

Inaugural-Dissertation

**Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst
Begriff – Inhalt – Modell**

zur Erlangung des Doktorgrades
der
Sozialwissenschaftlich-Philosophischen Fakultät der
Universität Augsburg

vorgelegt von Norbert Kober

St. Marein/Graz

Oktober 2008

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gabi Reinmann
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Hildegard Macha
Drittprüfer: Prof. Dr. Bernd Oberdorfer
Tag der mündlichen Prüfung: 4. Februar 2009

Diese Arbeit widme ich allen kleinen und großen Kindern dieser Welt, die sich wünschen,
gute Geschichten *gut* erzählt zu bekommen.

„Erfahrung, die von Mund zu Ohr geht,
ist die Quelle, aus der alle
Erzähler geschöpft haben“

Walter Benjamin

Dank

Mein aufrichtiger Dank gebührt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Gabi Reinmann. Ihre Betreuung war von Klarheit im wissenschaftlichen Denken und großem Einfühlungsvermögen geprägt. Ich möchte mich auch herzlich bei Herrn Prof. Dr. Joachim Kahlert bedanken für die vielen Impulse und Denkanstöße im Anfangsstadium der Arbeit. Mein Dank gilt auch Herrn Dr. Frank Vohle, der, wohl ohne es zu wissen, mit so mancher kleinen Bemerkung aus seiner sportwissenschaftlichen Erfahrung wesentliche Richtungsänderungen dieser Arbeit sozusagen ‘en passant’ ausgelöst hat. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch herzlich bei Frau Dr. Margot Krismer bedanken, die mir unermüdlich geholfen hat, die Wissenstheorie von Michael Polanyi verstehen zu lernen. Meinen herzlichen Dank richte ich auch an Herrn Dr. Andreas Bergknapp für die freundliche Nachhilfe zum Verständnis der Grounded Theory. Vielen Dank auch an Tobias Jenert für seine Hilfe bei der Orientierung in der Begriffswelt der ‘Kompetenz’. Letztlich möchte ich mich an dieser Stelle bei Andrea Hamann für die vielen Impulse zu den kommunikationstheoretischen Grundlagen des mündlichen Erzählens bedanken. Vielen Dank auch an Frau Martha Strasser, die mir durch ihre Erzählungen zur erlebten Erzählkultur einzelner chinesischer Provinzen die Dringlichkeit weiterer vertiefender interkulturell orientierter Forschungen in der Narrativistik eröffnet hat.

Mein besonderer Dank gilt allen Interviewpartnern: Christian Ploier, Klaus Adam, Jörg Baesecke und Hedwig Rost, Otto Kruse, Valentin Merkelbach, Rainer Wehse, Kristin Wardetzky – den Teilnehmern der Gruppendiskussion: Maria Cetenich, Marlis Oberbeil, Marlisa Thumm, Pia Richter-Haaser, Helga Gruschka, Reinhard Mentele, Monika Wendel und Eva Faber sowie dem Vorstand und den Mitgliedern des Vereins Goldmund e.V. und allen Trainern der Goldmund-Erzählakademie.

Vielen herzlichen Dank auch den ‘guten Engeln’ für die Durchsicht und Korrektur dieser Arbeit: Birgit Ruf, Marlene Rickert, Jonathan Stöckle und Sabrina Wolf.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Kindern Emily und Dennis für ihre Geduld bedanken. Oft mussten sie auf den Papa als Reitpferd, Ritter oder Torwart verzichten, da derselbe wieder mal ‘diss-ertierte’.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
0 Einleitungsteil	2
0.1 Aktualität der Forschungsfrage und wissenschaftlicher Mehrwert.....	2
0.2 Ziele dieser Arbeit und Erkenntnisinteresse.....	8
0.3 Aufbau der Dissertation	10
0.4 Wissenschaftstheoretische Verortung	12
1 Theoretische Vorüberlegungen und Begrifflichkeit	17
1.1 Begrifflichkeit: Erzählen	18
1.2 Grenzen der Explizierbarkeit	24
1.3 Gewandtheit und Könnerschaft.....	42
1.4 Zusammenfassung.....	55
2 Vorstellung erzählidaktischer Literatur	56
2.1 Textbasis.....	56
2.1.1 <i>Storytelling Professionally</i>	57
2.1.2 <i>Einfach erzählen</i>	59
2.1.3 <i>A Beginner's Guide to Storytelling</i>	61
2.1.4 <i>Volkserzähler werden</i>	62
2.1.5 <i>Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener</i>	65
2.2 Zusammenfassung.....	67
3 Empirische Untersuchung von Erzählkompetenz	70
3.1 Erhebungsmethoden und Auswertungsstrategie	70
3.2 Interviews und Gruppendiskussion	77
3.2.1 Christian Ploier	78
3.2.2 Klaus Adam	86
3.2.3 Jörg Baesecke und Hedwig Rost.....	92
3.2.4 Otto Kruse.....	102
3.2.5 Valentin Merkelbach.....	108
3.2.6 Rainer Wehse	113
3.2.7 Kristin Wardetzky	119
3.2.8 Gruppendiskussion mit Erzählkunst-Rezipienten und 'Hobby-Erzählern'	127
3.3 Ergebnis und Diskussion der empirischen Untersuchung.....	136
3.3.1 Definitionsraum	137

3.3.2	Könnerschaft.....	145
3.3.2.1	Die Könnerschaft im Prozess der Werkentstehung.....	147
3.3.2.2	Die Könnerschaft in der Performanzsituation.....	149
3.3.2.3	Erfolgsrelevante Haltungen des Erzählkünstlers	157
4	Einführung einer erweiterten Begrifflichkeit	161
4.1	Anwendungs- und kunstorientiertes Erzählen: ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’	162
4.2	Erscheinungsformen erzählerischer Mündlichkeit.....	165
4.2.1	Anwendungsorientierte Schnittstellen	166
4.2.2	Kunstorientierte Schnittstellen.....	169
4.2.3	Allgemeine Kommunikation – Die Alltagserzählung.....	174
4.3	Zusammenfassung.....	176
5	Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst	177
5.1	Kompetenz oder Könnerschaft?	177
5.2	Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst	181
5.2.1	Die Könnerschaft im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers.....	184
5.2.2	Die Könnerschaft im Kompetenzstadium	186
5.2.3	Die Könnerschaft im Stadium der Gewandtheit	188
5.2.4	Die Könnerschaft im Stadium des Experten	189
5.3	Anwendungsbeispiel des Modells.....	192
6	Schlussbetrachtung.....	200
	Literaturverzeichnis.....	205
	Anhang	215
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	
	Eidesstattliche Erklärung	
	Daten CD	

Vorwort

An eine erfolgreiche wissenschaftliche Annäherung an das komplexe Phänomen des ‘freien mündlichen Erzählens von Geschichten’ unter Berücksichtigung nur einer oder zweier Wissenschaftsdisziplinen ist nicht zu denken. Daher möchte ich bereits an dieser Stelle um Ihr Nachsehen bitten, sollten Sie entdecken, und dies ist wahrscheinlich, dass meine Expertise in Fragen der Linguistik, der Pädagogik, der Sprachphilosophie, der Theaterwissenschaft, der Psychologie, der vergleichenden Literaturwissenschaft und der Volkskunde derart dürftig ist, dass Sie unter Umständen untypische Zitationen und Nennungen von Meinungen finden, die den aktuellen Kernmeinungen des jeweiligen Forschungsfeldes nicht entsprechen. Diese Disziplinen aber aus meinen Untersuchungen ausschließen zu müssen, hätte unter Umständen zu nichtssagenden eindimensionalen Ergebnissen geführt. Ich hoffe daher aufrichtig, dass ich meine fehlende Durchbildung in genannten, diese Arbeit unbedingt betreffenden Disziplinen durch Fleiß in der Recherche und lebendige forschersische Unerschrockenheit wettgemacht habe. Natürlich könnte ich mir vorwerfen, mein Forschungsthema nicht eng genug gefasst zu haben, aber mir lag und liegt das Thema in genau dieser hier vorliegenden Fragestellung wahrlich und vollständig am Herzen – es berührt mich beruflich wie auch privat.

Zudem entspricht diese Arbeit ihrer explorativen Natur nach – und erlauben Sie mir die folgenden Analogien – mehr der Entwässerung einer großen Sumpflandschaft als der Bestimmung einer einzelnen seltenen Sumpflume. Meine interdisziplinären Ausflüge könnten daher, begründet durch meine einseitige kaufmännische Vorbildung, eine Anmutung haben vergleichbar mit der des ersten Besuchs eines Weißen in einem Dschungeldorf im Afrika des 16. Jahrhunderts.

Schließlich macht mir der Gedanke noch Sorgen, dass mir wichtige Sekundärliteratur zur Beschreibung der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst in Ermangelung von Sprachkenntnissen nicht zugänglich war. Aus Erzählungen der mit mir befreundeten, (mittlerweile) 82-jährigen Martha Strasser, die in China aufgewachsen und ausgebildet worden ist, lässt sich die Vermutung ableiten, dass zum Beispiel in konfuzianisch geprägten ostasiatischen Kulturkreisen das kunstorientierte Erzählen und dessen Protagonisten Gegenstand intensiver Reflektion waren. Und dies zu einer Zeit, in der sich die mitteleuropäische Volkskunde nachweislich vorrangig mit dem Sammeln und Konservieren der Stoffe befasst hat und den Erzähler als Person (noch) gar nicht entdeckt hatte.

Dennoch bin ich überzeugt, dass diese Arbeit gleichermaßen dem erwachsenenpädagogisch-orientierten Anwender praktischen Nutzen bietet, wie auch dem Grundlagenforscher eine weitere kleine Kartierungshilfe auf dem großen Terrain der erzählerischen Mündlichkeit, namentlich der Narrativistik, sein kann.

Ich bitte um Verständnis, dass ich im Sinne der Lesbarkeit die feminine Substantivform nicht angewandt habe.

0 Einleitungsteil

Wir hören gerne Menschen zu, die eine wahre oder erfundene Begebenheit lebendig und anschaulich erzählen können. Sie entführen uns in andere Welten, lösen Gefühlsregungen aus, sie amüsieren uns und übermitteln in manchen Fällen mit ihren Geschichten sogar Lebensweisheiten und Verständnis für größere Zusammenhänge. Aber, was ist mündliches Erzählen von Geschichten überhaupt? Ist es ein eigenständiger Kulturausdruck oder eine Spielform der Alltagskommunikation? Ist es Zufall, ob jemand gut oder schlecht erzählt? Was ist 'gutes' Erzählen? Ist es erlernbar? Wenn ja, was sind die Inhalte, was sind die Fertigkeiten, deren Entwicklung zu einem 'guten' erzählerischen Ausdruck führen? Worauf kommt es beim mündlichen Erzählen wirklich an?

0.1 Aktualität der Forschungsfrage und wissenschaftlicher Mehrwert

Die Kompetenzinhalte kunstorientierter erzählerischer Mündlichkeit sind, sieht man einmal von der Sprecherziehung ab, nur rudimentär erforscht. Die Gründe dafür sind vielfältig. Allen voran hat die abendländische Volkskunde den 'Erzähler' erst in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Rahmen der sogenannten 'performativen Wende' entdeckt (vgl. Petzold, 1999, S. 125ff.; Schröder & Voell, 2002, S. 24ff.). Ihr Interesse galt bis dahin in erster Linie den Erzählstoffen und in weiterer Folge den Erzählsituationen, beschrieben aus einer soziologischen Perspektive (vgl. Wehse, 1983, S. 7 ff.). Es ist bis heute auch völlig unklar, in welcher Verbindung der „Berufserzähler“ (Wehse, 1983, S. 9) der vergangenen zweitausend Jahre zum modernen kunstorientierten Bühnenerzähler steht. Die Traditionslinien sind in Europa vollständig unterbrochen. Der moderne literalisierte 'westliche' Erzähler hat somit die Aufgabe, den vermutlich ältesten Sprechberuf der Menschheitsgeschichte neu zu erfinden. Zudem findet sich, anders als in verwandten darstellenden Künsten (Schauspiel, Gesang, Musiktheater, Tanz, Musical), für die Erzählkunst kein Anbieter akademischer Ausbildung, so dass auch seitens der Aus- und Weiterbildung weder Forschungsdruck noch -anlass bestehen.

Nachfolgend finden sich fünf Gründe, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit kunstorientierter erzählerischer Mündlichkeit rechtfertigen sollen.

Erzählen als Erzählkunst ist ein sich rasch entwickelndes Phänomen

Im Gegensatz zu ihrer fehlenden Verortung in der Wissenschaft entwickelt sich die mündliche Erzählkunst prächtig, und der Zulauf, dessen sich Erzähler und Erzählveranstaltungen seit den 70er-Jahren erfreuen, erweckt den Anschein, dass sich Menschen wieder nach erzählerischer Mündlichkeit und persönlicher Ansprache in

Form von Geschichten sehnen. Christel Oehlmann, Autorin des erzähl-didaktischen Standardwerks *Einfach Erzählen*, sprach in einer Fachtagung sogar von „Erzählen als Aufstand gegen die sekundäre Welt der Medien durch die Schaffung von erzählerischen Primärerlebnissen“¹. Das wachsende Angebot an Erzähl-Seminaren und -Lehrgängen, Erzähler-Agenturgründungen, internationalen Festivals etc. könnte als Beweis für eine Renaissance der erzählerischen Mündlichkeit dienen. Erzählkunstfestivals haben ihr ‘Schmuddelimage’ längst abgestreift und sind in der Lage, die Schirmherrschaften von Bundesministern einzuwerben. Als Beispiel könnte das jährlich stattfindende Erzählfestival in Neukirchen-Vluyn gelten, für das Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen die Schirmherrschaft übernommen hat. Der Neukirchener Erziehungsverein erwartet 2008 wieder rund 6000 Besucher. Das Neukirchener Erzählfestival gilt bundesweit als das bedeutendste Open-Air-Märchenerzählerfestival für Kinder und Familien. In Österreich ist sogar ein Beleg für die Aufnahme der Erzählkunst in den institutionalisierten Kunstbetrieb zu finden: Der Initiator des Erzählkunstfestivals „Graz erzählt“, Folke Tegethoff, wurde im Jahr 2006 zum Intendanten des Erzählkunstfestivals „Fabelhaft“ ernannt. Dieses Festival ist im Kulturbetrieb des Landes Niederösterreich finanziell und kuratorisch fest integriert. Die Migration der Erzählkunst vom Rande der Kulturszene in Richtung Mitte scheint bei unseren Nachbarn in vollem Gange zu sein. Doch nicht nur in Österreich, auch in Großbritannien finden sich Anzeichen für die Erstarkung der Erzählkunst: Im Jahr 2005 wurde erstmals ein Preis für den „Young Storyteller of the Year“ ausgeschrieben. Der Donator ist der angesehene Traditional Art Club in Birmingham. Prämiert wird Erzähl Nachwuchs unter 25 Jahre. Die Erzählkunst in Deutschland, vertreten durch die Universität der Künste in Berlin, hat im Juli 2007 erstmals einen Erzählkünstler zur Aus- und Weiterbildung von Schauspielstudenten (nicht Erzählstudenten) mit einem Lehrauftrag betraut. Der bekannte englische Erzählkünstler Ben Haggarty wurde von Prof. Dr. Kristin Wardetzky (im Abschnitt 3.2.7 dieser Arbeit findet sich ein Interview mit ihr) nach Berlin geholt, und die Vergabe einer Honorarprofessur an Haggarty wurde eingeleitet. Erzählen als Erzählkunst ist ein sich rasch entwickelndes Phänomen.

Auf internationaler Ebene ist bemerkenswert, dass in der UNESCO-Generalkonferenz im Oktober 2003 eine Internationale Konvention zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes verabschiedet wurde. Sie ist ein wichtiger Schritt zur Bewahrung des immateriellen Kulturerbes, das bisher zu oft im Schatten der Weltkulturerbestätten stand. Die neue Konvention komplettiert die bestehenden internationalen Rechtsinstrumente der UNESCO zum Kulturerbeschutz: Artikel 2 der Konvention nennt als Beispiele immateriellen Kulturerbes verschiedene kulturelle Ausdrucksformen, Sprachen, Wissen und künstlerische Fertigkeiten ebenso wie mit den kulturellen Traditionen von Gemeinschaften und Volksgruppen verbundene kulturelle Räume. Darunter auch drei mündliche Literaturformen wie Mythen, Epen und Erzählungen. Damit wurden erzählerische Ausdrucksformen wie die Kunst der Akyns (Sänger und Geschichtenerzähler aus Kirgisistan), die Tradition der Meddah

¹ Fachtagung der Akademie Remscheid: „Erzählen: gestern, heute, morgen. Standortbestimmung in Kunst und Pädagogik“. 28. bis 30. April 2008.

(türkische Epen- und Märchenerzähler) und der Erzähler des Djema el Fna in Marrakesch wie auch der Kulturraum und die mündliche Kultur der Semeiskie (Glaubensgemeinschaft im Südosten Sibiriens) neu bewertet und in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses gerückt.

Doch nicht nur die sprachliche erzählerische Handlung, sondern auch das narrative Format scheint sich neuer Beliebtheit zu erfreuen: So finden sich, verbunden mit neuen Medien, neue Foren zum 'Digital Storytelling'. Allen voran 'Murmur.Info', ein „non-profit, community-based, locative oral storytelling project“. Das Ziel dieses Erzählprojekts ist es, dem Besucher einer Stadt kleine Geschichten über Orte und Menschen dieser Stadt in Form von Audiobeiträgen und Fotos zur Verfügung zu stellen, die von den Bewohnern dieser Stadt mit Fotos kostenlos ins Netz gestellt wurden. Diese und andere Storymapping-Projekte wurden vom „Center for Digital Storytelling“, eine in Kalifornien ansässige 'non-profit arts organization', ins Leben gerufen (storycenter.org). Ihr Anspruch: „A living memory, an awareness of a collective identity woven of a thousand stories“ könnte jederzeit auch die Zielsetzung eines hiesigen Erzählcafés sein. Die Einführung ähnlicher narrativ orientierter Projekte in Europa war auch Tagesordnungspunkt der European Conference Media4[ME] in Den Haag, vom 29. bis 30. Mai 2008.

Es finden sich Lücken im theoretischen Rahmen

Dieser Renaissance der Erzählkunst steht eine lückenhafte Reflektion zur Frage der Inhalte von Erzählkompetenz, verstanden als Kunstausdruck, gegenüber. Pointiert könnte man sagen, dass das kunstorientierte mündliche Erzählen von Geschichten als eigenwertiges sprachliches Handeln zwar zu den ältesten Kulturtechniken des Menschen gehört, aber paradoxerweise in seiner gesellschaftlichen Förderung wie auch in seiner wissenschaftlichen Reflektion in den Kinderschuhen steckt. Der Förderung der erzählenden Schriftlichkeit hingegen kommt, obschon der Mündlichkeit nachgelagert, ein höherer Stellenwert zu. Die Gründe dafür sind vielfältig; oft sind sie im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu suchen. Sieht man von Präsentations- und Rhetoriktrainings ab, so ist das mündliche, erzählende Sprechen als eigenwertiges sprachliches Handeln dem medienkonsumierenden Menschen oft kaum bewusst.

Es gilt, den definatorischen Rahmen zum Phänomen Erzählen zu schließen

An diesem Status quo setzt der Versuch dieser Arbeit an, wissenschaftlichen Mehrwert zu generieren. Allem voran gilt es, die Begrifflichkeit um den Terminus 'Erzählen' im Grundsatz zu beleuchten mit dem Ziel, für den kunstorientierten erzählerischen, sprachlichen Ausdruck einen Definitionsraum zu finden, der es möglich macht, das Phänomen auch sprachlich abgrenzen zu können. Der Begriff Erzählen ist im deutschsprachigen Raum mit großen definatorischen Freiheitsgraden und vielerlei Bedeutungen versehen. Selbst in der Literatur sind Inkonsistenzen zu Form und Inhalt kunstorientierten mündlichen Erzählens aufzufinden: Exemplarisch sei hier ein

Aufsatzauszug zitiert, in dem die Autorin vermerkt: „In gleicher Weise wie der Schauspieler muß der Erzähler einen Text lernen – eine Knochenarbeit!“ (Wardetzky, 2002, S. 55). Diese Ansicht verweist bereits darauf, dass es noch nicht geklärt ist, ob Textrezitation als ‘Erzählen’ bezeichnet werden kann oder sollte, welche Merkmale des kunstorientierten sprachlichen Ausdrucks nun konstituierend sind, und welche geeignet sind, Schnittstellen zu verwandten performativen Künsten zu beschreiben. Tabea Becker hat ihre 2001 erschienene Dissertation zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform kurz „Kinder lernen erzählen“ genannt, wobei sie linguistisch-quantitativ vorgeht und die ‘Erzählfertigkeit’ des Kindes anhand bestimmter semantischer Parameter im Transkript nachwies. Was Becker als Erzählen bezeichnet, ist streng genommen pure Sprachproduktion. Denn Erzählen ist eine sprachliche Handlung, die weit über die Sprachproduktion hinausgeht und rein linguistisch-quantitativ nicht zu fassen ist. Der Begriff Erzählen ist aber zu vage, als dass er das Phänomen erzählerischer Mündlichkeit beschreiben könnte. Doch selbst Erzählkünstler haben ihre liebe Not, wenn sie erklären sollten, was sie eigentlich tun. Mats Rehnman, ein schwedischer Profi-Erzähler, hat dies humorvoll mit folgenden Worten beschrieben: „Er [der Erzähler] verwickelt sich nun immer tiefer in Begründungen, warum Storytelling weder Literatur noch dramatische Dichtung ist. Aber wie gewöhnlich gelingt ihm auch dieses Mal keine gute Erklärung.“ (2007, S. 14).

Es fehlt an einer überzeugenden Erzähldidaktik für Erwachsene

Im Vergleich zu anderen Kunst- und Kulturausdrücken findet sich für das kunstorientierte mündliche Erzählen keine Didaktik, die über einen deskriptiven Anspruch hinausgeht. Im Gegensatz zu anderen Kunstformen musste das freie, mündliche Erzählen auch den unwiederbringlichen Verlust aller bekannten mündlichen Traditionslinien verkraften. Die Ursachen dafür finden sich bereits bei der Verbreitung des Romans durch die Erfindung der Buchdruckkunst (vgl. Benjamin, 1936, S. 409), gefolgt von der Einführung des Radios und anderer Massenmedien. Die Analysen der Volkskunde zu den Berufserzählern der Vergangenheit sind leider auch äußerst dürftig und rein deskriptiv. Beispielhaft beschreibt der aus Sizilien stammende Volkskundler Guiseppe Pitré seine „beste Erzählerin“, Messia Agatuzzo, mit den Worten: „[Sie ist] alles andere als schön, besitzt die Gewandtheit der Rede, eindrucksvolle Sprache und fesselnde Erzählweise, die außergewöhnliches Talent verraten.“ (Pitré, 1874, zitiert nach Wehse, 1983, S. 10). Somit muss sich der Erzählinteressierte unserer Tage alle Inhalte wie auch alle technischen Fähigkeiten von neuem erarbeiten, was ein mühsames und schwieriges Unterfangen darstellt. Als wenn dieser Mangel nicht genügen würde, orientiert sich die Mehrzahl erzähldidaktischer Veranstaltungen und Publikationen an einem einzigen Genre: dem Volksmärchen. Dem Wie, der Frage der Erzählkompetenz, ist in diesen Fällen bereits ein Was, ein Erzählstoff, vorgelagert. Ein Erzählstoff, der in der erzählerischen Praxis Spezifika aufweist, die für andere Erzählstoffe unbedeutend sind. Daher kann von einer fehlenden umfassenden, eine Interventionsperspektive bietenden Erzähldidaktik gesprochen werden. Zudem

orientiert sich ein Großteil der erzähldidaktischen Literatur an der Erzählsituation 'Ein Erwachsener erzählt Kindern'. Der Erzählsituation 'Ein Erwachsener erzählt kunstorientiert Erwachsenen' wird eine geringe Bedeutung zugeordnet, obschon sie den Regelfall des kunstorientierten Erzählens darstellt. Man könnte sich vorstellen, dass die Theaterpädagogik diese Lücke füllen könnte. Dem ist aber nicht so. In der Schnittstellendiskussion im Abschnitt 4.2.2 zeige ich, dass aufgrund der systemimmanenten Unterschiede des Theaters zum kunstorientierten mündlichen Erzählen seitens der Theaterpädagogik keine Abhilfe zu erwarten ist.

„Kein Lehrer kann erzählen!“ (Merkel, 1982, S. 14)

Der aktuell gültige Lehrplan für die bayerischen Grundschulen vom Juli 2000 sieht erstmals für alle Jahrgangsstufen „Einander erzählen und einander zuhören“ als pädagogisches Leitthema im Rahmen des Deutschunterrichts zur sprachlichen Bildung vor. Dazu gehört, so der Lehrplan:

- Das Erzählen von alltäglichen und besonderen Erlebnissen (1./2. Jahrgangsstufe)
- Das folgerichtige und lebendige Erzählen (1./2. Jahrgangsstufe)
- Das Zuhören-Lernen (1./2. Jahrgangsstufe)
- Das gemeinsame Erfinden von Geschichten (3./4. Jahrgangsstufe)
- Das aktive Zuhören (3./4. Jahrgangsstufe)
- Das interessante und spannende (und zunehmend geplante) Erzählen (3./4. Jahrgangsstufe)
- Das Wechseln der Erzählperspektive (4. Jahrgangsstufe)

Um nun aber Kinder zum Erzählen anzuregen und anzuleiten, ihre vorhandene Erzählfreude zu stützen und zu schützen, sind erzählerische Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Pädagogen unabdingbar. Merkelbach (1995) kritisiert jedoch, dass es nicht an Weisungen und Tipps fehle, wie man Kinder zum Erzählen anleite, sondern es fehle an den „Voraussetzungen für die Lehrbefähigung in diesem Lernfeld“ (S. 117) – die „Erzählkompetenz der Lehrenden“ (S. 117). Weniger literarisch drückt diesen Sachverhalt Anna Fuchs in einem Band von Konrad Ehlich aus: Dass Lehrende eine Tätigkeit bei ihren Schülern „zensieren, die sie selbst so gut wie nie ausüben“, sei „ein Unding“ (1984, S. 196).

Die aktuellen Curricula für bayerische Grundschulpädagogen sehen Erzählkompetenzförderung nicht vor, womit der obige Hinweis von Merkel „Kein Lehrer kann erzählen!“ aus dem Jahr 1982 wohl nach wie vor aktuell ist. Die Angebote der staatlichen Lehrerfortbildungszentren erreichen zudem nur eine kleine Gruppe von Pädagogen. Erzählseminarveranstaltungen für Grundschulpädagogen, wie sie von einzelnen Professoren und Professuren (zum Beispiel Prof. Dr. Joachim Kahlert, Ludwig-Maximilians-Universität München; Prof. Dr. Johannes Merkel, Universität Bremen, Emeritus) angeregt und durchgeführt werden, stellen die Ausnahme, nicht die Regel dar und sind nicht fest in den Lehrplänen verankert. Und dies, obschon noch während der 50er- und 60er-Jahre „die Lehrererzählung selbstverständliches methodisches Mittel“ (Dehn & Warm, 1986, S. 34) war.

In anderen Ländern scheint es weniger Berührungängste mit erzählerischer Mündlichkeit im Schulbetrieb zu geben. Spätestens seit PISA ist bekannt, dass finnische Schulen Erzählerinnen und Erzähler dauerhaft im Unterricht integrieren. Bei den Eidgenossen ist „Geschichten erzählen und ausgestalten“ Teil der dreiteiligen Zulassungsprüfung für angehende Grundschulpädagogen (Quelle: Zulassungsprüfung: Kinderbegegnung der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz; Institut Primarschule). Dabei werden dieselben angehalten, im Rahmen der „Kinderbegegnung“, welche „Spielen mit Kindern“, und das „Gespräch über einen Gegenstand“ beinhaltet, auch eine Erzählsituation zu gestalten. Der Prüfling hat dabei 15 Minuten Zeit, eine kleine Geschichte zu lesen und für eine mündliche Erzählung aufzubereiten. Im Anschluss daran wird er dieselbe einer „Halbklasse“ von Unterstufenkindern vortragen. Dabei wird seine „Ausdrucksfähigkeit“ von Examinatoren auf einer Skala von 1 bis 8 bewertet. Unter Ausdrucksfähigkeit wird verstanden: „verbale Gewandtheit, Wortwahl, Syntax, Mimik, Gestik, Körpersprache, darstellendes und/oder veranschaulichendes Erzählen und Dynamik“. Es ist ohne Zweifel beachtens- und lobenswert, dass eine Hochschule eine derartig große Sorgfalt in der Auswahl von Pädagogen an den Tag legt. Allerdings könnte man die Frage aufwerfen, ob die oben genannten Kriterien tatsächlich diejenigen Fertigkeiten examinieren, die der Grundschulpädagoge tatsächlich braucht, um in der Frage der erzählerischen Mündlichkeit als kompetent gelten zu können.

Auf die Gründe für den geringen Stellenwert der Erzählkompetenzförderung von Lehrkräften in Deutschland kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Vermutlich hängen sie unter anderem mit dem Fehlen einer überzeugenden, Interventionsperspektiven bietenden Erzähldidaktik zusammen, zu deren Entwicklung diese Arbeit ein Modell vorstellt und damit einen kleinen Beitrag zu leisten sucht.

Fazit

Erzählen ist ein selbstverständlicher Teil unserer Alltagskommunikation. Beinahe jedes Gespräch verfügt über narrative Anteile, über deren Einsatz sich der Sprechende meist gar nicht bewusst ist. Vielleicht ist die Unaufdringlichkeit des narrativen Formates, der erzählerischen Mündlichkeit, auch Grund dafür, dass sich in der deutschen Umgangssprache keine definitorische Unterscheidung entwickelt hat. Die informierenden und mitteilenden Anteile der Sprachproduktion und die erzählerischen Anteile werden durchwegs als „Erzählen“ bezeichnet (vgl. Ehlich, 1983, S. 128ff.). Erzählerische Mündlichkeit war auch seit Menschengedenken ein wichtiger immaterieller Kultur- und Kunstausdruck. Diese Vorstellung lag wohl 2003 der Entscheidung der Aufnahme vieler Erzähltraditionen in die UNESCO-Generalkonferenz zugrunde. Erzählen ist auch ein von der Volkskunde und der Linguistik intensiv erforschtes Gebiet. Allerdings beschränkten sich diese Disziplinen auf die schriftgewordenen Inhalte. Was allerdings wenig Augenmerk erfuhr, sind die Produzenten dieser Inhalte: die Erzähler. Vielleicht ist es auch dieses Spannungsverhältnis zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, das es, spätestens

seit der Reformpädagogik, vielen Pädagogen schwer macht, erzählerische Mündlichkeit im Unterricht zu leben und sie damit an ihre Schüler weiterzugeben.

0.2 Ziele dieser Arbeit und Erkenntnisinteresse

Die Ziele dieser Arbeit sind:

- **Die Herleitung und Präzisierung einer Begrifflichkeit zum Terminus ‘Erzählen’.** Allem voran gilt es definitorische Lücken in der Begrifflichkeit rund um den Begriff Erzählen zu schließen. Um eine neue Begrifflichkeit wissenschaftlich anschlussfähig zu machen, sollte zur Darstellung derselben auf bestehende Notationen, wie zum Beispiel auf die linguistisch geprägte Notation ‘Erzählen1’ und ‘Erzählen2’ von Konrad Ehlich (1997, S. 51) zurückgegriffen werden (vgl. Abschnitt 1.1 „Begrifflichkeit: Erzählen“). Zudem soll eine neue Begrifflichkeit anhand einer Schnittstellendiskussion auf ihre praktische Anwendbarkeit hin geprüft werden.
- **Die Vorstellung eines Modells zur Beschreibung kunstorientierter erzählerischer Mündlichkeit.** Diese Arbeit möchte des Weiteren zeigen, worauf es bei erzählerischer Mündlichkeit ankommt, und dazu ein Modell zu dessen Beschreibung vorschlagen: Dieses sollte dem Entwickler / Trainer / Seminarleiter von erzähldidaktischen Veranstaltungen eine Orientierung in der zielgruppengenauen Formulierung von Trainerleitfäden geben – und dies abseits der Dogmen und Mythen einer weitverbreiteten, die Erzähldidaktik beeinflussenden und wohlgepflegten, zum Teil esoterisch geprägten Märchenspiritualität.
- **Die Beschreibung der Grenzen der Explizierbarkeit künstlerischen Ausdrucks.** Aufbauend auf der Wissenstheorie von Michael Polanyi und dem Stufenmodell von Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus soll diskutiert werden, welche Haltung der Forscher in der Annäherung an hochgradig erfahrungswissengeleiteten Forschungsobjekten einnehmen soll.

Um die Hauptziele dieser Arbeit zu erreichen (Definitionsraum; Modell erzählerischer Mündlichkeit), habe ich, aufbauend auf der Durchsicht erzähldidaktischer Literatur, eine empirische Erhebung durchgeführt. Ihre Ergebnisse habe ich einer Diskussion mit allen verwandten anwendungs- und kunstorientierten Schnittstellen zur erzählerischen Mündlichkeit unterzogen.

Beschreibung meines Vorverständnisses zum Forschungsgegenstand

Ich beschäftige mich seit meinem 21. Lebensjahr bewusst mit erzählerischer Mündlichkeit. Meine ersten 'Erzählersporen' verdiente ich mir bei einem von mir entworfenen Kaffeehausrundgang für das Tourismusbüro in Wien. Auf dieser Tour, die vom Café Landmann über das Café Diglas und Café Prücklerl bis zum Café Hawelka führte, erzählte ich meist ausländischen Reisegruppen Geschichte und Geschichten zu den teils über 250 Jahre alten Wiener Kaffeehäusern. Dabei war ich, wie jeder Erzähler, angehalten aus Schriftlichkeit (zum Beispiel der Kaffeehausliteratur von Peter Altenberg oder Alfred Polgar) Mündlichkeit entstehen zu lassen. Wenig später hatte ich erste Auftritte, die in einem eigenen Abendprogramm, „Kober erzählt“, mündeten. Während meiner postgraduierten MBA-Ausbildung gründete ich den Verein Goldmund e.V., der sich um die Förderung der Erzählkultur bemüht. Daraus sind mittlerweile die „Stiftung Erzählen“ und ein Bildungsträger, die „Goldmund-Erzählakademie“, hervorgegangen. Innerhalb der Erzählszene bin ich als Bühnenerzähler und Gründer von Goldmund e.V. bekannt. Die Stadt München hat mich als künstlerischen Leiter für die „2. Münchner Erzähltage 2006“ benannt. Die Stadt Friedberg hat mir die künstlerische Leitung ihres ersten Erzählkunstfestivals im September 2008 übertragen. Als Erzähldidakt beschäftige ich mich seit 1999 intensiv mit dem Design von Lernumgebungen für Erzählstudenten. Seit 2005 reise ich in Sommermonaten im Auftrag des Bezirkheimatpflegers von Oberbayern, Stefan Hirsch, als 'fahrender Mundwerker' durch ländliche Gebiete, um in kleinen, oftmals spontanen Auftritten Menschen wieder an das Erzählen von Geschichten zu erinnern und sie dazu anzuregen, selbst welche zu erzählen.

0.3 Aufbau der Dissertation

Auf dieses einleitende, orientierende Kapitel (Kap. 0) folgen fünf inhaltlich orientierte Kapitel (Kap. 1 bis 5). Das letzte Kapitel (Kap. 6) ist einer Schlussbetrachtung und dem Aufzeigen weiterer Forschungsfragen gewidmet. Die Kapitel 1 und 2 sind theoretischer, das Kapitel 3 empirischer, und die Kapitel 4 und 5 vorrangig konzeptioneller Natur.

Das erste, theoretisch orientierte Kapitel (Kap. 1) dient der Verdeutlichung der grundlegenden Probleme bei der Untersuchung komplexen Tuns, wie es die Erzählkunst darstellt. Dazu beschreibe ich in Grundzügen die Wissenstheorie von Polanyi und reflektiere meine Erkenntnisziele unter Zuhilfenahme des Stufenmodells von Dreyfus und Dreyfus. In diesem Kapitel werden auch die Begriffe des ‘Könnens’ beziehungsweise der ‘Könnerschaft’ erstmals eingeführt, die dann für die weiteren Kapitel als vorläufige definitorische Anker fungieren.

Im ebenfalls theoretisch orientierten Kapitel 2 finden sich die Vorstellungen und Kommentierungen deutscher und englischsprachiger erzählidaktischer Literatur. Diese dienen als Grundlage für die Entwicklung eines groben Interviewleitfadens sowie einer vereinfachten Strukturlegetechnik, welche im darauffolgenden empirisch orientierten Kapitel (Kap. 3) Verwendung fanden. Dabei wurden vorrangig folgende Fragen an den Text gestellt: Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Routinen etc. nennen diese Autoren als entscheidend für ‘kunstfertiges’, freies, mündliches Erzählen? Welche Kategorien bieten sie explizit oder implizit an, um das komplexe Phänomen des kunstorientierten freien mündlichen Erzählens zu strukturieren? Aus welcher Rolle heraus befassen sich die Autoren mit Erzählidaktik? Die Ergebnisse der Literaturanalysen flossen in weiterer Folge auch in die Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit ein (Abschnitt 3.3).

Das Kapitel 3 beschreibt Aufbau, Durchführung und Ergebnis einer empirischen Untersuchung, deren Aufgabe es ist, den definitorischen Rahmen um den Begriff Erzählen zu präzisieren sowie ein Modell zur Beschreibung der Inhalte von mündlicher Erzählkunst zu begründen. Dazu wird eingangs das Untersuchungsdesign im Detail beschrieben. Im Anschluss an die Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsmethode (episodisches Interview und Gruppendiskussion / ‘Grounded Theory’ mit mikroanalytischen Anteilen) werden acht Interviews und eine Gruppendiskussion in teiltranskribierter und offener Kodierung versehen vorgestellt. Dazu wurden drei Personengruppen (praktizierende Erzählkünstler, Rezipienten von Erzählkunstveranstaltungen, Experten mit eindeutiger Forschungsvita zu erzählerischer Mündlichkeit) zum Themenkreis Erzählkompetenz befragt. Im Anschluss an die etwa einstündigen Interviews (beziehungsweise Gruppeninterviews der Rezipienten) wurden die Befragten mit den in Kapitel 2 gewonnenen Inhalten der Erzählkompetenz, in Form einer stark vereinfachten Strukturlegetechnik konfrontiert. Dabei wurden die Interviewpartner eingeladen, Kärtchen (Ergebnisse der Sichtung erzählidaktischer

Literatur) zu ordnen, in Gruppen einzuteilen, beziehungsweise Hierarchien zu entwerfen. Die Interviews wurden videoaufgezeichnet – die Strukturlegesituation wurde als Ergebnis dokumentiert. Die Auswertung der Videoaufnahmen erfolgte nicht als Volltranskript, sondern als bereits kommentiertes Teiltranskript, welches die zentralen Forschungsfragen (Definitionsraum; Könnerschaft) berücksichtigt.

Im vierten Kapitel dieser Untersuchung wird ein Vorschlag zu einem auf der Notation Konrad Ehlichs aufbauenden Definitionsrahmen des kunstorientierten mündlichen Erzählens unterbreitet: ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’. Diesen Definitionsvorschlägen ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ ist zur Prüfung ihrer Zweckmäßigkeit eine ausführliche Schnittstellendiskussion angeschlossen (4.2). In derselben werden alle als Schnittstellen denkbaren anwendungs- und kunstorientierten Ausdrücke erzählerischer Mündlichkeit dem unterbreiteten Definitionsvorschlag gegenübergestellt und diskutiert. So soll derselbe insbesondere auf seine Tragfähigkeit und Abgrenzungskraft gegenüber etablierten Lernfeldern wie der Textrezitation, dem literarischen Erzählen, der Alltagserzählung, dem Kabarett, dem Sprechtheater etc. geprüft werden. Diese Begriffsexplikation stellt den ersten Teilertrag der Arbeit dar.

Im fünften Kapitel kumulieren die Ergebnisse der vorangegangenen Arbeitsschritte in einem Interventionsperspektiven anbietenden „Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst“, welches sich am 5-Stufenmodell des Wissenserwerbs von Dreyfus und Dreyfus orientiert. Dieses Modell, welches Ergebnis angewandter Forschung ist, stellt den zweiten Teilertrag der Arbeit dar. Im fünften Kapitel findet sich auch ein Anwendungsbeispiel des Modells (5.3). Anhand desselben wird die Frage beantwortet, welche Fertigkeiten und Haltungen ein ‘kompetenter’ Erzähler, zum Beispiel ein Pädagoge im Wirkungsumfeld Schule, an den Tag legen sollte, um erzählerische Mündlichkeit als Methode einsetzen zu können.

Im sechsten und letzten Kapitel findet sich eine Schlussbetrachtung des Verlaufs und der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sowie Anregungen zu weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen.

0.4 Wissenschaftstheoretische Verortung

Im Mittelpunkt dieses angewandten Forschungsprojekts steht der Versuch, die Fertigkeiten, Fähigkeiten, Routinen und Haltungen zu beleuchten, die in ihrem Zusammenspiel einen Menschen zum Erzählkünstler machen. In diesem Sinne wurde in einem ersten Schritt erzähldidaktische Literatur gesichtet und kommentiert. Auf der Basis dieses erworbenen Hintergrundwissens wurden acht etwa einstündige episodische Interviews und eine Gruppendiskussion geführt und mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet.

Die Fragestellung dieser explorativ orientierten Arbeit verlangt nach einer qualitativ geprägten Forschungslogik. Die Gründe hierzu sind vielfältig: Allem voran besteht bei der Beschreibung eines komplexen Kunstausdrucks die Notwendigkeit, die subjektive und singuläre Erfahrungswirklichkeit meiner Interviewpartner einzelfallorientiert im Detail und in der nötigen Tiefe zu verstehen. Auch wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine generalisierende, sondern eine interpretative und typisierende Auswertung der erhobenen Daten angestrebt. Das qualitative Vorgehen erfüllt diese genannten Anforderungen: Zum einen werden anhand der Analyse von Einzelfällen empirisch begründete subjekt- und situationsspezifische Aussagen formuliert (vgl. Flick, 1995, S. 12) und durch Verstehen sowie das Erkennen von allgemeinen Strukturen am Einzelfall Verallgemeinerungen und Typisierungen ermöglicht (vgl. Burzan, 2005, S. 21ff.; Fromm, 1990, S. 469). Zum anderen werden tiefe Einsichten in ein zu untersuchendes Phänomen erzielt (vgl. Brosius & Koschel, 2001, S. 18).

Weiterhin folgen qualitative Methoden dem Prinzip der Offenheit, das für den vorliegenden Forschungsansatz eine zentrale Rolle spielt. Die Offenheit gegenüber weiteren Informationen, aus welcher Richtung auch immer, während des gesamten Forschungsprozesses unterstützt den explorativen Ansatz dieser Arbeit maßgeblich (vgl. Steger, 2003, S. 6). Auf diese Weise können im Verlauf der Forschung notwendige Veränderungen sowie Ergänzungen dergestalt vorgenommen werden (vgl. Mayring, 2002, S. 28), dass die Erfassung des komplexen Kunstausdrucks in seiner Ganzheit möglich wird (vgl. Flick, 1995, S. 14; Mayring, 2002, S. 33). Treumann (1986) meint in diesem Zusammenhang: „ein ganzheitlich-deutendes Herangehen an Phänomene von Welt“ könne ausschließlich über qualitative Methoden geleistet werden. Dieser „Garten der verstehenden Lüste“ sei von quantitativen Methoden „nur um den Preis einer Parzellierung zu betreten“ (S. 196). Das Prinzip der Offenheit sieht zudem eine bewusste Auswahl der Interviewpartner vor. Da die Interviewteilnehmer allesamt Erzählkünstler und Wissenschaftler sind und daher als Experten betrachtet werden können, kann deren Auswahl nicht per Zufallsstichprobe, sondern nur durch ‘Theoretical Sampling’ (vgl. Steinke, 1999, S. 41) geschehen.

In einem ersten Anlauf habe ich die Interviews anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Als ich aber entdeckte, dass durch das sehr kleinschrittige und ‘zählende’ Vorgehen Muster- und Routinebeschreibungen der Handelnden nicht

erhalten geblieben sind, habe ich mich abermals auf die Suche nach einer geeigneten Auswertungsmethode gemacht. Ich suchte nach einer Methode, die es möglich macht, die gesamten impliziten Sinnzusammenhänge in Form von Mustern aufzudecken. Den Schlüssel zu der in dieser Arbeit gewählten Auswertungsmethode, der Grounded Theory, fand ich dann bei der vertieften Lektüre von Mayring (2007): „Wenn die Fragestellung sehr offen ist, die Studie stark explorativen Charakter trägt und auch eine induktive Kategorienbildung [...] zu einschränkend oder theoretisch nicht zu begründen wäre, sind offenere Verfahren zweckmäßiger, wie sie beispielsweise mit der Grounded Theory [...] vorliegen“ (S. 474). Vor allem ergab sich bei ersten Durchläufen nach der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die zu bildenden Kategorien vorhandene Strukturen verwischen und die einzelnen Texteinheiten aus dem Zusammenhang gerissen werden. Um die vorhandene Interdependenz der Einheiten erhalten zu können, wählte ich den Forschungsansatz der Grounded Theory als Auswertungsmethode. Hinzu kommt, dass sich die Grounded Theory wohl bei noch wenig erforschten Gebieten in besonderem Maße eignet, da durch das offene Kodieren der Explorationscharakter erhalten bleibt (vgl. Mayring, 2002, S. 107). Im Detail beschreibe ich mein Vorgehen und die Methode im Abschnitt 3.1 (Interviewstudie).

Qualitätssichernde Maßnahmen und Gütekriterien

Hinsichtlich der Beurteilung der Qualität der vorliegenden Arbeit habe ich im Sinne von Strübing (2004, S. 76) eine Unterscheidung von Gütekriterien und qualitätssichernden Maßnahmen vorgenommen. Während die wissenschaftlichen Gütekriterien „Zielvorgaben und Prüfsteine“ (Lamnek, 2005, S. 142) sowie „Anhaltspunkte für die Überprüfung der erreichten Qualität“ (Strübing, 2004, S. 76) der Forschungsarbeit und ihrer Ergebnisse sind, werden qualitativ hochwertige Ergebnisse durch Maßnahmen der Qualitätssicherung erzielt. Auch erfordert eine Beurteilung der Verlässlichkeit und Leistungsfähigkeit des Verfahrens eine Betrachtung der implementierten qualitätssichernden Maßnahmen. Was sind nun entsprechende Maßnahmen meiner Forschung und welche Gütekriterien qualitativer Sozialforschung werden berücksichtigt und erfüllt?

Eine deutliche und umfassende Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses in Anlehnung an Strauss und Corbin (1990, S. 252ff.) stellt hierbei einen wichtigen Schritt auf dem Weg der Qualitätssicherung dar. Auf diese Weise werden alle relevanten Informationen und Entscheidungen offen gelegt, was die Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit erfüllt (vgl. Steinke, 1999, S. 208ff.). Zudem wird so eine externe Güteprüfung ermöglicht, welche sich im Rahmen des Gütekriteriums der Gültigkeit wiederum wohl auf eine adäquate Abbildung der sozialen Wirklichkeit bezieht. Neben der Berücksichtigung der externen Gültigkeit wurden auch intern widerspruchsfreie Theorien angestrebt, welche sich im Rahmen der Grounded Theory insbesondere durch die Vorgänge des axialen sowie selektiven Kodierens und die Mikrozyklen aus Datenerhebung und Auswertung herstellen lassen (vgl. Strübing, 2004, S. 79, 85).

Generell habe ich mich an jeder Stelle um Kohärenz bemüht und Widersprüche, welche insbesondere in den Interviews auftauchten, benannt und offen gelegt. Damit habe ich auch den Geltungsbereich meiner Erkenntnisse limitiert und in diesem Zusammenhang Vorschläge zu weiterführenden Untersuchungsmodellen unterbreitet, deren Realisation meine Ressourcen überstiegen haben. Als Beispiel möchte ich hier die Erstellung von Videoanalysen nennen, in denen sowohl der Erzählkünstler als auch das Publikum zu sehen sind, und in denen die Aktivitätsgrade von Erzähler und Publikum durch parallele Hautwiderstandsmessungen erhoben werden.

Darüber hinaus habe ich an den Stellen, an denen es möglich war, Methoden und Daten trianguliert, um in Anlehnung an Lamnek (2005, S. 161) die Gültigkeit beziehungsweise Verlässlichkeit zu erhöhen. So habe ich die Interviews zu Zwecken der Strukturierung sowie kommunikativen Validierung mit einer vereinfachten Strukturlegetechnik (vgl. Flick, 2007, S. 205ff.) verbunden. Des Weiteren habe ich ausführliche introspektive Daten und Kommentare, die ihrer Natur nach reflektierte Subjektivität darstellen, herangezogen und in Anlehnung an Mayring (2002, S. 31) als solche ausgewiesen, begründet und überprüft. Beide Varianten der Triangulation waren insofern wichtig, als ich mit meinen Interviewpartnern größtenteils gut bekannt und in ihren Augen Vertreter eines bestimmten erzählerischen Stils bin. Lamnek (2002, S. 28) geht davon aus, dass es schlicht unwahrscheinlich ist, dass ein und dieselbe fehlerhafte Information in verschiedenen Stufen der Erhebung und in verschiedenen Erhebungstechniken gleichermaßen unentdeckt bleibt, und fordert in diesem Zusammenhang Methoden- und Datentriangulation als qualitätssichernde Maßnahme.

Die oben angesprochene Intersubjektivität ist weiterhin eng mit der Zuverlässigkeit der Forschung verschränkt. Um dieses Kriterium zu erfüllen, ist nach Gläser und Laudel (2006, S. 27ff.) wiederum vor allem die Nachvollziehbarkeit der Wissensproduktion wichtig. In diesem Zusammenhang habe ich mich anhand der Wissenstheorie von Polanyi (1958; 1969) mit Problemen des Feldzugangs, der Wissensübertragung und der eigenen Rollenfindung beziehungsweise Forschungshaltung auseinandergesetzt und aufbauend auf dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1988) eine konkrete Forschungshaltung für meine Untersuchungen entworfen. Dies ist verbunden mit einer eingehenden Reflektion meiner persönlichen Voraussetzungen und Biografie für die Annäherung an den Forschungsgegenstand.

Abschließend bleibt zu sagen, dass ich mich im Grundsatz um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischer und empirischer Verankerung meiner Ergebnisse bemüht habe, wobei letztlich der empirische Anteil von größerer Bedeutung für den Ertrag der Arbeit war. Nicht zuletzt waren die Präsentationen meines Forschungsvorhabens und -fortschritts und die davon ableitbaren Interpretationen im Doktorandenkolloquium meiner Doktormutter eine wichtige qualitätssichernde Prüfungsinstanz, da die Gruppe Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse im Detail an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses produktiv in Frage gestellt und Korrekturen herausgefordert hat.

Die ökologische Validität beziehungsweise die Relevanz dieser Arbeit, also das Potential der Forschungsergebnisse, praktische und theoretische Probleme zu lösen, kann als befriedigend eingestuft werden, da mit der Einführung von 'Erzählen4' eine tatsächliche Definitionslücke geschlossen wird. Zudem wird durch das 'Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst', welches zwischen verschiedenen Stadien des Wissenserwerbs (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988) unterscheidet, Erwachsenenpädagogen eine Orientierung angeboten, die beim zielgerichteten ressourcensparenden Entwurf von Erzählseminaren hilfreich sein könnte.

Die Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt den Aufbau und die Argumentationslinie dieser Arbeit in grafisch-tabellarischer Form.

Vorbereitende Phase:

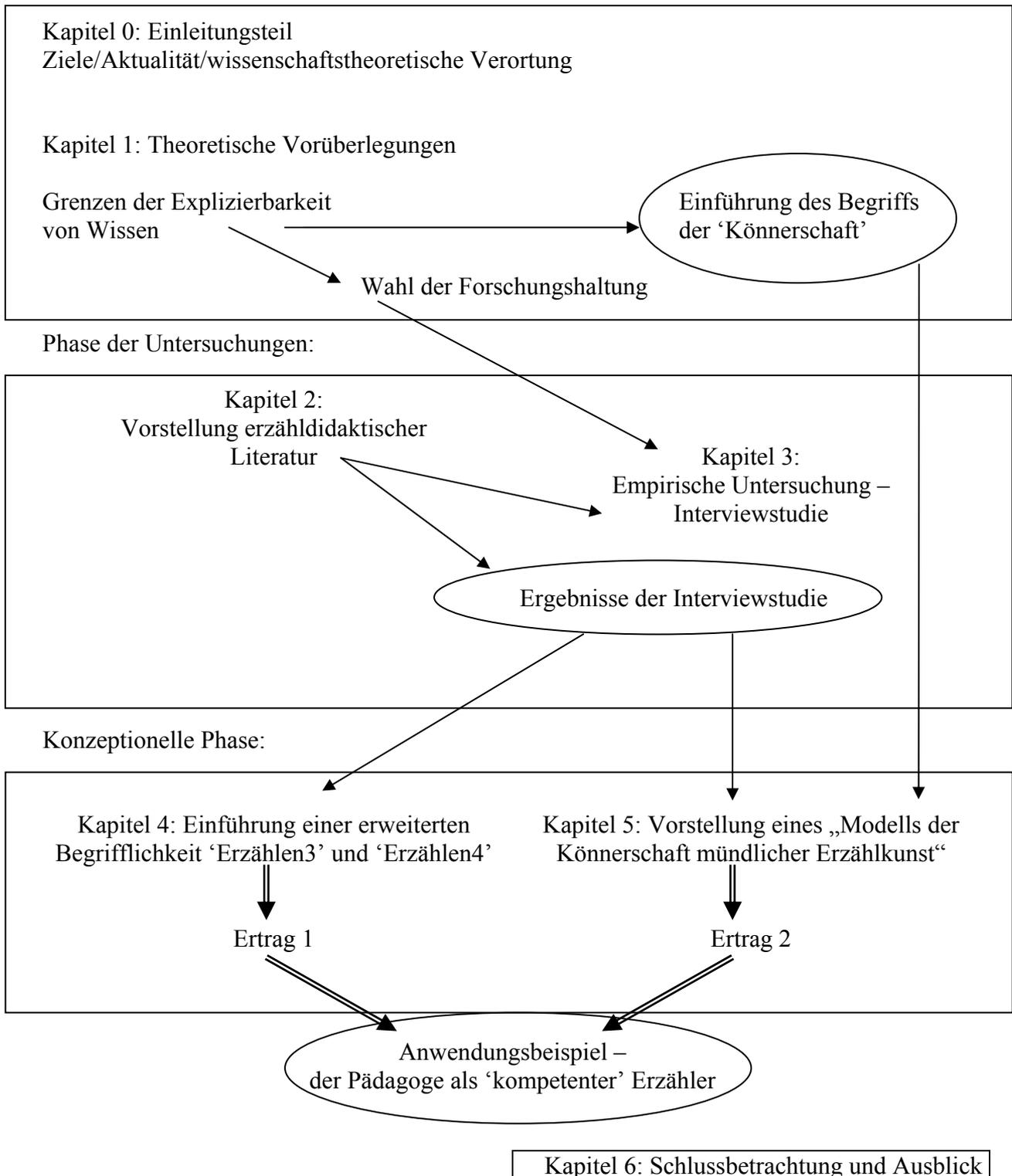


Abbildung 1: Aufbau und Argumentationslinie dieser Arbeit.

„Schauen, Wissen, Ahnen und Glauben und wie
die Füllhörner alle heißen, mit denen der Mensch ins
Universum tastet, müssen denn
doch eigentlich zusammenwirken.“

Johann Wolfgang von Goethe

1 Theoretische Vorüberlegungen und Begrifflichkeit

„Erzählen“ ist ein Lernfeld, „in dem es durch Produktion, also durch Handeln, und der Reflektion dieses Handelns etwas zu entdecken und lernen gibt“ (Merkelbach, 1999, S. 9). Janning (1983, S. 126) hingegen meint, dass es eigentlich genügen sollte, einer Erzählerpersönlichkeit „unmittelbar“ zu begegnen, die „einfach nur erzählt“, um uns durch unsere Begeisterung über sein „Können“ selbst zu Erzählern zu machen.

Sprechen diese beiden Autoren von demselben ‘Erzählen’? Vermutlich nicht. In Abschnitt 1.1 stelle ich verschiedene Definitionen zum Terminus Erzählen vor. In diesem Zusammenhang werden:

- grundlegende Baumuster des Erzählens erläutert,
- generelle Anforderungen an das Erzählen formuliert,
- alltagssprachliche Bedeutungen vorgestellt und
- zu dem konkreten Anwendungsfall ‘mündliches Erzählen’ hingeführt.

Im Anschluss daran folgt eine Begründung, warum das Phänomen ‘mündliche Erzählkunst’ als Forschungsgegenstand dieser Arbeit gewählt wurde.

In den Abschnitten 1.2 und 1.3 führe ich anhand der Wissenstheorie von Michael Polanyi und dem 5-Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus den Begriff der ‘Könnerschaft’ ein, der für diese Arbeit wesentliche Bedeutung hat. In diesem Zusammenhang werfe ich die Frage auf, wie Wissen über komplexes Tun, wie es die mündliche Erzählkunst ist, übertragen werden kann und welche Übertragungshemmnisse dabei zu erwarten sind. Daraus leite ich ab, welche Forschungshaltung sich zur Erfassung mündlicher Erzählkunst empfiehlt.

„Der Erzähler im lauschenden Hörerkreis – abends am Lagerfeuer des Neandertalers: oder in der Spinnstube, beim ‘Lichten’ – nimmt vorweg die Prosaformen von Anekdote, Märchen, Erzählung, Novelle, Roman.“

Arno Schmidt

1.1 Begrifflichkeit: Erzählen

Zum Wesen des Erzählens

‘Narrare’ (lateinisch: erzählen) ist „[...] bestimmt ‘eine der ältesten Formen der Mitteilung’, die sich durch besondere, zeitgebundene Übertragungsformen und Rezeptionsbedingungen von anderen Mitteilungsformen unterscheidet” (Honold in Benjamin, 2007, S. 324).

Der Begriff ‘Erzählen’ findet sich in der antiken Literatur das erste Mal ca. 800 v. Chr. in der Odyssee: „Ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μούοια, πολύτροπον, ὅς μάλα πολλά πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολιεθρον ἐπερσε.“ („Über den Mann *erzähle* mir, Muse, den vielfältigen, der sich in sehr vielen verirrt, nachdem er Trojas heilige Festung eroberte“ (Liddell & Scott, 1963). Ἐννεπε ist in diesem Fall die Imperativform (Präsens) von ἐννέπω, was mit „sage, erzähle, beschreibe, erwähne“ übersetzt werden kann. ἐννέπω ist damit eine ausgedehntere Form von ἐπω, („ich sage“). Der Begriff ἐπῶς, das Epos (Erzählung, Dichtung), leitet sich somit direkt von der Infinitivform εἶπειν, (‘erzählen’), ab.

Erzählen ist eine besondere Form des Sprechens, was Weinrich zufolge vor allem mit den Tempora der Sprache zu tun hat:

„[...] der Erzähler [...] hat es ebenfalls mit der Zeit zu tun. Die Zeit, die ihm zu schaffen macht, ist aber die Zeit, die er zu schaffen hat: die Zeit der Erzählung. Das ist wiederum eine doppelte Zeit, und zwar zum einen die Eigenzeit und der Erzählung als solcher, die Thomas Mann eine musikalische Zeit nennt, zum anderen die imaginäre und perspektivische Zeit des erzählten Geschehens.“ (Weinrich, 2001, S. 36).

Für den Philosophen und Literaturkritiker Walter Benjamin ist „Erzählen eine kollektive, auf Mündlichkeit basierende Mitteilungsform mit unmittelbarem Praxisbezug“ (Benjamin 2007, S. 317), was darauf hinweist, dass Erzählen eine alltägliche Kommunikationsform ist, die ein Grundmuster mündlicher Kommunikation darstellt:

„Erzählen heißt Vorkommnisse wiedergeben, welche schon geschehen und prinzipiell auch bereits bekannt sind, so dass das Erzählte höchstwahrscheinlich irgendwo auf dieser (oder in einer anderen) Welt die gleichen Helden hat, aber andere Gewährleute und Mitwisser. Jede Geschichte ist auf gewisse Weise ‘schon da’, bevor sie im Hier und Jetzt erzählt wird. Die Teilhabe an diesem allgemeinen Raum und Zeit übergreifenden Strom des Erzählens ist offen, alle Formen der Aneignung und Wiederholung sind erlaubt, denn die Variationsmöglichkeiten bleiben unerschöpflich“ (Honold in Benjamin, 2007, S. 306).

Lucius-Hoene (2005) charakterisiert Erzählen mittels fünf Punkten: sprachliche Konstruktion eines Wandels in der Zeit; Vergegenwärtigung eines Ereignisses, das zu einem anderen Zeitpunkt stattgefunden hat; Erzählansätze bilden in ihrer Abfolge die Zeitabfolge nach; Erinnerung an damaliges Geschehen wird inszeniert; Erzählen nicht als Abbild von Geschehenem, sondern als Konstruktion von Ereignis, Welt und Selbst.

Labov und Waletzky definieren Erzählen aus linguistischer Perspektive „als eine verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation, im Besonderen als die Technik der Konstruktion narrativer Einheiten, die der temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung entsprechen.“ (1973, S. 79)

Meng (1988) bezeichnet Erzählen, ebenfalls als Linguistin, als:

„[...] eine ursprüngliche, wichtige, häufige, sehr variationsreiche, meist komplexe Art geistig-sprachlicher Tätigkeit oder ein Kommunikationsverfahren oder ein Grundtyp sprachlichen Darstellens mit den genannten Eigenschaften. [Erzählen bezieht sich] auf (singuläre, vergangene), bedeutsame, emotional berührende Geschehnisse aus dem persönlichen Leben, die im Lebensprozess den Rang von etwas Einmaligem und Besonderem einnehmen. [Erzählen als] erlebnisbetontes Informieren, Darstellen aus subjektiver Sicht wird realisiert über eine Erzählung, d.h. über einen Erzähltext“ (Meng, 1988, S. 10).

Wenn Meng sagt, dass sich das „Darstellen aus subjektiver Sicht“ über eine „Erzählung, d.h. über einen Erzähltext“ realisiere, geht er jedoch davon aus, dass ‘Erzählen’ in der Schriftform mündet. Das Erzählen als reines Sprachhandeln wird von ihm nicht berücksichtigt.

Im Rahmen des Erzählens vollzieht sich, dem Religionspädagogen Steinwede (1975) folgend, eine *Entfaltung* aus sachlichen und sprachlichen Gründen, wobei mehrere Funktionen erfüllt werden. Das Erzählen verschaffe den Zuhörern Zeit, um sich in eine Geschichte hineinzufinden; es biete zum Verständnis notwendige Sacherklärungen; es biete wichtige Deutungen und es bilde eine Brücke zwischen der Geschichte und der Lebenssituation des Zuhörers: „Entfalten heißt hier: die Grundlinien des Textes ausziehen, seine Grundgedanken ausführen, seine Bilder auszeichnen“ (Tschirch, 1997, 32f.).

Baumuster des Erzählens

Im Zuge der Frage nach dem, was Erzählen ist, könnte die Sequenzierung von Textbausteinen (vgl. Ehlich, 1983; Labov & Waletzky, 1973) als Charakteristika mit herangezogen werden: Exposition, Komplikation, Solution, Moral (auch: Coda). Die Exposition dient der Orientierung über die Ausgangssituation, wobei sich die Darstellung der Handlungs- und Ereignisfolge über die Ereignisdarstellung leisten lässt. Im Zuge der Komplikation werden der Relevanzpunkt und die Moral der Geschichte herausgearbeitet. Dabei gilt der Relevanzpunkt als Sachverhalt, dessen Repräsentation unmittelbar mit dem Zweck der Darstellung verbunden ist. Der Textbaustein ‘Moral’ resultiert daraus, dass der Geschichtenausklang in Form einer bestimmten Routineformel, Nutzenanwendung oder Anregung erfolgt, was vor allem im

pädagogischen Umfeld von Interesse sein könnte. Das Ziel des Erzählens liegt darin, eine erlebte oder erfundene Geschichte so zu präsentieren, dass der Hörer den Ablauf gedanklich nachvollziehen und die Bewertung durch den Sprecher teilen kann. Der Zuhörer soll in die Lage versetzt werden, die Geschichte aus dem Blickpunkt des Erzählers wahrzunehmen. Voraussetzung hierfür ist, dass die prinzipielle Mehrdeutigkeit von Ereignissen sukzessiv aufgelöst und eine, direkt auf den Relevanzpunkt hinführende Linie vorgegeben wird. Dazu muss sich der Sprecher permanent des Hörer-Verständnisses versichern und auf die Übermittlung seiner Perspektive achten. Diese vollzieht sich, so Seidel (1988), zentral über eine szenische Vergegenwärtigung, häufig in Verbindung mit direkter Rede, wobei ein explizites abstraktes Bewertungsergebnis hinzukommen kann. Im Zuge dessen bestimmen kollektive Bewertungsmaßstäbe, die implizit bestätigt werden können, den Hintergrund dieser Übertragung. Meist werden dabei mehrere Funktionen zugleich realisiert.

Anforderungen ans Erzählen

Erzählen als „Erzählen einer selbsterlebten Geschichte“ unterscheidet sich vom Beschreiben oder Berichten darin, dass deren Inhalt oder Gegenstand, Becker-Mrotzek zufolge, ein „irgendwie ungewöhnliches“ (1997, S. 341) Ereignis sei. Die Erfüllung einer „gewisse[n] Minimalbedingung von Ungewöhnlichkeit“ (Quasthoff, 1980, S. 27) gilt unstrittig als Kennzeichen des Erzählens. Labov und Waletzky (1973, S. 114) postulieren, dass ein Ereignis oder eine Handlung als ungewöhnlich und somit erzählenswert identifiziert werden muss, da dies als wesentliche Erzählvoraussetzung gilt. Ehlich fasst diese Struktur entsprechend zusammen:

„Das Unerwartete bildet das Organisationszentrum für die Geschichte und damit für die Struktur dessen, was erzählt wird, was im Erzählen umgesetzt wird.“ (Ehlich, 1983, S. 140).

Das Unerwartete verlange nach Aufklärung, so Ehlich, es möchte gelöst und bewertet werden. Auf diesem Wege wird auch der Zuhörer in das vom Erzähler erlebte Geschehen involviert und fordert die Auflösung der Geschichte. Das Unerwartete, der Bruch, löse, so Ehlich (ebd.), also eine Handlungsfolge aus. Folglich sollten erzählte Ereignisse zumindest im Ansatz außergewöhnlich sein, worin erzähltheoretische Modelle regelmäßig übereinstimmen. Dementsprechend sieht Seidel den Gegenstand des Erzählens in einem Handlungszusammenhang mit aus Sprechersicht unerwartetem Verlauf beziehungsweise „Komplikation“ oder „Planbruch“ (Seidel, 1988, S. 14ff.).

Erzählen in der Alltagssprache; ‘Erzählen1’ und ‘Erzählen2’

Alltagssprachlich wird der Begriff ‘Erzählen’ in unterschiedlichen Kontexten verwendet und umfasst alle Formen von Erzählungen, die in alltäglichen Interaktionen wie auch in der Literatur anzutreffen sind: Erzählen ist eine Tätigkeit, die „als Sprachhandlungstyp sowohl schriftlich als auch mündlich vorkommt“ (Merkelbach, 2003, S. 25).

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist ‘Erzählen’ ein Begriff, der einen verhältnismäßig großen definitorischen Spielraum zeigt: „Das Wort ‘Erzählen’ weist im Deutschen semantisch eine eigenartige Vielfalt auf“ (Ehlich, 1983, S. 128). Konrad Ehlich nahm daher eine Unterscheidung in ‘Erzählen1’ und ‘Erzählen2’ vor. Dabei ist ‘Erzählen1’ „der [...] Oberbegriff für eine Vielzahl von Tätigkeiten“ (ebd.), wie mitteilen, erzählen, schildern, wiedergeben, darstellen, berichten u.a. (vgl. Tabelle 1 unten). Es meint also „nicht nur [...] das Narrative im eigentlichen Sinn“ (Ehlich, 1997, S. 51), sondern beinhaltet in seiner alltagssprachlichen Verwendung des Erzählbegriffs eine große Zahl von Verben, die synonym für den Sprechakt verwendet werden. Auch das komplexere ‘Erzählen2’ fällt unter diese erste Kategorie (vgl. Ehlich, 1983, S. 128ff.). Allerdings weist ‘Erzählen2’ eine spezifische Form auf, nämlich die einer Geschichte beziehungsweise einer Erzählung und hebt sich somit „durch Funktion und Strukturmuster von [dem] neutralisierenden Oberbegriff“ (Hurrelmann, 1986, S. 39) ab. ‘Erzählen2’ erfolgt sehr anschaulich, was beim Berichten, Mitteilen oder Schildern nicht der Fall ist, und verlangt eine größere Nähe des Erzählenden zum erzählten Inhalt. Somit ist der Sprecher in dieser Diskursform quasi „in das Erlebnis eingeschlossen“ (Lehmann, 1983, S.64).

Im Jahr 2005 habe ich den Definitionsraum Ehlichs um eine dritte Form, das ‘Erzählen3’ (siehe Tabelle 1, unten), erweitert, um die Erzählkompetenzförderung Erwachsener beschreiben zu können. Dieses ‘Erzählen3’ meint „das freie, mündliche, persönliche und geplante Erzählen als Eigenwert“ (Kober, 2005, S. 126) und lässt sich durch diese fünf Attribute (i.e. frei, mündlich, persönlich, geplant, eigenwertig) von den Erzählformen Ehlichs abgrenzen beziehungsweise markiert einen spezifischen Teil an ihnen. An meiner Definition ‘Erzählen3’ halte ich nicht fest, da sie folgenden Mangel zeigt: ‘Erzählen3’ unterscheidet nicht zwischen zielgerichteter, intervenierender, erzählerischer Mündlichkeit und dem davon zu unterscheidenden kunstorientierten, zweckfreien (also eigenwertigen) mündlichen Erzählen.

Tabelle 1: Überblick über definitorische Ausfäucherungen des Begriffs ‘Erzählen’.

‘Erzählen1’ beschreibt:	mitteilen, erzählen, schildern, wiedergeben, darstellen, berichten u.a.
‘Erzählen2’ beschreibt:	Erzählen1, als Erzählen zur Weitergabe von verschriftlichten oder mündlichen ‘Kunst-Erzählungen’.
‘Erzählen3’ beschreibt:	Erzählen2, als freies, mündliches, persönliches, geplantes, eigenwertiges Erzählen.

Erzählen als sprachliche Großform

Es ist nicht verwunderlich, dass eingangs genannte Definitionsvorschläge über eine gewisse Breite verfügen, denn Erzählen als Terminus ist in der deutschen Sprache nur

vor dem Hintergrund eines konkreten Anwendungsfalles eindeutig beschreibbar. Einigkeit besteht darin, dass Erzählen im Kern als strukturierte Großform sprachlichen Handelns bezeichnet werden könnte. Für die vorliegende Arbeit ist der Anwendungsfall ‘mündliches Erzählen’ von besonderer Bedeutung.

Definitionen von ‘Mündlichem Erzählen’

Ich stelle hier nur zwei (von zahlreichen) Definitionen des mündlichen Erzählens vor. Diese Beschränkung rührt daher, dass sich in den beiden nachfolgenden Definitionen alle wesentlichen Attribute vollständig und widerspruchsfrei finden.

1) Die Volkskundlerin Linda Dégh, Mitautorin der *Enzyklopädie des Märchens*, sieht im mündlichen Erzählen von Geschichten ein „elementares Bedürfnis“, wie es im Spiel und Gesang zu finden ist. Erzählen ziehe seine Kraft aus der mündlichen Erzählweise, aus „Klang, Rhythmus und Tempo“ sowie aus „begleitenden nichtverbalen Zeichen“. „Bei der Gestaltung der Erzählung während des Erzählprozesses kombiniert der Erzähler überkommene inhaltliche und formale Elemente sowie Gesten und gibt Abwandlungen Raum, zu denen er durch die Reaktion der Zuhörer angeregt wird“. Dégh (1984) sieht in der Erzählung eine „einmalige Erzählversion“, ein nicht wiederholbares Zusammenwirken von Erzähler und Zuhörer (S. 315ff.).

2) Der englische Erzählkünstler Ben Haggarty beschreibt das Erzählen als „interpretierende Improvisation“ (Haggarty, 1996, S. 21), wobei er Interpretation analog zur Interpretation in der Musik aufgefasst sehen möchte; also nicht als Erklärung, sondern als die Aufgabe, vorhandenem Material dem eigenen Verständnis nach zu einem Ausdruck zu verhelfen. Zur Erklärung dessen zieht Haggarty noch weitere Vergleiche zu Jazz beziehungsweise zu ursprünglichem, direktem, responsivem Theater (ebd., S. 22) heran. Des Weiteren unterscheidet Haggarty beim Erzählen eine „hearthside tradition“ und eine „professional tradition“. „Hearthside“ beschreibt die Erzählsituation im familiären und freundschaftlichen Rahmen, während „professional“ Erzählen als künstlerischen Beruf, also zum Broterwerb, versteht. Inhaltlich sieht Haggarty das Erzählen als eine Mischform aus geplantem und spontanem Tun. Geplant ist die genaue Kenntnis der zu erzählenden Geschichte, spontan ist der freie Vortrag und die Anpassung an das jeweilige Publikum. Die Erzählstoffe werden vom Erzähler, so Haggarty, nach seinem eigenen Verständnis interpretiert und somit authentisch, aus „verstaubten Büchern“ befreit. Haggarty sieht zwischen Erzähler und Publikum ein kommunikatives Verhältnis, das einem Steuer-Regel-Mechanismus gleicht. Die Abhängigkeit des Erzählers von seinem lauschenden und selbstvergessenen Publikum ist daher ungleich höher als bei vergleichbaren Bühnen-Kunstaussdrücken (Haggarty, 1996, S. 5ff.).

Mit dem Versuch, bei Erzählsituationen zwischen einer „hearthside tradition“ und einer „professional tradition“ zu unterscheiden, will Haggarty abgrenzende Merkmale zur Benennung dessen finden, was im modernen Kulturbetrieb als Phänomen ‘mündliche Erzählkunst’ auf Kleinkunstabühnen, in kleinen Theatern und neuerdings

auch als ‘Story-Dinner’ im Rahmen offizieller Abendessen etc. zu beobachten ist. Baesecke führte 2000 in seinem Aufsatz *Erzähltheater – Fragen an eine Form* einen Unterscheidungsversuch ein, der den Erzähler, der auf ‘Bühnen’ auftritt, als „Bühnenerzähler“ titulierte und ihn damit von den Erzählern abzugrenzen sucht, die zum Beispiel in Kindergärten, Schulen, Horten, Tagesstätten, Krankenhäusern, Seniorenheimen etc. erzählen ([http:// www.erzaehlen.de/faf.htm](http://www.erzaehlen.de/faf.htm), Aufruf 8.08). Also ein ‘Erzählen’, welches im englischen Sprachraum als ‘community storytelling’ bezeichnet wird.

Von welchem ‘Erzählen’ handelt nun diese Arbeit?

Wenn im Folgenden von ‘mündlicher Erzählkunst’ gesprochen wird, ist damit folgendes im mitteleuropäischen Kulturbetrieb beobachtbare Phänomen gemeint:

Ein Mensch, der sich selbst Erzähler, Märchenerzähler, Erzählkünstler oder ähnliches nennt, begibt sich in eine vorbereitete Bühnensituation, um dort – in der Regel alleine – einem kunstinteressierten Publikum, das sich nicht ausschließlich aus Freunden und Familienmitgliedern zusammensetzt, frei oder textgebunden – dies ist u.a. im Rahmen dieser Arbeit zu klären – eigene und/oder fremde Geschichten zu erzählen.

Begründung der Wahl der Erzählkunst als Untersuchungsobjekt

Ich habe die mündliche Erzählkunst als Objekt dieser Untersuchung gewählt, weil sich im künstlerischen – im Gegensatz zum zweckgebundenen, kontextabhängigen – Ausdruck Kompetenz idealtypisch manifestiert. Bei der semiprofessionellen Erzählung, zum Beispiel vom erzählenden Grundschulpädagogen, würden einzelne Fertigkeiten, die für professionelle Erzählkunst relevant sind, nicht in Erscheinung treten (müssen), um die Ziele der Handlung (zum Beispiel die Veranschaulichung, die Sensibilisierung etc.) zu erreichen. Zur Untersuchung der notwendigen Kompetenzen für mündliches Erzählen verspricht somit die Kunstebene eine reichere Ausbeute an Einzelaspekten, da sie kontextunabhängig, unbefangen und losgelöst von funktionalen Zielen (erziehen, heilen, belehren etc.) ist.

1.2 Grenzen der Explizierbarkeit

Nachdem nun der Untersuchungsgegenstand beschrieben ist, gilt es eine Begrifflichkeit zu finden, die in der Lage ist, die Komplexität eines Kunstausdrucks zu fassen. Dazu wird in diesem Abschnitt die Frage nach den Grenzen der Explizierbarkeit von 'Können' im Grundsatz beleuchtet.

Ein künstlerischer Ausdruck setzt sich nicht allein durch die geordnete Anwendung von Regelwissen zusammen. Wäre dem so, wäre jeder ein Künstler, der sich dasselbe anzulesen bereit ist. Ein Beispiel könnte dies verdeutlichen: Bob Ross war über fast 15 Jahre Mallehrer auf BR alpha. Die Sendung hieß „Joy of Painting – Malen lernen kann jeder“. Fast täglich hat er innerhalb einer halben Stunde in Echtzeit wunderbare Bilder vor der Kamera gemalt *und genau erklärt*, was er macht, wie es geht und was der Zuschauer zu tun hat, um auch dieses Bild malen zu können. Hätte man, hypothetisch gesprochen, selbst eine Leinwand neben dem eigenen Fernseher aufgestellt und wäre einfach den Anweisungen von Bob Ross gefolgt, so hätte man doch ein ähnliches Ergebnis produzieren müssen. Er hat ja genau erklärt, wie es geht! Natürlich ist es aber nicht so. Bob Ross konnte nie sprachlich erklären, worauf es wirklich ankommt, wenn man in 30 Minuten ein Bild wie Bob Ross malen möchte.

Es kann davon ausgegangen werden, dass auch ein Teil meiner Interviewpartner unter Umständen nicht explizieren können, worauf es nun wirklich in der mündlichen Erzählkunst ankommt. Daher finde ich es wichtig in diesem Abschnitt folgende Fragen aufzuwerfen beziehungsweise Diskussionen zu führen:

1. Welche Wissensarten spielen bei der Beschreibung mündlicher Erzählkunst eine Rolle? Welche Rolle spielt 'implizites Wissen' bei der Beschreibung mündlicher Erzählkunst? Welche Hindernisse sind bei der Übertragung von Wissen zu erwarten?
2. Welcher Zugang zum Forschungsobjekt sollte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensarten gewählt werden und welche Forschungshaltung ergibt sich daraus?
3. Bietet die logische Gedankenwelt hinter dem Begriff Könnerschaft einen geeigneten begrifflichen Rahmen zur Beschreibung von Erzählkunst als Ausdruck komplexen künstlerischen Tuns? Diese Frage wird jedoch erst im Abschnitt 5.1 beantwortbar sein.
4. Welche Entwicklungsstadien durchläuft ein Lernender auf dem Weg hin zur Könnerschaft?

Was ist implizites Wissen?

In seinem Band *Personal Knowledge. Towards a Post Critical Philosophy* (1958) spricht Polanyi von „tacit knowing“, welches dann in der deutschen Übersetzung als „implizites Wissen“ formuliert wurde. Die kleine aber bedeutende Differenzierung zwischen ‘knowing’ und ‘knowledge’ ging, so Neuweg (2001), dabei aber verloren. Im Deutschen kann der Unterschied zwischen dem prozessorientierten ‘knowing’, ‘ing’ ist die substantivische Verbform, und dem feststehenden ‘knowledge’, anders als im Englischen, nur durch den Wechsel von Substantiv und Verb zum Ausdruck gebracht werden.

Implizites Wissen zeigt sich im Wesentlichen als prozesshafter Akt beziehungsweise wird als ständiger und dynamischer Prozess verstanden. Somit ist das Implizite als Implizites niemals wirklich festzuhalten. Martin Sexl meint hierzu:

„Implizites ist Aktion und wird in Aktion getestet, durch ständiges Tasten und Suchen, das auf Erfahrung aufbaut und durch geistige Anstrengung in Gang gehalten und getestet wird. Dieser Prozess hat kein Ende, kommt nicht zum Stillstand.“ (1995, S. 27).

Polanyi selbst thematisiert die Widersprüchlichkeit, Prozesshaftes zu erklären zu versuchen oder über Wissen zu schreiben: Die Unmöglichkeit in diesem Unterfangen zeigt sich für ihn darin, dass der Vorgang des Schreibens unseren Wissensfundus erweitert und sich damit permanent verändert. Forscher glauben an den Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen, jedoch seien die Glaubenssätze nicht absolut, sondern prozesshaft, und jedes Mal, wenn wir neues Wissen gewinnen, erweitern und vergrößern wir die Erkenntniswelt des Menschen (vgl. Polanyi, 1959, S. 11).

Diese Eigenschaft der Prozesshaftigkeit des Wissens, worin ein Teil des Wissens nicht greifbar ist, bringt nicht nur eine besondere strukturelle Charakteristik unseres Wissens zutage, es zeigt auch, dass dadurch auch von verschiedenen Wissensarten gesprochen werden muss, die nebeneinander und, so Polanyi, miteinander verbunden existieren. Diese Existenz eines Impliziten als unaussprechliches Wissen erinnert an Ludwig Wittgenstein und seine vielzitierte Aussage im *Tractatus*: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.“ (Wittgenstein, 1984, S. 85). Vermutlich war es für Wittgenstein eine selbstverständliche Option, die Probleme der Ethik und Ästhetik seiner Zeit nicht ausschließlich rational (explizit) zu fassen, denn er trennt verschiedene Wissensformen und ist der Meinung, dass Ethik unsagbar und getrennt ist von den Problemen der Wissenschaft, die explizit formuliert und gelöst werden können (vgl. Wittgenstein, 1984, S. 85ff.). Zur Verdeutlichung, was er damit meint, stellt Ludwig Wittgenstein zwei bekannte Fragen gegenüber: „Wie hoch ist der Mont-Blanc?“ und „Wie klingt eine Klarinette?“ (Wittgenstein, 1984, S. 284). In seiner Erläuterung des „Sprachspiels“ erklärt er, dass die erste Frage innerhalb eines vorher festgelegten Regelsystems beantwortet werden könne, auch wenn es innerhalb dieses Systems wohl Grauzonen gebe, wie etwa, ob die jährlich sich verändernde Schneedicke beim Messergebnis berücksichtigt wird oder nicht. Die zweite Frage zum Klang

einer Klarinette verlangt, wenn sie sinnvoll beantwortet werden soll, nach gänzlich anderen Rahmenbedingungen. Darüber hinaus gebe es berechtigte Zweifel, ob diese Frage überhaupt direkt beantwortbar ist. Im Alltag wird diese Frage viel eher damit beantwortet, dass man jemanden bittet, einem Musiker beim Spielen einer Klarinette einfach zuzuhören – dann wisse er es wohl. Soll die Frage jedoch sprachlich beantwortet werden, dann greife man üblicherweise auf Vergleiche zurück, die aber in ihrer Art vorrangig ästhetische und nicht wissenschaftliche Mittel der Erklärung seien (vgl. Sexl, 1995, S. 28ff.).

Polanyi dagegen kennt eine derartige Trennung nicht, wohl aber die Existenz verschiedener Wissensarten. In seinem Denken sind die verschiedenen Wissensformen in einer 'impliziten Triade' (Vertrauen, Anerkenntnis, Einfühlung) verbunden. Er geht in seinen Erklärungen soweit zu behaupten, dass das Explizite zu keiner Zeit ohne das Implizite existiere. Das Implizite sei die Basis des Expliziten, und im Falle der Prämissen der Wissenschaft zeige sich Implizites auch als ethische Entscheidung und Wert. In diesem Sinne wären ästhetische und ethische Bereiche die implizite Basis für unser wissenschaftliches Wissen (vgl. Sexl, 1995, S. 29). Die Verbindungslinien und Parallelen, die Polanyi durch seine Verknüpfung des Impliziten mit dem Expliziten aufzeigt, sind für ein tieferes wissenschaftliches Verständnis der Praxis sehr aufschlussreich: Öffnet sich das wissenschaftliche Selbstverständnis für dieses Angebot, dann könnten zum Beispiel intraspektive Daten, wie Erfahrungsberichte von Forschern intensiver in das wissenschaftliche Arbeiten miteinbezogen werden und als qualitätssichernde Maßnahme der Sozialforschung anerkannt werden. Gleichzeitig könnten komplexe Themenfelder der Ästhetik, der Kunst oder der Ethik einfacher erschlossen werden.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Implizite nur in Aktion, also in einer Performanzsituation dargestellt und sichtbar gemacht werden kann. Für das konkrete Erkenntnisinteresse dieser Arbeit würde diese Prämisse bedeuten, dass die Performanzsituation des Erzählkünstlers die Eingangstür zum Verständnis des Forschungsobjekts darstellt und nicht das Interview. In anderen Worten: Nicht der Erzählkünstler sollte untersucht werden, sondern der erzählerische Akt, beispielsweise durch die Auswertung von Videoaufzeichnungen von Erzählkunstveranstaltungen. Dem stehen aber Hindernisse im Wege: Zum einen existieren nicht viele ihrer Qualität nach brauchbare Videoaufzeichnungen, und zum anderen müssten dieselben parallel zwei Einstellungen liefern: den Künstler und das Publikum. Dies wäre notwendig, da ein Abhängigkeitsverhältnis, eine Art Steuer-Regel-Mechanismus, zwischen Publikum und Erzähler zu vermuten ist. Des Weiteren liefert die Videoauswertung keine Einblicke in die vorgelagerten und hochgradig erfolgsrelevanten Prozessschritte der Erzählkunst: die Werkentstehung.

Hinzu kommt, dass es gilt, nicht ein von uns getrenntes Forschungsobjekt zu untersuchen, sondern uns selbst als Träger impliziten Erfahrungswissens zu sehen: Im vorliegenden Fall wäre ich, der Erzählkünstler Norbert Kober, ja selbst ein mögliches Untersuchungsobjekt in der Frage zur Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Nun bin ich es ja selbst, der performant ist, und dadurch ist implizites Erfahrungswissen ein

Teil meiner Selbst, ein Teil meines Körpers, wenn man so will. Wenn dem so ist, so kann es von mir nicht gänzlich reflektiert werden. Polanyi bringt dazu den Vergleich mit dem Tragen einer Brille: Wir können mit einer Brille sehen und müssen uns auf sie verlassen. Wir können nicht mit einer Brille auf sie selbst schauen.

Somit stellt sich implizites Wissen als teilweise unkritisierbar dar, da uns zu ihm die notwendige Distanz fehlt. Gleichzeitig setzt die Möglichkeit der Kritik die Formulierbarkeit des zu Kritisierenden voraus. Diese beiden Bedingungen, Distanz und Formulierbarkeit, fehlen als Charakteristik beim impliziten Wissen. Damit ist ein kritischer Problembereich angesprochen, der auf das bekannte Menon-Paradoxon verweist:

„Und auf welche Weise willst du denn, mein Sokrates, die Untersuchung anstellen über einen Gegenstand, von dem du überhaupt nicht weißt, was er ist? Denn als wie beschaffen soll man sich denn ein Ding, das man überhaupt nicht kennt, vorstellen, um es zu untersuchen? Oder, laß auch den günstigen Fall eintreten, nämlich den, daß du es zufällig träfest, woran willst du denn erkennen, daß es das ist, was du ja nicht kanntest?“ (Platon, 1993, S. 37).

Dieses Paradoxon besagt also, dass es dem Menschen nicht möglich ist zu forschen, weder nach dem, was er weiß, noch nach dem, was er nicht weiß. Denn weder nach dem, was er weiß, wird er forschen, denn er weiß es ja, und wer in dieser Lage ist, bedarf keiner Nachforschung, noch nach dem, was er nicht weiß, denn er weiß ja gar nicht, wonach er forschen soll. Aber gerade die Bereiche der Sinnlichkeit und der nicht-visuellen Sinneswahrnehmungen sind tragend beim Wissenszuwachs oder bei der Entdeckung von etwas Neuem. Polanyi wendet sich hier mit seiner Auffassung gegen das Platonische Problemfindungsparadoxon und schreibt:

„Die Suche nach der Lösung des Problems, sagt er [Platon], sei etwas Widersinniges; denn entweder weiß man, wonach man sucht, dann gibt es kein Problem; oder man weiß es nicht, und dann kann man nicht erwarten, irgend etwas zu finden.“ (Polanyi, 1985, S. 28).

Polanyi diskutiert dieses Paradoxon als „Problemlöse-Paradoxon“, denn seiner Meinung nach benötigt der Forscher Vorahnungen, Intuitionen und einen Spürsinn für neue Probleme und noch nicht Entdecktes. Neues Wissen kann aber nicht einfach aus altem Wissen abgeleitet sein, weil es sonst nicht neu wäre. Aber es kann auch nicht wirklich neu und völlig fremd sein, weil es dann nie verstanden werden könnte – also nicht anschlussfähig wäre. Deshalb kann der Prozess des Entdeckens sinnvollerweise so beschrieben werden:

„Niemand kann etwas finden, wenn er nicht ‘zuvor beschlossen’ hat, was er suchen will. [...] Am Anfang steht immer eine geistige ‘Spinnerei’, an deren Herausbildung vieles mitwirkt: die Kultur der Epoche, der Stand der Disziplin, Einbildungskraft und Psychologie, also die Persönlichkeit des Forschers, die verfügbaren Informationen und Instrumente, die Intervention des Zufalls sowie die Anregungen und die Zensur des Unbewußten, die Blockierungen (Vesalio, der große Anatom, hatte keinen Blick für die weiblichen Geschlechtsorgane) oder hellseherische Träume.“ (Giorgio Celli, zitiert nach Sexl, 1995, S. 31).

Polanyis Lösung des Problems, Neues zu entdecken, basiert auf der Auffassung, dass Entdecken nur aufgrund gemachter Erfahrungen möglich sei, auf die implizit zurückgegriffen wird. Er selbst ist der Meinung, wenn alles Wissen explizit und artikulierbar wäre, dann wären Probleme nicht lösbar. Er ist sogar überzeugt, dass es durchaus Sinn ergibt, „wenn wir zugestehen, daß wir ein implizites Vorwissen von noch unentdeckten Dingen haben können.“ (Polanyi, 1985, S. 29). Es ist jedoch anzunehmen, dass sein Konzept des Zusammenspiels von Intuition und Vorahnungen als Paradigma für wissenschaftliche Erkenntnis nicht so ohne weiteres im weitgehend positivistisch orientierten Wissenschaftsbetrieb akzeptiert ist.

Verstehen und Übertragung von Wissen

Folgt man Polanyi, so kann keine menschliche Tätigkeit je vollständig in einem expliziten Regelwerk beschrieben werden, da implizites Wissen und implizite Verstehensleistung notwendigerweise überall beteiligt sind. Bei der Frage nach dem Verstehen aus der Sicht Polanyis beginnt dasselbe mit dem Vermögen, die Grenzen der Erklärbarkeit (Explikation) des Wissens zu überwinden.

Am Beispiel der Fähigkeit eines Arztes, welcher eine Krankheit diagnostiziert, zeigt sich, dass „praktische Fertigkeiten und praktische Erfahrung viel mehr Information enthalten als Menschen, die dieses Expertenwissen besitzen, je vermitteln können.“ (Polanyi, 1959, S. 33). Die Fertigkeit und Fähigkeit, eine Diagnose zu erstellen, ist eine Syntheseleistung, bei der alle wahrnehmbaren Einzelheiten des Patienten auf einen Fokus hin verschmolzen werden. Deshalb kann kein Krankheitsbild vollständig in einem medizinischen Nachschlagewerk erfasst werden. Erst die Anwendung der expliziten Beschreibungen durch einen ‘guten’ Mediziner macht es möglich, dass das Spezifische eines Krankheitsbildes erkannt wird. Dies gelingt zudem auch nur, indem er sein Wissen und seine langjährigen Erfahrungen versteht und richtig deutet, und zwar ohne dass er diese formulieren könnte. Polanyi schreibt hierzu:

„Das Wissen um eine Krankheit ist doppelt unspezifizierbar. (1) Wir können eine große Zahl der Einzelheiten, die wir tatsächlich registrieren, wenn wir einen Fall der Krankheit diagnostizieren, nicht identifizieren, geschweige denn beschreiben. (2) Obwohl wir einen Fall der Krankheit anhand ihrer typischen Erscheinungen identifizieren können, können wir sie nicht angemessen beschreiben, und dafür gibt es vier eng verwandte Gründe. (a) Wir kennen (gemäß 1) die unspezifizierbaren Einzelheiten nicht, die in die Beschreibung eingehen würden. (b) Die Beziehung zwischen den Einzelheiten – selbst wenn sie alle identifiziert werden könnten – könnte nur in vagen Begriffen beschrieben werden, die nur der Experte verstehen würde. (c) Unsere Identifikation einer Krankheit in jedem einzelnen Fall schließt als ihre Einzelheiten die gesamte Reihe von Fällen ein, die wir, trotz ihrer individuellen Unterschiede, in der Vergangenheit identifiziert haben, und (d) ist auf diese Einbeziehung hinsichtlich der zukünftigen Identifikation einer unbegrenzten Zahl weiterer Fälle, die sich von den zuvor bekannten in einer unendlichen Zahl unerwarteter Weise unterscheiden können, angewiesen. Dies ist ihre heuristische Funktion.“ (Polanyi, 1969, S. 132).

Bei den Grenzen der Explizierbarkeit des Könnens spielen die impliziten Kräfte demnach eine entscheidende Rolle. In der Beschreibung des impliziten Wissens wurden die Explikationshindernisse bereits hervorgehoben, aber wenn implizites Wissen zum großen Teil unformulierbar ist und nicht in expliziten Kanälen (Schrift, Sprache) benutzt werden kann, wie kann dann Wissen übertragen werden?

Polanyi greift zur Beantwortung nach der Übertragbarkeit von Wissen auf die Meister-Lehrling-Beziehung und dem besonderen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zurück:

Implizites Wissen könne nur über eigene Erfahrung erworben werden, wobei der Lernakt ebenso implizit bliebe, denn im Handeln selbst seien Regeln verkörpert, die eine explizite Beschreibung nicht zu vermitteln vermag. Dies gelte für alle Handlungsakte, seien dies nun motorische Fähigkeiten, handwerkliche Fertigkeiten, künstlerische Ausdrücke oder alle Formen des praktischen Wissens oder des Denkens. Bei der Weitergabe von Wissen spielen für Polanyi besonders die Faktoren der persönlichen Kontakte beim Wissenstransfer, die Überwindung der logischen Lücke und die Anerkennung der Autorität der Lehrenden eine besondere Rolle. Zum persönlichen Kontakt beim Wissenstransfer meint Polanyi:

„Eine Kunstfertigkeit, die nicht im Detail spezifiziert werden kann, kann nicht durch ein Rezept weitergegeben werden, weil kein Rezept für sie existiert. Sie kann vom Meister an den Schüler nur durch das Beispiel weitergegeben werden. Damit wird die Reichweite der Verbreitung auf die Reichweite persönlicher Kontakte eingeschränkt und wir stellen entsprechend fest, daß handwerkliches Können, tendenziell in eng begrenzten lokalen Traditionen lebendig bleibt. [...] Daraus folgt, daß eine Kunstfertigkeit, die über eine Generation hinweg außer Gebrauch gekommen ist, völlig abhanden kommt.“ (Polanyi, 1958, S. 53).

Ein Schicksal, welches anhand des vollkommenen Verlustes der Traditionslinien mitteleuropäischer mündlicher Erzählkultur exemplarisch darstellbar ist. In anderen Worten: Moderne Erzähler stehen vor der Aufgabe, die Könnerschaft ohne Kenntnis der Kunstfertigkeit vergangener Generationen zu erwerben. Das Mittel der Wahl ist, die Könnerschaft in der Performanzsituation durch selbstständiges Trial-and-Error-Verfahren zu testen und durch das Zusehen und Beobachten andere Erzähler zu imitieren beziehungsweise sich deren körperliche Ausdrucksweisen einzuverleiben.

Die zweite Hauptaufgabe der Lernenden beim Verstehen liegt in der Überwindung jener logischen Lücke, die der Lehrende durch Explikation nicht zu schließen vermag. Allein durch das sich Einfühlen kann diese Lücke geschlossen werden. So meint Polanyi:

„Ein Novize, der die Fertigkeit eines Lehrers zu verstehen versucht, wird versuchen, seine Bewegungen mental zu jenem Muster zu kombinieren, zu dem der Lehrer sie praktisch kombiniert. Durch solch explorative Einfühlung erwirbt der Novize das Gefühl für die Fertigkeit des Lehrers. [...] Wir erfahren den Geist eines Menschen als die vereinte Bedeutung seiner Handlungen, indem wir uns von außen in seine Handlungen einfühlen.“ (Polanyi, 1969, S. 152).

Diese Einfühlung stelle eine implizite Integration dar, wobei die Aufgabe der Lernenden darin bestehe, nicht auf die Handlungen der Lehrenden zu blicken, sondern von ihnen auf ihr organisierendes Zentrum zu schließen, denn der Lernende könne unterstellen, dass er es mit einem irgendwie koordinierten Vorgehen zu tun hat (vgl. Polanyi, 1985, S. 34ff.).

Das Meister-Lehrling-Verhältnis erfordert aber nicht nur die Leistung des Einfühlens, sondern auch das Vertrauen in die Autorität der Lehrenden und in die von der (handwerklichen, religiösen, wissenschaftlichen, künstlerischen etc.) Tradition vermittelten Methoden und Problemstellungen, deren Darstellung den Rahmen dieser Arbeit an dieser Stelle sprengen würde.

Zum Schluss dieses Abschnitts möchte ich jedoch zu der oben skizzierten Verstehensstruktur noch einen Gedanken anfügen:

Polanyi meint, eine Gesellschaft (ein Volk, eine ethnische Gruppe etc.), die einen Fundus persönlichen Wissens bewahren will, müsse ihrer eigenen Tradition gehorchen oder, anders gesagt, will ein Meister eine wissenschaftliche oder künstlerische Tradition oder eine Gesellschaft ihren Fundus von Wissen bewahren, dann müsse sie sich dieser Form der Übertragung von Wissen unterwerfen. (vgl. Polanyi, 1958, S. 53).

Natürlich darf dieses Sich-Unterwerfen nicht so verstanden werden, dass Lernen und Verstehen ein unkritischer Akt sei oder sein soll. Polanyi macht auf dieses mögliche Missverständnis aufmerksam und stellt klar:

„Ich will den Traditionalismus nicht wieder um eines Dogmas willen stark machen. Wer das Vertrauen in eine Autorität als unentbehrlich für die Weitergabe der menschlichen Kultur betrachtet – und dieser Ansicht bin ich –, der fordert damit noch nicht die Unterwerfung unter eine religiöse Autorität.“ (Polanyi, 1985, S. 59).

Wissen und das Vertrauen in dieses Wissen basieren auf veränderbaren Rahmenbedingungen. Polanyi selbst spricht sogar von einer „Unentbehrlichkeit eines Rahmens von Tradition“, wenn er sich mit den Paradigmen der Wissenschaft auseinandersetzt (vgl. Polanyi, 1985, S. 59ff.).

Überlegungen zur Annäherung an einen Kunsta Ausdruck

Welche Haltung sollte nun der Forscher einnehmen, wenn es ihm darum geht zu erkennen, worin die Natur beispielsweise der Erzählkunst besteht? Sollte er sich, einem Lehrling gleich, vertrauensvoll einlassen und damit selbst zum Träger impliziten Wissens werden, welches er unter Umständen nicht explizieren kann, da er bereits überangepasst (going native) ist beziehungsweise strukturell nur eingeschränkten Zugang zu seinen impliziten Wissensanteilen hat? Oder sollte er mehr einem kritischen Journalisten gleichen, der in einer positivistischen Subjekt-Objekt-Trennung distanziert bleibt, auch auf die Gefahr hin, dass seine Aussagen über die Natur der Erzählkunst ein deskriptives Niveau nicht übersteigen? Gibt es zwischen diesen beiden Extrempolen Abstufungen? Polanyi bietet hierzu keine Vorschläge an, wohl aber

lassen sich aus dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1988) Abstufungen finden und es lässt sich ein Vorschlag unterbreiten, welche Haltung der Forscher, vor dem Hintergrund des Wissensmodells von Polanyi, im Erkenntnisprozess einnehmen könnte und welche Erzählkünstler und Experten als Interviewpartner geeignet wären. Im Folgenden werde ich zur Herleitung einer Forschungshaltung das 5-Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus vorstellen. Im Anschluss daran beschreibe ich auch die maßgeblichen Abweichungen der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus zur Alltagsbegrifflichkeit.

Das 5-Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus

Das Modell von Dreyfus und Dreyfus wurde ursprünglich für die Pilotenausbildung und zum Umgang mit Krisensituationen bei der US Airforce entwickelt. Erst später, um Fragen zur Entwicklung von künstlicher Intelligenz zu klären, wurde es zu einer Phänomenologie des Fertigkeitserwerbs ausgebaut. Als Bezugsrahmen für dieses Modell greift Hubert Dreyfus auf eigene philosophische Grundlagenarbeit sowie auf Überlegungen von Maurice Merleau-Ponty (Leiblichkeitskonzept) zurück. Gemeinsam mit seinem Bruder, dem Mathematiker Stuart Dreyfus, verbindet er diese Ansätze mit Thomas Kuhns Modell der Wissenschaftssozialisation, mit Adriaan de Groot's Schachstudien und David Sudnows Studien zum Erwerb der Improvisationsfähigkeit im Jazz (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988).

Für die Frage nach dem Beschreiben von Können in unterschiedlichen Könnensstufen leistet das Modell von Dreyfus und Dreyfus gute Dienste, denn der Kern des Modells ist bezogen auf die Fähigkeit, unstrukturierte Situationen und Problembereiche in den Griff zu bekommen und davon wimmelt es im kunstorientierten mündlichen Erzählen förmlich. Ähnlich wie Polanyi greifen Dreyfus und Dreyfus auf Beispiele aus der Krankenbetreuung, aus dem betriebswirtschaftlichen Management und auf wirtschaftliche Prognosen sowie soziale Interaktionen zurück, etwa Autofahren oder Schachspielen (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 37ff.). Das Modell verzichtet auf ein objektiv definiertes Set von Tatsachen und Faktoren mit der Begründung, dass die Problemstellung, die zulässigen Handlungen und das Ziel der Aktivität nicht vollständig bestimmt werden können, denn sie „enthalten potentiell unendlich viele relevante Muster und Fakten“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 42). Um der Offenheit einer Situation gerecht zu werden, verzichten sie darauf, ein Ziel vorzugeben sowie die Folgen bestimmter Entscheidungen vollständig vorherzusehen, oder vorab zu bestimmen, welche Informationen relevant sind, denn die Bedeutsamkeit der Tatsachen und Ereignisse hänge von der situationsbezogenen interpretativen Entscheidung der Handelnden ab (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 61).

Mit Hilfe eines wohl definierten Begriffs impliziten Wissens entwickeln Dreyfus und Dreyfus ein progressives Fünf-Stufen-Modell, mit dem sie zeigen können, dass die Entwicklung des Könnens daran abzulesen ist, dass das ursprüngliche Wissen nicht besser differenziert oder prozessualisiert worden ist, sondern dass es zu einer „qualitativen Neuorganisation des Wissens“ kommt (Neuweg, 2001, S. 297). Polanyi

würde sagen, dass der Experte anders auf die Dinge blicke als der Novize. Damit wird das ursprünglich explizite Wissen nicht mehr differenziert oder prozesshaft formalisiert, sondern es wird „vom regelgeleiteten ‘Know-that’ zum erfahrungsbasierten ‘Know-how’ ” (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 41). Damit ist gezeigt: Wenn Wissen zu Können gewandelt wird, wird das Wissen mit dem aus Erfahrungen gewonnenen Wissen (Erfahrungswissen) angereichert und qualitativ neu organisiert. In anderen Worten: Wissen wird nicht quantitativ vermehrt, sondern qualitativ vertieft. Treffen nun Novize und Experte aufeinander, sind beide wissens- und könnensmäßig am weitesten voneinander entfernt. Und es tritt die grundlegende Schwierigkeit zutage, dass der Experte nur sehr schwer in der Lage ist, sein Wissen zu artikulieren, denn es ist bereits zu Können umgeformt. Seine Denkprozesse vollziehen sich weitgehend unbewusst und implizit. Das Expertenwissen ist durch die typische Schulung sehr wahrscheinlich nicht oder in nur geringem Maße formulierbar und formalisierbar, denn Expertenwissen ist qualitativ anders organisiert als explizites Regelwissen, über welches der Novize verfügt beziehungsweise das er sich aneignet. Experten aber lassen ihr Regelwissen hinter sich, denn mit dem Wissen und Können vieler konkreter Erfahrungen agieren sie aus einem situativen und holistischen Verstehen heraus. In der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus, ist der Experte daher der beste Problemlöser, aber unter Umständen der schlechteste Interviewpartner.

Im Mittelpunkt des Modells von Dreyfus und Dreyfus steht die Urteilskraft als dynamisches Kriterium, mit deren Hilfe der Lernende in der Lage ist, Ähnlichkeiten holistisch zu erkennen. Besonders gut zeigt sich dieses Vermögen in der Jazzimprovisation. Die reife Könnerschaft der Experten greift mittels der Fähigkeit, „eine gegebene Situation rasch und genau als einer bestimmten typischen Situation ähnlich zu erkennen, die aufgrund vergangener Erfahrung im Gehirn gespeichert worden ist.“ (Dreyfus, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 298).

Das Können des Experten macht es ihm möglich, Situationen dadurch zu erkennen, dass distale Merkmale, also Merkmale, die außerhalb des Kernproblems liegen, ihm ein bekanntes Muster zeigen, das ihn zugleich zum Handeln auffordert. Experten sehen mit ihrem Blick auf eine Situation weder einzelne Merkmale noch Regeln, sondern sie sehen in der Situation eine adäquate Verhaltensweise. Damit zeigt sich, dass Experten in ihrem Handeln hochgradig kontextangepasst und nicht auf Einzelheiten einer Situation fixiert sind. Zu ihrem Handeln kann gesagt werden: Mit der qualitativen Veränderung der Wissensorganisation – von Wissen zu Können – geht es nicht um die Automatisierung bewusster Prozesse, sondern um deren Verinnerlichung, welches sich in der Demonstration des Könnens eines Experten zeigt:

„Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftreten, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 55).

Der rote Faden im Modell von Dreyfus und Dreyfus ist der Entwicklungsgedanke, der sich im Vermögen, Probleme zu lösen, widerspiegelt. Hier wird entschieden, in welchem Grad eine Person fähig ist, mit der Komplexität einer Situation umzugehen. Sieht sie die Situation als Ganzes, so handelt sie als Experte. Ist sie von der

Komplexität überfordert, ‘sieht sie den Wald vor lauter Bäumen nicht’, dann ist die Leistungsqualität des Könnens der Person auf einer der anderen vier Stufen anzusetzen. Im Abschnitt oben (Polanyi) habe ich vorgestellt, dass die Wahrnehmung eines Handlungsganzen als übersummativ gegenüber seinen Teilen passiert. Der Ausgangspunkt für die Frage, wie sich Können entwickelt, bemisst sich somit nach dem Stand der Fähigkeit der Person, das Ganze, und nicht die präzisen Einzelteile wahrzunehmen.

Dreyfus und Dreyfus stellen die Annahme an den Anfang ihres Modells, Wissen sei nicht angeboren oder instinktiv, sondern Menschen müssten lernen und üben. Grundsätzlich lernten Menschen mittels Versuch und Irrtum. Diese Art des Lernens sei bei kleinen Kindern, aber auch bei Erwachsenen zu beobachten. Ihr Handeln sei dabei geleitet vom Imitieren und vom sich Einfühlen in die Handlungen geübter Menschen. Auf diese Weise lernten Kinder sprechen oder gehen, Erwachsene Fahrrad fahren oder die Güte von Wein zu beurteilen. Eine andere, analytische, Lernstrategie, so Dreyfus und Dreyfus, basiere in der Vermittlung von Wissen auf schriftlichen und verbalen Instruktionen. Dabei sei das analytische Denkvermögen sehr wichtig, Einfühlen wird hierbei nicht mehr als zentral angesehen.

Wenn Menschen durch diese zweite Art zu lernen lernen, dann gibt es keinen plötzlichen Übergang von Wissen zu Können, sondern bei genauer Beobachtung zeigt sich, dass in diesem Prozess des Erwerbs von Können unterscheidbare Wandlungsstadien durchlaufen werden (5-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus):

1. Stadium des Novizen
2. Stadium des fortgeschrittenen Anfängers
3. Kompetenzstadium
4. Stadium der Gewandtheit – des Könners
5. Stadium des Experten

Die Besonderheit bei den einzelnen Stadien ist, dass der Lernende die Merkmale der Aufgabe und die Modalitäten seines Entscheidungsprozesses jeweils in einer qualitativ anderen Weise wahrnimmt. Dieser dynamische Prozess ist in sich selbst determiniert von den Aspekten des Einfühlens und der Geschichtetheit. Das Einfühlen ist hierbei der Schlüssel, um sich das Problem zu erschließen, die Geschichtetheit ist die Grundlage der inneren Strukturiertheit eines Themas, sie dient zur Orientierung. Auf dem Weg des Novizen zum Experten strukturieren Einfühlung und Geschichtetheit unaufhörlich sein Können. Das Einfühlen ist als dynamische Qualität tätig, die Geschichtetheit als kontrollierende. Diese beiden Qualitäten sind in ihrer Wirkkraft selbstregulativ, d.h. sie beeinflussen die Aufgabenfelder und die in ihnen enthaltenen potentiell unendlich vielen möglichen relevanten Fakten nicht. Dieser Prozess zeigt Ähnlichkeiten mit dem von Jean Piaget (1976) vorgestellten Assimilations-Akkommodations-Zyklus in der Entwicklung des Erkennens bei Kleinkindern.

Über den Weg hin zur Könnerschaft ist, so Dreyfus und Dreyfus, noch folgendes zu sagen:

- Ein Lernender kann auf jeder Stufe die Leistungen einer höheren Stufe imitieren. Gelingen diese Versuche immer mehr, kommt es zu einem Zuwachs an Geschick. Dies ist der Hinweis, dass es zu einem Fortschritt im Können gekommen ist.
- Das Fortschreiten der Geschicklichkeit wird auch von Misserfolgen und Rückschlägen begleitet. Der Lernende kann beim falschen Einsetzen seines Könnens (oder durch viele andere Faktoren) sein Können verlieren und auf eine niedrigere Stufe regredieren. Auf Grund vieler Ursachen können Menschen nicht immer auf ihr Können zurückgreifen. Dies ist im Leistungssport häufig zu beobachten, aber auch in vielen anderen Tätigkeits- und Lebensfeldern.
- Über Können verfügen Menschen in allen lebensweltlichen Bereichen. Beim Fahrradfahren, Fische fangen, in sozialen Interaktionen, im logischen Denken. Können spielt bei allen Handlungen eine grundlegende Rolle. Da dies gegeben ist, kann prinzipiell jede Person alles lernen, denn jede Person hat ihr grundlegendes Maß des Könnens basierend auf den beträchtlichen konkreten Erfahrungen ihres Lebens. Ein hohes Maß des Könnens erringen Menschen dadurch, dass sie ihre Erfahrungen in konkreten Situationen vermehren und diese durch Üben mit ihrem bestehenden Können verbinden. Daher kann eine Person bei bestimmten Problemtypen in ihrem Fachbereich ein Experte sein, zugleich in anderen Bereichen weniger geübt und weniger versiert sein. Ein Philosoph kann sehr versiert im Umgang mit Theorien sein (Experte), während er sich lediglich kompetent in einer Feldforschungssituation zu verhalten mag, und er kann ein völliger Neuling (Novize) sein, wenn es um das Verstehen komplexer kosmologischer Zusammenhänge einer ihm unbekannteren Gesellschaft geht.
- Obwohl jeder Mensch über ein Maß an Können verfügt und dies vertiefen kann, erreicht nicht jede Person in allen Bereichen mit ihren Fähigkeiten das Expertenstadium. Die Gründe dafür sind vielfältig, komplex und korrespondieren stark mit dem Gebiet des Könnens. So gibt es Gebiete, die von vielen Menschen als Experten erschlossen werden können, andere Gebiete, wie zum Beispiel ethisches Können in Form von Mitgefühl, werden nur von wenigen Menschen erschlossen. Aber auch hier werden immer einige gewandter bleiben als andere. So ist die Leistungsgüte der einzelnen Personen auf der gleichen Stufe durchaus unterschiedlich. Das Modell von Dreyfus und Dreyfus kann mit seiner Dynamik der Entwicklung und Formung erklären, dass einerseits eine begabte Person auf einer niederen Stufe durchaus objektiv bessere Leistungen erbringen kann als eine weniger begabte auf einer höheren, andererseits „wenden höchstbegabte Menschen ein bestimmtes Denken an, das immer bessere Leistungen erbringt als die höchstbegabten Menschen der nächst unteren Stufe.“ (Dreyfus & Dreyfus 1988, S. 43).

Im Folgenden stelle ich die fünf Stadien des Modells abrisshaft vor und führe eine Begrifflichkeit ein, die in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit Anwendung finden

wird. Dabei werde ich die Begriffe 'Köner', 'Könerschaft' und 'Experte' besonders hervorheben.

Das Stadium des Novizen

Menschliches Erkennen beginnt mit dem Ganzen und dem Experten, der das Ganze erkennt. Hat er dieses Erkennen nicht, dann tritt er, so die Autoren, in das Stadium des Novizen ein. Dabei durchläuft er die fünf Wandlungsstadien des Erwerbs von Können (Erkennen). Zur Beschreibung aller fünf Stadien sind vier Bereiche kennzeichnend:

1. die allgemeinen Charakteristiken, die das Wahrnehmen einer Gesamtsituation beurteilen,
2. der Raum der Lernenden, in der ihr Können strukturiert wird,
3. die Lernziele der Lernenden und
4. die Schwierigkeit, in das nächst höhere Stadium überzugehen.

Das allgemeine Erkenntnismerkmal des Stadiums des Novizen lässt sich daran erkennen, dass das Ganze in einzelne Elemente zerbrochen wird, und dass der Erwerb des Erkennens durch Instruktion erfolgt. Der Raum dieser Phase wird nicht vom Novizen selbst gestaltet oder strukturiert, sondern hier wirkt ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Lernende wird vom Lehrenden mit Hinweisen auf Regeln und Merkmale ausgestattet. Der Lehrende gibt dabei die Instruktionen, wobei er das Problemfeld in objektive und handlungsrelevante Merkmale zerlegt, die er so zu verbalisieren vermag, dass der Lernende sie erkennen kann, ohne über Erfahrungen in diesem Bereich zu verfügen. Die Unterweisungen der Lehrenden enthalten in dieser Phase noch wenige bis gar keine Anregungen zu Diagnosen oder Interpretationen der einzelnen Regeln oder Merkmale, sodass sich der Lernende nicht in die Gefahr begibt, sich in der real existierenden Komplexität zu verlieren.

In der Erzählförderpraxis der meisten Erzähl-Bildungsträger wird der Erzähl-Anfänger in der Regel zu Beginn seiner Weiterbildung dazu angehalten, einfache und bekannte Volksmärchen nachzuerzählen. Dieselben motivieren, da sie bekannt sind, nicht zu Abänderungen im Plot (Handlungsverlauf im Zusammenspiel mit dem Beziehungsgefüge). Dies würde den Novizen überfordern und verwirren.

Der Novize lernt fortan eine Situation analytisch wahrzunehmen und die Situation aus den Merkmalen und Regeln aufzubauen. Der Lehrende hat durch seine Zergliederung des Lernfeldes die Regeln und Merkmale verallgemeinert, d.h. sie sind hier nicht-situational gebunden beziehungsweise kontextunabhängig. Damit sind sie für den Lernenden ohne Bezug auf eine Gesamtsituation erkennbar. Diese künstlich geschaffene Situation ermöglicht dem Lernenden nun Einblick in die inneren impliziten Zusammenhänge, die für Lernzwecke explizit gemacht wurden. Dieser Vorgang gewährt dem Lernenden einen Blick in die Tiefe der Gesamtsituation, erfordert aber von ihm noch kein Einlassen auf die Struktur des Ganzen.

Hat sich der Lernende mit den Regeln und Merkmalen vertraut gemacht, dann wird er angehalten, diese mit gebotenen Handlungen zu verknüpfen. Nach wie vor wird er

nicht angehalten, auf einen Gesamtkontext oder eine Gesamtsituation zu referieren, in denen die Einzelelemente und Verhaltensweisen einer Situation eingebettet sind. Als Folge dieses Handelns entwickelt der Lernende eine begrenzte Sicht der Dinge und ein beschränktes Gefühl für das Hantieren und Verknüpfen der Muster und Regeln. Oftmals treten hier für den Lernenden Misserfolge auf, denn er weiß noch nichts davon, dass der Blick auf den Gesamtkontext einzelne Regeln ignoriert. Diese Sensibilität – Regeln unter bestimmten Bedingungen zu brechen – kann erst dann souverän angewandt werden, wenn die kontextunabhängigen Regeln angeeignet sind, d.h. die expliziten zu impliziten Regeln integriert worden sind (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 43ff.).

Diese durchdachte Lernsituation und die „Verarbeitung eindeutig definierter, kontextfreier Elemente durch präzise Regeln“ bezeichnen Dreyfus und Dreyfus als „Informationsverarbeitung“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 43).

Der Sinn dieses Vorgehens, kontextfreie Regeln und Muster zu verknüpfen, liegt darin, festzulegen, was in einer objektiv definierten Situation als nächstes zu erwarten ist. Der Lernende arbeitet mit „durchdachten Erwartungen“ (Neuweg, 2001, S. 302), d.h. durch Wiederholen und dem Entdecken von einer begrenzten Zahl von Variationsmöglichkeiten erkennt er Handlungsregeln und Regelmäßigkeit in der Aufeinanderfolge von Ursache und Wirkung. Dieses Stadium des Novizen ist primär gekennzeichnet von einem komplexitätsreduzierenden Vorgehen des Lernenden beim sich Einlassen auf praktische Erfahrungen. Das ist für den Lernenden sehr hilfreich, denn der maßvolle Einfluss und die begrenzten Merkmale und Regeln bewahren ihn vor einer Überforderung beim Verstehen des Ganzen. Die für den Lernenden künstlich geschaffene Situation birgt aber für das Fortschreiten des Lernerfolges zwei Gefahren. Zum einen sind allgemeine und vielschichtige Situationen in formale Modelle mit handhabbaren Elementen zerlegt worden. Wird eine Situation in einem Modell in zu viele Teile zerlegt, dann kann es passieren, dass der Novize sie insgesamt nicht mehr bewältigen, also überblicken und sinnvoll zusammenfügen kann. Zum anderen kann die Evaluierung seines Könnens allgemein nur daran gemessen werden, wie gut er die gelernten Regeln befolgt hat. Für das Einüben der Regeln oder der neuen Fertigkeit muss sich der Novize derart konzentrieren, dass er alle störenden Faktoren ausblendet. Dabei entwickelt der Lernende einen Blick, mit dem er lernt, auf Einzelheiten zu fokussieren. Indem er diesen Blick übt und ihn in kleinem Maße variiert, richtet er seine Aufmerksamkeit auf klar abgegrenzte und klar benennbare Attribute eines Problemfeldes. Dieser Blick ist für den Lernenden produktiv und aufschlussreich, gleichzeitig entgeht aber diesem Blick die Dimension für das Ganze. Räumlich erklärt, lernt der Novize zuerst auf einer und durch Verknüpfung auf zwei Dimensionen zu denken. Die dritte Dimension, „der Blick dafür, welche Elemente im Problemfeld in einer gegebenen Situation wichtig sind und welche nicht“ (Neuweg, 2001, S. 302), fehlt noch.

Der Anfänger, der seine Sache gut machen und in seinem Können weiterkommen will, muss in diesem Stadium auch den Irrtum überwinden:

„daß all die gelernten Fakten und Regeln für bare Münze genommen werden, als unveränderlich, fix, feststehend und wahr angenommen werden. In ihrer extremen Version kann diese Übergeneralisierung dazu führen, daß das Erlernen dieser Fakten und kontextunabhängigen Regeln nicht als ein erster Startpunkt des Lernens, sondern als das eigentliche Lernziel selbst gesehen wird.“ (Peter Baumgartner, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 302ff.).

Gewöhnlich bringt der Praxistest in der Lebenswelt die gewünschte Kontrollfunktion mit sich. Dennoch muss der Lernende selbst eigene Motivation mitbringen, um dies zu erkennen. Dreyfus und Dreyfus umschreiben dies in der Metapher, der Novize muss bereit sein, mit den Stützrädern seines Fahrrades die ersten Erfahrungen zu sammeln, um sie bald selbst abzulegen, um weiterzukommen (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 44).

Das Stadium des fortgeschrittenen Anfängers

Die Leistungen des fortgeschrittenen Anfängers basieren auf ersten praktischen Erfahrungen, wie man mit realen praktischen Situationen fertig wird. Dies motiviert ihn, in die Handlungen und Überlegungen mehr kontextfreie Elemente miteinzubeziehen und komplexere Regeln zu benutzen. Die besondere Dimension dieses Stadiums aber vollzieht sich „in konkreten Situationen praktischer Erfahrungen beim Umgang mit bedeutungsvollen Elementen, die weder er noch sein Lehrer in objektiv fassbaren, kontextfreien Begriffen definieren können.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 45).

Fortan entwickelt der fortgeschrittene Anfänger die Fähigkeit, bedeutungsvolle Elemente zu erkennen und richtig einzuschätzen. Dies lernt er durch die Konfrontation mit einer größeren Zahl konkreter Beispiele, die von ihm als jeweils einander ähnlich erkannt werden. Solche neuen Merkmale nennen Dreyfus und Dreyfus „situationale“ oder kontextabhängige Elemente. Ihre Wahrnehmung kann im Vergleich zu den nichtsituationalen Merkmalen als intuitiver beschrieben werden, denn ihnen liegt nun kein bewusstes Prüfen der Merkmalskonfigurationen zugrunde. Beispiele, wie die Fertigkeit, den typischen Geruch von Kaffee zu erkennen, oder die Fähigkeit des Säuglings, die Physiognomie der Mutter zu erkennen, oder die Fähigkeit von Hundehaltern, verschiedene Arten von Hundegebell zu unterscheiden, verweisen darauf, dass Verhaltensregeln sich jetzt auf beide Arten von Elementen, situationalen wie auch kontextfreien, beziehen können (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 45ff.).

Die Handlungsbestimmungen der Prinzipien für dieses Stadium liegen für den geübten Anfänger nicht mehr allein in den expliziten oder kontextfreien Regeln und Merkmalen. Im Modell von Dreyfus und Dreyfus wird bereits von Aspekten und Richtlinien gesprochen. Deren Anwendung ist jedoch nur möglich, wenn der Lernende die in den Richtlinien benannten Aspekte wahrzunehmen vermag. So könnte in der Entwicklung des Erzählstudenten in diesem Stadium bereits über die Bedeutung des

Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum gesprochen werden, und der Erzählstudent könnte denselben auch bereits beobachtet haben. In der Performanzsituation jedoch ist der Student nicht in der Lage sich darauf einzulassen, da er mit der bloßen Reproduktion der Geschichte alle Kapazitäten verbraucht hat und/oder die Signale eines Publikums mangels entwickelter Empathiefähigkeit noch nicht dekodieren kann.

Obwohl der geübte Anfänger sich bereits in konkreten Situationen bewegt und somit praktische Erfahrungen sammelt, erscheinen in diesem Stadium alle Attribute und Merkmale gleich wichtig. Nach wie vor ist das Ziel des Lernenden, möglichst viele Elemente bei der Bestimmung seiner Handlungen zu berücksichtigen.

Als Beispiel für den Fortgang des Könnens betrachten Dreyfus und Dreyfus die Situation eines Fahrschülers: Die vielen Aspekte beim Fahren eines Autos, wann in einen anderen Gang geschaltet wird, wie man sich einer Kreuzung nähert, dass man an der Haltelinie zum Stehen kommt, wie das Verhalten eines betrunkenen Fahrers eingeschätzt wird, wann wir auf das Motorengeräusch hören, sind kontextfrei schwer zu beschreiben, in Kombination gelingt dies aber noch viel weniger. Mit zunehmender Fahrpraxis und Erfahrung gelingt es jedoch dem geübten Anfänger, nicht mehr nur auf einzelne Merkmale explizit zu achten, sondern er kombiniert situationale Aspekte mit Attributen. Er passt die gegenwärtige Geschwindigkeit an und orientiert sich am Motorengeräusch, um in einen anderen Gang zu schalten. Weitere Beispiele von Dreyfus und Dreyfus sind hierzu das Schachspielen oder das Arbeiten von Lernschwwestern, die lernen, Atemgeräusche, die auf Asthma hindeuten, von jenen zu unterscheiden, die bei einer Lungenentzündung auftreten.

Im Fortgang des Lernprozesses wird die Erfahrung für den Lernenden immer wichtiger als verbale Beschreibungen und Unterweisungen. An die Stelle von Verbalisierung muss Erfahrung treten, auch muss der Lernende lernen, selbst aktiv mit seinen Erfahrungen umzugehen.

In diesem Lernstadium ist die Motivierung zur Selbstständigkeit sehr wichtig, um Neugierde und Begeisterung für das Erkennen von Ähnlichkeiten zu wecken. Hilfreich ist dabei ein Dialog mit Experten, in dem der Experte von mehreren konkreten Fällen erzählt und erklärt, wie ein Aspekt im Lichte anderer Faktoren zu deuten ist. Durch diesen Dialog gewinnt der geübte Anfänger zunehmend eine Vorstellung von der Komplexität einer Sachlage, aber er weiß noch nicht, wie damit umzugehen ist.

Das Kompetenzstadium

Erreicht der Lernende das Stadium der Kompetenz, so ist seine Wahrnehmung dessen, was er in den ersten beiden Stadien gelernt hat, dahingehend geschult worden, dass die Situationswahrnehmung immer differenzierter wurde und sich somit schrittweise eigene Erfahrungen aufbauten. Mit zunehmender Erfahrung werden die Aufgaben für den Lernenden durch den Umfang kontextfreier und situationaler Elemente, die er in den ersten beiden Stadien nicht bewältigen konnte, immer komplexer. Noch ist der Lernende nicht in der Lage, das Wesentliche der Situation spontan zu erkennen und in

Handlungen auszuführen. Ihm fehlt der Sinn für die Gewichtung der Situation, wie das folgende Beispiel vom Problemlöseverhalten von Lernschwestern auf einer Intensivstation für Neugeborene zeigt, wenn sie klare Anweisungen von der Stationschwester bekommen:

„Ich gebe den neuen Lernschwestern sehr genaue und klare Anweisungen: Wenn Sie hereinkommen und das Baby zum ersten Mal sehen, fangen sie an mit der Vitalzeichenkontrolle und der körperlichen Untersuchung, dann überprüfen sie die Infusionseinstichstellen und den Respirator und überzeugen sich davon, daß er funktioniert, und überprüfen die Monitore und Warnvorrichtungen. Und wenn ich das zu ihnen gesagt habe, haben sie sich immer genau daran gehalten und alles so gemacht, wie ich es ihnen gesagt habe, egal, was los war. [...] Sie konnten nicht entscheiden, was das Wichtigste war. Sie konnten nicht bei einem Baby machen, was am wichtigsten war, und dann zu einem anderen gehen und da das Wichtigste machen und andere Sachen, die nicht so wichtig waren, auf später verschieben.“ (Benner, 2000, S. 43ff.).

Bis zum dritten Stadium des Erwerbs von Könnerschaft gestaltet und strukturiert ein Lehrender den Lernraum der Lernenden. Der Lernende orientiert sich deshalb in seinem Handeln sowohl an den kontextfreien, gelernten Regeln, Richtlinien und Aspekten als auch an den Anweisungen des Experten. Mit diesen Grundlagen stellt sich der Lernende nun das erste Mal konkreten Situationen. Hier zeigen sich dann sofort die Schwierigkeiten dieses Stadiums. Am Beispiel von Lernschwestern erläutert dies der Experte folgendermaßen:

„Wenn ich ihnen sagte, sie sollten diese acht Dinge erledigen, [...] dann taten sie das und kümmerten sich nicht darum, ob ihre anderen Kinder sich die Seele aus dem Leib schrien. Wenn sie das bemerkten, benahmen sie sich wie ein Maultier, das sich zwischen den beiden Bündeln Heu, die man ihm links und rechts vor die Nase hält, nicht entscheiden kann.“ (Benner, 2000, S. 44).

Um konkrete Aufgaben zu bewältigen, und um nicht wie ein Esel zwischen zwei Ballen Heu unentschlossen hin und her zu schwanken, lernen Menschen – und/oder es wird ihnen vermittelt – hierarchisch geordnete Entscheidungsprozeduren anzuwenden. Das formulierte Lernziel lautet daher, mit konkreten Situationen fertig zu werden und dabei ein klares Ziel zu verfolgen. Um dies erfahrungshaft umzusetzen, schlagen Dreyfus und Dreyfus folgendes vor:

„Indem man zunächst einen Plan wählt, um eine Situation zu organisieren, und dann nur noch die kleine Menge der Faktoren untersucht, die im betreffenden Plan am wichtigsten sind, kann man sich eine Aufgabe vereinfachen und die eigenen Leistungen verbessern. Im allgemeinen betrachtet jemand, der kompetent vorgeht und ein Ziel im Kopf hat, jede Situation als Menge von Faktoren.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 47).

Die zentrale Leistung dieser Phase im Fertigkeitserwerb ist die Fähigkeit, mit einer Perspektive an Situationen heranzutreten. Der Lernende lernt fortlaufend, überlegt und bewusst zu planen. Er ist jetzt vor die Aufgabe gestellt, längerfristige Ziele zu setzen, Handlungsalternativen bewusst abzuwägen und auszuwählen, sie in Pläne zu überführen und seine Handlungen in Ziele und Pläne einzubetten, kurz: im engeren Sinn des Wortes selbstständig zu denken und nach diesem Denken zu handeln (vgl.

Neuweg, 2001, S. 306). In der Entwicklung des Erzählstudenten ist dies der Augenblick, in dem er erstmals außerhalb der Seminarsituation vor fremdem Publikum erzählt. Damit beginnt er, einem Autorenprinzip zu folgen und Verantwortung für seine Stoffe und sein Publikum zu übernehmen.

Ab dieser Stufe macht der Lernende seine ersten eigenen Erfahrungen mit der Komplexität einer Situation, indem er gleichzeitig lernt, diese dadurch zu reduzieren, dass er selbst verantwortlich bestimmen kann, „welche Attribute und Aspekte der gegenwärtigen und der ins Auge gefaßten künftigen Situation als besonders wichtig gelten und welchen aktuell keine Aufmerksamkeit geschenkt werden muß.“ (Neuweg, 2001, S. 306). Eine kompetente Lernschwester wird in ihren Entscheidungen zunehmend klarer und sicherer, und sie wird in Zukunft „nicht weiterhin automatisch in einer vorgegebenen Reihenfolge von Patient zu Patient gehen, sondern abschätzen, wer sie am dringendsten braucht, und ihre Arbeit entsprechend planen“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 49).

Fortan erfasst der Lernende im Kompetenzstadium einzelne Attribute und Aspekte nicht mehr nur analytisch. Sie werden in ihrer Bedeutung auch mit Blick auf das jeweilige Ziel gewichtet. So verändert sich das Wahrnehmungsvermögen auf ein differenziertes Akzentuieren der Situation, wenngleich die Akzentuierung nicht aus einem Kalkül abgeleitet wird. Das Erstellen und die dazugehörigen Auswahlverfahren für das Entwickeln eines Planes sind das nächste große Lernfeld der Kompetenzstufe. Anders als vorher dem Novizen stehen dem Lernenden im Kompetenzstadium fortan keine objektiven Prozeduren zur Verfügung, ebenso können hier nicht mehr wahllos einzelne Elemente berücksichtigt werden oder nicht. Kompetentes Vorgehen konzentriert sich auf die Wahl eines Organisationsplanes, in dem der Lernende eine Perspektive wählt und mit dieser auf die Situation blickt. Dieser Plan mit seiner Perspektive liegt den Handlungen fortan zu Grunde, wobei eine Unsicherheit des Lernenden daran erkannt werden kann, dass er seinen Plan immer wieder wechselt. Erst allmählich gewinnt der Lernende Vertrauen in das eigene Handeln und in die eigenen Planungen, sodass eine wesentliche Veränderung in seinem Verhalten eintritt.

Diese Kombination von Subjektivität und objektiver Notwendigkeit führt zu einem ganz neuen Verhältnis zwischen Handlung und Situation. Fortan ist der Handelnde emotional involviert, denn ein Plan ist seinem Handeln unterlegt. In den ersten beiden Stadien folgt der Lernende den Organisationsplänen des Lehrenden, weshalb er sich für die Ergebnisse seiner Handlungen wenig verantwortlich fühlt. Die erwünschten Resultate oder Fehler werden hier nicht allein auf die Pläne der Lernenden zurückgeführt, sondern auf inadäquat festgelegte Elemente, Regeln, Richtlinien oder Handlungsanweisungen. Der kompetent Handelnde greift beim Gelingen oder Scheitern seiner Aufgaben hingegen nicht mehr auf diese Erklärungsmodi zurück. Er fühlt sich, nachdem er sich zu seinem Plan durchgerungen hat, für diesen Plan verantwortlich und mit seinen Handlungen und den daraus erwachsenden Konsequenzen verbunden (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 50).

An dieser Stelle könnte jedoch eingewendet werden, dass die Involvierung und das Tragen der Verantwortung für das eigene Handeln auf dieser Stufe begrenzt sind, denn

wenn kompetente Menschen auch in der Realität wirken, so erwerben sie ihr Können im „Schonraum“, da sie nach wie vor von einem Experten begleitet und nicht ausschließlich für ihr Tun zur Verantwortung gezogen werden. (vgl. Neuweg, 2001, S. 306ff.).

Ein Lernender im Kompetenzstadium wird im Alltag häufig in seinem Können mit einem Experten verwechselt, denn durch seine Fähigkeiten, die Zusammenhänge einer Situation in Form und im Rahmen extensiver Planung darzustellen und zu explizieren, entsteht bei Außenstehenden der Eindruck, dass diesem Menschen und seinen Fähigkeiten wohl vertraut werden könne, denn er ist in eindrucksvoller Weise in der Lage, sein Wissen öffentlich darzustellen. Kommt es zu dieser Fehleinschätzung, dass kompetente Fähigkeiten für die Fähigkeiten eines Experten gehalten werden, dann wird verkannt, dass die emotionale Einstellung zur Gesamtsituation, die Wahrnehmung des Ganzen, der Sinn für das Wesentliche und die Bestimmung des Verhaltens noch unzureichend ausgereift sind. Die kompetente Person agiert aufgrund rationalen Wissens und kognitiver Entscheidungen, wobei sie sich selbst über dieses Wissen definiert und sich in den Mittelpunkt der Situation stellt. Der Experte hingegen agiert erfahren, umsichtig und stellt sein Ich nicht in den Mittelpunkt seines Tuns. Er hält sich unter Umständen selbst zurück, um dadurch Raum für das Interagieren mit dem Anderen zu schaffen und um darin unmittelbar zu handeln. An dieser Stelle möchte ich zur Verdeutlichung dieses Aspekts eines der Ergebnisse der empirischen Untersuchung einflechten: Tatsächlich scheint es so zu sein, dass die Könnerschaft der mündlichen Erzählkunst nach einer performativen Zurückhaltung des Künstlers zugunsten der Wirkerwartung seiner Erzählstoffe und der Interaktion mit seinem Publikum verlangt. In anderen Worten: Im Vordergrund steht der Erzählstoff und die Entwicklung der Erzählsituation in Kooperation mit dem Publikum und nicht der Erzähler (vgl. 3.3).

Allgemein kann die Stufe drei als die Ebene bezeichnet werden, in der mit Denkprozessen ‘Problem-Finden’ und ‘Problem-Lösen’ vollzogen werden. Der Lernende wählt Pläne, Ziele und Strategien aus, um Situationen, die als eine Menge von Fakten, Figuren, Regeln und Richtlinien beschrieben werden, durch regelhafte Prozeduren zu neuen Mengen umgeformt werden, die den Zielen der Menschen entsprechen.

Dieses analytische Vorgehen geht (im Idealfall) mit einer emotionalen Verbundenheit und Verantwortung für das eigene Tun einher. Dreyfus und Dreyfus fassen das Handeln im Stadium der Kompetenz im folgenden Muster zusammen:

„[...] distanziertes Planen, bewußtes Würdigen von Elementen, die im Lichte des Plans hervorstechen, und analytische, regelgeleitete Handlungsentscheidungen, gefolgt von einem emotional getönten Erleben des Resultats.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1984, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 307).

Als Maßnahmen für die Förderung der Fähigkeiten auf dieser Stufe und als Motivierung zum Fortschreiten zur vierten Stufe ist, so die Autoren, anzuraten, den kompetent Lernenden mit vielen Fallbeispielen arbeiten zu lassen und ihn zur Fallörterung anzuregen, um seine Wahl der Perspektive als persönliche Entscheidung zu kennzeichnen und um diese von einer stringenten Schlussfolgerung abzugrenzen.

Unterstützend für diesen Prozess sind zudem erzählerische Bezugnahmen auf frühere Erfahrungen mit Geschichten.

Zur Experten-Begrifflichkeit bei Dreyfus und Dreyfus und im allgemeinen Sprachgebrauch

An dieser Stelle möchte ich auf die Begrifflichkeit des von Dreyfus und Dreyfus vorgestellten Fünf-Stadien-Modells eingehen: Die von Dreyfus und Dreyfus verwendeten Begriffe des ‘Kompetenten’ sowie des ‘Experten’ weichen in der hinter dem Begriff liegenden Gedankenwelt vom umgangssprachlichen Gebrauch derselben ab. Und nicht nur das, sie weichen in einer Dimension auch von der Begrifflichkeit dieser Arbeit ab. Spreche ich nämlich bei meinen Interviewpartnern von einem Experten (Abschnitt 3.1), so ist damit eine Person gemeint, die, begründet durch eine wie auch immer geartete Historie, in der Lage ist, über ein Phänomen detailliert und analytisch Auskunft zu geben. Experten zum Thema Erzählkunst sind demnach zum Beispiel Wissenschaftler, die eine eindeutige Forschungsvergangenheit in der Narrativistik nachweisen. In der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus könnte diese Person ‘Kompetenter’ oder ‘Köner’ sein. Als ‘Experte’ könnte diese Person erst gelten, wenn sie tatsächlich als Erzählkünstler tätig ist und zur Beantwortung meiner Fragen vermutlich auf Regelwissen zurückgreifen muss, welches sie in der Performanzsituation gar nicht mehr verwendet. Dies trifft auf keinen der ‘Experten’ zu, die ich in meinen Interviews befragt habe. Die ‘Praktiker’ allerdings, also die von mir befragten Erzählkünstler, könnten in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus am ehesten als ‘Köner’ oder ‘Experten’ bezeichnet werden. Diese potentielle Quelle der Verwirrung berücksichtigend, kennzeichne ich in dieser Arbeit, wenn immer ich auf die Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus abstelle. In der Regel verwende ich die Begriffe ‘Experte’ und ‘Praktiker’ in ihrem alltagssprachlichen Gebrauch.

1.3 Gewandtheit und Könnerschaft

In diesem Abschnitt stelle ich die Stufen vier und fünf des Fünf-Stadien-Modells von Dreyfus und Dreyfus vor und kehre zur Vertiefung des Begriffs der ‘Könnerschaft’ auf Polanyi zurück. Dabei stelle ich seine Überlegungen zum Kennerblick sowie besondere Elemente des Kennerblickes und der Kunstfertigkeit (Skill) vor. Die Vorstellung der beiden Stadien mündet darin, dass unter ‘Könnerschaft’ der handelnde Ausdruck des Experten (in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus) zu verstehen ist. Analog dazu ist die ‘Gewandtheit’ der handelnde Ausdruck des ‘Köners’ (in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus).

Diese Überlegungen über die Könnerschaft in dieser Arbeit stellen ihrer Natur nach wissenschaftlich fundierte verallgemeinerbare Explizierungen dar, über die meine Interviewpartner im Abschnitt 3.2 vermutlich nur als ‘Ahnungen’ verfügen. Allerdings

sind die unten beschriebenen Voraussetzungen für die Könnerschaft erfolgsrelevant, sei es in der Bereitschaft es 'geschehen zu lassen' oder sei es in der 'Imagination, Intuition und Ahnung' für die Performanzleistung des Könners und Experten im Allgemeinen und für den Bühnenerzählkünstler im Speziellen. Sie werden daher auch im zu entwerfenden Modell der Könnerschaft (Kapitel 5) Eingang finden.

Das Stadium der Gewandtheit: der Könner / der gewandt Handelnde

Die Analyse der Stadien eins bis drei des Fünf-Stadien-Modells haben gezeigt: Beim Fortschritt des Fertigkeitserwerbs eignet sich der Lernende eigene Erfahrungen an. Dies gelingt ihm, indem er verschiedenen Situationstypen schon mehrfach begegnet ist, sich für Perspektiven und Ziele entschieden hat, ihnen entsprechend Pläne entworfen, praktisch getestet und diese nach den verschiedenen Alternativen abgewogen hat. Durch dieses komplexe Sich-Einlassen auf eine Situation und durch das Überwinden der quälenden Hamlet-Situation ist der Lernende an den Konsequenzen seiner Handlungen emotional beteiligt.

Auf der vierten Stufe wird davon ausgegangen, dass der Lernende die Lernziele der vorhergehenden Stufen nicht nur gelernt hat, sondern sie bereits durch vielfaches Üben als Können verinnerlicht hat. Aufbauend auf diesen erreichten Fertigkeiten lernt der angehende Experte nun, Situationen als Ganzes, anstatt als in Einzelheiten aufgegliedert, wahrzunehmen. Als Vergleich kann hier das von Michael Polanyi vielverwendete Beispiel des Gesichtererkennens erwähnt werden, denn wir erkennen ein bekanntes Gesicht spontan und ohne Merkmalsdetektion.

Die Wahrnehmung für einen gewandt Handelnden (einen Könner) vollzieht sich als ein „holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 52). Sie sei tief in seinem Tun verwurzelt und mit seiner Aufgabe emotional verbunden, weil er über eine erinnerbare Bibliothek von typischen und perspektivisch wahrgenommenen Situationen verfügt (vgl. ebd. S. 57). Jede nun aktuell und neu erlebte Situation wird gleichzeitig als einer schon erlebten typischen Situation ähnlich wahrgenommen. Dreyfus und Dreyfus erklären dies damit, dass dieser Blickwinkel die relative Bedeutsamkeit der Merkmale einer Situation nicht mehr als gleichwertig wahrnimmt, vielmehr präsentieren diese sich bereits akzentuiert. Wichtigere Merkmale treten stärker hervor, und andere, die man vernachlässigen kann, treten zurück. Die Situation wird vom Könner nun als Ganzes aus einer bestimmten Perspektive wahrgenommen, ohne dass er sich dieser Perspektive bewusst ist. Gleichsam ist dies die Perspektive, die für alle „Situationen dieser Ähnlichkeitsklasse“ typisch sind. Das gewandte Handeln wird folgendermaßen beschrieben:

„Weder trifft der gewandt Handelnde distanzierte Entscheidungen, noch stellt er Überlegungen an. Sein gewandtes Vorgehen 'passiert' einfach, offensichtlich weil er in der Vergangenheit ähnliche Situationen erlebt hat, an die er sich nun erinnert. Diese Erinnerungen lösen ähnliche Pläne aus wie die, die schon damals funktionierten, und Erwartungen von Ereignissen, wie sie ebenfalls vorher in vergleichbarer Form eintraten.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 52).

Das Wahrnehmen und Handeln des Könners wird begleitet von der Fähigkeit, Muster zu benutzen, ohne sie in ihre Komponenten zu zerlegen. Die Situationstypen sind für den Könner netzwerkartig gespeichert und ermöglichen intuitive Erwartungen. Beispielsweise ein Boxer scheint den Moment, in dem er angreifen muss, nicht dadurch zu erkennen, dass er verschiedene Fakten bezüglich seiner proxemischen Position im Raum und der seines Gegners über eine Regel miteinander verbindet. Vielmehr lösen die gesamte visuelle Szene vor ihm und gewisse Empfindungen in seinem Inneren Erinnerungen an frühere ähnliche Situationen aus, in denen ein Angriff erfolgreich war (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 52). Analog trifft ein Tennisspieler einen 200 km/h schnellen kleinen gelben Ball nicht, indem er über den Einfallswinkel desselben in das eigene Spielfeld Überlegungen anstellt. Dieses Beispiel wurde vom Sportwissenschaftler Frank Vohle in einem persönlichen Gespräch aufgebracht.

Der gewandt Handelnde, der Könner, erkennt den Sinn für das Wesentliche unmittelbar, seine Einstellung zur Situation ist teilnehmend verstehend und noch nicht unbegrenzt gefühlsmäßig entschieden. Sein zielgerichtetes Vorgehen und Verhalten in Situationen ist durch begrenzte Planung noch auf der bewussten Ebene anzutreffen (vgl. Neuweg, 2001, S. 309). Man könnte sich beispielsweise vorstellen, dass ein Erzählkünstler seine rhetorischen Pausen für eine bestimmte Geschichte im Vorhinein plant. Die wirkungsvolle Länge derselben jedoch ist von der jeweiligen Situation und vom Publikum abhängig und unplanbar. Der gewandt Handelnde muss sich bei der Bemessung derselben auf seine Intuition verlassen.

Das Handeln auf der Stufe der Gewandtheit ist geprägt von der Fähigkeit, eine Situation intuitiv zu verstehen und intuitiv zu organisieren. Jedoch der Fluss des Handelns oder, wie Dreyfus und Dreyfus sagen, „der Zauber des Eingebunden-Seins in die Problemwelt“, wird immer wieder durch eine bewusste Detailplanung für die nächsten Schritte unterbrochen. (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 53).

Um ihre Fähigkeiten einzuüben und zu vertiefen, sollten gewandt handelnde Personen als Lehrende für die vorhergehenden Stufen zum Einsatz kommen. Dadurch, dass sie auf der bewussten *und* auf der rationalen Ebene agieren, sind sie oft erklärte „Verteiler von hilfreichen Fakten, Prozeduren und Prozessen. Als solche können sie wohl den Fortschritt eines Schülers vom Neuling zum fortgeschrittenen Anfänger oder zur Kompetenz beschleunigen“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 268). Wenn der Lernende über das analytische Denken hinaus zu einem mehr intuitiv geprägten Erkennen gekommen ist, so muss er sodann in der Lage sein, den Spagat der unterschiedlichen Wissensarten (analytisch und holistisch) zu verstehen, zu vermitteln und sich für die jeweilige Art zu entscheiden. Für ihr eigenes Fortkommen, hin zur Stufe des Experten, schlagen Dreyfus und Dreyfus vor, Könner mit Prototypen, also mit konkreten typischen Aufgaben, zu unterweisen, denn Aufgaben der Analyse und Verbalisierung – also Lehraufgaben – sind beim Integrieren von expliziten und analytischen Wissensselementen vielmehr hinderlich.

Das Stadium der Könnerschaft: der Experte

Wird eine Person zurecht als 'Experte' bezeichnet (in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus), dann ist sie dies von vornherein oder sie hat die oben beschriebenen vier Stadien erfolgreich durchschritten. Der Experte hat das zu Lernende als Können in seinen Fähigkeiten verinnerlicht und integriert, und er handelt angemessen und intuitiv der spezifischen Situation entsprechend.

Alle bisherigen Stufen waren an den allgemeinen Charakteristiken beim Wahrnehmen der Gesamtsituation einfach zu erkennen. So folgen die Handlungen des Novizen analytischen Prinzipien, die mit Hilfe von expliziten Regeln eine Reaktion auf Merkmale fordern, die nur einen minimalen Teil einer Gesamtsituation entsprechen. Der geübte Anfänger wendet in seinem Verstehen einer Situation Regeln in der Weise an, dass er mit Hilfe einer Richtlinie Aufgaben bewältigt. Im Stadium der Kompetenz werden Regeln und Richtlinien in bewusste Ziel- und Planbildungen eingebaut, die dann in Form von Gewandtheit ('Können') über Maxime bewusste Reaktionen auf ein holistisches Wahrnehmen der Gesamtsituation hervorbringen. Das Können des Experten ruht nun in seinem großen Erfahrungsschatz, sodass intuitiv angemessenes Handeln von der Situation ausgelöst wird. So gesehen ist der Experte gleichzeitig Medium für sein eigenes Können, das sich mittels seines Körpers selbst hervorbringt und entfaltet. Im Können eines Experten – also in der Könnerschaft – sind nicht nur perspektivisch akzentuierte Situationstypen gespeichert, sondern Situationstyp-Handlungs-Assoziationen. In anderen Worten: Beim Handeln von Experten fallen nicht nur Ziel und Perspektive in einem Punkt zusammen, sondern auch ihre Entscheidungen folgen dieser Grundlage. Im Allgemeinen sagt das erfahrene und geübte Verständnis dem Experten, was er zu tun hat. In seiner Könnerschaft handelt er engagiert, er erkennt und löst Probleme teilnehmend und nicht distanziert. Sein Handeln gründet sich nicht in von ihm entworfenen Plänen, er denkt nicht über die möglichen Folgen seines Tuns nach, sein Blick ist nicht in die Zukunft gerichtet, sondern er ist in der Gegenwart präsent. Das Können des Experten ist so sehr Teil seiner Selbst geworden, dass er sich dessen nicht bewusster sein muss als seines eigenen Körpers (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 54ff.).

Der Experte folgt in seinem Handeln nun keinen Regeln mehr, sondern in seinem Blick sind Tausende von Einzelfällen zu einem Ganzen verschmolzen, und er folgt einfach dem, was die Situation ihm sagt. Er verschmilzt in seinem Handeln mit der Situation und der Umgebung. Diese Kennzeichnung des Experten, dass strategisches Planen praktisch in seiner Könnerschaft nicht mehr auftritt, umschreiben Dreyfus und Dreyfus positiv:

„Je geübter wir werden, desto mehr leben wir in der Gegenwart, desto genauer erkennen wir, daß die Zukunft für sich selbst Sorge trägt, solange wir nur einen empfindsamen Daumen auf dem Puls der gegenwärtigen Ereignisse haben.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 221).

Dieses Eingebunden-Sein in die situative Gegenwart, was das Handeln des Experten als leicht und einfach erscheinen lässt und ihr jegliche Flexibilität ermöglicht, fehlt besonders dem Lernenden im Stadium der Kompetenz. Dieser nämlich bewegt sich

nicht flexibel in der Situation, sondern durch sein planhaftes Vorgehen muss er häufig feststellen, dass er sich einem kontinuierlich sich verzweigenden Gewebe von möglichen Situationen ausgesetzt sieht, wobei der Weg, dem die Situationsabfolge tatsächlich gehorcht, durch zahlreiche von ihm nicht beeinflussbare Faktoren bestimmt ist, was eine ständige bewusste Neuplanung erfordert. So lassen sich zum Beispiel im Prozess der Geschichtenentwicklung theoretisch in jedem Handlungsschritt (Szene) eine Vielzahl von Optionen für den direkt darauf folgenden nächsten Handlungsschritt entwerfen, die sich wiederum wie ein Stammbaum weiter verästeln und theoretisch eine unbewältigbare Komplexität annehmen können. Ein analytisches 'Vorausdenken' aller Optionen wäre schlicht nicht möglich. Ständig verändert sich die intuitiv wahrgenommene Aspektrelevanz, weil neue paradigmatische Situationen perspektivegebend wirken. Der erfahrene Experte hingegen, der diesen reduktionistischen Versuchungen widersteht, erkennt im Folgen und Akzeptieren der Situationsabfolge intuitiv, was kommt und lässt sich darauf ein (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 222ff.).

Der Experte verfügt, und erlauben Sie mir die Analogie, über die Qualität des Bambus, der fest verankert im Boden den Wind aufnimmt und sich ihm anpassen kann, ohne zu brechen. Gleich dem Bambus nimmt der Experte die Handlungsaufforderungen der Situation an, nimmt Ungleichgewichte und Mängel wahr, verspürt Spannungen und versucht diese aufzulösen. Dabei ist er nicht auf ein Ziel fixiert, sondern die Zielorientierung des Handelns ist ohne bewusste Zielsetzung. Der Handelnde steht nicht über der Situation, sondern er erlebt den Zauber des Eingebunden-Seins in die Situation, mit der er verschmolzen ist. Aus dieser Verbundenheit kommen seine intuitiven Entscheidungen.

Auf der Grundlage des Fünf-Stufen-Modells lässt sich verstehen, weshalb man Experten nicht ohne weiteres dazu bringen kann, die von ihnen angewandten Regeln in Worte zu fassen – also zu explizieren, denn sie folgen überhaupt keinen Regeln oder bewussten Handlungsmaximen. Ihr Handeln passiert intuitiv und unbewusst. Im Verlauf hin zum Können des Experten ist gerade der Verzicht auf Regeln und regelgeleitetes Handeln ein wesentliches Kennzeichen. Vermutungen und Entscheidungen kann der Experte nicht immer nachvollziehbar begründen (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 59ff.). Fragt man einen Experten dennoch nach Regeln und konfrontiert ihn mit den Fragen und Machtmechanismen der Akzeptanzprobleme, dann zwingt man ihn eigentlich dazu, auf das Niveau des (fortgeschrittenen) Anfängers oder Kompetenten zu regredieren und Regeln anzugeben, an die er sich vielleicht noch erinnert, die er aber nicht mehr anwendet (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 151).

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Anerkennung und Bewertung des Experten. Wie sollte sein 'Expertentum' gemessen werden, um das Messergebnis zur Leistungsbeurteilung heranziehen zu können? In Messverfahren, welche analytische und kontextfreie Prinzipien und Elemente in den Mittelpunkt stellen, würde der Kompetente beziehungsweise der Könnler besser als der Experte abschneiden. Ein weitaus geeigneteres Mittel besteht darin, Experten erfolgskritische Situationen umfassend-erzählerisch gemeinsam mit dem Kontext, in dem sie aufgetreten sind, und

mit ihren subjektiven Bewertungen und den gesetzten Maßnahmen beschreiben zu lassen. Narrative Methoden wie sie in 'Leaving-Expert'-Projekten Einsatz finden, nähern sich diesem Ideal an (vgl. Reinmann, 2005, S. 7ff.).

Dreyfus und Dreyfus haben mit ihrem Fünf-Stadien-Modell gezeigt,

„[...] man muß die traditionelle Ansicht aufgeben, daß ein Anfänger mit Spezialfällen beginnt und, mit zunehmender Übung, daraus immer kompliziertere Regeln abstrahiert und internalisiert. Es hat sich erwiesen, daß der Fertigkeiten-Erwerb gerade den umgekehrten Weg geht – von abstrakten Regeln hin zu Einzelfällen.“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 150ff.)

Das Idealbild des hier entworfenen Experten darf aber nicht zum Fehlschluss verleiten, dass Experten niemals nachdenken und immer in ihrem Handeln richtig liegen. Aus dem oben Gesagten kann abgeleitet werden, dass ein Experte in seinem Fachgebiet unreflektiert und ohne Distanz arbeitet. Erlaubt es die Zeit oder sind die Ergebnisse der Arbeit sehr wichtig, dann wird auch der Experte abwägen und überlegen. Jedoch richtet sich sein Abwägen nicht vorrangig auf die Situation selbst, sondern die Überlegungen des Experten bestehen vielmehr im kritischen 'Befühlen' der eigenen Intuitionen.

Aus der beruflichen Praxis weiß man: Auch wenn ein Experte sein eigenes Handeln kritisch hinterfragt, liegt er mit seinen Entscheidungen nicht immer richtig. Trotz großem Erfahrungsschatz, sicherem und umsichtigem Handeln können diese ihn nicht vor Überraschungen und unvorhersehbaren Ereignissen schützen. Sie können ihn und seine Handlungsprinzipien aus der Bahn werfen, wobei dieses aus der Bahn werfen positiv anzunehmen ist, um neue Impulse und vorerst vielleicht Unsichtbares als Sichtbares wahrzunehmen (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 56).

Der Kenner und der Kennerblick

Polanyi konzentriert sich in seinen Ausführungen auf eine Beschreibung des Kennerblickes und der Kunstfertigkeit. Er bezeichnet als Kennerblick jene Fähigkeit eines Menschen, charakteristische Physiognomien zu erkennen, wobei unter „Physiognomien“ ein Ganzes mit ungliederbaren Qualitäten und unidentifizierbaren Einzelheiten verstanden wird (vgl. Polanyi, 1969, S. 124ff.). Dieses Können und Erkennen, von dem er spricht, schreibt Polanyi beispielsweise Meteorologen, Seeleuten oder Piloten zu, da sie aus Wolkenformationen eine zu erwartende Wetterlage interpretieren können. Aber ebenso haben, so Polanyi, Tee-, Kaffee- oder Weinkenner, Botaniker, Zoologen, Mediziner, Textilfachleute oder Literatur- und Kunstkritiker und viele andere diesen Kennerblick.

Das angewendete Wissen des Kenners kann in seiner Beschreibung mit einem „impressionistischen Wissen“ verglichen werden, da der Kenner beim Anwenden und Beschreiben dieses Wissens mehr von einem Fühlen als von einem Wissen an sich spricht. Kenner umschreiben ihr Wissen auch allgemein als einen bestimmten 'Eindruck', den sie von der Sache haben. Durch diese im Vagen bleibende Umschreibung ist es verständlich, dass der Kenner in der Praxis simultan auf eine

Vielzahl nuancierter und gleichzeitig nicht isoliert beschreibbarer Einzelheiten und Qualitätsmerkmale achtet beziehungsweise achten kann:

„Das hier ausgeübte Urteil eines Kenners besteht in der richtigen Einschätzung einer komplexen Beziehung zwischen unspezifizierbaren Elementen. Im Ergebnis sieht der Experte ein reiches Panorama charakteristischer Physiognomien, wo das Auge des Laien nichts sieht, das von Bedeutung wäre.“ (Skills and Connaissanceurship, Polanyi, 1952, S. 393, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 177).

Der Vorgang, wie ‘Können’ eingesetzt und demonstriert wird, kann mit Polanyi folgendermaßen erklärt werden: Der Kenner blickt von den Einzelheiten und der zurückliegenden, distalen, also entfernt liegenden erinnerten Erfahrung mit einer Vielzahl ähnlicher Fälle auf eine charakteristische Gesamterscheinung.

Polanyi selbst erläutert die Besonderheiten des Kennerblickes am Beispiel der Qualitätsbeurteilung von unverarbeiteter Baumwolle: Der Experte nimmt für seine Beurteilung ein kleines Büschel Baumwolle zwischen die Finger, glättet dieses, indem er es zwischen Daumen und Zeigefinger auseinanderzieht. Mit dieser Fingerbewegung erhält der Kenner gleichzeitig ein Wissen über die Länge der Fasern und deren Stärke und Reißfestigkeit. Auf diese Weise können die verschiedenen Baumwollarten und Baumwollqualitäten unterschieden werden. Zur Qualitätsbeurteilung von Baumwolle und zeitgleich zu dieser sensorischen und haptischen Beurteilung kommt die Unterscheidung von Farb-, Glanz- und Helligkeitsmerkmalen. Die dafür erforderlichen Kenntnisse oder Könnerschaft sind im allgemeinen nicht aus Büchern oder aus der Einhaltung von Regelwissen erwerbbar, sondern in der Regel nur durch einen mehrjährigen Erfahrungsprozess, typischerweise unter Anleitung eines ‘Könners’ oder ‘Experten’ (in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus) und durch den diskursiven Austausch mit diesem.

Kunsthfertigkeit (Skill)

Kunsthfertigkeiten umfassen für Polanyi sowohl die Erfahrungheit und die mit ihnen verbundenen verschiedenen Formen des praktischen Handelns als auch künstlerische, handwerkliche und intellektuelle Fertigkeiten sowie die Sprechfertigkeit. Er meint:

„Eine geübte [kunsthfertige] Handlung koordiniert eine unspezifizierbare Reihe von Mitteln zur Erreichung ihres Zweckes.“ (Skills and Connaissanceurship, Polanyi, 1952, S. 393, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 177)

Überträgt man diese Definition auf den etablierten Kulturbetrieb, so bedarf der Kulturkritiker des Kennerblicks und der Künstler der Kunsthfertigkeit.

Bei einer Kunsthfertigkeit kann besonders gut die Struktur des impliziten Wissens nachgezeichnet werden, denn bei einer zielbezogenen Handlung stellt sich eine strukturelle Veränderung ein, „die durch eine wiederholte mentale Anstrengung erreicht wird, die auf die Instrumentalisierung bestimmter Dinge und Handlungen im Dienste eines Zweckes abzielt.“ (Polanyi, 1958, S. 62).

Zur allgemeinen Beschreibung von ‘Fertigkeiten’ möchte ich nochmals in Erinnerung rufen, dass bei zielbezogenen Handlungen die Struktur des Hintergrundbewusstseins und Fokalbewusstseins von großer Bedeutung ist, und dass die einverlebten Objekte oder Instrumente uns nicht weniger, sondern anders bewusst sind. Diese ‘Von-zu-Struktur’ im Akt des impliziten Wissens sieht Polanyi in allen körperlichen und motorischen Fertigkeiten, vom Eine-Straße-Entlanggehen bis zum Seiltanzen, vom Tennisspielen oder Klavierspielen bis zum Knüpfen eines Knotens oder dem Einschlagen eines Nagels. Körperliche oder praktische Fertigkeiten können somit auch betrachtet werden als ein:

„[...] motorisches Verhaltensmuster, das willentlich ausgeführt wird und in den besonderen charakteristischen Fällen geleitet ist durch gespannte Aufmerksamkeit auf ein dem Handelnden wohlbekanntes Ziel.“ (Skills and Connaisseurship, Polanyi, 1952, S. 382, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 179)

Im Verlauf beziehungsweise in der Ausführung einer Fertigkeit kommt es zu vielschichtigen, vielfältigen und synthetischen Integrationsleistungen, die nicht bewusst ablaufen. Am Beispiel des Gehens und des dazugehörigen Gleichgewichtssinnes ist zu sehen, dass hier ”elementare muskuläre Leistungen, die wir nicht zu identifizieren mögen, gemäß Beziehungen, die wir nicht definieren können” (Polanyi, 1985, S. 17) verbunden werden.

Für das Umsetzen von Fertigkeiten sind als Rahmenbedingungen einerseits eine aufmerksame Konzentration und andererseits ein Gewährenlassen und die damit verbundene Gelassenheit notwendig. Auf diese drei Aspekte werde ich weiter unten noch näher eingehen.

Besondere Elemente des Kennerblickes und der Kunstfertigkeit

In den nun folgenden Punkten werde ich Aspekte thematisieren, die auf das Verständnis dessen hinweisen, was Geschehenlassen und Gelassenheit, Imagination, Intuition und Ahnung für die Performanzsituation und somit für die Könnerschaft des Experten bedeuten. Das Ergebnis dieses Abschnitts wird auf folgende These hinauslaufen: Gelingende Lernprozesse oder allgemein das Erlernen und Ausführen einer Könnerschaft erfordert eine gewisse Grundeinstellung (Haltung), mittels derer jegliches Können erschlossen und sichtbar gemacht wird.

Geschehenlassen und Gelassenheit

Der Könnler weiß bei seinem Tun, so Polanyi, dass seine Syntheseleistung nicht erzwungen werden kann. Deshalb handelt er vielmehr aus einer „neutral-aktiv-passiv-Haltung“ heraus, in der alle Glieder in gleicher Weise, gleichermaßen mit schwebendem Akzent, im Auge behalten werden, um sich dann in einer ganz bestimmten, schwer beschreibbaren Weise im Können zu entfalten. Polanyi spricht in seinen strukturellen Erklärungen vom „Sich-Verlassen“ – auch vom „Sich-Verlassen-Müssen“ – auf das Gewährwerden der Integration von Merkmalen. Dieses „Sich-

darauf-Verlassen“, dass in der Performanzsituation die Integration einer „unspezifizierbare[n] Reihe von Mitteln“ (Polanyi, 1952, S. 393) zur Sichtbarwerdung einer Könnerschaft stattfindet, hat eine Parallele in der Antike: Im antiken Kunst- und Künstlervverständnis ging man davon aus, dass der Künstler darauf vertrauen muss, dass eine göttliche Instanz ihn als Medium benutzt, um durch ihn in ihrer Schönheit sichtbar zu werden. Kurz: Jede implizite Integration setzt für das Geschehenlassen des Könnens eine gewisse Selbstsicherheit, Gemütsruhe und zuversichtliche Grundstimmung des Könners voraus, damit die Integrationsleistung gelingen kann. Der Weg hin zum Vertrauen in das Geschehenlassen liegt, so Polanyi, im Üben und in der automatisierenden Wirkung der vielfachen Wiederholungen, die dem Übenden bestätigen, dass er sich darauf verlassen kann, dass das zu erwartende Können geschehen wird.

Für das Ausführen einer zielbezogenen Handlung, einer Kunstfertigkeit oder das Demonstrieren des Kennerblickes ist das Prinzip des Sich-Verlassen-Müssens ebenso von besonderer Wichtigkeit wie das grundlegende Merkmal der Gelassenheit. Das Prinzip der Gelassenheit wird von Walter Volpert beschrieben als:

„ein Loslassen von Dingen, die ich anspannend festhalte; eine vertrauensvoll-gelöste Befindlichkeit im Strom des Geschehens; ein Abgerücktsein von der Starrheit vorherrschenden Planens. [...] Man läßt die Dinge sich ereignen, ohne sie zwingen oder bewältigen zu wollen.“ (Volpert, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 201).

Diese Vorstellung des Loslassens setzt im Können ein hohes Maß an Geschicklichkeit und Achtsamkeit im Gewahrsein des Könnens voraus. Diese Beschreibung erinnert in ihrem Inhalt sehr an die buddhistische Vorstellung der ‚Geschicklichkeit in der Methode‘, wodurch sich die Paradoxie vielleicht verstehen lässt:

„Wer bei der Sache sein will, darf nicht außer sich sein. Festhalten geschieht durch loslassen. – Je stärker wir auf das Element fokussieren, um das Ganze zu bekommen, desto eher entzieht es sich uns.“ (Neuweg, 2001, S. 201).

‚Geschicklichkeit in der Methode‘, beschrieben in einem buddhistischen Kontext, erklärt auch eine ethische Dimension der Gelassenheit: Der Schüler übt und meidet unheilsame Handlungen. Konzentriert auf sein ethisches Können, bewirken diese Übungen zur Entwicklung der Geschicklichkeit letzten Endes, dass alle egozentrischen Gewohnheiten beseitigt werden, so dass der Übende den Zustand der Weisheit (oder: den Zustand der Geschicklichkeit) verwirklichen kann, woraus sein mitfühlendes Handeln direkt und spontan erwächst. Das Verhältnis von Weg (Üben) und Zustand (Könnerschaft) der Geschicklichkeit kann aus der Perspektive der Vergegenwärtigung so verstanden werden, dass die Könnerschaft kein Ziel ist, das in weiter Ferne außerhalb von uns selbst liegt, sondern es liegt in uns, und es ist im Kommen. Weil aber das Können selbst noch in seiner Anfänglichkeit ruht und oftmals zurückbleibt, ist das Üben notwendig. Üben ist in seiner Wirkung gleichzeitig ein Stärken der Kräfte, welche das Können hervortreten lassen (vgl. Varela & Thompson, 1992, S. 339ff.).

Der Prozess, die Dynamik und das Verhältnis innerhalb der Geschicklichkeit werden von Francesco Varela so verstanden:

„[...] als sei man schon mit dem Können des Geigespielens geboren und übe nur, um jene Gewohnheiten zu beseitigen, die einen Ausdruck dieser Virtuosität verhindern.“ (Varela & Thompson, 1992, S. 340).

Für den Könner gibt es Rahmenbedingungen, die ein Geschehenlassen und die Gelassenheit in der Geschicklichkeit verhindern können. Unter anderem sind dies Stress oder jegliche Form von Befangenheit.

Imagination und Intuition

Imagination und Intuition sind beides Kräfte, die über einen Vorgriffscharakter verfügen, und die im Vollzug einer impliziten Triade wirken. Georg Hans Neuweg sagt über Imagination und Intuition:

„Es muß demnach eine synthetisierende Kraft im Subjekt postuliert werden, die dem Gegebenen gleichsam vorausseilt, um von dem so erreichten Punkt her rückwirkend die Teile zu interpretieren. Unmittelbar einsichtig ist das für die Fälle praktischen impliziten Wissens: Selbstverständlich greift die Intention voraus auf noch nicht implementierte Subsidien. Und so wie das Gestalterfassen etwas unkonkret Vorwegnehmendes hat, das dann die rechte Interpretation der Einzelheiten steuert, ja manchmal tatsächlich einfügt, so ist auch die intentionale Vorwegnahme des Tuns diffus, unfundiert, so daß der Gesamt Ablauf erst im Durchlaufen elaboriert wird und wir währenddessen oder nachher oft tatsächlich überrascht sind von der Operationenkette, die wir durchlaufen haben.“ (Neuweg, 2001, S. 206).

In der Praxis bin ich oft mit dem Phänomen konfrontiert, dass Erzählstudenten vor einem Videofeedback (Rückmeldungen im Anschluss an Videoaufnahmen) angeben, wie sie eine im Vorfeld vorbereitete Geschichte erzählen wollen, worauf sie achten werden und welche Wirkung sie zu erzielen hoffen. In der Performanzsituation jedoch geschieht oftmals etwas vollkommen anderes. Auf die Frage, wie dies denn sein könne, antworten sie meist, dass es sich ‘im Erzählen’ einfach so ‘entwickelt’ habe, und dass sie selbst sie sind ‘tatsächlich überrascht’ seien. Für mich liegt der Verdacht nahe, dass der Trainingsteilnehmer vor dem Videofeedback explizites Wissen und Ziele formulieren konnte, in der Performanzsituation allerdings, vor allem dann, wenn der Trainingsteilnehmer ein ‘Flow-Erleben’ hatte, implizites Wissen im Zusammenspiel mit expliziten Wünschen und Intentionen als Können (oder Nichtkönnen) zutage trat.

Imagination und Intuition sind Aspekte im Wahrnehmungsgeschehen, die die von Polanyi postulierte Prämisse, dass das Subjekt aktiv am Ablauf der impliziten Triade beteiligt ist, vordergründig untergräbt. Im Handlungsverlauf verlässt sich das Subjekt darauf, die Ganzheit mit seinen Teilen zu verstehen, damit es sein Handlungsziel erreichen kann. Die Einzelheiten werden nicht fokussiert oder bewusst interpretiert, sie werden, wie es scheint, von selbst bedeutungsvoll. Fertigkeiten und Können vollziehen sich somit mehr von selbst, als dass sie vollzogen werden:

„Die Integration also ist einerseits veranlaßt, andererseits aber wiederfährt sie dem Subjekt – es ist Akteur und System zugleich. Am deutlichsten wird dies sichtbar

am Prozeß der wissenschaftlichen Entdeckung: Wir machen sie, und doch überrascht sie uns.“ (Neuweg, 2001, S. 206).

Demnach sind Imagination und Intuition wohl am Geschehen der impliziten Integration beteiligte Kräfte. Unterscheidbar sind beide nach ihrem inneren Moment der Aktivität und der Passivität. Die Imagination funktioniert mehr als *aktives*, antizipierendes Moment, das im mehr oder weniger angestregten Vorgriff auf das zu erkennende Ganze liegt. Die Intuition hingegen als unmittelbares, nicht diskursives, nicht auf Reflexion beruhendes *plötzlich* ahnendes Erfassen beruht auf einem *passiven*, integrativen Moment, welches als Ereignis im Hintergrundbewusstsein verstanden wird, das man einfach geschehen lassen muss (vgl. Neuweg, 2001, S. 206).

Sowohl der aktive als auch der passive Moment in einem Wahrnehmungsgefüge sind Teil der impliziten Integration. Durch ihr Zusammenspiel lässt sich die Dynamik des impliziten Wissens erkennen. Zur literarischen Beschreibung, was mit dieser Dynamik und dem oben beschriebenen Geschehenlassen gemeint ist, schließe ich mit einem Zitat von Johann Wolfgang von Goethe:

„Schauen, Wissen, Ahnen und Glauben und wie die Füllhörner alle heißen, mit denen der Mensch ins Universum tastet, müssen denn doch eigentlich zusammenwirken.“ (Goethe, 2000, S. 219).

Ich fasse zusammen: Intuitionen spielen in der Performanzsituation eine Sonderrolle. Die Herausarbeitung ihrer typischen Merkmale ist auf den ersten Blick gar nicht so einfach, denn die sinnhafte Nähe zur Imagination und zur Ahnung erschweren die Aufgabe, trennscharfe Kriterien zu erarbeiten. Dies zeigt sich auch bei der oben vorgestellten Definition von Polanyi von Intuition als „Fähigkeit des Vermutens“. In seinem Verständnis von Intuition verlagert Polanyi die Konnotation mehr auf den gewähren-lassenden (passiven) Charakter der Intuition, wodurch ihn diese Verlagerung näher an die Wesensbeschreibung von Ahnungen bringt (im Detail unten).

Ahnungen

Ahnungen sind uns Menschen nichts Fremdes, auch wenn sie unangemeldet in verschiedenen Lebenslagen auftreten oder uns mitunter beschleichen. Allein im Dunkeln ahnen wir Gefahren, aber genauso ahnen wir das Reifen einer Idee und die Lösung eines Problems. Ahnungen kennen wir durch ihre ‘Vorsprünglichkeit’, durch unsere körperliche Verfasstheit mittels Gefühlen und Stimmungen und durch unser semantisches vorgriffssensibles Bewusstsein, durch welches sie auftreten können. Ahnungen sind eigentümliche Zustände unseres Wahrnehmungsgeschehens, denn sie verfügen über einen epistemologischen Vorgriffscharakter, über eine Eigenmächtigkeit der Ankunft und über vage Hinweise auf etwas, was rational noch nicht zugänglich ist, sogar epistemologisch noch gesättigt werden muss. Wolfram Högbebe schreibt hierzu:

„[...] wenngleich wir nicht unvorbereitet dafür sind, daß sie sich einstellen, sind doch immer sie es, die es tun, sie stellen sich ein, ebenso wie Gedanken und Ideen, die uns kommen.“ (Högbebe, 1996, S. 14).

Ahnungen sind, so Hografe, ein eigenmächtiges und unmittelbares epistemologisches Geschehen, und ebenso wie Intuitionen stellen sie sich nur ein, wenn wir ihre Eigendynamik akzeptieren und uns ihnen als „neutral-aktiv-passiv[es] Medium“ bereitstellen (1996, S. 14).

Im Unterschied zu den oben beschriebenen Intuitionen kommen bei Ahnungen Gedanken nicht plötzlich, sondern erst ganz allmählich zum Vorschein. Sie sind weder reine Handlungen noch reine Ereignisse. Sie sind die Fähigkeit und der Raum für „werdendes Wissen“, denn sie lassen das Reifen oder Dämmern eines Gedankens zu (vgl. Hografe, 1996, S. 24). Für viele Ahnungen gilt, dass es sich bei ihnen um „Präsenzresonanzen“ (Hografe, 1996, S. 14) handelt. Sie geben uns Auskunft von etwas, das hinter dem Wahrnehmungsschleier präsent ist. Unsere Ahnungen lassen uns mit der Präsenz von etwas rechnen, über dessen Existenz wir uns dennoch täuschen können. Durch Ahnungen können Präsenz und Existenz auseinandertreten oder zusammenfallen: „Sie ahnte, dass das Ereignis p eintreten würde.“ Eine Ahnung zu haben, bedeutet also: Das, was ist, war oder sein wird, meldet sich an über einen womöglich noch undeutlichen Gedanken, der meist noch überprüft werden muss. Ahnungen haben bei ihrem Auftreten epistemologisch das Ziel vor Augen, aber die Realität muss dafür sorgen, dass es auch erreicht wird, denn inhaltlich sind Ahnungen leer. Wer Ahnungen in Wissen überführen und den Schleier des Nichtwissens zerreißen will, um Gewissheit zu erlangen, der überprüft, ob die bloß geahnte Präsenz auch durch die faktische Existenz gedeckt ist. In den häufigsten Fällen unseres Lebens fordern wir auch diese Überprüfung von Ahnungen, zum Beispiel bei der Ermittlungstätigkeit der Polizei.

Unter darstellenden Künstlern wird des Öfteren über die Diskrepanz zwischen Veranstalterangaben und der eigenen Ahnung in Bezug auf die Zusammensetzung des Publikums thematisiert. Diese Erzählungen verlaufen meist so oder so ähnlich: „Also ich wusste ja genau, worauf ich mich da einlasse, aber fünf Minuten, bevor ich auf die Bühne trat, habe ich nochmals mein gesamtes Abendprogramm geändert. Ich ahnte, dass ich sonst scheitern würde!“

Ahnungen können als mächtige Kräfte in unserem Wahrnehmungsgeschehen wirken. Trotz ihrer kurzen Lebensdauer – sobald sie Wirklichkeit geworden sind, lösen sie sich auf – sind sie Dienstleister für unser Wissen. Unabhängig von der Tatsache, ob sie uns täuschen oder sich bestätigen, sie begleiten uns ständig. Sehr häufig treten sie in Zusammenhang mit Gefährdungen auf. Gewöhnlich richten wir auch viele unserer Alltagshandlungen nach dererlei Ahnungen aus, denn sie verschaffen uns einen Informationsvorsprung, der zugleich einen unter Umständen lebensrettenden Zeitvorsprung darstellt. „Obwohl ich merkte, dass er sich Mühe gab, mich von seinem Geschäftsvorhaben zu überzeugen, ahnte ich, dass er mich über den Tisch ziehen wollte.“ Typische Situationen, bei denen Ahnungen hilfreich sind, sind zum Beispiel Verkaufsgespräche, Verhandlungen oder unterschwellige Bedrohungen. Ahnungen solcher Art und auch Auslegungahnungen, die beispielsweise Mediziner bei ihren Krankheitsdiagnosen begleiten, sind sowohl stets personal als auch in hohem Maße an das Hintergrundwissen des Individuums gebunden. Das bedeutet: Kein Laie kann

ahnen, dass ein trockenes Husteln nicht für eine Bronchitis, sondern für eine Grippe spricht, wenn er nicht über das entsprechende Fachwissen und medizinische Erfahrung verfügt.

Ahnungen als Dienstleister stehen mit dem gut fundierten Expertenwissen in einem engen Wechselverhältnis. In diesem Wechselspiel kommt es jedoch nicht zu einem Konkurrenzverhältnis von Wissen und Ahnungen. Ahnungen, so Polanyi, unterstützen das Wissen und machen es in keiner Weise überflüssig.

Die Ahnungen liefern bei ihrem Auftreten und beim Wahrnehmen der jeweiligen Person Informationsvorsprünge. Gerade im Forschungsprozess zeigt sich dieser Aspekt immer wieder, denn ein guter Forscher geht nicht allen denkmöglichen Hypothesen nach, sondern er arbeitet zeitsparend, indem er seinen Blick selektiv auf die erfolgsversprechendsten Hypothesen richtet. Diese Eigenheit des Problemlösens zeigt deutliche Unterschiede zu Laien oder Computern auf. Laien erkennen meist keine Hypothesen, da sie bei langwierigen induktiven Bemühungen die Übersicht verlieren. Sie achten noch auf einzelne Daten oder Symptome, wo der Experte schon die erklärende Theorie ahnt. Ein Computer, dem die Fähigkeit zu ahnen gänzlich fehlt, erkennt im Gegensatz zum Laien zu viele Hypothesen, denn er errechnet unter Umständen Millionen von Möglichkeiten und nutzlose Alternativen, ohne zügig zu einem erfolgsversprechenden Ergebnis zu kommen.

Ahnungen stehen, so Hogebe, immer am Anfang, vor zielgerichteten Gedanken. Sie sind vom feinen Sinn für Plausibilität begleitet, so dass sie zu einer expertenhaften 'Abkürzungskultur' für Könnerschaft beitragen:

„Ahnungen beschleunigen unser Geschäft mit Informationen umzugehen, sie helfen uns die Übersicht zu behalten und in gewissen Situationen mit heiler Haut davonzukommen.“ (Hogebe, 1996, S. 21).

Fazit: Ahnungen sind in ihrer Funktion richtungsweisend, weil sie es sind, die uns gelegentlich in einer Situation schon skeptisch werden lassen, in der wir noch kein Argument für unsere Zweifel haben, aber sie können auch falsch sein. Niemand kann seinen eigenen Ahnungen auf den Grund gehen, daher können wir genauso wenig jemanden für seine Ahnungen zur Rechenschaft ziehen. Hinter sie kann erkenntnistheoretisch nicht zurückgegangen werden. Sie scheinen Quellen zu sein, die aus verborgenen Erfahrungen kommen. Sollte dies so sein, dann würde folgendes Bonmot von Konfuzius wohl einer Überarbeitung bedürfen: „Die Erfahrung ist wie eine Laterne im Rücken; sie beleuchtet stets nur das Stück Weg, das wir bereits hinter uns haben.“ Die Ahnung könnte so etwas wie das Streulicht der beschriebenen Laterne sein. Ahnungen stehen ständig im Dienste des Wahrnehmens, Denkens und der kritischen Auseinandersetzung mit beiden. Der allgemeine Nutzen von Ahnungen liegt in ihrer Unverzichtbarkeit, denn sie sind in der Lage, dem Forschungs- und Wissensprozess eine Gerichtetheit zu geben, welcher darüber hinaus meist sehr plausibel ist. So sind Ahnungen ihrer Natur nach 'Dienstleister', die für sich selbst nicht in Anspruch nehmen, Wissen oder Können zu verdrängen. Im Gegenteil, hat sich Wissen eingestellt, lösen sich Ahnungen auf beziehungsweise greifen auf Neues, Zukünftiges vor.

1.4 Zusammenfassung

Die Bedeutung Polanyis sowie Dreyfus und Dreyfus für diese Arbeit

Das Wissensmodell von Polanyi und das Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus haben Bedeutung für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Allem voran desillusioniert uns Polanyi in unserem Glauben, einem 'Können' durch präzises Beschreiben und Analysieren dergestalt auf den Grund gehen zu können, dass ein personenunabhängiger Wissensgrund bestehe, der dann auch personenunabhängig weitergegeben werden könne. Vermutlich ist dies in Teilbereichen auch möglich, aber nicht bei Handlungen, deren Komplexität in 'Könnerschaft' mündet. Und vermutlich ist dies nicht möglich bei Handlungen, die kunstorientiert eine „unspezifizierbare Reihe von Mitteln zur Erreichung ihres Zweckes“ (Polanyi, 1952, S. 393) einsetzen. Zudem ist zu vermuten, dass die Performanzsituation des 'Könners' von Intuitionen und Ahnungen begleitet ist beziehungsweise mit Haltungen wie denen des 'Geschehenlassens' und der 'Gelassenheit' verwoben ist, die ihrer Natur nach schwer fassbar, allerdings hochgradig erfolgsrelevant sind. Die Vernachlässigung dieser weichen und schwer mess- und beobachtbaren Kategorien würde vermutlich auch zu einer Verflachung der Forschungsergebnisse führen. Des Weiteren bieten Polanyi sowie Dreyfus und Dreyfus eine differenzierte Begrifflichkeit, (i.e. Gewandtheit/Könnerschaft) die unter Umständen geeignet ist, als semantischer Rahmen zur Beschreibung eines Kunstausdrucks zu dienen (vgl. dazu Abschnitt 5.1 Kompetenz oder Könnerschaft?).

Zur Forschungshaltung

Wenn dem so ist, stellt sich die Frage nach der Haltung des Forschers, der das Ziel verfolgt, diese „unspezifizierbare Reihe von Mitteln zur Erreichung ihres Zweckes“ in Form eines Modells zu explizieren. Folgt man Polanyi, so kann implizites Wissen ausschließlich über eigene Erfahrung erworben werden: also in einer Meister-Lehrling-Beziehung. Dabei läuft der Forscher aber Gefahr, selbst zum Träger impliziten Wissens zu werden und strukturell nur eingeschränkten Zugang zu seinen impliziten Wissensanteilen zu haben. Die Alternative ist: kritisch distanziert zu beobachten, einer positivistischen Subjekt-Objekt-Trennung verpflichtet, und als Ergebnis unter Umständen deskriptiven 'common sense' mit dem weissen Deckmäntelchen der Wissenschaftlichkeit anzubieten. Beide Haltungen sind in ihrer Reinform ungeeignet zur Befriedigung des hier zugrundeliegenden Forschungsinteresses. Aus dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1988) lässt sich ein Vorschlag zur Haltung des Forschers vor dem Hintergrund des Wissensmodells von Polanyi ableiten: Die Forschungs- beziehungsweise die Beobachtungshaltung in dieser Arbeit sollte der Haltung des 'Kompetenten' beziehungsweise des 'Könners' entsprechen (in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus). Gleichzeitig sollten die Interviewpartner nicht dem Kreis der 'Experten' angehören, da es dieser Personengruppe am schwersten fällt, Wissen zu explizieren. Diese 'Experten' wären allerdings ideale 'Meister', um bei ihnen in die 'Lehre' zu gehen.

2 Vorstellung erzählendidaktischer Literatur

Wie lernt man erzählen, und vor allem, was muss man lernen, um sich ‘Erzähler’ nennen zu können? Dieser Abschnitt leitet, im Anschluss an die vorbereitenden Kapitel 0 und 1 nun die Phase der Untersuchungen und Diskussionen ein.

In diesem Kapitel wird erzählendidaktische Literatur vorgestellt. Diese Vorstellung und Kommentierung diente vorrangig der theoretischen Vorbereitung für die Interviewstudie in Kapitel 3. Die Auswahl der unten kommentierten Bände und Aufsätze erfolgte anhand einer einfachen Sichtung, wie häufig sie in der Sekundärliteratur genannte waren.

Die Liste der erzählendidaktischen Texte habe ich um einen Aufsatz von mir ergänzt. Dieser ist zum einen vor dem Hintergrund der zu lösenden Definitionsaufgabe relevant, zum anderen liefert er einen Beitrag zur Entwicklung von Schlagwörtern für die Interviewstudie in Kapitel 3.

Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und mit einer schlagwortartigen Auflistung relevanter Einzelaspekte erzählerischer Mündlichkeit.

2.1 Textbasis

Die im deutschsprachigen Raum verfügbare erzählendidaktische Literatur lässt sich grob in zwei Klassen einteilen. Da finden sich zum einen Aufsätze in Fachzeitschriften, die sich an Pädagogen richten (zum Beispiel die Zeitschrift *Grundschule* aus dem Verlag Westermann), zum anderen Monografien, die ein größeres privates Publikum zu erreichen suchen. Einigen Fachbuchverlagen, wie zum Beispiel der Fachverlag Don Bosco, scheint sogar der Spagat zu gelingen, beide Adressatenkreise anzusprechen. Inhaltlich orientieren sich die meisten Autoren an der Aufgabenstellung: ‘Erwachsener erzählt einem Kind’ beziehungsweise ‘Ein Kind lernt erzählen’. Die für diese Arbeit relevante didaktische Aufgabenstellung: ‘Ein Erwachsener erzählt kunstorientiert anderen Erwachsenen’ ist die rare Ausnahme. Gemessen an allen aktuell und antiquarisch verfügbaren Texten liegt deren Anteil vermutlich unter fünf Prozent. Im angelsächsischen Raum finden sich viele erzählendidaktische Monografien. Sie unterscheiden sich vom deutschen Pendant in erster Linie dadurch, dass deren Autoren durchwegs Erzählpraktiker und Erzählkünstler sind und dass sie eine Vielzahl von Beispielgeschichten anbieten (zum Beispiel *The story-tellers start-up book* von Read MacDonald).

Die Linguistik hat zur Frage des narrativen Formates in der allgemeinen Sprachproduktion eine langjährige Forschungsgeschichte. Da sie sich aber nicht mit dem kunstorientierten geplanten und bewussten erzählerischen Sprechakt auseinandersetzt, führen deren Ergebnisse für die vorliegende Forschungsfrage aber leider nicht weiter. Über den geringen Beitrag der Volkskunde zur Frage nach dem Kompetenzprofil des mündlichen Erzählkünstlers habe ich in der Einleitung bereits hingewiesen – im Interview mit Herrn Dr. Rainer Wehse (Abschnitt 3.2.6) wird dieser Aspekt weiter begründet und vertieft.

Im Forschungsinteresse sollten folgende Fragen an die unterschiedlichen Texte gestellt werden:

- Aus welcher Rolle heraus und mit welcher Motivation befassen sich die Autoren mit Erzähldidaktik?
- Welche Fähigkeiten/ Fertigkeiten/ Kompetenzen/ Routinen/ Haltungen etc. nennen diese Autoren als entscheidend für ‘gutes’, freies, mündliches Erzählen?
- Welche Kategorien bieten sie (explizit oder implizit) an, um Inhalte von Erzählkompetenz zu strukturieren?

Folgende Monografien, Aufsätze und Aufsatzbände werden vorgestellt und diskutiert (geordnet nach Erscheinungsjahr):

- Geisler, H. (1997). *Storytelling Professionally*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Oehlmann, Ch. (2001). *Einfach erzählen*. Paderborn: Jungfermann.
- Rydell, K. (2003). *A Beginner's Guide to Storytelling*. Jonesborough: National Storytelling Press.
- Hempel, G. (2004). *Volkserzähler werden*. Frankfurt/Main: Nold.

Und als Ergänzung:

- Kober, N. (2005). *Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener – Inhalte und Methoden*. In: G. Reinmann (Hrsg.) *Erfahrungswissen erzählbar machen – Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich: Papst.

2.1.1 *Storytelling Professionally*

Harlynn Geisler ist Erzählkünstlerin, Autorin sowie Redakteurin des US-amerikanischen Nachrichtendienstes für die Erzählkunst, dem *Story Bag – National Storytelling Newsletter*. Ihr 1997 erschienener Band *Storytelling Professionally* richtet sich an Nachwuchserzähler, die den Einstieg in Märkte für darstellende Künstler planen. Daher thematisiert der Band neben künstlerischen auch kaufmännische Fragen und die damit zu entwickelnden Fertigkeiten: Vertrieb von künstlerischen Leistungen (*Selling Storytelling*, S. 31ff.), Selbstmarketing (*Becoming known and being remembered*, S. 37ff.) bis hin zu Vergütungskonzepten (*Money – Contracts and Agreements*, S. 76ff.). Mein Focus in der

Vorstellung dieses Bandes liegt allerdings bei den künstlerischen Fragestellungen. Geisler beschreibt im ersten Kapitel (*Learning to be the best you can be*) das Anforderungsprofil des professionellen Erzählkünstlers (*Personal Characteristics of Storytellers*, S. 5). Der Erzählkünstler ist demnach ein Mensch, der die Fähigkeit (ability) hat:

„[...] to perform in front of a group, [...] to speak without authority and animation, a sense of caring about the audience and their needs, the discipline to work at storytelling as an art and as a business, the emotional strength to handle rejection, and the belief in their own talents and gifts.“

Ein Großteil dieser ‘Abilities’ gilt für die meisten darstellenden Kunstaussdrücke. Interessant ist allerdings der Ausdruck „to speak without authority“. Im Kontext betrachtet, meint Geisler damit das nicht-rezitative, ungestützte freie Erzählen im spontanen Sprachvortrag als Gegensatz zur Rezitation oder Deklamation. Die zweite „Personal Characteristic“ eines Erzählkünstlers ist dann wohl sein „sense of caring about the audience and their needs“. Diese Forderung lässt sich mit einer gewissen Selbstverständlichkeit; sie ist aber nicht selbstverständlich. Andere darstellende Kunstaussdrücke könnten die Anforderung ‘to care about needs of the audience’ als eine künstlerisch fragwürdige Anpassung an den Publikumsgeschmack verstehen. In der Erzählkunst, so Geisler, ist ein ‘fürsorglicher Sinn für die Bedürfnisse des Publikums’ ein „Personal Characteristic“. Ein weiterer interessanter Hinweis auf spezifische Fertigkeiten des Erzählkünstlers findet sich im Kapitel „Getting Started“: Geisler beschreibt hierbei einen angehenden Erzähler, der inspiriert durch ein künstlerisches Vorbild auf die Bühne will:

„Now that you intend to get up the stage yourself, you might be tempted to use the stories and style of your favorite artist. Don’t. Even if the basic stories are historical narratives, myths, or folktales, the final version of a particular teller comes about after extensive research, rewriting, and rehearsal.“ (S.10).

Hier findet sich ein Hinweis darauf, dass der Prozess der Werkentstehung anspruchsvoll sei („extensive research, rewriting, and rehearsal“). Geisler stellt zwar an keiner weiteren Stelle in ihrem Band die Detailfertigkeiten vor, die für die Werkentstehung gebraucht werden, sie tauchen aber an verschiedenen Stellen, zum Beispiel bei ihrem Abschnitt zum Urheberrecht, wieder auf.

Als wichtigste Voraussetzungen für den angehenden Erzähler könnten nach Geisler gelten:

- Geläufigkeit in der spontanen Sprachproduktion
- Empathisches Eingehen auf das Publikum in Verbindung mit einer Interaktionsfähigkeit
- Fertigkeit, anschlussfähige Geschichten zu entwickeln beziehungsweise aus Vorlagen weiterzuentwickeln

2.1.2 *Einfach erzählen*

Der Band *Einfach erzählen* ist der erweiterte und überarbeitete Nachfolgebund des Übungsbuches von Christel Oehlmann mit dem Titel *Garantiert erzählen lernen*, welches 1995 erschien. Der Jungfermann-Verlag hat für das Jahr 2008 eine zweite Auflage von *Einfach erzählen* angekündigt. Oehlmann war von 1972 bis zu ihrer Pensionierung 2002 als Professorin am Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Hildesheim mit dem Schwerpunkt Kommunikation und Spiel befasst. *Einfach erzählen* richtet sich, so Oehlmann in ihrer Einleitung, nicht vorrangig an Pädagogen und Lehrende, sondern an Erzähler, die Erzählen als Kunstausdruck ohne pädagogische Zielformulierung – also eigenwertig – betreiben.

Der Untertitel von *Einfach erzählen* verrät bereits die konzeptionelle Ausrichtung Oehlmans: *Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen*. Den ersten Abschnitt des Bandes widmet Oehlmann den psychischen und sozialen Erzählhemmnissen. An erster Stelle steht die Vorstellung vieler Menschen, nicht erzählen zu können („Ich kann nicht erzählen [...]“, S. 24ff.), in dem sie negative Vorerfahrungen, Erzähllängste und Erzählhemmungen thematisiert. Erfolgreiches Erzählen lerne man, so Oehlmann, wenn folgende fünf Rahmenbedingungen erfüllt sind (S. 29ff.):

„1. Äußere und innere Bewertungsfreiheit: Der Erzählstudent muss die Möglichkeit haben, seine eigenen Erfahrungen einzubringen, ohne dass diese gleich durch eine vorgefasste Meinung des Lehrers abqualifiziert werden. [...] 2. Verzicht auf Rangordnung, Normen und Regeln: Zu Beginn des Lernprozesses ist es wichtiger, schöpferische Quellen zu erschließen als formale Kriterien und Regeln für ‘gutes Erzählen’ zu vermitteln. [...] 3. Eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen: Der [Erzähl-] Schüler muss lernen, auf seine Intuition zu hören und seine eigene Spontaneität zuzulassen. [...] 4. Den Weg als Ziel anerkennen: Der Prozess des Erzählens ist wichtiger als das Ergebnis. [...] 5. Die demokratische Grundhaltung im mündlichen Erzählen: Im mündlichen Erzählen lernen wir, unendlich viele Wege [des Erzählens] zu akzeptieren.“

Das Buch folgt im Prinzip auch diesem Aufbau und entspricht den Lehr- und Lernschritten der Erzählseminare von Christel Oehlmann.

Oehlmann legt großen Wert auf die ‘inneren Haltungen des Erzählstudenten’ seinen Lernaufgaben gegenüber – und diese Auffassung zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Band. An manchen Stellen wünscht sich der wiss- und lernbegierige Leser vielleicht ein Quäntchen weniger ‘Haltung’ und dafür mehr konkrete handlungsleitende Tipps. Wenn zum Beispiel Präsenz und innere Ruhe thematisiert werden, ohne Zweifel wichtige Inhalte, so finden sich bei Oehlmann Meditationen, in denen „wir spüren sollen, dass wir mit der Erde verbunden sind, dass wir durch unsere Sohlen spüren, dass sie uns trägt, während wir auf dem Weg zur Quelle“ sind (S. 37, 38).

Vielleicht ist es aber auch nur mein persönlicher filternder Blick als Erwachsenenpädagoge, der Haltungsfragen erst im Anschluss konkreten Übungserlebens aufwerfen würde – und nicht als Ersatz für dasselbe. Zudem weiß ich von der (praktischen) Gefahr, die darin liegt, den „Weg als Ziel“ zu propagieren. Steht

dem doch die Erfahrung aller Schaffenden entgegen, dass, um in Märkten bestehen zu können, ein Qualitätsziel erreicht werden muss. Als erste Lernhaltung mag das Bild des Weges didaktisch berechtigt sein, allerdings sollte dem Erzählstudenten offengelegt werden, dass dieses Bild schon bald gegen das Bild qualitativer Ziele eingetauscht werden muss. Ähnliche Gedanken beschlichen mich an vielen Stellen des Buches.

Im zweiten Gliederungsabschnitt (S. 75ff.) findet sich eine Vielzahl von Übungen zur Sprachbeweglichkeit und zur spontanen Textproduktion. Oehlmann unterscheidet hierbei die Adressatenkreise Kinder und Erwachsene. Interessant ist ihr Blick auf das „Phänomen Rezeptivität“ (S. 111), dessen Wirkungsweise sie mit den Wirkungen vergleicht, die beim alltäglichen biografischen Erzählen entstehen. Oehlmann sieht Erzählen als „eine schöpferische Tätigkeit aus der Rezeptivität heraus“ (S. 114). Sie versteht Rezeptivität hierbei als eine Art träumenden Dialog unserer Selbst mit den Bildern (der Geschichte/der Vergangenheit), die wir in uns tragen. Dieser innere Dialog könnte zu unserer Erzählsprache werden. Gelingt es uns nicht, dieses intuitive Sprachzentrum zu aktivieren, so entstehe Sprache aus unserem linear-rationalen Denken heraus (vgl. S. 111). Diese Sprache, so Oehlmann im Kontext, berührt den Zuhörer wie auch den Erzähler nicht – im Gegensatz zu dem Erzähler, der seiner inneren Stimme Ausdruck verleiht. Oehlmann unterstreicht diese Forderung mit einem Zitat aus dem Briefwechsel von Frau Rat Goethe (Catharina Elisabeth Goethe) zu Bettina von Brentano: „Wer der Stimme in seiner Brust folgt, der wird seine Bestimmung nicht verfehlen, dem wächst ein Baum aus der Seele“ (S. 155). Abschließend lädt Oehlmann ihren Leser ein, auf seine eigene sprachliche Intuition zu vertrauen.

Im dritten Abschnitt stellt Oehlmann Ideen zum ‘Gestaltenden Erzählen’ vor: Neben dem Erzähltheater (S. 211) und dem Puppentheater (S. 179) finden sich viele praktische Vorschläge zum ‘Mitspiel-Erzähltheater’ (S. 206) – alles Derivate von und Schnittstellenprodukte des Erzählens mit verwandten Kunstausdrücken. Den vierten Abschnitt widmet Oehlmann den pädagogischen und therapeutischen Aspekten des Erzählens (S. 213ff.).

Durchleuchtet man den Text, um Hinweise auf Inhalte von Erzählkompetenz Erwachsener zu finden, so lassen sich bei Oehlmann im Grunde zwei voneinander abhängige Kategorien finden: Die erste Kategorie ist die der inneren Haltungen, Vorstellungen und Überzeugungen, die für gelungene Erzählsituationen bedeutungsvoll sein könnten. In der zweiten Kategorie finden sich – ich möchte sie ‘mundwerkliche’ Fertigkeiten nennen.

Zur ersten Kategorie gehört, neben der oben bereits kurz erwähnten ‘Sprachintuition’ durch das Zulassen des ‘Persönlichen’, das ‘Vertrauen’ (vgl. S. 22ff.) des Erzählers in sich und die Bühnensituation. Oehlmann beschreibt in der Einführung, dass alle Lernschritte hin zum freien, gestalteten mündlichen Erzählen in folgender Gewichtung und Reihenfolge stattfinden sollten: „1. Vertrauen zu sich selbst aufbauen“. Sie meint damit das Entwickeln von Strategien, um aus der eigenen Mitte, aus einem Gefühl der Sicherheit und persönlicher Kompetenz heraus zu erzählen. „2. Vertrauen zu den Zuhörern zu entwickeln“, um den „Teufelskreis von sozialer Isolation und Rollenfixierung“ (S. 22) zu durchbrechen.

Unter den ‘mundwerklichen’ Fertigkeiten hebt Oehlmann folgende besonders hervor: Das Erzählen, das Sinneswahrnehmungen beim Publikum hervorruft (vgl. S. 80ff.) sowie das erzählerische Wechselspiel von epischer und dramatischer Kraft. Soll heißen: die Fertigkeit,

präzise zwischen epischem und dramatischem Rollenspiel hin und her zu springen (vgl. S. 125ff.).

Zusammenfassend könnten nach Oehlmann folgende Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Routinen als konstituierend für die Erzählkompetenz Erwachsener gelten:

- Eine auf der Persönlichkeit des Erzählers aufbauende Sprachintuition
- Selbstvertrauen und Beziehungsfähigkeit Gruppen gegenüber
- Sinnhaftes Erzählen
- Sicherheit im episch-dramatischen Spiel

2.1.3 *A Beginner's Guide to Storytelling*

Herausgeber von *A Beginner's Guide to Storytelling* ist die National Storytelling Press, das Verlagshaus des National Storytelling Networks (NSA). Die NSA ist die Vereinigung zahlreicher regionaler Erzählerkreise in den USA mit angeblich mehr als fünftausend Mitgliedern. Das Leistungsspektrum der NSA ist mit dem einer Berufsgenossenschaft vergleichbar. So richtet sich dieses auf den ersten Blick unscheinbare Buch auch in erster Linie an Mitglieder der NSA und solche, die es werden wollen. Das kleine Buch ist eine Sammlung von einzelnen Aufsätzen, welche in ihrer Abfolge die erzählerische Entwicklung des angehenden Erzählers widerspiegeln und sich größter Beliebtheit erfreuen – wie mir nicht nur die Verfügbarkeit im Internet, sondern auch die Berichte von Judith Alexander, einer Profi-Erzählerin der Seattle Story Telling Gilde, bestätigt haben.

Der erste Aufsatz von Gay Ducey befasst sich mit dem Auswählen von Geschichten (*Choosing a Story*), der zweite mit der Bearbeitung derselben (*Developing a Story*, von Caren Niele) bis hin zu Ratschlägen der international bekannten Erzählerin Margret Read MacDonald, welche die Selbstevaluation im Anschluss an eine Erzählsituation betreffen (*After Telling, Evaluation*). Dem empathischen Umgang mit dem Publikum (*Taking Care of the Audience*, von Glenn Morrow) ist gleichberechtigt ein Aufsatz zur Pflege der eigenen Stimme zur Seite gestellt (*Caring for Your Instrument: The Voice*, von Bonni Greenberg). Da der Herausgeber des Bandes eine Interessenvertretung ist, fehlt es auch nicht an zwei kleinen Aufsätzen zum Thema Urheberrecht (*My Story, Your Story, Whose Story?*, von Olga Loya und *What You Need to Know about Copyright Law*, von Aaron Shepard). Da alle Aufsätze von verschiedenen, in der Szene unterschiedlich bekannten Erzählkünstlern und Autoren stammen, unterscheiden sich auch der Stil und die Detailtiefe der Ausführungen stark. So findet sich ein sechsseitiger Aufsatz zum Thema Family Audiences, in dem neben Materialfragen sogar auf die Gestaltung des Umfelds (*Environment*, S. 44) und auf besondere dramatische Anforderungen (*The Art of Performing*, S. 47) eingegangen wird, wohingegen im Abschnitt über die Aufbereitung von Geschichten (*Developing your Story*) – vermutlich eine Kernaufgabe des Erzählers – eher selbstverständliche, wenig raffinierte Ratschläge auf deskriptivem Niveau zu finden sind. Darunter findet sich die Eselsbrücke

CAMELS (S. 17), die für Character, Audience, Message, Energy, Languages und Setting steht.

Welches Bild von Erzählkompetenz vermittelt dieser kleine Band, der für sehr viele US-amerikanische Erzählerinnen und Erzähler anscheinend ein wichtiger Ratgeber ist?

Die Themen und die Länge der Aufsätze geben erste Hinweise auf die fachliche Ausrichtung des Bandes. Im Einstiegskapitel wird die Wahl von Geschichten beleuchtet, aber es fehlen Hinweise auf die mögliche Autorenschaft des Erzählers. Auch der Abschnitt zur Weiterentwicklung einer Geschichte enthält durchgehend Hinweise und Tipps zur Aufbereitung bestehender, für die erzählerische Mündlichkeit geeigneter Erzählstoffe, die keiner Eingriffe beziehungsweise Anpassungen in Plotfragen bedürfen. Barbara Clark geht dabei von der Haltung aus: „When telling stories from a book, [...] you work with a product that is already structured for you.“ (S. 21) – eine Vorstellung, die das Prädikat ‘strukturiert’ mit dem Prädikat ‘mündlich erzählbar’ in Verbindung bringt. Meiner Ansicht nach eine fragliche Haltung. In anderen Worten: Die Aufgaben, die der Erzähler im Rahmen der Werkentstehung zu leisten hat, beschränken sich, so der Kanon dieses Bandes, auf die akzentuierte Wiedergabe von geeigneten Texten. Fertigkeiten, um mit Texten zurechtzukommen, die zwar interessante Wendungen und universelle Lebensfragen beinhalten, allerdings einer literarischen Wirkungsästhetik verpflichtet sind, werden nicht thematisiert. Man könnte nun einwenden, dass dies für einen ‘Beginner’s Guide’ zu erwarten sei, wie es der Titel verspricht. Tatsächlich adressiert dieses Buch Fragen und Probleme von professionellen Erzählern, was nicht zuletzt durch die ausführlichen Kapitel zur *After Telling – Evaluation* und den urheberrechtsorientierten Aufsätze belegbar ist.

Im Kapitel zur Performanz und zum dramatischen Spiel *Don’t Stand Under The Clock: Performance Tips* von Nancy Schimmel, stellt das Buch professionelle Standards auf: Neben *Nervousness and Arrange a full Program* (S. 36) finden sich detaillierte Vorschläge zu *Howshould I introduce my stories?* (S. 37) und *Performance Setting* (S. 38) wie auch der professionelle Umgang mit Störungen und Aussetzern (S.39).

Als wichtigste Inhalte von *A Beginner’s Guide to Storytelling* könnten gelten:

- Sinnhafter und lebendiger Ausdruck: Körper/Gestik/Mimik
- Gepflegte Sprecherstimme
- Empathischer Umgang mit dem Publikum

2.1.4 *Volkserzähler werden*

Gertrud Hempel, bei Drucklegung der Monografie *Volkserzähler werden* bereits über 80 Jahre alt, blickt auf ein bewegtes Erzählerinnenleben zurück. Seit Anfang der 80er-Jahre tritt sie auch als Erzähldidaktin in Erscheinung. Im Verlag Nold (Frankfurt/Main) erschien 1999 die Märchensammlung mit dem Titel „Gertrud Hempel erzählt Volksmärchen“. Der Band *Volkserzähler werden* ist Hempels erste erzähldidaktische Publikation.

Gertrud Hempel spricht ihren Leser direkt an: „Es kommt darauf an, wie Sie erzählen wollen. Wollen Sie den Buchtext, der interessiert, gern wortgetreu sprechen, dann sollten Sie das Büchlein schließen, weil darüber nichts drin steht.“ (S. 9), heißt es auf der ersten Textseite im zweiten Satz. Hempel erklärt in ihrer Einleitung bereits, worauf es ihr ankommt: Erzählen ist für sie freies, textungebundenes Erzählen. Ihr Genre ist das Volksmärchen. Ihr Ziel: „Wie erzähle ich, wenn ich den Zuhörer im Inneren anrühren will, wenn sie Bilder ‘sehen’ sollen bei meinen Worten, wenn sie spüren sollen, was die Bilder zu sagen haben, und die Lebensweisheit begreifen, die sie mit nach Hause nehmen sollen.“ (S. 9).

Auf die Einleitung und Orientierung folgen Erzählerportraits: „Unsere Vorbilder“, wie Hempel diesen Abschnitt nennt (S. 12). Allen voran Otto Vogel, der auch von Ingrid Eichler und Alfred Fiedler vom Institut für Volkskundeforschung in Leipzig kurz vor seinem Tod 1971, 97-jährig nach Sächsischen Märchen befragt und als Erzählerpersönlichkeit portraitiert wurde (*Sächsische Märchen und Geschichten*. Akademie Verlag, Berlin, 1971). Im Grunde verrät die Sammlung der Erzähler/innen (Otto Vogel, Berta Peters, Christian Bergmeier, Plasch Spangens, Lisa Tetzner) Hempels Vorstellung davon, was einen guten Volkserzähler ausmacht: Allesamt sind sie Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts geboren, begannen früh, meist unter schwierigsten Umständen zu erzählen und haben diese Leidenschaft bis ins hohe Alter fortgeführt. Die Stoffe, durchwegs Volksmärchen, übernahmen sie mit Ausnahme von Lisa Tetzner oraler Überlieferung durch nahe Anverwandte und trugen dieselben, so Hempel, innig, beteiligt und lebendig vor.

Hempel ist sich darüber im Klaren, dass der moderne Erzähler sich nur mehr ideell an diesen Vorbildern orientieren kann. Eine Erzählschule der oralen Überlieferung gibt es heute nicht mehr. Vermutlich aus diesem Grund schließt Hempel direkt an die Erzählerportraits eine Abhandlung über den *Weg zurück zur mündlichen Literatur* (S. 26) an. Damit ist der Prozess gemeint, in dem das von den Sammlern literarisch überarbeitete Volksmärchen die Wirkungsästhetik der Mündlichkeit (zurück-)bekommt. Die erzählrhetorischen Regeln, die Hempel in diesem Zusammenhang formuliert, sind folgende: Verwende kurze Hauptsätze; gib Tätigkeitswörtern Vorzug vor dem Hauptwort; setze direkte Rede ohne Übergangswörter ein; gebrauche Wiederholungen zur Verständnissicherung; stelle Text-Zwischenfragen und wechsele gezielt in der Erzählzeit von der Vergangenheit in die Gegenwart (S. 27 bis S. 34).

Zur Frage der Kompetenzinhalte des freien mündlichen Erzählens finden sich bei Hempel konkrete Einzelbefunde: Im Abschnitt zum *Handwerkszeug des Erzählers* (S. 45 bis S. 50) stellt sie allem voran die Forderung an den Erzähler sein Gedächtnis gut zu trainieren. Sie hebt Gedächtnisleistung besonders hervor, obschon sie keine Textrezitation vor Augen hat. In Folge geht sie sogar auf verschiedene Lerntypen (visuell, akustisch, motorisch) ein. Der Grund für die unübliche Hervorhebung der Gedächtnisleistung beim freien Erzählen erhellt sich durch eine andere Forderung, die sie mit der Text(gedächtnis)arbeit verbindet: die emotional-inhaltliche Verarbeitung der jeweiligen literarischen Vorlage. Für Hempel ist das Erlernen der Geschichte ein Prozess des Sich-Klarwerdens über die Textinhalte. Der Erzähler ist, so Hempel, darzu angehalten, für ihn Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Ergebnis dieses Prozesses ist, dass der Text „sitzt“ und der Erzähler nicht Gefahr läuft, in

Ermangelung einer emotional-inhaltlichen Sicherheit zur Geschichte, ins „Schwatzen“ (S. 46) zu geraten.

Im gleichen Abschnitt findet sich die Forderung nach einem „Erzählen mit dem ganzen Körper“ (S. 45). Sie meint damit und vertieft dies nochmals in ihren Ausführungen über die Gestik und Mimik eine Stimmigkeit zwischen gesprochenem Wort und Körperausdruck. Diese entsteht in den Augen Hempels von allein, „darüber wird nicht nachgedacht“ (S. 49), indem der Erzähler tatsächlich fühle, was passiert und „innerlich beteiligt“ (S. 49) sei.

Einen weiteren Fokus legt Hempel auf Sprecherziehung. Unter der Überschrift „Der Atem ermöglicht das Sprechen“ führt sie die Einzelanforderungen Dynamik, Modulation, Artikulation, Zwerchfellatmung, Vokalaufmerksamkeit und Rhythmus zusammen. Sie sieht eine sprecherzieherische Ausbildung für Erzähler als wichtig an, „mehr noch, sie ist notwendig“ (S. 47). Von der Erzählerstimme erwartet sie „den weichen Klang, die strömenden Vokale, die klaren Konsonanten [...]. Unsere Stimme will klingen“ (S. 48). Dem Blickkontakt des Erzählers mit dem Publikum weist sie eine fokussierende und beruhigende Aufgabe zu (vgl. S. 48).

Diesen Ausführungen folgen performatorische Überlegungen der Autorin. So beschreibt sie die ersten Momente des Auftritts, die Ankündigung der jeweiligen Geschichte und den professionellen Umgang mit Versprechern. In den letzten Seiten fasst sie unter dem Titel „Volkserzähler müssen heute [...]“ (S. 58) ihre Ausführungen in einer Art Anforderungsprofil zusammen. Dasselbe besteht zu einem kleinen Teil aus handwerklichen, zu einem großen Teil aus Haltungsanforderungen. So finden sich unter den 16 Forderungen nur zwei handwerkliche, den Wortschatz und Sprachgebrauch betreffend, aber sieben Persönlichkeitsanforderungen (hart arbeiten, Mut haben, eigene Gefühle einbringen, das Leben kennen etc.) sowie fünf Forderungen die Interaktion mit dem Publikum betreffend (die Menschen lieben, kontaktfreudig sein etc.).

Der Erfolg dieser kleinen Schrift erklärt sich meiner Ansicht nach durch die einfache, klare und direkte (An-)Sprache des Lesers sowie eine Werkstattanmutung, die die gesamte Lektüre begleitet. Man fühlt sich von Hempel als Erzählstudent an die Hand genommen und in die Kunst des Erzählens eingeweiht. Die Erzähldidaktin Hempel rät den Erzählstudenten zur Vertiefung von Kompetenzinhalten, die auf der Hand liegen, widerspricht sich meiner Ansicht nach aber in deren Gewichtigungen. Wann immer Hempel nicht als Erzähldidaktin, sondern als Erzählkünstlerin zum Leser spricht, relativiert sie jede Kompetenzorientierung, da es in ihren Augen letztlich humanistische Haltungen von gereiften Persönlichkeiten sind, die den Erzähler krönen.

Als wichtigste Inhalte von Hempels *Volkserzähler werden* könnten die folgenden gelten:

- Emotionale verinnerlichte Textinhalte
- Lebendiger und emotional beteiligter Vortrag
- Empathischer Umgang mit dem Publikum
- Stimm- und Sprachsicherheit im freien, textungebundenen Erzählen

2.1.5 Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener

Dieser Aufsatz ist 2005 in einer Aufsatzsammlung von Gabi Reinmann mit dem Titel *Erfahrungswissen erzählbar machen – Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* erschienen. Urtext dazu war ein von mir 2002 verfasstes unveröffentlichtes Lehrgangskonzept für den von mir gegründeten Erzählkunstverein Goldmund e.V.

Kern dieser Publikation ist die Vorstellung eines ‘Erzählwertdreiecks’, welches modellhaft diejenigen Inhalte von Erzählkompetenz beschreibt, die ein Erwachsenenpädagoge bei der Zusammenstellung von Seminarveranstaltungen zur Erzählkunst berücksichtigen sollte.

Die Inhalte des Modells ‘Erzählwertdreieck’ entstammen der Beobachtung, dass mindestens eine von drei Voraussetzungen erfüllt sein muss, um erwarten zu können, dass eine Erzählsituation von einem erzählinteressierten Publikum als ‘zuhörens-und-sehenswert’, also als wertvoll und erfrischend empfunden wird.

- Die erste Forderung des Erzählwertdreiecks ist die, dass in der Erzählsituation eine ‘gute Geschichte’ erzählt wird. Eine ‘gute Geschichte’ ist eine Geschichte, die sich durch ihre Anschlussfähigkeit an das Verstehen und Erleben der jeweiligen Zuhörerschaft auszeichnet und die in einer Spannung aufbauenden Handlungsabfolge erzählt wird. Gute Erzähler verfügten, so Dégh (1984, S. 326), über „Geschick beim Aufbau der Handlung“, sie „beherrschen Kunstgriffe wie Anwendung von Formeln, Anordnung von Episoden, Ausbau von Geschichten durch periodische Wiederholung, Beschreibungen und Dialoge“ sowie „die Verlagerung des Schwergewichtes; manche flechten auch persönliche Erfahrungen ein oder wissen Realität und Phantasie zu verbinden“. Der einfachste und bekannteste Spannungsbogen verläuft wie folgt: Im Anschluss an eine Exposition (wer, wann, wo) wird eine Komplikation (was) prozessiert (wie), die sich unerwartet beziehungsweise unkonventionell auflöst (Solution) (zum Beispiel Dailey, 1994). Diese Struktur ist oft mit der sogenannten „mythologischen Struktur“ verwoben und begegnet uns als Erzählstruktur vieler Genres von Märchen bis zu Hollywoodfilmen (vgl. Rodari, 1992; Kruse, 2003).
- Die zweite Forderung des Erzählwertdreiecks ist die, dass die Erzählsituation den Zuhörer sinnhaft anspricht und ihn in die Erzählwelt, eine phantastische Realität beziehungsweise in eine ‘Anderswelt’ entführt (vgl. Oehlmann, 2001; MacDonald, 1993). Eine Erzählung von den Gerüchen, Farben und Geräuschen wie auch kinästhetischen und gustatorischen Reizen eines indischen Gewürzmarktes kann uns faszinieren, obschon die Handlung unter Umständen trivial ist. Diese Entführung des Zuhörers in die jeweilige Erzählwelt kann unterstützt werden durch den bewussten Einsatz paralinguistischer und dramatischer Mittel: So gilt es, Stimmhöhe, Variation, Geschwindigkeit, Stimmfärbung, Dynamik wie auch direkte Rede, Gestik, Mimik und Pantomime usw. einzusetzen (vgl. Baker & Greene, 1977; Rellstab, 1999).
- Die dritte Forderung des Erzählwertdreiecks betrifft die ‘Emotionalität des Erzählenden’. Die Erzählsituation sollte den Erzählenden als fühlenden, emotional beteiligten Menschen zeigen. Der Erzählende soll eine Kopplung eigenen emotionalen Erlebens mit den emotionalen Inhalten der Geschichte zugelassen haben und die

Bereitschaft ausdrücken, dieses Erleben mit der Zuhörerschaft teilen zu wollen (vgl. MacDonald, 1993). Hinter der Geschichte werde ein Mensch sichtbar, der erzählend auch eine Beziehung zu seinem Zuhörer aufbauen möchte (vgl. Sawyer, 1966; Galli, 1999). Am deutlichsten wird dieser Aspekt in der kunstorientierten autobiografischen Erzählung: Selbst wenn der Handlungsstrang der Geschichte ausbaufähig ist, und wenn die sprachästhetischen Mittel nicht ausgereizt werden, faszinieren uns solche Erzähler, die uns Geschichten aus ihrem Leben erzählen und es zulassen, dass wir Zuhörer spüren können, dass diese Geschichten auf das Hier und Jetzt des persönlich vor uns sitzenden Erzählenden Einfluss hatten (vgl. Lehmann, 1983; Ernst, 2002). Die dritte Forderung des Erzählwertdreiecks ist auch eine Forderung nach empathischem Eingehen auf die Zuhörer (vgl. Claussen, 1993; Schieder, 2003; Hamilton, 1994), also die Anpassung der Geschichte und deren Performanz an die jeweilige emotionale Tragfähigkeit des Publikums – und dies nicht nur, wenn für Kinder erzählt wird. Empathie will hier verstanden sein als Ausdruck emotionaler Intelligenz, die, so Salovey, Caruso und Mayer (2000), die Fähigkeit darstellt, emotionale Signale von Menschen zu erkennen und zielgerichtet darauf zu reagieren.

Im Idealfall, so die Forderungen des Erzählwertdreiecks, spielen in einer Erzählsituation alle drei genannten Voraussetzungen des Modells dergestalt zusammen, dass der Erzähler eine anschlussfähige und spannende Geschichte hat, die er sinnhaft nachlebbar darbietet und mit deren emotionalen Inhalten er als Mensch eine Verbindung eingegangen ist und damit authentisch wirkt (vgl. Reinhardt, 2003).

Die wichtigsten Ergebnisse meines Aufsatzes *Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener* sind die folgenden:

- ‘Gute’ anschlussfähige Geschichte durch Plotanpassung
- Sinnenhafte, bildhafte Performanz
- Empathiefähigkeit und Emotionalität im Umgang mit den Geschichten und dem Publikum

„Der Erzähler von Rang lernt sein Fach ebenso bewußt wie andere traditionelle Künstler Lieder, Tänze oder Rituale.“

Linda Dégh, Enzyklopädie des Märchens

2.2 Zusammenfassung

Diese kurze Zusammenfassung und Kommentierung erhebt nicht den Anspruch, eine Rezension verfügbarer erzähldidaktischer Literatur zu sein – dazu wäre unter anderem eine andere Heuristik zu wählen gewesen. Sie möchte aber einen atmosphärischen Blick auf die Fragestellung werfen, mit welchem Selbstverständnis sich die oben genannten Autoren mit erzählerischer Mündlichkeit befassen. Meine eigenen Ausführungen im letzten Aufsatz *Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener* berücksichtige ich an dieser Stelle nicht – sie werden im definatorisch orientierten Abschnitt 4.1 kritisch beleuchtet.

„Erzähler sind doch keine Künstler – es sind höchstens Mundwerker!“ So könnte die Auffassung der oben analysierten Autoren auf einen Nenner gebracht werden. Es fehlt den Autoren an Selbstwertgefühl oder an der Bewusstheit, dass erzählerische Mündlichkeit als Kunstform auftreten kann. Dies lässt sich am leichtesten durch die verdeckte Aversion gegenüber einem Autorenprinzip belegen: Dort, wo die Herkunft der Erzählstoffe überhaupt thematisiert wurde, ist eine frappierende Enttrentung den Stoffen oraler Überlieferung gegenüber zu finden. Dies ist im Grundsatz noch nicht angreifbar, denn ein klassisch orientierter Musiker kann auch ein Leben lang Beethoven spielen und erfolgreich sein, ohne je selbst komponiert zu haben. Er ist aber nur dann erfolgreich, wenn er eine gewisse Virtuosität an den Tag legt. Eine analoge Forderung dazu findet sich aber an keiner Stelle in obigen Aufsätzen und Monografien. Folgt der Musiker hingegen einem Autorenprinzip, so kann er musikalisch-künstlerisch zu einem gewissen Grad inkompetent sein, er sieht sich ja nicht als Interpret, sondern als Erschaffer: Eine Band wie „The Who“ hätte gemessen an ihrer musikalischen Virtuosität nirgends auf der Welt einen Blumentopf gewonnen. Diese Musiker verantworteten aber ihre Songs und gingen mit ihnen eine Verbindung ein und wurden somit als schaffende Künstler wahrgenommen. Und dies ist, Ergebnisse der Untersuchungen vorwegnehmend, wohl auch ein Schlüssel zur Erzählkunst: das Autorenprinzip.

Die Lektüre der erzähldidaktischen Literatur führt zu dem Eindruck, dass sich die Autoren verhältnismäßig intensiv mit Fragen zur Performanzleistung des Erzählers auseinandersetzen – aber nicht mit den Prozessen der Werkentstehung. Ich möchte nicht unterstellen, dass die Autoren dies tun, da sie vermuten, dass Schwächen der Stoffe durch Performanz (kurzfristig) kompensiert werden könnten, aber es findet sich an keiner Stelle ein eindeutiger Hinweis auf diese Gefahr.

Betrachtet man die Auswertungsergebnisse in der Frage nach den Inhalten von Erzählkompetenz auf Schlagwortniveau (siehe unten), so finden sich in obigen Texten tatsächlich fast alle Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen etc. wieder, die auch im empirischen Teil dieser Arbeit aufgefundenen wurden, allerdings zum großen Teil

ungewichtet. Zum Weiteren finden sich mitunter Widersprüche in zentralen Fragen. Exemplarisch sei an die Forderung von Gertrud Hempel (*Volkserzähler werden*) erinnert, dass der Erzähler sich der Weiterentwicklung seiner Gedächtnisleistung zuwenden sollte. Im ersten Kapitel ihres Buches bricht Hempel aber eine Lanze für das freie ungestützte Erzählen im Vollzug. Jeder Mensch, der szenisches Erinnern und Erzählen schon einmal ausprobiert hat, weiß, dass es schwerer ist, sich zehn Dinge zu merken, die man aus dem Supermarkt mit nach Haus nehmen wollte, als eine 15-minütige Geschichte, die man anhand der inneren Bilder dazu erzählt. Warum also Gedächtnisleistung? Sie spielt nur im textgebundenen Erzählen naturgemäß eine große Rolle. Des Weiteren finden sich Verwechslungen: Wenn Bonni Greenberg im *Beginners Guide of Storytelling* fordert, dass der Erzähler auf seine Stimme aufpassen sollte (*Taking care of your instrument: the voice*), ist dies begrüßenswert. Wenn sie von dieser Forderung aber ableitet, dass der Erzähler Sprecherziehung betreiben sollte, dann zeigt dies ein grundsätzliches Missverständnis in der Vorstellung der Natur der Stimme und den Inhalten von Sprecherziehung, was in der Praxis weitreichende Folgen haben kann. Zum Beispiel könnte sich ein bayrischer Erzähler mit einem schönen Dialekt dazu aufgerufen fühlen, ‘schönes Deutsch’ zu sprechen – am besten wie ein Fernsehmoderator, dessen sprecherzieherische Fertigkeiten wir bewundern. Der Erzähler würde damit einen Teil seiner Echtheit verschenken.

Diese Aufzählung von Vertiefungschancen könnte fortgesetzt werden. Betrachtet man die Aufsätze aus einem höheren Aggregationsniveau, so ist leicht ersichtlich, dass es schlicht am wissenschaftlichen Anspruch fehlt: Keiner der Autoren bezieht sich auf andere, kaum ein Autor beruft sich auf weiterführende Literatur oder auf empirische Untersuchungen, die über die eigene Beobachtung hinausgehen. Zum großen Teil entspringen diese Aufsätze dem Erleben und Wünschen des Autors die Erzählkultur betreffend.

Inhalte von Erzählkompetenz

Aus den oben stehenden fünf Vorstellungen erzähldidaktischer Literatur lassen sich folgende Fertigkeiten, Fähigkeiten etc. als Inhalte von mündlicher Erzählkompetenz benennen: Sie wurden in der unten dargestellten, auf Schlagwörter reduzierten Form den meisten der Interviewpartner mit der Bitte um Einschränkung, Erweiterung, Kommentierung sowie Gewichtung im Rahmen der Interviews (vgl. Abschnitt 3.2) vorgelegt beziehungsweise im Rahmen der Interviews zur Sprache gebracht. Die Ergebnisse wurden vom oben genannten Detailniveau auf das Niveau von Schlagwörtern reduziert, um die Interviewpartner nicht a priori in eine bestimmte Denkrichtung zu lenken, wie es zum Beispiel beim Befund ‘Sinnenhafter und lebendiger Ausdruck / Lebendiger und emotional beteiligter Vortrag’ im Vergleich zum Schlagwortniveau ‘Lebendigkeit’ der Fall wäre. Die Schlagwörter sollten damit, neben definitorischen Aufgaben, den Interviewpartnern in erster Linie als ‘Kondensationspunkt des Nachdenkens’ dienen – sie also zum Reflektieren und Sprechen anregen.

Die Ergebnisse dieses Abschnitts fließen des Weiteren in die Diskussion der Untersuchungsergebnisse der Interviewstudie mit ein (vgl. 3.3.1; 3.3.2).

Ergebnisse der Vorstellung erzähldidaktischer Literatur auf Schlagwort-Niveau:

Lebendigkeit, Stimme, Emotionalität, Sinnhaftigkeit, Empathie, Interaktionsfähigkeit, Dramatische Mittel, Bühnenpräsenz, Geläufigkeit, 'Gute' Geschichten, Persönlichkeit, Gestik/Mimik, Sprache, Rhetorik

„Leicht: die Geschichte zu erleben.
Schwer: sie erzählend wiederzugeben.“

Schlussformel des rumänischen
Märchens „Der Schlangenmann“

3 Empirische Untersuchung von Erzählkompetenz

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die gewählte Erhebungsmethode ‘episodisches Interview’ wie auch die gewählte Auswertungsmethode ‘Grounded Theory’ vorgestellt und vor dem Hintergrund der beiden konkreten Erkenntnisziele ‘Definitionsraum’ wie auch Beschreibung der erzählerischen ‘Könnerschaft’ diskutiert (3.1).

Im Anschluss daran finden sich acht teiltranskribierte Interviews mit Erzählkünstlern und Experten, ergänzt um eine teiltranskribierte Gruppendiskussion.

Die Erzählkünstler sind: Christian Ploier, Klaus Adam, Jörg Baesecke und Hedwig Rost.
Die Experten sind: Otto Kruse, Valentin Merkelbach, Rainer Wehse, Kristin Wardetzky.
An der Gruppendiskussion waren Besucher einer Erzählkunstveranstaltung beteiligt.

Die Teiltranskribierung der Interviews und der Gruppendiskussion erfolgte anhand von Videoaufnahmen und stellte den ersten Arbeitsschritt der Auswertung dar. Diese Interviews wurden in einem zweiten Arbeitsschritt mit offenen Erstkodierungen und mit mikroanalytischen Aussagen versehen (3.2.1 bis 3.2.8).

In einem weiteren abschließenden Arbeitsschritt wurden die Befunde der Erhebung axial kodiert, im Einzelnen diskutiert und mit Beiträgen aus weiteren Sekundärquellen verbunden (3.3).

3.1 Erhebungsmethoden und Auswertungsstrategie

Das episodische Interview

Neben dem narrativen Interview, das vor allem in der Lebenslauf- und Biografieforschung Anwendung findet, fokussiert das episodische Interview (vgl. Flick, 2002) auf Erzählungen der Interviewpartner als Zugang zu deren individuellen Erfahrungswelten. Diesen Interviewformen ist grundsätzlich mit der Skepsis zu begegnen, ob durch das Frage-Antwort-Schema subjektive Erfahrungen der Interviewpartner erschlossen werden können. Erzählungen hingegen bilden einen umfassenderen und in sich strukturierten Zugang zu den subjektiven Wissensbeständen (vgl. ebd., S. 146). Die Grundannahme im episodischen Interview ist, dass Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens, das erfahrungsnah und auf konkrete Situationen bezogen ist, und in Form semantischen Wissens, das von der ersten Wissensform abstrahiert und verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge enthält, abgespeichert und erinnert werden (vgl. ebd., S. 158).

Zur Erfassung beider Wissensbestandteile (narrativ-episodisch, semantisch) wird im episodischen Interview zwischen konkret-zielgerichteten Fragen und Aufforderungen zum Erzählen spezifischer Situationen gewechselt (vgl. Schütze, 1982, S. 568ff.). Die Darstellungsform der Erzählungen kann der Interviewpartner weitgehend selbst gestalten. Durch diese Kombination von narrativem Interview und Leitfaden-Interview sollen die jeweiligen Vorteile beider Interviewformen genutzt werden.

Ein sehr zurückhaltendes Kommunikationsverhalten des Interviewers während der Erzählung einer Geschichte mindert die Gefahr einer zu starken Beeinflussung der Geschichte durch den Interviewer. Da meine Interviewpartner im Vorfeld nicht wussten, wonach ich im Detail fragen würde, und sie spontan antworteten, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es sich nicht um Kommunikationsereignisse mit verborgenen Zielen seitens der Interviewpartner handelte.

Die Gestaltung der Interviewsituation

Die Interviews erstreckten sich jeweils über ca. eine Stunde und wurden anhand eines groben Interviewleitfadens geführt. Ich eröffnete die Gespräche mit dem Dank, sich für das Interview zur Verfügung zu stellen, sowie mit einer Orientierung über die Rahmenbedingungen desselben. Dazu gehörten die Erklärung meiner Absichten, die zu erwartende Einbettung der Gesprächsinhalte ins Forschungsprogramm sowie die Zusicherung des vertraulichen Umgangs mit den erhobenen Videodaten.

Jedes Gespräch wurde mit der Frage eröffnet, wie es dazu gekommen sei, dass der jeweilige Interviewpartner begonnen hat, sich mit erzählerischer Mündlichkeit auseinanderzusetzen beziehungsweise Erzähler/in zu werden (Ausnahme: Gruppendiskussion). Diese Genesis-erzählung des jeweiligen Gesprächspartners bot einen Einblick in seine Biografie und erklärte auch die Rolle, aus der heraus der Interviewpartner über das mündliche Erzählen sprach.

Das erste spezifische Erkenntnisinteresse galt der Begriffsklärung erzählerischer Mündlichkeit. Dabei war es mir wichtig, Bestätigungen und Abweichungen zu bestehenden Definitionsvorschlägen zu erkennen beziehungsweise Hinweise für die Neuformulierung eines 'Erzählen'-Begriffs in der Notation von Ehlich (i.e. 'Erzählen1', 'Erzählen2') entwickeln zu können, soweit sich dies als notwendig erweisen würde. Hierzu habe ich diskursiv Verortungsfragen gestellt. Beispielsweise führte ich das Gespräch auf die Frage der Nähe (oder Ferne) des Erzählens zu Kunstformen mit ähnlicher Anmutung, wie Theater, szenische Lesung, Kabarett, Alltagserzählung etc. Aus dem Kontext eröffneten sich damit Definitionsspielräume, die in Kapitel 3 zur Einführung des Begriffs 'Erzählen4' führten.

Der dritte Interviewabschnitt adressierte persönliche Einschätzungen des Interviewpartners zur Frage, nach welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten kunstfertiges Erzählen verlange, womit das zweite spezifische Erkenntnisinteresse benannt wurde. Hierbei wurden die Interviewpartner, neben direkten und projektiven Fragen zu Erfolgskategorien des kunstorientierten Erzählens, vor die fiktive Situation gestellt, eine Aufnahmeprüfung für Erzählstudenten zu beschreiben beziehungsweise ein einjähriges Curriculum für dieselben zu skizzieren.

Die Interviews endeten mit der Frage, ob der Interviewpartner noch etwas ergänzen oder präzisieren möchte.

Zum Ziele der kommunikativen Validierung der Interviews habe ich meine Interviewpartner im direkten Anschluss an das Gespräch eingeladen, an einer vereinfachten Strukturlegetechnik (vgl. Flick, 2007, S. 205ff.) teilzunehmen. Dieses Angebot nahmen drei meiner Interviewpartner an. Tatsächlich ergab sich daraus in zwei Fällen ein qualitativer Mehrwert: Adam fügte im Rahmen der Strukturlegetechnik die Kategorie „Musische Fähigkeiten“ (vgl. 3.2.2) ein. Kruse akzentuierte in dieser Interviewphase seine Forderungen nach einer „Beziehungsfähigkeit“ (vgl. 3.2.6) des Erzählkünstlers.

Grundsätzlich hatte ich während der gesamten Interviewsituation beide oben genannten Erkenntnisinteressen im Blick. Mir war wichtig, ‘Erzählpassagen’ der Interviewpartner nicht zu stören beziehungsweise abzukürzen, obschon sie mitunter sehr ausschweifend waren. Dies erklärt sich wohl daraus, dass insbesondere die Zielgruppe der praktizierenden Erzählkünstler erst während des Sprechens – also dem Erzählen übers Erzählen – Gedanken ausformten, Erfahrungswissen zu explizieren begannen und zu integrierten Stellungnahmen fanden. Daher verliefen alle geführten Interviews ab der Einstiegsfrage strukturell anders.

Den Interviewpartnern gegenüber habe ich mich als fachkundig – in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus: „kompetent“ (vgl. 1.3) – vorgestellt. Zum großen Teil kannten sie mich bereits als Erzählkünstler, was sich in einzelnen Kommentaren der Interviewpartner auch niederschlug.

Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode der empirischen Sozialforschung, bei der im Gegensatz zu Erhebungen mit einzelnen Individuen die thematischen Aussagen einer Gruppe beziehungsweise die Kommunikation in einer Gruppe erfasst werden sollen. Die Gruppendiskussionsmethode ist in erster Linie in qualitativ ausgerichteten Forschungen der Sozial- und Erziehungswissenschaften von Bedeutung (vgl. Lamnek, 2005, S. 125). In der Marktforschung kommen Gruppendiskussionen ebenfalls häufig zum Einsatz.

Bei Gruppendiskussionen werden die Teilnehmer mit den verschiedenen Sichtweisen, Ideen und Wahrnehmungen der anderen Gruppenteilnehmer konfrontiert, und sie tauschen sich untereinander aus (vgl. Flick, 2002, S. 16). Daher müssen sie ihre Meinung(en) begründen, und der Initiator der Diskussion kann unter Umständen differenziertere Einstellungen zum Diskussionsgegenstand erfassen als bei Einzelinterviews (vgl. Pollock, 1955, S. 34ff.).

Die unten (Abschnitt 3.2.8) vorgestellte Gruppendiskussion diente zwei Zielen. Zum einen erwartete ich mir weiterführende Erkenntnisse die beiden zentralen Forschungsfragen (i.e. Definitionsraum; Könnerschaft) betreffend, zum anderen wollte ich erste Ergebnisse aus den Einzelinterviews zur Reflektion durch die Gruppe freigeben, um deren Reaktionen zu erheben und um die sprachliche Anschlussfähigkeit der Ergebnisformulierung zu prüfen. Letzteres war insofern notwendig, da die Auswertung der Einzelinterviews zu Begriffen wie ‘Körperselbstverständlichkeit’, ‘Sprachwahlsicherheit’ oder ‘Streben nach Kongruenz’ führte, die schwer verständlich sein könnten beziehungsweise den Kern des Gedankens

nicht treffen. Dieser Verdacht erhärtete sich aber nicht. Die Gruppendiskussion wurde, wie die Einzelinterviews, nach der oben beschriebenen Grounded Theory ausgewertet.

Der Aufbau der Auswertungen

In den unten folgenden Auswertungen (kommentierte und kodierte Teiltranskripte, 3.2.1 bis 3.2.8) finden sich:

eingeschobene Textblöcke. In diesen Textblöcken reflektiere oder erkläre ich einzelne Aussagen meiner Interviewpartner beziehungsweise versuche, sie in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Zudem finden sich:

Textkästen

In diesen Textkästen liefere ich die Erstkodierungen zum Erkenntnisinteresse bezüglich ‘Definitionsraum’ und ‘Könnerschaft’ (offenes Kodieren, siehe unten) sowie mikroanalytische Aussagen.

Am Ende jedes Sinninhaltes steht die Bezeichnung einer Bandstelle. Diese vierstellige Nummer verweist auf die Minute und Sekunde der Videoaufzeichnung im Anhang dieser Arbeit. Die einzelnen Interviews lassen sich getrennt voneinander ansteuern – die Aufzeichnung ist für Windows Media Player optimiert. Die Qualität der Bild- und Tonaufzeichnung variiert naturgemäß mit den verschiedenen Intervieworten.

Der Grund für die Wahl der Videoaufzeichnung der Interviews anstatt der reinen Tonaufzeichnung lag im Versuch, einem Phonozentrismus, der der Tonaufzeichnung systemimmanent zugrunde liegt, entgegenzuwirken. Die Auswertung einer Videoaufzeichnung erlaubte, neben den Textdaten auch Beobachtungsdaten wie Pausen, Körperhaltung und Mimik miteinzubeziehen – sie finden in den reinen textorientierten Interviewtranskriptionen meist keinen ausreichenden Niederschlag. Diese Aspekte sind aber wichtig, da sie die Gewichtungen und Akzentuierungen sprachlicher Aussagen beeinflussen.

In die methodologische Architektur dieses Forschungsprojekts fügt sich die gewählte Interviewform meiner Ansicht nach nahtlos ein. Und da der soziale Konstruktivismus den theoretischen Hintergrund dieser Interviewform bildet und die Kodierungsverfahren der Grounded Theory zur Auswertung von Datenmaterial dieser Natur geeignet sind (vgl. Flick, 2002, S. 158ff.), erscheint das episodische Interview sowohl erkenntnistheoretisch wie auch auswertungsspezifisch anschlussfähig.

In den einzelnen Auswertungen war mir besonders wichtig, gedankliche Argumentationslinien und Vorstellungsmuster meiner Interviewpartner erkennen zu können. Und dies, da neben der detaillierten Beschreibung einzelner Fertigkeiten der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst, das Zusammenspiel derselben mit anderen Fertigkeiten und Haltungen beziehungsweise auch eine Hierarchie derselben von Bedeutung sind: Es fehlt den Vorarbeiten zur Frage der Inhalte der mündlichen Erzählkunst nämlich nicht an Vorschlägen, wie sich dieselbe zusammensetzt – die Vorstellung erzähldidaktischer

Literatur im Kapitel 2 zeigt dies – sondern es fehlt an einer Antwort auf die Frage der Komposition und Gewichtung derselben.

Zur Auswertungsstrategie der Interviews: Grounded Theory

Die Auswertungsstrategie der Interviews orientiert sich an der Grounded Theory, ohne dieser aber im Detail zu folgen. Da sich die Auswertungsmethodik dem Gegenstandsbereich anpassen sollte und nicht umgekehrt, fließen kompatible Überlegungen, zum Beispiel das Einflechten von mikroanalytischen Aussagen, mit ein. Im Grunde könnte man in der Grounded Theory als eine offene und explorative Methodologie keine spezifische Methode, sondern eher einen Stil sehen, der für Anpassung und Vorgehensvariation offen ist (vgl. Strauss, 1991, S. 30). Diese Freiheiten bezüglich der Deutungsprozeduren habe ich im Auswertungsprozess in Anspruch genommen.

Zunächst werde ich die Grundlagen der Grounded Theory in groben Zügen erläutern und darauf aufbauend die gewählten Auswertungsschritte erläutern:

„Die Grounded Theory (empirisch fundierte Theorie) von Glaser und Strauss (1967) ist in den vergangenen drei Jahrzehnten zu einem der – zumindest im angloamerikanischen Raum – am weitesten verbreiteten Verfahren des qualitativ-interpretativen Paradigmas geworden“ (Strübing, 2004, zitiert nach Bergknapp, 2007, S. 206). Das Ziel ist die Theoriebildung auf der Basis empirischer Daten. An die Forschung richtet die Grounded Theory die Forderung, möglichst viel von der Komplexität der Lebenswirklichkeit zu erfassen.

Die Betonung der Theorie-Entstehung bedeutet einerseits, dass die methodologischen Regeln und Bedingungen der Theoriebildung im Forschungsprozess transparent formuliert werden müssen. Die Überprüfung der Theorie sollte permanent im Entwicklungsprozess stattfinden, wodurch nachträgliche Prüfungsverfahren nicht mehr notwendig sind. Trotz der Verwobenheit der Prozesse gilt, so die Autoren: Die Verifikation ist der Generierung untergeordnet, um die Theoriebildung nicht zu blockieren. Die Gütekriterien der quantitativen Forschung eignen sich für Glaser und Strauss nicht als Kriterium für die Glaubwürdigkeit der in der Empirie verankerten Theorien.

Bezüglich der zu bildenden Theorien sind zwei Arten zu unterscheiden: Die gegenstandsbezogenen Theorien sind die Vorstufe für die Entwicklung der umfassenderen formalen Theorien.

Die gegenstandsbezogenen Theorien stellen das strategische Bindeglied dar zwischen der Empirie und der Entwicklung von ‘grounded formal theories’, die sich von den herkömmlichen – auf logischen Spekulationen basierenden – formalen Theorien durch ihre empirische Verankerung unterscheiden. Diese ‘grounded formal theories’ zeichnen sich durch ihren hohen Allgemeinheitsgrad aus. Der methodische Weg zu diesen Theorien ist ein Prozess des Kodierens beziehungsweise Kategorisierens.

Im Forschungsprozess kommt es sehr schnell zur Bildung erster Kategorien (Kodes). Die Kategorien werden durch den Prozess des permanenten Vergleichs gewonnen:

„Während Sie ein Vorkommnis für eine Kategorie kodieren, vergleichen Sie es mit vorhergehenden Vorkommnissen in derselben wie auch in anderen Gruppen, die zu der

gleichen Kategorie kodiert wurden.“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 112, zitiert nach Bergknapp, 2007, S. 269ff.).

Durch die permanente Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede entstehen abstraktere Kategorien. Diese tauchen aus dem Untersuchungsmaterial später auf als Kategorien niedrigeren Niveaus. Der Weg, die Kategorien aus dem empirischen Material zu gewinnen, schließt aber nicht aus, dass auch Kategorien aus bestehenden Theorien übernommen werden können. In der vorliegenden Arbeit wurden Kategorien aus Kapitel 2 „Analyse erzählendidaktischer Literatur“ übernommen.

Offenes Kodieren und Mikroanalyse

Beim offenen Kodieren handelt es sich um ein uneingeschränktes Kodieren der Daten, wodurch der Text ‘geöffnet’ werden soll. Das heißt: Der Gesamtbereich möglicher Bedeutungen der in den Interviews beschriebenen Vorfälle, Ereignisse, Einschätzungen und Haltungen soll ergründet werden. Die Ergänzung des offenen Kodierens durch das Konzept der Mikroanalyse soll betonen, dass die Analyse nicht auf der Ebene der Deskription der kommunizierten Informationen verbleiben sollte.

Die Mikroanalyse fokussiert daher auf die latenten Sinnstrukturen des Textes:

„Durch die extensive Sinnauslegung in der Mikroanalyse sollen eingefahrene Ansichten überwunden und der Blick für die Strukturen geschärft werden.“ (Froschauer & Lueger 1992, S. 56ff., zitiert nach Bergknapp, 2007, S. 210).

Mit der Konzentration auf latente Sinnstrukturen ist die Mikroanalyse in der hermeneutischen Tradition angesiedelt.

Eine hermeneutisch orientierte Mikroanalyse ist in den analytischen Verfahren der Grounded Theory integriert. Denn die Umsetzung des offenen Kodierens erfolgt über das Anstellen von Vergleichen und das Stellen von Fragen an den Text. Diese beiden Verfahren sind, so Glaser und Strauss, die notwendige Voraussetzung für die Präzision und Spezifität der Grounded Theory. Beispiele für Fragen an den Text sind:

„Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen? Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)? Wann? Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark? Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen? Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck? Womit? Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?“ (Böhm, 2003, S. 477).

In der Phase des offenen Kodierens und der Mikroanalyse geht es um die Loslösung der Dominanz bestehender Vorannahmen des Forschers zugunsten eines ‘wilden’ Nachdenkens über den Gegenstandsbereich (vgl. Breuer, 1996, S. 144).

Die Kreativität bezieht sich in diesem Auswertungsabschnitt auf die Fähigkeit des Forschers, das Datenmaterial zu konzeptualisieren beziehungsweise zu kategorisieren und die entstandenen Konzepte beziehungsweise Kategorien durch plausible Erklärungen zu integrieren.

Diese Kategorien und Erklärungen, die durch die Erstkodierung und die Mikroanalyse entstanden, sind grundlegende Analyseeinheiten und dienen zur Erklärung dessen, worum es im Text eigentlich geht. Sie haben auch die wichtige Funktion der Komplexitätsreduktion, und durch die Integration ähnlicher Phänomene unter einen Begriff (Kategorie) bekamen die zum Teil komplexen Interviewinhalte eine Struktur, die einen Zugang und eine weitere Auswertung, das axiale Kodieren, möglich machte.

Axiales Kodieren

Das offene Kodieren ist die Voraussetzung für das axiale Kodieren. Wenn der Forschungsprozess fortgeschritten ist, wird immer wieder zwischen diesen beiden Kodierungsformen gewechselt. Offenes Kodieren bricht die Daten auf, axiales Kodieren fügt sie auf neue Weise zusammen (vgl. Strauss, 1996, S. 93). Es wird ein Beziehungsnetz für eine Kategorie, die im Mittelpunkt steht, erarbeitet. Diese Kategorie bildet die Achse, um die sich die Analyse dreht (vgl. Strauss, 1996, S. 63). Diese Kategorie wird als Phänomen bezeichnet und steht für eine zentrale Idee, ein Ereignis oder einen Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen bezogen sind (vgl. Strauss, 1996, S. 75). Erkenntnisleitende Fragen sind: „Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?“ (Strauss, 1996, S. 79). Als theoretische Orientierung fungiert dabei ein Kodierparadigma, das durch den handlungs- und interaktionstheoretischen Hintergrund der Grounded Theory geprägt ist (vgl. Strauss, 1996, S. 76).

Ziel der Auswertung war es, Kategorien und Erklärungen zu entwickeln, die den Interviews angemessen waren. Die Kategorien dienten dabei als eine Art Sprungbrett, das heißt, ich blieb nicht gänzlich im Bereich dieser Daten, sondern benutzte sie, um immer wieder über diese hinauszugehen, darüber nachzudenken, zu spekulieren und Hypothesen zu bilden. Dieser Prozess des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kategorien erfolgte mit der gleichen Technik, die auch beim offenen Kodieren angewendet wurde: Fragen stellen und Vergleiche anstellen. So entstanden allgemeine Aussagen. Mit diesen Aussagen, den vorläufigen Hypothesen, wandte ich mich immer wieder dem empirischen Material zu und suchte nach Hinweisen und Ereignissen, welche die Fragen bestätigen oder widerlegen. Auf diese Weise entstanden sukzessive Aussagen zu den beiden Forschungsfragen (Definition, Könnerschaft), die im Abschnitt 3.3. kumulierten.

„Noch höher als das Kartenspiel [...] gilt bei mir, wenn einer eine schöne Geschichte erzählt [...], und einen Kameraden von mir habe ich, glaub ich, nur deswegen so lieb, weil er Geschichten weiß, die sieben Stunden und länger dauern!“

Fuhrmann im „Wirtshaus im Spessart“ (Hauff, Werke III)

3.2 Interviews und Gruppendiskussion

In diesem Abschnitt finden sich acht teiltranskribierte und mit Erstkodierungen versehene Interviews sowie eine Gruppendiskussion.

Als Interviewpartner dienten folgende Personen und Personengruppen:

- Professionelle Erzählkünstler/innen mit regelmäßigen Auftritten auf Erzählkunstfestivals mit eigenen Erzählkunstprogrammen, wie Klaus Adam, Christian Ploier, Jörg Baesecke und Hedwig Rost (Baesecke und Rost sind ein Erzählkünstlerehepaar, sie wurden gemeinsam und gleichzeitig befragt).
- Experten (Wissenschaftler mit eindeutiger Forschungsvergangenheit), wie Otto Kruse, Valentin Merkelbach, Rainer Wehse und Kristin Wardetzky.
- Rezipienten: Zehn Besucher/innen einer öffentlichen Erzählkunstveranstaltung am 24. Juni 2005 in München. Erzählkünstler des Abends war Klaus Adam. Er wurde im Rahmen der Erhebung (3.2.2) ebenfalls befragt.

3.2.1 Christian Ploier

Das Interview mit dem Salzburger Erzählkünstler Christian Ploier fand am 23. März 2005 in dessen Wohnung in Salzburg statt. Im Anschluss an die Begrüßung und Orientierung über den Aufbau der Interviewsituation folgte die Frage, wie es denn dazu kam, dass Herr Ploier Erzähler wurde (Bandstelle 0101). Im Laufe seiner Erzählung berichtet er von einem Erzähl-Schlüsselereignis als Zuhörer bei einem anderen Erzähler, Rudolf Geiger. Die Faszination für diesen Erzähler erklärt er sich durch dessen Fähigkeit, den Zuhörer „unmittelbar in die Geschichte mit hinein zu nehmen“ (1046) und seine (Geigers) Stimme (1059).

Könnerschaft: Imaginationen beim Zuhörer entstehen lassen / Stimme (nicht näher spezifiziert, aber bereits an zweiter Stelle genannt!)

Der Interviewabschnitt, in dem Ploier die Inhalte von Erzählkompetenz beleuchtet, beginnt an der Bandstelle 1235. Er beginnt seine Ausführungen mit der Einschätzung: „Das wird eine lange Liste werden – denk ich mir – da man da sehr auf die Persönlichkeit des Erzählers hinschauen muss“ (1240).

Könnerschaft: Die Persönlichkeit des Erzählers

Mikroanalyse: Dass es „eine lange Liste“ wird, verweist unter Umständen auf eine hohe Komplexitätswahrnehmung bei Ploier. Der Einschub „denk ich mir“ ist Ausdruck einer Einschätzung – also das Gegenteil eines fundierten Urteils.

Allem voran macht Ploier Erzählkompetenz an bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen fest (1251). Er präzisiert ab Bandstelle 1257: Erzählkompetenz hänge vom Lebensalter/Lebensabschnitt (1310) und von den Einsichten des Erzählers in sein eigenes Leben ab und davon, „mit welchen Augen man [der Erzähler] in die Welt schaut“ (1316).

Könnerschaft: Reflektierte Lebenswege / Innere Haltungen

Er räumt ein, dass dies zwar eigentlich mit dem „Märchenerzählen“ nichts zu tun habe (1327), dass es dann doch wieder Zusammenhänge damit gebe, da diese persönlichkeitsbezogenen Rahmenbedingungen die „Geschichten einfärben“ (1401).

Könnerschaft: Verbindung zwischen Inhalt und Persönlichkeit

Neben der Weltsicht und Persönlichkeit des Erzählers spiele, so Ploier, auch die emotionale Auseinandersetzung mit den Erzählstoffen eine große Rolle (1421). Ploier spricht im gesamten Interview immer von „Märchen“, wobei er damit aber alle von mündlichen Erzählern wählbaren Erzählstoffe, einschließlich des Volksmärchens, meint. Ein gelungener Prozess der Erzählstoffgewinnung (1439) stellt für Ploier eine notwendige Voraussetzung und Vorstufe der Auftrittssituation dar.

Könnerschaft: Prozesse während der Werkentstehung / Innere Auseinandersetzung mit den Stoffen beziehungsweise mit den Inhalten

Bei den „Quellen“ für Märchen (1509) unterscheidet er (1444) die literarische Vorlage und die Eigenproduktion als Ergebnis eines Schöpfungsprozesses. Ploier lässt zwischen den Zeilen durchblicken, dass die Eigenproduktion von Erzählstoffen in seinem Wertesystem höher angesiedelt sei, und die einfache Übernahme aus literarischen Vorlagen zwar „legitim für ihn“ (1448) sei, es könnte sich nämlich um einen der seltenen „literarischen Glücksmomente“ (1453) handeln.

Könnerschaft: Qualitätsempfinden bei der Wahl von Erzählstoffen

Eine wichtige Quelle, um Erzählstoffe (1525) zu gewinnen, ist für Ploier der Rückzug auf Orte in der Natur und Orte in sich selbst (1530). Mein vielleicht etwas fragender Blick motiviert Ploier zu einer Explizierung (1538): „Ich beschreib dir das einmal so: Ich geh manchmal, hin und wieder in eine bestimmte Gegend, zu den Salzburger Wildfrauen auf einen Tee“ (1545). Er unterscheidet den „Blick nach vorne“ (1606), als die Wahrnehmung die uns durch den Alltag leitet, von dem „Blick in den Hinterkopf“ (1624), der zu „Imaginationen, Bildern“ (1651) führt, die wiederum die Entstehung eigener Erzählstoffe begünstigen: „Schöpfungsmomente von Märchen“ (1702). Dies alles sind, so Ploier, Vorarbeiten des Erzählens.

Könnerschaft: Prozess der Werkentstehung und deren Einflussvariablen: Imagination, Phantasie, Weltreflektion

Mikroanalyse: Der Begriff „Schöpfungsmomente“ verweist auf eine enge Beziehung zwischen Erzählstoff und Erzähler.

Der dritte Abschnitt von Erzählkompetenz ist für Ploier das, „was man profanerweise versucht als Erzählkunst abzutun“ (1734).

Mikroanalyse: Die Wortwahl „profan“ verweist auf eine Abneigung Ploiers gegenüber den performanzorientierten Aspekten der Erzählkunst. Die meisten Erklärungsversuche der Erzählkompetenz vernachlässigen tatsächlich den Werkentstehungsprozess, auf den Ploier großen Wert legt.

Ploier erklärt, dass der Erzähler auf seinem Weg mit seiner Geschichte einen Abschnitt der Selbstoffenbarung durchläuft, wenn er das Sprichwort „wes Herz voll ist, des Mund geht über“ bemüht. Im Kontext mit anderen Bandstellen (zum Beispiel 1840, 2313, 2707) wird klar, dass er in der „Intentionalität“ (1802) des Erzählers kein Sendungsbewusstsein, sondern vielmehr eine Art Ausdruck persönlicher Beteiligung an möglichen Aussagen der jeweils erzählten Geschichte meint.

Könnerschaft: Emotionale Verbindung zwischen Stoffen und Erzähler

Weiter führt Ploier zum Abschnitt „Erzählkunst“ aus: „Es kommt dann der erschreckende Moment, dass man sagt, gut dann muss ich mich mit meiner Stimme beschäftigen“ (1816). Ploier verlangt, dass der Erzähler zuerst „die Stimme zu akzeptieren lernt, die man hat, ohne sie so zu belassen“ (1823). Dann gilt es zu versuchen, die Stimme zu „verführen“ (1828) mit dem Ziel, dass die Stimme all dies auszudrücken vermag, was der Erzähler als „Märchen-Imagination“ (1840) zu dem jeweiligen Erzählstoff entwickelt hat.

Könnerschaft: Gefühlvolle Stimme, welche eine Verbindung zu den Bildern der Erzählung herzustellen vermag

Mikroanalyse: Der „erschreckende Moment“ wie auch das „Akzeptieren“ der eigenen Stimme verweisen auf eine (bewältigte?) schwierige Beziehung zwischen dem Erzähler Ploier und seiner eigenen Stimme, unter Umständen aber auch auf Ploiers eigene Beobachtungen zur Beziehung anderer Erzähler mit ihrer Stimme.

Das Sprechen über die Stimme bereitet Ploier, der bis zu diesem Zeitpunkt im Interview keine hohe persönliche Beteiligung am Interview zeigte, sichtlich Spaß. Er spielt diesen „Verführungsgedanken“, den er vermutlich in diesem Interview zum ersten Mal äußerte, dann wieder ein wenig herunter, wenn er zu bedenken gibt, dass es auch „reine Techniken“ gebe (1856), er meint damit sprecherzieherische Techniken wie Modulation, Färbung etc. Den Verführungsgedanken greift er dann aber wieder auf und präzisiert, dass die „Verführung der Stimme“ keine Technik sei, sondern „Liebe und Imagination“ (1906).

Könnerschaft: Modulierende und „bewegliche“ Stimme

Es „ist sicher kein Fehler, die Stimme zu trainieren“, sagt Ploier an Bandstelle 1922 und schließt damit seinen Abschnitt über den Beitrag der Stimme zu erlebter Erzählkompetenz ab.

Wie erklärt sich dieses scheinbare gedankliche Durcheinander zum Themenfeld ‘Stimme des Erzählers’ bei einem seit 16 Jahren praktizierenden Erzählkünstler, insbesondere nachdem er selbst in Bandstelle 1059 die Stimme von Rudolf Geiger als Teil seines Erzähl-Schlüsselerlebnisses bezeichnet hat? Der Interviewabschnitt über die Stimme zeigt exemplarisch, dass Ploier über zentrale Fragen seines Handwerks nur peripher reflektiert hat. Erst die Befragungssituation stößt eine gründliche Reflektion an, und das Gespräch darüber trägt zur Ausformung integrierter Stellungnahmen dialektisch bei. Es könnte auch sein, dass Ploier in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus einen ‘Experten’ darstellt, der systemimmanent Schwierigkeiten bei der Explizierung von Regelwissen hat. Im konkreten Fall habe ich am 14. Oktober 2005 ein Telefonat mit Ploier zum Themenfeld Stimme geführt, in welchem er die Kategorie „gefühlvolle, bewegliche Stimme“ bestätigt hat.

Nach der Stimme thematisiert Ploier ab Bandstelle 1948 den gesamten Körper als Erzählinstrument, wenn er sagt: „[...] der Körper, der auch mit zum Instrument wird“ (1958). Der Körpereinsatz, womit er Gestik, Mimik und Körpersprache meint, solle, so seine Forderung, einem Flow-Erleben gleichen, „das Bewusstsein und die Aufmerksamkeit während des Erzählens mit auf die Bewegungen zu lenken“ (2040), welches er selbst als äußerst befriedigend bezeichnet (2049). Als Negativbeispiel zum fehlenden Körper-Flow beschreibt er die Erzähler, die „beim Auftritt in jener Panik veröden; welche Bewegung gehört jetzt zu welchem Bild?“ (2029). Im Anschluss daran bindet er noch die Sprache in seine Forderungen nach einer Art Flow-Erleben ein, wenn er sagt, dass „die Sprache mit der Körpersprache zu harmonisieren“ (2114) sei.

Könnerschaft: Integrierte Stimm-Körperlichkeit, die keiner Choreografie folgt

Mikroanalyse: Der Begriff „Instrument“ hat eine musikalische (das Musikinstrument) und eine handwerkliche Konnotation (Instrument als Werkzeug).

Nach der „Erzählkunst“ benennt Ploier nun die „Dreistigkeit“ (2122) des Erzählers als weiteren Inhalt von Erzählkompetenz. Ploier sieht im Erzählen von Märchen auch sozialpolitische Dimensionen: Er (der Erzähler) stehe dabei „stehend im Strom“ (2147) gegenüber einer Obrigkeit, und das Märchen zeige dieser Obrigkeit auf: „Bitte so [geht’s] nicht!“ (2206). Dieser Interviewabschnitt scheint anfangs von der Forschungsfrage wegzuführen, doch folgen seinen sozialpolitischen Anmerkungen Einzelbefunde der Erzähl-

kompetenz: „Es heißt sich damit zu identifizieren, was in einem selbst lebt“ (2234), „und dementsprechend auch auszusortieren“ (2240). Dieses ständige Aussortieren von Stoffen passiere, so Ploier, „im Abgleich mit der eigenen Intention im Leben“ (2313). Die lässt darauf schließen, dass für Ploier Erzählkompetenz untrennbar mit den zu erzählenden Stoffen zusammenhängt.

Dies ist interessant, denn beispielsweise ein Sänger würde seine Gesangskompetenz vermutlich nicht vom jeweiligen Lied abhängig machen, soweit es in seiner Stimmlage liegt.

Könnerschaft: Intensive reflektierte Beziehung des Erzählers zu seinen Erzählstoffen

Mikroanalyse: Die Begriffe „Dreistigkeit“ und „stehend im Strom“ verweisen auf eine spezifische politische Berufsauffassung von Ploier als Künstler.

Den Ausführungen über die Verbindung zwischen Erzähler und Stoff folgte ein kleiner Exkurs in die Verbindung zwischen Erzählstoffen und Lebensabschnitt. Diese von Ploier vermutlich auch erst im Sprechen entwickelten Gedanken münden in der Aussage, dass es ein „köstlicher Moment der inneren Erfrischung sei (2428)“, wenn ein Erzählstoff, der für zwei bis drei Jahre von dem betreffenden Erzähler nicht erzählt wurde, dann wieder Eingang ins aktive Repertoire des Erzählers fände. Der Erzähler erinnere sich dabei, so Ploier, an den Menschen, der damals erzählt hatte (der er selbst war), und auch daran, was sich in diesem Menschen zwischenzeitlich verändert hat (2453). Und diese Veränderung erkennt Ploier daran, „wie ich [also Ploier] dieses Märchen jetzt erzähle“ (2458). Die Erzählstoffe wie auch die Akzentuierungen der Erzählstoffe Ploiers unterliegen damit einem Wandel, der dem persönlichen Wandel Ploiers als Mensch entspricht.

Könnerschaft: Entwicklungsschritte des Repertoires in einer Verbindung zur eigenen Entwicklung sehen

Mikroanalyse: Der „köstliche Moment innerer Erfrischung“ verweist unter Umständen auf ein künstlerisch-schöpferisches Ideal Ploiers in seiner Beziehung zur Erzählkunst.

Dem folgte eine Zusammenfassung des bisher Gehörten durch mich als Moderator mit der Frage, ob Ploier denn nun noch etwas zur Liste der „zentralen Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (2516), die Erzählkompetenz ausmachen, hinzufügen wolle. Dieser Aufforderung folgend komplementiert Ploier wie folgt: „Ein Punkt ist für mich auch noch Klarheit des Bewusstseinszustandes“ (2600). Er meint damit eine geistige Präsenz, die „eingedenk aller Nervositäten“ (2608) den Erzähler sich selbst sagen lasse: „Jetzt passiert etwas ganz Wunderbares, jetzt darf in mir absolute Klarheit walten“ (2621). Diese Klarheit dringe dann bis ins einzelne gesprochene Wort hinein (2642) – in „dessen Färbung und in dessen Zusammenhang“ (2650) und dies alles zum Ziele, eine bereits oftmals erzählte Geschichte immer wieder neu zu erschaffen – für das Publikum entstehe, so Ploier, der Eindruck: „Der erzählt das absolut neu“ (2707).

Definition: Erzählen ist gegenwärtig.

Könnerschaft: Gegenwartigkeit

Mikroanalyse: „Es passiert etwas ganz Wunderbares“ verweist auf die Ansicht, dass ein Teil der Performanz durch „Geschehenlassen“ entsteht (vgl. 1.3 Gewandtheit und Könnerschaft) und entspricht seiner Natur nach dem Außergewöhnlichen („Wunderbar“).

Den Interviewabschnitt zu den Inhalten von Erzählkompetenz beendete ich mit der Frage nach den Defiziten von Erzählern, die in ihrer künstlerischen Arbeit langfristig nicht

erfolgreich sind. Ich stellte diese Defizitfrage, da ich mir noch weitere Einzelbefunde davon erhoffte. Ploier antwortete lachend: „Schlechtes Marketing“ (2740), so seine Meinung, sei wohl für künstlerische Erfolglosigkeit verantwortlich. Denn wenn er, der Erzähler, „sich in Szene setzen kann und einen Agenten hat, der ihm Auftritte besorgt, meine Güte, dann kann er bis zu einem bestimmten Grad wirklich schlecht sein, und das wird wirklich niemanden stören“ (2817). Ploier begründet diese Ansicht damit, dass es sehr viele Menschen gibt, die noch nie einen Erzähler erlebt haben (2835) und damit auch kein kritisches und kompetentes Publikum darstellen. Dieses unkritische Publikum, habe, so Ploier einfach „keinen Vergleichswert“ (2837). Nochmals auf bekannte erfolgskritische Einzelfertigkeiten, zum Beispiel die Erzählstimme, angesprochen, führt Ploier aus, dass „wenn einer jetzt eine höhere Kopf- oder Fistelstimme hat, wenn die Geschichte ident ist, die er rüberbringt, wenn sie gut ist, wenn man Gefallen dran findet, ist es halt seine Art, wie er erzählt“ (2950).

Könnerschaft: Der Erzähler verfügt über eine ‘gute’ Geschichte. / Der Erzähler verfügt über eine Stimme, die zu ihm und zur Geschichte passt.

Ploier sieht in der Stimme des Erzählers somit kein erfolgskritisches Kriterium soweit die Stimme zum Erzähler und zur Geschichte passt. Er gibt aber auch zu, noch nie darüber nachgedacht zu haben (3011) – siehe oben zum Interviewabschnitt Stimme. Die gestellte Defizitfrage nach dem erfolglosen Erzähler formuliert Ploier um in die Frage, wann er sich selbst als erfolglos bezeichnen würde: „Wenn ich nicht mehr in die Wolken schauen könnte, wenn ich panisch umhertelefonieren würde, um die nächsten Auftritte (zu bekommen)“ (3053), sowie wenn er sich nicht mehr mit seiner Erzählerrolle identifizieren könnte, dann würde er sich als erfolglos bezeichnen, „und natürlich auch, wenn die Zuhörer sagen würden ‚Komm, gehen wir! Ich hör nicht mehr zu – ich pass nicht mehr auf!‘“ (3135). Hierbei ist sich Ploier sicher: Gelingt es nicht, das Publikum in die Erzählstoffe „hinein[zu]fesseln“ (3149), so ist der Erzähler erfolglos.

Mit dieser Einschätzung ist sich Ploier so sicher, dass er sogar vergisst, dass er eigentlich nur über sich selbst sprechen wollte.

Die gelungene Publikumsbeziehung in der Performanzsituation ist für meinen Interviewpartner ein universelles Erfolgskriterium. Die Anzahl der Auftritte würde er jedoch nicht als Gradmesser für Erfolg heranziehen.

Definition: Erzählen ist beziehungssuchend.

Könnerschaft: Aufmerksamkeit erhalten / Gelingender Beziehungsaufbau zum Publikum

Mikroanalyse: Der Begriff „hineinfesseln“ verweist unter Umständen auf den Wunsch der Integrierung des Publikums in die Performanzsituation.

Der dritte Interviewabschnitt (ab 3250) beginnt wieder mit einer Zusammenfassung des Gehörten durch mich als Moderator und der Einladung an Ploier, sich vorzustellen, dass ihn in rund 20 Jahren ein junger Mensch, etwa 25 Jahre alt, ansprache mit der Bitte, bei ihm für ein Jahr in die Lehre (3322) zu gehen, da er den Berufswunsch ‘Erzähler’ in sich trage. Ploier sollte sich des Weiteren vorstellen, dem Wunsch des prospektiven Erzähllehrlings nachzukommen und ihn aufzunehmen. Dieser Gedanke belustigt Ploier sichtlich (3331) – und wird quittiert mit dem Kommentar „Das ist eine schöne Frage“ (3345). Körpersprachlich signalisiert Ploier wirkliches Gefallen an der Beantwortung dieser Frage und holt

aus wie folgt: „Es würde allem voran mit dieser alten Geschichte beginnen, mit der Liebe zu den Märchen“ (3405), um festzustellen, wie viel Interesse der Erzählstudent zu diesen alten Erzählstoffen überhaupt mitbringe – kurz: Klarheit über die Motivsituation bezüglich Erzählstoffe als Auswahlkriterium. Eine reflektierte Motivsituation des Erzählstudenten wäre für Ploier von großer Bedeutung – „sonst würd ich mir die Aufgabe wahrscheinlich sicher nicht antun, wenn ich jetzt draufkomm, der macht das jetzt aus einem Grund heraus, der mir nicht behagen würde“ (3455). Der erste Ausbildungsschritt wäre nun, mit dem Erzähllehrling in „Märchen einzutauchen“ (3542).

Könnerschaft: Vertiefte Auseinandersetzung mit den Erzählstoffen

Mikroanalyse: Die „Liebe zu den Märchen“ verweist unter Umständen auf eine besondere Form der Beziehung Ploiers zu seinen Erzählstoffen.

Fragen zur „Erzählkunst“ würde er in diesem Stadium „hintan stellen“ (3546). Mit „Erzählkunst“ meint Ploier die performativen Aspekte des Erzählens (siehe Interviewabschnitt ab Bandstelle 1731). Bis zur Bandstelle 3634 beschreibt Ploier die Einzelheiten einer Textanalyse, die er gemeinsam mit dem „Erzähllehrling“ gestalten würde. Dem folgen erste Erzählerfahrungen im kleinsten Kreis in sicherer Atmosphäre: „[...] dass er [der Erzählstudent] eine große Sicherheit haben kann, dass ich es nicht mit meinem Hirn kommentiere“ (3705). Es wäre ein „Einhorchen“ (3730) in die Stimmungen, die der Erzählstudent schaffen möchte, in die Intentionen, die er mit diesem Erzählstoff verbindet. Diesem Schritt schließt Ploier den Wunsch an, dass „er [der Erzählstudent] sich selbst hört“ und dort würde er auch beginnen, Fragen zu den Erzählstoffen zu stellen wie: „Was hast du da gehört?“ (3843). Mit „Sich-Hören“ (3810) meint Ploier eine ausführliche reflexive Beschäftigung mit den Inhalten und den damit verbundenen persönlichen Bedeutungen des Erzählstoffes für den Erzählkünstler. Für Ploier wird durch die „innere Kompetenz“ (3834) des Sich-selbst-Hören-Könnens jede „Außenkorrektur zunächst einmal völlig überflüssig“ (3852). Mit Außenkorrektur meint Ploier in diesem Kontext die Intervention des Lehrenden – in diesem Fall sich selbst als Ausbilder des Erzähllehrlings.

Dem „Hören“ als Ausbildungsschritt folgt das „Durchschauen“ (3928) der Werkzeuge, die ihm (dem Erzähllehrling) zur Verfügung stehen: das Training der „wichtigen Profanität der Stimme“ (4022). Ploier meint damit die Entwicklung der physikalischen Sprechwerkzeuge (Gaumen, Lippen, Zunge etc.) mit dem Ziel, sie „beweglicher zu machen“ (3954). Bis Bandstelle 4007 demonstriert Ploier exemplarisch Sprechübungen (Zungenbrecher), die die Stimme des Erzähllehrlings beweglicher, also artikulationsfähiger, machen sollen.

Könnerschaft: Bewegliche, artikulierte Stimme

„Das Zweite, was viel schwerer ist“ (4045), besteht für Ploier darin, dem Erzähllehrling das „Habituelle, die Gestik, die Mimik“ (4059) nun als neuen Lerninhalt der fiktiven einjährigen Ausbildung zu vermitteln. Ploier würde dafür mehr Zeit aufwenden – also „sehr ausführlich üben“ (4143) beginnend mit der Körper-Selbsterfahrung des Lehrlings. Wichtig wäre für Ploier, dass der Erzähllehrling Gestik nicht einlernt, sondern dass sie „aus ihm herauskommt“ (4118), also nicht einer Dramaturgie, sondern der augenblicklichen Verfassung und inneren Bewegtheit des Erzähllehrlings folgt. Analog könnte man dies als einen ‚body-follows-emotion‘-Anspruch interpretieren.

Könnerschaft: Körper selbstverständnis, welches in der Performanzsituation ohne Dramaturgie auskommt

Mikroanalyse: Der Zusatz, dass das Erlernen der körperlichen Ausdruckskraft „viel schwerer ist“ verweist unter Umständen darauf, dass für Ploier die Körper selbstverständlichkeit eine anspruchsvollere Lernaufgabe als die Entwicklung einer beweglichen, artikulierten Stimme und Sprache darstellt.

Der nächste Ausbildungsschritt wäre, so Ploier, die Suche nach einer Antwort auf die Frage „Wie findet man die Märchen, die man liebt?“ (4153). Auf diesem „langen Weg“ (4213) kann Ploier seiner Einschätzung nach noch die „ersten Schritte“ (4220) mitgehen, den größten Teil des Weges müsse der Erzähllehrling selbst gehen. Dabei wären für Ploier die ersten Schritte „Momente aufzusuchen, wo der physische und der psychische Ort sehr nahe beieinander liegen“ (4239). Er meint damit ein Austesten von Geschichten an Orten, die als Kulisse der jeweiligen Geschichte geeignet wären. Dieser Test bestünde in der Beantwortung der Frage, ob „ihn [den Erzähllehrling] die Natur überlagert, oder ob seine Psyche die Natur überlagert“ (4306). Ploier bemüht sich um Verständlichkeit, vermutlich sah er Falten auf meiner Stirn, indem er eine Analogie aus der Medizin heranzieht: Die Übertragung des Patienten zum Arzt oder zum Medikament in der Homöopathie. Erst im Kontext und nach Nutzung einer zweiten Analogie (Jäger auf der Pirsch nach Geschichten (4418)) klärt sich, was Ploier meinen könnte: Dramaturgische Sicherheit in der Wahl und Bearbeitung der Geschichten.

Interessanterweise spricht Ploier bei der Wahl der Erzählstoffe für den Erzähllehrling kein einziges Mal von der Entwicklung eigener Stoffe, wobei er fast jede zweite Geschichte seines eigenen Repertoires selbst entwickelt hat. In einem telefonischen Nachgespräch stellte sich heraus, dass Ploier dies für zu anspruchsvoll halte, als dass es Teil einer Grundausbildung sein könne.

Ploier beendet den gedanklichen Ausflug in eine Ausbildungssituation mit den Worten „und ich denk mir, da hat er [der Erzähllehrling] dann schon eine Special-Schulung“ (4352). Auf meine Frage nach der Gestaltung der „Lehrabschlussprüfung“ (4508) für den Erzähllehrling, kommen, von kleinen Bühnentricks abgesehen, keine weiteren für die Forschungsfrage relevanten Informationen.

Gesprächszusammenfassung anhand einer vereinfachten Strukturlegetechnik

Dem Interviewteil, der 50 Minuten dauerte, folgte die Einladung, das Interview anhand einer Strukturlegesituation zusammenzufassen. Erste Aufgabe dieser vereinfachten Strukturlegetechnik war die Bildung von intuitiven Gruppen (Clustern) von Schlagwörtern zur Erzählkompetenz (vgl. Abschnitt 2.2) und dem Entfernen von einzelnen Schlagwörtern (die auf Kärtchen notiert waren), die vom Interviewpartner als irrelevant erachtet wurden, beziehungsweise das Benennen von Schlagwörtern, die nach Ansicht des Interviewpartners fehlten. In einem zweiten Schritt wurde Ploier eingeladen, ein Unterrichtsbudget von 100 Stunden auf diese Gruppen zu verteilen. Es gelang mir aber nicht, Ploier dazu zu bewegen, diesen Gruppen Kategoriennamen zu geben.

Das Ergebnis gestaltet sich wie folgt (Bandstelle 5013 bis 5134). Zuerst nenne ich die Gruppe der Schlagwörter und in Klammern das von Ploier zugewiesene Unterrichtsbudget.

- Sprache, Gestik/Mimik, Stimme, Geläufigkeit, Rhetorik (40 Stunden)
- Imaginationsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Eigenwilligkeit (dieses Kärtchen wurde von Ploier von „Persönlichkeit“ auf „Eigenwilligkeit“ umbenannt) (30 Stunden)
- Emotionalität, Bühnenpräsenz, Lebendigkeit (20 Stunden)
- Geschichtenentwicklung, Sinnhaftigkeit (10 Stunden)

Die Kärtchen „Empathie“ und „Dramatische Mittel“ wurden von Ploier für die Erzählkompetenz als nicht relevant erachtet und damit von der Weiterverwendung in der Strukturlegetübung ausgeschlossen. Für Ploier ist der Begriff Empathiefähigkeit negativ besetzt, er verbindet damit Menschen, die sehr „glatt“ und ohne „Eigenwilligkeit“ sind und damit – aus seiner Sicht – auch keine guten Erzähler sein könnten. Dies betont er bereits in Bandstelle 2122, wenn er von „Dreistigkeit“ spricht. Der Ausschluss des Kärtchens „Dramatische Mittel“ begründet sich durch die Interviewergebnisse ab Bandstelle 4045, in der Ploier für eine möglichst natürliche, dem Temperament des Erzählers und der augenblicklichen Bewegtheit desselben entsprechende Dramatik eintritt.

Bei Ploier ergaben sich keine gravierenden Widersprüche zwischen den Ergebnissen des narrativ-episodischen Interviews und den Ergebnissen der Strukturlegetechnik.

Zusammenfassung des Interviews mit Christian Ploier

Für Ploier steht ein ausführlicher emotionaler Diskurs zwischen Erzähler und Erzählstoff am Anfang allen kunstorientierten Erzählens. Dieser gelungene Diskurs ist des Weiteren Voraussetzung für Stimmigkeit und Natürlichkeit des Erzählers in der Performanzsituation, also in der Bühnensituation, der er einen hohen Stellenwert zuweist. So sieht Ploier im sprachlichen und körperlichen Ausdruck des Erzählers einen Spiegel der inneren Beteiligung an der Geschichte und an der Erzählsituation, fernab jeder Choreografie. Die Stimmigkeit von Person, Geschichte und Performanz hat in den Augen Ploiers sogar die Kraft, Defizite in Einzelbefunden zu kompensieren, so wie er es am Beispiel der Fistelstimme expliziert hat. Diesem Primat von Stimmigkeit ist aber nicht abzuleiten, dass die Weiterentwicklung von Einzelfertigkeiten für Ploier keine Rolle spiele: Insbesondere dramaturgische Sicherheit sowie Modulations- und Artikulationsfähigkeit sieht er explizit als trainierbar und förderungswürdig an. In der Fähigkeit, eine gelungene Publikumsbeziehung aufzubauen, sieht er als professioneller Erzähler mit langjähriger Bühnenerfahrung eine Grundvoraussetzung, die er nicht mehr gesondert benennt, die aus dem Kontext aber leicht sichtbar wird.

3.2.2 Klaus Adam

Das Interview mit dem Kölner Theatererzähler Klaus Adam fand am 23. Juni 2005 in meiner Wohnung in München statt. Meine erste Frage betraf den künstlerischen Werdegang Adams: Er gehört zu jenen Erzählern, die ihre Liebe für die Erzählkunst über eine Schauspielausbildung gefunden haben. Im Anschluss daran hat der heute knapp 50-Jährige Straßentheater gemacht und ein Sozialpädagogikstudium absolviert.

An Bandstelle 0920 kommt die Sprache zum ersten Mal auf die besonderen Fertigkeiten von Bühnenerzählern. Als erstes geht er auf den Unterschied zwischen Alltagserzählung und Bühnenerzählung ein: „Der [Bühnenerzähler] muss eine gute Geschichte haben“ (0923).

Definition: Erzählen ist literarisches Erzählen als Gegensatz zum spontanen Sprechen der Alltagserzählung.

Könnerschaft: Eine „gute“ Geschichte / Die Qualität der Geschichte

Mikroanalyse: Adam sagt, dass der kunstorientierte Erzähler eine gute Geschichte haben „muss“. Dies verweist unter Umständen auf eine klare Überzeugung von Adam. Er hätte ja auch sagen können: Der Erzähler 'sollte' eine gute Geschichte haben.

Dies sagt Adam, ohne darüber nachdenken zu müssen, und er fährt fort, dieselbe von gestisch-stimmlich-mimischen Performanzleistungen zu unterscheiden, wenn er sagt: „Also die Ästhetik des Erzählens, die kann, wenn man sich italienische Piazzamenschen anguckt, auch im Alltag sein. Die [Piazzamenschen] werden sich über die banalsten Sachen interessanter unterhalten als manch deutscher Profi-Erzähler“ (0944). Auf die Frage, wie es gelingen könnte, einem Erzähler, der zwar eine gute Geschichte habe, aber geringe Performanzleistung zeigt, zu „Lebendigkeit“ (1045) zu verhelfen, führt Adam aus: „Also indem man ihn erstmals auf die Problematik hinweist“ (1055). Es sei nicht verwunderlich, dass für einen gelernten Schauspieler das Fehlen von Performanzleistung eine „Problematik“ darstelle, doch bietet er eine Erklärung für eine Selbstverständlichkeit von Performanz in Erzählsituationen an, wenn er meint, dass „Erzählen keine abgehobene Hochkunstform ist, sondern eigentlich wie Singen (oder jeder andere künstlerische Ausdruck) etwas ist, was eigentlich wirklich jeder kann, [also] kann er das auch versuchen“ (1120). Als Didaktik schlägt er vor: „Indem man ihm [dem Erzählstudenten] erstmals vorlebt, dass das so geht“ (1100). Bei Bandstelle 1235 fasst Adam nochmals zusammen, dass der Erzähler „die Art und Weise des Erzählens und die Qualität der Geschichte“ unterscheiden können sollte.

Definition: Erzählen ist darstellender Ausdruck.

Könnerschaft: Lebendiger Ausdruck

Mikroanalyse: Der Hinweis, dass sich zum Beispiel Italiener in Alltagsunterhaltungen über die „banalsten Sachen interessanter unterhalten als manch deutscher Bühnenerzähler“, verweist darauf, dass in den Augen Adams Performanzaspekte eine große Rolle spielen.

Mein nächster Fragenblock adressiert die persönlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von Erzählkompetenzen: „Also ich [Adam] glaube, die Fertigkeiten hat jeder, da jeder seine Stimme hat und jeder modulieren kann, dass er es nicht tut, ist mehr – sich

trauen“ (1322), womit der Fertigkeitenkomplex Stimme und damit Performanz in diesem Interview erstmals angesprochen wird.

Könnerschaft: Modulierbare Stimme

Mikroanalyse: Adam geht davon aus, dass „jeder“ die Fertigkeiten hat, aber die meisten sich nicht „trauen“. Diese Ansicht verweist unter Umständen auf eine Art Understatement des Interviewpartners, beziehungsweise den Versuch, die kunstorientierte Erzählsituation in die Nähe der Alltagserzählung zu rücken.

Als zweites gibt Adam an, dass eine „exhibitionistische Veranlagung“ (1340) – „er muss Lust empfinden, sich vor anderen hinzustellen und seine Emotionen zu entblößen und in seine Erzählung einzubringen“ (1347) – wohl als Voraussetzung für eine Erzählerkarriere gelten könne.

Könnerschaft: Lust an der emotionalen erzählerischen Selbstdarstellung

Mikroanalyse: Die Aussage „Emotionen entblößen“ verweist auf einen emotionalen Ausdruck, der über „Gefühle zeigen“ hinausgeht.

„Was will ein Publikum sehen? Geschichten nicht!“ (1355) bricht es aus Adam dann heraus, „es will den Erzähler sehen“ (1357). „Es [das Publikum] will wissen, wie erzählt er und was transportiert er damit“ (1401), womit Adam eine weitere Rezeptionsperspektive eröffnet, nämlich die Wahrnehmung des Erzählers als Interpret der Geschichteninhalte: „Der Geschichtenerzähler transportiert ja nicht die Geschichte, er transportiert sich selber“, führt er in Bandstelle 1407 aus. „Wenn er nicht bereit ist, sich selbst preiszugeben, so verletzlich bin ich, so unvollständig bin ich, hat er keine Chance [beim Publikum]“ (1417). Seine Empfehlung läuft darauf hinaus, dass der Erzähler eine Geschichte haben sollte, welche „im klassischen dramaturgischen Sinne komplett und vollständig ist, dass ein bestimmtes wirklich archetypisches Universelles so einen Konflikt abdeckt – was universell zeitlos Menschen ganz tief bewegt“ (1551) und dann: „packe ich [als Erzähler] dann meine Sichtweise dazu, meine Einstellungen, meine Gefühle, dann funktioniert das Ganze“ (1559) – „und nur dann!“ (1607) schiebt er nach einer kleinen Pause, Sicherheit in dieser Frage ausdrückend, noch hinterher.

Definition: Individualisiertes Vorstellen von Geschichten, die einen Prozess der Werkentwicklung durchlaufen haben

Könnerschaft: ‘Öffentlichkeit der Innerlichkeit’ in Verbindung mit dramaturgisch qualitativollen Geschichten, die universelle Inhalte adressieren (romantheoretische Sicherheit)

Adam scheint an dieser Stelle über seine Ansichten zu diesem Fragenblock zufrieden zu sein, was er körpersprachlich ausdrückt. Die Stimmung trübt allerdings wieder ein wenig ein, als ich ihn mit der Auffassung großer deutscher Erzählerschulen, zum Beispiel den Seminarreihen der Europäischen Märchengesellschaft, konfrontiere. Dieselben verlangen vom Erzähler neben Texttreue auch, auf die Einflechtung eigener Sichtweisen und Einstellungen möglichst zu verzichten und diese auch nicht durchscheinen zu lassen und sich auch körpersprachlich tendenziell im Hintergrund zu halten, da alleine die Geschichte für sich wirken solle. Diplomatisch gibt Adam an: „Es gäbe für mich auch eine durchaus produktive Form, die Grimm’schen Märchen im Originalton zu erzählen“ (1746). Er meint damit, dieselben texttreu zu erzählen, und zwar dann, „wenn man wie ein virtuoser Schauspieler die Sprache der Grimms zu seiner eigenen macht“ (1754). Er präzisiert direkt im Anschluss mit den Worten: „Aber es wird nur dann gut, wenn diese Sätze [...] so

erscheinen, wie wenn sie meine eigenen wären“ (1813), womit er sich eindeutig wieder für eine individuelle emotionale Auseinandersetzung mit dem Erzählstoff ausspricht. Er spricht es ab Bandstelle 1924 direkt an, dass dieses Vorgehen „trotzdem, wenn ich das nun von A bis Z so machen würde, mit einem Grimm’schen Märchen [...] für mich immer noch einen negativen Beigeschmack [hätte]“ (1841), denn, „der eigene Anteil des Schauspielers, des Erzählers fehlt, der immer für mich Veränderung ist“ (1850). Er begründet seine Haltung damit, dass orale Literatur, dem auch das Märchen angehört, durch die mündliche Tradierung naturgemäß immer zumindest sprachlichen Veränderungen unterworfen war „durch die Emotion, durch die Einstellung, durch die Individualität und Subjektivität des Erzählers, das ist ein Naturding einfach“ (1945), erklärt Adam. Doch „wenn einer diese [Grimm’sche] Sprache so liebt, mehr als seine eigene, dann soll er das verdammt noch mal auswendig lernen [...], aber es ist dann kein Erzählen mehr“ (2008), womit das diplomatische Bemühen Adams, Brücken zwischen dem textgebundenen und freien Erzählen zu bauen, ein jähes Ende findet.

Definition: Erzählen ist ‘freies’ Erzählen. / Individuelle emotionale Auseinandersetzung mit dem Erzählstoff / Eigene Anteile werden sichtbar.

Könnerschaft: Sichtbarmachen eigener Haltungen / Eigene Sprache für Inhalte finden / Veränderung zulassen

Mikroanalyse: Der „negative Beigeschmack“, den Adam im textgebundenen Erzählen verspürt, verweist unter Umständen auf einen ‘Betrugsversuch’ des Erzählers seinem Publikum gegenüber: Die Erzählhaltung entstammt der Alltagserzählung, und dieselbe ist ‘spontane Sprachproduktion im Vollzug’. Wenn nun in der Alltagserzählung prämeditierte Aussagen getroffen werden, so lässt dies auf den Versuch schließen, dem Gegenüber einen gedanklichen Vorsprung im Vorfeld herausgearbeitet zu haben, wie es in Vertriebsstrainings ja auch empfohlen wird.

Nochmals versuche ich auf die persönlichen Voraussetzungen guten Erzählens abzustellen, indem ich alle bis zu diesem Zeitpunkt von Adam genannten Fertigkeiten zusammenfasse und um Ergänzung derselben bitte. Diese Bitte nimmt er auf und beginnt aus seinem eigenen Seminarbetrieb zu erzählen. Er wählt zur Verdeutlichung seiner Forderung nach Authentizität des Erzählers ein Beispiel, bei dem einer seiner Seminarteilnehmer einen Sprachfehler zu überspielen suchte – Adam ihn aber sogar zum Ausspielen desselben ermutigte, mit den Worten: „Lass es, das ist dein Markenzeichen, das musst du einsetzen [...], es geht nicht darum, dass die Leute jedes Wort verstehen, aber die Leute müssen kapieren, was du mit der Geschichte willst, warum du sie erzählst“ (2209).

Könnerschaft: Authentizität / Eigene Haltungen des Erzählers werden durch die Geschichte hindurch sichtbar.

Mikroanalyse: Der von Adam gewählte Begriff „Markenzeichen“ entstammt der Welt des Marketings. Er verweist unter Umständen auf den Wunsch, als Erzähler nicht einfach austauschbar zu sein.

Im vorangegangenen Interview mit Christian Ploier findet sich eine interessante Parallele in der Akzeptanz von Sprachfehlern als Ausdruck eigener Persönlichkeit und Authentizität.

Dagegen fordert Adam doch ein starkes Sprachbewusstsein beim Erzähler, denn, so Adam, Sprachbewußtsein ist auch möglich, wenn man einen Sprachfehler hat: „Der Erzähler muss sich über jedes einzelne Wort, dass er da von sich gibt, im Klaren sein, was es bedeuten könnte, was es für eine Wirkung haben könnte“ (2247) und dies „sowohl vom Inhalt her, [...] als auch darüber, wie ich’s sage“ (2254). Adam führt damit ab der Bandstelle 2140 den Fertigkeitenskompex Sprache in dieses Interview ein.

Definition: Erzählen ist bewusstes und gestaltetes Tun.

Könnerschaft: Sicherheit in der Wahl der Erzählsprache / Sprecherzieherische Sicherheit

Auf einen Hinweis Adams hin befrage ich Adam ab Bandstelle 2323 über seine Wahrnehmung die Beziehung zwischen Erzähler und Publikum betreffend. „Der Erzähler ist [im Vergleich zum Musiker oder Schauspieler] der Einzige, der das nicht alleine machen kann, der elementar und grundsätzlich auf sein Publikum angewiesen ist“ (2346), stellt Adam sofort ohne Gedankenpause fest und erklärt, dass „man keine Geschichte für sich erzählen [kann]“ (2349). Im Gegensatz zum Rhythmus eines Musikers zum Beispiel, der, so Adam, publikumsunabhängig sei, sei „der Rhythmus des Erzählers immer abhängig von dem Rhythmus, der in dem Moment der Erzählung vorherrscht [...], der ist immer unterschiedlich, der wird immer auch definiert durch die Art des Publikums, das da ist – das macht es dann so einzigartig“ (2407).

Definition: Erzählen ist ein beziehungsorientierter Sprechakt.

Könnerschaft: Empfinden zur Aufnahmefähigkeit des Publikums / Empathisches Einstellen auf den Hörer und auf Hörerbedürfnisse

Mikroanalyse: Adam sagt, dass der Erzähler „elementar und grundsätzlich“ auf sein Publikum angewiesen ist. Diese doppelte Verstärkung verweist unter Umständen auf eine tiefe Überzeugung Adams in dieser Frage.

Adam führt weiter sehr motiviert aus, dass die Impulse für den Rhythmus der Erzählung von der Publikums- wie auch von der Erzählerseite kommen und im Verlauf der Erzählsituation auch wechseln könnten. Wichtig sei, dass der Erzähler darauf eingehen könne. Als Voraussetzung dazu benennt er eine „geistige Flexibilität, Spontaneität und Reaktionsfähigkeit“ (2638), die, so Adam, nicht vermittelt werden könnte, sondern sich durch die Erfahrung einstelle oder auch nicht.

Definition: Erzählen ist dialogisch.

Könnerschaft: Spontaneität, geistige Flexibilität, Reaktionsfähigkeit / Interaktionsfähigkeit mit dem Publikum

Dieser Fragenabschnitt, in dem Adam die höchste Beteiligung des gesamten Interviews zeigte, endet ab Bandstelle 2659 mit Ratschlägen, wie Publikumsinteraktion in Erzählsituationen vonstatten gehen könnte: „Durch die Unterbrechung der Erzählung und das Sich-direkte-Wenden an das Publikum [...] den eigenen Fluss unterbrechen, den eigenen Rhythmus unterbrechen und den Ball dem Publikum zuspitzen, [...] lass die doch mal was sagen, dann merkst du sofort, was Sache ist, wie die so drauf sind [...], und daraus kann er [der Erzähler] dann neue Impulse schöpfen, um vielleicht dann mit einem ganz anderen Rhythmus wieder weiter zu machen“ (2716). Schließlich fasst er zusammen: „Und das muss eben ein Erzähler meiner Meinung nach machen, und daher kommt diese Abhängigkeit vom Publikum“ (2728).

Ab Bandstelle 2743 bitte ich Adam, ein fiktives Auswahlverfahren für Studenten einer Kunsthochschule zu entwerfen: Es gebe 60 Bewerber für 20 Studienplätze des Studiengangs Erzählkunst. Als Interviewpartner sichtlich gelangweilt schlägt Adam zur Gestaltung des Studiengangs vor, die Bewerber wie folgt aufzufordern: „Erzähl mal, wie du heut bei Aldi ein Paket Tandil gekauft hast“ (2843). Hinter diesem ungewöhnlichen Auftrag steht für Adam die Möglichkeit, daraus Rückschlüsse auf die „Emotionalität, das Persönliche, Subjektive und die Lust des Bewerbers am Fabulieren“ (2940) zu ziehen.

Definition: Erzählen wurzelt in der Alltagserzählung und ist persönlich und individuell.

Daneben könnte diese Spontan-Erzähl-Aufgabe erste Hinweise auf handwerkliche Fertigkeiten geben: „Kann er erzählen? Ist das witzig? Ist es spannend? Ist es dramatisch? Wie bewegt er sich? Ist er locker?“ (2956). Adam würde in der Prüfungssituation alles das beobachten, was „wir dann später an einem guten Erzähler auch genießen“ (3001).

Könnerschaft: Körper selbstverständlichkeit / Gefühl für dramatische Entwicklung (Spannungsaufbau)

All diese Aussagen ab Bandstelle 2743 macht Adam mit sehr geringer Motivation und Beteiligung. Dennoch habe ich nochmals nach und bitte um weitere Präzisierungen mit dem Ergebnis, dass Adam einige „Übungen zum Erzählen“ (3155) wie zum Beispiel das Erzählen eines Märchens als griechische Tragödie vorschlägt. Rasch kommt Adam dann aber über diesen Gedankengang an der Bandstelle 3236 zum Vorschlag, mit dem Prüfling ein dramaturgisches Gespräch führen zu wollen, wohl um sich über dessen dramaturgische Sicherheit in der Bewertung von Geschichten ein Bild machen zu können.

Könnerschaft: Dramaturgische Sicherheit bei der Gestaltung von Geschichten

Des Weiteren schlägt er vor, den Prüfling Witze erzählen zu lassen: „Das ist für mich ganz wichtig, auf Pointe zu erzählen“, stellt Adam an der Bandstelle 3317 fest, und wir beenden damit an Bandstelle 3322 den Interviewabschnitt zu einer fiktiven Aufnahmeprüfung für Erzählstudenten.

Könnerschaft: Pointiertes Sprechen

An Bandstelle 3331 führe ich eine zweite fiktive Situation ein. Klaus Adam soll sich in die Rolle eines Mentors einfühlen. Es gelte, ein einjähriges Curriculum für den fiktiven Erzähl-Novizen zusammenzustellen. Adam würde als ersten Schritt dem Novizen die Grundlagen des Erzählens in Form eines „schulischen Umgangs mit dem Erzählen“ (3447) innerhalb einer Woche beibringen. „Wahrscheinlich würde ich ihm [dem Erzähl-Novizen] verordnen, als erstes, sich auf die Straße zu stellen, und es zu schaffen, dass die Leute stehen bleiben, wenn er eine Geschichte erzählt“ (3519), so Adam.

Definition: Erzählen ist ein publikumsorientierter Sprechakt.

Bei Bandstelle 3910 beende ich mein Interview mit der Frage an Adam, ob es noch etwas gäbe, dass er der Fragestellung ‘Erzählkompetenzförderung Erwachsener’ hinzufügen möchte. Von Bandstelle 3932 bis 4413 hält Adam ein Plädoyer für das Erzählen von Geschichten aus sozialpädagogischer Sicht. Er sieht in dem Erzählen von Geschichten einen wesentlichen Bestandteil jedes kommunikativen Austausches zwischen Menschen. In Geschichten, so Adam, erzählen sich Menschen von ihren Konflikten und davon, wie diese Konflikte zu lösen sind oder warum sie nicht lösbar sind. Er sieht in Geschichten somit geronnenes Leben, das durch die Erzählung eine Form von Weltbewältigung von Erzähler und Publikum ist. Nochmals geht Adam dabei auf dramaturgische Formen ein, die von Erzählern bevorzugt werden sollten: „Jede gute Geschichte hat immer einen zentralen Konflikt, je universeller [...], je zeitloser, je archetypischer, je tiefer dieser Konflikt geht, je mehr betrifft er die Menschen“ (4045). Der Wert von Geschichten mit universellen Inhalten bestehe ohne Zweifel, denn, so Adam, „jede Geschichte ist die Lösung dieses Problems [Konfliktes]“ (4048) – und „entscheidend dabei ist nicht, was wahr gewesen ist, sondern,

was wahr sein könnte – das muss natürlich jeder Geschichtenerzähler immer im Auge behalten“ (4350). Adam erweitert damit seine bereits oben aufgestellten Forderungen nach dramaturgischer Sicherheit beim Erzähler und romantheoretischer Sicherheit (0923/1551) implizit um die Forderung nach innerer Logik von Geschichten und ihrer Anschlussfähigkeit. Denn wenn der Konflikt, der als Ausgangspunkt für die Geschichte dient, bereits für den Adressatenkreis nicht nachvollziehbar oder logisch brüchig wäre, kann auch das Erzählte und die Lösung des Ausgangskonfliktes nur langweilig sein. Das Interview endet nach 44 Minuten.

Gesprächszusammenfassung anhand einer vereinfachten Strukturlegetübung

Im direkten Anschluss an das Interview habe ich meinen Interviewpartner gebeten, vorbereitete Kärtchen in einem ersten Schritt intuitiv zu Gruppen (Clustern) zusammenzufassen und mit einem Überbegriff zu versehen: (Einzelbefunde und Kategorienbezeichnungen in *kursiv* wurden von Adam selbst benannt beziehungsweise erweitert). Der Aufforderung, ein Unterrichtsbudget von 100 Stunden auf diese Gruppen zu verteilen, folgte Adam aus Zeitgründen nicht.

Ergebnis (Bandstelle 4425 bis 4513):

- *Basics*: Emotionalität *des Erzählers*, Sprache / Wortschatz / Sprachfähigkeit, Persönlichkeit
- *Handwerk*: Stimme, Gestik/Mimik, dramatische Mittel, Lebendigkeit, Empathie
- Kategorie ohne Überbegriff: Gute Geschichten, Sinnhaftigkeit
- *Musische Fähigkeiten*: Bühnen-Präsenz, Interaktionsfähigkeit, *Schlagfertigkeit* (*indirekt trainierbar durch „drei Wochen Hasenberg!“* (er meint damit das Erzählen an Brennpunktschulen), Rhetorik, *gefühlsmäßiges Beherrschen von Takt/Rhythmus*

Keines der Kärtchen wurde von Adam aussortiert. Aus dieser Übung ergaben sich keine Diskrepanzen zwischen Interviewergebnissen und den Ergebnissen der Strukturlegetaufgaben. Sehr interessant ist allerdings der Kategorienüberbegriff „Musische Fähigkeiten“.

Im Oktober 2006 fragte ich Adam im Rahmen eines Erzählkunstfestivals, warum er eigentlich die „Guten Geschichten“ nicht unter den „Basics“ geführt habe, worauf er antwortete, dass die Geschichten eigentlich auch ohne Erzähler für sich stehen könnten und daher eine eigene Kategorie bilden sollten.

Zusammenfassung des Interviews mit Klaus Adam

Adam legt zweifelsohne großen Wert auf die dramaturgische Qualität der zu erzählenden Geschichten. Wobei er den Erzähler in der Verantwortung sieht, für dramaturgische Qualität sowie für die Anschlussfähigkeit seiner Stoffe zu sorgen. Daneben lässt er keine Zweifel an der Wichtigkeit dramatischer Mittel in der Performanzsituation aufkommen, was sich leicht aus seiner künstlerischen Sozialisation als Schauspieler erklärt. Des Weiteren sieht er die

Idealsituation in der Kongruenz von der gewählten Geschichte, der Individualität des Erzählers, der Sprachwahl und der Performanzsituation. Dies wird an seinen Ausführungen zum textgebundenen Erzählen exemplarisch sichtbar. Die gelungene Publikumsbeziehung – das Spiel mit dem Publikum in Form der bewussten Herausforderung eines Regel-Steuerung-Mechanismus – ist ihm überaus wichtig und tatsächlich auch vitales Gestaltungselement aller seiner Auftritte, die ich seit 1995 miterlebt habe.

3.2.3 Jörg Baesecke und Hedwig Rost

Das Interview mit Jörg Baesecke und Hedwig Rost fand am 4. Juli 2005 in deren Privatwohnung in München-Pullach statt. Baesecke und Rost sind beide Erzählkünstler und miteinander verheiratet. Ihr Auftrittsprogramm beinhaltet Solo- wie auch Paarauftritte. Baesecke und Rost haben bereits in der Vergangenheit Fachartikel zur Erzählkunst veröffentlicht, zum Beispiel in der Festschrift für Walter Scherf, herausgegeben von Gerndt und Wardetzky.

Von diesem Interview erwartete ich mir daher auch weitere wichtige Beiträge zum theoretischen Teil meiner Arbeit, allem voran die Schnittstellendiskussion der Erzählkunst mit verwandten Kunst- und Kulturausdrücken betreffend.

Nach meiner Orientierung über den Aufbau des Interviews stelle ich meine Eingangsfrage nach dem Beginn der Auseinandersetzung von Baesecke und Rost mit der Erzählkunst. Rost: „Das kam, ohne dass wir es gemerkt haben“ (Bandstelle 0057) und schmunzelt, „das kam eigentlich aus unserer Leidenschaft, Theater zu spielen, und dabei haben wir aus Versehen immer erzählt“ (0110).

Baesecke und Rost begannen ihre Erzählerkarrieren im Straßentheater. Ausgestattet mit einem kleinen aufklappbaren Bühnen-Köfferchen, welches später zu „rebus – der Kleinsten Bühne der Welt“ avancierte, machte Rost auf der Geige Musik, und wenn genügend Passanten stehen geblieben sind, hat Baesecke dann „pointierte Weltklassiker“ (0136), zum Beispiel Shakespeares Sommernachtstraum, vorgespielt und erzählt. Der tatsächliche erzählerische Anteil ihrer dramatischen, mit kleinen Figuren und Requisiten unterstützten Darbietungen auf einer Minibühne wurde Baesecke und Rost erst langsam bewusst. Rost: „Unser Vorhaben war es, das [Theater-]Stück zu spielen, und es war uns damals noch nicht klar, dass wir es eigentlich immer erzählt haben“ (0145) [...], „und dadurch, dass es auf der Straße war, hatte es auch immer diesen erzählerischen Kontakt mit den Leuten, [...] die dann immer mehr wurden [...], und da kam auch immer was zurück“ (0218).

Definition: Erzählen ist, Kontakt mit dem Zuhörer haben.

Mikroanalyse: Rost spricht davon, dass „auch immer was zurück“ kam. Dies verweist unter Umständen auf einen Steuer-Regel-Mechanismus in der Performanzsituation.

Mit „es kam was zurück“ meint Rost spontane Zwischenrufe und Rückmeldungen des Publikums. Zu erzählen, so Rost, böte sich im Straßenumfeld auch an, denn: „wenn du in einer Rolle bist, wenn du Schauspieler bist, bist du viel anfälliger auch für Störungen“ (0237).

Definition: Erzählen ist ein 'Nicht-in-einer-Rolle-Sein'.

Rost fasst im folgenden Abschnitt noch einmal das bisher Gesagte zusammen und schließt mit den Worten: „Wir sind eigentlich ganz unbewusst in das Erzählen hineingerutscht [...], und Jahre später hat uns dann jemand gesagt, ihr seid ja Erzähler“ (0258). Baesecke, der bis zu diesem Zeitpunkt ruhig sinnend zugehört hat, ergreift nun das Wort: „Ich habe mit dieser Frage [nach der Genesis] auch schon gerechnet“ (0309). Baesecke gibt an, dass er seine ersten erzählerischen Erfahrungen im Kinderzimmer mit seinem Bruder gemacht hat. Nachdem das Licht ausgeknipst wurde, wurden Geschichten zu den Stofftieren als Helden erfunden. „Mein Bruder ist nun Naturwissenschaftler und baut Kernkraftwerke, und ich bin Erzähler [geworden]“ (0348), wonach, so Baesecke lächelnd, frühe erzählerische Erfahrungen wohl keine Prädisposition darstellten (vgl. 0402). Den tatsächlichen Beginn des bühnenhaften Erzählens datiert auch Baesecke in den von Rost bereits genannten Zeitraum – deren ersten Jahre des Straßentheaters.

Im nächsten Abschnitt gehe ich im Detail auf den Übergang zwischen Straßentheater und Erzählkunst ein. Für Rost war dieser Übergang ein unmerklich fließender (vgl. 0145). Meinen Fragen nach den Schnittstellen zwischen dramatischem Spiel und Erzählkunst begegnen meine Interviewpartner wie folgt: Baesecke führt aus, dass es in ihrem spezifischen Fall noch eine weitere Schnittstelle gibt, und zwar die des Puppentheaters, welches, so Baesecke „mit der Haltung, mit der man es ausführt, nochmals verschieden ist [zur Erzählkunst und zum dramatischen Spiel]“ (0519).

Definition: Erzählen unterscheidet sich durch eine zu benennende Haltung von anderen Sprechkunstausdrücken.

„Also ich [Rost] würde sagen, der Unterschied zwischen Schauspiel und Erzählen ist das Private“ (0533), und sie unterstreicht diese Einschätzung mit einer Episode, die sich im Anschluss an einen ihrer Auftritte in der Schauburg (das Kinder- und Jugendtheater der Stadt München) zugetragen hat. Demnach kam, so Rost, ein „böser Geist, ein Mensch, der uns nicht mochte“ (0611), zu den beiden Künstlern und sagte: „Ihr seid ganz schlechte Schauspieler, ihr seid ja ganz privat“ (0621).

Definition: Erzählen ist persönlich.

Damals, so Rost, habe sie diese Publikumsbemerkung sehr getroffen, da sie noch im Selbstverständnis des Schauspielers gelebt hätten, aber, „er hat den Nagel auf den Kopf getroffen“ (0639), denn tatsächlich „waren wir immer Jörg und Hedwig“ (0652). Rost und Baesecke betraten als Privatpersonen die Bühne und schlüpfen bei Bedarf für kurze Zeit in eine oder mehrere Rollen der Geschichte (vgl. 0720).

Baesecke führt weiter aus: „Das Ich des Erzählers ist ein anderes als das Ich des Schauspielers“ (0816). Er erklärt im Detail, dass der Schauspieler mit einer „Rollenbehauptung“ (0930) die Bühne betrete, wohingegen der Erzähler tatsächlich als Privatperson aufträte. Die Abgrenzungen seien aber, so Baesecke, schwer zu treffen, da zum Beispiel Einmannstücke

von Dario Fo eine hohe erzählerische Anmutung hätten. Meiner Frage nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner des dramatischen Spiels mit der Erzählkunst folgt eine lange Gedankenpause seitens Baesecke sowie ein lautes Nachdenken seitens Rost. In erster Linie, so Baesecke, sei die wörtliche Rede dem dramatischen Spiel und der Erzählkunst gemein (vgl. 1127), womit auch die mögliche Übernahme der Stimmcharakteristika und weiterer Performanzoptionen hinzukämen.

Könnerschaft: Beherrschung des dramatischen Spiels und der Übergänge von der Privatheit des Erzählers in die Rollenannutung eines Protagonisten

„Stell dir einen improvisierenden Schauspieler vor“ (1240), holt Baesecke nochmals aus, nachdem ich den Fragenabschnitt bereits zusammengefasst hatte: „Wir [die Erzähler] behaupten ja, dass wir als Erzähler den Blick ins Publikum haben und sagen, oh, das kommt gut, das baue ich aus, beim Vortrag, beim Erzählen, und das kennen die [das Publikum] schon, da sause ich schnell durch“ und meint damit das spontane Eingehen auf Publikumsbedürfnisse wohl mit dem Wunsch, anschlussfähig zu sein, was zur Auffassung führt: „Ich bin Herr“, Baesecke blickt zu seiner Frau und setzt neu an, „oder Herrscherin meines Textes, und der Schauspieler hat ja in der Regel seinen vorgeschriebenen Text, den er sprechen muss“ (1305).

Definition: Erzählen ist zuhörerorientiert.

Könnerschaft: Fähigkeit zur spontanen Variation / Anschlussfähigkeit

Mikroanalyse: Baesecke bezeichnet die Erzähler als „Herren“ über ihre Geschichten, was unter Umständen darauf verweist, dass die Geschichte ein vom Erzähler erschaffenes Werkstück sei und kein tradierter und ‘besitzbarer’ Kulturartefakt.

Baesecke benennt im Anschluss daran noch zwei Beispiele bekannter Schnittstellen mit der Erzählkunst: das dialogische Vorgehen des Bühnenprotagonisten im clownesken Spiel und in der Comedia dell’arte. Letztlich sieht Baesecke tatsächlich in der Textgebundenheit des literarischen Theaters die wichtigste Abgrenzung zwischen Schauspiel und Erzählkunst, wenn er sagt, dass die Nähe zum Erzählen dann bestehe, wenn „das Buch [das Theaterstück/die Sprechrolle] es [ein dialogisches Verhalten mit dem Publikum] für den Schauspieler vorsieht oder es ihm ermöglicht“ (1341).

Definition: Erzählen ist nicht textgebunden und dialogisch.

Zur Abgrenzung und Verbindung von Schauspiel und freiem mündlichen Erzählen findet sich in Abschnitt 4.2 eine Schnittstellendiskussion, die diese und andere Überlegungen meiner Interviewpartner zum Spannungsfeld zwischen dramatischem Spiel und Erzählkunst berücksichtigt.

Im nächsten Abschnitt frage ich nach weiteren Schnittstellen der Erzählkunst, nach dem Abgrenzenden, nach dem Verbindenden, und benutze dabei eine Metapher, wonach das Erzählen eine Wiese ist, umgeben von Nachbargrundstücken. „Das ist eine für uns schwierige Frage“, so Rost, „weil wir die Nachbarn sehr oft einladen zu uns“ (1503) – beide lachen laut – „und bei mir [Rost] ist immer die Musik dabei und zwar im weitesten Feld, nicht nur, dass ich da ein Stückchen dazu geige, sondern dass mir einfach beim Erzählen der Klang so wichtig ist“ (1528), sodass das Erzählen eine Art wird, „die Stille zu gestalten“,

(1539) und sie resümiert: „Das [die Verbindung von Erzählen und Musik] ist schon mehr eine Wohngemeinschaft, keine Nachbarschaft“ (1552).

Definition: Erzählen und Musik haben zu benennende Verbindungen.

Rost erklärt direkt im Anschluss daran, dass für sie beide auch die bildende Kunst mit hineinspielte, da sie bei einzelnen Produktionen sehr viel Wert auf Bühnenbild und Requisite legten. Weiter Rost: „Ganz wesentlich für mich als Erzähler [...], wo stehe ich auf der Bühne, wo ordne ich mich in den Raum hinein?“ (1620), und sie erweitert mit dem Beispiel, dass gewisse Gesten auf einer kleinen Bühne ganz anders wirkten als auf großen Bühnen. „Ja“, so Rost, „die Raumbeziehung hat ganz viel mit Tanz zu tun“ (1702). Auf mein Nachfragen aber gibt sie an, dass sie sich nicht sicher sei, ob ein ausgeprägtes proxemisches Verständnis der Bühnengeografie Teil des Kompetenzprofils eines Erzählkünstlers sein solle (vgl. 2449). Baesecke hingegen gibt an, dass die Fähigkeit zu fokussieren, „also einen Fokus herstellen im Raum“ (2529), zweifellos „etwas Handwerkliches“ (2525) sei. Er lässt damit keinen Zweifel an seiner Forderung nach einem proxemischen Verständnis des Erzählkünstlers.

Könnerschaft: Verständnis der proxemischen Ordnung der Bühnengeografie

Baesecke eröffnet den Diskurs zur Schnittstelle Literatur: „Wir [Baesecke und Rost] erzählen ja zu 90 Prozent Stoffe aus der Tradition“ (1739). Damit meint er Stoffe aus der oralen Literatur, zum Beispiel Volksmärchen. Baesecke: „Und dabei haben wir so viele Parallelen eigentlich zur Religion“ (1759). Er macht mit der rechten Hand eine würdigende Handbewegung, pausiert und fährt fort: „Also in ein Eingebundensein in eine Tradition, in eine Traditionslinie und [wir] setzen sie in gewisser Weise fort [...], und diese Mitteilung der Geschichten [...]“ – Baesecke sitzt, anders wie die vergangenen 15 Minuten, nun kerzengerade auf seinem Stuhl und ist sichtlich hochbeteiligt – „ist eine Kommunikation, um nicht zu sagen Kommunion, also da ist ganz bestimmt, vielleicht auch auf einer anderen Ebene, aber eine räumliche Nähe [zwischen Religion und Erzählkunst] da“ (1837). Ab der Bandstelle 2930 gehe ich nochmals auf das Thema ‘Religion in der Erzählkunst’ ein und bitte meinen Gesprächspartner um Detaillierung: „Das ist so mein Steckenpferd, auf dem ich in den letzten sieben bis acht Jahren ein bisschen reite“ (3010). Baesecke gibt an, dass er seit dem Zeitpunkt, seit dem er das Selbstverständnis des mündlichen Erzählers trage, welches das Selbstverständnis des Schauspielers ablöste (vgl. 0500 bis ca. 1600), eine Art Verpflichtung fühle, Geschichten aus oraler Tradition weiterzutragen in der Hoffnung, dass sie dann wiederum weitergegeben würden (vgl. 3034). „Aber wo kommt so ein Gefühl, [der] Verpflichtung her?“ (3117), fährt er sehr beteiligt und konzentriert fort und räumt ein, dass obschon „Erzählen viel, viel, viel mit Eitelkeit zu tun“ (3146) habe, gäbe „es aber auch [et]was, was außerhalb der eigenen Persönlichkeit liegt“ (3155), „und wenn mich ein [Erzähler-]Kollege fragt, ob er meine Version [einer Geschichte] haben kann, dann muss ich mich [selbst] fragen, gehört sie überhaupt mir?“ (3106).

Baesecke spricht in diesem Punkt eine sehr interessante Frage der Erzählkunst an, die ich als Erzählkünstler erläutern muss, um ihre Tragweite sichtbar zu machen: Und zwar wirft Baesecke die Frage nach den Urheberrechten der Geschichtenstoffe von mündlichen Erzählern auf. Einigkeit besteht dabei natürlich in der Frage der urheber-

rechtlichen Freiheit von bekannten Stoffen aus oraler Tradition, allerdings sind viele Geschichten mündlicher Erzähler auch aufwendig komponierte Weiterentwicklungen eigener Plotideen, die, wären sie aufgeschrieben und verlegt, von Text-Verwertungsgesellschaften natürlich vor Plagiaten geschützt würden. In der Erzählerszene ist es derzeit üblich, dass Geschichten anderer Erzähler, die einem hohen Originalitätsanspruch haben, das heißt, dass sie basierend auf universellen Konflikten neu entwickelt wurden, das Einverständnis des Urhebers zur Weitergabe voraussetzen, was in der Regel auch gegeben wird. Wenn nun Baesecke aber fragt: „Gehören sie [unter Umständen selbst entwickelte Geschichten] überhaupt mir“ (3155), verlässt er aber die Dimension, die ich mit Urheberrecht bezeichnen möchte, und öffnet eine Dimension, in der nicht der individualistische urheberrechtsorientierte, sondern ein berufsethischer, vielleicht sogar ein religiöser Wertekanon gültig sein könnte.

Es ist „dieses In-einer-Tradition-eingebunden-Sein und Sich-einer-Tradition-verpflichtet-Fühlen, moralisch verpflichtet zu fühlen, wenn man so will, oder Berufsethos oder so, das hat was Vergleichbares mit Religion“ (3232) – damit schließt Baesecke seine Ausführungen zu Religion und Erzählkunst.

Mikroanalyse: Der Term „Traditionslinie“, der von Baesecke öfters genannt wird, verweist auf Fortführung tradierten Verhaltens. Nun sind nachweislich die Traditionslinien des fahrenden Volkes mit der Einführung des Radios unterbrochen worden, und auch der Bauernstand ist schon spätestens seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts nicht mehr Träger des Erzählens als Ausdruck einer Volkskultur. Daher ist zu vermuten, dass Baesecke entweder von einer idealisierten Wunsch-Tradition spricht oder die bloße Existenz literarisierter Erzählstoffe oralen Ursprungs meint.

Der Auslöser für Baeseckes Bewusstheit für ein Pflichtbewusstsein im Umgang mit Geschichten war seine Auseinandersetzung mit chassidischen Geschichten, deren Weitergabe von Meister zu Schüler, so Baesecke, eine religiöse Pflicht darstelle. Rost blickt ihren Mann fast über den gesamten Verlauf seiner Ausführungen zur Religion sehr interessiert an, kommentiert aber nicht.

Die Nähe der Musik zur Erzählkunst: Ab der Bandstelle 1500 sprechen meine Gesprächspartner die Musik als Schnittstelle zur Erzählkunst an. Allen voran interessiert mich die Frage, wie viel Musik im gesprochenen Wort zu finden sei und in welcher Beziehung diese Wortmusik zu instrumentaler Musik oder zum Gesang stehe. Rost geht als erste auf die Frage ein: „Ich glaub, man kann beim gesprochenen Wort bleiben und trotzdem hat ja auch das gesprochene Wort einen Klang; ich kann nachhören; es hat einen Rhythmus; ich kann einen Rhythmus gestalten; ich kann die Tonhöhe gestalten; ich kann Pausen setzen“ (2105), und sie schließt mit den Worten „das sind ja alles musikalische Qualitäten [...], und wenn ich mir darüber bewusst bin, gewinnt das Erzählen ungemein“ (2117).

Definition: Das gesprochene Wort hat musikalische Qualitäten

Könnerschaft: Bewusstheit für die musikalischen Potentiale des gesprochenen Wortes

Rost findet zwar den Einsatz von Musikinstrumenten und von Gesang somit zulässig, allerdings, wenn, so Rost, „das Erzählen musikalisch ist, dann muss das vielleicht gar nicht so sein“ (2143), und damit meint sie den Einsatz von Gesang und Instrumenten zu illustrierenden und/oder atmosphärischen Zwecken. Meiner Frage nach dem Stellenwert der Sprach-Klangmusik im Erzählen begegnet Rost mit einem Vergleich: „Ein alter Schuster,

der beim Schuhenähen was erzählt, [ohne Sprach-Klangmusik zu bedenken] kann ein wunderbarer Erzähler sein, aber ich weiß nicht, ob der auch bühnentauglich ist, [...] in seinem Umfeld ist er [der Schuster] bestimmt ein wunderbarer originärer Erzähler, aber ich denk, wenn man eine Bühne betritt und in diese künstliche Situation sich hinein begibt, ist es [die bewusste Formung von Sprachmusik] schon ein Gewinn“ (2350), womit Rost eine Kompetenzanforderung an den Erzähl-Bühnenkünstler formuliert.

Definition: Erzählen in Bühnensituationen ist ein darstellender, gestalteter Sprechakt.

Könnerschaft: Bewusste Gestaltung von Sprachmusik

Mikroanalyse: Rost spricht von der „Bühnentauglichkeit“ und verweist damit unter Umständen auf spezifische Anforderungen an den Erzählkünstler in Abhängigkeit von dem Zuhörerkreis.

Baesecke fasst zusammen: „Es [das Erzählen] hat eine räumliche Komponente, es hat eine klangliche Komponente“ (2609), und in dem Augenblick springt Rost vom Stuhl auf und ruft „und es hat was mit der Körperlichkeit zu tun! Wie steh ich da? Steh ich da und wackele rum und weiß nicht wohin mit meinen Händen und muss mich immer kratzen“ (2625). Rost nimmt wieder Platz und fährt ruhiger fort: „Es ist einfach so wichtig, dass man [der Erzähler] in seiner Mitte ist, und ein Gefühl hat für das, wie man eigentlich dasteht“ (2630), und das habe, wirft Baesecke ein, „einen tänzerischen Aspekt und mit Präsenz zu tun“ (2653).

Definition: Erzählen ist darstellendes Tun.

Könnerschaft: Präsenz / Körperselbstverständnis

Bei meinen Interviewpartnern macht sich im weiteren Verlauf eine gewisse Müdigkeit breit, diese Frage nach der Schnittstelle zur Musik weiter zu traktieren. Ich fahre ab der Bandstelle (2708) fort, detaillierter auf die Literatur als Schnittstelle zur Erzählkunst einzugehen. Baesecke beginnt: „Sie [die Geschichten unserer Repertoires] kommen aus den Büchern natürlich, ja wobei“ – und Baesecke erzählt kurz von einer Einladung, die er erst vor Kurzem zu einem Erzählkunstfestival angenommen hatte, und da – „hab ich gemerkt, wie viele Geschichten ich aus einer sekundären Oralität inzwischen kenne“ (2742). Mit „sekundärer Oralität“ bezeichnet er, wenn Erzähler sich nach einem Auftritt zusammensetzen und ‘neue’ Geschichten austauschen – und dies natürlich mündlich, weil „da geht ja keiner hin [zu diesen Treffen unter Erzählkollegen] und schwingt da ein Buch“ (2814), (vgl. auch Rost & Baesecke, 2007, S. 11). Erzählt werden bei diesen Treffen tatsächlich aber nur die Inhaltsangaben, was in Baesecke eine Assoziation zu seinen Workshops hervorruft: „Wenn ich einen Workshop gebe, dann suche ich die Leute immer auf die Inhaltsangabe zu stoßen“ (2901) mit dem Ziel, den Erzählstudenten an die Existenz und Wirkweise des Regel-Steuer-Mechanismus zwischen Erzähler und Zuhörer heranzuführen. In den Worten Baeseckes: „Das [Erzählen von Inhaltsangaben] schult auch gleichzeitig den Kontakt zum Publikum“, denn, falle der Erzähler von der Inhaltsangabe wieder in die längere Erzählfassung, so gelte es für den Erzähler zu erkennen, ob „er [der Zuhörer] das [die ausführliche Erzählung] überhaupt hören [wolle], in der Umständlichkeit, in der ich es jetzt erzähle, oder ist der auch schlau und hat es schon längst verstanden“ (2924) und sei unter Umständen durch die Ausführlichkeit des Erzählers gelangweilt.

Definition: Erzählen ist zuhörerorientiert und prozesshaft.

Baesecke beschreibt damit eine bekannte erzähl-didaktische Übung, in der der Seminarteilnehmer angehalten wird, längere Geschichten kurz und sehr knapp nachzuerzählen, mit dem Ziel, verzierende Schnörkel der Geschichte und die tragende Handlung auseinander zu halten, was wiederum seine Flexibilität im Umgang mit dem Erzählstoff fördern soll. In einer Variation dieser Übung wird der Erzählstudent eingeladen, immer dann von der Inhaltsangabe in die längere Erzählfassung zu springen (und zurück), wenn er den Eindruck hat, dass das Publikum ein höheres Maß an Ausführlichkeit braucht beziehungsweise goutieren würde. Damit übt sich der Erzähler in der richtigen Dosierung der Ausführlichkeit von Geschichten beziehungsweise in der genauen Beobachtung des Publikums mit dem Ziel, dessen Informationsbedarf in idealer Weise zu decken.

Ich frage nach den Schnittstellen der Erzählkunst zur allgemeinen Rhetorik (ab 3327) und bringe einige Beispiele, um den Gedankenfluss meiner Gesprächspartner anzuregen. Rost: „Ja, verrückterweise habe ich da nie darüber nachgedacht, weil Rhetorik mir so, grad wenn’s um Politik geht, hat sie auch was Trügerisches [...] etwas aufschwätzen lassen [...] für mich hat Rhetorik auch immer einen unguuten Beigeschmack“ (3517). Rost sieht in der Rhetorik eine zweckorientierte Redekunst, die eindeutig von der Zweckfreiheit der Erzählkunst abzugrenzen sei (vgl. 3542), und sie wird in dieser Ansicht von ihrem Mann verbal und nonverbal unterstützt (vgl. 3549).

Definition: Kunstorientiertes Erzählen ist eigenwertiges sprachliches Handeln.

Auf meine Frage nach der Nähe der Erzählkunst zur kirchlichen Predigt, die auf narrative Formate zurückgreift, wie sie auch in der Erzählkunst Verwendung finden, etwa die Metapher, das Gleichnis oder die Analogie, geht Rost nach längerem Überlegen zuerst ein: „Ja, die Predigt will ja ausgesprochen auch was“ (3641) [...], „die will ja Werte vermitteln, ja gut, das tun die Geschichten auch, aber die machen’s verschlüsselt, ich glaube die Geschichten erklären nichts, da kann man darüber nachdenken oder nicht, die sind einfach so unaufdringlich“ (3708). Geschichten, so Rost, überließen es dem Zuhörer, „ob er was daraus macht oder nicht“ (3748), wohingegen die Predigt in ihren Augen zweckgebunden sei, und damit schlägt Rost indirekt die Forderung nach Zweckfreiheit als konstituierendes Merkmal für die Erzählkunst vor.

Im nächsten Abschnitt (ab 3827) verlasse ich die Ebene der Schnittstellendiskussion und versuche durch meine Fragen in diesem Interview erstmals Erzählkompetenz zu adressieren, was ich an der Bandstelle (4111) meinen Gesprächspartnern gegenüber auch expliziere. Auf meine Frage, welchen Vertreter der Berufsgruppen Schauspieler, Kabarettist und Prediger sie an ihrer Statt auf ein Erzählfestival entsenden würden, entscheidet sich Rost für den Kabarettisten, „einfach weil der ein Spieler ist [...], weil er [mit Sprache] spielen kann, wenn er begnadet ist“ (4155).

Könnerschaft: Sprachsicherheit / Spiel mit der Sprache

Er würde, so Rost, entsendet werden, außer „wenn er nur seine eigenen Geschichten erzählt, muss er zu Hause bleiben“ (4158), schließt Rost mit einem verschmitzten Lächeln um die Lippen, und spielt dabei wohl auf den von Rost und Baesecke bevorzugten Stoff der

Erzählkunst, die orale Literatur, an, wenn sie sagt: „Es kommt natürlich auf das `Was er erzählt` an, aber das `Wie` würde der [Kabarettist] wahrscheinlich am besten können“ (4214). Baesecke folgt den Ausführungen seiner Frau mit hoher Beteiligung, reibt sich die Stirn und überlegt seinerseits laut: „Also dem Prediger würde ich nicht trauen, weil beim Prediger, da schaut immer der Zweck so heraus“ (4224). Rost wirft ein: „Und dem fehlt der Humor“ (4227).

Könnerschaft: Humor

Baesecke schließt damit an einen früheren Interviewabschnitt an, in dem seine Ansicht zur Zweckfreiheit der Erzählkunst zur Sprache kam (vgl. 3327 bis ca. 3748). Meine beiden Interviewpartner denken weiterhin laut nach, sehen sich dabei an, und Baesecke schließt zusammenfassend mit den Worten: „Weil ich dem [Kabarettisten] auch zutrauen würde, dass er mit dem Publikumskontakt, mit dem Dialogischen, besser zurecht kommt als ein Schauspieler“ (4311), und, wenn ihm dies gelänge, hieße dies für Baesecke, dass dieser Kabarettist „begrüßt“ (4322) sei – ein Begriff, den Rost an Bandstelle 4155 bereits in das Gespräch eingeführt hat.

Mikroanalyse: Beide Interviewpartner verleihen der sprachlich-dialogischen Sicherheit des Erzählers das Prädikat „begrüßt“, was unter Umständen auf hohes Ansehen dieser Fertigkeit verweist.

Mit der Entsendung eines Kabarettisten anstatt eines Predigers oder Schauspielers benennen Baesecke und Rost folgende Erzähler-Fertigkeiten: Interaktions- und Beziehungsfähigkeit, also die Fähigkeit und Bereitschaft, auf eine Künstler-Publikum-Beziehung gestaltend einzuwirken. Dies sprechen sie einem Kabarettisten leichter als einem Schauspieler zu. Implizit fordern meine Gesprächspartner vom Erzähler damit eine Form von Bewusstheit für den Steuer-Regel-Mechanismus, der zwischen Erzähler und Zuhörer entstehen kann.

Könnerschaft: Interaktions- und Beziehungsfähigkeit

Meine Einladung zu einer weiteren Gedankenreise wird von meinen Gesprächspartnern körpersprachlich goutiert; in einer Art Vorfriede beugen sich beide über den Tisch und lauschen meiner Aufgabenstellung: An die Tür des Wohnhauses meiner Interviewpartner klopft ein Mensch, mit der Bitte von Hedwig und Jörg zum Erzähler ausgebildet zu werden. Die Aufgabenstellung an meine Gesprächspartner betrifft die Zusammenstellung eines Curriculums für ein Jahr. „Ich würde ihm wahrscheinlich raten“, eröffnet Rost und bekommt dafür Zustimmung von ihrem Ehemann, „dass er von den 16 Stunden, die er wach ist jeden Tag, muss er acht [Stunden] schweigen“ (4515), und lacht laut „das find ich oft bei Erzählern, dass sie zuviel reden, und ich red, das merkt man bei mir [Rost] jetzt vielleicht nicht, aber ich finde, dass ich nicht so viel rede“ (4539) – während sie dies sagt, streicht sie leise lächelnd mit der Hand Brösel vom Tisch. Meine beiden Gesprächspartner sind hochbeteiligt und beugen sich über den Tisch in meine Richtung. Rost schließt mit den Worten, in ernstem Ton: „Ich finde einfach, dass Erzähler zuhören lernen müssen, das ist ganz wesentlich“ (4554). „Was ich wichtig fände“, sagt Baesecke, „weil ich dies einfach auch bei den englischen oder französischen Kollegen bewundere, ein Erzähler soll Geschichten *kennen* und soll *Geschichten* kennen“ (4635). Damit meint Baesecke zum einen eine gewisse Repertoiregedichte und -größe sowie „und das ist mindestens genauso wichtig wie Geschichten [zu] *kennen*, was steht da eigentlich drin? Hinhören auf, was ist da

eigentlich gesagt“ (4758), und damit meint Baesecke nicht so sehr die intellektuelle Einordnung von Märchensymbolen in bestehende Kategoriensysteme, sondern „den eigenen Blick darauf [auf Stoffe] schulen, und die eigene Wahrnehmung darauf schulen“ (4808). Baesecke verdeutlicht seine Forderung nach Eigenwahrnehmung in Verbindung mit den Erzählstoffen, indem er das Beispiel des Erzählens eines relativ bekannten Märchenstoffes, die Zottelhaube, bringt: „Kein Mensch bezweifelt, dass [...] die Zottelhaube eine gute Geschichte ist, aber warum erzählst *du* sie mir jetzt? Wo bist *du* in dieser Geschichte?“ (4854). „Ich muss jetzt nicht die 25ste Zottelhaube hören, das interessiert mich nicht“, außer der Zuhörer könne spüren, dass der Erzähler eine Verbindung zwischen eigenen Motivationen und Motiven des jeweiligen Erzählstoffes hergestellt habe (vgl. 4908).

Könnerschaft: Es existiert eine Verbindung zwischen den Erzählstoffen und dem Erzähler, und dieselbe ist wahrnehmbar.

In der Erzählpraxis wird meiner Ansicht nach dabei nicht erwartet, dass der Plot, also das Handlungsgefüge, in Verbindung mit dem Beziehungsgeflecht der jeweiligen Geschichte aufgelöst wird. Nein, es geht vielmehr darum, dem Zuhörer die Chance zu geben, durch die Geschichte ‘hindurchsehen zu können’ und den Erzähler als Menschen, der diese Geschichte in sein Repertoire erwählt hat, zu erkennen. Und dabei genügt es oft bereits, dass der Erzähler eine Verbindung zwischen den emotionalen Ankern der Geschichte mit eigenem emotionalem Erleben herstellt, um authentisch und greifbar für das Publikum zu sein.

Baesecke schließt mit den Worten: „Bei jeder [Geschichte], die ich in mein eigenes Repertoire aufnehme, [muss ich] wissen, wo bin ich [als Erzähler] in der Geschichte?“ (4832). Es gibt, so Baesecke, Menschen, die instinktiv wissen, wie sie sich selbst emotional in der Geschichte verorten und damit „instinktiv gut erzählen“ (4840).

Baesecke wie auch Rost wirken an diesem Punkt des Interviews sehr ernst. Von der ausgelassenen Stimmung zwei Minuten zuvor ist nichts mehr zu spüren.

Bekannte technische Anforderungen an den Erzähler, wie Sprechstimme und Dialogstimme, spielen für Baesecke keine exponierte Rolle, denn, und „das ist ja das Schöne am Erzählen, dass es vom Werkzeug her eine zutiefst demokratische Kunst [ist], [denn] wenn wirklich ich erzähle und meinen Zuhörer wahrnehme, und nicht zumülle, dann hast du auch die richtige Stimme und findest auch die richtigen Worte“ (4950). Er unterscheidet dabei zwischen „Technik“ und „Haltung“ (vgl. 5248). Zur Technik gehören alle bereits oben erwähnten Anforderungen an Fokussierung, Stimme, Sprache, Bühnengestaltung etc., zur Haltung gehört die Anforderung, sich selbst in der Geschichte emotional zu verorten und damit in einem persönlich-interpretierenden und nicht nur wiedergebenden Modus zu sein. Die Arbeit an der Haltung sei, so Baesecke, die eigentlich schwierige Entwicklungsaufgabe des Erzählstudenten (vgl. 5305). „Es ist eigentlich eine Lebensschule“, fährt Rost fort, „man muss soweit sein, dass man sagen kann ich hab auch was zu sagen“ (5319), und erntet dafür von ihrem Gatten Zustimmung. Sie illustriert das Gesagte mit einem Erlebnis, welches beide auf einem Stadtfest in Hannover hatten, bei dem sie einen alten Erzähler das Grimm’sche Märchen „Die Lebenszeit“ (KHM 176) erzählen hörten: „Das war total anrührend, und da hab ich gesagt, wunderbare Geschichte, in 20 Jahren werde ich sie auch erzählen können“

(5404), womit Baesecke die Kongruenz zwischen Stoff, Anmutung des Stoffes und Anmutung des Erzählers fordern könnte.

Definition: Kunstorientiertes Erzählen ist beziehungssuchend und persönlich interpretierend.

Könnerschaft: Sprechstimme und Dialogstimme sind nicht von großer Bedeutung.

Auf meine Frage nach dem Entwurf einer möglichen Aufnahmeprüfung des fiktiven potentiellen Erzähllehrlings in die einjährige Ausbildung bei Baesecke und Rost meint Rost, dass „wenn er [befragt nach seiner Motivsituation] sagt, er will so toll sein wie ihr [also wie Baesecke und Rost], würde ich sagen, geh wieder heim“ (5652) und lacht laut. Baesecke würde, so wie auch Klaus Adam, die Selbstvorstellung (vgl. 5836) des Erzählstudenten als wichtiges Indiz für sein Talent heranziehen, denn „umso besser einer auf sich schaut [also sich ohne Floskeln darstellen kann] umso besser kann er sich dann auch in eine Geschichte hineinbringen“ (5818), womit er die an Bandstelle 4840 geforderte Authentizität des Erzählers durch das Verbinden des Eigenen mit dem Fremden (dem Erzählstoff) meint.

Das Interview endet nach einer guten Stunde. Nach Ende des Interviews sagte Baesecke noch, dass es ihm wichtig sei, dass Erzählen für den Erzähler wie für den Zuhörer „eine Wohltat“ sein sollte – und stellt damit, vermutlich ohne sich darüber gänzlich bewusst zu sein, eine Erwartung vor- und frühbürgerlicher Gesellschaften an das Erzählen als gesellige Praxis auf, und zwar, dass das Erzählen der „Herstellung und Erhaltung von Wohlbefinden“ (Steinlein, 1982, S. 156) dienen sollte, und damit „einen handfesten Sinn“ habe (ebd.). In einem späteren Gespräch präziserte Baesecke den Begriff „Wohltat“ und erklärte, dass er sich sehr von chassidischen Geschichten geprägt fühle und zitiert dabei Martin Buber. Dort heißt es auf die Frage „Wie soll man eine Geschichte erzählen?“: „Eine Geschichte“ sagte ein Rabbi, „soll man so erzählen, dass sie selbst Hilfe sei.“ (2006, S. 24).

Aus Zeitgründen konnte mit Hedwig Rost und Jörg Baesecke keine Strukturlebung durchgeführt werden.

Zusammenfassung des Interviews mit Hedwig Rost und Jörg Baesecke

Der besondere Beitrag des Interviews mit Hedwig Rost und Jörg Baesecke bestand in deren Beiträgen zur Präzisierung in der Schnittstellenfrage zwischen der Erzählkunst und verwandten Kunst- und Kulturausdrücken. Insbesondere deren Forderung nach einem proxemisch-bühnengeografischen Verständnis des Erzählers wurde in dieser Präzision von keinem anderen meiner Gesprächspartner erhoben.

Ihre Ausführungen zum Übergang von Straßentheater zur Erzählkunst sind schlüssig und ähneln den Ansichten der Praktiker unter meinen Interviewpartnern: So sehen Baesecke und Rost in der Textfreiheit, der privaten Anmutung des Erzählers und dessen dialogischer Haltung seinem Publikum gegenüber konstituierende Merkmale der Erzählkunst.

In der Frage der Entwicklung von Erzählkompetenz bei Erwachsenen ist ihre Unterscheidung von erlernbaren Techniken und schwer erlernbaren Haltungen und deren Bedingtheit eine interessante Beobachtung. Sie besagt, dass sich die technischen Qualitäten beim Erzähler ohnedies einstellen, wenn es um die Haltung des Erzählers, seinem Publikum wie auch den Stoffen gegenüber, gut bestellt ist. Sollte sich die Richtigkeit dieser Ansicht

herausstellen, so könnte sich ein Großteil der erzähldidaktischen Literatur, die vorwiegend technisch orientiert ist, zu Revisionen angeregt fühlen.

3.2.4 Otto Kruse

Das Interview mit Prof. Dr. Otto Kruse fand am 7. Juni 2005 am Departement für Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Universität Zürich statt. Kruse ist Verfasser eines Standardwerks zum kreativen Schreiben (*Die Kunst und Technik des Erzählens*, 2002). Der Diplom-Psychologe Kruse begann sich als Studienberater mit den Schreibproblemen von Studenten zu beschäftigen und versuchte diesen unter anderem durch eine engere Verzahnung von narrativen und wissenschaftlichen Schreibstilen entgegenzutreten. Er gibt an, dass es auch das „Defizitgefühl“ (2036) war, „dass wir Wissenschaftler von dieser künstlerischen Dimension des Lebens abgeschnitten sind“ (2048), das ihn motivierte, sich mit Schreibproblemen auseinanderzusetzen.

Ich wurde auf Otto Kruse im Besonderen aufmerksam, als ich erfuhr, dass er Techniken des Improvisationstheaters in seinen Seminarbetrieb zum kreativen Schreiben integriert hatte. Zu jener Zeit experimentierte ich mit Methoden des Impro-Theaters mit dem Ziel, deren didaktischen Mehrwert für die Ausbildung von mündlichen Erzählern zu sondieren, insbesondere was die Fertigkeit der ‘spontanen Sprachproduktion’ anging. Das Gespräch mit Herrn Kruse sollte das Spannungsverhältnis zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit beleuchten und damit vorrangig einen Beitrag zum definitiven Anteil dieser Arbeit leisten – der Ertrag des Interviews überstieg aber erste Erwartungen.

Nach der Orientierung meines Gesprächspartners über den Ablauf des Interviews eröffnete ich mit der Frage, was mündliche Erzähler von den schriftlichen Erzählern lernen könnten: „Das Durchdenken der Erzählung“ (0149) war Kruses spontane Antwort, er erklärt: „Die Schriftlichkeit hat generell den Vorteil, dass man mehr Zeit hat“ (0156).

Könnerschaft: Qualitativ hochwertige Geschichten
--

Auf meine provokante Aussage, dass die Mündlichkeit doch die schwerste Prüfung der Schriftlichkeit ist, antwortet Kruse: „Das Lesen und das Zuhören sind zwei unterschiedliche Dinge, und die müssen sich nicht decken“ (0313). Obschon, so Kruse, die Schriftlichkeit die Mündlichkeit beeinflusst habe, blieben es „unterschiedliche Arten der Informationsaufnahme“ (0327). Seiner Ansicht nach ist es „die Grundform des Erzählens“ (0356), die den literarischen und den mündlichen Erzähler verbindet, womit er die strukturelle Form meint, in deren Zentrum die „Wiedergabe einer Ereigniskette“ (0411) steht. Ein weiteres Verbindungsglied sieht er in der Dramatisierung: „Das Erzählen hat immer irgendeinen Konflikt zum Gegenstand“ (0422).

Könnerschaft: Geschichten beinhalten einen Konflikt.
--

Weiter verbinde, so Kruse, den literarischen und den mündlichen Erzähler der Wunsch nach „Kontakt zwischen Erzähler und Zuhörer“ (0439). Er räumt sofort und ungefragt ein, dass es natürlich graduelle Unterschiede in der Kontaktnähe zum Publikum gebe – im Grundsatz sei der Unterschied aber nur graduell, nicht prinzipiell, denn, „auch wenn ein schriftlicher Erzähler nichts rüberbringen kann, wenn er nichts sieht in der Welt, was er transportieren kann, dann funktioniert die Erzählung nicht“ (0501). Auf meinen Einwand, dass ein Schriftsteller diesen Kontakt gar nicht brauche, denn wenn er in der Gegenwart nicht wahrgenommen würde, könne er sich immer noch als der Zeit voraus seiend bezeichnen. Kruse entgegnet dem: „Es muss da irgendetwas funkeln, was die Leser erreicht“. Von einer weiteren Vertiefung dieser Fragestellung nach der Publikumsnähe des Literaten sah ich dann aber ab. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde das Thema nochmals aufgegriffen.

Im nächsten Interviewabschnitt adressiere ich eine Bühnen-Performanzsituation, die der schriftliche und der mündliche Erzähler gemeinsam haben: die Lesung (beziehungsweise der Auftritt) vor Publikum. Meine Frage an Kruse betrifft dessen Bemühungen, seine Schreibstudenten auf Lesungen vorzubereiten. Er bezeichnet Lesungen als „sehr künstliche Situationen“ (0711), wobei sich unübersehbare Sorgenfalten auf seiner Stirn zeigen. „Künstliche Situationen“, die „gerade für angehende Autoren sehr, sehr unangenehm“ (0714) seien. Er erklärt die Schwierigkeit der Autorenlesung mit dem systemimmanenten Widerspruch zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: „Solche Erzählungen sind nur für das Lesen gemacht“ (0732).

Definition: Die Erzählung, die sich einer schriftlichen Wirkungsästhetik verschreibt, ist nur bedingt für die Mündlichkeit geeignet.

Direkt anschließend bietet mein Gesprächspartner einen Lösungsvorschlag zu diesem Autorentdilemma an: „Es ist immer wieder auch beim schriftlichen Erzählen wichtig, zum Mündlichen mal rüberzugehen und zu gucken, ob man noch Kontakt und eine eigene Beziehung hat zu dem Erzählten“ (0748). Zu groß sei die Versuchung, in der Schriftlichkeit langatmig und grammatikalisch schwierig zu formulieren, meint Kruse.

Mikroanalyse: Kruse spricht von einem „Rübergehen zum Mündlichen und Gucken“ und verweist damit unter Umständen auf eine Komplementärbeziehung zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit.

Diese literarische Komplexität gründet, so Kruse, in der Hoffnung des Literaten, dadurch hochwertigere Texte zu entwerfen: „Um nun wieder zu vereinfachen und ein bisschen flüssig zu machen, ist es dann immer wieder mal ganz gut, ins Mündliche umzusteigen“ (0804). Der nächste Abschnitt, in dem ich Kruse zur Vortragstechnik von Literaten zu Zeiten des Dichters Novalis befrage, bestätigt die bereits oben festgehaltene Ansicht, dass Schriftlichkeit ihre Wurzeln zwar in der Mündlichkeit habe, dieselbe aber kein hartes Qualitätskriterium für Texte sei. „Ein Autor, der [vor]liest, hat kaum Kontakt zum Publikum, der hat, wenn’s gut geht, Kontakt zu seinem Text, das ist schon schwierig genug“ (1039). „Würde er sich öffnen, sein Publikum anschauen und versuchen, das gleiche nochmals zu erzählen, würde sich seine Stimme völlig verändern, seine Sprache verändern, der Kontakt verändern – das ist ein anderer Modus des Erzählens“ (1052).

Definition: Mündliches Erzählen unterliegt einem Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum.

Könnerschaft: Empathisches Eingehen auf das Publikum

In der erzählerischen Praxis bedienen sich (abendländische) Erzählkünstler auf der Suche nach geeigneten Stoffen naturgemäß literarischer Vorlagen. Der gelungene Übergang von Schriftlichkeit in Mündlichkeit ist demnach als eine grundsätzliche (mund-)handwerkliche Fertigkeit anzusehen, ohne die mündlich nicht erzählt werden kann beziehungsweise ohne deren Erfüllung die Wirkungsästhetik des Vortrages schriftlich bleibt. In der Erzählerszene spricht man dann von einem ‘Das-Papier-durchhören-Können’. Eine Ausnahme stellt das Volksmärchen dar, welches, obschon von den Sammlern literarisch stark überformt, strukturell alle Aspekte der Mündlichkeit erhalten hat und daher für die mündliche Rezitation geeignet ist. Zur massiven literarischen Überformung und Präparierung der Transkripte findet sich eine Vielzahl von Beispielen in den Handschriften der Gebrüder Grimm im Briefwechsel mit Clemens Brentano im Zeitraum von 1810 bis 1812 (vgl. Derungs, 1999, S. 11ff.).

Meinen nachfolgenden Ausführungen zur notwendigen Übersetzungsleistung des mündlichen Erzählers von literarischer Schriftlichkeit in Mündlichkeit pflichtet Kruse nonverbal zu und bestätigt: „Es ist der Übersetzungsprozess von der literarischen Sprache in eine persönliche Sprache“ (1358).

In der Praxis der Erzähleraus- und -weiterbildung wird für das Auffinden individuell wichtiger, inhaltlicher wie auch emotionaler Kerne einer Geschichte, viel Zeit im Rahmen der Geschichten(weiter)entwicklung verwandt (vgl. stellvertretend: Curriculum der Goldmund-Erzählakademie, Internetzugriff von 12. Oktober 2006). Dies geschieht, um den Erzähler mit seiner Geschichte in Verbindung zu bringen und damit glaubwürdig zu machen. Dieser Abschnitt der Werkentstehung stellt die Erzählstudenten unabhängig ihres Bildungshintergrundes regelmäßig vor große Herausforderungen. Im nächsten Interviewabschnitt adressiere ich diesen Themenkomplex.

Meine Frage, ob es neben einem sprachlichen Übersetzungsprozess auch einen emotionalen Übersetzungsprozess geben müsse, womit die Verankerung emotionaler Inhalte einer Geschichte in der Emotionalität des mündlichen Erzählers gemeint ist, führt meinen Gesprächspartner erst weit weg von der Forschungsfrage – er spricht über ein Erklärungsmodell zur Entstehung von Schizophrenie bei Kindern –, lenkt das Gespräch im weiteren Verlauf aber auf ein Reizwort der erzählerischen Mündlichkeit: die Pointierung. Das Modell des ‘emotionalen Einstimmens’ (affective attunement) sieht Kruse als „ein gutes Denkmodell, welches [die] Funktion des Pointierens in der Kommunikation“ (1809) beschreibt. Schizophrenie bei Kindern entstehe demnach durch eine Form der Eltern-Kind-Kommunikation, in der elternseitig keine multimodale Pointierung (Stimme, Gestik, Mimik) auf das emotional Wichtige stattfand, was zur Folge haben könne, dass das Kind auch keinen guten Zugang zur eigenen Emotionalität finde und sie folglich auch sprachlich nicht finde.

Eingedenk sehr wahrscheinlicher definatorischer Unterschiede des Pointierungsbegriffes in der Psychologie, der Literatur und in der erzählerischen Mündlichkeit habe ich diese Frage nicht weiter vertieft, obschon ich vermute, dass es sich lohnen könnte, insbesondere die Fragestellung nach der Wirkung gut pointierter mündlicher Erzählungen für die emotionale Entwicklung des Rezipientenkreises ‘Kinder’ weiter zu untersuchen.

Meine Einladung zur Zusammenstellung eines Curriculums für einen fiktiven mündlichen Erzählstudenten – eine Einladung, der fast alle Interviewpartner gern gefolgt sind – beantwortet Kruse erwartungsgemäß mit Forderungen nach literarischen Fertigkeiten des zukünftigen Erzähler: „Vertraut sind die Elemente, wo’s um Strukturen geht – wie sind Erzählungen aufgebaut“ (2231), und „mündliche Erzähler sollten sich mit Schriftlichkeit probieren, einerseits um Zeit zu finden, über das Erzählen nachzudenken und für sich ein paar Tiefendimensionen auszuloten“ (2303).

Könnerschaft: Strukturverständnis von Geschichten / Romantheoretische Kenntnisse

Mikroanalyse: Kruse spricht vom „Ausloten von Tiefendimensionen“ und verweist damit vermutlich auf eine innere Auseinandersetzung des Erzählers mit den emotionalen Kernen der Geschichte.

Die persönliche Anteilnahme meines Gesprächspartners wächst sichtlich bei seinem Vorschlag für das Erzähler-Curriculum „Erzählen und Körperlichkeit zusammen[zuzubringen, also Erzählen und Spielen“ (2320). Dabei würde er auf Methoden zurückgreifen, die er „aus dem Psychodrama kennen gelernt [hat], aus dem Improtheater und ähnlichen Sachen“ (2334). Methodisch schlägt er vor, dass man „Erzählen und Spielen zusammenbringt, und dies erstmals kooperativ“ (2339), also gemeinsam mit anderen. Der Erzählstudent sollte sogleich lernen, dass er „nicht nur erzählt, sondern die Dinge gleich tut, so wie die Kinder es machen“ (2343).

Zur Entwicklung und Festigung der Strukturkenntnisse des Erzählstudenten würde er sie bitten, „mit kleinen Figuren herum[zuspielen und dabei Geschichten [zu] entwickeln“ (2404). So lernten wir als Kinder auch, so Kruse, die Strukturelemente von Erzählungen kennen: „Was Rollen sind, was Beziehungen zwischen den Menschen sind, auch was Konflikte sind, was Emotionen sind“ (2424). Zudem würde er zur Erzählerausbildung „Erzählstoffe aus der Kindheit [des Erzählstudenten] wieder aktivieren“ (2444).

Meine Frage nach der Reihenfolge der oben genannten Inhalte führt zu einer eindeutigen Gewichtung: „Beim Mündlichen denk ich mir, ist es im Kern eine Ausdrucksgeschichte, und darum müsste man es [um alle anderen Lerninhalte] herumzentrieren“ (2622). Alle Lerninhalte, die nicht unmittelbar mit dem Ausdruck zusammenhängen, Kruse meint damit die darstellenden-performanzorientierten Anteile der Erzählsituation, sollten flankierend als „Hilfsmittel“ (2648) und Vertiefung eingebracht werden. Im Zentrum der Ausbildung stünde demnach aber: „Wie lerne ich es, Stimme [und] Körper einzusetzen, wie kann ich Beziehung aufnehmen zu einem Publikum, wie kann ich Erzählhemmungen abbauen, [...] und was für Mittel habe ich um eine Geschichte zu transportieren“ (2636).

Definition: Mündliches, kunstorientiertes Erzählen ist darstellendes, ausdrückendes, beziehungssuchendes sprachliches Handeln.

Könnerschaft: Körperselbstverständlichkeit

Ab Bandstelle 2708 fasse ich das Gehörte mit eigenen Worten zusammen. Von der Bandstelle 2824 an lenke ich das Gespräch nochmals auf die Frage, ob und wenn ja, welche didaktisch-methodischen Synergien denkbar wären, wenn sich die Weiterbildungen von mündlichen und schriftlichen Erzählern stärker aneinander annähern würden. Kruses Einschätzung von echten Synergien ist erstmals verhalten. „Ich vermute, dass die Probleme beim schriftlichen Erzählernlernen an ganz anderen Stellen sitzen als beim mündlichen“

(2912). Zum Beispiel stünden Schriftsteller, so Kruse, immer sehr stark unter einem „narrativen Originalitätsdruck“ (3117), der beim mündlichen Erzählen sehr abgemildert sei. „Ich könnte mir aber vorstellen, dass man einiges aus dem Mündlichen für das Schriftliche nutzbar machen könnte“ (3140) und zwar dort, wo das Erzählen für Publikum hilft, Erzählsituationen zu „energetisieren“ (3153). Kruse meint damit Erzählsituationen vor Publikum, die „spontane Kreativität und Phantasie freisetzen“ (3204). Diese Situationen seien, so Kruse, beim literarischen Erzählen einfach „viel schwerer zu kriegen“ (3211). Diese Aktivierung durch Zuhörer könne den Literaten schneller „in eine Geschichte hineinführen“ (3238). Mein Gesprächspartner formuliert es zwar nicht explizit, meint mit ‘energetisierten Erzählsituationen’ aber zum Beispiel das Improtheater-Spiel zur Gewinnung von Plotideen.

Des Weiteren könne er sich vorstellen, dass das Prinzip des gemeinsamen Geschichtenentwickelns, wie es bei der Mündlichkeit üblich ist, übernommen werde: „Koproduktion in Schreibkursen [...], da hat man oft nicht genug Einfälle, um zu wissen, wie eine Geschichte weitergehen könnte“ (3257). Und es würde sich anbieten, die Geschichte zu vermündlichen und die anderen Seminarteilnehmer somit zu Zuhörern und Miterzählern zu machen. Aus den gefundenen Ideen könne dann der jeweilige Schreibstudent übernehmen, was er goutiert. „Und das Dritte wäre, zu prüfen, wie weit so die expressive Dimension transportierbar ist von der mündlichen in die schriftliche Situation“ (3340). Kruse meint damit, ob darstellend-paralinguistische Mittel (Gestik, Mimik, Modulation, Rhythmus, dramatisches Spiel, etc.) – also eigentlich Domänen der Mündlichkeit – die Schriftlichkeit bereichern könnten. Kruse räumt aber ein, dass er hierzu keine Erfahrung habe und es deswegen auch nicht vertiefen könne. Das mündliche szenische Durchspielen von Dialogen allerdings, mit dem Ziel, die literarische Dialogqualität zu erhöhen, sei, so Kruse, „eine Methode der Wahl, und wenn man Zeit dazu hat, sollte man es auch immer machen“ (3624). Mein Gesprächspartner gibt zu bedenken, dass es zum einen bei ungeübten Spielern eine lange Aufwärmzeit brauche und dass er zum anderen selbst bereits erlebt habe, dass Schreibgruppen beim Einsatz dieser Methode aus dem Creative Writing „meutern“ (3547).

Nach einer kurzen Zusammenfassung von mir erinnert sich Kruse und erzählt ab Bandstelle 3710: „Ich hab mal ein Seminar gemacht [...], da sind wir vom Mündlichen her ausgegangen, da haben wir mit Theater angefangen und haben immer Paare Dialoge entwickeln lassen, ja, und aus den Dialogen haben wir die Figuren entwickeln lassen [...], und dann haben sie es verschriftlicht“ (3725). „Daraus wurde dann ein sehr spannendes Theaterstück“ (3748) und „beim Theater haben sie natürlich eine viel engere Verbindung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit“ (3758) – naturgemäß, da ein Stück in der Regel aus Dialogen besteht. Also: „Für Dialoge kann man das ganz gut machen, aber bei Beschreibungen [...], literarische Beschreibungen sind derart unmündlich [Kruse lacht], das ist schwer“ (3823), und „Plotentwicklung geht auch wieder, das kann man ganz gut zusammen machen“ (3828).

Auf meine abschließende Frage an meinen Gesprächspartner, ob er dem Gesagten noch etwas hinzufügen möchte, antwortet er: „Ich [...] kann gar nicht mehr dazu sagen, Sie machen mich darauf aufmerksam, wie vielschichtig das ist, und auch noch mal, wie unterschiedlich die Modalitäten des Erzählens sind – das pointiert eher die Unterschiede,

auch wenn Sie mich immer nach den Cross-overs und den Verbindungslinien gefragt haben, aber die einzelnen Erzählwelten, nehmen Sie noch Theater und Film dazu, sind doch sehr weit auseinandergedriftet“ (4115).

Gesprächszusammenfassung anhand einer vereinfachten Strukturlegetübung

Im Anschluss an das Interview habe ich Herrn Kruse eingeladen, von mir vorbereitete Kärtchen in einem ersten Schritt intuitiv zu gruppieren (Cluster zu bilden) und in einem zweiten Schritt mit einem Kategorienbegriff zu versehen. Einzelbefunde und Kategorienbegriffe, welche von Kruse selbst benannt beziehungsweise erweitert wurden, sind *kursiv* gedruckt (Bandstelle 4142 bis 4155).

- *Story: Einfallsreichtum*, Dramatische Mittel, Gute und anschlussfähige Geschichten
- *Interaktion zwischen Story und Publikum*: Interaktionsfähigkeit (Nachträglich mit einem Pfeil in die Mitte des Feldes gerückt)
- *Soft-Einstieg – Wohlbefinden (schaffen)*: Emotionalität, *Sozialkompetenz*, Persönlichkeit, Empathie
- *Sprachliche Mittel*: Sprache, Rhetorik, Geläufigkeit, Stimme
- *Performanz im professionellen Kontext*: Bühnenpräsenz, Sinnhaftigkeit, Gestik/Mimik, Lebendigkeit, *Phantasie (Vorstellungskraft)*

Keines der Kärtchen wurde von Kruse aussortiert. Aus dieser Übung ergaben sich zwar keine Diskrepanzen zwischen Interviewergebnissen und den Ergebnissen der Strukturlegetechnik, wohl aber starke Akzentuierungen. Die von Kruse eingeführten Kategorienüberbegriffe „*Soft Einstieg – Wohlbefinden (schaffen)*“ wie auch „*Interaktion zwischen Story und Publikum*“ heben, stärker als es die Interviewergebnisse erwarten lassen, hervor, dass Kruse vom erfolgreichen mündlichen Erzähler ‘Beziehungsfähigkeit’ erwartet. Den Begriff ‘Beziehungsfähigkeit’ gebrauchte Kruse im Anschluss an die Strukturlegetübung, um mir die beiden Kategorienbegriffe zu erklären.

Könnerschaft: Beziehungsfähigkeit / Interaktionsfähigkeit

Zusammenfassung des Interviews mit Otto Kruse

Der erste Mehrwert des Gesprächs mit Prof. Dr. Kruse liegt in der klaren und unmissverständlichen Benennung der systemimmanenten Unterschiede zwischen mündlichem und zeitgenössischem, schriftlichen Erzählen. Seine Ausführungen zur Problematik der Autorenlesung verdeutlichen exemplarisch die unterschiedlichen Regel-Steuer-Mechanismen von Autor und Leser, Autor und Zuhörer und mündlichem Erzähler und Zuhörer in der Performanzsituation. Die subtile Beziehung zwischen Zuhörer und Erzähler sowie Literat und Leser unterscheidet sich zwar nicht prinzipiell, wohl aber ausreichend graduell, als dass man von verschiedenen Welten sprechen könnte.

Kruse, ein erfahrener Impro-Theaterspieler und -anleiter, sieht in der engen Verbindung von Körperlichkeit und Mündlichkeit in der Erzähleraus- und -weiterbildung große Chancen für dieselbe. Sie auszuloten und methodisch aufzubereiten wird Aufgabe spezialisierter Bildungsträger sein.

Obschon ich persönlich annahm, dass Kruse großes Augenmerk auf die Entwicklung und Festigung literarischer Strukturkenntnisse beim angehenden Erzähler legen würde, so räumt er diesen Kompetenzinhalten nicht wesentlich mehr Raum ein, als es praktizierende Erzählkünstler tun (vgl. Klaus Adam, Christian Ploier, Jörg Baesecke, Hedwig Rost). Im Zentrum seiner curricularen Ideen steht dementsprechend die Entwicklung von Ausdrucks- und Beziehungsfähigkeit des angehenden Erzählkünstlers.

3.2.5 Valentin Merkelbach

Das Interview mit Herrn Valentin Merkelbach, emeritierter Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in Frankfurt am Main, fand am 10. Juni 2005 in seiner Privatwohnung in Wiesbaden statt. Ich wurde auf Valentin Merkelbach durch das Buch 'Erzählwerkstatt' aufmerksam, welches er gemeinsam mit dem Erzählkünstler Claus Claussen 1995 herausgegeben hat – eine Autorenliaison, die in wissenschaftlichen Kreisen wohl als Ausnahme bezeichnet werden darf. Neben erzählidaktischen Fragen beschäftigte ihn insbesondere die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik mit dem Ziel der Wiederentdeckung und Neukonturierung des Gesprächs im Literaturunterricht.

Ich erwartete mir von diesem Interview insbesondere Einblicke und Einschätzungen zu den Inhalten, Voraussetzungen und Realisierungschancen der Wiederaufnahme des Erzählens als curricularen Inhalt in der Regelschule und zu den dafür notwendigen Fertigkeiten seitens der Pädagogen. Und dies, da in dem zu entwickelnden Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst (vgl. Kapitel 5) eine Interventionsperspektive zur erzählerischen Aus- und Weiterbildung von Pädagogen eingeflochten werden soll.

Im Anschluss an die Orientierung meines Gesprächspartners über den Verlauf des Interviews eröffne ich mit der Frage nach dem Anfang seiner Auseinandersetzung mit erzählerischer Mündlichkeit. Merkelbach antwortet: „Ich bin ja Deutschdidaktiker gewesen, sehr, sehr lange, hab da auch so die übliche Lehrpraxis da betrieben, bis mir dann doch über Praktika, die ich betreut habe mit Studenten, klar geworden ist, dass man doch stärker drauf achten muss, was Lehrende tatsächlich brauchen, wenn sie dann in der Schule sind, und da war ein erster Anstoß, aus dem üblichen Curriculum auszubrechen, zu erweitern, das kreative Schreiben“ (0142) zu fördern. Literaturrecherchen, vermutlich in der Reformpädagogik, waren Merkelbachs erster Kontakt mit der Idee, „die Ausbildung zum Erzählen im Curriculum“ zu verankern (0146). Die Begegnung mit praktizierenden Erzählkünstlern machte ihn dann erstmals für die „Überschneidungen zwischen dem kreativen Schreiben [...] und dem mündlichen Erzählen“ (0209) sensibel. Er erprobte dabei

seine ersten Ideen dazu „ganz dilettantisch“ (0212) mit Studenten, mit denen er, über deren „Alltagskompetenz hinaus“ (0228), zum Beispiel den in der Grundschule üblichen „Morgenkreis, [...] Erzählkreis“ (0254) zu untersuchen begann. Bei der Beobachtung dieser Morgenkreise bemerkte Merkelbach dann, „dass dabei vieles passiert, nur erzählt wurde da nicht!“ (0308). Zum Großteil wurden an diesem Morgenkreisen, so Merkelbach, Wochenenderlebnisse ausgetauscht und dies immer durch dieselben Kinder: „Die eloquenten [Kinder] haben sich da sehr nach vorn gedrängt“ (0322).

Mikroanalyse: Merkelbach gibt an, dass in den Morgenkreisen nicht „erzählt“ wurde, allerdings würden Wochenenderlebnisse ausgetauscht. Dies verweist darauf, dass Merkelbach die Erzählung der Schüler über die Geschehnisse des Wochenendes vom „Erzählen an sich“ unterscheidet.

Und was Merkelbach im Besonderen auffiel, ist, dass „die Lehrpersonen eigentlich nie erzählt haben“ (0328). Die Lehrpersonen sahen ihre Aufgabe darin, die Disziplin aufrecht zu halten, weil „es oft eher langweilig war, was da so ausgetauscht wurde“ (0338). Merkelbachs Beobachtung nach ist „diese relativ gute Idee des Morgenkreises zu einem Ritual erstarrt, zu einem Schulritual erstarrt“ (0405), was für Merkelbach der Auslöser war, den Appell zu formulieren: „Wenn Ihr [Lehrer] wollt, dass erzählt wird, dann müsst Ihr auch etwas von euch geben, und wenn Ihr es macht, dann müsst Ihr es auch ein bisschen können, [...] ein bisschen interessant für die Kinder aus Eurem eigenen Leben erzählen können“ (0441), womit Merkelbach seine Motivsituation zur Förderung der Erzählkompetenz von Pädagogen beschreibt.

Mikroanalyse: Merkelbach gibt an, dass die Pädagogen das Erzählen ein „bisschen können“ sollten, und verweist damit auf die Ansicht, dass das Erzählen des Lehrers eine Fertigkeit sei und nicht einfach die Fortführung des lehrenden Vortrags.

Merkelbach gibt an, dass ihn die reformpädagogische Tradition der Lehreraus- und -weiterbildung sehr inspiriert habe, in deren Selbstverständnis man „als Lehrer eigentlich auch Erzähler sein muss – ein Magister narrans“ (0517). Diese Haltung, so Merkelbach, sei spätestens in den 60er- und 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Vergessenheit geraten und einer eher technokratisch geprägten Lehrpraxis gewichen, die Lernen als ein Ergebnis der richtigen Planungsschritte in der Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sieht.

Meine Recherche nach Inhalten, das Kompetenzprofil des reformpädagogisch gebildeten ‘Magister narrans’ betreffend, führten leider zu keinen verwertbaren Details, die über die Inhalte von Valentin Merkelbach hinausgehen (vgl. stellvertretend: Halbfas, Hubertus, *Magister narrans oder Der Lehrer als Erzähler*. In: Zeitschrift Grundschule. *Erzähl doch mal ein Märchen, Narrative Unterrichtskultur*, 1, 1985, S. 12–15, sowie Haubfleisch, Dietmar, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*. Frankfurt/Main, 2001).

Die Verdrängung des mündlichen wie auch des schriftlichen Erzählens stelle, so Merkelbach, einen „Verlust, einen unglaublichen Verlust [dar], wenn man diese Kompetenz, die vielleicht in der Grundschule bei Kindern noch vorhanden ist, wenn man die nicht weiterentwickelt, mit dem Blick auf das Heranwachsen von Jugendlichen“ (0645).

Merkelbach erwähnte eingangs, dass er sich auch mit dem kreativen Schreiben und dem schriftlichen Erzählen auseinandergesetzt habe. Meine nächsten Fragen betreffen die

Beziehung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie die Bedeutung des schriftlichen Erzählens für den angehenden mündlichen Erzähler. „Ich kann das jetzt bei mir selber nicht so genau eruieren, denn ich hab im kreativen Schreiben sehr gerne erzählt, also ich kam im Schreiben ins Erzählen [...] und habe im Schreiben eine Mündlichkeitsform gefunden, die noch nahe ist am spontanen Erzählen – des improvisierten Erzählens“ (0753). Merkelbach erzählt, dass, als er gemeinsam mit Studierenden begonnen habe, Erzählübungen zu machen, die schriftlichen Vorarbeiten rasch an Bedeutung verloren. „Ich habe bei Claus Claussen dann gelernt, wie man Erzählungen strukturiert“ (0836) und zwar ohne sie schriftlich zu fixieren, sondern indem man die Inhalte in eine andere Form dem strukturellen Gedächtnis zuführe (vgl. 0840). Merkelbach meint damit das Erlernen von längeren Geschichten durch deren Zergliederung in logische Abschnitte wie Exposition, Komplikation oder Solution.

Könnerschaft: Strukturverständnis von Geschichten

Diese Zergliederung wird in der Praxis bis auf die Ebene der einzelnen Szenen vorangetrieben. Die einzelnen Szenen werden dann zu mnemotechnischen Zwecken gezeichnet und auch mit Hilfe eines Tischtheaters (Kamishibai) szenisch eingeübt.

„Es waren oft Proseminare, in denen ein unglaublicher Andrang herrschte; es gibt ein sehr, sehr starkes Interesse unter Lehramtsstudierenden“ (0926) und diese Erzählkompetenz-Veranstaltungen waren „eigentlich immer überlaufen“ (0944), gibt Merkelbach an. Auf die direkte Frage, ob man den zukünftigen mündlichen Erzähler erst mal mit dem schriftlichen Erzählen vertraut machen sollte, antwortet Merkelbach bestimmt: „Nein, das würde ich nicht machen“ (1030). In seinen Erzählübungen zum Thema Märchen habe er seine Studenten dazu angehalten, sich lediglich Stichwörter aus dem Text zu nehmen und sich im Grunde „von der literarisierten Form zu lösen“ (1056). Das freie im Gegensatz zum textgebundenen Erzählen eröffne, so mein Gesprächspartner, die Möglichkeit, „auch die Lücken so zu füllen, wie sie im Augenblick gefüllt werden müssen, weil ein bestimmtes Publikum da ist“ (1117). Merkelbach schließt mit den Worten: „Die schriftliche Vorlage muss für das Mündliche bearbeitet werden [...], das Auswendiglernen ist eine Methode der europäischen Märchengesellschaft [...], es ist eine Methode, die mir nicht behagt“ (1204).

Definition: Mündliches, kunstorientiertes Erzählen ist freies Erzählen. / Es ist beziehungs- und publikumsorientiert.

Könnerschaft: Der gelungene „Übersetzungsprozess“ von einer schriftlichen in eine mündliche Wirkungsästhetik

Mit den Worten „Was, Herr Merkelbach, macht einen guten Erzähler aus?“ eröffne ich meinen nächsten Fragenblock. Spontan antwortet Merkelbach, dass ihm bei einem guten Erzähler jemand vorschwebe, „der relativ schnell Kontakt bekommt zum Publikum – das ist ja auch das, was den Unterschied ausmacht zwischen Vorlesen und Erzählen“ (1240), und er berichtet aus Gesprächen mit Pädagogen, die subjektiv einen großen Unterschied zwischen dem Vorlesen und dem freien Erzählen mit eigenen Worten wahrgenommen haben (vgl. 1256) verbunden mit der Möglichkeit, das Kind bereits während der Erzählung zu einer „spontanen Äußerung“ (1325) zum Gehörten anzuregen.

Definition: Erzählen ist kontaktsuchendes sprachliches Handeln.

Könnerschaft: Empathie- und Beziehungsfähigkeit

Von einem guten Erzähler sollten, so Merkelbach, nicht nur spontane Äußerungen gefördert, sondern auch „Bemerkungen [des Publikums], wenn er souverän genug ist, aufgegriffen werden, und wieder sozusagen [in die Geschichte] eingebaut werden“ (1511). Damit stellt mein Gesprächspartner die Entwicklung einer tragfähigen Publikumsbeziehung sowie von Interaktionsfähigkeit als Forderungen an den eingangs erwähnten ‘guten Erzähler’ auf.

Könnerschaft: Interaktionsfähigkeit / Flexibilität im Umgang mit Publikumsäußerungen

Als große Fehler von Erzählern empfindet er, wenn sie „zu theatralisch sind, zu sehr sich wie Schauspieler fühlen und zu viel gestikulieren und zu wenig der Wirkkraft ihrer Geschichte vertrauen, dass sie nicht genügend hinter die Geschichte in entscheidenden Stellen zurücktreten können“ (1810).

Definition: Mündliches Erzählen ist persönliches sprachliches Handeln im Unterschied zur Sprachhandlung vor dem Hintergrund einer Rollenvermutung (Schauspiel).

Könnerschaft: Körper selbstverständlichkeit im Einklang mit den Erzählstoffen

In weiterer Folge bat ich Valentin Merkelbach, eines seiner Erzählseminare mit Lehramtsstudenten zu beschreiben. Er gibt an, dass es meist mit Reihum-Erzählungen begonnen habe, bei denen ein Student einen Geschichtenanfang aus einer Schachtel ziehen durfte, und der „hat dann den Anfang extemporiert, bis zu einem bestimmten Punkt, und dann ging es weiter im Publikum, und das war immer ein unheimliches Vergnügen“ (2035). Dieser Aufwärmübung folgten Gruppenübungen mit verschiedenen „Erzählaufträgen“ (2113), und im Anschluss daran wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert (vgl. 2140). Einer dieser Erzählaufträge an seine Studenten war, sich ein möglichst unbekanntes, aber interessantes Grimm’sches Märchen auszusuchen, es mündlich aufzubereiten, „mundgerecht zu machen“ (2439), um es dann vor Publikum „mit eigenen Worten zu erzählen“ (2254).

Könnerschaft: Sicherheit in den Übersetzungsprozessen von Schriftlichkeit in eine ‘eigene’ Mündlichkeit

Diesen Übersetzungsprozess aus der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit beschreibt Merkelbach mit folgenden Worten: „Ich denke, bei den einzelnen Studenten passiert Unterschiedliches, [...] beim Anfänger, der wird versuchen, möglichst nah am Ursprungstext zu bleiben, er wird zwar nicht das Märchen auswendig lernen, aber [er wird versuchen], irgendwie den Sound des Originaltextes zu treffen“ (2830), wohingegen der fortgeschrittene Erzähler „den Originaltext wirklich nur als Material nimmt, um, [...] selbst wenn er die Motivstruktur beibehält, eine Erzählung zu machen, die in seinem eigenen Sprachvermögen lebt“ (2750).

Definition: Mündliches, kunstorientiertes Erzählen ist individuell gestaltetes sprachliches Handeln.

Mikroanalyse: Der Hinweis Merkelbachs auf das „eigene Sprachvermögen“ verweist unter Umständen auf ein Lernfeld: die Entwicklung einer Sprach-Bandbreite.

Aus meiner eigenen Lehrpraxis kann ich ergänzen, dass dies tatsächlich eine typische Entwicklung des Erzählstudenten ist. Anfangs sucht der Erzählstudent meist nach Stoffen, die er, so wie sie sind, präsentieren kann. Dies ist vielleicht auch der Grund, warum nach wie vor viele Erzähler Vorlagen der oralen Literatur wählen – der Anpassungsaufwand ist am geringsten. Mit wachsender Erfahrung beginnt dann bei vielen der Übergang zum Parodieren und zum Interpretieren. Das heißt, dass der Stoff in seiner Motivstruktur wie auch in seinem dramaturgischen Aufbau unverändert bleibt

und nur den Wünschen des Erzählers gemäß individuell konnotiert wird. Bekannte Beispiele sind Märchenparodien. Dieser Entwicklungsstufe folgt dann die Phase des Variierens beziehungsweise des Kombinierens, wobei einzelne Handlungsstränge aus der Ursprungsgeschichte extrahiert und in einen neuen Kontext wiedereingebettet werden. Motive der antiken Sagenwelt begegnen uns beispielsweise in biografischen Reisegeschichten (vgl. meine Bearbeitung des antiken Pygmalion-Mythos als Reisegeschichte nach Marokko, DVD „Der Doppelgänger“ 2006). Dieser Stufe folgt die Autorenschaft des Erzählers mit dem Originalitätsanspruch des Schriftstellers. Es gibt zurzeit aber nur sehr wenige deutschsprachige Erzählkünstler, die ihr gesamtes Bühnenrepertoire selbst entwickelt haben. Ein Beispiel dafür wäre Rafik Shami – auch Merkelbach nennt Shami an Bandstelle 1655. Bei näherer Betrachtung fällt aber auf, dass es sich bei den Geschichten von Rafik Shami beispielsweise um Variationen und Kombinationen bekannter Beispiele oraler Literatur handelt.

Die Erzählaufträge Merkelbachs für seine Erzählstudenten führten bis zur Anregung, „aus dem Märchen ein eigenes Märchen zu machen“ (2511), [...] „und das ist sozusagen auch das Ziel, weil die Vorstellung, Kinder wollen [...] immer wieder denselben Wortlaut [hören]“ ist nicht zutreffend, denn „beim Erzählen ist das langweilig, wenn eine Geschichte wiederholt erzählt wird, und dann immer wieder mit demselben Duktus wiedergegeben wird“ (2809).

Könnerschaft: Variationsbereitschaft

Der Präsentation der Gruppenergebnisse folgte dann, so Merkelbach, zum Beispiel ein Theorieteil zu den „verschiedenen Formen der Märchendarbietung“ (2304). Einen Schein konnte der einzelne Proseminarteilnehmer auch erwerben. Dazu musste er ein Tonband mit seiner mündlichen Märchenbearbeitung beim Lehrstuhl einreichen (vgl. 2610). Merkelbach schließt diesen Abschnitt mit den Worten: „Ich bin ja Didaktiker, ich hab immer an die [konkrete Anwendung in der] Schule gedacht“ (2403).

Einer Zusammenfassung meinerseits (vgl. 3001) folgten vertiefende Fragen zu den einzelnen Prozessschritten von der Werkentstehung bis hin zur Performanzsituation. Merkelbach gibt an, dass er aus der Erzählerforschung wisse, dass das intensive, meist einsame Einüben der Geschichte, „um sich fit zu machen für die Ernstsituation, den Ernstfall in Anführungszeichen“ (3110), nicht zu unterschätzen sei. Er selbst habe sich für seine Proseminare mit eigenen Geschichten vorbereitet und sich erzählerisch „exponiert, was für einen Hochschullehrer ja keine Selbstverständlichkeit ist“ (3220).

Definition: Mündliches kunstorientiertes Erzählen ist geplantes, also nicht alltägliches spontanes sprachliches Handeln.

Mikroanalyse: Merkelbachs Hinweis, dass es für einen Hochschullehrer ja keine Selbstverständlichkeit sei, sich erzählerisch zu „exponieren“, verweist unter Umständen auf die Vorstellung, dass „Erzählen“ eine Bühnensituation mit sich bringe, „Dozieren“ aber nicht.

In den Kleingruppenarbeiten war, so Merkelbach, „das Erzählklima für uns eine zentrale Kategorie, [...] es muss, mit dem Blick auf die Schulklasse, [...] ein Klima nicht der Konkurrenz [sein], das die Schule oft dominiert, [...] sondern beim Erzählen darf es keine Verlierer geben“ (3436).

Ich bitte meinen Gesprächspartner, seine Forderung nach einem gutem Klima auszufächern. Merkelbach: Das Klima „hat dann doch einen doppelten Aspekt, nicht nur das Klima, das der Erzähler schafft, sondern davor muss es in der Klasse, und dabei nicht speziell bezogen auf das Erzählen, [...] muss es ein Klima des gegenseitigen Vertrauens geben“ (3620), was, so Merkelbach, nicht einfach sei, aber möglich. Womit Merkelbach im Grunde eine humanistische Forderung aufstellt, die weit über technische Anforderungen zur Umsetzung eines curricularen Inhalts hinausgeht und die psychosoziale Gesundheit des Systems ‘Klasse’ adressiert. Merkelbach entwickelt im Weiteren, vermutlich durch meine Fragen angeregt, die Idee, dass das mündliche Erzählen als curricularer Inhalt in der Klasse großen Einfluss auf das Sozialverhalten der Schüler haben könnte. Er argumentiert, dass jeder potentielle Erzähler der Klasse, also alle, ja auf ein „gnädiges Publikum“ (3816) hoffen können müssten. Ein sozial unangebrachtes Verhalten eines Einzelnen könnte die Hoffnung desselben, bei seinem Auftritt auch auf ein „gnädiges Publikum“ zu stoßen, zunichte machen (vgl. 3839). Im Weiteren gibt Merkelbach Ratschläge zur Gestaltung der Reflektionsrunde im Anschluss einer Schülererzählung (vgl. 3923).

Das Gespräch musste nach rund 40 Minuten aus Zeitgründen seitens Merkelbach enden – damit konnte auch die Strukturleubeübung nicht durchgeführt werden. In einem Telefonat am 14. August 2005 hatte ich die Möglichkeit, einige Detailfragen zur Rolle des Erzählers in der Reformpädagogik mit Merkelbach zu erörtern.

Zusammenfassung des Interviews mit Valentin Merkelbach

Aufbauend auf dem Interview mit Valentin Merkelbach versuche ich nun zusammenfassend den ‘Magister narrans’ zu beschreiben: Der Magister narrans ist Lehrer und Erzähler und als Erzähler Vorbild und vorsichtiger Wegbereiter, der für seine Schüler ein Klima der Fehlerfreundlichkeit aufgebaut hat. Dieses Klima macht es jedem seiner Schüler möglich sich zu exponieren; im Falle des subjektiven Scheiterns wird er aufgefangen anstatt selektiert. Zu seinem Publikum eine interaktive Verbindung herzustellen, gelingt dem Magister narrans durch sein freies, mündliches Erzählen, und weil er grundlegende erzähltechnische Kniffe beherrscht, wie das szenische Denken und Erinnern. Er verzichtet dabei auf Performanz, die nicht unmittelbar von der Geschichte gefordert wird und nicht seinem natürlichen Temperament entspricht.

3.2.6 Rainer Wehse

Das Interview mit dem Münchner Volkskundler Dr. Rainer Wehse fand am 21. Juni 2005 in seinem Büro am Institut für Volkskunde/Europäische Ethnologie in München statt.

Rainer Wehse war über acht Jahre hinweg hauptamtlicher wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Redaktion der *Enzyklopädie des Märchens* und ist Autor zahlreicher einschlägiger Publikationen, unter anderem des Standardwerks *Erzählgemeinschaft – Märchenerzähler*.

Die Hoffnungen, die ich an dieses Gespräch knüpfte, betrafen vorrangig die präzise Erhebung des Forschungsstandes der Volkskunde bezüglich erzählerischer Techniken des sogenannten Volkserzählers. Meine Literaturrecherchen zu diesem Themenbereich verliefen unbefriedigend, vermutlich auch mangels einschlägiger volkskundlicher Vorbildung. Informationen über das Kompetenzprofil des Volkserzählers könnten, so meine Vorstellung, das Kompetenzprofil des modernen Bühnenerzählers komplementieren. Der Typus des Volkserzählers ist mit der Einführung des Radios und spätestens mit der Verbreitung des Fernsehens in Mitteleuropa ausgestorben (vgl. Horn, 1983, S. 52ff; Uffer, 1983, S. 21ff.) – dieses Gespräch sollte demnach auch Aufschluss darüber geben, ob es sich lohnen würde, diese alten Traditionslinien wieder aufzunehmen.

Nach der Orientierung meines Gesprächspartners über den Ablauf des Interviews eröffnete ich mit der Frage, wie es dazu kam, dass er sich mit erzählerischer Mündlichkeit auseinanderzusetzen begonnen habe. Wehse: „Das ist eine ganz normale Folge meiner Ausbildung als Volkskundler [...] einfach durch die Lehrenden der einzelnen Institute, [die] in Amerika und Deutschland existiert haben“ (0111). Im Besonderen erwähnt er die beiden Märchenforscher Richard Thorsen, der aus den USA stammt, und den mittlerweile verstorbenen Lutz Röhrich aus Deutschland.

Anschließend befragte ich Wehse nach dem Forschungsstand der Volkskunde in Hinblick auf die Kompetenzen, die der umherwandernde oder in einer Dorfgemeinschaft integrierte Volkserzähler zeigen musste. Volkserzähler mussten Wehses Ansicht nach „erstmal einen Unterhaltungswert“ (0214) haben, und „das wäre dann auch das Kompetenzprinzip, dass der Erzähler eine Gemeinschaft unterhalten muss, spannend sein muss, gut erzählen muss, was immer das sein mag“ (0223), und diese Fertigkeiten seien, so Wehse, „relativ wenig erforscht in der Volkskunde“ (0240).

Könnerschaft: 'Unterhaltungswert' / Spannung
--

Die Volkskunde beschäftigte sich, so Wehse, anfangs mit Repertoirestudien, also mit der Frage: „Was erzählen sie [die Volkserzähler]?“ (0251), gefolgt von der Berücksichtigung des Rezipientenkreises: „Wem wird erzählt?“ (0257). Wehse schließt mit der Wiederholung, dass einzelne Techniken der erzählerischen Mündlichkeit der Volkserzähler noch „relativ unerforscht [seien]“ (0312).

Wehse begann dann, ohne weiteren Frageimpuls meinerseits, mögliche erzählerische Fertigkeiten des Volkserzählers zu formulieren: „In der normalen Erzählsituation gibt es ja häufig ein Hin und Her“ (0356). Wehse meint damit einen verbalen oder nonverbalen Steuer-Regel-Mechanismus zwischen Erzähler und Zuhörer: „Es gibt sogar ritualisierte Formen des Publikums, mit dem es signalisiert: Erzähl weiter!“ (0403) und erklärt weiter, „es ist vergleichbar mit einem Telefongespräch, Sie müssen in bestimmten kulturell festgelegten Abständen irgendetwas sagen, damit Ihr Partner noch weiß, ich bin [noch] da!“ (0420).

Definition: In der Erzählsituation tritt ein Steuer-Regel-Mechanismus zwischen Erzähler und Zuhörer zutage.

Könnerschaft: Empathie / Interaktionsfähigkeit
--

Anhand des Beispiels der Erzähler auf den Marktplätzen in Marrakesch, bei denen es üblich sei, dass das Publikum den Erzähler während der Erzählung anspricht, kritisiert und ergänzt

etc., zeigt Wehse eine Fertigkeit auf: „Da muss er [der Erzähler] natürlich sehr schlagfertig [sein]“ (0454). Er schließt seine Gedanken zur Interaktionsfähigkeit des Erzählers mit den Worten: „Ich sehe das Erzählen immer als interaktiv an“ (0458). Modernes mitteleuropäisches Märchenpublikum jedoch, so Wehse leicht süffisant, fordere die Interaktions- und Schlagfertigkeit des Erzählers meist nicht heraus. Wehse faltet die Hände gebetsähnlich und gibt an, dass dieses Märchenpublikum „heilig sitzt, und an den heiligen Sätzen des Märchens keine Kritik üben würde und schon gar nicht am Erzähler selbst“ (0523). Diese etwas unwissenschaftlich anmutende Aussage von Rainer Wehse entspringt seiner kritischen Haltung gegenüber hochstilisiertem, rezitativem (also textgebundenem) Erzählen von Volksmärchen.

Zu meiner Frage nach den Unterschieden von Volkserzählern und modernen Bühnenerzählern gibt Wehse an: „Spontan würde ich einmal sagen, der eine hat's gelernt, der andere nicht“ (0629) und „nur, das ist nicht ganz richtig, da die Volkserzähler lernten ihre Geschichten ja auch von irgendwem“ (0635). Im Grunde, so Wehse, definiere sich der moderne Bühnenerzähler durch einen individuellen künstlerischen Anspruch: „Dann kommt bei dem, der auf der Bühne produziert, ein Autorenprinzip dazu“ (0647). Damit ist gemeint, dass der moderne Erzähler für seine erzählerischen Werke und Auftritte als Person und Name identifiziert wird, wohingegen der Volkserzähler keine umfängliche Verantwortung für Stoffe der oralen Literatur übernimmt und, besonders im Falle des umherziehenden Erzählers oder Moritaten- und Bänkelsängers, oftmals anonym war.

Definition: Modernes bühnenorientiertes Erzählen ist individuell gestaltetes sprachliches Handeln. Es folgt einem Autorenprinzip.

Zudem kennzeichne den modernen Erzähler, so Wehse, die Bereitschaft, anschlussfähig zu sein. Mein Gesprächspartner erklärt entspannt: „Der [moderne Erzähler] erzählt vielleicht einen erotischen Schwank am Nachmittag Kindern, unter Weglassung des erotischen Teils, und abends, wenn das Publikum dann schon angesoffen ist [Wehse meint dabei natürlich nicht die Kinder des Nachmittags], werde ich [also der moderne Erzähler] den Text ganz anders erzählen“ (0719).

Definition: Modernes Erzählen ist ein geplanter sprachlicher Akt. Er ist beziehungsorientiert und publikumsabhängig.

Könnerschaft: Flexibilität im Umgang mit den Inhalten der Erzählstoffe

Diese Anpassung des Erzählers auf einen Rezipientenkreis ist bestimmt kein hartes Unterscheidungsmerkmal, es verstärkt aber den Eindruck, dass der Volkserzähler und der moderne Erzähler ein unterschiedliches Verhältnis zu ihren Stoffen hatten beziehungsweise haben. In der Erzählerszene wird, und das kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen, das Autorenprinzip durchgängig angewandt – aus künstlerischen Gründen und letztlich natürlich auch aus Gründen des Selbstmarketings. Ausnahmen stellen die oben genannten textgebundenen Erzähler von Volksmärchen dar.

Wehse unterstreicht und bestätigt das von mir eingeführte Unterscheidungskriterium moderner Erzähler von Volkserzählern, 'die Bereitschaft zur Abänderung und Individualisierung von Erzählstoffen', mit den Worten: „Es gab in den oralen Traditionen immer wieder Erzähler, die Geschichten wortwörtlich weitererzählt haben, so wie sie sie einmal gehört haben“ (0731) und „das gibt es auch bei Balladen, und da ist man ja stärker

gebunden durch die Melodie“ (0742). Des Weiteren, so Wehse, „gab es die freien Fabulierer, die frei mit ihren Stoffen umgegangen sind, aber das Wortgetreue ist eher der Normalfall, denn wir kennen ja Märchenstoffe, die über 2000 Jahre alt sind und trotzdem, zum Schluss [ist] noch ein bestimmter Erzähltyp erkennbar“ (0801). Motive wie das der „Aschenputtel“ (0807) (KHM 21) wurden auf der ganzen Welt gefunden.

Der Volkserzähler kann demnach gar nicht gleichermaßen individualisierend-künstlerisch mit den ihm anvertrauten Stoffen umgegangen sein, ganz so wie es der moderne Erzähler tut, da sich die Formen vermutlich bei dieser Praxis nicht über lange Zeiträume gehalten hätten.

Die Frage nach der Wiedergabetreue antiker Erzähler wird nach wie vor kontrovers diskutiert: Zum Beispiel gab es in den 30er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts Feldforschungen von Milman Parry und Albert B. Lord bei den serbischen Goslaren in der Frage zur Vortragskunst der antiken Aoiden und Rhapsoden: „Die Goslaren [den Rhapsoden der Antike verwandt] zeigten sich fest überzeugt davon, dass alle Vorträge ihrer umfangreichen Geschichten einander glichen wie ein Ei dem anderen. Tonbandaufzeichnungen aber bezeugten die Variabilität des jeweiligen Erzählereignisses“ (Wardetzky, 2007, S. 49). Tatsächlich erzählten sie nicht den gleichen Wortlaut, sondern ihre Treue galt den Motiven, also der Fabel der jeweiligen Geschichte (vgl. Haiding, 1955, S. 7).

Eine weitere Besonderheit des modernen Erzählers sieht Wehse in der Notwendigkeit, sich dem modernen Kulturbetrieb anzupassen: „Ich denke, dass der Neuigkeitswert [beim modernen Erzähler] größer sein muss“ (0918), und „es muss auch wesentlich origineller sein, vielleicht auch in der Darbietung“ (0942).

Definition: Modernes Erzählen ist darstellend.

Könnerschaft: Schauspielerische Fähigkeiten / Qualitätsempfinden in der Bearbeitung von Erzählstoffen

Zur Form des einfachen traditionellen Erzählens meint mein Gesprächspartner: „Ich weiß nicht, ob das einfache Erzählen die Leute noch vor die Hütte locken kann“ (0950). Das Bedürfnis des Publikums, mit immer neuen, aufwendigeren künstlerischen Leistungen umworben zu werden, sei, so Wehse, „eine Sache, die sich durch die Kulturgeschichte der letzten 500 Jahre zieht“ (1006).

Erste Zeugnisse der sozialen Rolle des antiken Erzählers in der Dorfgemeinschaft zeigt Kirstin Wardetzky in ihrem Aufsatz „Die Tränen des Odysseus“ (2007, S. 15) auf und beschreibt damit die Rolle des Erzählers/Sängers/Aioiden am Hofe des Phäakenkönigs Alkinoos. Am Beispiel des in der Odyssee beschriebenen Erzählers Demódokos (Odyssee 9: 2–4) wird sichtbar, dass der antike Erzähler nicht den Kulturschaffenden, sondern den Gedächtnis- und damit Würdenträgern der Gemeinschaft zugehörig war.

Im weiteren Verlauf lenke ich das Gespräch auf ungelöste Schnittstellenfragen der Erzählkunst mit verwandten Kulturformen und äußere die Vermutung, dass die dürftige Rezeption der Erzählkunst in der Kulturkritik damit zusammenhängen könnte. Wehse pflichtet den Schnittstellenproblemen mit Literatur, Theater und Kabarett bei und ergänzt, dass die Erzählkunst unter alten Vorurteilen leide und vermutlich auch ein höheres Qualitätsniveau erreichen müsse, um von der etablierten Kulturkritik rezipiert zu werden. Er

bringt ein Beispiel aus der Literatur: „Der Thomas Mann ist ja auch nicht der normale Volkserzähler, da ist einfach alles raffiniert“ (1135) und unterstreicht damit indirekt seine Forderung nach höherer Qualität.

Könnerschaft: Qualitätsniveau der Stoffe – der Performanz

Zu den Vorurteilen über das Erzählen äußert sich Wehse wie folgt: „Erzählen war immer ein Verhalten für und aus der Unterschicht und war für gebildete Kreise nicht gebildet genug“ (1203). Die Haltung gehobener Gesellschaftsschichten dem Erzählen gegenüber relativierte sich, so Wehse, erst in der Romantik, und dies nicht vollständig. Wehse fährt bis zur Bandstelle 1350 fort, die schwierige Rolle der Erzählkunst in Konkurrenz mit multimedialen Ausdrucksformen zu beschreiben und resümiert: „Vielleicht ist es den Leuten einfach zu einfach“ (1353).

Nochmals befrage ich Wehse zu unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Erzählern, wobei ich auf die Unterscheidung von leicht und schwer erlernbaren Fertigkeiten abstelle. Wehse: „Das ist gar nicht so leicht zu definieren [...], man weiß es sofort, ob einer zum Beispiel ein guter Witzeerzähler ist oder ein schlechter“ (1449) und fährt fort, eine Fertigkeit guten Erzählens einzuführen, welche, seiner Ansicht nach, nicht ohne weiteres erlernbar sei: „Da ist die Frage des Timings zum Beispiel“ (1456).

Könnerschaft: Gefühl für Erzählgeschwindigkeit, Pausengestaltung etc.

Weiterhin führt Wehse bereits bekannte Einzelbefunde der Erzählkompetenz an, allem voran sprecherzieherische Fertigkeiten: „Da ist die Frage der Stimmmodulation und zum Teil auch der Stimmimitation“ (1506),

Könnerschaft: Stimmsicherheit

gefolgt von Überlegungen Wehses zur Äußerlichkeit des Erzählers: „Körpersprache spielt meiner Ansicht nach eine sehr große Rolle“ (1537)

Könnerschaft: Gestik/Mimik, Dramatische Mittel

und die „Auswahl des Textes [...], wenn man das falsche Repertoire für das richtige Publikum hat, dann geht das schief [...], man kann einfach nicht erotische Witze in einem Nonnenkloster erzählen“ (1547).

Definition: Modernes Erzählen ist zuhörerorientiert

Könnerschaft: Wahl anschlussfähiger Stoffe

Mein Gesprächspartner fasst zusammen: „Wobei ich mich manchmal frage, ob das Flair, das ein guter Erzähler hat, wirklich mit den Mitteln der heutigen Kommunikationsforschung, Volkskunde oder was auch immer greifbar ist“ (1625) – er sagt dies lächelnd und ergötzt: „Es ist schon greifbar, aber die Frage bleibt, kann man das lernen?“ (1634). Darauf antworte ich ihm, dass dies ja die Frage sei, die mich umtreibt, und stelle ihm in groben Zügen ein weiteres Mal mein Forschungsdesign vor, welches er nicht beanstandet. Anschließend fasse ich kurz zusammen, was ich aus dem Gespräch heraus verstanden habe, und wir fahren fort, über Talent und Training zu sprechen. Dazu Rainer Wehse: „Man [läuft] natürlich Gefahr, dass es angelernt wirkt [...], ich kenne das aus den Märchenerzählschulen [...], und das wirkt einstudiert und nicht natürlich“ (1849) und „dann ist es meiner Meinung nach eher

kontraproduktiv“ (1852). Mein Gesprächspartner sieht darin aber kein Hindernis für die Vermittelbarkeit von Erzählkunst, sondern betrachtet dieses unnatürlich wirkende Stadium als ein Zwischenstadium, das man möglichst zu überspringen habe: „Und dann kommt wohl die Perfektionsphase [...], in der das Einstudierte dann wie natürlich wirkt, das ist dann wie bei einem guten Schauspieler“ (1906).

Definition: Modernes Erzählen ist geplantes, literarisches und nicht spontanes sprachliches Handeln.

Könnerschaft: Sicherer selbstverständlicher Umgang mit Stoffen in der Erzählsituationen

Im nächsten Abschnitt bat ich Rainer Wehse, sich vorzustellen, die Aufnahmeprüfung für Studenten einer fiktiven Erzählakademie vorzunehmen. Dabei gelte es, die talentiertesten Erzählstudenten aus einer Vielzahl von Bewerbern auszuwählen. Wehse: „Ich nehme an, dass man sich nach seiner Intuition richten würde“ (2027). Wehse erklärt, dass er unter Intuition eine Urteilsfähigkeit verstehe, welche sich auf teils vergessene empirische Befunde der Vergangenheit gründet. Er fährt fort: „Ich glaube, das erste Bild ist schon [...], wie sympathisch ist mir der Mensch? (2046) und: „Stimmt seine Körpersprache mit dem gesprochenen Text überein, und hat er eine gute Stimme?“ (2104). Wehse fordert des Weiteren vom Erzähler die Fähigkeit des Pointierens und verweist für restliche Einzelbefunde auf bereits oben erwähntes.

Könnerschaft: Stimmigkeit zwischen paralinguistischem und linguistischem Ausdruck / Auf Pointe erzählen können

Die letzte Frage an meinen Gesprächspartner adressiert curriculare Überlegungen zu einer fiktiven einjährigen Erzählerausbildung, deren Inhalte mein Gesprächspartner zusammenstellen soll. Wehse: „Wahrscheinlich würde ich ihn [den fiktiven Erzählstudenten] erstmal mit Texten zusammenbringen, ihn ein bisschen erzählen lassen, um zu sehen, für welche Erzählgattung eignet er sich überhaupt?“ (2350), und er fährt fort: „Theoretisch über die Erzählung muss er nichts wissen“ (2405), womit er eine musterhafte Forderung meiner anderen Interviewpartner, Experten wie praktizierende Erzähler, nicht erhebt. Mein Nachfragen dazu im Rahmen eines späteren gemeinsamen Abendessens ergab aber, dass er damit nicht literarisch-strukturelle Fertigkeiten wie Plot, Spannungsbögen, Pointe, Helden etc. meinte, welche er auch für den mündlichen Erzähler als wichtig einschätzt, sondern spezifisches Wissen des Erzählstudenten über Inhalte der Märchenforschung, zum Beispiel Typologisierungsversuche des Volksmärchens. „Dann würde ich ihm [dem fiktiven Erzählstudenten] einen Rhetorikkurs empfehlen“ (2411), gibt Wehse an, und schließt damit, dass „dann irgendwas im Bereich der Körpersprache“ (2420) zu tun sei. Wobei er nochmals unterstreicht, dass besonders die Körpersprache nicht angelernt und artifiziell wirken, sondern einen natürlichen Ausdruck haben und in Kongruenz mit dem Erzählten stehen sollte.

Könnerschaft: Körperselbstverständlichkeit / Rhetorische Fertigkeiten / Gefühl für Kongruenz zwischen den erzählerischen Mitteln

Das Interview endete nach einer knappen halben Stunde, da Wehse Seminarstudenten empfangen musste. Auf die Durchführung der Strukturleubeübung habe ich auf Wunsch meines Gesprächspartners verzichtet.

Zusammenfassung des Interviews mit Rainer Wehse

Aufgrund der dürftigen, undifferenzierten und teils auch widersprüchlichen Forschungsergebnisse zur Frage des Kompetenzprofils des mittlerweile ausgestorbenen Volkserzählers als Vorgänger des modernen Erzählkünstlers, drohte das Gespräch mit Rainer Wehse ergebnislos zu verlaufen. Allerdings bot es letztlich interessante und wertvolle Akzentuierungen in Hinblick auf beide Forschungsfragen und weitere Rechercherichtungen: Insbesondere bieten die Ausführungen Wehses eine plausible Erklärung für die geringe Berücksichtigung der künstlerischen Eigenleistung bei der Bearbeitung der zu erzählenden Stoffe in der erzähldidaktischen Literatur an (vgl. Abschnitt 2.2). Demnach ist diese Vernachlässigung wohl einfach darauf zurückzuführen, dass eine solche, einem Autorenprinzip folgende künstlerische Bearbeitung dem Volkserzähler fremd beziehungsweise schlicht unerwünscht war, und dass erst die nächste Generation erzähldidaktischer Literatur auf die künstlerisch-individualisierende Bearbeitung von Erzählstoffen eingehen wird. In Märchenerzählerkreisen gilt es auch heute noch als grobe Verunglimpfung, Märchenstoffe inhaltlich anzupassen oder abzuändern.

Sehr interessant sind letztlich Wehses Ausführungen zum ausgeprägten Steuer-Regel-Mechanismus zwischen Erzähler und Zuhörer aus volkskundlicher Sicht. Sein Marrakesch-Beispiel beleuchtet eine Seite erzählerischer Praxis der Volkserzähler, die dem modernen Bühnenerzähler kaum mehr bewusst ist. Im Sinne der anderenorts aber geforderten Beziehungsfähigkeit des Erzählers dem Publikum gegenüber sollte sie jedoch nicht vergessen werden.

Erkenntnisse zur Verortung des modernen Erzählers in der sozialen Struktur seiner Lebensumgebung sind natürlich nicht Teil meiner Forschungsfrage, allerdings finde ich Wehses indirekten Beitrag dazu Wert erwähnt zu werden. Der in einer Gemeinschaft integrierte Volkserzähler scheint dem antiken Vorbild des Gedächtnis- und damit mitunter auch Würdenträgers einer Gemeinschaft im gleichen Maße nah zu sein, wie es der moderne Bühnenerzähler und der umherziehende Moritaten- und Bänkelsänger sind. Daher habe ich auch weitere Recherchen zu den Fertigkeiten dieser Vertreter fahrenden Volkes angestrengt – leider aber beinahe ertraglos. Die Volkskunde hat auch bei den Moritaten- und Bänkelsängern die Künstlerperson im Verhältnis zu ihren Stoffen und den Rezipientenkreisen mit wenig Interesse bedacht.

3.2.7 Kristin Wardetzky

Das Interview mit Kristin Wardetzky fand am 20. Juli 2005 am Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin statt. Wardetzky ist Professorin für Spiel- und Theaterpädagogik mit den Lehrgebieten Theaterpädagogik und Erzähltheater. Ich wurde auf sie durch einschlägige Publikationen aufmerksam. Zuletzt erschien von ihr der Band *Projekt Erzählen* 2007. Frau Wardetzky erzählt, dass der Impuls sich wissen-

schaftlich mit Erzählkunst auseinanderzusetzen von der bekannten, mittlerweile verstorbenen, fränkischen Märchenerzählerin Margarete Möckel ausging. Diese hatte sich unmittelbar nach der Wende mit der Frage, wer sich in der DDR mit Märchen beschäftigt habe, an die Universität Jena gewandt. Diese Anfrage wurde dann an Kristin Wardetzky, die zu dieser Zeit ihre B-Arbeit (Habilitation) zum Thema Kinder- und Jugendtheater verfasste, weitergeleitet. Es kam zu einem persönlichen Treffen, das in einer Freundschaft der beiden Frauen mündete. Diese Begegnung mit der Erzählkunst löste bei Frau Wardetzky die Frage aus, ob es überhaupt aufwendiger Märcheninszenierungen bedürfe, „das [die Erzählkunst] kann so simpel sein, warum muss man da das Theater anstrengen, wenn ein Mensch auf diese Weise in diese Märchenwelt entführen kann?“ (0231), [...] „sich selbst gibt und [sich] gleichzeitig vergisst“ (0235).

Mikroanalyse: Der Hinweis Wardetzkys, dass der Erzähler „sich selbst gibt und gleichzeitig vergisst“ verweist unter Umständen auf die Vorstellung eines Flow-Erlebens des Erzählers in der Erzählsituation.

Nach dieser Begegnung absolvierte Wardetzky Erzählseminare bei Margarete Möckel wie auch bei Jürgen Janning (Europäische Märchengesellschaft), „und so hat es angefangen“ (0251).

Mit dem Vorwissen aus dem Theater hat Kristin Wardetzky dann sogleich begonnen, mit ihren eigenen Schauspielstudenten im Modus „learning by doing“ (0300) Erzählkunst zu betreiben, woraus sich „so eine implizite [Erzähl-]Didaktik über die letzten Jahre hinweg [...] über Versuch und Irrtum“ (0314) entwickelt habe, deren Ziel es ist, die Studenten der Theaterwissenschaft für die Erzählkunst und für Geschichten zu begeistern. Die Wahl der Erzählstoffe veränderte sich im Laufe der Zeit vom Märchen hin zu griechisch-mythologischen Stoffen, die auch heute den bevorzugten Erzählstoff Wardetzkys darstellen (vgl. 0329).

Die Tatsache, dass Wardetzky Seminare von Vertretern des textgebundenen wie auch des freien Erzählens besucht hat (zum Beispiel bei Janning und Möckel; vgl. 0251), motivierte mich, den ersten Fragenblock dem Spannungsverhältnis von freiem und textgebundenen Erzählen zu widmen. Wardetzky gibt an: „Für mich gab es am Anfang gar keine Zweifel am textgebundenen Erzählen“ (0433), denn „da ich aus dem Theater komme, ja, der Schauspieler lernt ja auch seine Rolle und seinen Text, [...] war mir das so selbstverständlich, dass ich das gar nicht hinterfragt habe“ (0445). „Ich dachte immer, einen so schönen Text, den kannst ja nicht besser erfinden“ (0449). Allerdings gebe es, so Wardetzky, einen sprachlich-emotionalen Übergang: „Du musst ihn [die Erzählvorlage/den Text] nur so verlebendigen, dass die Leute glauben, das ist deiner!“ (0452), und „die Worte dürfen nicht wie eine Fessel auf der Zunge sitzen“ (0532). „Es [die Geschichte] muss deins werden!“ (0534), fordert sie, was ihrer Ansicht nach zu einer Erzählsprache führt, die klinge, „als wäre es [das Märchen, aus] meiner Inspiration entstanden“ (0520).

Definition: Modernes Erzählen ist textgebunden und durch intensives Training zur eigenen Sprache geworden.
Könnerschaft: ‘Verlebendigen’ der Erzählstoffe/der literarischen Vorlage

Einige ihrer Forderungen an ihre Erzählstudenten waren, dass jeder Student im Erarbeitungsprozess des jeweiligen Erzählstoffes versuchen sollte herauszufinden, „warum ist das meine Geschichte? [...] ich kann ja nicht irgendwas erzählen“ (0554), „was ist das,

was ich da erzähle, also welche Geheimnisse sind da drin?“ (0549) und „welche Variante passt zu mir, [...] welches Motiv ist mir entsprechend?“ (0605). Sie unterstreicht dieses interpretative Annähern an Erzählstoffe an der Bandstelle 4443 nochmals, wenn sie fordert, dass der Erzähler Geschichten kognitiv durchleuchten müsse.

Könnerschaft: Emotionales und kognitives Verständnis für die Inhalte der Erzählstoffe

Wardetzky Erzähldidaktik folgte diesen Schritten: In einem ersten Durchgang wurden Geschichten erstmals frei erzählt, danach kehrten die Studenten wieder zum Text zurück, dann wurde wieder frei erzählt, „und es ist ganz merkwürdig, dass sie [die Studenten] allmählich dem Text in seiner Originalgestalt näher gekommen sind, ohne dass ich das gefordert habe“ (0638), [...] „also die Faszination von dieser Sprache [Grimmsche Märchensprache] hat sie unbewusst immer wieder zu diesem Text hingelenkt“ (0646), denn, so erklärt es sich meine Interviewpartnerin, „sie merkten wohl unbewusst, dass die Sprache, die sie selbst finden, hat nicht diese poetische Dichte und Brillanz und Leuchtkraft“ (0702). Und dies änderte sich auch nicht, obschon Wardetzky ihre Studenten einlud, „dort, wo sie ihre eigenen Formulierungen verwenden wollten, sollten sie es ruhig tun“ (0731).

Definition: Modernes Erzählen kann freie spontane Textproduktion sein.

Könnerschaft: Poetisch dichte Sprache

Zu einem späteren Zeitpunkt fragte ich nochmals nach, ob der Grund für die relative Texttreue ihrer Erzählstudenten nicht einfach darin liegen könnte, dass dieselben immer wieder zum Text zurückkehren konnten beziehungsweise es von der Rollenerarbeitung im Theater gewohnt waren, im ersten Schritt frei an Texte des jeweiligen Stücks heranzugehen? „Die haben natürlich gespürt, dass ich von dieser Sprache so fasziniert bin“ (1016), antwortet Wardetzky lachend darauf, „und vielleicht wollten sie mir auch eine Freude machen“ (1022).

Das freie als Gegenpol zum textgebundenen Erzählen lernte Wardetzky auf einem Arbeitstreffen verschiedener Erzählkünstler (EPOS) kennen, zu dem sie als Wissenschaftlerin eingeladen war: „Bei den [frei formulierenden] Erzählern hab ich folgendes gespürt, die haben ein poetisches Empfinden“, und dies „durch die lange Beschäftigung mit ihren Texten, [das] habe ich deutlich gespürt“ (0830).

Könnerschaft: Poetisches Empfinden

Dieses poetische Empfinden gründet, so Wardetzky, darin, dass sich diese Erzähler im Regelfall mit literarischen Vorlagen beschäftigen, also mit Erzählstoffen, die ursprünglich aus mündlichen Überlieferungen stammen, die dann aber durch die Märchensammler in einem literarischen, poetisch dichten „Aggregatzustand“ (0823) festgehalten würden. Das poetische Empfinden hänge mit der Auseinandersetzung mit diesen literarischen, poetisch dichten Vorlagen zusammen: „Das ist ihre Schule auch“ (0823). Damit meint Wardetzky die Sprachschule der frei formulierenden Erzähler, die dann zu einem elaborierten Sprachgefühl mit poetischer Dichte führe. „Das Besondere aber bei diesem [freien] Erzählen ist, [...] also die gleiten nicht in irgendwelche Banalitäten auch in der Sprache nicht ab“ (0835), denn, „die versuchen, die Größe der Geschichten auch durch eine kunstvolle Sprache zu erreichen – auch wenn’s ihre eigene ist“ (0841). Diese modernen freien Erzähler spürten, so Wardetzky, dass sie ihren Geschichten eine poetisch dichte Sprache verleihen müssten,

damit sie „ihre Suggestionskraft erhalten“ (0916). Mit den Worten: „Irgendwo sind sie [die frei formulierenden Erzähler] auch Dichter, das habe ich deutlich gespürt!“ (0931) endet dieser Interviewabschnitt zum Thema Sprachwahl und freies versus textgebundenes Erzählen.

Könnerschaft: Sprachliche Sicherheit / Kongruenz der Sprachwahl mit dem Erzählstoff

Im nächsten Abschnitt gehe ich auf die bei Bandstelle 0549 formulierte Forderung von Wardetzky an ihre Erzählstudenten ein, dass diese wissen sollten, „welche Geheimnisse sind da drinnen?“ (0549). Gemeint sind dabei wohl die ‘emotionalen Anker’, die der jeweilige Erzählstoff dem Erzähler und dem Zuhörer anbietet. Meine Fragen adressieren das didaktische Vorgehen zur Selbstklärung des jeweiligen Erzählstudenten sowie der Beziehung der Sprachwahl des Erzählers (einschließlich der Möglichkeit im Dialekt zu erzählen) und seiner emotionalen Ausdruckskraft. Wardetzky bietet ihren Studenten Vorbereitungsvorlesungen zu den Erzählseminaren mit den Schwerpunkten Märchen wie auch Griechische Mythologie an: „In diesen Vorlesungen hören die Studenten automatisch eine Fülle von Geschichten [...], und da merk ich schon immer, wie das so unterschiedlich bei den Studenten funkt – unerwartete Dinge passieren da auch“ (1235). Damit könnten, so Wardetzky, die Studenten eine eigene intuitive Vorauswahl von Geschichten treffen, die sie zunächst intuitiv interessieren. Auf meine Frage, ob der emotionale Kern einer Geschichte nicht besser ausgedrückt werden könnte, wenn der jeweilige Erzähler seine eigene Sprache verwendet, sagt Wardetzky, dass dies nicht notwendigerweise so sein müsse, denn dies gelänge auch mit feststehendem Text, „wenn man eine bestimmte Schulung durchlaufen hat“ (1319). „Also ich glaube, so diese ersten [freien] Nacherzählungen einer Geschichte sind meistens sehr banal“ (1331) was auf den ersten Blick gegen eine eigene Erzählsprache sprechen würde, allerdings, so meine Interviewpartnerin, „und was ich bei den großen Erzählern gelernt habe, die trainieren nicht nur Geschichtengedächtnis, sondern auch Empfinden für Sprache, und das will ich eigentlich meinen Studenten auch vermitteln“ (1345), [...] „dass Sprache etwas ganz kostbares ist, [...] auch Räume aufmacht in Richtung Phantasie, in Richtung Emotion, in Richtung Weltverständnis“ (1411). Die poetische Sprache der Märchen, von Homer oder von Ovid, ist für Wardetzky wie ein Instrument, auf dem zu spielen es zu erlernen gilt (vgl. 1444).

Könnerschaft: Sprachsicherheit / Geschichtengedächtnis

Zur Möglichkeit im Dialekt zu erzählen erinnert sich Wardetzky an ein Erlebnis mit einer Schweizer Studentin: „Ich hab sie einfach nicht locker gekriegt, es war nur Krampf [...], dann hab ich gesagt, erzähl doch einfach mal in Schweizerdeutsch, und sie war wie verwandelt“ (1555). Wardetzky erklärt sich das mit folgenden Worten: „Der Dialekt ist Muttersprache und sehr an den Erfahrungsraum der Kindheit gebunden, [...] gibt eine Art von Geborgenheit, hat etwas von unzensiert auch“ (1622) [...], „manchen hab ich es sogar verordnet [das Sprechen im Dialekt]“ (1649), erklärt sie mit einem Lächeln. Den Gesprächsabschnitt zum Thema Dialekt beendet Wardetzky, mehr zu sich selbst als zu mir sprechend mit den Worten: „Als wäre da ein absolut sicheres Terrain erreicht, auf dem man sich absolut sicher bewegen kann“ (1740) [...] „da steht einem alles zur Verfügung, da hat man keine Kontrollinstanzen“ (1746). Es gelang mir leider nicht, didaktische Hinweise zur emotionalen Ankerung von Geschichteninhalten beim Erzähler zu erfragen.

Im nächsten Abschnitt gehe ich auf die definitorischen Freiheitsgrade des Begriffs Erzählen ein und bitte Wardetzky, dem Phänomen freies, mündliches, geplantes, öffentliches Erzählen einen eigenen sprachlichen Definitionsraum zuzusprechen. Sie beginnt ihre Antwort: „Also das ist ein Feld, in dem es sehr viele Überschneidungen gibt, und das macht die Definition [...] ja auch so schwierig“ (2031). Sie führt den Definitionsvorschlag von Jörg Baesecke an, der den Begriff des Bühnenerzählers vorschlägt, und verortet denselben damit im Kleinkunsthüfenumfeld als Künstler, der das Erzählen zu seiner Profession gewählt hat, womit, so meine Interviewpartnerin, eine Abgrenzung zum alltäglichen Erzählen geschafft wäre (vgl. 2108). Wardetzky bezeichnet dies als „künstlerisches Erzählen“ (2148).

Doch „die Nähe oder Abgrenzung zum Rezitieren oder Deklamieren [von Geschichten] ist natürlich ganz schwer zu treffen“ (2156) „weil auch der Schauspieler kann sagen, wenn er einen Monolog so gut spricht, dass der Zuschauer vergesse, dass das der Schauspieler XYZ ist, und meint, es wäre der Lear, [...] dann ist ihm das auch gelungen“ (2213). Der Erzähler müsse sich die Geschichte so zu eigen machen, dass das Publikum denkt: „Das ist nur seine Geschichte, die kann gar kein anderer erzählen“ (2223), so die Forderung Wardetzkys.

Definition: Modernes Erzählen ist frei oder textgebunden.

Könnerschaft: Erzähler und Geschichte sind verschmolzen und werden vom Publikum als nicht trennbar wahrgenommen.

Sie berichtet, dass sie dieses Problemfeld in der Vergangenheit anhand zweier Beispiele schon einmal vorzustellen versucht hat: Als erstes Beispiel erzählt sie von einem Auftritt des bekannten Schauspielers Bernhard Minetti, der, damals schon 92 Jahre alt, in einem Theater unter Bühnenlicht – „also der hat sein Publikum, wenn überhaupt, nur sehr schemenhaft wahrgenommen“ (2305) – Märchen erzählt habe: „Das ist ein erzählender Schauspieler, ja, das ist für mich nicht Erzählen“ (2320).

Als zweites Beispiel erzählt sie von einem italienischen Schauspieler, der für sich selbst den Unterschied zwischen Schauspiel und Erzählen erfahren wollte. Der Schauspieler habe das Theater verlassen und erzählend öffentlichen Raum aufgesucht um zu spüren, „wie ist denn das, wenn ich mit dem [Publikum] auf du und du bin?, wenn ich nicht abgeschirmt bin?, also, wenn ich die Leute spüre, rieche und denen genau in die Augen gucken kann“ (2351). Er erkannte, so Wardetzky, „sofort verändert sich auch der Erzählvorgang“ (2356), und sie kam zu dem Schluss: „Erzählen, das ist etwas anderes!“ (2331). Für Wardetzky sei „da für mich die Grenze zum Deklamieren überschritten“ (2400), und zwar dann, wenn der Erzähler in Kontakt mit seinem Publikum trete und diesen Kontakt auch Einfluss nehmen lasse auf die Erzählatmosphäre: „Das Erzählen erfüllt sich ausschließlich, wirklich, das ist der Unterschied zum Deklamieren, [...] wenn ich wie im privaten Gespräch sie [das Publikum] angucken kann“ (2411) [...] „und nur wir beide [Erzähler und Publikum] sind verantwortlich dafür, dass das gemeinsam entsteht“ (2424) [...], „ich [der Erzähler] kann das gar nicht alleine“ (2428).

Definition: Modernes Erzählen ist beziehungssuchend und gegenwärtig.

Könnerschaft: Verständnis für die Rolle des Publikums in der Gestaltung der Erzählsituation

Wardetzky unterscheidet diese Dimension zur Praxis des Schauspielers: „Der Schauspieler kann das [den Auftritt] wunderbar allein, da können die Leute abwandern [...], und der

spricht immer noch und immer noch und immer noch [...] im negativen Falle“ (2438). Wichtig, so Wardetzky, und damit wichtiger als die Frage nach dem freien oder textgebundenen Erzählen, sei „diese Unmittelbarkeit des Kontaktes (2440) [...], dann ist es mir auch gar nicht mehr wichtig, ob er den Text so wie der da so aufgeschrieben steht, spricht oder ob er seinen eigenen Text spricht, weil die Faszination ist in dieser Unmittelbarkeit des Kontaktes“ (2456) „und die ist so was unglaublich Wertvolles [...], das ist das Band, das uns mit dem Leben verbindet“ (2504), „und das ist das, was öffentliches Erzählen ausmacht, künstlerisches Erzählen ausmacht, dass ich die Leute mithole, ich hab hier ein Boot bereitet, und dann fahren die alle mit durch den Strudel, und sie helfen mir alle mit, damit wir da sicher durchkommen“ (2526), führt Wardetzky mit hoher eigener Beteiligung aus. „Aber es darf nicht abreißen, der Kontakt“ (2529), [...] „ich kann es nicht beschreiben, was da passiert zwischen den Zuhörern und Erzähler, eigentlich sind sie beide Erzähler“ (2543).

Definition: Modernes Erzählen ist ein Aufeinander-angewiesen-Sein.

Könnerschaft: Beziehungsfähigkeit (Aufbau und Pflege über die gesamte Erzählsituation hinweg)

Mikroanalyse: Wardetzky's Hinweis, dass sie gar nicht beschreiben kann, „was da passiert“, verweist unter Umständen auf ein magisches, sprachlich schwer fassbares Element der gelungenen Erzählsituation.

Und diese Gemeinsamkeit, dieser Kontakt zwischen Erzähler und Zuhörer, „das ist Erzählen, und das wird behindert, indem da wirklich eine Bühne da ist, und man ist durch den Schweinwerfer, den Lichtvorhang geblendet, und hat da ein mehr oder weniger stilles Publikum vor sich“ (2617) [...], „ich versuche immer Situationen herzustellen, wo das nicht ist“ (2617).

Darauf aufbauend stelle ich den Definitionsvorschlag ‘Bühnenerzähler’ nochmals zur Disposition mit dem Ergebnis: Ein Definitionsversuch, in dem der menschlich-wechselseitige Aspekt zwischen Erzähler und Zuhörer stärker in den Vordergrund rückt, scheint dem Versuch, das Erzählen anhand von bestehenden oder fehlenden Bühnensituationen einzugrenzen, überlegen zu sein.

Im letzten Interviewabschnitt ging ich auf ein Medienproblem von Erzählkünstlern ein – deren fehlende Rezensionen. Ich spreche Kristin Wardetzky dabei auf einen Aufsatz von Ben Haggarty an: *Seeking out the voice of critics*. In diesem Aufsatz, der außerhalb der Erzählerszene kaum Verbreitung fand, beklagt der englische Profi-Erzähler Ben Haggarty die fehlende Rezeption von Erzählkunst und Erzählkünstlern. Auf die Frage, was Erzähler tun müssten, um von der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen zu werden, antwortet Wardetzky seufzend: „Das ist auch eine schwierige Frage“ (3314). Sie führt aus, dass, nachdem Erzähler ihre Rollen in traditionellen Gemeinschaften eingebüßt hätten (als Unterhalter, als Erhalter des Gedächtnisses, als Erinnerung an das gesamte ethische Konzept einer Gemeinschaft etc., vgl. 3426), „lebt [er] heute [...] immer noch an den Rändern der Gesellschaft“ (3502) [...], „und er hat es, denke ich, sehr schwer, von den Rezensenten wahrgenommen zu werden, weil das, was er tut, ist ausgesprochen unspektakulär, es kommt ohne irgendwelchen großen opulenten Aufwand bühnentechnischer Art aus, ist deshalb sehr nah an der Unauffälligkeit des Alltags, hebt sich wohl aus dem Alltag nicht genügend ab, um in der Konkurrenz der großen medialen Ereignisse überhaupt wahrgenommen zu werden“ (3537). Erschwerend, so Wardetzky, komme hinzu, dass der Erzähler „nicht die

Geschichte [missbraucht/verwendet], um sich selbst darzustellen, [...] und das Publikum merkt das auch ganz schnell, ob ein eitler Erzähler da vorn steht, [...] sondern er [der Erzähler] will den Leuten etwas vermitteln, von dem er selbst zutiefst überzeugt ist, was ihn wahnsinnig erregt hat, [...] er muss den Leuten das vermitteln, das ist seine Intention“ (3721), und die Kulturindustrie, fährt sie fort, suche diese Form von Einfachheit und fehlendem Personenkult nicht.

Als Lösung dieses Dilemmas sieht meine Interviewpartnerin das Entstehen einer breiten Erzählbewegung: „Erst eine Erzählbewegung kann ein Umschlagen im öffentlichen Bewusstsein erzeugen“ (3835), und, „es muss eine Erzählzene etabliert werden“ (3913). Dieser Abschnitt endet mit einem Appell an Erzähler, die ihr Wissen um die Erzählkunst nicht teilen wollen: „Deswegen [ist] diese Angst der Erzähler, ihr Wissen weiterzugeben, es könnten ja Konkurrenten werden, da halt ich mich ein bisschen zurück mit Workshops und so, das könnte ja mein zukünftiger Konkurrent sein, den ich da ausbilde, ist Quatsch, Unsinn, man muss in die Breite wirken“ (3942). Zur Verortung der Erzählkunst innerhalb des etablierten Kunstbetriebs gibt Wardetzky abschließend an: „Es ist ein Teilbereich darstellender Kunst, aber gehört in ein eigenes Segment rein“ (3900).

Im nächsten Fragenblock bat ich Wardetzky sich vorzustellen, für einen fiktiven Erzählstudenten ein einjähriges Curriculum für eine Erzählerausbildung zusammenzustellen. „Was liegt als erzählerisches Potential in ihm?“ (4130) würde Wardetzky als erstes bei einem Novizen zu entdecken versuchen, „und das ist bei jedem anders, deswegen muss auch jeder in der Ausbildung etwas anders geführt werden“ (4137), denn die Ausbildung sollte, so Wardetzky, das erzählerisch Originale der Person hervorkehren, „deswegen ist es ein sehr individueller Vorgang“ (4155).

Definition: Modernes Erzählen ist individuelles an der Erzählerperson ansetzendes sprachliches Handeln.

Dabei sei es wichtig, „dass man [als Erzählstudent] einen guten Bezug zu seinem Körper [bekommt]“ (4200). Also, so Wardetzky, sollte der Erzähler jemand sein, „der sich nicht versteckt, sondern ganz selbstverständlich mit seinem Körper umgeht, egal ob er dick oder dünn oder was weiß ich ist“ – denn, „je selbstverständlicher ich in meinem Körper wohne, je besser hab ich auch eine Basis“ (4232).

Definition: Modernes Erzählen ist darstellend.

Könnerschaft: Körperselbstverständnis

„Das nächste Wesentliche ist, dass, wenn es stimmliche Probleme gibt“, so Wardetzky, sie würde „bei einem Erzähler nicht mal dran arbeiten, dass der einen ‚S‘-Fehler verliert – warum? Das gehört zu ihm halt!“ (4301). Wardetzky fordert damit wohl das Gegenteil dessen, was sie von ihren Schauspielstudenten fordert. Sie argumentiert damit aber schlüssig im Sinne der oben genannten Unterscheidung des erzählenden Schauspielers und des Erzählers (vgl. 2223 bis 2617) und unterstreicht nochmals eine Forderung nach Originalität und Authentizität: „Nur ja kein schönes Sprechen [...], wenn unsere Sprechlehrer immer so schön erzählen, bewundere ich es schon, aber ich denk mir dann, was willst du mir erzählen? Erzähl was von dir!“ (4340), denn „das Ich kommt dann nicht in dieser schönen Sprache“ (4343) zum Vorschein.

Definition: Im modernen Erzählen zeigt der Erzähler sich als sich selbst.

Was der Erzähler brauche, so Wardetzky, sei 1) „Atemtechnik, damit er einfach gut über die Runden kommt“ (4348), 2) „Sie müssen ein Verhältnis zum Raum gewinnen [...], wie muss ich [als Erzähler] meine Stimme einsetzen, wenn ich einen größeren Raum habe?“ (4359) und 3) „Und dann würd ich einfach sagen learning by doing, learning by doing“ (4405). Zusammenfassend: „Körper trainieren, Atemtechnik und dann würd ich auch immer sagen, beschäftigt euch mit diesen Texten ganz intensiv“ (4435), denn „für mich spielt die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Text [eine große Rolle], [...] ich halte nichts von nur Bauch“ (4444), es sei zwar „schön mit dem Bauch, [...] aber [der Erzähler] muss wissen was man erzählt!“ (4453). Dem fügt Wardetzky noch eigene Beobachtungen zur Tiefe und Reichhaltigkeit von Märchen und mythischen Texten hinzu. Das Interview muss aus Zeitgründen ohne die Durchführung der vereinfachten Strukturlegetechnik beendet werden.

Zusammenfassung des Interviews mit Kristin Wardetzky

Der besondere Mehrwert des Interviews mit Kristin Wardetzky liegt weniger in der Entdeckung oder Neugewichtung von möglichen Kompetenzinhalten als in einer differenzierten Schau auf das Spannungsverhältnis freies versus textgebundenes Erzählen. Ihr umfassend begründeter Vorschlag, eine definatorische Eingrenzung des Erzählens nicht anhand der Vortragsweise (frei oder textgebunden), sondern anhand der Erzähler-Publikumssituation herzuleiten, verspricht mehrere Vorteile. Zum einen relativiert dieser Vorschlag die leidige Diskussion zum Erzählerstatus des freien versus des textgebundenen Erzählers. Und zum anderen liefert dieser Vorschlag erstmals eine schlüssige Abgrenzung zur Schauspielerei. Wardetzkys Vorschlag in anderen Worten: Man kann frei oder textgebunden erzählen; solange man in einem unmittelbaren Kontakt mit dem Publikum steht und diesen Kontakt Einfluss nehmen lässt auf die Erzählsituation (Steuer-Regel-Mechanismus), ist man Erzähler und nicht Schauspieler.

Diesem Vorschlag werden andere meiner Interviewpartner nicht ohne Einschränkungen folgen, weswegen ich in der Beschreibung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung nochmals im Detail darauf eingehen werde. Zudem werde ich Antworten zur Fragestellung freies versus textgebundenes Erzählen anbieten (vgl. 3.3).

Den bereits in vorherigen Interviews genannten Kompetenzinhalten wie Stimmbelastbarkeit statt ‘Schönsprecherei’ und Körper selbstverständlichkeit fügt Wardetzky folgende Forderungen an:

1. Der Erzähler sollte die Erzählstoffe nicht nur emotional, sondern auch intellektuell durchleuchten können.
2. Der Erzähler sollte Sprach(wahl)sicherheit verbunden mit einer dem jeweiligen Stoff angemessenen poetischen Dichte entwickeln können.

3.2.8 Gruppendiskussion mit Erzählkunst-Rezipienten und ‘Hobby-Erzählern’

Im Anschluss an eine Erzählkunstveranstaltung von Klaus Adam habe ich das Publikum anhand kleiner Flugblätter eingeladen, an einer Gruppendiskussion zum Thema freies mündliches Erzählen teilzunehmen. Dieser Einladung folgten neun Frauen und ein Mann, alle mittleren Alters. Die Gruppendiskussion fand am 26. Oktober 2005 in den Räumlichkeiten des Erzählkunstvereins Goldmund in München-Haidhausen statt und war damit die letzte Erhebung im Rahmen dieses Dissertationsprojekts.

Im Anschluss an meine Begrüßung und Orientierung der Teilnehmer über den Aufbau des Gesprächs bitte ich um deren Einverständnis zur Videoaufzeichnung. Das Gespräch beginnt mit einer Vorstellungsrunde (ab Bandstelle 0216 bis 0725). Dabei stellt sich heraus, dass sieben meiner zehn Gesprächspartner selbst aktiv, wenn auch nicht professionell, Erzählkultur betreiben – ich habe sie daher als Hobby-Erzähler bezeichnet. Ein Ausdruck, der sich nicht am Grad der Kunstfertigkeit des Erzählens orientiert, sondern am Marktauftritt des einzelnen Erzählers. Zum Teil erfüllen meine Gesprächsteilnehmer daher die Voraussetzungen zum ‘Köner’, ‘Experten’ (in der Notation von Dreyfus und Dreyfus) beziehungsweise zum ‘Erzählkünstler’. Damit ist meine Vorstellung, einen Diskussionskreis von reinen Rezipienten vor mir zu haben, nicht erfüllt. Da meine Interviewteilnehmer im Laufe des Interviews regelmäßig auch die Perspektive des reinen Zuhörers einnahmen, und der Ertrag dieses Interviews ausreichend war, war es nicht notwendig, eine weitere Fokusgruppe einzuladen, welche nur aus reinen Zuhörern besteht.

Meine erste Frage betrifft die Einschätzung meiner Teilnehmer, was wohl ‘gutes’ Erzählen sei. Absichtlich habe ich keine weitere Präzisierung meiner Frage angeboten. „Gefühle wecken [...], zu Tränen rühren“ (0748) ist der erste Redebeitrag – er kommt von Reinhard Mentele, dem einzigen Mann in der Runde.

Könnerschaft: Gefühlswelten adressieren

Mikroanalyse: Mentele sagt, dass er unter gutem Erzählen verstehe, dass der Erzähler unter Umständen „Gefühle wecken“ und „zu Tränen rühren“ könne. Dies verweist unter Umständen darauf, dass die Bandbreite der Gefühle, die ein Erzähler adressiert, größer ist als beispielsweise die eines Kabarettisten. Bei diesem wäre wohl die Forderung zu erwarten, dass ‘Lachmuskeln trainiert’ und nicht ‘Tränen’ provoziert würden.

„Für mich ist ein gutes Erzählen, dass, wenn ich ganz wunderschöne Bilder in meinem Kopf dann plötzlich habe, Bilder, die ich geglaubt habe, dass es sie nicht gibt, und die seh ich dann“ (0809), gibt Helga Gruschka an.

Könnerschaft: Bilder im Kopf des Zuhörers entstehen zu lassen / Evtl. sinnhafter Ausdruck

„Und ich liebe immer diesen Überraschungseffekt, was das Leben alles so anstellt mit Menschen [und] Sachen“ (0819). Pia Richter-Haaser beschreibt mit diesen Worten die Freude, die sie verspürt, durch das mündliche Erzählen indirekt teilhaben zu können an vielen Lebensentwürfen und Emotionen. Sie schließt an Bandstelle 0845 mit den Worten: „Und das ist dann wie ein Stück neue Welt“.

Mikroanalyse: Frau Richter-Haaser könnte bei der Nennung des „Überraschungseffektes“ auch meinen, dass die vom Erzähler gewählten Geschichten Pointen aufweisen.

„Ich glaube, für mich ist es ganz wichtig, dass der Erzähler selbst in seiner Geschichte lebt“ (0859). Marlisa Thumm wünscht sich vom Erzähler, dass er sich von der bloßen Wiedergabe löst und die Geschichten aus seinem Inneren heraus erzählt, um den Zuhörer wieder „in sich hineinzuziehen“ (0914). „Also dieses Geben und Nehmen bei einem Erzähler und Zuhörer, das macht für mich mal zu allererst gutes Erzählen aus“ (0923).

Definition: Erzählen ist ein Austauschakt zwischen Erzähler und Zuhörer.

Könnerschaft: Geschaffene Verbindung zwischen den Erzählstoffen und der emotionalen Basis des Erzählers

Vermutlich dem Impuls der Vorrednerin folgend, führt Maria Cetenich aus: „Also ich würde denken, dass das Erzählen zuallererst einmal in die Kommunikation gehört“ (0934), da wir, so Cetenich, als Menschen vorrangig erzählend mitteilende Wesen seien. Eine *Mitteilung* werde dann vom Erzähler erweitert zu einer Mitteilung seiner selbst in einem Rahmen, in dem es die Zuordnung Erzähler und Zuhörer gibt. Eine Zuordnung, die, so Cetenich, sich abwechseln könne (vgl. 1006). Cetenich meint damit vermutlich, dass das Erzählen seine Wurzeln in der Alltagskommunikation habe, und dass erst durch den Rahmen der Rollenzuschreibung der Übergang vom Gespräch zur Erzählsituation gelänge, wobei der Aspekt des Sich-Mitteilens im Vordergrund stehe.

Definition: Erzählen wurzelt in der Alltagskommunikation und wird durch eine Rollenbeschreibung zur Bühnensituation. Erzählen ist eine ‘Mitteilung seiner selbst’, also persönlich.

„Und dann wäre die Frage, was man mitteilt und wie man mitteilt“ (1012), womit Cetenich die Frage nach der Wahl der Erzählstoffe und der Performanz zu ihrer Darbietung anspricht.

Könnerschaft: Gelungene Wahl (Entwicklung) der Erzählstoffe / Performanz

Marlis Oberbeil, die nächste Rednerin, unterstreicht das von Marlisa Thum und Maria Cetenich Gesagte: „Erzählen ist dann ganz besonders gut für mich, wenn ein Zwiegespräch entsteht“ (1034) zwischen Publikum und Erzähler, um als Zuhörer „im Dialog“ (1050) mit dem Erzähler zu stehen.

Definition: Erzählen ist dialogisch.

„Wenn die Geschichte gut erzählt ist“ vergäße Monika Wendel die Umgebung um sich, und dann „ist es etwas ganz Privates zwischen Erzähler und mir“ (1122). Cetenich greift die Frage nach dem Wie (die Performanz) auf und bietet eine Antwort an: „Beim Erzählen ist es ganz wichtig, dass ich Augenkontakt habe“ (1143). Sie spricht sich im Weiteren für Bühnensituationen aus, in denen der Bühnenkünstler nicht auf einer erhobenen Bühne steht und genug Raumlicht vorhanden ist, sodass der Erzähler sein Publikum gut sehen kann (vgl. 1154). Und dies sei, so Cetenich, notwendig, da sie sonst nicht „spürt, was in einer Gruppe los ist [...], und man wird getragen, wenn sich dieser Kontakt gut herstellt“ (1216).

Definition: Erzählen verlangt nach Kontakt zum Zuhörer.

Könnerschaft: Empathiefähigkeit

Cetenich blickt bei ihren Ausführungen nicht mehr zu mir, sondern ins Plenum, womit eine Diskussionsphase eröffnet werden könnte. Zuletzt spricht sie Wendel konkret an, vermutlich da Wendel in der Vorstellungsrunde angegeben hat, dass sie ausgebildete Schauspielerin und Clownin sei, was prompt zu einer kleinen inhaltlichen Kontroverse führt. Wendel gibt an, dass sie als Schauspielerin natürlich auch die Möglichkeit hätte, Kontakt zum Publikum

zu haben, ohne es anzublicken, „ich spüre, ob das Publikum hinter mir steht“ (1315). Für Wendel sei es auch als ZuhörerIn von Erzählkunstveranstaltungen nicht wichtig, vom Erzähler angesehen zu werden, denn „ich bin so in den Bann geschlagen von der Geschichte, dass ich das gar nicht brauche“ (1341).

Könnerschaft: Gefühl für Balance zwischen den Wirkerwartungen des Erzählstoffes und den Wirkerwartungen der Performanz des Erzählers

Mikroanalyse: Der Hinweis von Wendel, dass sie beim Zuhören in den „Bann geschlagen“ sei, und daher den Augenkontakt mit dem Erzähler gar nicht brauche, verweist unter Umständen auf die Bereitschaft des Erzählers, eigenes Performanzverhalten der Wirksamkeit des Erzählstoffes unterzuordnen. An anderer Stelle wurde bereits genannt, dass der Erzähler auf seine Geschichte vertrauen können sollte, was unter Umständen darauf verweist, dass die Performanz des Erzählers, die zuhörende Innenschau, vergleichbar mit einem ‘Film im Kopf’, nicht durch übertriebenes dramatisches Spiel gestört oder unterbrochen wird.

Eva Faber, die nächste Sprecherin, führt das Gespräch wieder auf die Eingangsfrage dieses Abschnitts nach dem ‘guten’ Erzählen zurück: „Mich spricht es an, wenn ich merke, dass es [der Erzählstoff] erzählt [wird] und dass es nicht was Vorgegebenes ist“ (1353). Sie unterstreicht und erklärt ihren Wunsch nach einem Teilhaben-Dürfen am spontanen und augenblicklichen Entstehen der Erzählung durch das Beispiel: „Also nicht so wie ein Schauspieler, [...] wenn ich in Veranstaltungen gehe, weiß ich [im vorhinein] so oder so wird es eigentlich jedes Mal erzählt“ (1400). Die Leistung des Schauspielers oder Erzählers kann ausreichend sein, um Eva Faber zu berühren, aber, so Faber: „Ich verstehe unter einem guten Erzähler, wenn ich merke, er erzählt *jetzt* die Geschichte“ (1410), womit der Erzähler auch auf Begebenheiten eingehen könne, die aktuell „los sind“ (1426).

Definition: Erzählen ist gegenwärtiges sprachliches Handeln beziehungsweise spontane Textproduktion.

Könnerschaft: Erstellen von Gegenwartsbezügen

Helga Gruschka meldet sich zu Wort: „Ich erwarte von einem Erzählkünstler, dass er mir etwas vermittelt, es ist schwer auszudrücken, mit sich selber, mit der Geschichte, mit der Sprache, mit dem Ausdruck“ (1516). Denn Gruschka möchte „an eine Grenze kommen, dann ist es für mich Erzählkunst“ (1521). Christiane Schmidbauer freut sich auch ganz besonders, wenn sie „von einem Erzähler eine Geschichte erzählt bekomm[t], [...], wenn ich spüre, dass dessen [des Erzählers] eigener Blickwinkel drinnen ist“ (1537). Der Erzähler könnte, so Schmidbauer, eine Perspektive auf einen Lebensaspekt werfen, den „ich [als Zuhörer] noch nicht gehabt hab, und damit eine Geschichte, die ich vielleicht schon kenne, neu erlebe, das ist für mich Erzählkunst“ (1542).

Definition: Erzählen (genauer, hier: „Erzählkunst“) ist persönlich gestaltetes sprachliches Handeln.

Zum zweiten Mal bereits wurde der Begriff Erzählkunst in das Gespräch eingeführt, ohne dass ich danach gefragt hätte. Dies greift Cetenich auf und fragt, ob das Thema nun Erzählkunst oder Erzählen (1603) sei. In der Vorstellung meiner Fokusgruppe scheint es Unterschiede zwischen ‘gutem Erzählen’ und ‘Erzählkunst’ zu geben. Sie scheinen nicht auf einem Kontinuum zu liegen, dergestalt, dass jemand, der sehr gut erzählt, irgendwann zum Erzählkünstler wird. Frau Cetenich lehnt meinen Vorschlag ab, das denkbare Gegenteil der ‘Erzählkunst’ durch den Begriff ‘Erzählkultur’ zu kennzeichnen: „Ich möchte bei dem Begriff ‘gutes Erzählen’ bleiben“ (1632) und führt das Gespräch auf einen weiteren Aspekt des ‘guten Erzählens’: „Ich denke auch, dass eine Sprache die zu *geschleckt* ist, mich beim Erzählen stört“ (1707). Es stört Cetenich, „wenn das Gesagte nicht aus dem Inneren“ (1716)

komme, wenn „die Sprache prämeditiert“ (1750), also vorüberlegt sei, und sie macht dazu eine Handbewegung, die, aus meiner Sicht, das Nach-außen-Stülpen von etwas ausdrückt. Cetenich sagt: „Im Grunde, wenn man in der Geschichte drinnen ist, dann kommen einem die richtigen Worte, denke ich, so wenn ich dann merk, ach das ist alles Wort für Wort im Grunde in Kleinarbeit auswendig gelernt und dann immer wieder wiederholt, [...] dann fühl ich mich nicht so wohl“ (1818).

Definition: Erzählen ist nicht prämeditiertes sprachliches Handeln.

Könnerschaft: Die Sprachgestaltung ist in Verbindung mit der Rolle des jeweiligen Erzählstoffes für den Erzähler zu sehen.

Mikroanalyse: Cetenich gibt an, dass die Sprache des Erzählers nicht zu „geschleckt“ sein sollte. Dies relativiere auf den ersten Blick den Anspruch nach „poetischer Dichte“, wie er von Wardetzky im vorangegangenen Interview aufgestellt wurde.

Cetenich spricht in diesem Augenblick als reflektierte Erzählerin und nicht als Zuhörerin einer Erzählkunstveranstaltung. Sie war ambitionierte Deutschlehrerin in einem Münchner Gymnasium und hat dann zu Beginn ihres Ruhestands verschiedene Erzählseminare besucht. „Es muss für mich eine Message da sein von diesen Geschichten – nur zum Unterhalten darf es nicht sein“ (1839), womit Reinhard Mentele das Was, also die Wahl der Erzählstoffe, wieder in den Mittelpunkt rückt.

Definition: Erzählen transportiert Inhalte.

Moira Thiele meint, dass die „Authentizität ein ganz wichtiges Kriterium ist“ (1854), und wünscht sich, dass das Erzählen immer „im Augenblick entsteht, zu einem gewissen Teil“ (1917). Im weiteren Verlauf beschreibt sie eigene Theatererlebnisse: Sie bewunderte die Schauspieler darin, dachte von ihnen aber: „Toller Artist, aber innen drin bin ich eigentlich unberührt“ (1940). Gute Erzähler sprechen, so Thiele, anders als Schauspieler: „Im Grunde reden die ja Alltagssprache, die reden so mit dem Publikum, wie sie mit mir in der U-Bahn reden würden, [...], und damit kommt eben die Authentizität“ (2017) bei guten Erzählern, so Thiele.

Könnerschaft: Authentizität

Gruschka vertritt die Meinung, dass es wichtig sei, dass der Erzähler es „wagt mit der Sprache zu spielen, und zwar, dass er die Sprache dem Genre seiner Geschichten anpassen kann“ (2037). Sie untermalt diese Forderung mit Beispielen. Thumm: „Eine richtig gut erzählte Geschichte sollte auch ein bisschen vorgeübt werden, [...] wo sind die Pointen in meiner Geschichte? Wenn ich die vermassele, dann ist schon ein Gutteil kaputt“ (2150).

Definition: Erzählen ist geplantes, also nicht alltägliches sprachliches Handeln.

Könnerschaft: Anpassungsfähigkeit der Sprachwahl an das Genre

Eine kleiner Diskurs zum Thema geschliffene versus authentische Sprache entwickelt sich. Cetenich räumt ein, dass ihre Forderung, dass der Erzähler nicht „geschleckt“ erzählen solle, nicht bedeute, dass er nicht intensiv an seiner aktiv verfügbaren Sprache arbeiten sollte, um sie verschiedenen Genres anzupassen, darin sehe sie nämlich eine „Voraussetzung“ (2237). Sie gibt auch an, selbst Geschichten, die sie erzählen möchte, gut vorzubereiten, wenn sie sagt: „Die Anfangssätze mache ich mir klar, und ich weiß, wie ich enden will, alles andere allerdings überlasse ich dem Augenblick“ (2252). Cetenich: „Ich merke einfach manchmal

bei Erzählern, dass sie an und für sich rezitieren“ (2330). Sie blickt dabei auf die Tischplatte, als ob sie ein Tabuthema angesprochen hätte, und schließt mit den Worten: „Und dann gehört es woanders hin, aber es ist nicht mehr Erzählen“ (2346).

Definition: Erzählen ist ‘freies Erzählen’ beziehungsweise es ist geplantes, nicht rezitatives sprachliches Handeln.

Im nächsten Abschnitt bitte ich die Diskussionsteilnehmer auf dieses Spannungsverhältnis zwischen Rezitation und freiem Erzählen weiter einzugehen. Helga Gruschka meldet sich als erste zu Wort: „Ich fände es legitim, wenn jemand innerhalb einer Erzählung zitiert“, und erwähnt dabei beispielhaft Theatererzähler, die als Einzelpersonen ganze Stücke wie „Faust“ oder „Der Kaufmann von Venedig“ erzählen und passagenweise spielen und Originaltext sprechen, „dann passt es dahin, aber es muss eingebaut sein in eine eigene freie Erzählung“ (2419). Cetenich ergänzt diese Haltung mit Beispielen aus den Märchen: „Ich meine ‘Knusper, Knusper, Knäuschen’ oder ‘Spieglein, Spieglein an der Wand’, das wird auch wörtlich zitiert, und wenn man’s nicht könnte, wär’s schlecht“ (2510) und fährt fort: „Das, was ich [als Erzählerin] in Geschichten biete, sollte so in mir verankert sein, dass ich es so erzählen kann, aber auch ein bisschen anders“ (2526).

Könnerschaft: Flexibilität in der Interpretation des Erzählstoffes während der Performanzsituation

Beispielhaft führt sie die bekannte deutsche Erzählerin Elsa von Kamphoener in das Gespräch ein. Die Geschichten von Kamphoener sind in den späten 60er-Jahren vom Musik-Verlag Deutsche Grammophon aufgenommen worden. Bei ihr sei, so Cetenich, „der Plot natürlich immer derselbe, aber wenn sie sie [ihre Geschichten] erzählt, dann erzählt sie sie jedes Mal wieder anders [...] aus dem Moment [heraus]“ (2543). Schmidbauer verstärkt: „Die Geschichte entsteht im Moment, natürlich kennt er [der Erzähler] sie in- und auswendig, und ich geh sogar noch weiter, er kennt eigentlich sogar noch Sachen und Hintergründe, die er gar nicht erzählt“ (2604) und „je nach dem, vor welchem Publikum er gerade steht, wird er das merken, was er da gerade möglicherweise anspricht, und wird dabei vielleicht auch eine kleine Spitze hineinbohren und ein bisschen spielen [...] und wird trotzdem natürlich seine Geschichte nicht verlassen“ (2626), und, fährt Schmidbauer fort, „er wird eine Sprache haben, [...] die im Moment neu entsteht“ (2641). Sie erntet damit nonverbal Zustimmung.

Definition: Erzählen ist gegenwärtiges sprachliches Handeln. Erzählen ist publikumsorientiert. Erzählen ist geplantes sprachliches Tun.

Könnerschaft: Aktiv verfügbarer Sprachformenreichtum / Empathiefähigkeit

Mentele, der in einer Kirchengemeinschaft tätig ist, bringt die Analogie von Erzählen zum Sprechen eines Gebetes ein: „Wenn man ein Gebet nur auswendig vorplappert, wird es nicht über die Zimmerdecke hinauskommen“ (2655) und streckt dabei seine Arme gen Himmel, „wenn man aber von Herzen spricht, wird es vielleicht doch bei Gott landen“ (2658), und Mentele meint damit kein rezitiertes Gebet, sondern die Zwiesprache mit Gott aus dem Augenblick heraus (vgl. 2710). Thumm ergänzt sehr beteiligt: „Das ist meine innere Überzeugung, wenn ich jetzt [zu erzählen] anfangen, [...] jetzt steige ich in meinen Janis hinein [ein Held einer ihrer Geschichten] und durchlebe das ganze Drama, ich erzähle es euch, und jetzt weint mit oder jetzt lacht mit“ (2800), und dies hänge, so Thumm, immer von der emotionalen Tagesverfassung des Erzählers ab. Dahingegen müsse ein Schauspieler

„seine Rolle immer der Tragik oder der Komik entsprechend bringen können, denke ich“ (2821), sagt Thumm. Wendel, die sich in dieser Frage wohl als Expertin angesprochen fühlt, stützt diese Ansicht und berichtet aus eigener Erfahrung, dass sie beobachtet habe, „zu meiner größten Freude, verändert sie [die Geschichte] sich“ (2852) und sie wünscht sich für sich selbst als Erzählerin, dass „ich das auch so rüberbringe, dass die Geschichten, die ich mehrmals erzähle, nicht so stereotyp ankommen“ (2930).

Es ist nun eine knappe halbe Stunde der Diskussion vergangen und bis auf eine kleine technische Kontroverse zwischen Wendel und Cetenich (1216 bis 1541) in der Frage, ob der Zuhörer nun unbedingt vom Erzähler angesehen werden müsste oder nicht, war der Gesprächsverlauf dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Wortmeldungen der Teilnehmer Assoziationen bei anderen hervorriefen. Die Inhalte der häufigsten Assoziationen fasse ich an dieser Stelle kurz zusammen: Allem voran steht die Erwartung meiner Diskussionsteilnehmer, vom Erzähler emotional berührt zu werden. Dies wird durch eine gegenwärtige Textproduktion (als Gegensatz zu prämeditierten Texten) anscheinend gefördert. Des Weiteren wünschen sich Teilnehmer dieser Diskussionsrunde eine innere Beteiligung des Erzählers mit den Inhalten der gewählten Stoffe, die sich in Form eines gefühlten, also nicht tatsächlich ereigneten Zwiegesprächs zwischen Erzähler und Zuhörer und einer angepassten Sprachwahl ausdrückt.

Ab der Bandstelle 2940 fasse ich das bisher Gesagte zusammen und leite von allgemeinen Haltungs- und Definitionsfragen zu der Frage nach spezifischen Fertigkeiten des Erzählers über. Faber ergreift zuerst das Wort: „Ich würde sagen, er muss sein Publikum erkennen können, damit er die Geschichte so erzählen kann, dass nicht nur er drinnen ist, sondern sein Publikum miteinbeziehen kann“ (3107). Sie meint damit die Fähigkeit des Erzählers, empathisch auf sein jeweiliges Publikum einzugehen, es empathisch zu erkennen, um wohl anschlussfähig zu sein. Für Faber wäre dies die erste und wichtigste Forderung an den Erzähler. Marlis Oberbeil stützt die Ansicht von Eva Faber: „Es ist das Einfühlungsvermögen, das ich von einem guten Erzähler erwarte, und die Fähigkeit, von sich selbst zu abstrahieren [...], das ist für mich eine ganz wichtige Voraussetzung, dieses Sich-selbst-nicht-mehr-wichtig-Nehmen, sondern das Gegenüber wichtig nehmen, denn nur dann kann ich mich auf das Gegenüber einlassen, und nur dann kann ich so erzählen, dass es den anderen berührt“ (3240).

Definition: Erzählen ist beziehungssuchend und berührend.

Könnerschaft: Empathiefähigkeit / Selbstvergessenheit

Pia Richter-Haaser ergänzt, dass es für sie sehr wichtig sei, dass ein Erzähler „frei auf sein Publikum zugeht“ (3300). Sie meint damit „eine große Freiheit und Sicherheit des Auftritts“ (3326), die, wenn nicht vorhanden, ihre Freude am Zuhören einschränken würde. „Ich finde es wunderschön, wenn ein Erzähler eine souveräne Persönlichkeit ist, dies ausstrahlt und die Fähigkeit zur Selbstironie hat“ (3352), ergänzt Gruschka den Wunsch nach „Sicherheit des Auftritts“ (vgl. 3326) von Pia Richter-Haaser.

Könnerschaft: Souveränität in der Performanzsituation / Fähigkeit zur Selbstironie

Inspiziert durch die Vorredner ergreift Maria Cetenich das Wort, obwohl ich es Monika Wendel gegeben habe. Sehr beteiligt holt Cetenich aus: „Ich denke, der Erzähler muss bei

sich selbst anfangen“ (3409). Sie führt aus, dass der Erzähler ihrer Ansicht nach, „sich selbst und seine Gefühle kennen muss, und [er] muss auch mit diesen Gefühlen und sich selbst die Geschichte aussuchen, denn die Geschichte sollte von ihm [dem Erzähler] ja durchdrungen werden“. Sie pausiert, führt die Hände beschwörend vor die Brust und fordert des Weiteren, dass der Erzähler „auch ein Qualitätsbewusstsein für Geschichten entwickeln muss“ (3440) und beschreibt, dass sie „gut erzählte, grausige Geschichten gehört [hat], die ohne alle innere Qualität waren“ (3439) und dies, so Cetenich, da der Erzähler in sich selbst kein Qualitätsempfinden für Geschichten entwickelt habe, „und aller Unsinn wird entschuldigt als dichterische Freiheit“ (3508).

Könnerschaft: Qualitätsempfinden für Erzählstoffe / Gelungene emotionale Verbindung der Erzählstoffe mit eigenem emotionalem Empfinden

Diese Bemerkung wird von der Runde, die sich doch zum Teil aus Hobby-Erzählern zusammensetzt, ohne Murren und Widerrede angenommen. Wendel stützt Cetenich mit den Worten: „Das ist genau der Punkt. Ich glaub auch, dass erst mal der Erzähler mit seiner Geschichte arbeitet [...] und ein Mitteilungsbedürfnis entwickelt, ein Geben, ein Schenken dem Publikum“ (3559). Sie erntet dafür zustimmendes Kopfnicken in der Runde. Und diese innere Haltung, dieses „Sich-Sagen, ich habe eine wunderschöne Geschichte, und ich will sie euch erzählen, und das ist es auch, was das Publikum dann auch spürt“ (3608).

Definition: Erzählen ist geplantes vorbereitetes sprachliches Handeln. Erzählen ist beziehungssuchend.

Ich bitte Monika Wendel nach diesen Ausführungen, eine Prioritätenliste der Fertigkeiten und inneren Haltungen des Erzählers aufzustellen. Wendel: „Das erste ist, dass er sich eingehend mit der Geschichte beschäftigt, mit den Figuren in der Geschichte, dass er sich klar wird, wie seine Figuren empfinden in der Geschichte – und wenn er das alles weiß, dann lebt er in der Geschichte“ (3647). Mentele, den es schon seit einiger Zeit drängt zu Wort zu kommen, gibt, mittlerweile auch sehr beteiligt, an: „Als Zuhörer muss mir klar werden, warum der Erzähler, warum *er* mir *diese* Geschichte heut erzählt“ (3755). Dieser Forderung wird in der Runde zugestimmt.

Könnerschaft: Der Erzähler verfügt über eine reflektierte Motivsituation.

Diese Forderung von Mentele hat eine Parallele in der Erzähldidaktik. In einem Seminar in Remscheid im Sommer 2004 hat einer der Erzählkünstler in einem Pausengespräch die Forderung aufgestellt, dass wir als Erzähler wissen müssten, warum *wir diese* Geschichten, *diesem* Publikum zu *dieser* Zeit an *diesem* Orte erzählen. Erst wenn diese fünf Fragen eindeutig beantwortet seien, habe der Erzähler angeblich die richtige äußere und innere Bereitschaft, für *diese eine* Erzählsituation erreicht.

Marlis Oberbeil fährt fort: „Ein guter Erzähler sucht sich eine Geschichte immer so aus, dass sie eigentlich ihm gehört“ (3808) und meint damit, dass jede Geschichte, die gut erzählt wird, „immer autobiografisch [ist], weil der Erzähler praktisch ja sein Herzblut darin vergießt“ (3824), dann, so Oberbeil, wirke der Erzähler authentisch und die Geschichte werde ihm von seinem Publikum abgenommen.

Könnerschaft: Aus der emotionalen und technischen Auseinandersetzung und Anpassung des Erzählers mit den Erzählstoffen entsteht Glaubwürdigkeit.

Diesem Frageabschnitt folgt meine Einladung zu einer kleinen Gedankenreise. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion sollten sich vorstellen, Mitglieder der Prüfungskommission einer Kunsthochschule zu sein, welche Erzähler ausbildet. Den wenigen Studienplätzen stünden viele Bewerbungen gegenüber – es müsse ausgewählt und ein Vorsprechen organisiert werden. Aber nach welchen Kriterien sollten die Bewerber gemessen und ausgewählt werden?

Marlisa Thumm meldet sich sogleich zu Wort: „Ich glaub, dass es wichtig ist, dass [der Bewerber] mich in der ersten Minute packt und nicht mehr loslässt“ (4018), und dabei wäre es, so Thumm, nicht notwendig, dass bei diesem ersten Vorsprechen bereits eine Geschichte erzählt würde. Die Art und Weise des Betretens der Bühne hätte schon viel Aussagekraft, so Thumm.

Könnerschaft: Präsenz / Ausstrahlung

Anders als Thumm spricht sich Schmidbauer für eine „Erzählprobe“ (4049) aus, um das Talent beurteilen zu können. „Wenn es ihm gelingt, egal wie, völlig wurscht, nach einer Minute mir das Gefühl zu geben, schade, jetzt hätte ich eigentlich Lust weiterzuhören, schade, dass es vorbei ist, also so einen würde ich auf jeden Fall nehmen“ (4103). Gruschka würde ihr Augenmerk auf die Motivsituation des Bewerbers legen: „Ich würde ihn fragen, warum er Erzähler werden möchte?“ (4108), wobei ihr ein Pflichtbewusstsein für die Weiterführung der Erzähltradition als ein gutes Motiv erscheinen würde. Cetenich sieht das Erheben der Motivsituation als nicht geeignet an zur Auswahl der Erzählstudenten, da sie vermutet, dass sich der Bewerber einfach nur erwartungskonform ausdrücken würde (vgl. 4246).

Wendel spricht sich gegen Erzählproben aus, sie würde ihr Augenmerk auf die Persönlichkeit des Bewerbers legen: „Tatsächlich auf die Körpersprache, auch, wie jemand reinkommt, ob's ein offener Blick ist, ob er oder sie [...], ja, Kontakt mit der Prüfungskommission aufnimmt, mit den Augen, mit dem Herzen, mit Hoffnung, das ist ja schon mal das erste kleine Publikum, das vor ihm steht“ (4227).

Mentele schlägt vor, dass der Bewerber einfach erzählen sollte, wie er zum Beispiel von Zuhause hierher zur Prüfungskommission gereist ist. Womit er sich indirekt auch für eine Erzählprobe ausspricht. Thiele versucht (ab Bandstelle 4430), die beiden konkurrierenden Ansätze der Bewerberauswahl 'Motivsituation erheben' versus 'Erzählprobe' zu verbinden, indem sie fordert, dass dem persönlichen Gespräch mit dem Bewerber ein „praktischer Teil“ (4448) folgen sollte. Darin sei „jedem Probanden ein kurzes Gerüst [zu] geben, jeder bekommt genau das gleiche Handlungsgerüst, was weiß ich: Prinzessin trifft Frosch, oder wie auch immer, und dann sehen, was er daraus macht, und wie er das macht“ (4506). Ein Vorschlag, der von der Gruppe noch kurz diskutiert und letztlich als das richtige Vorgehen angesehen wird. Das Interview endet nach 48 Minuten, nachdem die ersten Diskussions Teilnehmer die Runde verlassen um anderen Verpflichtungen nachzugehen.

Zusammenfassung der Gruppendiskussion

Der Erzähler ist in seiner gesamten Persönlichkeit gefordert. Dieser Satz könnte als Überschrift zu dieser Gruppendiskussion dienen. Die Teilnehmer sehen in der tieferen inneren Auseinandersetzung des Erzählers mit den Erzählstoffen und mit sich selbst den Schlüssel zum Herzen der Zuhörer – und damit verbunden (und das ist wesentlich) – zum Erfolg als Erzähler. Im Detail fordert die Gruppe absolute Gegenwärtigkeit und Authentizität des Erzählers. Oft genannte technische Anforderungen wie eine ‘gute Stimme’ etc. verschwinden in ihrer Bedeutung weit hinter den Forderungen an die emotionalen, insbesondere empathisch-beziehungsorientierten Fähigkeiten des Erzählers. Wie in keinem anderen Gespräch wurde in diesem auch eine Lanze gebrochen für das ‘Erzählen im Vollzug’, also für die spontane Textproduktion im Gegensatz zur textgebundenen, prämeditierten Sprachwiedergabe, in Verbindung mit der Wahl von Erzählstoffen, die allgemeinen Qualitätskriterien standhalten.

Diese Gruppendiskussion stützte und präzierte Ergebnisse aus den Einzelinterviews.

3.3 Ergebnis und Diskussion der empirischen Untersuchung

In diesem Abschnitt wurden die Kodierungen und mikroanalytischen Aussagen der narrativ-episodischen Interviews und der Gruppendiskussion (3.2.1 bis 3.2.8) zusammengeführt. Die offene Kodierung in den kommentierten Teiltranskripten (3.2.1 bis 3.2.8) war die Voraussetzung für das axiale Kodieren. Das axiale Kodieren hatte an dieser Stelle die Aufgabe, die einzelnen offenen Kodierungen der Interviews auf eine neue Weise, orientiert am Erkenntnisinteresse, zusammenzuführen. In einem weiteren Schritt wurden darauf aufbauend sukzessive Aussagen zu den beiden zentralen Forschungsfragen entworfen, den Ergebnissen der Vorstellung erzähl-didaktischer Literatur (Kapitel 2) gegenübergestellt und in einem weiteren Schritt mit den mikroanalytischen Betrachtungen der Teiltranskripte verglichen, und um Inhalte aus Sekundärquellen ergänzt.

Das Ergebnis sind zwei Argumentationslinien.

Linie I : Vorstellung der Argumentationslinien zum Erkenntnisinteresse I –
Der Definitionsraum (3.3.1)

Linie II: Vorstellung der Argumentationslinien zum Erkenntnisinteresse II –
Die Könnerschaft (3.3.2).

Mit den Unterkategorien:

- Die Könnerschaft im Prozess der Werkentstehung
- Die Könnerschaft in der Performanzsituation
- Erfolgskritische Haltungen des Erzählkünstlers

Diese beiden Argumentationslinien stellen die theoretisch und empirisch fundierte Basis für den Entwurf eines erweiterten Definitionsraumes (Kapitel 4) dar. Sie dienen des Weiteren als Grundlage für die Entwicklung eines Modells der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst (Kapitel 5).

Auf den folgenden Seiten werden Kernkategorien der offenen Kodierungen und mikroanalytischen Aussagen der Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen ‘Definitionsraum’ und ‘Könnerschaft’ vorgestellt, zusammengefasst und kommentiert.

3.3.1 Definitionsraum

In diesem Abschnitt findet sich die Diskussion zur Frage der Zusammensetzung des Definitionsraumes zum mündlichen Erzählen.

Tabelle 2: Ergebnisüberblick zur Frage des Definitionsraums.

Zeitgenössisches mündliches, kunstorientiertes Erzählen ist:	<ul style="list-style-type: none">• ‘Freies Sprechen’, also Sprechen im Vollzug• eigenwertig und/oder transportierend• beziehungssuchend• darstellend• gegenwärtig und persönlich• literarisch• geplant und• individuell gestaltet, literarisch und interpretierend.
---	---

- Erzählen ist ‘freies Sprechen’

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist ‘freies’ Erzählen. / Es ist nicht textgebunden und damit dialogisch. / Es ist textgebunden, und durch intensives Training wird der „Text“ zur eigenen Sprache. / Es kann freie spontane Textproduktion sein. / Es ist frei oder textgebunden. / Es ist geplantes, jedoch nicht rezitatives sprachliches Handeln. / Es ist nicht prämeditiertes sprachliches Handeln. / Es wurzelt in der Alltagskommunikation und wird erst durch die Rollenbeschreibung zur Bühnensituation.

In keiner anderen definitorischen Frage schließen sich Ansichten derart kategorisch aus wie in der Frage, ob kunstorientiertes mündliches Erzählen nun ‘Sprechen im Vollzug’ ist, also ‘frei’, oder ob es sich um ein prämeditiertes Sprechen handelt.

Durch die Interviews kann belegt werden, dass das Phänomen der kunstorientierten mündlichen Erzählkunst durch das Merkmal des ‘freien’ Sprachmodus – also der Textproduktion im Vollzug der Sprachhandlung, benannt werden kann. Adam attestierte dem textgebundenen Erzählen, also der prämeditierten Sprachhandlung sogar einen „negativen Beigeschmack“ (vgl. 3.2.2). Die Fürsprache der befragten Erzählkünstler für das ‘freie Erzählen’ gründet nicht in einer ideologisch motivierten Abneigung der Europäischen Märchengesellschaft gegenüber, sondern hat praktische Gründe. So ist die Fähigkeit zur spontanen Textproduktion unmittelbar mit anderen erfolgskritischen Merkmalen verbunden:

Es wird argumentiert, dass der Erzähler im textgebundenen Erzählen Gefahr laufe seine 'Gegenwärtigkeit' (siehe unten: Erzählen ist gegenwärtig) zu verlieren. Außerdem könnte seine 'Interaktionsfähigkeit und Spontaneität' durch prämeditiertes Sprechen eingeschränkt sein. Nicht zuletzt könne eine vorbereitete Geschichte nicht mehr in ihrer 'Anschlussfähigkeit' fein abgestimmt werden, da sie ja feststeht. Steinlein (1982) fordert ausdrücklich, dass der Text „nach den Bedürfnissen der Erzählgemeinschaft variiert werden“ und „jeweiligen Gegebenheiten angepaßt werden“ sollte (S. 167). Entdeckt der textgebundene Erzähler zum Beispiel, dass seine Geschichte gar nicht zu seinem Publikum passt, da ihm eine andere Publikumszusammensetzung angekündigt wurde, kann er im Grunde nur nach anderen passenden Geschichten in seinem Repertoire suchen, aber nicht die Geschichten, die er mitgebracht hat, einfach im Erzählprozess inhaltlich und sprachlich anpassen – so wie es der freie Erzähler tun kann, wenn er die Empathie aufbringt, eine Fehlpassung zwischen Erzählstoff und Publikum zu erkennen. Bei der US-amerikanischen Erzählerin Harlyne Geisler (2.2.1) findet sich eine interessante Sprachwendung für ihre Forderung, dass kunstorientiertes mündliches Erzählen 'freies Erzählen' ist. Sie fordert: „speak without authority“. Gestützt wird diese Ansicht auch durch die Volkskunde. Schmidt (1982) sagt zur Modusfrage:

„Nicht 'das Volk' erzählte die Märchen, sondern es waren einige, besonders anerkannte Erzähler die (im Gegensatz zu den Zuhörern, die sie zwar dem Inhalt nach kannten) aktiv gestalten konnten. Sie vermochten die gegenwärtige Situation, die Erwartungen der Hörer und auch eigene Erfahrungen in ihre Märchen mit einzubeziehen, und sie trugen sie auf diese Weise, fernab jeder 'Texttreue', immer neu und anschaulich vor.“ (S. 86).

Nun stellt sich noch die Frage, ob sich textgebundenes Erzählen auch gegen die Forderung der befragten Erzählkünstler stelle, ihre Erzählstoffe selbst gestaltet und individualisiert zu haben. Dies kann verneint werden, da es vorstellbar ist, dass ein Erzähler einen Erzählstoff bearbeitet, individualisiert und ihn dann auswendig lernt.

Soweit besteht relative Klarheit. Allerdings ist noch ein weiteres Phänomen zu betrachten, das in den Interviews nur am Rand angeklungen ist: Das Phänomen, dass Erzähler, die sich dem freien Erzählen verpflichten, durch das oftmalige Erzählen ein- und derselben Geschichte in einen prämeditierenden Sprachmodus gelangen. In anderen Worten: Sie lernen lange Passagen ihrer Geschichte während des Erzählens in ihrer eigenen Erzählsprache auswendig (oder beinahe auswendig), und sind sich dessen oft gar nicht bewusst. Die Frage, ob diese Praxis des 'unbewussten Memorierens' den oben genannten Forderungen nach Gegenwärtigkeit, Interaktionsfähigkeit, Spontaneität etc. entspricht, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Auch scheint es fraglich, ob praktische Kombinationsmöglichkeiten zwischen den beiden Sprachmodi zu finden sind, sieht man einmal von feststehenden Textstellen und Phrasen, wie 'Wer hat aus meinem Tellerchen gegessen?', ab. Es scheint aber, dass es bewusste Kombinationsmöglichkeiten nicht gibt. Als kleiner Beleg dafür könnte gelten, dass dieselben in den Interviews an keiner Stelle angeklungen sind. Des Weiteren seien an dieser Stelle exemplarisch die einleitenden Worte von Gertrud Hempel (2.1.4) zitiert: „Wollen Sie den Buchtext, der interessiert, gern wortgetreu sprechen, dann sollten Sie das Büchlein

schließen, weil darüber nichts drin steht“. Hempel, die selbst Volksmärchen als Erzählstoff favorisiert(e), versucht nicht einmal, atmosphärisch Brücken zwischen den beiden Sprachmodi zu schlagen.

In dieser Frage besteht aber, wie oben erwähnt, weiterhin Forschungsbedarf. Die Ansicht von Wardetzky (vgl. 3.2.7, ab Bandstelle 0433), dass die Frage ‘frei oder textgebunden?’ kein hartes Unterscheidungsmerkmal darstelle, kann in Anbetracht der Beleglage nur schwer gehalten werden.

Fazit: Zeitgenössisches kunstorientiertes mündliches Erzählen ist ‘freies’ Erzählen als Sprachproduktion im Vollzug. Allerdings sind Erzählsituationen und -anlässe denkbar, in denen professionelles textgebundenes Erzählen verwirklicht in Verbindung mit anderen konstituierenden Merkmalen auftritt. Zum Beispiel könnte es sein, dass ein theaterorientiertes Publikum in einer Theaterumgebung prämeditiertes, sprachästhetisch hochwertiges Sprechen erwartet, wenn nicht sogar verlangt.

- **Erzählen ist eigenwertig und transportierend**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist eigenwertig. / Es transportiert Inhalte.

Wie oben in der Frage nach ‘frei oder textgebunden’ gilt es zu erklären, ob zeitgenössisch kunstorientiertes Erzählen nun eigenwertiges oder zweckorientiertes sprachliches Handeln ist. In den Interviews selbst stellte diese Polarität keine besondere Herausforderung dar. Dies ist vermutlich durch den Umstand bedingt, dass an keiner Stelle nach den praktischen Einsatzmöglichkeiten der Erzählkunst gefragt wurde. Tatsächlich übernehmen Geschichten und Erzählsituationen in manchen Umfeldern messbare Aufgaben: So ist das stilisierte ‘Märchen’, welches der Vorstandsvorsitzende der AXA-Colonia im Jahre 2001 seiner Belegschaft erzählte (vgl. die Zeitschrift *Manager Seminare*, Heft 52, S. 77), um sie für Veränderungsprozesse zu gewinnen, logisch ganz nah an der Geschichte, die die Kindergärtnerin den Dreijährigen ihrer Gruppe erzählt, um sie darauf vorzubereiten, alleine ‘aufs Töpfchen’ zu gehen. In beiden Situationen wird eine Geschichte – ein narratives Format – zum Transport von zielgerichteten Inhalten verwandt.

Aus meiner Sicht stehen sich das Erzählen als Eigenwert und das Erzählen als Instrument nicht als Pole gegenüber. Sie stellen vielmehr unterschiedliche Stadien eines Kontinuums dar. So könnte man sich vorstellen, dass ein Pädagoge ein bestimmtes Märchen vormittags erzählt, um zu belehren oder zumindest zu sensibilisieren, allerdings abends dasselbe im Freundeskreise erzählt, weil er einfach Freude am gesprochenen Wort findet und die Geschichte mit seinen Freunden teilen will.

Fazit: In künstlerisch orientierten Umfeldern ist Erzählen wohl als eigenwertige Sprachhandlung zu verstehen und wird auch vermutlich vom Publikum als solche erwartet; dies aber eingedenk der Tatsache, dass Kunstrezeption immer auch mit katharsischen Gefühlen einhergehen kann, die der Künstler vielleicht nicht intendierte, die aber mitunter sogar der Grund sind, warum das Publikum eine Kunstveranstaltung besucht. Daher ist der ‘Eigenwert’ vermutlich als Haltung des Erzählkünstlers zu verstehen und nicht als Ergebnis-

niveau. Erzählen kann aber auch als instrumentalisierte Form künstlerisch wertvoll sein. Merkelbach hat in der Beschreibung des ‘Magister narrans’ (vgl. 3.2.5) ein glänzendes Beispiel des kunstfertigen Erzählers eingebracht, der dem ‘Erzählen3’ (i.e. zielgerichtetes Erzählen) verpflichtet ist (vgl. 4.1). Im Kapitel 4 unterbreite ich den Vorschlag, dem ‘Erzählen4’ im Gegensatz zum ‘Erzählen3’ eine eigenwertige Grundhaltung des Künstlers zuzusprechen.

- **Erzählen ist beziehungssuchend**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist beziehungssuchend. / Es ist ein beziehungsorientierter Sprechakt. / Es ist publikumsorientiert. / Es ist dialogisch. / Es unterliegt einem Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum. / Es ist ein „Aufeinander-angewiesen-Sein“. / Es ist ein Austauschakt zwischen Erzähler und Zuhörer. / Es ist prozesshaft publikumsabhängig.

In keiner anderen Frage und mit keiner vergleichbaren Intensität wurde in den Interviews die Rolle der Beziehung zwischen Erzähler und Publikum thematisiert. Es wurden verschiedenste Bilder und Vergleiche gefunden – allesamt kongruent. Selbst die Interviewpartner, die die Schnittstelle zum Theater vertreten, sehen in der beziehungssuchenden Haltung des Künstlers ein starkes konstituierendes Merkmal der Erzählkunst (vgl. Wardetzky, Abschnitt 3.2.7, ab Bandstelle 2428).

Die Einladung zum Beziehungsaufbau geht vom Erzähler aus: Kruse sprach im Rahmen der Strukturlegesituation von einem „Soft-Einstieg“ in die Erzählsituation um „Wohlbefinden“ zu schaffen (vgl. 3.2.4). Die Beziehung zwischen Erzähler und Zuhörer ist des Weiteren symmetrischer Natur. Adam, bezüglich seiner Wahrnehmung die Beziehung zwischen Erzähler und Publikum betreffend: „Der Erzähler ist [im Vergleich zum Musiker oder Schauspieler] der Einzige, der das nicht alleine machen kann, der elementar und grundsätzlich auf sein Publikum angewiesen ist, er kann keine Geschichte für sich erzählen“ (vgl. 3.2.2). Wardetzky: „Ich kann es nicht beschreiben, was da passiert zwischen den Zuhörern und dem Erzähler – eigentlich sind sie beide Erzähler“ (vgl. 3.2.7), und Erzählen ist, so Merkelbach „ja kein selbstbezogenes Tun, sondern ein dialogischer Vorgang“ (1995, S. 123).

Die Wahrnehmung der Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer ist bei dem westafrikanischen Stamm der Limba gut zu erkennen: In ihren Erzählsituationen findet sich im Publikum immer ein Antworter, der – stellvertretend für das gesamte Publikum – in einen Dialog mit dem Erzähler tritt mithilfe von Zwischenrufen (‘Glaub ich nicht!’, ‘Wirklich wahr?’ etc.), auf die der Erzähler eingeht (vgl. Finnegan, 1967, S. 33ff.). Westliche Erzählsituationen zeichnen sich in der Regel nicht durch derart aktive Wechselbeziehungen aus, was aber nicht heißen soll, dass es dieselben nicht gibt. Dazu Steinlein (1982):

„Erzählen konstituiert ursprünglich einen geselligen Zusammenhang, der nicht allein die eingeschränkte Erzähler-Zuhörer-Kommunikation als Einbahnstraße zulässt, sondern in der normalerweise vielfältige Binnenbeziehungen zwischen allen Beteiligten möglich sind [...].“ (S. 156).

Erzählen ist somit als „genuines Erzählen“ (Bloch, S. 565, zitiert nach Steinlein) „an das Beisammensein von Erzähler und Zuhörer gebunden“ (ebd. S. 156).

Unter Erzählern geht die süße Furcht um, als Erzähler in eine Radiosendung eingeladen zu werden, ein Mikrophon vor sich zu haben und nun für das Mikrophon eine Geschichte erzählen zu müssen, ohne eines einzigen Zuhörers gewahr zu sein – auch für mich keine angenehme Vorstellung.

Fazit: Die ‘Beziehungsfähigkeit’ (dieser Begriff wurde in dem Interview mit Otto Kruse geprägt) zum Publikum mit den daraus erwachsenden Handlungen des kunstorientierten Erzählers scheint demnach ein zentrales erfolgsrelevantes Kriterium zu sein, das zwar bekannt ist, aber landläufig unterschätzt wird.

- **Erzählen ist darstellend**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist darstellend.

Es besteht kein Zweifel, dass kunstorientiertes Erzählen ein darstellender Sprechakt ist, und zwar nicht nur ein isolierter, auditiv wahrnehmbarer, sondern ein performanzorientierter, den ganzen Menschen fordernder Sprechakt. Selbst in der epischen Erzählhaltung, der Haltung der ‘Spinnstuben’, ist das Nicht-Spielen und das Nicht-Modulieren auf eine Entscheidung zurückzuführen. Beide sind wahrnehmbare Akte, ebenso wie eine Pause in der Rhetorik auch ein wahrnehmbarer Akt ist, obwohl in der Pause nichts passiert. Der performativen Ausgestaltung der Erzählsituation sind aber Grenzen gesetzt: So wurde schlüssig argumentiert, dass der Erzähler ein Gefühl für das rechte Maß der zum Beispiel dramatischen Ausformung des Erzählstoffes braucht. Im nachfolgenden Abschnitt zur Könnerschaft (3.3.2) wird dieses Gefühl beschrieben als ‘Streben nach Kongruenz’. Dabei wird die Forderung aufgestellt, dass der Erzähler ein Gefühl für die Balance zwischen den Wirkerwartungen des Erzählstoffes und den Wirkerwartungen der Performanz entwickelt. Diese Balance könnte man auch weniger literarisch ausdrücken: Scheinbar sollte das Ego des Erzählers nicht größer sein als seine Geschichte oder, als Frage formuliert: Stellt sich der Erzähler in den Dienst der Geschichte oder macht sich der Erzähler die Geschichte dienlich?

- **Erzählen ist gegenwärtig und persönlich**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist gegenwärtiges sprachliches Handeln. / Erzählen wurzelt in der Alltagserzählung und ist persönlich. / Erzählen ist ein ‘Nicht-in-einer-Rolle-Sein’. / Persönliches sprachliches Handeln im Unterschied zur Sprachhandlung vor dem Hintergrund einer Rollenvermutung (Schauspiel) / Es ist eine ‘Mitteilung seiner selbst’, also persönlich.

In den 80er-Jahren gab es einige Versuche, Erzählkunstveranstaltungen mit filmischen Mitteln einzufangen. Der mäßige Erfolg führte wohl dazu, dass heute selbst Spitzenkabarettisten selten DVDs oder ähnliches produzieren, da das Flair der Live-

Situation flüchtigster Natur ist. Ähnlich haben meine Interviewpartner argumentiert: Zum einen soll die Erzählkunstsituation eine Live-Situation sein und zum anderen eine Hier-und-jetzt-Situation, in der der Erzähler persönlich und gegenwärtig auf sein Publikum eingeht und des Weiteren 'gegenwärtig', also in diesem Augenblick neu entstehend, Geschichten erzählt, die er vielleicht schon seit vielen Jahren kennt und erzählt. Zudem wird gefordert, dass der Erzähler 'etwas von sich' geben und sein Ich nicht hinter einer Rollenvermutung verbergen sollte. Der Erzähler betritt somit als authentische Person, also privat, die Bühne, was in der Erzählszene tatsächlich der Regelfall ist. Dies war und ist auch eine im Kabarett übliche Haltung. In der modernen Comedyszene allerdings, einer Abspaltung des Kabarett, ist festzustellen, dass diese Humorkünstler mit einer Rollenvermutung (der dumme Hausmeister, die Ex-Prostituierte, der verklemmte Spießler etc.) die Bühne betreten und diese Rolle den gesamten Auftritt hinweg aufrechterhalten.

- **Erzählen ist literarisch**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist ein 'literarisches Erzählen'. / Es ist 'literarisch', ohne sich einer schriftlichen Wirkungsästhetik zu verschreiben.

An dieser Stelle ist mit einer begrifflichen Verwirrung zu rechnen. Die Forderung, dass kunstorientiertes mündliches Erzählen 'literarisch' sein sollte, bedeutet nicht, dass es sich an der Schriftlichkeit zu orientieren habe, sondern, dass sich Qualitätsmerkmale dramaturgisch gestalteter Plots (i.e. Handlungsstränge in Verbindung mit den Beziehungsgefügen) wiederfinden. In anderen Worten: Es wird argumentiert, dass der Erzähler in seinen Geschichten Spannungsbögen, Psychogramme der Protagonisten, interessante Konflikt-Lösungsszenarien, Pointen, „Minimalbedingungen der Ungewöhnlichkeit“ (Rath, 1981, S. 266), retardierende Momente etc. berücksichtigen soll. Es gilt, diese Qualitätsmerkmale entweder im Prozess der Werkentstehung einzuflechten oder nur solche Geschichten zu wählen, die diese Qualitätsmerkmale bereits in sich tragen. Dies befreit den Erzähler aber nicht von der Aufgabe, literarische Vorlagen zu vermündlichen, also den Übersetzungsprozess von einer schriftlichen in eine mündliche Wirkungsästhetik zu betreiben.

Johannes Merkel sieht in der gelungenen „Literarisierung“ der mündlichen Erzählkunst den Schlüssel dafür, dass chinesische Berufserzähler ungleich den europäischen Erzählern nicht durch die Verbreitung des Buchdrucks ihre Lebensgrundlage verloren haben (vgl. Merkel, 1989).

- **Erzählen ist geplant**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist ein geplanter (im Gegensatz zum spontanem) Sprechakt.

Die Ansicht, dass kunstorientiertes mündliches Erzählen ein geplanter Sprechakt sei, erscheint auf den ersten Blick als überflüssig, da man annehmen könnte, dass sich ohnedies kein vernünftiger Mensch vor ein Publikum stellt und spontan beginnt, sozusagen einer

inneren Eingebung folgend, Geschichten zu erzählen, die ihm in diesem Augenblick zufallen, und die in den Augen eines kulturell interessierten Publikums auch Bestand haben. Allerdings ist die Forderung der ‘Geplantheit’ ein hilfreiches abgrenzendes Merkmal, da es zum Beispiel im Improvisationstheater Spielsituationen gibt (vgl. 4.2.2), die genau dieses spontane Erfinden und zeitgleiche Erzählen von Geschichten zum Ziel haben. Zudem hilft das Merkmal der Geplantheit, das kunstorientierte bühnenhafte Erzählen gegen die Alltagserzählung abzugrenzen, die ihrer Natur nach auch kein geplanter Sprechakt ist (vgl. 4.2.3). ‘Geplantheit’ könnte hier auch im Sinne Wintgens (1980) verstanden werden, der das spontane und ungeplante Erzählen als einen Ausdruck von „unter Hochdruck stehendem Mitteilungsbedürfnis“ (S. 34) versteht, wogegen das geplante und wiederholte Erzählen einer Geschichte ein Sprachhandeln sei, welches „bewusst darauf ausgerichtet sei, den Zuhörer zu fesseln“ (Merkelbach, 1995, S. 15): Des Weiteren sind die Merkmale ‘geplant’ und ‘literarisch’ als Merkmalspaar zu betrachten, da das eine das andere bedingt.

- **Erzählen ist individuell gestaltet und interpretierend**

Sammlung offener Kodierungen: Kunstorientiertes bühnenhaftes Erzählen ist individuell. / Es ist das Ergebnis eines Prozesses der Werkentwicklung. / Es zeugt von einer individuellen emotionalen Auseinandersetzung mit den Erzählstoffen, und dadurch werden eigene Anteile des Erzählers sichtbar. / Es ist einem Autorenprinzip verschrieben. / Es zeigt den Erzähler als sich selbst. / Es ist interpretierend. / Es ist individuelles an der Erzählerperson ansetzendes sprachliches Handeln.

Die mündliche Erzählkunst wird zu Recht den performativen darstellenden Künsten zugeordnet. Diese Tatsache verstellt allerdings den Blick auf die Prozesse der Werkentstehung, die für den Zuschauer unsichtbar verlaufen, die nicht performativ, aber nichtsdestoweniger hochgradig erfolgsrelevant sind. Dies sind die Prozesse, in denen der Erzählkünstler, und so wurde argumentiert, eine individuelle, emotionale, kognitive und interpretierende Auseinandersetzung mit seinen Stoffen durchlebt – Prozesse, in denen er, so Baesecke, „Herr“ über seine Erzählstoffe wird (vgl. 3.2.3) und, so Geisler, ein „extensive research, rewriting und rehearsal“ (2.2.1) betrieben wird. Das Ergebnis der kognitiven wie auch emotionalen Auseinandersetzung lässt den Erzählkünstler als Person durch den Erzählstoff hindurchscheinen – er hat, so Kruse, „Tiefendimensionen ausgelotet“ und sich die Geschichte somit zu eigen gemacht (vgl. 3.2.4) und, so Adam, damit auch die persönliche Verantwortung für dieselbe übernommen (vgl. 3.2.1). Weniger literarisch drückt sich Hempel aus: Es gelte im Text das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen und solange zu üben, bis die Geschichte „sitzt“, dann komme der Erzähler nicht ins „Schwatzen“ (vgl. 2.1.4).

Pointiert formuliert lautet die Forderung: Der Erzähler ist nicht anonymen Überbringer einer Geschichte, sondern er *ist* die Geschichte – und dabei wird ein bestimmter Teil seiner Persönlichkeit transparent. Das Ergebnis der künstlerisch-interpretierenden Auseinandersetzung des Erzählers mit seinen Stoffen macht ihn zum Autor und damit auch verantwortlich für seine Stoffe. Dies ist eine Ansicht, die zwar in der erzählendidaktischen Literatur kaum berücksichtigt wird – mögliche Gründe dafür zeige ich unten auf –, die in

Erzählkünstlerkreisen aber weitgehend selbstverständlich ist. In der erzähldidaktischen Literatur finden sich auch interessante kontroverse Meinungen. Barbara Clark (vgl. 2.1.3) schreibt zum Beispiel, dass „when telling stories from a book, [...] you work with a product that is already structured for you.“ Clark verwechselt meiner Ansicht nach ‘strukturiert’ mit ‘mündlich erzählbar’. Eine Erklärung für diese Haltung könnte der Wunsch sein, sich rezipativ dem Erzählstoff zu nähern. Es findet sich aber im Sammelband *A Beginner’s Guide to Storytelling*, in dem dieser Aufsatz erschienen ist, kein einziger Hinweis darauf.

„Ja, mein Vater war selbst ein trefflicher Erzähler und öfter erzählte er uns lange Geschichten an den Abenden von Hexen, die Kinder fettgemacht, um sie zu verspeisen, und es war mir dann sehr schauerlich zu Muthe, wenn ich Abends einschlafen wollte.“

Mein Lebensmorgen, Harnisch, 1865

3.3.2 Könnerschaft

Die Darstellung und Diskussion der einzelnen Untersuchungsergebnisse zur Frage der Inhalte der Könnerschaft in der mündlichen Erzählkunst folgt folgender Struktur.

Eingangs findet sich eine Bezeichnung der jeweiligen Fertigkeit, zum Beispiel ‘romantische Sicherheit’ oder ‘Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff’. Im Anschluss daran führe ich in einem Kasten die gesammelten Erstcodierungen der Interviewauswertung auf, gefolgt von einer Diskussion dieser Ergebnisse mit Rückgriff auf die Ergebnisse der Vorstellung erzähldidaktischer Literatur (Kapitel 2) und weiterer Quellen. Abschließend wird das Ergebnisniveau der jeweiligen einzelnen Fertigkeit beschrieben.

Grundsätzlich wurden bei der Vorstellung der Ergebnisse zur Könnerschaft folgende drei Kategorien unterschieden.

Könnerschaft im Prozess der Werkentstehung (3.3.2.1)

Könnerschaft in der Performanzsituation (3.3.2.2)

Erfolgskritische Haltungen des Erzählkünstlers (3.3.2.3)

Die Ergebnisse zur ‘Könnerschaft in der Performanzsituation’ (3.3.2.2) wurden weiter aufgefächert in:

Sprech- und sprachorientierte Befunde

Darstellungsorientierte Befunde

Befunde zur Interaktionsleistung

Auf der folgenden Seite findet sich eine Überblickstabelle (Tabelle 3), in der die Fertigkeiten und Haltungen vorgestellt werden, deren Ausformung mündlicher Erzählkunst bedarf.

Tabelle 3: Ergebnisüberblick – Die Fertigkeiten und Haltungen, deren Ausformung mündlicher Erzählkunst bedarf.

Kategorie	Unterordnung	Inhalt
Könnerschaft im Prozess der Werkentstehung		<ul style="list-style-type: none"> • Romantheoretische Sicherheit • Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff
Könnerschaft in der Performanzsituation	Sprech- und sprachorientierte Befunde	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten • Sprachwahlsicherheit – der sprachästhetische Ausdruck des Erzählkünstlers in Abhängigkeit von Erzählstoff und Publikum • Rhetorische Fertigkeiten • Suggestivkraft und Sinnhaftigkeit
	Darstellungsorientierte Befunde	<ul style="list-style-type: none"> • Körperselbstverständlichkeit • Schauspielerische Fertigkeiten • Proxemisches Verständnis
	Befunde zur Interaktions- und Beziehungsleistung	<ul style="list-style-type: none"> • Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit • Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit
Erfolgskritische Haltungen des Erzählkünstlers		<ul style="list-style-type: none"> • Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit • Streben nach Kongruenz • Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit

3.3.2.1 Die Könnerschaft im Prozess der Werkentstehung

• Romantheoretische Sicherheit

Sammlung offener Kodierungen: Die Qualität der Geschichte / Qualitätsempfinden bei der Wahl von Erzählstoffen / Gefühl für dramatische Entwicklung (Spannungsaufbau) / Dramaturgische Sicherheit bei der Gestaltung von Geschichten / Dramaturgisch qualitätsvolle Geschichten, welche universelle Inhalte adressieren / Geschichten beinhalten einen Konflikt / Strukturverständnis von Geschichten / 'Unterhaltungswert' / Spannung / Qualitätsempfinden in der Bearbeitung von Erzählstoffen / Gefühlswelten adressieren

Der 'gute' Erzähler, so die Argumentation, verfügt über eine 'gute' Geschichte. Klaus Adam findet, dass er darüber hinaus über eine gute Geschichten verfügen „muss“ (vgl. 3.2.2). Die Forderung nach der 'guten Geschichte' weist nun zwei verschiedene logische Ebenen auf: Zum ersten ist sie 'gut', wenn sie zum jeweiligen Publikum passt, also anschlussfähig ist, und zum zweiten ist sie 'gut', wenn sie publikumsunabhängige Qualitätsmerkmale aufweist. Ohne Zweifel sollte der Erzählkünstler daher über eine ausgeprägte dramaturgische Sicherheit verfügen, um, negativ formuliert, sein Publikum nicht mit logisch brüchigen und/oder langweiligen, vorhersagbaren da Konfliktlösungs-schwachen Geschichten mit eventuell geringem Unterhaltungswert zu traktieren. So sollte der Erzähler über „Geschick beim Aufbau der Handlung“ verfügen und sollte „Kunstgriffe [beherrschen], wie die Anwendung von Formeln, Anordnung von Episoden, Ausbau von Geschichten durch periodische Wiederholungen, Beschreibungen und Dialoge“ (vgl. Dégh, 1984, S. 326ff.). Haggarty (1996, S. 21) beschreibt Erzählen als „interpretierende Improvisation“, wobei „interpretierend“ analog zur Interpretation in der Musik zu verstehen ist: also nicht als Erklärung, sondern als die Aufgabe, vorhandenem Material dem eigenen Verständnis nach zu einem Ausdruck zu verhelfen. Haggarty gibt jedoch zu bedenken, dass in Großbritannien, und diese Ansicht ist vermutlich auf den Kontinent zu erweitern, außer in der klassischen Musik die Interpretation geringen Stellenwert habe, die 'Neuschöpfung' allerdings hohe Beachtung erfahre. Johannes Merkel hat im Rahmen eines Vortrages an der Akademie Remscheid die anwesenden Erzähler zu mehr Qualitätsbewusstsein und Autorenschaft aufgerufen: „Erzählt nicht Überlieferungen, sondern erzählt hochwertige Geschichten, die Ihr selbst geschaffen habt oder die Ihr selbst weiterentwickelt habt.“²

Die Anschlussfähigkeit der Erzählstoffe betreffend ist anzumerken, dass sie keine Fertigkeit, sondern eine 'unbedingte Grundhaltung' (siehe unter 3.3.2.3) des Erzählers ist, und dass die Anschlussfähigkeit über die Passung der Geschichte an das Publikum hinausgeht.

² Fachtagung der Akademie Remscheid: „Erzählen: gestern, heute, morgen. Standortbestimmung in Kunst und Pädagogik. 28. bis 30. April 2008.

Ergebnisniveau bei der Anwendung romantheoretischer Sicherheit:

Der Erzählkünstler verfügt über literarisch qualitätsvolle Geschichten. Er ist entweder in der Lage, solche selbst zu entwickeln, aus literarischen Vorlagen weiterzuentwickeln beziehungsweise solche auszuwählen, die bereits qualitätsvolle Geschichten aus romantheoretischer Sicht darstellen.

• **Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff**

Sammlung offener Kodierungen: Prozesse während der Werkentstehung / Innere Auseinandersetzung mit den Stoffen beziehungsweise mit den Inhalten / Prozess der Werkentstehung und deren Einflussvariablen: Imagination, Phantasie, Weltreflektion / Emotionale Verbindung zwischen Stoffen und Erzähler / Intensive reflektierte Beziehung des Erzählers zu seinen Erzählstoffen / Vertiefte Auseinandersetzung mit den Erzählstoffen / Es existiert eine Verbindung zwischen den Erzählstoffen und dem Erzähler und diese ist wahrnehmbar / Verbindung zwischen Inhalt und Persönlichkeit / Aus der emotionalen und technischen Auseinandersetzung und Anpassung des Erzählers mit den Erzählstoffen entsteht Glaubwürdigkeit / Geschaffene Verbindung zwischen den Erzählstoffen und der emotionalen Basis des Erzählers / Emotionales und kognitives Verständnis für die Inhalte der Erzählstoffe / Erzähler und Geschichte sind verschmolzen und werden vom Publikum als nicht trennbar wahrgenommen

Als weitere Forderung an den Erzählkünstler steht die Schaffung einer wie auch immer gearteten Verbindung zwischen dem Erzähler und seinen Erzählstoffen. Diese Forderung scheint eine natürliche Fortsetzung der vorangegangenen Forderung nach einer 'guten Geschichte' zu sein und gehört ihrer Natur nach nicht zur Performanzsituation, da die Geschichten(weiter)entwicklung ein 'stiller' Akt ist, vergleichbar mit dem Entstehen von literarischen Artefakten. Alle Interviewpartner argumentieren in ähnlicher Art und Weise: Der Erzähler und sein Erzählstoff sollten, überspitzt gesagt, 'eins' werden, aus einem, so Ploier, „Schöpfungsmoment“ (3.2.1) heraus. Wardetzky fordert, dass sich der Erzähler die Geschichte dergestalt zu eigen mache, dass das Publikum denkt, „das ist nur seine Geschichte, die kann gar kein anderer erzählen“ (vgl. 3.2.7).

Diese Ansicht begründet sich bei den Praktikern wohl aus Erfahrung und bei den Wissenschaftlern wohl aus der Vorstellung des Gegenteils: Einen Erzähler zu hören, der kunstfertig eine Geschichte vorträgt, welche auch dramaturgisch sauber gearbeitet ist, bei der aber ganz augenscheinlich der Erzähler wie auch die Geschichte austauschbar sind. Baesecke exemplifiziert in seinem Zottelhauben-Beispiel: „Kein Mensch bezweifelt, dass [...] die Zottelhaube eine gute Geschichte ist, aber warum erzählst *du* sie mir jetzt? Wo bist *du* [als Erzähler] in dieser Geschichte [zu spüren]?“. „Ich“, so Baesecke, „muss jetzt nicht die 25ste Zottelhaube hören, das interessiert mich nicht“, außer der Zuhörer könne spüren, dass der Erzähler eine Verbindung zwischen eigenen Motivationen und Motiven des jeweiligen Erzählstoffes hergestellt hat (vgl. 3.2.3).

Warum aber genügt es meinen Interviewpartnern nicht, eine Geschichte kunstfertig erzählt zu bekommen? Vermutlich verlangt der Rezipient von allen Phänomenen, die mit einem künstlerischen Anspruch verfolgt werden, ein gewisses Extra. Bei einem Musiker wünschen wir uns, dass er mit seinem Instrument *verschmilzt*, und glauben auch unterscheiden zu können, ob er seine Etüden *brav* runtergespielt hat oder ob er *eins* mit seinem Repertoire geworden ist. Bei Schauspielern fragen wir doch auch nach dem Grad der Verschmelzung mit der jeweiligen Rolle. Und die Tatsache, dass Schauspieler mitunter tatsächlich Schwierigkeiten haben, ihre Rollen von ihrem Privatleben zu trennen, übt auf viele Zuschauer eine große Faszination aus.

Um diese Frage jedoch abschließend zu beantworten, bedarf es weiterer Untersuchungen, in denen Rezeptionshaltungen im Mittelpunkt stehen.

Die Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff hängt scheinbar mit der Anwendung einer Technik beziehungsweise eines Werkzeuges zusammen: Dieses Werkzeug ist der mehr oder weniger kanonisch aufgebaute Übersetzungsprozess von einer schriftlichen in eine mündliche Wirkungsästhetik, was insbesondere dann notwendig ist, wenn Erzählstoffe aus literarischen Vorlagen bearbeitet werden – und dies ist der Regelfall. Die glückliche Situation, dass für einen angehenden Erzähler „jedem Erzählen jahrelanges Hören“ (Halbfas, 1985, S. 14) bei guten Erzählvorbildern vorausgeht, durch die man „einen Geschichtenbestand aus dem persönlichen Verhältnis zu einem Erzähler“ (ebd.) sammeln konnte, ist leider vorbei. Daher gehört heute viel „bewusste Konzentration und methodische Einübung“ (ebd.) zur Erlernung der Erzählkunst.

Ergebnisniveau bei erfolgreicher Integration von Erzähler und Erzählstoff:

Aus der Sicht des Publikums sind der Erzählkünstler und seine Stoffe untrennbar miteinander verbunden und bilden eine Einheit. Dies gelingt durch die intellektuelle und emotionale Auseinandersetzung des Künstlers mit den gewählten Erzählstoffen.

3.3.2.2 *Die Könnerschaft in der Performanzsituation*

Sprech- und sprachorientierte Befunde

• Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten

Sammlung offener Kodierungen: StimmSicherheit / Gefühlvolle Stimme, welche eine Verbindung zu den Bildern der Erzählung herzustellen vermag / Modulierende und „bewegliche“ Stimme / Der Erzähler verfügt über eine Stimme, die zu ihm und zur Geschichte passt / Sprechstimme und Dialogstimme sind nicht von großer Bedeutung

Die Argumentationen meiner Interviewpartner zu der Rolle und Bedeutung der Stimme für den Erzählkünstler sind unerwartet. Landläufig würde man meinen, dass ausgeprägte stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten per se zur Könnerschaft eines Erzählkünstlers als Vertreter eines Sprechberufs gehören müssten. Diese Ansicht wird allerdings durch die Interviews relativiert: Im Mittelpunkt der Argumentation steht die Kongruenz zwischen den erzählerischen Mitteln und nicht deren Perfektion. So scheint eine durchschnittlich ausgebildete Stimme dem stimmlich sehr gut ausgebildeten Sprecher überlegen zu sein, wenn sie in Einklang mit der eigenen Berührtheit und in Einklang mit der Aufnahmefähigkeit des Publikums zum Tragen kommt. Eine zu feine und raffinierte Stimmführung könnte auch der Anmutung der Echtheit (vgl. 3.3.2.3) des Erzählers widersprechen. Der Erzähler in der Bühnensituation pflegt 'öffentliche Privatheit' (vgl. 3.3.2.3) und, so könnte man fragen, wer moduliert und akzentuiert privat schon derart geschliffen? Christian Ploier sieht in einer „Kopf- oder Fistelstimme“ des Erzählers kein Erfolgshindernis, solange andere Qualitätsmerkmale wie Wahrhaftigkeit und Beteiligtheit des Erzählers erkennbar seien (vgl. 3.2.1). Der Erzählkünstler Klaus Adam (vgl. 3.2.2) befand ein leichtes Lispeln bei einem Erzähler sogar als förderungswürdig in dem Sinne, als dass es zum „Markenzeichen“ avancieren könnte. Dito würde die Wissenschaftlerin Wardetzky einen leichten ‚S‘-Fehler bei einem Erzähler sprecherzieherisch unbehelligt lassen (vgl. 3.2.7) – es ist allerdings zu erwarten, dass sie bei ihren Schauspielstudenten einen ‚S‘-Fehler nicht auf Dauer akzeptieren würde. Dennoch finden sich auch unter den Unterstützern der Naturstimme Vorschläge zu deren stimm- und sprecherzieherischen Entwicklung: Exemplarisch sei an die Zungenbrecherübungen von Ploier erinnert (vgl. 3.2.1). Anlass weiterer Untersuchungen könnte die Frage sein, welche Qualitätsmerkmale in der Lage sind, andere zu kompensieren. In der Frage der Stimme, scheint es ja Kompensationschancen zu geben.

Fazit: Zusammenfassend scheint es zu genügen, wenn ein Erzähler eine belastbare, durchschnittlich modulations- und artikulationsfähige und dynamische (also ausreichend laute) Stimme hat. Jede Form von Stimmästhetik, die darüber hinausgeht, könnte sogar im Sinne der Kongruenz und Echtheit des Erzählers kontraproduktiv sein, womit der Erzähler wohl zum einzigen Sprechberuf gehört, der die intensive Stimmentwicklung des Sprechers aus verschiedenen Gründen nicht fordert.

Ergebnisniveau bei der Anwendung grundlegender stimm- und sprecherzieherischer Fertigkeiten:

Der Erzählkünstler hat eine durchschnittlich laute, belastbare und artikulationsfähige Sprechstimme. Er wird daher vom Zuhörer gut verstanden und kann mit dieser Stimme unter Umständen auch die musikalischen Anteile des gesprochenen Wortes ausdrücken.

• **Sprachwahlsicherheit – der sprachästhetische Ausdruck des Erzählkünstlers in Abhängigkeit von Erzählstoff und Publikum**

Sammlung offener Kodierungen: Sicherheit in der Wahl der Erzählsprache / Sprachsicherheit / Spiel mit der Sprache / Sprachliche Sicherheit / Kongruenz der Sprachwahl mit dem Erzählstoff / Poetisch dichte Sprache / Poetisches Empfinden / Die Sprachgestaltung ist in Verbindung mit der Rolle des jeweiligen Erzählstoffes für den Erzähler zu sehen / Aktiv verfügbarer Sprachformenreichtum / Anpassungsfähigkeit der Sprachwahl an das Genre / Bewusstheit für die musikalischen Potentiale des gesprochenen Wortes / Bewusste Gestaltung von Sprachmusik

Die vom Erzähler zu wählende Erzählsprache ist in Kongruenz mit dem Erzählstoff zu sehen. So einfach könnte die Forderung an den Erzählkünstler lauten. Die Argumentationen in den Interviews sind eindeutig und stringent. Die Tatsache, dass die Anpassung der gewählten Sprache an den Adressatenkreis in den offenen Kodierungen der Interviews nicht aufscheint, hängt damit zusammen, dass die sprachliche Anschlussfähigkeit argumentativ wohl der Beziehungsfähigkeit und der Haltung 'Streben nach Anschlussfähigkeit' (vgl. 3.3.2.3) des Erzählers subsumiert wurde.

Cetenich hat in der Gruppendiskussion exemplarisch gefordert, dass die Sprache trotz anzustrebender poetischer Dichte nicht zu „geschleckt“ sein dürfe. Wird sie aber so wahrgenommen, scheint die Passung zum Publikum und oder zur Geschichte nicht zu stimmen (vgl. 3.2.8). Neben der Kongruenzforderung scheint es auch so etwas wie eine Toleranz für sprachästhetische Experimente zu geben. Das „Spiel mit der Sprache“ wie Baesecke und Rost (vgl. 3.2.3) es ausdrücken, beschreibt tatsächlich den ständigen Versuch, den aktiv verfügbaren sprachlichen Formenreichtum zu erweitern. Auch scheint es eine Bereitschaft für den Einsatz der Musikalität des gesprochenen Wortes, der Klangmusik, zu geben. Adam (3.2.2) hat in der Strukturlegeaufgabe ein gesamtes Bündel von Fertigkeiten dem Oberbegriff 'Musische Fähigkeiten' subsumiert. Ein interessanter Ansatz zur Beschreibung der Erzählersprache findet sich bei Oehlmann (2.1.2): Für sie entsteht Erzählsprache aus einer „Rezeptivität“ heraus – aus einer Art träumender Dialog unserer Selbst mit den Bildern der Geschichte heraus. Vermutlich meint sie eine Art von Flow-Erleben. Und, so Oehlmann, nur eine solche Sprache habe die Kraft, Menschen zu berühren. Dieser Aspekt der Erzähl-Sprachentstehung verlangt nach weiterer Untersuchung und kann hier nicht abschließend beleuchtet werden.

Ergebnisniveau bei der Anwendung von Sprachwahlsicherheit:

Der Erzähler spricht in einer Sprache, die dem Erzählstoff wie auch seinem Publikum gegenüber angemessen ist. Damit ist er seinem Publikum gegenüber anschlussfähig und erfüllt im Speziellen genrespezifische sprachästhetische und im Allgemeinen sprachmusikalische Anforderungen.

• Rhetorische Fertigkeiten

Sammlung offener Kodierungen: Gefühl für Erzählgeschwindigkeit / Pausengestaltung / Rhetorische Fertigkeiten / Pointiertes Sprechen

Durchwegs, jedoch ohne Nachdruck, benannten meine Interviewpartner rhetorische Fertigkeiten als der Könnerschaft des Erzählkünstlers zugehörig. Wobei zum Beispiel das Gefühl für die passende Erzählgeschwindigkeit großteils der Empathiefähigkeit (siehe unten) des Erzählers zugerechnet wurde.

Ergebnisniveau bei der Anwendung von rhetorischer Sicherheit:

Die Erzählung ist durch den Einsatz grundlegender rhythmischer Optionen (Pausengestaltung, Wiederholungen, Hebungen) kunstvoll geordnet und wirkt komponiert.

• Suggestivkraft und Sinnhaftigkeit

Sammlung offener Kodierungen: Imaginationen beim Zuhörer entstehen lassen / Bilder im Kopf des Zuhörers entstehen lassen / Sinnhafter Ausdruck

Die Fähigkeit, sinnhaft zu sprechen, wurde auch bereits in der Sekundärliteratur als bedeutsam herausgestellt. Christel Oehlmann (1995, S. 80ff.) erklärt, wie es geht: Der Erzähler sollte sich bemühen, insbesondere in der Expositionsphase der Geschichte sprachlich alle fünf Sinne zu adressieren: also auditiv, visuell, kinästhetisch, olfaktorisch und gustatorisch. Damit ziehe man, so Oehlmann, den Zuhörer in seine Geschichte hinein. Ploier sprach sogar von „hineinfesseln“ (3.2.1). Neben dieser Praxis des sprachlichen Adressierens aller fünf Sinne sind es im Grunde die Bilder der jeweiligen Geschichte, die vermutlich in Verbindung mit einer geeigneten Stimme und Sprache Suggestivkräfte auf den Zuhörer ausüben können: Wardetzky geht davon aus, dass moderne Erzähler spürten, dass sie ihren Geschichten eine poetisch dichte Sprache verleihen müssen, damit sie „ihre Suggestionskraft erhalten“ (vgl. 3.2.7).

Unter Erzählern existiert die Vorstellung, dass die erzählerische Suggestivkraft von der Imaginationskraft des Erzählers abhängt. In anderen Worten: Ob im Kopf des Zuhörers Bilder entstehen, hängt von den Bildern ab, die der Erzähler vor seinem inneren Auge während des Erzählens entstehen lässt. Michael Nagel hat einen Aufsatz zum Erzählen in afrikanischen Kulturen den Titel „Sieh, damit wir sehen!“ gegeben. Und dies wohl in Anlehnung an die Beschreibung der Eröffnungsformel ‘See so that We may see’ von Erzählern in Tanzania, gesammelt von Peter Seitel (1980). ‘See so that We may see’ ist die rituelle Aufforderung des Publikums an den Erzähler, seine inneren Bilder zu sehen und von ihnen zu erzählen, damit das Publikum die Geschichte *sehen* könne.

Diese Vorstellung der Existenz einer imaginativen Wechselwirkung zwischen Erzähler und Zuhörer bedarf weiterer rezeptionsorientierter Untersuchungen. Es ist nämlich fraglich, ob das „Hineinfesseln“ des Zuhörers tatsächlich ein aktiver und damit gestaltbarer Akt des Erzählers ist oder ob es nicht wahrscheinlicher ist, dass der Zuhörer, in seiner Bereitschaft,

einer Geschichte zu lauschen, sich selbst und mit eigener Kraft anhand einer gut erzählten Geschichte in sie „hineinfesselt“.

Ergebnisniveau bei der Anwendung: Suggestivkraft und sinnenhafter Sprachausdruck:

In der Wahrnehmung des Zuhörers entstehen Bilder und Gefühle, die mit der Erzählsituation in Verbindung stehen.

Darstellungsorientierte Befunde

• Körper selbstverständlichkeit

Sammlung offener Kodierungen: Körper selbstverständnis, welches in der Performanzsituation ohne Dramaturgie auskommt / Integrierte Stimm-Körperlichkeit, die keiner Choreografie folgt / Freude an der erzählerischen Selbstdarstellung

Meine Interviewpartner bezeichneten es als Körper selbstverständlichkeit, wenn die Körperlichkeit des Erzählers Ausdruck seiner eigenen Ergriffenheit und/oder Freude an den Geschichteninhalten ist, und nicht Ausdruck geplanten schauspielerischen Handelns. In anderen Worten: Es wird argumentiert, dass die Körperlichkeit des Erzählers Ausdruck seiner inneren, seelischen Bewegtheit sei, und nicht äußerlich choreografiert. Dies gelte aber nur für den Erzähler, und genau genommen finden sich auf einer Erzählbühne meist ein Erzähler und verschiedene Rollen, in die der Erzähler schlüpft. Nagel (1982) sieht darin ein Merkmal des Geschichtenerzählens, und zwar die „wechselnde Perspektive des Erzählers. Einerseits berichtet er aus einer gewissen Distanz, was er ‘sieht’, andererseits schlüpft er immer wieder selbst in die verschiedenen Charaktere, handelt, spricht und denkt so wie sie.“ (S. 44). Diese Rollen sind nicht der Erzähler – diese Rollen sind Rollen –, und um sie ausfüllen zu können, bedarf es schauspielerischen Geschicks und choreographischer Vorbereitung (siehe unten ‘Schauspielerische Fertigkeiten’). So gilt für den Erzähler eine andere Forderung als für den ‘Erzähler in der Rolle’. Dieser ist streng genommen auch kein Erzähler, sondern Schauspieler, selbst dann, wenn er nur für wenige Sekunden in die Rolle schlüpft. Eine ausgeprägte Körper selbstverständlichkeit ist somit in Verbindung mit schauspielerischem Geschick zu sehen. Die Volkskundlerin Waltraud Werner hat in ihrem Aufsatz *Porträt eines ungarndeutschen Märchenerzählers* beschrieben, was passiert, wenn der Wunsch des Erzählers zu erzählen zur Bewegungssprache wird:

„Seine körperliche Agilität ist so dominierend, daß ihm die Ausdrucksbewegung schneller und leichter beifällt als das treffende Wort, ja dass im dramatischen Moment der Erzählung die Wortsprache von der Bewegungssprache überspielt wird.“ (Werner, 1966, S. 123f.).

Ergebnisniveau bei der Anwendung von Körperselbstverständlichkeit:

Der Erzähler wirkt authentisch in seiner bühnenhaften Privatheit. Seine Bewegungen wirken selbstverständlich und ungekünstelt, womit er Nähe zum Publikum entstehen lässt.

• **Schauspielerische Fertigkeiten**

Schauspielerische Fähigkeiten / Beherrschung des dramatischen Spiels und der Übergänge von der Privatheit des Erzählers in die Rollenannutung eines Protagonisten / Lebendiger Ausdruck

Neben der Körperselbstverständlichkeit (oben) sollte der Erzähler, so meine Interviewpartner, über schauspielerische Fertigkeiten verfügen. Der Grund dafür liegt in der Möglichkeit, einzelne Rollen der Geschichten zu inszenieren und sie somit für den Zuhörer anschaulicher und intensiver zu gestalten beziehungsweise sie als 'Nachspielung' zu gestalten, um den Hörer in das Geschehen hineinzusetzen und es ihn nacherleben zu lassen. Erzählen entwirft so „mit den Mitteln des szenischen Sprechens Gegenwart frei nach Vergangenheit“ (Frommer, 1992, S. 47). Die Volkskundlerin Julia Schmidt hat beobachtet, dass Erzähler „über dieses Anspielen einzelner Personen hinaus [...] manchmal ganze Szenen regelrecht ausgespielt [haben]“ (S. 89). Dabei ist der Begriff 'ausspielen' Beleg für tatsächliches schauspielerisches Handeln, im Unterschied zur oben vorgestellten „Bewegungssprache“ im Zusammenhang mit 'Körperselbstverständlichkeit'. Als Vorteil des dramatischen Spiels für das Publikum führt Schmidt an:

„Die Zuhörer hatten meistens den Tag über angestrengt und körperlich gearbeitet und waren abends müde. Hier kam ihnen dieses Erzählen mit Händen und Füßen, Gestik und Mienenspiel entgegen: Auf eine anschauliche Weise wurden ihnen die Märchen so lebendig geschildert, daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht mehr zu sehr anstrengen mußten“ (Schmidt, 1982, S. 90).

Das Ausmaß des dramatischen Spiels, also des schauspielerischen Handelns, ist allerdings den Anforderungen der Kongruenz (vgl. 3.3.2.3) zu unterwerfen. Insbesondere gilt es, den Erzähler in seiner bühnenhaften Privatheit von den zu verkörpernden Rollen (und Stimmen) zu trennen.

Ein weiterer Aspekt schauspielerischer Fertigkeit ist die Gebärdensprache. Die Handgeste zum Beispiel öffnet einen Vorstellungsraum, der durch die Sprache geschlossen wird: So kann der Erzähler zum Beispiel mit einem Daumen, den er in die Luft streckt, verschiedene Dinge präsentieren: einen Däumling, das Gelingen, die Zahl 1 etc. Was er aber tatsächlich meint, weiß der Zuhörer erst, wenn die Geste durch Sprache flankiert wird beziehungsweise wenn durch mimisches Spiel der Kontext der Geste erklärt wird. Die Geste in Verbindung mit Sprache evoziert Bilder in der Vorstellung des Zuhörers und hat bereits verhältnismäßig früh Volkskundler motiviert, die „Ausdruckskunst begabter Erzähler“ (Haiding, 1955, S. 4) bildlich festzuhalten. Die gestisch-mimische Ausdruckskraft könnte jedoch als Zwitter zwischen Körperselbstverständlichkeit und schauspielerischen Fertigkeiten gelten. Und

zwar dann, wenn zwischen „überlieferungsgebundenen Gebärden“ und „freien Gebärden“ (ebd. S. 6) nicht mehr zu unterscheiden ist.

Ergebnisniveau bei der Anwendung schauspielerischer Fertigkeiten:

Die Inhalte und Protagonisten werden anschaulich inszeniert, wobei der Erzähler zwischen der privaten Erzählhaltung und der Ausformung dramatischer Rollenvermutungen hin und her wechselt sowie die Vorstellung gestisch und mimisch unterstreicht.

• Proxemisches Verständnis

Sammlung offener Kodierungen: Verständnis der proxemischen Ordnung der Bühnengeographie / Proxemisches Verständnis / Aufmerksamkeit erhalten / Präsenz

Die Fähigkeit, sich als Erzählkünstler in einem wie auch immer gearteten Bühnenraum dergestalt zu orientieren und zu positionieren, dass ein Fokus auf die eigene Person entsteht, gehört ohne Zweifel zu den technisch orientierten Fertigkeiten des Bühnenerzählkünstlers. Obwohl es in dieser Präzision nur von Baesecke und Rost benannt wurde (i.e. Forderung nach „Bühnentauglichkeit“, vgl. 3.2.3), fanden sich viele Hinweise für die Notwendigkeit, dass der Erzählkünstler Bühnenpräsenz aufbauen muss – und ein proxemisches Verständnis ist dafür unabdingbar.

Ergebnisniveau bei der Anwendung eines proxemischen Verständnisses:

Der Erzähler baut Präsenz auf, indem er den natürlichen räumlichen Fokus erkennt und für sich nutzt.

Befunde zur Interaktions- und Beziehungsleistung

• Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit

Sammlung offener Kodierungen: Empfinden (Gespür) zur Aufnahmefähigkeit des Publikums / Empathisches Einstellen auf den Hörer und auf Hörerbedürfnisse / Gelingender Beziehungsaufbau zum Publikum / Empathisches Eingehen auf das Publikum / Verständnis für die Rolle des Publikums in der Gestaltung der Erzählsituation / Beziehungsfähigkeit (Aufbau und Pflege über die gesamte Erzählsituation hinweg)

In kaum einem künstlerisch orientierten Sprechberuf ist die Bereitschaft und Fähigkeit, mit seinem Publikum eine tragfähige Beziehung aufzubauen, von größerer Bedeutung als für den Erzählkünstler. Die Argumentationslinien meiner Interviewpartner in dieser Frage gleichen sich strukturell: Allem voran gilt es, sein Gegenüber zu *sehen*, also zu spüren, in

welchem emotionalen Zustand das Publikum ist. Darauf aufbauend gilt es den richtigen Erzählstoff, die passende Sprache und Rhetorik zu finden und das Erzählen als ‘soziale Handlung’ zu betreiben (vgl. Kvideland, 1990, S. 15). In der Performanzsituation wird die Beziehung weiter gepflegt: Die Mittel der Wahl sind das interaktive Aufgreifen von Publikumsregungen beziehungsweise das Einflechten von Gegenwartsbezügen, die die Einmaligkeit der Erzählsituation betonen (siehe oben ‘Interaktionsfähigkeit’). Die Märchenforscherin Linda Dégh (vgl. 1.1) spricht von der Entstehung der nicht wiederholbaren „einmaligen Erzählversion“ eines Erzählers mit *einem* Publikum, dessen Voraussetzung, so Geisler (2.2.1), ein ausgeprägter „sense of caring about the audience and their needs“ sei, denn, der Hörer sei, so Flader und Hurrelmann, „keineswegs unbeteiligt am Zustandekommen der Erzählung“ (1984, S. 224).

Die Voraussetzung für eine ‘Beziehungsfähigkeit’ des Erzählers, ist Empathiefähigkeit – eine sogenannte soziale Kompetenz, für deren Entwicklung vielfältige Trainingsangebote existieren. Mit Empathiefähigkeit soll hierbei die Fähigkeit bezeichnet werden, die emotionalen Bedürfnisse und Signale einer Gruppe von Menschen zu erkennen und zielgerichtet darauf reagieren zu können. Empathie ist damit ein Ausdruck emotionaler Intelligenz (vgl. Mayer, Caruso, Salovey, 2000, S. 332ff.). Unter Umständen lässt sich die soziale Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer auch aufbauend auf einen ‘symbolischen Interaktionismus’ (vgl. Mead, 1978, S. 187ff.) erklären. Er setzt voraus, dass man die Fremdperspektive einnehmen und verinnerlichen sowie sich selbst aus der Fremdperspektive betrachten könne.

Ergebnisniveau bei der Anwendung von Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit:

Die Erzählsituation ist geprägt von einer für die Bedürfnisse des Publikums sorgenden Atmosphäre. Der Erzähler hat durch seine Nähe zum Publikum den Steuer-Regel-Mechanismus zwischen Erzähler und Publikum in Gang gesetzt, womit beide, Erzähler und Publikum, Gestalter der Erzählsituation sind.

• **Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit**

Sammlung offener Kodierungen: Erstellen von Gegenwartsbezügen / Flexibilität im Umgang mit Publikumsäußerungen / Variationsbereitschaft / Fähigkeit zur spontanen Variation / Souveränität in der Performanzsituation / Spontaneität, geistige Flexibilität und Reaktionsfähigkeit / Interaktionsfähigkeit mit Publikum / Interaktions- und Beziehungsfähigkeit

Die Forderung nach Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit scheint eng mit der Forderung nach einer ausgeprägten Empathie- und Beziehungsfähigkeit (siehe oben) und dem Sprachmodus des freien mündlichen Erzählens verquickt zu sein. Denn ein spielerischer Umgang mit dem Publikum, mit seinen Äußerungen und Regungen verlangt nach empathischer Beobachtungsgabe sowie nach einem flexiblen, anpassbaren Sprechmodus und darüber hinaus nach dem Verständnis, dass der Erzähler, wie Adam es

benennt, „elementar und grundsätzlich“ in der Performanzsituation auf sein Publikum angewiesen sei (vgl. 3.2.2) und intuitiv darauf eingehen müsse. Interaktionsfähigkeit scheint aber auch ein eigenständiges Lernfeld zu sein, denn es kann auch als aktiver geplanter Akt auftreten und zu einem bestimmten Grad vorausgedacht werden: So könnte sich ein Erzähler bereits in der Geschichtenentwicklung fragen, an welchen Stellen er mit dem Publikum interagieren möchte.

Das Wissen und das sich Einlassen in einen Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum, ist, so die Argumentation, Grundlage für Gegenwärtigkeit. Ploier beschrieb das Herbeiführen der eigenen Gegenwärtigkeit sehr blumig mit den Worten „jetzt passiert etwas ganz Wunderbares“, und es würde entstehen, wenn wir (Erzähler und Publikum) es „geschehenlassen“ (vgl. 3.2.1). Die Bereitschaft des gegenwärtigen Geschehenlassens ist, so Polanyi, ein besonderes Element des Kennerblickes und der Kunstfertigkeit (vgl. 1.3).

Ergebnisniveau bei der Anwendung von Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit:

Das Publikum nimmt die Erzählsituation als einmaliges, nicht beliebig multiplizierbares Erlebnis wahr. Dies rührt zum einen daher, dass es eine direkte Ansprache durch den Erzähler erfuhr, und zum anderen, dass der Erzähler Interaktionen mit dem Publikum angeregt beziehungsweise aufgenommen hat.

3.3.2.3 Erfolgsrelevante Haltungen des Erzählkünstlers

Die Interviews zeigten, dass die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst anscheinend eng mit Haltungen (beziehungsweise Gesinnungen und inneren Überzeugungen) dem Phänomen erzählerischer Mündlichkeit gegenüber verbunden ist. Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst lässt sich somit nicht alleine durch ein kanonisches Zusammenwirken von einzelnen Fertigkeiten beschreiben.

Im Kapitel 1 habe ich bereits die besonderen Voraussetzungen zum Erreichen von Könnerschaft (nach Polanyi) vorgestellt. Dazu gehören die Bereitschaft, es ‘geschehen zu lassen’ und ‘Imaginationen, Intuitionen und Ahnungen’ in das eigene Handeln einfließen zu lassen. Die drei unten stehenden anzustrebenden Haltungen stellen sehr wahrscheinlich erfolgsrelevante Haltungen des Erzählkünstlers dar, sie könnten aber auch für andere Kulturausdrücke von Bedeutung sein.

• Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit

Sammlung offener Kodierungen: Empfinden zur Aufnahmefähigkeit des Publikums / Empathisches Einstellen auf den Hörer und auf Hörerbedürfnisse / Der Erzähler verfügt über eine anschlussfähige Geschichte

Das Streben nach Anschlussfähigkeit scheint der Schlüssel zum Aufbau gelingender Erzählsituationen zu sein. Diese Ansicht wurzelt unter Umständen bereits in den Bedingungen der allgemeinen Kommunikationstheorie, die einer gelingenden sprachlichen Interaktion das „Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (Ehlich, 1983, S. 139) voranstellt. Erzähler und Zuhörer haben anfänglich nicht dieselbe Ausgangslage, „die Erzählung kommt also [...] durch ein Informationsdefizit des Kommunikationspartners [zustande] – das ist eine der klassischen Voraussetzungen für das Erzählen in Alltagssituationen“ (Gülich, 1980, S. 338). Demnach gilt es für den Erzählkünstler wie für den Kommunizierenden in der Alltagssituation, eine gemeinsame sprachliche beziehungsweise emotionale Ebene zu finden, auf deren Basis sprachliche Interaktion passieren kann. In der Erzählkunst ist die innere Funktion des Erzählens somit primär Höher-orientiert in Abgrenzung zu primär Sprecher-orientierten und primär Kontext-orientierten Funktionen (vgl. Ehlich, 1983, S. 136; er bezieht sich auf die Linguistin Uta Quasthoff). Adam fordert unbedingte Anschlussfähigkeit von Anfang an, denn, wenn bereits der geschichtenimmanente Konflikt für den Adressatenkreis nicht nachvollziehbar oder logisch brüchig sei, könne die Auflösung der Geschichte nur langweilig sein (vgl. 3.2.2). Baesecke unterstreicht dies, wenn er sagt: „Wir [die Erzähler] behaupten ja, dass wir als Erzähler den Blick ins Publikum haben und sagen, oh, das kommt gut, das baue ich aus, beim Vortrag, beim Erzählen – und das kennen die [das Publikum] schon, da sause ich schnell durch“, und er meint damit das spontane Eingehen auf Publikumsbedürfnisse mit dem Wunsch, anschlussfähig zu sein (vgl. 3.2.3). Merkelbach verlangt von einem Erzähler, „auch die Lücken so zu füllen, wie sie im Augenblick gefüllt werden müssen, weil ein bestimmtes Publikum da ist“ (vgl. 3.2.5). Wehse argumentiert ähnlich, indem er beschreibt, dass ein Erzähler ohne Weiteres ein- und denselben Schwank nachmittags für Kinder und abends für Erwachsene erzählen könne, soweit er inhaltliche, sprachliche und gestische Anpassungen vornähme (vgl. 3.2.6).

Das Streben nach Anschlussfähigkeit des Erzählkünstlers geht anscheinend über die reine Form der Inhaltsvermittlung hinaus. So gilt es, nicht nur inhaltlich und sprachlich, sondern auch performativ und emotional anschlussfähig zu sein.

• Streben nach Kongruenz

Sammlung offener Kodierungen: Gefühl für Balance zwischen den Wirkerwartungen des Erzählstoffes und den Wirkerwartungen der Performanz des Erzählers / Gefühl für Kongruenz / ‘Selbstvergessenheit’

Der Köhner unter den Erzählern hat ein ausgeprägtes Empfinden für die Stimmigkeit und Kongruenz der von ihm eingesetzten Mittel. Und dabei genügt es noch nicht, eine Balance zwischen denselben herzustellen, sondern es scheint auch Hierarchien zu geben: Oben habe

ich bereits auf das Verhältnis zwischen performativer Exponiertheit und der Wirkerwartung des Erzählstoffes abgestellt (vgl. den Absatz 'Erzählen ist darstellend' in 3.3.1) und die Forderung hergeleitet, dass der darstellende Anteil der Performanzleistung den Erzählstoff nicht übertünchen oder gar versuchen sollte, Schwächen des Erzählstoffs durch Dramatik zu kaschieren. Marlis Oberbeil, eine der Erzählerinnen der Gruppendiskussion forderte, und dies mit Rückhalt der gesamten Gruppe, dass der Erzähler die Fähigkeit brauche, „von sich selbst zu abstrahieren [...], das ist für mich eine ganz wichtige Voraussetzung, dieses Sich-selbst-nicht-mehr-wichtig-Nehmen, sondern das Gegenüber wichtig nehmen, denn nur dann kann ich mich auf das Gegenüber einlassen und nur dann kann ich so erzählen, dass es den anderen berührt“ (vgl. 3.2.8).

Der Begriff 'Selbstvergessenheit' beschreibt vielleicht am besten das Zurückstellen des eigenen Egos im Interesse des 'Erblihen-Lassens' des Erzählstoffes – Wardetzky meint, dass der Erzähler in seiner Selbstvergessenheit „sich selbst gibt und gleichzeitig vergisst“ (vgl. 3.2.7). Des Weiteren wurde argumentiert, dass der Erzähler ein Gefühl der Passung in Bezug auf Sprache und Erzählstoff herzustellen habe sowie nach Passungen zwischen den geographischen Bühnenverhältnissen und der Größe der eigenen Bewegungen suchen soll (vgl. Baesecke & Rost, 3.2.3). Für Ploier hat die Stimmigkeit von Person, Geschichte und Performanz sogar die Kraft, Defizite in Einzelfertigkeiten zu kompensieren, so wie er es am Beispiel der Fistelstimme expliziert hat (vgl. 3.2.1). Rost fordert Kongruenz zwischen den Stoffen, der Anmutung des Stoffes und der Anmutung des Erzählers und unterstreicht diese Forderung mit einem Beispiel: Beide (Baesecke und Rost) haben auf einem Stadtfest in Hannover einen alten Erzähler das Grimmsche Märchen „Die Lebenszeit“ erzählen hören. Rost: „Das war total anrührend, und da hab ich gesagt, wunderbare Geschichte, in 20 Jahren werde ich sie auch erzählen können“ (vgl. 3.2.3). Merkelbach empfindet es als großen Fehler, wenn Erzähler „zu theatralisch sind, zu sehr sich wie Schauspieler fühlen, und zu viel gestikulieren, und zu wenig der Wirkkraft ihrer Geschichte vertrauen“, und dass sie nicht genügend hinter die Geschichte in entscheidenden Stellen zurücktreten könnten (vgl. 3.2.5). Wehse würde sich als Zuschauer fragen: „Stimmt seine [des Erzählers] Körpersprache mit dem gesprochenen Text überein?“ (3.2.6).

• **Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit**

Sammlung offener Kodierungen: Authentizität / Eigene Haltungen des Erzählers werden durch die Geschichte hindurch sichtbar / Sichtbarmachen eigener Haltungen / Veränderung zulassen / Originalität / Fähigkeit zur Selbstironie (Reflektieren der eigenen Darstellungen zum Dienst der Klarheit) / 'Öffentlichkeit der Innerlichkeit'
--

In Fortsetzung zur oben beschriebenen Wahrhaftigkeit und Ernsthaftigkeit im Versuch, eine tiefe Verbindung zwischen Erzähler und Erzählstoff einzugehen (vgl. 'Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff' in 3.3.2.1), betrifft die Forderung nach Echtheit das Sich-Zeigen in der Performanzsituation. Während der Prozess der Verbindungssuche zwischen Erzähler und Erzählstoff ein stiller und mitunter einsamer Akt ist, Ploier ging dazu „zu den Wildfrauen im Wald auf einen Tee“ (vgl. 3.2.1), so gilt es nun, diese Verbindung

den Augen des Publikums ausgesetzt sichtbar sein zu lassen, Masken abzustreifen, kurz: bühnenhaft privat zu sein. Adam sagt einem Erzähler, der dies nicht kann, wenig Karrierechancen voraus: „Wenn er [der Erzähler] nicht bereit ist, sich selbst preiszugeben, so verletzlich bin ich, so unvollständig bin ich, hat er keine Chance [beim Publikum]“ (vgl. 3.2.2). Für Ploier wäre es schon in der Ausbildung des Erzählers wichtig, zu erkennen, dass Gestik nicht gelernt werden dürfe, sondern dass sie natürlich „aus ihm herauskommt“ (vgl. 3.2.1), und wenn der Erzähler nun echt und natürlich ist, so sei er dadurch, so Ploier, in der Lage, Mängel in anderen Einzelfertigkeiten, wie zum Beispiel die Erzählstimme, zu kompensieren: „Wenn einer jetzt eine höhere Kopf- oder Fistelstimme hat, wenn die Geschichte ident ist, die er rüberbringt, wenn sie gut ist, wenn man Gefallen dran findet, ist es halt seine Art, wie er erzählt“ (vgl. 3.2.1). Wehse sieht im intensiven Training von Geschichten die „Gefahr, dass es angelernt wirkt [...], ich kenne das aus den Märchenerzählschulen [...], und das wirkt einstudiert und nicht natürlich“ und „dann ist es meiner Meinung nach eher kontraproduktiv“ (vgl. 3.2.6).

Die Interviews belegen die Forderung und die Priorität von Echtheit und bühnenhafter Privatheit eindeutig, allerdings ist es nicht leicht zu verstehen, welches Motiv hinter der Forderung „Emotionen zu entblößen“ (vgl. 3.2.2) wie Adam es nennt, steht. Ist es ein Voyeurismus oder die unbewusste Suche nach einem Beweis für die menschliche Integrität des Künstlers? Wie bereits oben im Abschnitt 3.3.2.1 angedeutet (Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff), sind zur Klärung dieser Frage weitere, vermutlich rezeptionsperspektivisch orientierte Untersuchungen anzustellen.

„Man unterscheide leichte, freie mittheilung im gespräch
von dem bedachten, feierlichen vortrage,
wiewohl beide in einander laufen.“

Jacob Grimm, 1841, Deutsches Wörterbuch III

4 Einführung einer erweiterten Begrifflichkeit

Der Begriff ‘Erzählen’ ist, wie bereits in den einleitenden Kapiteln angeklungen ist (vgl. 1.1), in der deutschen Umgangssprache mit großen definitivischen Freiheitsgraden versehen. So werden uns Schriftsteller, die Erzählungen verfassen, als Erzähler vorgestellt. Filme erzählen uns Geschichten; Bilder, abstrakt oder gegenständlich, erzählen uns von den Empfindungen des Malers, von denen, die von ihm auf Leinwand oder lichtempfindliche Folie gebannt wurden. Im englischen Sprachraum ist die Definition enger: Der ‘story teller’, also der Geschichten-Erzähler, ist immer ein mündlicher Erzähler – der ‘narrator’ hingegen kann mündlicher oder schriftlicher Erzähler sein wie auch schlichtweg nur die Erzählperspektive bezeichnen (zum Beispiel der ‘omniscient narrator’, der allwissende Erzähler).

Der folgende Abschnitt (4.1) dient der Einführung einer Begrifflichkeit, die, der Notation von Ehlich folgend, in der Lage ist, das Phänomen des modernen, kunstorientierten, mündlichen Erzählens als besondere Erscheinungsform sprachlichen Handelns zu beschreiben. Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 und 3 bilden dazu die Grundlage.

In einem weiteren Schritt (4.2) werden die eingeführten Begriffe ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ auf ihre Zweckmäßigkeit hin geprüft. Dies geschieht in Form einer Gegenüberstellung des ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ mit allen auffindbaren Kultur- und Kunstausrücken, die eine Nähe zu erzählerischer Mündlichkeit aufweisen könnten. Und dies unter besonderer Berücksichtigung der Alltagskommunikation als Ausgangspunkt jeglichen mündlich-sprachlichen Handelns.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung im Abschnitt 4.3.

4.1 Anwendungs- und kunstorientiertes Erzählen: ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’

In diesem Abschnitt unterbreite ich den Vorschlag, das Phänomen des kunstorientierten mündlichen Erzählens erstmals als ‘Erzählen4’ zu bezeichnen. Analog sollte das Phänomen des anwendungsorientierten mündlichen Erzählens als ‘Erzählen3’ vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang muss mein Definitionsvorschlag zu ‘Erzählen3’, den ich im Jahr 2005 unterbreite habe (vgl. Kober, 2005, S. 124ff.) verworfen werden. Er ist zum einen mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung nicht vereinbar und zum anderen praktisch wenig tauglich.

Die Termini ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ sind jedoch semantisch nicht geeignet, um in der Alltagskommunikation verwendet zu werden. Diese Taxonomie wäre zwar wissenschaftlich anschlussfähig, da Konrad Ehlich eine solche Notation mit Ziffern vorgeschlagen hat, welche weite Verbreitung fand, aber ist es sehr unwahrscheinlich, dass sie in die Alltagskommunikation Eingang findet. Daher gilt es neue passendere Begriffe zu finden. Diese Aufgabe beschreibe ich im Kapitel 6 und unterbreite erste Vorschläge (Ausblick und weitere Forschungsfragen).

Anforderungen an die Definition

Die Definitionen von ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ sollten in der Lage sein, das konkrete Phänomen anhand aller konstituierenden Merkmale zu beschreiben und damit identifizierbar zu machen. Zugleich sollten die Definitionen eine Abgrenzung zu ähnlichen beziehungsweise verwandten Kulturausdrücken zulassen und des Weiteren die Verständigung über das zu beschreibende Phänomen im Alltags- wie auch im Wissenschaftsdiskurs erleichtern (vgl. Seiffert, 1979, S. 49ff.).

Herleitung von ‘Erzählen3’ in Abgrenzung von ‘Erzählen4’

Wie in Kapitel 1 „Was ist mündliche Erzählkunst?“ bereits beschrieben, machte Ehlich 1983 den Vorschlag, Erzählen in „Erzählen1“ und „Erzählen2“ zu unterteilen (vgl. Tabelle 1 in Kapitel 1). „Erzählen1“ subsumiert die Ausprägungen: mitteilen, erzählen, schildern, wiedergeben, darstellen, berichten und andere; „Erzählen2“ meint indessen Erzählen als Mittel der Weitergabe von literarischen oder mündlichen „Kunst-Erzählungen“, also das, was wir landläufig als Geschichten bezeichnen.

Um nun das Phänomen zu benennen, welches Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist, soll an dieser Stelle das oben bereits erwähnte ‘Erzählen3’ neu formuliert, und ein ‘Erzählen4’

eingeführt und damit der Notation von Ehlich gefolgt werden. ‘Erzählen3’ beschreibt in meinem Aufsatz von 2005:

„Das freie, mündliche, persönliche, geplante und eigenwertige Erzählen.“ (Kober, S. 124ff.).

Automatisch grenzt sich dieses ‘Erzählen3’ gegen die Textrezitation (auch: textgebundenes Erzählen), die literarische Erzählung, die unpersönliche Medienerzählung und die nicht öffentliche spontane Alltagserzählung ab. Die Textrezitation, die literarische Erzählung, die Medienerzählung und die Alltagserzählung sind eigenständige Phänomene und Lernfelder, die im „Erzählen2“ noch subsumiert gewesen wären.

Hinzu kommt, dass im ‘Erzählen3’ die erzählende Mündlichkeit als Eigenwert frei von zweckgebundener Instrumentalisierung ist. Das Attribut ‘eigenwertig’ kann aber nach den Ergebnissen der Vorarbeiten *nicht* weiterhin Teil von ‘Erzählen3’ bleiben, da zum Beispiel die belehrende beziehungsweise die zu überzeugen suchende Erzählung, so die befragten Erzählkünstler, im Umfeld der Erzählkunst nicht Einsatz finden darf. Zudem würde dies in der praktischen Anwendung des Begriffes bedeuten, dass die Lehrererzählung im Unterrichtskontext von der kunstorientierten Bühnenerzählung definitorisch nicht unterscheidbar ist.

Die Interviewergebnisse weisen auch im Besonderen auf eine Gestaltungskraft des Erzählkünstlers hin (Erzählen4), wohingegen die gelungene Wiedergabe eines Erzählstoffes beziehungsweise Aufarbeitung des Inhaltes für das ‘Erzählen3’ völlig ausreicht. So bedürfen die unterrichtsbegleitende Lehrererzählung, die Erzählung im Trainings- und Therapiekontext oder die Erzählung im Rahmen der Organisationsentwicklung, welche als Beispiele für ‘Erzählen3’ gelten könnten, keiner künstlerischen Gestaltungskräfte, wohl aber einer Gewandtheit im Umgang mit erzählerischer Mündlichkeit und deren zielgerichteten Aufbereitung.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Interviews (vgl. 3.3.1), bietet sich des Weiteren an, zwei präzisierende Attribute einzuführen. So finden sich Möglichkeiten, für das ‘Erzählen3’ und das ‘Erzählen4’ Merkmale zu finden, welche die Begriffe präzisieren, und Merkmale, die die Begriffe voneinander abzugrenzen helfen.

Auf der folgenden Seite findet sich eine Überblickstabelle (Tabelle 4), in der ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ anhand ihrer abgrenzenden und präzisierenden Attribute beschrieben sind.

Tabelle 4: Definitionsvorschlag zu ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ unter Berücksichtigung von Attributen der Abgrenzung und Attributen der Präzisierung.

Attribute der Abgrenzung	Attribute der Präzisierung
<p>‘Erzählen3’ ist:</p> <p>Freies, also nicht prämeditiertes, rezitierendes Sprechen</p> <p>Mündliches, also nicht schriftliches Erzählen</p> <p>Literarisches, also nicht die Geschichte spontan entwickelndes Sprechen</p> <p>Persönliches und gegenwärtiges, also nicht anonymes Sprechen durch beispielsweise einen Tonträger.</p> <p>Geplantes, also nicht alltägliches Sprechen</p> <p>Beziehungssuchendes, also nicht affektiertes selbstdarstellendes Sprechen. Der Film- oder Theaterschauspieler ist zum Beispiel nicht beziehungs-suchend seinem Publikum gegenüber. Er agiert, als würde eine vierte Wand den Bühnenraum zum Publikum hin abschließen. Im epischen Theater wurde partiell versucht, die Trennung zwischen Publikum und Bühne aufzuheben (vgl. Abschnitt 4.2.2)</p>	<p>‘Erzählen3’ ist des Weiteren:</p> <p>Darstellendes Erzählen, da der isolierte, also nur phonetisch wahrnehmbare Sprachausdruck nicht genügt</p>
<p>‘Erzählen4’ beinhaltet alle Merkmale des ‘Erzählen3’. Allerdings finden sich noch folgende weitere Merkmale.</p> <p>‘Erzählen4’ ist:</p> <p>Eigenwertiges, also nicht instrumentalisiertes sprachliches Handeln (vgl. nachfolgenden Abschnitt zum ‘Eigenwert’)</p> <p>Öffentliches, also nicht privates Sprechen</p>	<p>‘Erzählen4’ ist zudem:</p> <p>Selbst gestaltetes, interpretierendes, also individualisiertes Darstellen von Inhalten in Form von Geschichten, die einen wie auch immer gearteten Prozess der Werkentwicklung durchlaufen haben</p>

‘Erzählen4’ beschreibt somit das Erzählen, das zum Beispiel auf Erzählkunstfestivals praktiziert wird. ‘Erzählen4’ ist ein von nicht-künstlerischen Zielen unabhängiger, eigenwertiger, mündlich-erzählerischer Ausdruck.

4.2 Erscheinungsformen erzählerischer Mündlichkeit

In diesem Abschnitt werden alle bekannten Erscheinungsformen erzählerischer Mündlichkeit beschrieben und als Schnittstellen zu dem im vorangegangenen Abschnitt eingeführten Definitionsvorschlag diskutiert. Diese Schnittstellendiskussion dient der theoretischen Prüfung, ob der oben unterbreitete Definitionsvorschlag von ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ in der Lage ist, den Forschungsgegenstand dieser Arbeit – die Könnerschaft erzählerischer Mündlichkeit – als eigenständige sprachliche Handlung zu beschreiben. Und zwar als eigenständige sprachliche Handlung, deren Attribute kumuliert ausschließlich das Phänomen erzählerischer Mündlichkeit beschreiben, deren einzelne Attribute sich aber naturgemäß in vielen anderen Bereichen wiederfinden können. In anderen Worten: Der Definitionsvorschlag ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ hat keine Berechtigung, wenn er nicht in der Lage ist, das Phänomen ‘mündliche Erzählkunst’ dergestalt zu beschreiben, dass es eindeutig identifizierbar ist. Folgende Analogie könnte dies verdeutlichen: Im Tierreich können Spinnen von Insekten durch die Anzahl der Beine unterschieden werden – und zwar eindeutig. Diese Unterscheidung ist unter anderem dadurch valide, da sie kein Insekt zur Spinne macht, wie es zum Beispiel beim Unterscheidungsmerkmal ‘Länge der Beine’ der Fall wäre. Des Weiteren soll die Definition in der Lage sein, traditionelle Vorstellungen, die sich zum Beispiel durch eine semantische Nähe zum Begriffskern zeigen, aufzubrechen. Beim ‘Erzählen’ betrifft dies die traditionelle semantische Begriffsunschärfe. Bei den Spinnen betrifft es die Asselspinne – sie sieht oberflächlich betrachtet aus wie eine Spinne, wurde deswegen auch so genannt, sie ist aber kein Spinnentier.

Nachfolgende Erscheinungsformen erzählerischer Mündlichkeit wurden einer Detailanalyse unterzogen. Dabei habe ich zwischen anwendungsorientierten (4.2.1), also Erzählen in der Definition von ‘Erzählen³’ und kunstorientierten (4.2.2) Erscheinungsformen, ‘Erzählen⁴’, unterschieden. Der Schnittstelle ‘Allgemeine Kommunikation/Alltagserzählung’, als Ursprungsausdruck erzählerischer Mündlichkeit, habe ich einen eigenen Abschnitt (4.2.3) gewidmet.

Überblick über die diskutierten Schnittstellen:

- Anwendungsorientierte Schnittstellen: Rhetorik, Pädagogik und Narrative Psychologie
- Kunstorientierte Schnittstellen: Erzählerische Mündlichkeit in der Literatur, Textgebundenes Erzählen, Poetry Slam, Erzählen im Theater, Kabarett, Musik
- Allgemeine Kommunikation/Alltagserzählung

Der Abschnitt endet mit einer Zusammenfassung (4.3).

4.2.1 Anwendungsorientierte Schnittstellen

Die Einladung zu ‘erzählen’ ist in der qualitativen Sozialforschung ausgewiesenes Erhebungsinstrument. Das Erzählen unterscheidet sich vom Beschreiben qualitativ durch einen systemimmanenten „Zugzwang“ (Flick, 2002, S. 150). Damit ist gemeint, dass der Erzählende, sobald er sich ins Erzählen eingelassen hat (also nicht nur beschreibt), das Ganze zu Ende bringen muss (Gestaltschließungszwang). Und dass er so erzählen muss, dass es der andere versteht (Kondensierungszwang) und letztlich alles erzählen muss, damit der andere die Geschichte verstehen kann (Detaillierungszwang). So werden auch Ereignisse ausgesprochen, die der Informant ‘beschreibend’ eventuell eher verschwiegen hätte. Die Erzählung, sei sie nun in der Rhetorik, Pädagogik oder in der Narrativen Psychologie anzutreffen, könnte, je nach Geschick des jeweiligen Erzählers, dem oben vorgestellten ‘Erzählen³’ ähneln. Allerdings fehlt es der anwendungsorientierten Erzählung entweder an Öffentlichkeit und/oder am Charakter des ‘Geplanten’ der Erzählinhalte. Vom ‘Erzählen⁴’ lässt es sich meist durch den fehlenden ‘Eigenwert’ abgrenzen.

Im Folgenden gehe ich auf drei anwendungsorientierte Schnittstellen zur erzählerischen Mündlichkeit ein.

Rhetorik

Rhetorik ist im weitesten Sinn sowohl Theorie als auch praktische Technik der geschriebenen und gesprochenen Rede mit dem Ziel, den Leser oder Zuhörer zu überzeugen und im Sinne des Redners zu beeinflussen. „Jede Rede ist entscheidungs- und handlungsbezogen [...]“ (Ueding, 2000, S. 8). Und darin liegt auch bereits die Abgrenzung: ‘Erzählen⁴’ ist erzählerischer Selbstzweck – es sucht nicht nach Interventionschancen. Daneben bedient sich die Rhetorik auch des Mittels der Textrezitation, das im ‘Erzählen⁴’ nicht vorgesehen ist: Die fünfte Phase der Redevorbereitung ist die ‘memoria’, das Auswendiglernen, worin sich ebenfalls eine definatorische Abgrenzung zu ‘Erzählen³’ findet.

Ohne Frage bedienen sich Erzähler aber einer Erzählrhetorik. Diese hat vorrangig die Aufgabe, Geschichten spannend zu machen, indem sie Längen vermeidet und Höhepunkte sich langsam und stetig aufbauen lässt, Pausen einflacht und Übergänge ohne Brüche gestaltet (vgl. Cassady, 1995, S.18ff.). Die Stilqualitäten der klassischen Rhetorik: Sprachrichtigkeit, Deutlichkeit, Angemessenheit an Inhalt und Zweck der Rede, Redeschmuck, Vermeidung alles Überflüssigen etc. (vgl. Ueding, 2000, S. 22ff.) finden sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch in der Bühnenerzählkunst wieder.

Dem ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ kommen die Lob- und Festrede (genus demonstrativum) und die geistliche Rede (genus praedicandi), dritter und vierter der klassischen Redeanlässe, wohl noch am nächsten. Durch das Unterscheidungsmerkmal ‘freie Sprachproduktion’ bleibt die Rhetorik aber selbst vom ‘Erzählen³’ unterscheidbar.

Pädagogik

In der Pädagogik findet sich eine ganze Reihe von Erzählanlässen. Allen voran und für diese Betrachtung am ergiebigsten ist die Lehrererzählung (vgl. Merkelbach, 1999, S. 117). Ihr Ziel ist in der Regel die Sensibilisierung der Klasse für die Vermittlung oder Festigung von Inhalten³. Ohne Frage ist das Gelingen des Einsatzes der Lehrererzählung von der Erzählkompetenz des Pädagogen in hohem Maße abhängig. Dennoch genügt ein ‘Erzählen3’, in dem der Pädagoge als kompetenter Erzähler die Geschichte anschlussfähig auswählt und mündlich aufbereitet. Von ‘Erzählen4’ ist die Lehrererzählung durch die fehlende individuelle Gestaltungsaufgabe wie auch durch die fehlende Öffentlichkeit zu unterscheiden. Dies gilt analog für die mündliche Erzählung im Rahmen der Erwachsenenpädagogik und der Organisationsentwicklung (vgl. Loebbert, 2003, S. 56ff.) wie ich sie im Abschnitt 3.3.1 (‘Erzählen ist eigenwertig und transportierend’) abrisshaft beschrieben habe.

Wenn zum Beispiel ein Pädagoge einen Erzählkünstler zu einem Besuch in der Schule einlädt, treffen die Phänomene ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ in der Praxis einer Unterrichtsstunde zusammen.

Eine Sonderform der meist pädagogisch orientierten Erzählung ist die ‘Oral History’, die Erzählung von Zeitzeugen. In diesem Ausdruck erzählerischer Mündlichkeit finden sich, mit Ausnahme der Anforderung des ‘literarischen Sprechens’, alle Attribute des ‘Erzählen3’ wieder. Von ‘Erzählen4’ ist das Erzählen der Zeitzeugen aber dadurch zu unterscheiden, dass es in der Regel kein eigenwertiges sprachliches Handeln ist.

Narrative Psychologie

Mündliche Erzählungen finden sich in der angewandten Psychologie beziehungsweise in einigen Therapieformen zu verschiedenen Anlässen. Ein Beispiel ist die autobiografische Erzählung im Rahmen der Biografiearbeit (vgl. Lehman, 1983, S. 43ff.) beziehungsweise, generell gesprochen, der Themenkomplex rund um den Versuch, durch Narrativierung vergangenen Ereignissen Sinn und Bedeutung zuzuschreiben (vgl. Ricoeur, 1991). Ausdrucksformen der Narrativen Psychologie unterscheiden sich vom ‘Erzählen4’ durch ihre (regelhafte) Nicht-Öffentlichkeit und durch ihre Verbundenheit mit einem therapeutischen beziehungsweise zumindest pädagogischen Ziel. Diese Klasse von mündlichen Erzählungen unterscheidet sich auch vom ‘Erzählen3’ dadurch, dass sie nicht ‘geplant’ ist. Allerdings finden sich im Repertoire von Erzählkünstlern auch autobiografische Erzählungen. Sie sind in der Regel mehr der Wirkung als der Wahrheit verbunden, öffentlich und in der Regel nicht Teil eines laufenden Prozesses der Lebens-Revision beziehungsweise Biografiearbeit.

³ Im Rahmen des Anwendungsbeispiels des Modells der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst gehe ich im Abschnitt 5.3 vertieft auf Anforderungen der Narrativen Pädagogik ein.

Erzählen im Wissensmanagement

Unstrittig passiert ein Gutteil des Wissensübergangs durch mündliche Kommunikation. Ein Beispiel der bewussten Wahl narrativer Bauformen beim Versuch für sich selbst beziehungsweise für andere Wissen darzustellen ist das „Story Template“ (Reinmann & Eppler, 2008, S. 104). In diesem Instrument des persönlichen Wissensmanagements werden Erfahrungen aus zum Beispiel einem abgeschlossenen Projekt in Form einer Abenteuergeschichte dargestellt. Soweit die dadurch entstehende Geschichte frei und mündlich erzählt wird, entspricht dies im Grunde dem ‘Erzählen3’. Fraglich ist jedoch, ob es sich in der Praxis auch um ein ‘beziehungssuchendes’ und ‘darstellendes’ Erzählen handelt. Es wäre zumindest vorstellbar.

4.2.2 Kunstorientierte Schnittstellen

Erzählerische Mündlichkeit in der Literatur

Der moderne Erzählkünstler schöpft seine Geschichten aus mehreren Quellen, allem voran aus literarischen Fassungen oraler Stoffe, wie sie die Volksmärchen und Sagen darstellen, die in Mitteleuropa durch Sammler des 17. bis 19. Jahrhunderts von der Mündlichkeit in Schriftlichkeit übersetzt wurden. Dass dieser Übersetzungsprozess zu teils massiven Veränderung der Ursprungsgeschichten führte, kann an dieser Stelle erwähnt, aber nicht weiter diskutiert werden (vgl. Derungs, 1999, S. 11ff.). Zum Teil mussten Adaptionen an den Ursprungsgeschichten auch vorgenommen werden, da im Rahmen der „Literarisierung mündlicher Erzählsituationen“ (Steinlein, 1982, S. 156) ein Übergang von einer mündlichen in eine schriftliche Wirkungsästhetik geschehen musste, und das führte notgedrungen zu Veränderungen. Ein Beispiel für einen typischen Übergang von Mündlichkeit in Schriftlichkeit dafür ist die Rahmenerzählung von Wilhelm Hauff „Das Wirtshaus im Spessart“ oder Giovanni Boccaccios „Decamerone“. Des Weiteren bezieht der moderne Bühnen-Erzähler seine Stoffe aus der modernen und zeitgenössischen Literatur – einer Gattung, die nie einer mündlichen Wirkungsästhetik verpflichtet war, da diese Erzählungen grundsätzlich für den Leser und nicht den Hörer verfasst wurden. Dass Übersetzungen dieser ‘Schrifterzählungen’ aber durchaus erfolgreich sein können, zeigen Erzählerpersönlichkeiten wie Doris Selmaier, die sich darauf spezialisiert hat, Klassiker der Literaturgeschichte erzählerisch auf die Bühne zu bringen, und damit als Interpretin auftritt. Nur mehr sehr selten bezieht der moderne Erzähler seine Geschichten aus der direkten oralen Überlieferung. In meinem Interview mit dem Erzählkünstler Jörg Baesecke (vgl. 3.2.3) beschreibt derselbe den seltenen Fall der Übernahme von Geschichten unter Erzählerkollegen durch eine einfache ‚Von-Mund-zu-Ohr’-Weitergabe. Eine weitere Quelle von Geschichten ist die eigene Phantasie – das Entwickeln eigener Geschichten. Regelmäßig stellen die ‘eigenen Geschichten’ von Erzählkünstlern lediglich gelungene Adaptionen bestehender Stoffe dar, wobei die Grenzen zwischen Originalität und Interpretation naturgemäß fließend sind.

Nun zeigt die Schrift-Literatur auch selbst Ausprägungen, die erzählerischer Mündlichkeit ähneln, zum Beispiel die szenische Lesung: In ihr schlüpft der Vorleser in die Rollen, die der jeweilige Text vorgibt, und füllt sie performanzorientiert auch mit paralinguistischen Mitteln aus. Dies wirkt oft bereits wie Erzählen, der Text wird lebendig und durch die dramatische, also schauspielhafte Übersetzung, anschaulich. Allerdings erfüllt diese Darstellungsform die Anforderungen des ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ nicht. Sie ist zwar ohne Zweifel eine wichtige Schnittstelle zur mündlichen Erzählkunst, allerdings unterscheidet sie sich vom ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ regelmäßig darin, dass es sich nicht um freies, und, da meist theaterorientiert, auch nicht um beziehungssuchendes Erzählen handelt.

Textgebundenes Erzählen

Ein weiterer erzählerischer Ausdruck ist die Märchenrezitation. Diese in Deutschland hauptsächlich von der Europäischen Märchengesellschaft geförderte Erzählform charakterisiert sich dadurch, dass der Erzähler dazu angehalten wird, ein Märchen in einer bestimmten literarischen Fassung wortwörtlich wiederzugeben. Hierbei handelt es sich um eine Form der Rezitation – ein freies Erzählen im Vollzug ist nicht gegeben. Selbst Vertreter dieses Erzählmodus finden, dass, von außen betrachtet, dies „sicherlich als hoch gekünstelte, nicht aus einem wirklichen gesellschaftlichen Bedürfnis erwachsene, also gemachte, unechte Erzählsituation abgetan“ werden könnte (Janning, 1983, S. 126). Die Wurzeln der textgebundenen Erzählform sind vermutlich nicht in der mündlichen Erzähltradition zu suchen. Sie sah keine wortwörtliche Weitergabe vor, sondern die Weitergabe von Geschichtskernen – sogenannter „conduits“. Sie stellen bestimmte Übermittlungsbahnen von Stoffen innerhalb einer Gesellschaft dar (vgl. Wehse, 1983, S. 19). Die Märchenrezitation scheint daher vielmehr ein Konstrukt zu sein, das zum Ziel hat, literarische Artefakte bekannter Märchensammler zu konservieren. Die Rezitation ist von ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ durch die fehlende Gestaltungskraft (Anforderung ‘selbst gestaltet’) und die fehlende spontane Sprachproduktion (Anforderung ‘frei’) zu unterscheiden.

Poetry Slam

‘Poetry Slam’, eine aus den USA⁴ stammende Literatur-Performance, zeigt einzelne meist jugendliche ‘Slammer’, die in einen Dichterwettbewerb gegeneinander antreten, und meist durch Punktesysteme (vgl. Glazner, 2000, S. 12ff.) in eine neue Runde aufsteigen. Großteils selbst verfasste Texte werden hierbei teils rezitierend, teils ablesend einem Publikum im Rahmen einer Bühnensituation vorgestellt (vgl. Preckwitz, 2005, S. 29ff.). Der Regelfall ist, dass sich die Slammer sprachlich eng an die selbstverfassten literarischen Vorlagen halten, womit Poetry Slam definitorisch vom ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ unterscheidbar und somit zwischen Literatur, Kabarett und Theater anzusiedeln ist.

Im Januar 2008 habe ich aber bei einer Slam-Session in München einem Slammer zugehört, der eigenen Angaben zufolge seinen Text *verloren* hatte und eine berührende freie Erzählung zum Besten gab. Dieser Slammer stellt zwar eine rare Ausnahme dar, berührt aber den Definitionsraum von ‘Erzählen⁴’ direkt.

Erzählen im Theater

Im Theater finden sich Stilmittel, die an erzählerische Mündlichkeit im Sinne von ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ erinnern. Lange Monologe zum Beispiel können wie kleine

⁴ In Deutschland reicht die Tradition des Dichterwettstreits bis ins Mittelalter zurück. Am bekanntesten ist hier der „Sängerkrieg auf der Wartburg“ im 13. Jahrhundert.

Geschichten wirken, der Schauspieler ist alleine auf der Bühne, er spricht, wie in der Comedia dell'arte beziehungsweise im Epischen Theater, unter Umständen sogar das Publikum direkt an – alles deutet auf eine Erzählsituation hin. Im traditionell episch orientierten chinesischen Theater finden sich zum Beispiel Textpassagen, in denen das Publikum direkt angesprochen wird – zum Beispiel so: „Ich bin Wang, die Frau des Mandarins Lu. Ich warte auf meinen Jungen Fudong, der in der Schule ist und bald nach Hause kommen wird. Ich will ihm Tee und Suppe bereiten. Auch mein Mann wird hungrig sein, wenn er von der Sitzung kommt“ (Rudelsberger, 1988, S. 88). Um dies nun aber ‘Erzählen’ nennen zu können, fehlt es an der freien Textgestaltung – und soweit es freie Textgestaltung ist (wie im Improvisationstheater) so ist es kein geplantes (also vorbereitetes) Sprachhandeln mehr. Zudem unterscheidet sich die Rezeptionshaltung des Theaters von Erzählsituationen, und eine beziehungssuchende Haltung des Schauspielers ist meist nicht gegeben. Der Erzähler im Epischen Theater ist außerdem keine Privatperson, sondern er erfüllt die ‘Rolle’ des Erzählers (i.e. episches Theater nach Brecht) beziehungsweise er füllt, wie im chinesischen Theater, eine vollständige Rollenvermutung aus. Das Theater bedient sich aber Mittel, wie sie auch im kunstorientierten Erzählen zu finden sind: weitreichende dramaturgische Überlegungen, dramatische Inszenierung von Figuren, ausgeprägter Einsatz paralinguistischer Mittel etc. Das Erzähltheater, wie es zum Beispiel von dem Münchener Künstlerpaar Jörg Baesecke und Hedwig Rost betrieben wird (vgl. Baesecke, 2002), verbindet freies, mündliches Erzählen mit Elementen des Theaters wie Bühnenbild, Requisiten etc.

Kabarett

In der Veranstaltungspraxis finden sich im deutschsprachigen Raum keine Erzählkünstler, die auch als Kabarettisten auftreten. Dies ist leicht durch den Vergleich der Veranstaltungskalender der Erzählkunstfestivals mit denen der einschlägigen Kabarettbühnen zu belegen. Obschon sich alle der oben genannten konstituierenden Merkmale für das ‘Erzählen⁴’ im Kabarett wiederfinden (fraglich ist allerdings, ob sich der Kabarettist als beziehungssuchend einschätzen würde), so sind die beiden Lager durch eine gläserne Wand (noch) getrennt. Eine Erklärung dafür findet sich vermutlich in der Wahl der Inhalte: Das Repertoire von Erzählern umfasst in der Regel eine bestimmte Anzahl von realen und fiktiven Geschichten, die, wenn überhaupt, nur sporadischen Gegenwartsbezug aufweisen, wohingegen Kabarettisten davon leben, aktuelles gesellschaftliches und politisches Leben zu traktieren – man denke dabei einfach an das politische Kabarett (vgl. Greul, 1967, S. 55ff.). Die beiden Lager, Erzählkünstler und Kabarettisten, unterscheiden sich auch durch ihr Publikum: Die Rezeptionshaltung des Kabarettbesuchers ist es, regelmäßig zu Lachern animiert zu werden – ein ‘Kompetenzinhalt’, der bei nationalen Kabarettistenwettbewerben, zum Beispiel im Scharfrichterhaus in Passau, durch Juroren bewertet wird. Direkt ausgedrückt: Ein Kabarettist, der keine Lacher auf seiner Seite hat, hat ein Problem. Die Anspruchshaltung des Erzählpublikums geht aber über Lacheffekte hinaus. Dies beweist der Erfolg von besinnlichen und philosophischen Erzählungen wie sie sich allerorts in der Erzählscene finden lassen. Eine mikroanalytische Aussage der Gruppendiskussion möge

dies unterstreichen. Darin fordert einer der Interviewteilnehmer auf die Frage nach der Erwartung an die Erzählkunst, dass dieselbe „Gefühle wecken, [...], zu Tränen rühren“ (0748) können sollte. Diese Rezeptionserwartung ist nicht auf das Kabarett ausdehnbar. Allerdings bedarf es nur wenig Phantasie, sich die Bereiche Kabarett und Erzählkunst verschränkt vorzustellen. In der Praxis ist diese Verschränkung beispielsweise als ‘Erzählkabarett’ aber (noch) nicht zu beobachten.

Musik

Definitivische Verbindungen zwischen der Musik und der Erzählkunst scheinen auf Anhieb nicht zu existieren, allerdings nur oberflächlich betrachtet. Die größte Nähe der Musik zur Erzählkunst zeigt sich in der Liedermacherei. Man denke nur an Reinhard Mey, Georg Danzer, Bruce Springsteen in seinen Jugendjahren u.v.m., sie alle erzähl(t)en Geschichten – begleitet und untermalt von Musik. Manche frühen Lieder von Konstantin Wecker, zum Beispiel „Ich hab zum Sterben kein Talent“ (1976) oder „Heut’ schau die Madeln wie Äpfel aus“ (1977), scheinen derart der erzählerischen Mündlichkeit verpflichtet, dass der Sänger teilweise nicht der Melodie folgt, sondern dem Sprachfluss – was in einer Art Sprechgesang mündet. Populäre musikalische Formen des späten Mittelalters bis zur Romantik, zum Beispiel der Bänkeli- und Moritatengesang, vielleicht auch der Minnegesang, waren Mischformen des Erzählens und der Musik; je nach Akzentuierung mehr Musik oder mehr erzählerische Mündlichkeit. Auch auf technischen Ebenen gibt es Parallelen: So ähneln die Kompositionsprinzipien von dramatischen Stoffen denen musikalischer Werke. Vom Vorstellen der Motive über Satzrhythmus und Dialogführung bis hin zu Spannungsbogen und dessen Auflösung folgen Dichter und Komponisten ähnlichen Regeln (vgl. Schabert, 1978, S. 841). Zudem hat die Sprache als Bedeutungsträger auch eine poetische Funktion: Der Klang des gesprochenen Wortes, den T. S. Eliot (1986, S. 23) als „unmistakable tone“ beschreibt, als „the feeling for syllable and rhythm, penetrating far below the conscious levels of thought and feeling“ – als Sinn für den Sprachklang – als eine musikalische Dimension des gesprochenen Wortes. Ein konkreter Ausdruck dessen sind die in der Ilias und Odyssee vielfach auffindbaren Anspielungen, „in denen sich die Vermittlung von Geschichten per Oralität konkret manifestiert hat“ (Wardetzky, 2007, S. 17). In diesen beiden Epöen begegnet man Erzählern, die in der Gestalt des epischen Sängers, des Aoiden, in einer Art metrisch gebundenen Sprechgesang „in vielen tausend Versen frei rezitierend vortrug[en].“ (ebd.). Die Musikalität dieses Sprachausdrucks entstammt dem Versmaß und nicht dem Modus des Gesanges, wie die Bezeichnung ‘epischer Sänger’ suggeriert. Janning begründet auch die Praxis des textgebundenen Erzählens zum Teil durch die Musikalität des erzählten Wortes: Gedichte und andere literarische Texte sollten ihr „eigentliches Dasein nicht im Geschriebenen“ (Janning, 1983, S. 132) fristen, sondern können erst in der sprachlichen Realisation wirksam werden. Ihre Niederschrift ist „als Partitur zu verstehen, die auf klangliche Umsetzung angewiesen ist“ (Merkelbach, 1995, S. 125).

Die definatorische Grenze der Musik zu 'Erzählen³' und 'Erzählen⁴' ist wohl das Versmaß, das dem Liedtext zugrunde liegt (liegen muss), womit kein Sprechen im Vollzug, und damit auch die Chance sprachlich 'beziehungssuchend' zu sein, möglich ist. Allerdings könnte man sich eine Erzählform vorstellen, die durch Musik hinterlegt ist, ohne dass die Musik den Sprachrhythmus diktiert und damit Versformen überflüssig macht.

„Erzählen kommt aus dem Alltag.
Es gehört zum selbstverständlichen
Bestandteil zwischenmenschlicher
Kommunikation.“

Kirsten Wardetzky, Kunst oder Nicht-Kunst?

4.2.3 Allgemeine Kommunikation – Die Alltagserzählung

Da die Wurzeln des hier beschriebenen Lernfeldes ‘Erzählen’ unbestreitbar in der Alltagserzählung liegen, möchte ich dem Phänomen der alltäglichen Erzählung eine tiefere Betrachtung widmen und beginne mit der Unterscheidung von literarischem Erzählen zu alltäglichem Erzählen.

Diese beiden Formen des Erzählens heben sich vor allem durch die Kommunikationssituation voneinander ab (vgl. Dehn, 1986, S. 16ff.). Die alltägliche Erzählform – die vor allem durch „die Mündlichkeit ihres Vollzugs [...] [und ihren] nicht-literarische[n] Charakter“ (Gumbrecht, 1980, S. 404) geprägt ist – wird in einen „bestimmten Handlungszusammenhang“ (Dehn, 1986, S. 16) eingebettet, während bei der literarischen Erzählform solch eine Integration fehlt. Erzählen ist somit „ein aktives Element des alltäglichen Lebens“ (Ehlich, 1980, S. 18):

„Als Alltagserzählung wird das Resultat des Erzählens von ‘gewöhnlichen’ Sprechern in ihren alltäglichen Diskursen sowie der Vorgang solchen Erzählens selbst bezeichnet.“ (Ehlich, 1997, S. 49).

Die Bezeichnung alltägliches Erzählen besteht aus den Komponenten alltäglich und Erzählen und ist auf die die Substantive Alltag und Erzählen zurückzuführen. Der Begriff Alltag wirft Fragen auf, da er bei jedem Menschen etwas anderes bedeutet. Das, was vielleicht bei dem Einen Alltag ist, ist beim Anderen genau das Nicht-Alltägliche, das Ausgefallene. Ehlich definiert den Begriff Alltag genau über das, was er nicht ist, „was sich von ihm abhebt: Besonderes [...] und Herausragendes“ (Ehlich, 1980, S. 14). Als Synonyme für den Begriff Alltag könnten, so Ehlich, Ausdrücke wie „das Gewohnte, das Gewöhnliche, [...] das Allgemeine [...] oder auch Werktag“ (ebd. S. 16) dienen. Kurz: „Alltag bezeichnet die Lebenswelt der Mehrheit“ (ebd. S. 16), da er einen quantitativ großen Teil unserer Zeit einnimmt.

Nun aber zum Begriff alltägliches Erzählen. Zunächst möchte ich wieder sprachwissenschaftlich vorgehen, um dann das alltägliche Erzählen auch volkskundlich zu betrachten: „Mit dem Ausdruck Alltag beziehungsweise alltäglich wird dieses Erzählen, wie oben erwähnt, vom literarischen Erzählen unterscheidbar. Es ist weiterhin ein mündliches Erzählen“, das auf den Zuhörer ausgerichtet und „in einer unmittelbaren Weise interaktional“ (Ehlich, 1997, S. 49) ist – was ein spezifisches Merkmal darstellt. Neben der Möglichkeit, das Erzählte sprachlich sehr abwechslungsreich zu gestalten, kann auch die Funktion von Alltagserzählungen sehr variabel sein (vgl. Gülich, 1980).

Ehlich bezieht sich, die Funktion des alltäglichen Erzählens betreffend, auf Uta Quasthoff, die zwischen ‘primär sprecher-orientierten’ (psychische und kommunikative Entlastung;

Selbstdarstellung), ‘primär höher-orientierten’ Funktionen (Information; Belustigung/ Unterhaltung) und primär ‘kontext-orientierten’ Funktionen (Beleg; Erklärung)“ (vgl. Ehlich, 1983, S. 136) unterscheidet. Die innere Funktion des Erzählens ist für ‘Erzählen1’: die „Weitergabe von Geschehenem“ (ebd. S. 138), für ‘Erzählen2’: „Unterhaltung, das Erfahren von Spannung und von Spannungslösung, das Erzielen von Genuß [aber auch] die Belehrung“ (ebd.). Die sogenannte „Tiefenfunktion des [alltäglichen] Erzählens ist zu beschreiben als das Herstellen einer gemeinsamen Welt“ (ebd. S. 139). Erzähler und Zuhörer haben anfänglich nicht dieselbe Ausgangslage, „die Erzählung kommt also [...] durch ein Informationsdefizit des Kommunikationspartners [zustande] – das ist eine der klassischen Voraussetzungen für das Erzählen in Alltagssituationen“ (Gülich, 1980, S. 338). Die Gesprächspartner müssen sich auf eine gemeinsame Ebene begeben, dabei bilde der Aufbau und die anschließende Bewahrung dieser Gemeinsamkeit sowie die Partizipation beider Gesprächspartner die Grundlage für ein erfolgreiches Erzählen. „Alltägliches Erzählen hat also [...] auch eine wichtige soziale Funktion [...].“ (Merkelbach, 2003, S. 27). Zu den Gegenständen alltäglichen Erzählens zählen Vorkommnisse und Ereignisse aller Art, zu denen auch Erlebnisse gehören. Besonders für ‘Erzählen2’ ist spezifisch, dass „die Objekte dieses Erzählens in sich strukturiert [sind]. Sie sind Geschichten, [und eine] Geschichte ist ein strukturiertes Geschehen“ (Ehlich 1983, S. 140). „Es sind aber nicht allein erlebte Erfahrungen, Erfahrungen erster Hand, die Erzählstrukturen begründen. Ereignisse, die wir nur vom Hörensagen kennen, können ebenfalls – gewissermaßen als Erfahrungen zweiter Hand – in die Erzählstrukturen eingehen.“ (Lehmann, 1983, S. 26). Obwohl Erzählungen im Alltag „gegenüber den elaborierten literarischen Erzählungen“ (Ehlich, 1983, S. 142) einen weniger strukturierten Eindruck hinterlassen, so zeigen sie dennoch einen gegliederten Aufbau. Ehlich greift hier die „fünf Hauptteile der alltäglichen Erzählung“ (ebd. S. 143) von Labov und Waletzky auf: Den Anfang stellt die Exposition dar, in welcher der Erzähler den Zuhörer durch Wissensübertragung an der somit gemeinsamen Welt teilhaben lässt. Dann geht es über die Komplikation in die Solution, welche sich immer auf das erzählte Ereignis beziehen. Mitunter endet die Geschichte mit einer Coda. Sie ist der Abschluss der Geschichte, der gewährleisten soll, dass das neue Wissen vom Zuhörer aufgenommen wird. Als letzter wichtiger Punkt steht die Evaluation. Sie liegt auf der Seite des Zuhörers und stellt eine Bewertung des Erzählten dar (ebd. S. 144). Generell ist es bei einer Geschichte wichtig, dass sie einen „roten Faden“ (Lehmann, 1983, S. 19) hat. Dies ist die Voraussetzung, dass sowohl Erzähler als auch Zuhörer eine Orientierung innerhalb der Geschichte haben.

Volkskundlich betrachtet ist alltägliches Erzählen ein „Bereich des Erzählens [...], der nicht abgedeckt ist durch den Terminus Volkserzählung“ (Bausinger, 1984, S. 323). Das heißt, der Begriff alltägliches Erzählen umfasst die „Fülle [von] Geschichten [...], die von Erlebnissen, Ansichten, Erinnerungen und Ereignissen des täglichen Lebens handeln.“ (Lehmann, 1983, S. 34). Dazu gehört allem voran auch das Erzählen aus dem eigenen Leben – das autobiografische Erzählen. Für dieses Erzählen ist „eine Gliederung der Ereignisse“ (ebd. S. 18) grundlegend. Dieser „rote Faden“, den man als einen Handlungsstrang ohne logische Brüche bezeichnen könnte, zieht sich durch die gesamte Erzählung und dient als „Leitlinie [...] des Erzählens [zur] persönliche[n] Einteilung [...] der Lebensgeschichte“ (ebd. S. 20). Bausinger zitiert in seinem Artikel über alltägliches Erzählen Paul Nedo, der

die Meinung vertritt, „dass [vor allem im 18. Jahrhundert] Lieder, Sagen, Märchen und Schwänke zu einer spezifischen und gehobenen Erzählsituation gehörten, während das allgemeine Erzählbedürfnis durch Berichte und Erzählungen aus dem Leben befriedigt wurde“ (Bausinger, 1984, S. 323). Trotz dieser Unterscheidung zwischen Alltagserzählung und Kunsterzählung ist dennoch erwiesen, „daß traditionelle Elemente auch in solche Erzählungen eingehen und daß die gängige [...] Gegenüberstellung von ‚traditionellem‘ Erzählgut einerseits und Alltagsgeschichte andererseits problematisch ist“ (ebd. S. 326). Dies sei hier nur nochmals angemerkt, da neben den bereits beschriebenen Unterschieden zwischen den einzelnen Begriffen und Erzählvarianten doch auch zahlreiche Parallelen bestehen und die Übergänge teilweise fließend sind. Hierzu Dégh:

„Während sich das Erzählrepertoire der Grimms als Erziehungs- und Unterhaltungsmaterial für Stadtkinder einen festen Platz eroberte [...], verlor die traditionelle mündliche Erzählung bei den gebildeten Schichten an Interesse und fand ihren fruchtbarsten Boden im bäuerlichen Europa; beide Erscheinungsformen des Erzählguts waren allerdings nie hermetisch voneinander getrennt.“ (1984, S. 319).

Die Alltagserzählung erfüllt in der Regel nicht die definitorischen Anforderungen des ‘Erzählen³’ und des ‘Erzählen⁴’, da meist nicht geplant und/oder nicht eigenwertig und/oder nicht öffentlich und/oder nicht gestaltet erzählt wird.

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Begriff des ‘Erzählen⁴’ eingeführt und der Begriff ‘Erzählen³’ den Ergebnissen dieser Arbeit angepasst:

‘Erzählen⁴’ beschreibt damit:

‘Erzählen³’ als eigenwertiges, öffentliches und selbst gestaltetes, interpretierendes sprachliches Handeln.

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die beiden Begriffe verwandten kunst- und anwendungsorientierten Schnittstellen gegenübergestellt. In dieser theoretischen Prüfung der Abgrenzungskraft von ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ haben sich keine definitorischen Unvereinbarkeiten gezeigt, was darauf hinweisen könnte, dass es sich um eine geeignete Taxonomie zur Beschreibung der Phänomene handeln könnte.

„Für das Können gibt es nur einen Beweis:
Das Tun.“

Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach

5 Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst

In diesem Kapitel wird ein ‘Modell der Könnerschaft erzählerischer Mündlichkeit’ vorgestellt (5.2). Es ist neben dem definatorisch orientierten Kapitel 3, in dem die erweiterte Begrifflichkeit zum Begriff ‘Erzählen’ eingeführt wurde, der zweite Teilertrag dieser Arbeit.

Dem Entwurf des Modells gingen die theoretischen und empirischen Untersuchungen aus den Kapiteln 3 und 4 voraus, welche im Abschnitt 3.3.2 ‘Die Könnerschaft erzählerischer Mündlichkeit’ zusammengefasst wurden und sich nun, verdichtet in einem Modell unten wiederfinden. Dabei wurde dem Modell nicht der naheliegende Begriff der ‘Kompetenz’ zugrundegelegt, sondern der im Kapitel 1 eingeführte Begriff der ‘Könnerschaft’. Dieser Schritt wird im nachfolgenden Abschnitt 5.1 begründet.

Im Anschluss daran findet sich ein Anwendungsbeispiel des Modells anhand der Fragestellung, welche Fertigkeiten und Haltungen erzählende Pädagogen an den Tag legen sollten (5.3).

5.1 Kompetenz oder Könnerschaft?

Was ist Kompetenz?

In der Beschreibung der Ideenwelten hinter dem Begriff ‘Kompetenz’ herrscht im Grunde keine Einigkeit. Dies ist für die vorliegende Aufgabe aber nicht von Bedeutung. Die Frage lautet, ob sich ein Modell zur Beschreibung mündlicher Erzählkunst an den Ideenwelten hinter dem Begriff ‘Kompetenz’ oder an den Ideenwelten hinter dem Begriff ‘Könnerschaft’ orientieren soll. Dazu skizziere ich im Folgenden stichpunktartig die Entwicklung des ‘Kompetenzbegriffs’ und stelle ihn dem im Kapitel 1 eingeführten Begriff der ‘Könnerschaft’ gegenüber.

Der Kompetenzbegriff ist ohne Zweifel von der Berufspädagogik als Entwicklungseinrichtung am weitesten definiert und erforscht worden. Der Begriff könnte als Nachfolgebegriff des in den 70er-Jahren eingeführten Begriffs der ‘Schlüsselqualifikation’ gelten. Dieser markierte einen qualitativen Übergang vom inhaltlich geschlossenen, fachbezogenen Konzept der ‘Qualifikation’ hin zu einer potenzialorientierten „Handlungsdisposition“ (Arnold & Schüssler, 2001, S. 55), die den Kompetenzträger in die Lage versetzen soll, in einer Vielzahl von Situationen zielgerichtet und angemessen reagieren zu können, also „aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und

verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen“ (Münch, 1995, S. 11) und dies „oft in Kooperation mit anderen“ (Kauffeld, 2000, S. 36). Diese Forderung spiegelt die Komplexitätssteigerung in vielen Berufen wider, der mit einfachen Qualifizierungsmodellen nicht mehr Herr zu werden war (vgl. Sauer, 2004). Dieser alle physischen und psychischen Handlungspotenziale eines Individuums einbeziehende Ansatz setzte die Berücksichtigung persönlichkeitsbezogener Aspekte voraus, die für Qualifikationsmaßnahmen keine Rolle spielten: So finden sich stellvertretend bei Weinert (1998) neben kognitiven, auch emotional-motivationale, volitionale (die Willensbildung betreffende) und soziale Aspekte wieder. Kompetenz kann des Weiteren als ein relationales und kontextabhängiges Konstrukt angesehen werden – es ist von der Zuschreibung des Rezipientenkreises abhängig (vgl. Erpenbeck, 1997, S. 116). Wer also einen Beruf erfolgreich ausüben möchte, muss „berufliche Handlungskompetenz“ (Bohlinger, 2006, S. 154) entwickeln. Dem Vorschlag zur Einteilung der beruflichen Handlungskompetenz in die vier interagierenden Bereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz wird mittlerweile pragmatisch gefolgt (vgl. Sonntag, 1992). Für die vorliegende Fragestellung interessieren an diesem Vier-Komponenten-Modell vorrangig die Aspekte Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Sozialkompetenz beinhaltet Fähigkeiten, um mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und gemeinsam Aufgaben zu lösen. Dazu gehören zum Beispiel Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Führungsqualitäten, Empathiefähigkeit sowie Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft. Selbstkompetenz, manche Autoren verwenden auch das Begriffspaar ‘Personal- und Selbstkompetenz’ (vgl. Kaufhold, 2006), beschreibt die Fähigkeit, selbstverantwortlich und selbstmotiviert zu handeln. Es geht dabei darum, Entscheidungen auf Basis eigener Moralvorstellungen und Lebensziele zu treffen. Dazu gehört die Fähigkeit, eigene Ziele und Motive zu kennen und steuern zu können.

Die Ergebnisse zur Frage der Inhalte von Erzählkunst (vgl. 3.3.2) zeigten, dass der Erzähler neben anderen Fertigkeiten über erfolgskritische ‘Haltungen’ verfügen muss, wie ‘Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit’, ‘Streben nach Kongruenz’ oder ‘Streben nach Echtheit’. In welcher Ideenwelt von Selbstkompetenz wären diese erfolgskritischen Haltungen, wenn überhaupt, integrierbar? Bohlinger (2006), der wohl den am weitesten gefassten Kompetenzbegriff vertritt, stellt auch auf das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und damit auf Einstellungen und Werte einer Person ab – allerdings findet sich auch in seinem Kompetenzbegriff keine unmittelbare Verbindung beziehungsweise Schnittstelle zu den oben (3.3.2.3) beschriebenen erfolgsrelevanten Haltungen des Erzählers.

Die fragliche Verortung einzelner Befunde zum Phänomen mündlicher Erzählkunst im Kompetenzbegriff ist Grund genug, nach Alternativen zu suchen. Dennoch möchte ich auch auf die fehlende Anschlussfähigkeit des Begriffs hinweisen: Der Kompetenzbegriff ist in der Sprachwelt von künstlerisch-akademischen Ausbildungsstätten von nur geringer Bedeutung. Die Anschlussfähigkeit an diese Sprachwelten ist aber notwendig, da die Erzählkunst der Einbettung im kunst-akademischen Lehrbetrieb bedarf.

Zur Verdeutlichung der definatorischen und damit auch sprachlichen Lücken stelle ich exemplarisch zwei Telefonbefragungen zum Themenkreis vor. Diese Quelle habe ich gewählt, da ich schlicht keine Literatur fand, die sich mit der Frage zur Begrifflichkeit des

Fertigkeiten-Profiles in einem künstlerisch orientierten Umfeld befasst. Unten vorgestellte Telefonbefragungen hatten die Aufgabe, ein praxisorientiertes Licht auf die Frage zur Wahl der Begrifflichkeit zu werfen. Ich unternehme keinen Versuch, nunmehr den Begriff der 'Könnerschaft' als Äquivalent zu einem betrieblich oder pädagogisch orientierten Kompetenzbegriff vorzuschlagen. Die Gedanken von Herrn Klein und Herrn Ellermann (siehe unten) zum Kompetenzbegriff legen allerdings zumindest atmosphärisch eine Orientierung am Begriff der 'Könnerschaft' nahe.

Telefonbefragung I mit Dr. Christoph Klein von der Akademie der bildenden Künste Nürnberg (14. Apr. 2008):

Christoph Klein ist Akademischer Oberrat und für den Bereich Kunstpädagogik verantwortlich. Seiner Ansicht nach ist der Begriff 'Kompetenz' für den künstlerischen Diskurs ungeeignet, da er einen „Endpunkt“ bezeichnet, der impliziert, nun ein Werkzeug zu besitzen, dessen Einsatz zu einem planbaren Ergebnis führt. Kunstbetrieb dagegen passiere durch das permanente Aufbrechen bestehender Endpunkte. So erklärt mein Interviewpartner, dass die „Autonomie der Mittel“, wie sie in den 70er-Jahren Avantgarde war, nun vollkommen verschwunden sei, da der Kunstbetrieb seine eigene totale Freiheit als „Endpunkt“ aufgelöst habe. Zudem sei künstlerische Bildung dergestalt einzelfallorientiert, dass zum Beispiel die Ergebnisse der Gespräche zu einem Werkstück mit den Teilnehmern einer Seminargruppe vollkommen unterschiedlich ausfallen können, obschon es sich um ein einzelnes Werkstück handelt. Und dies sei dadurch zu erklären, so Klein, dass ein sprachlicher Diskurs zur Kunst nicht auf ein richtiges oder falsches Ergebnis hinziele, sondern auf das Sichtbarmachen der Qualität gedanklicher Strukturen zum Beispiel eines Kunststudenten im Analyseprozess. Es existieren des Weiteren, so Klein, zumindest in seinem Fachbereich keine niedergeschriebenen, kanonisch orientierten Curricula und auch keine Kompetenzmodelle, welche Orientierung bei der Gestaltung von Lehraufgaben bieten, und er vermutet, dass sich auch in anderen Bereichen ähnliches nicht finden wird. Es existieren auch tendenziell keine Curricula, sieht man einmal von den Werkstattinhalten wie Maltechnik, Lithographie oder Radierung ab.

Telefonbefragung II mit Professor Jens Ellermann von der Hochschule für Musik und Theater, München (18. April 2008):

Sehe man, so Ellermann, von der Grundausbildung, in der Techniken vermittelt werden, ab, so fänden sich in der Ausbildung von Geigern keine kanonisch-modellhaft geprägten Vorstellungen von künstlerischer Kompetenz. Jens Ellermann wörtlich: „Sie stellen mir so wissenschaftliche Fragen, bei uns herrscht aber der Pragmatismus vor – ich mache mit den Studenten, was funktioniert, und wenn ich merke es funktioniert nicht, mache ich einfach etwas anderes.“ In der Grundlagenausbildung von Geigern zum Beispiel fänden sich keine verbindlichen Kompetenzmodelle, sondern sogenannte künstlerische „Schulen“, meist geprägt von einzelnen Persönlichkeiten; und deren Vorgehensweisen, so Ellermann, seien mitunter „diametral entgegengesetzt“, und „dennoch bringen sie gute Geiger hervor“. Grundsätzlich passt Ellermann seine Lehrbemühungen an das „Talent und an das Nerven-

kostüm“ des jeweiligen Studenten an – ein wie auch immer geartetes modellhaftes Vorgehen könne er sich für seinen Fachbereich und auch für andere Fachbereiche der akademischen Musikausbildung nicht vorstellen.

‘Könnerschaft’ als geeigneterer Begriff zur Beschreibung des Untersuchungsgegenstands

Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff der ‘Könnerschaft’ als der geeignetere Basisbegriff zur Entwicklung eines Modells zur mündlichen Erzählkunst. Wie im Abschnitt 1.3 hergeleitet, beschreibt ‘Könnerschaft’ das Handeln eines Experten im Sinne des Stufenmodells von Dreyfus und Dreyfus. ‘Könnerschaft’ kann als ein Entwicklungsstadium eines Lernenden bezeichnet werden, in dem sich ein intuitives Verständnis von Situationen auftut, in der Urteilskraft ein dynamisches Kriterium ist, und in dem distale Merkmale, also Merkmale die außerhalb des Kernproblems liegen, ihm, dem Experten, ein bekanntes Muster zeigen. Polanyi spricht hierzu von „Physiognomien“, also dem Erkennen eines Ganzen mit ungliederbaren Einzelheiten. Des Weiteren bedingt Könnerschaft die Bereitschaft, Dinge gelassen geschehen zu lassen sowie Intuitionen und Ahnungen Wahrnehmungsraum zuzusprechen und sich in eine situative Gegenwart gänzlich einbinden zu lassen.

5.2 Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst

In diesem Abschnitt werden die besonderen Merkmale der einzelnen Stadien zur Erlangung von Könnerschaft in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus den Ergebnissen der theoretischen und empirischen Untersuchung zur Frage der Inhalte mündlicher Erzählkunst gegenübergestellt. Des Weiteren wird versucht, die in der Untersuchung aufgefundenen Fertigkeiten und Haltungen (vgl. 3.1) einzelnen Stadien des Modells argumentativ zuzuordnen. Dadurch kann gezeigt werden, welche Fertigkeiten und Haltungen ein Erzählkünstler in welchem Stadium seiner Entwicklung hin zur Könnerschaft zeigen sollte. Dies wiederum ist die Grundlage für die Benennung derjenigen Fertigkeiten, die etwa ein Pädagoge zeigen sollte, wenn er dem Anspruch folgt, in einem zum Beispiel schulischen Wirkungsfeld ein ‘kompetenter’ Erzähler zu sein (vgl. 5.3; Anwendungsbeispiel des Modells). Die graphisch-tabellarische Darstellung des hier unterbreiteten Modells mündlicher Erzählkunst findet sich auf der Folgeseite (Abbildung 2).

Im Anschluss an die graphische Darstellung (Abbildung 2) folgt die schrittweise Herleitung des Modells der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Sie beginnt mit der Beschreibung der ‘Könnerschaft mündlicher Erzählkunst im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers’ (vgl. 5.2.1). Sie umfasst folgende Inhalte:

- Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten,
- Sprachwahlsicherheit I (i.e. Grundlagen),
- Körperselbstverständlichkeit und
- Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit.

Das Stadium des ‘Novizen’, in der Notation von Dreyfus und Dreyfus, wird in der Herleitung nicht berücksichtigt, da per Definition vom Lernenden in diesem Stadium keine bereits ausgeformten Fertigkeiten und Haltungen erwartet werden. Der Novize soll interessiert Instruktionen folgen und sich in ein Lehrer-Schüler-Verhältnis einfügen (vgl. 1.2 ‘Das Stadium des Novizen’).

Aufbauend auf die Beschreibung des Stadiums des fortgeschrittenen Anfängers findet sich als weiteres Stadium des Wissenserwerbes nach Dreyfus und Dreyfus die Beschreibung der ‘Könnerschaft mündlicher Erzählkunst im Kompetenzstadium’ (vgl. 5.2.2), mit folgenden Inhalten:

- Romantheoretische Sicherheit,
- Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit,
- Rhetorische Fertigkeiten,
- Suggestivkraft I (i.e. Suggestivkraft durch Sinnhaftigkeit),
- Proxemisches Verständnis und
- Streben nach Kongruenz.

Dem folgt die Vorstellung der ‘Könnerschaft mündlicher Erzählkunst im Stadium der Gewandtheit’ (vgl. 5.2.3), mit den Inhalten:

- Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit,
- Schauspielerische Fertigkeiten.

Als letzter Abschnitt folgt die ‘Könnerschaft mündlicher Erzählkunst im Stadium des Experten’ (vgl. 5.2.4), mit den Inhalten:

- Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff,
- Sprachwahlsicherheit II sowie Suggestivkraft II durch poetische Dichte und
- Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit.

Aus der nachfolgenden Abbildung 2 lässt sich zum Beispiel herauslesen, dass der ‘kompetente Erzähler’, also der Erzähler im Stadium des Kompetenten in der Notation von Dreyfus und Dreyfus, alle Fertigkeiten entwickelt hat, welche im ‘Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst’ bis zu der jeweiligen Spalte vorgeschlagen sind. Dies sind im Einzelnen: Romantheoretische Sicherheit, Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten, Sprachwahlsicherheit I (i.e. Stoff + Publikum), Rhetorische Fertigkeiten, Suggestivkraft I durch Sinnhaftigkeit, Körperselbstverständlichkeit, Proxemisches Verständnis, Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit. Des Weiteren versucht der ‘kompetente Erzähler’ folgende Haltungen an den Tag zu legen: Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit und Streben nach Kongruenz.

„Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst“ unter Berücksichtigung einer Interventionsperspektive zur Bezeichnung der Fertigkeiten und Haltungen, die der ‘kompetente’ Erzähler als eine Vorstufe zum Erzählkünstler an den Tag legen sollte:

STADIEN NACH DREYFUS UND DREYFUS	DER NOVIZE	DER FORTGESCHRITTENE ANFÄNGER	DER KOMPETENTE	DER KÖNNER	DER EXPERTE
ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNGEN					
KÖNNERSCHAFT IM PROZESS DER WERKENTSTEHUNG			Romantheoretische Sicherheit		Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff ('Einverleiben')
KÖNNERSCHAFT IN DER PERFORMANZSITUATION	SPRECH- UND SPRACHORIENTIERTE BEFUNDE	Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten Sprachwahl-sicherheit I (Stoff + Publikum)	Rhetorische Fertigkeiten Suggestivkraft I durch Sinnhaftigkeit		Sprachwahl-sicherheit II und Suggestivkraft II durch poetische Dichte
	DARSTELLUNGS-ORIENTIERTE BEFUNDE	Körper-selbstverständlichkeit	Proxemisches Verständnis	Schauspielerische Fertigkeiten	
KÖNNERSCHAFT IN DER PERFORMANZSITUATION	BEFUNDE ZUR INTERAKTIONS- UND BEZIEHUNGSLEISTUNG		Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit	Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit	
ERFOLGSKRITISCHE HALTUNGEN DES ERZÄHLKÜNSTLERS		Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit	Streben nach Kongruenz		Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit

BÜNDEL AN FERTIGKEITEN UND HALTUNGEN, DIE DER 'KOMPETENTE ERZÄHLER', ZUM BEISPIEL DER PÄDAGOGE ALS 'MAGISTER NARRANS' AN DEN TAG LEGEN SOLLTE.

Abbildung 2: Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst.

Nachfolgend (5.2.1 bis 5.2.4) wird das „Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst“ hergeleitet:

5.2.1 Die Könnerschaft im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers

In Rahmen der Einzelinterviews (vgl. 3.2.1 bis 3.2.7) habe ich regelmäßig nach dem Aufbau eines Curriculums für fiktive Erzählstudenten gefragt. Die Argumentationen verliefen strukturell und inhaltlich ähnlich. Anfangs sollte sich der Erzählstudent mit Erzählstoffen auseinandersetzen: deren „Tiefendimensionen ausloten“ (Kruse), Textanalysen betreiben (Ploier und Wehse), „dramaturgische Gespräche“ führen (Adam), „Geschichten ‘kennen’ und ‘Geschichten’ kennen“ (Baesecke und Rost) und, so Wardetzky im Imperativ: „Beschäftigt euch mit den Texten ganz intensiv!“. Bald darauf aber sollte der Erzählstudent bereits erzählen – erstmals für seinen Mentor, dann schon für kleines Publikum. Der fortgeschrittene Anfänger sollte daher, und dies sieht auch das Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus vor, erste praktische Erfahrung darin gesammelt haben, wie er mit realen Aufgaben fertig wird. Dazu benötigt er neben einer passenden, also anschlussfähigen Geschichte Ausdrucks-Instrumente – allen voran eine Stimme, eine Sprache und einen Körper, womit bereits die Fertigkeiten benennbar sind, die für den fortgeschrittenen Anfänger von Bedeutung sind:

- a) Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten,
- b) Sprachwahlsicherheit,
- c) Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit und
- d) Körperselbstverständlichkeit.

Erläuterung zu a) Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten

Es scheint selbstverständlich zu sein, dass ein angehender Erzähler grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten entwickeln sollte. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass in den weiteren Stadien nicht die Forderung erhoben wird, dass sich diese grundlegenden Fertigkeiten des Anfängers nun zu fortgeschrittenen Fertigkeiten weiterentwickeln müssen. Der Erzählkünstler bedarf, und ich habe dies bereits im Abschnitt 3.3.2 (Könnerschaft; Grundlegende stimm- und sprecherzieherische Fertigkeiten) hergeleitet, lediglich grundlegender stimm- und sprecherzieherischer Fertigkeiten – eine Professionalisierung dieser Fertigkeiten könnte sich unter Umständen sogar kontraproduktiv auf den Beziehungsaufbau mit dem Publikum auswirken, da sie die Anmutung der ‘Echtheit als bühnenhafte Privatheit’ untergraben könnte und unter Umständen auch Dialektfärbungen, die die Echtheit stützen, eliminieren würden.

Erläuterung zu b) Sprachwahlsicherheit

Die Forderung nach Sprachwahlsicherheit hat mehrere Dimensionen: Zum einen gilt es, sprachlich an das jeweilige Publikum und zum anderen an den gewählten Erzählstoff anschlussfähig zu sein. Des Weiteren wird vom Erzähler poetische Dichte beziehungsweise Sprachästhetik erwartet. Dem fortgeschrittenen Anfänger ist vermutlich nur die Erfüllung der ersten beiden Dimensionen, also Sicherheit in der Sprachwahl dem Publikum und dem Stoff gegenüber zuzumuten, weswegen im Modell die Fertigkeit Sprachwahlsicherheit in I und II unterteilt ist. 'Sprachwahlsicherheit I' beschreibt damit die Fertigkeit, die zu wählende Sprache dem jeweiligen Erzählstoff und dem jeweiligen Publikum anzupassen. Weitere sprachästhetische Forderungen, wie zum Beispiel 'Suggestivkraft durch poetisch dichte Sprache' werden wohl erst vom Könnner beziehungsweise vom Experten einzufordern sein und werden weiter unten als Sprachwahlsicherheit II und Suggestivkraft II vorgestellt.

Erläuterung zu c) Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit

Mit der Forderung nach Sprachwahlsicherheit geht bereits die Einführung einer erfolgskritischen Haltung einher, der sich der fortgeschrittene Anfänger bereits bewusst sein kann: dem grundsätzlichen Streben nach Anschlussfähigkeit. Der fortgeschrittene Anfänger generiere nämlich, anders als der Novize, sein Handeln nicht mehr allein aus expliziten beziehungsweise kontextfreien Regeln und Merkmalen, sondern er integriere bereits Richtlinien. Die Anwendung von Richtlinien ist jedoch nur möglich, wenn der Lernende die in den Richtlinien benannten Aspekte tatsächlich auch wahrzunehmen vermag. Ein bereits im Kapitel 1 knapp skizziertes Beispiel soll dies verdeutlichen: Der Mentor des Erzählstudenten könnte mit ihm im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers bereits über die Bedeutung des Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum gesprochen haben. Der Student könnte diesen Zusammenhang auch als erfolgskritisch erkannt haben. Möglicherweise ist der Erzählstudent in einer Auftrittssituation aber trotzdem nicht in der Lage, sich auf einen Steuer-Regel-Mechanismus mit dem Publikum einzulassen, da er mit der bloßen sprachlichen Produktion der Geschichte alle Kapazitäten verbraucht hat und/oder die Signale eines Publikums mangels entwickelter Empathiefähigkeit noch nicht dekodieren kann. Dennoch sollte die Forderung erhoben werden, dass der Erzählstudent im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers bereits dem 'Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit' folgt, eingedenk der Tatsache, dass es ihm vermutlich nicht in allen Dimensionen gelingen wird. Die zu einem frühen Zeitpunkt erfolgende Sensibilisierung des Erzählstudenten für das 'Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit' könnte auch sicherstellen, dass sich das Selbstverständnis des angehenden Erzählers nicht versehentlich (da unbetreut) in die Richtung „Schauspielerei mit vierter Wand“ entwickelt. Eine Haltung, in der die Anschlussfähigkeit unter Umständen den Performanzsehnsüchten des Künstlers zum Opfer fällt (vgl. 3.3.2.3 Haltungen; 'Streben nach unbedingter Anschlussfähigkeit').

Erläuterung zu d) Körperselbstverständlichkeit

Es mag paradox klingen, dass die Natürlichkeit im körperlichen Ausdruck einschließlich Gestik und Mimik ein Lernfeld sein sollte, da die Natürlichkeit selbstverständlich sein

sollte. Das Gegenteil der Natürlichkeit wäre dann die Künstlichkeit. Als Künstlichkeit könnten die Lerninhalte gelten, die zum Beispiel in künstlerischen Hochschulen als Tanz, Schauspielerei etc. unterrichtet werden und zu einem künstlerischen Ausdruck führen, der, in Vollendung, wieder eine natürliche Anmutung hat. Allerdings, und dies haben meine Interviewpartner stringent beschrieben, geht es nicht um einen wie auch immer gearteten natürlich *anmutenden* Ausdruck, sondern darum, zuzulassen, dass sich die Ergriffenheit und Emotionalität des Erzählers eines körperlichen Ausdrucks *bedient*. Darin liegt ein kleiner, aber feiner Unterschied: Der Erzähler ist nicht natürlich, sondern er lässt seinem Körper Raum, um mit ihm die Geschichte zu erzählen. Körperselbstverständlichkeit beschreibt das Zulassen dieses Raumes. Das Gegenteil wäre, den Körperausdruck zu choreografieren bis zur Ausbildung schauspielerischer Fertigkeiten. Auch diese sind von Bedeutung, aber nicht in diesem Stadium, sondern erst im Stadium des ‘Könners – des gewandt Handelnden’, also dem, der zwischen dem künstlichen dramatischen Spiel und der natürlichen privaten Erzählhaltung hin und her springen kann. Den Grund, warum bereits der fortgeschrittene Anfänger sich mit der Körperselbstverständlichkeit beschäftigen sollte und auch könnte, möchte ich aus eigener Beobachtung heraus zu erklären versuchen: Der Anfänger in der Bühnenarbeit sucht regelmäßig nach Rollenvermutungen, die ihm Schutz und Ordnung bieten. Es ist zum Beispiel wesentlich leichter eine Bühne als König Lear zu betreten denn als Privatperson. Diese Flucht aus der Privatheit in die Rolle ist eine Erfahrung, welche Improvisationstheater-Lehrer regelmäßig bei Anfängern beobachten (vgl. Johnstone, 2006, S. 223ff.) – diese Flucht schwächt allerdings das Impro-Spiel und schwächt analog auch den erzählkünstlerischen Ausdruck. Denn die Könnerschaft der mündlichen Erzählkunst verlangt final nach einer Haltung des ‘Strebens nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit’ des Künstlers (vgl. Abschnitt 3.3.2). Darauf werde ich im Detail noch weiter unten bei der Beschreibung des ‘Experten’ eingehen.

5.2.2 Die Könnerschaft im Kompetenzstadium

Die dritte Stufe des Modells kann als eine Ebene bezeichnet werden, in der der Lernende beginnt, sich selbst Ziele zu setzen, Handlungsalternativen bewusst abzuwägen und auszuwählen, dieselben in Pläne zu überführen und im engeren Sinn des Wortes ‘selbstständig’ zu denken (vgl. Neuweg, 2001, S. 306). Der Kompetente legt also ein analytisches Vorgehen an den Tag, welches im Idealfall von emotionaler Verbundenheit mit seinem Handeln und Verantwortungsgefühl für dasselbe begleitet wird (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1984, zitiert nach Neuweg, 2001, S. 307). Für den Erzählstudenten ist nun der Punkt gekommen, in dem er Verantwortung für sein Tun und für seine Erzählstoffe übernimmt – einem Autorenprinzip folgend. Der im Sinne von Dreyfus und Dreyfus ‘kompetente’ Erzähler zeigt daher spätestens in diesem Stadium folgende Fertigkeiten und Haltungen:

- a) Romantheoretische Sicherheit,
- b) Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit,

- c) Rhetorische Fertigkeiten,
- d) Suggestivkraft durch Sinnhaftigkeit,
- e) Proxemisches Verständnis und
- f) Streben nach Kongruenz.

Erläuterung zu a) Romantheoretische Sicherheit

Die Forderung nach romantheoretischer Sicherheit in dem Sinne, dass der Erzählstudent in der Lage ist, qualitativ hochwertige Geschichtenstoffe zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln, kann für den Erzähler im Stadium der Kompetenz erhoben werden. Die Beherrschung dieser Fertigkeit kann vom fortgeschrittenen Anfänger, der erst erlernt, bedeutungsvolle Elemente zu erkennen und richtig einzuschätzen sowie situationale Elemente zu integrieren, noch nicht erwartet werden. Durch die Interviews ist auch nachweisbar, dass romantheoretische Sicherheit eine „Muss“-Fertigkeit ist, die dem „guten Erzähler“ (stellvertretend Adam, 3.2.2) zugesprochen wird, und für deren Ausprägung es keine langfristig tragfähigen Kompensationschancen gibt. Der ‘gute’ Erzähler ist im Modell von Dreyfus und Dreyfus irgendwo zwischen ‘Kompetenter’ und ‘Experte’ anzusiedeln. Dennoch soll sich, so die Argumentation, bereits der ‘Novize’, spätestens der ‘fortgeschrittene Anfänger’ damit auseinandersetzen, sodass diese Fertigkeit spätestens im Stadium des ‘Kompetenten’ ausgebildet ist.

Mit Hilfe der romantheoretischen Sicherheit, kann der Erzähler Verantwortung für seine Stoffe übernehmen. Der Kompetente fühlt sich, nachdem er sich zu *seinem* Plan durchgerungen hat, für diesen Plan verantwortlich und mit seinen Handlungen und den daraus erwachsenden Konsequenzen verbunden (vgl. Dreyfus und Dreyfus, 1988, S. 50).

Erläuterung zu b) Empathiefähigkeit und Beziehungsfähigkeit

Das sich nunmehr entwickelnde Verantwortungsgefühl des kompetenten Erzählers bezieht sich aber nicht nur auf seine Stoffe, sondern auch auf das Gelingen der gesamten Erzählsituation. Er selbst sollte in diesem Stadium in der Lage sein, die Erzählsituation zu planen und Entscheidungen zu unterschiedlichen Optionen zu fällen. Unweigerlich wird er dazu angehalten sein, sein Publikum einschätzen zu lernen, um dessen Bedürfnisse empathisch zu erkennen und darauf einzugehen.

Erläuterung zu c) bis e) Rhetorische Fertigkeiten, Suggestivkraft durch Sinnhaftigkeit und Proxemisches Verständnis

Selbst wenn der Lernende in diesem Stadium noch nicht in der Lage ist, das Wesentliche einer Situation spontan zu erkennen und in Handlungen auszuführen, so sollte er in der Lage sein, aufgrund rationalen Wissens und kognitiver Entscheidungen diese performanzorientierten Fertigkeiten zu entwickeln. Besonders wichtig ist die Entwicklung rhetorischer Fertigkeiten: Pointiertes Sprechen, Pausengestaltung und Rhythmisierung eines Stoffes sind

Inhalte, die analytisch vorgedacht und geplant werden können – und damit dem Kompetenten zumutbar, ja wesensnah sind. Das gleiche gilt für die sinnenhafte Aufladung des Stoffes zum Ziel, den Zuhörer in seine Geschichte suggestiv „hinein[zu]fesseln“ (vgl. das Interview mit Ploier, 3.2.1). (Die Suggestivkraft hat auch noch eine zweite Dimension: die der poetischen Dichte. Auf diese gehe ich in der Beschreibung des Experten ein). Das Körper selbstverständnis des Kompetenten, welches er im Stadium des fortgeschrittenen Anfängers gefunden hat, ist nun um ein proxemisches Verständnis der jeweiligen Bühnengeographie zu erweitern. Auch dies ist eine Fertigkeit, die dem Kompetenten wesensnah sein kann (vgl. 1.3, ‘Gewandtheit und Könnerschaft’), denn sie beruht weiterhin auf der Anwendung von Regelwissen und analytischem Denken. Proxemisches Verständnis ist zum Aufbau von Präsenz unabdingbar.

Erläuterung zu f) Streben nach Kongruenz

Um jedoch sicherzustellen, dass oben genannte Fertigkeiten nun nicht den Fäden eines Flickenteppichs gleich nebeneinanderherexistieren, gilt es nun, eine weitere erfolgskritische Haltung an den Tag zu legen: Streben nach Kongruenz.

Das Herantreten an die Erzählsituation mit der Perspektive, die einzelnen Fertigkeiten kongruent ineinander zu verflechten, sichert die Integration der einzelnen Fertigkeiten zu einer in sich geschlossenen Erzählsituation. Dreyfus und Dreyfus sehen in der Fähigkeit, an Situationen mit einer Perspektive heranzutreten, die zentrale Leistung dieser Phase im Fertigkeitserwerb: Der kompetente Lernende erfasst einzelne Attribute und Aspekte nicht mehr nur analytisch. Sie werden in ihrer Bedeutung auch mit Blick auf das jeweilige Ziel gerichtet.

5.2.3 Die Könnerschaft im Stadium der Gewandtheit

Auf der vierten Stufe des Modells des Wissenserwerbs nach Dreyfus und Dreyfus wird davon ausgegangen, dass der Lernende die Lernziele der vorhergehenden Stufen nicht nur gelernt hat, sondern sie bereits durch vielfaches Üben als Können verinnerlicht hat. Darauf aufbauend lernt der angehende Experte nun, Situationen als Ganzes und nicht in Einzelheiten aufgegliedert wahrzunehmen. Und – dies ist wesentlich und unterscheidet ihn vom Kompetenten – er beginnt über das analytische Denken hinauszugehen und ein intuitiv geprägtes Erkennen und Handeln zuzulassen. Dem angehenden Erzählkünstler wäre in diesem Stadium somit zuzumuten, sich vertiefend mit folgenden Fertigkeiten auseinanderzusetzen:

- a) Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit sowie
- b) Schauspielerische Fertigkeiten.

Erläuterung zu a) Interaktionsfähigkeit und Gegenwärtigkeit

Beide Fertigkeiten sind eng miteinander verzahnt und setzen ein intuitives Erkennen und intuitiv geprägtes Handeln in der jeweiligen Erzählsituation voraus. Übt sich der Kompetente noch im Beobachten und Verstehen des Publikums, so wird der Könnner bereits Muster erkennen und diese Muster benutzen, ohne sie in ihre Komponenten zerlegen zu müssen. Die Wahrnehmung des Könnners funktioniert wie ein „holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten“ (Dreyfus & Dreyfus, 1988, S. 52).

Die Bewältigung der Interaktion mit einem Publikum mit Hilfe intuitiv geprägter Handlungen erscheint die logische Konsequenz seiner Unplanbarkeit zu sein: Der angehende Erzählkünstler kann im Vorfeld nicht wissen, an welcher Stelle das Publikum als Ganzes oder durch Einzelne Freude, Unmut etc. ausdrückt (sieht man einmal von geplanten Interaktionsimpulsen des Erzählers ab) – auch ist es beinahe unmöglich, Richtlinien zur Bewältigung dieser Aufgabe aufzustellen. Intuition jedoch lässt sich nicht erzwingen, sie entsteht im „Fluss des Handelns“ oder, wie Dreyfus und Dreyfus es bezeichnen, im „Zauber des Eingebunden-Seins in die Problemwelt“ (1988, S. 53). Daher ist Gegenwärtigkeit eine unbedingte Voraussetzung für die Fähigkeit, eine Situation intuitiv zu verstehen und intuitiv zu organisieren. Dem Könnner, der den Spagat von analytischem und holistischem Denken wesenhaft beherrschen sollte, ist dies zuzumuten.

Erläuterung zu b) Schauspielerische Fertigkeiten

Der angehende Erzählkünstler hat im vorangegangenen Stadium (als Kompetenter) begonnen, sich in der kongruenten Komposition von Erzählsituationen zu üben. Dabei hat er auch bereits ein Empfinden für die Hierarchie der Mittel entwickelt, allem voran die, dass der darstellende Anteil einer Erzählsituation die Wirkerwartungen des Erzählstoffes nicht übertünchen sollte (vgl. 3.3.2, ‘Erfolgskritische Haltungen des Erzählkünstlers’). Hat er dies verinnerlicht, könnte er beginnen, vertieft schauspielerische Fertigkeiten zu entwickeln. Als Erzähler hat er gelernt, seinen Körper selbstverständlich Teil der Erzählsituation sein zu lassen. Jetzt, da er ein Gefühl für die Kongruenz des Handelns entwickelt hat, kann er beginnen, die Inhalte der Erzählstoffe zu inszenieren und damit für das Publikum anschaulich zu gestalten und zwischen der von Privatheit und von Körper-selbstverständlichkeit geprägten Erzählerhaltung und der dramatisch geprägten Rollenvermutung hin und her zu springen.

5.2.4 Die Könnerschaft im Stadium des Experten

Die Könnerschaft des Experten beruht auf einem Erfahrungsschatz, der ihn dazu befähigt, intuitiv angemessen zu handeln. So gesehen ist der Experte, so Dreyfus und Dreyfus, Medium für sein eigenes Können, das sich mittels seines Körpers selbst hervorbringt und entfaltet. Diesem Stadium können folgende Fertigkeiten und Haltungen zugeordnet werden:

- a) Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff,
- b) Sprachwahlsicherheit sowie Suggestivkraft durch poetische Dichte und
- c) Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit (vgl. 3.3.2).

Erläuterung zu a) Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff

In der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst ist dies demnach das Stadium, in dem der Erzählkünstler seine analytisch geprägte romantheoretische Sicherheit in der Bearbeitung von Erzählstoffen – diese hatte er spätestens als Kompetenter entwickelt – mit einer neuen Qualität verbindet: Nun gilt es nicht nur, qualitativ hochwertige Stoffe zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln, sondern auch im Prozess der Werkentstehung eine Verbindung zwischen dem jeweiligen Stoff und dem eigenen Empfinden, wenn man so will, mit dem eigenen Körper einverleibend, herzustellen. Diese Fertigkeit habe ich im Rahmen der Beschreibung der Untersuchungsergebnisse als ‘Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff’ benannt und im Abschnitt 3.3.2 vorgestellt. Das Ergebnisniveau dieser Fertigkeit beschreibt die Verbindung zwischen Erzählstoff und Erzählkünstler zu einer Einheit.

Die Interviewergebnisse implizieren, dass der Erzähler durch diesen Schritt zum Erzählkünstler wird. Dies merke ich an, eingedenk des Wissens, dass diese Frage außerhalb eines einfachen definitorenisch orientierten Diskurses steht.

Erläuterung zu b) Sprachwahlsicherheit II sowie Suggestivkraft II durch poetische Dichte

Spätestens in diesem Stadium des Experten angelangt, beziehungsweise im Stadium des Erzählkünstlers, sollte der Erzähler zwei weitere Fertigkeiten erlangen: Sprachwahlsicherheit II sowie Suggestivkraft II durch poetische Dichte.

Der zeitgenössische Erzählkünstler formuliert frei – er formuliert sprechend im Vollzug. Im definitorenisch orientierten Abschnitt dieser Arbeit wurde dieses Ergebnis hergeleitet (vgl. 4.3). Um nun aber sprechend im Vollzug poetische Sprachdichte an den Tag zu legen, genügt die willentliche Anstrengung allein nicht – sie könnte dem gewünschten Ergebnis sogar im Wege stehen. Es bedarf also einer Syntheseleistung, die nicht erzwungen werden kann. Polanyi, wie im Abschnitt 1.3 beschrieben, spricht hierbei von der Notwendigkeit, eine „neutral-aktiv-passiv-Haltung“ zu erschaffen, auf die sich der Experte „verlassen“ kann. Der Weg hin zum Vertrauen in das Geschehen-Lassen liege, so Polanyi, im Üben und in der automatisierenden Wirkung der vielmaligen Wiederholungen, die dem Übenden bestätigen, dass er sich darauf verlassen kann, dass das zu erwartende Können, in diesem Fall sprachästhetisch wertvoller Ausdruck, geschehen, die implizite Integration erfolgreich sein wird. Diese Haltung ist wesensnah für den Experten, so wie ihn Dreyfus und Dreyfus beschreiben: Er stellt umsichtig sein Ich nicht in den Mittelpunkt seines Tuns. Er hält sich unter Umständen selbst zurück, um dadurch Raum für ein Geschehen-Lassen zu schaffen und um darin unmittelbar zu handeln.

Erläuterung zu c) Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit

Als dritte und vorerst letzte erfolgskritische Haltung des Erzählkünstlers ist nun das ‘Streben nach Echtheit als bühnenhafte Privatheit’ (vgl. 3.3.2) einzuführen. Sie ist wohl als die Meisterleistung des Erzählkünstlers anzusehen. Gleichzeitig stellt sie sozusagen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen erzählenden Kunstausdrücken dar. Der Bühnen-Erzählkünstler hat die Chance und, so die Untersuchungsergebnisse, auch die Aufgabe, dem Publikum in die Augen blickend, sozusagen als Privatperson, die Verbindung zwischen den emotionalen Inhalten der Erzählstoffe und dem eigenen Empfinden sichtbar zu machen. Diese Chance hat kein anderer erzählender Kunstausdruck, weder der Schauspieler, der seine Privatheit einer Rollenvermutung unterordnen muss, noch der Kabarettist, dessen Spektrum an adressierbaren Gefühlen im Regelfall durch die Publikumserwartung eingeschränkt ist, noch der Regisseur, dessen Intentionen, Hoffnungen und Sehnsüchte dem fertigen Film erst extrahiert werden müssen, noch der Literat, dem der direkte Kontakt zu seiner Leserschaft vorenthalten ist, sieht man einmal von Lesungen ab, die, Otto Kruse hat dies beschrieben (vgl. 3.2.4), auch keine wirkliche Nähe herzustellen vermögen.

„Ich kann mir nicht vorstellen wie
ich Lehrer sein könnte, ohne aus mir heraus,
aus eigenem Bedürfnis immerfort zu erzählen.
Erzählend bin ich Lehrer.“

Halbfas, Magister Narrans, 1985

5.3 Anwendungsbeispiel des Modells

In der obigen graphisch-tabellarischen Darstellung des hier unterbreiteten Modells zur Könnerschaft mündlicher Erzählkunst (Abbildung 2, Abschnitt 5.2) findet sich bereits eine Kennzeichnung des Spektrums an Fertigkeiten und Haltungen, welches als Grundlage für curriculare Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung von Pädagogen als Beispiel dienen könnte. Ich habe das Anwendungsfeld Pädagogik zur Vorstellung eines Anwendungsbeispiels des Modells gewählt, da es darin meiner Ansicht nach im Augenblick den größten konkreten Weiterbildungsbedarf gibt.

Das Modell geht von der Prämisse aus, dass ein Pädagoge das freie mündliche Erzählen von Geschichten als Instrument einsetzt, um nicht-künstlerische Ziele zu verfolgen. Das Spektrum nicht-künstlerischer Ziele reicht von der Sprech- und Sprachförderung bei Kleinkindern über die Sensibilisierung für und die Vermittlung von Lehrinhalten im Schulumfeld bis weit über den Einsatz von Geschichten im Kontext der Erwachsenenbildung hinaus. Ihnen ist gemein, dass mündliches Erzählen nicht als kunstorientiertes (eigenwertiges), sondern im Sinne der eingeführten Definition ‘Erzählen3’ (vgl. 4.1) als anwendungsorientiertes (instrumentalisiertes) sprachliches Handeln auftritt. Allerdings existieren in der Praxis eine Vielzahl von Abstufungen zwischen den Polen des anwendungsorientierten und des kunstorientierten mündlichen Erzählens. Dies ist aber für die vorliegende Fragestellung, die nach den Fertigkeiten sucht, welche ein Pädagoge mindestens aufzuzeigen hat, um im Sinne des Stufenmodells von Dreyfus und Dreyfus als kompetenter Erzähler zu gelten, nicht von Bedeutung.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein erzählender Mensch, welcher narrative Formate in Form von Geschichten als Methode in seinem Handeln einfließt, kein Erzählkünstler sein muss – ja, sogar keiner sein soll. Zumindest gibt es Anwendungsfelder, in denen eine künstlerisch orientierte Darbietung von Geschichten sogar kontraproduktiv wäre: Steve Denning, Vertreter des Erzählens von „Springboard stories“ im Rahmen von Veränderungs-, Verhandlungs- und Überzeugungsprozessen in Unternehmen empfiehlt einen sehr zurückhaltenden unkünstlerischen Vortragsstil beim Einsatz von Geschichten im Rahmen beschriebener Prozesse (vgl. Denning, 2004, S. 133ff.). Dies voraussetzend könnte die Frage nun lauten: Was ist die Minimalanforderung an den erzählenden Pädagogen? Zur Beantwortung dieser Frage könnte das obige Modell herangezogen werden. Darin wird dem fortgeschrittenen Anfänger die Ausformung folgender Fertigkeiten und Haltungen empfohlen (vgl. Abbildung 2: Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst, zweite Spalte: „Der fortgeschrittene Anfänger“).

Fertigkeiten des fortgeschrittenen Anfängers:

- Die Entwicklung grundlegender stimm- und sprecherzieherischer Fertigkeiten
- Die Entwicklung einer Sprachwahlsicherheit, die sich in diesem Stadium auf die Passung an den Erzählstoff wie an der Passung an das Publikum orientiert
- Die Entwicklung eines Körperselbstverständnisses, mit Hilfe dessen der Erzählende seine Stoffe im Ausdruck mimisch und gestisch unterstreichen kann

Haltungen des fortgeschrittenen Anfängers:

- Die Entwicklung einer inneren Haltung, die nach unbedingter Anschlussfähigkeit im Einsatz aller Sprach- und Ausdrucksmittel strebt

Der 'Magister Narrans', der erzählende Lehrer, wie ihn Merkelbach (in Anlehnung an Halbfas, 1985) im Interview (vgl. 3.2.5) beschrieben hat, bedarf darüber hinaus der Fertigkeiten und Haltungen des Kompetenten, in der Begrifflichkeit von Dreyfus und Dreyfus. In Anwendung des obigen Modells sind ergänzend zu den Fertigkeiten und Haltungen des fortgeschrittenen Anfängers folgende weitere Fertigkeiten und Haltungen zu entwickeln.

Fertigkeiten des Kompetenten:

- Die Entwicklung romantheoretischer Sicherheit: die Fertigkeit, anspruchsvolle Geschichten zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln
- Die Entwicklung rhetorischer Fertigkeiten: Pausengestaltung, Rhythmisierung des Erzählflusses etc.
- Die Entwicklung von Suggestivkraft durch sinnhaften Ausdruck, wie die sprachliche Adressierung von visuellen, auditiven, gustatorischen, olfaktorischen und kinästhetischen Inhalten der Erzählstoffe
- Die Entwicklung proxemischen Verständnisses, und dies als Grundlage, um durch einen Fokus eigene Präsenz im Raum aufzubauen.
- Die Entwicklung einer empathischen Beobachtungsgabe, mit deren Hilfe der Erzähler Hinweise zu den Bedürfnissen seiner Zuhörer erhält, und welche Grundlage für eine Beziehungsfähigkeit mit dem Publikum darstellt

Haltungen des Kompetenten:

- Die Entwicklung einer inneren Haltung, die nach der kongruenten Verbindung aller erzählerischen Mittel strebt

Der Erzähler, der diesen Kanon an Fertigkeiten und Haltungen verinnerlicht hat, könnte wie folgt beschrieben werden:

Der kompetente Erzähler weiß um die Mängel seiner gewählten Erzählstoffe und hat dieselben weitestgehend behoben. Er fühlt sich für seine Erzählstoffe verantwortlich, hatte bereits bei der Wahl und Bearbeitung derselben seine Zuhörer gedanklich vor Augen und fragte sich, ob die Stoffe emotional und intellektuell anschlussfähig sind – den Zuhörer weder unterfordern noch überfordern, weder erschrecken noch langweilen. Er wählt eine Sprache und einen Duktus, der zum einen dem Publikum und zum anderen dem Erzählstoff angemessen ist, und erzählt mit einer ausreichend lauten und ausreichend artikulierten Stimme. Er ist bedacht auf wirkungsvolle Pausengestaltung und rhythmisiert den Erzählfluss. Dabei folgt sein körperlich-darstellender Ausdruck der eigenen emotionalen Beteiligtheit am jeweiligen Erzählstoff. Er hat sich für seine Erzählung einen wie auch immer gearteten Bühnenraum geschaffen beziehungsweise zumindest durch die Wahl der geographischen Ordnung von Erzähler und Publikum im Raum einen Fokus auf seine Person hergestellt. Während des Erzählens beobachtet ein Teil seiner Selbst sein Publikum und die Erzählsituation als Ganzes und versucht sein Erzählen an den Signalen des Publikums zu orientieren beziehungsweise Wünsche desselben zu erkennen und zu erfüllen, und so eine erzählerische Beziehung zu seinem Publikum aufzubauen. In allem Handeln orientiert er sich nicht nur an der Verhältnismäßigkeit der erzählerischen Mittel, sondern auch an der Hierarchie der Mittel. Er versucht zum Beispiel niemals, mit dem darstellenden Anteil der Erzählsituation die Wirkkraft der Geschichte zu übertünchen beziehungsweise schwache Geschichten durch Performanzleistung zu kompensieren.

Anmerkungen zur narrativen Pädagogik

Der Sprechakt ist sowohl Ausgangspunkt als auch Medium des Unterrichts. Über ihn findet Austausch, Erarbeitung und Verständigung statt. Erzählen hat seinen didaktischen Ort sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation, weshalb es in jedem Schulfach zur Geltung kommen kann. Allerdings sollte, so Claussen und Merkelbach, vor allem das mündliche Erzählen als eigenständiger Lerngegenstand und nicht nur als Lernmedium angesehen werden:

„Kinder erzählen am wenigsten gerne, wenn sie wissen, dass sie alles, was sie sich ausgedacht und mündlich erzählt haben, anschließend auch noch aufschreiben sollen“ (Merkelbach, 2003, S. 36).

Die Fertigkeit zu sprechen besitzen Kinder im Idealfall bereits bei der Einschulung. Jedoch muss die Fähigkeit, sich strukturiert erzählend auszudrücken, erst erlernt werden. Dieser

Prozess lässt sich gezielt unterstützen. Allerdings erweisen sich einige Merkmale schulischer Kommunikation als eher hinderlich dabei; allen voran die Klassenstärke (Massenhaftigkeit) und die Zweckorientierung (Lernzielorientierung in Verbindung mit einer Selektion anhand messbarer Ergebnisse).

Dies legt den Verdacht nahe, dass eine geleitete Alltagskommunikation (das Sprechen miteinander) und das Erzählen von wissentragenden, sinnstiftenden und/oder lediglich unterhaltenden Geschichten im schulischen Kontext, sofern erwünscht, nur schwer umzusetzen sind. Vor diesem Hintergrund erachte ich es an dieser Stelle als angebracht, abrisshaft einige Aspekte zu Chancen und Hindernissen einer narrativ orientierten Pädagogik zu beschreiben.

- **Erzählende Pädagogik**

Der Begriff ‘narrative Pädagogik’ oder auch ‘erzählende Pädagogik’ bezieht sich auf Ansätze, welche das Erziehungsgeschehen sowie zu vermittelnde Wissen in erzählender Form darstellen wollen. Anschaulich erzähltes Erlebtes und Erfahrungsgeschichten haben dabei Vorrang vor intellektuell Verarbeitetem, auf Lernzielorientierung, Abstraktion und Definitionen zielendem Faktenwissen. Im Rahmen einer narrativen Pädagogik begegnen sich, so Suchman (1987), Lehrer und Schüler im Rahmen des Entwickelns, Erzählens und Bearbeitens von Geschichten. Lehrer und Schüler können dabei auch einer klassischen Erzählgemeinschaft ähneln. In diesem Kontext gilt Erzählen als:

„[...] die sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung des Sprechers, die dem Hörer die Teilnahme an fremdem Erleben ermöglicht. Dabei ist der Hörer keineswegs unbeteiligt am Zustandekommen der Erzählung, sondern dokumentiert durch Nachfragen sein Verstehen und sein Interesse im Ablauf des Erzählvorgangs“ (Flader & Hurrelmann, in Merkelbach, 2003, S. 12).

Bates und Mac Whinney definieren narratives Lernen als elementare, gemeinsame Erfahrungen strukturierende Lernweise, die sowohl sprachgestützt als auch sprachentwickelnd ist. Gleichzeitig gilt es als ereignishaftes Lernen, da die erzählten Sachverhalte als zu erlebende Ereignisse modelliert werden. Damit kann sie sich der Zuhörer als potentielle Erlebnisse vorstellen. Folglich ist narratives Lernen durch Anschaulichkeit und Nähe zum möglichen eigenen Erleben gekennzeichnet (vgl. Bates & Mac Whinney, 1987).

Darüber hinaus schafft die Narration, so Bates und Mac Whinney, ob ihres Charakters Ordnung in die Vielzahl der Eindrücke, weshalb sie eine befriedigende Wirkung hat. Bedeutsamer scheint jedoch die darin liegende Möglichkeit zu sein, Sachverhalte linear strukturiert, szenisch gegliedert und alltagssprachlich kodiert zu erzählen, einzelne Ereignisse innerhalb der konkreten Alltagswelt darzustellen, einen abstrakt-logischen Deutungszusammenhang zu vermeiden und damit Laien nachvollziehbar erklären zu können. Um dem Zuhörer die Teilnahme an dem für ihn fremden Erlebnis zu ermöglichen, muss die erzählte Geschichte gedanklich nachvollziehbar sein. Aus diesem Grund sollte sie, der klassischen Form entsprechend, in Einleitung, Höhepunkt und Auflösung strukturiert

sein. Steht jedoch die Befriedigung und Umsetzung des kindlichen Erzählbedürfnisses im Vordergrund, so könnte die Erzählung gemeinschaftlich in der Erwachsenen-Kind-Interaktion entstehen. Hierbei sollte der Lehrer allerdings, so Reinhard Völzke⁵, seine Erzählschwelle absenken. In anderen Worten: Soll gemeinschaftlich zwischen Lehrer und Schüler eine Geschichte entstehen, sollte der erwachsene (Mit-)Erzähler sprachliche Einfachheit üben.

Hausendorf und Wolf (1998) gehen von einem, im Unterricht entstehenden, kommunikativen Rahmen aus, in dem sich das Erzählen vollzieht, wobei weniger die pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung als vielmehr die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler wie auch Schüler und Schüler ausschlaggebend ist. Dementsprechend gälte das Anregen von Reflexionsprozessen über das Erzählen und Zuhören sowie das Funktionieren von Gesprächen als Ziel der narrativen Pädagogik.

Für den narrativ gestalteten Unterricht könnten sich, so Hausendorf und Wolf, nachfolgende Erzählformen als besonders praktisch erweisen: texttreue Erzählung, paraphrasierende Erzählung (hinzusagende Erzählung), perspektivische Erzählformen, Umwelt- und Ursprungs- beziehungsweise Rahmengeschichten. Eine Umwelt- und Rahmenerzählung im Sachunterricht zum Planthema „Nutzung von Strom“ könnte, so Kahlert (2005), wie folgt gestaltet sein: Im Mittelpunkt der Aktivität stünde die Sammlung von Tätigkeiten und Vorgängen, bei denen elektrischer Strom gebraucht wird. Die Sammlung von Ideen und Vorschlägen zur Frage nach den Anwendungen für Strom könnte allerdings in eine Rahmenerzählung eingebunden sein, in der zum Beispiel fiktive Geschichtenhelden einen Stromausfall miterleben und nun erzählen, was alles passiert ist und welche, sonst selbstverständlichen Handlungen, nun nicht mehr möglich waren (vgl. Kahlert, 2005, S. 208ff.). Im Anschluss der Sammlung könnte dann „die Geschichte erzählt [werden] – mit dem Stromausfall als Leitmotiv und den zahlreichen Folgen als ‘Storyline’.“ (ebd.). Durch die Einbettung der Ideensammlung in einen narrativen Rahmen könnte der Lernertrag unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit erhöht werden.

- **Miteinandersprechen**

Neben der Erzählung des Lehrers für das Kind und dem gemeinsamen Erfinden von Geschichten ist das Miteinandersprechen ein Grundbedürfnis der Kinder, das aber nicht immer für alle Beteiligten zufriedenstellend verläuft (vgl. Potthoff et al., 1996, S. 7ff.). Da die Sprechfertigkeit der Kinder unterschiedlich ausgeprägt ist, muss sie, so die Autoren, auch differenziert gefördert werden.

Im Rahmen dessen gilt das „alltägliche Erzählen [als] komplexe kommunikative Aufgabe, die nur kooperativ zu erledigen ist“ (Merkelbach 2003, S. 33). Merkelbach argumentiert, dass Kinder das Erzählen nicht nebenbei erlernen, sondern nur unter „günstigen Bedingungen“ – wenn sie erzählen dürfen, ihnen aktiv zugehört wird und sie selbst anderen

⁵ Reinhard Völzke in einem Vortrag am 6. Oktober 2006 an der Universität Flensburg im Rahmen der Fachtagung: Das Leben entfalten – biographisch lernen – biographisch lehren.

zuhören. So lässt sich die von Claussen und Merkelbach (2003) konzipierte ‘Erzählwerkstatt’ gut als Vorlage für eine Unterrichtsreihe nehmen, in der alle Schüler in ihrer Gesprächsfähigkeit und speziell Erzählkompetenz sowie ihrem verstehendem Zuhören gefördert werden können. Das Prinzip der Erzählwerkstatt beruht darauf, dass sich das Erzählen weitgehend am „Vermögen der Kinder orientiert“ (Merkelbach, 2003, S. 17) und der Lehrer lediglich als Berater und Moderator fungiert (vgl. auch das Interview mit Merkelbach, Abschnitt 3.2.5).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Umsetzung der im ‘Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst’ vorgestellten Fertigkeiten und Haltungen, nicht die Anwendung und Übung von erzählpädagogischen Instrumenten, wie zum Beispiel die Erzählwerkstatt, ersetzt. Der ‘kompetente Erzähler’ als Pädagoge ist unter Kenntnis und Einsatz im Modell genannter Fertigkeiten und Haltungen in der Lage *für* Kinder und Erwachsene zu erzählen – er ist deswegen aber noch nicht automatisch in der Lage *mit* Kindern erzählpädagogisch orientierte Erzählspiele umzusetzen – „ihre vorhandene Erzählfreude zu stützen und zu schützen“, wie Claussen (1995, S. 139) es ausdrückt. Der Einsatz zum Beispiel der Geschichten-Erfinderwerkstatt (Gruschka, 2008), ein erzählpädagogisches Instrument, welches geeignet ist, Gruppen bis zu 30 Personen unter Anwendung einer Moderationstechnik zur Entwicklung eigener Geschichten zu motivieren und zu führen, setzt spezifische Moderationsfertigkeiten voraus, die im obigen Modell nicht berücksichtigt sind, und die sich nicht von anderen, einfachen Moderationsaufgaben ableiten lassen.

- **Bewertung**

Ein weiteres Problemfeld bei der Frage der (Wieder-)Etablierung einer narrativen Pädagogik tut sich bei der Frage der Bewertung derselben auf: Bei der Bewertung beziehungsweise Benotung durch den Lehrer spielen Situation, Umfeld, Mimik, Gestik etc. eine wichtige Rolle. Daher gestaltet es sich für ihn schwierig, das mündliche Erzählen objektiv zu bewerten. Ein Kriterienkatalog bietet dabei keine Abhilfe, da er der komplexen Erzählsituation höchstwahrscheinlich nicht gerecht werden kann. Um eine einigermaßen angemessene, objektive und verlässliche Beurteilung leisten zu können, wäre ein hoher Aufwand nötig, da die ansonsten flüchtigen Erzählungen gefilmt werden müssten, um die Gesamtsituation und das Gesagte festzuhalten. Wahrscheinlich ist hierin auch der Grund dafür zu finden, dass mündliche Erzählungen in der Schule nicht beziehungsweise nur ungern benotet werden. Aus Erzählungen von Pädagogen, die ich im Rahmen von Lehrerfortbildungen in Dillingen kennengelernt habe, weiß ich, dass ehrgeizige Eltern, deren Kinder Übergangsklassen besuchen, dazu neigen, die Richtigkeit von Noten massiv zu hinterfragen um sicherzustellen, dass ihr Nachwuchs Zugang zur erwünschten Schulform findet. Eine Schulnote auf das Fach „Freies mündliches Erzählen“ würde diese Eltern unter Umständen dazu animieren, Forderungen aufzustellen.

- **Rahmenbedingungen**

Flader und Hurrelmann führten 1984 eine empirische Studie zum freien Erzählen im Unterricht durch, wobei sie aufzeigen konnten, dass sich freies, alltägliches Erzählen von dem, was in der Schule darunter verstanden wird, deutlich unterscheidet.

Drei wesentliche Konflikte lassen, so die Autoren, freies Erzählen in der Schule widersprüchlich erscheinen und erschweren die Verbindung schulischen Lernens mit den alltäglichen Erfahrungen der Kinder:

A) Meist fordern die Lehrer Erzählungen ein, weshalb diese keinem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Schüler entsprechen.

B) Lehrer stellen innerhalb der Erzählung Korrektur- und Verbesserungsvorschläge bezüglich der Präsentationsform in den Vordergrund und nicht den Inhalt.

C) Die Verarbeitung einer persönlichen Erfahrung des Erzählers steht in nicht-schulischen Erzählungen im Erzählinteresse, wohingegen der Lehrer einen objektiven Lernfortschritt des Erzählers aus erzähldidaktischer Sicht abschätzen soll.

Kinder haben, so die Autoren, ein Wissen um diese Hintergründe, so dass es ihnen schwer fällt, ihre eigene Meinung frei zu äußern und Mitschüler dazu zu ermutigen. Ebenso schwer fallen ihnen dadurch das Formulieren von Widersprüchen und die Einsicht, den eigenen Beitrag zugunsten des Gesprächsverlaufs zurückzustellen. Es bestehe also keine nennenswerte Kohärenz zwischen den Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule und den zu Grunde liegenden Richtlinien für den mündlichen Sprachgebrauch. Vielmehr stehe die Institution Schule mit ihrem Lehrauftrag dem freien Erzählen in der Schule konträr gegenüber. Aufgrund dessen erachtet es Vogt für sinnvoller, den Aufgabenschwerpunkt „Gespräche führen“ auf eine „Art Geschäftsordnung für den Unterricht“ (Vogt, 1995, S. 50) zu reduzieren. Diese verfolgt dann das weniger hoch angesetzte Ziel, notwendige kommunikative Fähigkeiten innerhalb der Schule zu erlangen.

Flader und Hurrelmann hingegen sehen, trotz hinderlicher Rahmenbedingungen, Möglichkeiten zur Integration des freien Erzählens in den Unterricht als der Verbindung von schulischem Lernen und alltäglichem Erzählen, wenn:

A) Die Kinder die Erzählsituation mit gestalten dürfen.

B) In der Schule eine dem Erzählen entsprechende Atmosphäre, die sich durch ein Maß von Persönlichkeit und Vertrautheit vom alltäglichen Schulklima absetzt, geschaffen wird.

C) Sich der Lehrer weitgehend aus der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Erzählungen zurücknimmt (vgl. Flader & Hurrelmann, 1984, S. 240ff.).

Eingedenk der Hindernisse und Chancen einer narrativen Pädagogik ist zu berücksichtigen, dass der Bereich 'Sprechen' bereits in amtlichen Richtlinien verankert ist. Beispielsweise schrieben die Standards der Kultusministerkonferenz für den mittleren Schulabschluss Deutsch am 3.12.1993 folgende Ziele fest: anderen etwas vermitteln, diskutieren und Gespräche führen (die damit korrespondierenden Lehrplaninhalte für die Grundschulen in Bayern habe ich im Abschnitt 0.1 beschrieben).

- **Ziel**

Verläuft die erzählerische Entwicklung des Kindes gut, so könnte es am Ende der Grundschulzeit in der Lage sein, selbstständig einen nahezu voll ausgebauten narrativen Text, unter Rückgriff auf gängige Erzählmuster, zu kreieren und wiederzugeben:

„Indem es sich auf diese grundlegenden Geschichten bezieht, ihre primären Strukturen übernimmt, wird das Kind, größer geworden, fortfahren können, verstanden zu werden und folglich zu existieren, denn existieren bedeutet, einer Gemeinschaft anzugehören, sich Beziehungen zu den anderen hinzugeben, zu kommunizieren“ (Létourneau, 2007, S. 242).

Fazit: Die schulischen Anforderungen legen nahe, dass sich die Gesprächsfähigkeit und die Bereitschaft und Fertigkeit des Lehrers zum Erzählen, zum Dialog und zur Schaffung von begünstigenden Rahmenbedingungen erhöhen sollte und in der methodisch-didaktischen Pädagogenausbildung Vertiefung beziehungsweise Ergänzung erfährt.

„Immer seltener wird die Begegnung mit Leuten,
welche rechtschaffen etwas erzählen können.
Immer häufiger verbreitet sich Verlegenheit in der Runde,
wenn der Wunsch nach einer Geschichte laut wird.
Es ist, als wenn ein Vermögen, das uns unveräußerlich schien,
das Gesicherteste unter dem Sicherem, von uns genommen würde.“

Walter Benjamin

6 Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, offene Fragen der Narrativistik, namentlich in der Beschreibung mündlicher Erzählkunst, zu beantworten. Dabei wurden zum einen die definatorischen Freiheitsgrade rund um das Phänomen der erzählerischen Mündlichkeit betrachtet und bestehende Lücken zu schließen gesucht. Zum anderen wurden die Inhalte, und was wichtiger war, die Kompositionsgesetze von mündlicher Erzählkunst untersucht und in ein ‘Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst’ überführt.

Aufbauend auf einer Taxonomie des Linguisten Konrad Ehlich wurde theoretisch und empirisch begründet, dass die Einführung der Definitionen ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ in der Lage sind, die beiden Phänomene ‘anwendungsorientierte’ sowie ‘künstlerorientierte’ erzählerische Mündlichkeit dergestalt zu beschreiben, dass sie einer Schnittstellendiskussion mit verwandten Phänomenen standhalten.

Episodische Interviews in Verbindung mit einer offenen Auswertungsmethode (Grounded Theory) machten Fertigkeiten und Haltungen sichtbar, deren Ausformung den Erzählkünstler zum ‘Experten’ seines Faches machen. Damit verbunden wurden mit Hilfe des 5-Stufenmodells von Dreyfus und Dreyfus Interventionsperspektiven benannt, die Auskunft zu den Fertigkeiten und Haltungen geben, die beispielsweise ein erzählender Pädagoge entwickeln sollte, um als ‘kompetenter Erzähler’ bezeichnet werden zu können.

Weitere Forschungsaufgaben

Erzählen lernen und lehren

Aufbauend auf dem ‘Modell der Könnerschaft mündlichen Erzählkunst’ könnte nun (neu) begonnen werden, Lernumgebungen und Trainerleitfäden für die mündliche Erzählkunst zu entwickeln. Dabei könnte zwischen Lernumgebungen für die unter Umständen universitäre Aus- und Weiterbildung von Erzählpädagogen (‘Erzählen3’) und von Erzählkünstlern (‘Erzählen4’) unterschieden werden. Die Erzählkünstler sind bestimmt in Kunsthochschulen gut untergebracht – die Erzählpädagogen könnten einem Ressort im Umfeld der Lehreraus- und -weiterbildung zugeordnet sein. Insbesondere könnte überlegt werden, zu welchem

Grad Blended-Learning-Umgebungen⁶ hierbei Einsatz finden könnten. So könnte man sich vorstellen, dass große Teile der Kompetenzanforderung ‘romantheoretische Sicherheit’ tatsächlich im Rahmen von Online-Tutoring und E-Learning-Sessions vermittelt werden. Damit würden Ressourcen für die unabdingbare persönliche Trainerarbeit in der Seminargruppe zur Ausformung der performanzorientierten Fertigkeiten frei werden. Des Weiteren könnte versucht werden, spezifische Trainerleitfäden für drei bis vier der fünf Stadien des Wissenserwerbs nach Dreyfus und Dreyfus zu entwerfen und in einem weiteren Schritt mit der Frage des Adressatenkreises zu verbinden. Damit könnten zum Beispiel zielgerichtet Weiterbildungsveranstaltungen für Altenpfleger entwickelt werden: Die erzählerische Könnerschaft des Altenpflegers sollte vermutlich der des ‘fortgeschrittenen Anfängers’ gleichen – die besondere Anforderung der erzählerischen Mündlichkeit von und für Senioren könnte das biografische Erzählen sein. Dies berücksichtigend könnten ressourcensparend zielgruppenspezifische Angebote zur Erzählkompetenzförderung gemacht werden. Betrachtet man die aktuellen Curricula von Aus- und Weiterbildungsangeboten zur Erzählkompetenz im Sinne von ‘Erzählen3’ (stellvertretend: Märchenschule Mutabor, Akademie Remscheid, Märchenzentrum Dornrosen etc.), so finden sich darin viele, in der Regel ungewichtete Inhalte, die dann für hohen Ressourcenverbrauch verantwortlich sind. Eine Analogie aus der Sportwelt könnte diesen Missstand verdeutlichen: In der Ausbildung eines Fußball-Torwarts darf ‘trippeln’ oder ‘stürmen’ nicht in der gleichen Gewichtung auftreten wie der Inhalt ‘Verteidigung des eigenen Tores’.

Rezeption von Erzählkunst

Einige Fragen in der Detailbeschreibung der Inhalte von mündlicher Erzählkunst blieben offen: So ist nicht wirklich klar, warum auf die Verschmelzung von Erzähler und Erzählstoff (vgl. den Absatz ‘Integrationsfähigkeit zwischen Erzähler und Erzählstoff’ im Abschnitt 3.3.2) derart großer Wert gelegt wird. Ähnlich unklar sind die genauen Zusammenhänge einer imaginativen Wechselwirkung zwischen Erzähler und Zuhörer (vgl. den Absatz ‘Suggestivkraft und sinnenhafter Sprachausdruck’ im Abschnitt 3.3.2.2): Wer ‘fesselt’ wen und vor allem wie in eine Geschichte hinein? Es liegt auch so etwas wie ein magischer Nebelschleier über der Forderung an den Erzählkünstler, seine „Emotionen zu entblößen“ (vgl. Forderung nach ‘Echtheit und Bühnenhafter Privatheit’). Ich vermute, dass man sich diesen Fragen nur zuwenden kann, indem man den Blick vom Erzählkünstler weglenkt und den Zuhörer, genau genommen den ‘Zuhör-Schauer’, in den Mittelpunkt der Beobachtung rückt. Dabei könnte die emotionale Intelligenzforschung nach Bar-On (2000) Anker der Untersuchung sein, da sie unter Umständen erklären könnte, wie sich die inter- und intrapersonelle Kommunikation zwischen/von Erzähler und Zuhörer im Verlauf der Erzählsituation entwickelt. Vielleicht könnten sich weitere Untersuchungen auch an der Vorstellung der „offenen Schleife“ (vgl. Goleman, 1998, S. 87ff.) orientieren, die das unsichtbar wirkende Band zwischen Erzähler und Zuhörer eventuell zu erklären vermögen. Es könnten aber auch Untersuchungsmethoden Einsatz finden, wie sie in der Werbeforschung üblich sind (vgl. Kroeber-Riel & Weinberg, 2003): So könnte man sich

⁶ Der Begriff ‘integriertes Lernen’ oder englisch ‘Blended Learning’ bezeichnet die Lernform, bei der die Vorteile von Präsenzveranstaltungen und E-Learning kombiniert werden.

vorstellen, Videoanalysen zu erstellen, in denen gleichzeitig der Erzählkünstler und das Publikum zu sehen sind, oder Hautwiderstandsmessungen am Erzähler und an den Zuhörern vorgenommen werden, um deren Aktivitätsgrad zu messen und zu vergleichen.

Prämeditiertes freies Sprechen

Nach wie vor ist die Frage, ob kunstorientierte erzählerische Mündlichkeit nun Sprachproduktion im Vollzug, also 'frei' ist, oder ob es sich um prämeditierte Sprachproduktion handelt, nicht abschließend beantwortet. Die vorliegende Arbeit gibt, in einer didaktischen Dimension, zwar eine eindeutige begründbare Orientierung: Kunstorientiertes Erzählen ist 'freies' Erzählen. Allerdings ist dies nicht die ganze Wahrheit: Im Abschnitt 3.3.1 habe ich auf das Phänomen aufmerksam gemacht, dass selbst eingefleischte 'freie' Erzähler dazu neigen, bei ein und derselben Geschichte, vermutlich durch das oftmalige Erzählen, identische Formulierungen bis hin zu identischen Erzählpassagen zu verwenden. Und dies zum Teil ohne sich im Klaren darüber zu sein. Der 'freie' Erzähler wird damit quasi 'textgebunden', ohne es zu beabsichtigen. Dies ist durch Videoaufnahmen von Erzählkünstlern leicht nachweisbar. Im konkreten Fall könnten zum Beispiel eine Videoaufzeichnung der erzählerischen Bearbeitung des „Kaufmanns von Venedig“ von Klaus Adam aus dem Jahr 1976 und eine Aufnahme aus dem Jahr 2005 Ausgangspunkt zu weiteren Untersuchungen sein. Adam wiederum hat sich in den Interviews mit Nachdruck für die Sprachproduktion im Vollzug ausgesprochen (vgl. 3.2.2), dennoch erzählt er zu einem gewissen Grad prämeditiert.

Mündliche Erzählkunst in anderen Kulturkreisen

Nicht zuletzt möchte ich weiterführende Untersuchungen zur Person und Profession des Erzählers auf internationalem Niveau anregen. Vielleicht könnten damit die Lücken der mitteleuropäischen Anthropologie und Volkskunde in der Frage der Inhalte erzählerischer Mündlichkeit unserer 'beruflichen Ahnen' – wenn ich nun als Erzähler sprechen darf – geschlossen werden. Wenn zum Beispiel ein erzählerisch interessierter Sinologe Belege zur Könnerschaft ostasiatischer Erzähler finden könnte, so wäre dies von Bedeutung und eine große Chance, die mir mangels Vorbildung verwehrt ist. So wäre es im Besonderen spannend herauszufinden, welche Strategien chinesische Berufserzähler verfolgt haben, um sich gegen die Konkurrenz des Buches durchzusetzen. In China wurden schon seit dem 2. Jahrhundert nach Christus Texte in einer Art Steindruckverfahren vervielfältigt. Spätestens seit dem 8. Jahrhundert und wohl sehr gefördert durch die Buddhisten, die ihre heiligen Texte zu verbreiten suchten, wurde der Blockdruck in großem Maßstab angewendet (vgl. Gernet, 1979, S. 283ff.). Die Erzähltradition hat sich in China aber bis in die Neuzeit erhalten, wogegen sie in Mitteleuropa mit der Einführung des Buchdrucks (Mitte des 15. Jahrhunderts durch Gutenberg) ihren Schwanengesang anstimmte.

Die Suche nach einer alltagsfähigen Begrifflichkeit für kunstorientiertes Erzählen

Die Tauglichkeit der Definitionen von ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ vorausgesetzt, gilt es, für diese eigenständige, im Idealfall alltagstaugliche Begriffe zu finden beziehungsweise zu entwickeln. Erwiesen ist, dass es zumindest in der ‘Storytelling Community’ einen konkreten Bedarf nach einer präziseren Begrifflichkeit gibt. Die Versuche, für kunstorientierte erzählerische Mündlichkeit englischsprachige Begriffe (zum Beispiel ‘story telling’) oder lateinische Begriffspaare (zum Beispiel ‘fabula narrata’) zu verwenden – und dies in der Hoffnung, nicht mit Literaturlesungen oder Theater verwechselt zu werden, mögen als Beleg dafür gelten. Die strategischen Optionen in der Begriffsfindung sind beschränkt:

- 1) Der deutsche Begriff ‘Erzählen’ ist ungeeignet – die Gründe wurden oben beschrieben (vgl. 1.1). Eine Begrifflichkeit aus dem Mittelhochdeutschen (zum Beispiel „mære rîten“ beziehungsweise „trûclichiu mære“) würde nur von märchenorientierten Erzählern berücksichtigt werden.
- 2) Anglizismen oder Lehnwörter aus anderen Sprachen zu verwenden, ist unpassend, da der deutsch-muttersprachliche Erzähler sprachästhetisch hochgradig von seiner Muttersprache abhängig ist.
- 3) Die Einführung eines Kunstwortes.

Wie könnte das Kunstwort nun aber lauten? Es läge nahe, die tatsächlichen Inhalte der jeweiligen Definitionen ‘Erzählen³’ und ‘Erzählen⁴’ der Begriffsfindung zugrunde zu legen. Im Anhang unterbreite ich einen Vorschlag zur Herleitung von zwei Kunstworten lateinischen Ursprungs zur Beschreibung von ‘Erzählen³’ (‘Naralen’) und ‘Erzählen⁴’ (‘Nariralen’).

Schlusswort: Erzählkunst – die unmittelbarste Kunstform überhaupt

Der Erzähler ist, und dies ist durch diese Arbeit eindeutig sichtbar geworden, in erster Linie ein ‘Beziehungssuchender’ und erst in zweiter Linie ‘performanzorientiert’. Der moderne Erzählkünstler sollte sich seines, man erlaube mir in diesem Zusammenhang einen betriebswirtschaftlichen Terminus, ‘komparativen Wettbewerbsvorteils’ bewusst sein. Dieser liegt darin, dass der Erzähler der einzig darstellende Kunstschaffende ist, der unmittelbar und direkt mit seinem Publikum, ihm in die Augen blickend, seine Kunst lichtet und daher die Konkurrenz anderer Kultur-, Kunst- und Medienausdrücke nicht scheuen muss: „Wie viele Sinne sie auch anzusprechen versuchen, wie raffiniert sie uns zu erzählen vermögen, Medien bleiben doch immer Medien: Sie schieben sich zwischen Erzähler und Zuhörer“ (Merkel, 1982, S. 10). Die Tendenz auf vielen großen Erzählkunstfestivals, beispielhaft „Fabelhaft!“ (Österreich), ist aber, und dies ist fatal, dass der Performanzleistung des Erzählers Vorrang vor seiner eigentlichen Bestimmung gegeben wird: gegenwärtig mit dem Publikum zu erzählen. Gegenwärtigkeit und Beziehungsfähigkeit sind zweifellos zentrale Erfolgskriterien des Erzählers. Beide Merkmale fanden sich (widerspruchsfrei) in der Diskussion zur Begrifflichkeit, wie in der Beschreibung zur Frage der Könnerschaft wieder (vgl. 3.3.1; 3.3.2). Gemessen an

Performanzkriterien jedoch wird die mündliche Erzählkunst im Wettbewerb mit den anderen darstellenden Künsten in der Kategorie Performanz immer den Kürzeren ziehen: Im Wettbewerb mit dem Improvisationstheater, dem Kabarett oder dem Film mit seiner erstaunlich farbigen Erzählleistung. Es spricht nichts dagegen, wenn der Erzählkünstler seine Auftritte mit Tanz, Musik und Schauspiel anreichert. Diese Anreicherung sollte aber den Stellenwert der Dekoration behalten und nicht zur Strategie avancieren, um etwa Mängel in der eigenen erzählerischen Könnerschaft (zum Beispiel bezüglich des Erzählstoffs) zu kaschieren. Daher könnte man, eine Ergebnislinie dieser Arbeit zugrundelegend, ein altes Sprichwort bemühen: „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“ – Erzähler, wende dich deinem Publikum zu, und nicht deinen darstellenden, performanzorientierten Sehnsüchten.

Des Weiteren wurden in dieser Arbeit die stillen Prozesse der Werkentstehung und das damit in Verbindung stehende Autorenprinzip ins rechte Licht gerückt, ich möchte fast sagen: ent-deckt. Die Vorstellung im Erzählkünstler ein bloßes Medium von Erzählstoffen zu sehen, ist verkürzt und für die Misere der Erzählkunst in der öffentlichen Wahrnehmung und für ihr erfolgloses Buhlen um Anerkennung im institutionellen Kulturbetrieb mitverantwortlich. Haggarty hat bereits in den 90er-Jahren in seinem Aufsatz *Seeking out the voice of critics* die Kulturkritiker aufgerufen, die Erzählkunst in ihre Rezeption aufzunehmen, und deren Antwort vorweggenommen, welche ich in eigenen Worten wiedergebe: „Gern beobachten wir die Erzählkunst und ihre Entwicklung, aber erst, wenn Ihr Autoren ‘und’ Erzähler seid, oder zumindest Interpretatoren, aber solange Ihr nicht Fisch nicht Fleisch seid, wissen wir mit Euch nichts anzufangen.“ Aber wie so oft liegt es an der Gruppe der Betroffenen, an ihrem Image Korrekturen einzuleiten. Und für den Erzählkünstler lautet die Aufgabe, Verantwortung für Stoffe zu übernehmen, das Autorenprinzip hoch zu halten und es mutig und beziehungsorientiert sichtbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung*. In: G. Franke / Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz*. (S. 52–74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baker, A. & Greene, E. (1977). *Storytelling – art & technique*. New York, London: Bowker.
- Baesecke, J. (2002). *Erzähltheater – Fragen an eine Form*. In: H. Gerndt & K. Wardetzky (Hrsg.), *Die Kunst des Erzählens, Festschrift für Walter Scherf*. (S. 42–50). Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence*. In: R. Bar-On & J. Parker (Hrsg.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, E. & Mac Whinney, B. (1987). *Mechanism of Language Acquisition*. Hillsdale/London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bausinger, H. (1984). *Alltägliches Erzählen*. In: K. Ranke (Hrsg.), *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Bd. 1. Berlin/NY: Walter De Gruyter.
- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M. (1979). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. In: M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Benjamin, W. (1936). *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*. In: W. Benjamin (Hrsg.), *Illuminationen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2007). *Erzählen – Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benner, P. (2000). *Pflegeexperten. Pflegekompetenz. Klinisches Wissen und ethisches Wissen*. Bern.: Huber.
- Bergknapp, A. (2007). *Supervision und Organisation. Zur Logik von Beratungssystemen*. Habilitation. Universität Augsburg.
- Bohlinger, S. (2006). *Von der Ganzheitlichkeit zur Kompetenzentwicklung. Stand und Perspektiven der Debatte um die Ziele beruflicher Bildung aus deutscher und europäischer Sicht*. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 58 (6). (S. 154–158).
- Böhm, A. (2003). *Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory*. In: U. Flick u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Breuer, F. (1996). *Qualitative Psychologie*. Opladen.: Westdeutscher Verlag.
- Brosius, H.-B. & Koschel, F. (2001). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Buber, M. (2006). *Die Erzählungen der Chassidim*. München: Manesse.

- Burzan, N. (2005). *Quantitative Methoden der Sozialforschung. Eine Einführung für die Kulturwissenschaften*. Hagen: Junior-Professur für Sozialstrukturanalyse und empirische Methoden. FernUniversität Hagen.
- Cassady, M. (1995). *Creating stories for storytelling*. San José, California: Resource.
- Clark, B. (2003). *Developing Personal Stories*. In: K. Rydell (Hrsg.) *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 21–24). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Claussen, C. (1993). *Erzählen in der Grundschule*. Arbeitspapier des hessischen Instituts für Lehrerfortbildung. Fuldata: Reinhardswaldschule.
- Claussen, C., Merkelbach, V. (1995). *Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- Dailey, S. (1994). *Putting the world in a nutshell. The art of the formula tale*. N.Y.: Wilson.
- Dégh, L. (1984). *Erzählen, Erzähler*. In: K. Ranke (Hrsg.), *Enzyklopädie des Märchens*. (S. 315–342). Berlin: Walter de Gruyter.
- Denning, S. (2004). *Storytelling in Organisations – How narrative and storytelling are transforming 21st century Management*. N.Y.: Butterworth Heinemann.
- Derungs, K. (1999). *Die ursprünglichen Märchen der Brüder Grimm*. Bern: edition amalia.
- Dehn, M. (1986). *Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag*. In: Zeitschrift *Grundschule* 1/1986.
- Dehn, M. & Warm, U. (1986). *Grundschule Kolloquium – Erzählen Zuhören*. In: Zeitschrift *Grundschule* 1/1986.
- Dreyfus, S. & Dreyfus, H. (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Ducey, G. (2003). *Choosing a Story*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 11–15). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Ehlich, K. (1980). *Der Alltag des Erzählens*. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ehlich, K. (1983). *Alltägliches Erzählen*. In W. Sanders & K. Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott*. (S. 128–150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehlich, K. (1997). *Alltagserzählung*. In K. Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1, A-G.. Berlin: Walter De Gruyter.
- Eliot, T. S. (1986). *The use of Poetry and the Use of Criticism*. Harvard University Press.
- Ellis, E. (2003). *Dealing with stage fright*. In: K. Rydell (Hrsg.) *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 41–43). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Ernst, H. (2002). *Ein neuer Blick auf das eigene Leben*. In: *Psychologie Heute*, Heft 6. S. 20–26.

- Erpenbeck, J. (1997). *Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen*. In: *Arbeitsgemeinschaft betrieblicher Weiterbildungsforschung*. Projekt: *Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 1997*. (S. 113–134). Münster: Waxmann.
- Finnegan, R. (1967). *Limba stories and story-telling*. Oxford: Clarendon Press.
- Flader, D. & Hurrelmann, B. (1984). *Erzählen im Klassenzimmer – eine empirische Studie zum ‘freien’ Erzählen im Unterricht*. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fromm, M. (1990). *Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden*. In: *Pädagogische Rundschau*, 44, S. 469–481.
- Frommer, H. (1992). *Erzählen – eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II*. Frankfurt: Cornelsen.
- Fuchs, A. (1984). *Erzählen in der Schule und spontanes Erzählen*. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr.
- Galli, J. (1999). *Dynamisches Erzählen*. Galli Script. Freiburg: Galli Verlag.
- Geisler, H. (1997). *Storytelling Professionally*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Gernet, J. (1979). *Die chinesische Welt – von den Anfängen bis zur Jetztzeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glazner, G. (2000). *Poetry Slam: The Competitive Art of Performance Poetry*. San Francisco: Manic D Press.
- Goethe J.W. (2000). *Werke*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Goleman, D (1998). *Working with emotional intelligence*. San Francisco: Bantam.
- Greenberg, B. (2003). *Caring for your Instrument: The Voice*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 49–52). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Greul, H. (1967). *Bretter, die die Zeit bedeuten – Die Kulturgeschichte des Kabarett*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Gruschka, H. (2008). *Geschichten-Erfinderwerkstatt – Mit Kindern freies Erzählen üben*. München: Don Bosco.

- Gumbrecht, H.U. (1980). *Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag*. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gülich, E. (1980). *Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen*. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Haggarty, B. (1996). *Seek out the voice of critic*. In: M. Medlicott (Hrsg.), *Oracle series*, No. 2. London: Society for Storytelling.
- Haiding, K. (1955). *Von der Gebärdensprache der Märchenerzähler*. In: FF Communications No. 155, Vol. LXIV. Helsinki: Helsinkiin Liikekir.
- Halbfas, H. (1985). *Magister Narrans – der Lehrer als Erzähler*. In: *Zeitschrift Grundschule 1*. Braunschweig: Westermann
- Hamilton, M. & Weiss, M. (c1994). *Storytelling, Speaking and Listening*. In: The National Storytelling Association (Hrsg.), *Tales as Tools* (110–125). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Harley, B. (2003). *Taming the Wild Beast: Family Audiences and Survival*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 43-49). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Hausendorf, H. & Wolf, D. (1998). *Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven*. In: *Der Deutschunterricht*, 1, Einleitung.
- Hempel, G. (2004). *Volkserzähler werden*. Frankfurt/Main: Nold.
- Hogrebe, W. (1996). *Ahnung und Erkenntnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Horn, K. (1983). *Wandlung und Auflösung traditionellen Erzählgutes im heutigen Dorf*. In: R. Wehse (Hrsg.) *Märchenerzähler Erzählgemeinschaft*. Kassel: Erich Röth.
- Hurrelmann, B. (1986). *Vorsicht vor der sogenannten „Schulerzählung“*. In: C. Claussen u.a. (Hrsg.), *Sieben Statements: Erzählen ist nicht mechanisierbar. Fächerübergreifende und fachspezifische Aspekte*. In: *Zeitschrift Grundschule 1/1996*.
- Janning, J. (1983). *Märchenerzählen: Lässt es sich lernen – kann man es lehren?* In: R. Wehse (Hrsg.) *Märchenerzähler Erzählgemeinschaft*. Kassel: Erich Röth.
- Johnstone, K. (2006). *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander.
- Kahlert, J. (2005). *Story Telling im Sachunterricht – Lernpotentiale von Geschichten*. In: G. Reinmann (Hrsg.) *Erfahrungswissen erzählbar machen – Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. (S. 207–222). Lengerich: Papst.
- Kauffeld, S. (2000). *Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz*. In: E. Frieling, S. Kauffeld, S. Grote, H. Bernard (Hrsg.), *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente flexible Mitarbeiter?* (S. 95–114). Edition Quem. Münster: Waxmann.
- Kober, N. (2005). *Die Förderung von Erzählkompetenz Erwachsener – Inhalte und Methoden*. In: G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen – Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. (S. 124–144). Lengerich: Papst.

- Kroeber-Riel, W. & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten*. München: Vahlen.
- Kruse, O. (2002). *Kunst und Technik des Erzählens- wie Sie das Leben zur Sprache bringen können*. Frankfurt/Main: Zweitausendeins.
- Kvideland, R. (1990). *Nordic Folklore – Folklore in Translation*. Indiana: University Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). *Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. (S. 78–126). Frankfurt/Main: Fischer.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lehmann, A. (1983). *Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Létourneau, J. (2007). *Die Selbst-Erzählung* In: A. Mentzner et al. (Hrsg.), *Die Welt der Geschichten – Kunst und Technik des Erzählens*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Liddel, H. & Scott G. (1963). *Abridged Greek Lexicon*. Oxford University Press.
- Loebbert, M. (2003). *Storymanagement: Der narrative Ansatz für Management und Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loya, O. (2003). *My Story, your Story, whose Story?* In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 55–57). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Lucius-Hoene, G. (2005). *Narrativität – Steht drauf was drin ist?*
http://www.asklepios.com/schaufling/AK_Schaufling/Veranstaltungen_Vortraege/
 Zugriff vom 20.3.2008.
- MacDonald, M. R. (1993). *The story-tellers start-up book*. Little Rock: August House.
- MacDonald, M. R. (2003). *After Telling – Evaluation*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 33–36). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Morrow, G. (2003). *Taking care of the audience*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 24–27). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Mayer, J.D.; Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*. In: R. Bar-On (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. (S. 320–342). San Francisco: Jossey-Bass.

- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mead, G. H. (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meng, K. (1988). *Erzählen und Zuhören im Alltag. Skizze eines Kommunikationstyps*. In: *Linguistische Studien*, Reihe A, Arbeitsberichte Nr. 181. (S. 1–68).
- Merkel, J. & Nagel, M. (1982). *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkel, J. (1989). *Die Braut im Brunnen. Kriminalgeschichten aus dem alten China*. München: Weissmann.
- Merkelbach, V. & Claussen, C. (1995). *Erzählwerkstatt – Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- Merkelbach, V. (2003). *Was alles erzählen heißt, wozu es gut ist und wie Kinder es lernen*. In: C. Claussen & V. Merkelbach (Hrsg.), *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- Münch, W. (1995). *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Deutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann (2. Auflage).
- Nagel, M. (1982). *Sieh, damit wir sehen!* In: J. Merkel (Hrsg.), *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst*. Reinbeck: Rowohlt.
- Niele, C. (2003). *Developing your Story*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 15–21). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Oehlmann, Ch. (2001). *Einfach erzählen*. Paderborn: Jungfermann.
- Petzold, L. (1999). *Zur Geschichte der Erzählforschung in Österreich*. In: C. Schmitt (Hrsg.), *Homo Narrans, Studien populärer Erzählkultur*. Münster: Waxmann.
- Piaget, J. (1976). *Die Aquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Platon (1993). *Menon oder über die Tugend*. Hrsg. von O. Appelt. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1959). *The Study of Man. Lindsay Memorial Lectures*. London: Routledge & Keagan.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. Edited by Marjorene Green. London: Routledge & Keagan.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment – ein Studienbericht*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsgesellschaft.

- Potthoff, U., Steck-Lüschow, A., Zitzke, E. (1996). *Mündliche Leistung bewerten – aber wie? Beobachtungen und Bewertung von Gesprächsfähigkeit*. In: Friedrich Verlag Jahresheft (S. 14–17).
- Preckwitz, B. (2005). *Spoken word und poetry slam: Kleine Schriften zur Interaktionsästhetik*. Wien: Passagen Verlag.
- Quasthoff, U. (1980). *Erzählen in Gesprächen – Linguistische Untersuchungen zu Struktur und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Niemeyer.
- Rath, R. (1981). *Zur Legitimation und Einbettung von Erzählungen in Alltagsdialogen*. In: *Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*. (S. 265–286). Düsseldorf.
- Rehman, M. (2007). *Die Kunst des Erzählens*. In: H. Rost & J. Baesecke (Hrsg.), *Höher als der Himmel – Tiefer als das Meer. Ein Erzähl- und Theaterwerkbuch*. Frankfurt/Main: Nold.
- Reinhardt, I. (2003). *Storytelling in der Pädagogik – Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten*. Stuttgart: Ibidem.
- Reinmann, G. (2005). Einführungsaufsatz des Bandes: *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich: Papst.
- Reinmann, G. & Eppler M.J. (2008). *Wissenswege – Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Rellstab, F. (1999). *Wege zur Rolle – Handbuch Theaterspielen*. Band 2. Reihe: Schau-Spiel. Wädenswil: Stutz+Co.
- Ricoeur, P. (1991). *Zeit und Erzählung*. Bd. III: Die erzählte Zeit. München: Fink.
- Rodari, G. (1992). *Grammatik der Phantasie*. Leipzig: Reclam
- Rohr, J. (2002). *Geschichten erzählen – mündliche Tradition im Medienzeitalter*. Website von Jascha Rohr – Zugriff vom 15. Februar 2005.
- Rost, J. & Baesecke J. (2007). *Höher als der Himmel – Tiefer als das Meer. Ein Erzähl- und Theaterwerkbuch*. Frankfurt/M: Nold.
- Rudelsberger, H. (1988). *Altchinesische Liebeskomödien*. München: Manesse.
- Rydell, K. (2003). *Where to get started*. In: K. Rydell (Hrsg.) *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 27–33). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Sauer, J. (2002). *Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm 'Lernkultur Kompetenzentwicklung'*. *Entstehung – Ziele – Inhalte*. In: P. Dehnbostel, U. Elsholz (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung*. (S. 45–63). Berlin: Edition Sigma.
- Sawyer, R. (1966). *The way of the storyteller*. London: The Bodley Head.
- Schröder, I. W. / Voell, S. (2002). *Moderne Oralität – Ethnologische Perspektiven auf die plurimediale Gegenwart*. Bamberg: Curupira.
- Seiffert, H. (1997). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Band 4. München: Beck.

- Seidel, R. (1988). *Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählenkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren – Untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen*. Diss: APW Berlin.
- Sexl, M. (1995). *Sprachlose Erfahrung? Michael Polanyis Erkenntnismodell und die Literaturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Schabert, I. (1978). *Shakespeare-Handbuch – Die Zeit/Der Mensch/Das Werk/Die Nachwelt*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Schieder, B. (2003). *Märchen machen Mut*. München: Don Bosco.
- Schimmel, N. (2003). *Don't stand under the clock: Performance Tips*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 36–41). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Schmidt, J. (1982). *De kann usen Härgott un'n Dübel aneenleigen – Mächenerzähler und ihre Zuhörer*. In: J. Merkel (Hrsg.), *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schröder, I. & Voell S. (2002). *Moderne Oralität*. Marburg: Förderverein Völkerkunde..
- Schütze, F. (1982). *Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit*. In: E. Lämmert (Hrsg.), *Erzählforschung*. Stuttgart: Metzler.
- Schwarz, H. (2001). *Märchen zum Mitmachen – Vorlesen Erzählen Singen*. Weinheim: Beltz.
- Shepard, A. (2003). *What you need to know about Copyright Law*. In: K. Rydell (Hrsg.), *A Beginner's Guide to Storytelling*. (S. 55–57). Jonesborough: National Storytelling Press.
- Sonntag, K.-H. & Schaper, N. (1992). *Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. In: K.-H. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Staudt, E. & Kley, T. (2001). *Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiographische Studie beruflicher Innovationsprozesse* (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung Nr. 193). Bochum: IAI.
- Steger, Th. (2003). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Schriften zur Organisationswissenschaft 1*. URL: http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/forschung/schriften/doc/lehr_EinfqualSozialforschung.pdf (Zugriff vom 14.05.2008).
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinlein, R. (1982). *Vom geselligen Hörer zum einsamen Leser – Über die Verbürgerlichung mündlicher Erzählkommunikation*. In: J. Merkel (Hrsg.), *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinwede, D. (1975). *Werkstatt Erzählen – Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten*. Münster: Comenius.
- Strauss, A. (1991). *Creating Sociological Awareness*. New Brunswick: Transaction Publishers.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. & Corbin J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions – The problems of human machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treumann, K. (1986). *Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem methodischen Ausblick auf neue Jugendstudien*. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. (S. 193–214). Weinheim: Juventa.
- Tschirch, R. (1997). *Biblische Geschichten erzählen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tyler, W. F. (1984). *Storytelling – A way of educating the whole person*. California Inst. of integral Studies (Diss). San Francisco: Microfilms Internat.
- Ueding, Gerd. (2000). *Moderne Rhetorik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Uffer, R. (1983). *Von den letzten Erzählgemeinschaften in Mitteleuropa*. In: R. Wehse (Hrsg.), *Märchenerzähler Erzählgemeinschaft*. Kassel: Erich Röth.
- Varela F. & Thompson J. (1992). *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. München: Scherz.
- Vogt, R. (1995). *Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I*. In: *Der Deutschunterricht*, 1. (S.43–53).
- Wardetzky, K. (2002). *Erzähler spielen oder Erzähler sein? Über Erzähltheater und textgebundenes Erzählen*. In: H. Gerndt / K. Wardetzky (Hrsg.), *Die Kunst des Erzählens – Festschrift für Walter Scherf* (S. 51–61). Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Wardetzky, K. (2005). *Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?* In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 21. Jhg., Heft 47.
- Wardetzky, K. (2007). *Projekt Erzählen*. Hohengehren: Schneider.
- Wehse, R. (1983). *Märchenerzähler Erzählgemeinschaft*. Kassel: Erich Röth.
- Weinert, F. E.(1998). *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*. In: S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklung in der Aus- und Weiterbildung* (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“). Baden-Baden: Nomos.
- Weinrich, H. (2001). *Tempus – Besprochene und erzählte Welt*. München: CH Beck.
- Wenzel, M. (1998). *Erzählen*. Unveröffentlichtes Seminarhandbuch. Wien.

- Werner, W. (1966). *Portät eines ungarndeutschen Märchenerzählers*. In: *Jahrbuch für ostdeutsche Volkskunde* (Nr. 10). Marburg: Elwert.
- Wintgens, H.-H. (1980). *Motive und Strategien für das Erlernen des mündlichen Erzählens im Unterricht*. In: *Der Deutschunterricht* (Nr. 2). Braunschweig: Westermann
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus-Logico-Philosophicus*. Heidelberg: Spektrum.
- Wittgenstein, L. (1994). *Über Gewißheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Anhang

Herleitung von Kunstwörtern zur Beschreibung von ‘Erzählen3’ und ‘Erzählen4’ anhand der tatsächlichen Inhalte der jeweiligen Definition

In einem ersten Schritt gilt es, die konstituierenden Merkmale von ‘Erzählen3’ ins Lateinische zu übersetzen. Diesen lateinischen Begriffen könnten dann Buchstaben und Silben entnommen werden, die in einer lesbaren Aneinanderreihung ein Wort bilden.

In diesem Fall: Nagespralo

Freies Sprechen	Dictio ex temporale <i>oder</i> Loqui extemporale	E
Mündliches Erzählen	Per os n arrare	Na
Persönliches und gegenwärtiges Sprechen	ego p raesens et presenta l oqui	Pra Lo
Geplantes Sprechen	Ratione loqui <i>oder</i> Dictio s tructura	S
Darstellendes Erzählen	Narratio g estibus	G
		Ergebnis: Nagespralo

In einem zweiten Schritt könnte man diesen Begriff ‘Nagespralo’ um Begriffsanteile der Definition von ‘Erzählen4’ erweitern. Damit ergibt sich das Begriffspaar ‘Nagespralo Inripu’.

Eigenwertiges Sprechen	I pso loqui	I
Beziehungssuchendes Sprechen	Quaerem r elatione loqui	R
Öffentliches Sprechen	P ublice loqui	Pu
Interpretierendes Sprechen	Interpretatione loqui <i>oder</i> I nterpretatione dictio	In
		Ergebnis: Nagespralo Inripu

Würde man die beiden Begriffe ‘Nagespralo’ und ‘Inripu’ weiter im Sinne einer einfachen Aussprache verschleifen und mit einer Verb-Endung aus dem Deutschen versehen, so könnten Begriffe wie die folgenden entstehen:

Definition	Lateinisches Kunstwort	Verschleifungen mit deutschen Verb-Endungen
‘Erzählen3’	Nagespralo	Naralen
‘Erzählen4’	Nagespralo Inripu	Nariralen

Ich bin mir selbstverständlich über die praktischen Schwierigkeiten der Einführung neuer Begriffe in die deutsche Alltagssprache bewusst, insbesondere wenn diese nicht Anglizismen sind. Allerdings haben neue Begriffe für das anwendungs- und kunstorientierte Erzählen potentiell leichten Rückenwind, da sie von der ‘Storytelling Community’ übernommen werden und im Rahmen des Erzählkunstbetriebs Verbreitung erfahren könnten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Aufbau und Argumentationslinie dieser Arbeit.	Seite 16
Abbildung 2:	Modell der Könnerschaft mündlicher Erzählkunst.	Seite 183

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über definitorische Ausfächerungen des Begriffs 'Erzählen'.	Seite 21
Tabelle 2:	Ergebnisüberblick zur Frage des Definitionsraums.	Seite 137
Tabelle 3:	Ergebnisüberblick: Die Fertigkeiten und Haltungen, deren Ausformung mündlicher Erzählkunst bedarf.	Seite 146
Tabelle 4:	Definitionsvorschlag zu 'Erzählen ³ ' und 'Erzählen ⁴ ' unter Berücksichtigung von Attributen der Abgrenzung und Attributen der Präzisierung.	Seite 164

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift – einschließlich beigefügter Darstellungen – selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ort Datum

Daten CD

Diese CD-Rom enthält folgende neun WMF-Dateien in dieser Reihenfolge:

Jörg Baesecke und Hedwig Rost.wmv

Kristin Wardetzky.wmv

Gruppendiskussion Laden.wmv

Christian Ploier.wmv

Valentin Merkelbach.wmv

Otto Kruse.wmv

Klaus Adam.wmv

Rainer Wehse.wmv

Sowie einen Ausschnitt aus Faust I von Klaus Adam : Faust I Klaus Adam.wmv

Lebenslauf:

Norbert Kober
Altersheimerstraße 12
81545 München

Tel. Nr.: +49/(0)174/9149085

Geburtsdatum: 1. Juni 1969

Studium

- 2009 Promotion bei Frau Prof. Dr. Gabi Reinmann, Medienpädagogik, Universität Augsburg.
- 2001 bis 2003: Postgraduierten-Kolleg des Europa-Instituts der Universität Saarbrücken; MBA, Master of Business and Administration. Magisterthema "Sozialkompetenz in der Praxis: Eine empirische Analyse der emotionalen Kompetenzförderung bei Führungskräften in den USA und in Deutschland". Abschluss: Magister rerum oeconomicarum.
- 1993 bis 1997: Studium der Betriebswirtschaftslehre an der katholischen Universität Eichstätt und an der Fernuniversität Hagen. Diplomarbeit "Positionierungsstrategien für Dienstleistungen". Abschluss: Diplom-Kaufmann (Univ.)
- 1989-1993: Diplôme du baccalauréat européen an der Ecole Europeen, Brüssel und Mol, Belgien.

Beruf

- Seit 2003: Geschäftsführer (Ehrenamt) der Stiftung Erzählen www.stiftung-erzaehlen.eu .
- Seit 2002: Bühnenerzähler mit dem Programm „Kober erzählt...“ auf verschiedenen Theater- und Kleinkunsth Bühnen in Süddeutschland und Österreich www.Norbert-Kober.eu .
- Seit 2000: Gründer, Vorsitz und Geschäftsführung von Goldmund, gemeinnütziger Verein zur Förderung der Erzählkunst und -forschung in Europa e.V. www.goldmund-verein.de sowie der Goldmund-Erzählakademie www.goldmund-erzaehlakademie.eu .
- seit 1999: freiberuflicher Kommunikationstrainer mit Schwerpunkt narrative Methoden
- 1998 - 2000: Business Development Manager bei Cisco Systems Inc.
- 1996 - 1998: Junior Consultant Data Warehousing bei der Gruppe Nymphenburg GmbH.
- 1994 - 1996: Co-Trainer, Trainer und Konzeptionist bei ITO Ingolstadt.