

Drei Unterrichtsberichte für drei Einstiege

Jeder Text ist zunächst nur
Eine tote Partitur.
Doch ein Text ist zu erleben,
Wenn wir *seinen* Ton ihm geben.

Ich möchte im Folgenden drei Unterrichtseinstiege oder Lehrstück-Anfänge für Literaturlehrstücke beschreiben – und zwar als Kondensat von rund drei Dutzend Erprobungen in ebenso vielen verschiedenen Klassen. Dabei verfolge ich das Ziel, die Komposition der Einstiege hervorzuheben, so dass daraus auch mögliche Variationen deutlich werden. Diesem Zweck dienen die Zusammenfassungen am Ende jeder Einstiegs-Beschreibung. Umfangmässig sind alle drei Anfänge etwa gleich, benötigen also ein Minimum von vier bis sechs Lektionen. Als Gewährsleute oder Urheber des Lehrgegenstands helfen uns: Sappho (ca. 630- 570) bei der Lyrik, Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) und Bertolt Brecht (1898-1956) beim Drama und Max Frisch (1911-1990) bei der Epik.

Lyrik: Musik liegt in der Luft

Die **Lyrik** will gesungen sein,
Denn es spricht sich ein Ich aus in Rhythmus und Ton.

Den Lehrgegenstand ins Zentrum stellen. Wie macht man das, wenn das Phänomen Lyrik heisst und nicht ein veritables Objekt ist wie die Kerze im Kerzen-Lehrstück? Sicher genügt ein einzelnes Gedicht nicht, schon gar nicht, wenn wir nur dessen Text bringen, wie es der konventionelle Unterricht immer wieder durchexerziert.

Ich ging bei meiner Planung des Lyrik-Einstiegs von folgender Begriffsbestimmung aus, die einige zentrale Punkte hervorhebt, aber notwendig unvollständig ist: Lyrik ist eine vom Begleitinstrument der menschlichen Stimme (der Lyra) abgeleitete literarische Gattung, die eine in höchstem Masse sprachlich verdichtete Gefühlsausprache eines Rollen-Ichs (lyrisches Ich) unter Verwendung der Sprache in ihren musikalischen Qualitäten (melodiöser und rhythmischer Art) bietet. (Diese Definition brauchen die SchülerInnen nicht zu haben – sie selbst herzuleiten, wäre allenfalls eine Aufgabe in einem Abschlusstest.) Um das Phänomen Lyrik zu beschreiben, fehlt darin neben der Vielfalt der Formen und der Lyrik-Tradition vor allem die Genese, das heisst die Produktions- und die Rezeptionsseite. In welchen Situationen entsteht Lyrik und in welchen erstet sie wieder in der produktiven Rezeption – etwa hier und jetzt im Klassenzimmer? Um bei der Präsentation des „erstaunlichen Gegenstands“ alle Dimensionen dabei zu haben, operierte ich mit dem Begriff der lyrischen Ursituation.

Das Phänomen exponieren: Lyrik in ihrer Fülle, ihrer Breite und ihrer Universalität

Konkret: Als die Mitglieder der Klasse das Schulzimmer betreten, hängen fast zwei Dutzend Gedichttexte an den Wänden, teilweise durch Noten und Bilder ergänzt, eine CD ist zum Abspielen bereit und eine Gitarre wartet im offenen Kasten auf ihren Einsatz: Die formale Breite der Lyrik und ihre menschheitliche Tradition soll sichtbar und hörbar werden. Der Auftrag an die Klasse: „Wähle dir ein „Lieblingsgedicht“ aus dieser Auswahl oder aus eigenen Quellen und bereite es vor zum Vortragen, Vorsingen, Abspielen, Inszenieren“!

Das letzte Mal nutzte ich für die deutsche Lyrik die Sammlung „Gedichte fürs Gedächtnis“ der deutschen Lyrikerin Ulla Hahn (Stuttgart: DVA 1999), weil dort jedes Gedicht mit kurzen Notizen zu VerfasserInnen, Form, Entstehungssituation und Wirkungsgeschichte versehen ist, die ich auf meinen A3-Vergrösserungen mit abdrucken konnte (vgl. Lyrik: Materialien). Natürlich brauchen wir auch noch andere Sammlungen, die Klassen erhielten bei mir entweder die Reclam-Anthologien „Deutsche Gedichte“ (ISBN 3-15-008012-6) oder die „Stimmen im Kanon“ von Ulla Hahn (ISBN 3-15-010536-6); denn leider bietet keine das ganze Spektrum an Lyrik, das wir als Material für die Exposition des Lehrgegenstands brauchen.



Lyrik-Einstieg mit lyrischer Vielfalt an allen Wänden und Fenstern

Im Einzelnen hingen da (aus Hahns deutscher Lyrik-Sammlung „Gedichten fürs Gedächtnis“, 1999): Das mittelhochdeutsche Gedicht „Dû bist mîn“ (S. 35), aus dem Barock Friedrich von Logaus „Heutige Welt-Kunst“ (S. 170) und Gryphius’ „Es ist alles eitel“ (S. 146), aus dem 18. Jahrhundert Matthias Claudius’ „Abendlied“ (S. 45 samt Vertonung), als Beispiel von Goethes Lyrik „Gefunden“ (S. 54) und die Ballade vom Erlkönig (S. 96), dann Hölderlins „Hälfte des Lebens“ (S. 236), das romantische Lied vertreten durch Eichendorffs „Der frohe Wandersmann“ (S. 66 plus Vertonung), Heines „Loreley“ (S. 126, auch mit Vertonung), Droste-Hülshofs „Der Knabe im Moor“ (S. 116) und Mörikes „Er ists“ (S. 78), aus dem poetischen Realismus Kellers „Abendlied“ (S. 82) und Meyers „Zwei Segel“ (S. 84), aus dem 20. Jahrhundert Rilkes „Panther“ (S. 260), Robert Walsers „Schnee“ (I), Brechts Moldaulied (S. 91) sowie als Beispiel freier Rhythmen sein „Der Rauch“ samt einer Interpretation von Peter Utz, Kästners „Sachliche Romanze“ (S. 140) sowie Bachmanns „Die grosse Fracht“ (S. 279).

Die Auswahl aus Hahns Anthologie zeigt hoffentlich schon ein bisschen die historische und formale Breite an. Klar ist aber: Zum ganzen Spektrum gehören natürlich auch Vertonungen, gehören auch anderssprachliche, gehören auch ganz frühe und ganz neue Zeugnisse – und durchaus auch tagesaktuelle Gebrauchslyrik, je nach Klasse also etwa ein Rap, ein Blues, ein Schlager. Kurz vor Weihnachten hängte ich deshalb das amerikanische Weihnachtslied „O little Town of Bethlehem“ (von 1868) aus, als weiteres Lyrik-Zeugnis aus den USA dann Emily Dickinsons programmatisches Gedicht „I Dwell in Possibilities“ samt Übersetzung. Aus Frankreich den Symbolisten Charles Baudelaire mit seinem „L’Albatros“ samt der Übertragung auf Deutsch durch Stefan George „Der herr der insel“. Das Dialekt-Chanson war mit zwei Hits des Schweizer Liedermachers Mani Matter zum Abspielen vertreten („Är isch vom amt ufbotte gsy“ und „Hemmige“, vgl. www.manimatter.ch), der Jazz mit einem Standard von 1937 aus dem „Great American Songbook“ („Gone with the Wind“), natürlich alle mit Text und Noten.

Und last, but not least die Ur-Geschichte der Lyrik mit den drei Zeilen, die uns von der altgriechischen Lyrikerin Sappho (geb. zwischen 630 v. Chr. und 612 v. Chr., gest. um 570 v. Chr.) überliefert sind, im Original – und zunächst noch ohne Übersetzung, aber begleitet von folgendem Relief-Ausschnitt aus der Zeit:



Apollon (der Gott der Musik) mit einer Lyra, 4. Jahrhundert v. Chr.



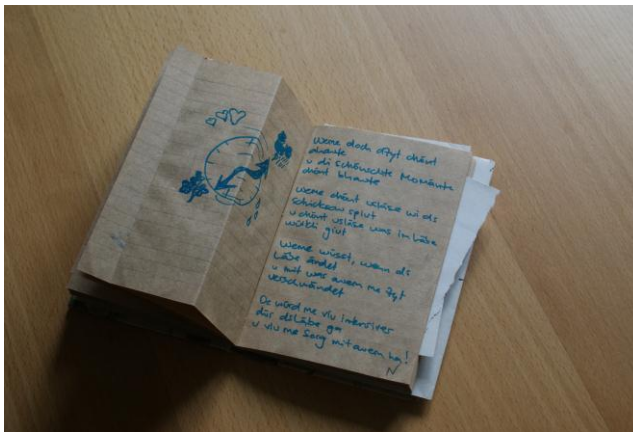
Sappho

Δέδυκε μὲν ἂ σελάνα καὶ Πληιάδες
Μέσαι δὲ νύκται πάρα δέρχεται ὥρα
Ἔγω δὲ μόνα καθεύδω

(Zu lesen in etwa so:
Dédyke men he selána kai Pleiádes
Mésai de núektai para dérchetai hóra
Égo de móna kathéudo)

Die lyrische Ursituation rekonstruieren

Damit machten wir uns an die Rekonstruktion der lyrischen Ursituation, zunächst der re-produktiven Seite. Die Studierenden sahen sich die Auswahl an den Wänden durch, um eines der Werke als Lieblingsgedicht auszulesen, natürlich zum Vortragen. Sie erkannten das eine Gedicht wieder, versuchten, ob sie die Melodie eines andern noch aus dem Gedächtnis heraufholen konnten. Wer vertraut war mit einem Gedicht, durfte dieses der Klasse rezitieren, auswendig oder ab Blatt. Am besten funktionierte dieser Teil, wenn wir erst in den nächsten Wochenlektionen weiterfuhren und die Schülerinnen und Schüler zu Hause ihre Lieblingslyrik hervorsuchen konnten. In jeder Klasse kam dann auch jemand mit selbst verfassten Gedichten oder einer eigenen Gedichtsammlung daher.



Gedichte fürs Leben sammeln: eigene Lyrikanthologie einer Schülerin

Diese Art eines Portfolios – die in der Schule angeschaffte Anthologie ergänzt durch eigene Lieblingsgedichte und eigene Produkte (s. unten) – könnte einen passenden Leistungsnachweis für den Lyrikunterricht abgeben. Der grosse Gewinn einer zweiten Sammelrunde bestand auch meist in der grossen sprachlichen Ausweitung durch die SchülerInnen mit anderer Muttersprache: So hörten wir italienische, spanische, griechische, russische, mazedonische, dänische Lyrik live!

Erfahrungsgemäss trauen sich ältere Studierende kaum mehr, ein Lied vorzusingen – es sollte aber die heutige Lyra (meist eine Gitarre) bereitstehen für Wagemutige oder Hobbysängerinnen. Bei meinem letzten Versuch wechselten wir ins Musikzimmer, wo ich den Jazz-Standard „Gone with the Wind“ von Herb Magidson und Alli Wrubel auf dem Flügel begleiten konnte. Am grössten war der Wiedererkennungseffekt bei den Mani Matter-Liedern, die wir teils gemeinsam singen konnten oder die uns der verstorbene Chansonnier ab CD vortrug – ein Heimspiel in einer Berner Klasse!



Lyrik lebendig: Vier Studierende gestalten Goethes „Erkönig“ mit verteilten Rollen

Schliesslich hatten wir uns im Verlauf der ersten Lektionen mit allen ausgewählten Gedichten vertraut gemacht, indem wir sie zu Gehör gebracht, die Breite (rund 2600 Jahre) bzw. die historische und sprachliche Streuung zur Kenntnis genommen und einige bereits als unsere heimlichen lyrischen Lebensbegleiter erkannt hatten. Damit war zumindest die Rezeptionsseite der lyrischen Ursituation über den Gegenstand „natürlich“ erschlossen. Ohne eine These oder Theorie zu bemühen, hatten wir erfahren, dass Lyrik im Kern das (von der Lyra begleitete) Vor-Singen von Sprachtexten vor einem Publikum ist, dass lyrische Sprache in erster Linie musikalisch zur Wirkung kommt und dass dies durch die Geschichte hindurch schon immer so gewesen ist.

Mit Hilfe der Sappho-Verse liess sich nun auch die Produktionsseite der lyrischen Ursituation erschliessen. Der Vorteil der fremdsprachigen Lyrik generell ist, dass wir sie als Wortmusik pur hören können, ohne durch den Inhalt ‚abgelenkt‘ zu werden. Bei den Sappho-Zeilen beschränkte ich mich deshalb zunächst aufs Lesen des altgriechischen Textes und auf Erklärungen über Alter, Herkunft und Bedeutung in der abendländischen Lyrikgeschichte (vgl. Material); eine andere Annäherung an die Ursituation wäre hier das Sprechen des Ur-Textes zu (pentatonischer) Gitarren-Begleitharmonie in der Art von „Poesie und Musik“. Auch so lässt sich die lyrische Sprache als „reine“ Musik zu erfahren und die Bedeutung der Wörter auszublenden. Ich las der Klasse noch ein paar Mal die drei Verse im Urtext vor und fragte sie, wie diese für sie tönnten bzw. welche Töne und welchen Rhythmus sie darin erkannten:

Dédūke mén he selán(a) kai Pleiádes / Mésai de núekt(ai) para dérchetai hóra / Égo de móna kathéudo.

Zumindest der daktylische Rhythmus wurde in dieser Hörübung deutlich, wobei wir hier keine Fachbegriffe haben mussten: die Umschreibung „/ ∪ ∪ „ (auf eine betonte folgen zwei unbetonte Silben) genügte, ebenso die Beobachtung, dass die Satzmelodie in der dritten Zeile dank sechs dunklen Vokalen „absinkt“.

Die nächste Aufgabe bestand darin, mit folgender Übersetzungshilfe eine eigene lyrische Übertragung der Verse ins Deutsche zu wagen:

Δέδυκε (untertauchen) μέν (gewiss) ἃ σελάνα (der Mond) καὶ Πληρίαδες (die Pleiaden, Sternbild)
Μέσαι δὲ νύκται (Mitternacht) πάρα δέρχεται (vorüberziehen) ὥρα (Stunden)
Ἔγω (ich) δὲ (aber) μόνα (allein) καθεύδω (schlafen)

Eine „Prosa“-Übertragung mag lauten:
*Untergegangen sind schon der Mond und die Pleiaden.
Es ist Mitternacht, es vergehen die Stunden.
Ich aber schlafe allein*

Eine Vers-Version im antiken Rhythmus:
*Untergegangen bereits ist der Mond und sind die Pleiáden.
Mitternacht ist es, die Stúnden vergéhen!
Ich aber schláfe alléin.*

Als Übertragung in anderem Rhythmus:
*Untergegangen sind Mond und Pleiaden,
Mitternacht schon und die Stunden vergehn.*

Nach Anhören der Übertragungen durch die Klasse zeigte ich eine moderne Version des Lyrikers Roman Graf:

*Der Mond verschwunden,
Vorbei die Zeit;
Gelieben die Stunden
Und ich.*
Roman Graf: Zur Irrfahrt verführt.
Zürich: Limmat 2010

Im Gespräch über den Inhalt der drei Verszeilen wurde deutlich, dass wir mit Sapphos Versen die (produktive) Genese von Lyrik mitverfolgen können. Eine einsame Person wälzt sich nachts schlaflos und leidet darunter, dass sie alleine liegen muss. Diese Situation drängt sie zum Ausdruck: Sie greift zur Lyra und singt ihre Gemütsverfassung in den Sternenhimmel, indem sie ein Rollen-Ich, *das lyrische Ich*, einsetzt. Wenn wir diese Rolle auch annehmen, rekonstruieren wir über dieses „Ich“ die Situation und erfahren ihre Gefühle unvermittelt wieder – und die 2600 Jahre dazwischen sind wie ausgewischt.

Wie entsteht Lyrik konkret? Musik ist immer dabei, kann man sagen – in modernen Zeiten oft nur die Wort-Musik allein. Daneben gibt es die Variante, dass Worte und Musik gleichzeitig entstehen wie wahrscheinlich bei Sappho oder bei unserem Jazz-Stück „Gone with the Wind“. Neue Worte zu einer vorhandenen Melodie ist eine viel gebrauchte Methode in der Volksmusik und im Mittelalter, während die Vertonung von Gedichten seit der Romantik blüht. Aber auch in solchen Fällen ist ein Rückgriff auf die Genese der Sache aufschlussreich. Etwa auf die Anekdote, wie Franz Schubert mit 18 Jahren Goethes «Erlkönig» in einer Art schöpferischer Raserei vertonte. Zwei Freunde von ihm berichteten: «Wir fanden ihn ganz glühend, den Erlkönig aus einem Buche laut lesend. Er ging mehrmals mit dem Buche auf und ab, plötzlich setzte er sich, und in kürzester Zeit, so schnell man nur schreiben kann, stand die herrliche Ballade auf dem Papier. Wir liefen damit, da Schubert kein Klavier besass, in das Konvikt, und dort wurde der Erlkönig noch denselben Abend gesungen und mit Begeisterung aufgenommen.» (Wolf Schneider in: NZZ Folio 08/06)

Lyrik – selbst gemacht: Das Elfchen

Schliesslich gehört zum genetischen Einstieg in die Lyrik sicher noch die eigene Lyrik-Produktion. Hier habe ich die besten Erfahrungen mit dem sogenannten Elfchen gemacht. Elfchen sind Gedichte aus elf Wörtern auf fünf Zeilen in folgender Anordnung:

Wortart	Wortanzahl
Adjektiv	1 Wort
Artikel/Pronomen Nomen	2 Wörter
3. und	3 oder 4 Wörter
4. Zeile frei	4 oder 3 Wörter
Adjektiv/Nomen	1 Wort

Die Engführung durch das starr erscheinende Schema ist eine grosse Hilfe für eine „spontane“ Lyrikproduktion, weil sie – hält man sich an die Regeln – gute Resultate in kurzer Zeit, also Erfolgserlebnisse, garantiert. Die Kurzform zwingt uns zu hoher Verdichtung, einem Kennzeichen jeglicher Lyrik, und erlaubt anschliessend auch eine prosodische Analyse am „eigenen“ Produkt, dessen Entstehung alle in der Klasse mitverfolgen können. Das Elfchen eignet sich in einem Lyrik-Lehrstück ebenso für eine inhaltliche Verdichtung, etwa mit der Aufgabe: Mach aus Brechts „Fragen eines lesenden Arbeiters“ ein Elfchen!

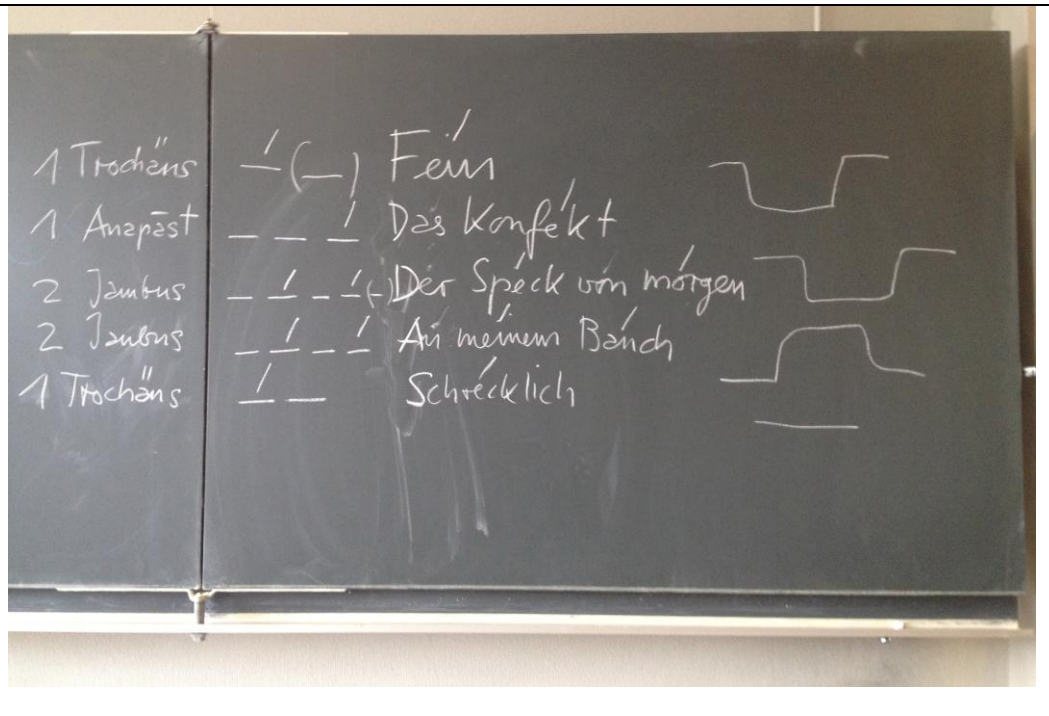
Ich bin immer so vorgegangen, dass ich zunächst drei, vier eigene Elfchen als Beispiele vorgestellt habe, etwa:

1.	2.	3.	4.
<i>Listig</i>	<i>Müde</i>	<i>Klingend,</i>	<i>Grün</i>
<i>Das Elfchen.</i>	<i>Mein Kopf,</i>	<i>Die Töne,</i>	<i>Der Baum.</i>
<i>Es taucht auf</i>	<i>Nichts scheint drin.</i>	<i>Und rhythmisch</i>	<i>Mitten im kalten Winter,</i>
<i>Wie seine Schwester im</i>	<i>Raus kommt aber dies</i>	<i>geordnet,</i>	<i>Das zusammen gibt:</i>
<i>Märchen.</i>	<i>Gedicht.</i>	<i>Wird Lyrik auch ohne</i>	<i>Weihnacht!</i>
		<i>Reim.</i>	

Dann die Aufgabe für alle: Dichte selbst zwei bis drei Elfchen! Und selbstverständlich macht die Lehrkraft auch mit und stellt dann ihre Produkte in die Reihe der Dichtungen aus der Klasse. Und selbstverständlich sammeln wir alle Elfchen aus der Klasse in einem Klassen-Dossier, so dass die Einzelnen auch Beispiele von andern, die ihnen gefallen, in ihre Anthologien aufnehmen können.

Zum Schluss des Lyrik-Einstiegs zeige ich noch, wie sich das Elfchen auch für die prosodische Analyse eignet. In der einen Klasse notierte ich etwa Danielas gelungenstes Elfchen auf die Wandtafel:

Fein
 Das Konfekt
 Der Speck von morgen
 An meinem Bauch
 Schrecklich!



Jetzt erkläre ich: „Die Lyrik will gesungen sein“ – die bewusste Verwendung von Sprache, vor allem in ihrer musikalischen Qualität, also von Rhythmus und Klang der Wörter, zur Stärkung des Inhalts, also der emotionalen und rationalen Botschaft eines Werks, könnten wir Verdichtung nennen. Während wir in der Sachprosa, etwa wenn wir einen Aufsatz schreiben, dieser Ebene kaum Beachtung schenken (müssen), wird sie in der Lyrik zentral.

Mit unseren Elfchen haben wir dank der starren Vorschriften über Anzahl und Art der zu gebrauchenden Wörter und des zwingenden Zeilenfalls zunächst inhaltlich eine Verdichtung erreicht. Jetzt käme die Arbeit an der wort-musikalischen Verdichtung. Wir gehen unser Gedicht also noch dreimal durch und optimieren es hinsichtlich:

1. seiner Melodie
2. seines Rhythmus
3. seines (ev. neuen) Inhalts

In der Lektion haben wir am Musterbeispiel von Danielas „Konfekt“-Elfchen diese drei Ebenen unterschieden.

1. *Melodie*: Die Sprachmelodie in jeder Sprache wird wesentlich durch die Tonhöhen der Einzelvokale gebildet. Grundsätzlich unterscheiden wir die hohen Laute (e, i), die mit eher geschlossener Mundhöhle gebildet werden, und die tiefen (a, o, u), wo wir die Mundhöhle (innen) gross öffnen. Diphthonge sind Mischformen davon, heissen auf Deutsch auch Mischlaute. Danielas Gedicht beginnt nun mit einem (hohen) Mischlaut (ei) in der ersten Zeile, sinkt dann hinab zum offenen Vokal „a“ (in „das“) und steigt nach dem dunklen „o“ (Kon-) wieder hoch zum hohen „e“ (fekt). Aus der ersten und zweiten Verszeile ergibt das die Klangfigur *hoch-tief-hoch* (vgl. 4. Spalte auf dem Tafelanschrieb). Verfolgen wir so die anderen Verszeilen, so entdecken wir die gleiche Figur in der dritten Zeile, deren Umkehrung in der vierten (*tief-hoch-tief*) und die beiden hohen Töne in der Pointe („schrecklich“), welche die Höhe in der ersten Zeile wiederaufnehmen.
2. *Rhythmus*: Der Rhythmus eines Wortes ist durch die natürliche Silbenbetonung vorgegeben. Diese erkennen wir, wenn wir uns ein Wort laut vorsprechen. (Das Verb „vorsprechen“ etwa betonen wir auf der ersten der drei Silben und so ist der Akzent auch im Wörterbuch vermerkt („Betonung: *vorsprechen*“ im Duden online). Durch die Kombination von verschiedenen Wörtern zu einem Satz oder zu einem Ausdruck (etwa in einer Verszeile) ergibt sich so automatisch eine gewisse Abfolge von betonten und unbetonten Silben. Wenn wir bei dieser Abfolge auf eine Regelmässigkeit achten, erhalten wir einen bestimmten Rhythmus. Im Beispiel von Danielas Elfchen stellt sich die Regelmässigkeit in der dritten und vierten Verszeile ein (2. Spalte, wo die Silben mit „-“ und die Akzente mit „/“ markiert sind). Aber auch die erste und die letzte Verszeile gehorchen dem gleichen Rhythmus, denn nach dem einsilbigen Wort „Fein“ ist – wie so oft in der Musik – eine Silbe lang eine Pause angesagt. So

steht einzig die zweite Verszeile rhythmisch „allein“ da. Und diese rhythmische Ordnung erkennen wir auch, wenn wir die Versfüsse untersuchen und benennen (linke Spalte). Nebst 2 Trochäen und 4 Jamben gibt's einen einzigen Anapäst.

3. *Inhalt*: Nach dieser formalen Untersuchung sehen wir deutlich, wie die Form den Inhalt bzw. die Wirkung der Aussage unterstützt. Klanglich und rhythmisch sind die erste Verszeile und die Pointe zu einem Rahmen um das ganze Gedicht verbunden („Fein“ und „Schrecklich“; beides sind ja auch (konträre) Adjektive). Klanglich (mit einer Umkehr-Variation) und rhythmisch (auch mit einer Variation, nämlich der unbetonten Endsilbe bei „morgen“) harmonisieren auch die Zeilen drei und vier. Bleibt als einzige (wiederum klangliche *und* rhythmische) Ausnahme die zweite Verszeile mit dem Artikel und dem Nomen. Diese Zeile aber bringt aber das Thema des Gedichts ins Spiel, die verführerischen und doch so üblen, weil folgenreichen Weihnachts-Plätzli. Und die Wortwahl („Konfekt“) ist auch hier besonders treffend, weil das Nomen einen Gleichklang, aber doch keinen (reinen) Reim mit dem Pointenadjektiv teilt. („Kon-fek(t) – Schreck“). Ein alternatives Nomen, etwa „Plätzchen“ oder „Gutzi“, würde diesen Effekt nicht erzielen. Ausserdem ergibt sich aus der Kombination „(Kon-)Fek(t) – Speck – Schreck“ nochmals eine Reihe mit Gleichklängen, aber auch inhaltlich in Kürze der fatale Zusammenhang von Versuchung und Strafe, um den es im Gedicht geht: Konfekt – Speck – Schreck.

Erst nach dieser, an einem Produkt aus der Klasse im Klassengespräch unternommenen Analyse, ist es angebracht, als Aufgabe die Optimierung der eigenen Elfchen anzusetzen. Als Unterstützung darf jetzt auch einiges Theoriematerial abgegeben werden bzw. Verweise auf entsprechende „Interpretationshilfen“ in Schulbüchern; ich habe mich immer auf zwei Blätter beschränkt (vgl. Material), weil eine Überhäufung mit Fachbegriffen die Schüler und Schülerinnen dazu verführt, das lebendige Ganze eines Gedichts aus den Augen (und den Ohren!) zu verlieren.

Wenn wir Zeit haben, kann die prosodische Optimierung unserer Elfchen noch mit einer Zusatzaufgabe verbunden werden, der Vertonung des eigenen Elfchens. Mach aus deinem gelungensten Elfchen noch ein Lied! Als Vorbereitung dazu habe ich auch schon die erste Strophe von Matthias Claudius' „Abendlied“ mit dem Melodiesatz von Johann Abraham Peter Schulz angeschaut und gezeigt, wie die Liedmelodie in ihren Tönen die Semantik der Worte aufnimmt und etwa das Aufgehen des Mondes durch die Aufwärtsbewegung auf der Silbe „auf“ („Der Mond ist auf-gegangen“) unterstreicht:

1. Der Mond ist auf-ge - gan-gen, die gold-nen Stern-lein pran-gen am Him-mel hell und klar, der
Wald steht schwarz und schwei-get und aus den Wie-sen stei - get der wei - ße Ne-bel wun-der-bar.

Zusammenfassung:

- Die Eröffnung eines Lyrik-Lehrstücks oder der genetische Einstieg in die Lyrik geht über die Rekonstruktion der lyrischen Ursituation. Dazu involvieren wir die Klasse in drei Teilfunktionen: als aktiv zuhörendes Publikum, als Vortragende und als ProduzentInnen von Lyrik.
- Die Exposition des Lehrgegenstands sollte so umfassend wie möglich sein, d.h. Lyrik in ihrer formalen, universalsprachlichen und historischen Breite an attraktiven Beispielen mit Begleitinstrumenten zu Gehör und gleichzeitig die Idee einer Sammlung von lebensbegleitenden Gedichten ins Spiel bringen.
- Als Spezifikum der Lyrik kommt ihre musikalische Seite auf drei Ebenen zum Ausdruck: in der Sprachmelodie, im Sprachrhythmus und in der begleitenden „reinen“ Musik in der Vertonung. Inhaltlich bestimmen wir die Lyrik als Gefühlsausprache eines Rollen-Ichs (lyrisches Ich). Beide Seiten, die musikalisch-formale und die inhaltlich-produktive, lassen sich am besten über drei Verse der griechischen Lyrikerin Sappho erschliessen, die als Urheberin gleichzeitig am historischen Anfang der abendländischen Lyriktradition steht.
- Den Abschluss des Einstiegs (und die Komplettierung der lyrischen Ursituation) bildet die Verfertigung eigener Lyrik. Um schnell gute Resultate zu erzielen, empfiehlt sich die Produktion von sogenannten Elfchen, einer strengen Form von elf Wörtern auf fünf Zeilen.

Übersicht Planung

Lektionen	Inhalt	Mittel
1-2	Aushang der ganzen Breite der Lyrik, Kennenlernen der ausgehängten Gedichte, Wahl eines Lieblingsgedichts für die Präsentation, Einstudieren des Vortrags	Blätter mit Gedichten zum Aushängen, Lyrik-Anthologien, CDs, CD-Player, Gitarre, ev. Klavier
3-4	Präsentation der gewählten Gedichte durch die SchülerInnen, Präsentation der restlichen ausgehängten Gedichte; Erarbeitung der lyrischen Ursituation mithilfe der drei Sappho-Zeilen Übersetzung und „Übertragung“ des Sappho-Gedichts durch die SchülerInnen	Blätter mit Gedichten zum Aushängen, Lyrik-Anthologien, CDs, CD-Player, Gitarre, ev. Klavier Gedichte der SchülerInnen Gedicht von Sappho
5-6	Eigene Lyrikproduktion (Elfchen) Vorstellen der eigenen Elfchen Prosodische Analyse eines Elfchens aus der Klasse Optimierung (und ev. Vertonung) der eigenen Elfchen fürs Klassendossier Beginn der Sammlung bzw. Ergänzung einer eigenen Lyrikanthologie	Regeln des Elfchens, Beispiele von Elfchen Ev. Theorieblätter Klassendossier mit Lyrik Lyrik-Anthologie

Als Lyrikschatz für die Tasche ist die vielleicht beste, weil wohl am meisten verbreitete Sammlung: Deutsche Gedichte. Eine Anthologie. Hrsg. v. Bode, Dietrich (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8012). Selbstverständlich wird sie im Lyrik-Lehrstück vielfach ergänzt durch selbst gewählte und selbst verfertigte Gedichte und Lieder. Wer anschliessend an den Lyrik-Einstieg gerne ein ganzes Lyrik-Lehrstück spielen möchte, ist eingeladen, dies mit seiner Lieblingslyrikerin/seinem Lieblingslyriker zu tun. Demnächst folgen auf der Lehrkunstplattform (<http://www.lehrkunst.ch>) zwei Lehrstücke zur Lyrik von Bertolt Brecht bzw. zu jener der Nobelpreisträgerin Nelly Sachs.

Drama: Welt-Theater aus dem Alltag auf der Klassenzimmer-Bühne

Fürs **Drama** richt' die Bühne ein,
Hier verkörpert sich spannend im Spiel die Person.

Wie stellt man den Lehrgegenstand ins Zentrum, wenn das Phänomen das Drama heisst? Ich denke, auch hier hilft die Rekonstruktion der kommunikativen Ursituation, aus der das Drama als Literatur-Stück erwächst. Erst mit einem solchen genetischen Ansatz wird zweierlei herausgestellt: Erstens, dass ein Schauspiel nebst dem Dramen-Text einen Spielort, eine Spielzeit, verkörperte Personen und ein mitspielendes Publikum braucht. Zweitens, dass das Drama im Alltag wurzelt, dass die kommunikativen Alltagsszenen, in denen wir unsere ‚Rollen‘ spielen, die Quelle für die literarische Gattung sind. So wird auch deutlich, dass „Drama“ das ganze Theater meint, dass aber Texte allein noch weniger als bei der Lyrik eine Ahnung vom Ganzen geben können. Auch dramatische Texte sind nicht mehr als die Partituren in der Musik; so wird allen in der Klasse bewusst, dass wir als Laien nicht in der Lage sind, Anleitungen zum Theaterspiel adäquat zu lesen, sondern dass wir die „lebendige“ Inszenierung brauchen. Übrigens wie beim Lehrstück auch. Es würde nie genügen, den Schülerinnen und Schülern diesen Text hier über drei Lehrkunst-Einstiege zum Studium abzugeben; das faktische Durchspielen der Eröffnungen ist fürs effektive Lernen essentiell.

Für die Planung meiner Spieleinstiege fasste ich das Drama bzw. die Dramatik als vom griechischen Wort für „Handlung“ abgeleitete literarische Gattung, die eine modellhafte, spannungsvolle und unmittelbare In-Szenierung von menschlichen Sprachhandlungen um den Kern eines Konflikts vor einem Live-Publikum meint, dies in belehrender *und* unterhaltender Absicht. Das Publikum öffnet dabei durch sein Zurücktreten die Spielfläche als Bühne und ermöglicht durch seine gespannte Aufmerksamkeit die Realisierung des Spiels der Darstellenden. Wiederum fehlt in dieser Definition die Formenvielfalt und die historische Dimension des Dramas, wiederum brauchen die Studierenden diese Definition nicht vorab zu kennen; sie könnten sie eventuell am Schluss selbst herleiten.

Mir scheint, dass die dramatische Ursituation im Klassenzimmer fast leichter herzustellen ist als die lyrische. Dies wegen der schon oft konstatierten Nähe der dramatischen zur didaktischen Situation (vgl. Hausmann [1959, S. 75], der das Dramatische bzw. Dramaturgische gar als „Urphänomen“ bezeichnet). So haben wir bei unseren didaktischen „Spielen“ in der Schule die obgenannten Theater-Elemente alle auch: Spielort, Spielzeit, Darstellende, Publikum, Requisiten und Text, – so wie wir andererseits im Theater ja oft auch wie in der Schule etwas lernen können. Es ist deshalb doppelt nützlich, die dramatische Ursituation mit einer Schulklasse zu rekonstruieren, weil diese so nicht nur etwas übers Theater lernt, sondern auch über die theatermässigen Formen des (kollektiven) Lernens in der Schule.

Die dramatische Ursituation rekonstruieren – und mit Goethe verifizieren

Die Rekonstruktion der dramatischen Ursituation muss mit der Schaffung des Spielorts, d.h. der Bühne beginnen („...Fürs Drama richt' die Bühne ein“). Zu diesem Zweck ging ich mit der Klasse jeweils aus dem Schulzimmer und -gebäude hinaus, auf einen freien Platz. Ich versprach, ihnen etwas zeigen zu wollen, positionierte mich mit dem Rücken zu einer Wand und wartete, bis sich alle gruppiert hatten. Dann rief ich ihnen in Erinnerung, wie sich etwa Artisten, Jongleure oder Musiker in der Stadt oder in Fussgängerzonen hinstellen, um etwas vorzuführen (in der Hoffnung, am Schluss etwas im berühmten Hut oder Geigenkasten vorzufinden). Solange die Passanten sich vorbeibewegen, kommt nichts zustande. Sobald aber einige Leute stehen bleiben und so ihre Bereitschaft signalisieren, zuschauen oder zuhören zu wollen, kann ‚das Spiel‘ beginnen. Und dann die entscheidende Frage: Wie stellen sich die Leute hin? Die Schülerinnen und Schüler merken sofort: So wie wir uns jetzt gerade gruppiert haben, im Halbkreis, in dessen Mittelpunkt der Spieler steht. Die erste Anschlussfrage: Wie wollen wir diesen ausgesparten Raum nennen? Die Bühne! Die zweite Anschlussfrage: Wer spart den Raum aus? Die Zuschauenden selbst, das Publikum, wir!

Wir schaffen aber nicht nur die Bühne, sondern eine notwendige Voraussetzung für das Spiel. Das zeigt die Gegenprobe sofort, die wir draussen auch gleich durchführen können. Sobald die Passanten wieder davonlaufen, sich weiterbewegen und zu schwatzen beginnen, zerstören sie die Bühne und lassen den Spieler stehen. Das Publikum stellt nicht nur den Raum her, in dem das Spiel stattfinden kann, sondern ermöglicht auch erst das Spiel durch die wohlwollende Aufmerksamkeit, die es den Spielenden zuwendet.

Wenn draussen schlechtes Wetter ist, kann die Übung auch im Klassenzimmer selbst durchgeführt werden. Die Mitglieder der Klasse müssen aber aufstehen und sich wie seinerzeit im Kindergarten in einem Halbkreis oder Oval gruppieren. Wichtig ist, dass die Schaffung der Bühne immer ihre eigene

Leistung ist. Und sie sehen: Es braucht keine erhöhte Plattform, die ja im deutschen Wort „Bühne“ oder im englischen „stage“ anklingt, wohl aber immer ein Publikum, das den Platz der Bühne „freigibt“ bzw. ihn erst durch sein Verhalten zu einem Schauplatz macht, auf dem gespielt werden kann. Selbstverständlich gab ich jeweils den Hinweis auf die Bühnen-Aussparung, die in jedem Klassenzimmer mit einer Halbkreis-Stuhlung bzw. in einem Theatergebäude als Bauprinzip gegeben ist.

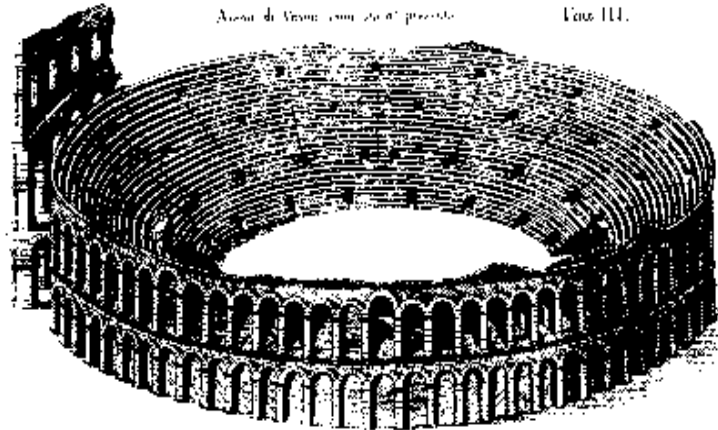
Wir sind nicht die ersten, welche das Phänomen der ‚natürlichen‘ Bühne feststellen. Kein geringerer als Goethe hat auf seiner „Italienischen Reise“ dieselben Beobachtungen beim Besuch des antiken Amphitheaters in Verona festgehalten – und in seinem Reisetagebuch sogar genetisch entwickelt, wie durch die Selbstorganisation des Publikums um die Bühne herum nicht nur diese selbst, sondern das ganze Theater-Gebäude entsteht. (Bild und Text auch in den Materialien).

C A P O P R I M O .

Si fa strada alla descrizione di cose fatte edifizj.

Arena di Verona con la n. presente

Tab. III.



Die Arena in Verona

Bevor ich der Klasse kurz die entsprechenden Tagebucheintragungen Goethes zu lesen gab, zeigte ich ab Folie den obigen Kupferstich des Ovals, den schon Goethe kannte und dessen Urbild er am 16. September 1786 erstmals gesehen hat:

„Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten! Als ich hineintrat, mehr noch aber, als ich oben auf dem Rande umherging, schien es mir seltsam, etwas Grosses und doch eigentlich nichts zu sehen. Auch will es leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet. Der Kaiser, der doch auch Menschenmassen vor Augen gewohnt war, soll darüber erstaunt sein. Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist. Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben.

Wenn irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht und alles zuläuft, suchen die Hintersten auf alle mögliche Weise sich über die Vordersten zu erheben: man tritt auf Bänke, rollt Fässer herbei, fährt mit Wagen heran, legt Bretter hinüber und herüber, besetzt einen benachbarten Hügel, und es bildet sich in der Geschwindigkeit ein Krater.

Kommt das Schauspiel öfter auf derselben Stelle vor, so baut man leichte Gerüste für die, so bezahlen können, und die übrige Masse behilft sich, wie sie mag. Dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen, ist hier die Aufgabe des Architekten. Er bereitet einen solchen Krater durch Kunst, so einfach als nur möglich, damit dessen Zierat das Volk selbst werde. Wenn es sich so beisammen sah, musste es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als eine Gestalt, von einem Geiste belebt. Die Simplizität des Oval ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Masse, wie ungeheuer das Ganze sei. Jetzt, wenn man es leer sieht, hat man keinen Massstab, man weiss nicht, ob es gross oder klein ist.

(....)

Als ich heute wieder von der Arena wegging, kam ich einige tausend Schritte davon zu einem modernen öffentlichen Schauspiel. Vier edle Veroneser schlugen Ball gegen vier Vicentiner. Sie

treiben dies sonst unter sich das ganze Jahr etwa zwei Stunden vor Nacht; diesmal, wegen der fremden Gegner, lief das Volk unglaublich zu. Es können immer vier- bis fünftausend Zuschauer gewesen sein. Frauen sah ich von keinem Stande.

Vorhin, als ich vom Bedürfnis der Menge in einem solchen Falle sprach, hab' ich das natürliche zufällige Amphitheater schon beschrieben, wie ich das Volk hier übereinander gebaut sah. Ein lebhaftes Händeklatschen hört' ich schon von weiten, jeder bedeutende Schlag war davon begleitet.“
(...)

Quelle: J. W. Goethe: *Italienische Reise*, München: Goldmann (Taschenbuch 7641) 1997, S. 38/39 + 42/43

Mit unserer ersten Übung haben wir also das „natürliche zufällige (Amphi-)Theater“ Goethes als *eine*, nämlich vor allem räumliche Voraussetzung der dramatischen Ursituation rekonstruiert. Die Erinnerung an die x-fache Wiederholung dieser Situation (die Strassenkünstler in der Innenstadt) erhellt die Alltäglichkeit dieses „natürlichen“ Vorgangs zusätzlich. Von Vorteil ist es, schon hier zu wiederholen, dass die Zuschauer immer am längeren Hebel sitzen. Wenn niemand stehen bleibt und die Bühne frei „macht“, wird aus dem besten „Act“ nichts.

Das Durchbrechen der „vierten Wand“ oder die Aufhebung der Rampe – von Frisch bestätigt

Die zweite Übung zur Rekonstruktion der dramatischen Ursituation ist ebenso simpel wie die erste: Sie zeigt die Nahtstelle der so genannten vierten Bühnen-Wand und gleichzeitig das Zusammenspiel von Schauspielern und Publikum – und zwar im Durchbrechen der vierten Wand! Die einzige Voraussetzung: Wir haben die Bühne wieder erstellt, die im Halbkreis bzw. im Hufeisen sitzenden Schülerinnen und Schüler haben als Publikum den Bühnenraum in Klassenzimmer ausgespart.

Gebraucht wird jetzt ein grösserer Umhang und eine goldene Krone (ich sammle sie jeweils nach dem Dreikönigstag). Die Lehrkraft geht kurz aus dem Klassenzimmer hinaus, wirft sich den Umhang um und setzt die Krone auf, um würdig – denn er ist ja jetzt ein König – und stumm ins Zimmer zurück zu schreiten. In der vorderen Mitte der „Bühne“ bleibt er stehen und verneigt sich zwei-, dreimal tief. Die Reaktion der Klasse ist immer gleich: Ich sehe kurz verdutzte Gesichter, höre einige Ansätze zu Lachern, bis der erste anfängt zu klatschen und die ganze Klasse einsetzt. (Das letzte Mal spielte mir eine Schülerin die Königin, der Effekt war derselbe).

Was ist da passiert? Was haben wir gemacht? Erneut ist es Sache des Publikums, also der SchülerInnen, ihr Handeln zu erklären. Als nützlich hat sich erwiesen, zuerst nach dem Raum zu fragen: Wo steht der „König“-Spieler, wenn er sich verneigt? Markiert er mit seinem Standort eine Nahtstelle auf der Bühne? Und dann nach der Rolle des Publikums beim Auf- und Abbau der dramatischen Ursituation. Denn es ist zu erwarten, dass der Applaus einzig als Bewertung der Schauspiel-Leistung gesehen wird, was er tatsächlich (sekundär) auch ist. Primär aber hebt das Publikum mit dem Ritual des Schlussapplauses, den alle in der Klasse „natürlich“ beherrschen, die dramatische Ursituation, das fiktive Spiel auf der Bühne, auf und gestattet den Spielenden wieder den Übertritt aus der Rolle in die nicht-fiktive Welt, in die sich auch das Publikum entlässt. Die zentrale Frage hier ist aber die nach dem Wesen des fiktiven Raums der Bühne. Wie durchlässig oder hermetisch muss die vierte Wand des Bühnenraums sein? Am besten kann man sie mit der folgenden Frage an die Klasse lancieren: Welches Verhalten würdet ihr als Regisseur den Schauspielern beim Verbeugen empfehlen? In der Rolle zu bleiben oder aus ihr herauszutreten?

Erneut sind wir nicht die ersten, welche diese Dialektik von fiktivem (Bühne) und realem Raum (Zuschauer-raum) bei der dramatischen Ursituation entdecken. Alle grossen Dramatiker und Theaterschaffenden wissen darum. Max Frisch etwa skizziert in zwei Texten aus seinem ersten Tagebuch diese Dialektik, indem er die Guckkasten-Bühne des Zürcher Schauspielhauses als Bilderrahmen begreift, als ein Fenster nach einem ganz anderen Raum. Frisch: „Natürlich müsste man, wenn man vom Rahmen spricht, auch von der Rampe sprechen, die ein Teil jenes Rahmens ist, und zwar der entscheidende. Eine Bühne, die keine Rampe hat, wäre ein Tor. Und gerade das will sie offenbar nicht sein. Sie lässt uns nicht eintreten. Sie ist ein Fenster, das uns nur hinüberschauen lässt.“ Erst beim Schlussapplaus wird die Bühne zum Tor, aber nur für die Spielenden, die (immer noch in ihren Rollenkostümen) bis zur Rampe vortreten dürfen.

Wenn wir Zeit haben, lesen wir doch mit der Klasse diese beiden Texte von Max Frisch zur Ursituation des Theaters (s. unten oder bei den Materialien), besonders weil sie den anderen Punkt der dramatischen Ursituation auch entwickeln, den wir bei Brecht wieder treffen: die Genese des Dramas aus dem Alltag.

„Zum Theater

Heute wieder einmal an einer Probe, und da ich eine Stunde zu früh war, verzog ich mich in eine Loge, wo es dunkel ist wie in einer Beichtnische. Die Bühne war offen, zum Glück, und ohne Kulissen, und das Stück, das geprobt werden sollte, kannte ich nicht. Nichts ist so anregend wie das Nichts, wenigstens zeitweise. Nur gelegentlich ging ein Arbeiter über die Bühne, ein junger Mann im braunen Overall; er schüttelt den Kopf, bleibt stehen und schimpft gegen einen andern, den ich nicht sehen kann, und es ist eine ganz alltägliche Sprache, was auf der Bühne ertönt, alles andere als Dichtung – kurz darauf erscheint eine Schauspielerin, die gerade einen Apfel isst, während sie in Mantel und Hut über die leere Bühne geht; sie sagt dem Arbeiter guten Morgen, nichts weiter, und dann wieder die Stille, die leere Bühne, manchmal ein Poltern, wenn draussen eine Strassenbahn vorüberfährt. Die kleine Szene, die sich draussen auf der Strasse tausendfach ergibt, warum wirkte sie hier so anders, so viel stärker? Die beiden Leute, wie sie eben über die Bühne gingen, hatten ein Dasein, eine Gegenwart, ein Schicksal, das ich natürlich nicht kenne, dennoch war es da, wenn auch als Geheimnis, es hatte ein Vorhandensein, das den ganzen grossen Raum erfüllte. Ich muss noch bemerken, dass es ein gewöhnliches Arbeitslicht war, ein Licht wie Asche, ohne jeden Zauber, ohne sogenannte Stimmung, und die ganze Wirkung kam offenbar daher, dass es ein anderes als diese kleine Szene überhaupt nicht gab; alles andere ringsum war Nacht; ein paar Atemzüge lang gab es nur eins: einen Bühnenarbeiter, der schimpft, und eine junge Schauspielerin, die gähnt und in die Garderobe geht, zwei Menschen, die sich im Raume treffen, die gehen können und stehen, aufrecht, die eine tönende Stimme haben, und dann wieder ist alles vorbei, unbegreiflich, wie wenn ein Mensch verstorben ist, unbegreiflich, dass er gewesen ist, dass er vor unseren Augen gestanden hat, gesprochen hat, alltäglich und belanglos, dennoch erregend –

Etwas an dem kleinen Erlebnis scheint mir wesentlich, erinnert auch an die Erfahrung, wenn wir einen leeren Rahmen nehmen, und wir hängen ihn versuchsweise an eine blossе Wand, und vielleicht ist es ein Zimmer, das wir schon jahrelang bewohnen: jetzt aber, zum erstenmal, bemerken wir, wie eigentlich die Wand verputzt ist. Es ist der leere Rahmen, der uns zum Sehen zwingt. Zwar sagt uns der Verstand, dass der Putz, den ich umrahme, nicht anders erscheinen kann als auf der ganzen Wand; er ist ja nicht anders, in der Tat, nicht um ein Korn; aber er erscheint, er ist da, er spricht. Warum werden Bilder denn gerahmt? Warum wirken sie anders, wenn wir sie aus dem Rahmen lösen? Sie heben sich nicht mehr von den Zufällen der Umgebung ab; sie sind, einmal ohne Rahmen, plötzlich nicht mehr sicher; sie beruhen nicht mehr auf sich allein; man hat die Empfindung, sie fallen auseinander, und man ist etwas enttäuscht: sie scheinen schlechter, plötzlich, nämlich schlechter als sie sind. Der Rahmen, wenn er da ist, löst sie aus der Natur; er ist ein Fenster nach einem ganz anderen Raum, ein Fenster nach dem Geist, wo die Blume, die gemalte, nicht mehr eine Blume ist, welche welkt, sondern Deutung aller Blumen. Der Rahmen stellt sie ausserhalb der Zeit. Insofern ist ein ungeheurer Unterschied zwischen der Fläche, die innerhalb eines Rahmens liegt, und der Fläche überhaupt, die endlos ist. Gewiss wären es üble Maler, die darauf vertrauen, dass sie es mit dem Rahmen retten können; gemeint ist nicht, dass alles, nur weil es innerhalb eines Rahmens stattfindet, die Bedeutung eines Sinnbildes bekomme; aber es bekommt, ob es will oder nicht, den Anspruch auf solche Bedeutung. Was sagt denn ein Rahmen zu uns? Er sagt: Schaue hierher; hier findest du, was anzusehen sich lohnt, was ausserhalb der Zufälle und Vergängnisse steht; hier findest du den Sinn, der dauert, nicht die Blumen, die verwelken, sondern das Bild der Blumen, oder wie schon gesagt: das Sinn-Bild.

All dies gilt auch vom Rahmen der Bühne, und natürlich gäbe es noch andere Beispiele, die den erregenden Eindruck, den schon die leere Bühne macht, wenigstens streckenweise erläutern; man denke an die Schaufenster, die ganze Lager zeigen, Schaufenster, die uns niemals fesseln, und an die anderen, die sich auf ein bescheidenes Guckloch beschränken: eine einzige Uhr liegt da, ein einziges Armband, eine einzige Krawatte. Und das Seltene erscheint uns schon von vornherein wertvoll. Es gibt solche Fensterlein, die manchmal wie kleine Bühnen sind, man steht gerne davor, guckt in eine andere Welt, die mindestens den Anschein von Wert hat. Und das Verwandte zur wirklichen Bühne läge darin: auch auf der Bühne sehe ich nicht Tausende von Narren, sondern einen, den ich noch lieben kann, nicht Tausende von Liebenden, deren Liebe, ins Gattungshafte wiederholt, widerlich wird, sondern zwei oder drei, deren Schwüre wir ernstnehmen können wie unsere eigenen. Es lohnt sich hinzuschauen. Ich sehe Personen; ich sehe nicht Millionen von Arbeitern, wobei ich dann keinen einzigen mehr sehe, leider Gottes, sondern ich sehe diesen einzigen, der die Millionen vertritt und einzig wirklich ist: ich sehe einen Bühnenarbeiter, der schimpft, und eine junge Schauspielerin, die einen Apfel isst und guten Morgen sagt. Ich sehe, was ich sonst nicht sehe: zwei Menschen.
(....) „

„Zum Theater

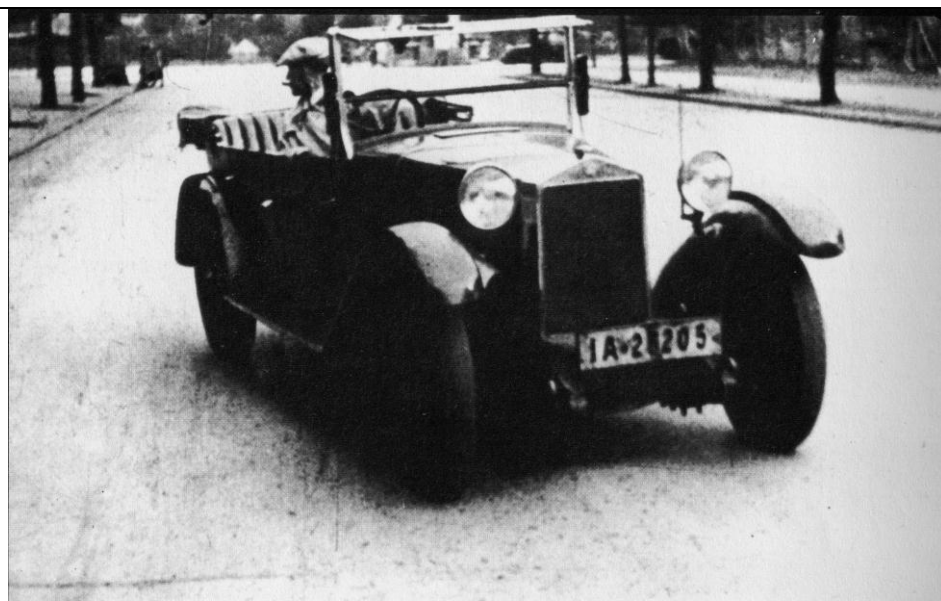
Natürlich müsste man, wenn man vom Rahmen spricht, auch von der Rampe sprechen, die ein Teil jenes Rahmens ist, und zwar der entscheidende. Eine Bühne, die keine Rampe hat, wäre ein Tor. Und gerade das will sie offenbar nicht sein. Sie lässt uns nicht eintreten. Sie ist ein Fenster, das uns nur hinüberschauen lässt. Beim Fenster nennen wir es Brüstung, und es gibt eine ganze Reihe von Einrichtungen, die einem gleichen Zwecke dienen. Alle Arten von Sockel gehören auch dazu. Immer geht es um die Trennung von Bild und Natur. (...)

Max Frisch: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge*, Frankfurt: Suhrkamp 1976, Bd. II a, S. 398-400; 401

Mit Brechts „Strassenszene“ selbst hinter die vierte Wand gehen

Es macht nichts, wenn bereits zu diesem Zeitpunkt das Phänomen der Spannung erwähnt wird. Schon in der kleinen Szene mit der Verbeugung war sie fassbar als Fluidum, das zwischen dem König-Spieler und der Klasse auf- und durch den befreienden Applaus wieder abgebaut wurde. Auch Spannung, das sollte festgehalten werden, ist zunächst und zur Hauptsache eine (Anspannungs-) Leistung der Zuschauenden.

Dieses und weitere Elemente der dramatischen Ursituation kann die Klasse aber in der Hauptübung dieses Einstiegs erfahren. Es hat sich als produktiv erwiesen, dafür die kleine „Strassenszene“ zu wählen, die Bertolt Brecht 1938 als „Grundmodell (...) des epischen Theaters“ aufgeschrieben hat. Dabei lässt man am besten die Diskussion ums epische Theater weg (die kann in einem ausgebauten Lehrstück am Gegenstand selbst entwickelt werden, etwa als notwendige Erfindung des epischen Theaters in Brechts Stück „Leben des Galilei“, s. Lehrkunst-Homepage). Brecht gebraucht bei der „Strassenszene“ nämlich auch den Begriff des „natürlichen“ Theaters und wählt stofflich eine Vorlage, die aus dem alltäglichen Erfahrungshorizont moderner Menschen – und somit auch unserer Schülerinnen und Schüler – gehört: einen Verkehrsunfall.



Wie das nebenstehende Bild zeigt, war Brecht selbst ein Autonarr und hat 1929 auch einmal ein Auto zu Schrott gefahren.

Bild aus: Werner Hecht (Hrsg.): Bertolt Brecht. Sein Leben in Bildern und Texten. Frankfurt/M: Insel 1988, S. 72)

Ich zeige der Klasse also dieses Bild von 1929 und gebe folgende kleine Anleitung zum Spiel ab, die Brecht selbst mit Laien benutzt hat:

„Grundmodell einer Szene des (.....) Theaters

[...] Es ist verhältnismässig einfach, ein Grundmodell für (.....) Theater aufzustellen. Bei praktischen Versuchen wählte ich für gewöhnlich als Beispiel allereinfachsten, sozusagen "natürlichen" (.....) Theaters einen Vorgang, der sich an irgendeiner Strassenecke abspielen kann: der Augenzeuge eines Verkehrsunfalls demonstriert einer Menschenansammlung, wie das Unglück passierte. Die Umstehenden können den Vorgang nicht gesehen haben oder nur nicht seiner Meinung sein, ihn "anders sehen" – die Hauptsache ist, dass der Demonstrierende das Verhalten des Fahrers oder des Überfahrenen oder beider in einer solchen Weise vormacht, dass die Umstehenden sich über den Unfall ein Urteil bilden können.

[...]

Aus: Bertolt Brecht: Gesammelte Werke, Bd. 16 (Schriften zum Theater 2), Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1967, p. 546

Das Klassenzimmer haben wir ja bereits als Bühnenraum gewonnen und das Publikum weiss um seine bestimmende Aufgabe. Jetzt geht's auf und hinter die Bühne! Zunächst teile ich die Klasse in zwei (oder drei) „Theatergruppen“ von je von 6-10 Leuten mit dem Auftrag, diese Szene zu inszenieren und zu spielen. Die Organisation überlasse ich den Gruppen, empfehle allerdings, dass 1-2 Personen Regie führen sollen und dass unbedingt jemand die Hauptrolle des Augenzeugen übernehmen muss. (Das geht aus der Anleitung Brechts nicht so deutlich hervor, war für ihn aber selbstverständlich.) Wer sonst noch zu den Umstehenden gehört (etwa Sanitäter, Polizistinnen, Fahrrad-Fahrer), darf die jeweilige Theatergruppe entscheiden.

Zur Erleichterung lasse ich Stegreif-Spiel zu (je nach verfügbarer Vorbereitungszeit) und in der Schweiz natürlich den Dialekt als Sprache. Die SchülerInnen entdecken bald, dass sie den Schluss der Szene selbst (er-)finden müssen, weil Brecht darüber nichts aussagt. Ziel ist es, nach rund einer Lektion Probier-Zeit die Szene den andern ein erstes Mal vorzuspielen, wobei der jeweilige Rest der Klasse das (kritische) Publikum bildet. Und ebenfalls vorher festzulegen ist, dass wir nach einer Phase der Analyse unseres Spiels die Szene in verbesserter Version ein zweites Mal vorführen wollen. Fürs Dossier und die Erinnerung habe ich oft ein Drehbuch oder gar den Damentext eingefordert und selbstgeschossene Szenefotos beigesteuert.

Die Bilanz nach fast drei Dutzend Erprobungen des Brecht'schen „Grundmodells“: Die Gruppen waren immer mit Spass dabei, der Unterhaltungswert der Szenen war jeweils gross, der Ideenreichtum ebenfalls. Die Titel der Szenen, welche die Gruppen nach der Erstinszenierung liefern mussten, verraten die Variationsbreite: „Nicht weitersagen!“, „Alter tötet“, „Das Ehepaar Chifler“, „Zeugen lügen nie“, „Nichts als die Wahrheit“, „Glück im Unglück“, „Die Bürde der Katze“, „Vitamin B“, „Die lebende Tote“, „Das vergessene Opfer“, „Die rothaarige Teufelin“, „Der Schrei“, „K(l)eine Katastrophe“, „Quietschende Reifen“, usw.

Natürlich gelangen nicht alle Erprobungen, aber immer war eine Inszenierung darunter, welche das Modellhafte, d.h. die Elemente der dramatischen Ursituation deutlich erkennen liess. Auffällig: Ganz selten wurde ein tragisches Ende gestaltet (etwa ein Folgeunfall), sehr oft aber tendierte die Szene zum Sketch, zur Satire oder gar zur Farce – wohl weil die komödiantische Variante in kurzer Zeit am besten zu spielen ist. (Eine eigenartige Mischung zweier Gattungen bot eine Inszenierung im letzten, von mir veranstalteten Durchgang, weil sich die Augenzeugin am Schluss als Täterin herausstellte, die ihr Verschulden vertuschen wollte!).

Nun: Ich denke, Spass ist ganz sicher in Brechts Sinn, aber der Humor muss mehr sein als Gags, weil Brecht ja gesellschaftlich relevante Inhalte mit seiner Szenen-Anlage verband (die Umstehenden sollen sich „über den Unfall ein Urteil bilden können“). Um zu verhindern, dass zu viel Gewicht auf einem Gag-Schluss liegt, empfehle ich einen zweiten Durchlauf, bei dem dann die Aufmerksamkeit der Spielenden und des Publikums auf anderes als den „Ausgang“, nämlich auf die Brecht'sche „Spannung auf den Gang“ (B. Brecht: Gesammelte Werke, Frankfurt/M: Suhrkamp, Bd. 17, S. 1010) gerichtet sein darf.



Zweimal Brechts „Strassenszene“ in zwei Inszenierungen von verschiedenen „Theatergruppen“: links „Quietschende Reifen“, rechts „Vitamin B“

Nach den Aufführungen (die jetzt „natürlich“ immer mit kräftigem, aber bereits bewusstem Applaus aufgehoben werden) schliesst man am besten gleich eine kurze Kritikrunde an, in der vor allem Gelungenes (an den anderen Inszenierungen) hervorgehoben werden darf, Selbstkritisches aber auch zugelassen ist.

Für den anschliessenden Analyseteil habe ich meist ein Raster zum Ausfüllen abgegeben. So eignet sich die Arbeit auch als Hausaufgabe (vgl. Materialien). Darin wollen wir die „Strassenszene“ und deren dramatische Umsetzung auf ihren Modellcharakter hin befragen: *Woher* stammt der *Stoff* unseres Theaters? Worin unterscheidet sich die Bühnenwirklichkeit von der *Realität*, auf die sie verweist? Wie entwickelt die Szene den *Konflikt*? Welches ist der dominierende *Gestus* auf der Bühne? Gehört eine *Hauptrolle* auch zur dramatischen Ursituation? Welche *Sprache* verlangt die Bühne? Wird der *Spielcharakter* des Theaters deutlich, erleben wir gar ein Spiel im Spiel? Was bewirkt die Zuspitzung auf ein Ende der Szene hin? Wie und wo entsteht *Spannung*? Welcher Art ist die *Distanz der Publikums* zum Bühnengeschehen? Hat diese Aufführung *gesellschaftliche Relevanz*? Schliesslich: Überwiegt die *Lehre* oder die *Unterhaltung* in dieser Szene? (Die Frage der Rollengestaltung, die für Brecht sicher auch mitgemeint war – keine Verwandlung des Schauspielers in die Figur der Rolle – , können wir für unsere Zwecke auslassen).

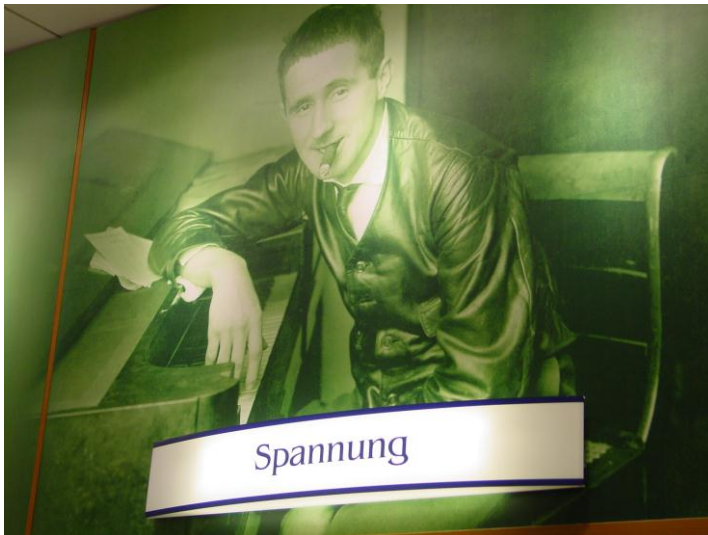
Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten, aber nach dem Spielen der Modell-Szene können die SchülerInnen sie in Bezug zu ihren eigenen „Theatererfahrungen“ setzen und sie bleiben zentral für jegliche spätere Beschäftigung mit Dramen. Ich gebe hier nur stichwortartige Antworten zum Ergebnis dieses Analyseteils:

Dass der *Alltag* die Stoff-Quelle des Theaters liefert, wird hier in einer Alltags-Szene besonders augenfällig. (In einem Dossier erhielten die Schülerinnen und Schüler bei mir zusätzlich das Brecht-Gedicht „Über alltägliches Theater“, veröffentlicht 1938, vgl. Materialien). Die schlichte Frage, weshalb Brecht aber das Auto nicht auf der Bühne haben will, zeigt sein Verständnis des *Realitäts*-verhältnisses: der Unfall ist (in der Realität) passiert, das Theater rekonstruiert und diskutiert nur dessen Folgen.

Der *Konflikt* ist jener des klassischen Gerichtsfalls: Der Streit (zwischen dem Augenzeugen und den Gaffern) geht darum, was genau passiert ist, dass es zum Unfall kam. Der *Haupt-Gestus* auf der Bühne ist das Zeigen (Brecht spricht zwei Mal von „Demonstrieren“), und die Gesten des Zeigens können durchaus das Spiel des Augenzeugen bestimmen. (Man kann auch an die Arbeit der Polizei bei der Rekonstruktion einer Tat denken.)

Die Konzentration auf die *Hauptrolle* des Augenzeugen ist offensichtlich, für Brecht machen ihn erst die Umstehenden zur Hauptperson, er ist der „Held“ des früheren Theaters. Die in den Dialogen verwendete *Sprache* auf der Bühne, das erkennen die Studierenden sehr schnell, kann zwar selbstverständlich aus der Alltagssprache schöpfen, aber sie ist zielgerichtet eingesetzt auf die Handlung der Szene hin und profilierend für die Einzelrolle (der Polizist spricht deutlich anders als etwa der Junkie unter den Umstehenden).

Etwas vom Zentralen (auch für die Bestimmung als Modell des epischen Theaters) ist der explizite *Spielcharakter* dieser Szene. Zum einen ist eine solche Szene in der Realität schon sehr stark ritualisiert (kein Unfall ohne Auflauf von Gaffern, die alles besser wissen); wir wissen als ZuschauerInnen bereits zu Beginn der Szene, welches „Spiel“ uns erwartet. Zum andern aber platziert Brecht das erste Publikum bereits auf der Bühne: eben die Gaffer als Zuschauer des Augenzeugen. Somit kann das Publikum im Zuschauerraum seine Reaktionen an jenen des ersten Publikums auf der Bühne messen und von diesem Abstand nehmen. Das Bühnenspiel wird so als „*Spiel im Spiel*“ erkennbar.



Spannung mit Brecht: Werbeplakat in einem Berliner Kaufhaus

Interessant ist die Freiheit, welche Brecht den Spielenden bei der Gestaltung des Szenen-Endes lässt; sie erlaubt die Zuspitzung in Form einer Schlusspointe oder auch das Verebben der Handlung – beides Varianten, welche öfters durchgespielt wurden; gemeinsam jedoch war allen Versuchen der *Spannungsbogen*, der die Einheit der Szene kenntlich macht. Während die „Spannung auf den Ausgang“ durch die Pointierung der Szene (Was steht am Ende?) vom spielenden Ensemble gesteuert werden kann, ist die für Brecht wichtigere „Spannung auf den Gang“ eher der ‚gespannten‘ Aufmerksamkeit des Publikums (Wie im Einzelnen verläuft die ganze Handlung der Szene?) geschuldet.

Eine zweite Aufführung der Szene nach diesem Analyseblock bietet deshalb allen die Chance eines vertieften Erlebnisses im Verfolgen des Spannungsbogens.

So wie Brecht die Szene angelegt hat, macht er es uns leicht, ein kritisches Publikum zu sein, denn durch die Verlegung der „Menschenansammlung“ auf die Bühne können wir uns im Parterre locker von den unmöglichen „Gaffern“ absetzen. Die *gesellschaftliche Relevanz* der Szene ist schon angedeutet worden; im Kern geht es um die Schuldfrage (und bei Verkehrsunfällen auch immer um Versicherungsbeträge), doch liesse sich die Szene auch als Diskussion um die Wahrheitsfindung sehen.

Schliesslich: Ob sich die Mitwirkenden auch *gut unterhalten* haben, ist durch eine kleine Umfrage sehr schnell zu eruieren. Über Langeweile hat sich bei meinen Versuchen noch niemand beklagt.

Zusammenfassung:

- Der Einstieg ins Drama bzw. die Eröffnung eines Dramen-Lehrstücks beginnt mit der Genese der dramatischen Ursituation. Diese fasst das Ganze des Theaters in sich und bietet sich wegen ihrer Verwandtschaft zur didaktischen „Ursituation“ in der Schule besonders zur Rekonstruktion an.
- Die Mitglieder der Klasse erstellen als Kollektiv die Bühne, entdecken die sogenannte vierte Wand, die den Realitäts- und den Fiktionsraum im Theater trennt, sie erproben ihre Rollen als Publikum und als Agierende auf (und hinter) der Bühne in einer Modell-Szene. Als ideal hat sich dabei Bertolt Brechts „Strassenszene“ erwiesen, weil schon Brecht selbst sie als Einstiegs-Training ins Theaterspiel von Laien benutzt hat.
- An der selbst erarbeiteten Inszenierung dieser einfachen und doch reichen Szene lassen sich nun alle wesentlichen Elemente der dramatischen Ursituation ablesen: die Alltags-Quelle des Stoffs, der strukturierende Konflikt, die zielgerichtete Sprache, das Abbildungs-Verhältnis Realität-Bühnenrealität, der Zeige-Gestus der Bühne, die Konzentration auf die Hauptrolle, der Spielcharakter und das Spiel im Spiel, die Zuspitzung der Form, der Spannungsbogen, die (kritische) Distanz des Publikums zum Bühnengeschehen, die gesellschaftliche Relevanz und der Unterhaltungswert eines Theaters usw.
- Ideal zum Abschluss der Eröffnung ist ein zweiter (oder dritter) Spielversuch aus zwei Gründen: Der Stegreif-Charakter verliert sich und das Spiel erfolgt jetzt im Wissen um die wesentlichen Punkte der dramatischen Ursituation.

Übersicht Planung

Lektionen	Inhalt	Mittel
1-2	<p>Die Schulklasse schafft als räumliche Voraussetzung der dramatischen Ursituation die natürliche Bühne, indem sie sich im Halbkreis formiert und dem Spielenden ihre Aufmerksamkeit widmet.</p> <p>Studium der Genese der Bühne und des Theaterbaus mit Goethe</p> <p>Die Schulklasse markiert durch den Schlussapplaus die vierte Wand bzw. die Rampe, als der Schauspieler sich verneigt.</p> <p>Studium der Genese des fiktiven Theaterraums und der Entstehung des Theaters aus dem Alltag mit Max Frisch</p> <p>Einteilung der Theatergruppen und Auftrag, Brechts „Strassenszene“ zu inszenieren.</p>	<p>Raum im Freien</p> <p>Auszüge aus Goethes Veronakapitel in seiner „Italienischen Reise“ Auszüge aus Max Frischs erstem Tagebuch</p> <p>Brechts Anleitung zur Strassenszene</p>
3-4	<p>Einüben der „Strassenszene“-Inszenierungen in Gruppen</p> <p>Erstes Spiel vor der Restklasse, die das kritische Publikum spielt</p> <p>Erste kritische Bilanz und Vorschläge zur Optimierung des Spiels</p>	<p>Brechts Anleitung zur „Strassenszene“ Drehbücher oder Szenentexte, Requisiten, ev. Kostüme, Fotoapparat Fragebogen für zentrale Theaterbegriffe</p>
5-6	<p>Zweite Übungsrunde zur Optimierung der Inszenierungen</p> <p>Zweites Spiel vor dem Publikum der Restklasse</p> <p>Besprechung der Aufführungen und Ableitung der zentralen Theaterbegriffe aus der eigenen Aufführungserfahrung</p>	<p>Brechts Anleitung zur „Strassenszene“ Brechts Gedicht „Über alltägliches Theater“ Drehbücher oder Szenentexte, Requisiten, ev. Kostüme, Fotoapparat Fragebogen für zentrale Theaterbegriffe</p>

Wenn wir schon ins Drama mit dem „Klassiker“ Brecht eingestiegen sind, könnte eine weitere Beschäftigung mit ihm sinnvoll sein. Es gibt auf der Lehrkunst-Homepage die Lehrstück-Präsentation seines Dramas „Leben des Galilei“ (<http://www.lehrkunst.ch/brechts-leben-des-galilei/>). Wer gerne auf eine frühere Theater-Koryphäe zurückgreift, ist vielleicht auch mit Lessing gut bedient. Ebenda ist das Lehrstück über seinen „Nathan der Weise“ zu finden (<http://www.lehrkunst.ch/lessings-nathan/>).

Epik: Lebensdeutung dank erinnerndem Erzählen

Und **Epik** uns nur dort betört,
Wo man meinen und deinen Erzähler auch hört.

Am Leichtesten fällt es wohl beim dritten Einstieg, den Lehrgegenstand ins Zentrum zu rücken. Zwar haben wir auch hier kein Objekt und schon gar keinen einzelnen Text, der die enorme Vielfalt erzählender Werke repräsentieren könnte, aber dafür ein sicheres Medium: den Erzähler. Und mit ihm lässt sich die epische Ursituation sofort und jederzeit erstellen. Für die Planung des Epik-Einstiegs legte ich nämlich folgende Bestimmung zugrunde, aus welcher die Paraderolle des Mediums bereits herausragt: Bei der Epik handelt es sich um eine vom griechischen Ausdruck „erzählende Poesie“ (επική ποίησις) abgeleitete Gattung der Literatur. Diese Gattung ist ein stets erneuertes, durch eine Erzählinstanz (im Kern: einen Ich-Erzähler) einem Publikum vorgetragenes, erinnerndes Sprechen über vergangene Zeiten, Räume, Ereignisse und Personen. Das Sprechen aus der Erinnerung dient Erzählenden wie Zuhörenden der Versicherung ihrer eigenen Identität in der Geschichte und der Herstellung eines eigenen, individuellen Lebens. (Wiederum gilt für diese Definition: Sie ist unvollständig, weil sie die historische Dimension und die Formfrage ausschliesst, und nicht sie, sondern das Phänomen bzw. der Lehrgegenstand muss am Anfang exponiert werden wie in jedem Lehrstück. Wenn die Schülerinnen und Schüler am Schluss des Einstiegs eine eigene Epik-Definition ableiten wollen, mag dies methodisch der richtige Zeitpunkt sein.)

Was bei der Lyrik das Instrument (die menschliche Stimme) und in der Drama-Ursituation die hergestellte Bühne als Spielort war, kann ich hier mit einem simplen Stuhl markieren. Es ist der Ort im Klassenzimmer, wo der Erzähler Platz nimmt. (Am besten, man stattet ihn aus wie einen Regie-Stuhl, aber mit der Anschrift „Erzähler“, s. Bild).



Sobald die Schülerin/der Schüler auf dem Erzählerstuhl sitzt, ist sie/er in der Rolle des Erzählers

Wenn ein Studierender oder eine Studierende sich dort hinsetzt, verwandelt er oder sie sich in den Erzähler, nimmt also die Vermittler-Rolle ein und ist darin ein anderer oder eine andere als sonst. Der Rest der Klasse bildet die Zuhörerschaft – es würde aber eine einzige Person genügen. (Wie oft sind wir doch bei dem uns gewohnten stummen Lesen unser einziger Zuhörer!).

Die epische Ursituation im Klassenzimmer wiederherstellen

Als produktiv hat sich erwiesen, bei neuen Klassen die Herstellung der epischen Ursituation mit folgendem Auftrag einzuleiten: Erzählt uns doch, wie ihr hier in diese Schule gekommen seid! Und präzisierend: Gab es in eurem Leben eine Schlüsselsituation, vielleicht eine Entdeckung, die ihr über euch gemacht habt, ein besonderes Erlebnis, eine folgenreiche Begegnung mit einer anderen Person oder vielleicht auch einen Bildeindruck, der euch zum Weg in diese Schule und in diese Ausbildung veranlasst hat? (Wenn man eine Klasse schon gut kennt und sie sich untereinander auch, dürfen sie auch eine andere prägnante Episode aus ihrem Leben wählen.)

Nach fünf Minuten des Überlegens und Notierens rufe ich Freiwillige auf den Erzählerstuhl. Und nun hören wir gespannt den Geschichten zu, welche uns die Erzähler teils nur aufzählend, teils aber anekdotisch gestaltet „natürlich“ darbieten.

Ich sage „natürlich“ im gleichen Sinne, wie es Goethe in seinem Text über das Amphitheater oder Brecht in seiner Anleitung zur Strassenszene verwendet. Zwar ist das Erzählen wie das Theaterbauen oder das theatralische Demonstrieren eine Kulturleistung, also etwas Künstliches, aber im Vollzug kommt es uns vor, wie wenn es zur Natur des Menschen gehörte, weil wir es alle ohne Besinnung beherrschen. Interessant bei meinen bisherigen Durchgängen war es nämlich zu beobachten, dass sich der Fokus des Interesses bei allen, vor allem bei der zuhörenden Klasse, sofort auf die Inhalte der Erzählung verschob und dass man diese Inhalte erstens mit der erzählenden Person verband und sie zweitens deshalb unzweifelhaft für wahr hielt. Das heisst nichts anderes, als dass in der gelungenen epischen Ursituation das Inszenierte des Rahmens (unser Erzählerstuhl!) zugunsten der „höheren“ Wirklichkeit und Wahrheit des in der Erzählung Fingierten verschwindet. Oder noch anders: Um etwas Erzähltes wirklich aufnehmen und verstehen zu können, müssen wir den Urheber (Autor) und den Erzähler in Eins setzen und dem von ihm Berichteten unbedingt Glauben schenken.

Nun, mein Auftrag hiess ja, die Studierenden sollten aus ihrem Leben erzählen, also grundsätzlich die Wahrheit berichten. Zu diesem Zeitpunkt hatten wir die Bedeutung des Erzählerstuhls noch nicht erörtert. Um nicht die Integrität eines Schülers oder einer Schülerin in Zweifel zu ziehen, bin ich dazu übergegangen, mich zum Schluss des Erzählreigens auch auf den Erzählerstuhl zu setzen.

Indem ich mich auf den Erzählerstuhl setze, verwandle ich mich also aus der Lehrkraft in einen Erzähler und gebe eine Anekdote zum Besten, wie ich in diese Schule (bzw. in den Lehrerberuf) geraten bin: Dadurch nämlich, dass ich schon in der vierten Klasse alle Karl-May-Bücher gelesen hatte. Ausgangspunkt meiner Anekdote ist ein Schulfreund von mir namens Kurt. Dieser Freund stand schon in der Primar-Unterstufe im Rufe, alle Bücher von Karl May gelesen zu haben. Für mich war Karl May zu dieser Zeit ein Unbekannter und insofern kein besonderer Ansporn, aber dass dieser Freund eine solche Leseleistung vollbracht haben sollte, war für mich Herausforderung genug, es ihm gleichzutun. Beziehungsweise ihn zu übertrumpfen, weil ich im Zuge meiner Lektüre durch die Amerika-Bände entdeckte, dass es auch Abenteuer-Geschichten aus dem Orient gibt, ja dass dieser Karl May sogar über den Deutsch-Französischen Krieg geschrieben hatte. Dort allerdings blieb ich stecken, aber ins Lesen von Büchern bin ich so hineingeraten – und seither dabei geblieben.

Mein Einsatz als Erzähler erlaubt es uns nun, im sokratischen Gespräch an die Analyse der epischen Ursituation zu gehen. Ich stehe wieder auf vom Erzählerstuhl und kehre zurück in meine Rolle als Lehrkraft. Die erste Frage betrifft den Status des „Ich“, das sich da ausspricht. Ich nehme das Beispiel meiner Aussage: „Ich habe – als Viertklässler - alle Bücher von Karl May gelesen“, die ich auf dem Erzählerstuhl im Rahmen meiner Anekdote gemacht habe. Wie ich jetzt wieder stehe, frage ich die Klasse: „Wirklich alle?“ (Mays „Gesammelte Werke“ aus dem Karl-May-Verlag sind heute bei Band 94 angelangt – und die Fortsetzung der Reihe ist angekündigt!) Offensichtlich war meine Aussage auf dem Stuhl eine Lüge. Und zugespitzt erlaube ich mir die Frage an die Klasse, ob denn die anderen Erzähler auch immer die lautere Wahrheit berichtet hätten.

Eine produktive Frage, denn jetzt müssen sich die „Erzähler“, die auf dem Stuhl gesessen hatten, rechtfertigen. Und die Klasse eilt ihnen zu Hilfe, denn sie hat die Erzählungen genossen, am Schluss jeweils sogar applaudiert. Ich sammle zunächst die Antworten und wäge nur ab, welchen Beitrag sie zur Lösung bieten.

Die Knobelrunde ergibt Folgendes: Offensichtlich müssen wir unterscheiden. Wenn ich stehe und als Person in meinem Namen spreche, bin ich wie ein Autor oder eine Autorin. Ich kann frei beschliessen, ob und wie ich einen Text von mir wiedergeben will – als Artikel, als Brief, als mündliches Radio-Interview, als wissenschaftliche Arbeit oder als fiktive Erzählung usw. Ich kann in letzterem Fall vor allem wählen, wie ich meinen Erzähler zurichten will: direkt und persönlich wirkend als Ich-Erzähler (wie ihn alle unsere Erzähler gewählt haben) oder distanzierend als (auktorialer) Er-Erzähler („Ich

kannte einmal einen Knaben. Er hiess Stephan. Eines Tages“) oder in der Mischung der beiden als personaler Erzähler, der mal die Perspektive dieser, dann wieder jene einer anderen Figur einnimmt. Zentral für die epische Ursituation ist jedoch: Wenn ich auf dem Erzählerstuhl sitze und ein „Ich“ als Figur eingeführt habe, bin ich (auf eine bestimmte Form) festgelegt und fange mit meiner Erzählung an, den fiktiven Raum (der Erinnerung) aufzubauen. Darin gelten jetzt andere Gesetze (eigentlich die der ästhetischen Stimmigkeit) und deshalb ist meine Aussage, ich hätte als Viertklässler alle Bücher von Karl May gelesen, keine Lüge, sondern die auf Wirkung bedachte Zuspitzung meiner Anekdote.

Das Wahrheits-Paradox in Max Frischs Worten – und im Praxistest

Aber ist sie denn die Wahrheit? Nehmen wir doch einen Klassiker zu Hilfe, der als gewiefter Erzähler sich mit solchen Fragen auseinandergesetzt hat: Max Frisch (1911-1991). Ich zeige der Klasse jetzt auf Folie ein Bild des Schweizer Dramatikers und Romanciers sowie ein Zitat von 1960 aus einem Text mit dem Titel „Unsere Gier nach Geschichten“, zunächst den ersten Satz:



Max Frisch (1911-1991), 1959 in der Römer Wohnung mit Ingeborg Bachmann

Aus: Hans Höller: Ingeborg Bachmann, Reinbek: Rowohlt 1999, S. 118

Die Wahrheit ist keine Geschichte

„Man kann die Wahrheit nicht erzählen. Das ist's. Die Wahrheit ist keine Geschichte, sie hat nicht Anfang und Ende, sie ist einfach da oder nicht, sie ist ein Riss durch die Welt unseres Wahns, eine Erfahrung, aber keine Geschichte. Alle Geschichten sind erfunden, Spiele der Einbildung, Entwürfe der Erfahrung, Bilder, wahr nur als Bilder. Jeder Mensch, nicht nur der Dichter, erfindet seine Geschichten – nur dass er sie, im Gegensatz zum Dichter, für sein Leben hält – anders bekommen wir unsere Erlebnismuster, unsere Ich-Erfahrung, nicht zu Gesicht.“

Frisch, Max: Gesammelte Werke in zeitlicher Folge, Frankfurt M.: Suhrkamp 1976, Bd. IV, S. 263

Ein starkes Stück, die Behauptung, man könne die Wahrheit nicht erzählen. Über wen weiss man denn besser Bescheid als über sich selbst? Ich schlage vor, diese Behauptung Frischs zu testen, und bitte nochmals einen unserer Erzähler nach vorn auf unseren Erzähler-Stuhl. Jetzt wollen wir aber nicht mehr wissen, wie er oder sie in diese Schule gekommen ist, sondern die ganze Wahrheit mit der (hier didaktisch provokativen) Frage: Wer bist du?

Die Aufgabe ist natürlich eine Zumutung und unser Erzähler-Kandidat kann sie zu lösen versuchen, wie er will – er wird nicht fertig werden. Irgendeinmal muss er aus der Erzähler-Rolle fallen und den Satz von sich geben: „Aber da müsste ich ja mein ganzes Leben erzählen!“ Oder noch schöner: „Das ergäbe einen ganzen Roman!“

Genau mit diesen Erkenntnissen haben wir das Hauptmotiv der epischen Ursituation gefunden: Wir sind gleichsam dazu verdammt, unseren Lebensroman zu erzählen – uns selbst oder anderen. Jetzt enthülle ich noch den zweiten Teil der Frisch-Zitate:

„Alle Geschichten sind erfunden, Spiele der Einbildung, Entwürfe der Erfahrung, Bilder, wahr nur als Bilder. Jeder Mensch, nicht nur der Dichter, erfindet seine Geschichten – nur dass er sie, im Gegensatz zum Dichter, für sein Leben hält – anders bekommen wir unsere Erlebnismuster, unsere Ich-Erfahrung, nicht zu Gesicht.“

In seinem Roman „Mein Name sei Gantenbein“ von 1964, bei dessen Entstehung Frisch diese Reflexion veröffentlicht hat, heisst es dann radikal:

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.“

Frisch, Max: Gesammelte Werke in zeitlicher Folge, Frankfurt M.: Suhrkamp 1976, Bd. V, S. 49

Es steht also ein existentielles Motiv hinter der epischen Ursituation. Um leben zu können, müssen wir diese Ursituation immer wieder herstellen, müssen wir erzählen, d.h. den Sinn unserer Existenz und Identität (Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich?) immer wieder zu einer stimmigen Lebenserzählung zu bündeln versuchen. Dabei helfen uns alle Erzählungen übers Leben, sei es über unser eigenes oder über fremdes. Wie daraus ein Lebens-Roman werden kann, hat auch Max Frisch durchexerziert, allerdings schon früher.

77 Geschichten aus der Klausur – nicht dokumentarische Fakten aus meinem Pass!

Wieder folgt ein kleiner Praxistest: Ich fordere die Klasse auf, ihre Identitätskarten oder Pässe oder Schülerschein auspacken bzw. mitzubringen. Dann bitte ich erneut einige Schülerinnen und Schüler auf den Erzählerstuhl: Sie sollen ihre Daten dort ablesen und dann erzählen, ob sie sich darin erkennen und, wenn nein, warum nicht. Als Variante darf auch ein Kollege oder eine Kollegin mit dem Ausweis der Banknachbarin auf dem Erzählerstuhl dessen Daten ablesen und dann die Frage beantworten: Ist sie das? Eine rhetorische Frage!

Denn so gefragt erscheint die Lächerlichkeit der „harten“ Fakten: Wir sind nicht das, was auf unserem Pass steht, bzw. das, was wir in einem Lebenslauf aufzählen: Namen, Orte, Daten, Abschlüsse, Arbeit, Anzahl Partner, Kinder etc.? Vielmehr gehören zu uns prägende Erfahrungen, zentrale Begegnungen mit Menschen, wesentliche Worte, Bilder, Vorstellungen, Träume, Wünsche, Gefühle? Aber in welcher Form sind diese zu haben? Nur als Geschichten, also Erzählungen vom „Ich“, wusste der gleiche Max Frisch schon früher. Zu seinem Verfahren des biographischen Schreibens, das er in seinem berühmtesten Roman „Stiller“ von 1954 angewandt hat, sagte er rückblickend nach 30 Jahren (auf die entsprechende Frage einer italienischen Germanistin): Es gehe nicht um biographische Daten, sondern um 77 Geschichten:

„Die Erfahrung ist so etwas wie ein Einfall. Etwas kann auch eine Revelation sein, dass etwas kommt, und dafür sucht man sich Konkretisierungen. Damals habe ich ein paar mal gesagt, und um es kurz zu machen, wiederhole ich es, wenn Sie mir Ihre Biographie erzählen ehrlich, ehrlich, ehrlich: wo Sie geboren sind, was Sie gemacht, wo Sie gelebt haben, wie Sie jetzt leben, und ich höre das an, also im Sinn fast von einer Beichte, ohne dass ich das jetzt mit Schuld verbinde. Das ist eine Sache. Aber ich will davon gar nichts wissen, sondern ich lade Sie ein in eine Villa in der Toscana, und Sie dürfen nicht herauskommen, sie bekommen dort alles zum Essen und so weiter, bevor Sie 77 erfundene Geschichten geschrieben haben, die können kurz sein, die können lang sein, und Sie kommen dann mit diesen 77 Geschichten, und ich finde sie gut oder finde ich sie nicht gut, aber sie werden sehr verschieden sein, lustig sein, düster sein, und ich behaupte jetzt einfach so, eine Spielthese: nach diesen 77 Geschichten weiss ich über Sie sehr viel mehr, als was sie mir in Ihrer Biographie erzählt haben, und wenn ich Ihnen die Geschichten zeige, dann wissen Sie viel mehr. (...)“

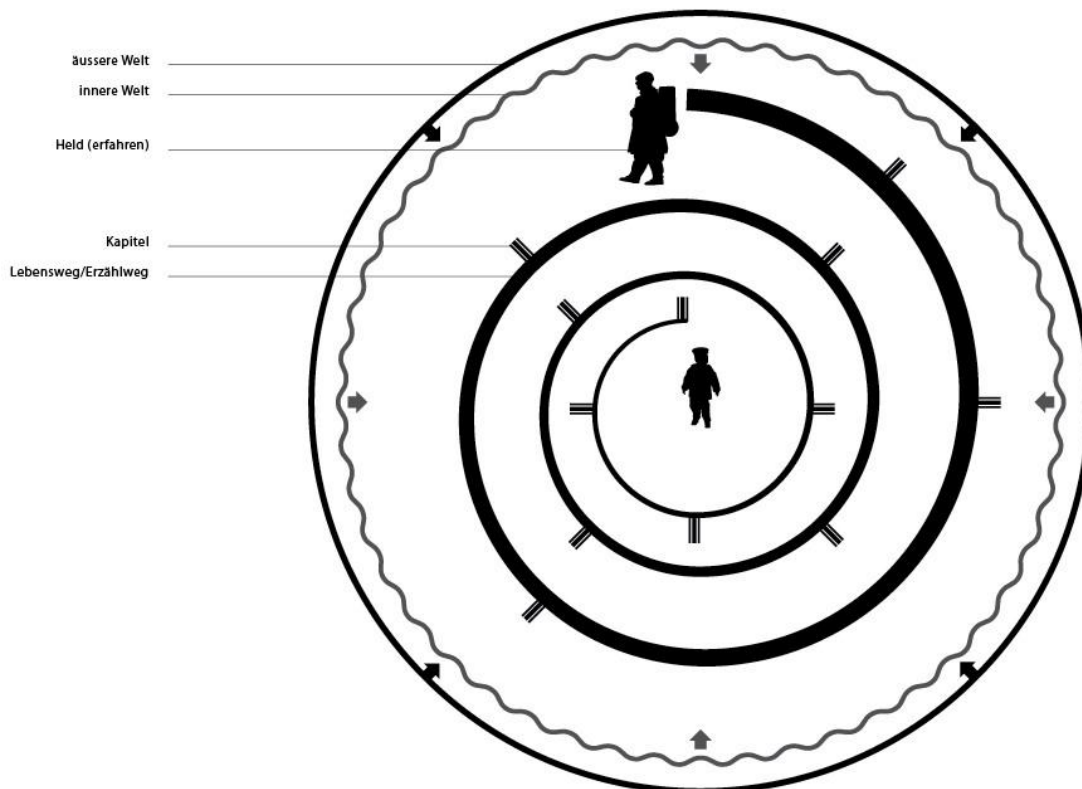
In: Albarella, Paola: Roman des Übergangs. Max Frischs „Stiller“ und die Romankunst um die Jahrhundertmitte. Würzburg: Königshausen und Neumann 2003, S. 167/68

In der Tat besteht nun der „Stiller“-Roman aus plus/minus 77 verschiedensten Geschichten, die Frischs Erzähler und Alter Ego Anatol Stiller als Strafarbeit notiert. Das ist eine von vielen möglichen Formen eines Ich-Lebensromans. Als Unterrichts-Variation könnte man an dieser Stelle, wenn wir an den Epik-Einstieg etwa einen klassischen Bildungsroman wie Gottfried Kellers „Der grüne Heinrich“ anschliessen, die Romanform als Erzählerweg formgenetisch entwickeln, wie es die folgende Sequenz versucht. (Die kopierbaren Grafiken dazu sind auch in den Materialien). Diese Sequenz orientiert sich am (bürgerlichen) Modell-Entwicklungsroman, nämlich Johann Wolfgang Goethes (1749-1832) „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von 1795/96, an dem sich auch alle früheren Romane messen lassen, vor allem aber auch die modernen, deren ersten kein anderer als wieder Goethe in der Fortsetzung unter dem Titel „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ (1821) verfasst hat.

Entfaltung eines Ichs und seiner Welt entlang seinem Lebens-Erzähl-Weg

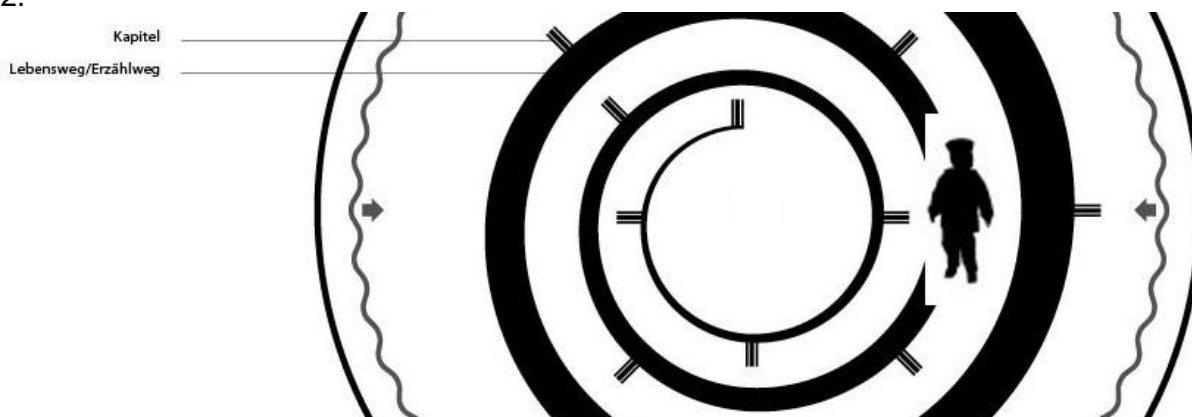
Müssten wir unsere Lebenserzählung in eine geschlossene Grossform bringen, könnten wir uns an einem Modell eines Romans orientieren. Selbstverständlich haben alle Schriftsteller und Autorinnen sich an solchen in der Tradition überlieferten Modellen orientiert. Bei uns kann aber die ganze Klasse beim Entwickeln der Modell-Form unseres Lebensromans mithelfen, weil er einer „natürlichen“ Erzähllogik folgt. Ich pflege dazu eine Grafik an der Tafel zu erstellen, die ich hier in drei Teilschritten wiedergeben möchte (*Grafiken hier: illdesign*). Jeden Einzelschritt können die meisten Mitglieder der Klasse wie gesagt selbst finden, weil wir hier nichts anderes tun, als den Weg mit abzuschreiten, den der Erzähler, den wir bis hierher gut kennen, uns vorgeht. Natürlich sind Beispiele aus Romanen, die Schülerinnen und Schüler kennen, für alle Schritte willkommen.

1.



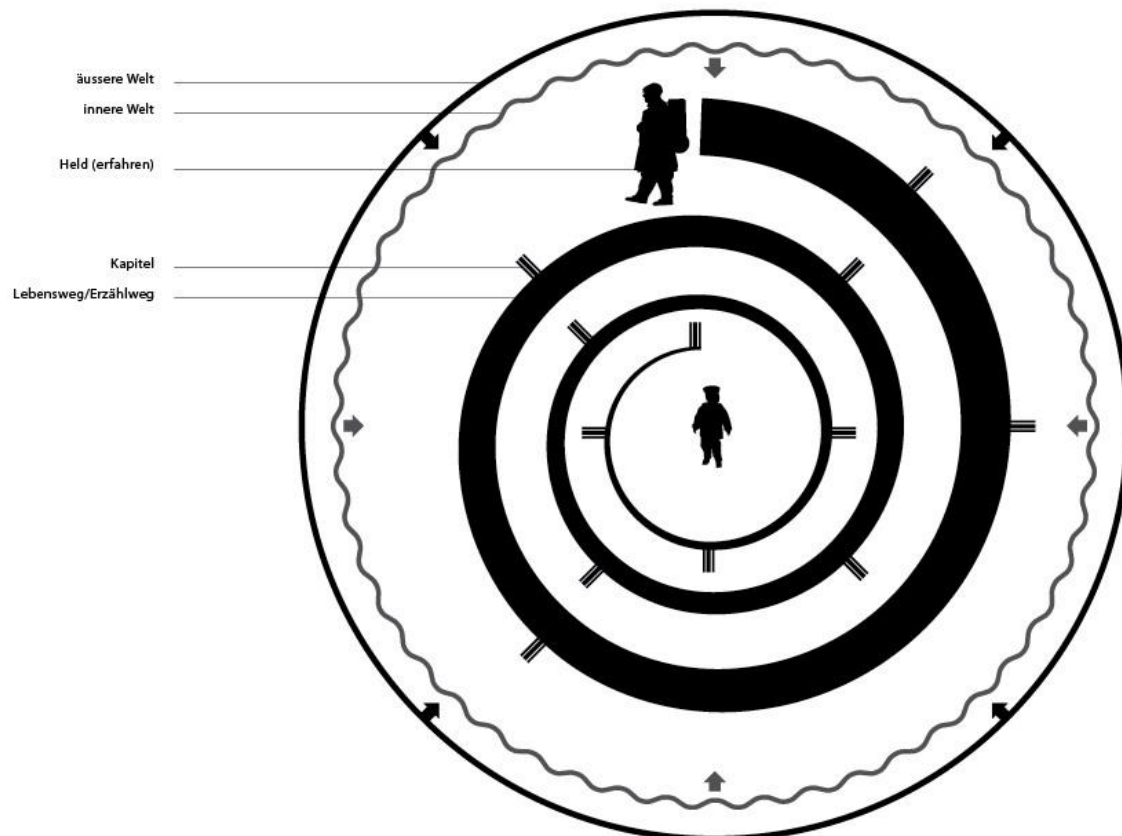
Der Modell-Roman beginnt mit einem Helden im Zentrum (*kleine Figur*). Der Held wird entweder erst geboren oder der Erzähler zeigt ihn uns (von aussen und innen, vgl. *die Aussenringe*) als Kind oder jungen Menschen. Zu Beginn ist er deshalb noch klein im Sinne eines „unbeschriebenen Blatts“. Der Erzähler schickt ihn aber gleich auf seinen Lebensweg, in die (*äussere*) Welt hinaus und lässt ihn erste Erfahrungen in verschiedenen Situationen mit anderen Figuren sammeln. Die Weg-Abschnitte ergeben meistens die Kapitel, die den Plot der Erzählung auch für uns gliedern.

2.



Im Masse, wie der Held auf seinem Lebensweg fortschreitet, wird er erfahrener (*grössere Figur und breiterer Weg*). Zunächst heisst dies nichts anderes, als dass er in der Begegnung mit der Welt die Romanrealität für uns erst erschliesst. Wir lernen den Helden (auch seine Gedanken, Gefühle, Motivationen) besser kennen, aber auch die ihm entgegenstehende Welt, in der er sich zu bewähren hat. Stationen auf seinem Lebensweg sind (fast immer) die Aneignung von Bildung, die Überraschung der Liebe, die Suche nach der zentralen Lebenstätigkeit, die Auseinandersetzung um die Integration in die vorgefundene Gesellschaft und die Erzeugung von Nachkommen.

3.



Am Ende des erzählten Weges sind wir und der Held älter, erfahrungsreicher und entwickelter (*grössere Figur mit „Rucksack“*). Der Erzähler hat uns dessen Inneres zusammen mit der (äusseren und „inneren“) Roman-Welt erschlossen (*ganzer Kreis*) und zeigt den Helden an einem (vorläufig) abschliessenden Punkt. Erst jetzt wird die Lebensgeschichte als abgeschlossene Sinn-Einheit und das Erzählen als formal einmaliger Weg der Erinnerung eines Autors oder einer Autorin ersichtlich. Im Rückblick ist die Frage nach der historisch spezifischen Genese des Romans (wann geschrieben?) und seiner biographischen Motivierung (wie sehr autobiographisch gesättigt?) am Platz.

Epische Bündelung im Vollzug der Erzählung auf dem Erzählerstuhl



Bleibt im praktischen Vollzug im Zentrum: Der Erzähler-Stuhl

In der epischen Grossform, modern: im Roman, wird der Zusammenhang des Erzählers mit dem Leben des Ichs, das diesen Roman geschrieben hat, wie auch jenes Ichs, das ihn rezipiert, zwar am deutlichsten. Doch lässt die epische Ursituation die ganze Breite erzählender Gattungen zu. Ich kann auf dem Erzählerstuhl Märchen darbieten, Kurzgeschichten, Novellen, Anekdoten, ich kann aus dem vorhandenen Epik-Schatz wählen oder auch eigene Geschichten aus dem Stegreif fingieren – es ändert nichts daran, dass mein Platz auf dem Erzählerstuhl ist, auf dem (und nur auf dem) ich jener andere bin, welcher der Wahrheit des Lebens (letztlich: meiner Geschichte) auf die Spur kommen muss.

Wenn wir das Ganze des epischen Zusammenhangs in der Ursituation, in der wir immer wieder Teile unseres Lebens-(romans) artikulieren, gebündelt haben, lassen sich jetzt auch „gefahrlos“ Teilaspekte epischer Werke untersuchen, ohne dass die Schülerinnen und Schüler den Überblick verlieren. Wichtig ist einzig, dass unser Bündelungsinstrument, der Erzählerstuhl, immer im Zentrum des Klassenzimmers steht – jederzeit bereit für den Test der ausgelesenen Aspekte, die wir an epischen Werken vertiefen wollen.

Beispiele aus meinem aktuellen Unterricht waren etwa die Frage nach dem „Wer?“ der beiden Protagonisten in Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte „Die Klavierstunde“ von 1966 oder die Frage nach der Bedeutung des Ortes am Anfang von Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“ (1895). In beiden Fällen haben Studierende (als Erzähler) die gewählten Ausschnitte (bei der Kurzgeschichte natürlich die ganze) für uns auf dem Erzählerstuhl verlebendigt. Für die Analyse aber half uns folgendes Schema der Erzählfunktionen, das ich zuvor mit der Klasse erarbeitet hatte:

Analytische Frage	Erzähltes (Inhalt)	Erzählung (Form)	Erzählen (Vollzug)
Wer?	Personen Perspektive	Vermitteltes Ich (Ich oder Er/Sie)	Erzähler
Was?	Themen (des Plots und existentielle Themen)	Plot	Gegenstand (Wiederherstellung)
Wo?	Orte	Aussenwelt/ Innenwelt	Erzähl-Schauplatz
Wann?	Historische Zeit	Erzählte Zeit	Erzählzeit
Wie?	Gattung Symbolik	Rhetorische Zeichen	Gestaltung
Warum?	Motive	Erinnerung	Episches Urbedürfnis
Woher?	Quellen	Form der Quellen	Umarbeitung der Quellen

(Diese Tabelle ist auch in den Materialien greifbar und sie gilt – mutatis mutandis – auch für Dramenanalysen, vgl. dort)

Es empfiehlt sich, mit den journalistischen Fragen in der ersten Spalte zu beginnen, sie in der Klasse zusammenzutragen zu lassen, dann aber die Spalten-Rubriken vorzugeben. Danach schliesst die dritte Spalte an: Sie lässt sich nach unserem Einstieg auf jeden Fall zusammen mit der Klasse ausfüllen, denn mit der Rekonstruktion der epischen Ursituation haben wir alle Fragen darin bereits beantwortet, vor allem auch das „Warum?“. Die Erzähler-Identität, der Erzähl-Ort und die Erzähl-Zeit erschliessen sich sofort – unser Ort, der Erzähler-Stuhl im Klassenzimmer, steht ja immer bereit, etwa für die Probe, wie lange die Erzähl-Zeit der Kurzgeschichte dauert.

Als eigentliche Testfrage hat sich bei meinen Versuchen jene nach dem Vollzug des „Wie?“ von Epik herausgestellt: Die Art und Weise, wie wir die Erzählung in unserer Erzählerrolle auf dem Stuhl gestalten, beantwortet nämlich praktisch alle anderen Fragen. Sie liefert – anders gesagt – rund 90 Prozent der Interpretation eines Werks. Denn jede Interpretation ist ja zunächst meine subjektive, ist meine Lesart (Erzählart) einer Vorgabe, die jemand anderer mir offeriert. Aber der Auftrag, die Epik lebendig zu gestalten, schärft auch unseren Blick für diese Gestaltungs-Vorgaben, welche der Autor oder die Autorin – nach ihrer Gattungs-Wahl – gesetzt haben. Ich habe sie hier pauschal rhetorische Zeichen genannt, weil wir sie ja als Erzähler in Rede umsetzen müssen („Wo man deinen und meinen Erzähler auch hört“). Sie umfassen nebst den Tönen (Vokale und Konsonanten) und der Satzmelodie,

nebst der Kapitel- und Abschnitts-Einteilung auch solche (von SchülerInnen oft übersehene) Elemente wie Alineas, Satzlängen, Satzzeichen, Gedankenstriche, Klammern und Pünktchen. Ich pflege hier erneut den Vergleich mit den musikalischen Partituren wieder aufzunehmen, die nebst einer Musiknotation und einer Gattungsbezeichnung ja auch Ausführungsempfehlungen in der Form von Stimmzuteilungen (zu verschiedenen Instrumenten), Takten, Noten(werten) sowie Dynamikbezeichnungen enthalten.

Mit der Erarbeitung dieses epischen Funktions-Rasters haben wir die Rekonstruktion der epischen Ursituation vervollständigt und den Einstieg in die Epik abgeschlossen. Das Raster kann uns selbstverständlich bei der Fortsetzung in einer konventionellen Unterrichtseinheit gute Dienste leisten (ich habe es mit Erfolg etwa in einem Semester-Abschlusstest verwendet), ist aber auch für weiteren Lehrstückunterricht tauglich – sogar bei Dramen. Ich würde aber, wie immer die Fortsetzung des Unterrichts verläuft, als Bündelungs-Symbol und praktisches Requisit den Erzähler-Stuhl immer im Zentrum des Klassenzimmers stehen lassen.

Zusammenfassung:

- Der genetische Einstieg ins Genre der Epik bzw. die Eröffnung eines Lehrstücks mit epischen Werken geht über die Rekonstruktion der epischen Ursituation. Dazu involvieren wir die Klasse in drei Teilfunktionen: als Erzähler von Geschichten, als aktiv rezipierendes Publikum und in beiden Funktionen als ProduzentInnen und Re-ProduzentInnen von Epik.
- Wegen der Vielfalt epischer Werke steht bei der Exposition des Lehrgegenstands nicht ein bestimmtes Werk, sondern die epische Ursituation des Erzählens im Vordergrund. Mit Hilfe eines Erzähler-Stuhls, der die Erzähler-Rolle heraushebt, und eines geeigneten Erzählanstosses (etwa: „Wie sind Sie an diese Schule gekommen?“) führen die Mitglieder der Klasse vor, wie episches Sprechen natürlich aus ihrem Alltag erwächst. Auch die Lehrkraft bringt am Schluss ihre Anekdote auf dem Erzählerstuhl.
- Eine fragwürdige Angabe in der Anekdote der Lehrkraft dient dazu, die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Aussagen, die in den Geschichten auf dem Erzählerstuhl dargeboten wurden, zu stellen, die doch durch die „Ich“-Form und das biographische Material beglaubigt schienen. Mit Zitaten des Schriftstellers Max Frisch wird das so genannte Wahrheitsparadox eingeführt: Die Wahrheit einer Person oder eines Lebens ist nur in der Fiktion zu haben.
- Ein zweiter Test auf dem Erzählerstuhl mit dem Auftrag einer ‚Verbesserung‘ unserer Geschichten zeigt uns, dass wir unser Ich nur über das *ständige* erinnernde Erzählen unseres ganzen Lebens erfassen und mitteilen können. „Jedermann erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält,“ sagt Max Frisch in seinem „Gantenbein“-Roman. Eine einzige Geschichte genügt nie für die Lebenserzählung eines Ichs.
- In einem dritten Test auf dem Erzählerstuhl konfrontieren wir die Steckbrief-Angaben auf unseren Pässen mit den Persönlichkeiten in der Klasse mit der Frage nach der Wahrheit über unsere Person. Ein letztes Frisch-Zitat macht uns mit dem Verfahren bekannt, das Frisch in seinem „Stiller“-Roman angewandt hat: 77 Geschichten in einem Lebensroman statt biographische Rohdaten.
- Zur Klärung der Herkunft des modernen Romans kann hier die Modell-Form des Bildungs- oder Lebens-Romans abgeleitet werden, als Massstab für die weitere Beschäftigung mit klassischen wie modernen Romanen, aber auch mit jeglichen epischen Kurzformen.
- Zur Differenzierung der epischen Ursituation runden wir den Epik-Einstieg ab mit einer Systematisierung der Erzähl-Funktionen, die für die Fortsetzung des Unterrichts gute Dienste leisten kann.

Übersicht Planung

Lektionen	Inhalt	Mittel
1-2	<p>Schaffung der epischen Ursituation durch Einrichten eines Erzähler-Stuhls im Zentrum der Zuhörerschaft</p> <p>Auftrag: Notizen für einen Erzählanstoss</p> <p>Persönliche Geschichten auf dem Erzähler-Stuhl</p> <p>Lehrkraft auf dem Erzählerstuhl</p> <p>Infragestellung des Wahrheitsgehalts der Erzählungen</p> <p>Frischs Wahrheitsparadox</p>	<p>Stuhl mit Anschrift „Erzähler“</p> <p>Notizen</p> <p>Erzählungen aus dem Leben der SchülerInnen</p> <p>Frisch-Zitate zum Wahrheitsparadox</p>
3-4	<p>Test 2 auf dem Erzähler-Stuhl: SchülerInnen ‚verbessern‘ ihre Lebensroman-Geschichten bis zum Abbruch</p> <p>Test 3 auf dem Erzähler-Stuhl: SchülerInnen stellen sich mit den Steckbrief-Angaben auf ihren Ausweisen vor und erzählen, warum sie sich darin nicht erkennen.</p> <p>Frischs Verfahren bei seinem „Stiller“-Roman</p> <p>Ableitung des klassischen Entwicklungs-Romans</p>	<p>Erzähler-Stuhl</p> <p>Frisch-Zitat aus „Gantenbein“-Roman</p> <p>Pässe, IDs, Ausweise</p> <p>Interview-Zitat Frisch</p> <p>Grafik</p>
5-6	<p>Erarbeitung der Systematik hinter der epischen Ursituation mit den logischen Grundfragen (Person, Thema, Ort, Zeit etc.)</p> <p>Ev. Interpretations-Übungen zu einzelnen Fragestellungen mit geeigneten epischen Texten, vor allem um Vollzug der Gestaltung auf dem Erzähler-Stuhl</p>	<p>Tabellen-Grafik</p> <p>Ausschnitte aus epischen Texten</p>

Wenn die Epik-Eröffnung mit einem Roman fortgesetzt werden soll, wäre Gottfried Kellers Entwicklungsroman „Der grüne Heinrich“ (Erste Fassung) zu empfehlen, gerade auch für Klassen von Jugendlichen. Ein Lehrstück dazu ist aber noch zu entwickeln. Und im 20. Jahrhundert bietet sich erneut Max Frisch an, der in seinem Werk Keller fortschreibt, verrät er uns doch in der biographischen Skizze in seinem ersten „Tagebuch 1946-1949“ (st 1148, S. 245): „In jener Zeit (mit 25 Jahren) las ich den Grünen Heinrich; das Buch, das mit seitenweise bestürzte wie eine Hellseherei.“ Frisch betreibt dann seine Hellseherei erstmals vollendet im Halblebens-Bilanzroman „Stiller“ von 1954. Dazu existiert ein Lehrstück (vgl. www.lehrkunst.ch), während zu Kellers Roman eins noch zu entwickeln wäre. Demnächst laden wir zudem Material zum Lehrstück Fontanes Roman „Effi Briest“ auf die Lehrkunst-Seite.