

Steffen Gailberger

Fiktionskompetenz ist kein Zufall!

Ein Unterrichtsmodell zur verlässlichen Zufallssuche in literarischen Texten und zur lesestrategischen Förderung der Fiktionskompetenz in den Sekundarstufen 1 und 2

Abstract: In der vorliegenden Unterrichtsreihe wird ein Ansatz der strategischen Zufallssuche beim bewussten Lesen literarischer Texte vorgestellt, der Schüler*innen dabei helfen soll, das Textganze sowohl auf Mikro- wie auf Makroebene besser in den Blick nehmen zu können. Die dabei ausgemachten vermeintlichen Zufälle werden auf der Handlungs- wie Darstellungsebene ausfindig gemacht und mithilfe des interpretationstheoretischen Ansatzes der poetologischen Differenz nach Gerigk (2006) vom außerfiktionalen Standpunkt aus und also vom Ausgang der Geschichte her gedeutet (*causa finalis*). Dies führt dazu, dass die Schüler*innen einen scheinbaren Zufall im literarischen Text (*causa efficiens*) auf zweifache Weise für die eigene Textdeutung nutzen können, und zwar ontisch-hermeneutisch mithilfe eines *innerfiktionalen Weils* (und damit auf die Frage „was passiert *zufällig* in der Geschichte vom innerfiktionalen Standpunkt aus?“), sowie ontologisch-hermeneutisch mithilfe eines *außerfiktionalen Weils*, das das innerfiktionale Weil interpretatorisch zu fundieren hilft (d.h. nun also auf die Frage „warum *mussten* – und zwar vom finalen Ausgang der Geschichte her betrachtet – diese Zufälle in der Geschichte genau so passieren, und was bedeutet diese Erkenntnis für unsere Textinterpretation?“). Die Einheit umfasst vier Doppelstunden (90min) und geht in insgesamt fünf systematisch aufeinander aufbauenden Schritten vor.

Keywords: literarisches Lernen, Fiktionskompetenz, Narratologie, impliziter Autor, poetologische Differenz, Textinterpretation, literarische Zufälle, Handlungs- und Produktionsorientierung, Lesestrategien

© 2022, Steffen Gailberger

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.

Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik - Unterrichtsvorhaben

ISSN 2701-0619

veröffentlicht am 03.06.2022

<https://doi.org/10.46586/SLLD.233/>



Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Vorstrukturierung

Die Bemühungen um eine Förderung der Fiktionskompetenz ist eines der Grundanliegen des Literaturunterrichts (Groeben/Dutt 2011). Dies hat sowohl literaturwissenschaftliche (z.B. Link 1985; Eggert 2002; Gertken/Köppe 2009) wie literaturdidaktische (z.B. Spinner 2006; Rosebrock 20016) Gründe. Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich mich diesem Bemühen anschließen, indem beide Perspektiven zusammengebracht werden sollen. Zur Explikation dessen wähle ich die literatursemiotische Perspektive Umberto Ecos (1998, 1999, 2002), der man in der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion (wie etwa bei Frederking 2013 zu sehen) und vor dem Hintergrund von zentralen Abituraufgaben eine regelrechte Renaissance nachsagen kann (vgl. Pieper 2009). Dabei ergänze ich seine Auffassung zur aktiven Mitarbeit des Rezipienten beim verstehenden Lesen literarästhetisch gestalteter Texte (vgl. nur die „strategische Matrix“ des polyvalenten Textes in Eco 1999, 45 und dessen Begegnung mit einem idealtypisch gedachten Modell-Leser in Eco 1998, 76) um interpretationstheoretische Ansätze des Intentionalismus, namentlich durch die neohermeneutischen Studien von Horst-Jürgen Gerigk (2006) sowie von Tom Kindt und Hans-Harald Müller (2006). Dies tue ich mit Ziel, ihre literaturtheoretischen Ausführungen zu ‚Zufällen‘ in poetologisch gestalteten Texten (die es Gerigk zufolge nämlich gar nicht gibt) und zum ‚impliziten Autor‘ (den wir im Sinne der Ausführungen Kindts und Müllers als maximalistische Inferenz und somit als Imagination des Lesers auffassen) literaturdidaktisch zu einer Lesestrategie zur Förderung des bewussten Umgangs mit fiktional gestalteten Erzähltexten auszubauen.

Für eine nachvollziehbare Konkretisierung dessen stelle ich im beispielgebenden zweiten Teil eine Unterrichtsreihe zur Förderung der Fiktionskompetenz vor, deren praxiserprobte Kopiervorlagen ebenfalls zu einer Förderung der Vorstellungsbildung, des Erkennens der narrativen Handlungslogik sowie zu einer Förderung der literarischen Perspektivübernahme bei Schüler*innen zweier Hamburger Gymnasien¹ geführt haben. (Gailberger i.V).

2 | Was sind ‚verlässliche Zufälle‘? Eine literaturtheoretische Fundierung

Wenn im Folgenden von ‚verlässlichen Zufällen‘, vom literaturdidaktischen Nutzen der Neohermeneutik oder von einer intentionalistisch motivierten Unterscheidung von innerfiktionalen und außerfiktionalen Weils in erzählenden Texten gesprochen werden wird, um daran anschließend zu zeigen, welchen literaturdidaktischen Wert diese Kategorien (als Lesestrategie aufgefasst und modelliert) für das lesende Verstehen von Erzähltexten haben können, dann liegt es auf der Hand, die hier verwendeten Kernbegriffe zunächst literaturtheoretisch zu erläutern, um sie anschließend für den Literaturunterricht handhabbar zu machen.

¹ Ich danke meinen Kollegen Frank Zimmer vom Gymnasium Oldenfelde und Jakob Hörtreiter vom Hamburger Gymnasium Hochrad herzlich für die Durchführung der Unterrichtseinheit. Von ihren kritischen und hellsichtigen Rückmeldungen hat der vorliegende Text sehr profitiert.

Frage 1: Wann und inwiefern können Zufälle als ‚verlässlich‘ gelten?

Wenn Schülerinnen und Schüler literarische Texte im Literaturunterricht lesen, so stecken diese vorderhand und auf der Handlungsebene voller Zufälle. Einige wenige einfache Beispiele mögen dies illustrieren:

- Rotkäppchen trifft den Wolf (der von ihr erfährt, dass sie auf dem Weg zur kranken Großmutter ist und der dann dort beide fressen kann): Zufall.
- Glücksmarie fällt in den Brunnen und landet bei Frau Holle (von der sie am Ende der Geschichte mit Gold überschüttet wird): Zufall.
- Die Königstochter verliert auf leichtsinnige Weise ihren goldenen Ball im Teich (und der Frosch holt ihn ihr wieder heraus, um sich dann später als Königssohn zu entpuppen): Zufall.

Wie diese einfachen (und die Darstellungsebene zunächst noch ignorierenden) Beispiele zeigen, sind Zufälle in erzählenden (zuweilen auch in dramatischen) Texten offenkundig dazu da, zunächst die Handlung in Gang zu bringen bzw. diese immer weiter voran zu treiben. Konzentrieren wir uns im weiteren Fortlauf des Textes auf erzählende Texte, dann lassen sich (z.B. mit Leubner/Saupe 2006) Zufälle in *schicksalhaft*, *gesellschaftlich* und *naturhaft* bedingte Zufälle unterscheiden.

- *Schicksalhaft* bedingte Zufälle liegen z.B. vor, wenn ein Autounfall, ein Ausrutschen auf einer Bananenschale, ein Lottogewinn, eine unerwartete Erbschaft oder ein Findlingskind vor der Haustür einer literarischen Figur dazu führt, dass eben auf schicksalhafte Art die Handlung der Geschichte eine ganz besondere Richtung nimmt.
- *Gesellschaftlich* bedingte Zufälle liegen hingegen vor, wenn eine Beförderung, eine Freundschaft, eine neue und inspirierende Bekanntschaft, eine ungerechte Verurteilung vor Gericht oder eine Revolution nachhaltigen Einfluss auf die Handlung nehmen.
- *Naturhaft* sind schließlich jene Zufälle zu nennen, die als Erdbeben, als Sturmflut oder in Form von Schneestürmen auftreten und den literarischen Figuren ihr Handeln aufzwingen oder erschweren.

Innerhalb der Fiktion, d.h. also auf der Ebene der „möglichen Welt“ (Rosebrock 2016, 54) im Rahmen eines von einem Autor fiktional, also künstlerisch gestalteten Textes (Leubner/Saupe 2006, 117), können Zufälle wie diese ohne tiefere Reflexion tatsächlich als das gelten, was sie sind: Zufälle eben. Und als solche nehmen Schülerinnen und Schüler sie üblicherweise auch wahr.

Was ließe sich nun aber beim Lesen und Interpretieren literarischer Texte im Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler bewirken, wenn sie sich darüber Gedanken machten, dass all die bisherigen Beispiele gar keine Zufälle sind? Wenn sie also vom Autor der jeweiligen Geschichte (wer auch immer das gewesen sein mag) alles andere als zufällig, sondern **intentional**, also ganz bewusst, im Text auf ihre jeweilige Art und Weise angelegt wurden, damit die konkrete Geschichte die Wendung(en) und Endung(en) nimmt, die wir als Leser dann vorfinden und interpretieren können?

Wenn dem so wäre, müssten wir nämlich unterscheiden

- zwischen dem **Auftreten bzw. Vorfinden** innerfiktionaler Zufälle durch den Leser am Text einerseits (das sind hier also der Wolf, der Brunnen, der Teich etc., die innerhalb der Fiktion ja wirklich als pure Zufälle auftreten und gelten können) und
- der **Planung und Realisierung** dieser Zufälle durch den Autor (da die im Text entdeckten Zufälle ja in Wirklichkeit eben *keine* Zufälle sind, sondern vom Autor als dem Schöpfer der Geschichte *bewusst geplante* Gestaltungspunkte auf den Ebenen der Handlung bzw. der Darstellung darstellen). In diesem Fall wären sie vom Autor als dem Schöpfer der Geschichte bewusst und **intentional** realisiert, womit sie im Deutschunterricht als Kategorie ‚Zufälle, auf die wir uns verlassen können‘/ ‚**Verlässliche Zufälle**‘ eingeführt werden können, deren intentionales (also lesestrategisches) Aufsuchen und Interpretieren eine zielführende und darüber hinaus motivierende Tätigkeit für Schülerinnen und Schüler darstellt. Wie dieses aussehen könnte, klären die Antworten auf die folgenden Fragen.

Frage 2: Was ist unter einem literaturdidaktischen Intentionalismus aus neohermeneutischer Perspektive zu verstehen?

Interpretationstheoretisch stehen bei der zweifachen Suche nach und der Unterscheidung von ‚scheinbaren Zufällen‘ auf innerfiktionaler Ebene und ‚verlässlichen Zufällen‘ auf außerfiktionaler Ebene die Spielarten des (mehr oder weniger starken) Intentionalismus aus neohermeneutischer Perspektive Pate (vgl. Köppe/Winko 2008, 133ff.). Exemplarisch beziehen wir uns im vorliegenden Fall auf die Explikationen Horst-Jürgen Gerigks zum Begriff und Nutzen der von ihm herausgearbeiteten poetologischen Differenz beim „Lesen und Interpretieren“ (Gerigk 2006) sowie auf die Ausführungen von Tom Kindt und Hans-Harald Müller zum „Implied author“ (Kindt/ Müller 2006). Beide Studien gehen aus interpretationstheoretischer Perspektive davon aus, dass es für das Lesen und Verstehen eines literarischen Textes (z.B. im Deutschunterricht) gewinnbringend sein kann, diesen in seiner Erscheinung, d.h. hier also bei seiner lesenden Aufnahme durch Schülerinnen und Schüler, nicht als ‚zu bestaunendes‘ Phänomen gelten zu lassen, sondern ihn vielmehr als das planerische, eben intentionale künstlerische Werk einer zu **imaginierenden impliziten Autorinstanz** im Text anzusehen, die in der Imagination der lesenden Schülerinnen und Schüler *am* Text den künstlerisch und intentional gestalteten Gegenstand poetologisch hervorbringt. Mit anderen Worten plädieren die Autoren für eine **differenzierte**, d.h. hier für eine intentional gesteuerte Wahrnehmung und Aufnahme faktualer **vs.** poetologisch gestalteter Texte (vgl. auch Rosebrock 2016), die Gerigk dann auch treffend die poetologische Differenz nennt.

Gerigk (2006, 17) definiert die „poetologische Differenz“ literarischer Texte gegenüber Sachtexten als die „Differenz zwischen der innerfiktionalen Begründung und der außerfiktionalen Begründung eines innerfiktionalen Sachverhaltes“. Er vertritt damit die Annahme, dass ein literarischer Text aufgrund seiner poetologischen Produktionsbedingung und -möglichkeiten beim Lesen und Interpretieren stets vom Ende her, das heißt von der außerfiktionalen *causa finalis*, und somit von der Intention und der künstlerischen Ausgestaltung dieser in der *causa efficiens* durch den Autor, zu denken ist. Diese

außerfiktionale *causa finalis* ist vom Autor von der ersten Seite an im literarischen Text poetologisch angelegt, kann aber vom Leser nur sukzessive durch dessen Lektüre vom ersten bis zum letzten Absatz *in processus* respektive *ex post* (erst) antizipiert und (schließlich) erschlossen werden.

Die außerfiktionale *causa finalis* ist daher abzugrenzen von der innerfiktionalen *causa efficiens*. Auf sie stößt der Leser beim Lesen des Textes als erstes, lange noch bevor er sich ein tragfähiges Bild und Urteil über die außerfiktionale *causa finalis* machen kann. Aber: Die *causa efficiens* allein bildet nur die Handlungsebene (z.B. die Komplikationen von Figuren in Ort und Zeit *sensu* Leubner/Saupe 2006, 48ff). Zu fragen ist daher nicht nur, warum sich eine bestimmte literarische Figur **innerfiktional** betrachtet so oder so verhält – für das „Lesen und Interpretieren“ (wie bereits Gerigks Buchtitel andeutet) reicht eine solche mehr oder weniger assoziative Psychologisierung oder textnahe Lektüre der *causa efficiens* nicht aus. Zu fragen ist immer auch, und zwar vom **außerfiktionalen** Standpunkt aus, *warum* diese literarische Figur so oder so handeln **musste**, damit die Leserin oder der Leser die vom Autor von Anfang an angelegte *causa finalis* des Textes nachvollziehen kann.

Mit seiner Annahme, dass also zu allererst der Autor der Hermeneut (s)einer Geschichte ist, rekuriert Gerigk auf ein Autorenkonzept, das m.E. für literaturdidaktische Belange als außerordentlich gewinnbringend anzusehen ist und das durch die „Rückkehr des Autors“ in der Literaturwissenschaft auch interpretationstheoretisch begründet werden kann. So wird uns in dem gleichnamigen, von Fotis Jannidis u.a. (1999) herausgegebenen Tagungsband auch das von Anfang an heftig diskutierte Konzept des implied author nach Booth (1961) durch einen Forschungsüberblick von Kindt und Müller (1999, 273-288) ins Gedächtnis gerufen, den sie sieben Jahre später in ihrer umfassenden Studie „Implied author“ (Kindt/Müller 2006) vertiefen sollten. Zwar bezieht sich der ursprüngliche Begriff Booths des implied author (wie auch ‚sein‘ späterer Pendantbegriff des impliziten Lesers bei Iser 1972) auf eine Ebene, die *im* mit dem lesenden Rezipienten kommunizierenden Text zu suchen ist. Aufgrund seiner, vor allem auf Booth zurückzuführenden, terminologischen Unschärfe und der nur unzureichenden Abgrenzungsmöglichkeit zur Erzählinstanz auf der einen Seite oder eben doch zur tatsächlichen, realen Autorinstanz auf der anderen, macht das Autorenduo für die Forschungsintention der Interpretation aber den Vorschlag, den ursprünglichen (und eher widersprüchlichen) Begriff des implied author umzubenennen. So plädieren sie in ihrer Conclusio entweder für das einfachere *author* (denn um den geht es Booth am Ende ja auch, trotz seiner Versuche, literaturtheoretisch die Textebene zu fokussieren), oder aber (und diese Variante präferiert das Autorenduo) für die neutraler klingenden Begriffe *Textintention* oder *Erzählstrategie*, die sich so ja auch in der literatursemiotischen Terminologie Ecos (1999, 43; 1996, 87) und später schließlich in der interpretationsaffinen Literaturdidaktik wiederfinden (z.B. bei Pieper 2009).

Erst sieben Jahre später reflektieren Kindt und Müller den Begriff „The Implied Author“ (2006) erneut – weitaus breiter, weitaus tiefer und daher auch exakter. In der gleichnamigen Studie explizieren sie den Begriff des impliziten Autors als eine zu imaginierende maximalistische Inferenz, die sich der lesende Rezipient vom Autor machen muss, wenn ihn diese Vorstellung beim Lesen und Verstehen des Textes unterstützen soll. Beim impliziten Autor handelt es sich also um ein (imaginiertes, also) **vorgestelltes Bild** des schöpferisch-schreibenden Autors *am*

Text samt seiner (imaginierten) Ideen, seiner (imaginierten) Intentionen und (imaginierend entstehenden) Erzählstrategien, denen der Leser schließlich auf den Ebenen der Handlung und der Darstellung des (entstehenden) Textes zu begegnen hat.

Diese imaginierte *Idee* von einem Autor im Kopf eines sich diesen vorstellenden Lesers, dieser im wahrsten Sinne des Wortes also auf lesende Weise implizierte, und daher **implizite Autor**, befindet sich also explizit außerhalb des Textes und somit in der psychologischen Welt des Lesers, sodass wir diese Idee für die Lese- und Literaturdidaktik als eine Art **Lesestrategie** fassen können, mit der zielgerichtet intentional und poetologisch gestaltete Erzähltexte im Literaturunterricht gelesen werden können.

Frage 3: Wie wird aus dem impliziten Autor eine neohermeneutische Lesestrategie?

In diesem Sinne wäre die erlernbare und schließlich intentional den Leseprozess steuernde Imagination eines impliziten Autors *am* Text, der in der aufmerksamen und selektiven Vorstellung der Schülerinnen und Schüler auf ebendiese intentionale Weise die innerfiktionalen Zufälle auf der Handlungs- und Darstellungsebene streut, jenes ‚**mentale Werkzeug**‘, von dem metaphorisch im Zusammenhang von Strategien zur Förderung z.B. des literarischen Lesens gesprochen wird (vgl. z.B. Leubner 2013). In diesem (schließlich kompetenzorientierten) Sinne (*sensu* Willenberg 2004, Gailberger 2019, Nix 2019 und Bräuer 2010) kann der implizite Autor also als eine **Lesestrategie** angesehen werden, die Leserinnen und Leser bewusst und/oder unbewusst einsetzen, um das Gelesene mental und ‚auf dem Papier‘ zu strukturieren, weiterzuverarbeiten und vertieft zu durchdringen.

Im Rahmen der Trias möglicher Lesestrategien als *ordnende*, *elaborierende* und *widerholende* Strategien, kann der ‚Implizite Autor als Lesestrategie‘ vor allem den Kategorien der Ordnung und der Elaboration zugerechnet werden:

- **Ordnen** Lesestrategien geht es darum, den Text zu strukturieren und auf seine wesentlichen Kernaussagen zu reduzieren, z.B. indem wichtige Stellen unterstrichen, sinnvolle Überschriften für Textabschnitte gefunden oder die wichtigsten Stichwörter eines Abschnittes herausgeschrieben werden.

Für eine interpretationsaffine Lesestrategie zur Förderung des Lesens und Verarbeitens literarischer Texte kann es bei einer (wenn auch notwendigen) reinen Ordnung der Dinge aber freilich nicht bleiben.

- Auf dem Weg zu einer tragfähigen Deutung eines literarischen Textes im Sinne eines ‚elaborierten Mentalen Modells‘ (Gailberger 2007) muss die Ordnung und Strukturierung gedanklich ausgearbeitet und eben durch spezifische Wissensanwendung elaboriert werden (vgl. etwa auch Winkler 2007; 2012 oder Freudenberg 2012). In diesem Sinne gehen **elaborierende** Lesestrategien über die Textebene hinaus und setzen das Gelesene aktiv mit Vorwissen, Intentionen und inneren Bildern gezielt in Beziehung, sodass bspw. vorab formulierte Fragen während der Lektüre geklärt, Textstellen visualisiert und verknüpft, Assoziationen formuliert oder Absätze in eigenen Worten (re)formuliert werden können.

Bei den hier vorliegenden Bemühungen, den impliziten Autor als Lesestrategie zu modellieren, geht es also (wie auch bei allen anderen bekannten und etablierten Lesestrategien) darum,

- a) sie instrumentell auf ein bestimmtes Leseziel hin auszurichten (d.h. hier also das Suchen und Auffinden innerfiktionaler Zufälle, um sie später aus außerfiktionaler Perspektive für die an- und abschließende Interpretation zu nutzen),
- b) sie behutsam und im Rahmen einer längeren Unterrichtseinheit einzuführen (und sie in diesem Sinne an moralisch und didaktisch wenig polyvalenten Texten wie etwa Fabeln oder Märchen anzuwenden),
- c) damit sie schließlich (und später) von den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer fiktionskompetenten Leseroutine automatisiert angewendet werden kann (was natürlich nur dann gelingen kann, wenn im Unterricht regelmäßig Lesesituationen geschaffen werden, die einen Einsatz der neu erlernten Lesestrategie zur Förderung der Fiktionskompetenz ermöglichen).

Frage 4: Was sind in diesem Zusammenhang ‚verlässliche Zufälle‘ und welche Rolle spielt hierbei die Unterscheidung von innerfiktionalen und außerfiktionalen Weils?

Im Sinne des bisher Gesagten lässt sich also mit Kindt und Müller (2006) ebenso wie mit Gerigk (2006) sagen, dass literarische Texte intentional strukturierte, normative Welten darstellen, für deren Verständnis, d.h. für das Erkennen ihrer Erzählstruktur, ihrer intentionalen Gemachtheit, es gewinnbringend sein kann, in der Rhetorik der Erzählkunst (z.B. gefördert durch funktional eingeführte Lesestrategien) *einen* Schlüssel zum Verständnis derselben zu sehen. Vor diesem Hintergrund und um das Erkennen, Nutzen und Deuten von Zufällen in fiktional gestalteten Erzählungen im und für den Literaturunterricht fruchtbar machen zu können, wird im Folgenden der Vorschlag unterbreitet, Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, auftretende **Zufälle** in literarischen Texten auf den Ebenen der Handlung und der Darstellung auf ein ontologisch **zweifaches Weil** ihrer Herkunft und Bedeutung hin abzuklopfen, um die zunächst als ‚zufällig‘ auftretenden Zufälle als das zu enttarnen, was sie aus intentionalistisch-hermeneutischer Perspektive sind: nämlich **‚verlässliche Zufälle‘**.

Dieses angedeutete ‚zweifache Weil‘ von semantischen und/oder idiolektalen Aspekten eines literarischen Textes (*sensu* Frederking 2013) findet nun auf zwei verschiedenen Ebenen statt: **A)** auf der Ebene eines **innerfiktionalen** Weils und **B)** auf der Ebene eines **außerfiktionalen** Weils. Um zu einer übertragbaren „Fiktionskompetenz“ zu gelangen (vgl. Groeben/Dutt 2011), sollten Schülerinnen und Schüler also den zu lesenden Text auf zweierlei Weise zu befragen lernen:

- Die Frage 1 zu **A)** lautet: Was passiert aufgrund welcher Zufälle innerfiktional, also in der von den Schülerinnen und Schülern zu lesender Geschichte (bestehend aus den narratologischen Kategorien „Komplikation“, „Ereignis“, „Episode“, „Plot“ und „Evaluation“ *sensu* Leubner/Saupe 2006, S. 49)?
- Die nachfolgende Frage 2 zu **B)** lautet dann: Warum **müssen** (!) diese herausgearbeiteten Zufälle auf der Ebene der Geschichte auf eben diese Weise

aufzutreten, damit der literarische Text in seiner durch die „Evaluation“ der Erzählinstanz angereicherten „Narration“ (vgl. ebenda) den Verlauf und später das Ende nehmen kann, das ihm die Schülerinnen und Schüler schließlich lesend entnehmen und zu verarbeiten haben?

Als Zwischenfazit unter Berücksichtigung des bisher Gesagten und nach Beantwortung der aufgeworfenen Fragen 1 bis 4 lässt sich also schlussfolgern: Im Sinne einer nachhaltigen Realitäts-Fiktions-Unterscheidung (*sensu* Nickel-Bacon 2003; Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000; Schreier/Groeben/Nickel-Bacon/Rothmund 1999) beim Umgang mit poetologisch gestalteten Texten im Literaturunterricht lernten Schülerinnen und Schüler somit, auf explizite Weise über den impliziten Autor und seine zu imaginierenden Intentionen zu sprechen, ohne dass sich ihre (einen solchen neohermeneutisch orientierten Unterricht anleitende) Lehrkraft zwingend dem Vorwurf des Biographismus aussetzen müsste.²

3 | Suche und Interpretation ‚verlässlicher Zufälle‘ an Beispielen: Die Reihe

Die theoretischen Ausführungen sind bis hierher noch recht abstrakt geblieben und sollen daher im Folgenden auf literarische Texte bezogen und damit für den Literaturunterricht konkretisiert werden.

Um die unterrichtliche und interpretationsorientierte Unterscheidung von innerfiktional **aufzutretenden** Zufällen und außerfiktional **bedingten** (weil intentional geplanten) ‚Zufällen‘ aus intentionalistisch-hermeneutischer Perspektive zu verdeutlichen, bietet es sich an, ebendiese Konkretisierung im Literaturunterricht an Texten mit (poetologisch gesprochen) vormoderner und quasi am Reißbrett konturierter Erzählweise zu vollziehen. Gemeint sind *genuin* didaktische wie auch mühelos didaktisierbare literarische Texte (wie etwa Fabeln oder andere intentionale kurzepische Texte), an deren Erzählweise sich zeigen lässt, dass fiktional gestaltete Texte voller **scheinbarer Zufälle** stecken (können), die sich mithilfe einer neuen Lesestrategie für eine Gesamtdeutung des Textes gewinnbringend, nämlich als ‚verlässliche Zufälle‘, kenntlich machen und also nutzen lassen. Zu diesem Ziele wurden für die vorzustellende Unterrichtsreihe Texte ausgewählt, die es den teilnehmenden Lerngruppen erlaubten, sogleich auf die Suche nach innerfiktionalen Zufällen auf der Handlungs- und Darstellungsebene zu gehen, um diese vom Fort- und Ausgang der Geschichte her genau als das Gegenteil dessen, nämlich als außerfiktional intendierte, ‚verlässliche Zufälle‘ offenzulegen und zu nutzen.

Was aber soll in diesem Zusammenhang als Zufall gelten, den wir für die hier vorgeschlagene Lesestrategie benötigen, um literarische Texte besser analysieren und interpretieren zu können?

- Zu vernachlässigen sind hierzu zunächst eben solche innerfiktionalen Zufälle, die **keinen** weiteren Einfluss auf den Fortgang der Geschichte nehmen. Sie sind lesestrategisch als **irrelevant** zu ‚markieren‘ (also zu ignorieren), sodass wir sie im

² Auf die diesbezüglich ähnlichen Argumentationslinien bei Eco (1990, S.45) und seinen verwendeten Begriff der „strategischen Matrix“ eines literarischen Textes bei der Herstellung von Mehrdeutigkeiten sowie bei Pieper (2009, S.211) und ihre Forderung nach einer willentlichen Überschreitung der Textbasis im Sinne der Konstruktion einer „Textintention“ wurde bereits hingewiesen.

Laufe des (ersten) Lesevorgangs nicht zu notieren brauchen bzw. nach Vollendung desselben ggf. wieder verwerfen können.

- Dem diametral entgegengesetzt geht es also ganz entscheidend darum, all jene wichtigen und lesestrategisch **relevanten** Zufälle zu erkennen, zu notieren und schließlich (aus außerfiktionaler Perspektive und mithilfe eines imaginierten impliziten Autors) zu deuten, die die Handlung und schließlich auch das Ende der Geschichte aufgrund ihres (aber eben nur scheinbar zufälligen) Auftretens determinieren – gerade weil sie intentional vom Ausgang der Geschichte her zu betrachten und zu behandeln sind. Diese **nur scheinbaren** Zufälle sind schließlich genau die **verlässlichen** Zufälle, die textgeleitet zur erwünschten **Kohärenzherstellung** im Kopf des Lesers führen (vgl. Brinker 2014, 40ff.) und auf die es uns daher bei der vorliegenden Explikation des „Impliziten Autors als Lesestrategie“ aus neohermeneutischer Perspektive ankommt.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund den Handlungsverlauf vieler Erzählungen (s. unten), so stecken dieser vorderhand **voller Zufälle**, die wir als Leserinnen und Leser benötigen, um sie im Sinne der oben erläuterten „poetologischen Differenz“ (Gerigk 2006, 17) **zweifach** zu lesen, zu markieren und zu interpretieren:

- a) mithilfe eines **innerfiktionalen Weils**, das die Zufälle rein auf der Ebene der uns gebotenen Handlung und ihrer Darstellung im Text ontisch-hermeneutisch (also ‚naiv‘ und somit) **psychologisch erklärt**, sowie
- b) mithilfe eines **außerfiktionalen Weils**, das diese Zufälle ontologisch-hermeneutisch mithilfe eines imaginierten „Impliziten Autors als Lesestrategie“ (also ‚reflexiv‘ und bewusst) **poetologisch interpretiert**.

Dabei können und sollen Zufallssuchen wie die folgenden keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – weder in den vorliegenden Beispielen noch später im Unterricht. Eine lesestrategisch angeleitete Suche nach Zufällen auf den beiden erläuterten Ebenen kann aber dafür sensibilisieren, dass Zufälle in Erzähltexten im Sinne „besonders erstaunlicher Ereignisse“ (*sensu* Stückrath o.J.) in zwei Richtungen gelesen und interpretierend verstanden werden können:

- **Vorwärts**, indem diese Zufälle auf der Handlungs- und Darstellungsebene im Rahmen des (ersten) Leseprozesses als ‚scheinbare‘ Zufälle markiert und mithilfe eines (vorläufigen, weil psychologisierenden) innerfiktionalen Weils ontisch-hermeneutisch begründet werden.

Für eine zufriedenstellende Deutung eines literarischen Textes reicht eine solche rein innerfiktionale Begründung eines solchen innerfiktionalen Zufalls aber nicht aus. Diese muss durch eine **lesestrategisch** intentionale und daher zu trainierende **zweite** Leserichtung ergänzt werden, mithilfe derer Zufälle wie ebendiese **vom Fort- und Ausgang** der Geschichte her gedeutet werden können.

- Diese zweite Leserichtung soll als **rückwärtsgewandte** (oder auch als reflexive, zweite Lese-phase) tituiert werden, indem die **zuvor** markierten scheinbaren Zufälle (auf innerfiktionaler Ebene) nun **lesestrategisch** (eben vom Fort- und Ausgang der Erzählung her) im Sinne des vom Leser zu imaginierenden **implizierten Autors** am Text gedeutet werden.

Die Unterrichtsreihe ist durchgehend in 90-minütigen Doppelstunden wie folgt durchgeführt worden:

Tag 1 / Schritt 1: Deduktiver Einstieg	
Im Plenum:	<p>Deduktiver Einstieg in die Einheit: 1.) Austeilen und Lesen des Instruktionstextes „Zufälle, die keine Zufälle sind...“ von S. Gailberger.</p> <p>Ab der markierten Stelle auf S. 3: vertiefender Lehrervortrag im Sinne der „Meisterlesermethode“ und klärende Erläuterung des Ansatzes anhand der Fabel „Die beiden Hähne“ im Sinne des Instruktionstextes (Meisterlesermethode nach Willenberg (2007) = Die Lehrkraft verbalisiert den eigenen Verstehensprozess im Sinne der neuen Lesestrategie/ im Sinne der Zufallssuche für die SuS zum Nachvollzug am Smartboard)</p>
Tag 1 / Schritt 2: Eigenständige Erprobung	
In Zweiergruppen:	<p>Im Anschluss an Schritt 1: Eigenständige Erprobung der Lesestrategie „Zufallssuche und Zeitstrahl“ durch die SuS in Zweiergruppen: Nutzung der drei Ebenen a) Wiedergabe der Handlungsebene, b) Wiedergabe der Darstellungsebene/Darstellungsmittel und c) Deutung von a) und b) durch das <i>Erkennen</i> ihrer Interdependenz und ihrer Verknüpfung im Textverlauf. Ziel: <i>Deutung und Interpretation</i> des Gesamt-Textes. Dabei: Erneute Nutzung der Gattung <i>Fabel</i> („Die beiden Ziegen“) zur gezielten Vertiefung des zuvor Gelernten.</p>
Tag 2 / Schritt 3: Produktionsorientierte Gruppenarbeit	
Zunächst im Plenum:	<p>Kurze Wiederholung der bisherigen Schritte 1 und 2 (in Stichpunkten, durch die Lehrkraft: ggf. Fragen klären)</p>
Danach in Vierergruppen:	<p>Gruppenarbeit zur produktionsorientierten Aufgabe „Die Geschichte in Bildern“ (nach Frank Zimmer, in Praxis Deutsch 232/2012: „Die Nacht im Hotel: Narrative Handlungsstrukturen erfassen und bildlich darstellen“). Siegfried Lenz' Kurzgeschichte „Die Nacht im Hotel“ wird in Vierergruppen in vier Bildern nacherzählt (wahlweise in fünf oder gar sechs Bildern, je nach Lesart der SuS). Jedes Bild erhält eine Zusatzspalte zur Erläuterung durch die SuS. In dieser können diese festhalten, a) welche Zufälle die einzelnen Handlungsschritte determinieren und b) welche Bedeutung die transparent gemachten Zufälle in den Handlungsschritten für den Ausgang und die Deutung der Geschichte haben (können).</p> <p>Wahlweise kann die Methode bei befürchteter Unterforderung der SuS ersetzt werden a) durch Standbilderstellung + Erläuterung oder b) durch das Finden von Zwischenüberschriften + Erläuterung.</p>

Tag 3 / Schritt 4: Literarisches Unterrichtsgespräch	
Im Plenum:	Kurze Wiederholung (wie gehabt/wenn nötig)
Im Plenum:	Literarisches Unterrichtsgespräch nach Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert (2006) erweitert im Sinne der Methode „Zufallssuche“: Ja nach Einschätzung der Lehrkraft gehen 6-8 SuS (+ die Lehrkraft selbst) in den Binnenkreis, die restlichen SuS sitzen im Außenkreis und machen sich Notizen hinsichtlich des Diskussionsverlaufs und des Erkenntnisfortschritts, die durch die Zufallssuche angebahnt und beobachtbar werden. (Die SuS im Außenkreis haben jederzeit die Möglichkeit, sich an die Stelle eines Mitschülers/ einer Mitschülerin in den Binnenkreis einzuwechseln.)
Tag 4 / Schritt 5: Produktionsorientierte Partnerarbeit	
Bei Bedarf: Im Plenum:	Kurze Wiederholung der bisherigen Schritte (in Stichpunkten, durch die Lehrkraft)
In Zweiergruppen:	Produktive Aufgabe „Ein Interview als Autor/ als Autorin geben.“ Hierzu begeben sich die SuS in Zweiergruppen. Die SuS erhalten 6-8 vorgefertigte Fragen, die sich mit dem zuvor gelesenen Text („Von dem Fischer und seiner Frau“) befassen. Um die gegebenen Fragen im Sinne des Textes beantworten zu können, versetzen sich die SuS in die Position des (imaginierten/ impliziten) Autors der Geschichte und zeigen somit an, ob und wie sie den Text interpretiert/ verstanden haben. Die Fragen beantworten die SuS somit im Sinne H.-J. Gerigks (2006), also vom Ende und Ausgang der Geschichte. (S.G.: Im besten Fall werden dadurch ihre Deutung und der Weg dorthin transparent.)

Entsprechend der hier dargestellten tabellarischen Übersicht zur Planung und Umsetzung der Unterrichtsreihe zur Förderung der Fiktionskompetenz durch eine ‚verlässliche Zufallssuche‘ in literarischen Texten kamen eigens erstellte Kopiervorlagen³ zum Einsatz, die im Anhang zur eigenen Verwendung im Unterricht zum Download bereitstehen.

4 | Schlussbemerkung zur verlässlichen Zufallssuche in literarischen Texten und zur lesestrategischen Förderung der Fiktionskompetenz im Literaturunterricht

Bezieht man (wie gezeigt) den bekannten Ausgang einer Erzählung bei der Deutung der innerfiktional aufgefundenen (scheinbaren!) Zufälle mit ein, wird, zumindest aus der literaturtheoretischen Perspektive der Neohermeneutik und ihrer Spielart des hypothetischen Intentionalismus, deutlich, dass wir die markierten und mithilfe dieser Markierungen gesammelten (scheinbaren) Zufälle **kohärenzstiftend** zu Makropropositionen bündeln und synthetisieren können, um sie schließlich vom außerfiktionalen Standpunkt als verlässliche (!)

³ Sämtliche Kopiervorlagen der Unterrichtsreihe liegen zusätzlich separat zum Download im bearbeitungsfähigen Word-Format auf SLLD bereit.

Zufälle poetologisch fassen und als solche zur Deutung des literarischen Textes heranziehen können.

Zu diesem Ziele hat es sich (wie gezeigt) in Anlehnung an Willenbergs „Meisterlesermethode“ (2007) als hilfreich erwiesen, den Schülerinnen und Schülern zunächst einen idealtypischen Lese- und Interpretationsprozess nach dem hier vorgeschlagenen Ansatz zu verbalisieren und zu visualisieren und im Rahmen dessen das Arbeiten mit einem horizontal gezogenen **Zeitstrahl** nahezulegen. Dieser halbiert den ihnen im Querformat vorliegenden Bogen Papier (je nach Textlänge⁴ in DIN-A4 bis DIN-A2) auf mittlerer Höhe in zwei gleich große Teile und symbolisiert dabei die „erzählte Zeit“ (Leubner/Saupe 2006, 119f) als die tatsächliche Dauer der Handlung. Bei einer Fabel wie den „Zwei Ziegen“ orientieren sich die Schülerinnen und Schüler am Zeitstrahl also vom ersten Aufeinandertreffen eben dieser beiden Ziegen vor dem reißenden Bach bis hin zu ihrer mühevollen Rettung in letzter Not aus eben demselben.

Zur zielführenden Unterscheidung

- des ontisch-hermeneutisch zu klassifizierendem **innerfiktionalen** Weils aufgefundener Zufälle auf der Ebene der Handlung und/oder ihrer Darstellung
- und ihrer ontologisch-hermeneutischen Begründung und Interpretation mithilfe des **außerfiktionalen** Weils des zu imaginierenden **impliziten Autors**

werden in der **oberen Hälfte** des Bogens all jene innerfiktionalen Zufälle entlang des Zeitstrahls markiert, die den Schülerinnen und Schülern beim Lesen resp. in der anschließenden Gruppenphase als (für die Deutung potenziell) relevant erscheinen.

Diese ontisch-hermeneutischen innerfiktionalen Weils vom außerfiktionalen Standpunkt aus mithilfe des „Impliziten Autors als Lesestrategie“ und also mithilfe des zu schlussfolgernden außerfiktionalen Weils zu deuten, ist nun der **unteren Hälfte** des Bogens vorbehalten. In ihr ergänzen die Schülerinnen und Schüler auf der Höhe der zuvor oben schriftlich fixierten innerfiktionalen Weils die vermeintliche (weil zu imaginierende) **Intention des impliziten Autors**. Diese ist nun deswegen tragfähiger und überwindet die zuvor notierten (vorläufigen) innerfiktionalen Weils, weil sie **vom Fort- und Ausgang der Geschichte** her gestützt ist und daher als ontologisch-hermeneutisch, d.h. also als **fiktionskompetent** und reflexiv gewonnenes ‚Weil‘ gelten kann.

Dieses so beschriebene Vorgehen ist bei kurzepischen Texten (wie bspw. einer Fabel) schnell und einfach durchführbar. Dass es aber ebenso dazu geeignet ist, die Fiktionskompetenz und das literarische Textverstehen bei längeren Erzählungen zu fördern, zeigt die nachfolgende Abbildung eines prototypischen Beispiels aus dem Unterricht, bei dem eine solche Gruppenarbeitsphase der gemeinschaftlichen Visualisierung des „Impliziten Autors als Lesestrategie“ zu einem vertieften Verständnis von Theodor Fontanes Roman *Irrungen, Wirrungen* geführt hat:

⁴ Während eine Partner- oder Gruppenarbeit zur Anwendung der hier vorgeschlagenen Lesestrategie bei einer kurzen Fabel, wie etwa Ludwig Grimms *Die beiden Ziegen*, mit einem Papierbogen in DIN-A4 durchaus auskommt, sollte eine Ganzschrift, wie eben *Irrungen, Wirrungen*, mindestens auf DIN-A3, im besten Fall aber auf DIN-A2 bearbeitet werden.

INNERTEXTLICHE ZUFÄLLE

Kapitel 1-10 --- Der Ort (eine alte Gärtnerei in Wilmsdorf) ist Zufall

Kapitel	Zusammenfassung
vor Kapitel 1	es ist Zufall, dass die Geschichte im Frühling beginnt
Kapitel 6	die Einrichtung von Bothos Wohnung ist Zufall
Kapitel 7	Der Name von Ostern ist Zufall, er hätte ja seinen Onkel heißen können
Kapitel 7	Das Gespräch zwischen Botho und Käthe ist Zufall
Kapitel 7	Seine Mutter können nicht mit Geld umgehen
Kapitel 11	Bothos und seines Landpartie nach Frankreichs Abfolge ist Zufall
Kapitel 13	es ist Zufall, dass Bothos Kameraden in Hantkells Abfolge ein-betrefen
Kapitel 13	Botho benimmt Lene nach Mademoiselle Agnes Sorel
Kapitel 14	es ist Zufall, dass Botho einen Brief seiner Mutter erhält
Kapitel 18	Botho und Käthe in ihrer Rückkehr von ihrer Kur
Kapitel 26	Käthe erzählt Nichtigkeiten nach ihrer Rückkehr von ihrer Kur

Kapitel 16-26 --- Botho und Käthe erleben eine langweilige und kinderlose Ehe

vor Kapitel 1 --- Es muss Frühling sein, weil er für Neuanfang steht, aber auch wieder vergeht

Kapitel	Zusammenfassung
Kapitel 6	die Einrichtung von Bothos Wohnung verrät alles über seinen Charakter und seinen Lebensstil
Kapitel 7	sein (sprachen-der-)Name ist schon ein Zufall, er weist hier- mit auf seine Herkunft und seinen konser- vativen Charakter (Ostereiben) auf
Kapitel 7	durch das Gespräch er- fahrungen wir, dass Botho Käthe schon seit Kindertagen verprochen ist. Das erhöht den ma- ritischen Druck auf inn
Kapitel 7	es ist kein Zu- fall, dass sie sich versuchen vor 'Berlin' zu verstecken und 'Botho' (sozialistisch von Berlin)
Kapitel 11	es ist alles andere als Zufall, dass sie sich versuchen vor 'Berlin' zu verstecken und 'Botho' (sozialistisch von Berlin)
Kapitel 13	Bothos Kameraden müssen ein- treffen, damit die Liaison publik wird
Kapitel 13	Botho stellt Lene auf die Stufe von Prostituierten, womit der 'Autor' uns einen unerschönten Teil seines Charakters aufzeigt
Kapitel 14	Der 'Autor' braucht diesen Brief, um dem Leser aufzu- zeigen, in einem anderen Kontext, wie sich Botho und Käthe in ihrer Mutterschaft befinden und warum
Kapitel 18	durch das Gespräch wird deutlich, dass Botho Käthe nicht folgen und langweilt sich, weil alle beiden eigentlich nicht zusammenpassen
Kapitel 26	Botho kann Käthe nicht folgen und langweilt sich, weil alle beiden eigentlich nicht zusammenpassen

Kapitel 16-26 --- Die Ehe muss kinderlos bleiben, weil uns das zeigt, dass die beiden nicht zusammenpassen und unglücklich sind

BEGRÜNDUNG: ZWECK DER ZUFÄLLE

Abb. 1: Gruppenarbeit zur Förderung der Fiktionskompetenz mithilfe des impliziten Autors als Lesestrategie

Mit abschließenden Worten und **bezugnehmend auf den Beitragstitel** lässt sich also sagen: Analog zum poetologischen Spiel mit der Realität auf Seiten des Autors kann auf Seiten der Leserinnen und Leser eine poetologisch-bewusste Unterscheidung von innerfiktional zu beobachtenden und außerfiktional bedingten Zufällen zu einem **fiktionskompetenteren** Umgang mit literarischen Texte führen, wenn dieser mithilfe einer neohermeneutisch inspirierten bzw. literaturtheoretisch begründeten Lesestrategie angebahnt und schließlich gefördert wird.

Hierzu wurde, beziehend auf die interpretationstheoretischen Arbeiten von Eco (1998, 1999, 2002), von Kindt und Müller (2006), vor allem aber unter Rekurs auf Gerigk (2006), für die Sekundarstufen 1 und 2 der Vorschlag gemacht, die in einem literarischen Text markierten und mithilfe ihrer anschließenden **Visualisierung** entlang eines **Zeitstrahls** gesammelten (scheinbaren) **Zufälle** zunächst auf der Handlungs- und Darstellungsebene kohärenzstiftend zu **Makropropositionen** zu bündeln und zu synthetisieren, um sie schließlich (und ergänzt um weitere Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts) als bewusst wahrgenommene **Handlungslogik** und (damit zusammenhängend) unter Bezug auf das **Handeln der Figuren** vom **außerfiktionalen** Standpunkt als **verlässliche** (!) Zufälle poetologisch fassen und zur Deutung eines Erzähltextes heranziehen zu können.

Vom Erkennen **verlässlicher Zufälle** in literarischen Texten und ihrem Nutzen im Literaturunterricht lässt sich also sprechen, wenn das ontisch-hermeneutische (und daher auch nur vorläufige, weil naive) innerfiktionale Weil zur Erklärung scheinbarer Zufälle in literarästhetisch gestalteten Texten durch ein ontologisch-hermeneutisch gestütztes (poetologisch-bewusstes und daher **fiktionskompetentes**) außerfiktionales Weil ergänzt wird.

Diese Idee zur bewussten Wahrnehmung fiktional gestalteter Texte kann für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden, indem der imaginierte **implizite Autor** des (zuvor) gelesenen literarischen Textes zu eben jener vorgeschlagenen Lesestrategie für narrative Texte didaktisiert wird, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, literarische Texte auf der Ebene seiner Handlung und Darstellung mental (und eben **bewusst**) so zu strukturieren, weiterzuarbeiten und vertieft zu durchdringen, dass sie auch als vertieft, und das heißt hier: als bewusst **poetologisch** gestaltet, verstanden gelten können.

Literaturverzeichnis

- Bräuer, Christoph (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Band 3. Baltmannsweiler, S.153-196.
- Eco, Umberto (1998): Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main.
- Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. München.
- Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik. München.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Norbert Groeben/ Bettina Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München, S.186-194.
- Fontane, Theodor (1998): *Irrungen, Wirrungen*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Helmuth Nürnberger. München.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Wiesbaden.
- Gailberger, Steffen (2019): Modellierung von Lesekompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Band 1. Baltmannsweiler, S.273-346.

- Gailberger, Steffen (2007): Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S.24-37.
- Gerigk, Horst-J. (2006): Lesen und Interpretieren. Göttingen.
- Gertken, Jan/Tilmann Köppe (2009): Fiktionalität. In: Simone Winko/Fotis Jannidis/Gerhard Lauer (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Berlin/New York, S.228–266.
- Groeben, Norbert/Dutt, Carsten (2011): Fiktionskompetenz. In: Matías Martínez (Hrsg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart, S. 63-67.
- Iser, Wolfgang (1972): Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München.
- Kindt, Tom/Müller, Hans-Harald (2006): The Implied Author. Concept and Controversy. Berlin et al. (= Narratologia 9)
- Kindt, Tom/Müller, Hans-Harald (1999): Der 'implizite Autor'. Zur Explikation und Verwendung eines umstrittenen Begriffs. In: Fotis Jannidis et al.: Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen, S. 273- 287.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2008): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung. Stuttgart.
- Leubner, Martin (2013): Literarische Texte strategieorientiert untersuchen und verstehen. In: Steffen Gailberger/ Frauke Wietzke (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel, S. 94-116.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2006): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler.
- Jürgen Link (1985): Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis. 3. Auflage, München
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, Heft 180, S. 4-12.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, S. 95-114.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Groeben, Norbert/Schreier, Margrit (2000): Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: Poetica, Heft 3-4, S. 267-299.
- Nix, Daniel (2019): Förderung der Lesekompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Band 2. Baltmannsweiler, S. 165-216.
- Pieper, Irene (2009): Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In: Sigrid Hochreiter u.a. (Hrsg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Klagenfurt, S. 205-221. (= ide-Extra 14)

- Rosebrock, Cornelia (2016): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze, S. 50-65.
- Schreier, Margrit/Groeben, Norbert/Nickel-Bacon, Irmgard/Rothmund, Jutta (1999): Realitäts- Fiktions-Unterscheidung(en): Ausprägungen, Bedingungen, Funktionen. In: Norbert Groeben (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. (10. Sonderheft: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur). Tübingen, S. 233-247.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6-16.
- Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch, Heft 187, S. 6–15.
- Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S.181-187.
- Winkler, Iris (2012): „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik im SDD (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br., S. 119-138.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht, in: Didaktik Deutsch 22/2007, S. 71–88.
- Zimmer, Frank (2012): „Die Nacht im Hotel.“ Narrative Handlungsstrukturen erfassen und bildlich darstellen. In: Praxis Deutsch (232/2012), S. 31-35.

Anhang | Die eingesetzten Kopiervorlagen⁵

⁵ Aus rechtlichen Gründen können die in der Unterrichtsreihe verwendeten kurzepischen Texte von Siegfried Lenz, Wolfgang Borchert und Botho Strauss nicht in voller Länge angeboten werden. Sie sind allesamt aber kanonisch und daher in einschlägigen Schulbüchern, Textsammlungen, z.T. auch im Internet als PDF zu finden.

KV1*Steffen Gailberger***Zufälle, die keine Zufälle sind...**

Die Rolle von Zufällen in literarischen Texten untersuchen

Literarische Texte stecken voller Zufälle:

- Rotkäppchen trifft den Wolf (der von ihr erfährt, dass sie auf dem Weg zur kranken Großmutter ist und der dann dort beide fressen kann): Zufall!
- Glücksmarie fällt in den Brunnen und landet bei Frau Holle (von der sie am Ende der Geschichte mit Gold überschüttet wird): Zufall!
- Die Königstochter verliert auf leichtsinnige Weise ihren goldenen Ball im Teich (und der Frosch holt ihn ihr wieder heraus, um sich später dann als Königssohn zu entpuppen): Zufall!

Zufälle, definiert als **nicht vorhersehbare, unerwartete** oder **nicht beabsichtigte Ereignisse** sind scheinbar dazu da, einen literarischen Text ‚in Gang zu bringen‘ bzw. ihn während der Handlung immer weiter voran zu treiben.

Dabei können Zufälle unterschiedlicher Natur sein. In literarischen Texten gibt es ...

- **schicksalshafte Zufälle** (z.B. ein Autounfall, eine unerwartete Erbschaft oder ein Findlingskind vor der Haustür),
- **gesellschaftliche Zufälle** (eine ungerechte Verurteilung vor Gericht, eine Revolution oder eine neue Bekanntschaft auf einer Party) sowie
- **natürhafte Zufälle** (ein Erdbeben, eine Sturmflut, ein Schneesturm etc.).

So weit, so gut! Was aber würde es bedeuten, wenn all die bisherigen Beispiele gar keine Zufälle darstellen? Wenn sie also, im Gegenteil, nicht zufällig auftreten, sondern vom Autor **ganz bewusst** im Text angelegt werden? Wenn er diese (nur scheinbaren) Zufälle also brauchte, um der Geschichte ihren Anfang, Fortlauf und ihr Ende geben zu können, die wir wiederum lesen und durch unsere Deutung anzureichern haben.

Mit anderen Worten sind im Rahmen literarischer Texte **Zufälle nicht gleich Zufälle**.

- Zwar ist es **für eine literarische Figur** wie Rotkäppchen freilich **Zufall**, dass sie auf dem Weg zur Großmutter den Wolf trifft. Denn es handelt sich hier um ein nicht vorhersehbares, unerwartetes und nicht beabsichtigtes Ereignis. (s. Definition oben.) Und auch dass es ein Wolf, und nicht ein – sagen wir – Esel ist, ist innerhalb der Geschichte Zufall.
- Da diese literarischen Zufälle aber **im Rahmen einer erfundenen Geschichte** auftreten, sollten wir uns fragen, *wer* diese Zufälle ‚erfunden‘ hat und *was* er (oder sie) mit ihnen bewirken wollte. Deswegen gehen wir von einer bewussten **Planung dieser Zufälle** durch den Autor aus, der diese dann im literarischen Text **realisiert**.

Nehmen wir **diese Lesehaltung** ein, und begeben wir uns auf diese Weise auf **Zufallssuche**, können wir erkennen, dass viele im Text entdeckten Zufälle in Wirklichkeit (und für unsere Deutung) eben *keine* Zufälle sind, sondern vom Autor als dem Schöpfer der Geschichte bewusst geplant wurden.

Diese Zufälle können auf der **Handlungsebene** liegen (wer tut was aus welchem Grund und auf welche Weise an welchem Ort etc.), sie können aber auch auf der **Darstellungsebene** auftreten (z.B. als Farbsymbole, als Tiersymbole, in der Art, *wie* die Geschichte erzählt wird etc.)

Für die Analyse und Interpretation eines literarischen Textes fragen wir also **in zwei verschiedene Richtungen**, um der Funktion von Zufällen auf die Schliche zu kommen:

- 1.) **Bei der Suche nach scheinbaren Zufällen im Text fragen wir:** Was passiert aufgrund welcher scheinbaren Zufälle im Text und welche Symbole etc. begleiten scheinbar zufällig die Handlung?
- 2.) **Und zur Begründung dieser Zufälle vom Ausgang der Geschichte her fragen wir:** Warum müssen die scheinbaren Zufälle auf eben diese Weise auftreten, damit der literarische Text so ausgehen kann, wie er ausgeht. Mit anderen Worten: Welche (scheinbaren) Zufälle sind alles andere als zufällig, sondern bewusst geplant eingesetzt?

Eure Lehrkraft verdeutlicht euch diese neuen **Lesestrategie („Scheinbare Zufälle und ihre Deutung“)** nun mithilfe der sog. Meisterlesermethode anhand einer Fabel.

Die beiden Hähne (nach Aesop)

Zwei Hähne kämpften miteinander. Sie wollten den Hennen imponieren, die um ihnen herum nach Körnern im Sand suchten. Der Kampf dauerte nicht sehr lange, bis der eine Hahn den anderen besiegt hatte.

Der unterlegene Hahn zog sich zurück und verbarg sich an einem dunklen Orte, gleich neben dem Stall. Der Sieger der beiden aber flog hoch aufs Dach, er machte sich groß und größer, lachte den unterlegenen Hahn aus, sein einziges Ziel war nurmehr, dass alle Hennen ihn sehen und bewundern würden.

Wie er so tanzte und feierte, schoss ein Adler vom Himmel herab und nahm ihn mit sich fort. Nun kam der Versteckte ungehindert wieder aus seinem Verschupf hervor und gesellte sich zu den Hennen.

KV 2

Arbeitsauftrag zur Verfestigung des Gelernten

Lest bitte in Partnerarbeit die Fabel „Die beiden Ziegen“ nach Ludwig Grimm.

Hierfür bekommt Ihr einen vorgefertigten Papierbogen. Dieser ist durch zwei waagrecht eingezogene Zeitstrahle in insgesamt drei etwa gleich große Spalten aufgeteilt. Die obere Spalte heißt „Scheinbare Zufälle auf der Handlungsebene“, die mittlere Spalte heißt „Scheinbare Zufälle auf der Darstellungsebene“, die untere Spalte heißt „Begründung: Zweck der zuvor gesammelten Zufälle (vom Ausgang der Geschichte her gedeutet)“.

Die beiden Zeitleisten, die die Geschichte vom Anfang bis zum Ende symbolisieren, geben euch bei der Arbeit Orientierung.

Begebt euch nun auf Zufalls-Suche im Text:

1. Welche **Zufälle** findet ihr **auf der Handlungsebene**? Notiert diese entlang des entsprechenden Zeitstrahls in der oberen Spalte, indem ihr kurze Zitate oder Stichworte notiert. Versucht euch dabei v.a. auf die Zufälle zu konzentrieren, die für den Fortlauf der Handlung von Bedeutung sind.
2. Welche **Zufälle** findet ihr **auf der Darstellungsebene**? Notiert auch diese entlang des entsprechenden Zeitstrahls in der mittleren Spalte, ebenfalls mit Zitaten etc. Versucht euch auch hier auf die wichtigsten Darstellungsmittel zu konzentrieren (auf Symbolebene z.B. die Tierart, wie die Ziegen miteinander sprechen etc.).
3. Klärt nun in der unteren Spalte, weswegen die von euch zuvor herausgesuchten Zufälle im Text **aus der Perspektive des Autors** alles andere als Zufälle sind, indem ihr **vor dem Hintergrund des Ausgangs der Geschichte** jedem Zufall aus den oberen beiden Spalte eine Begründung in der untersten Spalte zuteilt.

Stellt euch eure Ergebnisse aus allen drei Spalten gegenseitig vor und klärt danach, was uns die Erzählung (z.B. über Menschen und ihr Handeln) sagen könnte. Klärt abschließend ebenfalls, inwiefern euch diese neue Methode beim Verstehen des Textes geholfen hat.

Die beiden Ziegen (nach Ludwig Grimm)

Die beiden Ziegen. Zwei Ziegen begegneten sich auf einem schmalen Wege, der über einen tiefen, reißenden Waldstrom führte, die eine wollte herüber, die andere hinüber. „Geh' mir aus dem Wege!“ sagte die eine. „Das wäre mir schön!“ rief die andere. „Geh' du zurück, und lass mich hinüber; ich war zuerst auf der Brücke.“ „Was fällt dir ein?“ versetzte die erste, „ich bin so viel älter, als du, und ich soll dir weichen? nimmermehr!“ Beide bestanden immer hartnäckiger darauf, dass sie einander nicht nachgeben wollten; jede wollte zuerst hinüber, und so kam es vom Zanke zum Streit und zu Tätlichkeiten. Sie hielten ihre Hörner vorwärts, und rannten zornig gegen einander. Von dem heftigen Stoße verloren aber beide auch das Gleichgewicht; sie stürzten und fielen miteinander über den schmalen Steg hinab in den reißenden Waldstrom, aus welchem sie sich nur mit großer Anstrengung ans Ufer retteten.

Zur Arbeit mit einem Zeitstrahl

Schritt 1 / Obere Spalte: Das **WAS**. Suche nach auffälligen Zufällen auf der Handlungsebene. Eintragen der Textstellen/ Zitate entlang des Zeitstrahls.

Schritt 2 / Mittlere Spalte: Das **WIE**. Suche nach auffälligen Zufällen auf der Darstellungsebene. Eintragen der Textstellen/ Zitate entlang des Zeitstrahls.

Schritt 3 / Untere Spalte: **Begründung** des WAS und des WIE (vom Ausgang der Geschichte her argumentiert).

Obere Spalte: (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene (= das Geschehen)



Mittlere Spalte: (scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene (= Symbole etc.)



Untere Spalte: Begründung / Zweck der zuvor gesammelten Zufälle (vom bekannten Ausgang der Geschichte her gedeutet)

KV3**Arbeitsauftrag „Die Geschichte in vier Bildern“**

1. Begeht euch bitte in Vierergruppen. Lest euch dort bitte die Kurzgeschichte „Die Nacht im Hotel“ von Siegfried Lenz durch.
2. Eure Aufgabe lautet nun, die Kurzgeschichte in sinnvolle Abschnitte zu unterteilen, um sie in vier Bildern nachzuerzählen. Hierzu erhaltet ihr von eurer Lehrkraft einen vorgefertigten Bogen.
3. Auf einem zweiten Bogen tragt ihr bitte pro Bild wieder die Notizen eurer Analysearbeit ein: **1.** (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene (= das Geschehen), **2.** (scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene (= Symbole etc.), **3.** Begründung / Zweck der zuvor gesammelten Zufälle (vom bekannten Ausgang der Geschichte her gedeutet)

Siegfried Lenz (1958/2013)⁶

Die Nacht im Hotel

Der Nachtportier strich mit seinen ungepflegten Händen über ein Heft und hob bedauernd die Schultern. „Das ist die einzige Möglichkeit“, sagte er. „So spät werden Sie nirgendwo ein Einzelzimmer bekommen. Sie können natürlich noch in anderen Hotels nachfragen. Aber ich kann Ihnen schon jetzt sagen, dass wir, wenn Sie ergebnislos zurückkommen, Ihnen nicht mehr helfen können. Denn das freie Bett in dem Doppelzimmer, das Sie – ich weiß nicht warum – nicht nehmen wollen, wird dann auch vergeben sein.“ „Gut“, sagte Schwamm, „ich werde das Bett nehmen. Nur möchte ich wissen, mit wem ich das Zimmer teilen muss. Ist mein Partner schon da?“ „Ja, er ist da und schläft.“ „Er schläft“, wiederholte Schwamm, ließ sich die Anmeldeformulare geben, füllte sie aus und reichte sie dem Nachtportier zurück; dann ging er hinauf.

Nach einigem Suchen fand Schwamm das ihm zugewiesene Zimmer. [...]

⁶ Siegfried Lenz: *Die Nacht im Hotel*. Hoffmann & Campe: Hamburg, 2013.

Arbeitsbogen 1 „Die Geschichte in vier Bildern“

Siegfried Lenz: Die Nacht im Hotel

Arbeitsbogen 2 „Die Geschichte in vier Bildern“

Siegfried Lenz: Die Nacht im Hotel

<p>Zu Bild 1: (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene:</p> <p>(scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene:</p> <p>Begründung und Zweck der (scheinbaren) Zufälle:</p>	<p>Zu Bild 2: (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene:</p> <p>(scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene:</p> <p>Begründung und Zweck der (scheinbaren) Zufälle:</p>
<p>Zu Bild 3: (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene:</p> <p>(scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene:</p> <p>Begründung und Zweck der (scheinbaren) Zufälle:</p>	<p>Zu Bild 4: (scheinbare) Zufälle auf der Handlungsebene:</p> <p>(scheinbare) Zufälle auf der Darstellungsebene:</p> <p>Begründung und Zweck der (scheinbaren) Zufälle:</p>

KV4

Ein literarisches Gespräch über eine Kurzgeschichte führen

Heute geht es darum, ein literarisches Gespräch zu führen. Dabei klärt ihr, ob die Kurzgeschichte „Das Brot“ des Hamburger Schriftstellers Wolfgang Borchert (1921-1947) eine Botschaft über menschliches Verhalten enthalten könnte, die sie uns mitteilen möchte.

Hierzu teilt euch eure Lehrkraft in zwei Gruppen ein: Die eine Hälfte von euch (und eure Lehrkraft selbst) sitzt in einen Binnenkreis und führt das Gespräch, der Rest der Klasse beobachtet das Gespräch im Außenkreis. Der Außenkreis hat die Aufgabe, sich währenddessen Notizen zum Verlauf des Gesprächs zu machen, die dem Binnenkreis später mitgeteilt werden sollen.

[Bei ausreichender Zeit wechselt ihr nachher mit einem weiteren Text von Wolfgang Borchert eure Rollen und der Binnenkreis wird zum Außenkreis und umgekehrt.]

Wichtig: Nach einer Dauer von etwa zehn Minuten dürfen sich Schülerinnen und Schüler des Außenkreises selber einwechseln, wenn sie am Gespräch teilnehmen möchten. Hierzu stellt ihr euch hinter einen Mitschüler (oder eine Mitschülerin) im Binnenkreis und legt ihm (oder ihr) zum Zeichen eurer Einwechslung eine Hand auf die Schulter. Ihr tauscht dann eure Plätze.

Arbeitsauftrag: Da die heutige Stunde immer noch Teil der Unterrichtsreihe „Zufälle, die keine Zufälle sind...“ ist, möchte ich euch bitten, während des Gesprächs folgenden Fragen nachzugehen:

- Ist es wirklich Zufall, dass sich die Geschichte in der Nacht abspielt? Und wenn es kein Zufall wäre: Was könnte der Autor der Geschichte damit gegebenenfalls bezweckt haben wollen?
- Ist es wirklich Zufall, dass sich die Eheleute kaum bekleidet und barfuß in der kalten Küche treffen? Und wenn es kein Zufall wäre: Was könnte der Autor damit gegebenenfalls bezweckt haben wollen?
- Ist es Zufall, dass sich die Eheleute in einer auffallend langen Sequenz immer wieder über den nächtlichen Wind und die klappernde Dachrinne unterhalten? Und wenn es kein Zufall wäre: Was könnte der Autor der Geschichte damit gegebenenfalls bezweckt haben wollen?
- Ist es Zufall, dass sich die Geschichte um eine Scheibe Brot dreht und sie auch nach diesem benannt ist? Und wenn es kein Zufall wäre: Was könnte der Autor der Geschichte damit gegebenenfalls bezweckt haben wollen?
- **Findet ihr noch weitere innertextliche Zufälle**, die vielleicht gar keine Zufälle sind und euch **deswegen** bei der gemeinsamen Deutung der Geschichte helfen?

Wolfgang Borchert (1947)⁷

Das Brot

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. Sie stand auf und tappte durch die dunkle Wohnung zur Küche. In der Küche trafen sie sich. Die Uhr war halb drei. Sie sah etwas Weißes am Küchenschrank stehen. Sie machte Licht. Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. In der Küche. Auf dem Küchentisch stand der Brotteller. Sie sah, dass er sich Brot abgeschnitten hatte. Das Messer lag noch neben dem Teller. Und auf der Decke lagen Brotkrümel. Wenn sie abends zu Bett gingen, machte sie immer das Tischtuch sauber. Jeden Abend. Aber nun lagen Krümel auf dem Tuch. Und das Messer lag da. Sie fühlte, wie die Kälte der Fliesen langsam an ihr hoch kroch. Und sie sah von dem Teller weg. [...]

⁷ Wolfgang Borchert: *An diesem Dienstag. Neunzehn Geschichten*. Hamburg 1947, S. 69–71

KV5

Ein Interview als Autor/ als Autorin geben

Begebt euch in Zweiergruppen. Ihr findet unten sechs vorgefertigte Fragen, die sich auf die Kurzgeschichte „Drüben“ von Botho Strauss beziehen. Lest den Text bitte aufmerksam durch, damit ihr die Fragen im Sinne des Textes und seiner Aussage beantworten könnt.

Wir spielen nun ein Spiel: Ihr tut jetzt so, als wäret ihr die Autoren des Textes. Versetzt euch also bitte in die Position des Autors, der diese Geschichte geschrieben hat. Durch eure Antworten auf die Interviewfragen zeigt ihr, ob und wie ihr den Text interpretiert bzw. verstanden habt.

Fiktives Interview

1. Herr Strauss, Sie beginnen Ihre Kurzgeschichte „Drüben“ mit einer alten Frau. Was hat es mit dieser alten Frau auf sich, in was für einer Situation befindet sie sich und welches Attribut passt Ihrer Meinung nach am besten auf sie?
2. Ist es Ihrer Meinung nach ‚Zufall‘, dass sich diese alte Frau in dieser Situation befindet?
3. Sollte die alte Frau bei Ihren Leserinnen und Lesern denn irgendetwas auslösen, irgendwelche Gedanken oder Gefühle?
4. Am Ende der Geschichte kommt es schließlich doch nicht zu einem Zusammentreffen der alten Frau und Ihrer Tochter. Warum eigentlich nicht? Welche Rolle spielen hierbei das Verhalten und die Gedanken der Tochter? Oder war es einfach Zufall?
5. Könnte Ihre Kurzgeschichte eine Art Handlungsanweisung für Menschen darstellen?
6. Sagt Ihre Kurzgeschichte Ihrer Meinung nach etwas über unsere Gesellschaft aus?

Botho Strauss (1987/2019)⁸

Drüben

Hinter dem Fenster sitzt sie, es ist Sonntagnachmittag, und sie erwartet Tochter und Schwiegersohn zum Kaffee. Der Tisch ist seit langem für drei Personen gedeckt, die Obsttorte steht unter einer silbernen Glocke. Die alte Frau hat sich nach dem Mittagsschlafumgezogen. Sie trägt jetzt ein russischgrünes Kostüm mit weißer Schluppenbluse. Sie hat ein Ohrgehänge mit Rubinen angelegt und die Fingernägel matt lackiert. Sie sitzt neben der aufgezogenen Gardine im guten Zimmer, ihrem „Salon“, und wartet. Seit bald vierzig Jahren lebt sie in dieser Wohnung im obersten Stockwerk eines alten, ehemaligen Badehotels. Die Zimmer sind alle niedrig und klein und liegen an einem dunklen Flur. Sie blickt durch ihr Fenster auf den Kurgarten und den lehmfarbenen Fluss, der trägt durch den Ort zieht und ihn in zwei einander zugewandte Häuserzeilen teilt, in ein stilles, erwartungsloses Gegenüber von Schatten- und Sonnenseite. Auf der Straße vor dem Haus bewegt sich nur zäh der dichte Ausflugsverkehr. Sie hält den Kopf aufgestützt und ein Finger liegt auf den lautlos sprechenden Lippen. Nun wird sie doch ein wenig unruhig. Sie steht auf, rückt auf dem Tisch die Gedecke zurecht, faltet die Servietten neu, füllt die Kaffeemaschine auf. Setzt sich wieder, legt die Hände lose in den Schoß. Wahrscheinlich sind sie in einen Stau geraten. [...]

⁸ Botho Strauss: Niemand anderes. München 2019, S.17-21

Autoreninformation

Steffen Gailberger ist Professor für Literatur- und Lesedidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Er hat über den lesefördernden Einsatz von Hörbüchern im Literaturunterricht schwach lesender Schüler*innen in den Jgs. 8 und 9 promoviert. Seine derzeitigen Forschungsinteressen sind empirische Lesedidaktik und kohärenzstiftende Leseförderung benachteiligter Kinder (Jg. 2 bis 9), literarisches Hören, Heuristiken des literarischen Verstehens erzählender Texte sowie der Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht.

Steffen Gailberger
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften
Germanistik / Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gaußstraße 20
D-42119 Wuppertal
gailberger@uni-wuppertal.de