

Deutschunterricht konkret

Herausgegeben von

Johannes Anderegg und Klaus Gerth

Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I

Kaspar H. Spinner

Schroedel Schulbuchverlag

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Spinner, Kaspar H.:

Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I / Kaspar H. Spinner. –
Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag, 1984.

(Deutschunterricht konkret)

ISBN 3-507-39204-6

ISBN 3-507-39204-6

© 1984 Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Hannover

4. Auflage 1990

Alle Rechte, auch die der auszugsweisen Vervielfältigung, gleich
durch welche Medien, vorbehalten.

Gesamtherstellung:

Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort der Herausgeber | 6 |
| Einleitung | 7 |
| 1. DIE KURZPROSA SEIT 1945 | 9 |
| 1.1. Typologie | 10 |
| 1.1.1 Kurzgeschichte der Nachkriegszeit | 10 |
| 1.1.2 Alltagskurzgeschichte | 15 |
| 1.1.3 Kürzestgeschichte | 17 |
| 1.1.4 Experimentelle Kurzprosa | 18 |
| 1.1.5 Phantastisch-parabolische Prosa | 21 |
| 1.1.6 Moderne Fabel | 22 |
| 1.1.7 Modernes Märchen | 23 |
| 1.1.8 Satire und Grotteske | 24 |
| 1.1.9 Dokumentarische Kurzprosa | 25 |
| 1.1.10 Notat | 26 |
| 1.1.11 Kurzgeschichte für Kinder und Jugendliche | 28 |
| 1.1.12 Kurzprosa von Jugendlichen | 29 |
| 1.2 Bauelemente | 29 |
| 1.2.1 Kommunikationsebenen | 30 |
| 1.2.2 Zeitstruktur | 33 |
| 1.2.3 Perspektive | 36 |
| 1.2.4 Semantische Strukturen | 45 |
| 1.2.5 Stilistische Merkmale | 47 |
| 2. DIDAKTIK DER MODERNEN KURZPROSA | 49 |
| 2.1 Didaktik der 50er und 60er Jahre | 49 |
| 2.2 Die Lernzielorientierung | 50 |
| 2.3 Gesellschaftskritische Didaktik | 52 |
| 2.4 Jenseits des lernzielorientierten Ansatzes | 53 |
| 2.5 Ein Beispiel zur Erläuterung der anthropologischen Funktion literarischer Redeweise | 57 |
| 2.6 Zur altersspezifischen Entwicklung des literarischen Verständnisses | 61 |
| 2.6.1 Zur Entwicklung des metaphorisch-parabolischen Verstehens | 62 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.6.2 | Zur Entwicklung von Perspektivenübernahme und Empathie | 64 |
| 2.6.3 | Zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins | 66 |
| 2.6.4 | Altersangemessenheit und Blick nach vorne | 69 |
| 3. | METHODISCHE BAUSTEINE | 71 |
| 3.1 | Vorstellungsaktivierung | 72 |
| 3.1.1 | Vorlesen durch den Lehrer | 73 |
| 3.1.2 | Vorlesen durch den Schüler | 73 |
| 3.1.3 | Assoziationen zur Überschrift | 74 |
| 3.1.4 | Assoziationen zum Text | 75 |
| 3.1.5 | Textstellen herausgreifen lassen | 75 |
| 3.1.6 | Zergliederndes Erlesen | 76 |
| 3.1.7 | Einzelne Textstellen entfalten | 76 |
| 3.1.8 | Weggelassene Textstellen ergänzen | 77 |
| 3.1.9 | Sich eine lebendige Vorstellung von Personen machen | 78 |
| 3.1.10 | Das Verhalten von Personen zu erklären versuchen | 78 |
| 3.1.11 | Einen Text anderen nahebringen | 79 |
| 3.2 | Textanalyse | 79 |
| 3.2.1 | Texterschließende Leitfragen zum Inhalt | 80 |
| 3.2.2 | Beziehungen zwischen Titel und Text herstellen . . . | 81 |
| 3.2.3 | Figurencharakterisierung | 82 |
| 3.2.4 | Beschreibungen untersuchen | 83 |
| 3.2.5 | Den Text gliedern | 84 |
| 3.2.6 | Zeitstruktur und Perspektive herausarbeiten | 84 |
| 3.2.7 | Analyse sprachlicher Merkmale | 85 |
| 3.2.8 | Strukturelle Analyse | 87 |
| 3.2.9 | Diskussion von Thesen zu einem Text | 89 |
| 3.2.10 | Historisch-soziologische Interpretation | 90 |
| 3.2.11 | Textvergleich | 91 |
| 3.3 | Kreativ-verändernde Verfahren | 91 |
| 3.3.1 | Den Schluß eines Textes schreiben | 92 |
| 3.3.2 | Eine Nachgeschichte schreiben | 92 |
| 3.3.3 | Umerzählen durch Verändern eines Handlungsmerkmals | 93 |
| 3.3.4 | In veränderter Perspektive erzählen | 93 |
| 3.3.5 | Sich selbst in eine Geschichte hineindichten | 94 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 3.3.6 | Textsortenwechsel | 94 |
| 3.3.7 | Analogiebildungen | 95 |
| 3.3.8 | Texte als Ausgangspunkt für Spiele | 95 |
| 4. | 4 UNTERRICHTSVORSCHLÄGE | 97 |
| 4.1 | Irmela Brender, <i>Konstanzemarie</i> für das 5./6. Schuljahr | 97 |
| 4.1.1 | Text | 97 |
| 4.1.2 | Kommentar und didaktische Überlegungen | 99 |
| 4.1.3 | Methodische Vorschläge | 100 |
| 4.2 | Gerhard Rühm, <i>der rattenfänger</i> für das 7./8. Schuljahr | 102 |
| 4.2.1 | Text | 102 |
| 4.2.2 | Kommentar und diaktische Überlegungen | 102 |
| 4.2.3 | Methodische Vorschläge | 104 |
| 4.3 | Kürzestgeschichte und Notat für das 8./9. Schuljahr | 105 |
| 4.3.1 | Texte | 105 |
| 4.3.2 | Kommentar und didaktische Überlegungen | 106 |
| 4.3.3 | Methodische Vorschläge | 106 |
| 4.4 | Zwei Notate zum Thema Stadt für das 9./10. Schuljahr | 107 |
| 4.4.1 | Texte | 107 |
| 4.4.2 | Kommentar und diaktische Überlegungen | 109 |
| 4.4.3 | Methodische Vorschläge | 109 |
| 5. | BIBLIOGRAPHISCHE ANGABEN | 111 |
| 5.1 | Nachweis der erwähnten Kurzprosatexte | 111 |
| 5.2 | Verzeichnis von Interpretationen und Unterrichtsmodellen | 117 |
| 5.3 | Literatur zur modernen Kurzprosa in der Sekundarstufe I | 127 |
| | ANMERKUNGEN | 135 |

Vorwort der Herausgeber

Die Zahl der Fachbücher zum Deutschunterricht ist fast unübersehbar. Warum sie um eine ganze Reihe vermehren und warum unter dem Titel „Deutschunterricht konkret“?

Herausgeber und Verlag glauben, daß es trotz der vielen Veröffentlichungen eine Lücke gibt, nämlich zwischen umfassenden didaktischen Entwürfen, die die Realisierung vernachlässigen, und Unterrichtsmodellen für die einzelne Stunde, denen es an fachlicher und didaktischer Reflexion fehlt oder die nicht über die Einzelstunde hinausblicken. Diese Lücke will die Reihe ausfüllen: sie sucht einen Mittelweg zwischen theoretischen Konzepten und methodischen Handreichungen.

Dazu wählt der einzelne Band jeweils ein Teilgebiet des Deutschunterrichts und stellt es für die Arbeit einer Schulstufe dar. Es kommen immer drei Aspekte zur Sprache: die fachwissenschaftliche Beschreibung oder Erörterung des Gegenstands, Überlegungen zur Didaktik (Auswahl, Ziele, Lernsituation) und Arbeitsvorschläge für den Unterricht. Diese Dreiteilung kann unterschiedlich aussehen. In einem Falle folgt sie größeren Sachgebieten, im anderen einzelnen Texten. Jeder Band bietet dem Lehrer aber ein Programm mit Modellen für die Arbeit auf einer ganzen Schulstufe an, das ihn sowohl über größere fachliche und didaktische Zusammenhänge orientiert als ihm auch konkrete Realisierungsvorschläge macht. Es geht um den Versuch, sowohl dem Gegenstand der Sprache und Literatur als auch dem Schüler und dem Unterricht gerecht zu werden.

Einleitung

Keine andere Textart spielt heute im Literaturunterricht der Sekundarstufe I eine so große Rolle wie die moderne Kurzprosa. Schon in den 50er Jahren wurden die Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Siegfried Lenz, Wolfdietrich Schnurre und anderen für den Deutschunterricht entdeckt, so daß diese Autoren bald in keinem Lesebuchwerk mehr fehlten. Im Verlauf der siebziger Jahre sind dann Kurzgeschichten aus der neuen Kinder- und Jugendliteratur für die unteren Klassen der Sekundarstufe I erschlossen worden; dokumentarische Texte aus der Arbeitswelt, moderne Fabeln, experimentelle und phantastische Kurzprosa ergänzen heute die Palette, so daß man sagen kann, daß gegenwärtig die literarische Erziehung in der Sekundarstufe I zu einem großen Teil über die moderne Kurzprosa erfolgt. Ihr kommt damit in der Schule ein Rang zu, der ihrer Bedeutung im außerschulischen Leseverhalten nicht entspricht. Sammlungen von Kurzprosatexten verkaufen sich schlecht, wenn sie nicht speziell für die Schule zusammengestellt worden sind; Verlage zögern, solche Sammlungen überhaupt aufzulegen, und in den Bibliotheken werden die Bände wenig ausgeliehen. Die Behandlung moderner Kurzprosa im Unterricht zielt also nicht direkt auf das außerschulische Leseverhalten, sondern muß als exemplarische Arbeit mit den grundlegenden Zielen literarischer Erziehung gerechtfertigt werden. Die Didaktik moderner Kurzprosa kann deshalb als ein besonders repräsentatives Kapitel in der neueren Literaturdidaktik gelten.

In diesem Bändchen möchte ich zunächst einen Überblick über die verschiedenen Typen moderner Kurzprosa geben, dann in einem 2. Teil die didaktischen Zielsetzungen erörtern und in einem 3. Teil die methodischen Möglichkeiten für die Unterrichtsarbeit aufzeigen. Stofflich beschränke ich mich auf die deutsche Kurzprosa seit 1945; die wichtigen Kurzprosaautoren der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts – Franz Kafka, Robert Walser, Bert Brecht – bleiben unberücksichtigt. Unter Kurzprosa verstehe ich literarische Texte, schließe also Sachtexte aus (wobei die Grenzen, insbesondere bei dokumentarischen Kurztexten und tagebuchartigen Notaten, allerdings fließend sind). Das Bändchen soll eine grundlegende Einführung sein; ich führe also auch manches aus, was schon andernorts zu lesen steht. Ein besonderes Anliegen ist es mir, sowohl die

Vielfalt der modernen Kurzprosaformen aufzuzeigen (manchmal hat man den Eindruck, die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit gelte immer noch als ihr alleiniger Repräsentant) als auch die Vielfalt methodischer Möglichkeiten zu vergegenwärtigen. Es versteht sich, daß ich bei kontrovers diskutierten literaturwissenschaftlichen und didaktischen Fragen Position bezogen habe; ich habe allerdings auf eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit der theoretischen Literatur verzichtet, um die Darstellung nicht mit den damit verbundenen Spezialfragen zu befrachten. Auch habe ich mich bemüht, der fatalen Tendenz zu immer abstrakterer Fachsprache zu widerstehen.

1. DIE KURZPROSA SEIT 1945

Der Begriff Kurzprosa ist in der Literaturwissenschaft nicht scharf definiert. Das hat seinen Grund in der Sache, um die es geht: Die Übergänge zwischen Gattungen und zwischen Untergattungen sind in der Moderne fließend, so daß jede Begriffsdefinition willkürliche Trennungen vornehmen muß. Ich begnüge mich hier mit der groben Angabe, daß ich unter Kurzprosa literarische Prosatexte bis zum Umfang von etwa 20 Seiten verstehe. Innerhalb der Epik ist damit die Kurzprosa gegenüber der Erzählung, der Novelle, dem Roman abgegrenzt. Die zeitliche Beschränkung auf Kurzprosa seit 1945 bietet sich an, weil in der ersten Nachkriegszeit die Kurzgeschichte als die zeittypische literarische Form galt und bis heute ihr Modell stark nachwirkt. Natürlich reicht die Geschichte moderner Kurzprosa weiter zurück – der Einfluß Franz Kafkas und Bert Brechts, um nur deutsche Autoren zu nennen, ist noch heute unverkennbar. Wenn man weiter zurückgreift, kann man die Anfänge der modernen Kurzprosa im ausgehenden 19. Jahrhundert entdecken und ihre Entstehung mit der damaligen geistigen und sozialen Situation, dem entwickelten Industrialismus, der Entstehung der Massengesellschaft, der verkündeten Umwertung aller Werte erklären. Zuweilen verfolgt man die Entwicklung noch weiter zurück bis zur Romantik, denn die Romantiker haben mit ihrer Propagierung des Fragments und ihrer Infragestellung des geschlossenen Charakters von Kunstwerken die Kurzform als adäquaten Ausdruck moderner Erfahrung und Geisteshaltung gerechtfertigt.

Mit der hier folgenden Charakterisierung verschiedener Typen von Kurzprosa soll keine starre Gattungsschematik aufgestellt werden; weder sind mit der Typologie alle Variationen moderner Kurzprosa erfaßt, noch läßt sich jeder Text eindeutig einem der Typen zuordnen. Verdeutlichen soll die Typologie, daß es verschiedene Tendenzen innerhalb der modernen Kurzprosa gibt und daß bestimmte Typen dabei eine auffallende Rolle spielen, während andere, wie die Anekdote, die Legende, der Schwank, zurücktreten und deshalb in der folgenden Typologie nicht erscheinen.

1.1 Typologie

1.1.1 Kurzgeschichte der Nachkriegszeit

Wenn man von moderner deutscher Kurzprosa spricht, denkt man in erster Linie an die Kurzgeschichte, wie sie in der Nachkriegszeit von Autoren wie Hans Bender, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, Siegfried Lenz, Wolfdietrich Schnurre, Martin Walser geschaffen worden ist. Sie gilt als der exemplarische Literaturtypus für den Neuanfang einer deutschen Literatur nach 1945. Der Begriff Kurzgeschichte ist eine Lehnübersetzung der englischen Bezeichnung „short story“, wobei allerdings eine Bedeutungsverengung eingetreten ist: Als „short stories“ werden auch kürzere Erzählungen und Novellen bezeichnet. In der englischsprachigen (und zwar vor allem amerikanischen) Literatur sind die Vorbilder für die deutsche Kurzgeschichte zu finden; vor allem Ernest Hemingway, aber auch John Steinbeck, William Faulkner u.a. sind die großen Anreger gewesen. Die Begegnung mit dieser amerikanischen Literatur erfolgte bei einigen wichtigen deutschen Autoren während der Gefangenschaft in amerikanischen Lagern; sie wurde durch die Besatzungssituation gefördert, da im kulturellen Vakuum sehr rasch deutsche Übersetzungen amerikanischer short stories aufgelegt wurden. Den deutschen Autoren schien in einer Situation, in der der Sinnzusammenhang der bestehenden Welt zusammengebrochen war, die Kurzgeschichte als die angemessene Form, den verstörenden Erfahrungen Ausdruck zu geben und neue Orientierungen zu suchen. Wolfgang Weyrauch, selbst Autor von Kurzgeschichten und vor allem wichtiger Herausgeber, sprach 1949 von der „Kahlschlagprosa“, die die „Methode der Bestandsaufnahme“ in einer „Pionier“-Situation verkörpere.¹ Mit der Kurzgeschichte wandten sich die Autoren gegen eine Literatur des schönen Scheins, es ging ihnen um „Wahrhaftigkeit“ (Schnurre)², um eine ungeschminkte Wiedergabe der erfahrenen Wirklichkeit. Kennzeichnend für die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit sind eine Reihe struktureller Merkmale, die von den Autoren selbst und von Literaturkritikern und -wissenschaftlern immer wieder beschrieben worden sind. Sie sind allerdings nicht alle gleichermaßen bei jeder Kurzgeschichte wiederzufinden, sondern stellen ein Grundschema dar, das in mannigfachen Variationen realisiert ist.

Schon im Begriff ist das Merkmal der

Kürze

enthalten. Man hat festgestellt, daß die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit im Durchschnitt etwa 8 Seiten umfaßt. Sie ist also länger als die Fabel, die Anekdote und andere Kürzestformen der Epik, aber kürzer als eine Erzählung. An sich ist die Kürze ein rein äußerliches Merkmal, sie ist aber eng verbunden mit weiteren Merkmalen, durch die der Typus der Nachkriegskurzgeschichte erst seine besondere, auch inhaltlich bestimmte Prägung erhält.

Kennzeichnend ist das

unvermittelte Einsetzen

der Geschichten. So beginnt Hans Benders Kurzgeschichte *Die Schlucht* mit den Sätzen:

Sonderbar, sie schreien wieder Hurra! Sie sind jenseits der Höhe.
Der Widerstand ist gebrochen. Ich höre es aus ihren Stimmen.

Der Leser wird unmittelbar in eine Situation und in ein laufendes Geschehen hineinversetzt; es wird ihm nicht erklärt, wer mit „sie“ gemeint ist. Immer wieder finden wir im ersten Satz von Kurzgeschichten Personalpronomina oder bestimmte Artikel, also Wörter, die eigentlich auf schon Bekanntes oder Genanntes verweisen. Man vergleiche als Gegensatz dazu Märchenanfänge wie „Es war einmal eine kleine süße Dirn, die hatte jedermann lieb“, „Es war einmal ein Schuster, der hatte drei Söhne“ usw. Man hat das unvermittelte Einsetzen der Kurzgeschichten immer wieder mit der Kahlschlagsituation, die keine Orientierung mehr erlaube, in Verbindung gebracht; was erzählt wird, sind Ausschnitte aus der Wirklichkeit, hingestellt ohne Einordnung in einen übergreifenden Zusammenhang. Es ist, als wenn in allgemeinem Dunkel ein Scheinwerfer plötzlich eine Situation beleuchte, die nun, scheinbar zufällig herausgegriffen, dem Betrachter als alleiniger Anhaltspunkt dient.

Dem unvermittelten Einsetzen entspricht der

abrupte Schluß

der Kurzgeschichte. So endet Schnurres *Auf der Flucht* mit dem Abschnitt:

Als er aufwachte, hatte die Frau sich auch hingelegt; sie sah in den Himmel.

Das Kind lag neben ihr, sie hatte es in ihre Bluse gewickelt.

„Was ist“, fragte der Mann.

Die Frau rührte sich nicht. „Es ist tot“, sagte sie.

Der Mann fuhr auf. „Tot?“ sagte er; „tot –?!“

„Es ist gestorben, während du schliefst“, sagte die Frau.

„Warum hast du mich nicht geweckt?“

„Warum sollte ich dich wecken?“ fragte die Frau.

Der Text bricht sozusagen mitten in einem Gespräch ab, allerdings an einem bedeutsamen Punkt: Der Tod des Kindes ist Höhepunkt der Geschichte, die Äußerung der Frau „Warum sollte ich dich wecken“ zeigt die Ohnmacht der Menschen gegenüber diesem Schicksal. Es gibt hier kein kathartisches Aufschreien und Klagen, keinen lösenden Ausbruch der Gefühle, kein Ausklingen der Geschichte. Der Schrecken stellt sich in größter Nüchternheit dar – dem Leser bleibt die Beklemmung, das Aufgestörtsein. Die Erlebniskurve kommt im lesenden Mitvollzug nicht zu einem Ende; man nennt den Schluß der Kurzgeschichten deshalb auch offen: Der Leser wird über das Ende hinaus zum Nachdenken gezwungen. Die Frage, die die Frau am Ende der zitierten Kurzgeschichte stellt, wird vom Autor sozusagen an den Leser weitergegeben. Ähnlich verfährt Borchert, wenn er z.B. seine Kurzgeschichte *Die Küchenuhr* mit dem Satz „Er dachte immerzu an das Wort Paradies“ oder die Kurzgeschichte *Unser kleiner Mozart* mit dem Satz „Das konnte er nicht begreifen“ enden läßt und damit das Denken und Begreifen dem Leser überantwortet. „Wir sind eine Generation ohne Abschied“, hat Borchert geschrieben³ – auch die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit ist ein Text, der gleichsam weggeht, ohne sich verabschiedet zu haben.

Die zwischen unvermitteltem Anfang und abruptem Schluß eingespante Geschichte ist mit einer Tendenz zur

Verknappung

erzählt. Die Zahl der Personen ist begrenzt, nur wenig schmückendes Beiwerk begleitet das Geschehen, breite Schilderungen von Schauplätzen, wie sie in der Erzählkunst des 19. Jahrhunderts entwickelt worden sind, fehlen. So ist denn auch die Syntax meist einfach, zum Hauptsatzstil tendierend, mit kurzen, oft sogar unvollständigen Sätzen. Wesentliches scheint ausgespart, so daß der Leser ständig zum Deuten, zum Lesen zwischen den Zeilen, angehalten ist. Dabei ist die Sprache schlicht, der Umgangssprache angenähert, also nicht symbolistisch überhöht und verschlüsselt. Das erzählte Geschehen wirkt als Ausschnitt aus einem nicht erzählten größeren Zusammenhang, als Ausschnitt allerdings, der eine entscheidende Situation im Leben eines Menschen wiedergibt und somit über sich selbst hinausweist (in der wissenschaftlichen Literatur wird deshalb oft vom „Schicksalsbruch“ gesprochen, der in der Kurzgeschichte erzählt werde – der Begriff hat m.E. allerdings einen etwas zu pathetischen Klang). Schnurre hat einmal die Kurzgeschichte als „ein Stück herausgerissenes Leben“ bezeichnet.⁴

Daß Einzelelemente des Textes über sich hinausweisen, wird am deutlichsten bei den für die Nachkriegskurzgeschichte typischen *Dingsymbolen*.

Gegenstände der alltäglichen Umwelt werden zum Kristallisationspunkt der Sinnbezüge, die jenseits des Äußerlich-Konkreten den Gehalt der Geschichten strukturieren. Einige Kurzgeschichten, wie *Die Küchenuhr* oder *Das Brot* von Borchert, *Die Waage der Baleks* von Böll oder *Ein Wespennest* von Gerd Gaiser führen das Dingsymbol sogar im Titel.

Im Bereich der Erzählperspektive haben Kürze, Verknappung, unvermitteltes Einsetzen, abrupter Schluß und auch die Dingsymbole ihre Entsprechung im

Fehlen erkennbarer Erzählerkommentare.

Das erzählte Geschehen spricht für sich selbst, kein Erzähler leitet ein, erläutert und zieht Folgerungen. Man vergleiche mit typischen Anfängen von Kalendergeschichten, um sich zu verdeutlichen, wie ein Erzähler sich kundgeben kann; Johann Peter Hebel z.B. beginnt sein *Wohlbezahltes Gespenst* mit den Worten: „In einem gewissen Dorfe, das ich wohl nennen könnte“ oder Berthold Auerbach sein *Polizei Hilf!* mit den Sätzen: „Schon wieder ein Polizeistücklein? Der Gevattersmann kann nichts dafür, es gibt eben viele“. Hier äußert sich ein Erzähler – bei Auerbach nennt er sich „Gevattersmann“ – zu seinem Publikum, als hielte er Zwiesprache. Ganz anders setzt dagegen Schnurres schon erwähnte Kurzgeschichte *Auf der Flucht* ein:

Der Mann hatte einen Bart und war schon etwas älter; zu alt fast für die Frau. Und dann war auch noch das Kind da, ein ganz kleines. Das schrie dauernd, ...

Der Leser wird hier direkt mit der Situation konfrontiert. Gefördert wird dieser Eindruck durch den häufigen Gebrauch der direkten Rede; der Leser kann sozusagen selbst den Figuren zuhören, ist Zeuge ihrer Gespräche. Selbst wenn Kurzgeschichten in der Ich-Form geschrieben sind und das erzählende Ich das erzählte Geschehen kommentiert, fühlt sich der Leser kaum je als angesprochener Adressat, sondern vielmehr als Zeuge eines inneren Monologs. Der Unterschied sei wieder an zwei gegensätzlichen Beispielen veranschaulicht. Thomas Manns *Eisenbahnunglück* (1908 entstanden) entspricht von der Länge her gesehen der Nachkriegskurzgeschichte, unterscheidet sich von dieser aber durch seine Publikumsorientierung:

Etwas erzählen? Aber ich weiß nichts. Gut, also ich werde etwas erzählen.

Einmal, es ist schon zwei Jahre her, habe ich ein Eisenbahnunglück mitgemacht, ...

Im Vergleich dazu zeigt Luise Rinsers *Rote Katze* den monologischen Charakter der modernen Kurzgeschichte; der Text beginnt:

Ich muß immer an diesen roten Teufel von einer Katze denken, und ich weiß nicht, ob das richtig war, was ich getan hab.

Selbst bei diesen Texten in Ich-Form ist also ein Unterschied zwischen der souveränen Distanz zum Geschehen beim älteren Erzählmodell und der unmittelbaren Verstricktheit und Nähe bei der Nachkriegskurzgeschichte spürbar. Das Fehlen eines distanzierenden, erläuternden Erzählers wirkt sich im übrigen auch auf die Zeitstruktur aus. Vor- und zurückweisende Erklärungen fehlen, der Leser sieht sich nur mit einer unmittelbaren Gegenwart konfrontiert. Man vergleiche als Gegenbeispiel die folgenden zwei Stellen, wiederum aus Thomas Manns *Eisenbahnunglück*:

Das sei eine Entgleisung, erklärte der Mann, wir seien entgleist. Was nicht zutraf, wie sich später erwies. ...

Ich hatte einen Fahrschein erster Klasse (weil man mir die Reise bezahlte) ...

Hier werden für den Leser Hinweise gegeben auf das, was sich später herausstellte oder was zur erzählten Situation geführt hatte. In der Kurzgeschichte der Nachkriegszeit bleibt die Deutung dagegen sehr viel mehr dem Leser überlassen. Wie trotz der Beschränkung auf erzählte Gegenwart Späteres und Früheres hineingenommen werden können, zeigt der folgende Ausschnitt aus Herbert Malechas *Probe*:

Langsam ließ das Klopfen im Halse nach. Seit drei Monaten war er zum *erstenmal* wieder in der Stadt, zum *erstenmal* wieder unter so viel Menschen. Ewig konnte er in dem Loch sich ja nicht verkriechen, er mußte einmal wieder raus, wieder Kontakt aufnehmen mit dem Leben, überhaupt raus aus allem. Ein Schiff mußte sich finden lassen, möglichst noch, bevor es Winter wurde.

Früheres und Kommendes sind hier als Bewußtseinsinhalte der Hauptfigur wiedergegeben (erzähltechnisch gesehen handelt es sich um erlebte Rede). So entsteht nicht der Eindruck, daß ein Erzähler mit größerem Wissen den Leser aufklärt, vielmehr wird diesem die subjektive Erlebnisperspektive einer betroffenen Figur nahegebracht.

Für die perspektivische Gestaltung der Nachkriegskurzgeschichte ist ferner wichtig, daß die Hauptfigur kaum je ein herausragender Held oder eine sonst bedeutende Persönlichkeit ist. Vielmehr wird die

Perspektive des kleinen Mannes

vermittelt: Einfache Soldaten, kleine Angestellte, Mütter, Kinder stehen im Vordergrund.

Die Kurzgeschichte, wie sie sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit als Typus herausgebildet hat, wirkt bis in die gegenwärtige Literaturproduktion fort. Deshalb bin ich hier auch besonders ausführlich auf sie eingegangen. Die Grenzen zu anderen Typen – zur Satire, zur experimentellen Prosa, zur Parabel usw. – sind allerdings im Laufe der Zeit immer fließender geworden. Deshalb hat man die Kurzgeschichte schon mehrfach totgesagt; Schnurre formulierte 1961: „Aber die Blüte der deutschen Kurzgeschichte war schnell vorbei. Keine fünf Jahre, und es waren die ersten typischen Verfallserscheinungen zu beobachten: bloße artistische Perfektion, Manierismus, Abgleiten in Klischees, Simplifizierung bis zum naturalistischen Wirklichkeitsabklatsch und Grenzübertretungen aufs Gebiet des Feuilletons, der Groteske, der Reportage, der Skizze und der Erzählung.“⁵ Und 1971 sagte er noch dezidierter: „Tja, die Kurzgeschichte. Ich glaube, heute kann niemand so tot sein wie sie.“⁶ Ähnlich Marie Luise Kaschnitz 1968: „Ich habe die Kurzgeschichten gründlich satt ...“.⁷ In ihrer ausgeprägten Form mag die Kurzgeschichte in der Tat an die Nachkriegssituation gebunden sein; aber wenn in den 60er Jahren der Typus immer mehr seine Einheitlichkeit verliert, so braucht das nicht unbedingt als Verfall diagnostiziert zu werden, sondern kann auch als eine Entfaltung gesehen werden. Als wichtigste Variation des ursprünglichen Typus' der Kurzgeschichte ist die Herausbildung einer skizzenhaften, weitgehend handlungsfreien, (scheinbar) ereignislosen, gewöhnliche Alltäglichkeit wiedergebenden Kurzprosa zu sehen; sie soll hier als eigener Typus vorgestellt werden:

1.1.2 Alltagskurzgeschichte

Mitte der 60er Jahre taucht in der deutschen Literatur ein Typus von Kurzgeschichten auf, der unter fast völligem Verzicht auf Handlung Situationen gewöhnlicher Alltäglichkeit vorführt. Er ist nicht mehr bestimmt von der Verstörung, die das Dritte Reich und der Weltkrieg bei den Autoren ausgelöst haben, sondern gibt vielmehr einem Unbehagen an der Normalität Ausdruck. In der sprachlichen Gestaltung verstärken sich die Merkmale, die schon für die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit, insbesondere bei Wolfgang Borchert, charakteristisch waren: Die Sprache ist noch einfacher, noch knapper, noch häufiger bis zu unvollständigen Sätzen reduziert. Was in der Nachkriegszeit Ausdruck einer Erfahrung gewesen war, die den

Menschen fast die Sprache verschlug, ist nun allerdings Zeichen banaler Alltäglichkeit, Zeichen auch der Entfremdung und des Sinnverlustes in einem von langweiliger Ordentlichkeit geprägten Leben. Der Umfang der Texte ist meist noch geringer als bei der Nachkriegskurzgeschichte: Meist sind es nur noch 1 bis 2 Seiten, die diese Alltagskurzgeschichten umfassen.

Eine Schlüsselposition in der Entwicklung der Alltagskurzgeschichte nimmt das 1964 erschienene Bändchen *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen* von Peter Bichsel ein. Das schmale Werk – es war Bichsels erste Publikation – wurde damals von der literarischen Kritik begeistert aufgenommen; man empfand, daß hier jemand nicht nur in bewährter Manier gute Texte geschrieben hatte, sondern daß eine neue Form gefunden war, die der damaligen gesellschaftlichen Situation Ausdruck verleihen konnte. Auch heute noch, 20 Jahre nach ihrem Erscheinen, werden Bichsels Texte wie Protokolle gegenwärtig gelebter Wirklichkeit gelesen. Viele Autoren haben sich von Bichsel beeinflussen lassen oder haben selbständig zu ähnlichen Ausdrucksweisen gefunden. Bei Wolf Wondratschek, Kurt Marti, Helga M. Novak und anderen kann man, in jeweils unterschiedlichen Variationen, den Typus der Alltagskurzgeschichte wiederfinden. Im weiteren Umkreis gehören auch die vielen Kurzgeschichten Gabriele Wohmanns dazu, auch wenn sie zur längeren Form der Erzählung tendieren; ihre Handlungsarmut, das Einfangen und Durchsichtigmachen scheinbar belangloser Oberflächlichkeit in menschlichen Beziehungen zeigt die Nähe zum Typus der Alltagskurzgeschichte an.

Nach rückwärts kann man die Verbindungslinien über die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit hinaus weiter zurückverfolgen; insbesondere Bichsels Prosa wird immer wieder mit der seines Landsmannes Robert Walser verglichen, der schon in der ersten Jahrhunderthälfte den Typus der handlungsfreien Kurzprosa entwickelt hatte. Walsers Tendenz zu fast traumhafter, wenn auch selbstironisch gebrochener Verklärung der Wirklichkeit hat allerdings in der Alltagskurzgeschichte einem Verfahren Platz gemacht, das Idyllik als falsche Idylle, als leeren Schein entfremdeter Existenz entlarvt.

Bezogen auf die gesellschaftspolitische Entwicklung kann man in der Alltagskurzgeschichte den Seismograph für die trügerische Ruhe vor dem Sturm sehen. Es ist die Prosa eines Unbehagens, das sich erst leise artikuliert; nicht Bewältigung der Vergangenheit ist ihr Thema, sondern die fragwürdige Normalität des

Alltagslebens in der Wohlstandsgesellschaft. Bald nach Herausbildung des Typus erschütterten die Studentenunruhen das Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft und führten zu einer expliziten Politisierung der Literatur.

So rechtfertigen es m.E. sowohl die gestalterischen Merkmale wie der historische Entstehungshintergrund, daß die Alltagskurzgeschichte als eigener Typus erfaßt wird. Das ist in der wissenschaftlichen und didaktischen Literatur so bisher nicht geschehen; zuweilen wird die Alltagskurzgeschichte zur Skizze gezählt und damit ein Bezug zu den Kurzformen des Naturalismus und Impressionismus vor und um 1900 hergestellt (das ist z.B. bei Edgar Neis in seinem Bändchen *Kurzprosa* der Fall). Die Tendenz zum bildhaften Beschreiben und Schildern, das die Skizze meist auszeichnet, ist allerdings in der Alltagskurzgeschichte kaum zu finden. Das liegt schon daran, daß der inhaltliche Schwerpunkt der Alltagskurzgeschichte bei den (gestörten) zwischenmenschlichen Beziehungen liegt. Deshalb erscheint es mir angebracht, die Alltagskurzgeschichte auch begrifflich von der Skizze als dem älteren Typus abzuheben.

1.1.3 Kürzestgeschichten

Die Tendenz zur Kürze, die schon die Entwicklung von der Nachkriegskurzgeschichte zur Alltagskurzgeschichte prägt, findet ihren Höhepunkt in den Kürzestgeschichten. Den Auftakt bildet eine kleine Gruppe von Texten verschiedener Autoren, die 1955 mit der Bezeichnung *Kürzestgeschichten* in der Zeitschrift *Akzente* (S. 513–519) veröffentlicht wurden; größere Verbreitung gewann der Typus in den 60er Jahren. Typisch für die Entwicklung ist der Titel *Immer kürzer werdende Geschichten*, mit dem Reinhard Lettau 1973 eine Sammlung seiner Texte aus 10 Jahren versehen hat. Die Kürzestgeschichte nimmt nicht einmal mehr eine halbe Seite ein; sie tendiert zum Apodiktischen und ist oft nicht viel mehr als Inhaltsangabe oder Modell einer möglichen Geschichte. Die atmosphärische Dichte der Alltagskurzgeschichte ist bei der Knappheit nicht mehr realisierbar, dafür entsteht eine Nähe zur Parabel und zur experimentellen Prosa. Die Kürzestgeschichte bleibt aber meist realistisch, darin der Anekdote verwandt, ohne jedoch, wie diese, auf eine bekannte Persönlichkeit oder Situation bezogen zu sein und pointenhaft in einem Ausspruch zu gipfeln. Sie ist also nicht nur quantitativ durch ihre Kürze charakterisiert, sondern durch

weitere Charakteristika von anderen Kürzestformen der Prosa abgrenzbar. Als Beispiel sei hier Heimito von Doderers *Ehrfurcht vor dem Alter* zitiert, eine Kürzestgeschichte aus einem einzigen langen Satz:

Durch eine alte Dame mit kleinem Hund, welche infolge ihrer Umständlichkeit die Abfertigung am Postschalter verzögerte, zur äußeren Wut gebracht, schlug er – da ihm denn die Ehrfurcht vor dem Alter hier jede direkte Ausschreitung verwehrte – mit einer schweren, zum Teil eisenbeschlagenen Keule, welche der Angeklagte damals für solche Zwecke stets bei sich zu führen pflegte, die Front des gegenüberliegenden Hauses ein, wodurch drei Wohnungen beschädigt und sechs Personen, wenn auch nicht erheblich, so doch derart verletzt wurden, daß sie ärztliche Hilfe in Anspruch nehmen mußten.

Im Gegensatz zur Anekdote wirkt die Kürzestgeschichte kaum je belustigend, sondern löst eher beim Leser ein Nachdenken aus. Wie die Fabel zielt sie dabei meist auf Probleme des menschlichen Zusammenlebens. Bei Heinrich Wiesner, der ein ganzes Bändchen mit dem Titel *Kürzestgeschichten* veröffentlicht hat, führt das zu fast lehrhaften Texten. Bei einem Autor wie Wondratschek dagegen ist gerade keine Sinnperspektive zu erkennen, vielmehr bleibt das erzählte Geschehen absonderlich und unerklärlich. Die Irritation unserer gewohnten Erklärungsmuster kann dann als Intention des Textes gesehen werden.

Der Begriff „Kürzestgeschichte“ ist, obschon ihn Autoren selbst verwenden, in der Literaturwissenschaft noch nicht fest eingebürgert und wird deshalb z.T. unterschiedlich aufgefaßt. In seiner Textsammlung *Kürzestgeschichten* in Reclams *Arbeits-texten für den Unterricht* faßt Graf von Nayhaus den Begriff zum Beispiel weiter, als ich es hier getan habe; er bezeichnet z.B. Texte, die ich dem Typus der Alltagskurzgeschichte zuordne, als Kürzestgeschichten; dabei entfällt die Reduktion auf den Geschehenskern als Charakteristikum der Kürzestgeschichte, obschon m.E. doch gerade darin der besondere Reiz und die Eigenart des Typus begründet sind.

1.1.4 Experimentelle Kurzprosa

Zu den auffallendsten literarischen Phänomenen der 60er Jahre gehört das Aufkommen experimenteller Schreibweisen in allen Literaturgattungen. Vorreiter war die Wiener Gruppe um Hans Carl Artmann, Konrad Bayer, Gerhard Rühm u.a., die sich schon in den 50er Jahren bildete; eine enge Verbindung bestand von

Anfang an zur konkreten Poesie. Das Grundprinzip experimenteller Prosa wie auch der konkreten Poesie könnte man als Umkehrung der tradierten Schreibverfahren charakterisieren: Es wird nicht mehr für einen Inhalt ein sprachlicher Ausdruck gesucht, sondern mit sprachlichem Material experimentiert und sozusagen abwartend beobachtet, ob sich dabei mögliche inhaltliche Bezüge ergeben. Es geht also nicht mehr um erzähltes Geschehen, nicht mehr um Geschichten, höchstens um ein Spiel mit Strukturelementen von Geschichten. Peter Handke, einer der wichtigsten Vertreter experimentellen Schreibens, äußerte 1967 z.B. „Ich kann in der Literatur keine Geschichten mehr vertragen“ und „Die Methode der Geschichte ist für mich nur noch anwendbar als reflektierte Verneinung ihrer selbst: eine Geschichte zur Verhöhnung der Geschichte“.⁸ Am konsequentesten hat Helmut Heißenbüttel die experimentelle Schreibweise verwirklicht. Seine *3 x 13 mehr oder weniger Geschichten* von 1964/65 (der Titel thematisiert wieder die Infragestellung des Erzählens) sind gleichsam einem Sprachlaboratorium entsprungen. Der Text *der Mann der lesbisch wurde* beginnt:

ich wäre gern eine Frau
angenommen ich wäre eine Frau wäre ich dann nicht als die Frau die
ich gern wäre gern ein Mann
angenommen ich wäre der Mann der ich gern als die Frau wäre die
ich gern wäre wäre ich dann nicht als der Mann der ich als die Frau
die ich gern wäre gern wäre gern eine Frau

Es folgen noch vier Absätze, jeder länger und verwickelter als der vorhergehende. Das Ganze ist nach strenger Regel konstruiert und wirkt wie ein Stück Sprachakrobatik. In durchaus programmatischer Absicht hat Heißenbüttel seine Buchpublikationen *Textbücher* genannt und sie damit gegen die traditionellen Literaturformen wie Erzählung, Gedicht usw. abgegrenzt.

Die möglichen Verfahren experimentellen Schreibens sind vielgestaltig; die größte Rolle spielen Kombinatorik und Montage. *der Mann der lesbisch wurde* kann als ein kombinatorischer Text bezeichnet werden, das folgende Beispiel dagegen als Montage; in seinem Text *Ein Wort zum Boden oder Die merkwürdige Lage am zehnten Tag* montiert Ror Wolf ausschließlich Versatzstücke aus Fußballberichten, die zu einem bestimmten Spieltag der Bundesliga erschienen sind:

... die Bälle klatschten knallten platzten pffiffen hart aufgepumpt zischten rauschten wischten vorbei explodierten im langen Eck tropften ab kamen als Aufsetzer Abpraller kissenweich als schön schwebende Bogenlampen sanft leise kaum hörbar über die Mauer abgefälscht glashart als Trockenschüsse und Lattenkracher kaum sichtbar schwirten vorüber donnerten dröhnten und schlugen fünfunddreißigmal ein an diesem zehnten Tag ...

Während Heißenbüttels Text fast asketisch streng auf reine Strukturen reduziert ist, erhält das Experimentieren bei Ror Wolf einen vergnüglichen und zugleich entlarvenden Charakter. Über den Leser, den er sich für seine Texte vorstellt, hat Ror Wolf 1966 einmal gesagt:

... vielleicht gelingt es mir, ihn zu überraschen, zu erschrecken, zu ärgern, zu animieren, zu stören, zu verblüffen, zu reizen, zu unterwandern, zu zersetzen, zu erregen, zu schütteln, zu quälen, zu unterhalten, zu bluffen, zu spannen, zu verwirren, zu amüsieren, anzustoßen, anzuspitzen, aufzukratzen, aufzustacheln, zum Lachen zu bringen, seine Phantasie in Bewegung zu setzen. Was er sich dabei und hinter den Texten denkt, ist seine Sache; wenn er mitspielt, wäre ein Buch am Ende auch das, was *er* daraus macht.⁹

Der Leser wird als ein Mitspieler angesprochen; dem Text ist keine feste Botschaft eigen, vielmehr ist dem Leser anheimgestellt, was er aus dem präsentierten sprachlichen Material macht. Diese offene Bedeutungsstruktur ist in den 60er und 70er Jahren theoretisch viel diskutiert worden und hat über die experimentellen Schreibweisen hinaus die Entwicklung einer leserorientierten Literaturwissenschaft und -didaktik gefördert.

Literatursoziologisch gesehen kann man die experimentelle Kurzprosa einerseits mit der Technisierung der Umwelt und andererseits mit der Entwirklichung der Lebenszüge in der Medien- und Konsumwelt in Verbindung bringen. Der technische Charakter experimenteller Schreibweisen ist schon im Begriff deutlich: Die technische Zivilisation gründet sich wesentlich auf das Experiment als wissenschaftliches Verfahren. Eine Antwort auf die Medien- und Konsumwelt ist experimentelles Schreiben insofern, als in ihm das Medium – die Sprache, die Schrift – die Priorität vor den ausgedrückten Inhalten erhält. Damit ist eine Konsequenz aus der Tatsache gezogen, daß der Zugang zur Wirklichkeit in der modernen Welt immer mehr über Medien erfolgt und deshalb gefragt werden kann, ob nicht diese die eigentliche Wirklichkeit seien. Wie das Medium sich über die Wirklichkeit stülpt, so läßt die Konsumwelt in ganz ähnlicher Weise die Verpackung wichtiger werden als den Inhalt; experimentelle Schreibweisen könnten in diesem Horizont

als eine Arbeit mit dem Verpackungsmaterial bezeichnet werden. Durch die literarische Verarbeitung werden allerdings die klischeehaften Muster der Verpackung verfremdet und damit in Frage gestellt. So ist experimentelles Schreiben nicht nur die Übertragung von Technik, Medien- und Konsumprinzip auf den Bereich der Literatur, sondern zugleich deren Durchleuchtung. Experimentelles Schreiben ist zwar nicht mehr vom Glauben getragen, man könne mit literarischen Mitteln einer tieferen Wahrheit Ausdruck geben; wohl aber bricht es die trügerische Sicherheit, in die uns die alltäglichen Sprach- und Verhaltensmuster einwiegen, durch Wortkombinatorik und -montage verfremdend auf.

1.1.5 Phantastisch-parabolische Prosa

Während in den unmittelbaren Nachkriegsjahren die realistische Tendenz in der Kurzprosa eindeutig vorherrschte, sind in der Folgezeit bis heute parabolisch-phantastische Texte immer stärker in den Vordergrund getreten. Ein wichtiger Vorläufer ist Friedrich Dürrenmatt mit seiner frühen Prosa der 40er und 50er Jahre gewesen; Hauptvertreter des Typus sind dann Günter Eich, Günter Bruno Fuchs, Günter Kunert, Christa Reinig. Bei allen diesen Autoren ist eine starke Beeinflussung durch Franz Kafka feststellbar. Es geht bei diesem Typus um Texte, in denen einzelne Geschehenselemente nicht unserem Realitätsverständnis entsprechen und die zugleich zeichenhaft auf Probleme unserer individuellen und gesellschaftlichen Existenz verweisen; es liegt also eine Verbindung von Phantastik und Parabolik vor. In Kunerts *Lieferung frei Haus* z.B., einem der stärksten Texte des Typus', bekommen scheinbar unbescholtene Bürger Leichen in die Wohnung geliefert; damit soll dem Leser nicht nur ein Gruseln ob der phantastischen Überschreitung gewohnter Normalität vermittelt, sondern ein durchaus moralischer Appell vermittelt werden; die Geschichte sei „im Grunde ein moralischer Traktat über unsere Verantwortung für den Mitmenschen und unser Schuldigwerden“, hat Kunert selbst einmal geschrieben.¹⁰ Im Vergleich zu Kafka ist die Phantastik hier wie bei den meisten phantastisch-parabolischen Texten nach 1945 stärker konstruiert, bewußter im Hinblick auf die zu vermittelnde Botschaft eingesetzt, folgt also weniger einer zwanghaften Traumlogik. Oft bestimmt auch ein Vergnügen am Surrealen die Texte, so daß der Eindruck von spielerischem Phantasieren entsteht. Wenn z.B. in *Traugott Baers Menagerie* von

Peter Morger, einem jüngeren Schweizer Autor, der wie viele seiner schriftstellernden Landsleute einen Hang zum Surrealen hat, Herr Baer aus verschwiegener Liebe zu einer Verkäuferin in einer Zoohandlung eine ganze Tiermenagerie anschafft und selbst zu einem Bären wird, so ist damit zwar die Diskrepanz zwischen Animalischem und Domestiziertem, zwischen Natürlichem und vermarkteter Tierliebe als Problem angesprochen, zugleich aber macht der Autor sich und dem Leser ein Vergnügen mit den grotesk übertriebenen Vorstellungen und der sich überschlagenden Sprachakrobatik:

Immer tiefer muß ich mich in die zoologische Literatur einarbeiten, um den Freß-, Wohn- und Klimawünschen meiner gefiederten, beschuppten, gepanzerten, bepelzten Hausgenossen zu entsprechen. Die Lurch-, Schlangen- und Echsenartigen verlangen nach tropischen, feuchten Temperaturen, ein Wunsch, dem ich mit Heizstrahlern, Höhensonnen und Luftbefeuchtern begegne.

Bis dann Herr Baer selbst zum Bären wird:

Mit schweren Schritten tappe ich durch mein tier- und pflanzen-durchwirktes Reich, mit riesigen Futterkübeln, Strohhallen und Wassertänken. Meine Haut ist zu einem Pelz geworden; ...

Sowohl in ihrer mehr moralischen als auch in ihrer mehr spielerischen Variante ist die phantastisch-parabolische Kurzprosa auch international gesehen eine für die moderne Literatur ausgesprochen typische Ausdrucksform, wobei den Erzählungen des Argentiniers Jorge Luis Borges eine besonders herausragende Bedeutung zukommt.

1.1.6 Moderne Fabel

Die Fabel nimmt im Gesamtspektrum der Gegenwartsliteratur eine untergeordnete Rolle ein; da sie aber – auch in ihren zeitgenössischen Varianten – im Deutschunterricht der Sekundarstufe I immer wieder aufgegriffen wird, soll sie hier erwähnt werden. Einige Autoren – vor allem Wolf Dietrich Schnurre und Helmut Arntzen sind zu nennen – haben als Erben der langen Tradition die Fabel für die Gegenwart erneuert. Arntzen, von Beruf Professor für Literaturwissenschaft, spielt in den Texten direkt auf die älteren Fabeln an, variiert, verfremdet, parodiert sie. So spricht der Löwe bei ihm nicht mehr vom Recht des Stärkeren, sondern vom „stärkeren Recht“, und das Lamm ruft dem Wolf zu: „Ich habe im Äsop gelesen.“ Die moderne Fabel

ist abstrakter, intellektueller als frühere Fabeln, sie ist oft ironisch gebrochen, tendiert zum Epigramm und zum Witz. Das Epimythion, die Lehre, fehlt meist, die Folgerung aus der Fabel muß der Leser selber ziehen. Oft kann ihr auch gar keine Lehre im Sinne einer Verhaltensregel oder Veränderungsmöglichkeit entnommen werden, weil es beim sarkastischen Hinweis auf die Ungerechtigkeit der Welt oder auf die Unverbesserlichkeit des Menschen bleibt. Insgesamt herrscht aber doch eine gesellschaftskritische, oft sogar ausgeprägt politische Tendenz vor; im Vergleich mit den verniedlichenden, kindertümelnden Fabeln, wie sie im 19. Jahrhundert populär geworden sind, kann man deshalb in der modernen Fabel eine Erneuerung und Wiedererweckung des ursprünglichen kritischen Gehalts sehen. Formal zeigt sich dies auch in der Tendenz zur Kürze, die schon Lessing als Merkmal der antiken Fabel herausstellte und die er gegen die „lustige Schwatzhaftigkeit“ eines La Fontaine und anderer ausspielte.

1.1.7 Modernes Märchen

Mehr noch als die Fabel ist das Märchen in seinen neuesten Erscheinungsformen ein Spiel mit dem überkommenen Muster. Bei einigen Autoren kommt der Anspruch dazu, die für überholt, ja reaktionär gehaltene Botschaft der Märchen zu entlarven und durch eine neue zu ersetzen, die fortschrittlichen gesellschaftlichen Zielvorstellungen entsprechen soll. Diese Einschätzung tritt besonders deutlich zu Tage im Nachwort, das der Herausgeber Hans-Joachim Gelberg zu den 1972 erschienenen modernen Märchen von Janosch geschrieben hat: „Die Märchen der Brüder Grimm sind in einer längst vergangenen Zeit entstanden und weiter erzählt worden. Sie bieten gesellschaftliche Strukturen an, die wir überwunden haben oder ablehnen. ... Die stupide Webart vieler Märchen bei Grimm erzieht zum konservativen Denken.“¹¹ Bei Janosch wird das Rotkäppchen zum roboterartigen „elektrischen Rotkäppchen“, der tapfere Schneider zerstört die ganze Welt mit modernen Superwaffen und das Lumpengesindel betrügt den Taxifahrer um das Fahrgeld. Man mag Anfang der 70er Jahre in der Tat geglaubt haben, Grimms Märchen bräuchten eine solche Aktualisierung, um bei heutigen Kindern noch anzukommen. Die Erfahrungen haben uns inzwischen aber eher vom Gegenteil überzeugt. — Neben den Umdichtungen für Kinder gibt es neu erzählte Märchen für Erwachsene; in dem von Jochen Jung herausgegebenen Band *Bilderbogen-geschichten. Märchen, Sagen, Abenteuer. Neu erzählt von Autoren unserer Zeit*¹² findet man Beispiele ganz unterschiedlicher Art

von Ilse Aichinger, Hans Carl Artmann, Jürgen Becker, Nicolas Born und vielen anderen bekannten Autoren. Texte aus dieser reizvollen Sammlung sind in vielen Unterrichtsmaterialien wiederzufinden. Ähnlich wie die moderne Fabel erscheint das moderne Märchen in schulischer Sicht bedeutender als im außerschulischen literarischen Leben, wo es doch eher Nebenprodukt ist.

1.1.8 Satire und Grotteske

Zu den traditionellen Prosatypen, die auch in der Gegenwartsliteratur eine wichtige Rolle spielen, gehört die Satire. Der Begriff steht, so wie er heute verwendet wird, quer zu den gängigen Bezeichnungen Epik, Drama, Lyrik, weil Satiren innerhalb jeder dieser Obergattungen verwirklicht werden (in der lateinischen Literatur ist der Begriff noch an die Versform gebunden). Satire ist eine Schreibweise im Dienste der Verhaltens- und Gesellschaftskritik; durch übertreibende, ironisierende, komisch verfremdende Darstellung entlarvt sie, was als Mißstand erscheint, oder deckt zumindest das Beschränkte, Triviale, Allzumenschliche im scheinbar Ehrfurchterheischenden auf. In der Gegenwartsliteratur ist, bedingt durch das Medium Zeitung und Zeitschrift, die Kurzprosa die verbreitetste satirische Ausdrucksform. In den Feuilletons vieler Zeitungen und Zeitschriften sind regelmäßig Satiren zu lesen, die aktuelles Geschehen verarbeiten. Autoren wie Wolfgang Ebert, Joachim Schwedhelm, Wolfram Siebeck haben durch dieses Medium ihre große Bekanntheit als Satiriker erlangt. Neben den in Zeitungen und Zeitschriften erscheinenden Satiren gibt es einen Entwicklungsstrang, der zur Kurzgeschichte der Nachkriegszeit zurückführt. Er läßt sich am deutlichsten bei Heinrich Böll beobachten: Während seine ersten Kurzgeschichten in den unmittelbaren Nachkriegsjahren noch ganz von der Aufarbeitung des beinahe sprachlos machenden Schreckens geprägt sind, entstehen während der 50er Jahre immer mehr satirische Kurzgeschichten, die eine Auseinandersetzung mit der sich etablierenden bundesrepublikanischen Gesellschaft aufnehmen. 1958 erscheint als Sammlung Bölls Bändchen *Doktor Murkes gesammeltes Schweigen und andere Satiren*, aus dem vor allem der Text *Es wird etwas geschehen* Eingang in den Deutschunterricht gefunden hat: Er präsentiert eine Welt des geschäftigen Leerlaufs, voll von „handlungstarken Persönlichkeiten“, denen jede „belangloseste Tätigkeit“ zur „Tat“ wird, ein Zerrbild des Wirtschaftswunder-Optimismus, der hier satirisch entlarvt wird. Noch

verbreiteter sind in der Sekundarstufe I satirische Kurzgeschichten von Wolfgang Hildesheimer, Hellmut Holthaus und Kurt Kusenberg. Bei Hildesheimer läßt sich zugleich verfolgen, wie die Satire immer mehr zur Groteske wird, eine Entwicklung, die insgesamt für die Literatur seit 1945 kennzeichnend ist; wenn der Glaube an die Wirksamkeit von Kritik schwindet, wenn die bestehende Welt als hoffnungslos, unverständlich und verkehrt erfahren wird, bleibt nur noch die Groteske als adäquates Ausdrucksmittel. Es entstehen dann Texte, die sich dem phantastisch-parabolischen Typus der Kurzprosa annähern.

Als ein häufig vertretener Untertypus der Satire sind die Charakterbilder zu erwähnen, die in der Tradition von Theophrast, dem griechischen Naturgelehrten, stehen und in der modernen Literatur eine Art Renaissance erlebt haben. Charakterbilder sind entlarvend witzige Beschreibungen von Personentypen, gleichsam sprachgewordene Karikaturen. Urs Widmer charakterisiert so z.B. den *Bundesligaspieler*, den *Bäcker*, den *Buchhändler*, Hans Carl Artmann *die gute Köchin*, den *vollkommenen Lebensretter*, den *Flottenkapitän*, Elias Canetti den *Schönheitsmolch*, den *Schadenfrischen*, die *Bitterwicklerin*, wobei eine ganze Palette unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten von der noch realistischen Beschreibung bis zum Spiel mit surrealen Vorstellungen verwirklicht wird.

1.1.9 Dokumentarische Kurzprosa

Ein eigener Typus von Kurzprosa hat sich im Rahmen der Bemühungen um eine Literatur der Arbeitswelt herausgebildet. In den 60er Jahren setzte sich die sog. Dortmunder Gruppe 61, eine lockere Vereinigung von Autoren, zum Ziel, eine „literarisch-künstlerische Auseinandersetzung mit der industriellen Arbeitswelt der Gegenwart und ihrer sozialen Probleme“¹³ zu leisten und in Texten den Arbeitsalltag realistisch und kritisch darzustellen. Die Gruppe konnte dabei auf die Industriedichtung vom Anfang dieses Jahrhunderts und auf die Arbeiterliteratur der Weimarer Republik zurückgreifen. Ende der 60er Jahre bildete sich innerhalb dieser Gruppe der „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“, der sich aufgrund von Differenzen in den Zielvorstellungen dann bald spaltete. Der Werkkreis wollte verstärkt nicht-professionelle Schreiber zur Mitarbeit ermuntern. Das Programm kam schon 1969 in einem von ihm veranstalteten Reportagewettbewerb zum Ausdruck: Es sollten Texte zum Thema „Ein gewöhnlicher Arbeitstag“ oder „Ein bemerkenswerter

Vorfall aus dem Arbeiterleben" eingesandt werden.¹⁴ Das ist das Themenfeld, das auch weiterhin für den Arbeitskreis bestimmend blieb. Einer solchen thematischen Ausrichtung entspricht die Kurzprosa natürlich eher als etwa die Lyrik oder der Roman. So hat sich ein Texttypus herausgebildet, bei dem Situationen aus der Arbeitswelt protokollarisch nüchtern oder auch in subjektiver Erlebnisperspektive des Betroffenen beschrieben werden. Unverkennbar ist der Einfluß von Günter Wallraffs Industriereportagen, die seit 1966 erschienen sind. Wallraff, der als Mitglied der Gruppe 61 den Werkkreis begründet half, formulierte auch in einem Referat auf einer Arbeitstagung wesentliche Programmpunkte des Werkkreises wie „Wir wollen nicht Literatur als Kunst, sondern Wirklichkeit“ oder „Die genau beobachtete und registrierte Wirklichkeit ist immer phantastischer und spannender als die kühnste Phantasie eines Schriftstellers“.¹⁵ Fast immer sind die Texte aus dem Werkkreis von einem – oft unverkennbar klassenkämpferischen – Engagement für die Lohnabhängigen geprägt. Eine Verherrlichung der Industriearbeit, wie sie in der Arbeiterliteratur der Weimarer Republik noch häufig anzutreffen war, findet nicht mehr statt. An verschiedenen Orten der Bundesrepublik initiierte der Werkkreis lokale Werkstätten, und es gelang dadurch in der Tat, viele Arbeitende zum Schreiben zu veranlassen.

In der DDR hat es übrigens ähnliche Initiativen gegeben. Bereits 1959, auf der Autorentagung des Mitteldeutschen Verlages in Bitterfeld, die den sog. Bitterfelder Weg in der Literaturpolitik der DDR begründete, hat Walter Ulbricht die Schriftsteller zur Arbeit in Betrieben angehalten und die „Organisierung von Zirkeln des schreibenden Arbeiters“ angeregt.¹⁶ Während Texte schreibender Werkstätiger aus dem bundesdeutschen Werkkreis bis in den Deutschunterricht der Sekundarstufe I hinein eine gewisse Verbreitung gefunden haben, sind Texte von Werkstätigen der DDR im Westen so gut wie unbekannt. Der Grund dürfte in erster Linie in der geforderten ideologischen, systembejahenden Ausrichtung solcher Texte liegen.

1.1.10 Notat

Schon bei den dokumentarischen Texten aus der Literatur der Arbeitswelt kann man sich fragen, ob sie noch zur Literatur oder schon zur Sachprosa zu zählen sind. Verstärkt gilt dies für die – literaturwissenschaftlich noch nicht fest definierten – Notate. Ich verstehe darunter kürzere tagebuchartige Aufschriebe,

die sozusagen in der Mitte zwischen Aphorismus und Essay einzuordnen sind: nicht auf eine Formel zugespißt wie ersterer, aber kürzer als letzterer, oft bewußt fragmentarisch gehalten, zuweilen zur Anekdote tendierend. Termini wie Glosse, Denkbild, Notiz, Fragment decken sich mehr oder weniger mit dem Begriff Notat. In der jüngsten deutschen Literatur spielen Notate eine recht große Rolle; vor allem Autoren aus der DDR sind zu nennen: Günter Kunert, Volker Braun, Reiner Kunze, aber ebenso der für jüngere Autoren sehr wichtige, einem größeren Publikum aber immer noch weithin unbekannt Schweizer Ludwig Hohl. Auch Marie Luise Kaschnitz' Bändchen *Steht noch dahin*, Kurt Martis *Zärtlichkeit und Schmerz* und Peter Handkes *Gewicht der Welt* gehören hierhin. Als typisches Beispiel sei hier ein kurzes Notat von Kunert wiedergegeben:

Seit dem 42. Jahr des Jahrhunderts

Aufgeblättert in einer alten Zeitschrift dies: Vor schwarzuniformierten Schatten im Hintergrund das starre Antlitz eines jungen Mannes, auf der Brust das Zeichen der Auserwähltheit des Volkes – den Schlachtviehstempel –, hungerdörr und verlegen lächelnd: als schäme er sich seines Zustands, den das Foto auf immer zeigt. Seine Hinterlassenschaft: eine Handvoll Asche, zu der er gemacht ward und die auf dieser Erde lastet unaufhebbar.

Was ältere Vorbilder für das Notat betrifft, muß wieder einmal Franz Kafka genannt werden, bei dem vor allem die frühen Kurzprosatexte den Charakter von Notaten haben; die engen Wechselbeziehungen zwischen Tagebuch und literarischem Werk und die herausgeberische Praxis, daß Ausschnitte aus den Tagebüchern als eigene Texte publiziert werden, zeigen ihrerseits, wie Kafkas Schaffen auf dem Notat fußt. Wenn man weiter zurückgreift, findet man eine entsprechende Bedeutung des Notats vor allem in der Frühromantik; dort ist es die Verbindung von literarischem Schaffen mit aphoristischem, subjektivistischem philosophischem Denken, die das Notat gefördert hat; schon in der Frühromantik ist auch der Bezug zur journalistischen Praxis deutlich: Notate holen aus Aktuellem das Augenblicksüberdauernde heraus und haben deshalb ihren Platz auch in Zeitungen und Zeitschriften. So sind Peter Bichsels *Geschichten zur falschen Zeit* (die keine Geschichten mehr sind, sondern eine Art längerer Notate) zuerst als wöchentliche Kolumne im Magazin einer Tageszeitung erschienen.

1.1.11 Kurzgeschichte für Kinder und Jugendliche

Die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit hat nachhaltig die Kinder- und Jugendliteratur beeinflusst. Während diese noch in den 50er und 60er Jahren durch lustige und spannend-abenteuerliche Geschichten charakterisiert ist, sind mit den 70er Jahren kurze Geschichten, die die Alltagswirklichkeit problemorientiert verarbeiten und dafür die Erzählmittel der modernen Kurzgeschichte einsetzen, immer wichtiger geworden. Gewiß spielen nach wie vor längere Formen wie Roman und Erzählung in der Kinder- und Jugendliteratur die dominierende Rolle, aber gerade im Deutschunterricht hat sich die altersspezifische Kurzgeschichte als sehr fruchtbar erwiesen. Eine Schlüsselfunktion in der Entwicklung des Typus kommt dem bekannten Bändchen von Ursula Wölfel *Die grauen und die grünen Felder* von 1970 zu. Die Vorbemerkung in diesem Bändchen zeigt programmatisch, worum es bei dieser Literatur geht:

Diese Geschichten sind wahr, darum sind sie unbequem: Sie erzählen von den Schwierigkeiten der Menschen, miteinander zu leben, und wie Kinder in vielen Ländern diese Schwierigkeiten erfahren, ...

Wahre Geschichten haben nicht immer ein gutes Ende. Sie stellen viele Fragen, und jeder soll die Antworten selbst finden.

Diese Geschichten zeigen eine Welt, die nicht immer gut ist, aber veränderbar.¹⁷

In der Kinder- und Jugendliteraturforschung nennt man Geschichten, wie sie Ursula Wölfel schreibt und wie sie in den 70er Jahren vorherrschend geworden sind, Umweltgeschichten, weil sie von der (näheren und weiteren) gesellschaftlichen Umwelt der Heranwachsenden handeln (der Begriff Umwelt wird hier also nicht im ökologischen Sinne verstanden). Besonders deutlich wird bei Ursula Wölfel die gesellschaftskritische Tendenz, die Anfang der 70er Jahre in der Kinder- und Jugendliteratur eine auffallende und viel diskutierte Rolle gespielt hat. Ganz im Sinne von Bert Brecht redet Ursula Wölfel im obigen Zitat von der Welt, die veränderbar ist. Die weitere Entwicklung in den 70er und frühen 80er Jahren ist durch eine Verfeinerung der psychologischen Gestaltung gekennzeichnet. Zwischenmenschliche und innerpsychische Konflikte treten immer mehr in den Vordergrund, Freundschaft, Liebe, Sexualität, aber auch Tod, Lebensüberdruß, Ängste und Wünsche werden zu viel bearbeiteten Themen. Kurzgeschichtenanthologien für Jugendliche mit dem Titel *Herzklopfen, Einsamkeit hat viele Namen, Die Stunden mit dir* sind typisch für diese neueste Ausrichtung.

1.1.12 Kurzprosa von Jugendlichen

Während unter Jugendliteratur gewöhnlich die für Jugendliche geschriebenen Texte professioneller Autoren verstanden werden, ist in jüngster Zeit auch eine vermehrte Aufmerksamkeit für Texte von Jugendlichen selbst erwacht. Schon beim Werkkreis Literatur der Arbeitswelt haben gelegentlich Jugendliche mitgewirkt; in den letzten Jahren sind unabhängig davon an verschiedenen Orten Initiativen für Schreibwerkstätten entstanden. Besonders bekannt ist der Workshop Schreiben des Pädagogischen Zentrums Berlin. Auch Verlage nehmen nun in ihr Programm Texte von Jugendlichen auf; so sind bei Beltz & Gelberg ganze Anthologien, die nur Texte von Jugendlichen enthalten, erschienen. Die literarische Produktion der Jugendlichen hat ihren Schwerpunkt etwa gleichgewichtig in der Lyrik und Kurzprosa. Die verwendeten Muster sind dabei sehr vielgestaltig; oft sind Merkmale der Nachkriegskurzgeschichte wiederzufinden, starker Beliebtheit erfreuen sich science-fiction-artige Gestaltungsweisen. Motive aus Werbung, Film, Comic und Groschenheft tauchen häufig auf, oft durchaus klischeehaft übernommen, zuweilen aber auch erzählerisch recht komplex verarbeitet.

1.2 Bauelemente

Wie ist ein Text gemacht? Diese Frage, die für ein bewußtes Lesen eine zentrale Rolle spielt, hat in der Literaturwissenschaft zu komplizierten und unterschiedlich strukturierten Beschreibungskategorien geführt. Da hier nicht der Ort für eine literaturwissenschaftliche Debatte sein kann, kommentiere ich lediglich einige Kategorien, die mir für den Umgang mit moderner Kurzprosa wichtig erscheinen, ohne daß ich längere theoretische Herleitungen vornehme. Die mit diesen Kategorien erfaßten Bauelemente sind nicht auf die Kurzprosa beschränkt – die Montagetechnik z.B., von der unten die Rede ist, läßt sich auch im Roman, in Lyrik und Drama anwenden; die Vielgestaltigkeit moderner Kurzprosa bringt es mit sich, daß man bei ihr fast alle literarischen Bauelemente wiederfinden kann. Sie eignet sich deshalb besonders gut dazu, die Schüler mit elementaren textstrukturellen Kategorien bekannt zu machen. Das ist der Grund, weshalb ich hier, in einem didaktischen Bändchen zur Kurzprosa, die Bauelemente darlege. Vollständigkeit ist mit dem

Überblick, den ich im folgenden gebe, nicht angestrebt, ebenso wenig ist gemeint, alles Genannte müsse nun Lehrstoff für die Schüler sein. Ich beschränke mich auf Hauptkategorien, lasse weg, was in moderner Kurzprosa nur eine geringe Rolle spielt (deshalb fehlt zum Beispiel die Kategorie der Vorausdeutungen als Element der Zeitstruktur, weil sie zwar beim Roman, aber kaum bei der modernen Kurzprosa wichtig ist). Für den Unterricht stelle ich mir vor, daß man einzelne Kategorien dann einführt, wenn sie bei der Beschäftigung mit einem Text wichtig werden und erhellend sein können. Ich würde also der situativen Behandlung den Vorrang vor der systematischen Erarbeitung geben. Umso wichtiger ist es, daß der Lehrer die wesentlichen Kategorien abrufbar bereit hat und sich eine einheitliche Terminologie zurechtlegt. In der Literaturwissenschaft ist der Stand z.Z. leider so, daß Terminologien und Modelle zur Erfassung der Bauelemente umstritten sind, so daß von einer einheitlichen Kategorienbildung nicht die Rede sein kann. Ich wähle im folgenden Begriffe, von denen ich meine, daß sie auch Schülern der Sekundarstufe I vermittelt werden können. Neben der Ausrichtung am gegenwärtigen texttheoretischen Erkenntnisstand habe ich versucht, dem Verstehenshorizont von Schülern einigermaßen Rechnung zu tragen und möglichst verbreitete Termini zu wählen (was mich mehrfach vor die Frage stellte, ob ich den neueren, exakteren oder den vertrauten, hergebrachten Begriff verwenden soll – es ließ sich dies nur von Fall zu Fall entscheiden).

Festgehalten sei noch, daß textanalytische Begriffe Vereinfachungen darstellen. Sie fassen in ein Schema, was in Wirklichkeit vielfältiger ist, und setzen Grenzen, wo fließende Übergänge sind. Deshalb kann man auch davon sprechen, daß die Texttheorie immer nur Modelle bereitstellt, jeder Text aber das Modell variiert.

Ich unterteile die Kategorien für die Bauelemente in 5 Gruppen, nämlich Kategorien zu den Kommunikationsebenen, zur Zeitstruktur, zur Perspektive, zur Semantik und zum Stil.

1.2.1 Kommunikationsebenen

Zur Vergegenwärtigung der ersten, zentralen Unterscheidung, die bei einer Strukturuntersuchung gemacht werden muß, argumentiere ich an einem vorgestellten Beispiel. Nehmen wir an, es erzähle jemand drei Zuhörern ein unwahrscheinliches Ferienerlebnis und es fielen darauf die folgenden Bemerkungen:

Zuhörer A sagt: „Da komm ich nicht mit, das hast du so kompliziert erzählt!“ Zuhörer B sagt: „Das ist ja eine tolle Geschichte, die du da erzählst!“ Zuhörer C sagt: „Jetzt sag mal, was haben denn da die anderen, die dabei waren, getan?“ Alle drei Zuhörer beziehen sich auf das, was der Erzählende gesagt hat. Aber sie sprechen ganz unterschiedliche Ebenen an. Zuhörer A bezieht sich auf die Ausdrucksweise, auf die Gestaltung und Wiedergabe des Erzählten; er hat, wie man im Sinne der modernen Textlinguistik und Erzähltheorie sagen kann, die Textebene im Blick. – B bezieht sich dagegen auf das Erzählte, das man sich auch unabhängig vom Text, der jeweiligen Gestaltung, vorstellen kann: B könnte zum Beispiel die Geschichte weniger kompliziert weitererzählen. Der Text wäre dann nicht mehr der gleiche, aber es handelte sich immer noch um dieselbe Geschichte. – C begnügt sich in seiner Frage „was haben denn da die anderen, die dabei waren, getan“ nicht mit der erzählten Geschichte. Er will noch mehr darüber wissen, wie es war. Er interessiert sich also für das Geschehen, das der erzählten Geschichte zugrunde liegt. Man kann also 3 Kommunikationsebenen unterscheiden, nämlich

Text,
Geschichte,
*Geschehen.*¹⁸

Diese Ebenen sind auch in der modernen Kurzprosa vorzufinden. Man fragt sich zunächst vielleicht, ob bei fiktionalen, erfundenen Geschichten wirklich von der Ebene des Geschehens gesprochen werden könne. Zeichnet sich die fiktionale Prosa ihrem Begriff nach nicht gerade dadurch aus, daß sie Geschichten vermittelt, hinter denen kein Geschehen steht? Aus der Sicht des Lesers stellt sich der Sachverhalt anders dar: Er verhält sich beim Lesen meist durchaus so, als gäbe es die Ebene des Geschehens; er malt sich zum Beispiel Handlungsteile aus, die gar nicht erzählt sind. Und er hat damit gar nicht unrecht, denn literarische Texte sind so verfaßt, daß die Vorstellungsfähigkeit des Lesers angeregt wird (in der Literaturtheorie spricht man von Leer- oder Unbestimmtheitsstellen im Text, von der Polyvalenz des Verstehens usw.). Beim Lesen ist man sich des Unterschieds zwischen Text, Geschichte und Geschehen allerdings meist nicht bewußt. Wenn man von Gelesenem spricht, verwendet man gewöhnlich den Terminus, der die mittlere Ebene bezeichnet; man sagt etwa: „Ich habe eine Geschichte gelesen/gehört“ – „In dieser Geschichte steht, daß“ – „So eine Geschichte ist typisch für Berlin.“ Text, Geschichte und Geschehen werden dabei als Einheit betrachtet, und zwar insofern durchaus

zu Recht, als literarisches Schreiben meist daraufhin angelegt ist, dem Leser die Illusion zu verschaffen, er sei Zeuge eines Geschehens. Ebenso ist es aber für ein bewußtes Lesen und vor allem für das Gespräch über Texte notwendig, daß man die Ebenen unterscheiden, gleichsam für Augenblicke aus der verschmelzenden Illusion heraustreten kann. Nur so können Unterschiede im Textverstehen angemessen erörtert werden; auf der Ebene der Geschichte ist bis zu einem gewissen Grade eine einheitliche Deutung möglich und erstrebenswert, während auf der Geschehensebene – weil sie ja umfassender als die erzählte Geschichte sein kann – individuell verschiedene Vorstellungen akzeptiert werden müssen (soweit sie der Geschichte nicht widersprechen). Entsprechend ist im Unterricht auf Schüleräußerungen zu reagieren; so ist es etwa sinnvoll zu formulieren: „Ja, das könnte der Grund dafür gewesen sein, daß die Person sich so verhalten hat – es steht zwar nicht im Text, aber widerspricht der Geschichte nicht.“ Man macht mit einer solchen Äußerung den Schülern bewußt, daß die Geschichte nicht alles umfaßt, was man sich beim Lesen als Geschehen vorstellen mag, daß der Text aber zugleich einen Rahmen für die Vorstellungsbildung absteckt. Der wechselseitige Prozeß von Ausgestalten und Weiterfabulieren einerseits und Rückbesinnung auf die Geschichte (und auch auf den Text) andererseits dürfte das wesentliche Merkmal eines lebendigen Leseprozesses sein.

Zu beachten ist, daß das gegenseitige Verhältnis von Text, Geschichte und Geschehen je nach dem Texttyp unterschiedlich ist. So zeichnet sich experimentelle Kurzprosa zum Beispiel dadurch aus, daß Geschichte und Geschehen in ihrer Bedeutung zurückgedrängt werden, weil das Spiel mit dem Material Sprache im Vordergrund steht. Dokumentarische Texte dagegen wollen vor allem auf ein Geschehen aufmerksam machen. Durch Kommentare des Erzählers kann im übrigen eine weitere, reflexive Ebene in den Text eingebaut werden; bei Notaten spielt sie oft die Hauptrolle.

Mit der Unterscheidung von Geschichte und Geschehen hängt das Begriffspaar

Figur

und

Person

zusammen. Für seine Geschichte schafft der Autor Figuren – von Hauptfigur, Nebenfigur, Figurenkonstellation usw. pflegt man bei der Textanalyse zu sprechen. In der Vorstellung des Lesers (und meist auch des Autors) werden diese Figuren

lebendig, als wären sie wirkliche Personen. Nur deshalb kann man mit ihnen leiden, sich über sie freuen, auf sie wütend werden. Es ist angebracht, jeweils von Figur zu sprechen, wenn man sich auf die Textaussage bezieht, von Person dagegen, wenn man stärker die Vorstellungseinheit im Bewußtsein des Lesers ansprechen will.

1.2.2 Zeitstruktur

Erzählen in chronologischer Reihenfolge kann als Normalform literarischer Kurzprosa betrachtet werden. Für die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit hat man diesen

linearen Erzählablauf

sogar als besonders kennzeichnendes Merkmal herausgehoben. Berühmt ist – als Ausnahme von der Regel – die Umkehrung des gewohnten linearen Erzählablaufs in Ilse Aichingers „Spiegelgeschichte“, in der ein Leben vom Tod bis zur Geburt erzählt wird.

Die wichtigste Abwandlung linearen Erzählens erfolgt durch die *Rückblende*.

Sie ist ein erzählerischer Rückgriff auf Vorausgegangenes, ein kurzes Abblenden der Gegenwart und Aufblenden der Vergangenheit. Oft wird der Handlungszusammenhang überhaupt nur durch solche Rückblenden verständlich. Günther Weisenborn beginnt seine Kurzgeschichte *Zwei Männer* z.B. mit einer Schilderung der Situation nach einem katastrophalen Wolkenbruch; der Farmer und sein Landarbeiter (Peon) sitzen nebeneinander auf einer Kiste; in diese Situationsschilderung sind nun Auskünfte über die Vorgeschichte als Rückblenden eingebaut; so heißt es über den Peon, „der mit breitem, eisernem Gesicht ins Leere starrte“:

Seine Frau war ertrunken, als sie sich losließ, um ihre Hände zur Madonna zu erheben. Der Peon hatte drei Blasen gezählt. Ihre Hand hatte die letzte Blase zerschlagen.

Mit dem Plusquamperfekt ist die Vorzeitigkeit deutlich markiert. – Man könnte meinen, die Kurzgeschichte mit ihrem abrupten Anfang und ihrem Anspruch, ein ganzes Lebensschicksal in einer einzigen Situation zu beleuchten, sei auf solche Rückblenden besonders angewiesen. Aber die Autoren vermeiden die Rückblende oft bewußt, weil sie Distanz zur erzählten Gegenwart schafft und den wissenden Erzähler verrät, der in den vorherrschenden Ausformungen der Kurzgeschichte ja

hinter dem Erzählten verschwinden soll. Auskunft über Vorausgegangenes wird deshalb oft als Aussage oder Gedanke einer Figur vermittelt. Man kann in diesem Fall von der

Rückwendung

in der Personenrede (direkter, indirekter, erlebter Rede oder innerem Monolog) sprechen. Ein typisches Beispiel dafür ist *Die Küchenuhr* von Wolfgang Borchert, in der die Vorgeschichte sogar als Hauptthema betrachtet werden kann. Sie wird in direkter Rede wiedergegeben; die Hauptfigur hält eine Küchenuhr in der Hand und redet über die Zeit vor den Bomben: „Das war unsere Küchenuhr.“ Der Leser sieht sich nicht vom Erzähler distanziert informiert, sondern hört sozusagen der Hauptfigur zu, als säße er neben ihr. Oft wird Vorgeschichte als erlebte Rede eingeführt, wobei dann allerdings die Abgrenzung zur Rückblende nicht immer scharf zu ziehen ist. Als Beispiel sei die oben schon einmal zitierte Stelle aus der *Probe* von Herbert Malecha angeführt:

Langsam ließ das Klopfen im Halse nach. Seit drei Monaten war er zum erstenmal wieder in der Stadt, zum erstenmal wieder unter so viel Menschen. Ewig konnte er in dem Loch sich ja nicht verkriechen, ...

Hier werden Gedanken oder zumindest Bewußtseinsinhalte der Hauptfigur wiedergegeben, die dem Leser zugleich die notwendige Information über das Vorausgegangene geben. Diese Vergegenwärtigung des Vergangenen ist perspektivisch gebrochen und wird insofern vom Erzähler nicht als unbedingt gültige Aussage über die Vorgeschichte verantwortet. Die Person, die sich die Vergangenheit vergegenwärtigt, könnte sich z.B. über das Vergangene täuschen. Erlebte Rede ist immer auch eine Aussage über den gegenwärtigen Bewußtseinszustand einer Figur, was bei der Rückblende nicht der Fall sein muß.

Neben Texten mit einzelnen Rückblenden oder einzelnen Rückwendungen in der Personenrede gibt es in der Kurzprosa auch Beispiele, deren Hauptinhalt sich durch das Aufrollen eines abgelaufenen Geschehens ergibt. Schon Borcherts *Küchenuhr* tendiert in diese Richtung. Noch konsequenter weist die Kindergeschichte von Ursula Fuchs *Kleine Bärin stinkt nicht* diese Struktur auf. Der Text beginnt mit dem Satz: „Ich steh' hier vorm städtischen Krankenhaus.“ Im Krankenhaus liegt die Klassenkameradin der Ich-Erzählerin, der diese im Streit den Arm ausgekugelt hat. Der Text besteht nun zur Hauptsache darin, daß in erlebter Rede das ganze Geschehen, das zur gegenwärtigen

Situation geführt hat, vergegenwärtigt wird. Weil also Hintergründe und Vorgeschichte eines gegenwärtigen Zustandes erhellt werden, kann man von einem
analytischen Erzählen
sprechen.

An der Kurzgeschichte von Ursula Fuchs läßt sich noch ein weiterer grundsätzlicher Aspekt der Zeitstruktur verdeutlichen. Am Anfang des Textes findet man die Zeitangabe „zehn vor vier, neun vor vier, acht vor vier“; am Ende steht: „in einer Minute ist es vier Uhr“. Sieben Minuten liegen dazwischen, soviel wie ein Vorlesen des Textes ungefähr beansprucht. Zwei Zeitdimensionen sind hier also zur Deckung gebracht, die

erzählte Zeit

und die

Erzählzeit.

Wenn die erzählte Zeit, hier diese paar Minuten von acht bis eins vor vier, und die Erzählzeit, der Zeitraum, den das Erzählen beansprucht, etwa die gleiche Dauer haben, spricht man von *zeitdeckendem Erzählen*.

Es bildet allerdings die Ausnahme; meist durchschreitet ein Text sehr viel weitere Zeiträume, es liegt also

Zeitraffung

vor. Im kleinen geschieht das schon im Text von U. Fuchs, wenn es am Anfang heißt: „zehn vor vier, neun vor vier, acht vor vier“. In einem Satzteil werden 2 Minuten zusammengefaßt, während im weiteren Verlauf das minutenlange Geschehen sozusagen ausgebreitet wird. Eine sehr viel stärkere Raffung findet sich z.B. im Schlußabschnitt von Heinrich Bölls *Waage der Baleks*; da werden in zwei Sätzen viele Jahre zusammengefaßt:

Die Eltern meines Großvaters mußten das Dorf verlassen, das frische Grab ihrer kleinen Tochter. Sie wurden Korbflechter, blieben an keinem Ort lange, weil es sie schmerzte, zuzusehen, wie in allen Orten das Pendel der Gerechtigkeit falsch ausschlug. ...

Bei den meisten Typen moderner Kurzprosa kann man im Vergleich zu älteren Texten eine gewisse Annäherung der Erzählzeit an die erzählte Zeit feststellen. Dies hängt mit der Tendenz zur Verdichtung und zur Wiedergabe innerer Geschehensabläufe zusammen. Die nicht erzählte Zeit wird dann über die Rückwendungen in der Figurenrede hereingeholt.

Eine besonders starke Auflösung des linearen Handlungsablaufs kann durch die

Montage

erfolgen, die ebenfalls als typisch modernes Verfahren gelten kann. Dabei werden Versatzstücke so aneinandergerückt, daß sie sich gegenseitig beleuchten und verfremden. Ein bekanntes Beispiel ist Borcherts *An diesem Dienstag*, wo der Bericht über das Geschehen an der Front mit Situationen zu Hause konfrontiert wird; hier ein Ausschnitt:

An diesem Dienstag
wurde Leutnant Ehlers zum Bataillonskommandeur befohlen.
Sie müssen den roten Schal abnehmen, Herr Ehlers.

...

An diesem Dienstag
sagte Herr Hansen zu Fräulein Severin:
Wir müssen dem Hesse auch mal wieder was schicken, Severin-
chen.

1.2.3 Perspektive

Neben der Zeitstruktur ist die Perspektive, aus der erzählt/berichtet wird, ein entscheidender Strukturaspekt von Prosatexten. Die wissenschaftliche Diskussion dazu ist besonders kontrovers; ich präsentiere ein verhältnismäßig einfaches Modell, das auf die grundlegenden Aspekte beschränkt ist. Wenn in der praktischen Arbeit Differenzierungen notwendig sind, geschieht das besser mit eigenen Worten als mit Verweis auf ein kompliziertes Modell, das Schülern kaum nachvollziehbar ist. Eine differenziertere Darstellung der Probleme findet man im Bändchen *Elemente des Erzählens* von Klaus Gerth, das in derselben Reihe wie das vorliegende erschienen ist (Hannover 1983).

Als erste Kategorisierung sei die Unterscheidung in

Autor

und

Erzähler

festgehalten. Die Begriffe seien mit folgendem Beispiel veranschaulicht: *Der hellgraue Frühlingmantel* von Wolfgang Hildesheimer beginnt damit, daß der Ich-Erzähler einen Brief bekommt; die Anrede lautet: „Lieber Paul“. Mit dem Vornamen ist schon äußerlich klar, daß zwischen dem Ich-Erzähler Paul und dem Autor Wolfgang Hildesheimer zu unterscheiden ist. Der Autor ist in die Rolle eines Paul geschlüpft, der eine selbst erlebte Geschichte erzählt.

Auch wenn die Differenz zwischen Autor und Erzähler nicht mit Namensunterschied markiert ist, muß von einer möglichen Differenz zwischen beiden ausgegangen werden. Die Unterscheidung gilt auch, wenn gar kein erzählendes Ich vorhanden ist. Als Beispiel diene der Anfang der Kurzgeschichte *Eine Liebesgeschichte* von Siegfried Lenz:

Joseph Waldemar Gritzan, ein großer, schweigsamer Holzfäller, wurde heimgesucht von der Liebe. Und zwar hatte er nicht bloß so ein mageres Pfeilchen im Rücken sitzen, sondern, gleichsam seiner Branche angemessen, eine ausgewachsene Rundaxt.

Der etwas umständlich-gesucht wirkende Erzählstil ist Ausdruck einer Erzählerrolle, die Lenz ganz bewußt einnimmt. Er spricht hier nicht einfach als Herr Lenz, sondern als ein Erzähler, der seine eigene Sicht von den Dingen hat, die sich von der des Autors unterscheiden kann. Ein so spielerisches Umgehen mit der Erzählerrolle, wie man es bei Lenz findet, ist in der Literatur seit 1945 allerdings selten geworden. Gerade in der Kurzgeschichte der Nachkriegszeit, die den Anschein von Unmittelbarkeit erwecken will, soll der Erzähler oft gar nicht mehr wahrnehmbar sein, sondern das Erzählte für sich selbst sprechen.

Während die Unterscheidung Erzähler/Autor den einzelnen Text betrifft, hält das folgende Kategorienpaar zwei Gruppen von Texten auseinander; Geschichten und Berichte können in der

Ich-Form

oder in der

Er-Form

geschrieben sein. Ich-Form besagt, daß der Erzähler im erzählten Geschehen selbst vorkommt und darin auch mit „ich“ bezeichnet wird. Er kann die Hauptfigur in der Geschichte sein oder bloß Nebenfigur oder auch nur Beobachter. Selbstverständlich sagt die Ich-Form noch nichts darüber aus, ob die Erzählung etwas mit der Biographie des Autors zu tun hat; denn der Ich-Erzähler braucht nicht mit dem Autor identisch zu sein. Von der Er-Form ist zu sprechen, wenn der Erzähler im Geschehen nicht als Person vorkommt. In der überwiegenden Zahl der Fälle kann eindeutig zwischen Er- und Ich-Form unterschieden werden; Zwischenformen entstehen dann, wenn der Erzähler nur am Rande vom Geschehen betroffen ist. So kann man sich streiten, ob Heinrich Bölls *Waage der Baleks* der Ich- oder der Er-Form zuzuordnen sei. Der Erzähler erzählt von seinem Großvater, von den Verhältnissen in dessen Heimat, von dessen

Jugendzeit. Das erzählte Geschehen ist zeitlich und örtlich abgerückt vom Ich-Erzähler, und doch ist dieser als Enkel der Hauptfigur mit dem Erzählten verbunden.

Wenn der Erzähler sich selbst zwar kundgibt, die erzählte Geschichte aber nicht von ihm selbst handelt und er auch in keiner Weise am Geschehen beteiligt oder von ihm direkt betroffen ist, so ist von einem Text in Er-Form zu sprechen. Seine satirische Geschichte *Der Verkäufer und der Elch* beginnt Franz Hohler mit den Sätzen:

Kennt ihr das Sprichwort „Dem Elch eine Gasmasken verkaufen“? Das sagt man im Norden von jemandem, der sehr tüchtig ist, und ich möchte jetzt erzählen, wie es zu diesem Sprichwort gekommen ist.

Hier spricht der Erzähler zu seinem Publikum, im Geschehen aber, von dem er dann erzählt, kommt er selbst nicht mehr vor. Es handelt sich um einen Text in Er-Form, eingeleitet durch einen

Erzählerkommentar.

Solche ausdrücklichen Erzählerkommentare können eine ganze Geschichte begleiten; oft erscheinen sie nur am Anfang oder am Ende von Texten; als Beispiel für einen abschließenden Erzählerkommentar sei hier der Schluß von Hanna Muschgs *Geschichte von der Ente und der Eule* zitiert:

Und wenn jemand sagt, nein, das gibt es nicht, dann sage ich ihm mitten ins Gesicht: Das gibt es doch.

Von Erzählerkommentar kann man auch sprechen, wenn das Personalpronomen „ich“ nicht auftaucht, eine Passage aber doch das Erzählte kommentiert. Ein Beispiel ist der Schlußsatz von Hohlers Kindergeschichte *Der dumme Vulkan*:

Ja, manchmal haben eben auch die Dummen recht.

Der Übergang zwischen Erzählen und Kommentierung des Erzählten ist häufig fließend, so daß nicht immer deutlich geschieden werden kann. Insgesamt sind Erzählerkommentare in der modernen Kurzprosa eher selten; sie kommen vor allem vor, wo alte Gattungsformen spielerisch aufgegriffen werden wie bei den hier genannten Texten von Hohler und Muschg, die an das Märchen- und Parabelschema angeglichen sind. Sonst herrschen in der modernen Kurzprosa einerseits Er-Form ohne Erzählerkommentare und andererseits Ich-Form vor.

Bei den Texten in Ich-Form kann zwischen
erzählendem Ich
und

erzähltem Ich
unterschieden werden. Das Kategorienpaar wird z.B. am Anfang
von Luise Rinsers Kurzgeschichte *Die rote Katze* faßbar:

Ich muß immer an diesen roten Teufel von einer Katze denken, und
ich weiß nicht, ob das richtig war, was ich getan hab.

Der Text beginnt mit dem erzählenden Ich, das über sich selbst
nachdenkt; der Leser bekommt diese Selbstbefragung gleichsam
als stummer Zeuge mit. Das Nachdenken des Ich richtet sich auf
ein vorausgegangenes Geschehen, das im Folgenden dann erzählt
wird. Das Tempus wechselt denn auch vom Präsens ins Präteri-
tum und ins Perfekt; das „ich“ der Vergangenheit ist das er-
zählte Ich. Der Text stellt sich also als eine Reflexion des erzäh-
lenden Ich über das erzählte Ich dar.

Die Spannung zwischen erzählendem und erzähltem Ich wird in
vielen Texten der Ich-Form fruchtbar gemacht. In anderen Tex-
ten wiederum wird eine solche Distanz zwischen erzählendem
und erzähltem Ich vermieden; ein Beispiel ist Jens Rehns Kurz-
geschichte *Der Zuckerfresser*, die wie folgt beginnt:

„Was schreibst'n da?“

Ich sah auf und konnte ihn nicht richtig erkennen, er stand genau
in der Sonne. Ich setzte mich auf und drehte mich um.

Hier tritt nur das erzählte Ich ins Bewußtsein des Lesers; der
Ich-Erzähler enthält sich ausdrücklicher Reflexion über das
Geschehen.

Der Anfang von Rehns *Zuckerfresser* zeigt zugleich die starke
räumliche Perspektivierung,

die für moderne Literatur typisch ist. Was in der zitierten Stelle
erzählt wird, ist genau das, was aus dem Blickwinkel des er-
zählten Ich wahrnehmbar ist. Schon der Anfangssatz „Was
schreibst'n da?“ gibt wieder, was das erzählte Ich hört; genannt
werden kann der Sprecher des Satzes erst, nachdem das Ich auf-
geblickt hat; deshalb geht der Text weiter: „Ich sah auf und
konnte ihn nicht richtig erkennen ...“ Auch jetzt noch ist eine
genaue Erfassung des Redenden nicht möglich; das Ich muß
sich aufsetzen und umdrehen ... So stringent kann eine Kurz-
geschichte räumlich perspektiviert sein. Eingeschränkt wird die
Perspektivierung allerdings an der folgenden Stelle des Textes:

Er zog die Augen etwas zusammen und leckte sich über die Lippen.
Nicht wegen des Tees, ich erfuhr erst später, warum.

Der Hinweis auf eine spätere Erkenntnis durchbricht die strenge Ausrichtung an der gegebenen Perspektive, weil das Ich in der erzählten Situation noch nicht wissen kann, daß es später mehr erfahren wird.

Räumliche Perspektivierung findet sich auch bei Texten der Er-Form. Als Beispiel sei der Anfang von Borcherts Kurzgeschichte *Das Brot* zitiert:

Plötzlich wachte sie auf. Es war halb drei. Sie überlegte, warum sie aufgewacht war. Ach so! In der Küche hatte jemand gegen einen Stuhl gestoßen. Sie horchte nach der Küche. Es war still. Es war zu still und als sie mit der Hand über das Bett neben sich fuhr, fand sie es leer. Das war es, was es so besonders still gemacht hatte: sein Atem fehlte.

Der Leser erfährt nur, was die Hauptfigur selbst wahrnimmt oder was ihr durch den Kopf geht.

Die Figur, der die Perspektive in der dargelegten Weise ange nähert ist, kann als die

Perspektivfigur

bezeichnet werden; im *Zuckerfresser* von Rehns ist es das Ich, in Borcherts *Brot* die Frau. Das große Vorbild für solche konsequente Perspektivierung ist übrigens Franz Kafka, der sich auch in diesem Punkt wieder als einer der wichtigsten Bezugspunkte für die Kurzprosa nach 1945 erweist.

Wenn keine solche figurengebundene Perspektivierung feststellbar ist, kann von

räumlichem Aperspektivismus

gesprochen werden. Ein Beispiel dafür ist der Anfang von Heiner Müllers *Eisernem Kreuz*:

Im April 1945 beschloß in Stargard in Mecklenburg ein Papierhändler, seine Frau, seine vierzehnjährige Tochter und sich selbst zu erschießen. Er hatte durch Kunden von Hitlers Hochzeit und Selbstmord gehört.

Dieser Anfang erinnert an ältere Texttypen wie die Anekdote oder auch an Zeitungsberichte; eine deutliche Distanz zu den erzählten Figuren ist spürbar. Im weiteren Fortgang der Kurzgeschichte tritt dann allerdings auch hier eine figurengebundene räumliche Perspektivierung ein. In vielen Texten ist die Abfolge von stärkerer und weniger starker Perspektivierung ein wesentliches Gestaltungsmittel (wenn in der Erzähltheorie gelegentlich vertreten worden ist, es müsse möglichst eine einheitliche Perspektive durchgehalten werden und jede Abweichung sei als literarische Schwäche zu betrachten, so ist das Ausdruck eines unsinnigen Rigorismus', der auf realistische Erzähltheorien des 19. Jahrhunderts zurückgeht).

Ein weiteres Kategorienpaar zur Untersuchung der Erzählstruktur betrifft die Frage, in welchem Maße nur Äußerliches oder auch Innenleben von Personen wiedergegeben wird. Zur Unterscheidung können die Termini

Innensicht

und

Außersicht

verwendet werden. In dieser Hinsicht unterschiedlich sind z. B. der Anfang von Wolf Dietrich Schnurres *Auf der Flucht* und Marie Luise Kaschnitz' *Laternen*; Schnurre beginnt mit Außersicht:

Der Mann hatte einen Bart und war schon etwas älter; zu alt fast für die Frau. Und dann war da auch noch das Kind da, ein ganz kleines.

Kaschnitz setzt in der genannten Kurzgeschichte mit Innensicht ein:

Obwohl von kümmerlichem Wuchs und schwerfälligem Verstand, hatte Hellmuth Klein schon als Knabe den Wunsch, etwas Außerordentliches zu vollbringen, aber geheim, auf keinen Thron oder Ministersessel gehoben, aus dem Schatten heraus und am Ende nur wissend, dies und das habe ich bewirkt.

Für die Beschreibung der Erzählperspektive habe ich, zusammenfassend gesagt, 6 Hauptkategorien bzw. 3 Kategorienpaare genannt, nämlich

Ich-Form – *Er-Form*
räumliche Perspektivierung – *räumlicher Aperspektivismus*
Innensicht – *Außersicht*

In der Erzählliteratur kann ganz allgemein eine gewisse Tendenz zur Kombination von Ich-Form, räumlicher Perspektivierung, Innensicht und andererseits zur Kombination von Er-Form, räumlichem Aperspektivismus und Außersicht festgestellt werden. Es gibt aber auch andere Kombinationen, und gerade in der modernen Kurzprosa gibt es dafür besonders interessante Beispiele.

Fast von selbst versteht sich, daß Texte in Ich-Form meist mit Innensicht gekoppelt sind; der Ich-Erzähler weiß ja, was er denkt und fühlt bzw. gedacht und gefühlt hat. Aber auch da gibt es Gegenbeispiele; ein besonders prägnantes ist Peter Handkes Text *Die Überschwemmung*, der nur aus der Wiedergabe von direkter Rede besteht, so daß auch kein erzählendes Ich zu existieren scheint:

Ein Mann steht im Fluß, sagte ich. Er steht mitten im Geröll und hält den Kopf gesenkt; die Arme hängen an ihm herunter.

...

Er hört dich nicht, sagte mein Bruder. Ruf ihn.

Nein, sagte ich.

Schaut er etwas an? fragte er.

Ich weiß nicht, sagte ich. Ich sehe ihn nur von hinten.

Die beiden Sprechenden machen zwar im Verlauf des Textes auch Aussagen über ihre innerliche Befindlichkeit; aber das geschieht erzähltechnisch gesehen in direkter Rede, so daß ein Dabeistehender alles, was erzählt wird, mitbekommen könnte. Der Erzähler gibt also nur das wieder, was man von außen wahrnehmen (hier: hören) kann und hält insofern die Außensicht durch. Da der Text bis zum Zeitpunkt führt, wo das Ich und sein Gesprächspartner in der steigenden Flut ertrinken und somit verstummen, wirkt die durchgehaltene Außensicht in Verbindung mit der Ich-Form besonders irritierend.

In der modernen Literatur ist nicht nur die Ich-Form, sondern meist auch die Er-Form mit Innensicht kombiniert. Dazu kommt gewöhnlich auch eine starke räumliche Perspektivierung. Ein Beispiel dafür ist Josef Redings Kurzgeschichte *Fahrerflucht*; die inneren Regungen und die Gedanken der Hauptfigur machen den wesentlichen Inhalt der Geschichte aus. Das Äußere ist so wiedergegeben, wie es die Hauptfigur wahrnimmt. Zur Veranschaulichung diene der folgende Ausschnitt:

Jetzt werd bloß nicht sentimental! dachte Ellebracht. Jetzt werd bloß nicht dramatisch! Bist doch ein nüchterner Geschäftsmann! Ellebracht sah stur nach vorn und erschrak. Da war ein Kreuz. Ein Kreuz an seinem Wagen. So ein Kreuz, wie es der Mann vorhin gewesen war.

Ellebracht versuchte zu grinsen. Krieg dich bloß wieder ein, dachte er. Du siehst doch, was es ist. Das war mal das Firmenzeichen auf der Kühlerhaube. Es ist von dem Zusammenprall mit dem Fahrrad angeknickt worden und hat sich zu einem Kreuz verbogen.

Man spricht bei dieser Verbindung von Innensicht und räumlicher Perspektivierung auch von Innenperspektive. Zwingend ist diese häufig vorkommende Koppelung von Innensicht und räumlicher Perspektivierung allerdings nicht. Ein Beispiel für die Verbindung von räumlichem Aperspektivismus mit Innensicht ist die Kurzgeschichte *Im Gänsemarsch* von Wolfgang Weyrauch. Sie beginnt mit der Formulierung „Ich stelle mir vor“ und besteht im weiteren aus lauter abhängigen Gliedsätzen, die mit „wie“ beginnen. Der Text handelt von einem

Feldwebel, der mit fünfundsiebzig Infanteristen ins Watt marschiert; bei steigender Flut kommen einige um. Den größten Teil der Geschichte nimmt nun die Vorstellung davon ein, was einzelne Soldaten denken:

wie der dritte sich überlegte, ob es nicht das beste wäre, sich umzubringen, einfach abends, wenn alle in den Betten lagen

Es handelt sich sozusagen um eine doppelte Innensicht, um die Vorstellung des Ich-Erzählers von den Gedanken der Figuren; eine räumliche Wahrnehmungsperspektive entsteht dabei kaum.

Eng mit den Problemen der Perspektive sind die Redeformen in Texten verknüpft. Zu unterscheiden ist zunächst

Erzählerrede

und

Figurenrede.

Mit Erzählerrede wird bezeichnet, was der Erzähler erzählt, ohne daß er es einer erzählten Figur in den Mund legt. Figurenrede ist, was als Aussage einer Figur wiedergegeben ist. Darunter ist vor allem die

direkte Rede

und die

indirekte Rede

zu verstehen. Wenn ein Text oder ein Textteil überwiegend aus direkter Rede besteht, spricht man von

szenischem Erzählen.

Es vermittelt meist Außensicht, weil ja wiedergegeben wird, was jeder Ohrenzeuge mithören könnte. Zur Vermittlung von Innensicht, insbesondere wenn sie mit räumlicher Perspektivierung gekoppelt ist, stehen andere Formen der Rede zur Verfügung, die in der modernen Prosa eine auffallend große Rolle spielen. Es handelt sich einmal um den

inneren Monolog,

der vor allem in Texten der Ich-Form anzutreffen ist. Es gibt Kurzprosatexte, die ein einziger innerer Monolog sind, zum Beispiel Irmela Brenders Kindergeschichte *Ich, mein Feind*, die von einem Jungen handelt, der allein zu Hause ist und der nach einigem Zögern Geld aus dem Geldbeutel der Mutter stiehlt. Der Text endet:

Ich nehm' nur noch rasch den Fünfziger. So.
Ich bin ein Dieb. Und jetzt hab' ich wieder Angst.
Ach, Unsinn. Wegen einem Fünfziger!
Ich wollte es nicht.
Na gut. Das war eben irgendwas in mir.
In mir? Wer bin ich?

Nicht das äußere Geschehen, sondern nur der Gedankenfluß des Jungen wird wiedergegeben; der Diebstahl selbst ist lediglich aus der Absicht und den Skrupeln nach der Ausführung zu erschließen. Bei Texten der Er-Form herrscht zur Vermittlung der Innensicht das Mittel der

erlebten Rede

vor. Sie ist eine Wiedergabe von Gedanken, Gefühlen, Assoziationen einer Figur in Er-Form, aber nicht wie bei der indirekten Rede im Konjunktiv, sondern im Indikativ, und zwar gewöhnlich im Tempus des übrigen Textes. In Gina Ruck-Pauquets Geschichte für Jugendliche *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße?* findet sich z.B. die folgende Passage:

Wie versteinert sitzt Chris dann zu Hause in dem alten Ledersessel und starrt zum Fenster hinüber. Ihre Mutter fragt nicht, arbeitet wie immer. Es müßte nur ein böser Traum sein! denkt Chris.

Aber Paula hat das wirklich getan, sie hat sie bloßgestellt vor der ganzen Klasse. Das läßt sich nicht ungeschehen machen. Und das vergessen? Nie.

Der zweite zitierte Abschnitt ist erlebte Rede; er gibt die Gedanken Chris' wieder, aber nicht im inneren Monolog (dann müßte es heißen: „sie hat mich bloßgestellt“). Die Übergänge von der Erzählerrede zur erlebten Rede sind oft so fließend, daß kaum entschieden werden kann, wo nun erlebte Rede beginnt. Beispiele dafür finden sich in Martin Walsers Kurzgeschichte *Der Wurm*. Der folgende Ausschnitt handelt vom fischenden David:

Der Schwimmer schaukelte. Aber nur weil jetzt die ersten Mietboote draußen vorbeifuhren. Karl war bestimmt auch gegen Regen. Wer mietete sich schon ein Boot, wenn es regnete. Und Karls Mutter war jeden Morgen in der Messe. Die konnte auch nicht mitbeten, wenn um Regen gebetet wurde. Und die, die Fremdenzimmer vermieteten, auch nicht. Und das wurden immer mehr. Die Bauern waren allmählich in der Minderzahl. David war jetzt froh darüber.

Ist das erlebte Rede, und wenn ja, wo beginnt sie, wo endet sie? (Ich würde alles außer dem ersten und dem letzten Satz als erlebte Rede bezeichnen – aber über solche Abgrenzungen läßt sich streiten.) Durch solches Hinübergleiten in die erlebte Rede tendiert moderne Kurzprosa dazu, Innensicht zu vermitteln und dabei zugleich eine starke Perspektivierung vorzunehmen.

1.2.4 Semantische Strukturen

Was die Metapher für ein Gedicht, ist die
symbolische Bedeutung von Motiven

für die moderne Kurzprosa: das wichtigste Mittel, Sinndimensionen jenseits der wörtlichen Bedeutung der Wörter zu eröffnen. In den Kurzgeschichten Wolfgang Borcherts spielt zum Beispiel die Lichtsymbolik eine besonders auffallende Rolle: Licht und Dunkel sind nicht nur Teil der äußeren Szenerie, sondern geben zeichenhaft der Botschaft des Textes Ausdruck. In der Kurzgeschichte *Das Brot* finden sich zum Beispiel die folgenden Aussagen zum Licht:

Sie stand auf und tappte durch die dunkle Wohnung zur Küche.

... Sie machte Licht. Sie standen sich im Hemd gegenüber. ...

Sie hob die Hand zum Lichtschalter. Ich muß das Licht jetzt ausmachen, sonst muß ich nach dem Teller sehen, dachte sie. Ich darf doch nicht nach dem Teller sehen. „Komm man,“ sagte sie und machte das Licht aus, ...

Sie tappten beide über den dunklen Korridor zum Schlafzimmer.

„Du kannst ruhig vier essen,“ sagte sie und ging von der Lampe weg. ...

Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch.

Das Licht steht symbolisch für die Wahrheit in der Beziehung zwischen den beiden alten Menschen. Indem die Frau das Licht anmacht, erkennt sie, daß sich ihr Mann hinter ihrem Rücken Brot geholt hat. Sie macht das Licht aus, weil sie vertuschen will, daß sie das Handeln ihres Mannes erkannt hat. Allerdings – das macht die Paradoxie der Geschichte aus – ermöglicht das Verschweigen der Wahrheit, daß sie „beide über den dunklen Korridor“ ins Schlafzimmer zurückgehen können, daß also die Gemeinsamkeit bewahrt wird. Die Notlüge „Ich kann dieses Brot nicht so recht vertragen“ vermag die Frau am nächsten Tag nicht im vollen Licht zu sagen; der Schlußsatz aber führt beide wieder im Licht zusammen. Man kann bei dem Satz „Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch“ die Betonung auf das „Erst nach einer Weile“ legen und damit die Gestörtheit der Beziehung herausheben; man kann das Gewicht aber auch auf den Schluß des Satzes legen und damit verdeutlichen, daß trotz der Gefährdung und gerade wegen des schonenden Verhaltens der Frau die Beziehung zwischen den beiden noch Bestand hat. – Das Motivpaar Licht/Dunkel ist im Text mit weiteren symbolischen Motiven verbunden. Wichtig ist vor allem das Motiv der Kälte: Wenn die Frau sie an sich hochkriechen fühlt, kann das als Ausdruck der drohenden Kälte in

der Ehebeziehung verstanden werden. Und wenn die Frau sich besorgt zeigt, der Mann könnte sich erkälten, so zeigt sich darin zugleich ihre Sorge um die Beziehung. Gekoppelt ist das Motiv der Kälte mit der Küche, die nun ihrerseits mit dem Bett ein symbolisches Kontrastpaar bildet: „Komm man zu Bett. Du erkältest dich noch.“ Die Küche ist der Ort der drohenden Kälte, der Entfremdung, der aufgedeckten Lüge. Das Bett ist der Ort der Gemeinsamkeit, der Wärme, allerdings auch der verheimlichten Lüge: Im Bett beginnt der Mann zu kauen. Zu der Symbolkette Licht – Küche – Kälte gesellt sich schließlich noch die Nacktheit hinzu („Sie standen sich im Hemd gegenüber ... daß er nachts im Hemd doch schon recht alt aussah ... So barfuß auf den kalten Fliesen ... Ihre nackten Füße platschten auf den Fußboden“). Dieser Kette wäre gegenüberzustellen die Kette Dunkel – Bett – Wärme – Zudecken. – Eine solche Analyse ergibt also, daß es nicht nur einzelne Motive sind, die je für sich eine symbolische Bedeutung haben, sondern daß sich wort- und satzübergreifende Zusammenhänge erkennen lassen, durch die sich die symbolische Bedeutung erst voll entfaltet. In der neueren Texttheorie nennt man solche Ketten bedeutungstragender Elemente Isotopien, ein Begriff, der auf den Laien allerdings fremdartig wirkt. Für den Schulgebrauch schlage ich deshalb den Begriff

Bedeutungskette

vor.

Neben der Symbolik von Motiven und den Bedeutungsketten spielt bei vielen Texten der modernen Kurzprosa die

Parabolik

eine entscheidende Rolle. Von Parabolik spricht man, wenn einem Text als ganzem eine übertragene Bedeutung im Rahmen einer moralischen, aufklärerischen und/oder gesellschaftskritischen Intention zukommt. Dabei ist in der modernen Kurzprosa die parabolische Bedeutung meist nicht als eindeutige Lehre ausformulierbar. Die Autoren zeigen etwas auf, wollen aber nicht unbedingt moralische Maximen weitergeben. Besonders bekannte Beispiele für die Parabolik in moderner Kurzprosa sind Heinrich Bölls *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral* mit ihrer Infragestellung der Leistungs- und Wachstumsorientierung der modernen Wohlstandsgesellschaft und Ilse Aichingers *Fenster-Theater*, das dem sturen Ernst der Erwachsenenwelt die selbstvergessene Spiel Freude eines Kindes (und eines alten Mannes) gegenüberstellt. Bei DDR-Autoren, die besonders gern zur Parabolik greifen, hat die Mehrdeutigkeit von Aussagen z.T. auch politische Gründe: Gewisse Wahrheiten lassen sich nur verschlüsselt weitergeben.

1.2.5 Stilistische Merkmale

Die wichtigsten sprachlichen Merkmale, die bei der Stilanalyse moderner Kurzprosa eine Rolle spielen, können den folgenden Ebenen zugeordnet werden: Als sozusagen äußerlichste Ebene ist die

Lautstruktur

zu nennen. Sie spielt in der modernen Kurzprosa allerdings nicht die Rolle, die sie etwa in der Lyrik innehat. Bei vielen Texten führt ihre Untersuchung zu keinen relevanten Ergebnissen, bei einigen allerdings verrät sie die gestalterische Absicht des Autors. So wird bei der folgenden Stelle aus Helmut Heißenbüttels „schematischer Entwicklung der Tradition“ das Verfahren der Reduktion, das für die inhaltliche Gestaltung maßgebend ist, auch auf die Lautstruktur angewandt: an Vokalen enthält der Text fast nur das a und das i, ergänzt durch das phonetisch dazwischenliegende e, das vor allem an betonten Stellen der Sätze erscheint:

die nicht da waren waren mehr als die die da waren immer sind die
die nicht da sind mehr als die die da sind

Stärker richtet sich die Gestaltungsabsicht der Autoren moderner Kurzprosa auf die

syntaktische Gestaltung.

Für die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit und die Alltagskurzgeschichte ist eine Reduktion auf einfache Satzmuster charakteristisch; besonders ausgeprägt ist diese Tendenz bei Wolfgang Borchert, der sie bis zum Einwortsatz vorantreibt, wie folgender Ausschnitt aus *Unser kleiner Mozart* zeigt:

Am Fenster stand Liebig. Morgens schon. Mittags. Und nachmittags
noch. Und die endlosen Abende. Lehrter Straße. Lehrter Straße.

Die reduzierte Syntax ist hier Ausdruck der eingeschränkten Erfahrungswelt eines Gefangenen. Die Textstelle zeigt zugleich die in Kurzgeschichten oft anzutreffende Neigung zum Asyndeton, der Aneinanderreihung von Sätzen und Satzteilen ohne verbindende Konjunktion, und die Tendenz zur Wiederholung einzelner Wörter, Wortgruppen und Satzmuster. – Es gibt aber in der modernen Kurzprosa auch das andere Extrem syntaktischer Gestaltung, z.B. Wolfgang Weyrauchs *Im Gänsemarsch*, wo der Hauptsatz „ich stelle mir vor“ dem gesamten Text syntaktisch übergeordnet ist, oder Johannes Bobrowskis *Erste beide Sätze für ein Deutschlandbuch*, wo durch die Konfrontation eines sehr langen mit einem sehr kurzen, grammatisch unvollständigen Satz eine nachdrückliche Fragehaltung ausgelöst

wird. Im Umkreis experimenteller Schreibweisen kommt es zu besonders raffinierten, verspielten und kühnen syntaktischen Strukturierungen. So gibt es etwa einen Text von Jürgen Becker (in der Sammlung *Felder*), der nur aus Partizipien (des Präsens) besteht; er beginnt:

Kauend, rumschlurfend fensterschließend runterschluckend krümel-
pickend tasseschwenkend kleinkasseprüfend kopfkratzend

Dieser Textausschnitt ist zugleich ein Beispiel dafür, welche Rolle die

Wortwahl

in moderner Kurzprosa spielen kann; die Reduktion auf eine einzige Wortart wird hier verbunden mit der Bildung ungewohnter Zusammensetzungen. Ein ganz anderes Beispiel für die Bedeutung der Wortwahl ist der Anfang von Kurt Martis *Mit Jugend gestraft*; da wird aus der Konfrontierung bedeutungsähnlicher Wörter ein besonderer Sinn gewonnen:

Mädchen kichern. Sie nicht. Sie lächelt. Mädchen kreischen. Sie nicht. Sie lacht. ... Mädchen hüpfen ins Wasser wie Frösche. Sie springt. Mädchen zappeln. Sie schwimmt.

Als letzte Merkmalsebene für die Stilanalyse ist die

Stil-Ebene

eines Textes zu nennen. Die Stil-Ebene ist der Beachtung wert, wenn ein Text oder einzelne Teile von ihm in auffallender Weise einem bestimmten Muster des Sprachgebrauchs angeglichen sind. So greift Ralf Thenior in *Verhängte Fenster* zum Beispiel die Umgangssprache im Kneipenmilieu auf; hier ein Ausschnitt:

Dann kommt Kurt reingedonnert und fängt gleich groß an zu dröhnen. Hat die Hand in Gips. Von hinten gröhlt einer durch, wohl besoffen Kartoffeln geschält, wa! Arbeitsunfall. Er feiert jetzt erstmal krank. Nach ner Weile fängt Fritz an, blöd rumzulabern, mein letzter Wille, ne Alte mit Brille und so und kuckt Kurt dabei an.

Archaisierend hingegen ist die Stil-Ebene in einem Text wie Hans Joachim Schädlichs *Kurzem Bericht vom Todfall des Nikodemus Frischlin*:

Dienstag auf Okuli also, während der Poet sich auf nichts Arges versah, er war arglos, naiv nicht, erschien der Vogt und las ihm ein Patent ab, wie wollen Kenner diesen Vorgang nennen? daß er nicht allein viele ehrliche Leute, die einfachen, in seinen Schriften angestastet, sondern auch den Herzog ehrverletzlich angegriffen, und die Ehre des Herzogs ist mehr als die Ehre des Herzogs. Weshalb er gefänglich eingezogen und gestraft werden solle.

2. DIDAKTIK DER MODERNEN KURZPROSA

2.1 Didaktik der 50er und 60er Jahre

Die Behandlung von Kurzprosa im Unterricht ist bis heute wesentlich von Konzeptionen geprägt, die in den 50er und frühen 60er Jahren entwickelt wurden. Schon 1954 legte Werner Zimmermann einen didaktisch orientierten Interpretationsband zu modernen Kurzgeschichten und einen entsprechenden Aufsatz in der Zeitschrift *Wirkendes Wort* vor. Sehr bald folgten dann weitere Veröffentlichungen von Wilhelm Helmich, Jakob Lehmann, Robert Ulshöfer, bis dann in den 60er Jahren eine Fülle von Handreichungen und Zeitschriftenaufsätzen zur Kurzgeschichte erschienen (Klaus Gerth, Paul Nentwig, Hans Jürgen Skorna, Franz-Josef Thiemermann traten dabei als Verfasser besonders hervor). Unter dem Einfluß der phänomenologisch ausgerichteten Werkinterpretation, die in der Literaturwissenschaft der Nachkriegszeit vorherrschte, aber auch in der Tradition älterer literaturdidaktischer Konzeptionen wie Walther Seidemanns *Deutschunterricht als innere Sprachbildung* (erstmalig 1927) wurde in den Publikationen der 50er und 60er Jahre eine Didaktik der Kurzgeschichte entwickelt, die auf die Erschließung des Textes als eines ganzheitlichen sprachlichen Kunstwerkes zielte. Gemäß dieser Konzeption sollen die Schüler die Einheit von „Gehalt und Gestalt“ oder, wie man auch sagte, von „Inhalt und Form“ erkennen; denn in der Gehalt-Gestalt-Einheit wird der Grund für die ästhetische Wirkung des literarischen Kunstwerks gesehen. Die Arbeit an der Gehalt-Gestalt-Einheit ermöglicht – mit den Worten von Emil Staiger, die in der Kurzgeschichtendidaktik jener Zeit immer wieder zitiert werden – „zu begreifen, was uns ergreift“. Der unterrichtsmethodische Weg besteht darin, daß von den Eindrücken, die der Text vermittelt, ausgegangen und in einem mehr oder weniger freien Gespräch versucht wird, auf den Kern der Textaussage (die „Sinnmitte“, wie man meist sagte) zu kommen, um dann aufzuzeigen, wie die Aussage in der formalen Gestaltung der Kurzgeschichte zum Ausdruck kommt. Durch diese Arbeit an der Form-Inhalt-Beziehung wird der Text als „geschlossenes Ganzes“¹⁹ erfaßt. Um zu gewährleisten, daß diese Ganzheit am Ende erkannt ist und die Untersuchung nicht bei der Beobachtung von Einzelheiten (stilistischen Mitteln, Motiven usw.)

stehen bleibt, wird die Synthese am Schluß auch erlebnismäßig wiederhergestellt; im „nachgestaltenden Lesen“ zeigen die Schüler, daß der Text „als Kunstwerk ihr geistiges Eigentum geworden ist“.²⁰ Die Behandlung einer Kurzgeschichte stellt damit selbst eine geschlossene Einheit dar und ist oft auch auf eine Einzelstunde oder eine Doppelstunde beschränkt worden. Dieser geschlossene Charakter der schulischen Interpretation, der der Vorstellung vom literarischen Text als einem geschlossenen Ganzen entspricht, tritt im folgenden Zitat, das den ganzen methodischen Durchgang zusammenfaßt, besonders deutlich zu Tage:

Es wird wiederholter Ansätze des Lehrers bedürfen, bis die Schüler bei ständigem Heranziehen der entsprechenden Textstellen von der diffusen Ganzheit des ersten Eindrucks, den die Geschichte auf sie gemacht hat, auf dem Wege über die Analyse der durch ihre Fragen angeregten einzelnen Aspekte zur Synthese und zur geklärten Ganzheit dieses literarischen Kunstwerks gelangen, bei dem Inhalt, Gehalt und sprachliche Gestalt eine vollkommene Einheit bilden.²¹

Ganz unumstritten war die am Begriff des literarischen Kunstwerks als eines Gestaltganzen ausgerichtete Kurzgeschichten-didaktik in den 50er und frühen 60er Jahren allerdings nicht. Auseinandersetzungen ergaben sich vor allem durch die z.T. noch lebendige Lebenshilfe-Didaktik. Ihr galt der Text als Medium der sittlichen Erziehung. In Publikationen von Ulshöfer war diese Ausrichtung z.B. noch spürbar, wenn er zu Wolfgang Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“ schrieb: „Junge Menschen brauchen Vorbilder aus dem Leben; sie sollen einen Blick für Größe im Alltag gewinnen, den neunjährigen Jungen und den krummbeinigen Alten lieb gewinnen und ihre Handlungen verstehen.“²² Eine exemplarische Auseinandersetzung zwischen den Positionen fand in der Zeitschrift *Westermanns Pädagogische Beiträge* mit den Aufsätzen von Gerth (1962 und 1963) und Hermann Kölln (1963) statt.

2.2 Die Lernzielorientierung

Die am einzelnen Text als literarischem Kunstwerk orientierte Literaturdidaktik ist gegen Ende der 60er Jahre durch eine grundlegende Neuorientierung der allgemeinen Didaktik herausgefordert worden: Unter dem Einfluß der amerikanischen Curriculumtheorie und Lernpsychologie ist die Lernzieltheorie zum neuen Grundprinzip didaktischer Argumentation erklärt

worden. Nicht mehr der Unterrichtsgegenstand als Bildungsgut sollte nun im Zentrum didaktischer Überlegungen stehen, sondern die Frage, welche Lernziele der Schüler erreichen soll. In Unterrichtsmodellen und Stundenentwürfen von Referendaren, ja selbst in Lehrplänen und Richtlinien waren von nun an die Lernziele ausdrücklich ausgewiesen. Für die Behandlung von Kurzprosa bedeutete dies, daß die in sich geschlossene Interpretation als Hinführung zum Gestaltganzen der Dichtung nicht mehr genügte; man forderte, daß ein über den Einzeltext hinausgreifendes Lernergebnis feststellbar sein müsse. Eine völlige Veränderung der Kurzprosaabehandlung brauchte dies freilich nicht zu bedeuten; denn manches, was gängige Praxis war, ließ sich in der Planung ohne weiteres lernzielmäßig umformulieren, so daß sich oft nur die Sprache der Unterrichtsvorbereitung, aber nicht der Unterricht selbst änderte. Es hieß dann eben: Die Schüler sollen die Funktionalität der Teile im Ganzen erkennen können, sie sollen die symbolischen Sinnzusammenhänge herausarbeiten können usw. Allerdings setzte sich mit solcher Lernzielorientierung doch zusehends eine Akzentverschiebung durch: Die Interpretations- und Analysefähigkeit, die bislang als Mittel zum Ziel, nämlich der ganzheitlichen Erfassung eines Textes, galt, wurde nun selbst zum Ziel, der Text aber zum Mittel, mit dem dieses Ziel erreicht werden sollte. Nicht die Hinführung zum Text, sondern der Erwerb einer übertragbaren Fähigkeit war es, worauf Unterricht zu zielen hatte. Man argumentierte denn auch vorzugsweise mit dem Begriff der Kompetenz: Interpretationskompetenz, Analysierkompetenz u.ä. wurden angestrebt. Bis heute kreist manche literaturdidaktische Auseinandersetzung um die Frage, ob es denn in erster Linie um den – einmaligen – Text oder um die anhand des Textes zu erlernenden Fähigkeiten gehe. Diese Fähigkeiten – das wäre gegen einen vorschnell erhobenen Formalismusvorwurf zu sagen – dienen allerdings ihrerseits der inhaltlichen Erschließung von Texten; als übertragbare Fähigkeiten müssen sie zwar formal definiert werden, in jeder konkreten Anwendung sind sie aber inhaltlich gefüllt. Dennoch ist unverkennbar, daß durch die Lernzielorientierung auch auf der Gegenstandsebene formale Aspekte eine größere Rolle zu spielen begannen. So wurde der Gattungsfrage vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. Als wesentliches Ziel erschien es etwa, daß der Schüler die Merkmale der Kurzgeschichte nennen könne. Solche an der Gattung und nicht so sehr am Einzeltext orientierte Literaturdidaktik prägt bis heute viele didaktisch-methodische Handreichungen. In den *Stundenblättern* zu Kurzgeschichten von Wolfgang Salzmann (1978 erstmals

erschienen) finden wir zum Beispiel immer wieder Lernziele aufgeführt wie „wissen, daß die erarbeiteten Gemeinsamkeiten Merkmale der modernen Kurzgeschichte sind“, „den Text als Kurzgeschichte erkennen“, „erkennen, daß es sich bei dem Text um eine Kurzgeschichte handelt“. Im Kommentar zum Klett-Leseheft *Siebzehn Kurzgeschichten* (1983 erschienen) formuliert Salzmann als Groblernziele z.B.: „die Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte unter den Gesichtspunkten der Thematik, Struktur, Sprachgestalt und Verfasserintention erkennen. ... die Wesensmerkmale der modernen Kurzgeschichte beschreiben und sie im Umgang mit Texten anwenden können. ... die Kurzgeschichte aufgrund ihrer Wesensmerkmale gegen andere epische Kurzformen abgrenzen können.“²³

Diese Betonung der Gattungsproblematik führte dazu, daß sich die didaktische Planung verstärkt auf Textsequenzen bezog: Nicht eine Kurzgeschichte allein bildet die didaktische Einheit, vielmehr müssen mehrere behandelt werden, damit im Vergleich erkannt werden kann, was Gattungsmerkmale und nicht bloß Charakteristika eines einzelnen Textes sind. In vielen Lesebüchern, die Ende der 60er Jahre entwickelt wurden, kann man die Neuorientierung daran erkennen, daß die Texte nun nach Gattungen und nicht mehr nach Lebensbereichen wie *Der Mensch in der Bewährung*, *In der Natur* usw. gegliedert sind. Entsprechend wurde das Lesebuch als „literarisches Arbeitsbuch“ bezeichnet; die oft blumigen Titel älterer Lesewerke wie *Frohe Fahrt*, *Die gute Saat*, *Die sieben Ähren* wichen nüchterner Benennung wie *Texte für die Sekundarstufe*, *Textbuch*, *Geschichten*, *Berichte*, *Gedichte* oder einfach *Lesebuch*.

2.3 Gesellschaftskritische Didaktik

In nur kurzem Abstand folgte auf die Lernzieltheorie Ende der sechziger Jahre eine noch grundsätzlichere Infragestellung der hergebrachten literaturdidaktischen Orientierungen. Studentenrevolte, Rezeption des Marxismus und auch die stärker gesellschaftsbezogene Reflexion, die schon die Curriculumtheorie eingeleitet hatte, führte zur massiven Kritik an einem Literaturunterricht, der sein Ziel in der Hinführung zur Dichtung als einem in sich geschlossenen Kunstwerk oder in der Erarbeitung formaler, z.B. gattungsstruktureller Merkmale sah. Gefordert wurde dagegen, daß im Unterricht die gesellschaftliche Funktion

von Texten herausgearbeitet werde; dabei ließ man sich von der Überzeugung leiten, daß der Literatur, sofern sie ihrer Zielbestimmung gerecht werde, Gesellschaftskritik innewohne. Diese Auffassung leitete sich von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) her, die die Argumentationsmuster der Literaturdidaktik vor allem Anfang der 70er Jahre entscheidend prägte. Die ausführlichste Anwendung einer solchen Position auf die Behandlung von Kurzprosa stellt das 1980 erschienene Bändchen von Jürgen Förster *Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit* dar. Stärker einem marxistisch-orthodoxen Standpunkt entsprechen die Publikationen des Bremer Kollektivs, das sich insbesondere für die Berücksichtigung der Literatur der Arbeitswelt im Deutschunterricht eingesetzt hat. Wie stark der Unterricht dabei ausdrücklich politisch ausgerichtet wird, zeigen z.B. die Lernziele in einem Unterrichtsmodell von Klaus Hildebrandt und Klaus Möhring; zum Text *Nummer 36* von Harald Schmidt wird da z. B. formuliert:

Der Schüler lernt begreifen, daß die Arbeit unter kapitalistischen Bedingungen als eine Tätigkeit erfahren wird, die zur Entfremdung vom Produkt der Arbeit und des eigenen Tuns führt (Fremdbestimmtheit).

...
Der Schüler lernt, daß in dieser Beschreibung eines Tagesablaufs eine nicht ausdrücklich verbalisierte Aufforderung enthalten ist: Finde dich mit diesen sozio-ökonomischen Bedingungen nicht ab, sondern bewirke ihre Veränderung, um als Mensch leben zu können.²⁴

Das Zitat zeigt auch, daß sich die gesellschaftskritische Literaturdidaktik den Lernzielbegriff ihrerseits angeeignet hat. Schwierig wird bei solchen Unterrichtsmodellen die Abgrenzung des Deutschunterrichts vom Sozialkundeunterricht. Den Band *Konfliktanalyse im Unterricht*, der sich auf Kurzprosatexte als Unterrichtsgegenstand bezieht, hat der Autor Wolfgang Sehringer z. B. ausdrücklich mit dem Untertitel *Studien und Materialien für den Deutschunterricht und Sozialkundeunterricht* versehen.

2.4 Jenseits des lernzielorientierten Ansatzes

Im Laufe der 70er Jahre hat sich immer stärker ein Unbehagen gegenüber dem lernzielorientierten und – sofern er sich an die Lernzieltheorie anlehnte – dem gesellschaftskritischen Ansatz der Literaturdidaktik ausgebreitet. Man hat als Gefahr erkannt,

daß der Schüler bei einer solchen Unterrichtsplanung und -gestaltung die Beschäftigung mit dem Text nur noch als Mittel zu einem Zweck – zum Beispiel zur Erarbeitung von Strukturmerkmalen oder zur Aufdeckung gesellschaftlicher Zusammenhänge – erfährt, der Text selbst also und seine Wirkung in gewisser Weise entwertet werden. Eine solche Zielorientierung steht jedoch im Widerspruch zur Wirkungsabsicht moderner Kurzprosa: Sie zielt nicht auf eine vorweg festgelegte Nutzanwendung, wie das bei älteren moralischen Erzählungen der Fall gewesen sein mag; sie will vielmehr den Leser beunruhigen, zum Nachdenken anhalten oder auch einfach zum Experimentieren mit Gedanken und Gefühlen anregen. Diese grundsätzliche Offenheit wird zerstört, wenn auf feste Analyseergebnisse als Lernziele hingearbeitet wird. Es hilft dabei auch nicht, wenn das Erkennen der Offenheit selbst zum Lernziel erklärt wird (etwa in der Form ‚Der Schüler soll erkennen, daß moderne Kurzprosa durch Offenheit ihrer Wirkungsabsicht charakterisiert ist‘); denn ein solches Lernziel verlagert die Interessenrichtung auf eine reflexive Metaebene; der Schüler ist dabei nicht als der vom Text Angesprochene, sondern als der die Wirkung Analysierende im Blick. Bei Befragungen zum Deutschunterricht klagen Schüler immer wieder, daß man in der Schule allenfalls lerne, über Texte gescheit zu reden, daß persönliches Lesevergnügen und Betroffensein durch Texte aber nicht gefragt sei.

Heute sind in der Literaturdidaktik mannigfache Bestrebungen zu beobachten, den Deutschunterricht wieder zum Ort literarischen Lebens und Erlebens werden zu lassen und dem bloßen Räsonnieren über Texte entgegenzusteuern. Damit werden zum Teil literaturdidaktische Ziele der 50er und 60er Jahre wieder aufgegriffen, insbesondere was die Beachtung affektiver Prozesse beim Lesen betrifft. Deshalb ist auch der Vorwurf, gegenwärtig herrschten restaurative Tendenzen in der Literaturdidaktik vor, nicht ausgeblieben. Ein entscheidender Unterschied zur älteren Literaturdidaktik besteht allerdings darin, daß heute stärker vom Leseprozeß und weniger vom Kunstwerk als einem geschlossenen Ganzen ausgegangen wird und damit auch der literarische Text nicht mehr vom Alltag abgehoben und mit besonderer Aura umgeben wird, wie das früher oft der Fall war. Beeinflusst sind die neueren Bestrebungen von der Rezeptionsästhetik in der Literaturwissenschaft, die zu einem intensiven Nachdenken über die Wirkungsweise von Texten und insbesondere über die Vorgänge der Vorstellungsbildung angeregt hat. Man sieht heute genauer als früher, daß jeder lebendige Leseprozeß ein

Ineinander von subjektiver Vorstellungstätigkeit und Steuerung durch den Text ist. Statt festzulegen, was bei einer Textbehandlung herauszukommen habe, legt man deshalb mehr Gewicht auf die Überlegung, wie ein fruchtbarer Lese-prozess in Gang gesetzt und entfaltet werden kann. Es mag nun scheinen, daß Lesen in der Schule damit nichts anderes mehr sein solle als die Pflege eines subjektivistisch gefärbten Freizeitvergnügens. Dieser Verdacht ist dann gegenstandslos, wenn das Lesen in seiner Bedeutung für die persönliche und soziale Entwicklung des Heranwachsenden erkannt und der Unterricht entsprechend gestaltet wird; es geht dann bei der Beschäftigung mit literarischen Texten um grundlegende Formen des Selbst- und Weltverstehens, die weit über eine bloß literaturbezogene Interpretationsfähigkeit hinausreichen. M.E. müssen dabei vor allem die folgenden drei Dimensionen herausgestellt werden:

1. Entfaltung des metaphorischen Verstehens
2. Entwicklung der Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Empathie
3. Entwicklung des moralischen Bewußtseins.

Man kann diese drei Dimensionen als Kompetenzen bezeichnen und damit deutlich machen, daß auch in ein solches Verständnis von Literaturunterricht Anregungen der Lernzieltheorie eingegangen sind. Verbindungen zur Literaturdidaktik der 50er und 60er Jahre ergeben sich vor allem in bezug auf die Entfaltung des metaphorischen Verstehens, einer Kompetenz, die schon in den 60er Jahren unter Begriffen wie „Fähigkeit des symbolischen Lesens“²⁵ oder „Schulung des Sinns für das Symbolische“²⁶ eine wichtige Rolle in der Kurzgeschichtendidaktik gespielt hat. Die Entwicklung der Fähigkeit zur (kognitiven) Perspektivenübernahme und (affektiven) Empathie und die Entwicklung des moralischen Bewußtseins sind vor allem in jüngster Zeit durch die Kognitionspsychologie in den Vordergrund didaktischer Reflexion gerückt worden.

Alle drei genannten Dimensionen oder Kompetenzen sind sozusagen im Schnittpunkt persönlicher, sozialer und literarischer Entwicklung der Heranwachsenden angesiedelt. Metaphorisches Verstehen als die Fähigkeit, übertragene Bedeutungsdimensionen zu begreifen, ist nicht nur eine Grundform literarischen Verstehens, sondern zugleich Voraussetzung dafür, daß auch im außerliterarischen Bereich Fremdes als sinntragend für die eigene Situation begriffen werden kann, ganz abgesehen davon, daß metaphorische Ausdrucksweise natürlich auch in der alltäglichen

Verständigung eine Rolle spielt. Die Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Empathie und das moralische Bewußtsein beziehen sich schon ihrem Begriff nach auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Wenn diese beiden Dimensionen zugleich als zentrale Kategorien von Literatur begriffen werden, so geschieht das aufgrund der Erkenntnis, daß Literatur, so weit wir sie in der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen können, immer wieder moralische Konflikte verarbeitet hat (in der Lyrik übrigens weniger stark als in Epik und Dramatik) und daß eine ihrer spezifischen Leistungen darin besteht, daß sie uns fremde Erfahrungsweisen nachvollziehbar macht. Letzteres kennzeichnet besonders die erzählende Literatur, die den Leser dazu einlädt, sich in die erzählten Figuren hineinzusetzen und mit ihnen das Geschehen nachzuerleben. Daß Perspektivenübernahme/Empathie und Einsicht in moralische Konflikte eng miteinander zusammenhängen, demonstrieren literarische Texte immer wieder, wenn sie uns durch die Vergegenwärtigung unterschiedlicher Sichtweisen deutlich machen, daß sich moralische Beurteilungen je nach Perspektive anders darstellen. Darüber hinaus kann man zeigen, daß die Art und Weise, wie Literatur übertragene Sinndimensionen, fremde Perspektiven und moralische Konflikte verarbeitet, einer historischen, in Sozial- und Geistesgeschichte eingebetteten Entwicklung unterliegt. So läßt sich sagen, daß Literatur sowohl im menscheitsgeschichtlichen (phylogenetischen) als auch im individuellen (ontogenetischen) Entwicklungsprozeß ein wesentliches Medium zur Ausbildung von metaphorischem Verstehen, Perspektivenübernahme, Empathie und moralischem Bewußtsein darstellt.

Bei der konkreten Unterrichtsgestaltung ist im Lichte der genannten Zielsetzungen darauf zu achten, daß die Beschäftigung mit Texten nicht auf ein distanzierendes Analysieren beschränkt bleibt. Dafür haben die Autoren die Kurzprosatexte nicht geschrieben, und Literaturunterricht soll ja nach der hier vertretenen Konzeption zur Entfaltung bringen, was in der literarischen Ausdrucksweise als Wirkungsmöglichkeit angelegt ist. Es gilt daher, die Schüler zu solchen Tätigkeiten im Umgang mit Texten zu veranlassen, die ihnen die metaphorischen Bedeutungsdimensionen und die angebotenen Erfahrungsperspektiven erschließen und sie zu einer differenzierten Wahrnehmung der moralischen Konflikte führen. Grundlage dafür ist die Entfaltung einer auf Sensibilität und Aufmerksamkeit gründenden Lesetechnik, einer Lesetechnik, die die exakte Textwahrnehmung mit Vorstellungsfähigkeit und kreativem Weiterdenken

verbindet. Im Methodikteil dieses Bändchens erscheinen die textanalytischen Verfahrensweisen deshalb eingebettet in Verfahren der Vorstellungsaktivierung und des kreativen Veränderns.

Bevor ich zu den methodischen Vorschlägen komme, sei die anthropologische Bestimmung von Literatur, die hier Ausgangspunkt für die didaktische Argumentation ist, an einem Textbeispiel veranschaulicht und anhand von Schüleräußerungen zur altersspezifischen Entwicklung des Verstehens in Bezug gebracht.

2.5 Ein Beispiel zur Erläuterung der anthropologischen Funktion literarischer Redeweise

Als Textbeispiel wähle ich ein Stück moderner, allerdings nicht professioneller Kurzprosa. Es handelt sich um eine Geschichte, die ein siebzehnjähriger Jugendlicher in einem Brief erzählt. Ich knüpfe mit meiner Argumentation also dort an, wo literarische Redeweise von einem Jugendlichen selbst ausgeübt wird. Der Text ist nicht als Unterrichtsvorschlag gemeint, sondern als Beispiel, das zeigen kann, wie spezifische Ausdrucksformen moderner Prosa, wenn auch etwas klischeehaft vereinfacht, im Sprachgebrauch Jugendlicher wiederzufinden und ihnen also nicht fremd sind.

Die Geschichte des Siebzehnjährigen lautet:

Der Mann, der durch die Straße ging, sah einfach aus. Grauer Mantel, graues Gesicht. Zögernd und ziellos zog er seine Bahn durch die Häuserschluchten. Er wollte es nicht, aber plötzlich stand er vor seinem Restaurant. Er war einfach den Weg gegangen, den er immer ging. Dieser Weg war sein Geleise.

Langsam, unsicher trat er ein. Es roch nach abgestandenem Bier, kaltem Rauch, Schweiß. Die Lampe brannte nackt und weiß, ein nüchternes, steriles Licht. Er kannte es, dieses Licht. Er kannte auch den Tisch, seinen Tisch. Er war frei. „Ein Bier“, sagte er. Seine Stimme tönt hohl, leer. Er horcht ihr nach. Immer: „Ein Bier.“ Er wird wütend. Eine sinnlose, ziellose, grenzenlose Wut auf alles packt ihn. Er trinkt sein Bier. Es ist schön. Grausam schön.

„Noch ein Bier.“ Er lächelt. Kalt. Noch ein Bier. Schwankend geht er nach Hause. Ein gewöhnlicher grauer Mann. Betrunken, ausgehöhlt, leer, und niemand fragt nach ihm.²⁷

Diese Geschichte entspricht dem Modell der modernen Kurzgeschichte – bis in die stilistische Gestaltung hinein (Wiederholungen, Sätze ohne Prädikat usw.) ist das spürbar. Man könnte

fast meinen, man habe eine zum Stereotyp reduzierte Stilübung vor sich. Durch die Einbettung in den Brief bekommt die Geschichte aber eine – ausdrücklich benannte – Funktion im Verständigungszusammenhang zwischen Briefschreiber und Adressat. Die Geschichte ist im Brief wie folgt eingeleitet:

Ich möchte Dir eine kurze Geschichte erzählen, weil ich glaube, Dir so am besten meinen Zustand erklären zu können.

Mit der Geschichte versucht der jugendliche Schreiber also, jemand anderem seinen eigenen Zustand verstehbar zu machen. Er bedient sich des Bildes vom Säufer, weil er glaubt, sich so am besten verständlich machen zu können. Diese bildhafte Redeweise kann metaphorisch genannt werden, denn dem Bild kommt eine übertragene Bedeutung zu, man könnte auch von bildhafter, symbolischer, parabolischer Ausdrucksweise sprechen. Da keiner dieser Begriffe das ganze Spektrum übertragener Bedeutungsbildung abdeckt, sei hier Metaphorik in einem Wortsinn verstanden, der von einzelnen Wortmetaphern über symbolisch zu verstehende Textelemente bis zur parabolischen Bedeutung ganzer Texte alle Möglichkeiten uneigentlicher Redeweisen umfaßt. Wie der Brief zeigt, ist die Metaphorik nicht einfach eine gefällige Verkleidung der Aussage, vielmehr wird sie dann eingesetzt, wenn etwas verstehbar gemacht werden soll, was sich direkter alltäglicher Sprache entzieht. Gerade in ungewöhnlichen Lebenssituationen, z. B. bei Traueranlässen oder bei überraschendem Liebesglück, wird besonders oft zu metaphorischer Ausdrucksweise gegriffen – Liebesbriefe und Abdankungsreden zeigen deshalb eine starke Tendenz zu literarisierender Ausdrucksweise.

In einer extremen Lebenssituation ist auch der Brief mit der Trinkergeschichte geschrieben worden: Der siebzehnjährige Verfasser ist ein Drogenabhängiger, der mit der Geschichte seine Verfallenheit an die Sucht nachvollziehbar machen will. Er kommentiert die Geschichte vom Trinker in seinem Brief in folgender Weise:

Es tut mir leid, aber ich kann es nicht besser ausdrücken. Die Geschichte ist nicht unbedingt gut. Ich glaube nicht recht, daß Du diesen Mann verstehen kannst. Warum er wütend wird. Warum er langsam, bestialisch langsam, sein Bier trinkt.

Er will zusehen können, wie er sich zerstört. Es muß langsam gehen, ganz langsam, genauso langsam, wie ich mir die Nadel in die Haut drücke. Sie gibt nach, dann dringt sie ein, langsam, immer tiefer, durch die Aderwand. Jetzt ist sie drin im Saft des Lebens. Eine glitzernde, schlanke Nadel, die schmerzt.

Ich habe das auch nicht begriffen, bis ich es selber gemacht habe. Man steigert sich in etwas hinein, bis man einen Punkt erreicht, wo es eine Entspannung braucht. Ich weiß, es ist schwer zu begreifen. Wahrscheinlich unmöglich. Es ist der Punkt, wo man über Selbstmordgedanken hinaus ist. Man stirbt jeden Tag. Langsam. Grausam. Das Bild der totalen Zerstörung.

Es ist die Wut auf sich selbst, auf alles. Trips, Trips, noch mehr Trips, der Zerstörung entgegen.

Die Brieffreundin soll das ihr fremde Lebensgefühl nachempfinden können. Der Briefschreiber zweifelt allerdings daran, ob ein Verstehen überhaupt möglich ist: „Ich glaube nicht recht, daß Du diesen Mann verstehen kannst.“ Die Geschichte scheint ihm die einzige Möglichkeit zu sein, ein Verständlichmachen zu versuchen. So ist der Brief ein Appell, verstanden zu werden, nicht allein bleiben zu müssen mit der eigenen Lebenserfahrung. Der letzte Satz der Geschichte macht diesen Ruf nach Teilnahme deutlich: „und niemand fragt nach ihm.“ Indem die Adressatin nachvollziehen kann, „warum er wütend wird. Warum er langsam, bestialisch langsam, sein Bier trinkt“, soll sie auch die Situation des Drogenabhängigen verstehen können. Es gibt viele Erklärungsversuche zum Problem, warum Jugendliche zu den Drogen greifen und davon nicht mehr loskommen, psychologische, soziologische, medizinische Erklärungen; der Briefschreiber beabsichtigt nicht eine solche Erklärung, wenn er seinen „Zustand erklären“ will; er will, daß dem Adressaten Lebensgefühl und Verhalten nachvollziehbar werden, daß sie ihm vorstellungsmäßig nicht mehr fremd sind. Er erhofft sich, was oben als Perspektivenübernahme und Empathie bezeichnet worden ist. Dazu eignet sich das Erzählen einer Geschichte besser als eine sachliche Erörterung, denn mit einer Erzählung kann der Leser in seiner Vorstellung an die Erlebnisperspektive einer Figur herangeführt werden. Wie das schrittweise möglich ist, läßt sich an der Geschichte des Siebzehnjährigen exemplarisch zeigen. Der Anfang ist in Außensicht erzählt: „Der Mann, der durch die Straße ging, sah einfach aus. Grauer Mantel, graues Gesicht.“ Dann folgt ein Satz, der neben dem äußeren Verhalten bereits die innere Befindlichkeit anspricht: „Zögernd und ziellos zog er seine Bahn durch die Häuserschluchten.“ „Zögernd“ und vor allem „ziellos“ sind Adjektive, die mehr als nur äußerliche Beschreibung sind. Mit dem nächsten Satz wird vollends deutlich, daß etwas über das Innere des Mannes ausgesagt wird: „Er wollte es nicht, aber plötzlich stand er vor seinem Restaurant.“ Daß der Mann das nicht wollte, wäre einer nur äußerlichen Beobachtung nicht zugänglich. — Im zweiten Absatz der Geschichte wird die Perspektive ganz an der Hauptfigur

ausgerichtet: „Langsam, unsicher trat er ein. Es roch nach abgestandenem Bier, kaltem Rauch, Schweiß.“ Den ersten Satz kann man noch einer Beobachterperspektive zurechnen, mit dem zweiten wird genau das erzählt, was der Mann im gegebenen Augenblick wahrnimmt: Der genannte Geruch fällt dem Eintretenden auf. Auch wenn es später heißt: „Seine Stimme tönt hohl, leer“, ist dies eine Aussage aus der Wahrnehmungsperspektive des Säufers, wie die anschließende Formulierung „Er horcht ihr nach“ belegt. Mit der Formulierung „Es ist schön. Grausam schön“ am Ende des zweiten Abschnitts ist der Höhepunkt der Erzählung erreicht, Innensicht und Perspektivierung sind hier am stärksten; Ziel der Erzählung ist es, dieses „grausam schön“ nachvollziehbar zu machen. – Im letzten Abschnitt wird die an der Hauptfigur ausgerichtete Perspektivierung wieder zurückgenommen: Die Aussage „Ein gewöhnlicher grauer Mann“ entspricht einer Beobachterperspektive, „Betrunken, ausgehöhlt, leer, und niemand fragt nach ihm“ ist eine Art Erzählerkommentar. – Man kann also genau am Text verfolgen, wie mit den spezifischen Mitteln der (Kurz-)Prosa der Leser an die Erfahrungsperspektive des alten Mannes herangeführt (und wieder aus ihr entlassen) wird. Im Sinne der metaphorischen Übertragung hofft der Briefschreiber damit zugleich, etwas über sein eigenes inneres Erleben nachvollziehbar gemacht zu haben. Beim Leser ist eine Bereitschaft und Fähigkeit angesprochen, die entwicklungspsychologisch als Überwindung des kindlichen Egozentrismus und menscheitsgeschichtlich als Weg zu der nicht mehr durch Instinkt oder feste Verhaltensnormen geregelten Sozialität gesehen werden können.

Im Appell an den Leser, die Erlebnisperspektive des Drogenabhängigen nachzuvollziehen, liegt auch eine moralische Dimension. Rauschgiftsüchtige sehen sich von der Gesellschaft meist nicht nur nicht verstanden, sondern auch verurteilt. Die Geschichte vom Trinker ist ein Plädoyer, den Süchtigen nicht nur durch die Brille der gewohnten Moralvorstellungen zu sehen. Immer wieder ist – vor allem seit der Aufklärung – literarisches Schreiben in dieser Weise ein Anschreiben gegen festgefahrene moralische Vorstellungen gewesen. Es geht beim Beitrag der Literatur zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins also nicht so sehr um Propagierung moralischer Grundsätze, sondern sehr viel mehr um die Entwicklung einer Sensibilität, wie man einem anderen Menschen gerecht werden kann. Genau wie Jurisprudenz, Psychologie, Soziologie, Theologie und Philosophie im Verlauf der Neuzeit und insbesondere in unserem

Jahrhundert das dogmatische Moralverständnis zusehends differenziert und relativiert haben, so ist auch die Literatur immer mehr zu einem Medium geworden, das eingefahrene Normen fragwürdig werden läßt und zum selbstverantworteten und differenzierenden Umgang mit der Moralität anhält. Die moderne Kurzprosa hat von Wolfgang Borcherts *Brot*, wo die Notlüge der Frau gerechtfertigt und die Lüge des Mannes angesichts der materiellen Not entschuldbar erscheinen, bis zu Kunerts *Lieferung frei Haus*, wo die scheinbar Unbescholtenen im Sinne einer höheren Gerechtigkeit als Mörder entlarvt werden, immer wieder moralische Probleme aufgegriffen. Eine Behandlung moderner Kurzprosa, die die moralische Entwicklung der Heranwachsenden im Auge hat, trägt also nicht etwas Fremdes an die Texte heran, sondern bringt in den Unterricht ein, was ihre Funktion ist.

2.6 Zur altersspezifischen Entwicklung des literarischen Verständnisses

Metaphorisches Verstehen, Perspektivenübernahme/Empathie und moralisches Bewußtsein entwickeln sich in dem Alter, in dem die Schüler die Sekundarstufe I besuchen, besonders stark. Um den Gang dieser Entwicklung deutlich zu machen, gehe ich wieder von einem Beispiel aus, und zwar von Unterrichtsstunden, in denen Ernst Kreuders parabolischer Text *Was der Kolk-rabe den Tieren riet* besprochen wurde. Es handelt sich bei diesem Text um die Geschichte von einem Raben, der den Tieren erklärt, sie würden von den Jägern nur deshalb abgeschossen, weil sie Angst hätten. Ein Sechserbock bringt daraufhin vor, die Furcht sitze in den Beinen und dagegen könne man nichts tun. Ein Igel aber weiß von einem Kraut, das die Furcht verschwinden läßt, wenn es gegessen wird. Die Tiere nehmen nun von dem Kraut, laufen bei der Jagd nicht mehr davon und werden in der Tat nicht mehr geschossen, weil den Jägern die Jagd-lust vergeht. Nach einiger Zeit ist allerdings alles Kraut abge-fressen, – und das Jagen beginnt von neuem.

Diesen Text habe ich in einer 5. Förder-(Orientierungs-)stufen-klasse (5) und einer 9. Realschulklasse (9) mit möglichst wenig Lehrerlenkung besprochen. Anhand von Schüleräußerungen aus den Unterrichtsprotokollen zeige ich im folgenden die wesent-lichen Unterschiede im Textverstehen der 5. und der 9. Kläßler auf und gebe damit einen Einblick in die Entwicklung des Ver-stehens von Kurzprosa während der Sekundarstufe I.

2.6.1 Zur Entwicklung des metaphorisch-parabolischen Verstehens

Den 5.Kläßlern bleibt die parabolische Dimension des Textes fast ganz verschlossen. Ihre Äußerungen beziehen sich zunächst nur auf die Geschehensebene des Textes; die erste Schüleräußerung lautet:

- (5) Die Tiere wollten sich eben wehren, und die wären auch immer seltener geworden, wenn sie nicht das Kraut entdeckt haben. Und dann ist das Kraut eben alle geworden, und jetzt werden sie halt wieder getötet.

Die Schüler²⁸ halten sich an die wörtliche Bedeutung des Textes; besonders deutlich wird das bei den Überlegungen zum Kraut. Ein Schüler stellt die Frage:

- (5) So'n Kraut, was meinen die damit? Also wenn sie das essen, sollen sie dann, haben sie keine Angst mehr?

Ein anderer antwortet darauf:

- (5) Ja, dann werden die stärker, wenn die das essen, genau so wenn wir Mittag essen, dann werden wir ja auch stärker.

Das ist eine ganz realistische Erklärung ohne Versuch, das Kraut irgendwie in einem übertragenen Sinn verstehen zu wollen. Etwas seltsam kommt den Schülern die Sache mit dem Kraut allerdings schon vor. So sagt ein Schüler etwas später:

- (5) Das gibt's ja gar nicht, ein Kraut, das jetzt einem dazu verhilft, daß man keine Angst hat, das gibt's ja gar nicht!

Ebenso empfinden es einige Schüler als verwunderlich, daß sich die Tiere so planmäßig gegen die Jäger zur Wehr setzen:

- (5) Daß die Tiere sich gegen die Menschen also aufständig machen, daß sie sich dagegen wehren, das gibt's ja eigentlich gar nicht.

Diese Äußerung erfolgt auf die Frage, ob die Schüler die Geschichte in ein Lesebuch aufnehmen würden. Die mangelnde Realistik des Textes ist den Schülern ein Argument gegen die Aufnahme. Aber auch die befürwortenden Äußerungen zeigen die realistische Tendenz im Textverständnis:

- (5) Also ich würde auch sagen, daß die Geschichte in so'n Buch rein soll. Nämlich dann kann man sich auch vorstellen, wenn man als nur in der Stadt wohnt, wie das so aufs Land ist.

(Das dialektale „als“ hat hier die Bedeutung von ‚immerzu‘).

Längere Zeit dreht sich das Gespräch um die Frage, ob Tiere überhaupt reden und denken können:

- (5) Man kann ja nicht wissen, ob, na, die Tiere haben ja auch 'ne Sprache, ob die da jetzt, die können ja, verständigen sich. Na und die können ja auch nachdenken ..., die können genauso nachdenken wie die Menschen, das hat ja noch keiner festgestellt, daß sich noch nicht so'n Tier verständigen kann.

Die Schüler breiten dann ihr Wissen über Verständigung im Tierreich aus; von den Bibern, die Alarm geben können, ist die Rede, von Tigern, Affen, und selbst die „Brülllaute“ der Urmenschen werden bemüht. Auf den Gedanken, daß die ganzen Fragen nach dem real Möglichen hinfällig werden, wenn man die Geschichte gleichnishaft versteht, kommt kein Schüler. Erst nach massiver Hilfe meinerseits (Verweis auf Fabeln und ausdrückliche Frage, ob mit den Tieren nicht auch Menschen gemeint sein könnten) kommen zögernde Versuche einer Übertragung. Diese Versuche, und das ist sehr typisch für die Anfänge parabolischen Verstehens, zielen jedoch nicht auf einen allgemein, abstrakt formulierbaren parabolischen Sinn, sondern bestehen in der Darlegung einer konkreten analogen Situation:

- (5) Das ist vielleicht so wie mit den Arbeitslosen, daß jetzt der Arbeitgeber die abschieben will, weil er nicht mehr so viele, kann er die nicht mehr ernähren, und wenn er jetzt still ist und sich nicht darüber beklagt, dann hat er keinen Grund, den rauszuschmeißen.

Im 9. Schuljahr werden parabolische Sinnbezüge von Anfang an thematisiert. Die ersten Äußerungen drehen sich um die Frage, ob der Text einem Märchen oder einer Fabel gleiche. Ein Schüler sagt dann:

- (9) Also ich meine, daß es da hauptsächlich um die Angst geht, die die Tiere haben. Und ich würde das gar nicht als Märchen sehen, sondern weil es unheimlich um die Angst geht, die jeder, also jeder Mensch und jedes Tier hat, und das wollten die irgendwie darstellen.

Das Problem der Angst wird hier also nicht nur auf Tiere, sondern auch auf Menschen bezogen. Die damit angebahnte Übertragung dokumentiert die folgende Schüleräußerung noch deutlicher:

- (9) ... ich glaube, ... daß es nur als Beispiel genommen wurde, das Jagen mit den Tieren und den Menschen, ich meine, das sollte viel eher auf ihre Verhaltensweisen schließen lassen oder so, würde ich sagen. So sehe ich das jedenfalls. Es geht hier nicht um das Jagen der Tiere, sondern um Verhaltensweisen, wie man vielleicht bestimmte Situationen sich verhalten sollte.

In dieser Klasse ist es auch möglich gewesen, ein Gespräch darüber zu führen, warum der Autor eine Geschichte mit Tier- und nicht mit Menschenfiguren geschrieben hat. Eine Äußerung dazu:

- (9) Ich kann mir auch vorstellen, daß man das, wenn er das gleich auf die Menschen bezogen hätte, daß die Menschen wieder Angst gekriegt haben und das versucht haben zu verdrängen irgendwie. Das so mit Tieren, das ist, da denken sie, da werden sie sich das wahrscheinlich überlegen, aber wenn sie jetzt so 'ne Geschichte lesen, die wahrscheinlich mit ihnen identisch ist 'ne, daß sie das irgendwie versuchen zu verdrängen, 'ne.

Zusammenfassend kann man also zur Entwicklung des metaphorisch-parabolischen Verstehens festhalten, daß die Schüler bei Eintritt in die Sekundarstufe I noch kaum Bedeutungsübertragungen vornehmen, daß sich im Verlauf der Sekundarstufe I die Fähigkeit dazu aber entfaltet (diese Entwicklung ist in der Forschung auch für das Verstehen einzelner Metaphern belegt). Die 5.- und 6.Kläßler tendieren zu ausgeprägt realistischem Verstehen und haben deshalb Mühe mit Texten, deren Inhalt sie sich nicht als real möglich vorstellen können. Sie grenzen sich mit dieser Einstellung von jüngeren Kindern ab, die das Märchenhaft-Unwahrscheinliche, Phantastische ohne weiteres hinnehmen und sich den Unterschied zwischen phantastischer und realer Welt zum Teil gar nicht bewußtmachen. Da sich jüngere Kinder und dann wieder ältere Jugendliche auf die unrealistischen Elemente von Erzähltexten einlassen, die Schüler in der Spätkindheit aber, wie das bei den aufgezeichneten Schüleräußerungen beobachtbar ist, aufgrund ihres Realismus einen Text wie den von Kreuder eher ablehnen, könnte man vermuten, hier liege ein vorübergehender Rückschritt in der Entwicklung vor. Der frühkindliche Sinn für Phantastik darf aber mit dem später sich entwickelnden metaphorisch-parabolischen Verstehen nicht gleichgesetzt werden. Für letzteres ist der spätkindliche Realismus in gewisser Weise Voraussetzung: Gerade die Einsicht, daß gewisse Textelemente nicht real Mögliches direkt widerspiegeln, wird zum Antrieb, Sinn auf einer anderen, übertragenen Ebene zu suchen.

2.6.2 Zur Entwicklung von Perspektivenübernahme und Empathie

Bei den Förderstufenschülern herrscht in der Interpretation die Außensicht auf das erzählte Geschehen vor. Sie achten auf die Handlung, kaum auf die Innenwelt der Figuren. Im Gegensatz dazu stehen Äußerungen der 9.Kläßler wie die schon zitierte,

daß es in der Geschichte „unheimlich um die Angst“ gehe. Zwar sehen auch die 5.Kläßler, daß die Angst in der Geschichte eine Rolle spielt, aber sie stellen sie nicht in den Mittelpunkt, sehen sie nicht als das wesentliche Problem der Geschichte. Kennzeichnend dafür ist die folgende Äußerung aus der 5. Klasse, in der das äußere Verhalten der Tiere als das Wesentliche herausgestellt wird:

- (5) Sie hatten keine Angst vor den Jägern, und dann sind sie sitzengeblieben und haben sich nicht gerührt.

Das Fehlen der Angst wird schlicht konstatiert; sie spielt in der weiteren Argumentation der 5.Kläßler kaum mehr eine Rolle, während die 9.Kläßler immer wieder auf diesen Aspekt zurückkommen. Denn sie interpretieren den im Text dargestellten Konflikt als ein psychologisches Problem. Besonders deutlich wird das in der folgenden Äußerung:

- (9) Ja, das meine ich ja damit, daß die Tiere, die vorher Angst haben, jetzt haben sie den Rat gehört von dem Rabe und jetzt haben sie ihre Angst besiegt und damit auch praktisch die Jäger geschlagen.

Nicht das äußere Siegen ist hier wichtig; vielmehr ist der Sieg über die eigene Angst schon der Sieg über die Jäger. Dieses Interesse fürs Psychologische führt die Schüler dann zu weiteren Überlegungen und Assoziationen; ein Schüler spricht zum Beispiel von der Lektüre eines Buches über moderne Selbstverteidigung:

- (9) ... der Autor beschreibt z.B., wenn man wem gegenüber ist, der unheimlich aggressiv ist, ja, daß man nicht aus Angst weglaufen soll, der hat das also fast genauso geschrieben, sondern daß man mit Ruhe auf ihn zugehen soll und da mit ihm drüber diskutieren, oder so.

An einer solchen Äußerung wird ersichtlich, daß die Schüler auch die Wechselseitigkeit von psychischen Reaktionen und Verhaltensweisen im Blick haben. Sie vergegenwärtigen sich also nicht nur die Wahrnehmungsperspektive und die inneren Reaktionen der Figuren, sondern können zugleich erläutern, daß durch die Kontrolle der eigenen Gefühle und des eigenen Verhaltens andere beeinflusbar sind. In bezug auf das Geschehen in der Kreuder-Geschichte erläutert das ein Schüler in der folgenden Äußerung:

- (9) Ich würde sagen, es geht um das Verhalten des Menschen in bestimmten Situationen. Und hier dieser Rabe, der hat es vorausgesagt, wie die Menschen reagieren, wenn sie da sitzen und keine Angst zeigen, keine Scheu und nicht weglaufen: Daß den Menschen die Lust am Jagen vergeht. ...

Oder noch differenzierter gesehen, wenn auch stockend vorgetragen:

- (9) Ich meine, das geht vielleicht nicht nur um die Angst da, sondern vielleicht auch um das Mittel geht, wie die das Jagen oder die Jägerei beendet haben. Also das ist, also daß sie genau gegen den, nicht das gemacht haben, was sie erwartet hätten, also die Jäger erwarten, erwartet hätten, sondern sich einfach hingelegt haben, und das ist also deshalb, daß die Jäger nicht mehr jagen wollen.

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich die 9.Kläßler um die Innensicht bemühen, daß sie die Perspektive der Figuren nachzuvollziehen versuchen, und zwar sowohl im affektiven als auch im kognitiven Bereich: Sie vergegenwärtigen sich die Angst als Gefühl ebenso wie die Versuche zu deren rationaler Bewältigung und zur planmäßigen Steuerung eigenen und fremden Verhaltens. Daß die Schüler nicht nur herausarbeiten, was die Tiere fühlen und denken, sondern auch aufzeigen können, daß die Tiere das Verhalten der Jäger in seiner Abhängigkeit von deren Motivationsstruktur einzuschätzen wissen, ist Ausdruck einer potenzierten Perspektivenübernahme. Man spricht in der Psychologie in diesem Fall von selbstreflexiver Perspektivenübernahme; um sich erfolgreich in der Gemeinschaft verhalten zu können, ist diese Perspektivenübernahme wichtig. Durch die Arbeit an erzählenden Texten kann sie besonders geschult werden, wie das Beispiel zeigt.

Wie bei der Entwicklung des metaphorisch-parabolischen Verstehens ist also auch bei der Perspektivenübernahme und Empathie festzustellen, daß sich im Verlauf der Sekundarstufe I eine besonders starke Entwicklung vollzieht.

2.6.3 Zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins

Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins läßt sich an den Stundenprotokollen zum **Kreuder-Text** besonders deutlich beobachten. Die 5.Kläßler argumentieren ausgesprochen moralisierend:

- (5) Also ich finde das eigentlich sehr blöd von denen, ... Wenn sie jetzt die Tiere töten würden, weil sie das Fleisch oder das Fell von denen dringend brauchten, dann wär das ja was anderes gewesen, aber die haben die einfach so aus lauter Wollust getötet. Das ist ja auch gemein, wenn, wenn man na einen Menschen tötet aus lauter Wollust, das kann man beim Tier ja auch nicht machen!

Oder mit direkter didaktischer Nutzenanwendung:

- (5) Ich finde die Geschichte eigentlich gut, weil erstens, sie ist eigentlich spannend, zweitens kann man davon lernen, daß man Tiere nicht töten soll aus aller Wollust praktisch ...

und auch unter Beziehung angelernten historischen Wissens:

- (5) Ich wollte noch was dazu sagen: Ja die, der Jagdsport, den haben damals eigentlich nur so die reichen Leute betrieben und nur aus Jux, und das finde ich eigentlich sehr blöd sogar, weil die Reichen haben damals immer nur gejagt, also haben gejagt, soviel sie wollten, und hatten – und dabei war's für sie gar nicht lebensnotwendig, lebenswichtig, aber na, die armen Bauern, die damals gelebt haben, die durften nicht in den Wäldern von den Lords, und was weiß ich, was das nicht alles für Leute da waren, durften da drin nicht jagen und haben gehungert, und die haben die Tiere einfach so getötet, das ist eigentlich eine große Schweinerei.

Man erkennt deutlich, wie viel den Schülern an einer eindeutigen Beurteilung liegt. In der Sprache der Psychologie ist hier vom konventionellen Stadium der Moralentwicklung zu sprechen: Die Schüler halten sich an die moralische Konvention, diese erscheint ihnen als unbezweifelbar gültig. Von daher rührt ihre Entschiedenheit im Urteil, die mit großem affektivem Nachdruck in Erscheinung tritt (man denke an Ausdrücke wie „gemein“, „Schweinerei“). Es wird nicht unterschieden zwischen Norm und subjektiver Schuld; beides fällt zusammen: Was gemein ist, widerspricht der Norm – und umgekehrt: Verstoß gegen die Norm ist Gemeinheit. Was die Schüler allerdings sehr wohl leisten, ist eine Ausdifferenzierung (nicht eine Relativierung) der moralischen Norm. Ausführlich thematisieren sie, daß es durchaus Situationen gebe, wo man Tiere töten darf. Verabscheuungswürdig ist ihnen das Töten, wenn es unbegründet ist, wenn, wie ein Schüler sagt, die Tiere „unnötig abgeschossen“ werden, „aus aller Wollust“, wie es in der oben zitierten Äußerung heißt; anders wäre – nach dem Urteil des Schülers – das Töten zu beurteilen, wenn die Jäger das Fleisch oder das Fell dringend benötigten. Auch wird im weiteren Gespräch erwogen, daß ein Teil der Tiere getötet werden müsse, damit das „Gleichgewicht“ zwischen Futter und Tierbestand gewahrt bleibe; auch Seuchen werden als berechtigter Grund fürs Abschießen angeführt. Immer geht es dabei um äußere Gründe, die den Geltungsbereich des moralischen Gebots abstecken, nicht um etwaige innere Entscheidungsgründe. Man kann daran sehen, wie der Stand der moralischen Entwicklung mit der noch wenig ausgebildeten Perspektivenübernahme zusammenhängt.

Die 5. Kläßler haben übrigens ein Bewußtsein davon, daß sie sich mit ihrer entschiedenen moralischen Argumentation von jüngeren Kindern unterscheiden. Zur Frage, ob Kreuders Geschichte in ein Lesebuch aufgenommen werden solle, äußert ein 5. Kläßler:

- (5) ... Aber halt nicht so für kleinere Kinder, eher so welche, wie die in unserem Alter sind, weil kleinere Kinder, die könnten dann sagen, das muß ich auch mal ausprobieren, ein Tier zu töten oder so, und dann tun sie's auch einfach ohne Grund, mal'n Tier zu töten.

Vor der Phase normorientierten moralischen Bewußtseins liegt eine Phase, in der das Ausprobieren noch eine wesentliche Rolle spielt; Kleinkinder orientieren sich am Gelingen bzw. Mißlingen von Handlungen und in diesem Zusammenhang auch an Verbot und Strafe, die ja nicht moralische Normen sind, sondern zunächst einfach als negative Folgen einer Handlungsweise erfahren werden. Das gute Verhalten ist in dieser Sicht zunächst nichts anderes als Strafvermeidung. Die 5. Kläßler sind über die Orientierung am Erfolg einer Handlung hinaus, sie beziehen sich auf moralische Normen und wissen, daß sie dieses Bewußtsein von moralischen Normen nicht immer hatten.

Im 9. Schuljahr ist eine weitere Entwicklungsstufe beobachtbar. Die moralisierende Argumentation spielt nur noch eine nebensächliche Rolle, weil sie durch die psychologisierende ersetzt wird (hier liegt eine Analogie zum zivilisationsgeschichtlichen Prozeß vor: Die Berücksichtigung psychologischer Aspekte ist auch in die moderne Rechtssprechung eingedrungen und hat die Suche nach gerechtem Urteil sehr viel schwieriger werden lassen). Die 9. Kläßler haben freilich nicht etwa die Jäger gerechtfertigt, es lag ihnen nur nicht mehr so viel an der moralischen Verurteilung. Auch ist die Zurückhaltung gegenüber moralischen Aussagen nicht mit moralischer Indifferenz gleichzusetzen; das belegt die folgende Äußerung (es geht um die Frage, aus welcher Perspektive der Leser die Geschichte verfolgt):

- (9) Ich hätte mich auch in die Rolle der Tiere versetzt, weil sie es sind, die das Opfer praktisch darstellen, und ich meine, irgendwie, das Töten ist immer etwas Schlechtes, egal von wem das kommt irgendwie.

Während die 5. Kläßler die moralischen Normen im wesentlichen als Verhaltensmaximen interpretieren und sehr beweglich die Maximen auf verschiedene Situationen zu beziehen und dabei ausdifferenzieren wissen, beruft sich der 9. Kläßler auf ein situationsübergreifendes moralisches Prinzip: „Töten ist immer etwas Schlechtes.“ Im zweimaligen „irgendwie“ der Schüleräußerung dürfte das Bewußtsein anklingen, daß die Anwendung solcher moralischer Prinzipien auf konkrete Situationen mancherlei Probleme aufwirft.

2.6.4 Altersangemessenheit und Blick nach vorne

Die Vergegenwärtigung der entwicklungspezifischen Verstehensweisen scheint zunächst zwei konträre didaktisch-methodische Folgerungen zu ermöglichen. Man könnte einerseits sagen, man dürfe von den Schülern nicht verlangen, was ihrem Entwicklungsstand noch nicht entspricht, und dürfe deshalb in unteren Klassen z.B. keine Texte mit metaphorischen Bedeutungen einbringen. Andererseits könnte man gerade die gegenteilige Folgerung ziehen und sagen, es käme im Unterricht darauf an, die Schüler auf die jeweils nächsthöhere Entwicklungsstufe zu heben, und man müsse deshalb gerade in den unteren Klassen der Sekundarstufe I einen Schwerpunkt auf die Entwicklung des metaphorischen Verstehens legen. Die Alternative halte ich für falsch. Zunächst gilt das alte pädagogische Prinzip, daß am Vorhandenen anzuknüpfen und daraus das Neue zu entwickeln sei. Aber das Neue tritt nicht nur als Fremdes zum Alten hinzu, sondern entwickelt sich, wo es um so grundlegende Kompetenzen wie metaphorisches Verstehen usw. geht, aus dem Bestehenden heraus. Die Entfaltung der Fähigkeiten, die für eine bestimmte Phase kennzeichnend sind, ist Grundlage und Antrieb für die Höherentwicklung. Beim metaphorischen Verstehen habe ich das schon angedeutet: Die intensive Bemühung der 5.Kläßler um die wörtliche Textbedeutung, um die konkrete Anschaulichkeit ist Voraussetzung dafür, daß die Spannung zwischen Bild und Bedeutung, die für metaphorische Sinnbildung ausschlaggebend ist, wahrgenommen wird. Wenn das konkrete Vorstellen nicht zu seinem Recht kommt, wird das abstraktere Denken, das sich entwickelt, leer, bleibt ohne Bezug auf Vorstellungsgehalte. Dem realistischen Denken der 5.Kläßler darf das metaphorische Verstehen deshalb nicht als Fremdes aufgefropft werden, sondern muß aus dem anschaulichen Vorstellen herausentwickelt werden. Das ist möglich, weil der kindliche Realismus die Tendenz zu seiner Überwindung in sich selbst enthält; er stößt, wenn er sich entfalten kann, an Grenzen, die zur Erschließung weiterer Dimensionen führen. Im Literaturunterricht ist deshalb die Verstehensfähigkeit, die die Schüler an einen Text herantragen, zunächst einmal zu entfalten, und zwar so, daß die Schüler an den Punkt gelangen, wo sich ihnen die erweiterte Verstehensdimension aufdrängt. In entsprechender Weise ist auch für Perspektivenübernahme und Empathie das Interesse an äußeren Verhaltensmerkmalen, wie es die 5.Kläßler an den Tag gelegt haben, Voraussetzung und zugleich Auslöser für die Weiterentwicklung: Das Bemühen, die Perspektive eines

anderen nachzuvollziehen, bleibt immer auf die Beobachtung von Verhalten angewiesen und wird durch solche Beobachtung vorangetrieben, wenn die verschiedenen Beobachtungsdaten miteinander in Beziehung gesetzt, verallgemeinert (etwa im Hinblick auf Vorhersagbarkeit) und damit als innere Disposition verstanden werden. Man könnte also sagen: Nur wer sein Interesse für das Verhalten von Personen auf der äußerlichen Ebene entwickelt hat, kann auch in differenzierter Weise dahinterstehende psychische Zusammenhänge erschließen und interpretiert nicht einfach sich selbst in den anderen hinein, denn durch seine Beobachtung ist er auf die Differenz aufmerksam geworden. Und wiederum ähnlich wäre das Problem der moralischen Entwicklung zu sehen: Die moralisierende Argumentation der 5.Kläßler ist die Vorschule zur Gewinnung allgemeiner Wertprinzipien; ihr Bemühen, die Normen je nach Situation zu spezifizieren, ist ein Stück auf dem Weg, der dann auch zur Einsicht in die psychologisch und soziologisch bedingte Relativität von moralischen Urteilen führt. Käme die handlungsbezogene moralische Reflexion nicht zu ihrem Recht, drohte die Gefahr, daß die zu erwerbende Einsicht in die Relativität von Moral zur moralischen Gleichgültigkeit führt.

Was als Defizit bei den 5.Kläßlern erscheint – die Nicht-Beachtung der parabolischen Dimension, die Fixiertheit auf das äußere Handlungsgeschehen, das Bedürfnis nach Be- und Verurteilung der Verhaltensweisen – ist zugleich ihre Stärke. Denn sie machen sich eine intensive Vorstellung von dem Gelesenen und bringen sich mit ihrem ganzen Erfahrungsschatz ein. Eben dies ist die Grundlage dafür, daß das Interpretieren später nicht zur bloß noch abstrakten Spekulation, zum Jonglieren mit Worthülsen wird. Die vorhandenen Verstehensfähigkeiten müssen deshalb gestützt und dürfen nicht abgewertet werden, denn in diesen Fähigkeiten und nicht außerhalb von ihnen liegt der Antrieb zur Weiterentwicklung. Zugleich muß der Unterricht so strukturiert werden, daß die Schüler an den Punkt herangeführt werden, wo sich Verstehensleistungen zu erweiterten Kompetenzen organisieren, wo also z.B. das Bemühen um realistisch-wörtliches Verstehen Assoziationen analoger Situationen zur Erhellung herbeiruft und ein Bewußtsein davon entsteht, daß im Besonderen zugleich ein Allgemeineres gesehen werden kann.

3. METHODISCHE BAUSTEINE

Angesichts der Vielfalt moderner Kurzprosa ist es wenig sinnvoll, ein einheitliches Modell für die Behandlung vorzuschlagen. Im folgenden stelle ich deshalb eine Palette einzelner methodischer Verfahren vor, die der Lehrer je nach Text, Klasse und persönlicher Neigung nach dem Baukastenprinzip zusammenstellen kann. Neben den Methoden der Textanalyse und -interpretation, die schon immer bei der Behandlung von moderner Kurzprosa eine wichtige Rolle gespielt haben, weise ich vor allem auf Verfahren hin, die Phantasie und Kreativität im Umgang mit Texten anregen. Erschöpfend sind die Vorschläge nicht, sie sollen vielmehr auch Anregung für weitere Ideen des Lehrers sein. Die meisten Verfahren lassen sich auch bei anderen Textsorten anwenden, aber ich habe mich natürlich auf das konzentriert, was für die Behandlung von Kurzprosa besonders geeignet ist; es fehlt z.B. die Inhaltsangabe, weil sie im Rahmen der Beschäftigung mit längeren Texten sinnvoller eingesetzt werden kann, ebenso fehlen Verfahren wie: Rezensionen verfassen oder Klappentexte erstellen, die bei Ganzschriften angebracht sind. Ausgespart ist ferner die Frage, wie moderne Kurzprosa in textsortenübergreifende thematische Sequenzen eingebunden werden kann. Ich halte eine solche Einbettung für sinnvoll, die methodische Strukturierung hängt aber so stark von der jeweiligen Thematik ab, daß allgemeine Aussagen in der hier notwendigen Kürze wenig bringen.

Ich ordne die methodischen Bausteine in drei Gruppen, benannt Vorstellungsaktivierung, Textanalyse und kreativ-verändernde Verfahren. Die Grenzen zwischen diesen drei Gruppen sind nicht scharf zu ziehen, so daß die jeweilige Zuordnung nur besagt, welchem der drei Bereiche ein methodisches Verfahren vorwiegend (aber nicht unbedingt ausschließlich) dient.

Die Abfolge: Vorstellungsaktivierung – Textanalyse – kreativ-verändernde Verfahren, die hier als Gliederungsprinzip für die systematische Zusammenstellung der Bausteine dient, kann auch als eine mögliche Phasenbildung für den Unterricht gesehen werden. Die Textanalyse ist danach eingebettet in Phasen, die stärker die Phantasie der Schüler anregen. Man kann sich von einer solchen Strukturierung des Unterrichts erhoffen, daß die Beschäftigung mit den Texten für die Schüler wirklich zu jenem Wechselprozeß von subjektiver Vorstellungstätigkeit

und Orientierung an der Textvorgabe wird, der oben als Kern eines zeitgemäßen Literaturunterrichts genannt worden ist. Denkbar sind aber auch ganz andere Abfolgen im Unterrichtsarrangement: Es gibt Texte, bei denen gerade der Zugang über eine Analysefrage (z.B. Herausarbeiten und Deuten von Stileigentümlichkeiten) fruchtbar sein kann. Vermeiden sollte man auf jeden Fall, daß das methodische Arrangement zum Selbstzweck und der Text zum zufälligen Material wird.

3.1 Vorstellungsaktivierung

Ein Text – das sind zunächst Druckerschwärze, Buchstaben, Wörter, Sätze; beim Lesen muß er mit Bedeutungen verbunden und mit Vorstellungen gefüllt werden. Das erfordert vom Leser eine Eigentätigkeit, die insbesondere in einer Zivilisation der Reizüberflutung nicht jedem leicht fällt. Um so mehr muß der Literaturunterricht heute sein Augenmerk auf die Vorstellungsbildung beim Lesen richten. Gelegentlich hat man den Eindruck, im Literaturunterricht erfolge alles mögliche, nur gerade nicht die Anregung der Vorstellungsfähigkeit. Viele Schüler kommen denn auch zur Meinung, die eigene Vorstellungsfähigkeit habe im Literaturunterricht nichts zu suchen, da käme es allein auf den Text an. Der aber ist dann nur leere Hülse, allenfalls Gefäß für die interpretatorischen Vorstellungen des Lehrers. Kaum weniger bedenklich ist die oft vermittelte Einstellung, man habe dem Text einen allgemeinen, abstrakt formulierbaren Sinn zu entnehmen und alles, was man sich beim Lesen lebhaft vorstellen kann, sei nicht das Eigentliche, worauf es beim schulischen Lesen ankomme. Solche keineswegs seltenen, von den Lehrern meist nicht gewollten Einschätzungen von Textinterpretation in der Schule entstehen dann, wenn im Unterricht der Vorstellungstätigkeit zu wenig Raum gelassen wird. Sie sollte nicht nur der private, unausgesprochene Teil der Lektüre sein, sondern im Unterricht ausdrücklich gefördert und damit als notwendiger Aspekt literarischen Lesens ausgewiesen werden. Anregung, wie das erfolgen kann, sollen die folgenden Bausteine zur Vorstellungsaktivierung geben.

3.1.1 Vorlesen durch den Lehrer

Es mag verwundern, daß hier das Vorlesen als erste Möglichkeit zur Vorstellungsaktivierung genannt wird. In der Didaktik der Kurzprosa wird dem Vorlesen meist nur als interpretierender Nachgestaltung am Ende der Textbehandlung eine besondere Bedeutung zugesprochen. Wenig wird beachtet, daß durch Vorlesen die Vorstellungstätigkeit angeregt werden kann. Ein lebendiger Lehrervortrag vermag einem Text eine Anschaulichkeit zu verleihen, die er als gelesener für die Schüler oft nicht hat. Tonfall, Rhythmik und Mimik begünstigen eine sinnliche Vergegenwärtigung, wie sie das geschriebene Wort kaum anregt. Bei einem vorgetragenen Dialog aus einer Erzählung kann das bis zur Illusion führen, man sei Zeuge eines ablaufenden Gesprächs. Spannung, Angst, Erschrecken, Trauer, Freude usw. werden durch Variation der Stimmführung, durch Pausen, durch Veränderung des Vortragstempos usw. selbst für Schüler, denen das gedruckte Wort spröde bleibt, nacherlebbar. Durch die Kritik an der erlebnisorientierten Deutschdidaktik der Nachkriegszeit hat sich leider bei vielen Lehrern eine Scheu vor einem Textvortrag, der auf eine Steigerung der Erlebnisbereitschaft der Schüler zielt, eingestellt; man glaubt, nur rational distanziert dem Text begegnen zu dürfen, und man liest literarische Texte, wenn überhaupt, nüchtern distanziert vor, als handle es sich um Sachtexte.

Jedes Vorlesen ist, wenn es nicht völlig ausdruckslos erfolgt, ein Stück Interpretation und steuert das Textverstehen. Das mag man nicht immer für wünschenswert halten. Es ist von Fall zu Fall zu entscheiden, ob man mit stiller Lektüre beginnen will, um die Deutungsrichtungen offenzuhalten, oder ob man durch lautes Vorlesen Anregungen für die Vorstellungsbildung und Interpretation geben will.

3.1.2 Vorlesen durch Schüler

Der Schülervortrag bietet ähnliche Vorteile für die Vorstellungsbildung wie der Lehrervortrag; durch die eigene Gestaltung sieht sich der Schüler sogar stärker aufgerufen, sich den Text in der Vorstellung zu vergegenwärtigen. Zurückhaltend sollte man bei literarischen Texten gegenüber dem recht verbreiteten Verfahren sein, die Schüler den noch unbekanntem Text laut vorlesen zu lassen. Da der inhaltliche Zusammenhang in einer solchen Situation nicht überblickbar ist, entsteht meist ein monotoner

Vortrag, der die Vorstellungsbildung der Zuhörenden mehr hemmt als anregt. Trotzdem braucht der Schülervortrag nicht auf den Abschluß der Textbehandlung beschränkt zu sein. Man kann einzelne oder alle Schüler bitten, den Text für sich zu lesen, und dann den Text oder Teile davon vortragen lassen und die Vortragsweise zum Ausgangspunkt der Interpretation machen. Auch ein bewußt experimentelles Vorlesen ist reizvoll: Man liest einen Text/Textteile auf ganz unterschiedliche Weise und erörtert den Eindruck, den die verschiedenen Varianten erwecken. Bei experimenteller Prosa und bei Kürzestgeschichten bietet sich dieses Verfahren in besonderem Maße an.

Ermutigen muß man heute die Lehrer, einen Text auch mal ohne Interpretationsgespräch in den Unterricht einzubringen. Insbesondere durch die Lernzieltheorie ist bloßes Vorlesen in Mißkredit geraten, weil es nicht zu einem beobachtbaren Lernprozeß führt. Dabei kann eine Geschichte, pädagogisch überlegt im Hinblick auf die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Schüler eingebracht, auch ohne Analyse und Interpretation von nachhaltiger Wirkung sein. Oder halten wir so wenig von den literarischen Ausdrucksmöglichkeiten, daß wir uns eine pädagogische Wirkung nur von methodisch geleiteter Besprechung erwarten?

3.1.3 Assoziationen zur Überschrift

Schon in der älteren Methodik zur Kurzgeschichte sind Überlegungen zur Überschrift ein oft verwendetes Verfahren zum Einstieg in die Behandlung. Dabei wird schon vor Kenntnisaufnahme des ganzen Textes die Überschrift vom Lehrer an die Tafel geschrieben. Wenn die Schüler etwa zu Wolfgang Borcherts Titeln *Das Brot* oder *Die Küchenuhr* eigene Vorstellungen entwickeln und anschließend die entsprechende Kurzgeschichte lesen, kann der Kontrast zwischen dem, was den Schülern zu „Brot“ bzw. „Küchenuhr“ einfällt, und dem Sinnzusammenhang in den Geschichten die besondere Bedeutung, die Brot und Küchenuhr in der geschilderten Notsituation gewinnen, prägnanter und eindringlicher in Erscheinung treten lassen. Viele Kurzprosatitel eignen sich für dieses Verfahren allerdings nicht, weil die zu erwartenden Assoziationen allzu beliebig ausfallen und dann kaum in einen erhellenden Zusammenhang bzw. Kontrast zum Text zu bringen sind. Man ist deshalb in jüngerer Zeit gegenüber diesem Verfahren etwas zurückhaltender geworden.

3.1.4 Assoziationen zum Text

Wie das eben genannte Verfahren ist auch das Aufschreiben und Austauschen von Assoziationen zu einzelnen Textstellen eine Möglichkeit des Einstiegs in die Textbehandlung: Es wird der ganze Text schriftlich ausgegeben und die Anweisung gegeben, die Schüler sollen zu selbstgewählten Stellen Assoziationen, Gedanken, Fragen aufschreiben. Am günstigsten ist es, wenn der Text so vielfältig ist, daß am Rand viel freier Platz bleibt; die Bemerkungen können dann als Randglossen dazugeschrieben werden (eventuell sogar in Form von Sprechblasen, die von einzelnen Wörtern ausgehen). Bei Kürzestgeschichten läßt sich das am einfachsten bewerkstelligen.

Das Aufschreiben solcher Assoziationen; Gedanken und Fragen veranlaßt jeden einzelnen Schüler, selbst auf den Text zu reagieren; ferner wird die Gefahr, daß durch eine erste Schüleräußerung das ganze Unterrichtsgespräch in eine einseitige Richtung gedrängt wird, vermieden. Beim Notieren ihrer Bemerkungen sollen die Schüler völlig frei sein: Es kann sich um Verständnisfragen zum Text handeln, um persönliche Assoziationen und Einfälle, um kurze Stellungnahmen, um Zustimmung, um Ausdruck von Ärger usw. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Notate aufgegriffen, miteinander verglichen, werden angedeutete Interpretationsrichtungen und Bewertungen vertieft usw. – Eine Variante des Verfahrens besteht darin, solche Assoziationen, Eindrücke usw. nur zum Schluß des Textes formulieren zu lassen – das offene Ende vieler moderner Kurzgeschichten regt ein Nachdenken ja von sich aus an.

3.1.5 Textstellen herausgreifen lassen

Ein verwandtes Verfahren, die Schüler zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text anzuhalten, ergibt sich durch die Aufforderung, bei der Lektüre Stellen anzustreichen, die einem besonders wichtig erscheinen, die einen ärgern, die einem unverständlich sind oder die irgendwelche Fragen aufwerfen. Diese Stellen sind dann Gegenstand des Unterrichtsgesprächs; die Schüler führen mündlich aus, warum sie die jeweilige Stelle angestrichen haben, und gemeinsam werden dann – ähnlich wie beim Verfahren mit den schriftlichen Notizen – die auftauchenden Probleme, wie Textverständnisfragen, Bewertungen, Übertragungen auf eigene Lebenserfahrung usw., erörtert. In vielen Fällen ist damit schon ein Einstieg in Analyse und Interpretation

gewonnen. Wichtig ist, daß den Schülern auch ganz individuelle Reaktionen auf Textstellen erlaubt sind, damit auch der persönliche Bezug zum Text in Erscheinung treten kann. Das Verfahren sollte nicht nur Motivationstrick sein, um zur Texterschließung zu kommen, sondern auch vom Interesse an den ungelenkten Schülerreaktionen auf Texte geleitet sein.

3.1.6 Zergliederndes Erlesen

Ein vor allem in unteren Klassen viel praktiziertes Verfahren ist das zergliedernde Erlesen eines Textes: Es wird Abschnitt für Abschnitt, zuweilen sogar Satz für Satz gelesen, jeweils innegehalten und eine kurze Besprechung eingeschoben. Dabei werden Verständnisschwierigkeiten geklärt, Aussagen veranschaulichend erläutert und Überlegungen zum möglichen Fortgang des Textes angestellt. Das Verweilen und das Vorausblicken dienen der Vorstellungsaktivierung: Statt daß der ganze Text in einem Zuge gelesen wird, hält man ein und vertieft die einzelnen Abschnitte so, daß sich eine lebendige Vorstellung bildet und durch die eigenen Erwartungen an den Fortgang ein stärkeres Miterleben entsteht. Zu rigide angewandt, wirkt das Verfahren allerdings ermüdend auf die Schüler, zumal eine starke Lehrerlenkung fast unvermeidlich ist. Behutsamkeit in der Anwendung des Verfahrens ist darüberhinaus auch deshalb angebracht, weil ein ständiges Unterbrechen der Lektüre und Zusammentragen u.U. recht unterschiedlicher Assoziationen die Vorstellungsbildung bei einzelnen Schülern auch hemmen kann.

3.1.7 Einzelne Textstellen entfalten

Das Eingehen auf einzelne Textstellen, das bei den letztgenannten drei Verfahren im Zentrum steht, kann vertieft werden, wenn man Teile des erzählten Geschehens, die im Text nur angedeutet, aber nicht ausgeführt sind, in der Vorstellung weiter entfaltet. In literarischen Texten finden sich immer wieder nur schematische Angaben über gewisse Zusammenhänge, weil nicht alles ausführlich erzählt werden kann. Der Leser füllt diese schematischen Angaben oder (wie man in der Literaturtheorie auch sagt) Leerstellen in der Vorstellung aus. Zur Aktivierung der Vorstellungsfähigkeit ist es sinnvoll, durchaus auch Ausfüllungen vorzunehmen, die über das für das Textverständnis

notwendige Maß hinausgehen. Da der Lehrer in der Regel die für dieses Vorgehen fruchtbaren Stellen selbst entdecken muß, konkretisiere ich das Verfahren an einem Textbeispiel. In der Kurzgeschichte für Jugendliche *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße* von Gina Ruck-Pauquet wird Paula als eine Schülerin charakterisiert, die im Unterricht nicht besonders erfolgreich ist, die eher gefühlsmäßig an die Gegenstände herantritt und deren Arbeiten, wenn es um Genauigkeit geht, zu wünschen übrig lassen. Dazu heißt es nun im Text: „Manchmal war Paula darüber traurig. Aber weil sie darauf angewiesen war, daß die anderen sie mochten, verdrängte sie ihre Traurigkeit und spielte den Clown.“ Wie sie das macht, wird nicht weiter gesagt. Man könnte im Unterricht nun sich vorzustellen versuchen, wie Paula den Clown spielt, wenn sie Traurigkeit, Enttäuschung, Irritation überspielen will. Am besten geht man dabei von einer konkreten Annahme aus: Paula hat eine schlecht benotete Arbeit zurück-erhalten und die Mitschüler sehen die Note; wie verhalten sich die Mitschüler, wie verhält sich Paula? Das Eingehen auf diese Fragen erfordert ein phantasierendes Unterrichtsgespräch; auch eine Darstellung im Rollenspiel wäre möglich. – Oder eine andere Stelle im gleichen Text: Paula hat das Tagebuch ihrer Freundin entdeckt und liest darin, daß Chris sich einsam und traurig fühlt. Dabei ist Chris doch Paulas Freundin! Paula sieht die Freundschaft entwertet, und nun entdeckt auch noch Chris Paula beim Lesen im Tagebuch, was zu einer heftigen Verstimmung zwischen den beiden führt. Paula rennt nach Hause, und dann heißt es ganz lapidar im Text: „Die Nacht ist schlimm.“ Was erlebt Paula in einer solchen schlimmen Nacht, was mag ihr da alles durch den Kopf gehen? So könnte die Frage lauten, die eine Entfaltung der knappen Textangabe anregt. Zur Gestaltung bietet sich der innere Monolog an: Die Schüler geben, mündlich oder schriftlich, in Ich-Form wieder, was Paula denkt und fühlt. Für die Entwicklung solcher innerer Monologe findet man auch in anderen Kurzprosatexten immer wieder geeignete Stellen.

3.1.8 Weggelassene Textstellen ergänzen

Das eigene Ausgestalten einzelner Teile von Texten kann auch so erfolgen, daß die Schüler den Text mit Lücken erhalten und diese dann ausfüllen. So kann man zum Beispiel einen Dialog weglassen; die Schüler haben dann die Aufgabe, sich auszudenken, was die Figuren an dieser Stelle miteinander gesprochen haben könnten. Die Schüler sehen sich dadurch veranlaßt,

sich eine lebendige Vorstellung vom gegebenen Textzusammenhang zu machen, denn nur so ist die selbständige Ausgestaltung weggelassener Abschnitte möglich.

3.1.9 Sich eine lebendige Vorstellung von Personen machen

Nicht mehr an einzelne Textstellen gebunden ist das Verfahren, sich einzelne Figuren des Textes lebendig als Personen vorzustellen. Im Rahmen der Vorstellungsbildung geht es dabei weniger darum, sämtliche Textinformationen zu einer Figur zusammenzutragen (das wäre Teil einer Textanalyse), sondern um die Entfaltung jener Vorstellungsaktivität, die beim Lesen die Figuren zu Personen ausgestaltet (man spricht von Figuren in Geschichten ja oftmals so, als wären es leibhaftige Personen – man kann Mitleid mit ihnen haben, auf sie wütend sein, und manchmal findet man aus lauter Angst um sie nach abendlicher Lektüre keinen Schlaf). Die Frage lautet in diesem Zusammenhang also nicht: Was sagt der Text über eine bestimmte Figur, sondern: Wie stelle ich mir eine bestimmte Person, von der der Text erzählt, vor? Da ist denn auch eine phantasievolle Ausschmückung, die über die Informationen des Textes hinausgeht, erlaubt. Unter Umständen kann man sich sogar zeichnerisch ein Bild von einzelnen Personen machen.

3.1.10 Das Verhalten von Personen zu erklären versuchen

Eine Erweiterung der Personenbeschreibung besteht im Versuch, Verhaltensweisen zu deuten. Warum verhält sich eine Person so, wie erzählt? Was könnten ihre Motive sein? Verrät ihr Verhalten etwas über ihre Beziehungen zu anderen Personen? Könnten Vorerfahrungen eine Rolle spielen? Im Rahmen der Vorstellungsaktivierung sollen solche Fragen, ausgehend von einzelnen Textstellen, durchaus phantasierend beantwortet werden; gerade das Durchspielen verschiedener Erklärungsversuche läßt einen Text zum lebendigen und aspektreichen Geschehen werden. Wenn man sich dann bemüht, die Überlegungen mit einzelnen Textaussagen zu belegen, schreitet man zur analysierend-interpretierenden Textbehandlung fort. Damit kann das textanalytische Arbeiten organisch mit der Vorstellungsbildung verknüpft werden. Man kann aber auch im Rahmen der Vorstellungsbildung bleiben und sich z.B. überlegen, wie man sich selbst in der erzählten Situation verhalten würde. Damit wird ein noch engerer persönlicher Bezug zum Text geschaffen.

3.1.11 Einen Text anderen nahebringen

Als letztes Verfahren zur Vorstellungsbildung sei die Möglichkeit erwähnt, Schüler Texte in der Klasse präsentieren zu lassen. Jeweils ein Schüler trägt einen Text, den die Mitschüler noch nicht kennen, vor und versieht ihn mit einem kurzen, persönlich gehaltenen Kommentar (er kann z. B. auf Fragen eingehen wie „was mir an diesem Text gefällt“, „was mich an diesem Text befremdet, ärgert“, „was mir unverständlich ist“). Ein Klassengespräch wird nur soweit geführt, als bei den Mitschülern ein Bedürfnis danach vorhanden ist. Das Verfahren soll ein Beitrag sein, in der Schule etwas von literarischem Leben zu verwirklichen: Eigene Betroffenheit durch Texte soll ohne den Zwang, nun auch auf der Metaebene analysieren zu müssen, eingebracht und ausgetauscht werden. Gefordert ist von den Schülern allerdings die Fähigkeit, einen Text anderen so zu präsentieren, daß Anteilnahme oder Vergnügen entstehen kann.

3.2 Textanalyse

Mit den Kapiteln „Vorstellungsaktivierung“ – „Textanalyse“ ist eine Abfolge angezeigt, die meist auch den Unterrichtsgang prägt. Eine lebendige Vergegenwärtigung des erzählten Geschehens ist Grundlage jeder Textarbeit; das analysierende Vorgehen kann zwanglos aus der Vorstellungsaktivierung entwickelt werden: Wenn z. B. Vorstellungen, Assoziationen, Einfälle explizit auf die Informationen, die der Text gibt, zurückgeführt werden, erfolgt ein erster Schritt zur Analyse. Diese kann ihrerseits auf die Vorstellungsbildung zurück wirken: Eine genaue Untersuchung der Textstruktur läßt oft auch ein differenzierteres Bild des erzählten Geschehens entstehen; wenn man zum Beispiel herausfindet, wie präzise Borchert in der Kurzgeschichte *Das Brot* die Lichtregie führt, wird man sich die Lichtverhältnisse auch intensiver vorstellen können. In Anbetracht solcher Wechselwirkungen kann es zuweilen auch angebracht sein, mit analysierenden Verfahren die Textbehandlung zu beginnen; insbesondere bei Texten, die den Schülern zunächst etwas fremd sind, hat dies den Vorteil, daß man sich mehr handwerklich, operativ dem Text nähern kann und sich auf diesem Wege schrittweise einen Zugang schafft, der dann auch zur lebendigen Vorstellung führt.

3.2.1 Texterschließende Leitfragen zum Inhalt

Leitfragen sind das verbreitetste Instrument zur Erschließung von Kurzprosatexten in der Sekundarstufe I. In neueren Lesebüchern findet man die entsprechenden Fragen meist den Texten angefügt, wobei unterschiedliche Aspekte angesprochen werden: Um inhaltliche Zusammenhänge, Bauelemente, Stileigentümlichkeiten, parabolische und symbolische Bezüge, literatursoziologische Zusammenhänge u.a.m. kann es dabei gehen. Der Vorteil solcher Leitfragen besteht darin, daß gezielt auf wesentliche Problemstellungen hingearbeitet werden kann; damit ist aber zugleich eine Gefahr angesprochen: Leitfragen wirken rasch gängelnd und können bei den Schülern die Ansicht verstärken, es gehe im Unterricht nur darum, herauszufinden, was der Lehrer schon weiß. Der Motivation zur selbständigen Auseinandersetzung ist das nicht gerade förderlich. Bei Leitfragen (wie überhaupt im Unterricht) sollte es sich der Lehrer zur Maxime machen, unechte Fragen (also Fragen, deren Antwort er schon weiß) zu vermeiden, wo immer es geht. Ganz kommt man ohne diese unechten Fragen nicht aus. Besonders peinlich sind Fragen, die die Antwort geradezu suggerieren (nach dem Typ ‚Ist es nicht so, daß ...‘). Sinnvoll sind Leitfragen, die dem Schüler einen Spielraum in der Beantwortung lassen. Ich zitiere hier einige Leitfragen, die m.E. die notwendige Weite besitzen, so daß eine eigenständige Beantwortung durch die Schüler angeregt wird; es sind Fragen, in denen eine Aussage des Textes aufgegriffen wird und durch die die Schüler zur Beobachtung weiterer Textstellen angehalten werden. Die Fragen sind also im Text verankert und lenken zur genauen Textbeobachtung hin. Sie verführen nicht zu einem Über-den-Text-Hinwegreden, sondern initiieren eine Arbeit am Text:

Hat der Entschluß der armen Juanita („Vielleicht gehe ich doch in die Schule“) etwas mit dem zu tun, was sie erlebt hat?²⁹

(Zu Ursula Wölfels *Die grauen und die grünen Felder*)

„Eine lustige Geschichte ist das nicht“, sagt der Erzähler kurz vor Schluß. „Sie hat traurig angefangen und hört traurig auf.“

- a) Was ist das „Traurige“ am Anfang?
- b) Was ist das „Traurige“ am Schluß?³⁰

(Zu Peter Bichsels *Ein Tisch ist ein Tisch*)

„Er hatte eine Bretterwand gebaut. Die Bretterwand entfernte die Fabrik aus seinem häuslichen Blickkreis. Er haßte die Fabrik.“

„Als er die Büros sah, die Kantine und so das gesamte Fabrikareal, entspannte ein Lächeln die Züge des Kranken.“

Zwischen diesen beiden Aussagen besteht ein unauflösbarer Widerspruch, wenn man sie ohne den Kontext betrachtet.

Für den Arbeiter hat sich im Laufe der Erzählung etwas geändert. Worin besteht diese Änderung?

Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem äußeren Handlungsablauf und der inneren Haltung des Kranken?³¹

(Zu Kurt Martis *Neapel sehen*)

Diese Fragen zielen alle auf zentrale Aspekte der Textaussage. Gelegentlich gehen in Lesebüchern solche zentralen Fragen mit spezielleren wirt durcheinander, so daß kein einsichtiger Zusammenhang entsteht und die Fragerei fast als Selbstzweck erscheint. Wenn sich Leitfragen auf nebensächlichere Aspekte beziehen, muß ihr eingeschränkter Stellenwert auch deutlich gemacht werden. Bei vielen modernen Kurzprosatexten kann übrigens eine zentrale Leitfrage direkt an den offenen Schluß, der selbst schon den Leser zum Nachdenken anhält, angebunden werden.

Leitfragen, die, wie die zitierten, nicht nur mit einem einzigen Satz beantwortet sein wollen, eignen sich übrigens auch für die Bearbeitung in Gruppen. Die Gefahr einer übermäßigen Lehrerzentriertheit wird dabei zurückgedrängt.

Leitfragen können auch zu ganzen Textsequenzen gestellt werden; so ließen sich z.B. mehrere Texte unter Aspekten bearbeiten wie: Welche Verständigungsschwierigkeiten treten zwischen den Figuren auf? Was für ein Konflikt ist dargestellt und woher rührt er? usw.

3.2.2 Beziehungen zwischen Titel und Text herstellen

Viele Kurzprosatexte haben einen Titel, der sich deutend auf den Text bezieht. In Kunzes Text *Schießbefehl* ist von Schießen z.B. nicht die Rede, sondern nur vom Tod eines jungen DDR-Bürgers. Der Titel aber verrät, daß der Tod mit dem Schießbefehl an der Grenze zusammenhängt, und überführt die Vertreter der Staatsmacht (im Text nur mit „die“ bezeichnet) der Lüge. – In Kurt Martis Alltagskurzgeschichte *Neapel sehen* ist von Neapel nicht weiter die Rede (auch die Redewendung „Neapel sehen und dann sterben“ taucht nicht auf). Wohl aber

erhellen sich Text und Titel gegenseitig; die lange gehaßte Fabrik wird für den bettlägerigen, sterbenden Mann zum Neapel der Sehnsucht. – Bei solchen Texten leistet die Erläuterung des Titels einen wesentlichen Beitrag zur Texterschließung, und zwar nicht nur zur Festigung des inhaltlichen Verständnisses, sondern auch zur Interpretation. Es geht dabei nicht, wie bei Assoziationen zur Überschrift im Rahmen der Vorstellungsbildung, bloß um Vermutungen, die vor dem Kennenlernen des ganzen Textes angestellt werden, sondern um das Herstellen von nachweisbaren Beziehungen zwischen Titel und Text.

Einschränkend muß gesagt werden, daß sich die Mehrheit der Titel zu einem solchen Verfahren nicht anbietet, da sie in keinem zur Deutung anregenden Spannungsverhältnis zum Text stehen. Reizvoll kann es aber selbst in diesen Fällen sein, den Schülern den Text zunächst ohne Titel zu geben und sie einen solchen selbst suchen zu lassen. Die verschiedenen Titelvorschläge werden dann besprochen, wobei die Frage nach dem Zusammenhang von Text und Titel oft von selbst zu zentralen Aspekten der Interpretation führt. Natürlich soll es nicht darum gehen, wer den richtigen Titel herausfindet; Textinterpretation ist kein Quiz. Vielmehr wird das Vorgehen gerade dann interessant, wenn durch unterschiedliche Titelformulierungen mehrere Interpretationsaspekte herausgearbeitet werden können.

3.2.3 Figurencharakterisierung

Im Gegensatz zur oben unter 3.1.9 angeführten Vorstellungsbildung zu Personen geht es bei der Figurencharakterisierung als Teil der Textanalyse in erster Linie um die Frage, welche feststellbaren Informationen der Text zu den Figuren vermittelt. Die Schüler sollen deshalb bei der Figurencharakterisierung ihre Aussagen mit Textstellen belegen. Man kann sich zunächst an die Angaben zur äußeren Erscheinung halten, in einem weiteren Schritt die typischen Verhaltensweisen einer Figur herausarbeiten, um dann zu den Hinweisen über Gefühle und Gedanken zu kommen. Die Beobachtungen zu diesen 3 Ebenen können anschließend zueinander in Beziehung gesetzt werden, so daß zum Beispiel das Verhalten aus der inneren Motivationsstruktur erklärt wird. Die zunächst mehr feststellende textanalytische Arbeit wird damit schrittweise zur Interpretation. Neben der Untersuchung einzelner Figuren kann die Figurenkonstellation und damit auch die Wechselseitigkeit der Verhaltensweisen zum Thema gemacht werden. Schließlich ist zu beachten, daß in

vielen Texten die Figuren eine Entwicklung durchmachen; man darf dann nicht bei einer statischen Charakterisierung stehen bleiben, sondern muß die Entwicklungsstufen herausarbeiten. Eine methodische Hilfe für die Figurenanalyse ist die listenförmige Zusammenstellung von Charakteristika, die man im Text findet; bei Texten mit größerem Figureninventar empfiehlt es sich, zunächst die Figuren aufzulisten, damit ein Überblick entsteht. Interessant ist bei manchen Texten auch der Versuch, ein Soziogramm zu erstellen (schematische Darstellung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Figuren). In methodischer Hinsicht bietet die Figurencharakterisierung viele Möglichkeiten zur Gruppenarbeit und damit zum sinnvollen Wechsel der Arbeitsformen.

3.2.4 Beschreibungen untersuchen

Neben den Figuren können im Rahmen der Textanalyse insbesondere die Beschreibungen von Handlungsschauplätzen und Gegenständen näher ins Auge gefaßt werden. Schauplätze und Gegenstände sind in literarischen Texten meist mehr als bloße Szenerie, weil sie zeichenhafte Bedeutung erhalten. Besonders aufschlußreich sind dabei die Beziehungen zwischen Schauplätzen und Gegenständen einerseits und Figuren andererseits. Auf die Bedeutung, die in dieser Hinsicht z.B. dem Licht bei Wolfgang Borchert zukommt, ist oben schon hingewiesen worden. Ein bekanntes und viel besprochenes Beispiel einer symbolträchtigen Beschreibung in der modernen Kurzprosa ist der Anfang von Georg Brittings Kurzgeschichte *Brudermord im Altwasser*. Die einzelnen Elemente des Schauplatzes wirken da als eine Vorausdeutung des Todesgeschehens: „grünschwarte Tümpel“, „von Weiden überhangen“, „ein Raubtier mit zackiger, kratzender Rückenfloße, mit bösen Augen, einem gefräßigen Maul, grünschwartz schillernd“, „aus dem Schlamm steigt ein Geruch wie Fäulnis und Kot und Tod“. Die Untersuchung solcher Beschreibungen zielt auf das Herausarbeiten von Sinnbezügen, die über die eigentlichen Wortbedeutungen, die anschauliche Gegenständlichkeit hinausgehen. In den unteren Klassen der Sekundarstufe I muß man mit solchen Untersuchungen zurückhaltend sein, da, wie im Kapitel „Zur altersspezifischen Entwicklung des literarischen Verständnisses“ gezeigt, das metaphorisch-symbolische Verstehen in dieser Altersstufe noch wenig ausgebildet ist und ein Einfordern entsprechender Interpretationsleistungen von den Schülern leicht mit Befremden

und Unverständnis aufgenommen werden kann. Sorgfältig angebahnt ist aber die Beobachtung von Schauplätzen und Gegenständen insbesondere vom 7. Schuljahr an eine gute Einführung in das symbolische Verstehen.

3.2.5 Den Text gliedern

Ein gängiges Verfahren bei der Kurzprosabehandlung in der Sekundarstufe I ist das Gliedern eines Textes in einzelne Abschnitte. Man kann dabei die Abschnitte mit Überschriften versehen. Das Verfahren hält zum genauen Lesen an und bahnt die Einsicht in den Aufbau des Textes an. Wenn man vor allem den erstgenannten Aspekt im Auge hat, kann man zu jedem ausgegliederten Abschnitt eine kurze Inhaltsangabe anfertigen lassen; wird mehr Gewicht auf die Einsicht in den Aufbau gelegt, bearbeitet man ausgehend von der Gliederung weitere Fragestellungen: Man fragt zum Beispiel nach dem Höhepunkt des Textes (sofern ein solcher vorhanden ist) oder veranschaulicht den Aufbau mit einer Kurve; je nach Text bieten sich auch Beobachtungen zu den Zeitebenen an, die ihrerseits grafisch veranschaulicht werden können (z.B. mit höher und tiefer liegenden waagerechten Strichen). Damit ist allerdings schon das nächste Verfahren angesprochen:

3.2.6 Zeitstruktur und Perspektive herausarbeiten

Durch die Erarbeitung von Zeitstruktur und Perspektive erfahren die Schüler, daß literarische Texte Wirklichkeit nach bestimmten strukturellen Gesetzen verarbeiten. Inwieweit man dazu literaturwissenschaftliche Fachtermini einführt, sollte man vom Interesse und Leistungsstand der Klasse abhängig machen. Ein Einblick in die Sachverhalte ist auf jeden Fall wichtiger als die Kenntnis von Termini.

Leicht anzustellen sind Beobachtungen zu Erzählzeit und erzählter Zeit: Man vergleicht z.B. die Zeit, die man zum Lesen eines Textes braucht, mit der Dauer des erzählten Geschehens; einprägsam ist auch der Vergleich von zwei Texten, die ein sehr unterschiedliches Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit aufweisen. Ferner kann man einzelne Textstellen desselben Textes im Hinblick auf die Zeitstruktur miteinander vergleichen und so auf den Wechsel von raffenden und dehnenden Partien

in einem Text aufmerksam werden. Die Frage, warum einmal so, das andere mal so erzählt wird, führt zu Fragen der inhaltlichen Bedeutung der Zeitstrukturen.

Auf einen weiteren Aspekt zielt das Herausarbeiten von Zeitebenen. Beobachtungen zum Tempuswechsel sind dazu eine Hilfe, wobei allerdings Vorsicht geboten ist: Nicht jeder Tempuswechsel zeigt zugleich eine Veränderung der Zeit an. In Gina Ruck-Pauquêts Kurzgeschichte *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße* z.B. wird die Freundschaft zwischen Paula und Chris chronologisch von Anfang an erzählt, aber nach 2 Seiten wechselt das Tempus vom Präteritum ins Präsens:

Und sie wurden unzertrennlich.

„Was machst du am liebsten?“

Paula und Chris sitzen in dem alten Kahn am vermauerten Ufer des Kanals, ein bißchen außerhalb der Stadt.

Der Anfang erweist sich durch den Tempuswechsel als eine Art Vorgeschichte; der Wechsel ins Präsens, zur unmittelbareren Vergegenwärtigung, wird von weiteren Strukturmerkmalen begleitet: Es herrscht nun szenisches Erzählen vor, die räumliche Perspektivierung ist größer, mehr an den Figuren ausgerichtet, die Innensicht ist verstärkt. Der Tempuswechsel ist also eng mit der Gestaltung der Perspektive verbunden.

Probleme der Perspektive sind für den Unterricht im allgemeinen etwas schwieriger als Aspekte der Zeitstruktur. Am besten werden sie mit Hilfe kreativ-verändernder Verfahren, auf die weiter unten eingegangen wird, erarbeitet.

3.2.7 Analyse sprachlicher Merkmale

Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung sollen sich auf die Merkmale beziehen, die eine Funktion im Sinnzusammenhang des Textes haben. Daraus folgt, daß ein nur quantitatives Vorgehen (also z.B. die Feststellung, wie viele Adjektive in einem Text vorkommen) nicht tauglich ist. Die sprachliche Analyse soll vielmehr immer ein Stück Interpretation sein. Für den Unterricht in der Sekundarstufe I empfiehlt sich, den Schülern eine Art Suchraster zur sprachlichen Analyse zu vermitteln. Ein solches Raster könnte z.B. die folgenden Kategorien enthalten, die hier jeweils an einem Beispiel veranschaulicht sind:

- *einfache/zusammengesetzte Sätze (Parataxe/Hypotaxe)*
z.B. die Tendenz zu einfachen Hauptsätzen bei Wolfgang Borchert, deutbar als Ausdruck der Trümmersituation:

Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerte zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste döste.

Er hatte die Augen zu. ...

aus *Nachts schlafen die Ratten doch*

- *vollständige/unvollständige Sätze*
z.B. Günter Kunerts Kürzestgeschichte *Seit dem 42. Jahr des Jahrhunderts* ohne vollständigen Hauptsatz (kein finites Hauptsatzverb), deutbar als Ausdruck der Tatsache, daß ein Foto aus einer Zeitschrift beschrieben wird (Statik des Bildes), und als Zeichen des ohnmächtigen Schreckens, den das Foto auslöst:

Aufgeblättert in einer alten Zeitschrift dies: Vor schwarzuniformierten Schatten im Hintergrund das starre Antlitz eines jungen Mannes, auf der Brust das Zeichen der Ausgewähltheit des Volkes – den Schlachtviehstempel – ...

- *Verbformen (Tempora, Aktiv/Passiv, Modus)*
z.B. die Gegenüberstellung von Konjunktiv und Indikativ in Peter Bichsels *Erklärung*; das vertraute Stereotyp des erfreulichen Schnees wird entwirklicht durch die Konfrontation mit den unangenehmen, bedrohlichen Wirkungen:

Am Morgen lag Schnee.

Man hätte sich freuen können. Man hätte Schneehütten bauen können ...

Aber er dringt in die Schuhe, blockiert die Autos ...

- *Wortwiederholungen*
z.B. das sechsmalige „keucht“ im Text *Happy end* von Kurt Marti, das die schwächere Position der Frau, die Rücksichtslosigkeit des Mannes und zugleich die Bedeutung der körperhaften Reaktionen im mitmenschlichen Umgang unterstreicht.

- *Häufung von Wortarten*
z.B. die Bevorzugung von Pronomina gegenüber Substantiven und Eigennamen in vielen modernen Alltagskurzgeschichten, Ausdruck der Anonymität in der modernen Welt; z.B. in Wolf Wondratscheks *Mittagspause*:

Sie sitzt im Straßencafé. Sie schlägt die Beine übereinander. Sie hat wenig Zeit. ...

– *Stilebene*

z.B. der Märchenton in Wolfram Siebecks *Sommermärchen vom Wirte wundermild* als Mittel der satirischen Verfremdung:

Es waren einmal ein Mann und eine Frau, die hießen Hans und Grete und hatten zu Hause nichts zu essen, weil alle Geschäfte Betriebsferien machten. So setzten sie sich in ihren Volkswagen und fuhren aufs Land. ...

3.2.8 Strukturelle Analyse

Strukturelle Verfahren der Textanalyse sind seit Beginn der 70er Jahre in die Methodik des Literaturunterrichts eingedrungen. Sie überschneiden sich mit Verfahren der Textgliederung und der Analyse sprachlicher Merkmale, zeichnen sich aber insgesamt durch ein stärker methodisch kontrolliertes Vorgehen aus. Als ihr Grundprinzip kann gelten, daß Einzelelemente des Textes ausgesondert und in einer modellhaften Rekonstruktion zueinander in Beziehung gebracht werden. Gewöhnlich arbeitet man dabei mit Äquivalenzen und Oppositionen: Man stellt fest, welche Elemente einander entsprechen und welche zueinander im Gegensatz stehen. Solche Elemente können auf allen Ebenen des Textes festgestellt werden; als solche Ebenen kommen vor allem in Frage:

Lautstruktur

Syntax

inhaltliche Elemente

Bei der Analyse moderner Kurzprosa ist besonders die Ebene der inhaltlichen Elemente ergiebig. Ich skizziere zur Veranschaulichung, wie Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch* struktural angegangen werden kann.

Als die beiden wichtigsten inhaltlichen Elemente, die zueinander in Opposition stehen, kann man in dieser Kurzgeschichte die Ratten und die Kaninchen betrachten. Diese beiden Elemente stelle ich einander gegenüber und ordne ihnen weitere Wörter des Textes zu:

Ratten

das hohle Fenster
vereinsamte Mauer
Staubgewölke
Schornsteinreste
Schuttwüste
Tote
Bombe
„nein“

Kaninchen

Abendsonne
Erde
grünes Kaninchenfutter
„ja“

Das „nein“ und das „ja“ ist den Äußerungen des Jungen entnommen, der vom anfänglichen „nein“ zum schließlichen „ja“ gebracht wird. Bei der Zusammenstellung fällt auf, daß die linke Spalte stärker gefüllt ist als die rechte. Auf den Verlauf der Geschichte bezogen ist es so, daß am Schluß die rechte Spalte dominiert und man deshalb sagen kann, der Text zeige den Weg zu den auf der rechten Seite angesprochenen inhaltlichen Elementen und den dahinterstehenden symbolischen Bedeutungen auf. Die Einsicht in die Oppositionsstruktur ermöglicht nun aber auch, die rechte Spalte mit Gegenbegriffen zu den in der linken Spalte genannten Elementen zu erweitern; die Gegenbegriffe sind im Text zwar nicht genannt, sind aber im Rahmen der aufgezeigten Struktur erschließbar: Das „hohle Fenster“ z. B. ist als Gegensatz zu Gefülltem, Intaktem, Bewohntem zu sehen, die „vereinsamte Mauer“ als Gegensatz zu Gemeinsamkeit und Unvermuertsein. Diese erschlossenen Gegenbegriffe stehen in Verbindung zu den Elementen der rechten Seite: Das Gefüllte erscheint im gefüllten Korb (Kaninchenfutter), Gemeinsamkeit und Unvermuertsein ist in dem „ja“ und der Hinwendung zu den lebendigen Tieren angesprochen. Zu den Motiven „Tote“ und „Bombe“ kann man zwei Gegenbegriffe bilden, die in allgemeiner Form die Gegenwelt der rechten Spalte verdeutlichen: Leben und Frieden. Daß diese beiden Begriffe allerdings nicht ausdrücklich genannt sind, zeigt, daß angesichts der Zerstörungen des Krieges das Positive nur durch Ausparung angedeutet werden kann. So gewinnt die ungleiche Verteilung der Elemente auf die beiden Spalten ihrerseits ihren spezifischen Sinn. Die besondere Leistung des strukturalen Verfahrens besteht aber eher darin, daß das nicht explizit Gesagte, aber durch die Gegensatzstruktur Mit-Gesagte herausgearbeitet werden kann. Es handelt sich bei dieser Methode also nicht, wie gelegentlich unterstellt wird, um einen formalistischen Selbstzweck, sondern um das methodisch geleitete Erschließen jener semantischen Zusammenhänge, die unter der Oberfläche die Botschaft des Textes ausmachen. In unterrichtspraktischer Sicht besteht ein besonderer Vorteil des Verfahrens darin, daß es sich gut zur Veranschaulichung an der Tafel eignet.

Die strukturelle Analyse führt aber noch zu einem weiteren Ergebnis: Bei der Aufstellung der gegensätzlichen Bedeutungsketten habe ich zunächst nur die Elemente aufgegriffen, die sich leicht in die Gegensatzstruktur einordnen lassen. Einige Ausdrücke im Text, denen wegen ihrer Wiederholung Bedeutung zugesprochen werden muß, entziehen sich einer eindeutigen

Zuordnung. Das gilt insbesondere für die „ärmlich behosten“, „krummen“ Beine des alten Mannes. Sie scheinen, was ihre äußerlichen Merkmale betrifft, in die linke Spalte zu gehören; dort findet sich das Beschädigte, Trümmerhafte. Aber diese Beine gehören zu dem Mann, der den Jungen wieder dem Leben zuführt. Von daher müßte man sie eher in die rechte Spalte einordnen. Diese Überlegung zeigt, daß im Text offensichtlich eine Art Umwertung geschieht: Was zunächst, dem äußerlichen Anschein nach, eher in die eine Spalte gehört, erweist sich durch den Geschehenszusammenhang als der anderen Spalte zugehörig. Der tiefere Sinn dieser Umwertung wird deutlich, wenn man sich wiederum den nicht genannten Gegensatz vergegenwärtigt: z.B. stramme Beine in gebügelten Hosen. Solche Beine hat der Junge wohl erwartet, als er merkte, daß jemand vor ihm steht; „Jetzt haben sie mich“ ist sein erster Gedanke. Diese „sie“ könnten Männer in Uniformhosen sein, die den Jungen vom toten Bruder wegreißen wollen und die damit die letzte ihm geliebene Beziehung zerstören. Aber es stehen krumme Beine vor dem Jungen, sie sind es, die vom Tod wegführen können. Von solcher Armseligkeit kommt ein Stück Hoffnung – stramme Uniformen waren es, die die Zerstörung, die Landschaft des Todes geschaffen haben.

Ähnlich wie die krummen Beine wäre die Notlüge des Mannes zu interpretieren: Der fragwürdige kommunikative Akt erweist sich hier als das Mittel, mit dem der Junge wieder dem Leben zugeführt werden kann.

Methodologisch gesehen ist also festzuhalten, daß beim strukturalen Verfahren Elemente, die in einem ersten Durchgang schwer zuzuordnen sind, oft in einem zweiten Schritt als Elemente des Umschlags, der Umwertung der Werte, gedeutet werden können. Die Struktur wird damit dynamisiert, sie führt zu einer Uminterpretation gewohnter Zuordnungen.

3.2.9 Diskussion von Thesen zu einem Text

Wenn man möglichst direkt eine Auseinandersetzung über die Botschaft eines Textes herbeiführen will, kann man eine provokante These (oder auch mehrere Thesen) zum Text formulieren und zur Diskussion stellen. Solche Thesen können ohne weiteren Kommentar an die Tafel geschrieben werden; die Schüler diskutieren dann das Pro und Contra. Zu Ilse Aichingers *Fenster-Theater* käme z.B. die These in Frage: Die Geschichte zeigt uns,

daß sich Erwachsene nicht kindisch verhalten sollen. Oder zu Wolfgang Borcherts *Brot*: Die Geschichte zeigt die Zerrüttung einer Ehebeziehung, die nur noch durch Lüge aufrechterhalten wird.

3.2.10 Historisch-soziologische Interpretation

Historisch-soziologische Überlegungen drängen sich im Rahmen der modernen Kurzprosa vor allem bei der Behandlung jener Kurzgeschichten auf, die die Erfahrung im 3. Reich und in der unmittelbaren Nachkriegszeit verarbeiten. Den Schülern ist diese Zeit fremd, mit den Kurzgeschichten können sie erlebnismäßig an die Probleme jener Zeit herangeführt werden. Jüngere Kurzprosatexte, die sich auf gesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart beziehen, erfordern meist keine Hinführung zum historischen Kontext, wohl regen sie aber sozialkritische Fragestellungen an. Bei Texten aus der DDR ist zuweilen eine genauere Beschäftigung mit dem anderen deutschen Staat im Zusammenhang mit der Textlektüre angebracht und sinnvoll. Grundsätzlich können historisch-soziologische Fragestellungen auf drei Ebenen behandelt werden:

1. Auf welche historisch-soziale Situation bezieht sich der Text thematisch, wie wird diese Situation zur Darstellung gebracht? (Es gibt Texte über vergangene, gegenwärtige, zukünftige Zeit, die Schauplätze können nah oder fern sein.)
2. In welchem Verhältnis steht der Text zu seiner Entstehungszeit, inwiefern ist er von den gesellschaftlichen Verhältnissen dieser Zeit geprägt? (Auch ein Text, dessen Inhalt vom Entstehungskontext weggerückt ist, ist von diesem geprägt.)
3. Wie kann ich die Botschaft des Textes auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation beziehen?

Diese drei Ebenen fallen mehr oder weniger zusammen, wenn ein Gegenwartsautor gesellschaftliche Verhältnisse seiner Gegenwart (und damit der Gegenwart des Lesers) verarbeitet. Bei moderner Kurzprosa ist das oft der Fall. Die Ebenen können aber ebenso auseinandertreten. Bölls *Waage der Baleks* berichtet von Verhältnissen der Zeit um 1900; man kann bei der Behandlung also auf jene Zeit eingehen. Ebenso kann aber gefragt werden, wie der Text zu seiner Entstehungszeit (1952)

in Beziehung zu setzen ist, und schließlich kann man sich überlegen, ob er uns etwas zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen oder zu möglichen gesellschaftlichen Entwicklungen zu sagen hat.

3.2.11 Textvergleich

Die Möglichkeiten, die sich im Rahmen des Vergleichs von Texten eröffnen, sind so zahlreich, daß hier nur ganz allgemein darauf hingewiesen werden soll. Vergleiche können sich auf verschiedene moderne Kurzprosatexte beziehen, aber auch textsortenübergreifend und historisch weiter gestreut sein. So kann man z.B. untersuchen, wie das Thema Krieg in Kurzgeschichten, in der Tagespresse und in einem Geschichtsbuch verarbeitet wird. Oder man vergleicht alte und neue Märchen, alte und neue Fabeln usw. Wichtig ist, daß jeweils klar ist, auf welche Aspekte sich ein Vergleich beziehen soll. Man kann dabei vor allem die folgenden grundlegenden Möglichkeiten unterscheiden:

- *thematischer Vergleich* (wie ist ein bestimmtes Thema in verschiedenen Texten verarbeitet)
- *Motivvergleich* (wie sind bestimmte Motive eingesetzt)
- *Strukturvergleich* (wie unterscheiden sich Aufbau, Zeitstruktur, Perspektive usw.)
- *Stilvergleich*
- *textsortenbezogener Vergleich* (welche Variationen sind innerhalb einer Textsorte festzustellen)

3.3 Kreativ-verändernde Verfahren

Die Verfahren zur Vorstellungsaktivierung und zur Textanalyse zielen in erster Linie auf ein vertieftes Verständnis des Textes. Unter kreativ-verändernden Verfahren fasse ich Unterrichtsaktivitäten zusammen, die zwar einen Kurzprosatext zum Ausgangspunkt haben, aber zur Veränderung des Textes, zu einem neuen Text oder zur Übertragung in ein anderes Medium führen. Obschon es nicht das primäre Ziel ist, leisten auch diese Verfahren einen Beitrag zur vertieften Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Text.

Von einer erschöpfenden Auflistung der Möglichkeiten kann bei diesem Typus noch weniger die Rede sein als bei den Verfahren zur Vorstellungsaktivierung und Textanalyse. Es macht gerade die Eigenart kreativ-verändernden Vorgehens aus, daß sich immer neue Varianten ausdenken lassen.

3.3.1 Den Schluß eines Textes schreiben

Bekannt ist das Verfahren, zur Förderung von Erfindungsgabe und Schreibfähigkeit den Schülern einen Text ohne Schluß zur Kenntnis zu geben mit der Aufforderung, selbst einen Schluß zu schreiben. Nicht jeder Text eignet sich dazu. Zu interessanten Ergebnissen kann z.B. die Kurzgeschichte *Über die Grenzen*, die Hans Manz für Kinder und Jugendliche geschrieben hat, führen. Sie handelt von einer verheirateten Frau, die sich eines Morgens entschließt davonzulaufen. Sie packt den Koffer, zieht sich reisefertig an, will dann aber alles mögliche noch ordnen und aufräumen – da kommt ihr Mann nach Hause, zu früh. Er achtet auf nichts, stellt nur zwei Gläser und eine Weinflasche auf den Tisch und sagt: „Weißt du ...“ – Von dieser Stelle an schreiben die Schüler die Geschichte selbst weiter. Es ergeben sich dabei sehr unterschiedliche Fortsetzungen – auch das originale Ende bietet eine Überraschung: Der Mann hat nämlich auch weggehen wollen, und schließlich kommt noch der Sohn nach Hause und gesteht stotternd und schluckend, daß er diesen Morgen die Schule geschwänzt hat – die Geschichte löst sich in Wohlgefallen auf.

Im Unterricht geht es nicht darum, beim Schreiben dem originalen Schluß möglichst nahe zu kommen. Interessant ist vielmehr, daß verschiedene Fortsetzungen möglich sind und durch sie das angesprochene Problemfeld reicher entfaltet werden kann, als wenn man nur den Text selbst zur Grundlage der Erörterung macht.

3.3.2 Eine Nachgeschichte schreiben

Eine Variante des eben angeführten Verfahrens besteht im Weiterschreiben eines Textes, den man als ganzen gelesen hat. Das offene Ende vieler moderner Kurzprosatexte ist dafür besonders geeignet. In unteren Klassen ließen sich z.B. solche Fortsetzungen zu dem modernen Märchen *Das Pumkin* von

Anne Heseler schreiben; das Pumkin ist ein „nettes“ Tier, das ganz allein in der Wüste lebt; eines Tages bricht es plötzlich auf:

Es machte sich ganz leicht, stieg in den blauen Himmel hinauf und segelte einfach mit dem Winde davon.

Einmal blickte es noch hinab. Aber der kleine Teich war schon hinter einem Sandhügel verschwunden.

Es war natürlich schon ein bißchen merkwürdig, so plötzlich alles, was einem so lieb und vertraut war, zu verlassen.

Aber das Pumkin wehte sacht fort, über die gelbe Wüste, weiter und weiter, wer weiß, wohin ...!

Damit hört die Geschichte auf – die Schüler können sich nun ausdenken, wohin das Pumkin fliegt und was es alles erlebt.

3.3.3 Umerzählen durch Verändern eines Handlungsmerkmals

Das hier vorzuschlagende Umerzählen zielt auf eine gewollte Veränderung des Textes: Man greift sich eine wichtige Stelle im Geschehensablauf der erzählten Geschichte heraus und verändert in seiner Vorstellung einen für die Folgehandlung entscheidenden Aspekt. Ausgehend von dieser veränderten Annahme erzählt man nun die Geschichte weiter. Bei der Kurzgeschichte von Gina Ruck-Pauquet *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße?* könnte man z. B. annehmen, daß Paula am Tag der nicht zustande gekommenen Fahrradtour ihre Freundin Chris nicht alleine am Kanal findet, sondern zusammen mit Thomas, der Chris schon mal mit dem Moped mitnehmen wollte. Wie könnte die Geschichte in diesem Fall weitergehen? Statt sie aufzuschreiben, könnte man die Fortsetzung übrigens auch im Stegreifspiel veranschaulichen.

3.3.4 In veränderter Perspektive erzählen

Bei diesem Verfahren wird das Geschehen nicht verändert, aber aus einer anderen Sichtweise vergegenwärtigt. Am eindeutigsten geschieht das, wenn eine Er-Erzählung in eine Ich-Erzählung umgeschrieben wird oder bei einer Ich-Erzählung eine andere Person der Geschichte zum Ich-Erzähler gemacht wird. Beim veränderten Erzählen soll es erlaubt sein, neue Geschehenselemente hinzuzuerfinden, sofern sie dem Geschehen der Originalgeschichte nicht widersprechen; denn es ist ja anzunehmen, daß der andere Erzähler auch zusätzliche Informationen

hat, die in seine Erzählung einfließen. -- Eine Variante des Verfahrens besteht darin, daß man einen Brief verfaßt, den eine Person der Geschichte in einer bestimmten Situation geschrieben haben könnte. Das Geschehen kann darin in einer stärker personenorientierten Perspektive vergegenwärtigt werden. In der schon mehrfach erwähnten Kurzgeschichte von Gina Ruck-Pauquet *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße?* könnte sich Paula an dem Tag, an dem sie Chris sucht und zunächst nicht findet, nach Hause begeben und Chris einen Brief schreiben (auch das Umgekehrte ist möglich: Chris schreibt an diesem Tag Paula einen Brief.)

3.3.5 Sich selbst in eine Geschichte hineindichten

Eine persönlich geprägte Auseinandersetzung mit dem Textgeschehen wird angeregt, wenn sich die Schüler selbst als Person in eine Erzählung hineinphantasieren. Das ist in zwei Varianten möglich: Zum einen kann man sich selbst vorstellungsmäßig an die Stelle einer Person setzen und überlegen, wie man sich in der gegebenen Situation verhalten würde (diese Variante eignet sich als mündliches Verfahren), zum anderen kann man sich als zusätzliche Person hinzudichten. So könnten z.B. Schüler unterer Klassen bei der Kindergeschichte *Konstanzemarie* von Irmela Brender entwickeln, was sie getan hätten, wenn sie bei der erzählten Geburtstageinladung selbst dabeigewesen wären und Tina, um deren Puppe die Kinder würfelten, hätten helfen wollen. Bei anderen Geschichten könnte man sich ausmalen, man sei mit der Hauptfigur befreundet, werde von ihr um Rat gefragt und schreibe ihr nun einen Brief.

3.3.6 Textsortenwechsel

Ein mehr formaler Ansatzpunkt wird gewählt, wenn man einen Textinhalt von der einen Textsorte in eine andere überträgt. So könnte man versuchen, eine Kurzgeschichte auf eine Kürzestgeschichte zu verdichten oder eine Kürzestgeschichte zu einer Kurzgeschichte zu entfalten. Ebenso könnte man eine Alltagskurzgeschichte nehmen und sie mit einer experimentellen Technik umarbeiten: Peter Bichsels Kurzgeschichte *Holzwohle*, die zwei Geschehensebenen enthält, nämlich einerseits den Lichtbildervortrag und andererseits die abschweifenden Gedanken eines Eingeladenen, ließe sich z. B. zu einer Montage umgestalten,

indem man zentrale Begriffe der beiden Ebenen herausgreift und sie in einer Konstellation zusammenmontiert. Wieder eine andere Möglichkeit wäre, eine Kurzgeschichte zu einer Zeitungsmeldung umzuformulieren, z.B. Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte *Kompakt*, in der ein Mädchen von den mitspielenden Kindern mit Sand zugedeckt wird.

3.3.7 Analogiebildungen

Während beim Textsortenwechsel der Inhalt in seinen Hauptelementen beibehalten und nur die Darstellungsform verändert wird, greift man für die Analogiebildung, wie sie hier verstanden sei, einen neuen Inhalt auf und gestaltet ihn nach dem Vorbild eines bestimmten Textmodells. So können Schüler, wenn anhand eines experimentellen Textes das Prinzip der Montage erarbeitet worden ist, mit selbst gesuchtem Sprachmaterial eine eigene Textmontage herstellen. Ebenso kann die dokumentarische Kurzprosa des Werkkreises als Anregung dienen, in entsprechender Weise Erfahrungsberichte aus der eigenen Lebenswelt zu schreiben. Auch phantastische, science-fictionartige Texte werden von Jugendlichen gerne und ohne größere Schwierigkeit als Modell für Textproduktionen aufgegriffen. Anspruchsvoller ist das Schreiben von Satiren, das in den oberen Klassen der Sekundarstufe I bei sorgfältiger Hinführung durch den Lehrer versucht werden kann. Texte in der Gestalt der Nachkriegs- und Alltagskurzgeschichte setzen eine stärker ausgebildete Schreibfähigkeit voraus und sind in der Sekundarstufe I als Anregung zum Selberschreiben kaum angebracht.

3.3.8 Texte als Ausgangspunkt für Spiele

Mannigfach sind die Möglichkeiten, Texte oder Textauszüge im Spiel darzustellen. In unteren Klassen wird man vor allem das Stegreifspiel einsetzen: Das Geschehen der Geschichte wird ohne spezielle Vorbereitung gespielt, wobei Erweiterungen und kleinere Veränderungen gegenüber der Textvorlage erlaubt und erwünscht sind (wenn man das nicht zugesteht, droht das Spiel verkrampft und steif zu werden). In oberen Klassen kommt eher das Planspiel in Frage, in dem eine Situation, die dem Geschehen des Textes entnommen oder zu diesem hinzu phantasiert worden ist, zunächst in einer Vorabsprache ausgestaltet wird. Damit wird ein Rahmen für das Spiel festgelegt, ohne daß

freilich die Reaktionen der Personen im Detail vorbesprochen werden; die konkrete Ausgestaltung soll sich aus der Spielsituation ergeben. In dieser Weise läßt sich z.B. eine Gerichtsverhandlung zu Georg Brittings *Brudermord im Altwasser* spielen: Es geht dabei um die Frage, ob der erzählte Tod des Jungen als Unfall, fahrlässige Tötung, Totschlag oder Mord einzustufen ist. Anklage, Verteidigung, Gericht, Beschuldigte samt deren Eltern können gespielt werden. Das Resultat der Verhandlung läßt man bei der Planung des Spiels offen. Unter Umständen kann man vor dem Spiel schon Anklageschrift, psychologisches Gutachten u.ä. schriftlich erarbeiten.³² Eine vollständige Vorbereitung des Handlungsablaufes setzt das darstellende Spiel voraus, bei dem in der Regel die Dialoge ausgearbeitet und auswendig gelernt werden. Der Zeitaufwand ist entsprechend groß. Ebenfalls aufwendig, aber meist motivierender für die Schüler ist die Erarbeitung eines Hörspiels zu einem Text. Wo die Ausstattung vorhanden ist, kann auch mit Video gearbeitet werden.

4. 4 UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Zur modernen Kurzprosa sind viele Interpretationen und Unterrichtsmodelle veröffentlicht worden, so daß es nicht an Hilfen für den Lehrer mangelt. Diese Publikationen beziehen sich allerdings überwiegend auf die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit und die Alltagskurzgeschichte; die anderen Typen moderner Kurzprosa sind sehr viel weniger berücksichtigt worden. Ich zeige hier an seltener behandelten Texten Unterrichtsmöglichkeiten auf; die Vorschläge sind exemplarisch zu verstehen: Sie sollen am Beispiel deutlich machen, wie didaktische Begründungen auf einzelne Texte bezogen und methodische Bausteine zu einem Unterrichtsarrangement zusammengefügt werden können.

4.1 Irmela Brender, *Konstanzemarie* für das 5./6. Schuljahr

4.1.1 Text

Tina hatte eine Puppe, die war etwas ganz Besonderes, und darum hieß sie auch besonders: Konstanzemarie. Ihr Körper war weich und richtig zum Kuscheln, sie hatte echtes Haar und wunderschöne lange Wimpern. Ihr Gesicht war nicht eines jener starren, steifen und immer ein bißchen hochmütigen Puppengesichter, sondern es war ein sehr, sehr nettes Gesicht, so wie es beste Freundinnen haben.

Tina nahm Konstanzemarie überall mit hin, natürlich auch zum Kindergeburtstag von Sabine. „Puh, guck mal die“, sagte schon an der Tür ein blonder Junge mit Sommersprossen. „Die spielt noch mit Puppen und bringt sie sogar mit.“

„Es ist doch Konstanzemarie“, sagte Tina, und der Junge grinste.

Als die Kinder Kakao tranken und Torte aßen, saß Konstanzemarie auf Tinas Schoß, und als sie dann spielten, hing sie an Tinas Hand.

„Ohne die kannst du wohl nicht?“ fragte ein Mädchen, das Ruth hieß.

„Puppensuse“, sagte der Junge mit den Sommersprossen.

„Meine Mutti hat gesagt, ich bin jetzt zu alt zum Puppenspielen“, sagte Sabine, die Geburtstag hatte.

„Ich spiele nicht mit Puppen“, sagte Tina, „nur mit Konstanzemarie.“

Sie spielten ‚Armer Kater‘ und ‚Blinde Kuh‘ und ‚Reise nach Jerusalem‘ und ‚Topf schlagen‘ und ‚Ofenanbeten‘ (das machten sie vor der Heizung) und ‚Kalt und Heiß‘, und dann fiel ihnen nichts mehr ein. Sie saßen so herum, und Tina dachte, eigentlich könnte jetzt Sabines Mutter mit den heißen Würstchen oder den belegten Brötchen kommen, dann wüßte man, daß es Zeit wäre zum Heimgehen. Aber Sabines Mutter war noch bei der Nachbarin.

„Ich weiß was“, sagte der Junge mit den Sommersprossen. „Wir würfeln, und wer drei Sechser hat, kriegt Tinas Puppe.“

„Klasse!“ sagte Ruth.

„Ich weiß nicht, meine Mutti ...“ fing Sabine an und hörte wieder auf.

Alle anderen waren begeistert.

„Nicht Konstanzemarie!“ sagte Tina und hielt Konstanzemarie fester.

Aber die anderen würfelten schon. „Zwei-fünf-eins.“ „Eins-eins-drei.“ „Vier-zwei-fünf.“ „Sechs-sechs-sechs!“ Ruth war es.

„Nein“, sagte Tina leise und nahm Konstanzemarie fest in den Arm.

„Gib schon her“, sagte Ruth. Tina schüttelte den Kopf.

„Abgemacht ist abgemacht“, sagte der Blonde, obwohl gar nichts abgemacht gewesen war. Tina schüttelte den Kopf. „Nicht Konstanzemarie.“

„Warum nicht Konstanzemarie?“

„Sie gehört mir.“

„Jetzt gehört sie mir!“ schrie Ruth. „Ich habe sie gewonnen.“

„Ich geb' sie nicht her.“

„Dann bist du ein Spielverderber.“

„Puppensuse, Puppensuse!“ sang der Blonde.

„Geizhals, Geizhals!“ schrie ein Mädchen mit Zöpfen.

„Tine, Tine, Babytrine“, rief Sabine. Alle hatten offene Münder, alle schauten Tina böse an, alle streckten die Hände aus nach Konstanzemarie.

„Nein“, wollte Tina sagen und schrie es vor Angst. „Ihr seid gemein! Das ist Konstanzemarie! Sie gehört mir.“

„Ist doch bloß eine Puppe, du Heulbaby!“ Ruth hatte schon einen Arm von Konstanzemarie in der Hand. „Du Doofe, gib her!“ Der Blonde griff nach dem Kopf. „Hab dich nicht, Zuckerpuppe!“ Die Zöpfige hielt ein Bein.

„Ihr gemeinen Biester!“ schrie Tina. „Ihr Klauer! Ihr Spielverderber!“

Da rissen sie.

Der Blonde schwang den Kopf an den echten Haaren, und das sehr, sehr nette Gesicht von Konstanzemarie drehte sich schauzig. Die Zöpfige warf das Bein einfach in die Ecke, Ruth nahm den Arm in den Mund wie einen Daumen, und Tina hielt den weichen, kuscheligen Körper noch immer fest an sich gedrückt, aber er wurde immer schlaffer, weil das, was in ihm war, herausrann. Tina spürte es und schaute den anderen zu und weinte, aber eigentlich begriff sie nicht richtig, was geschah. Ging es noch um Konstanzemarie?

Da kam Sabines Mutter herein mit einem Tablett voll heißer Würstchen und Teller und Brötchen und Senf. „Na“, rief sie fröhlich, „ihr wart ja so laut? Hattet ihr einen kleinen Streit? Um eine Puppe?“ Sie stellte das Tablett ab und besah sich alles – den Arm, das Bein, den Kopf, den Körper, der nur noch eine Stoffhülle war. „Oh!“ sagte sie. „Jetzt habt ihr das Püppchen kaputtgemacht. Das habt ihr nun davon! Aber weine nicht, Tina, ich werde es zum Puppensdoktor bringen, und dann wird alles wieder gut, wie?“

Tina sah sie an wie die Hexe im Märchen. Puppensdoktor, dachte sie, du meine Güte. Das war doch Konstanzemarie!

4.1.2 Kommentar und didaktische Überlegungen

Irmela Brenders *Konstanzemarie* ist ein typisches Beispiel für die moderne Kinder- und Jugendliteratur, wie sie sich um 1970 herausgebildet hat. Gestaltet wird eine alltägliche Konfliktsituation. Ohne Verniedlichung, ohne Happy-End wird gezeigt, wie ein Kind in eine Außenseiterposition gerät und die gedankenlose Grausamkeit der anderen Kinder erleidet. Unerbittlich, aber mit großer psychologischer Subtilität wird das Problem erzählerisch entfaltet; wenn es z.B. heißt „Alle hatten offene Mäuler, alle schauten Tina böse an, alle streckten die Hände aus nach Konstanzemarie“, so sieht sich der Leser förmlich in die ohnmächtige Position Tinas hineinversetzt, und bis in den Satzrhythmus hinein – drei Teilsätze, jeder mit „alle“ beginnend, jeder länger als der vorhergehende – wird die Bedrohung nacherlebbar. Mit dem aufgeworfenen Problem bleibt der Leser allein, eine Lösung bietet der Text nicht an. Der letzte Satz „Das war doch Konstanzemarie!“ ist Ausdruck davon, daß Tina in sprachloser Handlungsunfähigkeit verbleibt. Die Geschichte gibt keine Lösungen, sie stellt Fragen; wenn es im drittletzten Abschnitt heißt „Ging es noch um Konstanzemarie?“, so bleibt es dem Leser überlassen, eine Antwort zu finden. Die Fragen, die Offenheit halten zum Nach- und Weiterdenken an; es handelt sich um einen Text, den Kinder nicht alleine lesen sollen. Auf dem Umschlag des „Streitbuches“, dem der Text entnommen ist, steht: „Ein Streitbuch ist kein Rezeptbuch. Kinder sollten damit nicht alleingelassen werden. Man muß mit ihnen darüber diskutieren und – wenn's sein muß – streiten!“ Während die ältere Kinder- und Jugendliteratur oft genug den Anschein eines „Rezeptbuches“ für moralisches Verhalten erweckte, ergibt sich hier eine erzieherische Wirkung durch Nachdenken und Gespräche. In diesem Sinne ist auch dieser Text ausgesprochen didaktisch angelegt. Er hält zur Perspektivenübernahme an, dient der moralischen Sensibilisierung und lenkt die Aufmerksamkeit auf Zusammenspiel und Folgen zwischenmenschlicher Verhaltensweisen. Im weitesten Sinne kann man den Text dem Lernziel der Konfliktfähigkeit zuordnen. Ein besonderer Bezug zum Deutschunterricht ergibt sich durch die Tatsache, daß die Fähigkeit, Konfliktsituationen zu meistern, in erster Linie auf der Kommunikationsfähigkeit beruht. Tina in *Konstanzemarie* ist unfähig, wirksam gegen das Verhalten der anderen Einspruch zu erheben, und auch gegenüber Sabines Mutter bleibt sie sprachlos.

Da der Text einerseits durch den Bezug zur kindlichen Erfahrungswelt, durch die lineare Erzählweise und kindgemäße Sprache leicht zugänglich ist, andererseits zum selbständigen Nachdenken über zwischenmenschliche Verständigungsabläufe anhält, ist er für den Deutschunterricht mit 10- bis 12jährigen besonders geeignet (jüngere Schüler verstünden den Text natürlich auch, nur wären die unterrichtlichen Möglichkeiten, insbesondere was die Vergegenwärtigung der verschiedenen Perspektiven betrifft, eingeschränkter). Man darf davon ausgehen, daß die Schüler Tinas Leid nachvollziehen und, wie es dem Alter entspricht, sich moralisch über das Verhalten der anderen Kinder empören. Solche Betroffenheit soll Grundlage und Antrieb für die weiterführende Unterrichtsarbeit sein. Zunächst gilt es, die Konfliktsituation durchschaubar zu machen. Wesentlich ist dabei die Einsicht, daß sich Tinas Verhältnis zur Puppe von der Einstellung der anderen unterscheidet. Die beiden Perspektiven müssen vergegenwärtigt, die Verhaltensweisen der Kinder davon ausgehend gedeutet werden. Der Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit soll dann auf der Erörterung liegen, ob und wie allenfalls Tina oder ein anderes Kind den Geschehensablauf hätte ändern können.

4.1.3 Methodische Vorschläge

- Der Text eignet sich wegen der überwiegend szenischen Erzählweise gut zum Vorlesen. Eine anschauliche Vorstellung der Situation und auch Betroffenheit, wie sie mit einem lebendigen Vortrag erreicht werden können, sind sinnvoller Ausgangspunkt für die Unterrichtsarbeit. Ein erstes Unterrichtsgespräch dürfte sich ohne zusätzlichen Impuls ergeben; es ist kein Nachteil, wenn die Schüler dabei auch abschweifend eigene Erlebnisse einbringen.
- Eine weiterführende Erörterung kann von der Frage ausgehen, welche besondere Beziehung Tina zu ihrer Puppe hat. Als Gesprächsanregung kann die Stelle herangezogen werden, wo Tina auf die Äußerung „Die spielt noch mit Puppen und bringt sie sogar mit“ sagt „Es ist doch Konstanzemarie“: Was meint Tina mit dieser Äußerung?
- Herauszuarbeiten ist ferner, wie die anderen Kinder Tinas Verhältnis zur Puppe einschätzen und wie das Verhalten von Sabines Mutter zu beurteilen ist. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Erlebnisperspektiven können sich die

Schüler ausdenken, wie Tina und die anderen Kinder das Geschehene zu Hause ihrer Mutter erzählen würden. Dabei müßte auch erörtert werden, was hinter der ablehnenden Haltung der Kinder gegenüber Tina noch stecken kann: Das schwächere Kind wird benutzt, um sich selbst als größer und stärker zu bestätigen (hilfreich ist u.U. die Frage, ob wohl wirklich keines der anderen Kinder zu Hause mehr mit Puppen spielt.)

- Um die Frage zu erörtern, ob, zu welchem Zeitpunkt und wie Tina allenfalls etwas gegen den Ablauf des Geschehens hätte tun können, muß der Text noch einmal genau durchgelesen werden, damit die Stellen benannt werden können, wo andere Weichenstellungen denkbar sind. In Frage kommen vor allem die folgenden Varianten: Tina hätte auf die Bemerkung „Die spielt noch mit Puppen ...“ nicht bloß mit der Bemerkung „Das ist doch Konstanzemarie“ reagieren sollen; sie hätte sich, als der Spielvorschlag vom Jungen gemacht wurde, entschiedener und ausdrücklicher wehren sollen; sie hätte einen anderen Preis für das Würfeln vorgeschlagen können; sie hätte, als die drei Sechsen fielen, nicht nur leise nein sagen sollen; sie hätte Unterstützung bei Sabine suchen können, da dieser der Spielvorschlag zunächst auch nicht geheuer ist; sie hätte davonlaufen oder Sabines Mutter zu Hilfe holen können.
- Als weitere Variation läßt sich ausdenken, daß Sabine Tina hätte helfen wollen. Wie hätte sie das tun können, daß sie damit Erfolg gehabt hätte? Möglich ist auch, daß sich die Schüler selbst in die Geschichte hineindenken und sich überlegen, wie sie Tina hätten helfen können.
- Die erdachten alternativen Verlaufsmöglichkeiten können schriftlich entfaltet werden, und zwar entweder in der Form eines veränderten Zuendescheidens der Geschichte oder durch Entwerfen entsprechender Dialogstücke. Zusätzlich oder an Stelle der schriftlichen Erarbeitung können die Verhaltensalternativen im Rollenspiel dargestellt werden.
- Erweitern läßt sich die Unterrichtseinheit durch Beiziehen weiterer Texte mit ähnlicher Problematik oder durch Arbeit mit einer Sprachbucheinheit, in der das Verhalten in Streit-situationen Thema ist.

4.2 Gerhard Rühm, *der rattenfänger* für das 7./8. Schuljahr

4.2.1 Text

er, der später der rattenfänger genannt wurde, spielte auf seiner flöte, spielte und spielte – aber keiner wollte stehenbleiben, keiner hörte hin. er holte alles aus seiner flöte heraus und konnte schließlich spielen, wie er es selbst nicht für möglich gehalten hatte, spielen, was noch nie gehört worden war – aber keiner wollte stehenbleiben, keiner hörte hin.

da kam ihm eine simple weise in den sinn, die er auf dem jahrmakkt aufgeschnappt hatte. und weil er gerade nichts besseres wußte, spielte er sie nach – auf der flöte klang sie nicht so schlecht. plötzlich tauchten in den löchern schnauzen auf, und als er zu ende gespielt hatte, sah er sich von einem schwarm ratten umgeben, die still dahockten und lauschten. das war sein erster erfolg, und er wollte wissen, was ihn bewirkt hatte. er fragte seine grauen zuhörer, warum sie gerade diese weise aus den löchern hervorgelockt hätte. „deine weise hat uns abfälle vorgegaukelt“, zischelten sie angeregt, „nach denen wir tag für tag her sind.“ „glaubt ihr, ich könnte auch bei menschen damit erfolg haben?“ „versuch es doch!“ säuselte die ratte, die sich am weitesten vor gewagt hatte, „sicher gibt es welche, die selbst keine weise wissen und gern eine vorgemacht bekämen, die sie mitpfeifen könnten.“ „ja, ja“, bestätigte eine aus eigener erfahrung, „viele möchten auch gern ein paar töne hervorbringen, wüßten sie nur welche.“ „aber welche denn?“ „nun, genau solche, wie du sie eben gespielt hast.“ „ja, ja, eine simple weise, die in fleisch und blut“ – einige ratten knirschten schon mit den zähnen – „übergeht.“ „ihr meint also wirklich, diese weise wäre geeignet?“ die aussicht auf den lange entbehrten erfolg ließ ihn alles andere vergessen. „ja, ja, du mußt sie nur oft genug wiederholen.“ „ja, ja, wiederholen, immer wiederholen.“ „ja, ja, sie müssen deine weise so oft hören, daß sie sie mitpfeifen, als wäre es ihre eigene.“ „ja, ja, so gewinnt man einen anhang.“ „ja, ja, und eine breite straße mußt du dabei hinaufschreiten, aber nicht zu rasch, damit die leute sich sammeln und dir folgen können.“ „ja, ja, und immer munter geradeaus, damit alle glauben, es führe wo hin.“ „ja, ja, und schön den takt halten, damit keiner aus der reihe tanzt.“ „ja, ja, denn viele glauben, wenn viele den gleichen weg gehen, muß es der richtige sein.“ „ja, ja, und viele glauben, wenn viele der selben weise folgen, dann muß es mit ihr etwas auf sich haben.“ „ja, ja, darum mußt du sie immer wiederholen und wiederholen, damit sie den faden nicht verlieren und stets hören, daß sie noch im richtigen zuge mitmarschieren.“ „und damit du schon einen anhang hast, folgen wir dir als erste nach, denn wo viele Leute zusammen kommen, dort gibt es auch viele abfälle.“

so zog er denn aus und die ratten hinterdrein ...

4.2.2 Kommentar und diaktische Überlegungen

Die Geschichte vom Rattenfänger gehört zu den bekanntesten Sagenstoffen im deutschen Sprachbereich. Sie ist in den unterschiedlichsten Textsorten, in Balladen, Liedern, Erzählungen,

Bilderbogen, Theaterstücken usw. verarbeitet worden. Die meisten Bearbeitungen gehen zurück auf die Sagenfassung, die die Brüder Grimm unter dem Titel *Die Kinder zu Hameln* in ihre *Deutsche Sagen* (1816/18) aufgenommen haben. Die Überlieferungsgeschichte dieser Sage reicht bis ins 15. Jahrhundert zurück, nicht mehr erhaltene Zeugnisse lassen sich sogar weiter zurück bis in die Zeit um 1300 datieren. Von einem Rattenfang ist in den frühen Quellen allerdings noch nicht die Rede, es geht zunächst nur um einen Auszug von Kindern oder jüngeren Leuten aus Hameln. Dahinter steckt offenbar ein nicht mehr genau rekonstruierbares Ereignis, das tatsächlich im Jahre 1284 stattgefunden hat (vielleicht sind junge Leute für die deutsche Ostkolonisation angeworben worden). Daß ein Rattenfänger der Entführer sei, ist eine Deutung, die im 16. Jahrhundert durch Verschmelzung mit einer anderen, überregional verbreiteten Sage entstanden ist. Die Sage vom Rattenfänger zu Hameln kann also als zusammengesetzt aus dem Entführungs- und dem Rattenfängermotiv gedeutet werden.

Gerhard Rühm, der vor allem als experimenteller Autor hervorgetreten ist (Mitbegründer der „Wiener Gruppe“), hat den Sagenstoff zu einem spielerisch-hintersinnigen Text verarbeitet. Der didaktische Reiz seiner Fassung liegt in der parabolischen Deutungsoffenheit: Sie spielt auf Erscheinungen unserer gegenwärtigen Welt an, ohne freilich eine bestimmte übertragene Bedeutung vorzugeben. So sieht sich der Leser aufgefordert, selbst mögliche Bezüge herzustellen. Man kann an die Schlagerindustrie denken, an die Werbung, an die politische Propaganda, an unterschiedlichste Situationen, wo Menschen den Massen nachlaufen im Vertrauen, damit „im richtigen Zuge“ zu sein. Wenn der Text im 7./8. Schuljahr behandelt wird, ermöglicht er eine Einübung in die parabolische Phantasie eben in jener Altersphase, in der sich das parabolische Verstehen besonders stark entwickelt und entsprechende Förderung angebracht ist. Das Interpretieren droht bei diesem Text nicht als Zwang zum Herausklauen eines versteckten Sinnes zu erscheinen, sondern kann sich ideenreich entfalten, weil ein Spielraum gegeben ist und durch die Äußerungen der Ratten mehrere Perspektiven eröffnet werden. In ihrer Allgemeinheit (z.B. „viele glauben, wenn viele den gleichen weg gehen, muß es der richtige sein“) können diese Äußerungen die Brücke zwischen dem fiktiven Geschehen und der parabolischen Übertragung bilden, so daß auch die Gefahr des bloß beliebigen Assoziierens leicht vermieden und ein einsehbarer Textbezug hergestellt werden kann.

Man wird dabei vor allem darauf achten, wie die „weise“ des Rattenfängers charakterisiert ist: Sie ist „simpel“, wird immer „wiederholt“, geht in „fleisch und blut“ über. Ob man auch den „abfällen“ eine übertragene Bedeutung zuordnen kann und soll, ist fraglich: Man könnte interpretieren, daß im Zug der verführten Massen nur Abfall, Wertloses zu erwarten ist. Vielleicht ist es auch eine gewisse Schwäche des Textes, daß das Motiv der Abfälle wenig aussagekräftig ist.

4.2.3 Methodische Vorschläge

- Zum Einstieg wird der Titel *Der Rattenfänger* an die Tafel geschrieben. Die Schüler vergegenwärtigen sich die Rattenfängersage, soweit sie ihnen bekannt ist.
- Gerhard Rühms *rattenfänger* wird gelesen; die Abweichungen vom bekannten Handlungszusammenhang werden herausgearbeitet.
- Die Schüler entwickeln Ideen, welche (übertragenen) Bedeutungen man dem Text von Rühm zuordnen kann. Hilfreich ist es, wenn einzelne Aussagen der Ratten herausgegriffen, gedeutet und veranschaulicht werden, z.B. „immer munter geradeaus, damit alle glauben, es führe wo hin“, „schön den takt halten, damit keiner aus der reihe tanzt“ oder „viele glauben, wenn viele den gleichen weg gehen, muß es der richtige sein“. In diesen Äußerungen ist die Verallgemeinerung bereits angelegt, so daß den Schülern eine Anwendung auf die reale Erfahrungswelt nicht schwerfallen dürfte.
- Der Text kann sprecherisch als Gruppenvortrag erarbeitet werden. Als Sprecher wären ein Erzähler, der Rattenfänger und mehrere Ratten vorzusehen. Ferner braucht man einen Flötenspieler, der während des ersten Absatzes eine einfallsreiche, anschließend eine eingängige, simple, sich immer wiederholende Melodie spielt, die nach dem letzten Satz des Textes leiser wird und allmählich verstummt. Die Erzählerrede, die zwischen die direkte Rede im zweiten Abschnitt eingeschoben ist, kann beim Vortrag weggelassen werden. Wenn man will, kann man die Textvorlage im Stil einer Montage erweitern durch Elemente, die mögliche Bedeutungsübertragungen verdeutlichen: So könnte man Werbesprüche, Wahlslogans o.ä. einblenden oder leise als Untermalung mitsprechen. Auch an eine visuelle Unterstützung durch Bildmontagen oder Dias wäre zu denken. Die im Text etwas unspezifisch blassen, monoton aneinandergereihten Äußerungen der Ratten können durch ein solches Arrangement konkretisiert und verlebendigt werden.

- Die Beschäftigung mit Rühms Text kann eingebettet werden in eine ganze Unterrichtseinheit zum Rattenfängerstoff. Die Grimmsche Sagenfassung, ältere Sagenfassungen, die Volksballade, die Ballade von Karl Simrock, das Lied von Hannes Wader und andere Texte könnten dabei verwendet werden. Für die Sekundarstufe I findet man entsprechende Textzusammenstellungen und Unterrichtsvorschläge z.B. in Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Ereignisse, Sagen, Balladen. Lehrerausgabe*. Frankfurt: Hirschgraben 1980 (Hirschgraben Lesereihe für die Schule); Kaspar H. Spinner: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Burg-Bücherei 1984; Mechthild und Wilhelm Dehn: *Produktive Textarbeit*, in: *Der Deutschunterricht* 31. Jg. (1979), S.31–46; Karl Pellens/Leander Petzold: *Historische Sagen im Unterricht*. Freiburg i.Br.: Herder 1978 (= Herderbücherei 9316), S.108–116.
- Eine andere Unterrichtsreihe, in der der Rühm-Text einen Platz finden könnte, wäre unter dem Thema „Mechanismen der Beeinflussung“ vorstellbar. Werbung und politische Rhetorik würden dabei die Hauptrolle spielen.

4.3 Kürzestgeschichte und Notat für das 8./9. Schuljahr

4.3.1 Texte

Heinrich Wiesner, *Tierfreunde*

In der Parkanlage schlägt eine Mutter ihr Kind. Das weinende Kind stört. Alle blicken beleidigt hinüber.

Beim Rosenbeet schlägt ein Mann seinen laut heulenden Hund. Die Leute erheben sich von den Bänken, eilen hinzu, bilden einen Kreis und können sich vor Empörung nicht fassen.

Kurt Marti, *Lärm*

In früheren Zeiten ist Lärm erzeugt worden, um böse Geister von Menschen und Häusern fernzuhalten. Die bösen Geister müssen sich phantastisch vermehrt haben bis heute – anders ist der unablässige Lärm, den wir machen, nicht zu erklären.

4.3.2 Kommentar und didaktische Überlegungen

Heinrich Wiesner und Kurt Marti sind Schweizer Autoren; beide zeigen in ihrem literarischen Werk eine Vorliebe für die kurze Form und vermitteln meist eine kritisch-engagierte Botschaft. Die abgedruckte Kürzestgeschichte von Wiesner ist ein einfacher, fast belehrender Text; das Notat von Marti tendiert, wie viele seiner Texte, mehr zum Spielerischen. Strukturell gesehen sind die beiden Texte durch ihre Zweiteiligkeit einander ähnlich; bei Wiesner zeigt sie sich in der Aufteilung in zwei Abschnitte, von denen der eine vom Verhalten gegenüber Kindern, der andere vom Verhalten gegenüber Hunden handelt. Martis Text besteht aus zwei Sätzen, der eine spricht von früher, der andere von heute. Die Zweiteilung kann Ausgangspunkt für ein kreatives Vorgehen im Unterricht sein. Ausführliches interpretierendes Bemühen um die Texte ist nicht notwendig, dafür geben sie zu wenig her. Immerhin erfordern beide doch ein Verstehen, das über die wörtlichen Aussagen hinausreicht. Die Kürzestgeschichte von Wiesner stellt in ihren beiden Abschnitten zwei Situationen einander gegenüber, die eine Einsicht als Schlußfolgerung nahelegen. Dem Leser bleibt es überlassen, sie zu ziehen. Bei Marti muß die Ironie verstanden werden, und auch bei ihm kann man eine nicht ausdrücklich genannte Kritik an gegebenen Verhältnissen herauslesen. Die doppelte Brechung des Realitätsbezugs – groteske Schlußfolgerung, die unsinnig erscheinen mag, aber doch als kritischer Verweis auf die Lärmbelastung in unserer Zivilisation gelesen werden kann – macht den Text etwas schwerer verständlich als die Kürzestgeschichte von Wiesner. Ziel des Unterrichtsvorschlags ist es vor allem, die Schüler im beweglichen, nicht vorgegebenen Bahnen folgenden Denken zu fördern. Kürzestgeschichten und Notate sind Ausdruck eines solchen Denkens, dessen pädagogische Bedeutung nicht weiter erläutert zu werden braucht. Kritischer Blick, Nachvollzug überraschender Schlußfolgerungen, Entdecken von Sinn im Absurden und Erkennen von Absurdität im vermeintlich Sinnvollen, Wechsel der Perspektive und Einfallsreichtum, das ist hier gefragt. Durch das Unterrichtsarrangement soll auch Spaß an einem solchen Denken vermittelt werden.

4.3.3 Methodische Vorschläge

- Die beiden Texte werden den Schülern ohne Schluß zur Kenntnis gegeben (durch Anschrift an die Tafel oder auf einem Blatt), und zwar in folgender Form:

Tierfreunde

In der Parkanlage schlägt eine Mutter ihr Kind. Das weinende Kind stört. Alle blicken beleidigt hinüber.

Beim Rosenbeet schlägt ein Mann seinen laut heulenden Hund. Die Leute ...

Lärm

In früheren Zeiten ist Lärm erzeugt worden, um böse Geister von Menschen und Häusern fernzuhalten. Die bösen Geister ...

Die Schüler sollen sich nun selbst einen möglichen Schluß der Texte ausdenken und ihn aufschreiben. Die Vorschläge werden vorgelesen, dann die Originalfassungen bekanntgegeben und, soweit notwendig, besprochen.

- Die Schüler suchen nun selber kurze Texte und geben sie unvollständig bekannt (zur Erleichterung der Sucharbeit müßten wohl Lesebücher, Fabel- und Anekdotensammlungen u.ä. zur Verfügung gestellt werden). Die Mitschüler und der Lehrer schreiben die Texte zu Ende.
- Wiesners Kürzestgeschichte und Martis Notat können auch zum Ausgangspunkt für die Ausformulierung längerer Texte gemacht werden. Bei Wiesners Text könnte man sich vorstellen, daß einerseits ein „Tierfreund“, andererseits ein kritischer Beobachter jeweils einem Freund das Erlebte kommentierend erzählen. Bei Martis *Lärm* wäre die Annahme reizvoll, ein Geistervertreiber aus „früheren Zeiten“ sähe sich plötzlich in unsere Gegenwart versetzt und schildere nun aus seiner Perspektive unsere lärmige Welt. Durch solche Schreibaufgaben wird das in den Vorlagetexten bereits angelegte Operieren mit verschiedenen Perspektiven weiter entfaltet.

4.4 Zwei Notate zum Thema Stadt für das 9./10. Schuljahr

4.4.1 Texte

Lisebeth (18 Jahre), *Im Bruchteil einer Sekunde*

Ich sitze im Freien am Bahnhof. Er packt mich. Ich möchte ihn beschreiben. Aber wo sind die Worte, die den Augenblick einfangen und am Leben erhalten?

Dunkelheit breitet sich über die Stadt. Die Straßenbeleuchtung flammt auf. Ihre fahlen Finger ergreifen jeden, der den Schutz der Gebäude verläßt. Kalten, unwirklichen Fetzen gleich peitscht der Sturm den Regen über die Geleise. Fröstelnd ducken sich die Leute unter das trübe, schützende Glasdach. Rotes und grünes Licht bricht aus den naßglänzenden Signallampen, wirft sich hinaus in die wilde Bläue der Nacht und stürzt zu Boden.

Die Schienen zittern. Sie kündigen fernes Rollen an. Es kommt näher und stürzt aus dem Dunkel des Tunnels. Ein endloser Zug hellerleuchteter, regenblinder Fenster. Fenster vor einer fremden Welt hinter Lärm und Glas.

Da, ein einziges Fenster ohne Glas. Weit geöffnet.

Ein einziges Leben ohne Maske!

Ein einziges Gesicht, blaß, nackt, furchtlos.

Ein einziger Blick.

Er trifft mich, dieser Blick. Er entreißt mir den Schild der Gleichgültigkeit, durchbricht die Schallmauer des Schweigens, zerstört die schützende Fremdheit, bohrt sich tief in meine Seele.

Irgendein Blick. Irgendein Mensch. Irgendein Leben.

Ist der Regentropfen auf meiner Stirne eine seiner verlorenen Tränen?

Ist der kühle Hauch, der mein Gesicht streift und nach Rost und weiter Ferne riecht, sein zurückgelassener Atem?

Ist der helle Fleck, weit fort, seine ausgestreckte Hand?

Ist der Schauer in mir der Schatten seines Lebens?

Wer weiß es? Wer war er wohl, der Mensch?

Seltsam: Da sieht man einander für den Bruchteil einer Sekunde. Zwei Leben berühren sich, zwei Wege kreuzen sich.

Vielleicht wird man sich wiedersehen: im Tram, im Bus, im Kaufhaus ... und man wird es nie wissen.

Günter Kunert, *Häuser an der Spree*

Zu mir sprechen die Steine. Wenn auch nicht alle. Aber es sind auch nicht alle Menschen befähigt, sich auszudrücken. Die grauen Großblöcke, die frischen jungen Ziegel sagen mir gar nichts, nur die von Erfahrung brüchigen, die vom Dasein lädierten, die von neuem und anderem Leben bereits befallenen, bemoosten, überwucherten. So stehe ich vorm Gemäuer alter Berliner Häuser, vor den Altersflecken fehlenden Putzes, streifig von herabrinnendem Wasser, von Granatsplittern noch immer versehrt und von Kugeleinschlägen, innen geräumt und abrißbereit, da auch an ihrerstatt der viereckige Beton ersetzen soll, was unersetzlich ist: die Zeichen gelebten Lebens. Große Anteilnahme befällt mich vor solchem Gestein, und weil man mit ihm nicht anders umspringt, als mit den Städtebewohnern aus Fleisch und Blut. Was wir uns zu sagen haben, ist nicht viel; wir verstehen einander mit wenigen Worten, die nichts Wichtiges besagen, sondern nur – da wir beide nicht wissen, ob wir einander je wiedersehen, Umbau und Verschleiß der Welt beschleunigen sich stetig – daß wir voneinander Abschied nehmen.

4.4.2 Kommentar und didaktische Überlegungen

Die beiden Notate, das eine von einer Jugendlichen, das andere von einem der bedeutendsten Gegenwartsautoren, thematisieren zwei unterschiedliche Aspekte der Stadt: Das eine spricht von Menschen, das andere von Häusern. Beide handeln von Begegnung und der Ungewißheit des Wiedersehens: „vielleicht wird man sich wiedersehen ... und man wird es nie wissen“, heißt es bei Lisebeth, „da wir beide nicht wissen, ob wir einander je wiedersehen“ bei Kunert. Es sind Begegnungen, die typisch für das Leben in der Stadt sind, Begegnungen, die zugleich Abschied sind: Augenblickshaftes Begegnen mit einem Gesicht im vorbeifahrenden Zug und Zwiesprache mit Hausmauern, die verwittern und zerstört werden. Obschon ein unverkennbarer Unterschied in der literarischen Qualität der beiden Texte besteht, sind sie doch beide auf ihre Weise überzeugend. Der Text der Jugendlichen zeigt einen alterstypischen Hang zur Expressivität und zu gleichsam existenzialistisch allgemeinen Aussagen („Wer war er wohl, der Mensch?“, „Zwei Leben berühren sich“ u.ä.), erreicht aber im Rahmen dieses Ausdrucksbedürfnisses eine eindruckliche Intensität. Das Motiv der augenblickshaften Begegnung ist übrigens ein Grundmotiv der literarisch verarbeiteten Stadterfahrung; seine berühmteste Ausgestaltung hat es in Charles Baudelaires Gedicht *A une passante* (*An eine Vorübergehende*) erfahren. – Günter Kunert, der Ostberliner Autor, der jetzt im Westen lebt, ist ein Meister des Notats; deutlich spürbar ist im vorliegenden Beispiel, das übrigens nicht zu den stärksten Texten Kunerts gehört, der Einfluß Bert Brechts (man vgl. Brechts Lob der gebrauchten Dinge und Bauwerke im Gedicht *Von allen Werken* oder das typisch Brechtsche Wort „Städtebewohner“). Im Unterricht sollte man sich nicht mit einer bloß deutenden Besprechung der beiden Texte begnügen, sondern durch sie die Schüler zur Vergegenwärtigung eigener Stadterfahrungen und zur Entdeckung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten veranlassen. Daß eines der beiden Notate von einer Jugendlichen stammt, dürfte den Schülern Mut machen, sich auch eigenen Schreibversuchen zu widmen.

4.4.3 Methodische Vorschläge

- Den Schülern können beide Texte gleichzeitig zum Lesen gegeben werden; an die Lektüre schließt sich ein Gespräch an, das am besten gleich auch den persönlichen

Bezug thematisiert: Kann ich die Erfahrungen, die in den Texten gestaltet sind, nachvollziehen? Oder bleiben mir die Texte fremd? Habe ich ähnliche Stadterfahrungen gemacht? Bei einem solchen Gespräch sind zugleich die inhaltlichen Unterschiede zwischen den beiden Texten herauszuarbeiten und eventuelle Verständnisschwierigkeiten, die besonders beim Kunert-Text nicht auszuschließen sind, zu klären.

- Die in den beiden Texten gestalteten Erfahrungen können daraufhin befragt werden, ob sie auch in der dörflichen Umwelt möglich sind. Ein solcher Vergleich ist besonders wichtig in Schulen auf dem Land, damit ein Bezug zur eigenen, nicht-städtischen Erfahrungswelt hergestellt wird.
- In einem dritten Unterrichtsschritt sollen die Schüler versuchen, eine eigene Stadterfahrung zu gestalten. Dabei geht es nicht darum, allgemein eine Stadt zu beschreiben oder grundsätzliche Statements über Probleme der Stadt abzugeben, vielmehr soll, wie in den beiden vorgegebenen Texten, eine bestimmte Situation oder ein ausgewählter Aspekt gestaltet werden.
- Die Arbeit mit den beiden Texten läßt sich einbauen in eine größere Unterrichtseinheit zum Thema Stadt, wie sie in vielen Lesebüchern für das 9. oder 10. Schuljahr vorgesehen ist.

5. BIBLIOGRAPHISCHE ANGABEN

5.1 Nachweis der erwähnten Kurzprosatexte

Die folgende Liste verzeichnet die in diesem Buch erwähnten Kurzprosatexte und gibt Hinweise, wo diese Texte zu finden sind. Dabei nenne ich wenn möglich Ausgaben, die in der Schule verwendet werden oder sonst leicht zugänglich sind, also nicht in jedem Falle die für den Lehrer oft schwer zugänglichen Erstveröffentlichungen.

Aichinger, Ilse: *Das Fenster-Theater*, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählungen der Gegenwart V*. Frankfurt: Hirschgraben 1974, S. 23 ff.; Paul Nentwig: *Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht*. Braunschweig: Westermann⁵ 1975, S. 135 ff.

Spiegelgeschichte, in: Ilse Aichinger: *Wo ich wohne*. Frankfurt: Fischer 1963, S. 9 ff.; Marcel Reich-Ranicki (Hrsg.): *Erfundene Wahrheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1980 (= dtv 1529), S. 185 ff.; Benno von Wiese (Hrsg.): *Deutschland erzählt*. Frankfurt: Fischer 1962, S. 238 ff.

Artmann, Hans Carl: *Der Flottenkapitän*, in: Hans Carl Artmann: *Frankenstein in Sussex. Fleiß und Industrie*. Frankfurt: Suhrkamp 1969 (= edition suhrkamp 320), S. 97 f.; Hans Carl Artmann, *Grammatik der Rosen. Gesammelte Prosa Band 2*. Salzburg: Residenz Verlag 1979, S. 285 f.; Fritz Pratz (Hrsg.): *Neue deutsche Kurzprosa*. Frankfurt: Diesterweg 1976, S. 64 f.

Der vollkommene Lebensretter, in: Artmann 1969, S. 81 f.; Artmann 1979, S. 274 f.

Die gute Köchin, in: Artmann 1969, S. 75 f.; Artmann 1979, S. 271 f.

Becker, Jürgen: *kauend rumschlurfend ...*, in: Jürgen Becker, *Felder*. Frankfurt: Suhrkamp 1964 (= edition suhrkamp 61), S. 12.

Bender, Hans: *Die Schlucht*, in: Hans Bender: *Worte, Bilder, Menschen*. München: Hauser 1969, S. 10 ff.; Manfred Durzak (Hrsg.): *Erzählte Zeit*. Stuttgart: Reclam 1980 (= Reclam Universal-Bibliothek 9996), S. 34 ff.

Bichsel, Peter: *Ein Tisch ist ein Tisch*, in: Peter Bichsel: *Kinder- geschichten*. Neuwied: Luchterhand 1969, S.21 ff.; Winfried Ulrich: *Deutsche Kurzgeschichten. 5.– 6. Schul- jahr*. Stuttgart: Reclam 1973 (= Reclam Arbeitstexte für den Unterricht 9505), S.5 ff.

Erklärung, in: Peter Bichsel: *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Olten: Walter Neuausgabe ¹³1980, S.61; Pratz (Hrsg.) 1976, S.44; Klaus Wagenbach (Hrsg.): *Lesebuch*. Berlin: Wagenbach 1968, S.108.

Holzwohle, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählun- gen der Gegenwart VI*. Frankfurt: Hirschgraben 1974 (Hirschgraben Lesereihe für die Schule), S.4f.; Bichsel ¹³1980, S.23 ff.

Bobrowski, Johannes: *Die ersten beiden Sätze für ein Deutschland- buch*, in: Johannes Bobrowski: *Der Mahner*, Berlin: Wagen- bach 1968(Quarthefte), S.61f.; Wagenbach(Hrsg.)1968,S.9f.

Böll, Heinrich, *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*, in: Harald Hartung u.a. (Hrsg.): *Literatur – Realität – Erfah- rung. Schülerarbeitsbuch*. Stuttgart: Metzler 1977 (Deutsch in der Sekundarstufe I), S.20ff.; Wolfgang Salzmann (Hrsg.): *Siebzehn Kurzgeschichten*. Stuttgart: Klett 1982 (Klett Lesehefte für den Literaturunterricht), S.77 ff.

Die Waage der Baleks, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählungen der Gegenwart II*. Frankfurt: Hirschgraben 1974 (Hirschgraben-Lesereihe für die Schule), S.18 ff.; Heinrich Böll: *Als der Kriegausbrach*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1965 (= dtv 339), S.86 ff.

Es wird etwas geschehen, in: Heinrich Böll, *Doktor Mur- kes gesammeltes Schweigen*. Köln: Kiepenheuer und Witsch 1958, S.107 ff.; von Wiese (Hrsg.) 1962, S.264 ff.

Borchert, Wolfgang: *An diesem Dienstag*, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählungen der Gegenwart III*. Frankfurt: Hirschgraben 1979 (Hirschgraben-Lesereihe für die Schule), S.32ff.; Wolfgang Borchert: *Das Gesamt- werk*. Hamburg: Hamburgische Bücherei 1949, S.219ff. (spätere Aufl. S.191 ff.); Salzmann (Hrsg.) 1982, S.55 ff. *Das Brot*, in: Fritz und Ilse Bachmann: *Erzählungen der Gegenwart IV*. Frankfurt: Hirschgraben 1974 (Hirsch- graben-Lesereihe für die Schule), S.39ff.; Borchert 1949, S.343 ff. (spätere Aufl. S.304 ff.); Reich-Ranicki (Hrsg.) 1980, S.54ff.; Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Reden und Schweigen*. Frankfurt: Hirschgraben 1981 (Hirschgraben- Lesereihe für die Schule), S.48 ff.

- Die Küchenuhr*, in: Bachmann (Hrsg.) II, 1974, S. 36 ff.; Borchert 1949, S. 232 ff. (spätere Aufl. S. 201 ff.); Nentwig ⁵1975, S. 31 ff.; Salzmann (Hrsg.) 1982, S. 52 ff.
- Generation ohne Abschied*, in: Borchert 1949, S. 71 ff. (spätere Aufl. S. 59 ff.)
- Nachts schlafen die Ratten doch*, in: Bachmann (Hrsg.) IV, 1974, S. 36 ff.; Borchert 1949, S. 248 ff. (spätere Aufl. 216 ff.); Durzak (Hrsg.) 1980, S. 69 ff.; Salzmann (Hrsg.) 1982, S. 14 ff.; Ulrich (Hrsg.) 1973, S. 15 ff.; von Wiese (Hrsg.) 1962, S. 297 ff.
- Unser kleiner Mozart*, in: Borchert 1949, S. 237 ff. (spätere Aufl. S. 206 ff.)
- Brender, Irmela: *Ich, mein Feind*, in: Irmela Brender: *Streitbuch für Kinder*. Weinheim: Beltz 1973, S. 62 ff.; Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Warum streiten wir eigentlich?*, Frankfurt: Hirschgraben ²1980, S. 25 ff.
- Konstanzemarie*, in: Brender 1973, S. 65 ff.; Spinner (Hrsg.) ²1980, S. 4 ff.
- Britting, Georg: *Brudermord im Altwasser*, in: Bachmann (Hrsg.) II, 1974, S. 50 f.; Nentwig ⁵1975, S. 111 ff.
- Canetti, Elias: *Der Schadenfrische*, in: Elias Canetti, *Der Ohrenzeuge*. Frankfurt: Ullstein 1977, S. 35 f.
- Der Schönheitsmolch*, in: Canetti 1977, S. 31 f.
- Die Bitterwicklerin*, in: Canetti 1977, S. 53 f.
- Doderer, Heimito von: *Ehrfurcht vor dem Alter*, in: Akzente 2. Jg. (1955), S. 513 (Erstveröff.); Hans-Christoph Graf von Nayhauss (Hrsg.): *Kürzestgeschichten*. Stuttgart: Reclam 1982 (= Reclam Arbeitstexte für den Unterricht 9569), S. 21.
- Fuchs, Ursula, *Kleine Bärin stinkt nicht*, in: Spinner (Hrsg.) ²1980, S. 10 f.; überarbeitete Fassung in: Ursula Fuchs: *Die kleine Bärin stinkt nicht*. Modautal-Neunkirchen: Anrich 1981, S. 77 ff.
- Gaiser, Gerd: *Ein Wespennest*, in: Bachmann (Hrsg.) IV, 1974, S. 16 f.; von Nayhauss (Hrsg.) 1982, S. 26 ff.
- Handke, Peter: *Die Überschwemmung*, in: Bachmann (Hrsg.) VI, 1974, S. 45 ff.; Peter Handke: *Prosa Gedichte Theaterstücke Hörspiel Aufsätze*, Frankfurt: Suhrkamp 1969, S. 38 ff.
- Heißenbüttel, Helmut: *der Mann der lesbisch wurde*, in: Helmut Heißenbüttel: *Das Textbuch*. Neuwied: Luchterhand 1970, S. 127.
- schematische Entwicklung der Tradition*, in: Heißenbüttel 1970, S. 91 f.

- Heseler, Anne: *Das Pumkin*, in: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): *Der fliegende Robert*. Weinheim: Beltz 1977 (4. Jahrbuch der Kinderliteratur), S.30f.; Praxis Deutsch 47 (1981), S. 23.
- Hildesheimer, Wolfgang: *Der hellgraue Frühlingmantel*, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählungen der Gegenwart VIII*. Frankfurt: Hirschgraben 1979 (Hirschgraben-Lesereihe für die Schule), S. 28 ff.; Wolfgang Hildesheimer: *Lieblose Legenden*. Frankfurt: überarb. u. erg. Aufl. Suhrkamp 1966 (= Bibliothek Suhrkamp 84), S.99ff.
- Hohler, Franz: *Der dumme Vulkan*, in: Franz Hohler, *Der Granitblock im Kino*. Neuwied: Luchterhand ³1982, S.66f.
Der Verkäufer und der Elch, in: Hohler ³1982, S.84f.; Franz Hohler: *Der Wunsch, in einem Hühnerhof zu leben*. Feldmeilen-Zürich: Sumus 1977, S.84f.
- Kaschnitz, Marie-Luise: *Laternen*, in: Durzak (Hrsg.) 1980, S.110ff.; Marie Luise Kaschnitz: *Lange Schatten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1964 (= dtv 243), S. 159ff.
- Kreuder, Ernst: *Was der Kolkkrabe den Tieren riet*, in: Ulrich (Hrsg.) 1973, S.36ff.; Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Nur keine Angst*. Frankfurt: Hirschgraben 1978 (Hirschgraben-Lesereihe für die Schule), S.48ff.
- Kunert, Günter: *Häuser an der Spree*, in: Günter Kunert: *Tagträume in Berlin und andernorts*. Frankfurt: Fischer 1974 (= Fischer Taschenbuch 1437, 1972 Hanser Verlag München), S.88.
Lieferung frei Haus, in: Kunert 1974, S.150ff.; Wagenbach (Hrsg.) 1968, S.56ff.
Seit dem 42. Jahr des Jahrhunderts, in: Kunert 1974, S.19; von Nayhauss (Hrsg.) 1982, S.46.
- Kunze, Reiner: *Schießbefehl*, in: Reiner Kunze: *Die wunderbaren Jahre*. Frankfurt: Fischer 1976, S.15.
- Lenz, Siegfried: *Eine Liebesgeschichte*, in: Siegfried Lenz: *So zärtlich war Suleyken*. Hamburg: Hoffmann und Campe 1955, S.145ff.; Spinner (Hrsg.) 1981, S.40ff.
- Lisebeth: *Im Bruchteil einer Sekunde*, in: Ernst Kappeler: *Es schreit in mir*. München: Kösel 1980 (Ex Libris Verlag Zürich und Verlag AARE Solothurn 1979), S.69f.; Praxis Deutsch 45 (1981), S.60.
- Malecha, Herbert: *Die Probe*, in: Bachmann (Hrsg.) III 1974, S.20ff.; Salzmann (Hrsg.) 1982, S.6ff.

- Manz, Hans: *Über die Grenzen*, in: Gelberg (Hrsg.) 1977, S. 277 ff.
- Marti, Kurt: *Happy end*, in: Kurt Marti: *Das Herz der Igel*. Bern: Zytglogge 1972 (Zytglogge Text 9), S. 25.
Lärm, in: Kurt Marti: *Zärtlichkeit und Schmerz*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1981 (= Sammlung Luchterhand 337), S. 90.
Mit Jugend gestraft, in: Marti 1972, S. 23 f.
Neapel sehen, in: Bachmann (Hrsg.) VI 1974, S. 30 f.; Hartung u.a. (Hrsg.) 1977, S. 25 f.; von Nayhauss (Hrsg.) 1982, S. 47 f.; Reich-Ranicki (Hrsg.) 1980, S. 456 f.
- Morger, Peter: *Traugott Baers Menagerie*, in: Peter Morger: *Notstrom*. Bern: Zytglogge 1980, S. 121 ff.
- Müller, Heiner: *Das eiserne Kreuz*, in: Durzak (Hrsg.) 1980, S. 136 ff.
- Muschg, Hanna: *Die Geschichte von der Ente und der Eule*, in: Spinner (Hrsg.) ²1980, S. 49 ff.; Erstfassung in Gelberg (Hrsg.) 1977, S. 100 ff.
- Reding, Josef: *Fahrerflucht*, in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.): *Erzählungen der Gegenwart VII*. Frankfurt: Hirschgraben 1979, S. 12 ff.; Josef Reding: *Nennt mich nicht Nigger*. Recklinghausen: Bitter 1978, S. 45 ff.
- Rehns, Jens: *Der Zuckerfresser*, in: Bachmann (Hrsg.) VII 1979, S. 15 ff.; Jens Rehn: *Nach Jan Maven und andere Geschichten*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1981, S. 42 ff.; Reich-Ranicki (Hrsg.) 1980, S. 449 ff.
- Rinser, Luise: *Die rote Katze*, in: Bachmann (Hrsg.) II 1974, S. 39 ff.; Durzak (Hrsg.) 1980, S. 83 ff.; von Wiese (Hrsg.) 1962, S. 303 ff.
- Ruck-Pauquet, Gina: *Wohnst du nicht auch in der Gartenstraße?* in: Fritz und Ilse Bachmann (Hrsg.), *Freundschaft – Feindschaft*. Frankfurt: Hirschgraben 1980 (Hirschgraben-Lesereihe für die Schule), S. 25 ff.; Gina Ruck-Pauquet: *Das große Buch*. Ravensburg: Maier 1978, S. 26 ff.
- Rühm, Gerhard: *der rattenfänger*, in: Hartung (Hrsg.) 1977, S. 75 f.; Jochen Jung (Hrsg.): *Bilderbogengeschichten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1976 (= dtv 1218, Heinz Moos Verlag München 1974), S. 187 f.
- Schädlich, Hans Joachim: *Kurzer Bericht vom Todfall des Nikodemus Frischlin*, in: Hans Joachim Schädlich: *Versuchte Nähe*. Reinbek: Rowohlt 1977, S. 196 ff.

- Schmid, Harald: „Nummer 36“, in: Heinz Ide (Hrsg.): *Projekt Deutschunterricht 4*. Stuttgart: Metzler 1973, S.79* ff.; Werkkreis Literatur der Arbeitswelt (Hrsg.): *Ihr aber tragt das Risiko*. Reinbek: Rowohlt 1971 (= rororo 1447), S.13ff.
- Schnurre, Wolfdietrich: *Auf der Flucht*, in: Durzak (Hrsg.) 1980, S.199ff.; Wolfdietrich Schnurre: *Erzählungen 1945 – 1965*. München: List 1977, S.25 ff.
- Siebeck, Wolfram: *Sommermärchen vom Wirte wundermild*, in: Norbert Feinäugle (Hrsg.): *Satirische Texte*. Stuttgart: Reclam 1976 (= Reclam Arbeitstexte für den Unterricht 9525), S.9 ff.
- Thenior, Ralf: *Verhängte Fenster*, in: Ralf Thenior, *Traurige Hurras*. München: Goldmann 1979 (= Goldmann Taschenbuch 7076), S.41 f.
- Walser, Martin: *Der Wurm*, in: Bachmann (Hrsg.) VII 1979, S.47ff.
- Weisenborn, Günther: *Zwei Männer*, in: Bachmann (Hrsg.) II 1974, S.15 ff.; Nentwig ⁵1975, S.79 ff.; Salzmann (Hrsg.) 1982, S.10 ff.
- Weyrauch, Wolfgang: *Im Gänsemarsch*, in: Paul Dormagen (Hrsg.), *Moderne Erzähler XVI*. Paderborn: Schöningh 1962 (Schöninghs moderne Erzähler), S.68 ff.; Durzak (Hrsg.) 1980, S.241 ff.
- Widmer, Urs: *Bäcker!*, in: Urs Widmer: *Vom Fenster meines Hauses aus*. Zürich: Diogenes 1981 (= detebe 20793), S.109.
Buchhändler!, in: Widmer 1981, S.110.
Bundesligaspieler!, in: Widmer 1981, S.108.
- Wiesner, Heinrich: *Tierfreunde*, in: Heinrich Wiesner: *Kürzestgeschichten*. Basel: Lenos 1980, S.26.
- Wölfel, Ursula: *Die grauen und die grünen Felder*, in: Ursula Wölfel: *Die grauen und die grünen Felder*. Neunkirchen/Odenwald: Anrich 1970, S.11 ff.
- Wohmann, Gabriele: *Kompakt*, in: Bachmann (Hrsg.) VIII 1979, S.46f.; Gabriele Wohmann: *Habgier*. Düsseldorf: Eremiten-Press 1973, S.20f.
- Wolf, Ror: *Ein Wort zum Boden oder Die merkwürdige Lage am zehnten Tag*, in: Ror Wolf: *Danke schön. Nichts zu danken*. Frankfurt: Suhrkamp 1969 (= edition suhrkamp 331), S.53ff.
- Wondratschek, Wolf: *Mittagspause*, in: Bachmann (Hrsg.) VIII 1979, S.47f.; Wolf Wondratschek. *Früher begann der Tag mit einer Schußwunde*. München: Hanser 1969, S.52 f.

5.2 Verzeichnis von Interpretationen und Unterrichtsmodellen

Mit der folgenden Liste wird nachgewiesen, wo der Lehrer Interpretationen und Unterrichtsmodelle zu modernen Kurzprosa-texten findet. Das Verzeichnis erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (es würde sich sonst zu einem eigenen Buch auswachsen). Ausgewählt sind die Interpretationen und Unterrichtsmodelle, die dem Lehrer am ehesten zugänglich sind; berücksichtigt sind deshalb die wichtigen didaktischen Zeitschriften, neuere didaktische Buchpublikationen mit Interpretationen oder Unterrichtsmodellen und Interpretationssammlungen, nicht jedoch die fachwissenschaftlichen Zeitschriften und ebensowenig die vielen Lehrerkommentare zu Lesebüchern, die meist nur dort vorhanden sind, wo auch das entsprechende Lesebuch eingeführt ist. Nicht aufgenommen sind auch Verweise auf die Bändchen *Interpretationen zeitgenössischer Kurzgeschichten* Band I–X des Bange-Verlages, da die Interpretationen sehr knapp gehalten sind und kaum über eine Paraphrase des Textinhalts hinausreichen. Die Publikationsverweise beziehen sich auf das unter 5.3 angeführte Literaturverzeichnis.

- Aichinger, Ilse, *Das Fenster-Theater*: Bachmann u.a. ²1976; Matzkowski/Sott 1981; Förster 1975 und Förster 1980; Nentwig ⁵1975
Das Plakat: Matzkowski/Sott 1981
Die geöffnete Order: Neis ¹¹1980; Salzmann 1980
Rede unter dem Galgen: Lorbe 1957
Seegeister: Geißler (Hrsg.) ³1970; Neis ¹¹1980; Zimmermann ²1961 und Zimmermann 1969
Spiegelgeschichte: Neis ¹¹1980
- Andersch, Alfred, *Blaue Rosen*: Matzkowski/Sott 1981
Die Inseln unter dem Winde: Durzak 1980
Festschrift für Captain Fleischer: Durzak 1980
Jesusingdutschke: Durzak 1980
Mit dem Chef nach Chenonceaux: Durzak 1980
- Andres Stefan, *Das Trockendock*: Bachmann u.a. ²1976; Friedrichs 1979; Neis ¹¹1980; Thiernemann ¹⁰1974
Die beinahe verhinderte Weihnacht: Kitzinger ¹²1977; Nentwig ⁵1975
Die Stelzen und der Tod: Bachmann u.a. ²1976

- Artmann, Hans Carl, *Hasard und entenbraten*: Kopplin 1976
- Bender, Hans, *Auf dem Rummelplatz*: Bachmann u. a. 1980
- Der Brotholer*: Neis 1974
- Die halbe Sonne*: Neis ¹¹1980
- Die Schlucht*: Durzak 1980
- Die Wölfe kommen zurück*: Durzak 1980; Lorbe 1957; Neis 1974; Nentwig ⁵1975; Thiemermann ¹⁰1974; Zimmermann ²1961 und Zimmermann 1969
- Ein Bär wächst bis zum Dach*: Bachmann u. a. ²1976; Neis 1974
- Fondue oder der Freitisch*: Matzkowski/Sott 1981; Neis 1974
- Forgive me*: Neis 1974
- Ilias Tauben*: Bachmann u. a. ²1976; Neis 1974; Salzmann 1980
- Jurkas Jahre*: Neis 1974
- Schafsblut*: Matzkowski/Sott 1981; Neis 1974
- Bernhard, Thomas, *Vorurteil*: van Rinsum 1982
- Bichsel, Peter, *Der Mann mit dem Gedächtnis*: Kopplin 1976
- Die Erde ist rund*: Bachmann u. a. ²1976
- Die Löwen*: von Nayhauss 1978
- Die Tochter*: Bachmann u. a. ²1976; von Nayhauss 1978; Neis 1981
- Ein Tisch ist ein Tisch*: Förster 1980; Sehringer 1974
- Holzwohle*: Bachmann u. a. ²1976
- San Salvador*: Matzkowski/Sott 1981; von Nayhauss 1978
- Stockwerke*: von Nayhauss 1978
- Biermann, Wolf, *Das Märchen vom kleinen Herrn Moritz, der eine Glatze kriegte*: Förster 1980; Sehringer 1974
- Bobrowski, Johannes, *Der Tänzer Malige*: Durzak 1980
- Lipmanns Leib*: Durzak 1980
- Mäusefest*: Kopplin 1976
- Rainfarn*: Zimmermann 1969
- Böll, Heinrich, *An der Angel*: Interpretationen Böll ⁵1975
- An der Brücke*: Zimmermann 1969
- Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*: Förster 1980; Friedrichs 1979; Kreis 1971; Salzmann 1980
- Daniel, der Gerechte*: Interpretationen Böll ⁵1975

- Der Bahnhof von Zimpren:* Durzak 1980; Interpretationen Böll ⁵1975
- Der Mann mit den Messern:* Interpretationen Böll ⁵1975; Vieregg 1976
- Der Tod der Elsa Baskoleit:* Interpretationen Böll ⁵1975; Lehmann (Hrsg.) ¹³1982
- Der Wegwerfer:* Geißler (Hrsg.) ³1970
- Die Essenholer:* Interpretationen Böll ⁶1976
- Die ungezählte Geliebte:* Zimmermann ²1961
- Die Waage der Baleks:* Bachmann u.a. ²1976; Helmers ²1972; Interpretationen Böll ⁵1975; Kreis 1971; Thiemermann ¹⁰1974
- Dr. Murkes gesammeltes Schweigen:* Zimmermann 1969
- Du fährst zu oft nach Heidelberg:* Durzak 1980
- Es wird etwas geschehen:* Interpretationen Böll ⁵1975
- Geschäft ist Geschäft:* Interpretationen Böll ⁶1976
- Im Lande der Rujuks:* Bachmann u.a. 1980
- Mein trauriges Gesicht:* Matzkowski/Sott 1981; Ulshöfer ⁸1970
- So ein Rummel:* Friedrichs 1979; Motekat 1957; Phlippen 1958; Skorna 1967
- Steh auf, steh doch auf:* Interpretationen Böll ⁵1975
- Unberechenbare Gäste:* Lorbe 1957
- Wanderer, kommst du nach Spa...:* Durzak 1980; Interpretationen Böll ⁶1976; van Rinsum 1982
- Wiedersehen in der Allee:* Interpretationen Böll ⁶1976
- Wiedersehen mit Drüng:* Interpretationen Böll ⁶1976
- Borchert, Wolfgang, *An diesem Dienstag:* Bachmann u.a. ²1976; Interpretationen Borchert ⁹1976; Zimmermann ²1961 und Zimmermann 1969
- Das Brot:* Bachmann u.a. ²1976; Interpretationen Borchert ⁹1976; Matzkowski/Sott 1981; van Rinsum 1982; Skorna 1967
- Das Holz für morgen:* Nentwig ⁵1975
- Die drei dunklen Könige:* Interpretationen Borchert ⁹1976; Kitzinger ¹²1977; Skorna 1967; Thiemermann ¹⁰1974
- Die Küchenuhr:* Bachmann u.a. ²1976; Nentwig ⁵1975; Friedrichs 1979; Interpretationen Borchert ⁹1976; Lorbe 1957

- Jesus macht nicht mehr mit:* Friedrichs 1979
- Lesebuchgeschichte:* Jegensdorf 1976
- Mein bleicher Bruder:* Interpretationen Borchert ⁹1976
- Nachts schlafen die Ratten doch:* Bachmann u.a. ²1976; Durzak 1980; Interpretationen Borchert ⁹1976; Salzmann 1980; Skorna 1967; Ulshöfer ⁸1970; Zimmermann 1969
- Brasch, Thomas, *Fliegen im Gesicht:* Durzak 1980
- Brambach, Rainer, *Känsterle:* Matzkowski/Sott 1981
- Britting, Georg, *Brudermord im Altwasser:* Bachmann u.a. ²1976; Nentwig ⁵1975
- Buch, Hans Christoph, *Epilog:* Kopplin 1976
- Dürrenmatt, Friedrich, *Der Tunnel:* Bachmann ²1976; Zimmermann 1960 und Zimmermann 1969
- Eich, Günter, *Der Stelzengänger:* Helmers ²1972
- Züge im Nebel:* Nentwig ⁵1975; Skorna 1967; Thiernemann ¹⁰1974
- Eisenreich, Herbert, *Abschied zur Liebe:* Kopplin 1976
- Am Ziel:* Matzkowski/Sott 1981
- Der Weg hinaus:* Salzmann 1980; Thiernemann ¹⁰1974
- Die neuere (glücklichere) Jungfrau von Orléans:* Durzak 1980
- Doppelbödige Welt:* Durzak 1980
- Esser, Aletta, *Arbeit:* Bachmann u.a. 1980
- Federspiel, Jürg, *Orangen vor ihrem Fenster:* Durzak 1980
- Fries, Fritz Rudolf, *Der Fernsehkrieg:* Durzak 1980
- Fuchs, Günter Bruno, *Ansprache des autowaschenden Vaters an sein Kind das Drachensteigen möchte:* Bachmann u.a. ²1976
- Eine Mutter von einundzwanzig Kindern:* Bachmann u.a. ²1976
- Gedankenaustausch:* Bachmann u.a. ²1976
- Gaiser, Gerd, *Der Mensch, den ich erlegt hatte:* Bachmann u.a. ²1976; Thiernemann ¹⁰1974
- Die schlesische Gräfin:* Durzak 1980
- Du sollst nicht stehlen:* Zimmermann ²1961 und 1969
- Ein Kind vor dem Wagen:* Bachmann u.a. ²1976
- Ein Wespennest:* Bachmann u.a. ²1976
- Laß dich doch einmal hinauf:* Bachmann u.a. ²1976

- Geißler, Christian, *Kalte Zeiten I und III*: Bachmann u. a. ²1976
- Gerz, Jochen, *Seine bloße Gegenwart*: Kopplin 1976
- Grass, Günter, *Der Linkshänder*: Matzkowski/Sott 1981
- Gregor-Dellin, Martin, *Begräbnisse*: Kopplin 1976; Zimmermann 1969
- von der Grün, Max, *Das Stenogramm*: Bachmann u. a. ²1976
- Härtling, Peter, *Was ist aus dem Frosch geworden?:* Herold 1981
- Hacks, Peter, *Der Bär auf dem Försterball*: Sehringer 1974
- Hampel, Bruno, *Das mit dem Mais*: Bachmann u. a. ²1976
- Handke, Peter, *Der Einbruch eines Holzfällers in eine friedliche Familie*: Neis ¹¹ 1980
- Die Überschwemmung*: Bachmann u. a. ²1976
- Heckmann, Herbert, *Das Henkersmahl*: Bachmann u. a. ²1976
- Die Wohltaten des Löffels*: Bachmann u. a. ²1976
- Hermlin, Stephan, *Arkadien*: Durzak 1980
- Die Kommandeuse*: Durzak 1980
- Heym, Stefan, *Ein sehr guter zweiter Mann*: Zimmermann 1969
- Hildesheimer, Wolfgang, *Das Atelierfest*: Zimmermann 1969
- Das Ende einer Welt*: Durzak 1980
- Der hellgraue Frühjahrmantel*: Bachmann u. a. 1980
- Der Urlaub*: Matzkowski/Sott 1981
- Eine größere Anschaffung*: Bachmann u. a. ²1976
- Hinz, Günter, *Lohnfortzahlung oder Gespräch im Personalbüro*: Demmer/Schmidt 1974
- Hohler, Franz, *Das Haustier*: Kopplin 1976
- Holthaus, Hellmut, *Höchster Luxus im Haushalt*: Kreis 1971
- Mach mal Freude*: Bachmann u. a. 1980
- Wahrhaftige Geschichte von der Spazierfahrt oder mit dem Auto sieht man etwas von der Welt*: Bachmann u. a. ²1976
- Horst, Karl August, *Stummes Glockenspiel*: Matzkowski/Sott 1981
- Huber, Heinz, *Die neue Wohnung*: Matzkowski/Sott 1981
- Hühnerfeld, Paul, *Geschlossene Gesellschaft*: Matzkowski/Sott 1981
- Jahn, Janheinz, *Der schwarze Lotse*: Kreis 1971
- Jens, Walter, *Bericht über Hattington*: Bachmann u. a. ²1976; Matzkowski/Sott 1981
- Johnson, Uwe, *Jonas zum Beispiel*: Grawe 1973; Rosenberg 1974

- Junge, Erich, *Der Sieger*: Nentwig ⁵1975
Sechzehn Jahre: Friedrichs 1979
- Kaleck, Leo, *Ein Baukran stürzt um*: Hildebrandt/Möhring 1973
- Kant, Hermann, *Kleine Schachgeschichte*: Durzak 1980
- Kasack, Hermann, *Mechanischer Doppelgänger*: Bachmann u. a. ²1976; Neis 1981
- Kaschnitz, Marie-Luise, *Christine*: Bachmann u. a. ²1976; Geißler ³1970
Das ewige Licht: Interpretationen Kaschnitz ³1976
Das dicke Kind: Interpretationen Kaschnitz ³1976; Zimmermann ²1961 und 1969
Der Strohalm: Interpretationen Kaschnitz ³1976
Die Reise nach Jerusalem: Matzkowski/Sott 1981
Die übermäßige Liebe zu Trois Sapins: Interpretationen Kaschnitz ³1976
Eines Mittags, Mitte Juni: Interpretationen Kaschnitz ³1976
Eisbären: Matzkowski/Sott 1981
Laternen: Durzak 1980
Popp und Mingel: Bachmann u. a. ²1976; Interpretationen Kaschnitz ³1976; Salzmann 1980; Ulshöfer ⁸1970
Schiffsgeschichte: Neis ¹¹1980
Schneeschemelze: Bachmann u. a. 1980; Interpretationen Kaschnitz ³1976
Unfall an der Schranke: Lorbe 1957
- Klose, Werner, *Am Roten Rost*: Bachmann u. a. ²1976
- Kluge, Alexander, *Das Zeitgefühl der Rache*: Durzak 1980
Ein Liebesversuch: Durzak 1980
- Korff, Friedrich Wilhelm, *Jericho*: Durzak 1980
- Kreuder, Ernst, *Phantom der Angst*: Neis ¹¹1980
Was der Kolkrabe den Tieren riet: Sehringer 1974
- Küpper, Heinz, *Sebastian oder die Verführung durch die Vernunft*: Bachmann u. a. ²1976; Sehringer 1974
- Kunert, Günter, *Andromeda zur Unzeit*: Bachmann u. a. ²1976
Der Hai: Neis ¹¹1980
Die Waage: Durzak 1980; Kopplin 1976
Fahrt mit der S-Bahn: Bachmann u. a. ²1976
Lieferung frei Haus: Matzkowski/Sott 1981
Zentralbahnhof: Durzak 1980

- Kunze, Reiner, *Beweggründe*: van Rinsum 1982
Das Märchen vom Dis: Kopplin 1976
Elemente: Durzak 1980
Weihnachten: van Rinsum 1982
- Kusenberg, Kurt, *Die Fliege*: Friedrichs 1979
Ein verächtlicher Blick: Salzmann 1980
Herr G. steigt aus: Matzkowski/Sott 1981
- Langgässer, Elisabeth, *Die getreue Antigone*: Matzkowski/Sott 1981
Glück haben: Durzak 1980; Zimmermann ²1961 und 1969
Saisonbeginn: Bachmann u.a. ²1976; Friedrichs 1979; Kitzinger ¹²1977; Nentwig ⁵1975; Thiemermann ¹⁰1974
Untergetaucht: Bachmann u.a. ²1976; van Rinsum 1982
- Lettau, Reinhard, *Mißglückte Landnahme*: Bachmann u.a. 1980
- Lenz, Siegfried, *Das unterbrochene Schweigen*: Bachmann u.a. 1980
Das war Onkel Manoah: Geißler ³1970
Das Wrack: Bachmann u.a. ²1976
Der Beweis: Bachmann u.a. ²1976
Der Gleichgültige: Durzak 1980; Neis ¹¹1980
Der große Wildenberg: Matzkowski/Sott 1981
Der Läufer: Helmers (Hrsg.) ²1972; Interpretationen Lenz ⁴1976
Der Leseteufel: Bachmann u.a. 1980
Die große Konferenz: Bachmann u.a. ²1976
Die Wellen der Balaton: Durzak 1980
Duell im kurzen Schafspelz: Bachmann u.a. 1980
Ein Freund der Regierung: Friedrichs 1979; Neis 1981; Salzmann 1980; Thiemermann ¹⁰1974
Ein Haus aus lauter Liebe: Interpretationen Lenz ⁴1976
Ein sehr empfindlicher Hund: Bachmann u.a. 1980
Gelegenheit zum Verzicht: Interpretationen Lenz ⁴1976
Lukas, sanftmütiger Knecht: Interpretationen Lenz ⁴1976
Mein verdrossenes Gesicht: Friedrichs 1979; Interpretationen Lenz ⁴1976
Ursachen eines Streitfalls: Kopplin 1976
Wie bei Gogol: Durzak 1980

- Magiera, Kurtmartin, *In den Sand geschrieben*: Bachmann u. a. ²1976
- Malecha, Herbert, *Die Probe*: Bachmann u. a. ²1976; Friedrichs 1979; Lehmann (Hrsg.) ¹³1982; Neis 1981; Salzmann 1980
- Martell, Karl, *Der Zweikampf*: Hildebrandt/Möhring 1973
- Marti, Kurt, *Neapel sehen*: Bachmann u. a. ²1976
- Marwig, Detlev, *Die Blauschicht*: Hildebrandt/Möhring 1973
- Mechtel, Angelika, *Ein kleiner Tag*: Bachmann u. a. ²1976
- Meckel, Christoph, *Die Krähe*: Bachmann u. a. 1980
Die Vampire: Matzkowski/Sott 1981
Drusch, der glückliche Magier: Bachmann u. a. ²1976
Prospekt: Förster 1980
- Meinsen, Lisa, *Die Rotstiftkonstruktion*: Hildebrandt/Möhring 1973
- Mon, Franz, *Der Posaunenschlund*: Bachmann u. a. ²1976
- Müller, Heiner, *Das Eiserne Kreuz*: Durzak 1980
- Neumann, Robert, *Das Herz am richtigen Fleck*: Matthes 1977
- Novak, Helga M., *Schlittensfahren*: Bachmann u. a. ²1976
- Ochs, Franz, *Von der Lebensdauer eines Fließbandes*: Hildebrandt/Möhring 1973
- Piontek, Heinz, *Bruder und Bruder*: Friedrichs 1979
Erde unter dem Schnee: Nentwig ⁵1975
Verlassene Chausseen: Durzak 1980
- Plenzdorf, Ulrich, *Kein runter kein fern*: Durzak 1980
- Radtke, Günter: *Die Schwäne*: Kopplin 1976
- Reding, Josef, *Die Bulldozer kamen ...*: Nentwig ⁵1975
Die Jäger kommen zurück: Bachmann u. a. ²1976
Die Nacht nach dem Panther: Bachmann u. a. ²1976
Fahrerflucht: Bachmann u. a. 1980
Todessprünge für die Gringos: Bachmann u. a. 1980
Während des Films: Durzak 1980
Zum Runterschlucken für Grabner: Bachmann u. a. 1980
- Rebmann, Ruth, *Der Gast*: Neis ¹¹1980
- Rehn, Jens, *Der Zuckerfresser*: Bachmann u. a. 1980
- Rein, Heinz, *Die Freundschaft mit Hamilton*: Bachmann u. a. 1980
- Reinig, Christa: *Der Hund mit dem Schlüssel*: Sehringer 1974
Skorpion: Kopplin 1976; Matzkowski/Sott 1981

- Rinser, Luise, *Die rote Katze*: Bachmann u.a. ²1976; Durzak 1980
- Risse, Heinz, *Das Gottesurteil*: Neis 1981; Thiemermann ¹⁰1974
Der schmale Grat: Neis ¹¹1980
- Sangerberg, Georg, *Das Märchen vom Wunschkind*: Reiß 1976
- Saupe, Dieter, *Mein Wald- und Wiesenbuch*: Metz 1977
- Schädlich, Hans-Joachim, *Versuchte Nähe*: Durzak 1980
- Schlesinger, Klaus, *Der Tod meiner Tante*: Durzak 1980
- Schmidt, Arno, *Er war ihm zu ähnlich*: Durzak 1980
- Schmidt, Harald, „Nummer 36“: Hildebrandt/Möhring 1973
- Schnabel, Ernst, *Hundert Stunden vor Bangkok*: Bachmann u.a. ²1976; Matzkowski/Sott 1981
Im dunklen Tal der Bären: Bachmann u.a. ²1976
- Schneider, Peter, *Das Wiedersehen*: Durzak 1980
- Schneider, Rolf, *Imagination*: Kopplin 1976
- Schnell, Robert Wolfgang, *David spielt vor Saul*: Durzak 1980
Letzte Gedanken vor dem Zitronenkauf: Bachmann u.a. ²1976
- Schnurre, Wolfdietrich, *Auf der Flucht*: Durzak 1980; Matzkowski/Sott 1981
Das Geschenk: Interpretationen Schnurre 1970
Das Manöver: Durzak 1980; Neis ¹¹1980; Zimmermann 1969
Der Verrat: Bachmann u.a. ²1976; Interpretationen Schnurre 1970
Die Falle: Bachmann u.a. ²1976
Die Prinzessin: Bachmann u.a. 1980
Die Reise: Interpretationen Schnurre 1970
Die Rückkehr: Interpretationen Schnurre 1970
Die Tat: Interpretationen Schnurre 1970
Ein Fall für Herrn Schmidt: Bachmann u.a. ²1976; Geißler ³1970; Interpretationen Schnurre 1970
Ein Mord: Kopplin 1976
Veitel und seine Gäste: Interpretationen Schnurre 1970
- Seuren, Günter, *Das Experiment*: Matzkowski/Sott 1981
- Storz, Oliver, *Lokaltermin*: Matzkowski/Sott 1981
- Strittmatter, Erwin, *Der Soldat und die Lehrerin*: Durzak 1980

- Valentin, Thomas, *Die Puppe*: Bachmann u. a. ²1976
- Wallraff, Günter, *Am Band*: Salzmann 1980
- Walser, Martin, *Der Umzug*: Bachmann u. a. 1980
- Der Wurm*: Bachmann u. a. 1980
- Die Klagen über meine Methoden häufen sich*: Matzkowski/Sott 1981
- Die Rückkehr eines Sammlers*: Durzak 1980; Matzkowski/Sott 1981
- Ein schöner Sieg*: Zimmermann 1969
- Weisenborn, Günther, *Die Aussage*: Salzmann 1980
- Zwei Männer*: Bachmann u. a. ²1976; Friedrichs 1979; Just 1975; Kitzinger (Hrsg.) ¹²1977; Nentwig ⁵1975; Salzmann 1980; Ulshöfer ⁸1970
- Weißborn, Theodor, *Der Hund im Thyssenkanal*: Bachmann u. a. 1980
- Die Probe*: Friedrichs 1979
- Die Sache mit Dad*: Bachmann u. a. ²1976
- Die Stimme des Herrn Gasenzer*: Bachmann u. a. ²1976
- Weyrauch, Wolfgang, *Das Ende von Frankfurt am Main*: Matzkowski/Sott 1981
- Im Gänsemarsch*: Durzak 1980
- Mein Schiff, das heißt Taifun*: Bachmann u. a. ²1976
- Uni*: Durzak 1980
- Wiemer, Rudolf Otto, *Der Vater*: Bachmann u. a. 1980
- Geschichte im Konjunktiv*: Bachmann u. a. 1980
- Wohmann, Gabriele, *Denk immer an heut nachmittag*: Bachmann u. a. ²1976
- Die Klavierstunde*: Bachmann u. a. ²1976
- Kompakt*: Bachmann u. a. 1980
- Ländliches Fest*: Durzak 1980
- Verjährt*: Durzak 1980
- Wondratschek, Wolf, *Mittagspause*: Bachmann u. a. 1980
- Off Limits*: Neis ¹¹1980
- Zeller, Eva, *Der Turmbau*: Bachmann u. a. ²1976
- Zwerenz, Gerhard, *Legende vom letzten Gaul*: Bachmann u. a. 1980

5.3 Literatur zur modernen Kurzprosa in der Sekundarstufe I

Das folgende Verzeichnis umfaßt die wichtigste didaktische Literatur zur modernen Kurzprosa, sofern sie sich, zumindest teilweise, auf die Sekundarstufe I bezieht. Aufgenommen sind zusätzlich einige gängige Interpretationssammlungen, da Lehrer gerne auf sie zurückgreifen. Unberücksichtigt bleiben Lesebuchkommentare.

- Alberti, Zeno:** Die Kurzgeschichte in der Oberstufe der Realschule. In: Die Realschule 71 (1963), S.228 – 232 und 315 – 319.
- Bachmann, Doris u.a.:** Interpretationen zu „Erzählungen der Gegenwart I – VI“. Schulpraktische Analysen und Unterrichtshilfen. Frankfurt: Hirschgraben-Verlag ²1976.
- Bachmann, Doris u.a.:** Interpretationen zu „Erzählungen der Gegenwart VII – VIII“. Schulpraktische Analysen und Unterrichtshilfen. Frankfurt: Hirschgraben-Verlag 1980.
- Bartz, Adolf:** Schreiben im operativen Umgang mit Texten. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 29 (1982), H. 2, S.28 – 34.
- Baumgärtner, Alfred Clemens:** Literaturunterricht mit dem Lesebuch. 30 didaktische Modelle. Bochum: Kamp 1974 (Kamps pädagogische Taschenbücher 65/66).
- Breinl, Josef:** Peter Bichsel: „Ein Tisch ist ein Tisch“. Literarische Erziehung im 6. Schuljahr. In: Monatshefte für die Unterrichtspraxis 47 (1979), S.954 – 958.
- Burger, Gerda:** Methoden und Beispiele der Kurzgeschichteninterpretation. Hollfeld: C.Bange Verlag ²1980.
- Demmer, Marianne/Schmidt, Helga:** Arbeiterliteratur im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit in Klasse 9. In: Diskussion Deutsch 18/1974, S.287 – 299.
- Diederich, Klaus:** Brudermord im Altwasser. In: Der Deutschunterricht 9 (1957), H. 1, S.91 – 95.
- Doderer, Klaus:** Didaktische Überlegungen zur Fabel und Kurzgeschichte. In: Alfred Clemens Baumgärtner u.a.: Literarische Erziehung in der Grund- und Hauptschule. Frankfurt: Diesterweg 1965, S.15 – 25.
- Durzak, Manfred:** Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts Werkstattgespräche Interpretationen. Stuttgart: Reclam 1980.

- Ehbauer, Horst:** Tendenzen in der deutschsprachigen Prosa aus didaktischer Sicht. In: Karl Stocker (Hrsg.): Literatur der Moderne im Deutschunterricht. Königstein: Scriptor 1982, S.192–221.
- Emminger, Eckhard:** Literaturdidaktische Analyse der Kurzgeschichte „Die Tochter“ von Peter Bichsel. In: Albrecht Weber/Walter Seifert: Literaturdidaktische Analysen. Modelle zur Unterrichtsvorbereitung. Freiburg i.Br.: Verlag Herder 1980 (Herderbücherei 9081), S.98–111.
- Feinäugle, Norbert/Heinrich Böll:** „Nicht nur zur Weihnachtszeit“. Satiren. In: Gerhard Haas: Literatur im Unterricht. Modelle zu erzählerischen und dramatischen Texten in den Sekundarstufen I und II. Stuttgart: Reclam 1982, S.156–175.
- Förster, Jürgen:** Ilse Aichinger: Das Fenster-Theater. Überlegungen zu einer Literaturstunde im 9./10. Schuljahr. In: Diskussion Deutsch 26/1975, S.521–528.
- ders.: Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit. Didaktische Analysen und Reflexionen von Texten von Aichinger, Bichsel, Musil, Meckel, Böll und Biermann. Bad Honnef: Keimer/Zürich: Hebsacker 1980.
- Friedrichs, Reiner:** Unterrichtsmodelle moderner Kurzgeschichten in der Sekundarstufe I. München: Paul List Verlag 1979 (Harms Pädagogische Reihe).
- Geißler, Rolf:** Modelle. Ein literarisches Arbeitsbuch für Schulen. 7.–10. Schuljahr. Interpretationshilfen. München: R.Oldenbourg 1970.
- Gerth, Klaus:** Die Kurzgeschichte in der Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 14 (1962), S.437–446.
- ders.: Elemente des Erzählens. Lesen und Verstehen epischer Texte (Sekundarstufe I). Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1983.
- ders.: Kritik der Kritik. Zur Kurzgeschichte in der Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 15 (1963), S.298–301.
- Grawe, Christian:** Literarisch aktualisierte Bibel: Uwe Johnsons Kurzgeschichte „Jonas zum Beispiel“. In: Der Deutschunterricht 25 (1973), H.2, S.34–39.
- Grob, Hans:** Untersuchung des Verständnisses von Kurzgeschichten bei 13- bis 15jährigen Hauptschülern. In: Blätter für die Lehrerfortbildung 27 (1975), S.220–225.

- Hahn, Manfred:** Operativer Umgang mit Literatur in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1981.
- ders.: Operativer Umgang mit Literatur in den Jahrgangsstufen 7 mit 9. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1982.
- Hartung, Harald (Hrsg.):** Literatur – Realität – Erfahrung. Lehrerband. Stuttgart: J.B. Metzler 1977 (Deutsch in der Sekundarstufe I).
- Helmers, Hermann:** Fortschritt des Literaturunterrichts. Modell einer konkreten Reform. Stuttgart: J.B. Metzler 1974 (Zur Praxis des Deutschunterrichts 3), S.153–158 und 164–173.
- ders. (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig: Georg Westermann Verlag ²1972.
- Helmich, Wilhelm:** Deutsche Erzähler der Gegenwart in der Volksschule. Braunschweig: Georg Westermann Verlag ²1957.
- ders.: Wege zur Prosadichtung des 20. Jahrhunderts. Eine didaktische Untersuchung. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1960.
- Herold, Theo:** Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag. In: Praxis Deutsch 49/1981, S.46–49.
- Hildebrandt, Klaus/Möhrling, Klaus:** Texte aus der Arbeitswelt. In: Heinz Ide (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 4. Stuttgart: J.B. Metzler 1973, S.120–137.
- Höffe, Wilhelm:** Die Deutschstunde. Eine Einführung mit Beispielen. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag ²1966, S.39–52.
- Hofmann, Walter:** Die Kurzgeschichte im Deutschunterricht der Volksschule. In: Lehrerrundbrief 13 (1958), S.198–207.
- Interpretationen zu Heinrich Böll. Kurzgeschichten I. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag ⁶1976 (Interpretationen zum Deutschunterricht).
- Interpretationen zu Heinrich Böll. Kurzgeschichten II. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag ⁵1975 (Interpretationen zum Deutschunterricht).
- Interpretationen zu Marie Luise Kaschnitz. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag ³1976 (Interpretationen zum Deutschunterricht).
- Interpretationen zu Siegfried Lenz. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag ⁴1976 (Interpretationen zum Deutschunterricht).

- Interpretationen zu Wolfdietrich Schnurre. Erzählungen. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag 1970.
- Interpretationen zu Wolfgang Borchert. Verf. v. einem Arbeitskreis. München: R. Oldenbourg Verlag ⁶1976 (Interpretationen zum Deutschunterricht).
- Jansen, Josef:** Die moderne Kurzgeschichte. In: Peter Braun/Dieter Krallmann (Hrsg.), Handbuch Deutschunterricht. Band 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 375–384.
- Jegendorf, Lothar:** Textinterpretation als Denkübung. In: Der Deutschunterricht 28 (1976), H. 4, S. 86–99.
- Just, Georg:** Semiotik im Literaturunterricht. Exemplarisch veranschaulicht an Günther Weisenborns „Zwei Männer“. In: Diskussion Deutsch 21/1975, S. 69–78.
- Kaiser, Josef:** Die Behandlung der Kurzgeschichte in der Volksoberstufe. In: Lebendige Schule 19 (1964), S. 253–258.
- Kitzinger, Erwin (Hrsg.):** Interpretationen moderner Prosa. Frankfurt: Diesterweg ¹²1977.
- Kölln, Hermann:** Literarische Formenanalysen in der Volksschule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 15 (1963), S. 108–112.
- Kopplin, Wolfgang:** Kontrapunkte. Kontrovers-Interpretationen zur modernen deutschsprachigen Kurzprosa. Hollfeld: Bange 1976 (Banges Unterrichtshilfen).
- Kreis, Rudolf:** Geschichten zum Nachdenken. In: Heinz Ide (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 1. Stuttgart: J. B. Metzler 1971, S. 118–134.
- Lehmann, Jakob (Hrsg.):** Interpretationen moderner Kurzgeschichten. Frankfurt: Diesterweg ¹³1982.
- Lorbe, Ruth:** Die deutsche Kurzgeschichte der Jahrhundertmitte. In: Der Deutschunterricht 9 (1957), H. 1, S. 36–54.
- Marquardt, Doris:** Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht. In: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2. Band: Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider ³1980, S. 583–605.
- Matthes, Ingrid:** „Das Herz am rechten Fleck“. Satirische Anzeigenstory von Robert Neumann. In: Praxis Deutsch 22/1977, S. 50–54.

- Matzkowski, Bernd/Sott, Ernst:** Basisinterpretationen für den Literatur- und Deutschunterricht der Sekundarstufen. Band IV. Zu 36 modernen deutschen Kurzgeschichten mit Arbeitsfragen. Hollfeld: C. Bange Verlag 1981 (Banges Unterrichtshilfen).
- Metz, Klaus-Dieter:** „Mein Wald- und Wiesenbuch“. In: Praxis Deutsch 22/1977, S.41-44.
- Metzmacher, Helena:** Eskalation von Gewalt. Bemächtigungsversuche im Anschluß an einen Text von Gerhard Zwerenz in einem 7. Schuljahr. In: Peter Conrady u.a., Literaturunterricht 5–10. München: Urban und Schwarzenberg 1980, S.79–92.
- Motekat, Helmut:** Gedanken zur Kurzgeschichte. Mit einer Interpretation der Kurzgeschichte ‚So ein Rummel‘ von Heinrich Böll. In: Der Deutschunterricht 9 (1957), H.1, S.20–35.
- Nayhauss, Hans-Christoph Graf von:** Lehrpraktische Analysen für Haupt- und Realschule. Folge 48. Stuttgart: Reclam Verlag 1978.
- Neis, Edgar:** Kurzprosa (Kurzgeschichte, Kalendergeschichte, Anekdote, Skizze). Hollfeld: C. Bange Verlag 1981 (Dichtung in Theorie und Praxis).
- ders.: Lehrpraktische Analysen für Haupt- und Realschule. Folge 9. Stuttgart: Reclam Verlag 1974.
- ders.: Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten? Methoden und Beispiele. Hollfeld: C. Bange Verlag 111980.
- Nentwig, Paul:** Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Interpretationen und methodische Hinweise. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 51975.
- ders.: Exkurs über die moderne Kurzgeschichte. In: Walther Seidemann: Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Heidelberg: Quelle und Meyer 81969. S.163–171.
- Peuckmann, Heinrich:** Arbeitsbedingungen und Konfliktlösungen. Zur Darstellung der Situation des modernen Industriearbeiters in der „Literatur der Arbeitswelt“. In: Albin Lenhard (Hrsg.): Literatur einer Region. Dortmunder Autoren in Darstellungen und im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh 1981 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 31), S.270–275.
- Phlippen, Annelise:** Heinrich Böll: So ein Rummel. In: Der Deutschunterricht 10 (1958), H.6, S.69–75.

- Reiß, Gunter:** Märchen als Satire. Hinweise für Lehrer zum Arbeitsheft 6 (7./8. Schuljahr). In: *Praxis Deutsch* 19/1976, S. 25 – 28.
- Rentner, Georg:** Die Kurzgeschichte in der Schule. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 12 (1960), S. 311 – 318.
- Rieck, Gerlinde:** Kinokasse und Eierbutter (Josef Reding). Bericht über ein Projekt im 6. Schuljahr. In: *Albin Lenhard (Hrsg.): Literatur einer Region. Dortmunder Autoren in Darstellungen und im Deutschunterricht.* Paderborn: Schöningh 1981 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik 31), S. 276 – 279.
- Riegel, Paul:** Texte im Deutschunterricht. Interpretationen. Bamberg: Buchner ²1969.
- Rinsum, Annemarie und Wolfgang van:** Interpretationen. Kurzprosa. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag 1982.
- Roche, Reinhard:** Ist Bobrowski zu schwierig? Leseempfehlungen zu seiner Kurzprosa (Sekundarstufe I und II). In: *Der Deutschunterricht* 35 (1983), H. 5, S. 47 – 56.
- Rötzer, Bettina/Rötzer, Stefanie:** Wir schreiben über Literatur. 7.–10. Klasse. München: Manz Verlag 1979, S. 26 – 33 und 45 – 48.
- Rohner, Ludwig:** Theorie der Kurzgeschichte. Frankfurt: Athenäum Verlag 1973.
- Rosenberg, Christel:** Noch einmal: Uwe Johnson ‚Jonas zum Beispiel‘. In: *Der Deutschunterricht* 26 (1974), H. 4, S. 123 – 128.
- Royl, Wolfgang (Hrsg.):** Curriculumbausteine Deutsch für die Klassen 5 und 6. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1979.
- Salzmann, Wolfgang:** Siebzehn Kurzgeschichten. Lehrerheft. Stuttgart: Ernst Klett 1983 (Klett Lesehefte).
- ders.: *Stundenblätter. Kurzgeschichten für die Sekundarstufe I.* Stuttgart: Ernst Klett 1980.
- Schulz, Bernhard:** Der literarische Unterricht in der Volksschule. Eine Lesekunde in Beispielen. Band II. Fünftes bis neuntes Schuljahr (Hauptschule). Düsseldorf: August Bagel Verlag 1966, S. 28 – 52 und 66 – 94.
- ders.: *Die moderne Kurzgeschichte.* In: *Erich Wolfrum (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts.* Esslingen: Burgbücherei Schneider 1972, S. 296 – 311 und 668 – 671.

- Schuster, Karl:** Literaturunterricht unter kommunikativem Aspekt. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1978, S.196–205.
- Sehringer, Wolfgang:** Konfliktanalyse im Unterricht. Studien und Materialien für den Deutschunterricht und den Sozialkundeunterricht. Stuttgart: Ernst Klett 1974 (Kontakt 3).
- Skorna, Hans Jürgen:** Die deutsche Kurzgeschichte der Nachkriegszeit im Unterricht. Ratingen: A.Henn Verlag 1967.
- ders.: Moderne Literatur in didaktischer Sicht. Weinheim: Beltz ²1968, S.73–84.
- Spieler, Albert/Thamm, Norbert:** Literaturunterricht im 5.–11. Schuljahr. Grundlagen – Wege – Beispiele. Esslingen: Burgbücherei Schneider 1968, S.278–288.
- Spinner, Kaspar H.:** Beobachtungen zu altersspezifischen Leseweisen. In: Der Deutschunterricht 31 (1979), H.1, S.6–11.
- ders.: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980, S.33–50.
- Steffe, Alb. Martin:** Kurzgeschichten zum Thema ‚Außen-seiter‘ – Vorschlag für eine Unterrichtsreihe. In: Der Deutschunterricht 35 (1983), H.5, S.103–105.
- Thiemermann, Franz-Josef:** Kurzgeschichten im Deutschunterricht. Texte – Interpretationen – Methodische Hinweise. Bochum: Kamp ¹⁰1974 (Kamps Pädagogische Taschenbücher).
- Ulshöfer, Robert:** Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. Stuttgart: Ernst Klett ⁸1970, S.158–173 und 263–268.
- ders.: Unterrichtliche Probleme bei der Arbeit mit der Kurzgeschichte. In: Der Deutschunterricht 10 (1958), H.6, S.5–35.
- Vieregg, Axel:** Heinrich Bölls früher Text ‚Der Mann mit den Messern‘ als Einführung in die Thematik seines Werkes. In: Der Deutschunterricht 28 (1976), H.6, S.51–68.
- Wollenweber, Bernd:** Märchen und Sprichwort. In: Heinz Ide/Bodo Lecke, Projekt Deutschunterricht 6. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag 1974, S.12–92.

- Wolff, Jürgen:** Geschichten – nicht nur für Kinder. Lehrerheft. Stuttgart: Ernst Klett 1982 (Klett Lesehefte).
- ders.: Geschichten und Plaudereien für Kinder. Lehrerheft. Stuttgart: Ernst Klett 1982 (Klett Lesehefte).
- Zimmermann, Werner:** Deutsche Prosadichtungen der Gegenwart. Interpretationen für Lehrende und Lernende. Teil II. Düsseldorf: Schwann ⁶1960.
- ders.: Deutsche Prosadichtungen der Gegenwart. Interpretationen für Lehrende und Lernende. Teil III. Düsseldorf: Schwann ²1961.
- ders.: Deutsche Prosadichtungen der Gegenwart als Gestalt-ganzes, dargestellt an einer Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert. In: Wirkendes Wort 5 (1954/55), S.97–105.
- ders.: Deutsche Prosadichtungen unseres Jahrhunderts. Interpretationen für Lehrende und Lernende. Band 2. Düsseldorf: Schwann Neufassung 1969.

ANMERKUNGEN

- 1 Im Nachwort zur Anthologie „*Tausend Gramm*“. Zit. nach Hans-Christoph Graf von Nayhauss (Hrsg.): *Arbeits Texte für den Unterricht. Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Reclam 1977 (Universal-Bibliothek, 9538), S. 10–11.
- 2 „*Kritik und Waffe*“. Zit. nach Graf von Nayhauss (Hrsg.), S. 26.
- 3 „*Generation ohne Abschied*“.
- 4 „*Kritik und Waffe*“. Zit. nach Graf von Nayhauss (Hrsg.), S. 25.
- 5 „*Kritik und Waffe*“. Zit. nach Graf von Nayhauss (Hrsg.), S. 30.
- 6 Ludwig Rohner: *Theorie der Kurzgeschichte*. Frankfurt: Athenäum 1973, S. 10.
- 7 Rohner, S. 68.
- 8 Peter Handke: *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms*, in: Peter Handke: *Prosa Gedichte Theaterstücke Hörspiel Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp 1969, S. 267 und 269f.
- 9 Ror Wolf, *Meine Voraussetzungen*, in: *Aspekte* 15. Jg. (1968), S. 406.
- 10 In einem Brief Kunerts, abgedruckt in: Günter Kunert: *Lieferung frei Haus*, mit Materialien zusammengestellt von Birgit Johanna Lermen. Stuttgart: Klett 1981 (Lesehefte für den Unterricht, 26089), S. 43.
- 11 *Janosch erzählt Grimm's Märchen*. Weinheim: Beltz 1972, S. 250 (Nachwort von Hans-Joachim Gelberg).
- 12 Erstmals München 1974, dann im Taschenbuch München 1976 (dtv, 1218).
- 13 „*Programm der Dortmunder Gruppe 61*“. Zit. nach Peter Kühne: *Arbeiterklasse und Literatur. Dortmunder Gruppe 61. Werkkreis Literatur der Arbeitswelt*. Frankfurt: Fischer 1972 (Fischer Taschenbuch, 6506), S. 249.
- 14 Zit. nach Gerald Stieg/Bernd Witte: *Abriß einer Geschichte der deutschen Arbeiterliteratur*. Stuttgart: Klett 1972 (LGW), S. 143.
- 15 Günter Wallraff: *Wirkungen in der Praxis*, in: *Akzente* 17. Jg. (1970), S. 314 und 316.
- 16 Stieg/Witte, S. 165.

- 17 Ursula Wölfel: *Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten*. Neunkirchen/Odenwald: Aurich 1970, S.1.
- 18 Zu diesen Begriffen vgl. Karlheinz Stierle: *Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte*, in: Karlheinz Stierle: *Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft*. München: Fink 1975 (UTB 423), S.49–55.
- 19 Z.B. Paul Nentwig: *Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Interpretationen und methodische Hinweise*. Braunschweig: Westermann ⁵1975 (1. Aufl. 1967), S.23.
- 20 Nentwig, S.74.
- 21 Nentwig, S.39.
- 22 Robert Ulshöfer: *Unterrichtliche Probleme bei der Arbeit mit der Kurzgeschichte*, in: *Der Deutschunterricht* 10. Jg. (1958), H.6, S.35.
- 23 Wolfgang Salzmann: *Siebzehn Kurzgeschichten. Lehrerheft*. Stuttgart: Klett 1984 (Klett Lesehefte), S.L2f.
- 24 Klaus Hildebrandt/Klaus Möhring: *Texte aus der Arbeitswelt*, in: Heinz Ide (Hrsg.): *Projekt Deutschunterricht 4. Sprache und Realität*. Stuttgart: Metzler 1973, S.129.
- 25 Klaus Gerth in Hermann Helmers (Hrsg.): *Moderne Dichtung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann ²1972 (1. Aufl. 1967), S.111.
- 26 Klaus Gerth: *Die Kurzgeschichte in der Schule*, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 14. Jg. (1962), S.439.
- 27 Zit. nach Ernst Kappeler: *Es schreit in mir. Briefdokumente junger Menschen*. München: Kösel 1980, S.99.
- 28 Mit „Schüler“ bezeichne ich hier sowohl Jungen wie Mädchen.
- 29 Klaus Gerth u.a.: *Kommentare und Methodische Inszenierungen zu Texten für die Sekundarstufe. 5. Jahrgangsstufe*. Hannover: Schroedel 1973, S.85.
- 30 Klaus Gerth u.a., S.81.
- 31 Franz Hebel (Hrsg.): *Lesen Darstellen Begreifen*. Ausgabe A. 8. Schuljahr. Frankfurt: Hirschgraben 1976, S.74.
- 32 Vgl. dazu Robert Ulshöfer (Hrsg.): *Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts*. Band II, Heft 2. Stuttgart: Klett 1971, S.55–62.

