

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>
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Els Andringa

DIE KUNST DER ELABORATION.

**Überlegungen zur „literarischen
Kompetenz“**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 49-60.

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.

Els Andringa

DIE KUNST DER ELABORATION.
Überlegungen zur „literarischen Kompetenz“

Ab Januar 2000 sendet das dritte niederländische Fernsehen wöchentlich eine Reihe von Intensivinterviews mit internationalen Berühmtheiten auf den Gebieten der Kultur und Wissenschaft. Das Leitthema der Serie lautet „Über die Schönheit und den Trost“. Einer der Interviewten war der bekannte britische Kulturhistoriker und Essayist österreichisch-jüdischer Herkunft Gerge Steiner. Ein im Gespräch immer wiederkehrendes Thema war die zentrale Bedeutung kultureller Kenntnisse im Speicher des Gedächtnisses, als ein wesentlicher Besitz, der einem auch in den schwersten Zeiten nicht abgenommen werden könne, als unerschöpflicher immaterieller Reichtum, als Lebensstütze und vor allem auch als Quelle des Verstehens kultureller Tradition. Gleich am Anfang des Interviews gibt er ein Beispiel für seine Besorgnis über den Niedergang literarischen Wissens. Er holt ein Buch von Hemingway aus dem Schrank und trägt eine Stelle aus ‘The Sun also Rises’ vor; die Stelle, so sagt er, „illustrates all my worries about recognizing great references, people becoming deaf to the most moving literature“. Es handelt sich um zwei junge Männer, die im Bus durch eine Landschaft fahren. Steiner liest eine schöne Landschaftsbeschreibung, die damit endet, daß die beiden ein Städtchen und in der Ferne ein Kloster sehen:

„Away from the shoulder of the first stout mountain was the grey metal roof of the monastery of Roncevaux.

‘There is Roncevaux,’ I said.

‘Where?’

‘Way off, there where the mountains start.’

‘It’s cold up here,’ Bill said.

‘It’s high,’ I said, ‘Must be 1200 meters.’

‘It’s awful cold,’ Bill said.“

Steiner erläutert:

„Roncevaux is a place where in the great medieval epics of ‘Roland’ Roland and his friends are betrayed by one of their number and butchered in an ambush of the Saracens. The genius of Hemingway is not to say so, only the ‘Roncevaux’ tells us that these two friends are going to betray each other and that they are on the edge of the end of their relationship. And then the repetition: ‘It’s cold up here’ Bill said. ‘It’s awfully cold.’ And, of course, it is the cold of the heart. Only a very great artist can say everything without saying anything.“

Steiner erzählt, daß keiner seiner Studenten, sei es in Cambridge, Oxford, Genf oder Harvard, den Namen ‘Roncevaux’ wiedererkannte, und daß in der nächsten Textausgabe eine Anmerkung wohl den Namen erläutern müsse, die dann den Effekt des Unausgesprochenen natürlich völlig zerstöre. Den unwissenden Lesern muß tatsächlich sowohl die Bedeutung des Motivs entgehen, als auch der intertextuelle

Faden, der Elemente aus einer kulturellen Tradition zusammenbindet und zur Kontinuität im Wandel beiträgt.

Was Steiner hier so schön illustriert, ist im Grunde der Verlust eines alten Bildungsideals, das zwar noch immer in den Diskussionen auch über den Literaturunterricht eine Rolle spielt, inzwischen jedoch zum Teil durch neue Unterrichtsziele ersetzt oder zumindest überlagert worden ist. Vielleicht hat sich bereits mit den Poetiken und Theorien, die die Autonomie der Literatur befürworten, das Gewicht von der Speicherung und Überlieferung der Kultur auf das Erkennen von (text)linguistischen Strukturen und textinternen Bedeutungen verlagert. Auch hat heute der Erlebnishorizont des individuellen (jungen) Lesers mehr Gewicht bekommen. Dies wird häufig mit der Idee der „Leselust“ verbunden, die dann in vielen Fällen dadurch bestimmt wird, daß die Themen den Interessen der jungen Leser entsprechen sollten. Das, was heute als „literarische Kompetenz“ diskutiert wird, umfaßt ein weitgespanntes Repertoire von Fähigkeiten, sich Texte sowohl kognitiv als auch emotional anzueignen (Grzesik 1990; Willenberg 1999). Texte in einen historisch-kulturellen Zusammenhang einordnen und miteinander verknüpfen zu können, wird dabei als eine Teilkompetenz erwähnt, aber nicht mehr als Hauptziel angesehen (siehe zum Beispiel Rosebrock, 1999); das Lesen einer beträchtlichen Anzahl von Klassikern der Weltliteratur ist, auf jeden Fall in den Niederlanden, weitgehend verdrängt worden.

Steiner hat gewiß recht, wenn er beobachtet, daß eine Einschränkung kultureller Kenntnisse eine Verarmung auch in der Rezeption neuer Werke bedeutet. Wenn wir Steiners Kommentar im Rahmen des neuen Kompetenz-Begriffs betrachten, bedeutet es aber zweierlei. Kompetente Leser sollten nicht nur gewisse Kenntnisse erworben und gespeichert haben, sondern sie sollten auch fähig sein, diese Kenntnisse sinnvoll anzuwenden, das heißt vorhandenes Wissen und Neues kreativ zu verknüpfen. Diese Feststellung ist weniger trivial als sie zunächst erscheinen mag. Die Rezeptionsästhetiker haben ausdrücklich darauf hingewiesen, daß gerade das Nicht-Gesagte für die literarischen Leseprozesse wichtig sei, weil es die Leser in Bewegung setze - Steiner gibt dazu ja ein Beispiel. „Unbestimmtheit“, „Leerstellen“, Brüche in der Kohärenz, Unerwartetes sollen gerade die Leser zur Aktivität anregen. Die Hermeneutik hat außerdem die Distanz zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ problematisiert, die auch in der Literaturdidaktik Widerhall gefunden und in der Interkulturalitätsdiskussion wieder aktuellen Wert gewonnen hat.¹ Auch hier sollen sich Leser anstrengen, um Unbekanntem über den Weg der Anwendung von Bekanntem näherzukommen und die zeitlich-kulturelle Distanz zu überbrücken. In der Psycholinguistik und der Psychologie der Textverarbeitung gehören außerdem die mentalen Aktivitäten, die zum Ziel haben, Kohärenz zwischen Informationen im Text und zwischen Text und Kenntnissen außerhalb des Textes herzustellen, zu den am meisten untersuchten. Oft gestellte Fragen sind zum

¹ Eine der ersten, die bereits in den dreißiger Jahren für die „Transaktion“ von Eigenem und Neuem in der Literaturdidaktik plädiert hat, wobei auch das „Elaborieren“ zur Sprache kam, war Louise Rosenblatt. In den sechziger Jahren fanden ihre Ideen im Rahmen der American Reader Response-Bewegung wieder Beachtung (siehe Rosenblatt 1973).

Beispiel: Wie aktivieren und benutzen Leser Wissensbereiche und „Schemata“, um Lücken in den Informationen und in den linguistischen Strukturen auszufüllen? Wie kommen Inferenzen zustande? Erörtert wurde in diesem Zusammenhang das Ineinandergreifen von „Top-down“ und „Bottom-up“-prozessen. Im ersten Fall versuchen Leser das, was sie lesen, in eine globale Vorstellung oder Erwartung zu integrieren, und im zweiten Fall bemühen sie sich, die gegebenen Informationen schrittweise miteinander zu verknüpfen. Es handelt sich somit um eine äußerst komplexe Interaktion zwischen der Aktivierung von Wissen und der Bearbeitung und Anwendung dieses Wissens in einem neuen Kontext. Für Lernprozesse bedeutet das, daß nicht nur Kenntnisse erworben werden sollen, sondern auch die Fähigkeiten, sinnvolle Verknüpfungen herzustellen. Was ich damit meine, sollen zuerst drei Beispiele zeigen, die zugleich illustrativ sind für Unterschiede in der spontanen Verarbeitung literarischer Texte.

In einer einfachen Untersuchung nach Erwartungsmustern beim Lesen, wurde Lesern eine kurze Erzählung in Abschnitten vorgelegt mit der Bitte, jeweils ihre Erwartungen über die Fortsetzung des Textes auszusprechen und eventuell zu kommentieren. Der erste Abschnitt war jeweils der Titel. Einer der Geschichten trug den Titel: „Der Mörder“. Vergleichen wir die Reaktionen dreier Respondenten. Die Informanten waren alle drei etwa 22- bis 25-jährige Psychologiestudenten. Es wurde in dieser explorativen Studie nicht weiter nach Leseinteressen und -gewohnheiten gefragt.

1. Es handelt sich um einen Mörder
2. Das ist wohl ein Krimi
3. Also, ich dachte zuerst an einen Krimi, aber ich denke nicht, daß es ein Krimi ist, dazu ist der Titel zu deutlich, zu „kahl“, nè. Der Text scheint mir auch ziemlich kurz für einen Krimi. Vielleicht ist es eher etwas Psychologisches?

Die erste Reaktion fügt dem Titel kaum etwas hinzu. Es wird eine einfache Korrelation zwischen Titel und Erwartung hinsichtlich des Inhalts der Geschichte hergestellt. Die zweite Reaktion weist auf eine andere Ebene der Verarbeitung hin. Die Gedanken, aus denen diese Reaktion hervorgeht, sind bereits wesentlich komplizierter als bei der ersten Reaktion. Der Titel wird als Andeutung einer literarischen Gattung verstanden. Hier wird also eine Brücke zu einem bestimmten Wissensbereich geschlagen. Obwohl auch diese Reaktion sehr kurz ist, verrät sie mehr über die Erwartungen des Lesers: wahrscheinlich ist ein Schema von inhaltlichen und formalen Gattungsmerkmalen aktiviert, mit dem wohl auch der Ansatz für eine „Top-down“ Verarbeitung gegeben ist. Die dritte Reaktion geht hierüber wieder hinaus. Zuerst verläuft der Assoziationsprozess ähnlich. Dann aber reflektiert dieser Leser seine eigene Reaktion und behandelt sie gleichsam als eine Hypothese, die mithilfe von präziseren Kenntnissen elaboriert und verfeinert wird. Die präziseren Kenntnisse betreffen die Titelkonventionen der Gattung „Krimi“. Der Titel sei „zu kahl“. Wenn man Titel von Durchschnittskrimis betrachtet, findet man tatsächlich meistens Titel, die den „Mörder“ etwas näher bestimmen. Ein Internet-Search listet Titel wie: „Mörder ohne Gesicht“, „Der Mörder im Spiegel“, „Der Mörder von Greenwood“, „Unser Freund, der Mörder“. Zwei Titel finden sich allerdings, die „Mörder“ bzw. „Der Mörder“ lauten. Der erste (Autor: Philippe

Djian) ist der Kurzbeschreibung nach kein Krimi, sondern tatsächlich eher ein psychologischer Roman, der andere stammt von Simenon und wird als „ein etwas anderer Kriminalroman“ umschrieben; anscheinend geht es vor allem um das psychologische Erleben eines Mörders. Durch diese Perspektive geht es auch hier um eine Abweichung vom Standard-Krimi. Es sind wohl solche Kenntnisse, die die Intuition dieses Lesers steuern und ihn darauf schließen lassen, daß die Geschichte zu einer anderen Gattung gehören muß. Eine schwer rekonstruierbare Assoziation führt zu einer neuen Hypothese. Die vorgelegte Geschichte ist tatsächlich kein Krimi, insofern stimmt die Intuition. Eine psychologische Geschichte ist sie allerdings nicht, eher eine anekdotisch-humoristische Geschichte, die eine leichte Anspielung auf die Gattung des Krimis enthält. Die Möglichkeit einer Parodie oder Abwandlung hätte ein sehr erfahrener Leser vielleicht ahnen können.

Aus dem Vergleich der Reaktionen ist ersichtlich, wieviel man bereits aufgrund eines so kurzen Titels allein vermuten und erwarten kann. Der Vergleich zwischen dem zweiten und dritten Beispiel zeigt auch, daß nicht nur die einfache Aktivierung eines Wissensschemas ausreicht, sondern daß gerade das, was man mit diesem Wissen tut, weitere Spielräume eröffnet. Eine solche Elaboration kann wohl auch ein eigenes Vergnügen bereiten, wenn der Leser im Verlauf des Textes erkennt, inwiefern seine Überlegungen eine Bedeutung erhalten. Weil weiter keine Informationen zu den Lesern zur Verfügung stehen, wissen wir nicht, ob der dritte Informant viel liest und „Expertenkenntnisse“ über Kriminalgeschichten hat.

Das zweite Beispiel entnehme ich einer Untersuchung mit dem Verfahren des lauten Denkens. Die Respondenten bekamen wieder abschnittsweise einen Text und wurden eingeladen, alles zu sagen, was sie dachten, sich vorstellten, assoziierten undsoweiter. Die Respondentengruppe von 12 jungen Erwachsenen wurde nicht auf Grund bestimmter Variablen zusammengestellt, aber sie wurde nach ihren Lesegewohnheiten und -interessen, und weiter nach ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit gefragt. Das gab die Möglichkeit, solche Faktoren bei der Analyse der Protokolle zu berücksichtigen, sei es als individuelle Faktoren, denn für generalisierbare Zusammenhänge war die Stichprobe zu klein. Einer der Texte war Kafkas „Vor dem Gesetz“. Die Geschichte über den Mann vom Lande, der um Zugang zum Gesetz bittet, ihn aber vom Türhüter nicht erhält und sein Leben lang vor dem offenen Tor verbringt, ist in Deutschland wohl sehr, in den Niederlanden etwas weniger bekannt. Ich gebe zwei Reaktionen zum Schluß der Erzählung. Als der Mann im Sterben liegt, stellt er den Türhüter noch eine Frage: „Wieso kommt es, daß in den vielen Jahren niemand außer mir Einlaß verlangt hat?“ Worauf der Türhüter antwortet: „Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.“

1 (Psychologiestudentin, 22 Jahre). Ach, wie traurig. Nur frage ich, was der Mann hätte tun sollen, um eintreten zu dürfen. Denn, ja, eigentlich hat er nicht soviel getan außer bitten. Also, alles war umsonst[...] Ich denke nicht, das ich die Moral der Geschichte verstanden habe... ich denke immer, wenn es wirklich einfach ist, habe ich's wohl nicht ganz verstanden, es steckt bestimmt noch eine tiefere Bedeutung dahinter, aber, also, ich finde sie nicht, vielleicht ist es auch gar nicht nötig. ... Also, mir gefällt die Geschichte

nicht so besonders, auch weil ich sie nicht realistisch finde, und das mag ich sowieso nicht.

2 (Literaturwissenschaftler, 29 Jahre). Jetzt stellt sich heraus, daß „das Gesetz“ nicht etwas Universelles ist, das für alle Menschen gleich ist ... was man auf Grund des Anfangs erwartet, jetzt stellt sich heraus, daß es nur ein einziges persönliches Gesetz ist für den bestimmten Charakter allein, diese Pforte ist nur für diese.. ehm Figur. ... Das ist überraschend, weil man durch den Typus der Geschichte und weil die Pforte als Gesetz angedeutet wird, denkt, daß es etwas allgemein Gültiges ist, aber vielleicht ist es etwas ganz anderes, eher eine bestimmte Bedingung, die man erfüllen muß, um in das Jenseits zu gelangen. [...] Es erinnert mich auch an die 'Conte du Grale', ja, es ist etwas, das persönlich, also das zum persönlichen Denken gehört[...] eine solche Erlösungsfrage gehört für mich zum Werk von Chrétien de Troyes.. bestimmte Bedingungen, die man erfüllen muß, nè, ein bestimmtes Gericht, das gehört zur Mittelalterlichen Literatur, nè, ein Ritter muß eine Aufgabe erledigt haben, also dieser Mann sollte die richtige Frage stellen, aber das tut er also nicht. Es sei denn, man interpretiert es so, daß er schließlich doch, über den Weg des Todes, eintritt. Ja, also, das find' ich spannend..

Für alle Respondenten war die Wende am Schluß der Geschichte unerwartet, und alle reagierten auf sie. Aber wo sie für die einen ein Anreiz zur Neuinterpretation war, reagierten andere nur auf den direkten Inhalt der letzten Sätze. Respondentin 1, die sonst vor allem Unterhaltungsliteratur und feministische Literatur liest, war nach ein paar Sätzen bereits durch die Geschichte enttäuscht und befremdet. Ihre Assoziation beim Titel war „Heiraten vor dem Gesetz“; dies läßt sich mit den von ihr gewöhnlich gelesenen Frauenromanen zu verbinden. Die Enttäuschung hat vielleicht auch gleich zum Desinteresse geführt. Die Informantin hat wiederholt ihr Nicht-Verstehen geäußert. Es fehlen wohl die Flexibilität, zu einem anderen Referenzrahmen hinüberzuwechseln, und die Bereitschaft, über das für sie Fremde nachzudenken. Sie kommentierte ausschließlich das Verhalten des Mannes und fragte immer wieder, weshalb er vor der Tür sitzen bleibt; sie versuchte aber nicht, selbst eine Antwort auf diese Frage zu finden. Die Vergleichsfolie ist für diese Leserin, wie sie selber mitteilt, das „normale“ Verhalten von Figuren in „realistischen“ Romanen und Erzählungen. Auf Grund ihrer Assoziation zum Titel wäre aber zu vermuten, daß es vielmehr die Frauenromane sind, die ihre Leseerwartungen geprägt haben. Auf jeden Fall ist sie anscheinend unfähig, die Kluft zwischen ihren Erwartungen (und Interessen) und der abstrakten, mythisch-symbolischen Welt in der Kafka-Geschichte zu überbrücken. Sie unternimmt keinerlei Versuche dazu - es wäre ja auch eine psychologische Deutung der Passivität des Mannes möglich gewesen - und ihr bleibt nur die Feststellung, daß sie mit der Geschichte nichts anfangen kann und sie nicht mag.

Wenn wir zum Vergleich das zweite Beispiel heranziehen, so werden zwei wichtige Unterschiede sichtbar. Erstens sieht dieser Respondent die Geschichte auf einem abstrakteren Niveau und betrachtet entsprechend den Begriff des Gesetzes, indem er die „normale“ Bedeutung des Begriffs kontrastiert mit dem, was der Ausgang der Geschichte nahelegt, nämlich Universalität versus Individualität. Assoziierte Kenntnisse der „normalen“ Anwendung von Sprache und (wiederum) Gattung bilden also die erste Vergleichsbasis. Zweitens aktiviert dieser Leser bestimmte

literarische Kenntnisse, die ihm dazu verhelfen, die Pointe des Kafka-Textes in einen größeren Zusammenhang zu stellen und seine Interpretation der verfehlten individuellen Lebensaufgabe zu unterstützen. Es findet eine „Aneignung“ des Textes statt, indem auf thematische Zusammenhänge mit einer literarischen Tradition hingewiesen wird, und es gelingt eine mögliche Interpretation des Textes. Dieser Leser beurteilt den Text ausgesprochen positiv. Es zeigt sich hier exemplarisch ein Zusammenhang zwischen den Anregungen durch den Text und der Befriedigung des Lesers durch das, wozu ihn der Text gleichsam befähigt. Im Kontrast mit der ersten Respondentin werden Unterschiede mit dem erfahrenen „Experten“ sichtbar. Abgesehen von den literarischen Kenntnissen, die einen Referenzrahmen bieten, ist es hier vor allem auch das Suchen nach dem „Sinn“ der Wende am Schluß der Geschichte, das der zweite Informant auszeichnet. Die erste Informantin stellt das Problem fest, verzichtet jedoch darauf, darauf einzugehen; der zweite Informant versucht eine Lösung, die er mit Hilfe seiner literarischen Kenntnisse untermauert. Sinnsuche und Sinnverzicht, das heißt auch Aktivität versus Passivität, scheinen sich dann mit dem Spaß an der Geschichte zu verbinden.

Das dritte Beispiel entstammt einer Untersuchung,² in der Respondenten einen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zu einem Text beantworteten. An dieser Untersuchung, die zum Teil quantitativ ausgerichtet war, nahmen drei Gruppen von Respondenten teil: Schüler aus niederländischen fünften VWO-Klassen (dies entspricht etwa dem 11. Jahrgang des deutschen Gymnasialunterrichts), Studenten im Grundkurs Literaturwissenschaft, und „Experten“, das heißt hier Erwachsene, die aus beruflich mit Literatur zu tun haben. Die Gruppen unterscheiden sich also im Alter und in der Leseerfahrung. Es handelt sich also um eine Verdopplung der Variablen, die man kritisieren könnte, weil man in den Ergebnissen nicht genau unterscheiden kann, ob festgestellte Differenzen der Leseerfahrung oder dem Lebenserfahrung zuzuschreiben sind. Einer der Texte war Jorge Borges' kurze Erzählung „Emma Zunz“. Der Inhalt der Geschichte lautet wie folgt:

Die 19-jährige Emma lebt allein in Buenos Aires im Jahre 1922. Eines Tages erhält sie einen Brief, in dem ihr mitgeteilt wird, daß ihr Vater an einer Überdosis Veronal gestorben ist. Emma schließt daraus, daß er Selbstmord verübt hat. Der Vater war früher wegen Diebstahl verurteilt worden. Er hatte Emma beteuert, daß nicht er der Schuldige war, sondern der Mann, der der Direktor jener Fabrik geworden ist, wo Emma jetzt arbeitet. Emma entschließt sich zur Tat. Sie ruft den Fabrikdirektor an und sagt ihm, daß sie ihn über einen Streik informieren möchte. Er lädt sie zu sich nach Hause ein. Bevor sie zu ihm geht, begibt sie sich zum Hafengebiet und bietet sich einem willkürlichen Mann an. Dann geht sie zum Direktor und tritt in seine Wohnung ein. In der Schubladen seines Büros liegt, wie allgemein bekannt ist, eine geladene Pistole. Emma gibt vor, daß ihr schwindlig wird. Der Direktor geht aus dem Zimmer, um ein Glas Wasser zu holen. Als er zurückkommt, erschießt Emma ihn mit seiner eigenen Pistole. Dann ruft sie die Polizei an und sagt, daß der Direktor sich an ihr vergriffen habe.

² Siehe dazu Andringa 1996.

Die Handlung der Geschichte wird in einer Weise erzählt, die der Erzählung eine wichtige Dimension hinzufügt. Die Rolle des Erzählers schwankt nämlich zwischen „allwissend“ und „unwissend“. Manchmal wird die innere Perspektive Emmas beschrieben, und es werden ihre Emotionen sichtbar. Für einen großen Teil wird jedoch nur die äußere Handlung dargestellt, also das, was Emma tut, und gerade nicht das, was sie denkt. Dazu kommen eingeschobene Kommentare des Erzählers über seine Zweifel, daß es möglich oder richtig sei, alles wahrheitsgetreu zu berichten. Die folgenden Sätze sind ein Beispiel: „Die Vorfälle des Nachmittags einigermaßen wirklichkeitsgetreu zu schildern, wäre schwierig, vielleicht sogar unredlich. [...] Wie soll man eine Tat glaubhaft machen, an die sogar jene, von der sie verübt wurde, sozusagen nicht glaubte; wie soll man dieses kurze Chaos wieder einfangen, das heute das Gedächtnis von Emma Zunz verwirft und verwirrt?“ (56)³

Eine Konsequenz der Erzählweise ist nun, daß der genaue kausale Zusammenhang relativ offen bleibt. Leser wissen nicht sicher, ob Emmas Vater tatsächlich unschuldig und der Fabrikdirektor schuldig war. Auch wird nicht eindeutig motiviert, weshalb Emma sich am Hafen einem Mann anbietet.⁴ Es werden einige Informationen über Emmas Eltern und Jugend und über ihre Lebensweise mitgeteilt, aber ein Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeit wird nicht gegeben, auch der Planungsprozeß des Mordes bleibt mehr oder weniger hinter den Handlungen verborgen, der Leser muß ihn, nachdem er die ganze Erzählung gelesen hat, selber rekonstruieren. Die Erzählerrolle arbeitet der Bildung einer kohärenten Vorstellung aber eher entgegen. Rätselhaft bleibt vor allem das Bild von Emma als einerseits emotionell erregt und andererseits äußerst kaltblütig handelnd. Die Untersuchung wollte nun unter anderem herausfinden, wie Leser sich ein Bild vom Geschehen und von der Emma aufbauen, wie sie dabei Informationen aus dem Text anwenden und wie sie etwaige eigene Kenntnisse und Meinungen heranziehen.

In unterschiedlichen Untersuchungen mit den Verfahren des lauten Denkens oder offener Fragen ist mir aufgefallen, daß Leser fast immer versuchen, einen Text in eine Textsorte, Gattung, Strömung oder sonstwie einzuordnen. Das ist eine Bestätigung der Annahme, daß Leser bestimmte Textschemata aufbauen, die sie zur Orientierung bei neuen Texten anwenden. Sehr oft geschieht die Aktivierung solcher Schemata bereits am Anfang und setzt sie gewisse 'Top-down'-Prozesse in Gang. Manchmal wird aber auch im Rückblick ein Vergleich mit anderen Texten gemacht. Auffällig war nun, daß diese Erzählung kaum solche Assoziationen auslöste, obwohl

3 Nach der Fischer Taschenbuchausgabe: Jorge Luis Borges, Das Aleph. Erzählungen 144-1952, 1992.

4 Eine naheliegende Interpretation ist, daß Emma sich einem Mann hingibt, um eine Vergewaltigung nachweisbar zu machen - es gab damals (die Geschichte spielt im Jahre 1922) noch keine Tests mit genetischen Daten. Es gibt jedoch auch psychologische Erklärungsmöglichkeiten: Emma wollte vielleicht den Ekel und die Wut hervorrufen, die es ihr ermöglichen sollte, ihren Plan zu vollführen, oder sie wollte sich vielleicht eine Vergewaltigung vorstellbar machen, da sie noch kaum Erfahrungen mit Männern hatte (dazu gibt der Text Hinweise). Es sind alle Deutungen, die von den Informanten hervorgebracht worden sind. Eindeutig ist die Geschichte hier also nicht.

man auch hier die Gattung des Krimis oder der Mordgeschichte oder natürlich solche literarischen Werke, in denen ein Verbrechen zur Reflexion über ‚Schuld und Sühne‘ Anlaß gibt, heranziehen könnte.⁵ Die Leser waren im allgemeinen völlig auf das Geschehen fixiert. Was hier aber zum Tragen kam, war vielmehr eine ethische Reflektion, die Emmas Verhalten mit den Normen in ‚der Wirklichkeit‘ konfrontiert. Die Leser schwankten zwischen Empathie und Ekel. Eine der Fragen zielte darauf ab, diese Reaktionen sichtbar zu machen. Hierzu wurden eine geschlossen mit einer offenen Frage kombiniert. Die Fragen lauteten:

Wenn Sie über Emma urteilen müßten, zum Beispiel als Richter, wie schuldig würden Sie sie einschätzen?⁶

unschuldig

sowohl unschuldig als schuldig

schuldig

Erläutern Sie bitte Ihre Antwort.

Auffälligerweise fanden sich keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen in der Beantwortung der geschlossenen Frage. Deshalb werden die Ergebnisse zusammengezählt. Zwar kreuzte nur 4,5% der 87 Respondenten „unschuldig“ an, aber die anderen verteilten sich über „schuldig“ (50%) und „sowohl unschuldig als schuldig“ (45,5%). Fast die Hälfte der Respondenten schwankte also zwischen den Möglichkeiten. In den Erläuterungen spiegelt sich nun gleichsam eine Auseinandersetzung mit den Normen, die in unserer westlichen Gesellschaft vorherrschen. Es zeigen sich aber Unterschiede in der Anwendung solcher sozialer Kenntnisse auf den speziellen Fall. Vier Beispiele sollen dies sichtbar machen.

1. (Schüler): Mord ist niemals zu rechtfertigen.
 2. (Schüler): Nach dem Gesetz ist sie schuldig, aber nach meinem Gefühl ist sie zu rechtfertigen.
 3. (Schüler): Ich finde sie schuldig, weil sie einen Menschen getötet hat und dazu hat niemand das Recht, aber auch, weil die Motive nicht wirklich deutlich sind. Man weiß, daß sie ihren Vater rächen wollte, aber man weiß nicht genau wofür, denn mir ist nicht klar, inwiefern das Motiv der Tat zu rechtfertigen ist, denn der Mord an sich ist falsch.
 4. (Experte): Emma verübt vorsätzlich einen Mord. Ihr Motiv ist Rache. Also ist sie schuldig. Zwar gibt es mildernde Umstände, aber ich finde Mord fast unter keiner Bedingung zu rechtfertigen. Vielleicht, wenn die Schuld des Fabrikdirektors wirklich
-
- ⁵ Bei Borges spielen gewisse Gattungskonventionen, sei es der Fabel, Parabel, Mythe, oder der Detektivgeschichte häufig eine Rolle. Die Borges-Forschung hat sich damit bereits ausführlich auseinandergesetzt.
 - ⁶ Die Hinzufügung „zum Beispiel als Richter“ war nachher vielleicht eher zu bedauern, weil sie die Respondenten gesteuert haben dürfte. Trotzdem hat sie zu einem Spektrum von Antworten geführt, in denen eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen erkennbar wird.

feststehen würde und die Geschichte mehr Einzelheiten zum Tod des Vaters und zu seinem Leben und zu dem seiner Tochter geben würde, vielleicht könnte ich den Mord dann verteidigen. Also eigentlich bin ich nicht ganz sicher.

Das zweite Beispiel zeigt in aller Kürze das Dilemma, das hier eine Rolle spielt. Die Kenntnis der sozialen Ordnung bestimmt das Urteil „schuldig“ - wie es im ersten Beispiel auch ausgesprochen wird - doch der Text deutet, wenn auch verschleiert, Umstände an, die offenbar ein Gefühl der Empathie ermöglichen. Allgemeines Recht und Leserempathie prallen aufeinander. Im Text ist kein Urteil enthalten; der Erzähler kommentiert die Schuldfrage nicht. Im dritten und vierten Beispiel wird die Konfrontation elaboriert. Bei 3 wird das Votum für die Schuld deutlicher motiviert, indem auf die Unbestimmtheiten im Text hingewiesen wird. Die Argumentation entspricht also einer gerichtlichen Prozedur, in der die Motive überprüft werden. Informantin 4 nimmt auch „schuldig“ zum Ausgangspunkt, aber fängt dann zu zweifeln an. Auch sie weist darauf hin, daß der Text keine entscheidenden Informationen, die zu einer psychologischen Rechtfertigung führen könnten, preisgibt. Man kann bei den beiden letzten Beispielen beobachten, wie die Art und Weise, in der die Geschichte erzählt wird, ein fast dialektisches Denken in Gang setzt, in dem eine Auseinandersetzung mit Schuldkriterien nach allgemeinen und besonderen Normen stattfindet.

Die vier Antworten sind mehr oder weniger repräsentativ, indem sie drei Beurteilungskriterien erkennen lassen, die die Grundlage der Argumente aller Teilnehmer bilden. Das erste Kriterium betrifft soziale Normen, die in unserer westlichen Gesellschaft im Moment für grundsätzlich gehalten werden („Man soll nicht töten“); das zweite Kriterium bezieht sich auf empathische Argumente, die ein gewisses Verständnis für den individuellen Fall hervorheben („nach meinem Gefühl ist sie zu rechtfertigen“); das dritte Kriterium hat mit der Gestaltung des Textes zu tun („die Motive sind nicht wirklich deutlich“). Die Elaborationen hängen in diesem Fall nun weniger mit dem Vorhandensein und der Anwendung bestimmter Kenntnisse zusammen als mit der Art und Weise, wie die Kriterien variiert und kombiniert werden. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gesichtspunkten spiegelt sich gleichsam eine Entwicklung im moralischen Denken und Urteilen, wie sie von Kohlberg und seinen Nachfolgern untersucht worden sind. Zugleich ist zu sehen, daß diese Entwicklungen nicht unbedingt von der Gruppe abhängen. Die drei Schüler-Antworten zeigen bereits eine gewisse Bandbreite. Doch findet insgesamt in der Elaboriertheit der Argumentation eine Verschiebung statt. Antworten, in denen nur ein einziges Kriterium benutzt und gleichsam verabsolutiert wurde, fanden sich noch bei 45% der Schüler, während 38% von ihnen Kriterien kombinierten. Bei den Studenten handelte es sich um 60% kombinierte gegen 30% einfache Antworten. Bei den Experten fanden sich nur noch kombinierte Antworten (92%).⁷

⁷ Siehe für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Daten: Andringa, 1998.

Den drei Beispielen ist gemeinsam, daß sie zeigen, wie Leser „mentale Modelle“ (Johnson-Laird 1983) mit unterschiedlichen Graden der Komplexität aufbauen. Die Aktivität der Elaboration, durch die Elemente aus dem Text mit vorhandenen Kenntnissen und Vorstellungen assoziiert und zu Erwartungen, neuen Vorstellungen oder Deutungen verarbeitet werden, wird in den Reaktionen, auch in den schriftlichen, unmittelbar sichtbar. Die Elaborationen lassen sich aber noch etwas weiter zerlegen und spezifizieren. Anlaß ist jeweils die Aktivierung eines bestimmten Kenntnis- oder Vorstellungsbereichs. Die Elaboration entzündet sich jedoch am Vorgang des Vergleichens, oder besser noch am Bewußtwerden des Vergleichens: die Respondenten stellen Vergleiche mit Gattungskonventionen, mit „normalen“ Wortbedeutungen, mit anderer Literatur, oder mit allgemeinen sozialen Normen an. Der Vergleich enthält ein Moment des „Testens“, inwiefern die intuitive Ähnlichkeit zutrifft oder inwiefern das Gelesene „abweicht“. Die „Abweichungen“ können nun zur Verfeinerung der Beobachtung am Text oder zur Nuanzierung der Bedeutungsmöglichkeiten, aber auch zum Verwerfen einer ersten „Hypothese“ führen. Sowohl der dritte Respondent im ersten als auch der zweite Respondent im zweiten Beispiel korrigieren ihre ersten Erwartungen und Deutungen, wobei sie im Vergleich neue Gesichtspunkte ausarbeiten. Im dritten Beispiel ist zu sehen, wie der Vergleich von „Norm“ und Beobachtung zu einer nuanzierten Vorstellung führen kann, in der zwei Positionen, „schuldig“ und „schuldig und unschuldig“ gleichzeitig vorhanden sind.⁸

Andererseits kann eine Abweichung von dem, was jemand erwartet oder gewohnt ist, auch zur Blockierung führen, wie bei der ersten Respondentin im zweiten Beispiel, die mit dem Text nichts anfangen kann. Damit ist auch eine weitere Beobachtung zu verbinden. Abgesehen davon, daß die elaborierten Reaktionen einen größeren Verarbeitungsreichtum zeigen, wirkt die eigene mentale Tätigkeit wohl auch auf die Beurteilung des Textes ein. Zwei der Respondenten, die die ausführlichsten Kommentare geben, sagen etwas Positives über den Text aus, die soeben erwähnte Respondentin äußerte sich negativ. Thomas Anz (1998) spricht in diesem Zusammenhang unter Hinweis auf Karl Bühler und Jean Piaget von „Funktionslust“. Lust am Lesen könnte ja zum Teil daraus hervorgehen, daß man sich über die eigenen mentalen Leistungen, über die Assoziationsgesprünge, das Nachprüfen und die Entwicklung weiterer Hypothesen und Gedanken freut. Das entspräche auch der Einsicht in die schöpferische Rolle des Lesers, die in der neueren Hermeneutik, und vor allem in der Rezeptionsästhetik erkannt wurde und auch in modernen literaturdidaktischen Ansätzen vertreten wird.⁹ Es handelt sich jedoch um eine Art der Leselust, die deutlich anders als durch thematische

⁸ Ohne dies hier weiter auszuführen, möchte ich darauf hinweisen, wie in solchen einfachen empirischen Daten Verbindungen zu altbewährten Literaturtheorien der sprachlichen Norm und der poetischen Abweichung oder des Effekts der Deautomatisierung (Sklovsky) sichtbar werden (siehe für eine Auseinandersetzung mit diesen Theorien Fricke 1981).

⁹ Die schöpferische Rolle des Lesers wird zum Beispiel im produktionsorientierten Unterricht stark betont (siehe zum Beispiel Waldmann 1984; Müller-Michaels 1991).

Interessen und „Leserorientiertheit“ bestimmt ist, welche in den letzten zehn Jahren in didaktischen Diskussionen - auf jeden Fall in den Niederlanden - so stark betont werden. Die erwähnten Reaktionen zeigen, daß es wohl die mentale Aktivität selber sein kann, die ein Gefühl des Sinnes hervorrufen kann, indem man sich durch einen Text verführen läßt, auf bestimmte Probleme einzugehen, nach Referenzrahmen zu suchen, Zusammenhänge herzustellen und insgesamt das eigene Denken weiter voranzutreiben. Allerdings sollen einem Leser dazu gewisse Kenntnisse und Denkstrategien, oder in anderen Worten, „Kompetenzen“ zur Verfügung stehen. Auch sollte wohl ein gewisses positives Ergebnis zustandegebracht werden, nicht in dem Sinne, daß ein definitives Deutungsergebnis erlangt wird, sondern daß man gewisse Fortschritte im eigenen Denken, ein gewisses Erkenntnisgewinn, erlebt.

Kehren wir zum Schluß kurz zu George Steiner zurück. Es hat wenig Sinn, die „Kompetenzen“ im Sinne von mentalen Fähigkeiten zu fördern, wenn die Bezugfelder fehlen. Nicht alle verfügen über detaillierte Kenntnisse mittelalterlicher Literatur oder über ein Reservoir von Krimilektüre. Auch wenn Vernetzung im Kopf durch Verlinkung im Internet ersetzt werden soll, müßte man doch wenigstens über Assoziationen verfügen, die einigermaßen gezieltes Suchen ermöglichen. In den Niederlanden ist es zur Zeit gang und gäbe, die Leselisten für den Sprachunterricht drastisch zu reduzieren. Ersten will man mehr Zeit für den praktischen Sprachunterricht haben, und zweitens ist man der Meinung, daß intensivere Beschäftigung mit wenigen Büchern - vorzugsweise über das Internet gesteuert - sinnvoller wäre als das oberflächliche Lesen vieler Bücher. Die oben definierte Leselust muß damit wohl untergehen. Nun ist endloses Hinunterwürgen älterer Literatur natürlich überholt, aber doch sollte etwas vom alten Bildungsideal im Sinne der Überlieferung kanonischer Werke erhalten bleiben, unter der Voraussetzung, daß zugleich gelernt wird, schöpferisch mit den Kenntnissen umzugehen (siehe auch die Plädoyers von Karlheinz Fingerhut, neuerdings in Fingerhut 1998).

Ich denke nicht, daß es sinnvoll wäre, hier eigene didaktische Strategien vorzuschlagen, die dazu geeignet wären, gerade die Kombination von Wissenserwerb und elaborativen Fähigkeiten zu „üben“. Es gibt Methoden und Materialien in Hülle und Fülle, die etwas dazu beitragen könnten, man denke an Unterrichtsreihen über bestimmte Motive oder zur Intertextualität, an die sogenannten produktiven Verfahren, oder an Ansätze zur Verknüpfung von Literatur, Kunst und Geschichte. Nur ist Lehrer/innen in vielen Fällen nicht bewußt, was für mentale Aktivitäten genau im Spiel sind. Begriffe wie zum Beispiel „Kontextualisierung“, „Vertiefung des Verstehens“ oder „Aneignung“ sind relativ abstrakt. Es könnte für die wissenschaftliche Ausbildung in der Literaturdidaktik (siehe Spinner 1998) eine sinnvolle Übung sein, die mentalen Aktivitäten und Prozesse, die bestimmten Verarbeitungsprodukten wie zum Beispiel geschriebenen Arbeiten, aber auch einem Klassengespräch oder inszenierten Interview zugrundeliegen, möglichst genau zu rekonstruieren. Es zeichnen sich dann solche Unterschiede in der Verarbeitung ab, die ich oben vorgeführt habe. Das erleichtert es dem Lehrer, die oft intuitive Bewertung zu überprüfen und verhilft zur Einsicht in oder sogar Diagnose von Ebenen, Entwicklungen und Blockaden im Umgang mit

Texten durch die Schüler. Außerdem könnten solche Einsichten dazu verhelfen, gezielt bestimmte Lehrmittel und Aufgaben auszuwählen, um die Schüler oder Studenten zu einer elaborierteren Verarbeitung anzuleiten.

Literatur

- Andringa, Els. 1996. Effects of Narrative Distance on Readers' Involvement and Response. Differences between Expert and Non-Expert Readers. *Poetics* 23, 431-452.
- Andringa, Els. 1998. Leerling en personage - Een wereld van verschil? Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In: Schram, Dick & Geljon, Cor (red.): *Grensverleggend literatuuronderwijs*. Zutphen: Thieme.
- Anz, Thomas. 1998. *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*. München: Beck.
- Fingerhut, Karlheinz. 1998. Man kann nicht alles ganz anders sehen. Über einen eigenen Weg der Literaturdidaktik. *Didaktik Deutsch* 3, 39-52.
- Fricke, Harald. 1981. *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck.
- Grzesik, Jürgen. 1990. *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Johnson-Laird, Philip N. 1983. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge MA: Harvard UP.
- Müller-Michaels, Harro. 1991. Produktive Lektüre - Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht. *Deutschunterricht* 44,8, 584-595.
- Spinner, Kaspar H. 1998. Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll. *Didaktik Deutsch* 3, 39-52.
- Rosebrock, Cornelia. 1999. Zum Verhältnis von Lesesozialisation und Literarischem Lernen. *Didaktik Deutsch* 6, 57-68.
- Rosenblatt, L. 1978. *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Rupp, Gerhard. 1996/97. Kontrastive Literaturdidaktik. *SPIEL* 15,1, 155-178.
- Waldmann, Günter. 1984. *Produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Norbert Hopster (Hg.): *Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn, München, Wien: Schöningh.
- Willenberg, Heiner. 1999. *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neurophysiologie des Textverstehens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Anschrift der Verfasserin: *Dr. Els Andringa, Groot Hoefyzerlaan 10, NL-2244 Was-senaar.*