

Erzählt wird im Präteritum

Die Geschichte Hans Castorps, die wir erzählen wollen [...], diese Geschichte ist sehr lange her, sie ist sozusagen schon ganz mit historischem Edelrost überzogen und unbedingt in der Zeitform der tiefsten Vergangenheit vorzutragen.

Der Erzähler in Thomas Manns *Der Zauberberg* gibt es vor, und niemand würde im Angesicht dieses berühmten Romananfangs widersprechen wollen – das Vorübergegangene, lateinisch *praeteritum*, ist auch in ebendiesem Tempus zu erzählen: So lernt man es bereits in der Schule. Was bedeutet nun aber ›erzählen‹? Ein Lexikon für Deutschlehrer bezeichnet als »Erzählen« diejenige »sprachliche Darstellungsform, die auf eine anschauliche und lebendige Gestaltung von Ereignissen (Erlebnissen, Erinnerungen, Erfahrungen) zielt«. Es geht somit beim Erzählen um Erlebtes, Erinnerertes, Erfahrenes. Und das alles zeichnet sich dadurch aus, dass es vergangen ist, dass die Sachverhalte zeitlich hinter der Erzählsituation zurückliegen. Erzählt wird offenbar und mit guten Gründen durchaus im Präteritum.

Die Erzählmaus

Im folgenden sollen einige Blicke auf die Erlebniserzählung als Aufsatzart geworfen werden. Dabei soll es nicht nur um das Erzähltempus gehen, aber es wird darauf zurückzukommen sein. Wie sieht so eine Erlebniserzählung mustergültig

aus? Im *Deutschbuch 5*, einem Lehrbuch für die fünfte Klasse des bayerischen Gymnasiums, findet sich der Beispieltext »Wenn die Katze zu dick ist« (siehe nachfolgende Seite):

Mustergültig erfüllt dieser Text die Merkmale der schulischen Erlebniserzählung. In einer Einleitung werden Ort, Zeit und Umstände genannt: Eines Sonntagmorgens ist die Katze Minka aus Haus und Garten spurlos verschwunden. Im Hauptteil beschreiben verschiedene Erzählschritte Stationen der Suche und eine wachsende emotionale Anspannung der Erzählerin. Den (vermeintlichen!) Handlungshöhepunkt bildet die Befreiung der Katze aus einem Metallrohr, in dem sie feststeckt: Das erzählende Ich »bangt«, Hände werden feucht, der Nachbar sägt, die Katze »miaut verzweifelt«. Ein rascher Schluss bringt die Auflösung: Minka ist befreit, die Erzählerin ist glücklich.

Es lassen sich, in steigender Reihenfolge, aber fünf gute Gründe dafür anführen, warum dieser Musteraufsatz seine Tücken hat. Erstens ist zu bezweifeln, dass selbst schreibgewandte Fünftklässler überhaupt in der Lage sind, einen Text dieser Länge und auf diesem Formulierungsniveau zu produzieren. Schauen wir uns einige Textstellen an:

Sonst kam meine Katze jeden Sonntagmorgen an mein Bett und weckte mich, indem sie mit ihrer Pfote behutsam über mein Gesicht strich. (Z. 3-6)

Schnell eilte ich zu der Stelle, wo ich Minka zu hören glaubte. (Z. 24-25)

Behutsam machte er die letzten Sägebewegungen. »Jetzt fass mal mit an!«, trug er mir auf. (Z. 60-62)

Wenn die Katze zu dick ist

„Warum hat mich denn Minka heute nicht geweckt?“, dachte ich verwundert und rieb mir verschlafen die Augen. Sonst kam meine Katze Minka jeden Sonntagmorgen an mein Bett und weckte mich, indem sie mit ihrer Pfote behutsam über mein Gesicht strich. Aber heute hatte mich Minka nicht begrüßt.

Das war ungewöhnlich. Über Nacht blieb unsere Katze eigentlich nie draußen. „Hoffentlich ist ihr nichts passiert“, murmelte ich leise vor mich hin und beschloss, im Garten nach ihr zu suchen.

„Minka! Minka, wo bist du?“, rief ich immer wieder. Doch ich bekam keine Antwort in der Minka-Sprache. Nun versuchte ich es mit einer Methode, die bisher immer geklappt hatte. Ich trommelte mit den Fingern an Minkas Futternapf und lockte: „Minka! Fresschen!“

Minka kam nicht. Jetzt wurde ich allmählich unruhig. Angespannt lauschte ich in alle Richtungen. Nichts war zu hören.

Doch da! Klang das nicht wie ein laises Miauen? Schnell eilte ich zu der Stelle, wo ich Minka zu hören glaubte. Das Miauen wurde tatsächlich lauter. Es kam vom Nachbargrundstück und hörte sich seltsam dumpf an. Aufgeregt rannte ich in den Nachbargarten hinüber. Wieder erkante das dumpfe Miauen, aber ich konnte Minka einfach nicht finden. Ich suchte überall, hinter Büschen und sogar hinter einem Stapel von Metallrohren, die der Nachbar im Garten gelagert hatte. Da ahnte ich auf einmal, was passiert war: „Die Rohre! Minka steckt fest!“ Wieso war ich da nicht schon vorher drauf gekommen? Hastig blickte ich in eine Röhre nach der anderen. Plötzlich leuchteten mir aus dem dunklen Röhreninneren Katzenaugen entgegen. „Minka! Endlich habe ich dich gefunden“, seufzte ich.

Aber gleich darauf wurde mir klar, dass Minka ja noch nicht gerettet war. Ich musste sie befreien. „Wie bekomme ich dich da nur heraus?“, dachte ich verzweifelt. Minkas Miauen wurde immer klagender. Ich musste schnellstens etwas unternehmen. „Der Nachbar! Er kann mir vielleicht helfen“, fiel es mir ein. Sofort lief ich zur Haustür, läutete Sturm und schilderte dem verduztten Nachbarn Minkas Notlage. Er dachte kurz nach und erklärte mir: „Wir müssen das Rohr mit einer Eisensäge abschneiden.“ Schnell holte er eine solche Säge. Ganz vorsichtig begann er zu sägen. Ich bangte um Minka und hatte nur den einen Gedanken: „Hoffentlich verletzt er sie nicht!“ Meine Hände waren schon ganz feucht. Am liebsten hätte ich mir die Ohren zugehalten, denn ich konnte Minkas verzweifelltes Miauen kaum noch ertragen.

„Jetzt ist es gleich so weit. Es wird schon gehen“, beruhigte mich der Nachbar. Behutsam machte er die letzten Sägebewegungen. „Jetzt fass mal mit an!“, frag er mir auf. Gemeinsam entfernten wir das abgesägte Rohrstück. Minkas Kopf war frei. Zuerst schaute sie ganz verduzt, dann stemmte sie die Pfoten gegen den Rohrrand und ruckelte kräftig mit dem Körper hin und her.

Ein kleines Stückchen noch - und da war sie draußen. Erschöpft ließ sie sich auf den Boden plumpsen. Voller Erleichterung nahm ich sie in den Arm und drückte sie fest an mich.

„Minka, ich habe dir immer gesagt, du bist zu dick. Das hast du nun davon“, ermahnte ich sie scherzhaft, als ich sie in unser Haus trug. Aber ich war so froh, dass Minka gerettet war, und häufte ihr deshalb eine Riesenportion Futter in ihren Napf. „Lieber eine dicke Minka als keine Minka“, sagte ich mir.



- 4 a) Begründet, warum die Jury diese Geschichte für gelungen hält.
b) Beschreibt den Aufbau der Geschichte. Zeichnet den Spannungsverlauf der Geschichte in Form einer „Spannungskurve“.

Abb. 8: »Wenn die Katze zu dick ist«

Zweitens stellt sich die Frage, ob dieses Lehrwerk hier nicht vorrangig Kinder bedient, deren sozialer Hintergrund ein Eigenheim mit Garten, Katze und netten und sogleich sägebereiten Nachbarn beinhaltet. Wie und wo kommen Kinder aus der 7. Etage einer Wohnanlage mit Haustierverbot eigentlich zu einem solchen Tiererlebnis? Drittens erscheint die Handlungslogik dieser Erzählung nicht recht schlüssig: Ist eine Katze tatsächlich unbeholfen genug, sich selbst in einem Metallrohr festzusetzen? Und wenn ja, wäre ihr klagendes Miauen in der vorangegangenen stillen Nacht nicht viel eher registriert worden als am lauten Tag? Was ist mit dem Nachbarn? Der ist erstens zu Hause, hat zweitens auch sogleich eine Metallsäge zur Hand und ist drittens ohne weiteres gewillt, wegen der Katze eines seiner Metallrohre zu zerstören. Der vierte Vorbehalt betrifft die »Spannungskurve«, die gemäß Aufgabe b) nachgezeichnet werden soll. Schulmäßig hat diese Spannungskurve die Form der sogenannten Erzählmaus mit Einleitung, Hauptteil samt Erzählschritten und Höhepunkt sowie dem Schluss. So sieht sie aus:

Der Aufbau einer Erlebniserzählung

Eine **Erlebniserzählung** gliedert sich in drei Teile: **Einleitung**, **Hauptteil** und **Schluss**. Im Hauptteil führen mehrere **Erzählschritte** zum **Höhepunkt** hin. Zeichnet man den Aufbau der Geschichte nach, entsteht die sogenannte „**Spannungskurve**“.

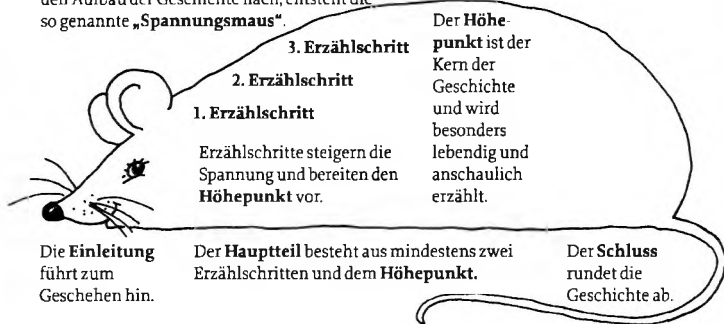


Abb. 9: Die Erzählmaus

Man kann in der Erzählung »Wenn die Katze zu dick ist« diese dramaturgische Vorgabe wiedererkennen. Man kann allerdings bezweifeln, dass dieses Muster des Textes auch der Struktur des Erlebnisses entspricht. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Erzählnorm der Mauskurve hier dem Erleben selbst widerspricht. Zur Erläuterung: Was war wohl für den Katzensucher oder die Katzensucherin der intensivste Moment in diesem Erlebnis? Der Sonntagmorgen ist da; die Katze ist weg, nicht einmal auf den Futterruf reagiert sie. In dieser Situation ist gewiss die Entdeckung der Katze in dem Rohr der emotionale Höhepunkt, denn sie bereitet aller Sorge ein erleichterndes Ende. Warum das Heraussägen der Katze den Höhepunkt dieser Erzählung ausmachen soll, leuchtet hingegen wenig ein. Wir unterstellen, dass eine Eisensäge tatsächlich Metall sägt; wir unterstellen weiter, dass der Nachbar kein Katzen zersägender Psychopath ist. Wozu ist dann aber im Text von fortgesetzter Verzweiflung, Bangigkeit und feuchten Händen die Rede? Es scheint, der Text bauscht klischeehaft eine emotionale Intensität auf, die dem Erleben gar nicht entspricht.

Was vor allem aber fragwürdig scheint, ist, dass mit Mustertexten wie diesem ein schematisiertes und reduziertes Erzählmuster zum Inbegriff des Erzählens selbst erhoben wird. Inwiefern kann man von einem reduzierten Erzählmuster sprechen?

Erstens ist die Erzähldramaturgie deutlich erkennbar aus der Theorie des geschlossenen Dramas abgeleitet. Die Mauskurve weist eine große Nähe zu der Dreiecksfigur auf, mit der Gustav Freytag Mitte des 19. Jahrhunderts die Idealstruktur des klassischen Dramas beschrieb. Die Mauskurve ähnelt aber auch dem Plotmuster des typischen Hollywoodfilms. Wir müssen im Detail nicht darauf eingehen, es genügt ein Überblick.

Zweitens ist der Automatismus des dramatischen Höhe-

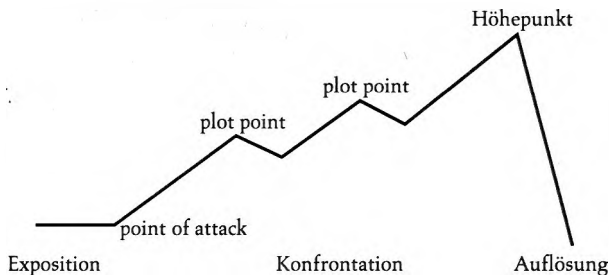


Abb. 10: Plotmuster des Hollywoodfilms

punkts künstlich und erzeugt fast immer sprachliche Klischees und Banalitäten. In typischen Schüleraufsätzen heißt es auf dem Weg zum Höhepunkt gerne: »Gesagt, getan!« oder, wie in unserem Text, »Doch da!« Am Höhepunkt selbst gibt es bevorzugt »rasende Herzen«, »schlotternde Knie« oder, so wie hier, »feuchte Hände«. Am Ende ist man dann gerne »noch einmal davongekommen«, hat man »noch mal Glück gehabt« und wird »dieses Erlebnis nicht so schnell vergessen«. Mit ihrer Höhepunkt- und Sensationsdramaturgie übt die schulmäßige Erlebniserzählung genau solche Muster ein, die in der Trivialliteratur üblich sind und die der Literaturunterricht eigentlich als billig und banal brandmarkt.

Das Stichwort »Literatur« bringt uns nun zur Kernfrage zurück, nämlich der Frage nach dem Erzähltempus. Unser Beispieltext steht im Präteritum und verzichtet sogar am Handlungshöhepunkt auf das dort in der Regel gestattete szenische Präsens. Das *Deutschbuch* sagt an drei verschiedenen Stellen: »Erzähle im Präteritum!«; begründet wird diese Vorgabe aber nicht. Wie berechtigt ist sie eigentlich?

Ohne Zweifel liegt es nahe, sich mit dem Tempus Präteritum sprachlich auf vergangene Erlebnisse zu beziehen. Es liegt nahe, es ist aber nicht zwingend. Schauen wir uns eine tatsächliche Schüler-Arbeit aus einer fünften Klasse an:

Die Strafarbeit

Marion sammelt Aufkleber. Sie braucht dringend welche. Steffi hat neue dabei. Der Austausch ist in der Deutschstunde, heimlich unter der Bank. Plötzlich fällt aber das Heft mit den Aufklebern herunter. Der Lehrer erwischt sie und sie bekommt eine Strafarbeit. Marion ist sauer. Auch ihr Käsebrot schmeckt ihr jetzt nicht mehr. Lilli wollte dann wissen, was passiert ist. Am Ende hat Marion auch noch den Bus verpasst.

(Zit. nach Ina Karg)

Der Korrektor dieses Aufsatzes moniert den nicht ausgestalteten Höhepunkt. Aber gerade dieser Text zeigt, dass nicht alles Erlebte in die Mauskurve passt. Marions »Erlebnis« ist letztlich der ganze verkorkste Tag. Des weiteren mahnt der Lehrer die »Zeitstufe der Vergangenheit« an. Abgesehen davon, dass Zeitstufe nicht gleich Tempus ist (der Satz *Morgen gehe ich ins Kino* steht im Tempus Präsens, er referiert aber auf die Zukunft), stellt sich die Frage, ob man das Präteritum immer zwingend benötigt, um sich auf die Vergangenheit zu beziehen. Die Schreiberin verwendet drei Tempora: überwiegend das Präsens, am Ende einmal das Präteritum (»Lilli wollte wissen ...«) und das Perfekt (»... hat Marion auch noch den Bus verpasst«). Sonderlich gelungen ist das, wie der Text insgesamt, nicht. Man könnte ihn aber problemlos in eine ansprechende Erzählung im Präsens umarbeiten. Für die Annahme, dass man auch im Präsens tadellos erzählen kann, lassen sich eindrucksvolle Belege anführen – allen voran genau aus dem *Deutschbuch*, welches den Kindern wiederholt einschärft, im Präteritum zu erzählen. Das *Deutschbuch* präsentiert drei literarische Tiergeschichten. Eine davon ist *Die Schildkröte* von Joseph Maria Lutz. Der Text beginnt, man höre und staune, so:

Die Spätsommersonne schenkt ihre milde Gnade einem Nachmittag. Still und selig leuchten die Dahlien in den Gärten und in den Anlagen. Auf den Bänken sitzen die alten Leute und bewundern die bunte Pracht. Auf einem Kiesweg her, der sich gemächlich durch eine Anlagenwiese schlängelt, kommt eine Frau gegangen. Fürsorglich trägt sie etwas auf ihrem Arm – eine Schildkröte.

Erzählen ohne Präteritum

Verlassen wir das *Deutschbuch* und sehen uns ein wenig in der richtigen Literatur um: In dem Roman *Überleben* aus dem Jahr 2005 erzählt die renommierte Kinder- und Jugendliteraturautorin Gudrun Pausewang eine Flüchtlingsgeschichte – im Präsens. Das Erzähltempus im Roman *Marsmädchen* von Tamara Bach, der 2003 mit dem Deutschen Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde, ist – das Präsens. Alexa Hennig von Langes Adoleszenzroman *Ich habe einfach Glück* aus dem Jahr 2002 taucht uns ein in die schräge, prekäre und doch unendlich komische Erlebniswelt der fünfzehnjährigen Lelle – und zwar durchgehend im Präsens. Oder lesen wir hinein in den sensationellen Romanerfolg von Nick McDonnell aus dem Jahr 2002. Der Roman *Zwölf* endet so:

Aber er weiß, dass er rauskommen soll, und das tut er auch, doch nicht mit erhobenen Händen. Er geht um sichfeuernd nach draußen und wird erschossen, bevor er drei Schritte zur Tür raus ist.

Für diejenigen, denen ein siebzehnjähriger Pop-Autor zu modern oder zu weit gegriffen ist, hier ein anderes Textbeispiel:

Zum Schluss taucht, mit seinen Habseligkeiten, im Rahmen der Wagentür das zwanzigste kleine Mädchen auf [...] und klettert, ruhig und sicher, das Trittbrett herab. Unten blickt sie verlegen lächelnd in die Runde. Plötzlich macht sie große, erstaunte Augen. Sie starrt Luise an! Nun reißt auch Luise die Augen auf. Erschrocken blickt sie der Neuen ins Gesicht!

Im lupenreinen Präsens zeigt sich Erich Kästners *Das doppelte Lottchen!* Die Beispiele demonstrieren: Ganz offensichtlich gibt es literarische Texte in nicht unerheblicher Zahl, deren Autoren nicht im Präteritum, sondern im Präsens erzählen.

Es ist zwar noch nicht empirisch bewiesen, aber der Eindruck drängt sich auf, dass sich das Präsens neuerdings als Erzähltempus sogar immer weiter ausbreitet. Vorausgesetzt, diese These stimmt: Wie lässt sich das Phänomen erklären? Hier eine begründete Spekulation: Die Verbreitung des Erzähltempus Präsens ist auf einen durch unsere Medienkultur herbeigeführten Erfahrungs- und Mentalitätswandel zurückzuführen. Prägend für diesen Wandel ist zum einen die Zunahme mündlicher Kommunikation: Man denke an die Mobiltelefone, an Sprachcomputer in Service-Hotlines, an Audio-Guides in Museen oder an Hörbücher. In vielen Situationen, in denen wir früher lesen mussten (oder konnten), müssen (oder können) wir heute sprechen und hören. Zum anderen beherrschen die bilddominierten Medienangebote – Fernsehen, Kino, Computer, Internet – den Markt. Bild-Erlebnisse prägen unsere Lebenswelt heute weitaus stärker als Leseerfahrungen.

Beide Phänomene aber, sowohl das Mündliche als auch das Visuelle, sind sozusagen etwas »Präsentisches«. Einen schriftlichen Text kann man einstecken, mit nach Hause nehmen, nach Belieben lesen; ein mündlicher Text hingegen

verläuft stets in der unmittelbaren Gegenwart von Sprechern und Zuhörern. Ähnlich ist dies mit audiovisuellen Medien. Der Medienwissenschaftler Knut Hickethier führte aus, den audiovisuellen Medien sei eine »präsentische Grundform eigen, die sie vom rein sprachlichen Erzählen unterscheidet«, denn die »Gegenwart der Wahrnehmung durch den Zuschauer ist auch die Gegenwart der Figuren«. Man könnte also vermuten, dass literarische Texte, wenn und indem sie im Präsens erzählen, anzudocken versuchen an die Präsenz auditiver und visueller Medienerfahrungen. Damit hätten wir das Phänomen des sich ausbreitenden Präsens als Erzähltempus möglicherweise erklärt. Wir haben es aber noch nicht bewertet.

Das Erzählen im Präteritum, vor allem das schriftliche, stellt weit mehr als eine schulische Schreibübung dar. Es ist eine kulturelle Praxis, die sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft insgesamt wichtig ist. Das Individuum versichert sich im Erzählen seines eigenen Da-Seins. Im Erzählen werden Erlebnisse bzw. Erinnerungen vergegenwärtigt, geordnet, aufbewahrt und in die Gegenwart mit hinübergenommen. Insofern hilft Erzählen dem Individuum, die Kontinuität seiner Biographie und die Konsistenz seiner Identität zu sichern. Für Gesellschaften fungieren Erzählungen als kulturelles Gedächtnis, als Konstituenten eines historischen Bewusstseins. Wollen wir erschließen, was eine bestimmte Gesellschaft an einem bestimmten historischen Punkt bewegt hat, sollten wir auch ihre Erzählungen lesen. Und hier sind ›Erzählungen‹ und ›lesen‹ in einem weiten Sinn gemeint: Einbezogen werden der *Simplicissimus* von Grimmelshausen, der *Werther* von Goethe, der *Zauberberg* von Thomas Mann, aber ebenso Spielfilme wie Sönke Wortmanns *Das Wunder von Bern* aus dem Jahr 2003 oder eine Serie wie die *Lindenstraße*, denn diese alle sind Speichermedien unseres kulturellen Gedächtnisses.

Setzt man also voraus, dass das Erzählen diese wichtigen Funktionen hat, kann man fragen, wo diese Funktionen im Geflimmer der Leinwände und Monitore bleiben. Sollte es tatsächlich charakteristisch für unsere Medienkultur sein, dass unsere Wirklichkeitserfahrungen im Hier und Jetzt, real und in Echtzeit, synchron und simultan stattfinden, so drängt sich die Frage auf, wo dann das Erzählen bleiben soll, und zwar Erzählen in dem Sinne, dass wir uns an ein Ereignis erinnern, uns mit ihm auseinandersetzen, es nach Helmut Feilke »unter Beachtung einer chronologischen Folgerichtigkeit zu Papier« bringen. Entsprechend drängt sich auch die Frage auf, wo die Biographie, die Identität und das kulturelle Gedächtnis bleiben – vor allem dann, wenn nun auch literarische Erzähltexte anfangen, sich im Präsens zu halten.

Bereits vor zwanzig Jahren sah der Philosoph Vilem Flusser mit den Medien einen grundlegenden Mentalitätswandel heraufkommen. Der Schriftkode stiftete ein zeilenförmiges, geschichtliches Denken. Dieses Denken nennt Flusser »kritisch, fortschrittlich, zählerisch, erzählerisch«. Mit den digitalen Kodes und Bilderkodes formiert sich hingegen eine neue Mentalität. Flusser sieht einen »Sprung aus dem historischen, wertenden, politischen Bewusstsein in ein kybernetisches, sinngebendes, spielerisches Bewusstsein«. An die Stelle der linearen Zeile treten kybernetische Netze; an die Stelle des (dramatischen) historischen Bewusstseins treten eine neue Raumzeiterfahrung und ein neues (programmatisches) Möglichkeitsbewusstsein. Sollte Flusser recht behalten, dann würden über kurz oder lang das Schreiben im allgemeinen und das schriftliche Erzählen im besonderen ein Anachronismus. Denn das chronologisch-lineare Erzählen im Medium der Schrift ist kausal und final geordnet. Es stellt die Wirklichkeit als eine Kette von Ereignissen dar, die als Ursachen und Folgen miteinander verbun-

den sind und auf ein Ziel zulaufen. Die Erzählung von Min-ka der Katze verdeutlicht dies sehr gut.

Nun besteht der Hauptzweck von Schule darin, Gegenstände zu tradieren und Kompetenzen zu vermitteln, die eine Gesellschaft für nachwachsende Generationen als wichtig erachtet. So kann man zum Beispiel in den USA Autofahren in der Schule lernen, bei uns nicht; und Gemeinschaft bildende Aktivitäten wie Musik und Sport sind dort ungleich wichtiger als etwa Fremdsprachen. Daher ließe sich wie folgt argumentieren: Gerade dann, wenn und gerade deshalb, weil das schriftliche Erzählen eine in unserer Medienkultur bedrohte Praxis ist, muss sich Schule verstärkt um das Erzählen kümmern. Man kann nicht mit letzter Sicherheit vorhersagen, ob die Schriftkultur, in der die meisten von uns groß geworden sind, durch die Schule zu retten ist. Es ist möglich, dass sie als temporäre und übrigens nicht sehr ausgedehnte Phase in der Mediengeschichte wieder verschwindet. Vorläufig aber gelte nachdrücklich das Argument vom schützenswerten Erzählen. Ja, man sollte das Erzählen und besonders das schriftliche Erzählen aus den genannten Gründen in der Schule stärker vermitteln. Eine didaktische Wunschliste mit drei Punkten soll dies verdeutlichen:

Wunschzettel

Erstens: Die Vorgaben aus der Monokultur der Mauskurve sollten einer dramaturgischen Vielfalt weichen. Die meisten unserer Erfahrungen sind in ihrer Erlebnisstruktur nicht mausförmig. Deshalb muss die Textgestalt auch nicht so aussehen. Das »Höhepunkt-Schema« ist sehr eng. Junge Schreiber sollten nicht auf die Erzählmaus als Maß aller Dinge verpflichtet werden, sondern mit anderen Dramaturgien experimentieren dürfen.

Zweitens: Abstrakte Handlungsschemata und Begriffe sollten durch anschaulichere ersetzt werden. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Baumuster sind wichtige Hilfen für das Schreiben von Texten. Bezeichnungen wie »Einleitung«, »Hauptteil«, »Höhepunkt« und »Schluss« sind jedoch wenig anschaulich und leistungsfähig für die Vermittlung dessen, was Erzählen und eine Erzählung ausmacht. So hat man beispielsweise vorgeschlagen, sich für das schriftliche Erzählen an eine einfache Geschichtengrammatik anzulehnen. Eine solche Grammatik beinhaltet Grundbausteine einer Geschichte, zum Beispiel einen Helden oder eine Heldin, einen Ort und eine Zeit, ein einschneidendes Ereignis (eine schwierige Situation entsteht; etwas geht verloren oder wird zerstört; etwas wird verzaubert; ein Traum soll verwirklicht werden ...), eine Reaktion des Helden oder der Heldin auf dieses Ereignis und eine Lösung des Konflikts.

Drittens: Das schriftliche Erzählen sollte nicht auf die Unterstufe begrenzt, sondern bis in die Oberstufe gepflegt werden. Noch immer steckt hinter dem schulischen Schreibcurriculum die Annahme, dass Erzählen etwas Kindliches und vergleichsweise Anspruchsloses sei. Das schriftliche Erzählen erfüllt sich bzw. endet in der Schule mit der Mausekurgengeschichte. Spätestens in der achten Jahrgangsstufe haben Jugendliche angeblich nichts mehr zu erzählen. Diese Verkürzung verkennt aber die große Vielfalt des Erzählens und seiner Funktionen in unserer Kultur. Zu wünschen wäre ein Deutschunterricht, in dem junge Erwachsene erzählende Texte vielfältiger Art nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren dürfen.

Und wie ist das nun mit dem Präteritum? Erzählen betrifft in der Regel Sachverhalte, die zeitlich vergangen sind. Das Präteritum ist prädestiniert, sich auf solche Sachverhalte sprachlich zu beziehen. Geschichten wie die von Hans

Castorp können »in der Zeitform der tiefsten Vergangenheit« vorgetragen werden.

»Erzählt wird im Präteritum!« – das ist nicht falsch, aber die ganze Wahrheit ist es nicht. Die Geschichte von Marions Strafarbeit lässt sich auch im Präsens erzählen. Texte von Erich Kästner, Gudrun Pausewang und Alexa Hennig von Lange erzählen im Präsens. Und noch grundsätzlicher: Erzählt wird auch im Film, im Videoclip, im Computerspiel, im Comic. In diesen Medien vermittelt sich Fiktionales nicht mehr in epischer Distanz, sondern in audiovisueller Präsenz. »Erzählt wird im Präteritum« – als beschreibender Befund stimmt dieser Satz nur zum Teil. Daher ist er auch als normative Vorgabe für die Schule problematisch.