

Zwischen Phantasie und Erlebniswirklichkeit: Schriftliches Erzählen in der Schule

Kaspar H. Spinner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Spinner, Kaspar H. 1986. "Zwischen Phantasie und Erlebniswirklichkeit: Schriftliches Erzählen in der Schule." In *Dichtung, Wissenschaft, Unterricht : Rüdiger Frommholz zum 60. Geburtstag*, edited by Friedrich Kienecker and Peter Wolfersdorf, 455–63. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Friedrich Kienecker/Peter Wolfersdorf (Hrsg.)

DICHTUNG
WISSENSCHAFT
UNTERRICHT

Rüdiger Frommholz zum 60. Geburtstag

Ferdinand Schöningh

Paderborn · München · Wien · Zürich

*Dem Künstler Klaus Bertelsmann
danken wir für die diesem Buch
beigegebene Graphik*

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 1986 by Prof. Dr. Rüdiger Frommholz at Herford
Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn
München · Wien · Zürich
Printed in Germany

Satz: Ilse Toerper, Bünde
Bindung: Heinz Eschweiler, Bielefeld
Druck: Kramer Druck, Bielefeld

ISBN 3-506-94445-2

ZWISCHEN PHANTASIE UND ERLEBNISWIRKLICHKEIT:
SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN IN DER SCHULE

1. Die Auseinandersetzung um die Erlebniserzählung

Das Interesse fürs Erzählen hat Konjunktur: Linguisten und Literaturwissenschaftler publizieren Erzähltheorien und -analysen, Historiker interessieren sich für die mündlich erzählte Geschichte, Psychologen und Soziologen beschäftigen sich mit autobiographischem Erzählen, Theologen plädieren für narrative Theologie und Unterrichtskultur. Die Fachdidaktik Deutsch liegt ihrerseits im Trend: Während in den 70er Jahren Aufsatzformen wie die Erlebniserzählung kritisiert werden, sind sie seit 1980 wieder legitimiert, dem Jahr, in dem das Bändchen SPASS BEIM SCHREIBEN ODER AUFSATZERZIEHUNG von Gerhard Sennlaub und die AUFSATZDIDAKTIK von Joachim Fritzsche erschienen; in diesen für die heutige Diskussion grundlegenden Publikationen wird dem erzählenden Aufsatz wieder ein zentraler Stellenwert zugesprochen. Im gleichen Jahr publizierte auch die Zeitschrift DER DEUTSCHUNTERRICHT ein Heft zum Problem Erzählen, ein Jahr später desgleichen die Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH. Ein Blick auf die Schulpraxis allerdings vermittelt ein widersprüchliches Bild, da insbesondere die Erlebniserzählung ganz unterschiedlich eingeschätzt wird. Viele Lehrer vermeiden sie immer noch konsequent und lassen nur Phantasieerzählungen (z. B. ausgehend von Reizworten) schreiben. Die Kritik an der Erlebniserzählung geht zurück auf eine Abhandlung Rolf Geißlers in der Zeitschrift DIE DEUTSCHE SCHULE von 1968. Er warf der Erlebniserzählung vor, pseudodichterisch zu sein, weil sie ein Zwitter aus Fiktion und Wirklichkeitsdarstellung sei. Sie stütze den modernen Sensationalismus, statt einer nüchternen Weltbetrachtung Raum zu geben. Geißler plädierte dafür, im Unterricht stärker die Phantasieerzählung zu berücksichtigen und daneben das Erzählen von Erlebnissen in berichtender Form als natürliche Ausdrucksweise zwar gelten zu lassen, aber nicht besonders zu fördern. Diese Aufteilung in Phantasieerzählung einerseits und berichtendes Erzählen von Erlebnissen andererseits prägt bis heute die Auseinandersetzung; deutlich geworden sind inzwischen auch neue Probleme: Das berichtende Erzäh-

len von Erlebnissen droht zur gelangweilten Wiedergabe banaler Alltäglichkeit zu werden, die Phantasieerzählung zur unverbindlichen und beliebigen, trivial-literarischen Klischees folgenden Spielerei.

Neuere Entwicklungen in der Erzählforschung legen nun allerdings den Gedanken nahe, daß es zwischen dem Erzählen von Erlebnissen und der Fiktion doch mehr Verbindungen gibt, als man in der aufsatzdidaktischen Diskussion angenommen hat. Die Frage nach dem Verhältnis von Phantasie und Erlebniswirklichkeit muß deshalb auch für die Schreibdidaktik neu gestellt werden. Ich tue dies hier, indem ich zuerst einige Hinweise auf die erzähltheoretische Diskussion gebe, dann einen Erzähltext eines Kindes analysiere, um schließlich zu erzähltheoretischen und -didaktischen Thesen zu kommen.

2. Theoretisches zum Verhältnis von Phantasie und Alltagswirklichkeit beim Erzählen

2.1. Die Erzählforschung hat die in der Analyse fiktionaler Erzählungen herausgearbeiteten Grundmuster auch bei der Alltagserzählung nachweisen können. Damit ist sehr nachdrücklich gezeigt worden, daß Alltagserzählungen nicht einfach reproduzierte Wirklichkeit, sondern strukturierte Texte sind, in denen Erfahrungselemente umgeformt, zu einem Zusammenhang organisiert und aus bestimmter Perspektive gedeutet sind. Die in einem Erzähltext erzählte Geschichte ist deshalb nicht mehr identisch mit dem zugrunde liegenden Geschehen.

2.2. Zum Erzählen gehört auch im Alltag, daß eine lebendige Vorstellung vom Erzählten entsteht und der Hörer oder Leser in gewisser Weise in die erzählte Welt hineinversetzt wird - beim Berichten dagegen überwiegt die bloße Information. Erzählen erfordert also mehr als nur ein Benennen von Sachverhalten, es ist angewiesen auf die sprachlichen Mittel, mit denen auch in der Fiktion der Hörer und Leser in eine ihm nicht vertraute Welt hineingezogen wird. Erzählen setzt einen Erzähler voraus, der zu imaginieren versteht, der Erfundenes und Erlebtes in der Vorstellung - seiner eigenen und der des Hörers und Lesers - neu erschafft. Diese Imaginationsfähigkeit ist es, die ursprünglich mit dem Begriff Phantasie bezeichnet worden ist. Ohne Phantasiefähigkeit ist - so ge-

sehen - auch ein Erzählen von Erlebtem nicht möglich.

2.3. Wenn zuweilen der Anschein erweckt wird, die schulische Phantasieerzählung entspreche dem Modell der fiktionalen Literatur, weil sie losgelöst von der Wirklichkeitserfahrung in einem freien Simulationsraum angesiedelt sei, erkennt man, daß Literatur ihrerseits fast immer auf einer Verarbeitung realer Erfahrungen beruht. Durch die autobiographische Tendenz in der neuesten Literatur ist dieser Bezug zur Erlebniswelt sogar verstärkt worden. Man kann also auch im Hinblick auf die Literatur nicht von einer strikten Trennung zwischen wirklichkeitsbezogenen und frei erfundenen Aussageinhalten ausgehen. Die Wirkung literarischer Texte beruht vielmehr gerade auf dem Spannungsverhältnis zwischen Wirklichkeitsbezug und Imagination.

2.4. Wenn man mit Geißler eine "suggestionslose nüchterne Weltbetrachtung" gegen die "künstliche Dramatisierung" der Erlebniserzählung ausspielt, gerät das, was das Erzählen auch im Alltag ausmacht, aus dem Blick. Der Erzählende betrachtet nicht nüchtern die Welt, er will vielmehr etwas Besonderes vermitteln oder zumindest das Alltägliche ungewohnt erscheinen lassen. Erzählen ist in diesem Sinne eine Rede wider das Versinken in der Alltagsroutine; es ist - wenn es nicht zum klischeehaften Aufbauschen verkommt - damit nicht etwa einem Sensationalismus hörig, sondern dient der Verlebendigung unseres Existierens: Erzählte Welt ist intensiv wahrgenommene Welt. Die Entautomatisierung und damit Intensivierung der Wahrnehmung, die in der Literaturtheorie als Charakteristikum von Literatur bezeichnet worden ist, ist auch Kennzeichen alltäglichen Erzählens.

2.5. Am nachdrücklichsten hat die Tiefenpsychologie gezeigt, daß auch Phantasien Realitätsverarbeitungen sind und daß andererseits unsere Alltagswahrnehmungen von unserer jeweiligen psychischen Struktur, unserer Phantasiewelt, bestimmt sind. In der Märchenanalyse zum Beispiel hat die Tiefenpsychologie gerade bei den phantastischen Motiven den stärksten Bezug zur Erfahrungswirklichkeit herausgearbeitet.

Ausgehend von den angedeuteten theoretischen Überlegungen, halte ich die strikte Trennung von Phantasie- und Erlebniserzählung für wenig sinnvoll und stelle die These auf, daß E r z ä h l e n a l s e i n W e c h s e l -

s p i e l v o n P h a n t a s i e u n d W i r k l i c h k e i t s a u s -
s a g e z u v e r s t e h e n i s t . Um diese Hypothese plausibel zu ma-
chen, gehe ich im folgenden auf einen Erzähltext eines Kindes ein.

3. Argumentation an einem Beispiel

Der im folgenden abgedruckte Text entspricht einer monologischen Situation;
meine 7jährige Adoptivtochter hat ihn, von niemandem beachtet, improvisierend
in mein Diktaphon gesprochen, mit dem sie gerne experimentiert:

*Ich bin ein ganz einsames Kind. Ich weiß nicht wo und ich weiß nicht wie. Wie
wie wo. Ich weiß nicht. Ich kapier das Ganze nicht auf der Welt. Oder? Nein.
Meine Mutter, die spielt nur mit meiner Schwester. Und ich hab nur einen
Stempel und nur ganz ganz dumme Sachen und gar keine richtigen Spielsachen
habe ich richtig mehr. Drum, drum, das weiß ich nicht. Ich kapier das nicht.*

Aber

*Eines Tages, da hab ich ein Bilderbuch bekommen. 'Tim, der dicke', und dann
erzählte mir Papa, wie das war. Also, zu Hause, auf dem Schulhof, da riefen
alle:*

*Tim, der dicke,
geht über die Brücke,
da macht die Brücke rumps,
und der Tim macht plumps.*

*Und, und alle und dann, da lief ich nach Hause und war wütend. Und dann,
dann ging, rannte ich nach Hause und sagte: Ich fand's auch in der Schule
nicht schön. Alle haben mich ausgelacht. - Und warum denn? - Die haben so
was Doofes gema-, gesungen. - Was denn? -*

*Der Tim, der dicke,
geht über die Brücke,
da macht die Brücke rumps,
und der Tim macht plumps.*

*Ja, und da hab ich mich fürchterlich geärgert. - Aber das solltest du nicht.
Das war falsch. - Falsch? - Ja!*

*Es gab mal einen König, der, der war auch so dick und pummelig und von dem
haben auch die Leute so Spottlieder gesungen und gelacht. Und dann hat er
einfach mitgesungen und selbst gelacht. - Auch lachen? - Ja, auch lachen! Das
solltest du machen.*

Ende. Komma Punkt aus.



Der Text ist deutlich in drei Abschnitte gegliedert, die man als drei ineinandergeschachtelte Geschichten bezeichnen kann. Der erste Abschnitt bezieht sich auf die Realerfahrung, insbesondere auf das Problem, daß sich unsere Tochter durch eine jüngere Schwester zurückgesetzt fühlt. In einem Gespräch über den gesprochenen Text hat meine Tochter erklärt, der Satz "Meine Mutter, die spielt nur mit meiner Schwester", stimme, daß sie aber keine richtigen Spielsachen habe, das sei erfunden. Der "Stempel" ist der Wirklichkeit entnommen, es handelt sich um einen Stempel mit ihrem Namen, ein Geschenk, das ihr besondere Freude gemacht hatte.

Der zweite Abschnitt greift auf den Anfang von Ursula Wölfels Buch FEUERSCHUH UND WINDSANDALE zurück, das vom Lehrer in der Schule vorgelesen worden war und dessen Geschichte meiner Tochter auch von einer Tonkassette her bekannt war. Die äußeren Umstände, mit denen die Geschichte eingeführt wird, sind erfunden; weder handelt es sich bei Wölfels Buch um ein Bilderbuch, noch habe ich als Vater die Geschichte vorgelesen. Die Inhaltswiedergabe lehnt sich dagegen fast wörtlich an die Vorlage an. Der Satz "Das war falsch" ist in ihr eine Aussage von Tims Vater, der dann die Geschichte vom König erzählt. Die letzten Sätze ("Auch lachen? - Ja, auch lachen!" usw.) entstammen nicht mehr der Vorlage.

Die drei ineinandergeschachtelten Geschichten interpretieren sich wechselseitig. Das einsame Kind ist im dicken Tim und dieser wiederum im König gespiegelt, gedeutet und fortentwickelt. Erlebnismöglichkeit, Übernahmen aus der literarischen Vorlage und Hinzuphantasiertes durchdringen sich: Schon der erste, auf die Erfahrungswirklichkeit bezogene Abschnitt enthält hinzuerfundene Elemente ("keine richtigen Spielsachen"); die Tim-Geschichte wird in der Ich-Form erzählt wie der erste Abschnitt (Wölfels Text ist in der Er-Form geschrieben), als ginge es immer noch um das einsame Kind, und am Schluß kann sich das "du" sowohl auf den König als auch auf Tim oder auf die Ich-Erzählerin des ersten Abschnittes beziehen. Die fiktionalen Elemente verdeutlichen einerseits bildhaft verdichtet die Erfahrung des Ausgeschlossenenseins (keine Spielsachen; Tim, der ausgelacht wird; verspotteter König), andererseits führen sie aus der bedrückenden Einsamkeit heraus: Im Lachen der Geschichte vom König ist die Resignation und Ratlosigkeit vom Anfang des Textes überwunden. In der Diktaphonaufnahme zeigt sich dieser Fortgang des Textes auch intonatorisch: Die Stimme ist zuerst ganz leise, wehleidig-deprimiert und wird dann immer lebendiger und selbstgewisser bis zu dem versartig gereimten "Ja, auch

lachen! Das solltest du machen".

Der Text folgt einem Aufbaumuster, das als Grundmuster allen Erzählens betrachtet werden kann: Er entfaltet eine Komplikation und anschließend deren Auflösung; in die Komplikation sind retardierende Momente eingebaut. Das einsame Kind schildert zu Beginn seine Situation und gibt seinem Nicht-Begreifen Ausdruck. Mit einem "Oder?" scheint eine Gegenbewegung zum Nichtbegreifen eingeleitet zu werden, aber das fragende "Oder" wird gleich mit einem "Nein" beantwortet, und es folgt eine noch ausführlichere Schilderung und Begründung der Einsamkeitserfahrung. Die Passage endet mit einem "Ich kapiert das nicht", welches das "Ich kapiert das Ganze nicht auf der Welt", das vor dem "Oder" gesagt wurde, wieder aufnimmt. Nun folgt ein "Aber", das überleitet zur Tim-Geschichte. Sie ist der erste Ansatz zu einer Lösung der problematischen Ausgangssituation. Aber auch die Tim-Geschichte malt zunächst ausführlich die Erfahrung des Ausgeschlossenenseins aus. Es bedarf einer weiteren Geschichte, um die Komplikation auszulösen; in der Geschichte vom König wird die Komplikation nur kurz erzählt, die Auflösung, das erlösende Lachen, folgt schnell und führt den Abschluß des gesamten Textes herbei.

4. Grundsätzliche Folgerungen

Der analysierte monologische Text kann einiges über mögliche Funktionen des Erzählens lehren.

4.1. Das Erzählen ist - um mit einem Schlüsselwort aus dem zitierten Text zu argumentieren - ein "Aber" gegen die Enttäuschungen und Bedrohungen des Lebens. Erzählt wird, weil man Geschehenes nicht einfach hinnehmen, weil man sich mit mechanischem Funktionieren nicht zufrieden geben will, weil man das lebendige Leben sucht, die Scheherezade, die gegen ihren Tod anerkämpft hat.

4.2. Die Wahrheit des Erzählens erschöpft sich nicht in seiner äußeren Übereinstimmung mit dem Wirklichen. Phantasierte Erzählelemente (z. B. "Gar keine richtigen Spielsachen habe ich ...") können Ausdruck innerer Befindlichkeit oder (z. B. der mitlachende König) Bild für ein mögliches anderes Leben sein.

4.3. Das Erzählen greift in formaler und inhaltlicher Hinsicht Muster auf, lehnt sich an Vorlagen an. Im fremden Kleid gewinnt das Ich ein neues Selbstvertrauen und bricht zu neuem Leben auf. Das Übernommene ist nicht Korsett und muß nicht Klischee sein - wie ein falsch verstandener Originalitätsbegriff uns zuweilen einreden will.

5. Erzähldidaktische Thesen

Der ins Diktaphon gesprochene Monolog ist eine Zwischenform zwischen Tagträumen, mündlichem Erzählen und Schreiben. Wie dem Tagträumenden und dem Schreibenden fehlt dem Monologisierenden der direkte Ansprechpartner; er ist im Augenblick des Sprechens mit sich allein, kann seinen Gedanken und Vorstellungen nachhängen. Durch das Diktaphon ist wie beim Schreiben eine Konservierbarkeit gegeben. In anderer Hinsicht ist das Monologisieren aber wieder näher beim Denken als beim Schreiben: Es ist befreit von der Übertragung ins äußerliche Medium der Schrift. Das Monologisieren mit dem Diktaphon kann so als eine Übergangsform zwischen dem Denken und dem schreibenden Festhalten angesehen werden. Der zitierte Text vom "einsamen Kind" zeigt, was Erzählen für ein Kind sein kann, solange die schulischen Textmuster ihre Vorschriften noch nicht durchgesetzt haben. Ich sehe in der monologischen Erzählung vorgegeben, was es beim schriftlichen Erzählen in der Schule zu erhalten und zu entfalten gälte, und gelange damit zu zwei Thesen:

5.1. Wir sollten im Unterricht verstärkt Erzählanlässe schaffen, bei denen die Wiedergabe realer Erlebnisse mit Phantasievorstellungen verbunden werden kann. Ein Anfang dazu ist bereits getan, wenn man bei Erlebniserzählungen gewohnter Art den Schülern von vornherein erlaubt, daß sie auch ein Erlebnis erfinden oder Erzählteile hinzuerfinden dürfen. Direkter wird die Imaginationsfähigkeit angesprochen bei Texten nach dem Muster "Wenn ich ... wäre"; dabei können die Schüler Wunschvorstellungen ausformulieren oder fremde Rollen durchspielen. Immer größere Bedeutung gewinnen heute die kreativen Schreibmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht; auch dabei kann eigene Erfahrung mit Erfinden in Verbindung gebracht werden, etwa wenn man eine Geschichte umerzählt, indem man sich selber in sie hineindichtet, oder eine früher spielende

Geschichte in die heutige Zeit überträgt. Selbst wenn man bei literarischem Schreiben innerhalb der vorgegebenen Fiktion bleibt - z. B. einen Traum oder einen Brief einer Figur entwirft - bringt man implizit meist auch Eigenes ein. Ein besonders intensives Wechselspiel zwischen persönlichen Erfahrungsgehalten und imaginierten Szenerien entsteht in der Regel, wenn zu Bildern, Fotos oder Musik erzählt wird.

5.2. Ein solcher Schreibunterricht macht weder die Dichtung noch die Alltags-erzählung zu ihrem Leitbild. Er besinnt sich auf die Möglichkeiten, die in der Institution Schule gegeben sind, einer Institution, die weder die Zwanglosigkeit alltäglicher Kommunikation erlaubt noch die Ausbildung von Dichtern zum Ziel hat. Wir sollten aufhören, in der Schule immer krampfhaft nach dem zu schießen, was außerhalb von ihr geschieht. Wir sollten aber auch nicht einfach nostalgisch die Reformpädagogik nachbeten und damit vom Schüler erwarten, daß er sich auf Geheiß der Institution frei und authentisch auszudrücken habe. So wie das Diktaphon ermöglicht, befreit vom Zwang der alltäglichen Reiz-Reaktions-Ketten eine Geschichte zu entfalten und sich in Geschichten zu verstecken und zu entdecken, so ermöglicht die Schule mit ihren künstlich herbeigeführten Situationen die Inszenierung des Wechselspiels zwischen Phantasie und Realerfahrung und leistet gerade damit eine Ermutigung zum Leben. Erzählen, befreit vom Handlungsdruck, befreit von der Forderung, Wirkliches und Phantasiertes säuberlich zu trennen, befreit von der Auflage, nützlich zu sein oder ästhetisch wertvoll, hat seinen Platz in einer Schule, die sich auf sich selber besinnt.

Literatur

Dieter Boacke / Theodor Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979 (Juventa-Paperback).

Der Deutschunterricht 32. 1980. Heft 2 mit dem Titel "Erzählen".

Konrad Ehlich (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/M 1980 (suhrkamp tb wissenschaft 323).

Konrad Ehlich (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984 (Kommunikation und Institution 10).

Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): Umerzählen. Ein Lesebuch mit Anregungen für eigene Schreibversuche in der Sekundarstufe II. Frankfurt/M 1982 (Texte und Materialien zum Literaturunterricht).

Joachim Fritzsche: Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Stuttgart 1980.

Rolf Geißler: Die Erlebniserzählung zum Beispiel. In: Die deutsche Schule. 60. 1968. S. 102 - 112. Wieder abgedruckt in: Albrecht Schau (Hrsg.): Von der Aufsatzkritik zur Textproduktion. Hohengehren 1974. S. 35 - 48.

Praxis Deutsch. Heft 49. 1981 mit dem Titel "Erzählen".

Gerhard Sennlaub: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart 1980 (Kohlhammer TB 1103).

Bernd Switalla: Alltagserzählungen als Unterrichtsthema. In: Linguistik und Didaktik 47/48. 1981. S. 139 - 156.