

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

*Michael Kämper-van den Boogaart
& Irene Pieper*

LITERARISCHES LESEN

In: Didaktik Deutsch, Jg. 13. SH. 2008,
S. 46-65.

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.

Michael Kämper-van den Boogaart, Irene Pieper

LITERARISCHES LESEN

1. Literarische Lesekompetenz

Innerhalb der deutschen Bildungstradition wird das Lesen von Literatur vielfach ausgezeichnet und von der Lektüre expositorischer, multi-modaler und sogenannter nicht-kontinuierlicher Texte abgehoben. Curricular spiegelt sich diese Privilegierung – trotz der Verankerung im *einen* Arbeitsbereich ‚Lesen – Umgang mit Texten und Medien‘ – in spezifischen Zielsetzungen und Verfahrensweisen mit Literatur: Lesefreude, literarische Bildung, Partizipation am kulturellen Leben werden angezielt, die Kenntnis literarischer Genres, die Anwendung analytischer Verfahren, die Fähigkeit zu kontextueller Lektüre etwa in literaturgeschichtlicher Perspektive gehören mit zunehmendem Alter zu den erwünschten Lernergebnissen. Die unterrichtlichen Lektüremodi privilegieren in unterschiedlicher Schärfe pädagogische und gegenstandsbezogene Orientierungen. Mit Blick auf die Sekundarstufe I lässt sich eine Betonung lebensweltlicher Bezüge beobachten. Bei der Textauswahl ist das Identifikationspotenzial von Charakteren ein wichtiges Kriterium, Verfahren setzen auf die Herstellung von Nähe (Perspektivenübernahme mit dem Ziel von Empathie und Fremdverstehen), Anschlusskommunikationen gelten in dieser Phase vielfach der wertorientierten und lebenspraktischen Auseinandersetzung der Lernenden mit durch den Text (mehr oder weniger) evozierten Themen.

Ob auf der Basis der angesprochenen unterrichtlichen Traditionen schon literarische Kompetenzen im engeren Sinne angenommen werden können und sollen, ist strittig. Zwar operiert die Literaturdidaktik schon seit den 70er-Jahren mit dem Kompetenzbegriff (vgl. im Überblick Abraham/Kepser 2005). Die im Kontext der sozialphilosophischen Diskussion entwickelten abstrakten Konzepte ästhetischer, poetischer und literarischer Kompetenz lassen sich aber nicht umstandslos in Konstrukte übersetzen, die einem auf Output-Definitionen fokussierten Kompetenzbegriff entsprechen (vgl. Kammler 2006). Eine solchermaßen gefasste literarische Kompetenz setzt sich vor dem Hintergrund von tradierten Vorstellungen literar-ästhetischer Bildung schnell dem Vorwurf des Reduktionismus aus, und zwar sowohl mit Blick auf die Subjekte des Leseprozesses als auch mit Blick auf den Gegenstand Literatur: Die Umkodierung ästhetischer Sensibilität in eine überprüfbare Teilkompetenz erregt angesichts der hochgeschätzten Eigendynamik von Kreativität Unbehagen, und als verkürzt gilt eine Modellierung des Lesens, die emotional-motivationale Faktoren ausklammert.¹ Mit Bezug auf den Gegenstand wird die Festlegung einer einzelnen

¹ Vgl. die Kritik am Lesekompetenzmodell der PISA-Studie sowie das erweiterte Kompetenzmodell, das im Schwerpunktprogramm Lesesozialisation in der Mediengesellschaft entwickelt wurde; Hurrelmann 2002; Rosebrock 2004; Groeben/Hurrelmann 2004.

„kompetenten“ Lesart bei als bedeutungsoffenen klassifizierten literarischen Texten problematisiert.²

Als entscheidende Anforderung erweist sich mithin ein Konkretionsniveau, das die Anwendbarkeit des Kompetenzbegriffs gewährleistet, ohne eine verkürzte, bildungsblinde Perspektive auf das Lernen mit literarischen Texten zu etablieren.

Der vorliegende Beitrag nimmt in Auseinandersetzung mit dem Modellvorschlag Jakob Ossners eine gegenstandsbezogene Fokussierung für das literarische Lesen vor. Indem wir das literarische Lesen als eigene Teilkompetenz von Lesen beschreiben, greifen wir Ergebnisse der vertiefenden Analyse von PISA auf (Artelt/Schlagmüller 2004). Fachwissenschaftliche Bestätigung findet diese Auffassung in Studien zur Rezeption von literarischen Texten im Vergleich zu nichtliterarischen (Zwaan 1993). Eine besondere Schwierigkeit bei der Elaboration dessen, was literarische Lesekompetenz im engeren Sinne ausmacht, ergibt sich allerdings daraus, dass bei der Rezeption literarischer Texte erworbene Einstellungen (Habitus) offenbar eine besondere Rolle spielen.³ Ferner können distinkte Merkmale literarischer Texte nur näherungsweise bestimmt werden: Unbestimmtheit und Erwartungsbruch; Vorherrschen von Konnotation (Mehrdeutigkeit) und Symbolik (vgl. Eggert 2002; Kämper-van den Boogaart 2003; Zabka 2006). Dieses Verständnis erscheint aber auch deshalb legitim, weil die genannten Merkmale im Bereich des Literarischen eine Prototypik aufweisen, die gerade im Literaturerwerb eine große Rolle spielt. In einem Curriculum literarischer Lesekompetenz wie auch in literarischen Sozialisationsprozessen rangiert die Regelhaftigkeit vor der Abweichung (vgl. die Arbeiten Maria Lypps zur Bedeutung von Einfachheit im Literaturerwerb; z. B. Lypp 2000). Subjektseitig besteht die Anforderung wesentlich darin, auf die spezifischen „Spielregeln“ der literarischen Lektüre einzugehen (Eggert 2002) und gegebenenfalls einen „Fiktionsvertrag“ zu schließen (Eco 1994). Aus dieser Argumentation ergibt sich innerhalb des literarischen Lesens eine Fokussierung: Es geht zunächst einmal darum, diejenigen Kompetenzen zu beschreiben, die für die Interpretation eines literarischen Textes unter Beachtung der Spielregeln literarischer Kommunikation notwendig sind.⁴ Damit sind nicht alle denkbaren, wünschenswerten und normativ begründbaren Praxen im Umgang mit Literatur beschrieben, wohl aber ist ein (gegenstandsbezogener) Kernbereich benannt, in dem der Deutschunterricht wesentliche

² Hier lässt sich eine essentielle Differenz zum naturwissenschaftlichen Unterricht ausmachen. Zwar kann man sich auch dort problemlösend mit Exponaten etc. auseinandersetzen. Diese besitzen aber nie jene Dignität des Individuellen, die nach den Konventionen des literarischen Spiels für poetische Rezeptionsobjekte konstitutiv ist.

³ Ausführlicher hierzu Kämper-van den Boogaart 1997.

⁴ Diese Fokussierung entspricht der Unterscheidung von Interpretation und Ingebrauchnahme, die Umberto Eco vornimmt: „Ein Text ist nichts anderes als die Strategie, die den Bereich seiner – wenn nicht ‚legitimen‘, so doch legitimierbaren – Interpretationen konstituiert. Jede andere Entscheidung zu einem freieren Gebrauch des Textes entspräche einer Erweiterung des Diskursbereiches. Die Dynamik der unbegrenzten Semiose verhindert dies nicht, sondern ermutigt sogar dazu. Doch sollte man wissen, ob man die Semiose in Bewegung halten oder einen Text interpretieren will.“ (Eco 1998, S. 73f.).

Beiträge leisten kann. Die entsprechende Modellierung kann dabei an die derzeit prominente kognitionspsychologische Konzeption etwa der PISA-Studie anschließen, die tradierten Textverstehensmodellen in Hermeneutik, Semiotik und Konstruktivismus durchaus nahe steht. Gemeinsam ist allen die Grundannahme, „dass Textverstehen keine bloße Informationsentnahme ist, sondern dass bei der Schriftwahrnehmung stets ein bereits vorhandenes Wissen aktiviert, mit dem Wahrgenommenen verbunden und nach Maßgabe der Wort- und Satzverknüpfungen gefiltert, differenziert und neu kombiniert wird“ (Zabka 2006, S. 81). Lesen wird demnach insbesondere als komplexes Wechselspiel von wissens- und datengesteuerten Prozessen verstanden, auf dem Wege zu einer kohärenten mentalen Repräsentation des Gesamttexts, hermeneutisch gesprochen zu einem (gegenstands)angemessenen Textverständnis unter Berücksichtigung der Textintention.

Spezifisch für das Textverstehen im Bereich literarischen Lesens ist, dass Inferenzbildungsprozesse angesichts des hohen Maßes an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie des Spiels mit Erwartungsbrüchen besonders herausgefordert werden. Darüber hinaus sind die intra- und intertextuellen Bezüge besonders bedeutsam für die Erarbeitung eines immer auch von Imaginationen und Emotionen geprägten Textverständnisses. Konstruktiv gewendet erlauben insbesondere literarische Lektüren die bewusste Bildung von vergleichsweise komplexen Inferenzen im Prozess von Schlussfolgerung, Überprüfung und erneuter Schlussfolgerung sowie Einsicht in den selbstreferentiellen Gebrauch von Zeichen und in multiple Verweisungsstrukturen, immer vorausgesetzt, die Konventionen werden befolgt.

Jakob Ossner hat vorgeschlagen, die beteiligten Wissensbestände entlang der Vierfachunterscheidung von deklarativem, Problemlösungs-, prozeduralem und metakognitivem Wissen zu präzisieren und einer differenzierten Kompetenzbeschreibung zugänglich zu machen. Die Konkretion entsprechender Teilkompetenzen ist wesentlich gegenstands- und situationsabhängig (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005; Kammler 2006). Wir nehmen sie daher in Auseinandersetzung mit einem literarischen Text vor, den wir in Hinblick auf eine Lektüre in Klasse 8/9 untersuchen. Im Anschluss daran diskutieren wir die Ergebnisse im Dialog mit den von Jakob Ossner vorgeschlagenen Unterscheidungen.

Georg Britting: Brudermord im Altwasser

1 Das sind grünschwarze Tümpel, von Weiden überhangen, von Wasserjungfern übersurrt, das
2 heißt: wie Tümpel und kleine Weiher, und auch große Weiher ist es anzusehen, und es ist doch
3 nur Donauwasser, durch Steindämme abgesondert vom großen, grünen Strom, Altwasser, wie
4 man es nennt. Fische gibt es im Altwasser, viele; Fischkönig ist der Bürstling, ein Raubtier mit
5 zackiger, kratzender Rückenflosse, mit bösen Augen, einem gefräßigen Maul, grünschwarz schil-
6 lernnd wie das Wasser, darin er jagt. Und wie heiß es hier im Sommer ist! Die Weiden schlucken
7 den Wind, der draußen über dem Strom immer geht. Und aus dem Schlamm steigt ein Geruch wie
8 Fäulnis und Kot und Tod. Kein besserer Ort ist zu finden für Knabenspiele als dieses gründäm-
9 mernde Gebiet. Und hier geschah, was ich jetzt erzähle.

10 Die drei Hofberger Buben, elfjährig, zwölfjährig, dreizehnjährig, waren damals im August jeden
11 Tag auf den heißen Steindämmen, hockten unter den Weiden, waren Indianer im Dickicht und
12 Wurzelgeflecht, pflückten Brombeeren, die schwarzfeucht, stachlig geschützt glänzten, schlichen
13 durch das Schilf, das in hohen Stangen wuchs, schnitten sich Weidenruten, rauften, schlugen auch
14 wohl einmal dem Jüngsten, dem Elfjährigen, eine tiefe Schramme, daß sein Gesicht rot be-
15 schmiert war wie eine Menschenfressermaske, brachen wie Hirsche und schreiend durch Busch-
16 werk und Graben zur breitfließenden Donau vor, wuschen den blutigen Kopf, und die Haare
17 deckten die Wunde dann, und waren gleich wieder versöhnt. Die Eltern durften natürlich nichts
18 erfahren von solchen Streichen, und sie lachten alle drei und vereinbarten wie immer: »Zu Hause
19 sagen wir aber nichts davon!«

20 Die Altwässer ziehen sich stundenweit der Donau entlang. Bei einem Streifzug einmal waren die
21 drei tief in die grüne Wildnis vorgedrungen, tiefer als je zuvor, bis zu einem Weiher, größer, als
22 sie je einen gesehen hatten, schwarz der Wasserspiegel, und am Ufer lag ein Fischerboot ange-
23 kettet. Den Pfahl, an dem die Kette hing, rissen sie aus dem schlammigen Boden, warfen Kette
24 und Pfahl ins Boot, stiegen ein, ein Ruder lag auch dabei, und ruderten in die Mitte des Weihers
25 hinaus. Nun waren sie Seeräuber und träumten und brüteten wilde Pläne. Die Sonne schien auf ih-
26 re bloßen Köpfe, das Boot lag unbeweglich, unbeweglich stand das Schilf am jenseitigen Ufer,
27 Staunzen fuhren leise summend durch die dicke Luft, kleine Blutsauger, aber die abgehärteten
28 Knaben spürten die Stiche nicht mehr.

29 Der Dreizehnjährige begann das Boot leicht zu schaukeln. Gleich wiegten sich die beiden anderen
30 mit, auf und nieder, Wasserringe liefen über den Weiher, Wellen schlugen platschend ans Ufer,
31 die Binsen schwankten und wackelten. Die Knaben schaukelten heftiger, daß der Bootsrand bis
32 zum Wasserspiegel sich neigte und das aufgeregte Wasser ins Boot hineinschwappte. Der kleins-
33 te, der Elfjährige, hatte einen Fuß auf den Bootsrand gesetzt und tat jauchzend seine Schaukelar-
34 beit. Da gab der Älteste dem Zwölfjährigen ein Zeichen, den Kleinen zu erschrecken, und plötzlich
35 warfen sie sich beide auf die Bootsseite, wo der Kleine stand, und das Boot neigte sich tief, und
36 dann lag der Jüngste im Wasser und schrie, und ging unter und schlug von unten gegen das Boot,
37 und schrie nicht mehr und pochte nicht mehr und kam auch nicht mehr unter dem Boot hervor,
38 unter dem Boot nicht mehr hervor, nie mehr. Die beiden Brüder saßen stumm und käsegelb auf
39 den Ruderbänken in der prallen Sonne, ein Fisch schnappte und sprang über das Wasser heraus.
40 Die Wasserringe hatten sich verlaufen, die Binsen standen wieder unbeweglich, die Staunzen
41 summten böse und stachen. Die Brüder ruderten das Boot wieder ans Ufer, trieben den Pfahl mit
42 der Kette wieder in den Uferschlamm, stiegen aus, trabten auf dem langen Steindamm dahin,
43 trabten stadtwärts, wagten nicht, sich anzusehen, liefen hintereinander, achteten der Weiden nicht,
44 die ihnen ins Gesicht schlugen, nicht der Brombeersträucherstacheln, die an ihnen rissen, stolper-
45 ten über Wurzelschlangen, liefen, liefen und liefen.

46 Die Altwässer blieben zurück, die grüne Donau kam, breit und behäbig, rauschte der Stadt zu, die
47 ersten Häuser sahen sie, sie sahen den Dom, sie sahen das Dach des Vaterhauses. Sie hielten,
48 schweißüberzogen, zitterten verstört, die Knaben, die Mörder, und dann sagte der Ältere wie
49 immer nach einem Streich: »Zu Hause sagen wir aber nichts davon!« Der andere nickte, von wil-
50 der Hoffnung überwuchert, und sie gingen, entschlossen, ewig zu schweigen, auf die Haustüre zu,
51 die sie wie ein schwarzes Loch verschluckte.

2. Georg Britting, Brudermord im Altwasser – Erzählung einer schicksalhaften Zäsur

Mit „Brudermord im Altwasser“ wählen wir eine Erzählung, die einem mittlerweile in „Didaktik Deutsch“ publizierten Sektionsvortrag zugrunde lag: Iris Winklers methodisch anregendem Versuch, über lautes Denken die Rezeptionsunterschiede zwischen Schüler(inne)n und Experten zu erfassen.

Georg Brittings Erzählung erschien erstmalig 1929 in den „Münchener Neuesten Nachrichten“, dann 1933 in einem schmalen Band, der unter dem Titel „Die kleine Welt am Strom“ 15 Erzählungen und Gedichte versammelte. Trotz Vorbehalten in der NS-Publizistik lässt sich seit 1935 mit einer Empfehlung, die Texte als Lektüre der 6. Klasse einzusetzen (Schäfer 1993, S. 48), eine schulische Kanonisierung registrieren, die zumindest für „Brudermord im Altwasser“ bis heute anhält, wie die Aufnahme im stark distribuierten Lehrwerk „Deutschbuch“ für die 10. Klasse dokumentiert. Hier ist die Erzählung im Kapitel „Schuld als Thema moderner Kurzgeschichten“ in doppelter Weise, nämlich thematisch wie gattungstypologisch, situiert. Die hier vorgenommene thematische Situierung kann als Exempel eines pädagogisierenden Lektüremodus gelten: Der poetische Text wird in vorbereitete Anschlusskommunikationen eingeschleust, deren Kontext unter anderem das Strafgesetzbuch ist, das die Lernenden mit Blick auf die Kennzeichnung „Mord“ in Titel und Erzählerkommentar konsultieren sollen.

In der Tat evoziert die Erzählung auch ohne diese starke Kontextualisierung eine Auseinandersetzung mit der Schuldfrage. Diese kreist um die „Tat“, der der jüngste Bruder zum Opfer fällt und die der Titel, übereinstimmend mit dem Erzählerkommentar „die Knaben, die Mörder“, als „Brudermord“ ausweist. Auch wenn man diesbezüglich nicht das StGB zu Rate zieht, sondern sich auf sein laienjuristisches Weltwissen verlässt, muss diese Kennzeichnung irritieren, kann doch von einem veritablen Mord kaum gesprochen werden, eher von Fahrlässigkeit oder unterlassener Hilfe. Solche Unschärfe im Urteil sollte in einer Relektüre den Blick zurück auf die Informationsdarbietung des Erzählers lenken. Dabei zeigt sich zunächst eine zentrale Informationslücke, die den Tatvorgang betrifft. Zwar wird plastisch deutlich, wie der jüngste Bruder ins Wasser gerät, und ausgesprochen wird auch das Motiv der älteren Brüder („schrecken“). Sehr unklar bleibt indes das Verhalten der Täter nach Einlösung des Motivs. Der ins Wasser Gefallene schreit („schrie“), taucht dann aber unter und schlägt auch noch, reichlich unwahrscheinlich, von unten derart fest an den Bootskiel, dass er offenkundig nicht „mehr“ (?) in der Lage ist zu pochen. Während dieses ebenso erstaunlichen wie tragischen Unglücksfalls verharren die älteren Brüder scheinbar in völliger Passivität. Von ihnen berichtet der Erzähler textchronologisch erst wieder, nachdem der Erzähler das „nicht mehr“ zum „nie mehr“ finalisiert hat, und dann heißt es, dass sie stumm auf den Ruderbänken sitzen. Mit keinem Wort informiert der Erzähler darüber, wieso die Jungen ihrem Bruder nicht in irgendeiner Weise helfen. Für sein Textverstehen ist der Leser hier gefordert, mit sei-

nem Weltwissen Hypothesen zu bilden, die die Informationslücke kompensieren. Diese könnten etwa lauten:

- 1) Wegen der tiefen Neigung des Bootes bemühen sich die älteren Brüder zunächst, das Boot wieder auszubalancieren und realisieren die Notlage ihres Bruders erst, als es zu spät ist. Einmal untergetaucht, können sie ihn nicht mehr erkennen, da „schwarz der Wasserspiegel“.
- 2) Der Erzähler verschweigt, dass die Brüder nicht nur „schrecken“ wollen, sondern auch die vergeblichen Rettungsversuche ihres Bruders mit Lust beobachten. Insofern handeln sie Mördern gleich.
- 3) Der Unglücksfall soll als schicksalhaftes, tragisches Geschehen gelten und ist als solches nur bedingt erzählbar, nämlich als schreckliches Ereignis. Nicht das Geschehen selbst ist entscheidend, sondern seine Wirkung. Insofern gilt die ganze Konzentration des Erzählers der Darstellung der Folgen: der sprach- und blicklosen Flucht der Überlebenden, die durch einen furchtbaren Zufall ihre Unschuld einbüßen.

Erkennbar verlässt die dritte Hypothese bereits die Ebene der Informationsanreicherung durch Inferenzbildung auf der Ebene der Rekonstruktion der Geschichte hin zu einer Rekonstruktion der Textintention. Gemeinsam ist allen drei Hypothesen jedoch, dass sie wahrscheinlich die Einhaltung einer Konvention voraussetzen, nämlich die poetische Erzählung nicht einfach als fehlerhaft zurückzuweisen. Die Einhaltung dieser Konvention wird im gegebenen Fall durch weitere Unsauberkeiten des Erzählers erschwert. Eine erste besteht darin, dass der Erzähler vergleichsweise aufwändig erläutert, was „Altwasser“ bedeutet, nämlich Flusswasser, das lediglich wie Weiher „anzusehen“ ist, nicht aber ein Weiher ist. An diese von ihm selbst vortragene Diskriminierung hält er sich im eigentlichen und deutlich markierten Erzählakt („Und hier geschah, was ich jetzt erzähle“) jedoch nicht. Der Tatort wird im Titel als „Altwasser“ bestimmt, in der Erzählung selbst als besonders großer Weiher. Irritierend ist zudem der in der zweiten Vorerzählung vorgenommene Gebrauch der Modalpartikel „wohl“ in „auch wohl“, dessen Funktion normalerweise darin liegt, den Sprecher gegen eine eventuelle Falsifikation des Erzählten abzusichern. Eine derartige Falsifikation wird aber durch den Augenzeugendetaillismus des sodann Erzählten ausgeschlossen.⁵

Was signalisiert nun, dass hier ein poetischer Text vorliegt, der – im Sinne der Konvention – dem Leser erhöhte Mitarbeit und Vertrauen in die Intentionalität seiner Sprachgestaltung abverlangen darf? Hierbei handelt es sich sicher um die von Winklers Experten laut bedachten Eigenschaften, die laut Mittelbau „’ne Stimmung“ (Winkler 2007, 76) erzeugen, welche vom professoralen Probanden zur „Stimmung

⁵ Denkbar ist auch die konzessive Verwendung von „wohl“: Zwar (s. „obwohl“) schlugen sie den Jüngsten immer mal, doch versöhnten sie sich gleich; im Text findet sich allerdings die Konjunktion „und“, so dass die Semantik ambig bleibt. Ein genaueres Studium der Prosaarbeiten Brittings liefert zwar weitere Belege für einen solchen konzessiven Einsatz von „wohl“, doch diese philologische Klärung kann im Unterricht nicht vorgenommen werden.

einer finsternen Ballade“ (ebd., S. 79) präzisiert und genetisch erläutert wird. Zwar ist es bei Winklers Probanden so, dass nur die Experten sich daran machen, die stilistischen Grundlagen dieser Stimmungsevokation zu thematisieren. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass nicht auch Novizen in eine Stimmung geraten, die „literarisch“ ist, „da der Leser in stilistischen Dingen meist das Besondere fühlt, aber nicht anzugeben weiß“ (Staiger 1942, S. 104).

Nun kann Winkler allerdings auch zeigen, dass die Novizen dazu tendieren, die Erzählung moralisierend zu deuten, indem sie sich dem Erzählerurteil „Mörder“/„Mord“ insofern anschließen, als sie das Handeln der älteren Brüder verurteilen (Winkler 2007, S. 78, Fn. 13). Ob diese erwartbare Reaktion lediglich eine ungenügende Rezeption der Erzählerfunktion spiegelt, kann angesichts des zitierten Materials allerdings genauso wenig gesagt werden, wie der Befund bestätigt werden kann, dass allein schon eine Distanz zum Erzählerkommentar für ein elaborierteres Textverständnis sorgt. Hierzu müsste man wissen, was die Experten aus dem „falschen“ Erzählerkommentar machen. Denkbar wäre es zum Beispiel, „die Knaben, die Mörder“ so zu verstehen, dass der Erzähler benennt, wie die Brüder sich fühlen (nämlich *wie* Mörder gemäß „wie [...] Weiher“). Dies pointierte die Beschreibung der panischen Flucht und motivierte die wilde Hoffnung des ewigen Schweigegelöbnisses.⁶ Was wir im veröffentlichten Material von den Experten nicht hören, ist einerseits eine literarhistorische Klassifikation des Textes als spätextpressionistisch und – wichtiger – die Konstruktion einer Textintention im Sinne einer Interpretation (vgl. z. B. ebd., S. 83, Fn. 20 zum Tathergang). Vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die stilanalytischen Betrachtungen von diesen für bedeutsamer gehalten werden. Dies sollte selbstverständlich nicht moniert werden, indes wird der Anspruch auf ein literarisches Textverstehen in der Schule kaum von der Antwort auf die banale Frage absehen können, weshalb das Ganze erzählt – und natürlich *so* erzählt – wird. Um hierzu eine Antwortrichtung anzudeuten, möchten wir auf Hypothese 3 aus den Inferenzbildungen zum erzählten Tathergang rekurrieren und die weitere, nun textglobale Hypothese vertreten, dass es dem Text darauf ankommt, die durch das tragische Ereignis bewirkte Zäsur zu inszenieren. Mit anderen Worten: Der Text erzählt, dass etwas passieren kann, das, obgleich nur unmaßgeblich selbst beeinflusst, das ganze Leben verändert. Schuld wird dergestalt in der Tat nicht Objekt des Moralisierens, sondern als etwas in Szene gesetzt, mit dem man *männlich* weiterleben muss. Solche Interpretation folgt durchaus dem, was im Expertenkommentar in Relation zur Ballade als „Verhängnis“ oder als „menschliches Unheil“ (ebd., S. 79) ausgelegt wird. Das Verständnis entspricht im Kern auch jener (existentialistisch angehauchten) Deutung, die Nelly Lemaire 1967 formulierte: „Indem sie das Schlechte annehmen, verlieren sie ihre primitive Naivität, treten aber dafür in das Mannesalter ein. So

⁶ Der Titel sowie diese Textstelle eröffnen überdies mindestens den Assoziationszusammenhang mit der biblischen Erzählung von Kain und Abel (Gen. 4, 1-16), eines veritablen Brudermords, von dem Kain insofern nichts wissen will, als er vorgibt, den Verbleib seines Bruders nicht zu kennen: „Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ Diesen Anspruch lehnt Kain in der Erzählung seiner Initiation provokativ ab, während die Jungen schicksalhaft an ihm scheitern.

muß diese ‚wilde Hoffnung‘ verstanden werden: als ein bewußtvoller erster Schritt ins Mannesalter; als ein begeistertes Annehmen des Lebensinhalts; als ein Bekenntnis zum Bösen. Die Kinder verschwinden ins Haus, das sie wie ein schwarzes Loch verschluckt. Sie sind dem Bösen verfallen, sind aber zu Menschen geworden.“ (<http://www.britting.com/BRUDERMORD.pdf>). Solche Verortung der schrecklichen Zäsur dürfte allerdings wohl durch eine andere Erzählung aus „Die kleine Welt am Strom“ motiviert worden sein. In „Lästerliche Tat“ – einer Ich-Erzählung über blasphemische Streiche 15-Jähriger – stimmen die Jugendlichen, nachdem sie auf dem Höhepunkt ihrer risikoreichen Streiche diese einstellen, in das Lied ein: „Schön ist die Jugend./Sie kommt nicht mehr.“ Noch weniger textimmanent als Lemaires Deutung operiert eine Relationierung, die Brittings biografische Verarbeitung des Ersten Weltkriegs ins Spiel bringt: „In der unheimlichen, durch Er-Form distanzieren, Geschichte [...] scheint über den Verlust des Bruders wie über einen Naturvorgang hinweggegangen zu werden, in panischer Flucht, ohne Verantwortung, ohne Meldung. Ersetzt man hier die ‚Buben‘ durch ‚Soldaten‘ liegt der Nerv erneut bloß“ (Weber 1993, S. 194). Diese Analogisierung eröffnet über Britting hinaus durchaus interessante Perspektiven, bedarf indes einer Kontextualisierung, die ohne vertieftes Autor-Wissen unmöglich generiert werden kann. Liest man hingegen den Text dekontextualisiert, wird man sich, wie oben ausgeführt, in der Deutung bescheiden müssen und wird, wie die Experten bei Winkler, eher die performativen Qualitäten der Erzählung, die Erzeugung von Atmosphäre durch Sprache fokussieren.

Im Folgenden werden denkbare diskursive Operationen in einem stark gelenkten Unterricht zu „Brudermord im Altwasser“ aufgeführt. In welcher Form die skizzierten Impulse gegeben werden können, bleibt bewusst offen. Die Fragen repräsentieren demnach nicht Lehrerfragen in einem gelenkten Unterrichtsgespräch⁷, sondern in darstellungsökonomischer Absicht die Substanz variabel gestaltbarer Impulse, die die nachfolgend kursiv gesetzten kognitiven bzw. psychischen Bewegungen auslösen sollen. Im Vordergrund steht die Erarbeitung einer differenzierten Textwahrnehmung.

3. Erarbeitung: Stark gelenktes Unterrichtsgespräch

Wo beginnt die eigentliche Geschichte des Unglücks?

Identifikation der Kernhandlung und der zwei Instruktionsrahmen

Z. 20: „Bei einem Streifzug einmal...“ (Z. 1-9: Altwasser als Ort des Geschehens eingeführt; Z. 10-19: übliche Streiche der drei Jungen im Altwasser)

Erfahren wir genau, wie es dazu kommt, dass der kleine Bruder nicht mehr auftaucht?

⁷ Die Schwächen einer solch einseitigen Gesprächsmethode sind uns bewusst. Es wäre extrem unwahrscheinlich, dass die konsekutiv arrangierten Impulse von allen Lernenden (gleichzeitig) kognitiv und emotional bearbeitet werden.

Genaueres Lesen und Einsatz von Weltwissen: „Wir erfahren das nicht wirklich. Es erscheint als eher unwahrscheinlich, unter das Boot zu geraten und dann nicht mehr aufzutauchen. Vielleicht verletzt sich der kleine Bruder in seiner Panik am Kiel.“

Was machen seine Brüder, als er in das Wasser stürzt?

Genaueres Lesen, Einsatz von Weltwissen, Empathie: Auch das erfahren wir nicht. Man kann sich aber vorstellen, dass sie erst einmal verhindern wollen, dass das Boot umkippt. Helfen tun sie ihm jedenfalls nicht.

Wie reagieren sie, als er nicht mehr auftaucht?

Genaueres Lesen, Einsatz von Weltwissen, Empathie: Textzitat Z. 38 – „Die Brüder sind apathisch und fassungslos.“

Das bleibt nicht so. Zitiert die Worte oder Sätze, die über ihre Heimkehr Aufschluss geben.

Genaueres Lesen, Semantik: Die Knaben werden immer schneller. Erst nehmen sie sich noch die Zeit, das Boot wieder zu sichern, dann „traben“ sie, dann heißt es „liefern“.

Habt ihr eine Erklärung für diese Art der Heimkehr?

Empathie, Weltwissen, Ambiguitätstoleranz: Mit der Zeit wird der Wunsch immer stärker, das tödliche Altwasser hinter sich zu lassen. Das ist aber auch merkwürdig, bedenkt man, was ihnen im ‚Vaterhaus‘ blüht.

In Zeile 49f. heißt es vom mittleren Bruder, er sei „von wilder Hoffnung überwuchert“. Gibt uns der Erzähler zu verstehen, welche Hoffnung gemeint ist? In welchem Zusammenhang benutzt man normalerweise das Verb „überwuchern“? Wie ist es hier benutzt und was könnte es in dieser Wendung bedeuten?

Genaueres Lesen (lokale Inferenz), Umgang mit (kühner) Metaphorik, Ambiguitätstoleranz: Die Hoffnung bezieht sich auf die Möglichkeit, die Tat für immer verschweigen zu können. Von „Verwuchern“ spricht man, wenn etwas zuwächst. Dazu passt auch „wilde Hoffnung“. (Aber auch oben ‚wilde‘ Seerüberpläne.) Man kann die Vorstellung haben, dass die wenig durchdachte Hoffnung, das Geschehene durch Schweigen ungeschehen zu machen, den Jungen und seine Tat vor den Eltern verbirgt und schützt bzw. dass er dies glaubt.

Der Titel der Erzählung spricht von einem „Brudermord“. Wird in der Erzählung die Rede von einem Mord aufgegriffen?

Gründliches Lesen – Verbindung von weit auseinander liegenden Textstellen: Zeile 48.

Was hat man genau getan, wenn man einen Mord begangen hat? Haben die Brüder das getan?

Weltwissen: Zu Mord gehört Vorsatz. Die Brüder sind, juristisch gesehen, keine Mörder.

In Zeile 10ff. heißt es: „Die drei Hofberger Buben, elfjährig, zwölfjährig, dreizehnjährig, waren damals im August jeden Tag auf den heißen Steindämmen, hockten unter den Weiden, waren Indianer...“ In Zeile 25 lesen wir dann „Nun waren sie Seeräuber“. Wie ist das gemeint?

Weltwissen, Poetizitätskonventionen: Das meint, sie spielten diese Rollen.

„Indianer“, „Seeräuber“ und dann „Mörder“ – seht ihr da einen Zusammenhang?

Schlussfolgerung nach deutlichem Impuls: So wie sie sich beim Spiel wie Seeräuber fühlten, fühlen sie sich als Mörder.

Wie beschreibt ihr das Verhalten der älteren Brüder nach dem Vorfall? Kann man sagen, dass sie in Panik geraten?

Empathie, Weltwissen, Ambiguitätstoleranz: Nein, zwar werden sie ziemlich hektisch, sie wirken aber am Ende „entschlossen“ und verschworen. Allerdings vorher: Sie „zitterten verstört“.

Meint ihr, dass die übrig gebliebenen Brüder zu zweit ihre Spiele wieder aufnehmen werden?

Empathie, Weltwissen: Wohl kaum. Was geschehen ist, verändert ihr Leben. Sie werden wohl nicht mehr so leicht unbeschwert sein, zumal nicht beim Altwasser.

Zum Schluss spricht der Erzähler davon, dass sie die Haustür „wie ein schwarzes Loch verschluckte“. Habt ihr eine Idee, was damit gemeint sein könnte?

Genaueres Lesen (lokale Inferenz), Umgang mit (kühner) Metaphorik, Weltwissen/Imagination, Ambiguitätstoleranz: Wie ein schwarzes Loch sieht zum Beispiel eine Höhle oder ein unbeleuchteter Tunnel aus, etwas, vor dem man Angst haben kann, weil man nicht weiß, was nach dem Eintritt passiert. Man kann sich im Dunkeln dann auch nicht mehr sehen, deshalb „verschluckt“, wie zum Beispiel von einem Wal.

Was glaubt Ihr, hat den Autor an der Geschichte von den drei Brüdern interessiert?

Interpretation, globale Deutung, Poetizitätskonvention, Kategorie „idealer Autor“ als Rezeptionskonstrukt: Er wollte vielleicht erzählen, wie einem auch beim Spielen etwas Furchtbares passieren kann, dass man sich schuldig fühlt, obwohl man es eigentlich nicht ist, dass dann alles anders ist, dass es keine Sicherheit gibt, dass auch im Kinderabenteuer der Horror einbrechen kann, wie dann Spiel in Ernst umschlägt.

Schauen wir noch einmal, wie er das erzählt und wie er damit unsere Erwartungen an die Geschichte lenkt: Welchen Eindruck macht auf dich die Schilderung der Gegend um das Altwasser? Markiere oder notiere die Stellen im Text, die diesen Eindruck hervorrufen.

Genauere Relektüre, Interesse am Modus der Rezeptionssteuerung, Metareflexion:

Das ist eine Welt für sich, Abenteuerland, verborgen vor den Erwachsenen: „durch Steindämme abgesondert vom großen, grünen Strom“; „Die Weiden schlucken den Wind, der draußen über dem Strom immer geht“; „Kein besserer Ort ist zu finden für Knabenspiele“.

Es wird von gefährlichen Sachen erzählt und es werden Vergleiche gezogen, sodass man insgeheim ahnt, dass etwas Schlimmes passieren wird: „ein Raubtier mit zackiger, kratzender Rückenflosse, mit bösen Augen, einem gefräßigen Maul, grün-schwarz schillernd wie das Wasser, darin er jagt“; „ein Geruch wie Fäulnis und Kot und Tod“.

Man merkt dann, dass an dem Tag im August etwas Besonderes geschehen will, weil alles extremer ist: „tiefer als je zuvor“, „größer, als sie je einen gesehen hatten“.

Das besondere Ereignis ist von dem Vor- und Nachher abgehoben: Kurz vor der Katastrophe herrscht eine Ruhe vor dem Sturm: „unbeweglich“, „leise“, die dann nach dem Tod mit den Staunzen wieder zurückkehrt, während bei dem Unglück eine große Unruhe herrscht: aufgewühltes Wasser.

Welchen Eindruck gewinnt man vom Erzähler und seiner Art zu erzählen?

Genauere Relektüre, Interesse am Modus der Rezeptionssteuerung, Metareflexion:

Es wird manchmal so getan, als würde einem das alles von einem tatsächlichen Gegenüber erzählt: Z. 1: „Das sind ...“, Z. 9: „... was ich jetzt erzähle“, Z. 35ff. Reihung mit „und“ wie bei mündlichem Erzählen, falsche Interpunktion. An anderen Stellen drückt sich der Erzähler sehr gewählt, archaisch aus: Metaphern, Vergleiche, ‚achten‘ mit Genitiv. Er nimmt sich manche Freiheiten: erzählt an entscheidender Stelle ungenau, missachtet seine eigene Erklärung zum Unterschied zwischen Altwasser und Weiher; dadurch rätselhaft.

4. Überprüfung des Textverständnisses: Testaufgaben

Die folgenden Aufgaben können einer Überprüfung des Textverständnisses dienen. Ihre Lösung lässt auf allgemeine Lesekompetenz und nur teilweise auf spezifisch literarische Verständnisleistungen schließen. So verlangt die erste Aufgabe nach genauerer Lektüre. Ob die Diskrepanz zwischen erzählter Handlung und Überschrift der Geschichte wahrgenommen und interpretiert wird, lässt sich aus ihrer Lösung nicht zuverlässig schließen. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass literarische Teilkompetenzen nur bedingt in Testformate zu überführen sind (s. 5.).

Was steht im Zentrum der Erzählung?

Genaueres Lesen

- ein Mord
- ein Seeräuberspiel
- ein Todesfall
- ein Weiher

Was bedeutet Altwasser?

Genaues Lesen

- ein großer Tümpel
- ein schwarzer Weiher
- ein kleiner See
- abgetrenntes Flusswasser

Weshalb ist die Gegend um die Altwasser bei den Knaben so begehrt?

Genaues Lesen

- gute Bademöglichkeiten
- wilde Spiele möglich
- Ruderboote erhältlich
- schlammige Böden

Zum Schluss hat der zwölfjährige Bruder die Hoffnung,...

Genaues Lesen (lokale Inferenz)

- ...alles nur geträumt zu haben;
- ...von den Eltern getröstet zu werden;
- ...das Geschehene nie auszusprechen;
- ...dass der ältere Bruder die Schuld auf sich nimmt.

Die Erzählung lässt sich nach dem Gesichtspunkt der Erzählzeit in drei Teile gliedern. Wo beginnen die Abschnitte?

Genaues Lesen. Identifikation der Kernhandlung und der zwei Instruktionsrahmen

1. Z. 1
2.
3.

Wieso kommt der jüngste Bruder nicht mehr unter dem Boot hervor?

Genaues Lesen

- Er kann nicht schwimmen.
- Er schlägt mit dem Kopf an.
- Das wird nicht erzählt.
- Er versackt im Schlamm.

Notiere zwei Ausdrücke, die im ersten Abschnitt das schlimme Ereignis vorwegnehmen.

Genaues Lesen, intratextuelle Bezüge herstellen

.....

Der Erzähler macht Ähnlichkeiten zwischen der Situation vor und nach dem entscheidenden Ereignis deutlich. Nenne drei Stichworte.

Genaueres Lesen, intratextuelle Bezüge herstellen

.....

Wie reagieren die Jungen auf den Tod ihres Bruders? Suche drei Textstellen, die auf ihre Gefühle schließen lassen.

Genaueres Lesen

.....

Ein Literaturwissenschaftler wies darauf hin, dass es für das Verständnis der Erzählung von Bedeutung sei, dass ihr Autor im Ersten Weltkrieg an der Front gekämpft habe. Welcher Zusammenhang lässt sich herstellen?

Interpretation (Mobilisierung historischen Wissens), globale Kohärenz herstellen

.....

Die Erzählung wurde als Kurzgeschichte bezeichnet. Nenne je zwei Gründe, die für und gegen diese Einordnung sprechen.

Gattungswissen anwenden

.....

5. Auswertung

Im Rahmen unseres Versuchs, literarische Kompetenzen auf einem Konkrektionsniveau zu fassen, das Aussagekraft für lerner- und gegenstandsorientierte Lektüren besitzt, haben wir zunächst am Einzelfall der Erzählung Brittings ein textuell legitimierbares Verständnis vorgestellt, das den Rahmen einer kompetenten Lektüre umreißt. Die Skizze des gelenkten Unterrichtsgesprächs weist einige Operationen aus, die aus unserer Sicht entscheidend zur Entwicklung eines angemessenen Verständnisses beitragen. Mit der Formulierung der Testaufgaben haben wir einen Vorschlag gemacht, wie entsprechende Kompetenzen mindestens zum Teil zu überprüfen wären (zum diskrepanten Verhältnis s. u.).

Die Erarbeitung des Textes als Erzählung einer schicksalhaften Zäsur setzt ganz entschieden auf genaues Lesen: Die detail-aufmerksame Rekonstruktion des Erzählten unter Einsatz unterschiedlicher kognitiver und psychischer Operationen ist Voraussetzung für die Interpretation. Dabei werden zum einen Weltwissen und Textwelt ins Verhältnis gesetzt: Wo die Diskrepanz zwischen Erwartungen, wie sich der Verunglückte und seine Geschwister „normalerweise“ angesichts eines solchen Unglücksfalls verhalten sollten, und dem tatsächlich Erzählten wahrgenommen wird, wo der Unterschied zwischen Mord und dem hier berichteten Geschehen etabliert ist, kann sich der Blick auf die Spezifik der erzählerischen Perspektivierung richten⁸ und eine Hypothesenbildung und -überprüfung im Sinne der Erarbeitung einer Textintention

⁸ Zur konstitutiven Differenz zwischen Weltmodell und Textweltmodell bei literarischen Lektüren s. a. Köster (2006).

betrieben werden. Des Weiteren werden über genaues Lesen intratextuelle Bezüge hergestellt und Korrespondenzen etwa zwischen der Schilderung der Szenerie und dem Geschehen rekonstruiert.⁹ Genaues Lesen im Verbund mit Weltwissen ist außerdem eine Basis für Inferenzbildungsprozesse im Umgang mit Metaphorik. Und nach der Erstlektüre ist erneut dieser präzise Blick in den Text gefragt, um mittels genauer Relektüre den Modus der Rezeptionssteuerung zu verfolgen. Unter dem Oberbegriff des genauen Lesens lassen sich insofern Verfahren im Sinne des Problemlösungswissens gemäß der Modellierung Ossners versammeln und differenzieren, Verfahren, die die Erkenntnisgewinnung im Gegenstandsfeld optimieren. Dabei sind durchaus auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren denkbar, sofern sie eben der Texterschließung dienen. Der passgenaue Zugriff aus einem entsprechenden Repertoire ist hier allerdings moderiert, zum einen durch verbale Impulse, zum anderen durch die Richtungsvorgaben der Testaufgaben, in die eingegangen ist, was Schüler(innen) gerade erarbeiten sollen, nämlich ein differenziertes Textverständnis mit Aufmerksamkeit für die Besonderheiten literarischer Kommunikation.

Die vorgeführte textnahe Lektüre setzt ein Wissen um die spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation voraus. Ein solches Wissen besagt zum Beispiel, dass die Aufmerksamkeit für Details – etwa in Bezug auf die Wortwahl und den Einsatz stilistischer Mittel – sich im Sinne des Textverständnisses auszahlen kann, dass der Steuerungsfunktion des Erzählers Bedeutung zukommt und dass die Irritation von Erwartungen für die Text-Leser-Interaktion konstitutiv sein kann. Nur unzureichend ausgedrückt ist in dieser Bestimmung allerdings die Spezifik des Kontrakts, ohne den eine solche Interaktion nicht auskommt, nämlich sich am Spiel gewissermaßen „trotzdem“ zu beteiligen und es nicht aufgrund mangelnder Plausibilität des Dargebotenen oder der Diagnose „schlampig erzählt“ umgehend abzubrechen. Solche Vertragsbedingungen setzen grundlegend motivational-volitionale Bereitschaften seitens der Leser und Leserinnen voraus, die Poetizitätskonventionen nicht nur kennen, sondern ihnen (vor allem auch) folgen mögen, dies womöglich durch wiederholte Lektüren hindurch und auch unter Beteiligung von Emotionen. Entsprechende Einstellungen sind elementar für die Entwicklung von Empathie – in unserem Beispiel besonders in Bezug auf das schicksalhafte Erleben der Jungen – und von Ambiguitätstoleranz, die etwa aufzubringen wäre, um die Metaphorik des schwarzen Loches imaginativ auszufüllen und nicht einfach semantisch in *einer* Übersetzung aufzuheben. Die Beteiligung der Person des Lesers ist hier mithin in besonderer Weise gefragt, und es ist diese Beteiligung, die traditionell mit dem Erfahrungspotenzial literarischer Lektüre verbunden wird.¹⁰ Mit Blick auf den Literaturunterricht wäre min-

⁹ Winkler schlägt zwei präzise Standards vor, die die je textbezogene Auswertung im Blick haben, S. 78.

¹⁰ So unterscheidet Wolfgang Iser zwischen der – dominanten – semantischen Lektüre, die das Spiel „im gefundenen Sinn“ zu Ende bringt, und einer solchen, in der der Text „als Gewinnen von Erfahrung gespielt wird“. In paradoxer Wendung riskiert hier das Subjekt zugleich sein Zurücktreten, denn „der Leser [kommt] dort dem Textspiel am nächsten..., wo er sich selbst vom Text gespielt sieht“. Ein Spiel, das gegen unendlich gehen kann,

destens festzuhalten, dass schon das Vordringen zu einer Textintention im erläuternden Sinn von solchen personalen, qua literarischer Sozialisation und ihrer unterschiedlichen Agenten zu erwerbenden, Voraussetzungen profitiert. Hier hat sicher die curriculare Festlegung auf die Schaffung von Lesemotivation als Ziel des Literaturunterrichts ihren Ort. Es dürfte allerdings auch deutlich geworden sein, dass eine „themenorientierte“ (angemessenes Verhalten im Unglücksfall) und sicher auch „schülernahe“ Rezeption dieses Textes (Auseinandersetzung mit moralischen Fragen) etwa durch eine umgehende Anschlusskommunikation das Potenzial des Erzähltextes schnell verfehlt – und mithin wohl auch die Chance, am Einzelfall etwas über literarisches Erzählen zu lernen. Letzteres wäre auf die vorgängige genaue Rekonstruktion des Textes angewiesen. Die Aufmerksamkeit wäre dann aber in der Weise auf die Performativität des Erzählens zu lenken, dass die Einzellektüre zum Erwerb verstehensfördernden Wissens im Umgang mit Literatur beiträgt: Der Metareflexion zur Lenkung der Rezeption (s. die Endphase unseres Unterrichtsgesprächs) käme für einen entsprechenden Abstraktionsschritt erhebliche Bedeutung zu.

Die angerissenen Spielregeln literarischer Kommunikation lassen sich recht gut in verfahrensorientierte Lesehinweise im Sinne eines „Achte auf...“ übersetzen, was ihre Nähe zu dem vorläufig als „Problemlösungswissen“ bezeichneten Bereich unterstreicht. Eine Isolierung deklarativen Wissens in Abgrenzung zum Problemlösungswissen erscheint uns insbesondere dann nicht sinnvoll, wenn die Modellierung der Wissensbestände doch solche Elemente ausweisen sollte, die zur Erschließung literarischer Texte erkennbar beitragen. Insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I besteht im Bereich des deklarativen Wissens die Gefahr, abrufbare Bestände zu benennen, die gleichwohl im Praxistest versagen.¹¹ So insistieren Lehrpläne und Bildungsstandards auf Gattungswissen und zentralen Fachbegriffen, deren Kenntnis allein allerdings zum Textverstehen noch nicht beiträgt, wie Winkler mit Bezug auf das Ausweisen des Ich-Erzählers bemerkt (Winkler 2007, S. 78) und wie es sich auch in Bezug auf unsere Testaufgabe zur Kurzgeschichte zeigen ließe: Zwar lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede auffinden, doch ist allein mit deren Bestimmung zum Verständnis noch nichts beigetragen, vielmehr muss die ertragreiche Anwendung solchen Wissens eigens ausgebildet werden.¹² Empirisch trägt das Gat-

wie Iser unter Verweis auf Barthes ausführt (Iser 1991, S. 472, S. 479).

¹¹ Anders verhält es sich womöglich dort, wo literaturbezogenes Wissen als solches Stoff des Literaturunterrichts ist, in der wissenschaftspropädeutisch orientierten gymnasialen Oberstufe, in der literarhistorisches Wissen und Ansätze von Literaturtheorie Bestandteile des Curriculums sind, wobei freilich auch hier genau an der Brücke zwischen Faktenwissen und seiner Anwendung in der Interpretation *Brückenbau* gefordert ist.

¹² Dass der Differenzierungsgrad, der mitunter erforderlich ist, um Gattungswissen verstehensfördernd wirksam werden zu lassen, mitunter unerwartet jenseits schulischer Möglichkeiten liegen kann, thematisieren Kämper-van den Boogaart 2003 und Kämper-van den Boogaart 2004. Zur Konzeptionalisierung von Gattungswissen als verstehensförderndes Wissen s. Nickel-Bacon in diesem Heft. Die hier anzufindende Prämisse einer Form-Funktion-Korrelation wäre in literaturwissenschaftlicher Sicht zu diskutieren. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang schließlich wohl auch, dass sich Gattungspoetiken diachron entwickeln, mithin hohe Variabilität aufweisen. Zur Problematik der Gattungskon-

tungswissen in unserem Beispiel erst in einer auf weiteren Literaturerfahrungen basierenden assoziativ verfügbaren Form zur Textwahrnehmung bei, nämlich dort, wo ein Experte die Parallele zur naturmagischen Ballade zieht und so die stilistischen Besonderheiten der Erzählung charakterisiert. Damit ist nicht gesagt, dass dergleichen Ideen unterrichtlich nicht angezielt werden könnten, aber doch soviel, dass die entsprechenden intertextuellen Bezüge jenseits der Benennung von Gattungsmerkmalen zu „nutzen“ sind. Es muss also vor allem um die Art und Weise des Umgangs mit Wissensbeständen gehen.

Wir schlagen daher vor, den Bereich des *content knowledge* umfassender zu fassen und die Regeln der Erkenntnisgewinnung einzubeziehen. Wie Shulman im Anschluss an Schwab herausstellt, können die Strukturen eines Faches resp. eines Lernbereichs sowohl als substantivisches als auch als syntaktisches Wissen Ausdruck finden. Während das substantivische Wissen die Basiskonzepte und Prinzipien eines Gebietes in ihrer Vielfalt umfasst, bezeichnet das syntaktische Wissen eine Art Grammatik: „It is the set of rules for determining what is legitimate to say in a disciplinary domain and what ‚breaks‘ the rules.“ (Shulman 2004, S. 202) Schwab selbst setzt dieses syntaktische Wissen als definitive, wenn auch nicht exklusive Alternative zum substantivischen Wissen (Schwab 1978, S. 246). Das Verfügen über die Syntax einer Disziplin ermöglicht es, Hypothesen zu bilden und zu überprüfen, und zwar mit Rücksicht auf das je spezifische Territorium.

Setzen wir für das Beherrschen der Syntax das Verfügen über die spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation, so wären diejenigen Dimensionen, die oben als stark motivational-volitional geprägt ausgezeichnet wurden, einzuschließen. Unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs zeigt sich die Bedeutung der Metakognition: So wäre jeweils zu überprüfen, welcher Schritt wie erkenntnisträchtig in Bezug auf das konkrete Textverständnisproblem ist. Die Orientierung am Erzähler trägt z. B. bei lyrischen Texten oft nur bedingt etwas aus. Darüber hinaus wären die am Einzelfall vorgenommenen Operationen zu reflektieren, um sie dem eigenen Repertoire für künftige Fälle zuschlagen zu können, so etwa die Beobachtung und Auswertung intratextueller Bezüge zwischen Naturszenerie und menschlichem Erleben, die am Einzelfall abduktiv erschlossen werden können, von denen aber anschließend zu abstrahieren wäre. Insofern ist die Beschäftigung mit einem literarischen Text im Literaturunterricht noch nicht dann zu Ende, wenn eine wie auch immer zufrieden stellende Interpretation konstruiert worden ist.

Mitunter wäre überdies zu wünschen, dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch nicht mit der Testung seines Verständnisses beendet würde: In Bezug auf die Überprüfungsaufgaben müssen wir feststellen, dass der Facettenreichtum der Textwahrnehmung, der im Unterrichtsgespräch immerhin diskursiv angezielt werden kann, kaum hinreichend abzubilden ist. Insofern ist die Relation von Texterarbeitung und Überprüfung des Textverständnisses von einer Inkommensurabilität geprägt: Wo ein Gespräch interessant werden könnte, hören mindestens unse-

re Überprüfungsaufgaben auf. Was etwa folgt aus einer Beobachtung wie der, das nicht erzählt wird, warum der jüngste Bruder nicht mehr unter dem Boot hervor- kommt? Am ehesten ermöglicht noch die vorletzte Aufgabe Rückschlüsse auf die Konstruktion einer Textintention. Vollends schwierig scheint die Überprüfung von Ambiguitätstoleranz.

Der vorliegende Beitrag hat die Lektüre eines bestimmten literarischen Textes in einer 8. oder 9. Jahrgangsstufe thematisiert. Unsere Argumentation teilt mit Erörterungen zur Förderung von Lesekompetenz eine Orientierung an textnahen Verfahren. Auch hier sind diese die Basis der Konstruktion einer Textinterpretation. Mit der Aufmerksamkeit für die Differenz zwischen Weltmodell und Textweltmodell sowie für die Perspektivik der Erzählfunktion rücken früh Spezifika literarischer Kommunikation ins Zentrum. Kaum abgebildet ist durch dieses Vorgehen die Problematik der Unterscheidung von Niveaus literarischer Kompetenzen geschweige denn eine Erwerbslogik. Die Forschungslücken im Bereich der empirischen Fundierung solcher Unterscheidungen sind vielfach betont worden. Offenbar nimmt der Grad an Explizitheit von entsprechenden Wissensbeständen zu, was aber auch der Unterrichtswirklichkeit geschuldet sein kann, die entsprechende Ausdrucksfähigkeit besonders ab der späten Sekundarstufe I verlangt, zuvor häufig eher die thematische Auseinandersetzung mit Textwelten priorisiert. Mit einer Orientierung am kumulativen Kompetenzerwerb wären solche Prioritäten zu überprüfen. Für die Literatordidaktik ergeben sich eine Reihe relevanter Forschungsfragen, die den Aufbau zentraler Wissensbestände in Abhängigkeit von ungesteuerten und gesteuerten Lernprozessen betreffen. Tatsächlich treten in der vorgeführten genauen Lektüre klassische Dimensionen der Analyse literarischer Texte hervor: die Funktion des Erzählers, die Zeitstruktur, die intratextuellen Bezüge, Metaphorik und Symbolik. Ein kompetenzorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I besteht in der Logik unserer Argumentation darin, dass er diese Dimensionen nicht als notwendiges formales Vorwissen voraussetzt, sondern am Beispiel ermittelt, den Zusammenhang mit subjektiver Wirkung und Auslegung des Textes herstellt und die vollzogenen Operationen metareflexiv für den Aufbau syntaktischen Wissens verfügbar macht. Curricular bedeutet dies eine erneute Ausweitung des Leseförderkonzepts. Gegenwärtig zeichnet sich eine stärkere Balancierung von lesemotivations- und lesestrategieorientierten Ansätzen ab.¹³ Letztere orientieren sich in der Regel an einem allgemeinen Lesebegriff. Ein kompetenzorientierter Literaturunterricht, der sensibel für die Bedeutung der personalen Dimension des literarischen Kontraktes ist und Gelegenheit zum Kennenlernen seiner Bedingungen gibt, könnte hier Erhebliches zur Entwicklung von Textsensibilität beitragen. Zentrale Forschungsaufgaben liegen darin, die Förderungsqualität bewährter und innovativer Verfahren mit Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen auf der Basis fundierter Gegenstandsanalysen auszuloten. Dabei sollte durchaus auch der Hypothese nachgegangen werden, dass mehr oder weniger

¹³ So etwa in den Folgerungen von Rosebrock/Nix 2006. Forschungen zur Lesesozialisation in schriftfernen Kontexten weisen ebenfalls sehr deutlich auf die Notwendigkeit der Vermittlung hin; vgl. Pieper/Rosebrock/Volz/Wirthwein 2004.

stark vorstrukturierte Textauslegungspraxen, die sich zunächst einmal der jeweiligen Verständnisherausforderung zuwenden, zur Lesemotivation beitragen können.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: U. Schiefele/C. M. Artelt/W. Schneider, W.P. Stanat (Hgg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 169-196.
- Britting, Georg (1987): *Brudermord im Altwasser*. In: G. Britting, *Prosa 1930-1940. Erzählungen und kleine Prosa*. Hrsg. von Wilhelm Haefs. München: Süddeutscher Verlag, S. 20-22.
- Eco, Umberto (1994): *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur*. Harvard-Vorlesungen (Norton-Lectures 1992-93). Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München, Wien: Hanser.
- Eco, Umberto (1998): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. Aus dem Italienischen von Heinz G. Held. München: dtv.
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hgg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 186-194.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina [Hgg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hgg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 123-149.
- Iser, Wolfgang (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kammler, Clemens [Hg.] (2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): *Schönes schweres Lesen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): *Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie*. In: U. Abraham/A. Bremerich-Vos/V. Frederking/P. Wieler (Hgg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg i. Br.: Fillibach 2003, S. 26-46.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): *PISA und die Interpretationsrituale des Deutschunterrichts*. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 59-82.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): *Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“*. In: Rösch, H. (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 27-50.

- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: C. Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 50-65.
- Lemaire, Nelly (1967): Brudermord im Altwasser [Interpretation] <http://www.britting.com/BRUDERMORD.pdf> (letzter Zugriff: 16.12.2007).
- Lypp, Maria (2000): Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschüler(inne)n. Unter Mitarbeit von Katrin Kollmeyer, Daniel Scherf und Olga Zitzelsberger. Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).
- Rosebrock, Cornelia (2004): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutsch Didaktik Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 153-174.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch 20, S. 90-111.
- Schäfer, Hans Dieter (1993): Britting und Regensburg. In: B. Gajek/W. Schmitz (Hgg.): Georg Britting (1891-1964). Vorträge des Regensburger Kolloquiums 1991. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 9-54.
- Schwab, Joseph (1978): Science, curriculum and liberal education. Selected essays. Hrsg. von I. Westbury/N. J. Wilkof. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Shulman, Lee S. (2004): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: L. S. Shulman: The Wisdom of Practice. Essays on Learning, Teaching and Learning to Teach. Hrsg. von Suzanne M. Wilson. San Francisco: Jossey-Bass, S. 187-215.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, Heft 200, S. 6-16.
- Staiger, Emil (⁴1963): Heinrich von Kleist: „Das Bettelweib von Locarno“. Erstveröffentlichung 1942. In: E. Staiger: Meisterwerke deutscher Sprache aus dem neunzehnten Jahrhundert. Zürich: Atlantis Verlag, S. 100-117.
- Weber, Albrecht (1993): Die Literarisierung von Kindheit, Jugend und Schule bei Georg Britting und Hans Carossa. In: B. Gajek/W. Schmitz (Hgg.): Georg Britting (1891-1964). Vorträge des Regensburger Kolloquiums 1991. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 174-204.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: DD 22, S. 71-88.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: C. Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 80-101.
- Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of literary comprehension. A cognitive approach. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's publishing company (Utrecht Publications in General and Comparative Literature).