

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Erzählen

Herausgegeben von
Andrea Moser-Pacher und Bettina Rabelhofer

Heft 3-2011
35. Jahrgang

Editorial

ANDREA MOSER-PACHER,
BETINA RABELHOFER:
Erzählfäden – neu gesponnen und
doch ausfasernd, bunt verknüpft
und didaktisch gewirkt:
ein Plädoyer für eine Kultur
des Erzählens in der Schule 5

Magazin

Das Gedicht im Unterricht 117
Kommentar 122
ide empfiehlt 124
Neu im Regal 126

Von der Kraft des Erzählens

- ANDREA MOSER-PACHER, REINER STEINWEG: Die »dritte Sache« in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt 8
- BETTINA RABELHOFER: Geschichten vom Ankommen und Vagabundieren. Erzählen und Identität 19

Von Sinn und Sinnlichkeit: Zur Kunstfertigkeit des Erzählens

- EVA GRUBER: Das Erzählte *hören*. Überlegungen zur Materialität der Stimme 27
- KRISTIN WARDETZKY: Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule 35
- GÜNTHER A. HÖFLER: An den Flüssen des Erzählens. Verstreute Beobachtungen zur jüngsten deutschsprachigen Prosa. 45
- PAUL R. PORTMANN-TSELIKAS: Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. 53
- GERT UEDING: Erzähltes gehört gehört. 63

Nicht nur für Kinder! Erzählen in der Sekundarstufe II und an der Universität

- BETTINA RABELHOFER, MARLIES BREUSS: Kafkas frühe Prosa. Literarisches Erzählen hör- und sichtbar machen. Wie Stacheltiere zu Weggefährten wurden (und trotzdem Stacheltiere blieben) 71
- ALBERT WOGROLLY, CLAUDIA BENKÖ, PETER P. J. RINDLER: Wie verstehen wir Geschichten? Narratives Verstehen. Ein medienwissenschaftliches Modell – in der Schule brauchbar? 80
- FRITZ KUBLI: Erzählen im naturwissenschaftlichen Unterricht 89
- BARBARA CARLI: Geschichten entlocken. Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters 97
- ELISABETH SCHABUS-KANT: »... aber Erzählen ist ganz schön schwer.« Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II. 103

Service

- ANDREA MOSER-PACHER, REINER STEINWEG: Literaturliste Erzählen und Erzähldidaktik 110

»Erzählen« in anderen ide-Heften

- ide 1-1990 Mündliche Kommunikation
- ide 1-2008 Kultur des Hörens
- ide 1-2009 Theater
- ide 4-2009 Sprechen
- ide 2-2011 Humor

Das nächste ide-Heft

- ide 4-2011 Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010
erscheint im Dezember 2011

Vorschau

- ide 1-2012 Reifeprüfung Deutsch
- ide 2-2012 Kultur des Sehens

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 2000 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Erzählfäden – neu gesponnen und doch ausfasernd, bunt verknüpft und didaktisch gewirkt: ein Plädoyer für eine Kultur des Erzählens in der Schule

Erzählen ist ein ubiquitäres Phänomen, ein Grundbedürfnis des Menschen; Roland Barthes (1988, vgl. S. 102) hat uns in seinem *Semiologischen Abenteuer* vor Augen geführt, dass Erzählung international, transhistorisch, transkulturell und damit »einfach da« ist – »so wie das Leben«. Doch in einer zunehmend ergebnisorientierten, nach marktwirtschaftlichem Erfolg strebenden Gesellschaft wird auch das »Leben« standardisiert und ökonomisiert, effizient und effektiv gemacht. Und auch die Schule scheint sich in Zeiten der Output-Orientierung anheischig zu machen, die Schülerinnen und Schüler für dieses einseitig-eindimensionale Leben vorzubereiten. »Subjektivierung« wäre da ein der »Standardisierung« zuwiderlaufender Prozess, der das »Eigene« und »Autonome« dem »Vergesellschafteten« und »Objektivierbaren« entgegensetzt. Subjektives Erzählen, das Erlebtes mit der inneren Realität in Verbindung bringt, wird damit zu einem Symbolisierungsvorgang, der Erlebtes mit den damit verbundenen Gefühlen, Gedanken und Fantasien sprachlich Gestalt werden lässt.

Um solches »Gestalt-werden-Lassen« geht es auch im vorliegenden Heft. Wir als Herausgeberinnen haben den Reichtum unterschiedlicher (Erzähltext-)Gewebe ganz spontan mit den unterschiedlichen Perlen-Konfigurationen eines Kaleidoskops assoziiert und waren uns gleichzeitig der fehlenden Symmetrien, der gerissenen Fäden und der mitunter trügerischen Fadenscheinigkeit des Textgewebes bewusst. Beides, gerissene Erzählfäden und Perlen, machen die Ingredienzien von Sprach- und Sprechhandlungen aus, wenn Menschen sich selbst erzählen. Textgewebe können Menschen symbolisch zur Welt bringen, wenn die Erzählfäden kohärent und ohne große Wirrnis Erzählmuster bilden, in denen Erlebtes heimisch werden kann. Textgewebe können aber auch durchlöchert und fadenscheinig sein, wenn ihre Fäden aufsplintern, verloren gehen und unvermutet abreißen; – dann bedeutet der gerissene Erzählfaden den Verlust von haltender Struktur und zeugt vom psychopathologischen Grenzfall der Psychose.

Von einem Erzählen, das gegen den Zerfall des Subjekts ankämpft, von den Geschichten, die nach langer Reise das Individuum bei sich selbst ankommen lassen oder aber es nach postmoderner Vagabondage in der Vielfalt erzählerischer Möglichkeiten verloren gehen lassen, und von der Notwendigkeit des Erzählens als eines unabdingbaren Symbolisierungsprozesses unseres Geworden-Seins spricht *Bettina Rabelhofers* Beitrag.

Erzählflüsse mäandern auf vielfältige Weise durch Textgelände, wie uns *Günther A. Höflers* verstreute Beobachtungen zur deutschsprachigen Gegen-

wartsproua so anschaulich vor Augen führen. Erzählen fächert das Leben sprachlich auf, bindet Ich und Du ein. Erzählen fasert in alle Lebensbereiche des Individuums aus und bildet in der Vielfalt künstlerischer Narration wahre Klang- und Bildteppiche. Den sprachlichen Klangteppichen und ihren akustischen Mustern schenken die Beiträge von *Eva Gruber* und *Gert Ueding* Gehör. Erzählen evoziert das Hören einerseits als »äußeres Hören«, vermittelt durch ErzählerInnen, die mit Stimme, Gestik und Mimik ein »Klangkino« entstehen und jeden Text stimmig bunt erscheinen lassen, und andererseits als »inneres imaginatives Hören«. Dass sich gehörte literarische Texte als Klangspuren im Körper und im Gehirn verorten, wirft eine neues Licht auf die Lesedidaktik: Schlechte Leserinnen und Leser irren gewöhnlich in einer stummen Buchstabenwüste umher; denkbar wäre, dass zu Gehör gebrachte Literatur durch ihren prosodischen Spannungsbogen und die auditiv-sinnliche Qualität eine Wegmarke bildet, literarisches Lesen zu entdecken und einen lesenden Habitus zu entwickeln. »Unerhörte Begebenheiten« hörbar gemacht, bahnen akustisch den Weg zur Leselust und im Weiteren zum Leseverständnis.

Bettina Rabelhofer und *Marlies Breuss* zeigen, wie Kafkas literarisches Erzählen an der Universität als »ästhetische« Erfahrung die Einbildungskraft reizt und in der Schule in seiner Performativität zum Garanten von Sinnlichkeit – einer Sinnlichkeit des Sehens und des Hörens – und damit auch zur subjektiv erlebbaren Präsenz des literarischen Wortes wird. Literarisches Erzählen ebenso wie alltägliches Erzählen hat in der Schule schon immer seinen

Platz gehabt und kann im Verein mit didaktischem Geschick Bildungs- und Selbstbildungsprozesse vorantreiben. Das ist wichtig in einer Zeit, in der traditionelle Lebensmodelle an Verbindlichkeit verlieren und das Individuum zunehmend auf sich selbst gestellt seinen Möglichkeitsraum ausloten muss.

Erzählen ist mehr als die Kompetenz, sich mündlich und schriftlich auszudrücken. Es entsteht eine »dritte Sache«, die durch die Verwobenheit mit den zuhörenden anderen, mit den eigenen Tiefenschichten sowie mit der Vergewisserung des eigenen Selbst zu tun hat. »Selbstoffenbarung« heißt das in der modernen Kommunikationspsychologie; das Sich-selbst-Öffnen vor einer Gruppe setzt voraus, dass ein Raum des Vertrauens besteht oder eben durch das Erzählen im Entstehen begriffen ist. Damit erweist sich das Erzählen als der Teil der Sprachdidaktik, der gut in eine »Culture of Peace« eingebettet sein kann, weil Erzählen Achtsamkeit und Respekt einfordert: sich selbst gegenüber, vom Publikum für den Erzähler und vice versa. Auch Lehrkräfte, die Erzähltexte ihrer Schülerinnen und Schüler sensitiv lesen und beurteilen, wirken ermutigend und gestalten über die Sprachdidaktik den sozialen Raum der Klasse.

Wie man Erzählen als sprachliches »Humankapital« sowohl in Bereichen der Erwachsenenbildung und Konfliktprävention als auch in der Schule im Deutschunterricht einsetzen kann, zeigen *Andrea Moser-Pacher* und *Reiner Steinweg*.

Dass sich Erzählen auch als sprachlicher Katalysator für die Einübung ins kulturelle Textgewebe erweist, demons-

triert *Kristin Wardetzky* eindrucksvoll. Sie engagiert sich dafür, das Erzählen, und insbesondere das Märchenerzählen, als internationale Sprache im Klassenzimmer zu pflegen, und baut auf die imaginationsgenerierende Funktion des poetisch-sinnlichen Wortes, das besonders Kindern mit Migrationshintergrund über die lexikalische Wortebene hinaus genussvollen Zugang ermöglicht zum (noch) Unverstandenen mit all der Sinnlichkeit, zu der Erzähler und Erzählerinnen fähig sind. Eine sich ausbildende narrative Kompetenz, die auch die eigene Lebens- und Migrationsgeschichte in Worte fassen kann, wird damit unverzichtbar für die souveräne und gleichberechtigte Teilhabe an der Kultur – eine narrative Kompetenz, die Vorurteile und Missverstehen am Faden authentischen Erzählens mürbe werden lässt!

Als kulturell geprägtes Können muss auch Erzählen gelernt werden. *Paul R. Portmann-Tselikas* setzt sich mit dem Erzählen unter linguistischen Parametern auseinander: Erzählen als Form von Kommunikation, als Struktur und Kompetenz. Er plädiert dafür, die Qualitäten des Erzählens ob ihrer sozio-kognitiven Bedeutung in allen, und nicht nur in den unteren Schulstufen didaktisch in den Blick zu nehmen.

Wie sich solch »didaktisch in den Blick nehmen« anfühlen könnte und welchen Herausforderungen es sich stellen muss, zeigen die Beiträge von *Elisabeth Schabus-Kant*, *Barbara Carli*, *Albert Wogrolly*, *Claudia Benkö* und *Peter P. J. Rindler*. Sie lassen uns (aus sicherer Distanz) ins Klassenzimmer spähen, geben Tipps und nähern sich dem schriftlichen wie mündlichen Erzählen in didaktischer Konkretheit.

Der Physiker *Fritz Kubli* hält ein leidenschaftliches Plädoyer fürs Erzählen, auch und gerade im naturwissenschaftlichen Unterricht, und ruft eine derzeit nicht zur Diskussion stehende didaktische Qualität des Lehrberufs ins Gedächtnis: die erzählende Lehrerin, den erzählenden Lehrer. Der Fokus dieses Beitrags liegt im Gegensatz zu Kublis anderen Publikationen nicht auf der Theorie des Erzählens, sondern stellt die »dritte Sache« ins Zentrum: das Beziehungsband zwischen Lehrenden und Lernenden, das durch das Erzählen geknüpft wird und vielleicht gerade deswegen kognitive Spuren hinterlässt, eben *nachhaltiges* Lernen ermöglicht.

Anliegen des Heftes ist es, Erzählen in vielen seiner Dimensionen kaleidoskopisch aufblitzen zu lassen. Intellektuell-verstandesmäßige und sinnlich-körperbezogene Zugänge erschließen dabei Erzähltes in der Hoffnung, sowohl Lehrende als auch Schülerinnen und Schüler für literarische und zwischenmenschliche Begegnungen zu sensibilisieren – ... »weil alles Reden und Schweigen in jenem symbolischen Netz hängenbleibt, welches wir unser Ich heißen« (Rolf-Peter Warsitz 1997, S. 116).

ANDREA MOSER-PACHER
BETTINA RABELHOFER

Literatur

- BARTHES, ROLAND (1988): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp [L'aventure sémiologique, 1985].
- WARSITZ, ROLF-PETER (1997): Die widerständige Erfahrung der Psychoanalyse zwischen den Methodologien der Wissenschaften: In: *Psyche* 51, H. 2, S. 101–142.

Andrea Moser-Pacher, Reiner Steinweg

Die »dritte Sache« in den menschlichen Beziehungen

Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt

Bert Brecht hat 1932 in sein Stück *Die Mutter* ein berührendes Loblied über die Bedeutung der »dritten Sache« in den Beziehungen zwischen einer Mutter und ihrem Sohn aufgenommen. Das war damals die große Hoffnung der Arbeiter auf eine gerechte Gesellschaftsordnung, die durch den Kommunismus zu verwirklichen sei. Doch auch ohne diese Hoffnung bleibt göltig, was dieses Lied über die »dritte Sache« sagt: So wichtig es manchmal ist, unmittelbar über das zu reden, was in einer Beziehung zwischen Menschen gerade akut ist – bewegender und von länger anhaltender Wirkung ist oft der gemeinsame Blick auf etwas anderes: die Verbundenheit über ein Ereignis, ein gemeinsames Ziel oder – eine Geschichte.

1. Bedeutung und Wirkungsweise mündlichen Erzählens

Von alters her hat das Erzählen von Geschichten, insbesondere das mündliche Erzählen, in fast allen Kulturen einen hohen Stellenwert gehabt (siehe dazu Kristin Wardetzky im vorliegenden Band, in Bezug auf die alten Griechen noch genauer in einem der jüngeren Sammelbände zum mündlichen Erzählen¹; Wardetzky 2006).

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz.

E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

REINER STEINWEG ist Friedensforscher, Theater- und Erzählpädagog in Linz/Donau.

E-mail: reiner.steinweg@lwest.at

1 Siehe die Rubrik »Sammelbände« in der Literaturliste im Serviceteil dieses Heftes, hier: Steinweg/Koch 2006.

Dabei war weniger wichtig, ob die erzählte Begebenheit in allen Details den Tatsachen entsprach, ob Erlebnisse und Ereignisse ausgeschmückt und beim Erzählen verändert wurden oder ob es sich gar um rein fiktive Vorgänge handelte. Entscheidend sind Präsenz und Resonanz, mit anderen Worten: die unmittelbare Beziehung zwischen dem Erzähler oder der Erzählerin und den ZuhörerInnen. Präsenz und Resonanz beeinflussen die Erzählung sowohl auf der performativen als auch auf der inhaltlichen Ebene (siehe Schäfer 2006, Steinweg 2006b). Sie sind der Grund für die Attraktivität der Erzählsituation. Die Zuhörenden erleben einen Schöpfungsakt unmittelbar und sind selbst Teil davon. Das ist keineswegs nur für Kinder ein besonderer Genuss: Wer einmal in Marrakesh auf dem Djamaa el Fna, dem »Platz der Gehekten«, am frühen Morgen erlebt hat, wie die von der Arbeit kommenden oder zur Arbeit gehenden MarokkanerInnen fast eine Stunde lang gebannt einem oder zwei Erzählern lauschen und zusehen (Steinweg 2006c), der weiß, dass das mündliche Erzählen ein geradezu magischer Akt ist, in dem die Herzen aufgehen, die Sinne geschärft werden, das Lachen zuhause ist und die Empathie, wichtigste Voraussetzung für die Lösung aller schwierigen zwischenmenschlichen Probleme, ausgebildet wird.

Selbst wenn es sich um ein größeres Publikum handelt, ist es die kommunikative Situation, die das Erzählen auszeichnet. Die ErzählerInnen sehen, spüren, hören (auch dann, wenn niemand spricht), wie die ZuhörerInnen mitgehen, gespannt sind oder erleichtert aufatmen, wenn die Hauptfigur der Geschichte eine Gefahr überstanden hat; sie sehen ihre ängstlichen Augen, wenn sich etwas zusammenbraut, usw. Und die Zuhörenden spüren die Ergriffenheit des oder der Erzählenden, sie tauchen mit ihm oder ihr ein in eine unbekannte, aufregende, ferne und doch zugleich manchmal unheimliche oder auch auf komische Weise nahe Welt mit anderen Gesetzen und Regeln, sie erleben das Mit-Leiden der Erzählenden mit den dargestellten Gestalten oder auch ihren Zorn über den Schurken, sehen und hören ihre Haltung zu Mittelmäßigkeit, Menschenverachtung oder Bequemlichkeit. Und erstaunlicherweise, das ist durch empirische Untersuchungen belegt (vgl. Wardetzky 2006, S. 34), erzählen viele ErzählerInnen den schon hundertmal erzählten Stoff in jeder neuen Zuhörer-Erzähler-Beziehung auf andere Weise, mit anderen Details, anderen Akzentsetzungen, manchmal sogar ohne es selbst zu bemerken. Sie *reagieren* auf das, was ihnen von den ZuhörerInnen entgegenkommt, genauso stark wie diese auf das Gehörte. Erzählen ist – anders als Lesen, Fernsehen, Kino und, wenn man vom Stegreifspiel einmal absieht, stärker als das Theater – eine *Zweibahnkommunikation*. Dabei spielt nicht nur das Hören, sondern, wie schon mehrfach angedeutet, auch das Sehen eine Rolle. Den Erzählern auf dem Djamaa el Fna kann man auch folgen, wenn man des Arabischen nicht mächtig ist.

Über das Erzählen vermitteln sich gegenseitige Achtung, Respekt, die Wahrnehmung des Fremdartigen ebenso wie des Ähnlichen – zum Beispiel im gemeinsamen Erstaunen, in der gemeinsamen Freude, der Angst, der Empörung oder auch der Trauer, kurz, es entsteht eine seltsame und sehr besondere Nähe – eine wesentliche Voraussetzung für alles Lernen. Es ist, als ob man tief in die Seele des anderen blicken könnte, in die schönen und reichen Tiefen und Höhen dieser anderen Seele,

ohne peinliche Entblößung, ohne die Gefahr des »Zunahetretens« – ein Zustand, der der Liebe verwandt ist. Der hoch betagte Hans-Georg Gadamer sagte einmal, man lerne nur von einem Lehrer, den man liebt ...

Die Schule ist denn auch einer der wichtigsten Orte, an denen das Erzählen einen Platz hat oder wieder bekommen sollte (dazu unten). Aber es gab und gibt, wie schon angedeutet, weltweit auch viele andere: in vorindustriellen Zeiten die Spinnstube und der Marktplatz, heute ist es – abgesehen von der Gute-Nacht-Geschichte – das Familientreffen, der Stammtisch oder das Kaffeehaus, jedoch eher für Alltagserfahrungen und Anekdoten.² Professionelle ErzählerInnen treten neuerdings auch im Gefängnis, in Museen und Bibliotheken auf, es gibt immer wieder große Erzählkongresse, und sogar an Hochschulen wird das Erzählen gelehrt und geübt.³

Im *nicht-professionellen Raum* hat sich noch am ehesten das beiläufige Erzählen von Anekdoten, beobachteten oder erlebten, mehr oder weniger ausgeschmückten, »angereicherten« und zugespitzten Alltagserfahrungen und überraschenden Begegnungen (berufsspezifisch: »Seemannsgarn« oder »Jägerlatein«) gehalten. Das Weitererzählen der großen tradierten Stoffe (Märchen, Sagen, Heldenepen) ist leider größtenteils durch das Fernsehen, bestenfalls durch das (auf andere Art kostbare) Vorlesen abgelöst worden, Formen, die jene Unmittelbarkeit der Beziehung zwischen Sprecher und Hörer gar nicht oder nur eingeschränkt ermöglichen. Seit einigen Jahrzehnten entwickelt sich jedoch eine Kultur des Erzählens spontan erfundener Geschichten, die die Zweibahnkommunikation noch erheblich verstärken: Die ErzählerInnen lesen ihren kleinen und großen ZuhörerInnen die Geschichte gewissermaßen von den Augen ab oder/und formen sie um Stichworte herum, die die ZuhörerInnen ihnen zuwerfen oder die auf andere Art vorher gemeinsam ermittelt werden.⁴

In Erzählkursen (in einem solchen von Reiner Steinweg angebotenen Kurs während einer Sommerakademie in Stadtschlaining fasste Werner Wintersteiner das gerade Erlebte mit dem paradoxen Satz zusammen: »Erzählen, was ich nicht weiß«) sind auch Rundumgeschichten beliebt: Jede/r erfindet und erzählt ein Stück der

2 Auf dem Cover des Sammelbandes *Erzählen, was ich nicht weiß* von Steinweg/Koch sind der oberösterreichische Märchen-Erzähler Helmut Wittmann und der türkische Erzähler Mehmet Dakilic zu sehen, wie sie im traditionsreichen großen Linzer Café Traxlmayr gemeinsam eine türkische Geschichte erzählen. Im Iran ist bis heute das Café der bevorzugte Erzählort. Auch Autobiografisches Erzählen findet seit einigen Jahren in einem inszenierten Kaffeehaus statt, dessen Ort in dessen in der Regel nicht ein Café ist, sondern ein angemieteter und für diesen Zweck hergerichteter Raum, zum Beispiel in Bürgerhäusern oder Hochschulen: die sogenannten Erzählcafés (vgl. Koch/Schmidt/Wesseling 2006). Diese Veranstaltungen erfreuen sich großer Beliebtheit.

3 So zum Beispiel bis zu ihrer Pensionierung durch Christel Oehlmann im Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Hildesheim (vgl. Oehlmann 2007) und neuerdings, angestoßen durch die inzwischen ebenfalls schon pensionierte Kristin Wardetzky an der Universität der Künste Berlin.

4 Als Erster hat der in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren als Rechtsanwalt bekannte Heinrich Hannover in den Einleitungen zu seinen zahlreichen Büchern mit Geschichten für (seine eigenen) Kinder berichtet, dass sie auf diese Weise entstanden sind und erst nachträglich aufgeschrieben wurden. Vgl. auch die Berichte von Ulrich Gundermann, Martina Schäfer und Reiner Steinweg (2006b) im Sammelband *Erzählen, was ich nicht weiß*.

Abb. 1: Nach Frenzel/Müller/Sottong 2006, S. 18.

Narratives Denken	Argumentatives Denken
<ul style="list-style-type: none"> - geht aus von (tatsächlichen oder möglichen) Ereignissen und tendiert daher zur Konkretisierung - enthält immer eine ganze Welt und stellt Zusammenhänge zwischen Fakten, Emotionen, Rahmenbedingungen, Einstellungen, Handlungsweisen etc. her - eröffnet Möglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - geht aus von Daten und Theorien und tendiert daher zur Abstraktion - konzentriert sich auf Einzelheiten und Teilaspekte und stellt Zusammenhänge zwischen Fakten und anderen Fakten her - schafft Tatsachen

Geschichte, solange es sie oder ihn freut, und gibt den »Erzählstab« oder einen anderen Gegenstand (z. B. den Erzählmantel oder den Erzähllhut) an den Nächsten in der Runde weiter. Dabei kommt es nicht selten zu höchst komischen und surrealen Passagen, zum Beispiel wenn das aus den Bergen in die Ebene gewanderte Murmeltier auf dem Marktplatz unter die Soutane eines Priesters schlüpft und diesen dadurch wider Willen zu einem Tanz veranlasst, der in seiner Ausgelassenheit alle Umstehenden ansteckt ...

Manchmal trifft man unwillkürlich Erzähl-Entscheidungen, die man sich selbst zunächst kaum erklären kann. Das Überraschtsein der ZuhörerInnen verdoppelt sich, wenn auch der Erzähler selbst überrascht ist, was sich manchmal kaum verbergen lässt.

2. Pädagogische Ziele

Solche Erzählseminare stehen indessen nicht nur unter dem Stern, alte Formen der vorindustriellen Unterhaltung wiederzubeleben. Sie verfolgen im weitesten Sinne *auch* (unterschiedliche) pädagogische Ziele, teilweise mit erstaunlichem Erfolg. Sprachkompetenz ist eines davon, die Steigerung der Konzentration und Aufmerksamkeitsdauer ein anderes (siehe Wardetzky im vorliegenden Heft).

Auch die neuere Gehirnforschung unterstützt die Bedeutsamkeit des Erzählens (vgl. Spitzer 2002, S. 35). Denn anschauliche Geschichten prägen sich besser ein als noch so klar und pointiert formulierte sachliche Botschaften (Abb. 1).

Ein Erzählseminar für Tagesmütter versucht, diesen den Wert des mündlichen Erzählens für Kinder nahezubringen und ihnen die Erfahrung zu vermitteln, dass sie es durchaus können. Denn merkwürdigerweise ist die Angst, sich beim Erzählen einer Geschichte zu »blamieren«, größer als die, bei einer Theateraufführung oder in einem theaterpädagogischen Seminar mitzuwirken. Diese Angst vergeht, wenn man einige Male erlebt hat, dass ZuhörerInnen durchaus in der Lage sind, Brüche und »Unstimmiges« mit eigener Fantasie, eigenen spontan aufsteigenden Bildern aufzufüllen und zu verbinden, ohne dem Erzähler/der Erzählerin zu grollen, und dass selbst das Stocken im Erzählfluss – wenn man gerade mit der Entscheidung ringt,

welche von mehreren Möglichkeiten wohl die beste Fortsetzung sei – durchaus zur Belebung und zur Steigerung der Spannung beitragen kann. Christl Oehlmann hat eine ganze Batterie von Maßnahmen beschrieben, wie Erwachsenen die Erzählangst genommen werden kann (Oehlmann 2007). Selbst Wirtschafts- und Marketingunternehmen haben die Bedeutung des »Storytelling« für die (verkaufsfördernde) Kommunikation erkannt und lassen ihre Angestellten entsprechend ausbilden (vgl. Herbst 2008, Frenzel/Müller/Sottong 2006, Masemann/Messer 2009).

Andere pädagogische Absichten in solchen Seminaren, vor allem mit Erwachsenen, zielen auf *Selbsterkundung* und *Erfahrungserweiterung* ab: Was brauche ich, um bestimmte schwierige Lebenssituationen, zum Beispiel in einem Betriebskonflikt oder einer politischen Aktion, zu meistern? Welche Intervention von außen erweist sich für mich am hilfreichsten? Wie kann ich die Werthaltung, die ich anstrebe, auch unter widrigen Umständen und gegenüber schwierigen oder feindseligen Menschen bewahren? Viele spontan erfundene Geschichten offenbaren im Nachhinein betrachtet Kräfte und Beziehungsaspekte, die dem und der Erzählenden bis dahin verborgen waren, gerade auch dann, wenn er oder sie in eine völlig fremde Figur geschlüpft ist. In Erzählseminaren werden Formen des Feedbacks, die andernorts, zum Beispiel im Rahmen der Theaterpädagogik, entwickelt wurden, eingesetzt, um solche Einsichten noch zu intensivieren und den Austausch unter den Erzählenden über das dabei Erfahrene zu vertiefen. Und auch neue Feedback-Formen entstehen, die sich dann auch andernorts bewähren (vgl. Maringer/Steinweg 2006 und Steinweg 2006a, S. 47).

Die Erzählerfahrungen sind aber meistens so intensiv, dass solche Nachbetrachtungen außerhalb des Seminars auch dann stattfinden, wenn sie vom Seminarleiter nicht angeboten wurden (ebd., S. 49f.). Manche PsychotherapeutInnen setzen daher das Erzählen von Märchen und Geschichten gezielt als Instrument ein, um unbewusst Gewordenes zugänglich zu machen, Traumata und Ängste zu überwinden. Insbesondere für TherapeutInnen, die von der Archetypenlehre Carl Gustav Jungs ausgehen, liegt dieser Schritt nahe.⁵ Ein weiteres praktisches Anwendungsfeld ist die Konfliktbearbeitung insbesondere bei innerbetrieblichen Konflikten und die Mediation. Der Altmeister dieses Handwerks, der Salzburger Friedrich Glasl, hat das von ihm für diesen Zweck entwickelte erzählerische Instrumentarium anschaulich beschrieben (Glasl 2006).

3. Erzählen in der Schule

Im Deutsch- und Sprachunterricht – auf den es aber keineswegs beschränkt ist⁶ – reicht das Erzählen vom Erlebnisbericht der Grundschule – dem ersten »Aufsatz« – bis hin zu den literarischen Erzählungen in der Oberstufe, die textanalytisch erschlossen und auch interpretiert werden können – oder müssen. Dazwischen gibt

5 Vgl. die Rubrik »Erzählen in der Psychotherapie« in der Literaturliste im Serviceteil des vorliegenden Heftes. Siehe dazu auch den Beitrag von Bettina Rabelhofer in diesem Heft.

6 Vgl. »Erzählen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht« in der Literaturliste.

es viele Facetten des Erzählens, aber auch didaktische Fallen, zum Beispiel durch das Wörtchen »muss«, das natürliche Erzählflüsse hemmen und in artifizielle Richtung drängen möchte oder Interpretationen abverlangt, wo Wirkenlassen und Stille angebracht wären.⁷ Erzählen ist für die meisten Deutschlehrer etwas so Gewohntes, dass sie glauben, nicht viel darüber nachdenken zu müssen, und doch zeigen sich immer wieder neue und erstaunliche Aspekte.

Erzählen schafft Nähe, vor allem das mündliche Erzählen, das ja auf das Du hin angelegt ist. Aber auch das schriftliche Erzählen in der Schule kann beispielsweise als »literarische Geselligkeit« inszeniert werden – durch wohlüberlegte Unterrichtsformen des Miteinander-Schreibens und sich gegenseitig Vorlesens. Von Schülerinnen und Schülern geschriebene Erzähltexte können durch »Schreibkonferenzen« überarbeitet und stilistisch perfektioniert werden. All diese Formen der Kooperation lassen eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung im Klassenzimmer entstehen. Erzählen kann jeder, salopp gesagt, oder präziser formuliert: Die Routinen des Erzählens sind allen Schülerinnen und Schülern vertraut. Daher kann man sich auf ihre Expertise verlassen und ihnen auch zutrauen, Erzähltes zu bewerten und Verbesserungsvorschläge vorzubringen. Das entlastet die Lehrkräfte in ihrer Rolle als Zensurbehörde mit Rotstift und stärkt die Kompetenz der Lernenden, mit (eigenen) Texten kritisch umzugehen. Eine klug angelegte Didaktik des Erzählens stärkt die soziale Kompetenz aller Klassenmitglieder und sorgt dafür, dass gewaltfreie Lernräume entstehen können. Viele Lernende empfinden rein defizitorientierte Korrekturverfahren in Bezug auf ihre Texte (»schon wieder alles rot«) als extrem entmutigend, schalten ab oder beginnen eine Abneigung gegen die Schule und/oder den Gegenstand aufzubauen. Dialogisch konzipierte, wertschätzende Beurteilungsverfahren, bei denen die Lerngruppe eine stützende Rolle spielt, erleichtern Prozesse des Aufbaus von Erzähl- und Textkompetenz.

Immer wieder kann man in Klassen erleben, dass Schülerinnen und Schüler etwas sehr Persönliches erzählen: vom Tod der Mutter, von einem schweren Unfall, den sie nur mit Hilfe aller Schutzengel überlebt haben, von Erlebnissen, die tief ihr Ich geprägt haben. Da ist Stille angesagt, Sein und Hören. Plötzlich kippt etwas: Nicht mehr die Aufgabe, einen Erlebnisaufsatz zu schreiben oder etwas selbst Erlebtes zu erzählen, steht im Mittelpunkt, sondern der Mensch, der sich der Klasse öffnet. Da entsteht ein einzigartiges Band zwischen dem Erzähler und den Zuhörenden, Sprachunterricht wird »Lebenskunde«, die Erzählung vom Leben fließt in den Sprachunterricht zurück. Ist das Wir der Klasse angesprochen, so wird der Lernfluss leichter, auch so sperrige Dinge wie Rechtschreiben werden mit größerer Ernsthaftigkeit weiterbetrieben.

Wenn vom Leben selbst erzählt wird, gilt, was Walter Benjamin (1977, S. 440) in seinem berühmten Essay über den Erzähler Lesskow schreibt: »Erfahrung, die von Mund zu Mund geht, ist die Quelle, aus der alle Erzähler geschöpft haben.« Damit

7 Daniel Pennac zeichnet in seinem wunderbaren Buch *Wie ein Roman* das Bild eines Französischlehrers, der vorliest, wirken und staunen lässt und die Geduld aufbringt zu warten, bis die Fragen von Schülerseite kommen.

werden gleich zwei Dinge angesprochen, an die in der Schule angeknüpft werden kann: das Prinzip des Dialogischen, das sich stärker, wenn auch nicht ausschließlich, in der mündlichen Rede zeigt, und das Prinzip der Tradierung bedeutsamer Erfahrungen, eigener wie fremder. Erzählend kann man sich selbst und seine Erfahrungswelt ins Spiel bringen, vorausgesetzt, dass freies Erzählen den Möglichkeitsraum dazu schafft. Literarische Erzählungen, auch wenn sie in einem für das Schülerpublikum fremden Ton geschrieben sind und andere Lebenswelten in den Blick rücken, weiten dessen Horizont. Damit wird auch Erfahrung der Alterität (vgl. Löser 2010) möglich, die entwicklungspsychologisch von höchster Bedeutung ist, da sie über das Ich hinausweist und Fremdverstehen ermöglicht (vgl. Spinner 2006, S. 126–130).

Erzählen in der Schule kann man daher auf mehrere Arten verstehen: einmal als produktives mündliches und schriftliches Erzählen, das vom Erfahrungshorizont der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgeht und zugleich ihre Fantasie einschließt und anregt; zum anderen als eine Form der Wiedergabe von Gehörtem, Gesehenem (z. B. im Film) oder Gelesenem, was jedoch immer auch, wenn es gut gemacht ist, Eigenes einschließt, wie Michael Köhlmeiers mündliche, gegenwartspektivische Nacherzählungen von Sagenstoffen im ORF besonders nachdrücklich verdeutlichen. Die Begegnung mit literarischen Erzählungen kann sich auf tradierte Formen der kognitiv orientierten Erzähltextanalyse beschränken (vgl. Leubner/Saupe 2006), oder sie kann durch die verschiedensten Formen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als Erlebnis inszeniert werden (vgl. Spinner 2006, Waldmann 2007).⁸ Schreibarrangements, die den Lernenden – auch den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe – immer wieder ermöglichen, auf das vertraute Erzählen zu rekurrieren, dienen als Methode nicht nur dem Aufbau von Schreibkompetenz, sondern stärken das Selbstvertrauen der Jugendlichen. Mit dem Erzählen können auch diejenigen punkten, die komplexere Textsorten noch nicht so gut beherrschen (vgl. Moser-Pacher/Wogrolly 2009, 2010).

Neben dem klassischen literarischen Erzählen gilt es auch, filmisches und interaktives Erzählen im Unterricht zu thematisieren.

Aus diesen vielen Bereichen, die in unterschiedlicher Gewichtung in jeder Schulstufe und in jedem Schultyp charakteristische Ausformungen zeigen, seien vier genannt, an denen es zu Brechungen kommt, die pädagogische Chancen vergeben oder durch Reformulierung ein neues Profil bekommen können.

3.1 Mündliches Erzählen in der Oberstufe

In der Grundschule und auch noch in der Unterstufe ist mündliches Erzählen ein fixer Teil des Deutschunterrichts, in der Oberstufe scheint es zugunsten der medienunterstützten Präsentationstechniken an Gewicht und an Terrain verloren zu haben. Dabei wird auch von Seiten der wissenschaftlichen Fachdidaktik gefordert

8 Siehe dazu den Beitrag von Marlies Breuss und Bettina Rabelhofer in diesem Heft.

(Schubert-Felmy 2003, Frommer 1992), das mündliche Erzählen und Nacherzählen (von literarischen Texten) viel stärker in die Sekundarstufe II einzubinden. Mit dem Erzählen erreicht man im Gegensatz zu den strikten Präsentationstechniken jenen Bereich der Tiefenschicht, der durch Bilder und Imaginationen (vgl. Oehlmann 2007, Merkel 2000) charakterisiert ist und der die Quelle für schöpferische Wandlungen sein kann, auch für sprachliche.

Beim mündlichen Erzählen steht der/die Erzählende selbst unvermeidlich im Mittelpunkt. Sich als Person mit Stimme und Gestalt der Klasse zu stellen und dadurch »angreifbar« zu machen, kann für Schülerinnen und Schüler in der Pubertät natürlich eine große Herausforderung sein. Auch hier zeigt sich die unterstützende Funktion der Klassengemeinschaft. Sich frei sprechen *trauen* und sich vom Erzählfluss wegtragen zu lassen ist nur in einer Atmosphäre des *Vertrauens* möglich. Sprachliches Wachstum, das zugleich auch persönliches Wachstum ist, kann sich kontinuierlich in einer Klasse entwickeln, die sich auf Geschichtenhören und Erzählen einlässt.⁹

Vielleicht sollten Lehrkräfte zeitweise darauf verzichten, strukturierte und prägnant formulierte Inhaltsangaben literarischer Werke einzufordern und entsprechende Mängel zu korrigieren. Oft sind Schülerinnen und Schüler seelisch-leiblich so in die von ihnen erzählten Geschichten involviert, dass ein abruptes Stoppen des Erzählflusses die Erzählfreude und, was kostbar ist, vielleicht die erste sie ansprechende Begegnung mit Literatur unproduktiv stören würde.

3.2 Die Erlebniserzählung mit Höhepunkt

Der Lehrer, die Lehrerin »stört« auch den Unterricht¹⁰, wenn beispielsweise Kinder, die im Modus der »Geflecht-Erzählung« ihren Erinnerungen oder Phantasien freien Lauf lassen, in die strenge und schreibdidaktisch kanonisierte Form der »Höhepunkt-Erzählung« gezwungen und unter Umständen zum Verstummen gebracht werden (vgl. Leubner/Saupe 2006, S. 308 f.). Ist jemand erst für die Sprache und das Schreiben zu gewinnen, so sollte »lernersensitiv« vorgegangen werden. Gerade autobiographisches Erzählen ist höchst individuell und berührt die Tiefenschichten des Menschen, da wäre es vermessen, mit der »Elle der uniformierten Mittelmäßigkeit« (Nietzsche) zu messen und als Maßstab die »sprachliche Durchschnittsanständigkeit« (vgl. Feilke/Ludwig 1998) anzulegen. Können Kinder und Jugendliche schon sehr gut formulieren und schreiben, dann mag Wettbewerb angesagt sein. Denn auch sportlicher Ehrgeiz hat seinen Platz in der Didaktik des Erzählens.

9 Eine Feedback-Kultur durch *peer evaluation* fördert den (sprach-)sensiblen Umgang innerhalb der Klasse und weckt auch die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung und zur Steuerung des eigenen Lernprozesses.

10 Hilbert Meyer (2004, S. 29) zeigt durch diese Formulierung, dass Unterrichtsstörungen auch von Lehrerseite ausgehen können.

3.3 Literarisches Erzählen hörbar machen

Leises Lesen? Lesemuffel hassen das. Geschichten, in die enge Typographie von Reclamheften oder von sparsam editierten Lesebüchern verpackt, sind absolute No-Gos für Schülerinnen und Schüler, die im Lesen nicht geübt und auch nicht in der Lage sind, die schwarzen Buchstaben in ein Kino in ihren Köpfen zu verwandeln. In Österreich sind 28 Prozent der Schülerinnen Lese-Risiko-Schülerinnen, 61 Prozent der Burschen geben an, in der Freizeit nicht gerne zu lesen (vgl. Schreiner 2010). Eine Lesedidaktik, die erzählende Texte mit der Formel: »Lest den Text leise durch und beantwortet im Anschluss die Fragen« einführt, wird kaum einen dieser Schüler ins Boot der Geschichten und der Sprache holen.

Was tun? Texte in erster Linie einmal authentisch, d.h. mit erkennbarer Anteilnahme hörbar machen, vielleicht auch leiblich inszenieren. Auf die Frage, ob sie den Text leise lesen oder vorgelesen haben wollen, antworten gerade die Schüler, die mit literarischem Lesen nichts am Hut haben: »Laut lesen, lesen Sie bitte vor!« Und hier setzt die Kunst ein, mit der Stimme einen Text in Szene zu setzen. Das ist viel mehr als »lautes« Lesen. Eine Qualität von gut geschriebenen Erzähltexten liegt auch darin, dass sie stimmig (!) geschrieben sind und sich gut vorlesen lassen. Gelegentlich können die Stimmen von professionellen SprecherInnen über verschiedene Medienkanäle den Zauber von Erzähltexten im Klassenraum verstärken und durch die Einigkeit des gemeinsamen Lauschens ein ätherisches Band in der Klasse weben. Aber sie können den erzählenden und vorlesenden Lehrer niemals ersetzen.

3.4 Der erzählende Lehrer

»Wir wollen nicht mehr Textausschnitte lesen und dann Fragen beantworten, das ist sinnlos. Wir wollen die ganze Geschichte hören.« Ist der erzählende Lehrer wieder gefragt? Über Jahrzehnte hindurch galt eine Lehrperson, die die ganze Stunde, den ganzen Schultag das Rede-Heft nicht aus der Hand gegeben hat, als pädagogische Unfigur. Der Sprecherziehung der Lehrkräfte wurde daher kaum mehr ein Augenmerk geschenkt. Möglicherweise ist dabei die Fähigkeit, etwas plastisch erzählen zu können, abhanden gekommen. Wurde sie durch das Medium Arbeitsblatt und Kopie ersetzt? Schülerinnen und Schüler von heute kennen sehr wenige Geschichten oder Erzählungen, beispielsweise ist kaum jemand mehr mit der klassischen oder gar heimatlichen Sagenwelt vertraut. Warum denn Textausschnitte analysieren, wenn doch die Geschichten manchmal brennend interessieren? Ein gut erzählender Lehrer kann die Geschichte, die Story, lebendig entstehen lassen und so neugierig machen, dass die Schülerinnen und Schüler die Begegnung mit dem unbekanntem Text in schwarz-weiß gedruckter Form nicht als fremdbestimmte Zustimmung auffassen. Weil er ihnen durch die Stimme einer erzählenden Lehrperson¹¹ schon vertraut ist, eignen sie sich ihn an und muten sich zu, ihn zu erkunden.

11 Lat. personare = durchtönen verweist auf den Zusammenhang von Erzählen, Stimme und Person.

4. Die drei Schätze

- *Erzählen schafft Nähe*
Es fordert das Ich als Sprechenden und das Du als Zuhörenden auf, präsent und aufmerksam zu sein.
- *Erzählen weitet den Raum*
Sich in die Welt hinauslesen oder den Innenraum literarischer Figuren erkunden, das sind Gratifikationen der literarischen Begegnung mit Erzähltexten. In Szene gesetzte Erzählungen können dem Klassenraum eine neue Dimension verleihen.
- *Erzählen schafft Muße und Entschleunigung*
Bilden heute punktgenaues Wiedergeben von Inhalten und straff gehaltenes Präsentieren von Inhalten (Stichworte: PISA und PowerPoint) gefragte Lernbereiche des Deutschunterrichts, so erweist sich die Didaktik des Erzählens als Kontrapunkt dazu: Erzählen ist gemächlicher, sinnlicher, lässt Atem holen, um zur entsprechenden Zeit an das Pointierte, Geraffte, kognitiv Zielgerichtete gut und ohne Überforderung durch ständige Anspannung und Hochkonzentration herangehen zu können. Beim Erzählen kann man sich zurücklehnen: Konzentration, Spannung und Entspannung sind eins.

Literatur

- BENJAMIN, WALTER (1977): Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 2/2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 438–465.
- FEILKE, HELMUT; LUDWIG, OTTO (1998): Autobiographisches Erzählen. In: *Praxis Deutsch* 152, S. 15–25.
- FRENZEL, KAROLINA; MÜLLER, MICHAEL; SOTTONG, HERMANN (2006): *Storytelling: Das Praxisbuch*. München: Hanser.
- FROMMER, HARALD (1992): *Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- GLASL, FRIEDRICH (2006): Erzählen im Kontext imaginativer, inspirativer und intuitiver Methoden der Konfliktbehandlung. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 67–86.
- GUNDERMANN, HANS ULRICH (2006): Erzählen – gemeinsam den Reichtum der inneren Bilderwelten entdecken. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 101–124.
- HERBST, DIETER (2008): *Storytelling*. Freiburg: UVK Verlagsgesellschaft.
- KOCH, GERD; SCHMIDT, BIRGER; WESSELING, STEPHAN (2006): ErzählCafés & ErzählTheaterCafés. Einrichtung narrativer & szenischer Situationen im Felde einer Hochschule. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 87–100.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2006): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LÖSENER, HANS (2010): Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 82–91.
- LUDWIG, OTTO (1981): Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: *Praxis Deutsch* 49, S. 15–21.

- MARINGER, EVA; STEINWEG, REINER (2006): Gespräch über alltägliches versus fiktives Erzählen, die subjektive Bedeutung des Erzählten und politische Selbsterkundung. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 151–176.
- MASEMANN, SANDRA; MESSER, BARBARA (2009): *Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz.
- MERKEL, JOHANNES (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. München: Kunstmann.
- MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MOSER-PACHER, ANDREA; WOGROLLY, ALBERT (2009): Erzählen: Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* (»Sprechen«), H. 4, S. 103–113.
- DIES. (2009): *Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören*. Online: http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Erzählen_und_Zuhören [Zugriff: 16.6.2011].
- DIES. (2010): Storytelling – Literarische Bildung und Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören. Online: http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Storytelling:_Literarische_Bildung_und_Förderung_der_Sprachkompetenz_durch_Erzählen_und_Zuhören [Zugriff: 16.6.2011].
- OEHLMANN, CHRISTEL (²2007): *Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen*. Paderborn: Junfermann.
- PENNAC, DANIEL (1994): *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SCHÄFER, MARTINA (2006): Geschichten Erzählen (k)eine Kunst. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 13–22.
- SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse – Zusammenfassung*. Graz: Leykam, S. 2–4. Online: <http://www.bifie.at/buch/1836> [Zugriff: 10.05.2011].
- SCHUBERT-FELMY, BARBARA (³2006): Textnahes Lesen: Nacherzählung und Inhaltsangabe. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 103–107.
- SPINNER, KASPAR H. (²2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyersche VBH.
- SPITZER, MANFRED (2002): *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg-Berlin: Spektrum, Akademie Verlag.
- STEINWEG, REINER in Zusammenarbeit mit Gerd Koch (Hg., 2006a): *Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu Fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert*. Berlin: Schibri.
- DERS. (2006b): »Erzählen – Entdecken«. Spontanes Erfinden von Geschichten in Gruppen – Stärkung der Friedensfähigkeit. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 42–66.
- DERS. (2006c): Lust und Ernst des Erzählens mit Kindern und mit Erwachsenen. Wie die Seminarform »Erzählen – Entdecken« entstanden ist. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 181–198.
- DERS. (2006d): Die Erzähler von Marrakesch. Ein Urlaubserlebnis. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 211–214.
- WALDMANN, GÜNTER (⁶2007): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd.1).
- WARDETZKY, KRISTIN: Erzähler im Traditionsbezug. In: Steinweg (Hg.) 2006a, S. 23–41.

Bettina Rabelhofer

Geschichten vom Ankommen und Vagabundieren

Erzählen und Identität

Erzählen kann Leben schenken. Scheherazades Märchen tragen sie von Nacht zu Nacht und erhalten sie so am nackten Leben. Was hier »Tausendundein Märchen« so eindrucksvoll bewirken, nämlich das ganz konkrete Lebendigbleiben der Erzählerin, das hält uns jenseits der Textgrenzen des Märchens symbolhaft am Leben: Erzählen kommt einer Selbstschöpfung gleich. Seit jeher haben Erzählen und Identität miteinander zu tun. Wie glücklich der Ausgang unseres Erzählens ist, mag von der Beschaffenheit unserer Erzählfäden und der Hartnäckigkeit unserer narrativen Existenzbehauptung abhängen. Dort, wo die Verwirrung der Fäden groß ist, dort, wo das Gewebe Löcher und Risse bekommen hat, enden wohl auch Kohärenz und Kontinuität des sich selbst gewissen Subjekts. Den Brüchen in der Erzählung entspricht das Fehlen einer kognitiv stabilisierenden Geschichte; wo die Ordnung der Sprache aufhört, beginnt der Körper zu metaphorisieren (zum Folgenden vgl. Rabelhofer 2006, S. 60 ff.).

1. Erzählen gegen das Zerklüften des Selbst

Freud hat das Bersten, das Sich-Verhaspeln und Abreißen des Erzählfadens mit dem Wuchern der Neurose enggeführt. »Ich kann mich nur verwundern, wie die glatten und exakten Krankengeschichten Hysterischer bei den Autoren entstanden sind«, argwöhnt Freud,

[i]n Wirklichkeit sind die Kranken unfähig, derartige Berichte über sich zu geben. Sie können zwar über diese oder jene Lebenszeit den Arzt ausreichend und zusammenhängend informieren, dann folgt aber eine andere Periode, in der ihre Auskünfte seicht werden, Lücken und Rätsel lassen, und ein andermal steht man wieder vor ganz dunkeln, durch keine brauchbare Mitteilung erhellten Zeiten. Die Zusammenhänge, auch die scheinbaren, sind meist zerrissen, die Aufeinanderfolge verschiedener Begebenheiten unsicher; während der Erzählung selbst korrigiert die Kranke wiederholt eine Angabe, ein Datum, um dann nach längerem Schwanken etwa wieder auf die erste Aussage zurückzugreifen. Die Unfähigkeit der Kranken zur geordneten Darstellung ihrer Lebensgeschichte, [...] ist nicht nur charakteristisch für die Neurose, sie entbehrt auch nicht einer großen theoretischen Bedeutsamkeit. (Freud [1905] 2000, S. 95 f.)

Krankheit und Leiden entstehen dort, wo die eigene Geschichte ins Unverständene ausfasert, keine Erzählung die Wundränder der versehrten Psyche salbt. Narration wirkt der Zerklüftung des Selbst entgegen, inadäquate Berichterstattung über sich selbst verweist auf Abgründe und Risse, auf »Fremdkörper« (Breuer/Freud 1893, S. 3) in der seelischen Organisation, die keine »Bedeutung« aufzufangen vermag.

Identität und Leben scheinen dann geglückt, wenn aus dem wort- und namenlosen Unverständlichen der Vergangenheit ein kohärenter Erzählbogen entsteht, der auch dem Schrecken Bedeutung und Sprache verleihen kann. Gelingt es, vormalis Unintegriertes in einem Narrativ einzufangen, so kommt das einem Sich-Vertraut-Machen der eigenen Lebensgeschichte gleich, indem der und die Erzählende sich seine/ihre Erfahrungen nachträglich aneignet. Vielleicht, so könnte man sowohl an Freuds Gedächtnismodell wie auch an die neueren Erkenntnisse der Neurowissenschaften anschließen, geht es auch gar nicht um außermentale »Wahrheit«, um die auf der Couch preisgegebene »historische« Wahrheit, sondern um die Hervorbringung einer Geschichte, eines narrativen Gedächtnisses, das das Wissen zwischen Vergessen und Erinnern erträglich hält. Leben wäre danach »idealiter eine plausible, zusammenhängende Geschichte, in der es für jede Einzelheit eine Erklärung gibt, alles [...] seine Gründe hat und Glied in einer Kausal- oder sonstigen Kette ist« (Marcus 1974, S. 54).

Krankheit bedeutet, wenn das Gelingen bzw. Misslingen von Identität an ihre narrative Konstruktion gebunden ist, »Leiden an einer unzusammenhängenden Geschichte oder einer inadäquaten Berichterstattung über sich selbst« (ebd.). Die Wundränder der zersplitternden Geschichten, die von »Fremdkörpern« durchsetzt sind, werden, so die Konstruktion gelingt, narrativ geheilt. Wenn auch die Erzählung in existentieller Nachträglichkeit vor sich geht, ist es doch die Symbolkraft ihrer Bedeutungsproduktion, die Integration des Ausgeschlossenen verspricht:

Das Selbst unterzieht seine Erfahrung einer nachträglichen narrativen Strukturierung. Sie formt dann die Handlungen und Ereignisse zu einem zeitlichen Ganzen in Gestalt einer Geschichte oder eines sogenannten Plots. Die Geschichte, die dadurch entsteht, übernimmt für das Subjekt die Funktion, den eigenen Handlungen und Lebenserfahrungen Bedeutung und dem Selbst eine integrierende Identität zu verleihen. (Bohleber 1999, S. 515)

Untersuchungen aus der Bindungsforschung (Dornes 1998, Fonagy 1998) liefern hierfür die Bestätigung: So erhöht die Fähigkeit der Mutter, trotz eigener schlechter

Kindheitserfahrungen eine kohärente, plausible und emotional ausgewogene Geschichte über die Erfahrungen mit ihrer eigenen Mutter zu erzählen, die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihrem Kind eine sichere Bindung ermöglichen wird (vgl. Bohleber 1999, S. 515). Identität scheint hier mit einer einheitlichen oder vereinheitlichten Geschichte parallel geführt zu sein, die dann als gelungen gewertet wird, wenn auch das Schreckliche in einem Bedeutungsnetz aufgefangen werden kann. Identität ist dann immer noch im Draußen verankert, auch wenn die Interpretation des Erfahrenen unterschiedliche, ja entgegengesetzte Deutungen annehmen kann. Die Kohärenz des Erzählbogens bürgt für Integration.

2. Erzählen als sprachlicher Humus von Erfahrung

Für radikalere Narrativisten wie Donald Spence (1982) und Roy Schafer (1995) bleibt hingegen der Zugang zur »Realität« versperrt: Die narrative Konstruktion von Identität ist dann kein reflexiver, nachträglicher Vorgang, sondern der sprachliche Humus, aus dem unsere Erfahrung genährt wird. Die Erfahrung des Menschen wird von vorneherein sprachlich und narrativ konstruiert. »Wahrheit« kann deshalb auch nicht retrospektiv zutage gefördert werden, sondern ist stets Teil eines Narrativs: »Den Rahmen der narrativen Realität können wir nicht verlassen, und der Bezug zur Welt des Realen bleibt stumm.« (Bohleber 2005, S. 5) Ohne die Vermittlung durch Sprache und Geschichten existiert so gar kein einheitliches und dauerhaftes Selbst. Es ist narrativ konstruiert – bricht die Konstruktion auf, zersplittert auch das Selbst. Unsere Identität ist nunmehr nichts Konkretistisches, das als »Naturgegebenheit« erfasst werden könnte, sondern oszilliert in und durch die Geschichten, die wir von ihr erzählen. Kontinuität und Kohärenz, vormals Ingredienzien geglückter Identität, müssen immer wieder neu – erzählerisch und damit symbolisch – erkämpft werden, ohne je den Endpunkt eines stabilen Selbstgefühls zu bilden.

3. Multiple postmoderne Identitäten jenseits des Pathologieverdachts

Wurden vormals Phänomene der Zersplitterung, der Vervielfachung oder allgemeiner gesagt: Störungen in der Kontinuität und Kohärenz des Lebens, nahezu ausschließlich mit pathogenen Diagnosen wie »Dementia praecox«, »Hysterie«, »Hypochondrie« »Schizophrenie«, »multiple Persönlichkeitsstörung« oder Ähnlichem belegt, so scheinen heute im Zeitalter digitaler Informationssysteme multiple Identitäten auch ohne Pathologieverdacht möglich: Die virtuellen Welten des Cyberspace konzipieren Identität als multipel und flexibel: »Wenn traditionelle Identität Gleichheit impliziert, impliziert das Leben auf dem Computerbildschirm von heute Multiplizität und Heterogenität.« (Turkle 1999, S. 95) Online-Erfahrungen sind Teil unseres kulturellen Kontexts; sie scheinen all jene Konnotationen, die herkömmlicherweise mit »Fragmentierung« und »Gespaltenheit« einhergehen, in ihr Gegenteil zu verkehren und im Begriff der »Flexibilität« außer Kraft zu setzen. Damit schmuggeln sie auch eine neue, positive Vorstellung von »Multiplizität« in das Identitätskonzept der Postmoderne. »Gesundheit« ist dann die »Fähigkeit«, so Philip

Bromberg, »in den Räumen zwischen den Realitäten zu stehen, ohne eine von ihnen zu verlieren – die Fähigkeit, sich wie ein Selbst zu fühlen, während man Viele ist« (Bromberg 1993, S. 166). Subjektivität kann also ohne Pathologieverdacht in den Begrifflichkeiten von Dezentrierung, Differenz, Multiplizität, Heterogenität und Fragmentierung gedacht werden – mehr noch: Die innere Vielfalt wird nicht mehr als Katastrophe erlebt, sondern als Potential zur Entfaltung von Persönlichkeit. Die feministische Psychoanalytikerin und Philosophin Jane Flax plädiert sogar für ein Modell multipler Subjektivität und knüpft daran die Kritik an der einheitlichen männlich-weißen Zentralperspektive:

Das einheitliche Selbst ist gemäß ihrer Vorstellung ein Effekt vieler Herrschaftsbeziehungen. Seine Einheit kann es nur durch Abspalten von Teilen der eigenen Subjektivität aufrechterhalten. Diese Abspaltung führt zu Isolierung der einzelnen Dimensionen der Subjektivität. Sie ist für das Subjekt selbst, aber auch intersubjektiv hochproblematisch: Denn die Isolation kann nur dadurch erreicht werden, daß bestimmte Aspekte als gefährlich und fremd, als das »Andere« unter rigide und strenge Kontrolle gebracht werden. Dazu müssen hierarchische Beziehungen aufgebaut und aufrechterhalten werden, innen wie außen. Ambiguität und Grenzüberschreitungen sind unerträglich. Insofern hat die Einheitlichkeit dauerhaft repressive Konsequenzen. Die Hierarchie im Individuum stützt hierarchische Beziehungen in der Welt, incl. der Geschlechterhierarchie. (Flax 1993, S. 109 f., zit. nach Bilden 1998; Hervorhebungen im Original)

Identität, die sich facettenlos und widerspruchsfrei gebärdet, gerät damit unter Ideologieverdacht. Subjektivität ist vielmehr ausgespannt zwischen einer Vielzahl komplexer, heterogener und zum Teil widersprüchlicher Prozesse. Die Selbstorganisations-Metapher des Erzählens wird unter postmodernen Vorzeichen auf eine harte Bewährungsprobe gestellt: Das kohärent erzählte Selbst ist dann wohl der Glücksfall und nicht mehr der fachkundig abgespulte anthropologische Normalfall, denn die auktorialen ErzählerInnen haben alle Mühe, sich selbst in den Erzählfäden der eigenen Lebensgeschichte zurechtzufinden. Im schlimmsten Fall danken sie überhaupt ab und überlassen das Ich dem Spiel textueller Effekte.

4. Standardbiographien und ihre Destandardisierung

Zu aller Disparatheit kommt, dass die Geschichten, die wir über uns erzählen, nur vermeintlich unser persönliches Eigentum sind. Als Produkte sozialen Austausches sind sie zutiefst kulturell vermittelt (Kraus 2000, S. 170). Hat die »story line« traditioneller, quasi »klassischer« Identitätsbildung, wie sie noch der bildungsbürgerliche Literaturkanon festschreibt, Identität als »große Reise«, als Bildungs- oder Abenteuerroman thematisiert und mit dem »guten Schluss« in Form eines festen Platzes im Gesellschaftsgefüge aufgewartet, so ist das happy ending des Ankommens den vagabundierenden Helden und Heldinnen postmodernen Lebenselans wohl nicht mehr so fraglos beschieden. Die Phase der Adoleszenz gibt für die Lehr- und Wanderjahre zumeist den entwicklungspsychologischen Rahmen ab, innerhalb dessen sich das Fortgehen, Suchen und Bei-sich-selbst-Ankommen abspielt. Der Preis für den triumphalen Zieleinlauf im gesellschaftlich präformierten Möglichkeitsraum ist der Verzicht auf allzu exklusive Individualität: In den Geschichten

des Ankommens stecken ganze Sozialisationsprogramme und die Wirkmächtigkeit normativer Einlagerungen.

Solange es für einen Menschen darum ging, seinen vorgesehenen Platz in einer traditionellen Gesellschaft einzunehmen und ihren Moral- und Normvorstellungen zu entsprechen, wurde das eigene Selbstverständnis kaum zum Problem: »Die soziale Rolle war mehr oder weniger identisch mit der Person, und ein Verlassen von Stand und Beruf war kaum denkbar. Die Bauerstochter wurde nur im Märchen vom Prinzen gefreit. Zur Person wurde man, indem man das Erbe der Vorfahren antrat.« (Zaumseil 1997, S. 147) Individualisierung bedeutet in diesem Zusammenhang das Verlassen vorstrukturierter Biographien und Identitäten; individuelle Erzählungen über das eigene Selbst entwickeln sich am Schnittpunkt intrapersonaler und kultureller Texte. Die Art, wie jemand seine »narrative Identität« (Ricoeur 1991) konstruiert, konfiguriert Erfahrungspänomene, bringt sie in ein Kausal- und Linearverhältnis und macht sie erst auf eine bestimmte Weise interpretierbar.

Auffallend ist, dass für aktuelle Theorien der Identitätsforschung das happy ending des Ankommens in Form kohärenter, kontinuierlicher und abgeschlossener Lebensentwürfe obsolet erscheint. Konnte man Erik H. Eriksons »Modell der Identitätsbildung« (Erikson 1966) noch als »Fortsetzungsroman« lesen, in dessen Kapiteln ein »gesundes« Ich heldenhaft die einzelnen Entwicklungsaufgaben im Spannungsfeld von Identität und Identitätsdiffusion löst (vgl. Kraus 2000, S. 14, 17), so legen Theoretiker und Theoretikerinnen des »spätmodernen« und »postmodernen« Subjekts ihr Hauptaugenmerk gerade auf die »Destandardisierung« seiner Normalbiographie (DuBois-Reymond/Oechsel 1991) und deren Krisenhaftigkeit. Dem Identitätsbegriff schwinden also seine ursprünglichen Signaturen: Kohärenz und Kontinuität. Eine derartige Neubestimmung des Persönlichkeitsideals orientiert sich nun nicht mehr an den Fähigkeiten der Bedürfnis- und Umweltkontrolle, sondern an der Vielstimmigkeit im eigenen Innern: »Das Ziel der inneren Lebendigkeit, des intrapsychischen Reichtums hat, kurz gesagt, die Stelle eingenommen, die in der älteren Psychoanalyse die Vorstellung der Ich-Stärke innegehalten hatte.« (Honneth 2000, S. 1106)

In dem Maße, in dem die vorgegebenen Strukturierungsleistungen der Gesellschaft verblassen, in dem Maße wird Identitätsbildung zu einem individuell-psychologischen Binnenprozess. Wolfgang Kraus listet in seinem Buch über das »erzählte Selbst« und die »narrative Konstruktion des Selbst in der Spätmoderne« die Kontrastphänomene einer »krisenhaften Spätmoderne« im Vergleich zur »organisierten Moderne« in Bezug auf »Kohärenz« und »Kontinuität« folgendermaßen auf: »Kohärenz als Möglichkeit und Notwendigkeit« in der Moderne versus »Kohärenz als einengende bzw. unmögliche Leistung zur Identitätssicherung« in der Spätmoderne; »Zukunft ist möglich, lebbar, planbar im Rahmen der gesellschaftlichen Angebote« (Moderne) versus »Zukunft löst sich auf in Gegenwart, Planungszeiträume schrumpfen, biographische Entwürfe haben eine kurze Lebensdauer« (Spätmoderne) (Kraus 2000, S. 27). Das »Ende der großen Erzählungen« (Lyotard 1987) hat also auch im Kleinen Platz gemacht für die Unverbindlichkeit zumeist medial vorfabrizierter Identitätsbausteine, aus denen »Individualität« kreierte werden kann.

5. Erlebnis/er/zählung

Dem und der in die Gesellschaft Hineinwachsenden wird mit der forcierten Übernahme von Eigenverantwortlichkeit als Folge normativer Unbehaustheit eine immense Individuationsleistung abgerungen: Die menschliche Sozialisation hat zwei gegenläufige Aufgaben auf drastische Weise simultan zu bewältigen:

[E]inerseits soll im Prozeß der Internalisierung die Gesellschaft gleichsam Schritt für Schritt in das heranwachsende Kind hineinwachsen, während sich dessen Individualität in demselben Vorgang doch gleichzeitig auch sukzessive zu erhöhen hat, um am Ende sogar die Gestalt einer einzigartigen Persönlichkeit annehmen zu können. (Honneth 2000, S. 1095)

Der Sprechakt des Erzählens oszilliert als ein Ort des Übergangs zwischen körperlichem Begehren, dem noch verbliebenen Undomestizierten, und der sprachlichen Ordnung der objektivierenden Redeweise. Dieser Ort des Übergangs zwischen Triebregung und sozialer Norm ist stets unsicheres, fragiles Terrain.

Heute weiß ich, denke ich an meine eigene schulische Sozialisation zurück, warum die erlaubte Variationsbreite der »schönsten« und »schrecklichsten« Erlebnisse beim Aufsatzschreiben so endenwollend war und von der Bereitschaft der Lehrerin abhing, Erlebtes eben als »schön« oder »schrecklich« durchgehen zu lassen: Die reglementierten narrativen Schablonen geordneter Denk-, Rede-, ja selbst Empfindungsweisen sollten dem Risiko des Eindringens des Körpers in die Rede vorbeugen.

Im geschützten Raum der Psychoanalyse oszilliert Erzählen, so Roland Gori, »zwischen Schrei und Sprache« (Gori 1982, S. 91–130) und muss sein labiles Gleichgewicht zwischen dem Körperlichwerden und der Tyrannei des Signifikanten austarieren. Wird dieses Gleichgewicht erschüttert, so kann das Sprechen der Analysandin im einen Extrem zum »farblose[n] Abklatsch des erogenen Körpers« (ebd., S. 105) mutieren und ihr Sprechen wird leer – dort wo das Subjekt spricht, ist es gerade *nicht* anzutreffen¹ – oder das Sprechen verliert im anderen Extrem seine Übergangsqualität zwischen Soma und linguistischem Code, wenn es »mit der körperlichen Erfahrung, dessen Stelle es einnimmt, verschmilzt« (Walter 2006, S. 11; Gori 1982, S. 105). Dann beginnt der Körper zu erzählen.

Sollte nicht auch die Schule geschützte Räume zur Verfügung stellen, in denen das Wagnis stattfinden kann, sich als ein bedeutunggebendes Individuum symbolisch – und das heißt auch: erzählerisch – zur Welt zu bringen? Räume, in denen Subjektivität und damit auch Sprechen und Erzählen jenseits »textsortentypischer« Strenge sich entfalten kann? Vielleicht – so das Gedankenexperiment – müsste sich Unintegriertes weniger oft im psychopathologischen Unterschlupf einrichten oder später auf der Couch der Psychoanalyse sich mühsam eine Heimstatt suchen, wenn dem »Unausgegrenzten«, »Widersprüchlichen« und »Tastend-im-Entstehen-Begrif-

1 Auffallend ist, dass Kafka seinen Protagonisten in ihren Rederepliken zumeist nur das »leere« Sprechen zugesteht.

fenen« beizeiten (und das meint: auch in der Schule) mehr Behausung gegönnt wäre. »Qualitätssicherung« wird in Zeiten des ökonomischen Drucks und der Effektivitätssteigerung allerorten, insbesondere in universitären und schulischen Gefilden, zur inflationär gebrauchten Zauberformel. Dabei sichern beide Institutionen – Schule und Universität – ihre »Qualitäten« auf recht reduzierte Weise: hüllenhaft, normativ und in quantitativ messbarer Oberflächlichkeit. Die Zentralmatura bevorzugt im Fach Deutsch Textsorten, die dem und der subjektiv Erzählenden in seiner und ihrer Sinnlichkeit kaum Raum geben, erwünscht scheint vielmehr die Beherrschung überindividueller diskursiver Redestrukturen, deren Sprachhandeln effizient genug ist, um zu rhetorischem Erfolg zu führen. »Der intendierte Ausschluss des Subjekts und damit der körperlichen Befindlichkeit«, so Wolfgang Müller-Funk, »schließt auch jenes Lustmoment aus, das dem Erzählen strukturell zugrunde zu liegen scheint« (Müller-Funk 2008, S. 42).

In besonderem Maße gilt der »Ausschluss des Subjekts« für die »harten« Wissenschaften. In ihren Narrativen ist ein »generelles Lustverbot eingebaut, das insbesondere dem narrativen Vergnügen gilt. Die Strenge des Begriffs treibt die Lust am Spiel mit der Sprache aus.« (ebda) Wo nicht erzählt wird, wird gezählt. Die Naturwissenschaften wollen sich den personalen Erzähler vom Leibe halten und auch die Gesellschaftswissenschaften, jene »Wissenschaften vom Menschen«, geraten zunehmend unter den ökonomischen Druck der Output-Maximierung und gehen so der Zeit verlustig. Die Dimension der Zeit aber ist eine Vorbedingung für ein Sich-Einlassen auf das eigene Geworden-Sein und eine potentielle Hermeneutik des Selbst, die sich als unabschließbarer Selbstfindungsprozess in der Gewinnung einer Subjektposition niederschlagen könnte, die dem Individuum eigene Begehrens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Erzählen könnte da – so es die Verbindung zur Körperlichkeit und Sinnlichkeit nicht preisgibt – einer Logifizierung, die immer mit Entzeitlichung und dem Ausschluss des Subjekts Hand in Hand geht, entgegenwirken.

Literatur

- BILDEN, HELGA (1998): *Jenseits des Identitätsdenkens – Psychologische Konzepte zum Verständnis »postmoderner« Subjektivitäten*. New York: Routledge. Online: http://www.lrz-muenchen.de/~Reflexive_Sozialpsychologie/Bilden/jenseits_des_identitaetsdenkens.pdf [Zugriff 4.4.2005]
- DIES. (1998): *Jenseits des Identitätsdenkens – Psychologische Konzepte zum Verständnis »postmoderner« Subjektivitäten*. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 30, H. 1, S. 5–32.
- BOHLEBER, WERNER (1999): *Psychoanalyse, Adoleszenz und das Problem der Identität*. In: *Psyche*, 53, H. 6, S. 507–529.
- DERS. (2005): *Einführung in das Thema der PSYCHE-Tagung 2004: »Vergangenes im Hier-und-Jetzt oder: Wozu noch lebensgeschichtliche Erinnerung im psychoanalytischen Prozess?«* In: *Psyche*, 59, Beiheft, S. 2–10.
- BREUER, JOSEF; FREUD, SIGMUND (1893): *Ueber den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene*. Vorläufige Mittheilung. Separat-Ausdruck aus: »*Neurologisches Centralblatt*«. *Uebersicht der Leistungen auf dem Gebiete der Anatomie, Physiologie, Pathologie und Therapie des Nervensystems einschliesslich der Geisteskrankheiten*, No. 1 und 2. Leipzig: Veit & Comp.

- BROMBERG, PHILIP (1993): Shadow and Substance. A Relational Perspective on Clinical Process. In: *Psychoanalytic Psychology*, 10, S. 147–168.
- DORNES, MARTIN (1998): Bindungstheorie und Psychoanalyse. In: *Psyche*, 52, H. 4, S. 299–348.
- DUBOIS-REYMOND, MANUELA; OECHSEL, MECHTHILD (1991): *Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase*. Opladen: Leske & Budrich.
- ERIKSON, ERIK H. (1966): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Aus dem Amerikanischen von Käthe Hügél. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FLAX, JANE (1993): *Disputed subjects. Essays on psychoanalysis, politics, and philosophy*. New York: Routledge.
- FONAGY, PETER (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In: *Psyche*, 52, H. 4, S. 349–368.
- FREUD, SIGMUND ([1905] 2000): Bruchstück einer Hysterie-Analyse. In: Mitscherlich, Alexander; Richards, Angela; Strachey, James (Hg., Mitherausgeberin des Ergänzungsbandes Ilse Grubrich-Simitis): *Studienausgabe. Bd. VI: Hysterie und Angst*. Frankfurt: Fischer, S. 83–186.
- GORI, ROLAND (1982): Zwischen Schrei und Sprache: Der Sprechakt. In: Anzieu, Didier u. a. (Hg.): *Psychoanalyse und Sprache. Vom Körper zum Sprechen*. Deutsch von Brigitte Schellander. Paderborn: Junfermann (= Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, 19), S. 91–130.
- HONNETH, AXEL (2000): Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: *Psyche*, 54, H. 11, S. 1087–1109.
- KRAUS, WOLFGANG (2000): *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus (= Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie, 8).
- LYOTARD, FRANÇOIS (1987): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Aus dem Französischen von Otto Pfersmann. Wien: Böhlau.
- MARCUS, STEVEN (1974): Freud und Dora. Roman, Geschichte, Krankengeschichte. In: *Psyche* 28, H. 1, S. 23–79.
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2008): *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien-New York: Springer.
- RABELHOFER, BETTINA (2006): *Symptom. Sexualität. Trauma. Koheränzlinien des Ästhetischen um 1900*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RICŒUR, PAUL (1991): Narrative Identity. In: *Philosophy Today*, 35, S. 73–81.
- SCHAFFER, ROY (1995): *Erzähltes Leben. Narration und Dialog in der Psychoanalyse*. Aus dem Amerikanischen von Teresa Junek. München: Pfeiffer.
- SPENCE, DONALD (1982): *Narrative Truth and Historical Truth. Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*. New York: Norton.
- TURKLE, SHERRY (1999): Computertechnologien und multiple Bilder des Selbst. In: Braun, Christina von; Dietze, Gabriele (Hg.): *Multiple Persönlichkeit. Krankheit, Medium oder Metapher?* Übersetzung aus dem Amerikanischen von Dorothea Löbbermann. Frankfurt/M.: Neue Kritik, S. 86–104.
- WALTER, HANS JÖRG (2006): *Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen*. Hg. von Helmwart Hierdeis. Berlin: Lit-Verlag (= Schriften der Innsbrucker Gesellschaft für Psychoanalyse, 2).
- ZAUMSEIL, MANFRED (1997): Modernisierung der Identität von psychisch Kranken? In: Zaumseil, Manfred; Leferink, Klaus (Hg.): *Schizophrenie in der Moderne – Modernisierung der Schizophrenie. Lebensalltag, Identität und soziale Beziehungen von psychisch Kranken in der Großstadt*. Bonn: Edition Das Narrenschiff im Psychiatrie-Verlag, S. 145–200.

Eva Gruber

Das Erzählte *hören*

Überlegungen zur Materialität der Stimme

In der Erzählforschung nimmt die Kategorie »Stimme« spätestens seit Gérard Genettes *Discours du récit* eine prominente Position ein. »Stimme« wird hier als metaphorischer Begriff verwendet, der den Bezugspunkt für die erzähltextanalytische Frage »Wer spricht?« (Genette 1994, S. 151) bildet. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der erzählenden Person im Text will das Konzept »Stimme« »auch das Verhältnis von Erzähler und Erzähltem sowie von Erzähler und Leser/Hörer« (Martinez/Scheffel 2003, S. 68) erfassen. Die Erwähnung »Hörer« dient dem vorliegenden Beitrag dazu, darauf aufmerksam zu machen, dass Genettes Ansatz die Stimme eigentlich nur in ihrer strukturellen Funktion reflektiert, und qualitative Aspekte der nicht minder wichtigen tatsächlich erklingenden ErzählerInnen-Stimme weitgehend unberücksichtigt lässt. Dieses Desiderat soll hier ansatzweise konturiert werden. Im Zuge der gegenwärtig zu konstatierenden Konjunktur in der Theoriebildung rund um das Phänomen Stimme, wo die Stimme als *gehörte* Stimme ins Zentrum des Interesses gerückt wird, erscheint es plausibel, diese Diskussion auch in Erzählkontexte zu integrieren. Vor dem Hintergrund des so genannten »acoustic turn« (Meyer 2008) lassen sich zudem eine Revitalisierung der Hörspielkunst und eine zunehmende Etablierung des Hörbuches feststellen, deren zentrales Medium der Bedeutungsvermittlung die Stimme ist, die ihrerseits ein Kommunikationssystem mit eigenen Bedeutungsstrukturen darstellt. Dieses Po-

EVA GRUBER studierte Musikwissenschaft und Germanistik an der KFU Graz und ist Mitarbeiterin am Zentrum für Kulturwissenschaften der Universität Graz.

E-Mail: gruber.eva@gmx.net

tential der Stimme soll am Leitfaden der Begriffe Medialität, Materialität und Performativität schlaglichtartig beleuchtet und narratologisch diskutiert werden.¹

1. Die Stimme, ein sinnlich-sinnhaftes »Schwellenphänomen«

Im Zuge einer Revision des so genannten »Schriftmythos« (Jäger 2004) ist eine Hinwendung zur Stimme feststellbar, die sie abseits der Dichotomisierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in den Blick nimmt. Eine Explikation dieser Entwicklung, die die Kernpunkte der »Oralität-Literalitäts-Debatte« betrifft, kann und soll hier nicht bewerkstelligt werden. Es sei lediglich erwähnt, dass die in der Debatte erörterte Medienabhängigkeit der Sprache zu Schlüssen führte, die die Stimme auf die Funktion der Übertragung mündlicher Botschaften reduzierte. Damit ging eine habituelle und kulturelle Stigmatisierung der Stimme als »Sprache der Nähe« (Koch/Oesterreicher 1990, S. 12) einher, die mit Ritualität, Präsenz und Unmittelbarkeit konnotiert ist (vgl. Krämer 2006, S. 269 f.). Abhängig von kulturhistorischen und wissenschaftspolitischen Diskursen werden diese Merkmale entweder als positiv (z. B. Zumthor 1988) oder als negativ (z. B. Derrida 1979) erachtet, marginalisieren jedoch in jedem Fall Eigenschaften der Stimme wie Reflexivität, Sozialität und Artifizialität. Nun liegt aber das Potential der Stimme gerade in einer Verschmelzung dieser gemeinhin opponierten Charakteristika, weswegen sich die Stimme als jenes schwer fassbare »Schwellenphänomen« (Kolesch/Krämer 2006, S. 12) ereignet, dessen Bedeutungsreichtum einen hohen kommunikativen Wert umfasst, das sich unserer logosorientierten Denkweise allerdings weitgehend entzieht. Doris Kolesch verortet deswegen die Stimme in Anlehnung an Roland Barthes im Bereich des Atopischen, wobei die Nichtqualifizierbarkeit als positiv zu erachtendes Qualitätsmerkmal hervorgestrichen wird (vgl. Kolesch 2003, S. 275). Sybille Krämer hingegen grenzt die Atopie ein, indem sie die Stimme als hybrides Gefüge erachtet, das eine dichotomisierende und hierarchisierende Betrachtungsweise nicht zulässt: Denn die Stimme ist »sinnlich *und* sinnhaft, somatisch *und* semantisch, indexikalisch *und* symbolisch, natürlich *und* künstlich, affektiv *und* kognitiv, diskursiv *und* ikonisch, individuell *und* sozial, materiell *und* immateriell, physisch *und* psychisch – die Reihe ließe sich immer weiter fortsetzen.« (Krämer 2006, S. 290, Hervorhebung E. G.)

2. Zum Zeigegestus der Stimme

Aus dieser Aufzählung wird ersichtlich, dass die Stimme nicht ein rein sprachliches Phänomen darstellt, sondern sich als ein diskursiv-ikonisches Konglomerat entpuppt, in dem sich das Sagen *und* das Zeigen manifestieren. Die Stimme verfährt also nicht nur diskursiv, sondern schließt eine implizite Bildlichkeit mit ein, wo-

1 Zu einer eingehenden Auseinandersetzung mit der hier skizzierten Thematik vgl. die entsprechenden Kapitel in Eva Gruber (2011): *Stimme und Schrift. Studien zur Akustischen Literatur am Beispiel von Friederike Mayröcker*. Graz, Univ., Masterarbeit.

durch sie zu einem hochpotenten Kommunikations- und Kognitionsinstrument avanciert (vgl. Krämer 2008, S. 59). Zum Zeigegestus der Stimme finden sich bei Friedrich Nietzsche wegweisende Überlegungen, die von Sybille Krämer aufgegriffen werden: Nietzsche misst der Lautsprache intermediale Qualitäten zu, indem er sie als Vereinigung von Bild und Musik beschreibt: »Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird, kurz die Musik hinter den Worten.« (Nietzsche 1978, S. 191 f.) Für Nietzsche offenbart sich die Bedeutung einer Äußerung nicht ausschließlich in der Begrifflichkeit, denn dieser ist immer ein »unauflösbarer Rest« (Nietzsche 1980, S. 572) inhärent. Dieser »Rest« lässt sich in zwei Dimensionen aufgliedern, nämlich die »Geberden[!]- und die Tonsprache« (ebd., S. 572). Damit meint Nietzsche nun nicht die Unterscheidung zwischen Stimme und Geste, vielmehr geht es um eine Doppelung, die das gesprochene Wort selbst durchdringt. In der mündlichen Sprache sieht Nietzsche die Verbindung von Bild und Musik »uranfänglich vorgebildet« (Nietzsche 1980a, S. 362). Die Gebärde ist die Äußerung der Sprechorgane, die mit Vorstellungen verknüpft ist und so dem Bildlichen zugeordnet wird. Der Ton hingegen ist nicht mit Vorstellungen, sondern mit »Strebungen des Willens« (Nietzsche 1980, S. 572) verbunden und transportiert die spezifische *Stimm-ung/Ge-stimm-theit* der Äußerung bzw. der äussernden Person. Das Verhältnis von Ton und Gebärde ist nicht symmetrisch. Analog zum Sprichwort »der Ton macht die Musik« formt die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, wesentlich den semantischen Gehalt einer Aussage (vgl. Krämer 2003, S. 76).

3. *Körper-Sprache* und Performanz

Das Ineinanderwirken von Sprachlichkeit und Bildlichkeit in der Stimme führt dazu, dass »die Stimme unablässig durch das überformt wird, was sie sagt« (Mersch 2006, S. 214). Dass die Stimme den wortsprachlichen Sinn durchkreuzen kann, zeigt sich beispielsweise am Sprechmodus der Ironie: Hier kann eine spezifische Intonation bewirken, dass das Gegenteil von dem, was gesagt wird, gemeint ist. Damit sind wir mit einer Problematik konfrontiert, die jegliche Reflexionen über die menschliche Stimme kennzeichnen. Die Tatsache, dass Sprache immer nur »verkörpert«² in Erscheinung tritt, kulminiert in der Stimme und macht sie so zu einer *Körper-Sprache* im ursprünglichsten Sinn – der leibhaftige Körper wird zum Medium sprachlicher Bedeutungsvermittlung. Insofern beruht das Erklingen der Stimme stets auf konkreter Physiologie bei gleichzeitigem Zutagetreten von abstrakter Symbolik. Damit ist ein Ineinanderwirken von (biologischer) Individualität und (kultu-

2 Mit der Idee der »verkörperten Sprache« geht die Abwendung von einem intellektualistischen bzw. logosorientierten Sprachbild einher, das die Oberfläche der Sprache analytisch von ihrer als essentiell erachteten Tiefenstruktur löst. Mit »Verkörperung« ist nicht ausschließlich der »sprechende Leib« gemeint, wie es insbesondere die Beschäftigung mit der Stimme vermuten lassen könnte; sie betrifft auch die »Eigenkörperlichkeit der Sprache«, wie beispielsweise die Textur der Schrift (siehe hierzu Krämer 2008, S. 63).

reller) Sozialität vorprogrammiert. Die Verwobenheit geht sogar noch einen Schritt weiter: Nicht nur dem bedeutungsvermittelnden Aspekt der Stimme ist auf Grund der sprachlichen Arbitrarität und Konventionalität Sozialität inhärent, auch ihr körperlich-materieller Aspekt birgt eine gleichermaßen individuelle wie soziale Dimension in sich. Denn jede einzelne Stimme verfügt über einen unterschiedlichen Charakter und transportiert eine spezifische *Stimm-ung*, in der sich die Individualität des Sprechenden (Stimm-)Körpers manifestiert. Die Sozialität der materiellen Stimme zeigt sich darin, dass sie immer als *gehörte* Stimme in einem gesellschaftlich-kulturellen Kontext auftritt, sodass das Erheben der Stimme einen sozialen Körper konstituiert (vgl. auch Mersch 2006, S. 212–215).

Die Stimme als »Spur unseres individuellen wie auch sozialen Körpers« macht sie zu einem »performativen Phänomen par excellence« (Kolesch/Krämer 2006, S. 11). Zusätzlich zum Aspekt der Verkörperung kommt es in Stimmereignissen zur tatsächlichen Verschränkung der zwei zentralen Koordinaten des Performanzbegriffes »Ausführung« und »Aufführung«: Das Erheben der Stimme evoziert Hic-et-nunc-Situationen, »in denen etwas *sagen* etwas *tun* heißt« (Austin 2002, S. 63; Hervorhebung im Original). Bedeutungsvermittlung kann nur in Anwesenheit anderer (und sei dies die »Selbstspaltung zwischen mir als Sprechendem und mir als Hörendem« [Waldenfels 2003, S. 24]) erfolgen, die dem Stimmereignis beiwohnen. So wohnt der Stimme ein Aufführungscharakter inne, der mit einer Exponierung – also einer Ausstellung und einem Ausgestelltsein – der Sprechenden einhergeht (vgl. Kolesch/Krämer 2006, S. 11). Die Stimme bringt dabei eine psycho-physische Verfasstheit nicht nur zum Ausdruck, sondern ist Teil dieser Verfasstheit. Sie verdankt sich internen körperlichen Bewegungen und tritt insofern als *E-Motion* zutage, die sich der Kontrolle in letzter Konsequenz auch entziehen kann (vgl. Krämer 2006, S. 275). Gleichmaßen in den Akt der Aufführung involviert sind die Hörenden, die sich den Wirkungen einer Stimme kaum entziehen können, denn »es gibt keine menschliche Stimme auf der Welt, die nicht Objekt des Begehrens wäre – oder des Abscheus« (Barthes 1990, S. 280). Stimmen betreffen uns affektiv und unmittelbar und werden mit dem ganzen Körper wahrgenommen. Gernot Böhme spricht hier von »eigenleiblichem Spüren« (Böhme 1995, S. 93) und betont dadurch die Körpergebundenheit der Wahrnehmung.

Trotz des komplexen Gefüges aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Eigenschaften, die im Phänomen Stimme zusammenlaufen, nehmen wir die Stimme als eindeutiges Indiz für die Identität einer Person wahr. Am Rande sei bemerkt, dass es sich bei diesem Identitätsindiz allerdings um ein Konstrukt handelt, was sich daran zeigt, dass wir unsere eigene Stimme anders wahrnehmen als dies unser Umfeld tut. Nichtsdestotrotz sind Menschen an der Stimme (wieder)erkennbar wie durch andere äußere Körpermerkmale, weswegen Roman Jakobson die Stimme als »physiognomischen Indikator (>Identifikator«)« im Sinne eines »sprachlichen Ausweises oder >Passes« beschreibt (Jakobson/Waugh 1986, S. 44). So ist in vielen Gesprächssituationen die (Wieder)Erkennung von Personen anhand der Stimme eine zentrale Orientierungshilfe und dient der Effizienzsteigerung von Wahrnehmung und Kommunikation. Der Sprechakt, in dem die Stimme zur Aufführung gelangt, ver-

mittelt nicht nur die sprachliche Bedeutung, sondern auch nicht-versprachlichte Informationen wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Gemütszustand etc.

4. Stimmen *hören* – am Beispiel der (ver)klingenden Stimme im Hörspiel

Das bedeutungsgenerierende Moment der Stimme tritt besonders virulent in diversen Erzählkontexten zutage. Eine spezifische Handhabung erfährt die Stimme im literarisch-künstlerischen bzw. fiktionalen Bereich, wo vielfältige poetische Verfahrensweisen die Eigensinnigkeit des stimmlichen Mediums ausloten, um es zu affirmieren, zu unterminieren oder auch zu konterkarieren.³ Deutlich zeigt sich dies an der Kunstform Hörspiel, für das die Materialität der Stimme einen der konstitutiven Bestandteile darstellt. Hier intensiviert sich die Mediendiskussion in Bezug auf die Stimme, da Technologien zur Übertragung, Reproduktion und Speicherung von akustischen Ereignissen in die Überlegungen miteinzubeziehen sind. Im Hörspiel, dem prototypischen Beispiel für ein »Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit« (Walter Benjamin) präsentiert sich die Stimme immer als technisch reproduzierte Stimme. Durch die technische Vermittlung verfügt die Hörspielstimme über eine zusätzliche Dimension, nämlich die Dimension eines paradoxen Nähe-Distanz-Verhältnisses. Dieses paradoxe Nähe-Distanz-Verhältnis gründet darin, dass die Stimme ein Phänomen ist, das sich durch Gegenwärtigkeit und Flüchtigkeit auszeichnet und also schon im Moment des Erklingsens der Vergangenheit angehört. Das Erklingen der Stimme im Hörspiel gestaltet sich durch die technische Reproduktion somit als Aktualisierung einer doppelten Vergangenheit. Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Umstand, dass akustische Ereignisse auch immer räumliche Ereignisse sind und die Stimme somit auf den Ort der Sprechenden verweist. Die Stimmen erscheinen dem wahrnehmenden Subjekt jedoch immer im Hier, das heißt im Raum seiner leiblichen Anwesenheit (vgl. Pinto 2009, S. 87 f.). So ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen technisch realisierter Stimme und Zuhörenden, und zwar durch die beiden Extreme »Distanzüberwindung« auf der einen Seite und »Interaktionsunterbrechung« auf der anderen Seite (Hörisch 2009, S. 100). Denn durch die technischen Medien, die für das klassische Hörspiel konstitutiv sind, kann die räumliche und zeitliche Distanz zwischen Sprechenden und Hörenden zwar überwunden werden, das allerdings nur tendenziell. Das »Innerste der Kommunikation« (ebd.) ist manipuliert – und das im etymologi-

3 Vgl. hierzu beispielsweise die poetischen Strategien der Wiener Gruppe: Im Rekurs auf dadaistische Praktiken rücken die AutorInnen der Wiener Gruppe das Material der Sprache in den Mittelpunkt des Interesses, wobei hier im Gegensatz zur absoluten Sinnverweigerung des Dadaismus der Versuch unternommen wird, anstatt semiotischer Sinnbezüge phonetische Lautbezüge herzustellen – die Wortbedeutungen werden verdrängt, um Platz für Merkmale der Stimme wie Klangfarbe, Intonation, Akzent, Lautstärke, Tonhöhe und Tempo zu schaffen. SchriftstellerInnen wie Carlfriedrich Claus, Franz Mon, Gerhard Rühm, Ernst Jandl oder Elfriede Gerstl fokussieren auf die »artikulatorischen Mikroprozesse der Sprache« (Franz Mon) und irritieren so unhinterfragte sprachliche Konventionen und Zensurmechanismen (siehe hierzu Innerhofer 2008).

schen Sinn des Wortes »Manipulation«: In der Übersetzung aus dem Lateinischen heißt »Manipulation« »Handgriff« bzw. »Kunstgriff« und bedeutete ursprünglich »Handhabung«. Bereits die technische Aufzeichnung bewirkt, dass an die Stimme Hand angelegt wird, was eine Entfernung von der unmittelbaren Körperlichkeit zufolge hat. Somit wird die eigentlich überwundene Distanz zwischen SprecherIn und HörerIn zumindest partiell wieder aufgehoben. Die kommunikative Interaktion aber wird unterbrochen, indem dem Körpermedium Stimme der Körper entzogen und es in eine mediale Sphäre umgewandelt wird, ohne dabei jedoch den Bereich der unmittelbar sinnlichen Wahrnehmung zu verlassen.

5. Wer spricht, wenn die Stimme erzählt?

Trotz technischer Eingriffe verweist die erzählende Stimme immer auf die erzählende Person, worauf auch die Etymologie des Wortes »Person« von lat. »personare« = »durchklingen« hindeutet: Die auf einer konnotativen Ebene wahrgenommene Identität einer Person klingt im wahrsten Sinne des Wortes durch die Stimme durch. Mit der Frage nach der hörbaren bzw. hörbar gemachten Erzählstimme lässt sich das für fiktionale Texte konstitutive narratologische Gefüge von AutorIn, ErzählerIn und Figur beleuchten und insbesondere in Bezug auf entsprechende Irritationen in den Blick nehmen. Wenngleich bei fiktionalen Texten per definitionem eine Nichtidentität von AutorIn und ErzählerIn anzunehmen ist (vgl. Martinez/Scheffel 2003, S. 17 f.), lassen die angeführten Erläuterungen die These zu, dass beispielsweise im Falle von AutorInnen-Lesungen oder Hörbüchern, in denen AutorInnen als VorleserInnen auftreten, diese klare Abgrenzung zwischen AutorIn und ErzählerIn stärker aufgeweicht wird, als das beim stillen Lesen der Fall ist. Dies gründet in der Gleichsetzung der VorleserInnen-Stimme mit jener der AutorInnen, die im Wahrnehmungsakt wiederum an die ErzählerInnen-Stimme gekoppelt wird. Die Identifikation von AutorInnenstimme und »Persona« der VorleserInnen führt zu einem »physiognomischen Trugschluss« (Ernst H. Gombrich), der eine Scheinauthentizität impliziert und die Bildung »akustischer Masken« (Elias Canetti) im Narrationsprozess außer Acht lässt (vgl. Meyer-Kalkus 2006, S. 378). Als akustische Maske bezeichnet Canetti die einmalige und unverwechselbare Sprechweise eines Menschen. Wir erkennen einen »wildfremden Menschen« an seiner Art zu sprechen wieder, ohne ihn zu sehen: »Er ist im Sprechen so sehr Gestalt geworden, nach allen Seiten hin deutlich abgegrenzt, von allen übrigen Menschen verschieden, wie etwa in seiner Physiognomie, die ja auch einmalig ist.« (Canetti 1937, zit. nach Meyer-Kalkus 2001, S. 320). Allerdings garantiert diese Identität durch Alterität kein Indiz für Authentizität, denn jede stimmliche Äußerung ereignet sich kontextuell, konventionell und habituell, was unterschiedliche Modifikationen und Inszenierungsstrategien erforderlich macht. Und eine Lesung oder die Tonaufnahme eines vorgelegten Textes ereignet sich als Inszenierung – oder auch: »performance« – par excellence.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag versuchte aufzuzeigen, dass die Stimme abseits ihrer Funktion als Medium zur sprachlichen Bedeutungsvermittlung zu betrachten ist, weil sie ein Kommunikationsinstrument darstellt, das eigene Bedeutungsstrukturen umfasst und somit den sprachlichen Sinn komplettieren, aber auch durchkreuzen kann. In der Materialität der Stimme zeigt sich ein gleichermaßen biologisch-individueller wie auch kulturell-sozialer Körper. Somit lässt sich eine Person über die Stimme zwar eindeutig identifizieren, nicht aber vollends charakterisieren. Die Diskrepanz, die zwischen Sprechen und SprecherIn eintreten kann, äußert sich ganz plakativ in fiktionalen Erzählsituationen, in denen durch die Aufspaltung des AutorIn-ErzählerIn-Figur-Gefüges Schein-Identitäten aufgezeigt werden können. Was die über die Stimme vermittelten nicht-sprachlichen Bedeutungen betrifft, so erzeugen diese in der unmittelbaren Wahrnehmung einen relativ klaren Gesamteindruck, der sich begrifflich jedoch kaum aufschlüsseln lässt. Eine systematische Analyse dieses Gesamteindrucks sowie die Entwicklung eines adäquaten Begriffsinstrumentariums abseits von Metaphern und Vergleichen stellen brisante Forschungsthemen dar, die in interdisziplinärer Perspektive weiterverfolgt werden sollten.

Literatur

- AUSTIN, JOHN L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung. Aus dem Englischen von Eike v. Savigny. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1575), S. 63–71.
- BARTHES, ROLAND (1990): Die Musik, die Stimme, die Sprache. In: Ders.: *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays 3*. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= es 1367), S. 279–285.
- BÖHME, GERNOT (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= es 1927).
- DERRIDA, JACQUES (1979): *Die Stimme und das Phänomen. Ein Essay über das Problem des Zeichens in der Philosophie Husserls*. Aus dem Französischen übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Jochen Hörisch. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= es 945).
- GENETTE, GÉRARD (1994): *Die Erzählung*. Aus dem Französischen von Andres Knop und mit einem Vorwort hg. von Jürgen Vogt. München: Fink (= UTB).
- GRUBER, EVA (2011): *Stimme und Schrift. Studien zur Akustischen Literatur am Beispiel von Friederike Mayröcker*. Graz, Univ., Masterarbeit.
- HÖRISCH, JOCHEN (2009): Phono-Techniken. In: Kolesch, Doris; Pinto, Vito; Schrödl, Jenny (Hg.): *Stimm-Welten. Philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript, S. 99–114.
- INNERHOFER, ROLAND (2008): Stimm-Bruch. Akustische Inszenierungen der Wiener Gruppe. In: Eder, Thomas; Vogel, Juliane (Hg.): *verschiedene sätze treten auf. Die Wiener Gruppe in Aktion*. Wien: Paul Zsolnay (= Profile 15), S. 99–118.
- JÄGER, LUDWIG (2004): Der Schriftmythos. Zu den Grenzen der Literalitätshypothese. In: Jäger, Ludwig; Linz, Erika (Hg.): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München: Fink, S. 327–346.
- JAKOBSON, ROMAN; WAUGH, LINDA R. (unter Mitarbeit von Martha Taylor) (1986): *Die Lautgestalt der Sprache*. Übersetzt von Christine Shannon und Thomas F. Shannon. Berlin-New York: de Gruyter (= Jana Linguarum. Series Major, 75).

- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer (= Romanistische Arbeitshefte, 34).
- KOLESCH, DORIS (2003): Die Spur der Stimme. Überlegungen zu einer performativen Ästhetik. In: Epping-Jäger, Cornelia; Linz, Erika (Hg.): *Medien/Stimmen*. Köln: DuMont (= Mediologie, 9), S. 267–281.
- KOLESCH, DORIS; KRÄMER, SYBILLE (2006): Stimmen im Konzert der Disziplinen. Zur Einführung in diesen Band. In: Dies. (Hg.): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1789), S. 7–15.
- KRÄMER, SYBILLE (2003): Negative Semiologie der Stimme. In: Epping-Jäger, Cornelia; Linz, Erika (Hg.): *Medien/Stimmen*. Köln: DuMont (= Mediologie, 9), S. 65–82.
- DIES. (2006): Die »Rehabilitierung der Stimme«. Über die Oralität hinaus. In: Kolesch, Doris; Krämer, Sybille (Hg.): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1789), S. 269–295.
- DIES. (2008): Die Heterogenität der Stimme. Oder: Was folgt aus Friedrich Nietzsches Idee, dass die Lautsprache aus der Verschwisterung von Bild und Musik hervorgeht? In: Wiethölter, Waltraud; Pott, Hans-Georg; Messerli, Alfred (Hg.): *Stimme und Schrift. Zur Geschichte und Systematik sekundärer Oralität*. München: Fink, S. 57–73.
- MARTINEZ, MATIAS; SCHEFFEL, MICHAEL (⁵2003): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- MERSCH, DIETER (2006): Präsenz und Ethizität der Stimme. In: Kolesch, Doris; Krämer, Sybille (Hg.): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1789), S. 211–236.
- MEYER, PETRA MARIA (2008): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *acoustic turn*. München: Fink, S. 11–31.
- MEYER-KALKUS, REINHART (2001): *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*. Berlin: Akademie.
- DERS. (2006): Vorlesbarkeit – zur Lautstilistik narrativer Texte. In: Blödorn, Andreas; Langer, Daniela; Scheffel, Michael (Hg.): *Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen*. Berlin-New York: de Gruyter (= Narratologia, 10), S. 349–381.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (²1978): *Die Unschuld des Werdens. Der Nachlass. Ausgewählt und geordnet von Alfred Bauemler*. Bd. 1. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe, 82).
- DERS. (1980): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Bd. 1. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin-New York: de Gruyter.
- DERS. (1980a): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Bd. 7. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin-New York: de Gruyter.
- PINTO, VITO (2009): Mediale Sphären. Zur Einführung in das Kapitel. In: Kolesch, Doris; Schrödl, Jenny (Hg.): *Kunst-Stimmen*. Berlin: Theater der Zeit (= Recherchen, 21), S. 87–98.
- WALDENFELS, BERNHARD (2003): Stimme am Leitfaden des Leibes. In: Epping-Jäger, Cornelia; Linz, Erika (Hg.): *Medien/Stimmen*. Köln: DuMont (= Mediologie, 9), S. 19–35.
- ZUMTHOR, PAUL (1988): Körper und Performanz. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, Ludwig K. (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 750), S. 703–713.

Kristin Wardetzky

Eine weltweit aufblühende Kunst

Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule

Die Kunst der Aioden und Rhapsoden, der Barden und Skalden, der Troubadoure und Minstrels ist im Strom der Zeit versunken. Aber auch die »lebendigen Bibliotheken«, wie man die Griots in Afrika nennt, oder die Manastschi in Kirgisien, die Hikawaki in arabischen Ländern, die Guslaren auf dem Balkan, die Travellers in Schottland und Irland, um nur einige wenige Vertreter dieser noch heute erlebbaren, raren Kunst zu nennen, bleiben von der Infiltration der audiovisuellen Formate des Geschichtenerzählens nicht unberührt. Vor allem: Die alten Erzählgemeinschaften, an die die Kunst dieser Erzähler gebunden war, zerbröseln. Aber das Erzählen als den Menschen konstituierende Kommunikationsweise ist deshalb nicht generell bedroht, auch nicht in seiner ästhetischen Ausformung. Es bilden sich neue, hybride Formen des künstlerischen Erzählens – und dies vor allem in den hochindustrialisierten Ländern. Diese neue Erzählbewegung schöpft aus der Tradition, überschreitet dabei global Grenzen und sucht den Anschluss an die Kultur der Post-Post-Moderne.

Über diese internationale Entwicklung merkt der renommierte kanadische Erzähler Dan Yashinsky an:

KRISTIN WARDETZKY war bis 1991 Theaterpädagogin am Ost-Berliner Kinder- und Jugendtheater, bis 1993 Professorin für Theaterpädagogik an der FH Darmstadt und bis 2007 Professorin an der Universität der Künste Berlin. E-Mail: kristin.wardetzky@gmx.de

Die Überzeugung, dass Erzählen gerade in unserer Zeit eine notwendige und fruchtbringende Kunst ist, hat gegenwärtig eine Renaissance der »Oralität« hervorgebracht. Das Feuer des Erzählens wurde rund um die Welt wieder neu entfacht, mit einer Menge von Festivals, Gruppen und Veranstaltungen, mit denen sich die Erzähler neue Räume erobern, um ihre Kunst zu erkunden. Damit verbunden ist ein wachsendes Interesse daran, wie über das Erzählen unser tägliches Leben Gestalt gewinnen kann, wie es hilft, Identität zu gewinnen, familiäres Erbe zu bewahren und interkulturelle Brücken zu bauen. Von der Wiederentdeckung der folkloristischen Traditionen bis zur Schaffung einer künftigen Folklore erlebt im Erzählen eine Kunst ihre Wiedergeburt, von der viele glaubten, sie sei eine gefährdete Spezies. (Yashinsky 2006, S. XVI)

Die Performances der weltweit agierenden modernen Rhapsoden ereignen sich heute in der Regel vor einem sporadisch zusammentreffenden, meist unbekanntem Publikum auf Festivalbühnen, in Theatern, Museen usw. Ohne technische Hilfsmittel erzeugen sie eine ganz eigene Faszination, kontrastiv zu hochraffinierten technischen Arrangements der Kulturindustrie. Wie die alten Erzähler lassen die modernen ihre Geschichten allein über das Wort lebendig werden. Ihre Kunst besteht auch heute darin, in der »Aura der Mündlichkeit« mit dem Zuhörer in den Dialog zu treten, seine individuelle Imaginationsfähigkeit herauszufordern und das Geschehen ausschließlich über die Ausdrucksmöglichkeiten des Sprechens, der Mimik und des Körpers lebendig werden zu lassen. Ihre Kunst ist die demokratischste aller Künste – der Analphabet lauscht ihr ebenso hingebungsvoll wie der Akademiker, die 8-Jährige wie der 80-Jährige.

Die Besten unter diesen Erzählern sind auratische Persönlichkeiten – extrem unterschiedlich in Habitus und Wortgewalt. Sie sind geradezu infam begabt, mit ihrem Handwerkszeug exzellent, spielerisch, gänzlich unangestrengt und betörend schön umzugehen. Wenn sie vor ihr Publikum treten, so knistert die Luft. Sie öffnen die Welt in ihrer Grandiosität, Verlorenheit, Absurdität und Grausamkeit. Es ist, als ob sie Gewalt über die Ewigkeit hätten, denn die Dimensionen der Zeit und des Raumes verlieren während der Erzählung ihre Geltungsmacht.

Diese Erzähler verschlagen uns in die entlegensten Winkel der Erde, reißen uns mit in längst Vergangenes und öffnen den Blick fürs Künftige. Sie sind Zauberer, Spielmeister und grandiose Unterhalter in einem.

Sie erzählen Geschichten aus Vergangenheit und Gegenwart, die großen Mythen, Epen, Märchen, Legenden, Stoffe aus der Weltliteratur, aber auch Biografisches oder Fiktional-Phantastisches, und mitunter erproben sie auch Formen des Storytelling Slam. Ihre Quellen sind nicht mehr nur das Buch oder das Internet. Festivals werden zunehmend zu Geschichtenbörsen, mit denen alte und neue Stoffe florieren und sich in bisher nicht bekanntem Umfang über die Welt verbreiten. Ihr Repertoire ist nicht mehr nur national konnotiert, es atmet Welthaltigkeit (Entstehung eines kollektiven globalen Repertoires).

Was dabei mit den *alten* Geschichten geschieht, wenn sie in den Aggregatzustand der Mündlichkeit rückübersetzt werden, ist schwer beschreibbar. Sie verlieren ihre Umständlichkeit, Fremdheit, Abständigkeit, ihr Herzschlag ist der unsere, ihre Bilder scheinen uns plötzlich vertraut, bestürzend nah und überwältigend in ihrer Prägnanz und Fülle. Sie sind Teil unserer Gegenwart geworden.

Die modernen Rhapsoden sind Mediatoren zwischen Kulturen und Ethnien, zwischen Religionen und Traditionen, zwischen Generationen und Geschlechtern, vor allem: zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

1. Erzählen in der Schule

Weltweit ist für beinahe alle ErzählerInnen die Schule das größte Einsatzfeld. Was kann geschehen, wenn solcherlei Kraftwerke mit ihren regenerativen Energien in die Routinen des Schulalltags einbrechen? Hören wir noch einmal Dan Yashinsky:

Da sitzen diese Jungs vor mir, schlagen um sich, veralbern einander, blödeln herum, furzen so laut wie nur möglich ... Aber, als das Erzählen begann, wurden sie urplötzlich still und »gesittet« (well behaved). Durch irgendeine mysteriöse Kraft verwandelt das Erzählen die wilde Horde in eine Gemeinschaft der Lauschenden. Homer hätte seine Freude daran gehabt, ihnen zu erzählen! Jedem von ihnen war von den Lehrern und Sozialarbeitern eine hochgradige Konzentrationschwäche bescheinigt worden. Aber als die Geschichten begannen, sah ich, wie sie sich entspannten, ihr Atem wurde tiefer, in ihren Augen schien Freude – und manchmal auch Furcht – auf. Was ist das Geheimnis dieser erstaunlichen Kunst? (Yashinsky 2006, S. 21)

Es ist eben diese Erfahrung, von denen Erzähler weltweit berichten und die eine der großen Bestätigungen ihres Tuns bedeuten. In der Regel kommen die Erzähler für einmalige Auftritte in die Schulen oder sie arbeiten dort als *storyteller in residence* für vier bis sechs Wochen. Zwei Projekte, die über dieses Format hinausgehen, seien im Folgenden kurz vorgestellt.

1.1 Stockholm

Ein nach meiner Kenntnis bisher nur in Schweden praktiziertes Schulprojekt geht auf die Initiative der Erzählergruppe »Fabula« zurück, einem Zusammenschluss von vier erfahrenen Erzählerinnen und Erzählern aus Stockholm. Die Schlüsselfigur ist der Maler und Erzähler Mats Rehnman.

Diese Gruppe entwickelte das Projekt *Young Storytellers on Stage* – ein Projekt für Teenager. Das Projekt verfolgt zum einen das Ziel, Heranwachsende zu Erzählern auszubilden, zum anderen jenes, das Erzählen im Schulalltag fest zu verankern und dessen Potentiale für die Entwicklung von sprachlichen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu nutzen. Das Projekt wendet sich zunächst an die siebenten Klassen (also 13- bis 14-Jährige) in insgesamt acht Schulen in Stockholmer Bezirken mit hohem Ausländer-Anteil. Zu Beginn gibt es in diesen Schulen einen ganztägigen Workshop für das gesamte Lehrpersonal.

Es folgt ein *Storytelling Raid* – also der »Überfall«, in dem fünf professionelle Erzähler in einem furiosen Spektakel für vier bis fünf Minuten unangekündigt in jeder Klasse auftauchen, kurze Geschichten erzählen und dann in einer anderen Klasse verschwinden. Der Bazillus des Erzählens hat die Schule infiziert!

Anschließend beginnt die eigentliche Arbeit – ein dreijähriges Programm, in dem die professionellen ErzählerInnen während des regulären Unterrichts die zunächst

13- bis 14-Jährigen über drei Jahre hinweg in die Kunst des Erzählens einführen. Für besonders Interessierte gibt es ergänzende Workshops an den Nachmittagen. Um sich als Erzähler oder Erzählerin zu erproben, besuchen die SchülerInnen die Nachbarschulen und erzählen dort für die SchülerInnen der Primarklassen.

Jährlich gibt es im Sommer ein Storytelling Camp. Alle zwei Jahre können die SchülerInnen am internationalen Festival FABULA in Stockholm teilnehmen, bei dem neben den internationalen Größen auch die jungen ErzählerInnen auftreten.

Bisher haben an diesem Programm 1.025 Teenager teilgenommen.

Das Projekt entstand aus dem Bewusstsein heraus, dass die Vermittlung von Erzählkompetenz an die nachfolgende Generation nicht dem Selbstlauf überlassen werden kann, sondern – anders als in den traditionsgeleiteten rezenten Kulturen – im staatlichen Bildungssystem verankert werden sollte. Das schwedische Modell gründet in der Überzeugung der Initiatoren, dass die Vermittlung des Erzählens als *Kunst* in die Hände professioneller Vertreter dieser Kunstsparte gehört und handwerkliche Unterweisung ebenso wie Wissensvermittlung und die praktische Erprobung umfasst. Die weiterführenden Angebote (Workshops an den Nachmittagen, Storytelling Camps, Teilnahme an Festivals) sollen helfen, interessierten und begabten Jugendlichen den Schritt in die Professionalität zu ermöglichen.

Parallel dazu sehen sich die Initiatoren in der Verantwortung, dem Erzählen generell einen fundierten Platz im Schulalltag zu erobern bzw. zu sichern – über eine Vielzahl von Auftritten und Workshops in Schulen wie auch über die Fortbildung von LehrerInnen.

Bedeutsam erscheint mir dabei vor allem, dass in diesem Ansatz nicht in Alternativen gedacht wird. Beides – das Erzählen der Professionellen und das der LehrerInnen im Unterricht – ist kein Entweder-oder, und es ist kaum zu befürchten, dass – durch Sparmaßnahmen erzwungen – der/die LehrerIn den professionellen Erzähler in der Schule ersetzt. Professionelle ErzählerInnen verfügen über andere Fähigkeiten als LehrerInnen (s. o.). Und: Sie sind nicht in den Alltag der Schule eingebunden, verteilen weder Noten noch Tadel, treten den SchülerInnen unbelastet entgegen – ein ungemein stimulierendes und schätzenswertes Privileg.

1.2 Berlin

Hier startete 2005 unter dem Namen *Sprachlos?* (Wardetzky/Weigel 2008) ein zweijähriges Pilotprojekt, in dem das Erzählen als Mittel der Sprachförderung erprobt werden sollte. Mittlerweile hat es sich unter dem Namen *ErzählZeit* ausgedehnt auf 16 Grundschulen, sieben Kitas und fünf weiterführende Schulen. Die Erzählerinnen und Erzähler kommen ein Jahr lang regelmäßig einmal pro Woche in den regulären Unterricht. Jeweils 45 Minuten sind pro Klasse für dieses über den Projektfonds »Kulturelle Bildung« finanzierte Angebot reserviert.

Es wird realisiert von zehn deutschsprachigen und sechs fremdsprachigen Erzählerinnen und Erzählern. 13 von ihnen haben das Erzählen im Rahmen ihrer theaterpädagogischen Ausbildung an der Universität der Künste Berlin erlernt. Die meisten von ihnen üben es seit zehn Jahren berufsmäßig aus.

Die Projektleitung liegt in den Händen von Sabine Kolbe. Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung bemüht sich gegenwärtig darum, das Projekt zu verstetigen – ein grandioser Erfolg unserer¹ siebenjährigen Bemühungen.

Das Projekt basiert auf der Trias »Zuhören – Weitererzählen – Geschichten erfinden«. Die Mehrzahl der Schulen liegt in Brennpunktvierteln, und so kommen die Kinder primär aus Familien mit Migrationshintergrund. Diese Kinder verfügen zu Beginn ihrer Schulkarriere mitunter nur über rudimentäre Kenntnisse der deutschen Sprache. Sie haben begreiflicherweise anfangs erhebliche Schwierigkeiten, länger als zehn Minuten zuzuhören. Und eben diese Kinder verändern sich im Verlauf des Projektes. Nach wenigen Wochen hören sie bis zu 40 Minuten hoch konzentriert und mit sichtbarer innerer Beteiligung zu und werden selbst zu ErzählerInnen. Vor allem auf das Lehrpersonal wirkt es mitunter wie ein Wunder oder wie Magie, wie die Kinder – vor allem auch diejenigen mit erheblichen Konzentrationschwierigkeiten – über eine solch lange Spanne mit sichtbarer emotionaler Beteiligung zuhören.

Wie ist es zu erklären, dass sich insbesondere Kinder mit sprachlichen Defiziten in den Bann ziehen lassen?

Im Erzählen erfolgt die Verständigung nicht allein über die Kenntnis des Bedeutungsgehaltes eines Wortes, sondern über vielfältige kommunikative Kanäle, die das Sprechen als interaktiven Vorgang begleiten. Wird eine Geschichte gut erzählt, dann erscheinen ihre Wörter eingebettet in ein dichtes Netz von sinnlich Wahrnehmbarem, das dem Zuhörer kaum bewusst wird, aber dennoch für den Aufbau des Verständnisses der Geschichte konstitutiv ist: Die Vibration der Stimme, ihre Tonhöhe, die flachen oder tiefen Schwingungen des Atems, die Modulation des Tempos, der Lautstärke, des Ausdrucks, der Satzmelodie, dazu die vielgestaltigen Möglichkeiten der »beredten« Mimik, der Gestik, der Körperhaltung – all das erzählt mitunter mehr und anderes, als die Worte sagen. Über das »physische Vokabular«, so die englische Erzählerin Sally Pomme Clayton, wird eine Geschichte verständlich, auch wenn einzelne Worte unverständlich bleiben. Eben dies unterstreicht die Bedeutung des Erzählens in Schulen, in denen die Kinder aus mehr als 30 verschiedenen Ländern kommen: Über das physische Vokabular wird eine zweite Verständigungsebene bereitgestellt neben der rein lexikalischen, der auch nicht-deutschsprachige Kinder zu folgen vermögen, und zwar genussvoll und konzentriert.

Das Weitererzählen gehört von Anfang an zum festen Ritual der Erzählstunden. Es gibt in der Regel erst eine neue Geschichte, wenn die Geschichte aus der vergangenen Woche gemeinsam rekapituliert wurde. Dabei erstaunt die Fülle an konkreten Details, an die sich die Kinder auch nach Wochen, ja nach Monaten erinnern.

1 Damit sind alle an dem Projekt beteiligten Erzählerinnen gemeint: Silvia Freund, Dörte Hentschel, Sabine Kolbe, Christine Lander, Kerstin Otto, Marietta Rohrer-Ipekkaya, Janine Schweiger, Sabine Steglich, Christiane Weigel, Suse Weisse sowie die fremdsprachigen ErzählerInnen Cetin Ipekkaya (Türkisch), Soogi Kang (Koreanisch), Stella Konstantinou (Griechisch), Zula Lemes (Portugiesisch), Angelica Masci (Portugiesisch), Kris Wingrove-Rogers (Englisch).

Vielfach wird den Kindern beim Versuch, die gehörten Geschichten nachzuerzählen, die Differenz zwischen dem sprachlichen Ausdruck der Erzählerinnen und ihren eigenen sprachlichen Möglichkeiten bewusst. Während sie in ihrem Alltag oft mit minimalen Satzkonstruktionen ohne Deklinationen und Konjugationen, ohne Futur und Präteritum auskommen, versuchen sie, der Plastizität der Schilderung durch die Erzählerin nahezukommen, indem sie zum Beispiel nach dem Präteritum starker Verben suchen (also das gängige Perfekt vermeiden: *Er werfte, wurfte, warfte, warf das Kästchen ins Wasser*), nach dem Konjunktiv in der indirekten Rede suchen (*er sagte, das sei ihm gelungen*), sinnlich prägnante Worte (er)finden (*er zerknüllchte das Papier*).

Die Kinder orientieren sich beim Erzählen mehr und mehr am Sprachgebrauch der Erzählerinnen, nämlich an einer vom Alltagsjargon deutlich unterschiedenen Sprache. Die Erzählerinnen setzen auf die Musikalität, die Rhythmisierung, die Phrasierung, die Klangqualität, die Formelhaftigkeit, die Wiederholung gleichlautender Wendungen und Verse – also auf die Poesie des gesprochenen Wortes. Sie sind damit ein konkurrenzloses Sprachvorbild, und sie bringen etwas in den Erfahrungsschatz der Kinder ein, was ihnen – auch den deutschsprachigen Kindern – mehrheitlich nicht mehr zugänglich ist. Durch die wiederkehrende Begegnung mit poetischer Sprache geschieht dieses allmähliche Sich-Einhören in die Konventionen eines unvertrauten Wortgebrauchs, und dies nicht nach dem starren Regelsystem eines Lehrplans, sondern *im biegsamen Übereinkommen der miteinander Sprechenden* (Hans-Georg Gadamer).

Im Laufe unseres Projektes – also nach ca. vier Monaten – werden die Kinder selbst zu Erzählern, erfinden also eigene Geschichten. Diese zeugen von einer beachtlichen Fertigkeit im Umgang mit den Bauformen und Stilgesetzen des Märchens. Damit bestätigt sich immer und immer wieder unsere generalisierbare Erfahrung, dass sich die traditionellen Volksmärchen in ganz besonderer Weise für den Erwerb von Fertigkeiten zur Generierung narrativer Texte eignen. Sie sind eine Grundschule des Erzählens, denn sie verfügen über eine Qualität, die die Narrativistik als »Tellability« bezeichnet, also Eingängigkeit, Wiederholbarkeit, Erzählbarkeit. Anders als Alltagsgeschichten oder ein Großteil der Kinderliteratur folgen Märchen in der Regel einfachen Strukturgesetzen; ihre Baupläne ähneln sich, auch wenn die Szenarien eine unbegrenzte Variabilität aufweisen. Kinder, die viele Märchen erleben, hören sich in diese Muster, diese *story grammar*, ein, und rasch stehen sie ihnen zum kreativen Gebrauch zur Verfügung. Diese Muster sind im Unterbewusstsein gespeicherte Formgesetze, mit denen die wuchernde Phantasie organisiert werden kann, um aus dem Chaos der Bilder und Einfälle eine kohärente literarische Gestalt zu erschaffen.² Diese Schemata sind Navigationsgeräten vergleichbar – universell verwendbar, wie uns u. a. Hollywood zeigt, das mit eben diesen Stereotypen seit Jahrzehnten ein Millionenpublikum erreicht (vgl. Carriere 1999).

2 Dazu ausführlich: Wardetzky (1992).

Und diese Muster sind kulturübergreifend auffindbar. Das Märchen ist *die* universell verbreitete Literatur. Dies ist auch einer der entscheidenden Gründe gewesen, weshalb wir Märchen zur stofflichen Grundlage des Erzählprojektes in Schulen, in denen die Kulturen aufeinanderprallen und Integration ein Hauptproblem darstellt, gemacht haben. Märchen sind nationales und weltweites Kulturerbe. Märchen sind Pioniere der Migration. Bevor sie in Büchern fixiert wurden, waren sie jahrhundertlang auf Wanderschaft, haben Kulturgrenzen überschritten, haben im Austausch der Kulturen ihre Identität entwickelt. Ihre Überlebensfähigkeit war und ist gebunden an ihre Fähigkeit, sich in jeweils neue Kulturen zu integrieren und – im Zusammenspiel von Adaption und Akkomodation, also wechselseitiger Befruchtung – ihre jeweilige Eigenständigkeit herauszubilden. Die Übereinstimmungen und partiellen Ähnlichkeiten zwischen weit entfernten Geschichten sind mitunter verblüffend, und die jeweiligen kulturspezifischen Abweichungen laden zum Entdecken und Recherchieren ein. So empfindet sich das Märchen als ideales Genre für die interkulturelle Bildungsarbeit.

Und eben dies ist zu erleben, wenn die Kinder beginnen, eigene Geschichten zu erfinden. Die von den Kindern erfundenen Märchen sind keine Kopien bekannter Märchen, sondern originäre Schöpfungen, Produkte ihrer eigenen Phantasie. Traditionelle Motive und Figurenkonstellationen und Bilder werden in eigene Vorstellungswelten transformiert, die offen sind für alle Quellen, aus denen sich die Phantasie heutiger Kinder speist. Dabei ergeben sich dann mitunter höchst skurrile Mixturen, in denen sich Märchenhaftes mit den Bildern der aktuellen Bildmedien in abenteuerlicher Weise vermischt.

Das Märchen hilft, selbsterlebte Wirklichkeit, bedrückende Probleme des Alltags zu kommunizieren. Viele Geschichten der Kinder lassen Konflikte ahnen, die im schulischen Alltag kaum oder gar nicht zur Sprache kommen (wie z. B. das Problem der Armut – ein zentrales Problem in den von den Berliner Kindern erfundenen Geschichten!). Diese Konflikte bilden das Kerngeschehen in den selbsterfundenen Geschichten, und sie werden in aller Konsequenz und Schonungslosigkeit offenbart. Beim Erfinden von Märchen scheint es »etwas« zugeben, das sich der Wiedergabe harmloser und amüsanter Alltagsbegebenheiten verweigert. Vielleicht ist es die Härte und Unbedingtheit, mit denen in vielen Märchen Konflikte zugespitzt und ausgetragen werden, die die Kinder ermutigt, beim Erfinden eigener Märchen in real bedrängende Konfliktfelder vorzustoßen.

Narrative Kompetenz, das sei mit allem Nachdruck betont, erwirbt das Kind nur dann, wenn es sich an entsprechenden Vorbildern orientieren kann. Abgesehen von durchaus vorhandenen Erzähltalenten unter Kindern ist die Mehrheit entwicklungsbedingt im Grundschulalter noch ganz auf »Empfang« gepolt und noch nicht auf »Senden«. Zwar quasseln sie, wenn ihnen der Mund übergeht, ohne Punkt und Komma auf uns ein, aber sie wollen damit Informationen loswerden, und dies geschieht in der Regel unstrukturiert, wie Kraut und Rüben.

Das Vermögen, Erlebtes zu ordnen, die Chronologie des Geschehens zu rekonstruieren, zu sortieren wer, was, wann, wo und wie getan oder erlebt hat, dieses systematisierende Vermögen – also Erzählkompetenz – muss heute, da lebendige Vor-

bilder äußerst rar sind, in einem klug gesteuerten didaktischen Prozess angeeignet werden.

Und erst dieses Vermögen wird sie später zu mündigen BürgerInnen machen, die ihre persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen plausibel kommunizieren und argumentativ vertreten können. Narrative Kompetenz, die auf diese Weise erworben wird, ist neben dem Spracherwerb unverzichtbar für die souveräne, gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Narrative Kompetenz ist eine Basis der Demokratie!

Ich will auf einen weiteren Aspekt eingehen, der mir erst durch den überraschten Ausruf eines Jungen während einer Erzählstunde bewusst wurde: »Jetzt seh' ich den Film in meinem Kopf!« Was meint er damit?

Er kennt Geschichten in der Bildsprache des Fernsehens, der Videos, des Films und der Computerspiele. Über die audiovisuellen Medien können Kinder heute ihren Hunger nach Geschichten leicht befriedigen. Wesentliche Funktionen des Erzählens werden von eben diesen Medien übernommen.

Was hierbei jedoch verloren zu gehen droht – und dies ist ein alarmierender Befund – ist die Fähigkeit der Kinder, aus dem Gehörten oder Gedruckten eigene Bilder im Kopf zu erzeugen. Wir müssen uns vergegenwärtigen, dass bei einem erheblichen Teil der heutigen Kinder die Imaginationsfähigkeit blockiert ist. Die Landkarte ihrer Phantasie ist beschrieben. Eingezeichnet sind medial vorgefertigte Bilder. Diese Art der Kolonisierung der Phantasie korrespondiert mit der Schwierigkeit der Kinder, aus Zeichen – also aus Gehörten oder Gelesenen Wörtern – selbstgefertigte Vorstellungsbilder zu entwickeln.

Imaginationsfähigkeit muss heute, im »digitalen Zeitalter« – anders als noch im »Gutenberg-Zeitalter« – trainiert werden. Phantasie ist ein Muskel, wie der Drehbuchautor und Poet Jean-Claude Carrière sagt (vgl. Wuss 1999, S. 37), und dieser braucht Nahrung und Training. Exzessiver Medienkonsum lässt diesen Muskel verkümmern.

Warum nun ist gerade das Erzählen ein ultimatives Verfahren, um Kindern zu helfen, eigene Vorstellungsbilder zu entwickeln? Beim Erzählen werden die Kinder abgekoppelt von der medialen Welt der sich überstürzenden Bilder, den short cuts, den raffinierten Montagetechniken. In der medialen Welt tauchen die Bilder in der Regel so schnell vor unseren Augen auf, dass wir sie nicht beurteilen, nicht bewerten können. Im Erzählen geschieht etwas gänzlich anderes, nämlich die allmähliche Verfertigung der Bilder beim Sprechen und Zuhören. Statt der rasanten Bilderwechsel:

Langsamkeit. Wort für Wort, in aller Gelassenheit, können wir verfolgen, wie die Fäden der Geschichte gesponnen und verknüpft werden, und sukzessiv, Schritt für Schritt, bauen wir unsere eigene Geschichtenwelt in unserem Kopf auf. Erzählen gehorcht dem Gesetz der Entschleunigung. In diesem gelassenen Zeitmaß hat der Muskel Phantasie Zeit, imaginäre Bilder zu kreieren.

Ein weiterer Faktor kommt im lebendigen Erzählen zur Geltung, die lebendige Zuwendung eines lebendigen Menschen.

Wenn ein Erzähler von dem, was er über Worte und Körpersprache entfaltet, selbst »ergriffen« wird, dann ergreift dies in der Regel auch die Zuhörenden und öffnet die Kanäle zur Phantasie, zur Imagination, zur Empfindung, zur Erkenntnis. Und so kann eine »wilde Horde«, die mitunter zur alptraumhaften Erfahrung im Schulalltag wurde, in eine »Gemeinschaft der Lauschenden« verwandelt werden.

Das Geheimnis besteht vermutlich darin, dass die Übersättigung der Kinder durch mediale Angebote eine Art von Hunger erzeugt, der auch von den raffiniertesten Konsumstrategien der Medien nicht befriedigt werden kann: den »Hunger nach Person«, wie Hartmut von Hentig dieses Phänomen genannt hat. Die Sehnsucht nach einem lebendigen Gegenüber bleibt virulent und ungestillt auch in der perfektesten Medienwelt. Dies ist das Fundament, auf dem die Zurückweisung resignativer Anmutungen gründet: Als Erzähler sind wir unersetzbar. Nichts kommt dem auratischen Raum gleich, der im Dialog zwischen Erzähler und Zuhörer entsteht.

Was ErzählerInnen bieten, ist ein Nahrungsangebot ohne Geschmacksverstärker, also ein Nahrungsangebot für Phantasie und Sprache pur, ohne mediale oder digitale Hochrüstungen.

2. Schlussfolgerungen

- Erzählen gehört in den festen Ablauf des Schulalltags – nicht nur als Bestandteil des Curriculums in den Primarklassen. Unsere Projekte erwiesen sich ja nur deshalb als derart erfolgreich, da sie langfristig angelegt waren. Sie verlangen Verstärkung!
- Das Projekt »Jeder Schüler ein Instrument« muss ergänzt werden durch »Jeder Schüler ein Erzähler«. Professionelle ErzählerInnen bringen eine künstlerische Kompetenz in den Schulalltag hinein, die unersetzbar ist für die Entwicklung von Sprache und Erzählkultur, für Imaginationsfähigkeit, für soziales und kulturübergreifendes Lernen.
- Ein Umdenken in der Lehreraus- und weiterbildung ist dringend geboten. Der *magister narrans* – ein Topos, der unweigerlich der Vergangenheit angehört? Das sollten wir nicht zulassen! LehrerInnen, die – in welchem Fach auch immer – ihren Stoff erzählend vermitteln, wissen um die Lust, die sie dabei selbst verspüren, sie wissen um die Magie, die die SchülerInnen verzaubert, und sie wissen, dass sich das Vermittelte oft entschieden länger im Gedächtnis der SchülerInnen verankert als dessen abstrakte Vermittlung. LehrerInnen müssen ermutigt und befähigt werden, diese Kulturtechnik zu reaktivieren – und mit den SchülerInnen zu genießen. Befreit die Schule von der Askese der reinen Informationsvermittlung und bringt über das Erzählen Sinnlichkeit, verschwenderische Lust, Vergnügen hinein!

Ein letzter Gedanke, der über die Schule hinausgeht.

Erzählen gehört nicht nur in die Schule, Erzählen gehört wieder in den kulturellen Alltag.

Public telling – als Beitrag zur heißen Debatte um Integration! Eine solche Form der Geselligkeit, in der Menschen aller Nationen unkonventionell zusammenkommen können, um ihre Geschichten zu erzählen – traditionelle und autobiografische –, in der sie miteinander singen, Tee trinken und vielleicht auch kochen und essen und schwatzen, eine solche Form meint Integration auf der Basis von Diversity. Unterschiedlichkeit in der Herkunft, in der kulturellen und religiösen Erfahrung wird dabei nicht nivelliert, sondern als Quelle der Neugier, des Nach-Fragens erfahrbar. Mit welch unglaublichen Geschichten kommen MigrantInnen in unser Land – Geschichten von Hoffnung, Enttäuschung, Angst, Verzweiflung. So lange sie nicht erzählt werden, bevölkern sie unter der Kruste des Schweigens das Schattereich der Vorurteile, des Missverstehens, der Abgrenzung, der Intoleranz. Es braucht Orte solcher Geselligkeit, in denen wir uns in unseren Erzählungen einander öffnen, und neben Schicksalhafterm auch hineinhorchen in die reichhaltige Poesie jener Kulturen, denen die MigrantInnen entstammen, denen sie aber mehr und mehr entfremdet sind. Erzählen als Weg der gegenseitigen Verständigung, als Weg zu Toleranz und Welterkundung, als gelebte Demokratie in einer Gesellschaft der kulturellen Vielfalt.

Wir sollten nichts unversucht lassen, Erzählen als Form der Gesellung, des Austauschs und als Kunstform ins öffentliche Bewusstsein zu bringen, um dem Erzählen jene bindende Kraft wiederzugeben, die es einstmals besessen hat. Das Lesen, das Fernsehen, das Computerspiel vereinzeln. Erzählen verbindet, nicht nur Menschen untereinander, es verbindet uns auch mit unserer eigenen Vergangenheit und der Vergangenheit jener, die hier eine neue Heimat suchen. Zukunft braucht Herkunft – wie der Philosoph Odo Marquard eines seiner Bücher nannte. Versichern wir uns über das Erzählen unserer Herkunft, um Zukunft gestalten zu können.

Literatur

- CARRIERE, JEAN-CLAUDE (1999): *Über das Geschichtenerzählen*. Berlin: Alexander.
- WARDETZKY, KRISTIN (1992): *Märchen – Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie*. Berlin u. a.: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- WARDETZKY, KRISTIN; WEIGEL, CHRISTIANE (2008): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WUSS, PETER (?1999): *Filmanalyse und Psychologie. Strukturen des Films im Wahrnehmungsprozess*. Berlin: edition sigma.
- YASHINSKY, DAN (2006): *Suddenly They Heard Footsteps. Storytelling for the Twenty-first Century*. Houndmills-New York: UP of Mississippi.

Günther A. Höfler

An den Flüssen des Erzählens

Verstreute Beobachtungen zur jüngsten deutschsprachigen Prosa

1. Untote leben ewig

Es gibt notorische Wiedergänger in der deutschen Literatur, die in den letzten drei bis vier Dezennien schon so oft totgesagt und wiedererweckt wurden, dass die Literaturgeschichte dieses Zeitraums sich fast wie die Kunde eines perpetuierten Wunders ausnimmt: Gemeint sind der Erzähler bzw. das Erzählen (vgl. stellvertretend für zahlreiche einschlägige Diagnosen: Hage 1982, Förster 1999, Krauss 2004), die nach jedem Leichenbegängnis munter wiederzukehren scheinen. Selbstverständlich bedeutete die Metapher vom »Tod des Erzählers« zu keinem Zeitpunkt das Ende von deren Existenz, sondern bloß das Verblassen von bis dato gängigen Erscheinungsformen oder Legitimationsmustern des Narrativen. Die seit dem Expressionismus wiederholt erhobene Frage »Stirbt der Roman?« war so gesehen, Reich-Ranicki zufolge, ohnehin stets eine nur »rhetorische Frage« (Reich-Ranicki 2007). Das totenglockenbegleitete Krisengerede verweist nämlich jeweils lediglich darauf, dass eine neue Schreibgeneration sich anschickt, Akzente zu setzen und das Alte verdrängen zu wollen, sei es als (selbst)deklarierte Avantgarde oder als neue Schriftstellerjahrgänge, die ihre spezifischen Erfahrungen und die entsprechenden literarischen Ausdrucksformen gegen bestehende zu differenzieren suchen. Da aber, am Rande bemerkt, seit den 1990er-Jahren keine einigermaßen klare Generationenfolge mehr erkennbar ist, sondern eher ein vielfältiges Nebeneinander von wie immer auch stilisierten »postheroischen« Kohorten existiert, sind auch literarische Generationenstile kaum mehr distinkt auszumachen.

Wenn Volker Hage in der ersten Hälfte der Nullerjahre einmal feststellt: »So viel Erzählen war nie« (Hage 2004, S. 116), ist ihm gewiss beizupflichten, allerdings ist dieser Merksatz nach jeder literarischen Neuerscheinungssaison auf den jeweiligen Erzählhöchststand angewandt zu bestätigen – und ein Ende der Steigerung ist nicht abzusehen. Die literarische Landschaft ist so sehr prosadominiert, dass Hage in seiner themenorientierten *Kurze[n] Geschichte der neuesten deutschen Literatur (1999–2009)* ausschließlich Erzählwerke behandeln und dennoch den Anspruch einer repräsentativen Erfassung literarischer Tendenzen erheben kann. Und Richard Kämmerlings (2011), der auch eine inhaltsorientierte Rubrizierung der literarischen Gegenwart unternimmt, bezieht sich ebenso nur auf Prosa. Das so vermittelte Bild des aktuellen Literaturgeschehens wird auch insofern nachvollziehbar, als etwa die Mehrzahl der verfassten Dramentexte gar nicht mehr im Buchhandel vertrieben wird und dem Rezipienten »nur« in Form der fertigen Theaterrealisierung entgegentritt (und dies gilt nicht nur für den Sektor des postdramatischen Theaters) und die Lyrik ohnehin eine sehr marginalisierte Rolle spielt: Gedichtpublikationen kommen auf einen »für 2011 prognostizierten Schnitt von 135,4 Leserinnen und Lesern pro Buch«, sodass sich folgende Feststellung aufdrängt: »Die Mehrzahl der Veröffentlichungen findet praktisch unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt.« (Breuer 2011, S. 218) Die fast ausschließliche Beliebtheit von erzählender Literatur verdankt sich aber auch nicht zuletzt der Etablierung neuer, publikumsnäherer Schreibweisen, die es sich (nicht immer zu ihrem Vorteil) angelegen sein lassen, nahe an den Befindlichkeiten der Gegenwart zu sein. So konstatiert etwa Judith Kuckart, »dass heute das Schreiben eiliger, die Sprache weniger hermetisch wird. Die Geschichten, die man heute erzählen will, vertragen einen gewissen Luxus von Sperrigkeit nicht mehr. Denn sonst ist die Zeit schon vorbei, bevor man ihren Ton getroffen hat« (Judith Kuckart in: Araghi/Hage 2006, S. 132). Literarisches Erzählen ist heute gefragt, weil es ein flexibles und von vielen erreichbares Erkenntnismedium ist, das die Verbindung des einzelnen, zufallsabhängigen Lebensentwurfs mit dem Ganzen des Lebens auslotet und Deutungsangebote für unsere oft verwirrenden Erfahrungen bereitstellt. Die Gegenwartsliteratur leistet dergleichen aber, Kämmerlings zufolge, nur, »wenn sie Formen und Sprechweisen findet und erfindet, die dem Bewusstseinsstand der Gegenwart gewachsen sind« (Kämmerlings 2011, S. 18). Dem soll in der Folge anhand einiger Beispiele aus der letzten Zeit nachgegangen werden.

2. Panoramen der Vergangenheit

»Wir leben in einer Zeit des Historisierens. Also können wir [...] zurückblicken aufs 20. Jahrhundert«, stellt Marcel Beyer (König 2011) fest und formuliert damit gleichsam das Minimalprogramm der Generationenromane. Diese bewegen sich in der Regel im Zeitrahmen des kommunikativen Gedächtnisses (70–90 Jahre), umfassen also drei Generationen und erzählen zumeist aus der Enkelperspektive eine Familiengeschichte im 20. Jahrhundert. Mit der Zuerkennung des Deutschen Buchpreises an Arno Geiger für seinen Familienroman *Es geht uns gut* (2005) wurde die Do-

minanz dieses Genres, um nicht zu sagen: der Erinnerungsroman-Boom, spektakulär bestätigt. Denn thematisch beherrscht die literarische Memoria in vielfältigen motivischen Ausprägungen seit ca. Mitte der 1990er-Jahre die narrative Gattung. Der damals stattfindende Generationenwechsel bewirkte eine Epochenschwelle im kollektiven Gedächtnis und brachte somit eine neue Dynamik in das Erinnerungsgeschehen: Nach dem Generationenclash, den die 68er betrieben hatten, um sich von den Vorgängern abzugrenzen, setzen die Enkel eher darauf, ihre Biografie gerade nicht mehr von der Vergangenheit abzutrennen, sondern Kohärenz zu stiften, d. h. sie in den Zusammenhang einer überspannenden Familiengeschichte einzubetten. »Viele der neueren Generationenromane«, so stellt Friederike Eigler in ihrer Untersuchung zu diesem Genre fest, »sind durch zwei gegenläufige Tendenzen geprägt: In den Blick kommen zum einen die Brüche [...], die in den meisten Fällen mit der deutschen Geschichte verknüpft sind. Zum anderen sind diese Generationenromane von dem Bestreben geprägt, [...] neue Verbindungen und Zusammenhänge [...] herzustellen.« (Eigler 2005, S. 26).

Eine neue, aus intermedialer Sicht interessante Variante dieser Romanart hat Katharina Born, die Tochter des Autors Nicolas Born, vorgelegt. Ihre Geschichte der Familie Vahlen von 1865 bis 2007 erstreckt sich über fünf Generationen und ist am Leitfaden der Frauenfiguren entlang geführt. Das Ganze nimmt seinen Ausgang 2007, als der Doktorand Wieland die Witwe Hella Vahlen aufsucht, um an Briefe zu gelangen, die die Schriftsteller Gert Gellmann und ihr Mann Peter Vahlen ausgetauscht haben, und er auf ein noch unpubliziertes Manuskript stößt. In Form von analeptischen Wendungen, bisweilen Volten, wird nach und nach die Vergangenheit eingeholt, wobei der Schwerpunkt auf den 1970er-Jahren liegt, in denen Peter Vahlen seinen Erfolgsroman *Westerwald* schreibt, der hernach von seiner Witwe zur Fernseh-Soap *Villa Westerwald* umgearbeitet wird. Und hierin liegt der Ansatzpunkt für Katharina Borns intermedialen Erzählstreich: Ihre Familiengeschichte gerät zum Spiegel des Vahlen'schen Buches und folglich der Fernsehsoap und scheint am Ende damit zusammenzufallen. »Die vielen Übereinstimmungen des Manuskripts mit der Fernsehserie konnte Wieland sich nur damit erklären, dass die Vorlage für beide nicht der Roman, sondern die Familiengeschichte selbst gewesen war.« (Born 2011, S. 144) Diese nämlich lässt Katharina Born von einem heterodiegetischen Erzähler aufrollen, indem die Form einer Soap-Vorlage simuliert wird. Dass unter der Ägide dieser intermedialen Systemreferenz die ästhetischen Konventionen des Bezugsmediums Fernsehmelodram nachgeahmt werden, ist der Autorin vielfach angekreidet worden (vgl. z. B. Hartwig 2011) als da sind: Betonung der visuellen Effekte, häufige Schnitte (mit fallweisem Cliffhanger), markante, auktoriale Figurenzeichnung, starke Schicksalssequenzen (Familiengeheimnis Inzest). Wenn man das Buch »nur« als Roman liest, sind die Einwände gewiss nicht von der Hand zu weisen, diese werden hingegen unerheblich, wenn man die reizvollere intermediale Lektürevariante wählt.

Welchen Erwartungshorizont dieses Romanggenre bereits konstituiert hat, zeigt anschaulich der subtil-parodistische »Anti-Generationenroman« von Moritz Rinke (*Der Mann, der durch das Jahrhundert fiel*, 2010), in dem die diesbezüglichen Re-

zeptionshaltungen nicht erfüllt werden. Darin will sich der Protagonist Paul Wendland der mit der Künstlerkolonie Worpswede verbundenen Familienerinnerung entziehen, die ihn aber hinterrücks auf lästige Weise einholt. Zwar werden die generativen Zusammenhänge des Künstlerclans allmählich klar, daraus resultiert aber keine Orientierung oder Enkel-Identität, sondern bloß Irritation und ein völliger Familienzerrfall.

Eine spezielle Variante der Vergangenheitswiederbringung stellen die neuen Väterromane dar. Ging es bei den literarischen Auseinandersetzungen mit den Vätern in den 1970er-Jahren besonders um die unerbittliche Hinterfragung von deren Haltung zum NS-Regime (exemplarisch etwa Bernward Vespers Romanessay *Die Reise*, 1977), bisweilen um ein veritables Vater-Bashing, so steht im Zentrum der heutigen Behandlung dieses Motivs die Vatersuche. Beispielhaft in dieser Hinsicht wären etwa Gila Lustigers Roman *So sind wir* (2005) oder Urs Faes *Liebesarchiv* (2007) zu nennen, worin der Sohn der Frage nachgeht, warum der Vater die Familie verlassen hat und auf eine leidenschaftliche Liebe als Grund dafür stößt. Eine ähnliche Anlage verwendet der Roman *Zur falschen Zeit* von Alain Claude Sulzer. Dem siebzehnjährigen Protagonisten fällt eines Tages beim Betrachten des Photos seines Vaters, der sich kurz nach der Geburt des Sohnes mit vierundzwanzig Jahren das Leben genommen hat, die Uhr an dessen Handgelenk in den Blick. Und er beschließt, dem Verbleib dieser Uhr nachzugehen, über deren Spur will er sich dem Vater nähern, denn: »Ich spürte den Verlust eines Menschen, dem ich nie begegnet war.« (Sulzer 2010, S. 12) Damit beginnt eine nahezu detektivische, für den Sohn irritierende und schmerzhaft Vatersuche. Von der Mutter kommt dabei wenig Unterstützung, stets war sie bei Auskünften über ihren Ex-Mann auffallend karg. Die Nachforschungen führen zuerst nach Paris zu André, dem Hersteller der Aufnahme. Von diesem erhält der Sohn nicht nur Briefe des Vaters aus einer psychiatrischen Klinik, sondern er erfährt eher unwillig, dass dieser seinerzeit, Ende der 1950er-Jahre in der Schweiz, der Geliebte des Photographen gewesen ist. Von André bekommt er auch die Uhr zurück, die die Mutter weggegeben hatte, um Erinnerungen zu löschen. Mit dieser Inbesitznahme der Uhr geht eine narrative Vergegenwärtigung der angehaltenen Zeit einher: Mittels Perspektiven- und Erzählformwechsel (von der Ich- zur Er-Form) erfolgen externe Analepsen in das Leben des Vaters Emil, der sich mehrfach in psychiatrische Behandlung begeben hat, um sein »Anderssein« zu überwinden. In atmosphärisch dichten Schilderungen wird dem Leser der Kampf eines Außenseiters gegen die honette schweizerische Umgebung der 1950er-Jahre nahegebracht, in dem Emil erliegt. Er versucht als Lehrer ein »normales« Leben und heiratet: Diese Anpassung allerdings endet tragisch, sie fordert zwei Menschenleben. Denn Emil verfällt einer *Amour fou* zu einem Kollegen, und diese unbedingte, gegen die gesellschaftlichen Normen verstoßende Liebe endet getreu der Motivtradition unglücklich.

3. Spektren der Gegenwart

Jeweils am nächsten der Gegenwartsbefindlichkeit, und d. h. dem Strukturwandel der Wirklichkeitserfahrung, ist zweifellos der moderne Großstadtroman, in dem

das Leben der Epoche kondensiert ist, und der in Form des Berlinromans einen namhaften Anteil an der Gegenwartsepik hat (vgl. dazu die umfassende Studie von Ledanff 2009). Terézia Moras *Der einzige Mann auf dem Kontinent* ist inhaltlich und formal gewiss eines der gegenwärtigsten Erzählwerke. Er ist ein »klassischer« Metropolenroman, ein würdiger Enkel von Döblins Alexanderplatzgeschichte, ein heutiges Panorama der Medien- und Diskursmaschine Großstadt, aber in der Darstellung von fragmentierten Bewusstseinsprozessen und der kurzschlussartigen Verschlingungen des Denkens mit der Außenwelt raffinierter als Döblin und vor allem: mit viel mehr Ironie als der großväterliche Vorgänger. Ort der Handlung ist die Global City schlechthin: das Berlin, hier und jetzt, mit seinen Lebensstilen und Arbeitsverhältnissen. Und, wie ein metaleptisches Einschiebsel verrät: »Neben all dem anderen ist das hier nicht zuletzt eine Liebesgeschichte.« (Mora 2009, S. 10) In diese Liebesgeschichte sind hintergründig kritisch die zeit- und generationstypischen Lebensprobleme und vor allem die modernen Arbeitsbedingungen eingeschrieben. Darius ist der letzte europäische Vertreter einer US-amerikanischen Sicherheitssoftwarefirma. Sein Arbeitsplatz in einem Businesscenter ist nicht nur ein reales Chaos mit sich türmenden Papieren und Schachteln, sondern auch ein strukturelles: Die Filiale ist gar nicht richtig institutionalisiert und sein Arbeitsfeld ist ein digital-imaginäres, das sich sukzessive auflöst. Immer wenn Darius seine Chefs in Übersee zu kontaktieren versucht, ergeht es ihm wie einem Kafka-Helden, der die maßgeblichen Herren im Schloss zu erreichen trachtet und nur un- oder missverständliche Zeichen erhält, den neuesten Kommunikationstechniken zum Trotz. Er bewegt sich beruflich an einem sozialen Nicht-Ort, auch die Skizze des Firmennetzwerkes auf dem Bildschirm gibt wenig Aufschluss über seine Verortung. In solchen entwirklichten, atopischen Gefilden gedeihen keine Helden: »Ach was große Taten, einfach nur ins Büro gehen.« (Ebd., S. 216) Darius ist ein abstürzender Sonderling der Netzschickeria, letztlich eine Art Tor, der das Don-Quichott'sche Auseinanderfallen seiner Vorstellung von der Welt und den Gegebenheiten mit gutmütiger Zuversicht verkennt. Was Darius in den acht Tagen der Romanhandlung an Arbeit erbringt, ist richtungsloses, absurdes Tun, in Gang gesetzt mit hektischer Trägheit und von der Autorin erzählt in teils höchst skurrilen Episoden. Er bewegt sich hauptsächlich im Dreieck von Büro, Dachterrassenwohnung und dem Strandcafé, in dem seine Freundin Flora serviert. Das eröffnet profunde Einblicke in das großstädtische Getriebe: Vor dem Leser entfaltet sich eine literarische Stadtsemiotik, gepaart mit Medienkritik, die Berlin auch als eine von medialer Überreizung durchdrungene Stadtwüste zeigt. Die Stadt mit ihren Milieus wird zu einem komplexen Zeichenraum, in dem Kopp sich als unverständiger Flaneur wohlfühlt, eine Surreopolis, die letztlich auch eine Extension seines Arbeitsplatzes ist. Der Roman fängt sämtliche Aspekte des urbanen Zeit(un)geistes ein und zeichnet damit ein faszinierendes, mitunter beklemmendes Bild aktueller Wahrnehmungs- und Lebensweisen.

Mindestens ebenso nahe an den Zeitläuften bzw. den gegenwärtigen Befindlichkeiten bewegt sich Kathrin Röggla in ihrer rhythmisch dichten, teilweise ironischen Monologe-Montage *Die Alarmbereiten* (2010). Gegenstand der Reden von Journalisten, Krisenmanagern, Bankern u. a. sind in den sieben Prosaskizzen der unausge-

setzte Krisen- und Katastrophendiskurs der Medien, der letztlich als lähmende Erregungsmaschine entlarvt wird, indem die Autorin dessen Sprachduktus imitiert und parodierend entstellt. Kathrin Röggla legt mit diesem durchwegs dramatischen Erzähltext die wahrscheinlich eindringlichste literarische Auseinandersetzung mit Medienstrategien und der durch sie bewirkten Zurichtung des Bewusstseins der Menschen vor, die die aktuelle Literaturszene kennt.

Gegenüber der Metropolenliteratur behauptet sich immer deutlicher eine sogenannte »Literatur der Provinz«, wobei diese natürlich nicht antiurbanistisch-romantisierend oder denunzierende Anti-Heimatliteratur ist, sondern Orte zeichnet, an denen die Unsicherheiten der modernen Gesellschaft miniaturartig, aber nicht minder folgenreich, abgebildet sind. »Eine der stärksten Strömungen der deutschsprachigen Literatur ist die mikroskopisch genaue Vermessung allerkleinster Herkunfts- und Lebenswelten.« (Kämmerlings 2011, S. 170) In Jan Böttchers *Nachglühen* (2008) etwa kommen eineinhalb Jahrzehnte nach der Wende der Ex-DDR-Polizist Jo und der Journalist und Dissident Jens wieder in ihr ehemaliges Heimatdorf an der Elbe. In dieser Geschichte um Freundschaftsverrat und Schuld ist nicht nur das wenig aussichtsreiche Leben auf dem kargen Land atmosphärisch genau geschildert, sondern im Hintergrund des Plots kommt auch ein eindrucksvolles soziologisches Mikromodell deutsch-deutscher Verhältnisse zum Vorschein. Ähnlich verhält es sich in Patrick Hofmans *Die letzte Sau* (2009), wo einige Zeit nach der Wende das Dorf Muckau dem näher rückenden Kohletagbau weichen soll und auf dem Hof des alten Bauern Schlegel die buchstäblich letzte Sau geschlachtet wird. Dieser tragikomische und vielfältig intertextuelle Roman verbindet im Setting einer eintägigen, teils grotesken Schlachtfestinszenierung Lebensraumzerstörung sowie Familien- und sozialen Zerfall, DDR-Vergangenheit und kapitalistische Gegenwart – anhand des Dorfes als eines gar nicht so abgeschlossenen Sozialgefüges wird seismographisch das Ganze der Verhältnisse literarisch vermessen. Damit öffnet solches Erzählen im Sinne einer »Ethnographie des Inlands« einen präzisen Blick auf das letztlich vertraute Binnenfremde der Gesellschaft.

4. Fremdwelten

Das in der literarischen Topographie Gegenbildliche zur Provinz ist allemal die Ferne, das Fremde. Mit Ilija Trojanows üppigem historischen Reiseroman *Der Weltensammler* (2006) hat dieses Thema ohne Zweifel einen literarisch-kulinarischen Gipfel erreicht. Weniger lukullisch, aber nicht weniger eindringlich ist Fremdheitserfahrung in Leopold Federmairs Roman *Erinnerung an das, was wir nicht waren* (2010) gestaltet.

Zwei Frauen und zwei Welten sind es, zwischen denen sich der Ich-Erzähler in oft sprunghafter sowie traumartiger Erinnerung hin- und herbewegt. Da ist zum einen die HIV-positive Silvina: Mit ihr verbunden ist eine Liebe, intensiv und melancholisch wie der Tango, und das Erlebnis Argentinien, seine Landschaften, Lebensweisen und Verbrechen, seine Musik. Und vor allem die argentinische Literatur, die an zahlreichen Stellen einfließt – allen voran Julio Cortazars Roman *Rayuela*, der

auch deutlich auf die Formgebung Einfluss hat. Das Buch hat, wie es darin von einem Gedichtband Ruben Darios heißt, »so viele Mitten wie die Calle Corrientes« (Federmair 2010, S. 178), eine Hauptstraße in Buenos Aires. Dementsprechend entsteht Zusammenhang bei Federmairs Erzählstrategie weniger über streng geordnete Handlungsfolgen als vorwiegend über eindringliche Bilder, die einander überlagern und verstärken.

Die andere Frau ist die Japanerin Kaoru, mit ihr taucht das Ich ein in die fremde Atmosphäre der fernöstlichen Kultur, deren Denken, deren Strenge sowie Sinnlichkeit, auch jener der unglaublich reichen Bildlichkeit der japanischen Sprachzeichen. Aus dieser Begegnung entstehen ebenso zahllose Geschichten, Träume und Erinnerungen, die das Mosaik dieses Romans bilden, in dem Erinnern aber nicht nur Erfassen von Vergangenen ist, sondern Erdichten, Umordnen und Zerstreuen. Dieses Erzählen hinterfragt gängige Auffassungen von Wirklichkeitsbildung, indem es in Grenzdimensionen der Imagination führt, in denen die Bereiche von Welt, Traum und Fiktion sowie die zahlreicher Intertexte verschwimmen. Der Leser ist sodann unmittelbarer Teilnehmer am Entstehen und Auflösen von sogenannten Wirklichkeiten. Letztlich verschmelzen in diesem von einer sehr stimmig rhythmisierten Prosa getragenen Bewusstseinsfluss nicht nur die Erinnerungen, sondern auch die Welten und die Frauen, sowohl in schönen Liebesimaginationen als auch in den Zeitverhältnissen: »Silvinas Körper nahm ab wie der Mond in seiner letzten Phase, Kaorus Körper nahm zu, jetzt war er schon zwei Körper.« (Federmair 2010, S. 348) Silvinas Tod fällt in Form einer das Lebensganze erfassenden inhaltlichen Klammer zusammen mit der Geburt von Yoko, der Tochter des Ich-Erzählers. Bei diesem Werk des oberösterreichischen Autors, Argentinienexperten und in Hiroshima lehrenden Germanisten Federmair präsentiert sich der moderne Roman in hoch elaborierter Form, es ist gewiss kein leicht konsumierbarer Lesestoff, aber eine große Erfahrung, wenn man sich auf seinen Erzählreichtum einlässt.

Ferne und Provinz zeigen Kämmerlings zufolge eine eigenartige Konvergenz, es lasse sich nämlich »eine Tendenz ablesen, dass die Stoffe und Formen der Heimatliteratur in die Migranteliteratur abgewandert sind« (Kämmerlings 2011, S. 176). In Hinsicht auf die sozialen Milieus ist dem ohne Weiteres zuzustimmen, denn gesellschaftliche Unterprivilegiertheit, grobe Umgangsweisen, ökonomische und kulturelle Deprivation etc. finden sich besonders in solchen Texten. Der Mainstream der deutschen Literatur hingegen ist, wie Ursula März pointiert feststellt, eine »gediegene, gebildete Mittelstandsparty mit Ausreißern ins Klein- und Großbürgertum« (März 2010). Der Roman *Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche* der im russischen Jekaterinburg geborenen Alina Bronsky hingegen führt direkt in die chaotischen Härten eines Underdog-Lebens, zuerst eines russischen, dann, nach der gelungenen Ausreise von Großmutter, Tochter und Enkelin, eines deutschen. Rosalinde, die großmütterliche Ich-Erzählerin, die mit Mutterwitz und harter pragmatischer Gesinnung das Geschick dieses matriarchalen Trios bestimmt, erweist sich letztlich als monomane und brachial energische Tyrannin: »Mein Problem war immer gewesen, dass ich mir zu viele Sachen für andere vornahm. Sie kamen nicht mit. Dafür konnte ich alles verwirklichen, was ich mir für mich vorgenommen hatte.«

(Bronsky 2010, S. 281) Rosalinde schlägt sich (mit ihrer Enkelin) in dieser turbulent-ereignisreichen, teils abgründigen Geschichte mit einer schelmischen Begabung erstaunlich gut durch katastrophische Verhältnisse. Der oft frappierende Hyperrealismus erzeugt eine packende Ambivalenz: Der Roman ist ebenso tragikomisch wie bitterböös-sozialsatirisch.

Literatur

- ARAGHI, VERENA; HAGE, VOLKER (2006): Unsicherheit als Motor. Die Autoren Judith Kuckart, Clemens Meyer und Ilija Trojanow über Erfolg und Zukunft der neuen Erzählliteratur. In: *Der Spiegel*, H. 22, S. 131–134.
- BÖTTCHER, JAN (2008): *Nachglühen. Roman*. Berlin: Rowohlt.
- BORN, KATHARINA (2011): *Schlechte Gesellschaft. Eine Familiengeschichte*. München: Hanser.
- BREUER, THEO (2011): Die eine oder andere Mutmaßung über das zeitgenössische Gedicht. In: *Jahrbuch der Lyrik 2011*. Hg. von Christoph Buchwald und Kathrin Schmidt. München: DVA, S. 217–222.
- BRONSKY, ALINA (2010): *Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- EIGLER, FRIEDRIKE (2005): *Gedächtnis und Geschichte in Generationenromanen seit der Wende*. Berlin: Schmidt.
- FAES, URS (2007): *Liebesarchiv*. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FEDERMAIR, LEOPOLD (2010): *Erinnerung an das, was wir nicht waren*. Roman. Salzburg: Müller.
- FÖRSTER, NIKOLAUS (1999): *Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80er und 90er Jahre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HAGE, VOLKER (1982): *Die Wiederkehr des Erzählers. Neue deutsche Literatur der siebziger Jahre*. Frankfurt/M.-Berlin-Wien: Ullstein.
- DERS. (2004): So viel Erzählen war nie. In: *Der Spiegel*, H. 28, S. 116–119.
- DERS. (2010): Kurze Geschichte der neuesten deutschen Literatur (1999–2009). In: Hage, Volker: *Letzte Tänze, erste Schritte. Deutsche Literatur der Gegenwart*. Reinbek: Rowohlt, S. 13–119.
- HARTWIG, INA (2011): Liebesgrüße aus dem Archiv. Mit dem Holzhammer der Arglosigkeit erzählt Katharina Born eine inzestuöse Familiengeschichte. In: *Die Zeit*, 22.02.2011.
- HOFMAN, PATRICK (2009): *Die letzte Sau*. Roman. Frankfurt/M.: Schöffling.
- KÄMMERLINGS, RICHARD (2011): *Das kurze Glück der Gegenwart. Deutschsprachige Literatur seit 1989*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KÖNIG, JÜRGEN (2011): *Die große Unübersichtlichkeit. Podiumsdiskussion zum Stand der deutschen Literatur*. Online: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/fazit/1368591/> [Zugriff: 20.01.2011].
- KRAUSS, HANNES (2004): Die Wiederkehr des Erzählens. Neue Beispiele der Wendeliteratur. In: Kammler, Clemens; Pflugmacher, Thorsten (Hg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*. Heidelberg: Synchron.
- LEDANFF, SUSANNE (2009): *Hauptstadtphantasien. Berliner Stadtlektüren in der Gegenwartsliteratur 1989–2008*. Bielefeld: Aisthesis.
- MÄRZ, URSULA (2010): Ewige Mittelstandsparty. Eine vage Museumsatmosphäre beherrscht die Stoffe der jungen Autoren. In: *Die Zeit*, 8.10.2010.
- MORA, TERÉZIA (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent*. Roman. München: Luchterhand.
- REICH-RANICKI, MARCEL (2007): Dabei wurde doch das Ende des Romans vorausgesagt. In: *FAZ*, 8.2.2007.
- RÖGGLA, KATHRIN (2010): *die alarmbereiten*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SULZER, ALAIN CLAUDE (2010): *Zur falschen Zeit*. Roman. Berlin: Galiani.

Paul R. Portmann-Tselikas

Erzählen und Textkompetenz

Linguistische Aspekte des Erzählens

Erzählen ist eine Form kommunikativen Handelns, eine spezifische Art, erlebte oder phantasierte Erfahrungen aufzugreifen und zu präsentieren. Diese Spezifik lässt sich am Produkt des Erzählens – der Geschichte, die erzählt wird – fassen in der Art, wie die erzählten Geschehnisse dargestellt und dabei situiert, individualisiert und profiliert werden. Als komplexes kulturell geprägtes Können muss auch Erzählen gelernt werden. Es ist eine Kompetenz, die sich auf beschreibbare Weise entwickelt, und zwar neben und mit anderen Textkompetenzen. Im Folgenden sollen diese drei Aspekte – Erzählen als Form von Kommunikation, als Struktur und als Kompetenz – zur Sprache kommen und im weiteren Feld des Sprachgebrauchs verortet werden.

1. Erzählen als besondere Form des Sprachverhaltens

Sprache brauchen wir zuerst in den kommunikativen Akten, mit denen wir die alltäglichen Situationen des Miteinander-Lebens dialogisierend bewältigen: Wir kochen und sprechen uns dabei ab, reden über den morgigen Abend und einigen uns darauf, ins Kino zu gehen, streiten, erinnern uns an gemeinsame Erfahrungen, informieren uns gegenseitig über dies und jenes. Es ist diese Form alltäglichen Sprachgebrauchs, in die Kinder in den ersten Jahren ihres Lebens allmählich hineinwachsen und die uns allen gleicherweise gemeinsam ist.

PAUL R. PORTMANN-TSELIKAS ist Professor für germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz.

E-Mail: paul.portmann@uni-graz.at

Nun besteht der Alltag nicht nur aus Dialogen. In vielen Momenten hat eine Seite so viel zu sagen, dass es in einem kurzen Redebeitrag nicht angemessen präsentiert werden kann. Das dialogische Hin und Her wird dann für kürzere oder längere Zeit abgelöst durch ein monologisches Sprechen: Eine der am Gespräch beteiligten Personen nimmt das Rederecht in Anspruch und erzählt von den Ferien, berichtet über einen Unfall, bei dem sie Zeugin war, erläutert den Hintergrund für die neue Verschärfung der Pensionsregelung usw. Die so zustande kommende Dominanz einer Person ist dann kommunikativ gerechtfertigt und wird ohne Widerstand akzeptiert, wenn die anderen Beteiligten die vermittelte Information als anregend und interessant beurteilen, wenn sie also einen genügenden Unterhaltungs- bzw. Neuigkeitswert hat.

Dieser Wert wird zunächst ganz an der konkreten Situation und ihren Bedingungen gemessen: Die monologische Äußerung muss im Kontext «passen». Für nahe Freunde kann ein Bericht über die letzten Ferien interessant sein, selbst wenn dabei inhaltlich nichts Unerwartetes oder Lehrreiches zu hören ist. Formal kann einem solchen Beitrag Kohärenz, eine durchgehende Linie, ein erkennbarer Höhepunkt fehlen, ohne dass er deswegen unangemessen sein müsste oder seltsam erscheinen würde. Konrad Ehlich (1983) nennt – in Bezug auf Alltagserzählungen – ein solches sprachliches Darstellen *Erzählen₁*. Es ist ganz dem spezifischen Kontext verpflichtet, in dem und für den es geschaffen ist. Wird eine solche Alltagserzählung aus dieser Situation herausgehoben, etwa durch Verschriftlichung, verliert sie entscheidend an Zusammenhang, kommunikativem Sinn und Verständlichkeit.

Wir alle kennen allerdings auch im Alltag Formen des Erzählens – Ehlich nennt sie *Erzählen₂* –, die anders geartet sind: Man erzählt eine zusammenhängende Geschichte, die ein Geschehen so fasst und sprachlich so gerundet ist, dass sie mühelos aus ihrem unmittelbaren Kontext gelöst und in einen anderen verpflanzt werden könnte, ohne ihre Verständlichkeit oder ihre Wirksamkeit einzubüßen. Prototypisch sind hier Höhepunktgeschichten, wie sie etwa der gekonnten, effektiven Präsentation von Reminiszenzen, Erlebnissen etc. zugrunde liegen. In solchen Erzählungen wird Erlebtes nicht plan versprachlicht. Vielmehr wird erzählend ein »merkwürdiges«, überraschendes Geschehen und seine Folgen zum Thema gemacht. Was erzählt wird, wird um diesen Kern herum organisiert – es wird textuell verdichtet und gewinnt damit erhöhte Prägnanz und Bedeutsamkeit. Es ist dann letztlich diese in der Geschichte selbst realisierte Bedeutsamkeit, die die Erzählung ausmacht. Dieses *Erzählen₂* ist geformt, es führt zu Texten, zu literalen, proto-literarischen Produkten, die eine gewisse Stabilität und Einheitlichkeit aufweisen dank einer erkennbaren inhaltlichen und sprachlichen Gestalt. Im literarischen Bereich zeigen etwa Märchen und andere einfache Formen Ähnlichkeiten mit solchen Produkten (vgl. Augst et al. 2007, S. 45 f.).

Ich gehe hier demnach von der Vorstellung aus, dass bereits im dialogischen Sprechen narrative, beschreibende, expositorische, instruierende, argumentative Formen der Rede angelegt sind. Diese können in den monologischen Erweiterungen von Beiträgen situationsbezogen komplex ausgebaut werden (vgl. *Erzählen₁*), diese Proto-Texte ihrerseits werden auf der Basis spezialisierter Schemata und Dar-

stellungskonventionen weiterentwickelt zu textuellen Gebilden, die dank ihrer Machart eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem unmittelbaren Kontext erlangen und damit auch »transportabel« werden (*Erzählen₂*). Es fällt nicht schwer zu vermuten, dass auch in Bezug auf das Beschreiben, Instruieren, Argumentieren etc. eine analoge Unterscheidung hilfreich sein könnte (vgl. dazu auch Augst et al. 2007, S. 31 ff.; zum Berichten als einer dem Erzählen verwandten Textsorte siehe Feilke 2006).

In unserer Kultur ist der Schritt zu diesen zweiten, textuell geprägten Formen entscheidend beeinflusst durch die Welt der Schriftlichkeit. Im schriftlichen Bereich sind ernst gemeinte Texte der ersten Stufe (*Erzählen₁* etc.) kaum zu finden – sie gehören allein in die Sphäre der mündlichen Sprachverwendung. Im schriftlichen Modus sind nur Beiträge funktional, die unabhängig vom unmittelbaren Kontext ihrer Produktion verständlich sind. Diese haben auch eine Vorbildwirkung für die Mündlichkeit: Im gekonnten mündlichen *Erzählen₂* (und anderen mündlich realisierten Formen gekonnten sprachlichen Darstellens) sind Strategien des Formulierens und der Textgestaltung deutlich sichtbar, die im schriftlichen Bereich gängig sind und die dort erarbeitet wurden.¹

Die Einführung in die Domäne der Schriftlichkeit und die Auseinandersetzung mit ihr ist die hauptsächliche Aufgabe der Schule. Hier werden die dafür notwendigen sprachlichen Formen (Schriftsprache, Formulierungsmuster, Textformen) wie die darin vermittelten Inhalte thematisiert und gelernt. Speziell im Deutschunterricht werden schreibend die »richtige«, literale Form des Erzählens, Beschreibens, Argumentierens etc. erarbeitet. In einem gewissen Sinne sind dieses schulische Erzählen, dieses Beschreiben, Argumentieren etc. *Übergangsformen* – sie existieren in der Welt der Texte außerhalb der Schule kaum in reiner Form. Was wir in Zeitungen und Sachbüchern, in Literatur, Wissenschaft etc. antreffen, sind mehrheitlich komplexere, vielschichtigere Texte, in denen aber einzelne Passagen den schulischen Textformen ähnlich sehen.² Diese außerschulische literale Wirklichkeit und ihre Standards beeinflussen jedoch die Wahrnehmung der schulischen Texte und ihrer Qualitäten, in höheren Schulstufen immer deutlicher. Die schulischen Formen sind dementsprechend nicht reine Kunstformen, sondern stehen in einem Wechselverhältnis zu außerschulischen Texten.

1 Thorsten Pohl hat für solche Phänomene den Begriff »sekundäre Literalität« geprägt. (So auch der Titel eines Vortrags von Thorsten Pohl, gehalten an der Arbeitstagung der Gruppe DIES [didaktisch-empirische Schreibforschung] in Oldenburg, Dezember 2009.) Die damit gefassten Sachverhalte sind solche unserer schulisch geprägten Gesellschaft. In anderen (Sub-)Kulturen mag es Formen gekonnten Erzählens geben, die weitgehend oral entwickelt wurden und die eventuell auch auf anderen Gestaltungsprinzipien beruhen.

2 Dies gilt auch über weite Strecken für die Texte, die in den Schulbüchern stehen, und sogar für Texte, die von den SchülerInnen in anderen Fächern als Deutsch geschrieben werden (wenn dort überhaupt Texte geschrieben werden).

2. Die Entwicklung der Erzählkompetenz

Kinder verfügen bereits zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn über Erfahrung mit dem Erzählen, auch wenn ihre rezeptiven wie ihre produktiven Kompetenzen in diesem Bereich stark variieren, je nachdem, wie intensiv sie mit den unterschiedlichen Formen des Erzählens Bekanntschaft gemacht haben und wie stark dabei Formen textuellen Erzählens eine Rolle spielten (z. B. die meist von Erwachsenen begleitete Beschäftigung mit Kinderbüchern, Märchen und anderen Geschichten). Die Fähigkeit zu komplexen sprachlichen Darstellungen ist schon vorschulisch in diesem Bereich am höchsten entwickelt, so dass das Erzählen zumindest in den ersten Schuljahren traditionell das Leitmedium der schulischen Förderung der Textkompetenz ist. Dabei wird auch das mündliche Erzählen, parallel zum schriftlichen und vor ihm, gepflegt. Da der Unterricht aber letztlich die Unterstützung und Förderung der schriftlichen textuellen Kompetenzen zum Ziel hat, werde ich im Folgenden nur auf das schriftliche Erzählen eingehen.

Die SchülerInnen haben sich beim Schreiben verschiedenen Herausforderungen zu stellen (vgl. dazu Augst et al. 2007, S. 20 f.; Feilke 1993, 1995; Wolf 2000): Sie müssen schreiben (statt sprechen), sie benützen die Standardsprache (statt der geläufigeren Umgangssprache), die Erwartung ist, dass sie einen Text schreiben (*Erzählen₂* statt *Erzählen₁*), und sie müssen sich sprachlich äußern ohne ein Gegenüber, und ohne sich an dessen Reaktionen orientieren zu können. Dies alles führt dazu, dass der zu schreibende Text und die sprachlichen Mittel des Erzählens ungleich stärker in den Vordergrund treten und viel bewusster wahrgenommen werden, als dies im Mündlichen geschieht. Man könnte sagen, dass der zu schreibende Text selbst zum Gegenüber wird, an dem man sich abarbeitet (Augst et al. 2007, S. 20). Dies alles führt dazu, dass schriftliches Erzählen vor allem für jüngere SchülerInnen besondere Aufgaben stellt, auch wenn sie mit durchaus beachtlichen Erzähl-Erfahrungen in die Schule eintreten. Auf Beobachtungen, die mit diesem Punkt zusammenhängen, werde ich im nächsten Abschnitt noch einmal kurz eingehen.

In der Forschung sind bisher vor allem die frühen Stadien des Erzähl-Erwerbs untersucht worden. Im Mittelpunkt steht dabei – genauso wie traditionell in der Schule – die Höhepunkterzählung. Diese ist (zumindest in der westlichen Welt) eine besonders weit verbreitete Grundform literalen Erzählens, die es auf attraktive Weise erlaubt, die Erzählwürdigkeit eines Geschehens zu konstituieren. Ihr liegt ein klares textuelles Schema zugrunde, das dafür bürgt, dass die resultierende Erzählung »für sich stehen« kann und damit die Grundvoraussetzung für einen Text erfüllt: Sie bezieht ihren Sinn nicht aus den Details des Entstehungskontextes, sondern vermittelt ihn durch ihre Struktur.

Darüber, wie diese Struktur genau zu fassen ist, gibt es unterschiedliche Vorstellungen (für einen Überblick siehe Knapp 2001, S. 32 ff.). Jedenfalls spielt dabei das eine zentrale Rolle, was des Öfteren als »Planbruch« bezeichnet wird: Etwas Unerwartetes bzw. Außerordentliches passiert und unterbricht den »normalen« Verlauf der Ereignisse. Damit dieser Planbruch stattfinden kann, muss natürlich vorgängig

eine Situation skizziert werden, die es erlaubt, die Vorstellung eines erwartbaren normalen Verlaufs der Dinge zu entwickeln. Augst et al. (2007, S. 50 f.) betonen, dass neben dem Planbruch noch eine zweite Komponente unverzichtbar ist: Die Geschichte muss eine »Rückkehr zur Normalität« einschließen, und sie ist umso interessanter, je deutlicher das unerwartete Ereignis die Normalität, in die die Geschichte am Ende mündet, gegenüber dem Vorzustand verändert. Augst et al. nennen dies die Pointe der Geschichte. Erst sie macht die Geschichte in vollem Sinne erzählenswert. Eine solche Pointe kann witzig oder lustig sein, dies ist aber in keiner Weise erforderlich. Eine Pointe in diesem Sinne ist zum Beispiel in vielen Märchen die Heirat, die einer erfolgreich bestandenen Bewährungsprobe der Hauptfigur folgt – eine Heirat, die ohne diese Bewährung nicht möglich gewesen wäre und deren verändernde Kraft zeigt.

Eine Höhepunktgeschichte ist, dies wird aus dieser kurzen Beschreibung schon deutlich, nichts Einfaches. Inhaltlich müssen Situierung, Planbruch und Pointe sich sinnvoll aufeinander beziehen, sprachlich müssen die Elemente der Geschichte erkennbar herausgearbeitet, die Figuren und Ereignisse deutlich gekennzeichnet, die Übergänge markiert werden. Schließlich soll das Erzählte unterhaltsam und interessant formuliert werden. Kinder meistern diese Anforderungen nicht auf einmal, sondern erarbeiten sich schreibend Schritt für Schritt die Kompetenz, solche Erzählungen zu formen. In verschiedenen Untersuchungen hat sich aus der Analyse von Erzähltexten ein Vier-Stufen-Modell für diese Entwicklung ergeben. Die Beschreibungen der vier Stufen stimmen in manchen Aspekten überein, sie variieren auch in manchen Details. Dies hat nicht zuletzt mit den unterschiedlichen Erzählaufgaben zu tun, die den Kindern in den verschiedenen Studien gestellt wurden.³ In der jüngsten großen Studie, der von Augst et al., war der Erzählimpuls ein Bild, das links ein Kind mit einer Kerze in der Hand zeigt, das nach rechts in einen ganz weiß belassenen Raum (eine Höhle?) hineinblickt. Die Erzählungen aus der zweiten, dritten und vierten Grundschulklasse wurden analysiert. Folgende vier Stufen der Erzählentwicklung wurden anhand der entstandenen Texte identifiziert (Augst et al. 2007, S. 51 f.):

1. *Stufe*: Oft wenig zusammenhängende, assoziativ gereihete Einzelaussagen. Erkennbar ist ein geschichtenübliches Repertoire an formelhaften Wendungen und Ereignissen. Die meisten Erzählungen sind Ich-Erzählungen. Außergewöhnliches kann vorkommen, wird aber sprachlich nicht als solches herausgehoben, eine Pointe ist nicht erkennbar.
2. *Stufe*: Geschehnisse werden chronologisch erzählt. Zu erkennen ist ein geschichtenübliches Repertoire an formelhaften Wendungen und Ereignissen. Ne-

3 Becker (2001) untersucht unterschiedliche Erzählformen (Bildergeschichte, Phantasiegeschichte, Erlebniserzählung, Nacherzählung) und zeigt, dass diese aufgrund der differierenden Ansprüche, die sie stellen, von Kindern auf unterschiedlichem Entwicklungsstand unterschiedlich gut beherrscht werden. Vgl. dazu auch Knapp 2001, S. 27 ff.

ben Ich- kommen auch Er/Sie-Erzählungen vor. Beginnende Fiktionalität. Meist »und dann«-Verknüpfungen. Manchmal bleibt die Erzählung unvollständig. Oft kommen Planbrüche, seltener Pointen vor, doch werden sie sprachlich nicht als solche gekennzeichnet.

3. *Stufe*: Zusammenhängende Darstellung eines Geschehens auf der Zeitachse mit einem sprachlich klar herausgearbeiteten Planbruch.⁴ Keine oder schwach ausgeprägte Pointe. Vor allem Er/Sie-Erzählungen mit fiktionalem Charakter. Die »und dann«-Verknüpfung wird durch temporale Adverbien und Konjunktionen abgelöst. Die Texte sind oft gerahmt (eher Einleitungen, seltener Schluss).

4. *Stufe*: Das erzählte Geschehen ist zusammenhängend, der Planbruch ist versprachlicht. Die Texte bauen Spannung auf und enthalten eine Pointe, manchmal mit einem deutlichen Überraschungsmoment. Meist Er/Sie-Erzählungen mit fiktionaler Struktur. Erzähltempus ist das Präteritum. Die Texte sind gerahmt, durch Rede und Gegenrede wird die Erzählung plastisch. In vielen Texten wird ein durchgehender Erzählton realisiert.

Diese Charakterisierungen machen deutlich, wie Zug um Zug die Elemente einer inhaltlich und sprachlich durchgängig strukturierten Erzählung erkannt und bearbeitet werden und schließlich ihren Platz im Ingesamt des Textes finden, der ja nicht nur eine klug ausgewählte und aufeinander bezogene Folge von Geschehnissen enthält, sondern auch als sprachliches Gebilde durchgängig gestaltet werden muss, um wirken zu können.

In der Untersuchung von Augst et al. erzählten

- in der zweiten Klasse noch 20 Prozent der Kinder auf Stufe 1 und je ca. 40 Prozent auf Stufe 2 und 3, keines auf Stufe 4.
- in der vierten Klasse erzählte kein Kind mehr auf Stufe 1, ca. zehn Prozent auf Stufe 2, fast 50 Prozent auf Stufe 3 und mehr als 40 Prozent auf Stufe 4 (vgl. Augst et al. 2007, S. 54).

Es ist zu erwarten, dass in der fünften, spätestens der sechsten Schulstufe fast alle Kinder die Fähigkeit erworben haben, eine Geschichte zu erzählen, die die grundlegenden Charakteristika der Höhepunkterzählung aufweist, grundsätzlich kohärent ist und die wesentlichen Momente sprachlich ausreichend markiert. Keines der untersuchten Kinder glänzt von Anfang an mit dieser Fähigkeit, und alle scheinen die skizzierten Stufen durchlaufen zu müssen, auch wenn sie dies in unterschiedlicher Geschwindigkeit tun. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es keine schlichte Übernahme eines Erzählschemas gibt, sondern dass dieses in einem längeren

4 Eine der ersten Strategien zur sprachlich expliziten Inszenierung des Planbruchs ist die Verwendung von Markern wie *plötzlich*, *auf einmal* etc.

Prozess von jedem Kind eigenständig durch Re-Konstruktion angeeignet werden muss (vgl. dazu Feilke 1993, S. 23). Was es so erwirbt, ist die Fähigkeit, Texte eines bestimmten Typs mit einiger Zuverlässigkeit zu produzieren, das heißt sprachliche Gebilde zu schaffen, die genügend Formstabilität aufweisen, um auch situationsunabhängig eine bestimmte Auffassung eines Geschehens darzustellen und festzuhalten.

Natürlich ist damit die Entwicklung nicht zu Ende, in einem gewissen Sinne beginnt sie erst. Auf der Basis eines funktionierenden Geschichtenschemas eröffnet sich die Möglichkeit einer Vielzahl weiterführender Entwicklungen, etwa in der Charakterisierung von Figuren, der Einführung retardierender und spannungssteigernder Momente, der treffenden Darstellung von Handlungen und Ereignissen, des Spiels mit der Chronologie etwa durch Vorwegnahmen und Nachträge, der Nachbildung literarischer Vorbilder und Stilformen etc. Mit solchen Neukonfigurationen von Gestaltungsmitteln ist es den Schreibenden möglich, eigene Formvorstellungen und individualisierte Erzählintentionen zu realisieren. Erzählen ist vielleicht jene Textart, in der es Schreibenden am frühesten möglich wird, eine freie und zugleich funktionale Beherrschung des schriftlichen Mediums zu erreichen, die auch Experimente, die Verfolgung von Gestaltungsideen etc. möglich macht. Untersuchungen zu diesen späten Phasen der Entwicklung der Erzählkompetenz sind spärlich. Eine große, viele Einzelbereiche aufarbeitende Studie, die zeigt, wie viel hier noch an Ausbau und Differenzierung zu leisten ist, ist die von Dannerer (2010). Die Grenzen zu anderen, mehr oder weniger nahestehenden Formen der Darstellung (etwa Stimmungsbild, Erfahrungsreflexion, Tagebuch, experimentelle Texte) sind in diesen späteren Phasen weit offen. Dieser Offenheit entsprechen die vielfältigen didaktischen Vorschläge für Formen autobiographischen, kreativen, literarischen Schreibens, die in mancherlei Hinsicht die Beherrschung der hier beschriebenen Grundform literalen Erzählens voraussetzen, aber sie gleichzeitig erweitern.

In der Studie von Augst et al. (2007) wurden auch die Kompetenzen der Zweit- bis Viertklässler in Bezug auf das Berichten, Instruieren, Beschreiben und Argumentieren erhoben. Es zeigte sich, dass Kinder in der Erarbeitung dieser Textsorten die jeweiligen spezifischen Strukturierungsleistungen in analogen Stufen erwerben wie beim Erzählen. Allerdings ist nur das Berichten eine Textform, die wie das Erzählen auf einer durchsichtigen chronologischen Abfolge beruht. Den anderen Textformen liegen andersartige, abstraktere Strukturierungsprinzipien zugrunde. Deren Erwerb im Laufe der Schulzeit erfolgt zeitlich verschoben, so dass die oben behauptete Pionierrolle des Erzählens beim ersten Aufbau der Textkompetenz durchaus begründet zu sein scheint. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Entwicklung von Textkompetenzen in verschiedenen Feldern gleichzeitig erfolgen kann und dass die (oft wohl eher implizit stattfindende als explizit gelehrt) kontrastive Differenzierung unterschiedlicher Textformen für die Entwicklung durchaus produktiv ist. Blickt man über den Deutschunterricht hinaus, wird auch deutlich, dass die SchülerInnen vor allem in den sogenannten Sachfächern mit weiteren, noch einmal anders garteten Textsorten konfrontiert sind.

3. Schulisches Schreiben als Re-Konfiguration der sprachlichen Kompetenzen

Kinder können schon früh mündlich angeregt erzählen. Wenn sie schreiben, werden ihre Texte nicht nur kürzer, sondern auch strukturell einfacher. Die Re-Konstruktion der Struktur von Erzählungen im schriftlichen Bereich, die eben beschrieben wurde, weist darauf hin, dass sich in der Schreibentwicklung etwas Neues ereignet: Bisher spontan und ungeplant beherrschte Weisen des Sprachgebrauchs werden durch die Schreibsituation »problematisiert«: Sie werden bewusster wahrgenommen, ihre formalen Charakteristika müssen quasi neu entdeckt und neu konfiguriert werden (vgl. Feilke 1993). Analoges geschieht im sprachlichen Bereich: Formen des Konjunktiv II tauchen mündlich schon im Alter von drei Jahren auf – in schriftlichen Texten erst im Alter von ungefähr zehn Jahren. Nebensätze 2. Grades sind mündlich im Alter von ca. fünf Jahren zu beobachten – in schriftlichen Texten sind sie erst bei ca. 13-Jährigen zu erwarten (Feilke 1995, S. 73 f.). Diese und andere Beobachtungen zeigen, dass Lernende auch sprachlich nicht einfach schriftlich festhalten, was sie schon mündlich können. Vielmehr re-konstruieren sie schreibend auch die Mittel der Darstellung und eignen sie sich damit ein zweites Mal an – sodass sie nun als Instrumente für die bewusste Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Schreibens zur Verfügung stehen.

Die im letzten Abschnitt angesprochene Umstellung auf schriftliche, standard-sprachliche, textuelle und selbst-gesteuerte Produktion hat also Konsequenzen von nicht geringer Tragweite. Schreiben bringt neue Möglichkeiten für Kommunikation und Denken hervor (Feilke 1995, S. 72). Blickt man von hier zurück auf die Stufen der Schreibentwicklung im Erzählen, so lohnt es sich, noch auf zwei Punkte kurz einzugehen:

- Man kann den Weg, den die Schreibenden gehen, typisierend verdeutlichen. Wie Augst et al. (2007) wiederholt betonen, sind schon in den ersten, noch wenig organisierten Produkten geschichtentypische Wendungen und Ereignisse zu erkennen. Die Schreibenden kennen demnach den geschichtentypischen »Ton« und vermögen ihn auch in Ansätzen zu treffen. Dies bleibt aber *lokal* beschränkt auf einzelne Formulierungen bzw. die Nennung spezifischer Typen von Einzelereignissen. Erst später können diese Einzelelemente miteinander verbunden werden, so dass eine nachvollziehbare Folge von Geschehnissen sprachlich dargestellt wird und ein *globales* Bild eines Ablaufs erzeugt wird. Ebenso wird aus der Formulierung der vier Stufen deutlich, dass eine *inhaltliche* Vollständigkeit nicht ausreicht. Die Elemente der Geschichte müssen sprachlich so formuliert werden, dass die Geschichte *formal* als Geschichte (mit signalisiertem Planbruch und Pointe) eine eindeutige Gestalt gewinnt (vgl. Feilke 1995, S. 72 f.). Sowohl die inhaltliche Kohärenz wie die formale Gestalt «wächst» über die vier Stufen heran – nicht kontinuierlich, wie Feilke betont, sondern in Schüben, die darauf hindeuten, dass die Schreibenden ein neues »Prinzip«, ein erzählerisches Gestaltmerkmal entdeckt haben und umzusetzen versuchen.
- Man kann darauf blicken, wie die Schreibenden mit ihrer Aufgabe umgehen. Nur ganz zu Beginn schreiben die Kinder einfach drauflos, sobald sie die Schreib-

aufgabe bekommen haben. Schon bald fangen sie an, die Komplexität der Aufgabe wahrzunehmen. Viele warten auf einen guten Einfall, der ihnen erlaubt, mit dem Schreiben zu beginnen, fast alle zögern immer wieder beim Schreiben, korrigieren (meist allerdings nur einzelne Wörter und Wortformen) – alles Zeichen dafür, dass das Schreiben allmählich in einen Gegensatz zum Sprechen gerät und dass den Schreibenden deutlich wird, dass der erste spontane Einfall nicht bereits ein »guter« Einfall sein muss. Der Schreibprozess selber generiert Zweifel und Fragen, die dazu führen, dass die Arbeit mit sprach- und inhaltsbezogenen Beobachtungen angereichert wird und dass das, was niedergeschrieben wird, mit Überlegung geschrieben wird. Spätestens in der Sekundarstufe 1 führt diese Entwicklung dazu, dass sich der Schreibprozess zusehends aufspaltet, separate Planungs- und Überarbeitungsphasen erkennbar werden und sich das Textschreiben als Prozess einer intensiven Befragung, Überformung und Neukonfiguration der primär auftauchenden Ideen, Formulierungen und Einstellungen gestaltet (vgl. Baurmann/Ludwig 1985; Feilke 1993, S. 24 f.; Portmann 1996).

4. Zum Abschluss

Das Schreiben von Texten ist kein Aufschreiben von etwas, das man schon im Kopf hat, sondern die Erarbeitung einer geformten sprachlichen Präsentation von Erlebtem und Gewusstem. Schriftliches Erzählen spielt im Erwerb der Kompetenz, Texte zu schreiben, eine besondere Rolle, denn Erzählen und Erzählungen sind im Alltag der meisten Kinder präsent. An ihnen machen die Kinder die wichtigsten, sicherlich die prägnantesten vorschulischen Texterfahrungen, an denen die Schule bei der Thematisierung und Vermittlung von Schreibfähigkeiten anknüpft. Erzählen hat hier eine Brückenfunktion zwischen mündlichem und schriftlichem Sich-Äußern, zwischen Umgangssprache und Standardsprache, zwischen Dialog und Text. Ob dies bedeutet, dass die anderen Textformen wie Beschreiben, Argumentieren etc. auf dem Erzählen aufbauen und es voraussetzen (vgl. Wolf 2000), oder ob sie sich unabhängig vom Erzählen auf der gleichen Grundlage der Alltagskommunikation entwickeln (vgl. Augst et al. 2007, S. 31 ff.), kann hier nicht diskutiert werden. Unabhängig von dieser Frage lässt sich jedenfalls feststellen, dass Erzählen auch biographische Relevanz hat. Erzählend werden Zusammenhänge entdeckt, Motive und Konsequenzen von eigenen und fremden Handlungen erkundet, Wahrscheinlichkeiten und Unwahrscheinlichkeiten gegeneinander abgewogen, Realität und Fiktion miteinander verbunden und voneinander abgegrenzt.⁵

Dem Erzählen, nicht nur dem autobiographischen, ist so eine proto-reflexive Einstellung auf wesentliche Aspekte des alltäglichen Erlebens zu eigen, und das schulische Interesse am Erzählen ist wohl nicht zuletzt auch dieser Eigenschaft ge-

5 Von Wyl et al. (2008) untersuchen einige Aspekte des Zusammenhangs von Erzählkompetenz und »Theory of mind« bei Kindergartenkindern und thematisieren damit eine spezielle Facette der hier sehr generell und etwas spekulativ angesprochenen Verbindung von Erzählen mit weiteren sozial-kognitiven Fähigkeiten.

schuldet. In anderen Textformen werden andere Typen von Wahrnehmung und Wissen aufgerufen und verarbeitet. Auch diese anderen Formen müssen im Interesse einer funktional genügenden Ausbildung der Textkompetenz geübt und angeeignet werden. In diesem Sinne sollte es schon in den ersten Schuljahren nicht nur ums Erzählen gehen. Gleichzeitig ist das, was erzählend gelernt und geleistet werden kann, so wichtig, dass man sagen muss: Erzählen hat eine Funktion nicht nur in den ersten Schuljahren, sondern auch weit darüber hinaus auf allen Stufen der schulischen Bildung.

Literatur

- AUGST, GERHARD; DISSELHOFF, KATRIN; HENRICH, ALEXANDRA; POHL, THORSTEN; VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BAURMANN, JÜRGEN; LUDWIG, OTTO (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisio-
nen. In: Boueke, Dietrich; Hopster, Norbert (Hg.): *Schreiben – Schreiben lernen*. Tübingen: Narr, S. 254–276.
- BECKER, TABEA (2001): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DANNERER, MONIKA (2010): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Eine Längsschnittstudie zum mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Universität Salzburg: Habilitationsschrift.
- EHLICH, KONRAD (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hg.): *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150.
- FEILKE, HELMUTH (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch*, H. 129, S. 17–34.
- DERS. (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hg.): *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen: Die Blaue Eule, S. 69–88.
- DERS. (2006): »Der Stand der Dinge«. Berichten und Berichte. In: *Praxis Deutsch*, H. 195, S. 6–15.
- KNAPP, WERNER (2001): Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse. In: *Didaktik Deutsch*, H. 10, S. 26–48.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (1996): Arbeit am Text. In: Feilke, Helmuth; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 158–171.
- VON WYL, AGNES; STADELMANN, STEPHANIE; PERREN, SONJA; VON KLITZING, Kai (2008): Erzählkompetenz, Repräsentationen und Theory of Mind: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, H. 2, S. 49–69.
- WOLF, DAGMAR (2000): *Modellbildungen im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Gert Ueding

Erzähltes gehört gehört

1. Der metaphorische Gebrauch der Worte »Erzählung« und »Erzähler« für die schriftliche Mitteilung einer Nachricht, einer Geschichte, hat vor allem in der Germanistik lange die ursprüngliche Bedeutung zurückgedrängt, die immer den Vortrag, das Gespräch meinte, also ein lautes Hersagen oder Verkünden damit notwendig verband. Die uns vertraute, heute schon nicht mehr selbstverständliche Lesekultur ist tatsächlich kaum älter als 200 Jahre, noch die Autoren des 19. Jahrhunderts schrieben in dem Bewusstsein, dass ihre Bücher (zumindest auch) vorgelesen wurden. In ihren Texten, die sie gleichsam als Partitur verstanden, sind zahlreiche Hinweise für den Vorleser enthalten, um ihm Tempowechsel, Lautstärkevariation oder die Änderung der Tonhöhe anzuzeigen. »Da war Alvarez der erste, der sich schnell besann. Ehre über Gold und Gott über alles! rief er, seinen Degen ziehend, und stürzte sich in den dicken Knäuel der Seinigen, um sie mit Gewalt auseinanderzuwirren.« (Eichendorff 1970a, S. 754) Wer diese Passage aus Eichendorffs *Meerfahrt* ruhig und langsam liest, der hat die darin aufgenommenen Sprechweisungen nicht verstanden. Oder ein anderes Beispiel, wiederum von Eichendorff und zwar aus seiner Novelle *Marmorbild*:

Der Fremde war über die letzten Worte in tiefe Gedanken versunken. Habt ihr wohl jemals, fragte er zerstreut, aber sehr ernsthaft, von dem wunderbaren Spielmann gehört, der durch seine Töne die Jugend in einen Zauberberg hinein verlockt, aus dem keiner wieder zurückgekehrt ist? Hütet Euch! - Florio wußte nicht, was er aus diesen Worten des Fremden machen sollte [...] Da ist der Sänger Fortunato! hörte er da auf einmal mehrere Frauen und Ritter neben sich ausrufen. (Eichendorff 1970b, S. 527f.)

Zweimal wechselt hier die Stimmstärke des Erzählers (»Hütet Euch!« und »Da ist der Sänger...«), wenn er denn der Partitur des Textes folgt. Kein Hörer (und wohl auch der Leser erst nach einigen Stützen) wird die Pointe selbst einer so kurzen Erzählung wie Heinrich von Kleists *Franzosen-Billigkeit* erfassen können, wenn der Sprecher nicht die drei darin sich artikulierenden Personen (den Erzähler, den verräterischen preußischen Bürger und den vorbildlichen französischen General) durch seine Ausdrucksweise (also z. B. Wechsel der Tonhöhen) identifiziert. Auch die Satzzeichen sind nicht mechanisch als syntaktische Gliederungsangaben, sondern als Vortragszeichen zu lesen. Wer als Sprecher nicht die Kenntnis und Fähigkeit besitzt, sich in die Vorlage in diesem Sinne hineinzufinden, wird sie verderben.

Nun könnte man gerade aus diesem Grund die Meinung vertreten, dass das stille Lesen den Vorzug habe, von solchen Unzulänglichkeiten verschont zu bleiben. Das Gegenteil ist der Fall – wir sind der Unzulänglichkeit nur umso stärker ausgeliefert: unserer eigenen. Denn wir lesen zwar lautlos, doch nicht stumm, wir artikulieren die Wörter nach innen und werden, weil ungeschult, der sinnlichen Qualität der Erzählung nicht gerecht. Wenn Cicero feststellt, dass der Vortrag die größte Macht in der Rede habe und ein Redner, der hier nur Fehler mache, niemals mit seiner Rede Erfolg haben könne, so gilt das *mutatis mutandis* für jeden Sprecher – und jeden Leser. Noch Thomas Mann schrieb aus dem Bewusstsein einer akustischen Wahrnehmung seiner Erzählungen heraus und sprach den Leser daher konsequenterweise als Hörer an. »Fast hätten wir vergessen«, heißt es im *Zauberberg*, »dass unsere Zuhörer [!] es nicht wissen: während uns natürlich der Name geläufig ist.« (Mann 1981, S. 921)

Die Überzeugung, dass der stimmliche Vortrag des Erzählers, ob er nun, wie bei Thomas Mann als Person in Erscheinung tritt oder, wie bei Franz Kafka, sich nur indirekt erschließen lässt, dass diese Erzählerstimme also für die Vermittlung der Erzählung an das Publikum entscheidend ist, hat im 20. Jahrhundert gelitten oder ist gar ganz geschwunden. Doch hat die deutsche Sprache eine Fülle von Komposita und Ausdrücken aufbewahrt, die mit der menschlichen Stimme zusammenhängen und das akustische Verhältnis zur Erzählung pointieren. So sprechen wir davon, dass wir uns auf eine Geschichte einstimmen lassen, dass Sie uns eine emotionale Grundstimmung vermittelt, eine Gestimmtheit erzeugt, von der aus wir ihre Vieltimmigkeit überhaupt erst wahrnehmen können. Das sind nicht etwa metaphorische Übertragungen aus der Musik, vielmehr gehörten musikalischer und rednerischer, erzählerischer Vortrag bis ins 18. Jahrhundert ein und derselben Ordnung an: der rhetorischen Ordnung. Die Stimme ist also auch in der Rede verantwortlich für den Vortrag, sie gibt dem Wort seinen Körper, seine sinnliche Gestalt. Und das durchaus auch in dem zweideutigen Sinn, der hier mitschwingt, weil die verführerische Wirkung der Stimme auch eine Grunderfahrung unseres Lebens ist. Weshalb auch einer der alten Kirchenväter (Lactantius) von der »sündhaften Lust der Ohren« (Lactantius 2009, 6,21,1) spricht. Doch auch in der christlich geprägten europäischen Tradition überwiegen die Zu-Stimmungen zu jener sinnlich-leibhaften Qualität. Luther nennt »Ohren und Zunge« Organe des Glaubens und betont in einer Predigt: »Das Wort fassen die Ohren und das Herz gläubts.« (Luther 1831, 10,276)

Man kann sogar noch weiter gehen. Der Stimme werden seit der Antike immer wieder auch heilsame Wirkungen zugeschrieben: Gut Reden und gut Hören entfalten therapeutische Kraft. Der 411 v. Chr. geborene große griechische Redner Antiphon gründete nach der Überlieferung in Korinth eine Praxis, in der er seelisch Kranke durch Zuspruch zu heilen versprach, später werden Celsus und Seneca den lauten Vortrag, die »clara lectio«, als stärkende, die Gesundheit befördernde Tätigkeit rühmen. Einen Reflex davon kann man noch bei Goethe wahrnehmen, wenn er das Schreiben einen »Mißbrauch der Sprache« nennt und das »stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede« (Goethe 1986, S. 486).

Doch damit genug der Zeugnisse, die unschwer vervielfacht werden könnten und immer darauf hinauslaufen, dass die Schriftlichkeit die Sprache ihrer sinnlichen Qualität beraubt, sie also beim Still-Lesen nur indirekt erschlossen werden kann (so dass ich mir zum Beispiel Alliterationen oder Onomatopöie als lautliche Phänomene nur in Erinnerung rufen kann, die Klanggestalt rekonstruiere, nicht höre). Das Hörbuch hebt diesen Nachteil auf, indem es uns den Erzähler zu Gehör bringt. Zum Gehör freilich nur, wir sehen ihn nicht, auch die Situation, aus der heraus er spricht (vor Publikum, im Studio) nehmen wir nicht wahr. Gewiss, er darf auf seine körperliche Beredsamkeit nicht ganz verzichten: Ob ein Wort, ein Satz mit einem Lächeln oder mit erstaunt hochgezogenen Brauen gesprochen wird, das hört man ihm an, aber man hört es ihm nur an. Das merkwürdig Unlebendige, Monotone mancher Hörbuch-Einspielung ist freilich darauf zurückzuführen, dass der Vorleser sich am Vorbild des Nachrichtensprechers, nicht des Erzählers orientiert. Das Hörbuch, das eine Lesung vor Publikum aufzeichnet, ist daher gegenüber der Studio-Produktion im Vorteil. Wenngleich auch hier ein künstliches Moment hinzukommt. Wir erfahren zwar akustisch etwas von der Rede-Situation, doch verliert sie in der Aufzeichnungstechnik, die sie speichert, die transitorische Gestalt, das Einmalige des Erlebens. Der Vorteil liegt gleichfalls auf der Hand: Der durch die Konservierung zwar veränderte lebendige Vortrag wird durch das Speichermedium dem Nacherleben eines großen Publikums zugänglich gemacht. Womit allerdings ein weiteres Manko schon angesprochen ist, das jede/r Hörbuch-RezipientIn aus eigener Erfahrung kennt: Er/Sie behält das Gehörte nicht so deutlich, vollständig und anhaltend wie das Gelesene, so dass Hörbuch und gedrucktes Buch sich – recht betrachtet – bestens ergänzen. Die Konsequenzen für den Unterricht in Schule und Hochschule liegen auf der Hand.

Doch kommen wir noch einmal auf die Rolle des Erzählers zurück; den »raunenden Beschwörer des Imperfekts« (Mann 1981, S. 7) hat ihn Thomas Mann höchst glücklich genannt. Glücklich deshalb, weil die Formulierung das historische Wesen jeder erzählten Geschichte, der erfundenen oder der erinnerten, aufgreift und zugleich die stimmliche Vergegenwärtigung relativiert. Denn die Stimme des Erzählers fungiert zwar als Medium der literarischen Vorlage, doch agiert er damit nicht wie der Schauspieler auf der Bühne, der in einer Rolle aufgeht, nichts wäre befremdlicher, als wenn er schrie und raste wie Franz Moor oder lauthals triumphierte wie Lady Macbeth. Er spielt sich selber als Erzähler, der seine Erzählung nicht in den dramatischen Dialog auflöst, im Präsens akustisch zur Erscheinung, sondern der

sie aus der Erinnerung heraus zu Gehör bringt. Seine Stimme spielt nicht Gegenwart vor, sie bewegt sich im historischen Präsens. Das heißt, dass er seinen Figuren in ihrer charakteristischen, handelnd erscheinenden Gestalt stimmliche Kontur gibt, als Erzähler aber nicht in der Rollenstimme seiner Figuren etwa verschwindet. Wenn Gert Westphal in seiner (leider leicht gekürzten) *Zauberberg*-Lesung den Part des Humanisten Settembrini spricht, verändert er seine Stimme gegenüber der Tonlage, mit der er Hans Castorp oder Naphta spricht, auch gegenüber dem Ton des Erzählers, den der Autor als Vermittler in seinen Roman eingeschaltet hat, aber immer bleibt der Sprecher-Erzähler Westphal hörbar, wird nirgendwo undeutlich oder verschwindet gar (wie das Rufus Beck in seiner zwar virtuosen, doch die Einheit der Romanerzählungen sprengenden Version der *Harry Potter*-Geschichten beinahe vollkommen gelingt). Das ist auch der prinzipielle Einwand, der gegen das modische Vordringen von Hörspielfassungen großer Romane (wie Melvilles *Moby Dick* oder Cervantes' *Don Quijote*) spricht. Sie modeln das epische Geschehen wie ein dramatisches Spektakel um, das Gegenwart nur vortäuscht und damit gerade jene Wirkung verkündet, die seit alters, seit Homer, die Faszination der Erzählung, der Beschwörung des Imperfekts ausmacht: das tua res agitur, das Erstaunen des Hörers darüber, dass er seine eigene Geschichte in der anderen erfährt. Nur dadurch, nicht durch die oberflächliche Aktualisierung als Hörspiel, wird der Blick aus der Vergangenheit in die Gegenwart möglich. Es gibt große Beispiele für die Kunst solchen erzählenden Eingedenkens im Hörbuch; die meisten Lesungen von Fontanes und Thomas Manns Romanen durch Westphal gehören dazu, Marlen Diekhoffs Version der *Sturmflut* (von Margrit de Moor), das Riesenwerk von Peter Matićs Einspielung der *Suche nach der verlorenen Zeit* (von Marcel Proust) oder die Hemingway-Lesung Christian Brückners.

2. Nun müssen die Eigenheiten und Probleme der mündlichen Rückübersetzung des geschriebenen ins gesprochene Wort noch genauer bedacht werden. Dabei kann die Hauptkategorie rhetorischer Sprechkunst: die Angemessenheit (*aptum, decorum*) einige wichtige Aufschlüsse geben. Sie besagt, dass die an einem Rede-Akt beteiligten Instanzen: Sprecher – Rede – Hörer, einander in wechselseitiger Angemessenheit begegnen müssen, wenn denn Glaubwürdigkeit das Ergebnis sein soll. Jenseits aller technischen Fertigkeiten ist daher auch nicht jeder Sprecher und jede Sprecherin für jede literarische Vorlage geeignet: Es gibt also durchaus, hier der Bühne ähnlich, Fehlbesetzungen. Stifter, von Westphal gelesen, wird zum Kitschautor; in der Lesung des großen Rollenromans von Sándor Márai *Wandlungen einer Ehe* sind die Ehefrau und das Dienstmädchen mit Marlen Diekhoff und Katja Riemann kongenial besetzt, Charles Brauer aber liefert nur das Klischee des Ehemanns, als habe dieser sich aus einer Fernsehschnulze in dieses Hörbuch verirrt; Eva Mattes macht aus Charlotte Brontës *Jane Eyre* ein gepflegtes Unterhaltungsstück, während Sophie Rois' Stimme bei der Lesung desselben Romans nie den dramatischen Konflikt vergessen lässt, der die Ich-Erzählerin umtreibt. Die Beispiele machen auch eine vielgeübte Praxis im Hörbuch-Geschäft fragwürdig: die allein auf Popularität der Prominenz setzende Verpflichtung von Bühnen-, Film- oder

FernsehdarstellerInnen. Die ausdrucksvolle Körperinszenierung gehört unverzichtbar zur Kunst des Schauspielers, ihr zu entsagen, sich allein auf (oder doch beinahe allein) auf die Ausdruckskraft der Stimme verlassen zu müssen, überfordert viele BühnendarstellerInnen: Wenn Stefan Kaminski Heinrich Heines Schelmenroman *Aus den Memoiren des Herren von Schnabelewopski* liest, gelingt es ihm selten, die Ironiesignale des Texts akustisch umzusetzen. Die vielbeschäftigte Anna Thalbach unterwirft jedes von ihr gesprochene Werk derselben Manier, nämlich die Sätze wie Holzbausteine aufeinandergestapelt zu sprechen, so dass jede syntaktische Spannung zerstört wird; auch die Pausen zwischen den Sätzen sind von monotoner Gleichartigkeit und ihre immer ein wenig kindlich wirkende Stimme versagt vor komplizierten Perioden völlig. Die im Fernsehen so vielbewunderte Iris Berben sentimentalisiert ihre Vorlagen stets auf die gleiche Weise – ob es sich um Rilke oder um jüdische Erzählliteratur handelt. Hat nun aber eine Erzählung die angemessene, vielleicht sogar ideale Sprecher-Besetzung gefunden, stellt sich sogleich die Frage, inwieweit dem Hörer nicht von ihm eine bestimmte Auffassung der literarischen Vorlage suggeriert wird, die andere, ihm möglicherweise passendere ausschließt.

Den Einwand dürfen wir nicht leicht nehmen. Denn tatsächlich ist der Sprecher-Erzähler kein neutrales Medium, keine leblose Computer-Stimme. Er mischt sich selber ständig in seine Erzählung hinein, in seiner Stimme aufgehoben sind alle die Gefühle und Gedanken, die der Text in ihm angeregt hat. Indem er ihn erzählt, teilt er in Ton und Rhythmus, Melodie und Akzentuierung die Erfahrungen mit, die er mit dieser Geschichte gemacht hat. Was ihm als Text vorliegt, wird durch seine Stimme beredt, die ihn sprechend interpretiert. Gerade der hinreißende Sprecher, die bewegendste Sprecherin nehmen uns dadurch auch ein Stück Freiheit im eigenen Umgang mit dem literarischen Werk, das wir gerade hören. Ein Blick auf die benachbarten Künste relativiert diesen Nachteil aber sogleich: Wir sind gewöhnt, die Mozart-Interpretation eines Otto Klemperer gerade in ihrer Eigenart als Bereicherung aufzunehmen. Wenn Claus Peymann ein Stück Thomas Bernhards auf die Bühne bringt, gewinnt es überhaupt erst dort sein Leben, so dass wir mit allen Sinnen daran teilnehmen können und erleben, wie mangelhaft das bloße Lesedrama doch ist. Ein großer Ausstellungsmacher wie Götz Adriani beleuchtet uns durch Auswahl und Anordnung das Werk Cézannes auf eine so intensive Weise, wie auch häufiger Museumsbesuch es uns allein nie ermöglichen könnte. Das heißt, die kongeniale Zutat des ausübenden Künstlers zu seiner Vorlage ist auch eine Bereicherung, seine geschulte Sensibilität öffnet uns den Blick in Bereiche des Werks, die uns verschlossen bleiben ohne seine kundige Führung.

Geradezu plakativ deutlich wird diese Leistung im Hörbuch, wenn es sich literarischen Werken widmet, die ein Lesepublikum schon lange nicht mehr erreichen. Also etwa Homers *Ilias* und *Odyssee*, Vergils *Aeneis*, Ovids *Metamorphosen*, Dantes *Göttliche Komödie* oder Gottfrieds *Tristan und Isolde* – Werke, die uns als Leser und Leserinnen vielfach unzugänglich erscheinen, die aber zum Beispiel die Stimme Rolf BoySENS zu neuem Leben erweckt, weil er sie in die eigene Person aufgenommen hat und sie nun als unser Zeitgenosse nach außen akustisch darstellt, ihnen also jene Gestalt gibt, in der wir mit ihnen vertraut werden können. Auch Felix von

Manteuffels Version des *Simplicius Simplicissimus* und der *Courage* von Grimms gehören in die inzwischen schon durchaus stattliche Reihe von Hörbüchern, die uns den Zugang zu schon verloren gegangenen Meisterwerken der Weltliteratur wieder zu öffnen vermögen.

Eine Eigenart der Hörbuch-Rezeption verdient in diesem Zusammenhang noch hervorgehoben zu werden, weil sie die durch den Interpreten vielleicht eingeschränkte Freiheit der Rezeption wieder weitgehend herstellt. Tatsächlich haben wir ja keinen direkten Kontakt zum Erzähler, das technische Medium ist eingeschaltet, es liegt an uns, wie wir mit der Aufzeichnung umgehen, wo, wie und wann wir sie hören, ob wir dabei in Gesellschaft sind, auf einer Autofahrt, einer Wanderung. Wir können die Rezeption unterbrechen, können Passagen wiederholen, andere auslassen. All dies sind verfremdende Elemente, wir können sie nutzen, uns unsere eigenen Gedanken machen, dem Erzähler widersprechen, ihn also auf jenem Abstand halten, der es uns ermöglicht, das eigene Interesse, die eigene Erfahrung ins Spiel zu bringen und zumindest mit den Erfahrungen, die der Text enthält, die der Erzähler ergänzt, zu überblenden. Ein Dialog ist möglich zwischen dem Erzähler und dem derart aktiv gewordenen Hörer. Wir können viel über uns selbst erfahren in diesem Kontakt; wirklich produktiv aber wird er natürlich erst, wenn wir selber im Umgang mit der Gattung »Hörbuch« auch hinreichend geschult sind.

3. Dazu genügt es nicht, gelegentlich auf einer langen Zugfahrt einer Maigret-Erzählung zuzuhören. Aktives Hören, das erst den Mehrwert über das Lesen hervorbringt, will gelernt sein. Das Medium »Hörbuch« selber übernimmt bereits einen gewichtigen Teil dieser Aufgabe. Die Vielzahl und Attraktivität der modernen medialen Angebote hat jene Reizüberflutung zur Folge, die die mentale Einheit unserer Erfahrung auflöst und die Grundvoraussetzung unseres Wissens: Aufmerksamkeit und Konzentration, gefährdet oder gar zerstört. Welch schöpferische Kraft dagegen die aktive Teilnahme durch das Hören zu entwickeln vermag, das ist übrigens Thema eines von seinem Autor so genannten »Märchen-Romans« (der auch als Hörbuch existiert, freilich in einer Hörspiel-Fassung, die – trotz ausgezeichneten Sprecher – in dieser ihrer Bearbeitungsform die eigentliche Botschaft der Erzählung dementiert) – ich meine Michael Endes *Momo*, der gleich zu Anfang von der hohen Kunst des Hörens handelt:

Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: zuhören. [...] Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, daß dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, daß sie in ihm steckten. Sie konnte so zuhören, daß ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder daß Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder daß Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er

ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, daß es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und daß er deshalb auf besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören. (Ende 1973, S. 15f.)

Das Hörbuch ist ein Ein-Kanal-Medium, mit dem wir zwar produktiv umgehen, aus dem wir auch so etwas wie ein imaginäres Gespräch entwickeln können, das uns aber zunächst einmal mit einem Imperativ der Konzentration begegnet. Wir müssen alle zusätzlichen Sender ausschalten oder jedenfalls moderieren, wenn wir nicht sofort den Hörkontakt zum Erzähler verlieren wollen, und uns damit den Faden der Erzählung entgleiten lassen. Insbesondere die visuellen Reize, die unsere Umwelt dominieren, müssen weitgehend reduziert werden, weil sie uns ablenken, unsere Aufmerksamkeit zerstreuen. In der kollektiven Rezeption (etwa im Unterricht) ist das schwieriger als in der Einzelwahrnehmung, wie beim Einsatz des Hörbuchs im Unterricht schnell deutlich wird. Ein eigentümliches Gefühl der Leere begleitet die Konzentration auf den Hör-Vorgang und zeigt, wie sehr wir uns bereits an multimediale Modelle der Wahrnehmung gewöhnt haben, uns von ihnen steuern lassen. Verlieren einige Parameter unserer täglichen sensorischen Überlastung ihre Wirkung, fühlen wir uns sogleich unsicher und bemühen uns um erneuten Anschluss an das vertraute Leben in der Zerstreuung.

Dieser Effekt bedroht das aktive, aufmerksame Hören schon von Anfang an. Denn es gibt natürlich auch ein zerstreutes Hören, das etwa nur dem Handlungsfaden einer Kriminalerzählung folgt oder sich von den Aufgipfelungen einer Stimme vor allem emotional anstecken lässt. Der größte Teil der Massenproduktion auf dem Hörbuch-Markt folgt diesem Interesse am zerstreuten Hören: ob beim Abwaschen, Kochen oder anderen eher automatischen Tätigkeiten, die ein Aufspalten der Aufmerksamkeit zulassen. Davon ist auch nicht etwa ganz und gar abzuraten, solange die SprecherInnen auch auf diesen Feldern einigermaßen den Standards ihrer Profession genügen. Denn auch auf solch niedrigerem Niveau an Aufmerksamkeit geht das Gehörte nicht spurlos an uns vorüber: Wir prägen uns dabei Muster und Modelle des Vortragens ein, die wir nun auch produktiv, nämlich in Rede und Gespräch nutzen können. »Der Deutsche«, so hatte Nietzsche gespottet, »liest nicht laut, nicht für's Ohr, sondern bloß mit den Augen; er hat seine Ohren dabei in's Schubfach gelegt.« (Nietzsche 1988, S. 190)

Das ist in den romanischen Völkern anders, doch wäre es wohl allzu optimistisch, vom Hörbuch nun gleich einen Kulturwandel der ganzen Nation zu erwarten. Immerhin zeugt seine Beliebtheit davon, dass dem geneigten Leser in seiner stillen Kammer etwas fehlt, das Hörbuch kann ihm helfen, seine Ohren aus dem Schubfach zu befreien, sie wie Instrumente zu stimmen auf die »Schwellungen, Biegungen, Umschläge des Tons und Wechsel des Tempos« (Nietzsche 1988, S. 190), die das Hörvergnügen ausmachen. Vor Nietzsche hatte ein anderer rhetorisch versierter Autor und Redner, der Romantiker Adam Müller, ein Freund Kleists und Gents', auf die wechselseitige Abhängigkeit von Hör- und Redekultur insistiert. Wie das Hören »eine Manier des Antwortens« sei (Müller 1967, S. 73), so gebe es »eine Kunst des Hörens wie des Redens« und der Redner müsse »die Kunst des Hörens, die

Kunst des Innewerdens fremder Naturen, und ihre Art und Eigenheit in demselben Maße besitzen [...], als die Kunst des Eindringens in fremde Naturen vermittelt seiner Rede: diese beiden Künste bedingen einander; niemand kann größerer Redner sein als Hörer.« (Müller 1967, S. 64)

Die Nutzenanwendung für unser Thema liegt auf der Hand. Imitatio, mit dem Ziele der Gleichrangigkeit, wenn nicht des Übertreffens, war die Lernmethode schon in der antiken Rednerausbildung – der Schüler folgte dem Lehrer aufs Forum, um dort die herausragenden Redner zu hören. Auf unseren politischen Foren lässt sich in der Regel allenfalls lernen, wie man es nicht macht, Vorbilder sind selten. In besonderem Maße gilt das für die massenmedialen Rede- und Gesprächsbühnen unserer Tage, für Politik und Verwaltung, Wissenschaft und Wirtschaft. Das Universum der öffentlichen Rede wird von sprachwidrigen Machern abgesperrt. In dieser Situation kann dem Hörbuch in der Tat so etwas wie eine propädeutische Funktion zuwachsen, indem es auch die Sensibilität gegenüber der gesprochenen Sprache schult, unsere Ohren das Hören lehrt und unsere Stimmen beredt macht. Wer ein schon gehörtes Buch dann noch liest, liest es anders, der Erzähler, der ihm voranging, hat die Bahn für das artikulierte Lesen auch in der Stille vorbereitet. Das ist die erste Stufe, doch sie führt hinüber zur noch akustisch unerschlossenen Lektüre. Wer mit konzentrierter Aufmerksamkeit Westphals Lesung aller Fontane-Romane angehört hat, der wird auch Immermann oder Dickens oder Jean Paul nicht mehr herunterlesen wie einen Zeitungstext. Denn was man hörend vom Erzähler lernt, hat auch gleich die Form und den Ausdruck, in denen wir uns selber mitteilen können. So lehrt der Erzähler Hören und Reden auf die fruchtbarste Weise, die es gibt: unmerklich und mit Vergnügen.

Literatur

- EICHENDORFF, JOSEF VON (1970a): Eine Meerfahrt. In: Ders.: *Werke. Bd. 2: Romane/Erzählungen*. Verantwortlich für d. Textred.: Jost Perfahl. München: Winkler, S. 739–793.
- DERS. (1970b): Das Marmorbild. In: Ders.: *Werke. Bd. 2: Romane/Erzählungen*. Verantwortlich für d. Textred.: Jost Perfahl. München: Winkler, S. 526–564.
- ENDE, MICHAEL (1973): *Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeitdieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*. Ein Märchen-Roman. Stuttgart-Wien: K. Thiene-mann.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG (1986): Dichtung und Wahrheit. In: Apel, Friedmar u. a. (Hg.): *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche. Vierzig Bände. Abteilung I, Band 14: Johann Wolfgang Goethe. Aus meinem Leben – Dichtung und Wahrheit*. Hg. von Klaus-Detlef Müller. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- LACTANTIUS, LUCIUS CAECILIUS FIRMIANUS (2009): *Divinae institutiones. fasc. 3: Libri V et VI*. Hg. von Eberhard Heck u. a. München: de Gruyter.
- LUTHER, MARTIN (1831): *Geist aus Luther's Schriften oder Concordanz der Ansichten und Urtheile des großen Reformators über die wichtigsten Gegenstände des Glaubens, der Wissenschaft und des Lebens. Vierter Band S – Z*. Hg. von F. W. Lomler, G. F. Lucius, J. Rust, L. Sackreuter und E. Zimmermann. Darmstadt: Karl Wilhelm Leske.
- MANN, THOMAS (1981): *Der Zauberberg*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- MÜLLER, ADAM (1967): *Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland*. Frankfurt/M.: Insel.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1988): *Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Kritische Studienausgabe, Bd. 5*. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin-New York: de Gruyter.

Bettina Rabelhofer, Marlies Breuss

Kafkas frühe Prosa

Literarisches Erzählen hör- und sichtbar machen.
Wie Stacheltiere zu Weggefährten wurden
(und trotzdem Stacheltiere blieben)

Im Sommer 2008 nahm ich an der Tagung der Deutschen Kafka-Gesellschaft in Heidelberg teil. Der call for papers hatte zur literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kafkas *Betrachtung*, einem schmalen Bändchen mit 18 Textminiaturen aus der Urzeit kafkaschen Schreibens, aufgerufen. Mir erschien das Thema unheimlich reizvoll: Ein paar Hände voll Text hieß das, noch kaum umstellt von Sekundärliteratur. Jede Geschichte eine Kürzestgeschichte, manchmal nahezu ein Aphorismus, der zu intensivster »Betrachtung« einlud.

Nachtflüge

Meine Erwartungen waren hoch – die Tagung versprach durch die Fokussierung der vielen Kafka-Interessierten auf ein Textgelände, dessen Überschaubarkeit einmal nicht zu Ökonomie und Oberflächlichkeit verpflichtete, Leidenschaftlichkeit in den vielfältigen Erkundungsversuchen, vertiefte Einsichten in die ästhetische Beschaffenheit und die thematische Gemengelage. Doch merkwürdigerweise fielen die literaturwissenschaftlichen Sondierungen des Terrains weniger leidenschaftlich aus als erhofft: Diskussionen entzündeten sich mehr an den literaturwissenschaftlichen Verfahrensweisen im Allgemeinen als an der kafkaschen Textur im Besonde-

BETTINA RABELHOFER ist Literaturwissenschaftlerin am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: bettina.rabelhofer@uni-graz.at

MARLIES BREUSS ist Deutschlehrerin an der HLW Mureck und Lehrbeauftragte an der PH Steiermark und am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: mm.breuss@schule.at

ren. Irgendwann erschien die Textlandschaft hermeneutisch gerodet, die semantischen Wasserläufe waren stillgelegt und die Metaphorik wirkte handlich eingezäunt. Und irgendwie hatte ich doch das Gefühl, dass wir Kafkas Landschaft vielleicht gar nicht betreten hatten, sondern im literaturwissenschaftlichen Nachflug, wenn auch mit feinsten Navigationsinstrumenten ausgerüstet, über sie hinweggebraust waren.

Aus diesem Unbehagen und der weiterbestehenden Neugier am Widerborstigen entstand die Idee, mit Studierenden das kaskasche Terrain auf eher unkonventionelle Weise zu erkunden.

Landungen

Im Wintersemester 2010/2011 ließ sich diese Idee in einem mit seinem fachdidaktischen Gegenstück kombinierten literaturwissenschaftlichen Seminar für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten verwirklichen. Meine Kollegin, Marlies Breuss, seit vielen Jahren schulisch engagiert und Neuem immer aufgeschlossen, sollte die fachdidaktische Lehrveranstaltung abdecken, während ich im Seminar sozusagen den literaturwissenschaftlichen Input beizusteuern hatte. Dass aus der »Kombination« wirklich eine echte »Verzahnung«, ja »Verschmelzung«, der beiden Lehrveranstaltungen wurde, ist ein zwischenmenschlicher wie ein didaktischer Glücksfall. Im Folgenden wählen wir deshalb auch das kollektive »Wir«, um von unseren Erfahrungen zu berichten:

Kafka in Szene: Kafkas *Betrachtung* an der Universität und für die Schule.

Ein Werkstattbericht von Bettina Rabelhofer und Marlies Breuss aus der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch an der Universität Graz im WS 2010/2011.

Dreiundzwanzig angehende Deutschlehrer und -lehrerinnen ließen sich also knapp vor Abschluss ihres Studiums auf unser Experiment ein und näherten sich nach anfänglicher Verwunderung (»Was, ein Semester lang nur Kafka? Vier Stunden pro Woche? Und das für die Schule? Na gut, dann aber doch wohl wenigstens *Das Schloss*, *Die Verwandlung*! Nein? *Betrachtung*? Nie gehört!«) mit viel Interesse, Energie und literar-ästhetischem Gespür dem »Stacheligen« an und machten es sich letztendlich durch viele Lehrveranstaltungs- und, was uns besonders berührt hat, auch durch viele außeruniversitäre »Lebens«-Stunden zum Weggefährten.

Navigationen in die Irritation

Lesende haben es mit Kafkas Texten nicht leicht. Erzähltes, das Ungewissheiten, Leerräume und fehlende Zusammenhänge so aufdringlich zur Schau stellt, provoziert die fundamentalen Bedürfnisse des Lesers/der Leserin nach Konsistenz und semantischer Kohärenz.

Wie sollten wir uns also dem Fragmentarischen und Kryptischen der Textminiaturen annähern?

Es sollte nicht der intellektuell-verstandesmäßige Zugang, wie in universitären Seminaren oft üblich, Priorität haben, sondern der Text sollte sich, wenn möglich, zuerst im Körper einnisten, bevor der Kopf das Verspürte dann tastend einholen und reflektierend nachvollziehen konnte. Dementsprechend bekamen die Studierenden einen sinnlich-körperbezogenen und einen intellektuell-reflektierenden Auftrag:

1. »Kafka in Szene«

Setzen Sie in der Kleingruppe die Erzählung *Unglücklichsein* in Szene. Allfällige »Paratexte« (Vorwort, Publikumsansprachen...) sind fakultativ, Metatextuelles im Anschluss an die Inszenierung (Diskussion mit dem Publikum) ist obligatorisch. Eine oder mehrere Textminiaturen in Kombination mit dem »Unglücklichsein« sind frei wählbar. Die Aufführung darf den Zeitrahmen von 35 Minuten nicht überschreiten.

2. Arbeitsjournal

Führen Sie (in Einzelarbeit) lehrveranstaltungsbegleitend ein »Arbeitsjournal«. Protokollieren Sie die einzelnen Seminar-Blöcke und versuchen Sie, so detailliert wie möglich die folgenden Fragen zu bearbeiten:

- Wie habe ich mich gefühlt?
- Wie hat sich mein »Gefühl« dem Text gegenüber verändert?
- Welchen Gewinn konnte ich für mich aus der Seminar-Einheit ziehen?
- Inwieweit hat mich der besondere Umgang mit den Texten in meinem Literaturverständnis verändert?
- Könnten (möglicherweise) meine SchülerInnen davon profitieren?
- Was hat mich besonders fasziniert? Abgeschreckt? Irritiert?
- Und: Alles, was ich dazu noch sagen möchte ...

Erste Sondierungen des Textgeländes

Als kleines Gespenst fuhr ein Kind aus dem ganz dunklen Korridor, in dem die Lampe noch nicht brannte, und blieb auf den Fußspitzen stehn, auf einem unmerklich schaukelnden Fußbodenbalken. [...] (Kafka, *Unglücklichsein*)

Wir hatten den einzigen längeren zusammenhängenden Erzähltext der kafkaschen Textminiaturen als Einstiegstext gewählt: *Unglücklichsein*. Zum einen weil uns der erzählerische Humus von vier Seiten Text ertragreicher schien, um ein kontinuierliches Textgefühl (und sei es auch nur das der Inkohärenz und Irritation) zu entwickeln, und zum anderen spekulierten wir wohl auch damit, dass sich das Unglücklichsein im kafkaschen Text ein bisschen auch in ein Unglücklichsein des und der Lesenden mit dem Text übersetzen und so als Affektstruktur auch in den LeserInnen seine Spur ziehen würde. Die »narzißtische Empathiestörung in der Beziehung Text-Leser« (Vietinghoff-Scheel 1991, S. 50) wird auch zur Glücksstörung im Leseprozess selbst: »Als es schon unerträglich geworden war [...]« (Kafka 1978, S. 19) –

mit diesen Worten hebt Kafkas Text *Unglücklichsein* an, sie könnten aber auch die ersten Worte des Protokolls der eigenen Lektüreerfahrung sein. Menschen halten Spannungszustände nur schlecht aus ...

Wie es nun mit der textuellen »Unerträglichkeit« aussah, wollten wir von den Studierenden (die größtenteils nur *Die Verwandlung* oder *Das Schloss* als Lektüreerfahrung mit in das Seminar brachten) im Rahmen eines »Literarischen Gesprächs« (vgl. Steinbrenner/Mayer/Rank 2011) erfahren. Wie unverträglich war das Widerborstige?

Der Anfang dieses Sondierungsgesprächs wird im folgenden Protokoll weitgehend wörtlich wiedergegeben. Als Vorbereitung auf diese Einheit hatten die Studierenden den folgenden Fragenkatalog zu Kafkas *Unglücklichsein* bearbeitet:

- Empfinden Sie eine »narzisstische Glücksstörung« bei der Lektüre von *Unglücklichsein*?
- Gibt es Stellen im Text, die für Sie irritierend/unauflösbar sind? Warum ist das so?
- Gibt es eine Lichtdramaturgie im Text? Wenn ja, wie sieht sie aus?
- Im Text gibt es ein kleines Gespenst. Was hat es mit diesem Gespenst auf sich? Charakterisieren Sie das Gespenst! Welche Funktion hat es?
- Vergleichen Sie das Gespenst mit dem Ich-Erzähler: Welche Gemeinsamkeiten gibt es? Welche Gegensätze? Verbindet etwas die beiden? Hat das Gespenst ein Geschlecht? Ist das Gespenst bedrohlich? Ja/Nein: warum?

Literarisches Gespräch

R = Rabelhofer

S = Studierende

R: Vielleicht sind wir ratlos angesichts von Kafka-Texten – »Fremdsein«?

Hier im Seminar suchen wir nach Textzugängen, auf die wir wirklich neugierig sein können, es geht um »umwegige« Arbeit mit literarischen Texten. Unsere These ist ja: Komplexes Sinnverstehen ist über Bewegung möglich.

S1: Da sind Wörter, sie brauchen Interpretation: Der verstandesmäßig-kognitive Weg ist »normal«.

R: Die »herkömmliche Art und Weise« der Interpretation eignet sich hier aber nicht, eine grundsätzliche Aussage ist nicht möglich, weil es keine »allgemeingültige Aussage« gibt.

Jede Gruppe muss sich überlegen, wie sie den Text umsetzt, Reflexion kommt ja dazu, das ist eine Ergänzung: Ganzheitlichkeit, nicht nur die Reflexionsebene.

Wahrscheinlich werden Sie viel Wissen aus anderen Kontexten strategisch einsetzen: Die besondere Sinnhaftigkeit wird ja doch gesucht.

Die eigene, persönliche Interpretation wird auch aus der Not geboren: Zu diesen Miniaturtexten gibt es nicht viel Sekundärliteratur, deshalb auch die Auswahl, wir haben kein Fangnetz.

S1: Lichtregie, Stimmung: »Auf die Stimmung einstimmen« ...

Die Vorstellung, Kafka zu »spielen« ist seltsam, aber über Stimmung in den Text hineinzu kommen, erscheint möglich.

R: Leerstellen: Wenn man das in den Körper bekommt, entkommt man dem Text weniger.

Wie ist es Ihnen mit den Fragen gegangen?

S1: Sie waren hilfreich, weil sie auf die neuralgischen Stellen hingezielt haben.

R: Wie war das erste Lesen des Textes?

- S2: Ich war vom Text schockiert: »So, und jetzt?« Meine Stimmung hat nicht zu dem gepasst, was drinsteckt. Ich war gleich negativ eingestellt.
Beim ersten Lesen kann ich solche Fragen nie beantworten.
- S3: Ich hatte Platons Höhlengleichnis als spontane Assoziation – noch vor der Frage nach den Lichtverhältnissen.
- R: Kafkas Texte lassen sich symbolisch nicht so kohärent fassen.
- S4: Da ist kein Schluss: Die Tatsache, dass das Ende fehlt, stört mich grundlegend.
- R: Irritierend! »Das Wesentliche wird mir vorenthalten!« Wir gehen immer mit dem Wunsch nach Sinn und Kohärenz an Texte heran. Wir verwenden unsere Dechiffrieremethode: Das ist das, das ist das, und wenn ich das finde, bedeutet es jenes.
Unglücklichsein: Man freut sich nach der Überschrift über so viel ›Sinnvorgabe‹, aber dann?
- S4: Ich habe den Text schon komplett anders gelesen. Mann und Kind – das war für mich deutlich sexuell konnotiert.
Außerdem: Man müsste den Text umbenennen!
- R: Wie?
- S4: Alleinsein, Einsamsein ...
- S5: Erheitert hat mich das Geplänkel zwischen Ich und Gespenst. Könnte das Gespenst das dunkle Ich sein?
- S4: Die Person selber ist dunkler als das Gespenst.
- S5: Die Ursache ist dunkel, aber nicht das Gespenst.
- R: Ihre Reaktion in Form eines Streitgesprächs freut mich ...
- S6: Erster Satz: Es gibt so viele Stellen, wo man sich fragt, worauf bezieht sich das jetzt? Immer taucht die Frage auf: Den Satz versteh' ich, aber warum steht er da?
- S7: Auf mein Gefühl umgelegt: Ich war unglücklich, weil ...
- R: Man erlebt eine permanente Glücksstörung bei der Lektüre von Kafka-Texten!
- S8: Gespenst – Doppelgänger: Sie unterstellen einander Angst und erhöhen sich selbst damit die eigene Angst.
- S3: Der Schluss ist so irritierend!
- R: Handelt es sich um eine narzisstische Empathiestörung in der Beziehung Leser – Text?
- S2: Das ist nicht so schlimm, weil: ok, es ist Kafka!
Der Einstieg ist unheilvoll, aber der weitere Verlauf ...
Ich bin überzeugt, dass das wo herausgerissen sein muss, es liegt nicht in der Natur des Menschen, etwas so Fragmentarisches zu schreiben!
- R: Liegt die Bedeutung nur im Text? Ist der Text für Sie beliebig?
Der Text hat Strategien, der Text lenkt Ihre Rezeption; Textkompetenz, Weltwissen und die Kompetenz der Lesenden gemeinsam schaffen Bedeutung.
Je mehr man Umgang mit unterschiedlichen Texten hat, desto höher wird die Kompetenz.
Ihre Aufgabe ist es, einen eigenen Zugang und dann die Worte zu finden, diesen Zugang adäquat zu beschreiben. In der Schule gehen Sie dann damit wohl anders um, das hängt von Ihren SchülerInnen ab.
Könnte man vielleicht so sagen: Je mehr der Text Ihr Text geworden ist, desto niedriger wurde der Grad der Irritation? Gibt es eine »Veranschaulichung« im Verlauf des Leseprozesses?
- S5: »Empathiestörung« passt gut: Für mich ist ein Text zum Mitfühlen, wenn ich Figuren als Identifikationsangebot vorfinde.
- S1: Glücksstörung ... hängt eng mit Erwartungshaltung zusammen!
Der Text beeinträchtigt nicht mein Glück, ich finde Irritation interessant. Oder: Ich habe gewusst, es geht nicht glatt – das ist meine Erwartung an einen Kafka-Text!
- S2: Je öfter ich den Text gelesen habe, desto mehr Kleinigkeiten habe ich entdeckt, desto zufriedener bin ich geworden.
- S3: Empathiestörung ... das hängt eng mit der Eigenheit der Figur zusammen – aber vielleicht gibt es eine andere Deutung?
- S6: Man erfährt so wenig über Ort, Zeit und Figur.

- R: Da ist diese radikale Präsenz, »Orientier dich!« bedeutet, hineingeworfen zu sein in den Text
 ...
 S5: Ich weiß, dass ich mich in Kafka nicht einfühlend kann, aber es ist schwer, das zu akzeptieren!
 S3: Radikale Präsenz – es gibt auch eine radikale Absenz! Plötzliche Absenz – da ist das Gespenst
 plötzlich weg.
 [...]

Von der Irritation zur Performanz des Stacheligen

Mit einem mehr oder weniger großen Überhang an Irritation begannen sich die Studierenden dem Stacheligen des Textes zu nähern und machten sich an die Arbeit, in Kleingruppen seine Leerstellen und Hohlräume zu »verkörpern«. Dies alles musste außerhalb der Seminareinheiten stattfinden und bedeutete einen beträchtlichen Mehraufwand an Zeit, Energie, Inspiration und das Wagnis, sich der Gruppendynamik auszusetzen und auf die gemeinsame kreative Potenz im Aushandeln von Bedeutung zu vertrauen.

Das Ergebnis konnte sich sehen und hören lassen: Fünf szenische Collagen eröffneten einen intermediären Erfahrungsraum, in dem der Text gleichsam von innen heraus Gestalt annahm und die szenische Arbeit das Deutungsspektrum von Literatur auf subtil-sensitive Weise wahrnehmbar machte. Wenn universitäre Diskussionsrituale ihren Elan oft aus der »Begriffslust« schöpfen und literarisches Erzählen in zeichenhaft entleerten literaturwissenschaftlichen Gesprächen stumpf werden und zu affektneutralen Konstrukten erstarren lassen, so kann es mit Hilfe szenischer Verfahren gelingen, »literarische Gespräche wieder auf die sinnlichen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühle zu beziehen, die das Geschriebene in uns provoziert hat[], und ihre Produktivität bei der Auseinandersetzung mit Literatur neu zu entdecken« (Scheller 2008, S. 17). In »Hautföhlung« mit dem Text haben die Studierenden viel gewagt und gewonnen: Achtung vor den Deutungs-Ideen der anderen, das Erproben neuer Zugänge in einer professionell angeleiteten (in Zusammenarbeit mit den außeruniversitären Drama- bzw. TheaterpädagogInnen Manfred Weissensteiner, »Theater am Ortweinplatz«, sowie Anja Sczilinski und Karin Weirer-Schreiner von »Schauspiel aktiv!«) und wertschätzenden Gruppe, die wiederholte Erfahrung, dass das Fremde und die eigene Irritation als interessant wahrgenommen und für die Interpretation genutzt werden können und dass der Transfer des im Seminar selbst Erfahrenen in die Schule zwar fachdidaktisch fundierter Reflexion und pädagogischer Überlegung bedarf, dann aber zu kompetenzsteigernder und lustvoller Beschäftigung der Schüler und Schülerinnen mit anspruchsvoller Literatur führt. Die praxisorientierte Anwendung des Erfahrenen und Gelernten in Form eines »Lehrauftritts« (meist bei einer Mentorin/einem Mentor aus dem bereits absolvierten Schulpraktikum) ließ das eigene leibpraktische Textwissen auch zum Anknüpfungspunkt für junge Menschen werden, denen Kafka über den »Begriff« hinaus auch zur »Erfahrung« wurde.

Kafka hatte dazumal für die »Betrachtung« von seinem Verleger »die größte Schrift, die innerhalb jener Absichten möglich ist, die Sie mit dem Buch haben« er-

beten (Brief an Kurt Wolff vom 7.9.1912). Als Äquivalent für die größtmögliche Schrifttype wurde seinem Text in diesem Seminar die »größtmögliche Aufmerksamkeit« zuteil.

Das Sehen und Hören ist uns dabei nie vergangen. Wir sind aus dem geschützten Raum des Seminars hinausgetreten und haben »Kafka in Szene« ein zweites Mal präsentiert – diesmal an der Pädagogischen Hochschule Steiermark vor Gästen. Wir waren erstaunt: Die szenischen Collagen hatten sich merkbar weiterentwickelt, die Darsteller und Darstellerinnen waren offensichtlich in den Bedeutungsraum des Textes affektiv noch tiefer eingetaucht.

Ja, und noch etwas überraschte uns: In der abschließenden Gesprächsrunde wurde die Forderung nach »Wissenschaft« laut: »Und jetzt könnte es erst beginnen, das Seminar. Jetzt könnten wir anfangen, über den Text nachzudenken und zu sprechen.«

Die anfängliche intellektuelle und emotionale Frustration über das Unverstandene hatte sich augenscheinlich in das Bedürfnis nach »Wissen«, »Nachdenken« über den Text verwandelt. Der Wunsch nach »Textverstehen« war so zum persönlichen »Erkenntniswunsch« geworden. Was könnten sich »Literaturwissenschaft«, »Deutschdidaktik« und »Deutschunterricht« mehr wünschen als einen solchen Nährboden?

Wie nun der und die Lesende dem sinnlich-übersinnlichen Phänomen des Text-Gespensts auch begegnen mag – seine und ihre Versuche der vereindeutenden Lektüre bleiben auch bei ausgespanntem literaturwissenschaftlichem Auffangnetz provisorisch. Gespenster mögen zuweilen Furcht erregen oder aber sie sind Wunscherfüllungsmaschinen und halten den Horizont für die aus dem Subjekt verschleppten Wünsche offen (Rabelhofer 2011). Der Literatur gelingt die Trennung von Libido und Syntax zum Glück nicht.

Wir hatten kein Fangnetz: Der Text war sein Erlebnis.

P. S.: Was es mit dem eingangs erwähnten »Stacheltier« auf sich hat?

Eine Schreibwerkstatt zu Kafkas Skizze *Zerstreutes Hinausschaun* und die Reaktion auf den Impuls, der in Werner Wintersteiners Aufsatz: »Der Text ist wie ein Stacheltier ...« zur Beschäftigung von SchülerInnen der Sekundarstufe I mit Kafka führte (»Diesen Text hat der Dichter Franz Kafka geschrieben. Hätte er es lieber bleiben lassen sollen?«, Wintersteiner 1996, S. 96), stand am Beginn des fachdidaktischen Seminars.

So ist das Stacheltier zu unserem (imaginären, aber liebgewonnenen) Weggefährten durch das Seminar geworden – ein Stacheltier, das vielfach umrundet werden will, ehe es sich (vielleicht) anfassen lässt, das sich zu einem unzugänglichen, ungreifbaren Stachelball zusammenrollt, wenn man sich ihm zu schnell und unbedacht nähert, und das eben immer seine Stacheln behält, auch wenn es »erkannt« wird und gezähmt scheint. Es hat uns ein Semester lang begleitet und so ist Werner Wintersteiners schlussfolgernde Vermutung, dass gerade der »Schulklassiker Kafka« einen idealen Anlass biete, »nicht nur über den Text, sondern auch über den

Umgang mit Texten« (Wintersteiner 1996, S. 107) nachzudenken, in unserem Zusammenhang jedenfalls zur Gewissheit geworden.

Gedankt sei allen, die sich auf das Experiment eingelassen und sich dem Stacheltier genähert haben: Nadja Ascher, Jürgen Ehrenmüller, Magdalena Fink, Kathrin Fladl, Gunther Florian, Alexander Hafner, Anna Havinga, Daniela Kamper, Johannes Kern, Sabrina König, Maria Lampert, Sonja Leitold, Franziska Lora, Alexandra Obermann, Adelheid Puntigam, Cécile Rolin, Bernadette Sattler, Christine Schauer, Nina Schrabberger, Martin Stocker, Stefan Tomaz, Sandra Weinhofer, Bernadette Wilhelm und Magdalena Dorner, die uns Einblick in ihr Projekt gegeben und gleich am Beginn Bewegung in Wörter gebracht hat.

Literatur

- KAFKA, FRANZ (1978): *Sämtliche Erzählungen*. Hg. von Paul Raabe. Frankfurt/M.-Hamburg: Fischer (= Fischer Taschenbuch, 1078).
- RABELHOFER, BETTINA (2011): Die Geisterbeschwörung des Schreibens. Zum psychosemiotischen Gespenstertransfer in Franz Kafkas Erzählung »Unglücklichsein«. In: *Kafka. Schriftenreihe der Deutschen Kafka-Gesellschaft*. Hg. von Nadine A. Chmura und Wilko Steffens. Bonn: Bernstein [in Druck].

Literaturdidaktik

- SPINNER, KASPAR H. (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- STEINBRENNER, MARCUS; MAYER, JOHANNES; RANK, BERNHARD (Hg., 2011): »Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WINTERSTEINER, WERNER (1996): »Der Text ist wie ein Stacheltier ...« SchülerInnen interpretieren Kafkas »Zerstreutes Hinausschaun«. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Texte interpretieren), S. 96–107.

Interpretationen und »Modelle für die Schule« (Auswahl)

- BECKER, ELISABETH (2009): *Franz Kafka: Die Verwandlung*. Hg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh (= EinFachDeutsch Unterrichtsmodell).
- BEICKEN, PETER (2001): *Franz Kafka: Die Verwandlung*. Stuttgart: Reclam (= Erläuterungen und Dokumente. 8155).
- BRÜCK, MARTIN (1999): *Interpretationshilfe Deutsch. Franz Kafka: Die Verwandlung – Das Urteil*. Freising: Stark.
- GOLDBERG HANS-PETER; MUTTER, CLAUDIA (2008): *Franz Kafka: Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen. Kopiervorlagen und Module für Unterrichtssequenzen*. Hg. von Dieter Wrobel. München: Oldenbourg (= Oldenbourg Unterrichtsmaterial Literatur).
- GROSSE, WILHELM (2004): *Franz Kafka: Die Verwandlung*. Stuttgart: Reclam (= Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. 15342).
- MÜLLER, MICHAEL (Hg., 1994): *Interpretationen. Franz Kafka: Romane und Erzählungen*. Stuttgart: Reclam (= R.U.B. 17521)
- SCHLINGMANN, CARSTEN (1995): *Franz Kafka*. Stuttgart: Reclam (= Literaturwissen für Schüler. 15204).

- URBAN, CERSTIN (2003): *Erläuterungen zu Franz Kafka: Erzählungen II*. Hollfeld: Bange (= Königs Erläuterungen und Materialien. 344).
- VIETINGHOFF-SCHEEL, ALFRUN VON (1991): *Es gibt für Schnee keine Bleibe. Trauma-analoge Literaturdeutungstheorie als Beziehungsanalyse von Text und Leser am Beispiel von Franz Kafkas »Schloß«*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 744).
- WERNER, RAINER (2004): *Kafkas Kurzprosa und »Die Verwandlung«*. Oberstufe. Leipzig: Klett (= Stundenblätter Deutsch mit CD-ROM).

Szenische Interpretation, Dramapädagogik, Theaterpädagogik

- DORNER, MAGDALENA IRENE (2010): *Deutsch Bewegt: Vorstellen – Darstellen – Verstehen. Dramapädagogische Förderung der Vorstellungsbildung bei Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache*. Masterarbeit, Universität Graz.
- ERTMER, CORNELIA (1999): *Szenisches Spiel in der Schule*. Hg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh (= EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell).
- KRAMMER, STEFAN; TANZER, ULRIKE (Hg., 2009): *Theater* (= ide. informationen zur deutschdidaktik 1/2009). [Mit einer ausführlichen Bibliographie von Friedrich Janshoff.]
- MÜLLER, BARBARA; SCHAFHAUSEN, HELMUT (2000): *Spiel- und Arbeitsbuch Theater*. Hg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh (= EinFach Deutsch Unterrichtsprojekt).
- DIES. (2003): *99 Theater-Spiele. Übungen für die theaterpädagogische Praxis*. Hg. von Johannes Diekhans. Braunschweig: Schöningh (= EinFach Deutsch Unterrichtsprojekt).
- DIES. (2008): *Szenisches Lernen – Texte und Theater im Deutschunterricht*. Hg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh (= EinFach Deutsch Unterrichtsprojekt).
- SHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DERS. (2008): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.

Albert Wogrolly, Claudia Benkö, Peter P. J. Rindler

Wie verstehen wir Geschichten?

Narratives Verstehen. Ein medienwissenschaftliches Modell – in der Schule brauchbar?

I. Vorgeschichte

Der internationalen Jahrestagung¹ des Zentrums für Kulturwissenschaften der Universität Graz verdanken wir einen spannenden Vortrag mit dem Titel »Narratives Verstehen. Überlegungen zu einem Entwurf eines narrativen Schemas« von Brigitte Rath, Assistentin am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Innsbruck (IVL). Die Vortragende zeigte anhand gut gewählter Beispiele, dass es einen schematisch ablaufenden Verstehensprozess gibt, wenn wir uns mit Geschichten befassen. Dabei sei es unerheblich, über welches Medium diese Geschichten uns erreichen, ob dies nun geschriebene Sprache sei, ein Theaterstück oder ein Film. Letztlich würden durch die Elemente des Erzählten immer die gleichen schematischen Verstehensprozesse bei den RezipientInnen angestoßen, gleichsam als hätten wir für das Dekodieren von Erzählstrukturen leere Schemata oder Platzhalter vorrätig, die Zug um Zug während des Lesens, Zuhörens oder Zuschauens mit Bedeutung gefüllt werden.

ALBERT WOGROLLY unterrichtet Deutsch und Geschichte an der HTL Weiz, fachdidaktische Übungen am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: albert.wogrolly@htbla-weiz.ac.at

CLAUDIA BENKÖ studiert seit 2008 Lehramt Deutsch und Geschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: claudia.benkoe@edu.uni-graz.at

PETER P. J. RINDLER studiert seit 2007 Lehramt Deutsch und Geschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: peter.rindler@edu.uni-graz.at

1 Die Tagung stand unter dem Motto »Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften« und fand von 23. bis 26. Juni 2010 an der Universität Graz statt.

2. Bezug zum Deutschunterricht

Besonders attraktiv an diesem Schema erschien das Angebot, dass es für alle Erzählmedien gültig sei. Wir leben ja mit dem Phänomen, dass das traditionelle Medium Buch zunehmend durch andere Medien ergänzt (und wohl auch verdrängt) wird, wobei dem Film – und keineswegs nur in seiner cinemaskopischen Variante, sondern in vielfältigsten Kleinformen, denken wir an Youtube, Handyvideos etc. – hier besondere Bedeutung zukommt. In einer Didaktiklehrveranstaltung der Universität Graz (»Sprach- und Schreibförderung im Deutschunterricht«) entstand schließlich die Idee, als Gemeinschaftsarbeit des Lehrveranstaltungsleiters mit zwei Studierenden, zu überlegen, wie das an sich hochkomplexe Modell von Brigitte Rath², so reduziert werden kann, dass es für den Schulgebrauch geeignet ist, ohne »subkomplex«, also verfälscht zu werden.

3. »Narratives Verstehen« nach dem Schema von Brigitte Rath

3.1 Theorie

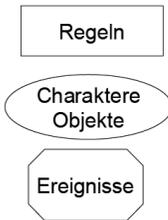
Sowohl in als auch außerhalb der Schule sind wir zunehmend mit Erzähltexten konfrontiert. Hier nun setzt das Schema des »Narrativen Verstehens« von Brigitte Rath an. In diesem Schema geht es darum zu klären, was uns in die Lage versetzt, Erzähltes zu verstehen. Welche Elemente von Geschichten spielen dabei eine Rolle? Oder aber welche Eigenschaften und Fähigkeiten der RezipientInnen machen Texte zu *narrativen* Texten, also Erzählungen? Laut Brigitte Rath ist das Narrative mit einer bestimmten Art von Verstehensprozessen verknüpft.

Romanen, Kurzgeschichten, Comics, Dramen, Filmen etc. sei gemeinsam, dass sie *narrativ verstanden* würden. Ähnlich dem Kommunikationsmodell, wonach der Empfänger das Signal in eine Botschaft verwandelt, die zunächst aber noch eine leere Form ist, solange der Empfänger sie nicht mit allerlei Bedeutungen auffüllt, je nachdem, welchen Code er verwendet (Eco 1985), so gibt es bei narrativen Texten zunächst leere Schemata, die erst mit Bedeutung gefüllt werden müssen.

Ein Schema ist somit ein System von Elementen wie Personen, Gegenständen, Sachverhalten, die in unserer Vorstellung von »der Welt« zueinander in Beziehung stehen. Das Schema hilft uns, ebendiese »Welt« zu verstehen. Diese einzelnen Elemente in diesem System können nun variieren, das heißt es sind Variablen, die Zug um Zug mit Bedeutung gefüllt werden, indem sie einander bestimmen bzw. indem ein Element die Bedeutung eines anderen Elementes – einer Variable – einschränkt oder erweitert. Das Verstehen narrativer Texte ist somit ein Prozess, kein fertiges Produkt.

2 Unser Wissen beruht auf der schriftlichen Ausfertigung des Grazer Vortrags sowie zweier Kapitel der Dissertation von Frau Dr. Rath, die sie uns dankenswerter Weise geschickt hat. Leider liegt die Dissertation noch nicht gedruckt vor, somit kann nicht daraus zitiert werden. Im Anhang findet sich der bibliographische Hinweis.

Abb. 1: Variablentypen und ihre Symbole



Laut Brigitte Rath gibt es nun genau drei Kategorien des narrativen Schemas:

- Regeln
- Charaktere/Objekte
- Ereignisse

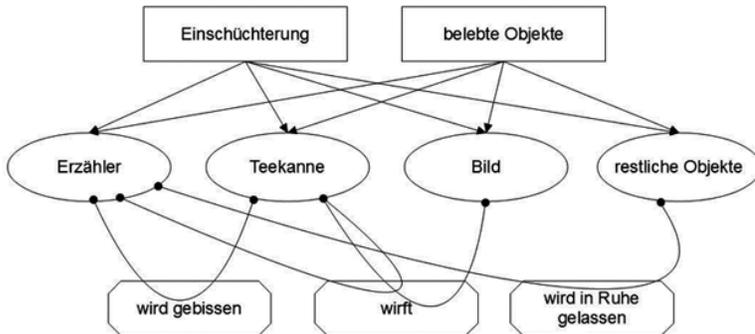
Unter *Regeln* können wir Naturgesetze, Verhalten, Charaktereigenschaften, Genreregeln usw. verstehen. Die *Ereignisvariablen* hängen von den Regeln in gewisser Weise ab – und umgekehrt: Das Erdbeben, das Chile heimsucht, führt in der gleichnamigen Novelle von Kleist zu einer Reihe von bedeutenden Ereignissen. Die Aggressivität eines Mannes führt zu einer spezifischen Tat (wie wir in der Kurzestgeschichte *Ehrfurcht vor dem Alter* von Doderer sehen). Umgekehrt kann eine (untypisch) gefüllte *Ereignisvariable* eine *Regelvariable* bedingen: Wenn der Fuß des Ich-Erzählers überraschend gebissen wird, und zwar von einer Teekanne, dann müssen Naturgesetze dahinterstehen, die ebendiese Aktion möglich machen. Die Belebung des an sich toten Objekts »Teekanne« initiiert hier also eine *Regelvariable* (vgl. 3.2.1). Variablen für Charaktere und Objekte schließlich hängen nicht nur vielfältig mit den beiden anderen Variablen zusammen, sondern sie können auch die anderen Variablen in sich enthalten: Ein Charakter glaubt an bestimmte Regeln (etwa der Ich-Erzähler in Doderers Kurzestgeschichte *Die Einschüchterung* an Tücke und Bosheit – und somit Belebtheit – von Objekten) und hat ganz spezielle Beziehungen zu Ereignissen, indem er von früheren Ereignissen weiß und zukünftige Ereignisse durch sein Verhalten herbeiführt. Zugleich stellen Charaktere Vermutungen über Überzeugungen, Hoffnungen, Handlungen anderer Charaktere an.

Die Variablen und ihre Beziehungen können nun graphisch dargestellt werden. Darin vor allem liegt ihre, wie wir meinen, große Brauchbarkeit für den Unterricht (Abb. 1).

3.2 Praxis

Im Folgenden wollen wir anhand von Beispielen zeigen, wie so ein graphisches Schema aussehen kann. Wesentlich dabei ist, dass mit diesen Schaubildern und den darin enthaltenen Konstellationen der Variablen lediglich eine mögliche Sichtweise oder Lesart des entsprechenden Textes dargestellt ist. Es gibt hierbei keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, letztlich können ihre Beziehungen in jedem

Abb. 2:



konkreten Verstehensprozess verschieden sein. Auch darin liegt unseres Erachtens ein Plus im Hinblick auf Brauchbarkeit im Unterricht: Es geht um die Darstellung eines Verstehensprozesses, nicht um eine »richtige Lösung«.

3.2.1 Die *Einschüchterung* von Heimito von Doderer

Zuerst wird der Titel gelesen: »Einschüchterung«, der schon eine gewisse Erwartungshaltung erzeugt, in der Geschichte wird es vermutlich in irgendeiner Form um Konflikte, Konfrontation oder Kampf gehen. Beim Weiterlesen wird dann klar, dass es sich hierbei nicht um eine klassische Konfrontation zwischen Menschen handelt, sondern dass belebte Objekte daran beteiligt sind, da ja der Erzähler von einer Teekanne gebissen wird. Dadurch wird die neue Regel der »belebten Objekte« eingeführt. (Inwieweit diese wirklich belebt sind oder das der Phantasie des Erzählers entspringt, wird hier beiseite gelassen.) Im nächsten Schritt erfolgt dann der Wurf der Teekanne auf das Bild. Zum Schluss werden die restlichen Objekte eingeführt, die aufgrund dieser Tat den Erzähler in Zukunft in Ruhe lassen. Der am Schluss ebenfalls vorkommende Rasierapparat wird bewusst nicht in die Darstellung einbezogen, da er ja, wie Doderer schreibt, nichts mit dieser Geschichte zu tun hat, sondern auf eine andere verweist (Abb. 2).³

4. Erzähltexte im Deutschunterricht

Ziel dieses Abschnitts ist es, einerseits einen kurzen Abriss über uns vertraute herkömmliche Modelle zur Bearbeitung epischer Texte im Deutschunterricht zu geben, andererseits über einen ersten schulischen Feldversuch mit dem Modell des *Narrativen Verstehens* zu berichten.

³ Alle Abbildungen sind authentische Darstellungen der SchülerInnen.

4.1 Traditionelle Interpretationsmethoden

Die unterschiedlichen Methoden zur Betrachtung von Texten bei Killinger (1998) könnten hier stellvertretend für die gängigen Zugänge in österreichischen Schulbüchern gesehen werden. Er unterscheidet zwischen der »literatursoziologischen Methode«, bei der das Textumfeld auf Einflüsse durch Politik, Kultur oder sozioökonomische Bedingungen untersucht wird, der »biographischen Methode«, wobei in der Biographie des Autors nach Beziehungen zum Text gesucht wird, der »sprachanalytischen Methode«, die den Fokus auf die sprachlichen Mittel der Textgestaltung legt, und der »werkimmanenten Methode«, bei welcher für epische Texte mehrere Aspekte angeboten werden: Struktur der Erzählung, Erzählverhalten, Perspektive, Raum sowie Beziehungen der Figuren. Wir sind mit diesen Instrumenten vertraut.

Am stärksten präsent ist in den österreichischen Schulbüchern immer noch der in den 1950er-Jahren entstandene *werkimmanente Zugang*, was etwa sehr gut bei Rainer/Rainer (2005) erkennbar ist: Dem Literaturkontext, welcher der »literatursoziologischen Methode« bei Killinger entspricht, sind knappe zwei Seiten gewidmet, der Rest konzentriert sich auf textinterne Interpretationsfaktoren.

4.2 Narratives Verstehen nach dem Schema von Rath

Eine erste Erprobung des Rath'schen Schemas in der Schule hat einige interessante Ergebnisse gebracht, woraus sich für die Weiterentwicklung des Schemas zur schulischen Verwendung sehr brauchbare Schlüsse ableiten lassen. Im Folgenden eine kurze Beschreibung des Ablaufs:

- *Erprobung* in zwei Klassen der HTL Weiz: einer zweiten Klasse Maschinenbau und einer dritten Klasse Wirtschaftsingenieurwesen (10. bzw. 11. Schulstufe).
- *Vorgabe*: Zwei Kurzgeschichten; (1) *Das Fenster-Theater* von Ilse Aichinger sowie (2) *Ehrfurcht vor dem Alter* von Heimito von Doderer.⁴
- *Input im Unterricht*: Kurze Vorstellung der drei Variablentypen und ihrer Symbole. Erklären, dass es darum geht, mit diesen Variablen und ihren vielfältigen Beziehungen zu versuchen darzustellen, wie man die Geschichte versteht. Dann die Aufforderung, die Geschichte mehrmals zu lesen, sich ein Schaubild mithilfe der Variablen zu überlegen und in Gruppen auf *eine* Grafik zu einigen. Danach Bildung neuer Gruppen (mit je einem Mitglied aus den alten) und Präsentation der Schaubilder im Stationenbetrieb.

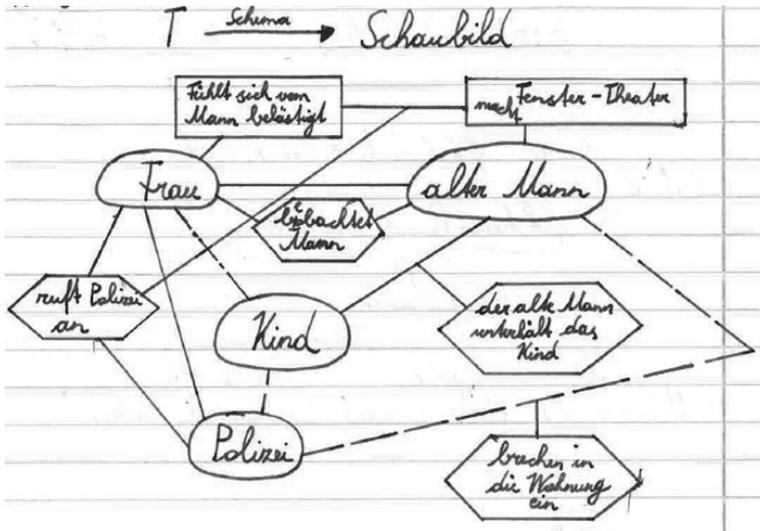
Hier (aus Platzgründen nur) ein Ergebnis⁵:

Das Fenster-Theater: Schön zu erkennen sind die beiden *Regeln* auf gleicher Höhe,

4 Den Aichinger-Text setzen wir als allgemein bekannt voraus. Der Text von Doderer, eine Kürzestgeschichte, kann außer im unten zitierten Erzählband unter anderem auch hier eingesehen werden: <http://web23.cletus.kundenserver42.de/2007/02/19/aus-dem-gerichtssaal/> [Zugriff: 10.6.2011].

5 Das Ergebnis der Gruppenarbeit zur Kürzestgeschichte *Ehrfurcht vor dem Alter* ist einzusehen auf unserer Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide.

Abb. 3:



die zugleich auch das Missverständnis auf Grund unterschiedlicher Sichtweisen der »Vorstellung« des alten Mannes zeigen. Somit ist klar, dass die Frau in der Logik ihrer Wahrnehmung ein *Ereignis* lostritt, indem sie die Polizei ruft. Indessen spielt der Alte – ebenfalls seiner Logik folgend – Theater. Das Schaubild mit seinen Verzweigungen macht das optisch nachvollziehbar (Abb. 3).

5. Ausflug in ein anderes Medium: *Der junge Törless* von Volker Schlöndorff

Da sich dieses Schema *Narrativen Verstehens* auch für Filme, Kurzfilme usw. einsetzen lässt, wollen wir abschließend versuchen, dies anhand einer filmischen Interpretation von Literatur zu zeigen. Wir haben zu diesem Zweck eine Schlüsselszene ausgewählt: die Dachbodenszene aus Schlöndorffs *Der junge Törless*, wo die drei Zöglinge Reiting, Beineberg und Törless (im Text von Musil mit »ß«, bei Schlöndorff mit »ss«) ihren diebischen und unaufrichtigen Mitzöglings Basini in einer Art Tribunal verurteilen und zur Strafe misshandeln.

Der Film *Der junge Törless* eignet sich auch insgesamt besonders gut für diese schematische Darstellung, da die einzelnen Komponenten wie Gut und Böse, Selbsterkenntnis und Selbsttäuschung stark hervortreten und in den Prozess des Erwachsenwerdens eingebettet sind. Der visuelle wie auch der akustische Aspekt – wesentliche Komponenten der Filmsprache – können von unserem Schema ebenso gut erfasst werden wie das Zusammenwirken von Gut und Böse in einer sonst gemeinsamen Welt.

Kommen wir nun zur »Übersetzung« der Schlüsselszene in die Begrifflichkeit des *Narrativen Schemas*. Der Dachboden gibt mit seiner Abgeschlossenheit von der Außenwelt eine *Regel* vor, die sich restriktiv auf alles, was sich dort ereignet, auswirkt. Das bedeutet, Beineberg und Reiting können dort anders sein als in der Schul- und

Internatsöffentlichkeit. Auch für Basini spielt sich dort alles anders ab. Völlig unerwartet sieht er sich einem Tribunal und zugleich Exekutionskommando ausgesetzt. Törless bringt hier eine eigene, philosophische Komponente ein. Wenn er, während die beiden anderen Basini misshandeln, in den Spiegel blickt und darin eine Art Auge zu einer anderen Wirklichkeit zu erkennen vermeint, sieht er hinter der für ihn verstörenden Dachboden-Welt eine andere, analog zu den irrationalen Zahlen aus dem Mathematikunterricht, die trotz aller scheinbaren Unvereinbarkeit mit der real zu denkenden Welt zu dieser hinführen.

Wie könnte man im Deutschunterricht das narrative Schema didaktisch sinnvoll umsetzen? Sehr hilfreich und unterstützend sind dabei konkrete Fragen wie etwa:

- Was weiß eine Figur über eine andere? An welche Regeln hält sie sich?
- Was erwarten sich die einzelnen Figuren voneinander bzw. haben sie überhaupt Erwartungen?
- Welche Ereignisse geschehen und wie sind diese miteinander verknüpft?

So könnte man im Unterricht mit den SchülerInnen schon einmal einen guten Einstieg in das Schema schaffen. Nun konkret auf unsere Szene bezogen: Wie könnten wir im Unterricht die »Dachbodenszene« bearbeiten und analysieren?

Zuerst stellen wir den SchülerInnen die Frage: Was treibt die Charaktere an (*Regeln*)?

Reiting und Beineberg: Beide haben Lust, Macht auszuüben.

Törless: Steckt in einem Strudel voller intellektueller und moralischer Verwirrungen fest und versucht, seine eigene Identität zu finden.

Basini: Möchte seine eigene Situation überspielen und gibt mit seinem angeblichen Reichtum an, indem er spendabel ist, dies zwingt ihn wiederum zum Diebstahl. Er entscheidet sich, seine Tat zu verheimlichen und schlüpft in die Opferrolle.

Dachboden: Dies ist der Ort, wo sich all diese *Regeln* verwirklichen lassen.

Spiegel: Ist ein sichtbares *Objekt* im Film und gilt zugleich als Metapher, verschafft Einblick in die gegenwärtige und Ausblick in eine zukünftige Situation.

Glockenschläge: Ein akustisches *Objekt* (Signal) und eine Metapher, leitet einen Prozess ein. In der Rath'schen Terminologie werden der Spiegel und das Auge sowie Glockenschläge als *Textspuren* gekennzeichnet, also Sinneswahrnehmungen, die direkt aus dem Text stammen und so Eingang ins Schema finden.

Die zweite konkrete Frage bezieht sich auf die Ereignisse: Was passiert in der Geschichte (*Ereignisse*)?

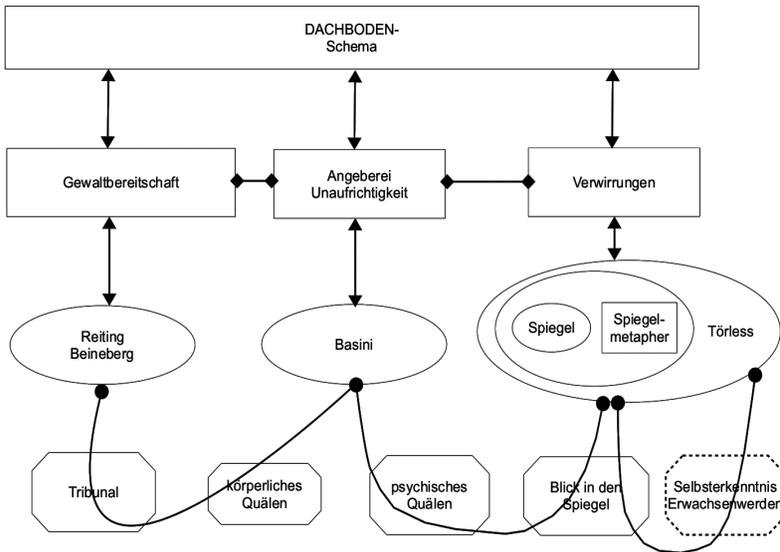
Tribunal: Reiting, Beineberg, Törless;

Misshandlung: Reiting, Beineberg als Täter, Basini als Opfer; Törless ist eine Art Voyeur;

Erkenntnis: Törless' Blick in den Spiegel führt einerseits zur Idee der verbalen Quälerei sowie andererseits zur Selbsterkenntnis.

Schematisch dargestellt könnte die Dachbodenszene wie in Abbildung 4 aussehen. Das Schaubild ist als Gemeinschaftsproduktion ein Kompromiss dreier individueller Entwürfe (Abb. 4).

Abb. 4:



6. Zusammenfassung und Fazit

Wo steht nun das Modell von Rath, wo liegt sein Fokus? Zur Erschließung welcher Aspekte einer Erzählung kann es einen Beitrag leisten? Unser erster Gedanke bestand darin, es dem *werkimmanenten Zugang* zuzuordnen, beide beziehen ja schließlich ihre Informationen aus dem Text selbst. Doch bei näherer Betrachtung zeigen sich große Unterschiede. Die Werkimmanenz legt großen Wert auf die Ermittlung einer Autor- oder Textintention, dabei gibt es meistens auch nur eine »richtige« Deutung des Textes. Das Finden eigener Zugänge durch die SchülerInnen wird dadurch kaum unterstützt. Rath bezieht hingegen eine mögliche Deutung der Textoberfläche nur insoweit in ihr Modell ein, als es dabei rein um das Sichtbarmachen der narrativen Strukturen der Erzählung geht. Ihr Modell bietet einen schematischen Zugang, der Raum für persönliche Meinungen bietet, indem er unterschiedliche individuelle Sichtweisen auf die Struktur einer Erzählung ermöglicht – schließlich geht es ja darum, den Vorgang des Verstehens von Geschichten zu reflektieren (vgl. 4.2). Durch den Versuch, die durch die Story geweckten Erwartungshaltungen aufzuschlüsseln, wird auch der Rezeptionsvorgang bei den Lesenden stärker in den Mittelpunkt gestellt, dessen Vernachlässigung ja immer wieder zur Kritik am *werkimmanenten Zugang* führt. Mit dem *Narrativen Schema* werden, außer dem Weltwissen der Lesenden, keine textexternen Faktoren in die Analyse heringenommen, sie greift nicht über die Text- bzw. Medienebene hinaus. Das Schema dient eben nicht nur der Analyse von Narration und Verstehensprozessen in Texten *geschriebener Sprache*, sondern auch etwa jenem in *Filmen* oder *Hörbüchern*, eigentlich in jeder Art von Geschichten.

Damit schafft es eine neue Möglichkeit, das Phänomen »Erzählen« medienübergreifend zu betrachten. Da es aber nur das narrative Verstehen selbst analysieren will, kann es natürlich auch kein umfassendes Bild geben – viele Aspekte, die außerhalb des Textes liegen sowie textformaler Natur sind, bleiben ausgeklammert. Es kann in unseren Augen also nur als *ein* Werkzeug von vielen zur Interpretation eines Textes angesehen werden. Doch bietet sich mit dem *Narrativen Schema* von Rath eine neue Zugangsmöglichkeit zu Texten an, mit deren Hilfe man sich über die Essenz einer Erzählung eventuell eher klar wird als mit den herkömmlichen Ansätzen, weil beim Verstehensprozess das Ganze im Auge behalten wird, während etwa das Wissen um die Erzählhaltungen (nach Stanzel) nur Teilaspekte berührt.

Und hier liegt der Vorzug dieses Modells: Es kommt dem Bedürfnis der SchülerInnen nach inhaltlichem Textverständnis entgegen. Formale Kriterien, die ja ein schon entwickeltes abstraktes Denkvermögen erfordern, spielen für das Verstehen von Geschichten kaum eine Rolle. Zudem bietet das überschaubare Analyseinstrumentarium im Verein mit der einfach zu handhabenden graphischen Darstellbarkeit eine wertvolle Methode für den Unterricht: Schaubilder fördern das eigene Verstehen und dienen hervorragend zur Visualisierung von Präsentationen.

Literatur

- AICHINGER, ILSE (2005): Das Fenster-Theater. In: Dies.: *Der Gefesselte*. Gesammelte Werke, Bd. 2: Erzählungen 1, 1948–1952. Frankfurt/M.: Fischer, S. 83–85.
- ECO, UMBERTO (1985): Für eine semiologische Guerilla. In: Ders.: *Über Gott und die Welt. Essays und Glossen*. Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München: Hanser, S. 146–156.
- DODERER, HELMITO VON (1976): *Die Erzählungen*. Hg. von Wendelin Schmidt-Dengler. München: Biederstein.
- KILLINGER, ROBERT (1998): *Gestalten und Verstehen 3. Deutsch für die Oberstufe*. Wien: öbv hpt.
- RAINER, EVA; RAINER, GERALD (2005): *Aktion Sprache 3/4. Deutsch für die Oberstufe*. Linz: Veritas.
- RATH, BRIGITTE (2011): *Narratives Verstehen. Entwurf eines narrativen Schemas*. Velbrück [erscheint voraussichtlich Oktober 2011].
- SCHLÖNDORFF, VOLKER: *Der junge Törless*. Film (1966) nach dem Roman von Robert Musil *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*.

Fritz Kubli

Erzählen im naturwissenschaftlichen Unterricht

1. Vorgeschichte und Motivation

Zufällig war ich Zeuge eines kurzen Gesprächs unter Schülerinnen. »Du hast die letzte Stunde von Herrn X verpasst. Schade, es war umwerfend!« Der Tonfall ließ erahnen, dass sie sagen wollte: »Es war umwerfend, wie üblich!« Tatsächlich war der Historiker X beliebt und angesehen im Schulhaus, und es interessierte mich als didaktisch interessierten Lehrer, womit er seine Qualifikation, auf die er stolz sein durfte, verdient hatte. Ich fand schließlich, dass er offenbar ein hervorragender Erzähler war, und fragte mich, ob ich mich nicht auch in dieser Richtung engagieren sollte. Natürlich, im Fach Geschichte kann und muss man erzählen – wie steht es aber mit Fächern wie Mathematik und Physik, und in den anderen Naturwissenschaften? Lässt sich seine Methode verallgemeinern und auf andere Sachgebiete übertragen? Und wenn Erzählen, sofern es nach den Regeln der Kunst erfolgt, so erfolgreich ist – weshalb hört man im Didaktikkurs so wenig davon? Ich beschloss, der Sache nachzugehen, und begann mich mit der Theorie des (guten) Erzählens zu beschäftigen. Die DeutschlehrerInnen an unserer Schule gaben mir wertvolle Hinweise mit auf den Weg.

Um mit meinen Fächern, Mathematik und Physik, zu beginnen: Es zeigte sich bald, dass man vor allem in letzterem Grund zum Erzählen hat. Schüler und vor

allem Schülerinnen finden einen Unterricht, der nur mit Formeln jongliert, öd und langweilig. Wenn dann noch der Notendruck dazukommt, wird das an sich spannende Fach bald einmal zum Horrorfach. Wo im Leben kann man dies alles brauchen? Wenn der Unterricht dieser Frage grundsätzlich ausweicht und keine Lebensbezüge herstellt, wird er kaum Freude wecken. Und dies hat Konsequenzen. An unserer Schule¹ werden die naturwissenschaftlichen Fächer nur bis im vorletzten Jahr obligatorisch unterrichtet. Im letzten Jahr können die Lernenden wählen – oder auch abwählen! Sie müssen nur eines dieser Fächer weiterhin belegen, und werden in diesem Fach im Abitur auch geprüft. Die Abstimmung mit den Füßen zeigt bald einmal, und treffsicherer als jede wissenschaftliche Erhebung, wie viel Liebe zum Fach die eigene Lehrmethode zu wecken verstanden hat.

Kann man mit Erzählen die Liebe zu einem Fach wecken? Sicher kann man nur erzählend das Leben ins Unterrichtsgeschehen integrieren. Wenn man zeigen will, wo das Gelernte im Leben nützlich sein kann, muss man wohl oder übel die Situationen schildern, in denen es eine Rolle spielt. Welche Inhalte bieten sich indessen an, und wie reagieren die Lernenden darauf? Vielleicht sollte man sie einmal danach fragen? Allerdings sollten sie in ihren Äußerungen frei sein und – seien wir ehrlich – nicht alle haben das nötige Selbstvertrauen, um einer Respektperson gegenüber, die eine kritische Anmerkung auch übel nehmen könnte, frei und gerade heraus die eigene Befindlichkeit zu definieren. In meinem Fall ermöglichte die Unterstützung der Universität und der Pädagogischen Hochschule in Zürich eine Befragung, welche diese Schwierigkeit umgeht. Auch war die eigene Schulleitung sehr aufgeschlossen, und so konnten ehemalige Schülerinnen und Schüler ein Jahr nach dem Abitur angeschrieben und zu einem etwa einstündigen Gespräch eingeladen werden. 24 Ehemalige waren dazu bereit. Außerdem boten sich 34 noch an der Schule befindliche Schülerinnen und Schüler als GesprächspartnerInnen an, die nicht mehr von mir unterrichtet wurden. Weitere elf Lernende wurden unmittelbar nach dem Abiturrexamen von mir befragt. Insgesamt wurden somit knapp 70 ehemalige Physik-Lernende in diese Untersuchung einbezogen. Dabei dominierte das weibliche Geschlecht aus dem prosaischen Grund, dass ich in den betreffenden Jahrgängen neusprachliche Kurse unterrichtete, die erfahrungsgemäß mehrheitlich von Schülerinnen besucht werden. Da Schülerinnen generell mehr Mühe haben, sich mit dem Fach Physik anzufreunden, war diese Besonderheit indessen ein willkommener Nebeneffekt.

Wenn ich heute, einige Jahre später, die Notizen wieder durchgehe, die ich mir während der Gespräche gemacht habe, bin ich einmal mehr von der Reife und vom Sachverstand beeindruckt, welche die Teilnehmenden zeigten. Offenbar wurde meine Bemühung um eine Verbesserung des (eigenen) Physikunterrichts geschätzt. Die Gespräche verliefen durchaus positiv und kreisten um die Frage: »Was ist guter Unterricht?« Natürlich durfte ich mich auch kritischen Aussagen nicht verschlie-

1 Kantonschule Enge, Steinentischstrasse 10, CH-8002 Zürich, mit einem wirtschaftlichen und einem neusprachlichen Gymnasium und einer Handelsschule.

ßen, und es darf nicht übersehen werden, dass die Gespräche freiwillig waren. Was diejenigen gesagt hätten, die sich *nicht* dafür zur Verfügung stellten, ging naturgemäß nicht in die Untersuchung ein. Dieser Mangel wurde jedoch dadurch aufgewogen, dass die Befragten sich sehr Mühe gaben, zum Thema etwas Substantielles beizutragen.

Die Ergebnisse dieser Interviews, und die Folgerungen, die sich daraus ableiten ließen, wurden zusammen mit Vorschlägen zu möglichen Erzählungen dargestellt im Buch *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren – Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht* (Kubli 2005a). Dabei lag allerdings der Akzent eher auf den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie. Das Fach Geografie wurde beispielsweise nicht einbezogen, obschon gerade Geografie in vielfältiger Weise zum Erzählen Anlass gibt, gilt es doch, nebst abstrakten Sachverhalten auch das Leben ferner Völker, ihre Kulturen und ihre wirtschaftlichen Gegebenheiten aufzuzeigen. Auch werden in diesem Fach naturwissenschaftliche Erkenntnisse referierend oder eben erzählend in aktuelle Themen eingebettet. Ich unterrichtete längere Zeit mit einem Geografen zusammen an unserer Handelsabteilung einen Kurs über Wetterkunde und war überrascht, wie viel Physik sich in dieses Tun integrieren ließ – vom Verhalten der Luft, deren Druck und Temperaturschichtung, von den darin sich abspielenden, anschaulich dargelegten adiabatischen Prozessen, etwa im Zusammenhang mit dem Föhn, bis hin zu Kondensationswärmen und den Auftriebsgesetzen wurden Themen aus diesem Gebiet berührt. So ließ sich auch für praxisorientierte Schülerinnen und Schüler aus einer Handelsschule einiges Wissenswertes einbringen, obschon Physik in deren Lehrplan nicht enthalten war. Natürlich kamen auch Experimente zum Zug, zum Teil in der freien Natur, und unsere Schilderungen der Arbeit der MeteorologInnen fanden ihren krönenden Abschluss in einem Besuch der Meteorologischen Zentralanstalt in Zürich, wo unsere Erzählungen einem Realitätstest unterworfen wurden. Diese Erfahrungen rechtfertigen die These, dass das Erzählen in allen Schultypen und in allen Fächern eine fundamentale Bedeutung hat. Erzählungen verbanden MeteorologInnen mit ihren BewundererInnen, uns Lehrende mit unseren Klassen, den Schulstoff mit dem Leben, die Gegenwart mit der Vergangenheit und, wer weiß, sogar mit der Zukunft. Schließlich können sogar erzählte Träume Realität werden!

2. Was uns Schülerinnen und Schüler sagen können

Doch nun zu den in Aussicht gestellten Erkenntnissen, die ehemalige Lernende vermittelten. Ich beginne mit der angehenden Pharmazeutin Anna, die das Erzählen im Unterricht dann sinnvoll findet, wenn es zu einem Höhepunkt führt oder als Aufhänger für die spätere Gedächtnisarbeit dienen kann. Am schnellsten gehen Formeln vergessen. An Anekdoten erinnerte sie sich später erstaunlich gut, selbst wenn sie während der Stunde nicht so wichtig zu sein schienen. Geschichten setzten zudem einen gewissen Akzent in die Lektion. Anna hatte einen Horror vor Stunden, die einfach so dahinplätscherten ohne Emotionen und Leidenschaft, die bei den Lehrenden sichtbar werden sollte, etwa in der Art, wie sie vortragen oder Expe-

rimente vorführen. Diese Selbstdarstellung der Lehrenden hält sie für wichtig, der Wille, der Klasse etwas beizubringen, muss erkennbar werden. Wichtig ist aber auch die Fairness in der SchülerInnenbeurteilung. Diese schafft das nötige Vertrauen, das bei den Lernenden erst die Kräfte freisetzt, um sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Wenn Lehrende von sich verraten, dass sie mit einem bestimmten Thema zunächst auch Mühe hatten, wirkt dies gemäß Anna aufbauend, besonders wenn die Geschichten nicht destruktiv sind, sondern zeigen: »Wenn sie oder er dies geschafft hat, kann ich es auch.«

Natürlich wird man als LehrerIn einige der Aussagen in Gedanken ergänzen. Zugaben, dass man mit einem Thema Mühe hatte, können nur Lehrkräfte, die eine innere Sicherheit ausstrahlen, sonst kann das Eingeständnis kontraproduktiv sein. Die meisten Lehrenden sind sich dessen bewusst und erzählen eher in Klassen, in denen sie sich wohl fühlen, und nicht bei einem ablehnenden Publikum. So sagte mir ein Kollege: »Erzählungen sind für mich eine Belohnung der Klasse für gutes Verhalten. Anderenfalls wird eisern Stoff durchexerziert.« Dies war auch Barbara aufgefallen, die beobachtete, dass viele Lehrkräfte in einem entspannten Klima eher zum Erzählen neigen. Wenn die Bereitschaft zum Erzählen schwindet, sollten die Lehrenden ihr Verhältnis zur Klasse überdenken, meint sie. Natürlich sollte das entspannte Klima nicht zum Plaudern verleiten, zum Erzählen von Dingen, die nichts mit dem Stoff zu tun haben. Dies gilt vor allem für Themen aus dem persönlichen Bereich. Barbara hat es gestört, wenn Dinge erzählt wurden, »die man gar nicht wissen will«. Die Motivation zur Erzählung sollte stoffbezogen sein, illustrierend und verdeutlichend. Außerdem müssen die AdressatInnen im Zentrum stehen und nicht die erzählenden Personen, sonst wird das Ganze oft peinlich.

Lehrende sollten gemäß Claudia durch Lehrpläne nicht zu sehr eingeschränkt und vor allem nicht zum »Abarbeiten von Lehrstoff« gezwungen werden. Dann leidet die Identifikation. Claudia betont, dass der »Draht« zu den Lehrenden wichtig ist. Man muss sie nicht nur verstehen, sondern auch spüren können. Ihre Ansicht ist nachvollziehbar. Wenn Lehrende gar keine Emotionen von sich preisgeben, sondern wie Roboter irgendwelche pädagogischen Vorschriften befolgen (müssen), können sie auch kaum das Gefühl der emotionalen Sicherheit vermitteln, das Vertrauen, dass sie die Lernenden im Fall einer Krise nicht einfach fallen lassen oder sich sogar gegen sie stellen, sondern auch dann fair bleiben. Natürlich muss dieses Vertrauen sich seitens der Lehrenden rechtfertigen lassen, und dies gelingt gemäß Claudia am besten dann, wenn sie als authentische Persönlichkeiten vor die Klasse treten.

Auch Daisy hält es für wichtig, dass im Unterricht die positiven Gefühle der Lehrpersonen sichtbar werden. Sie hat keinen Physiker in ihrem persönlichen Umfeld kennen gelernt, der Physiklehrer ist daher der einzige Vertreter dieser Spezies. Wie reagieren diese sonderbaren Menschen in alltäglichen Situationen? Derartige Kenntnisse erlauben ihr, ihrerseits den Lehrenden ein Gefühl entgegenzubringen. Sie lebt intensiv in Gefühlen, und wenn diese Ebene nicht einbezogen wird, zieht sie sich gerne in eine Traumwelt zurück. Wenn sie dagegen erfühlen kann, wie jemand einen Sachverhalt empfindet, kann sie auch zu einem »sturen Fach wie Physik« einen Zugang finden.

Elisabeth findet, dass Geschichten die Disziplin fördern. Erzählungen können lethargische Klassen stimulieren, aber auch überaktive zur Ruhe bringen – sofern die Geschichte interessiert. Wenn man den Einstieg nicht verpassen will, stellt man das Getuschel mit der Nachbarin von selbst ein. Spontan einbezogene Geschehnisse können auch das Denken der Lehrpersonen sichtbar machen. Die Assoziationen, welche sie mit Ereignissen verknüpfen, zeigen die Vernetzung ihres Denkens, und dies ist wichtig auch für die Lernenden. Für Elisabeth darf auch ein Wortspiel Auslöser für eine Erzählung sein, Hauptsache, es ist witzig.

Interessant ist auch, dass manche Gesprächsteilnehmende explizit die Stimme der Lehrenden erwähnten. Selbst in Prüfungen soll es helfen, wenn man sich an die Stimme der Vortragenden erinnern kann. In der Stimme kommt auch die Persönlichkeit zum Ausdruck. Werthaltungen werden durch sie ausgedrückt, denn, wie die Franzosen sagen, »c'est le ton qui fait la musique«. Eine Stimme, die nötigenfalls auch bestimmt werden kann, prägt sich dann ein, wenn sie auf das Gegenüber Rücksicht nimmt. Sie legt auch die Tonlage fest, in der eine Antwort erfolgen kann, denn: Wie man in den Wald ruft, tönt es zurück. Nicht nur der Inhalt, auch die Form des Erzählens ist daher wichtig.

Fabio bringt einen weiteren Gesichtspunkt zur Sprache. Er kommt aus einem eher bildungsfeindlichen Milieu und muss seinen Kollegen erklären, was er in der Schule so erlebt. Experimente, auch selbst durchgeführte, lassen sich dabei nur schlecht schildern oder erzählen. Die eingebrachten Geschichten bieten sich aber leicht zum Weitererzählen an, so zum Beispiel diejenige von Archimedes, der die Inspiration zu seinem Auftriebsgesetz ausgerechnet in der Badewanne fand. Wenn Fabio dann noch die Begründung so vermitteln kann, dass auch die Kollegen sie verstehen, steigt er in deren Achtung enorm. Wenn in seinen Erzählungen seine im Unterricht gewonnene Begeisterung spürbar wird, teilt sich diese auch den Kollegen mit. Geist ist offenbar ansteckend – und dies gilt auch für die Lehrenden!

Die Interviews setzten in der Regel mit der Frage ein, inwiefern sich die Teilnehmenden noch an den Physikunterricht erinnern. Nebst Experimenten und anderen besonderen Vorkommnissen wurden erfreulicherweise recht bald die Geschichten erwähnt, die den Stoff strukturierten. Für Gabriela waren diese Geschichten Merkmale, welche auch ihre eigene geistige Landschaft zu ordnen erlaubten, besonders wenn sie offenbar bedeutende Menschen betrafen, von denen sie ohnehin gerne gewusst hätte, was sie Besonderes geleistet haben. Die Namen von Archimedes, Kopernikus, Galilei, Newton, Ohm und Faraday bis hin zu Niels Bohr und anderen modernen Physikern waren für sie daher Kristallisationspunkte, um die sie ihr Wissen anordnen konnte. Dies dürfte kein Zufall sein, denn diese Heroen der Vergangenheit waren meine Mitstreiter im Kampf um die Aufmerksamkeit der Klassen. Besonders Galilei hat so viele überzeugende Argumente in seinen heute noch lesenswerten Büchern entwickelt, dass Lehrende gut daran tun, sich von diesen inspirieren zu lassen. (Beispiele finden sich in Galilei 2005.) Warum sollten Ausführungen, die Galileis Zeitgenossen beeindruckten, nicht moderne Neulinge ebenso ansprechen? Schließlich sind die Wege, die einen uninstruierten Geist zur Erleuchtung führen können, immer noch dieselben geblieben. Die Geschichte unseres

Denkens ist nur so lange uninteressant, als wir sie nicht zu neuem Leben erwecken!

3. Was uns die Erzähltheorie zeigen kann

Die Palette von Aussagen ließe sich erweitern. Ebenso instruktiv sind aber auch die Erkenntnisse, welche uns die Erzähltheorie vermitteln kann. Erzählungen müssen ja nicht unbedingt in die gesprochene Sprache einfließen, sie können auch als schriftliche Texte fixiert sein. Die jahrhundertealte literarische Tradition erlaubt uns das Studium des Erzählprozesses an besonders gelungenen Beispielen. Sie gestattet auch eine geordnete Reflexion darüber, wie Erzählungen auf uns Lesende wirken (mehr dazu in Kubli 2005b). Wir können mit anderen Lesenden darüber diskutieren, wie sie bei uns ankommen, und so über deren Denken einiges erfahren. Die Erzähltheorie macht uns auf Gesetzmäßigkeiten aufmerksam, die eine handwerklich gut gemachte Geschichte auszeichnen.

Zwei Aspekte, die von der Theorie hervorgehoben werden, sind für den Unterricht wichtig. Beide kommen in Erzählungen nebst dem erzählten Inhalt zum Tragen. Erzählungen haben immer einen – allenfalls impliziten – Erzähler und einen ebenfalls impliziten Adressaten. Wenn wir einen Text verstehen wollen, lassen sich die Fragen: »Wer hat ihn verfasst« und »an wen richtet sich die Botschaft« nicht ausblenden, wenn es zum Verständnis kommen soll. Wir setzen uns nur dann mit dem Inhalt auseinander, wenn wir uns mit dem im Text vorausgesetzten Adressaten identifizieren können, machen uns aber auch unwillkürlich ein Bild vom Urheber oder Verfasser des Textes. Lernende bilden diesbezüglich keine Ausnahme, und dies gilt auch für die Kommunikation zwischen Lehrenden und ihren Klassen.

In geschriebenen Texten sind wir auf Indizien angewiesen, um den impliziten Erzähler zu charakterisieren. Die Wortwahl gibt uns nicht nur Aufschluss, beispielsweise über den Bildungsstand und die verfolgte Absicht der Schreibenden, sondern auch über deren Wertvorstellungen. Wenn Lesende diese Werte nicht teilen können, fühlen sie sich im besten Fall provoziert und zum Widerspruch herausgefordert, oft aber auch schlicht gelangweilt. Beim Fernsehprogramm zappen sie weg zu einem andern Sender, während im Unterricht die Lernenden sich in ihre eigene Welt zurückziehen – oder sogar klammheimlich per SMS den Kontakt mit einem sie eher ansprechenden Gegenüber suchen. Menschen sind nun mal auf Kommunikation eingestellt, ob uns dies passt oder nicht. Die Kunst des Lehrens besteht darin, dieses Kommunikationsbedürfnis in geordnete Bahnen zu lenken.

Lehrende, welche nicht eine Kommunikation anstreben und herbeiführen können, haben es schwer im Unterricht. Sie können sich möglicherweise mit schriftlich formulierten Aufträgen Gehör oder besser Aufmerksamkeit verschaffen – aber wie viel leichter ist es, wenn das, was sie sagen, ansprechend formuliert ist. Im Englischen gibt es den Ausdruck »to address somebody« – jemanden ansprechen oder sich an ihn wenden. Dieser Vorgang ist auch im Unterricht wichtig. Wir müssen den Kontakt mit den Klassen aktiv suchen und uns auf die jeweiligen Gegebenheiten einstellen. Es ist dies eine Holschuld und eine Bringschuld in einem, ein Gesche-

hen, das grundsätzlich in einer Wechselwirkung besteht. Diesbezüglich sitzen wir, unabhängig vom zu unterrichtenden Schulfach, alle im selben Boot, wie anderswo (Kubli 2009) gezeigt wurde.

Gutes Erzählen – und natürlich auch gutes Unterrichten – ist immer zielorientiert. Ein Buch mit einem impliziten Ziel, das – hoffentlich – erreicht wird, wird als spannend erlebt. Wird der Mörder gefunden, kommen die Liebenden trotz aller Hindernisse zusammen: Solche Fragen halten die Lesenden bei der Stange. Zielorientiert sind auch die Verlagslektoren. Wer je versucht hat, ein Buchmanuskript bei einem Verlag unterzubringen, weiß, dass die erste Rückfrage lautet: »Welches Leserssegment wollen und können Sie ansprechen, und was wollen Sie diesem vermitteln?« Auch Sachbücher unterliegen dem Zwang, sich an eine Leserschaft zu wenden oder sich diese möglicherweise erst zu schaffen. Dasselbe gilt für gute Lektionen. Sie schaffen sich ein Schülerpublikum auch dann, wenn dieses anfänglich gar nicht darauf vorbereitet ist. Zumindest ist dies das Ziel einer jeden Lektion.

Trotz dieser Zielorientierung dürfen und können die Erzählenden sich nicht aus dem Text verabschieden. Eine Selbstdarstellung ist unerlässlich und unvermeidlich. Was berechtigt sie dazu, die Aufmerksamkeit der Lesenden oder, im Falle des Unterrichts, diejenige der Klasse einzufordern? Wer demonstrieren kann, dass die Aufmerksamkeit sich lohnt, hat gewonnen. Wer dies nicht erreicht, muss wohl oder übel nachbessern. Es ist kein Mangel, wenn die Lernenden spüren, dass Lehrende ihrerseits ständig auf der Suche nach besserem Unterricht sind, im Gegenteil. Gerade die geschilderten Interviews machten deutlich, dass Bemühungen in dieser Hinsicht sehr geschätzt werden – selbst dann, wenn sie nur teilweise zum Erfolg führen.

Diese Suche sollte indessen möglichst unverkrampft und locker sein – auch das haben die Interviews gezeigt. Wortwitz wird sehr geschätzt: Er zeigt, dass die Sprechenden präsent und voll bei der Sache sind und nicht ein bereits x-mal abgespieltes Programm einmal mehr repetieren. Für Lernende ist es fast beleidigend, wenn sie von der Lehrperson vor lauter Routine und Gewöhnung gar nicht mehr wahrgenommen werden. Auch Erzählungen sind diesbezüglich heikel. Der entscheidende Punkt, der ihren Erfolg sichert oder in Frage stellt, ist die Frage: Verlieren Erzählende den Kontakt zum Publikum, oder können sie diesen immer wieder herstellen? Dieses Wechselspiel macht eine Lektion lebendig und kurzweilig – und das Lehren als ständige Herausforderung immer wieder interessant.

4. Folgerungen für den Unterricht

Die Tätigkeit des Lehrens ist im Laufe der letzten Jahrzehnte eher schwieriger geworden. Gegenüber früher finden sich die Lehrenden aus ihrer Monopolstellung bezüglich Wissensvermittlung verdrängt. Das Internet, die elektronischen Medien bis hin zu den Gratiszeitungen, mit denen wir bedient werden, sind ihre Konkurrenz. Sie bedient sich aller denkbaren Tricks, um sich die Aufmerksamkeit des Publikums zu sichern. Lehrende müssen sich darauf einstellen, und es schadet nicht, wenn sie versuchen, mit gleich langen Spießen in dieses Spiel einzusteigen und nö-

tigenfalls von der Konkurrenz zu lernen. Auch hier kommt das Erzählen zum Zug: JournalistInnen sprechen von einer Story, wenn sie einen Sachverhalt so darstellen, dass er das Publikum erreicht. Sie wissen, dass sie erzählen und die impliziten Erzählregeln einhalten müssen, wenn sie Erfolg haben wollen. Lehrende können von ihnen lernen und sich fragen, inwiefern die zu vermittelnden Inhalte auch im Unterricht als Story präsentiert werden können. Abkupfern ist nicht ehrenrührig – das wissen die JournalistInnen selber am besten. Aufmerksame Lehrende können selbst von der Aufmachung der Wetterprognose Anregungen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts gewinnen, wie Erfahrungen im eingangs erwähnten Wetterkurs zeigten.

Die Berechtigung zum Erzählen im Unterricht erleichtert das Lehren ungemein. Man kann sich natürlich fragen, ob eine neuerdings nicht mehr aktive Lehrperson die Verhältnisse noch zutreffend oder nicht doch etwas zu rosig sieht. Die Antwort liegt letztlich beim Publikum, bei den Lesenden, die sich in der Schulpraxis fürs Erzählen engagieren. Leider konnten im vorliegenden Aufsatz die theoretischen Begründungen für diese Zuversicht nicht in der nötigen Breite diskutiert werden, und es muss diesbezüglich auf die angegebene Literatur, insbesondere auf das Buch *Denken als soziale Errungenschaft – eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog* (Kubli 2011) verwiesen werden. Wenn es trotzdem gelungen sein sollte, einige Anregungen oder gar Inspirationen zu vermitteln, wurde indessen ein wichtiges Ziel erreicht.

Literatur

- GALILEI, GALILEO (2005): *Schriften, Briefe, Dokumente*. Hg. von Anna Mudry. Wiesbaden: Vma-Vertriebsgesellschaft.
- KUBLI, FRITZ (2005a): *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren – Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis.
- DERS. (2005b): Science Teaching as a Dialogue – Bakhtin, Vygotsky and some Applications in the Classroom. In: *Science and Education* 14, S. 501–543.
- DERS. (2009): Narrative Aspekte in der Vermittlung der Naturwissenschaften. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag (= ide extra, Bd. 16).
- DERS. (2011): *Denken als soziale Errungenschaft – eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog*. Zürich: LIT.

Barbara Carli

Geschichten entlocken

Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters

Das Erzählen von Geschichten ist keine Gabe, die der eine hat und die andere nicht, sondern kann erlernt und trainiert werden. Dabei kommen Verfahren zum Einsatz, die darauf abzielen, Körper und Geist vorzubereiten. Das Erzählen erfordert Aufmerksamkeit, Spontaneität, Konzentration, Gerichtetheit der Sinne und vieles mehr. Normalerweise verfügen wir über all diese Eigenschaften. Die Sozialisation allerdings bringt es mit sich, dass wir vieles nicht zulassen, weil es in unserer Kultur so gefordert ist. Das Einüben von Fertigkeiten des Geschichtenerzählens trainiert daher nicht so sehr Neues, sondern versucht, unsere Kontrollinstanzen auszuschalten, um an verschüttete Tugenden und Fähigkeiten heranzukommen. Dementsprechend ist auch der nachfolgend notierte Storytelling-Workshop organisiert: Nach Kennenlern- und Eisbrecherübungen geht es über spezielle Übungen zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und zur Ausschaltung der Kontrollinstanz »logisches Denken« zum Geschichtenerfinden an sich. Die wesentliche Idee dahinter ist die, dass in uns allen gute Geschichten stecken, man muss sie nur herauslocken.

BARBARA CARLI ist Schauspielerin und Theaterpädagogin und hat im Theater am Ortweinplatz (TaO!) mit zahlreichen Kinder- und Jugendtheatergruppen gearbeitet. Sie ist Mitbegründerin und Regisseurin der »Theaterfabrik Weiz« (www.theaterfabrikweiz.at), einem Theaterpädagogischen Zentrum für Kinder und Jugendliche und gehört dem Ensemble »Die Rabtaldirndln« (www.dierabtaldirndln.wordpress.com) an. Weiters leitet sie Workshops für Theaterpädagogik und Erzähldidaktik.
E-Mail: barbara.carli@gmx.at

Geschichten erzählen – ein Schulworkshop (notiert von Barbara Carli)

- Geschichten enthüllen immer eine Verbindung zwischen Menschen.
- Geschichten beschreiben individuelle Erfahrungen, die aber von vielen anderen ebenfalls gemacht wurden.
- Anstatt sich Geschichten auszudenken, enthüllt man einfach nur diejenigen, die schon immer da waren und nur darauf warten, erzählt zu werden.
- Jede/r kennt Geschichten aus dem Leben, die es wert sind, erzählt zu werden.
- Jede/r ist von Geburt bis zum Tod von Geschichten umgeben: Gute-Nacht-Geschichten, Kinderbücher, Comics, Zeitung, klassische Literatur, Kino, Fernsehen, Nachrichten, Radio.
- Geschichten bestehen aus Aktionen mit Folgen und Reaktionen.
- Geschichten verlangen nach dem Offensichtlichen.

»Sich vom Bekannten zum Unbekannten bewegen.« (Keith Johnstone)

»Eine gute Geschichte entsteht nicht aus gewollter Kreativität, die besten Geschichten entstehen spontan.« (Randy Dixon)

Kapitel eins: Das Kennenlernen

- *Namensspiel:*
Einen Kreis bilden. Ein/e Erste/r sagt den eigenen Namen und macht eine körperliche Bewegung dazu, die ganze Gruppe wiederholt Namen und Bewegung. Dann kommt die nächste Person dran usw. Wenn alle Namen und Bewegungen etabliert sind, kann damit hin und her geschickt werden, mit Namen und Bewegung oder nur mit Bewegung. Das heißt, es wird eine beliebige Person im Kreis namentlich angesprochen und die dazu passende Bewegung gemacht.
- *Sesselspiel:*
Alle sitzen verteilt auf Sesseln im Raum. Eine Person hat keinen Sitzplatz und strebt den leeren Sessel an. Die Gruppe muss es aber durch dauerndes Sich-Versetzen dieser Person unmöglich machen, einen leeren Sessel zu ergattern.
- *Spiegeln:*
A ist Spiegel, B steht vor dem Spiegel. B bewegt sich langsam, A spiegelt mit dem ganzen Körper die Bewegungen von B. Es geht nicht ums Austricksen, sondern darum, dass eine Person von außen nicht bemerkt, wer der Spiegel ist.
- *Fangen:*
Alle außer A und B liegen auf dem Boden. A will B fangen. Wenn sich B zu einer/einem am Boden Liegenden legt, steht diese/r auf und ist neue/r Fänger/in, während A zu B wird und nun gefangen werden soll usw.
- *Zug um Zug:*
Alle stehen im Kreis mit recht weitem Abstand zum Partner. Zug um Zug macht jede/r einen Schritt nach vor in einen nächst kleineren (konzentrischen) Kreis, ohne sich den Zeitpunkt des eigenen Schrittes irgendwie abzumachen. Wenn zwei gleichzeitig losgehen, startet die Übung von vorne, also alle müssen wieder

die äußere Kreisposition einnehmen. Variante: Im Kreis Zug um Zug bis 21 zählen, wenn zwei gleichzeitig sprechen, beginnt die Übung von vorne.

Kapitel zwei: Assoziieren

Ziel ist es, den Kopf leer zu machen und sich selber nicht zu zensurieren (Training des Phantasiemuskels).

- *Assoziationskreis:*
Eine Person zeigt auf eine zweite Person und sagt dazu ein beliebiges Wort. Die gewählte Person assoziiert darauf ein neues Wort und zeigt ihrerseits dabei auf eine Person. Diese assoziiert ein neues Wort und zeigt gleichzeitig auf eine Person im Kreis usw. Es gilt, so schnell wie möglich an das neue Wort anzuschließen. Nicht denken, nicht clever sein wollen, sich nicht zensurieren!
- *1,2,3... Wort:*
Zu zweit gegenüber aufstellen, rechte Hand beider bewegt sich wie beim Knobeln von oben nach unten, beide zählen dabei bis drei. Beim vierten Hand-runter-Bewegen sagen beide ein im Moment eingefallenes Wort, beim fünften Hand-runter-Bewegen assoziieren beide auf das eben gehörte Wort ihres Gegenübers ein Wort. Je schneller sich die Hand bewegt, desto schwieriger ist die Übung.
- *Heißer Stuhl:*
A sitzt in der Mitte. B sitzt links von A und stellt Rechenaufgaben, C sitzt rechts und stellt persönliche Fragen, D sitzt gegenüber und bewegt sich, das muss A körperlich nachmachen wie ein Spiegel. Alles zusammen sollte A ziemlich fordern. Variante: A soll dazwischen auch noch eine einfache Geschichte erzählen.
- *Redeschwall:*
Ein Thema wird spontan vorgegeben und der/die Spieler/in muss alles, was ihr/ihm dazu einfällt, erzählen ohne sich zu unterbrechen. Es darf keine Pausen geben. Beispielthemen: Der Krankenstand, Am Strand, In der Luft, Sportunfall, Italien, Familie ...
- *Gegenstände:*
Eine Reihe von Gegenständen aufzählen, so schnell man kann!
- *Bilder erfinden und assoziieren:*
Alleine, in Paaren oder in der Kleingruppe wird ein fiktives Bild beschrieben.
- *Charaktere erfinden:*
Zu dritt Namen für fiktive Person erfinden und sich darauf einigen, wie diese Person ist. Wirklich einer Meinung sein und keine Kompromisse eingehen. Ziel ist es, dass alle drei Personen über diesen Charakter so viel wie möglich wissen.
- *Danke:*
Übung mit assoziierten Titeln: A macht eine körperliche Bewegung, die zu einer Pose führt und friert ein. B kommt dazu und ergänzt das Bild mit ihrem/seinem Körper und friert ebenfalls ein (Standbild). Das Publikum schaut sich die Figur an und assoziiert dazu einen Geschichtentitel.
- *Hirn überfordern:*
Einen Abschnitt schreiben, während man laut von 100 bis 0 zählt.

- *Automatisches Schreiben:*
Auf ein leeres Blatt Papier schauen und die Worte abpausen, die plötzlich zum Vorschein kommen. Wie Magie. Wie umgekehrte Zaubertinte.
- *Verbale Jagd:*
B öffnet pantomimisch eine imaginäre Kiste (oder einen Koffer). A führt dabei ein Interview mit B. Stell dir eine Kiste vor. Öffne sie. Was ist da drinnen? Was noch? Was steht klitzeklein darauf geschrieben? usw.

Kapitel drei: Geschichten erzählen

- *Wort-für-Wort-Geschichte:*
Man spielt zu zweit; A assoziiert 30 Sekunden lang Wörter, B hört zu. Wenn die Zeit um ist, bildet B mit möglichst vielen der gehörten Wörter innerhalb von 60 Sekunden eine Geschichte. Danach Wechsel. Naheliegendes verwenden, nicht originell sein wollen!
- *Wort für Wort einen Brief schreiben:*
Zu zweit. Der Brief muss weder lustig noch spannend sein.

A: Lieber

B: Fritz

A: Was

B: ich

A: gestern

B: gehört

A: habe

usw. usf.

- *Wort-für-Wort-Bedienungsanleitung*
- *»Ja«/»Nein« Geschichte:*
Person A wird aus dem Raum geschickt. Ihr wird gesagt, dass Person B sich eine einfache Geschichte ausdenken wird, auf die sie draufkommen soll. A muss nun Person B Entscheidungsfragen stellen, um die Geschichte herauszufinden. Person B hat sich aber gar keine Geschichte ausgedacht, sondern antwortet lediglich beliebig auf die Fragen von Person A mit »Ja« oder »Nein«. Das weiß Person A natürlich nicht, und so ergibt sich aus den konkreten Fragen und den Ja-/Nein-Antworten automatisch eine Geschichte. Das könnte etwa so ablaufen:

A: Geht es in deiner Geschichte um ein Tier?

B: Nein.

A: Um einen Menschen?

B: Nein.

A: Um etwas in der Natur?

(Jetzt muss B mit »Ja« antworten, um A nicht zu demotivieren.)

B: Ja.

A: Um einen Baum?

B: Ja.

A: Passiert dem Baum was Böses?

B: Nein.

- A: Was Schönes?
 B: Ja.
 A: Es nistet sich ein Vogel ein?
 B: Nein.
 A: Fängt er das erste Mal an zu blühen?
 B: Ja.
 usw. usf.

Diese Übung kann man auch mit zwei Gruppen machen. Gruppe A wird vor die Türe geschickt. Gruppe B bekommt die Übung erklärt. Nach und nach kommen Personen der Gruppe A herein und jeweils eine Person der Gruppe B darf antworten.

- *Reise rückwärts in die Zukunft:*
 5 bis 6 Gegenstände (Schuh, Taschenlampe, Stift, 1-Eurostück, Geldtascherl, Handschuh ...) werden einer Freiwilligen, einem Freiwilligen gezeigt. Dann stellt sich diese/r in den Raum und dahinter werden diese Gegenstände in Abständen auf den Boden gelegt. Der/Die freiwillige Geschichtenerzähler/in bekommt nun vom Publikum einen Titel (oder der erste Gegenstand ist der Titel) und beginnt eine einfache Geschichte zu erzählen, die weder lustig noch gescheit sein muss. Dabei geht sie/er rückwärts, und immer wenn ein Gegenstand am Boden auftaucht, muss dieser im nächsten Satz eingebaut werden. Wichtig ist ein stetes Gehtempo, nicht stoppen!
- *Einwurf:*
 B schreibt 10 Stichworte auf einen Zettel. A erzählt eine Geschichte und B wirft von Zeit zu Zeit Worte seines Stichwortzettels ein, die A einbauen muss.
- *Advance und Extend:*
Advance = die Geschichte weiterentwickeln, neue Informationen reinbringen, ein neues Angebot machen, einen neuen Charakter etablieren, den Rhythmus ändern, die Stimmung ändern.
Extend = In die Tiefe gehen, im Detail ausschmücken.
 A bekommt auf Vorschlag der Gruppe einen Titel (Meine Reise nach Berlin, Meine Katze ist eine Heldin, Der Fernseher ist schuld ...) und beginnt eine einfache Geschichte zu erzählen. B kann bei einzelnen Wörtern nachhaken und »Extend« rufen. Dann muss A in die Tiefe gehen und diesen Begriff erklären oder sich im Detail darüber auslassen, bis B »Advance« ruft, dann kann A in der Handlung der Geschichte wieder voranschreiten.
- *Wort-für-Wort-Geschichte*
 Kreis. Jede/r sagt reihum ein Wort und der ganze Kreis erzählt so eine gemeinsame Geschichte.
 Tipps: In der Gegenwart erzählen, aus der Perspektive einer/eines Ich, Mut zu Verben, Vermeiden von zu vielen Adjektiven, kein »Aber«, alles sagen, was einer/einem einfällt, das Nächstliegende nehmen, Aufmerksamkeit trainieren durch Schnellsein und unmittelbar anschließen.
 Variante: im Kreis am Boden liegend, Köpfe in die Mitte
 Variante: in Paaren

- *Lüge und Wahrheit:*
Schreib drei Lügen und drei Wahrheiten über dich auf einen Zettel. Vorlesen und raten lassen, was gelogen und was wahr ist.
Variante: A liest drei Lügen und drei Wahrheiten vor, B wählt eine davon aus und erzählt die Geschichte im Detail.
- *Routinen durchbrechen:*
Eine Liste von Routinen (Alltäglichkeiten) aufschreiben und wie man sie durchbrechen könnte.
Beispiel: Routine = Buch lesen; Routine durchbrechen= du findest im Buch eine Schatzkarte oder du bemerkst, dass du eine Geschichte über dein Leben liest, oder du entdeckst eine geheime Botschaft im Buch oder bekommst beim Umblättern jedes Mal eine Dosis Gift verabreicht.
Mögliche Routinen: ins Feuer starren, am Computer einen Text schreiben, Geschirr spülen, einen Apfel essen, Steine in den Teich werfen, das Telefon beantworten, Gras mähen ...)
- *Märchen erzählen:*
Aus der Perspektive eines darin vorkommenden Gegenstandes erzählen.

Literatur

- ANDRESEN, MARIANNE M. (2003): *Theatersport*. Planegg: Impuls-Theater-Verlag.
- DIXON, RANDY (2000): *Im Moment*. Planegg: Impuls Theater Verlag.
- JOHNSTONE, KEITH (1998): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*©. Deutsch von Christine und Petra Schreyer. Berlin: Alexander.
- DERS. (1995): *Improvisation und Theater*. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. Deutsch von Petra Schreyer. Berlin: Alexander.

Elisabeth Schabus-Kant

»... aber Erzählen ist ganz schön schwer.« Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II

Dieser Beitrag stellt ein Unterrichtskonzept vor, das im Schuljahr 2009/10 als IMST-Projekt¹ ausprobiert wurde. Die Zielgruppe war damals eine fünfte Klasse AHS (= 9. Schulstufe). Das Konzept ist für die Sekundarstufe II gedacht und lässt sich auf die jeweiligen Bedürfnisse abstimmen. Der Zeitrahmen sollte wenigstens ein Semester umfassen.

Der Fokus ist auf einen zu wenig forcierten Bereich des Deutschunterrichts, nämlich auf das Sprechen vor Gruppen, gerichtet. Obwohl die Begriffe »Kommunikation« und »Präsentation« als pädagogische Buzzwords, vor allem wenn es um den Erwerb von Soft Skills geht, ständig genannt werden, fehlt es häufig an grundlegender und nachhaltiger Unterrichtsarbeit, so dass sogar MaturantInnen sehr oft deutliche Defizite aufweisen. Sie sprechen tonlos, gehaucht, modulieren nicht, setzen keine Akzente im Sprechtempo oder scheuen effektvolle Pausen.

Der Projektplan sieht vor, von eher vertrauten Formen des vortragenden Sprechens zu der unterschätzten Herausforderung des Erzählens zu gehen. Die SchülerInnen bestätigten die Annahme, dass das so leicht und harmlos erscheinende Erzählen die bei weitem größte Anstrengung und Belastung darstellte.

ELISABETH SCHABUS-KANT unterrichtet Deutsch und Englisch an einem Gymnasium in Wien-Favoriten sowie Fachdidaktik am Institut für Germanistik in Wien.

E-Mail: elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at

1 IMST ist ein flexibles Unterstützungssystem. Ziel ist es, eine Innovationskultur zur Stärkung des MINDT-Unterrichts (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch, Technik) an österreichischen Schulen zu etablieren und strukturell zu verankern (<https://www.imst.ac.at/>).

1. Was geschieht im Laufe des Projekts?

1.1 Präsentation (z. B. Ergebnisse von Recherchen, von Gruppenarbeiten; anhand von PowerPoint-Programmen, die im Informatikunterricht der fünften Klasse AHS erarbeitet werden)

Die SchülerInnen erstellen in Partnerarbeit PowerPoint-Präsentationen. Die Themenwahl erfolgt im Deutschunterricht, die Gestaltung der PPP im Informatikunterricht. Die Präsentationen finden fächerübergreifend statt.²

Absichtlich beginnt die Liste des »Was geschieht« mit den stärker durch Gruppe, Material oder Medien unterstützten Formen des Sprechens, da hier die Person der Sprechenden noch nicht so deutlich im Vordergrund steht. Dies ist also ein langsamer und sanfter Einstieg. Für die Erstellung und Durchführung der PPP sind intergrative Vorarbeiten wichtig und möglich, die andere Bereiche des Deutschunterrichts betreffen, wie zum Beispiel Lesen, Schreiben, Exzerpieren, Gewichten und Auswählen von Information etc.

- *Themenbeispiele:*

Bei dem beschriebenen Projekt war die Vorgabe, ein Thema zu wählen, das in einem (lockeren) Zusammenhang mit dem Deutschunterricht stand. Einige Themen forderten dazu heraus, die Reihenfolge der Präsentationen genau zu planen und inhaltlich sinnvoll zu gruppieren – eine weitere lohnende Aufgabe!

- *Aus dem Feedback:*

»Ich war sehr nervös, fühlte mich dennoch gut, weil ich dachte, dass ich gut vorbereitet war.« »Dabei ist es mir gut gegangen, da die meisten zugehört haben und ich fühlte mich wohl, weil ich mich mit meinem Thema auskannte.« »Ich muss noch lernen, wie ich meine PPP am Ende abrunden soll.«

1.2 Argumentation sowohl vorbereitet als auch unvorbereitet (im Rahmen von Einzelstatements in Diskussionen, Podiumsbeiträgen, Ad-hoc-Einwürfen, als Teil von Kurzvorträgen)

Das Argumentieren rückt das Individuum stärker in den Mittelpunkt und fordert/fördert die persönliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Thematiken sowie das persönliche Eintreten für einen Standpunkt. Im Gegensatz zur bloßen Präsentation ist es hier notwendig, sich auch als Person auf etwas einzulassen und sich auch der kritischen Anhörung durch die Gruppe auszusetzen. Idealerweise sollte hier bereits auf Strategien aus den Phasen der Präsentation zurückgegriffen werden können.

Lesen, Recherche und argumentierendes Schreiben bereiten auf die Diskussion vor. Zusätzlich wird an der mündlichen Formulierung im Unterschied zum schriftlich durchgestalteten Text, an geeigneten Redeteilen zur Platzierung von Diskus-

2 Anmerkung am Rande: In Informatik sind die Klassen geteilt, in Deutsch nicht.

sionsbeiträgen sowie an Stimme, Aussprache, Prosodie und Präsenz zu arbeiten sein. Dazu gehört: Wie nehme ich mir das Wort, wie mache ich mich bemerkbar, wie bin ich für die anderen präsent? Feedback, Reflexion oder Evaluation sind integrale Bestandteile und tragen dazu bei, individuelle Fortschritte (behutsam!) sichtbar zu machen.

Die an der Evaluation beteiligten Studierenden³ haben beobachtet

dass es eine sehr große Rolle spielt, worüber die SchülerInnen sprechen, um auch gut zu sprechen. D. spielt selber Fußball als Mädchen und in der Diskussionsrunde über Fußball ist sie richtig aufgegangen und hat sich sehr gut eingebracht, ansonsten war sie eher ruhig und unauffällig. Wenn die SchülerInnen sich mit dem Thema auskennen, es interessant finden, dann wird ihre Aussprache, der Tonfall, das Tempo und auch die Lautstärke sehr viel besser.

1.3 Erzählen von Episoden, Erlebnissen, Erfahrungen, Anekdoten, Witzen

Das Erzählen soll ganz besonders dem freien, allenfalls nur kurz vorbereiteten, Sprechen gewidmet werden und kann als der Bereich gesehen werden, der am wenigsten leicht strukturierbar ist, zu dem es die wenigsten Vorerfahrungen und gesicherten methodisch-didaktischen Hilfsmittel gibt und der die Person am stärksten in den Vordergrund und somit in den Mittelpunkt stellt.

Hier ist mit ganz kleinen Redebeiträgen zu arbeiten, der Aufwand wird allmählich gesteigert; auf persönliche Befindlichkeiten wie Angst und Schüchternheit wird in jedem Fall Rücksicht genommen, obgleich ein Ziel sein soll, zu lernen, dass das Reden, und zwar auch das unterhaltsame, nicht nur »den andern« überlassen werden kann. Die Stimme als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit zumindest kennen zu lernen und diese Erfahrung positiv mitzunehmen, ist ein weiteres deklariertes Ziel. Ähnliches gilt für Prosodie und Präsenz. Das Wechseln zwischen Standardsprache und anderen Varianten kann im Einzelfall ebenfalls in Betracht gezogen und reflektiert werden.

Diese letzte und wichtigste Projektphase, das Erzählen, am Ende des Schuljahres wurde von allen Beteiligten als die schwierigste Übung angesehen. Seit Beginn des Projektes waren den SchülerInnen die Ziele und die drei Phasen bekannt. Das heißt, sie wussten, dass einhergehend mit der Steigerung der Ansprüche an das freie Sprechen und das »Sich-persönlich-Einbringen« die flankierenden Sicherheitsvorkehrungen wie Computer, fertig vorbereitete Folien, bekanntes Thema, schriftliche Unterlagen etc. zurückgedrängt würden.

Zum Erzählen gab es nun zwar genaue Arbeitsanweisungen, vergleichbar mit Spielregeln, in denen die Reihenfolge der Personen oder die Art und Weise des Erzählvorganges festgelegt waren, jedoch war nun jedeR auf sich selbst gestellt und hatte einige Sätze ganz alleine zu gestalten. Gefragt waren Spontaneität, Themenkonformität, Unterhaltsamkeit, Progression oder Konzentration auf Details. Zumeist

3 Anna Glatthaar und Dominik Hamp aus dem Fachdidaktik-Seminar »Mehrsprachigkeit« im SoSe 2011.

waren die ErzählerInnen in eine Kette eingebunden und mussten auf die Personen davor oder danach mit voller Konzentration achten. Es gab jedoch auch die willkürliche Auswahl, mit dem Auftrag ganz rasch eine angefangene Geschichte ein kleines Stück weiterzuerzählen oder ein Detail davon auszugestalten. In der kurzen Periode des eigentlichen Sprechens waren die ErzählerInnen jeweils im Zentrum, alle Augen waren auf sie gerichtet, automatische Bewertungsvorgänge durch die anderen fanden in Sekundenbruchteilen statt, auch wenn diese nicht verbal »veröffentlicht« wurden.

Beim Erzählen einzelner persönlicher »Geschichten« zeigte sich deutlich, dass spontanes launiges Erzählen sich per se der Planbarkeit entzieht.

Während hier einige recht unterhaltsam ihre kleine Show abzogen oder auch bei sehr langen Erzählketten leitmotivartig schon Vergessenes wieder aufgriffen, war es für manche doch ein recht mühsames Unterfangen. Überdies schimmerten alte Rangordnungen wieder durch, so dass die Erwartungshaltungen das Bemühen noch erschwerten.

- *Beispiele:*

Kleingruppe entwickelt aus einem vorgegebenen Anfangssatz eine Geschichte im Reihumerzählen vor der Klasse. – Eine Geschichte wird »erfragt«; ErzählerIn wird durch geschickte, spannende Fragen eine Geschichte entlockt; Entscheidungsfragen sind verboten; je überraschender die Fragen, desto interessanter wird die Geschichte. – Reihumerzählen im Klassenverband; Vorgabe des ersten Satzes; LehrerIn bestimmt Reihenfolge und steuert die Entwicklung der Geschichte durch die Aufträge »Advance = fahre fort!« oder »Extend = bau diese Stelle aus!«⁴ – Einzelauftrag: Ein Alltagsgegenstand (z.B. Fahrschein, Münzen, Schal, Regenschirm, ...) ist Ausgangspunkt für das Erzählen einer spannenden, unterhaltsamen oder dramatischen Geschichte.

- *Aus dem Feedback:*

»Es fiel mir schwer, spontan etwas zu erzählen.« »Regenschirm: Ich finde, dass mir die Erzählung sehr gut gelungen ist. Außerdem habe ich frei gesprochen und nicht gestottert. Ich finde, dass mir eine sehr gute Geschichte eingefallen ist und ich gut erzählt habe.« »Ich fand meine Erzählung ganz gut erzählt. Ich habe immer Pausen gemacht, wo es notwendig war, und habe auch meine Stimme immer zum richtigen Zeitpunkt gehoben. Außerdem brachte ich das Publikum auch ein paar Mal zum Lachen.«

- *Workshops mit einem Profi:*

Zur Ergänzung waren in der zweiten Hälfte des Projektes drei Nachmittagsworkshops mit Gregor Turecek⁵ angesetzt.

4 Vgl. Barbara Carli in diesem Heft, Seite 101.

5 Gregor Turecek studiert Germanistik und arbeitet als Schauspieler; daneben macht er Regiearbeit mit Gruppen wie z.B. mit Studierenden: www.reaktor.at

Die Dynamik, die Körperarbeit sowie das Kennenlernen der eigenen stimmlichen Potenziale sind die wichtigsten Elemente. Einblicke in die zeitintensive und genaue Arbeitsweise der Schauspielerei, um so kurze Textpassagen wie gerade mal vier Zeilen eines Dialoges einzustudieren, sind Erfahrungen, die auch auf das Erzählen transferiert werden können.

● *Inhalte der Workshops:*

Aufwärmen; Atem und Stimme; Körperarbeit; den Raum nutzen; Text in Szene setzen etc. Dynamische, tempogeladene Phasen wechselten mit hochkonzentrierter Körper- und Textarbeit ab.

● *Aus dem Feedback:*

»Ich finde, dass uns der Gregor sehr geholfen hat, unsere Stimme zu kontrollieren. Meine Stimme hat sich im Lauf der Zeit sehr verbessert und ich habe auch gelernt, laut und deutlich zu sprechen, auch wenn es mir sehr schwer fällt, dies vor der Klasse zu machen.« »Bei der Präsentation hörte ich deutlich die Nervosität in meiner Stimme. Aber die Stimmübungen, finde ich, machen zumindest meine Stimme stabiler.«

2. Warum wird diese Vorgangsweise gewählt?

Die Arbeit am Sprechen in der Klasse macht in diesem Konzept einen wesentlichen Teil des Deutschunterrichts aus. Das ist lehrplankonform und entspricht dem Ansatz eines integrativen Deutschunterrichts. Schreiben, Texte vergleichen, darüber sprechen, sich austauschen und beraten; lesen und die Inhalte diskutieren; recherchieren und Auswahl sowie Information begründen und weitergeben; sprachliche Phänomene hinterfragen und reflektieren: Nie kommt das Sprechen zu kurz, jedoch wird selten gezielt an einer Progression gearbeitet.⁶ Wichtig ist, auch diese selbstverständlichen Sprechaktivitäten zu registrieren und den SchülerInnen bewusst zu machen. Gerade das Erzählen – als scheinbar triviale Alltagsaktivität – wird ab der Mittelstufe vernachlässigt und ignoriert.

Besonders wichtig ist also das Akzentuieren der einzelnen Aufgabengebiete des Sprechens, das Fokussieren auf bestimmte Schwerpunkte, das Individualisieren, die Reflexion und die Evaluation. Die Gegenüberstellung der drei Phasen verdeutlicht die gewählten Arbeitsschritte.

6 Im Deutschunterricht ist diese Unterrichtsarbeit ein explizit vorgesehener inhaltlicher Teil, die sprachliche Umsetzung ist sowohl Gegenstand als auch Mittel, mehr also als nur Medium, wie es in anderen Unterrichtsgegenständen der Fall ist; dennoch ist hier der Hinweis und Wunsch angebracht, auch die anderen Unterrichtsgegenstände einzubeziehen, bzw. zu hoffen, dass sich diese an den genannten Aufgaben wieder stärker beteiligen mögen.

2.1 Übersicht über die Arbeit in drei Phasen

1. Phase <i>PowerPoint-Präsentation</i>	2. Phase <i>Argumentation und Diskussion</i>	3. Phase <i>Erzählen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Themenwahl eingegrenzt ✓ Recherche ✓ Verschriftlichung ✓ Teamarbeit ✓ Medial unterstützte Präsentation ✓ Publikumskontakt 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Thema bekannt ✓ Materialvorgabe ✓ Argumentstruktur ✓ Strukturierter Ablauf ✓ Vorgangsweise bekannt ✓ Festgelegte Rollen ✓ Partnertaktik 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Keine Vorbereitungszeit ✓ Spontane Reaktion ✓ Spielregeln für Gruppe ✓ Ungewohntes Setting ✓ Ungewohnte Aktivität ✓ Überraschungen ✓ Spontanes Handeln ✓ Effekte wichtig
Einzelperson tritt hinter Thema und Medium zurück	Bezug auf andere wichtige Argumentation im Zentrum	Einzelperson im Vordergrund Sprechen im Zentrum

Workshops parallel zu Phase 2

Beobachtung während jeder Phase

Feedbackrunde nach jeder Phase

Die Übersicht veranschaulicht die unterschiedlichen Schwerpunkte der drei Phasen. Während im ersten Schritt, also bei der PowerPoint-Präsentation, die Einzelperson fast im Hintergrund agieren kann und die thematische Information gestützt auf die adäquate technische Umsetzung im Zentrum stehen darf, rückt das Individuum bei den Podiumsdiskussionen deutlich stärker in den Vordergrund. Dennoch gibt es auch hier noch vieles, woran die DiskutantInnen sich anhalten können. Dazu gehören starke inhaltliche Vorgaben (enge Themenstellung, aktuelle Anlässe, Material zur Unterstützung), aus den schriftlichen Arbeiten vertraute Argumentationsstrukturen, bereits bekannte Anknüpfungssphären beim Wortergreifen sowie die im Vorhinein jeweils festgelegte Rollenverteilung (z. B. Wer beginnt? Wer hat den Schlusssatz? Gibt es eine Diskussionsleitung?). Die Bezugnahme auf andere Beteiligte ist hier signifikant wichtiger als bei der PowerPoint-Präsentation, durch die starke Vorstrukturierung und das geordnete Setting muss jedoch niemand besonders in den Vordergrund rücken.

Diese beiden Phasen sind die Ausgangsbasis für den dritten und wichtigsten Teil, das Erzählen. Alles, was vorerst eingebettet in technische oder thematische Übungsanordnungen trainiert werden kann, wie das Erklären, Begründen, Darstellen, Informieren, Illustrieren, Überzeugen, und alles, was einem selbst erstellten Plan wie bei der PowerPoint-Präsentation oder der gruppenlogischen Dynamik einer Diskussionsrunde mit Anfang, Dafür, Dagegen, Zusammenfassung folgen muss, liefert kleine Übungselemente im Sprechen vor bzw. mit anderen. Nie ist aber bisher jemand als Sprechende/r dabei völlig allein oder ohne unterstützende Elemente aktiv.

Freies Erzählen⁷ ist anders. Und deutlich schwieriger. In diesen Übungsanordnungen gibt es überraschende Aufträge, die spontanes und schnelles Reagieren verlangen. Es gibt vordergründig noch immer die Eingebundenheit in eine Gruppe, nicht unähnlich der Podiumsdiskussion. Jedoch sind die Beteiligten von den anderen abhängig, nicht aber von den anderen unterstützt. Die Augen (und Ohren) aller sind auf die aktuell sprechende Person gerichtet. Diese muss spontan reagieren, um die Geschichten anderer fortzusetzen, auszubauen oder im Detail zu vertiefen. Gefragt sind Pointen, witzige, jedoch erzähllogische Wendungen, Gags und die überraschende Andockstelle für die Fortsetzung durch jemand anderen.

Im günstigen Fall helfen hier die in den Workshops erworbenen Skills: die Atemtechnik, das deutliche Sprechen und das Setzen von Pausen, die Modulation der Stimme, die Körpersprache und – ganz wichtig – die Präsenz. Zusätzlich helfen die zuletzt gemachten Erfahrungen und das Wissen, dass man im Zuge dieses Trainings schon oft vor den anderen gesprochen hat, sowie die Gewissheit, dass man bereits Fortschritte gemacht hat.

3. Unterstützende Maßnahmen

3.1 Team-Teaching, Einbindung weiterer Personen

Durch den fächerverbindenden Unterricht oder die Einbindung von Studierenden ist die parallele Betreuung von Kleingruppen, sind differenziertes Feedback bzw. eine größere Bandbreite an Input durch unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten möglich.

Zu den Vorteilen zählen: die intensivere Betreuung und Zuwendung, die Gelegenheit für individuelles Feedback, die größere Bandbreite an »Role-models«. Auch unerwartete gruppendynamische Effekte lassen sich dadurch ausgleichen.

3.2 Video-Feedback

Ein Videomitschnitt ist als Feedback- und Evaluationshilfe empfehlenswert. SchülerInnen können diese Aufgabe übernehmen und die Kamera dabei reihum weitergeben, so dass kein Monopol auf eine bestimmte Sichtweise entsteht. Gleichzeitig wirkt die Einbeziehung vieler oder aller entspannend und enthierarchisierend.

Wenn wie hier die Lernenden in das Konzept eingebunden werden, sind Feedback, Reflexion und Evaluation in der Klasse essentiell, um die gemeinsamen und die individuellen Ergebnisse sichtbar zu machen.

⁷ Freies Erzählen ist ein unklarer und umstrittener Terminus. Ich wähle ihn hier mit voller Absicht, weil er das Bild der Einzelperson, die ohne Unterstützung oder Vorbereitung agiert, vor Augen führt.

Andrea Moser-Pacher, Reiner Steinweg

Literaturliste Erzählen und Erzähldidaktik

Die Literaturliste baut auf der *Strukturierten Auswahlbibliographie zum mündlichen Erzählen* von Gerd Koch, Reiner Steinweg und Kristin Wardetzky unter Mitarbeit von Kathrin Meß auf, die 2006 in dem unter »Sammelbände« angeführten Buch von Steinweg/Koch erschienen ist (S. 215–221), wobei einige Abschnitte gekürzt oder ganz gestrichen, andere wie vor allem »Erzählen in der Schule« erweitert wurden.

1. Sammelbände

Beiträge aus den im Folgenden genannten zehn Sammelbänden werden in der Literaturliste mit den HerausgeberInnen-Namen plus Jahres- und Seitenzahl zitiert.

Baacke Dieter; Schulze, Theodor (Hg.): *Aus Geschichten lernen*. München: Juventa ²1984.

Weinheim-München: Juventa, erw. und umgestaltete Neuausgabe 1993.

Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder*. Weinheim-Basel: Beltz 1991.

Gerndt, Helge; Wardetzky, Kristin (Hg.): *Über die Kunst des Erzählens*. Festschrift für Walter Scherf. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg 2002.

Heindrichs, Ursula; Heindrichs, Heinz-Albert (Hg.): *Märchen und Schöpfung*. Regensburg: Röth 1993.

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz.

E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

REINER STEINWEG ist Friedensforscher, Theater- und Erzählpädagoge in Linz/Donau.

E-Mail: reiner.steinweg@liwest.at

- Mentzer, Alf; Sonnenschein, Ulrich: Die Welt der Geschichten. Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt/M.: Fischer 2007. [= Begleitband zur Funkkolleg-Reihe des Hessischen Rundfunks:] http://podcast.hr-online.de/hr2_funkkolleg_geschichten/podcast.xml [Zugriff: 3.5.2010].
- Merkel, Johannes; Nagel, Michael (Hg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek: Rowohlt 1982.
- Niederhäuser, Hans (Hg.): Anregungen zum Erzählen in Schule und Haus. Basel: Zbinden 1979.
- Steinweg, Reiner (Hg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch: Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu Fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert. Berlin: Schibri 2006.
- Wehse, Rainer (Hg.): Märchenerzähler – Erzählgemeinschaft. Kassel: Röth 1983.

2. Websites

- <http://www.ellrodt.de/> (= Geschichten aller Art); <http://www.erzaehlen.de/knoten4.htm>
<http://www.stories.uni-bremen.de/> (= Merkels Erzählkabinett)
<http://www.theaterfabrikweiz.at> (= Geschichten aller Art)
Österreichische Seite zu (Märchen-)ErzählerInnen <http://von-mund-zu-ohr.at/erzaehlerin>
Webseite von Christiane Willms: <http://www.vonmundzuohr.de/>
Web-Seite von Frederik Mellak: <http://www.freudeanmaerchen.at/>

3. Allgemeines zum Erzählen, Theorie und wissenschaftliche Untersuchungen

- Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa 1984.
- Barthes, Roland: Einführung in die strukturelle Erzählanalyse. In: Ders.: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988, S. 102–143.
- Benjamin, Walter: Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Ders.: Illuminationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977, S. 409–436; und in: Gesammelte Schriften, Bd. II,2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977, S. 438–465.
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1977.
- Bloch, Ernst: Über Märchen, Kolportage und Sage. In: Ders.: Erbschaft dieser Zeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 168–186.
- Boskovic-Stulli, Maja: Darstellerische Aspekte des Erzählens. In: Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung 26. Berlin: de Gruyter 1985, S. 58–71.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder u. a.: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink 1995.
- Degh, Linda: Erzählen, Erzähler. In: Enzyklopädie des Märchens. Berlin-New York: de Gruyter 1996, Bd. 2, Spalte 315–340.
- Dies.: Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts audiovisueller Medien. In: Ewers (Hg.) 1991, S. 2–99.
- Ewers, Hans-Heino: Erzählkunst und Kinderliteratur. Walter Benjamins Theorie des Erzählens. In: Doderer, Klaus (Hg.): Walter Benjamin und die Kinderliteratur, Weinheim-München: Juventa 1988, S. 196–211.
- Fatke, Reinhard: Kinder erfinden Geschichten und was man daraus lernen kann. In: Baacke/Schulze 1984, S. 263–275.

- Fischer, Helmut: Kindliches Erzählen als mündliche Texthandlung. In: Gerndt/Wardetzky 2002, S. 86–95.
- Gundermann, Hans Ulrich: Erzählen – gemeinsam den Reichtum der inneren Bilderwelten entdecken. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 101–124.
- Hickethier, Knut: Die Pause beim Erzählen. Von Erzählern und Zuhörern. In: Merkel/Nagel 1982, S. 131–152.
- Kast, Verena: Die Dynamik der Symbole. Olten: Walter-Verlag 1990.
- Merkel, Johannes: Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Bilder. München: Kunstmann 2000.
- Riemann, Sabine: Oralität gestern und heute. Erzählte Geschichten als Lern- und Unterhaltungsmedium. In: Richter, Karin; Trautmann, Thomas: Kindsein in der Mediengesellschaft. Weinheim-Basel: Beltz 2001, S. 217–231.
- Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam 1992.
- Schäfer, Martina: Geschichten Erzählen (k)eine Kunst. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 13–22.
- Wardetzky, Kristin: Erzähler im Traditionsbezug. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 23–41.

4. Zur Wiederbelebung der Tradition mündlichen Erzählens

- Baesecke, Jörg: Das europäische Erzählertreffen EPOS. In: Märchenspiegel, 2004, Heft 3 + 4, S. 29–30.
- Colwell, Eileen: Storytelling. London: The Bodley Head 1980.
- Steinweg, Reiner: Lust und Ernst des Erzählens mit Kindern und mit Erwachsenen. Wie die Seminarform »Erzählen – Entdecken« entstanden ist. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 181–198.
- Wardetzky, Kristin: Erzählen – eine wiederentdeckte Kunst. In: Richter, Karin; Schlundt, Rainer (Hg.): Lebendige Märchen- und Sagenwelt: Ludwig Bechsteins Werk im Wandel der Zeiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003, S. 78–92.
- Wienker-Piepho, Sabine: »Storytelling« and »Storyteller«: einige Bemerkungen zum zeitgenössischen Erzählen. In: Märchenspiegel, H. 1, 1995, 6. Jg., S. 4–6.

5. Didaktik des Erzählens

5.1 Themenhefte

- »Erzählen« Praxis Deutsch 49, 1981.
- »Erzählungen« Praxis Deutsch 100, 1990.
- »Erzählen. Theorie und Praxis« Der Deutschunterricht 2/2005.
- »Autobiographisches Erzählen« Praxis Deutsch 152, 1998.
- »Mündliche Kommunikation«. ide. informationen zur deutschdidaktik 3/1990.

5.2 Wissenschaftliche Zugänge

- Becker, Tabea: Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3. korr. Aufl. 2011 (2001).
- Dies.: Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: Didaktik Deutsch 2002, H. 12, S. 23–38.

- Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ²2009 (2006).
- Rath, Brigitte: Narratives Verstehen. Entwurf eines narrativen Schemas. Weilerswist: Velbrück 2011.

5.3 Allgemeine didaktische Anleitungen (auch für die außerschulische Bildung)

- Baer, Ulrich (Hg.): Geschichten erzählen, erfinden, spielen. In: Gruppe und Spiel. Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit, Sonderheft 1999.
- Bothe, Katrin; Waldmann, Günter: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen (mit 43 Kopiervorlagen). Braunschweig: Westermann 1995.
- Ellrodt, Martin; Rechtenbacher, Birgit: Von der Sprechübung zum freien Erzählen. Damit der Unterricht besser wird. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 2006.
- Janning, Jürgen: Märchenerzählen: Lässt es sich lernen – kann man es lehren? In: Wehse 1983, S. 126–140.
- Klose, Werner: Fabulieren lernen an literarischen Vorgaben. In: Deutschunterricht, 32. Jg. 1980/2, S. 7–16.
- Lipmann, Doug: Improving Your Storytelling: Beyond the Basic for All Who Tell Stories in Work or Play. Little Rock/Arkansas: August House Inc. 1999.
- Oehlmann, Christel: Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen. Paderborn: Junfermann ²2007 (2001; vollständige Neubearbeitung von »Garantiert erzählen lernen«, Reinbek: Rowohlt 1995).
- Kruse, Otto: Kunst und Technik des Erzählens. Wie Sie das Leben zur Sprache bringen können. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2001 [Schriftliches Erzählen].
- Steinweg, Reiner: Den »Erzählstrom« befreien. Erfahrungen aus Erzählseminaren. In: ide. informationen zur deutschdidaktik 3/1990, S. 60–74.
- Wardetzky, Kristin: Erzählen lernen. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin-Milow-Strasburg: Schibri 2003, S. 194–205.
- Zobus, Ulrich: »Erzähl – Erzähl!« Von der Lust aufs Erzählen und dem Weg zum Gelingen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen 2000.

5.4 Praktische Didaktik des Erzählens in den sprachlichen Schulfächern

- Aebli, Hans: Grundformen des Lehrens: Zur Methodik des Erzählens und Referierens. Stuttgart: Klett-Cotta 1961.
- Ders.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta 2003.
- Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz: Faude 1989.
- Feilke, Helmut; Ludwig, Otto: Autobiographisches Erzählen. In: Praxis Deutsch 152/1998, S. 15–25.
- Frommer, Harald: Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1992.
- Gerth, Klaus: Erzählungen. In: Praxis Deutsch 100/1990, S. 14–19.
- Grugeon, Elizabeth; Gardner, Paul: The Art of Storytelling for Teachers and Pupils: Using Stories to Develop Literacy in Primary Classrooms. London: Fulton 2000.

- Klein, Klaus-Peter: Erzählen im Unterricht – Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich 1980, S. 263–295.
- Klose, Werner: Wir erzählen Geschichten. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam 1979.
- Ludwig, Otto: Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: Praxis Deutsch 49/1981, S. 15–21.
- Moser-Pacher Andrea; Wogrolly, Albert: Erzählen: Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören. In: ide. informationen zur Deutschdidaktik, H. 4 (»Sprechen«), 2009, S. 103–113.
- Dies.: Storytelling – Literarische Bildung und Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören, 2010. http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Storytelling:_Literarische_Bildung_und_Förderung_der_Sprachkompetenz_durch_Erzählen_und_Zuhören [Zugriff: 16.6.2011].
- Richter, Karin: Vorlesen und Erzählen im gewandelten Medienkontext. In: Grundschule, 36. Jg., Juli/August 2004, H. 7–8, S. 8–12.
- Ruf, Urs: Spannend erzählen. Eine Textwerkstatt im dialogischen Unterricht. Praxis Deutsch, 161/2000, S. 46–52.
- Weber, Christine: »Das erzählte Ich« – eine Dialogische Unterrichtseinheit zum Thema Autobiografien. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett 2008, S. 56–69.
- Wintersteiner, Werner: Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3 (»Mündliche Kommunikation«), 1990, S. 75–81.
- Wintgens, Hans-Herbert: Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: Deutschunterricht, 32. Jg. 1980/2, S. 34–48.

5.5 Erzählen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht

- Kubli, Fritz: Narrative Aspekte in der Vermittlung der Naturwissenschaften. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith: Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2010 (= ide-extra, Bd. 16), S. 267–281.
- Ders.: Narrative Aspekte im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 7, 2001, S. 25–32.
- Ders.: Mit Geschichten und Erzählungen motivieren: Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Köln: Aulis 2005.
- Ders.: Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht. Köln: Aulis 1998.
- Moser-Pacher, Andrea; Thoma, Elisabeth: Mathematik erzählen. Ein Erfahrungsbericht über literarisches und mathematisches Lernen mit dem »Zahlenteufel« von Hans Magnus Enzensberger. In: tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung, 2/2010, S. 15–20.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Bd. 2, 3. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer 2005 (1998).

6. Erzählen von Lebensgeschichten, Alltagserlebnissen und Geschichtsereignissen

- Boothe, Brigitte: Autobiografisches Erzählen und szenisches Gestalten. In: Wege zum Menschen. Monatszeitschrift für Seelsorge, Beratung und soziales Handeln. 45. Jg., H. 4, Mai/Juni 1993, S. 179–196.

- Koch, Gerd; Schmidt, Birger; Wesseling, Stephan: ErzählCafés & ErzählTheaterCafés. Einrichtung narrativer & szenischer Situationen im Felde einer Hochschule. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 87–100.
- Kraus, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus (= Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie, 8).
- Labov, William; Waletzky, Joshua: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2, Frankfurt/M.: Athenäum Fischer 1973, S. 78–126.
- Lehmann, Albrecht: Erzählen zwischen den Generationen. In: Fabula, Zeitschrift für Erzählforschung, H. 1/2, 1. Jg. 1958, S. 1–25.
- Reininger, Doris: »Aber biografisch, das bin ich selbst!« Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2009 (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13).
- Schu, Josef: »Wäsche was passiert is?« Wie Kinder Erzählungen anfangen und wie Erwachsene zu deren Durchführung beitragen. In: Kutsch, Stefan; Desgranges, Ilka (Hg.): Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen: Niemeyer 1985, S. 231–272.
- Ders.: Kinder als Erzähler – Erwachsene als Zuhörer. Frankfurt/M.: Lang 1994 (= Sprache in der Gesellschaft, 21).

7. Mündliches Erzählen nach schriftlichen Vorlagen

- Betz, Felicitas: Der Erzähler als Schöpfer. In: Heindrichs/Heindrichs (Hg.) 1993, S. 203–215.
- Horn, Katalin: Märchenerzählen heute: Tradition oder Kleinkunst? In: Gerndt/Wardetzky 2002, S. 31–42.
- Pellowski, Anne: The Storytelling Handbook. A Young People's Collection of unusual Tales and Helpful Hints on How to Tell Them. New York: Simon & Schuster 1995.
- Schenda, Rudolf: Märchen erzählen – Märchen verbreiten. In: Doderer, Klaus (Hg.): Über Märchen für Kinder von heute. Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktion. Weinheim-Basel: Beltz 1983.
- Wardetzky, Kristin: Erzähler spielen oder Erzähler sein? Über Erzähltheater und textgebundenes Erzählen. In: Gerndt/Wardetzky 2002, S. 51–61.
- Dies.: Elixier des Geistes: Erzählen – Vorlesen – Lesen. In: Neue Sammlung, 44. Jg., 2004, S. 225–233.
- Dies.: Erzähler im Traditionsbezug. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 23–41.

8. Funktionales Erzählen außerhalb der Schule

8.1 In Wirtschaftsunternehmen, beim Marketing und Coaching

- Frenzel, Karolina; Müller, Michael; Sottong, Hermann: Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip. München-Wien: Carl Hanser 2004.
- Dies.: Storytelling. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München: dtv 2006.
- Dies.: Storytelling. Das Praxisbuch. München: Carl Hanser 2006.
- Herbst, Dieter: Storytelling. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft²2011 (2008).
- Masemann, Sandra; Messer, Barbara: Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz 2009.
- Thier, Karin: Die Entdeckung des Narrativen für Organisationen. Entwicklung einer effizienten Story Telling-Methode. Hamburg: Kovač 2004.

8.2 In Psychoanalyse und therapienahen Veranstaltungen

- Bittner, Günther: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke/Schulze 1993, S. 229–238.
- Boothe, Brigitte; von Wyl, Agnes (Hg.): Erzählen als Konfliktdarstellung. Im psychotherapeutischen Alltag und im literarischen Kontext. Bern u. a.: Lang 1999.
- Boothe, Brigitte; von Wyl, Agnes; Wepfer, Res: Psychisches Leben im Spiegel der Erzählung. Eine narrative Psychotherapiestudie. Heidelberg: Asanger 1998.
- Flader, Dieter; Giesecke, Michael: Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. In: Ehlich 1980, S. 209–262.
- Franzke, Erich: Märchen und Märchenspiel in der Psychotherapie. Bern-Stuttgart-Toronto: Huber 1985.
- Friebel, Volker: Innere Bilder, Imaginative Techniken in der Psychotherapie. Düsseldorf: Walter 2000.
- Gordon, David: Therapeutische Metaphern. Paderborn: Junfermann 1985.
- Grossmann, Konrad Peter: Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag 2000.
- Gundermann, Hans Ulrich: In der Hängematte dem Sturm trotzen. Fantasiereisen als Mittel der Angstbewältigung. Aus dem Therapieprotokoll eines Kindertherapeuten. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 125–128.
- Kast, Verena: Märchen als Therapie. Olten: Walter 1987.
- Lazarus, Arnold: Innenbilder. Imagination in der Therapie und als Selbsthilfe. München 1980 [= book on demand, Reihe Leben lernen Bd. 47].
- Peseschkian, Nossrat: Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten als Medien in der Psychotherapie. Frankfurt/M.: Fischer 1979.
- Schafer, Roy: Erzähltes Leben. Narration und Dialog in der Psychoanalyse. Aus dem Amerikanischen von Teresa Junek. München: Pfeiffer 1995.
- Walter, Hans Jörg: Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen. Wien-Berlin: LiT Verlag 2006 (= Schriften der Innsbrucker Gesellschaft für Psychoanalyse, Bd. 2).

8.3 In Konflikt- und Traumabearbeitung, Friedenspädagogik und Integration

- Bar-On, Dan: Erzähl dein Leben. Meine Wege zu Dialogarbeit und politischer Verständigung. Hamburg: Körber-Stiftung 2004.
- Glasl, Friedrich: Erzählen im Kontext imaginativer, inspirativer und intuitiver Methoden der Konfliktbehandlung. In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 67–86.
- Quasthoff, Uta M.: Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder – ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: Ehlich 1980, S. 109–142.
- Steinweg, Reiner: Erzählen, was ich nicht weiß. Über das Erzählen spontan erfundener Geschichten: Ein neuer Typ subjektnaher Friedenserziehung. In: Puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik, 2. Jg., Nr. 1, 1993, S. 8–13.
- Ders.: »Erzählen – Entdecken«. Spontanes Erfinden von Geschichten in Gruppen – Stärkung der Friedensfähigkeit: In: Steinweg (Hg.) 2006, S. 42–66.
- Wardetzky, Kristin: Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007.
- Wardetzky, Kristin; Weigel, Christiane: Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Das Gedicht im Unterricht

Anja Pompe

Ränder der Poesie Peter Handkes Readymades im Literaturunterricht

1. Bedeutung

Peter Handke gehört zu den wenigen kanonischen Autoren der Gegenwartsliteratur, die längst den Status eines Klassikers erreicht haben. Entsprechend vielfältig ist das Bild der Handke-Forschung: Einzelinterpretationen stehen neben Gesamtdarstellungen, sozial- und literaturgeschichtliche Auseinandersetzungen neben literaturtheoretischen Lektüren und Zugangsweisen. Angesichts des regen literaturwissenschaftlichen Interesses mag es verwundern, dass Handkes Werk in der Schule kaum oder nur vereinzelt wahrgenommen wird, ein Umstand, der sich auch in der literaturdidaktischen Forschung spiegelt, denn bisher fehlt es weithin an geeigneten didaktischen Analysen und Entwürfen für die Unterrichtsarbeit (vgl. Janshoff 2001). Berüh-

rungsängste mit den politisch umstrittenen Implikationen jüngerer Werke mögen dafür ausschlaggebend sein, ebenso jedoch die Tatsache, dass Handkes Arbeiten die Frage, was Literatur denn eigentlich sei, auf eigenwillige Weise beantworten.

2. Zielstellung

Das zeigen schon früh die *Deutschen Gedichte* (1969), die Fundsachen transfigurieren und, an die »Zeugungsverweigerung« (Wetzel 2000, S. 485) von Marcel Duchamp anknüpfend, Autor-schaft als Ermächtigung des konzeptionell wie materiell verfügbaren identifizieren. Dies gilt auch für andere zeitgleich erschienene Readymades wie *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27.1.1968* aus dem Band *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* (Handke 1969/2003, S. 59). Sie erfasst nicht nur einen gewöhnlichen oder gering erachteten Gegenstand – in diesem Zusammenhang ist von einer »Poesie der Ränder« (Amann, Hafner, Wagner 2006) im Werk Peter Handkes gesprochen worden – und verneint nicht nur die dominierende Idee vom Autor als originären Schöpfer (Pompe 2009), sondern provoziert, indem sie uns über die Ready-made-Ästhetik zugleich auch an die Ränder der Poesie führt, die Frage, was diese Aufstellung einer Fußballmannschaft zu einem literarischen Text macht, mehr noch: zu einem lyrischen, womit wir uns eigentlich im Kernbereich dessen befinden, was als Literatur gelten kann. Auf die Beantwortung dieser Frage zielt die Beschäftigung mit diesem Gedicht in dem nachfolgend skizzierten Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe.

Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg
vom 27.1.1968

WABRA

LEUPOLD POPP

LUDWIG MÜLLER WENAUER BLANKENBURG

STAREK STREHL BRUNGS HEINZ MÜLLER VOLKERT

Spielbeginn:
15 Uhr

(Handke 1969, S. 59)

3. Vorgehen

Zunächst wäre es möglich, den Text den Schülerinnen und Schülern als Tafelbild zu präsentieren, ohne einen Hinweis darauf zu geben, dass es sich dabei um ein Gedicht des Autors Peter Handke aus dem 1969 veröffentlichten Band *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* handelt.

Dann könnte die Aufforderung ergehen, die Textverwendung zu untersuchen. Dabei sollte deutlich werden, dass diese eine geltende sprachliche Norm verletzt, und zwar die, »die für die korrekte Verwendung bestimmter Mitteilungen einen eng begrenzten *thematischen* Zusammenhang (hier etwa: Sportbericht) oder zumindest einen *räumlichen* Zusammenhang vorschreibt (hier etwa: Vereinsbrett, Stadionzeitung)« (Fricke 1981, S. 109; Hervorhebungen und Klammern im Original). Anschließend würde den SchülerInnen mitgeteilt werden, dass der Text, der durch die graphische Anord-

nung einer Namensliste die Mannschaftsaufstellung des 1. FC Nürnberg am 27. Jänner 1968 präsentiert und vermutlich so ähnlich in einer Vereinsmitteilung oder einer Nürnberger Tageszeitung zu lesen gewesen sein dürfte, einem Gedichtband des Autors Peter Handke entnommen ist. Dass am 27. Jänner 1968 nicht Leupold, sondern Helmut Hilpert spielte und der linke Läufer Blankenburg in der 76. Minute durch Leupold ersetzt wurde, sollte allenfalls beiläufig erwähnt werden (Zeller 1982, S. 271).

In der sich anschließenden Problemorientierung ließen sich dann folgende Fragenkomplexe aufwerfen:

- *Erstens*: Macht die Normabweichung, also das Fehlen des gewohnten Zusammenhangs, den Text allein schon zu einem Gedicht? Worin besteht die Funktion dieser Abweichung? Worauf verweist sie?
- *Zweitens*: Warum ist diese Fußballaufstellung, von der wir nicht wissen, ob Handke sie irgendwo be-

wusst fehlerhaft abgeschrieben oder versehentlich falsch erinnert hat, ein literarischer Text, wenn sie in einem Gedichtband steht, nicht aber, wenn sie an einem Vereinsbrett des 1. FC Nürnberg, in einer Stadionzeitung oder einer anderen Pressemitteilung bekannt gegeben wird?

- *Drittens*: Inwieweit unterläuft der Text unsere Vorstellungen davon, wie Gedichte Sprache verwenden, sei es in metrischer, rhythmischer oder klanglicher Hinsicht. Warum handelt es sich aber dennoch um ein Gedicht? Weil Peter Handke es so wollte? Weil wir, wenn wir den Text heute zu lesen beabsichtigen, den Lyrikband des Suhrkamp Verlares studieren und nicht das Vereinsarchiv des 1. FC Nürnberg?

Diese Problemorientierung soll der Motivierung der SchülerInnen und der Vorstrukturierung nachfolgender Unterrichtsstunden dienen. Um in die Analyse einzusteigen, bietet es sich an, die Fußballaufstellung mit der Konkreten Poesie zu vergleichen. Ob dazu ein Gedicht von Christian Morgenstern, eines aus dem Umkreis der Dadaisten, etwa von Hugo Ball, Hans Arp oder Kurt Schwitters, oder eines von Helmut Heißenbüttel, Ernst Jandl oder Friederike Mayröcker herangezogen wird, sei dahingestellt. Entscheidend ist, dass die SchülerInnen erkennen, dass das Fehlen des üblichen Kontextes nicht nur Beziehungen zwischen den Elementen innerhalb des Textes erfasst, sondern auch Gegebenheiten außerhalb des Textes. Denn die Aufstellung der Spieler zum Zeitpunkt des Anstoßes, die dem alten taktischen System in Pyramidenstruktur entspricht

(zwei Verteidiger, drei Läufer, fünf Stürmer), erinnert an die Konkrete Poesie, die sprachliche Elemente von ihrer Funktion, Sinnträger zu sein, löst und unter akustisch-optischen Gesichtspunkten neu formiert. Vor diesem Hintergrund wäre den SchülerInnen dann bewusst zu machen, dass literarische Texte zuallererst Texte sind, die wir wie nicht-literarische nur in bestimmten Kontexten verstehen, die hier eben literaturspezifisch sind. Kontexte – es ließe sich auch auf die sprachphilosophische Beschäftigung Peter Handkes verweisen, die gerade für seine frühen Werke typisch ist und sich auch in einigen Gedichten des Bandes *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* ausdrückt (Pompe 2009, S. 89–97) – sind jedoch vom Text nicht zu lösen, weil Texte immer erst durch Kontexte werden, was sie sind: Ergebnisse komplexer Verstehensprozesse, Resultate der Interpretation. Texte, poetische wie nicht-poetische, verstehen sich mithin nicht von selbst, sondern müssen verstanden werden. Sie verlangen eine Interpretation. Dies wäre zum einen deshalb zu betonen, weil den SchülerInnen vermutlich nicht ohne Weiteres einleuchten mag, dass Texte grundsätzlich interpretationsbedürftig sind, beruht doch der alltägliche Sprachgebrauch in der Regel eher darauf, unmissverständlich zu sein. Zum anderen lässt sich aber erst durch diese Einsicht die entscheidende Frage stellen, nämlich, was literarische Texte von nicht-literarischen Texten trennt, wenn alle Texte interpretiert werden müssen? Zu ihrer Beantwortung wäre zu erarbeiten, dass nicht-literarische Texte eine kommunikative Funktion erfüllen wollen, während literarische ihre sprachliche Struk-

tur, die dieser Funktion vorausgeht, in den Vordergrund rücken. Auf diese Weise wollen sie die Wahrnehmung des Vermittelten verfremden, automatisierte Muster überwinden und neue Sichtweisen befördern. Genau darin besteht die poetische Funktion der eingangs konstatierten Normabweichung. Sie rückt die Botschaft an sich in den Blick. Das ist das Entscheidende. Mit anderen Worten: Handkes Fußballaufstellung unterscheidet sich von ihrem nicht-literarischen Gegenstück nur durch den lyrischen Kontext. Er lenkt »die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Art und Weise der Gestaltung solcher Mitteilungen, während der Sporttext diese Gestaltungsweise schlicht verwendet« (Martinez 1999, S. 474). Erst durch den Lyrikband wird die Fußballaufstellung zu einem Gedicht und erhält als solches eine neue Bedeutung. Die materiellen Eigenschaften beider Texte mögen beinahe identisch sein, nicht aber ihre Kontexte, die zu unterschiedlichen Verstehensresultaten bzw. Textbedeutungen führen. Um die Bedeutung des Gedichts von Peter Handke mit den SchülerInnen zu erfassen, ist daher der Bezug zum sprachphilosophischen Frühwerk des Autors, zur Konkreten Poesie oder zur Readymade-Ästhetik herzustellen, als deren Erfinder Marcel Duchamp gilt.

Mit Blick auf Marcel Duchamp empfiehlt es sich, im zweiten Abschnitt darauf hinzuweisen, dass Duchamp die Readymade-Ästhetik, die Handke aufgreift, für die moderne Kunst entwickelte, indem er serienmäßig gefertigte Objekte signierte oder wie im Falle des 1914 in Paris erworbenen »Flaschentrockners« von fremder Hand signieren ließ. Damit negierte er nicht nur alle

Ansprüche individuellen Schöpfertums und erklärte den Künstler zu einem Betrachter, der Neues eben dadurch schafft, dass er »eine neue Sichtweise für etwas schon Vorhandenes findet« (Daniels 1992, S. 213), sondern verwies auch darauf, dass »jeder beliebige Gegenstand, ja jede beliebige Handlung zum Kunstwerk werden kann.« (Rühling 1996, S. 46). Ist *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg* dann nur deshalb ein Gedicht, weil Peter Handke es so wollte? Diese Frage würde zum einen dazu führen, die gewonnenen Einsichten aus der vorangegangenen analytisch-texttheoretischen Beschäftigung wiederholend zu sichern, zum anderen eine Diskussion darüber zu eröffnen, ob es eigentlich gleichgültig ist, wer eine Fußballmannschaft zu einem Gedicht erklärt bzw. ob es dasselbe ist, wenn dies eine andere Person und nicht Peter Handke machen würde?

Der dritte und letzte Abschnitt zielt schließlich darauf, die SchülerInnen etwa über einen Vergleich mit einem konventionellen Gedicht aus Handkes erstem Gedichtband erkennen zu lassen, dass die Fußballaufstellung zu einem Gedicht wird, gerade weil sie unsere Vorstellungen, was ein Gedicht denn eigentlich ist, in vielerlei Hinsicht nicht erfüllt, wenngleich sich in der graphischen Anordnung durchaus eine Art Versform erkennen lässt. Da die Fußballaufstellung aber von Handke 1969 in einem Lyrikband veröffentlicht wurde, entfaltet sie ein »interpretatorisches Potential« (Jahraus 2004, S. 166), das darin besteht, dass erstens auch eine Fußballaufstellung ein Gedicht sein kann, so wie jeder andere schriftliche Text, den ein Autor dazu erklärt, zweitens, dass es demnach nicht nur reine

Textqualitäten sind, die einen Text zu einem Gedicht machen, sondern auch außertextuelle Qualitäten, und drittens deren Interpretation, die uns in diesem Fall eben veranlasst, die Frage zu klären, warum uns textuelle Readymades an die Ränder der Poesie führen, ohne diese zu übertreten. Dazu müssen wir – und darin besteht die eigentliche Pointe dieses Gedichts – unser Wissen über Poesie aktivieren und erweitern.

Literatur

- AMANN, KLAUS; HAFNER, FABJAN; WAGNER, KARL (Hg., 2006): *Peter Handke. Poesie der Ränder*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- DANIELS, DIETER (1992): *Duchamp und die anderen. Der Modellfall einer künstlerischen Wirkungsgeschichte in der Moderne*. Köln: DuMont.
- FRICKE, HARALD (1981): *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck.
- HANDKE, PETER (1969): *Deutsche Gedichte*. Frankfurt/M.: Euphorion.
- DERS. (1969/2003): *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HETTIGER, ANDREAS (1997): Ästhetik der Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt: Versuch über »Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27.1.1968«. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 30, 3, S. 171–181.
- JAHRAUS, OLIVER (2004): *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen-Basel: Francke.
- JANSHOFF, FRIEDRICH (2001): Peter Handke im Deutschunterricht? Bibliographische Hinweise und Bemerkungen. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 25, H. 4 (»Peter Handke«), S. 117–121.
- MARTINEZ, MATIAS (1999): Autorschaft und Intertextualität. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko, Simone (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer, S. 465–479.
- POMPE, ANJA (2009): *Peter Handke. Pop als poetisches Prinzip*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- RÜHLING, LUTZ (1996): Fiktionalität und Poetizität. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. S. 25–51.
- WETZEL, MICHAEL (2000): Autor/Künstler. In: Brack, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt, Dieter; Steinwachs, Burkhard; Wolfzettel, Friedrich (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*. Bd. 1. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 480–544.
- ZELLER, MICHAEL (1982): *Gedichte haben Zeit. Aufriß einer zeitgenössischen Poetik*. Stuttgart: Klett.

ANJA POMPE promovierte mit einer Studie zu Peter Handkes Gesamtwerk und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Braunschweig. Im Zentrum ihres aktuellen Forschungsvorhabens stehen Entwürfe adoleszenter Liebe und Sexualität. Weitere Forschungsinteressen liegen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, der literarischen Sozialisation, der Leseförderung und des literarischen Lernens im Anfangsunterricht.

E-Mail: a.pompe@tu-bs.de

Kommentar

Heidi Schrodt

Bildungsreform auf Österreichisch – warum sie nicht stattfindet Versuch einer Erklärung

Ein Bildungsvolksbegehren rund um den Industriellen Hannes Androsch versucht derzeit die ÖsterreicherInnen für Bildungsfragen zu mobilisieren. Ob das gelingen wird, ist fraglich. Denn kaum ein anderer Bereich erweist sich hierzulande so hartnäckig reformresistent wie die Bildung. Das hat verschiedene Ursachen.

Es beginnt schon damit, dass es keine gemeinsame Vision von Schule gibt. Wann hat man etwa von unseren PolitikerInnen gehört, wie die Schule im Jahr 2050 aussehen wird? Wie sehen die Visionen aus, die die derzeitige Regierung für Österreich insgesamt für das Jahr 2050 hat? Leider gibt es keine solche Vision. Warum schafft es keine Regierung, ganz neue Weichen zu stellen für das österreichische Bildungssystem? Warum kommt es zu keinem nationalen Konsens über die Zukunft der österreichischen Schule? Die Antworten darauf sind wenig erfreulich.

Es gibt in Österreich einige grundsätzliche Blockaden, an denen jegliche Schul- und Bildungsreform scheitern muss. Da sind ein paar Tabus, an denen nicht gerüttelt werden darf, und eines davon ist die gemeinsame Schule. Wenn davon die Rede ist, dass die frühe Trennung empirisch nachweislich die soziale Benachteiligung in Bezug auf höhere Bildung, insbesondere tertiäre Bildung, verstärkt, dann führt dies nicht etwa dazu, dass Maßnahmen überlegt werden, wie diese frühe Trennung beseitigt werden kann, sondern es heißt sofort: »Die wollen doch nur die Gesamtschule durch die Hintertür einführen.« Und schon wird darüber geredet und gestritten, auch wenn das schon niemand mehr hören kann, und die Sache selber, um die es geht, in diesem Fall die soziale Benachteiligung im Bildungszugang, ist bereits kein Thema mehr. DIE Gesamtschule gibt es natürlich gar nicht – sie ist ein Konstrukt ihrer Gegner. Die gemeinsame Schule an sich ist kein Qualitätsmerkmal, es gibt gute, mittelmäßige und schlechte Gesamtschulsysteme. Empirisch unbestritten ist aber, dass die frühe Trennung sozial benachteiligt. Doch darüber wird und darf – und soll? – nicht geredet werden, denn dabei müsste man auch das Tabu »Gesamtschule« antasten, was für bestimmte konservative Kreise noch immer unvorstellbar ist. Sie tragen jedenfalls wesentlich dazu bei, dass dieses große soziale Unrecht bestehen bleibt.

Dieses ständische Moment, das der Gesamtschuldebatte zu Grunde liegt, ist auch innerhalb der Lehrerschaft festzustellen: Hier die GymnasiallehrerInnen mit einer längeren akademischen Ausbildung und dort die Haupt-

schullehrerInnen mit einer kürzeren Ausbildung und schlechterer Bezahlung, die neben den erlernten Fächern auch noch alle anderen unterrichten müssen. Macht ja nichts, für die Hauptschulkinder muss es reichen, könnte man da zynisch bemerken. An diesem ständischen Gefälle ist schon so manche Schulreform gescheitert.

Ein weiteres Spezifikum der österreichischen Schule ist der besonders ausgeprägte Zentralismus mit langer Tradition, gepaart mit Obrigkeitsdenken und einer Bürokratie, besser gesagt, einem Bürokratismus der Sonderklasse. Diese zentrale Ausrichtung und die Durchregulierung stehen jeder Eigenverantwortlichkeit im Wege. Bis jetzt sind sogar die zaghaftesten Ansätze zur Autonomie an Schulen strengen zentralen Regelungen unterworfen gewesen. Das kann nicht funktionieren. In dieser Tradition sind alle Versuche zur Einführung von mehr Eigenverantwortung an den Schulstandorten zum Scheitern verurteilt.

Dass aber die Schulautonomie, die in allen erfolgreichen Schulsystemen zu den Parametern dieses Erfolgs zählt, in Österreich derzeit nicht den Funken einer Chance hat, liegt daran, dass eine Verwaltungsreform, die diesen Namen auch verdient, derzeit ebenfalls nicht den Funken einer Chance hat. Und nur, wenn die Schulverwaltung radikal reformiert wird, kann mit der Einführung einer echten Schulautonomie begonnen werden.

Wird es also in Österreich doch einmal eine Bildungsreform geben, die diesen Namen auch verdient? Aus derzeitiger Sicht wird sich an dieser Ausgangssituation so schnell nichts ändern. Partielle Reformen verfestigen eher noch den Stillstand. Nur wenn der Druck der Betroffenen, der Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen, schlicht der Zivilgesellschaft, auf die politisch Verantwortlichen so groß wird, dass reagiert werden muss, ist eine Veränderung denkbar. Und selbst dann würde es dauern.



Mag.^a Heidi Schrodtt

langjährige Direktorin des Gymnasiums »Rahlgasse« in Wien. Vorsitzende der Bildungsinitiative »BildungGrenzenlos« (www.bildunggrenzenlos.at)

E-Mail: heidi.schrodtt@gmail.com

ide empfiehlt



Martin Leubner, Anja Saube
**Erzählungen in Literatur
 und Medien und ihre Didaktik**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2009. 344 Seiten.
 ISBN 978-3-8340-0572-4 • EUR 19,80

Dieser Band versteht sich als wissenschaftliches Grundlagenwerk zur Didaktik der Erzählungen und verankert diese in den Kompetenzmodellen und Vorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch. So grundlegend und umfassend die Publikation angelegt ist, sie fokussiert letztendlich auf zwei Bereiche, die gleich eingangs festgelegt werden: die systematische Erzähltextanalyse, der der Vorrang gegenüber allen anderen Verfahren des Zugangs und des Umgangs mit Erzählungen aller Art eingeräumt wird, und das Erzählen in literarisch-fiktionalen Kontexten. Der Begriffsbestimmung wird viel Raum gewidmet, »Erzählung« schließlich wie folgt verortet:

Erzählung: Mitteilung von Geschehnissen (durch einen Erzähler oder durch mimetische/visuelle Präsentation), ggf. unter interaktiver Mitwirkung des Rezipienten.

Aus der Vielzahl von Gattungen, auf die diese Definition von Narration passt, wurden drei Felder ausgewählt: das *literarische*, das *filmische* und das *interaktive* (»Neue Medien«).

Die Stärke des Buches liegt eindeutig in seiner Systematik und Übersichtlichkeit, so wird bei jedem Kapitel in folgenden Schritten vorgegangen:

Den Anfang machen *fachwissenschaftliche Grundlagen* mit einer umfassenden Hinführung zu Thematik und Begrifflichkeit sowie zum aktuellen Stand der Forschung und zur fachdidaktischen Diskussion. Für die einzelnen Felder werden *Grundmodelle* angeboten, die zwecks guter Lesbarkeit grafisch hervorgehoben und pointiert formuliert sind. Das erleichtert den Zugriff für Schulpraktiker/innen, die systematisch aufbereitete Modelle zu schätzen wissen. Ergänzt werden diese durch Beispielanalysen, die in vereinfachter Form für den schulischen Einsatz – von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II – gut einsetzbar erscheinen.

Danach werden *didaktische Perspektiven* eröffnet. Auch dafür wird in jedem der Hauptkapitel ein robustes Instrument geboten: ein *strategieorientierter Fragenkatalog*.

Die AutorInnen gehen davon aus, dass die systematische Texterschließung von der Grundschule an gezielt gefördert und geschult werden muss. Damit positionieren sich Martin Leubner und Anja Saube im Feld der Literaturdidaktik, das sich von erlebnishaft-subjektiven Zugängen, die das Ich berühren und bewegen, bis zu einer stark an der Wissenschaft orientierten Didaktik (»Uni light«) erstreckt, recht eindeutig – Angebote, wie eine genaue Textanalyse mit dem Aufbau von emo-

tional-personalen Kompetenzen, mit Freude am Lesen, an der künstlerischen Gestaltung in Einklang gebracht werden können, fehlen.

In diesem Buch findet sich eine gute Übersicht über die literaturdidaktischen Strömungen der letzten Jahrzehnte (Stichwort: Lesemotivation und kreative, handlungs- und produktionsorientierte Zugänge), im Zentrum steht aber die systematische, kognitiv dominierte und abprüfbare Texterschließung. Ob das Durcharbeiten der zahlreichen Checklisten wirklich einen Qualitätssprung im Aufbau der analytischen Narrationskompetenz von SchülerInnen bewirkt oder ob kreative Methoden, die die Freude am Entdecken sprachlicher Strukturen und am Erforschen literarischer Geheimnisse evozieren, zielführender sind (oder vielleicht ein kluger Mix aus beiden Zugängen), zeigt sich noch als weißer Fleck auf der didaktischen Landkarte. Das sehen auch die beiden AutorInnen als Mangel: Umfassende Forschung auf Schulebene fehlt.

An der in der Schulpraxis üblichen Form der Erzähltexterschließung wird wohl zurecht kritisiert, dass sich diese in erster Linie auf die Darstellung beschränkt und auf Modellen der Textanalyse (personaler, auktorialer Erzähler etc.) beruht, die in der neueren Literaturwissenschaft nicht mehr eine so dominante Rolle spielen. Es ist ein Verdienst von Leubner und Saupe, dass sie neuere Erzähltheorien wie die von Gérard Genette für die Schule adaptieren und so aktuellere Sichtweisen für die Schülerinnen und Schüler eröffnen und die Lehrkräfte zu innovativen Unterrichtsmodellen inspirieren. Gleichzeitig plädieren sie dafür, die Hand-

lungs- und Figurenanalyse in den Mittelpunkt der textanalytischen Verfahren zu stellen und nicht mehr, so wie bisher, die Darstellungsanalyse zu favorisieren. Ihre Begründung dafür klingt plausibel, denn sie bezieht sich auf die Lesegewohnheiten und -vorlieben der Kinder und Jugendlichen: Burschen lieben handlungsreiche Geschichten, Mädchen interessieren sich vornehmlich für Figuren und deren Schicksal.

Sind methodisch versierte Lehrkräfte in der Lage, aus der Fülle der angebotenen Analyseschemata das herauszusuchen, was für die jeweilige Klasse als geeignet erscheint und sich gut auch z. B. mit kreativ-handlungsorientierten Unterrichtsinszenierungen kombinieren lässt, dann erweist sich das Buch als wissenschaftsnahe und aktuelle Quelle, die in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte. Versteht man die Lektüre als Pflichtenheft, das die rein kognitive »Abarbeitung« aller Analysekriterien einfordert und methodisch in erster Linie auf Instruktion über Fragenkataloge setzt, so könnte man als LehrerIn ob der vielen Imperative verzagen (gewitzte SchülerInnen googeln sich ihre Textanalyse ohnehin in einschlägigen Foren) – oder aber die Sinnfrage stellen, denn die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen sowie ihre entwicklungspsychologischen Interessen werden hier nicht in den Blick genommen.

Trotzdem: Hier liegt ein umfassendes, aktuelles Standardwerk vor, empfehlenswert für Studierende und für interessierte Lehrerinnen und Lehrer, besonders für jene, die die von den AutorInnen skizzierten Zugänge zur Literaturdidaktik besonders schätzen.

ANDREA MOSER-PACHER

Neu im Regal



Doris Reininger

»Aber biografisch, das bin ich selbst!«

Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 13). Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2009. 328 Seiten. ISBN 978-3-7065-4803-8 • EUR 34,90

Biografisches Erzählen ist eine von vielen Lernenden und Lehrenden geschätzte Tätigkeit im fremdsprachlichen Unterricht, so auch im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In der vorliegenden Arbeit untersucht Doris Reininger die Bedeutung der Unterrichtsaktivität zum mündlichen biografischen Erzählen für den Lernfortschritt.

In einer breit angelegten empirischen Untersuchung werden Lehrende und Lernende zu persönlichen Eindrücken zum biografischen Erzählen im Unterricht befragt, auf Basis der Auswertung der Ergebnisse entwickelt die Autorin Vorschläge für die Unterrichtspraxis.

Das Buch besteht aus insgesamt zehn Kapiteln, die im Wesentlichen folgende Bereiche umfassen: Zuerst gibt es eine theoretische Einführung in den Forschungsgegenstand »Mündliches Erzählen«, in die Thematik »Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit Erwachsenen« sowie in die »Forschungsdisziplin Sprachlehrforschung«; danach wird die Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsverfahrens dargestellt; nach der Interpretation der Analyseergebnisse werden Vorschläge für die Unterrichtspraxis geboten; abgerundet wird die Arbeit von einem Ausblick und der Dokumentation der Erhebungsmaterialien (auf CD).

Erzählsituationen lassen sich unabhängig vom Bildungsstand und kulturellen Hintergrund der Lernenden finden, »umfassende« Lehr- und Lernerfahrungen, also solche, die Sprachlich-Kognitives und Emotionales gleichermaßen berücksichtigen, werden unterstützt. Erzählanlässe können vielfältig sein, unterschiedliche Lerntypen ansprechen, die sich mit Hilfe sprachlicher, aber auch non-verbaler Mittel ausdrücken. Erzählen schafft auch gemeinsames Erleben und soziale Nähe und kann das Gruppen- und somit das Lernklima wesentlich verbessern, was sich wiederum positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt. Dementsprechend definiert die Autorin als Ziel ihrer Arbeit, »zu einer Reflexion, Veränderung und Verbesserung der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis beizutragen« (S. 14), was ihr mit ihrer profunden, gut dokumentierten Studie auch wirklich gelingen sollte.

URSULA ESTERL

Davina Hüblich

Biografie, Schule und Geschlecht

Bildungschancen von SchülerInnen.
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,
2010. 296 Seiten.
ISBN 978-3-5311-6663-6 • EUR 34,98

In dieser auf eine an der Universität Kassel im Fachbereich Sozialwesen verfasste Dissertationsschrift basierenden Publikation setzt Davina Hüblich ihre Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand »Pädagogische Befunde zu Schule und schulischer Sozialisation in einer Waldorfschule« fort. Empirisch untersucht wird das Passungsverhältnis von Schülerbiografie und Schulkultur als das Zusammenspiel von schulischen Erwartungsstrukturen und biografischen Verarbeitungen seitens der SchülerInnen und LehrerInnen an einer Waldorfschule. Insbesondere die Einflüsse von Schule auf die Geschlechtersozialisation werden kritisch reflektiert, auch unter dem Aspekt der Bereitstellung gleichwertiger Bildungschancen und Anerkennungs-möglichkeiten. In Einzelstudien – Fallstudie Martin und Anna – werden unter Verwendung sequenzanalytischer Verfahren die Spezifika des jeweiligen Falles als besondere Ausformung des Allgemeinen rekonstruiert.

In drei Abschnitte gegliedert, werden der Forschungsstand, die theoretischen und empirischen Bezugspunkte und die Entwicklungschancen und -hemmnisse sowie deren Verarbeitung für Mädchen und Jungen analysiert. Die

JOHANN LEILER war bis 2006 AHS-Lehrer für Deutsch und Sport und Bewegung am Perau-Gymnasium in Villach.

E-Mail: leiler.johann@gmail.com

untersuchte Einzelschule zeigt eventuelle Verengungen möglicher Bildungs- und Kompetenzbereiche; die Befunde bieten Anknüpfungspunkte für den Umgang mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht im Unterricht.

JOHANN LEILER

Theoretische Grundlagen für das Verständnis biografischer Prozesse und systematisch aufbereitete Zugänge zur Biografiearbeit bietet auch das folgende Lehrbuch:

Christina Hölzle, Irma Jansen (Hg.)

Ressourcenorientierte Biografiearbeit

Grundlagen – Zielgruppen –
Kreative Methoden
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,
2009. 341 Seiten.
ISBN 978-3-5311-6377-2 • EUR 19,80

Volker Bernius, Margarete Imhof (Hg.)

Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
214 Seiten.
ISBN 978-3-525-48008-3 • EUR 24,95

Im nunmehr achten Band aus der Reihe *Edition Zuhören* tragen die beiden HerausgeberInnen Volker Bernius und Margarete Imhof in bewährt professioneller Weise unterschiedliche Beiträge aus fachdidaktischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive zur wissenschaftlich und didaktisch immer noch ein wenig vernachlässigten Kompetenz Zuhören zusammen. Es wird geklärt, was unter Zuhörkompetenz zu

verstehen ist und wie diese in Schule und Unterricht gefördert werden kann. Vorschläge zur Didaktik und Diagnostik werden vorgestellt sowie differenzierte Modelle zur Beschreibung dieser für gelingende Kommunikation so wesentlichen Kompetenz entwickelt. Facetten der Zuhörkompetenz lassen sich mit jenen für das verstehende Lesen vergleichen, doch nicht in jeder Beziehung, wie die Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Testaufgaben für diesen Kompetenzbereich zeigen. Literarisches Lernen mit Hilfe von Hörbüchern, simultanes Lesen und Hören an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit werden ebenso thematisiert wie das Vorlesen und die Bedeutung der Qualität der in Lernsituationen präsentierten Hörtexte für die Sprachrezeption der ZuhörerInnen. Die Zugänge sind vielfältig, der Komplexität der Zuhörkompetenz, die als differenzierter Prozess der Informationsverarbeitung, die ein hohes Maß an selbstreguliertem Lernen voraussetzt, definiert wird, wird in dieser empfehlenswerten Publikation umfassend Rechnung getragen.

Tabea Becker

Kinder lernen erzählen

Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3. korrigierte Aufl., 2011. 226 Seiten.
ISBN 978-3-8340-0855-8 • EUR 19,80

Basierend auf einer über 200 mündliche Erzählungen umfassenden empirischen Studie wird analysiert, wie Kinder lernen, narrative Fähigkeiten zu entwi-

ckeln. Ziel der Autorin ist es, ein differenziertes Bild der Erzährentwicklung von Kindern im Grund- und Vorschulalter zu zeichnen, wobei es nicht nur um entwicklungspsychologische Erkenntnisse, sondern insbesondere auch um eine Didaktisierung des Erzählens geht. Der im Rahmen der Untersuchung erkannte Zusammenhang zwischen Erzählkompetenz einerseits und Erzählsituation und Erzählform andererseits ist insofern bedeutsam, als gezeigt wird, dass der Entwicklungsstand des Kindes sich nachweislich auf die Bewältigung differierender Aufgaben auswirkt.

Das Buch gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird ein profunder Überblick über Theorien zum Thema Erzählen und Erzählerwerb geboten. Darüber hinaus entwickelt die Autorin einen Analyseapparat, mit dessen Hilfe sie die im zweiten Teil präsentierte Untersuchung zum Erzählerwerb durchführt. Aus der Erkenntnis, dass unterschiedliche Erzählformen – wie Bildergeschichten, Nacherzählungen, Erlebniserzählungen und Phantasiegeschichten – unterschiedliche Aspekte der Erzährentwicklung begünstigen, lässt sich ein didaktischer Mehrwert für den Unterricht ableiten. Das auf einer Dissertationsschrift beruhende Buch ist wissenschaftlich fundiert, in der Argumentation nachvollziehbar und auch für Nicht-WissenschaftlerInnen verständlich geschrieben. Das reichhaltige Erzählkorpus enthält Beispiele aus der Praxis, die das Dargestellte veranschaulichen.

Die vorliegende, in korrigierter Neuauflage erschienene Publikation bietet somit viel Wissenswertes für alle, die sich mit dem Erzählenlernen befassen.

URSULA ESTERL