

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Irmgard Nickel-Bacon

**KURZPROSAGATTUNGEN UND
LITERARISCHE
LESEKOMPETENZ
Überlegungen zur
Prozeduralisierung des
Gattungswissens**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.
S. 66-77.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Irmgard Nickel-Bacon

KURZPROSAGATTUNGEN UND LITERARISCHE LESEKOMPETENZ. ÜBERLEGUNGEN ZUR PROZEDURALISIERUNG DES GATTUNGSWISSENS

Im Jahre 2006 haben namhafte Vertreter der Literaturdidaktik auf die Gefahr einer informationstheoretischen Verengung des Lesekompetenzbegriffs reagiert und literarische Kompetenzen expliziert (vgl. Spinner 2006; Kammler 2006). Dabei entsteht zunächst der Eindruck einer unüberbrückbaren Kluft zwischen der auf Leseleistung fixierten „reading literacy“ sensu PISA und den genannten literarischen Kompetenzen. Diese Kluft lässt sich jedoch schließen, wenn der enge Lesekompetenz-Begriff der PISA-Studie (vgl. Hurrelmann 2002b; Scherner 2006, S. 69f.) erweitert und ersetzt wird durch den interdisziplinär fundierten Kompetenz-Begriff der Leseforschung (Hurrelmann 2002a), der – so meine Ausgangsthese – in den neuerdings formulierten literarischen Kompetenzen eine Ausdifferenzierung erfährt, die mit seinen Grundannahmen durchaus in Einklang zu bringen ist. Denn dieser weite Lesekompetenz-Begriff erfordert geradezu eine Bestimmung der spezifischen Anforderungen, die literarische Texte an das Leseverstehen stellen, einzelne Versuche liegen bereits vor (vgl. Eggert 2002). Wie groß dabei der Handlungsbedarf zur Abstimmung literaturdidaktischer Kategorien mit kognitionswissenschaftlichen Konzepten ist, soll der vorliegende Artikel am Beispiel zweier Kurzprosa-Gattungen zeigen.

1. Zum Zusammenhang von Gattungswissen und Textverständnis

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist der Bericht einer Lehrerin über eine mündliche Abiturprüfung: Eine erfolgreiche Schülerin hatte Borcherts „Das Brot“ (Borchert 1991, S. 304ff.) als typisches Beispiel für gestörte Kommunikation gelesen, das Verhältnis von Mann und Frau symbolisch verstanden und auf aktuelle politische Konflikte übertragen. Die Jury beriet lange, gab der Schülerin letztlich eine mittelmäßige Note – denn immerhin hatte sie erlerntes Wissen angewandt, wenn auch nicht textadäquat. Mit dieser Episode aus dem Schulalltag gerät das Problem der Objektivierbarkeit des Leseverstehens in den Blick, das der Didaktik durch die großen internationalen Untersuchungen aufgezwungen wird.

Thomas Zabka hat noch vor der Veröffentlichung der PISA-Studie nach den Grundlagen für intersubjektiv gültige Interpretationen gefragt und auf die Bedeutung des Kontext- und Gattungswissens hingewiesen (Zabka 1999). An diese Überlegungen soll hier angeknüpft und nach möglichen Bezügen zwischen Gattungs- und Kontextwissen gefragt werden: Ganz offensichtlich hatte die Schülerin Borcherts Kurzgeschichte nicht in den von den Lehrern gemeinten Kontext gebracht, genauer gesagt: nicht in den aus literaturhistorischer Sicht textadäquaten. Die spezifischen Anforderungen, die dieser literarische Text an die Lesekompetenz stellt, waren von ihr nicht erfüllt worden. Denn wie Heinrich Böll schon 1955 feststellte, handelt es sich bei Borcherts „Brot“ um ein „Musterbeispiel für die Gattung“ (Doderer 1977, S. XIV), eine typische Kurzgeschichte im Sinne der Poetik der „Trümmerliteratur“, die in Andeutungen auf den größeren Problemzusammenhang von Krieg und Nachkrieg

verweisen will. In diesem zeitgeschichtlichen Kontext erweist sich die Vertrauenskrise des alten Ehepaars als Folge der kriegsbedingten Nahrungsmittelknappheit. So ist das Erzählte nicht im übertragenen Sinn, sondern durchaus wörtlich zu verstehen und um historisches wie literaturhistorisches Wissen zu ergänzen. Dann werden die Motive der handelnden Figuren plausibel, dann zeigt das Erzählte die Gefährdung intimster Beziehungen durch die Kriegssituation. Gelesen als Kurzgeschichte ist dieser Text durchaus geeignet, objektivierbare Deutungen zu provozieren.

Die Deutungshypothese, die die Schülerin entwickelt hat, basiert hingegen auf einem parabolischen Verständnis des Erzählten. Sie abstrahiert das Problem der gestörten Kommunikation und sucht nach möglichen Transfermöglichkeiten. Mit der Parabelgattung scheint sie vertraut, das im Unterricht Gelernte wendet sie an, allerdings nicht kontextadäquat. Dabei konnte sie im zweiten Teil der Prüfung auch auf Fragen zur Kurzgeschichte der Nachkriegszeit antworten. Was ihr nicht gelungen war, war die Anwendung ihres Gattungswissens auf einen unbekanntem Text. Mit den Worten der kognitiven Psychologie: „Menschen entwickeln eine Vorliebe, diejenigen Problemlöseoperatoren zu wählen, die kurz zuvor funktioniert haben“ (Anderson 2001, S. 273). Zuletzt waren Parabeln „durchgenommen“ worden, die Behandlung von Kurzgeschichten lag eine Weile zurück. Folgende Schlussfolgerungen liegen nahe:

- Abfragbares Gattungswissen (vgl. Spinner 2006, S. 13) reicht nicht aus, um zu objektivierbaren Interpretationen zu gelangen. Zu groß ist die Gefahr, dass es „totes“ Wissen bleibt.

- Brisant und interessant wird Gattungswissen erst als Ausgangspunkt für Prozesse des Verstehens literarischer Texte. In dieser Funktion kann es zu Deutungshypothesen führen, die ihrerseits auf ihre Text- und Kontextadäquatheit überprüfbar und damit im Sinne Zabkas objektivierend sind (Zabka 1999, S. 14 f.).

- Erst als Teil eines so modellierten Verstehensprozesses wird es zum Werkzeug, zum „Operator“, der mehr oder weniger erfolgreich angewendet werden kann.

Mit den Worten Juliane Kösters ist daher zu fragen, wie Gattungswissen „dynamisiert“ werden kann, damit „mehr Verstehenstiefe“ erzielt wird (Köster 2003, S. 100). Oder mit den Worten der kognitiven Psychologie: Wie kann Gattungswissen vom „toten“ zum prozeduralen Wissen werden?

2. Vom deklarativen zum prozeduralen Wissen

In ihrem kritischen Artikel zur „Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz“ stellt Köster fest, dass die hohe Bedeutung, die PISA wie Bildungsstandards dem prozeduralen Wissen zuschreiben, in den bisherigen Curricula kaum berücksichtigt wird. Überzeugend erläutert die Autorin, dass diese Wissensbasis der Textbeschreibung dienlich sei, nicht aber einer differenzierten Bedeutungskonstruktion auf der Grundlage des „Wechselspiels zwischen bottom-up- und top-down-Prozessen“ (Köster 2003, S. 99). Daher fordert sie die Dynamisierung der traditionellen Wissensbestände, sodass „mit ihrer Hilfe den Texten eine komplexere und reichhaltigere Bedeutung abgewonnen werden kann als mit Bündeln von Textsor-

tenmerkmalen“ (Köster 2003, S. 101). Nach Köster verfeinern analytisch fundierte Textdeskriptionen die Beobachtungsfähigkeit für Textmerkmale, führen aber nicht zwingend zu einer differenzierten Interpretation.

Anders gewendet: Beobachtbare Texteigenschaften haben im Bemühen um objektivierbare Interpretationen nicht Selbstzweck, sinnvoll werden sie nur in Bezug auf ihre Funktion für die (autorseitige) Produktion sowie die (rezeptionsseitige) (Re)konstruktion von Bedeutung. Bündel von Einzelmerkmalen lassen sich durchaus erlernen und an Texten nachweisen, solange aber ihr Bezug zur Textintention nicht sichtbar wird, bleiben sie für die Generierung und Überprüfung von Deutungshypothesen irrelevant. Insofern sind sie keine hinreichende Voraussetzung für die synthetisierende Arbeit der Hypothesenbildung, deren Überprüfung und Integration zu einer kohärenten Bedeutungskonstruktion.

Wie also lässt sich Gattungswissen in seiner Funktion für die Bedeutungskonstruktion im konkreten Fall fassen? Noch präziser gefragt: Wie sind die Übergänge vom (gewussten und beobachteten) Gattungsmerkmal zur Textbedeutung zu modellieren? Wie das Kompetenzmodell von Ossner (2006) zeigt, besteht der entscheidende Kompetenzzuwachs für Schüler(innen) im Übergang vom (lernbaren) Wissen in methodisch-prozessorientierte Fähigkeiten seiner Umsetzung. Nach Anderson unterscheiden sich Novizen von Experten gerade darin, dass sie zur Lösung eines Problems (etwa im Bereich der Physik) zunächst relevante Formeln aufschreiben, während Experten die passende Formel unmittelbar anwenden (vgl. Anderson 2001, S. 291). Übertragen auf die Aufgabe der Deutung von Borcherts *Das Brot* hieße das: Novizen notieren und überprüfen die Merkmale relevanter Gattungen von Kurzprosa (z. B. Parabel und Kurzgeschichte), Experten nutzen kurzgeschichtenbezogenes Wissen zur Konstruktion einer plausiblen, mit dem Text kohärenten Deutung. Wie aber lässt sich der qualitative Sprung vom Novizen zum Experten unterstützen? Oder anders gefragt: Wie können die in zahlreichen Beispielen (vor allem für den Schulgebrauch) vorliegenden Merkmalskataloge so konzipiert werden, dass ein innerer Zusammenhang zu Bedeutungskonstruktionen erkennbar wird?

3. Gattungsmerkmale als rezeptionssteuernde Signale

In der Textlinguistik wie in der neuen Leseforschung gilt Textverständnis als kommunikative Praxis, die von Konventionen gesteuert wird (vgl. Hurrelmann/Groeben 2006, S. 37f.). Daher setzt es den Einsatz textsorten- und gattungsspezifischer Lesestrategien voraus. Zu denken ist hier beispielsweise an das zweckgebundene Verständnis eines informativen Sachtextes im Unterschied zum Verständnis fiktionaler Kurzprosa. Differenziertes Leseverstehen impliziert die adäquate Wahrnehmung konventionalisierter Muster, wie sie linguistisch als Textsorten, literaturwissenschaftlich als Gattungen beschrieben sind. So genügt es im literarischen Bereich gerade nicht, Schlüsselwörter zu markieren und Sinnabschnitte zu bilden, um eine kohärente Bedeutung zu (re)konstruieren. Neben solch allgemeinen Texterschließungskompetenzen erfordert das Textverständnis die Vertrautheit mit sozial konventionalisierten Mustern der Kommunikation, wie Literaturdidaktiker sie

beschreiben – auch und gerade im Hinblick auf den schulischen Bereich. Die Kurzgeschichtengattung soll dafür als prototypisches Beispiel gelten.

Wie Reflexionen von Autoren in diesem Bereich (vgl. Nayhauss 1977) zeigen, sind Kurzgeschichten poetische Konstrukte, die die literarische Verständigung steuern. In der aktuellen Literaturwissenschaft werden Gattungen entsprechend beschrieben als „geschichtlich verankerte ‚Kommunikationsformen‘“, welche die Sprachverwendung organisieren und dabei „sozial eingeübten und akzeptierten Regeln folgen“ (Zymner 2003, S. 132). Eine erfolgreiche Bedeutungskonstitution setzt eine Art ‚Einverständnis‘ zwischen Leser(in) und Autor(in) bezüglich der im Literatursystem etablierten Konventionen des Verstehens voraus. Dabei erfolgt zunächst eine Zuordnung zum literarischen vs. nichtliterarischen System (etwa nach Fiktions- bzw. Realitätssignalen, vgl. Nickel-Bacon 2003), innerhalb der literarischen Texte regulieren dann vor allem Gattungen die Verstehensprozesse auf den nachfolgenden Ebenen – mehr oder weniger eindeutig, mit mehr oder weniger großen Deutungsspielräumen. Gattungen sind insofern eine Art „Sinnggebungsmuster“, sie wecken, erfüllen (oder verweigern) „bestimmte Erwartungen“ (Zymner 2003, S. 132) und erleichtern somit die Deutung. Vermittelt werden gattungsbasierte Rezeptionskonventionen im Rahmen der literarischen Sozialisation. Bereits in den Familien lernen viele Kinder das Märchengenre kennen, für sie bleibt das Gattungswissen zunächst implizit, die gattungsadäquate Rezeption erfolgt eher intuitiv. Andere Gattungen sind traditionell der schulischen Sozialisation zugeordnet. Dazu zählen insbesondere die der Feizeitlectüre eher fern stehenden Kurzprosa-Gattungen der Kurzgeschichte und Parabel, die hohe Anforderungen an die Deutungsbereitschaft der Leser(innen) stellen.

Eine Möglichkeit, das entsprechende Gattungswissen zu prozeduralisieren, besteht darin, Gattungsmerkmale als rezeptionssteuernde Signale zu betrachten. Weinrich hatte bereits 1975 Textsignale als Basis adäquater Rezeption aufgefasst (Weinrich 1975, S. 525), in der Lese- und Medienpsychologie entsprechend die Rede von „cues“ (vgl. Nickel-Bacon 2003, S. 9). Der Text wird in diesem Verständnis als Teil eines Kommunikationsprozesses aufgefasst, in dem Leser(innen) bestimmte Texteigenschaften als Schlüssel zur Verständigung nutzen. Für die Parabelgattung hat Zymner das entsprechende Gattungswissen bereits im Rahmen einer Text-Leser-Kommunikation beschrieben: Er geht davon aus, dass jede Parabel mindestens ein sogenanntes „Transfersignal“ aufweist, welches dem Leser bzw. der Leserin indiziert, „dass es sich bei dem Text um einen global uneigentlichen Text handelt“, womit er bei der Rezeption zur „Richtungsänderung des Bedeutens“ aufgefordert ist (Zymner 1991, S. 101). Dieser Appell an den Leser kann ein explizites Signal sein, etwa im Erzählrahmen, wie dies häufig in Brechts *Geschichten vom Herrn Keuner* gegeben ist (vgl. etwa Billen 1982, S. 147f.). Es kann sich aber auch um implizite Signale handeln, wie dies vor allem in der modernen Parabel der Fall ist: Nach Zymner zeigen semantische Inkohärenzen an, dass eine angemessene Bedeutungskonstruktion nicht auf der Basis des wörtlichen Textverständnisses zu finden ist. Zahllose Texte Franz Kafkas oder Günter Kunerts operieren mit systematisch angelegten Inkohärenzen (vgl. etwa Billen 1982, S. 107, S. 111). Dies bedeutet: Wenn ein Kurzprosatext Inkohärenzen aufweist, die weder textintern noch durch Zusatzwissen auflösbar sind, wenn er anfänglich kohärente Bedeutungskonstruktionen

plötzlich unterbricht und systematisch brüskiert, liegt die Vermutung nahe, dass es sich um einen parabolischen Text handelt, dessen Bedeutung nicht auf der wörtlichen Ebene zu finden, sondern als uneigentliche zu konstruieren ist.

Eine solche „interpretatorische Operation“ (Zabka 1999, S. 20) setzt jedoch voraus, dass nicht nur „Bündel von Einzelmerkmalen“ (Köster 2003, S. 100) gewusst werden, wie sie leider noch allzu häufig im Deutschunterricht vermittelt und in der nächsten Klassenarbeit erfragt werden, sodass Gattungswissen allenfalls innerhalb der entsprechenden Unterrichtsreihe funktioniert. Damit Gattungswissen nachhaltig einsetzbar ist als das Problemlösungswissen, das es in gelungener literarischer Kommunikation darstellen kann, sollte es als prozedurales Wissen konzipiert werden. Zymmer bietet ein überzeugendes Modell für den Bereich der Parabel. Für den Bereich der Kurzgeschichte steht eine solche Prozeduralisierung noch aus, obgleich zahlreiche gattungsbezogene Rekonstruktionsversuche vorliegen (vgl. etwa Doderer 1977; Spinner 1986; Durzak 2002; Marx 2005). Hier mag die Tatsache eine Rolle spielen, dass in der Folge des Strukturalismus die Textsorte Kurzprosa¹ (Förster 1981; Könecke 2006) bzw. der „kurzen Geschichte“ (PD 75/1986) ins Spiel kam, die nicht zwischen Parabeln und Kurzgeschichten differenziert (vgl. etwa Zobel 1978). Zwar lassen sich die beiden Gattungen mit demselben erzähltheoretischen Instrumentarium beschreiben, jedoch macht es für die geforderte Bedeutungskonstruktion offenbar einen fundamentalen Unterschied, ob ein Text als Kurzgeschichte oder Parabel gelesen, d. h. wörtlich oder uneigentlich verstanden wird. Zu überlegen ist daher, welche rezeptionssteuernde Funktion die Gattungsmerkmale der Kurzgeschichte haben.

4. Die rezeptionssteuernde Funktion von Merkmalen der Kurzgeschichte

Die meisten Bestimmungsversuche von Kurzgeschichten-Merkmalen zeichnen sich durch eine große Reichhaltigkeit an Einzelaspekten aus. Dies gilt insbesondere auch für Rekonstruktionsversuche mit didaktischer Absicht. So nennt eine der jüngsten Monografien neben einer Reihe inhaltlicher Merkmale (krisenhaft zugespitztes Geschehen, kurze Zeitspanne, schlaglichtartige Beleuchtung, schicksalhafte Bedrohung) noch formale Eigenschaften, u. a. Kürze, Offenheit, fragmentarischen Charakter, Beschränkung auf wenige Figuren, erzählerische Komprimierung, neutrales oder personales Erzählverhalten, sowie sprachliche, wie etwa den einfachen Stil und die Verwendung kurzer, einfacher Sätze (Könecke 2006, 287f.). Eine solche Merkmalsliste vermag sicherlich ein umfangreiches Korpus unterschiedlicher Texte zu beschreiben. Sie unterstützt allerdings nicht die Erfassung der rezeptionssteuernden Funktion zentraler Texteseigenschaften. Nur gelegentlich sind Wirkungsprozesse

¹ Dies hat sich zweifellos positiv für eine differenzierte Textdeskription ausgewirkt, nicht aber für die Fähigkeit der Bedeutungskonstruktion, die im Deutschunterricht – allen antihermeneutischen Diskursen zum Trotz – weiterhin gefordert und durch die internationalen Untersuchungen zusätzlich legitimiert wurde (vgl. Baumert 2001, S. 71).

erfasst, wie etwa der „Eindruck des Fragmentarischen“ (Könecke 2006, S. 287) auf Seiten der Leser. Tatsächlich treffen etliche Aspekte ebenso auf Kurzprosa-Texte zu, die nicht als Kurzgeschichten, sondern uneigentlich zu lesen sind. Zu fragen ist daher nach der kommunikativen Funktion des Gattungsschemas Kurzgeschichte im Unterschied zur Parabel.

Besteht bei der modernen Parabel ein funktionaler Zusammenhang zwischen (systematischen) Inkohärenzen im Text und einer „Richtungsänderung“ der Bedeutungskonstruktion (Zymner 1991, S. 101) im Hinblick auf ein uneigentliches Textverständnis, so will die Kurzgeschichte weitgehend wörtlich verstanden sein: Sie meint mehr, als sie sagt. Allerdings ist die prototypische Kurzgeschichte entsprechend der „Eisbergtheorie“ Hemingways als Spitze eines Eisbergs zu sehen, hinter der sich ein größerer Problemzusammenhang verbirgt (vgl. Barner 1994, S. 55). Diese Poetik haben die Autoren der Nachkriegszeit nachweislich rezipiert und in klassischen Beispielen angewendet. Nicht Inkohärenzen, sondern systematisch angelegte Kohärenzlücken kennzeichnen die typische Kurzgeschichte der Nachkriegszeit. In der Diskussion um Kurzgeschichten-Merkmale sind für diese intendierte Lückenhaftigkeit Begriffe wie Andeutung und Aussparung, Skizzierung und Ausschnitthaftigkeit geläufig (vgl. Marx 2005, S. 57ff.). Als Prototyp muss in diesem Zusammenhang die Kurzgeschichte im Umkreis der Trümmerliteratur gelten: Die Autoren sprechen von „Kahlschlag-Prosa“ (Weyrauch 1977, S. 10), umschreiben die Kurzgeschichte ebenso treffend wie metaphorisch als „ein Stück herausgerissenes Leben“ (Schnurre 1977, S. 25), um auf höchst eindrucksvolle Weise den fragmentarischen Charakter als wesentliches Textmerkmal (vgl. auch Weyrauch 1977, S. 9) zum Ausdruck zu bringen. Funktional sollen durch die schlaglichtartige Beleuchtung von Augenblickssituationen Fragen und Probleme aufgeworfen, Leserinnen und Leser auch „über das Ende der Geschichte hinaus engagiert werden“ (Marx 2005, S. 68). Kurzgeschichtentypische Kohärenzlücken sind daher nicht als subjektiv zu füllende Leerstellen gedacht, sondern als textgebunden zu ergänzende, denn die Autoren stellen hohe Ansprüche an die „Aufmerksamkeit und Beteiligung des Lesers“ (ebd., S. 65) und fordern ihn zur Meinungsbildung in den von ihnen gemeinten Problemzusammenhängen auf. Insofern ist Zabka zuzustimmen, der Gattungswissen ebenso wie das Wissen über Epochen und Autoren als Basis für „objektivierende Interpretationshandlungen“ (vgl. Zabka 1999, S. 21) betrachtet. Gegenüber dem Textsortenbegriff der Kurzprosa hat der Gattungsbegriff der Kurzgeschichte den Vorteil, Textintentionen zu differenzieren und in historischen Kontexten zu explizieren.

Gerade die Kurzgeschichtengattung zeigt, dass prototypische Texte häufig an bestimmte (literatur)historische Situationen gebunden sind (vgl. dazu auch Voßkamp 1994). Das eingangs erwähnte Beispiel zeigt darüber hinaus: An der Grenze zwischen Kurzgeschichte und Parabel unterscheiden sich die Kontextbezüge, die der bzw. die Interpret(in) herzustellen hat. Während in der Parabel das Gesagte nicht das Gemeinte ist, meint die Kurzgeschichte mehr, als sie sagt: Sie fordert Leserinnen und Leser auf, hinter dem Alltäglichen und scheinbar Banalen größere Problembe- reiche zu ergänzen. Eine objektivierende Interpretationsleistung besteht also bei Kurzgeschichten im Kern darin, das wörtliche Verständnis um (gewusste oder zu re-

cherchierende) Zusammenhänge zu erweitern. Anders ausgedrückt: Die beobachtbare Ausschnitthaftigkeit ist als Aufforderung zu verstehen, Kohärenzlücken rezeptionsseitig durch Kontextwissen zu füllen und damit aufzulösen. Ausgangspunkt einer gattungsadäquaten Bedeutungskonstruktion ist daher die Überprüfung der Frage, ob „nicht vorhandene Textkohärenz durch wissensbasierte Inferenzen“ (Baumert 2001, S. 73) auszugleichen ist. In Borcherts *Brot* ist die kurzgeschichtentypische, in der Komposition des Textes angelegte Kohärenzlücke der Nahrungsmittelknappheit durch textexternes Wissen über den Zweiten Weltkrieg und die Nachkriegszeit zu schließen. Unter dieser Prämisse lässt sich die Handlungslogik plausibel rekonstruieren, das Verhalten des Mannes wird ebenso verständlich wie der heroische Versuch der Frau, die für beide Ehepartner entwürdigende Situation zu entschärfen.

Über die im Kern wörtlich zu nehmende Bedeutung hinaus kann das Brot als das alltäglichste Nahrungsmittel auch religiös verstanden werden (vgl. Könecke 2006, S. 84f.). Nicht selten enthält die gezielt mit Kohärenzlücken arbeitende Kurzgeschichte einzelne Textelemente, die nicht nur wörtlich zu verstehen sind und auf diese Weise die Textintention vertiefen. Ähnlich steht Borcherts „Küchenuhr“ nicht nur als Gebrauchsgegenstand, sondern auch als Dingsymbol für Zerstörung und Traumatisierung durch einen Bombenangriff, denn sie zeigt nicht nur die Zeit der Zerstörung des Elternhauses, sie spiegelt auch die merkwürdig heitere Verstörung des durch Verlust und Trauer traumatisierten Protagonisten: „Sie ist kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht.“ (Borchert 1991, S. 202). Auch im Rahmen der Kurzgeschichte spielt also Symbolverstehen eine Rolle, allerdings eine sekundäre. Insofern besteht eine prinzipielle Differenz zwischen dem Verweismodus der punktuellen Symbolhaftigkeit im Sinne kurzgeschichtentypischer Doppelbödigkeit und einer globalen Uneigentlichkeit, welche die Parabel kennzeichnet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die oft genannte Doppelbödigkeit der Kurzgeschichte das Ergebnis einer äußerst raffinierten Anspielungstechnik darstellt, sodass Kurzgeschichtenmerkmale und Wirkungsabsicht konsequent ineinander greifen und kointentional rekonstruiert werden wollen – wie ein Puzzle, in dem bestimmte Stücke fehlen. Skizzenhaft angedeuteter Inhalt und alltagsnahe Sprache müssen vom idealen Leser zu einer sinnvoll motivierten Handlung zusammengesetzt werden, Farben und Gebrauchsgegenstände nicht nur in ihrer wörtlichen, sondern auch ihrer symbolischen Funktion verstanden, um die existenziellen Dimensionen eines punktuellen Ereignisses zu erschließen. Prototypisch lässt sich dies etwa an Borcherts Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch* (Borchert 1991, S. 216-219) ersehen. Sie zeigt vordergründig die unspektakuläre Begegnung eines älteren Mannes mit einem neunjährigen Kind, in der der Mann den Jungen mit einer Notlüge vom zerbombten Haus seiner Familie weglockt. Auf einer tieferen Ebene hilft er ihm mit einem kleinen Kaninchen über den Verlust und die Trauer um den jüngeren Bruder hinweg und zeigt ihm damit einen Weg zurück ins Leben. Da die Kurzgeschichte überwiegend aus der Sicht des neunjährigen Jungen erzählt wird, müssen die Leser sowohl dessen implizit an der Atmosphäre (Adjektive, Verben) erkennbaren Stimmungswandel wie auch die Motive des älteren Mannes erschließen und die Symbolik der (von den Toten lebenden) Ratten wie der (nährenden und traditionell für Fruchtbarkeit stehenden) Kaninchen verstehen.

5. Zur Konstruktion von Aufgabenstellungen

Das offene Unterrichtsgespräch über Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*, das Merkelbach (1995) in einer 6. Realschulklasse aufgezeichnet hat, zeigt in aller Deutlichkeit, dass Schüler(innen) ohne weitere Informationen durchaus auf das Problem der Kohärenzlücken stoßen. So artikulieren drei Schüler nachhaltig ihr Unverständnis gegenüber der Logik der Handlung und des Verhaltens der erzählten Figuren (Merkelbach 1995, S. 130f.: 2 Melanie; 3 Roland; 19 Sven). Zugleich finden sich allerdings sieben Schüler(innen), die die Kohärenzlücken füllen, indem sie versuchen, Situation, Figurenkonstellation und Handlung sinnvoll zu rekonstruieren (Merkelbach 1995, S. 130ff.: 1 Michel; 4 Sonja; 11 Saida; 23 Nicole; 30 Sandra; 38 Ilias; 45 Saida; 57 Despina). Zentral sind hier Äußerungen wie

„11 Saida: Ich glaube der Bruder der ist also em der ist also als die Bombe einschlug ist er bei einem Haus gewesen und der ist wahrscheinlich tót und der Junge * ja also die Eltern und der Junge die haben halt noch Hoffnung dass er lébt [...]

23 Nicole: Ich würde sagen der Mann der hat versucht . den Jungen ábzulenken dass der nicht mehr dran denkt dass der dass der Bruder tot ist also dass der jetzt ,ne andere Beschäftigung hat“ (Merkelbach 1995, S. 130f.).

Hier sind selbstständige Ansätze kointentionaler Bedeutungskonstruktion zu beobachten, die nicht nur die Kriegssituation rekonstruieren, sondern auch die Problematik von Verlust und Trauer. Häufig fehlt hier allerdings die Reflexion der historischen Distanz, viele Schüler(innen) versuchen, die lückenhaft beschriebene Handlung durch ihr eigenes Alltagserleben zu füllen. Dies betrifft vor allem das mehrmals geäußerte Unverständnis für die Motive des Jungen, auf seinen toten Bruder aufzupassen, hinter dem sich letztlich eine Abwehr der Problematik von Verlust und Trauer offenbart, wie sie insbesondere zwei Schüler nachhaltig artikulieren (vgl. etwa Merkelbach 1995, S. 130-133: 25, 27 Pia; 36, 39 Andreas). Gerade die in der Alltagssymbolik von Ratten versus Kaninchen verborgene existenzielle Thematik von Tod versus Leben wird hier bagatellisiert nach dem Motto „Wenn der schon tot ist . braucht man ja nicht mehr aufzupassen“ (Merkelbach 1995, S. 131: 27 Pia).

Insgesamt halten sich die dem Text mit Unverständnis und Abwehr begegnenden Schüleräußerungen in etwa die Waage mit solchen, die Kohärenzlücken textadäquat füllen und auf die kurzgeschichtentypische Technik von Anspielung und Ausschnitthaftigkeit kointentional reagieren. Sicherlich wäre dieses Ergebnis zu optimieren, wenn den Schüler(inne)n erstens Gattungswissen zur Verfügung stünde, das den Eindruck unterstützt, die spezifische Textstruktur rege „zum Nachdenken an“ (Merkelbach 1995, S. 131: 12 Steffi), aber auch Hinweise zur kurzgeschichtentypischen Doppelbödigkeit. Bei der Konstruktion von Aufgaben wäre entsprechend darauf zu achten, dass Kohärenzlücken nicht als lästige Begleiterscheinung, sondern aus Aufforderung an Leserinnen und Leser zur aktiven Bedeutungskonstruktion auf der Basis des vorliegenden Textmaterials begriffen werden. Die Kurzgeschichte lädt gerade dazu ein, eine an der Textoberfläche lückenhaft erscheinende Handlungslogik aktiv um Bedeutungsbausteine zu erweitern und damit dem fragmentarisch wirkenden Text Kohärenz und vertiefend Bedeutung zu verleihen. Hilfreich für ein dem

Gattungsschema entsprechendes Textverständnis könnten im Falle von Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* folgende Aufgabenstellungen sein:

1. Was veranlasst Jürgen, Tag und Nacht in der Nähe des zerbombten Hauses aufzupassen?
2. Was denkt wohl der Mann, als er den neunjährigen Jungen sieht und erfährt, dass dieser Tag und Nacht auf die Ratten aufpasst? Schreibe seine Gedanken in dein Heft.
3. Vergleiche die Atmosphäre zu Beginn und am Ende der Kurzgeschichte. Beachte dabei insbesondere die Verben und die Adjektive. Was hat sich verändert?
4. Welche Rolle spielen für Jürgen die Kaninchen, von denen der Mann ihm erzählt?
5. Vertieft wird das Textverständnis außerdem durch das Einholen von Kontextinformationen zur Nachkriegszeit sowie zum Konzept der Trümmerliteratur.
6. Informiere Dich über die Nachkriegszeit in Deutschland.
 - a. Womit hatten die Überlebenden zu kämpfen?
 - b. Was war das Anliegen der Schriftsteller nach 1945?

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich also die rezeptionssteuernde Funktion der gattungsspezifischen Signale von Kurzprosa prozeduralisieren als

(1) Appell zum uneigentlichen Verständnis im Falle der *Parabel*, d. h. zur globalen Übertragung des Erzählten auf textexterne Kontexte durch explizite Transfersignale und/oder systematische Inkohärenzen

(2) Aufforderung zum Füllen von Kohärenzlücken im Falle der *Kurzgeschichte* durch Ausschnitthaftigkeit und Lückenhaftigkeit.

Rezeptionssteuernd sind im Falle der Kurzgeschichte Textmerkmale der Aussparung und Andeutung. Diese implizieren die Aufforderung, hinter der Fassade eines Alltagsereignisses den gemeinten größeren, meist existenziellen Problemzusammenhang zu erschließen. Gattungsspezifische Rezeption im Sinne umfassender Lesekompetenz erfordert also neben Gattungswissen auch Weltwissen zum (sozial- und literaturgeschichtlichen) Kontext, um die intendierte Kohärenz des Erzählten hinter der Oberfläche rekonstruieren zu können.

Durch die Heranziehung von Sachtexten im Rahmen der Kontextualisierung kann insbesondere auch der Unterschied zwischen der Rezeption von faktualen und fiktionalen Textsorten verdeutlicht werden. Bei der Sachtextlektüre, die notwendiges Kontextwissen verfügbar macht, handelt es sich um einen „Gebrauch von Texten“ (Eco 1995, S. 42) zur zielgerichteten Informationsentnahme – „an Klartext gibt's nichts zu interpretieren“ (Weimar 2002, S. 105). Davon zu unterscheiden ist die intendierte Interpretationsbedürftigkeit fiktionaler Texte, die im Falle von Kurzge-

schichten besonders deutlich wird. Insofern erfordert die gattungsadäquate Rezeption einer typischen Kurzgeschichte spezifische literarische Kompetenzen wie etwa

- Rekonstruktion der Handlungslogik
- Nachvollziehen unterschiedlicher Perspektiven
- Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung
- Symbolverstehen
- Toleranz gegenüber der Deutungsoffenheit literarischer Texte (vgl. Spinner 2006).

Differenzierungen im Bereich der fiktionalen Textsorten ergeben sich durch den gezielten Vergleich von Kurzgeschichte und Parabel. Hier erweist sich Gattungswissen als Hilfe bei der Problemlösung, da es nicht nur die Verarbeitung textinterner Informationen steuert, sondern auch die Kontextbildung. Es kann insofern verstanden werden als rezeptionssteuernde Brücke zwischen dem engen Begriff der Leseleistung und den genuin literarischen Kompetenzen.

Literatur

- Anderson, John R. (³2001): Kognitive Psychologie. Übers. von Ralf Graf und Joachim Grabowski Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Baumert, Jürgen et al. [Hgg.] (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Barner, Wilfried [Hg.] (1994): Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Billen, Josef [Hg.] (1982): Deutsche Parabeln. Stuttgart: Reclam.
- Borchert, Wolfgang (1991): Das Gesamtwerk [1949]. Reinbek: Rororo.
- Doderer, Klaus (1977): Die Kurzgeschichte in Deutschland. Ihre Form und Entwicklung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Durzak, Manfred (³2002): Probleme und Gattungsfragen der Kurzgeschichte. In: M. Durzak: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eco, Umberto (1995): Die Grenzen der Interpretation. München: dtv.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: N. Groeben/B. Hurrelmann [Hgg.]: Lesekompetenz. Bedingungen – Dimensionen – Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 186-194.
- Förster, Jürgen (1981): Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit. Didaktische Analysen und Reflexionen. Bad Honnef: Keimer.
- Härle, Gerhard/Rank, Bernhard [Hgg.] (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Markus [Hgg.] (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben/B. Hurrelmann [Hgg.]: Lesekompetenz: Bedingungen – Dimensionen – Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 29, Heft 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (2006): Textwissenschaftliche Grundlagen. In: N. Groeben/B. Hurrelmann [Hgg.]: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, S. 31-51.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: C. Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 7-22.
- Könecke, Rainer (2006): Gattungsmerkmale der Kurzgeschichte. In: R. Könecke: Deutschsprachige Kurzprosa zwischen 1945 und 1989. Hamburg: Dr. Kovac, S. 286-288.
- Köster, Juliane (2003): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. In: Deutschunterricht 56, Heft 5, S. 19-25.

- Köster, Juliane et al. [Hgg.] (2004): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Marx, Leonie (³2005): Die deutsche Kurzgeschichte. Stuttgart: Metzler.
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: H. Christ u. a. (Hgg.): „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 12-52.
- Nayhauss, Hans-Christoph von [Hg.] (1977): Theorie der Kurzgeschichte. Stuttgart: Reclam.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 180, S. 4-12.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Scherner, Maximilian (2006) „Lesekompetenz“ oder „Interpretation“? Oder: Wie Text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. In: C. Spiegel/R. Vogt (Hgg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 69-84.
- Schnurre, Wolfdietrich (1977): Kritik und Waffe. Zur Problematik der Kurzgeschichte [1961]. In: H.-C. Nayhauss (Hg.): Theorie der Kurzgeschichte. Stuttgart: Reclam, S. 24-33.
- Spinner, Kaspar (1986): Was ist eine Kurzgeschichte? Kursbausteine für die Sekundarstufe II. In: Praxis Deutsch 75, S. 63-68.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, Heft 200, S. 6-16.
- Voßkamp, Wilhelm (1994): Gattungen. In: H. Bracker/J. Stückrath (Hgg.), Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 253-269.
- Weinrich, Harald (1975): Fiktionssignale. In: H. Weinrich (Hg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 525-526.
- Weyrauch, Wolfgang (1977): Tausend Gramm. Sammlung neuer deutscher Geschichten. Nachwort. In: H.-C. Nayhauss (Hg.): Theorie der Kurzgeschichte. Stuttgart: Reclam, S. 9-12.
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Dilemmas. In: Didaktik Deutsch 7, S. 4-23.
- Zobel, Klaus [Hg.] (1978): Moderne Kurzprosa. Eine Textsammlung für den Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Zymner, Rüdiger (1991): Uneigentlichkeit. Studien zu Semantik und Geschichte der Parabel. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Zymner, Rüdiger (2003): Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft. Paderborn: mentis.