



KATRIN KLOPPERT

# Perspektivgestaltung und Perspektivverstehen in Kurzgeschichten

Literaturwissenschaftliche und  
literaturdidaktische Überlegungen







# **Perspektivgestaltung und Perspektivverstehen in Kurzgeschichten**

**Literaturwissenschaftliche  
und literaturdidaktische  
Überlegungen**

von

Katrin Kloppert



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Coverbild:** St.-Georgen-Kirche in Wismar, Katrin Kloppert

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

Angenommen an der Bergischen Universität Wuppertal

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2181-6

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

D-73666 Baltmannsweiler

[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Perspektivverstehen von Kurzgeschichten im Literaturunterricht: Einleitende Überlegungen.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Perspektivübernahme und Perspektivverstehen als literaturbezogene Kompetenzen .....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>Zwischen Erzählsituation, Fokalisierung und Perspektive: Erzähltheoretische Ansätze und ihre literaturdidaktische Bedeutung.....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>Gattungsmerkmale der Kurzgeschichte.....</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>Die Ebenen der literarischen Kommunikation in Kurzgeschichten.....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Die Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten .....</b>	<b>49</b>
6.1	Figuren- und Erzählerperspektiven: Erzähltheoretische Ansätze.....	49
6.1.1	Ein Stratifikationsmodell der Perspektive .....	49
6.1.2	Semantisch orientierte Ansätze.....	51
6.2	Figuren- und Erzählerperspektiven in Kurzgeschichten .....	53
6.2.1	Zur Notwendigkeit der Betrachtung einer kognitiven und einer emotionalen Dimension .....	56
6.2.2	Die kognitive Dimension .....	58
6.2.3	Die emotionale Dimension.....	60
6.3	Die Perspektive des Modell-Lesers / der Modell-Leserin ...	62
6.4	Das Zusammenspiel der Perspektiven in Kurzgeschichten	65
6.4.1	Dominante und ausgesparte Figurenperspektiven.....	65
6.4.2	Die kommunikative Funktion der reduzierten Erzählerperspektive .....	69
6.4.3	Perspektivbedingte Kohärenzlücken .....	73
6.5	Zum Zusammenhang von Perspektivgestaltung und Sympathie lenkung in Kurzgeschichten.....	76
6.6	Zusammenschau .....	84
<b>7</b>	<b>Stufenmodell des Perspektivverstehens .....</b>	<b>86</b>
7.1	Vorüberlegungen .....	86

7.2	Stufe I .....	90
7.2.1	Emotionale Momente.....	91
7.2.1.1	Identifikation .....	91
7.2.1.2	Empathie .....	92
7.2.1.3	Alteritätserfahrung .....	95
7.2.2	Kognitive Momente.....	97
7.2.2.1	Perspektiverleben.....	97
7.2.2.2	Perspektivwahrnehmung.....	98
7.3	Stufe II .....	99
7.3.1	Kognitive Momente.....	100
7.3.1.1	Perspektivverstehen I - Das Verstehen einzelner Perspektiven.....	100
7.3.1.2	Perspektivverstehen II – Das Verstehen der Perspektivenstruktur.....	102
7.3.2	Emotionales Moment: Fremdverstehen.....	103
<b>8</b>	<b>Didaktische Schlussfolgerungen.....</b>	<b>106</b>
8.1	Vom deklarativen zum prozeduralen Wissen – zur Bedeutung des Gattungs- und narratologischen Wissens	107
8.2	Methodische Überlegungen.....	112
8.2.1	Perspektivübernahme und Perspektivverstehen im Kontext der Methodenintegration.....	112
8.2.2	Vorschlag für ein methodenintegratives Vorgehen.....	118
8.3	Überlegungen zur Textauswahl.....	121
8.3.1	Textschwierigkeit – Textpassung .....	121
8.3.2	Kriterien zur Bestimmung der Textpassung .....	129
8.3.2.1	Dimension I: Der Text.....	131
8.3.2.2	Dimension II: Der Kontext.....	135
8.3.2.3	Dimension III: Die Schülerinnen und Schüler .....	137
8.3.3	Rückschlüsse für die Textauswahl .....	139
<b>9</b>	<b>Exemplarische Einzeltextanalysen und didaktische Anregungen .....</b>	<b>142</b>
9.1	Kurt Marti: „Neapel sehen“ .....	142
9.1.1	Fachwissenschaftliche Analyse.....	142

9.1.2	Didaktische Anregungen zu Kurt Marti: „Neapel sehen“ ..	155
9.1.2.1	Begründung der Textauswahl.....	155
9.1.2.2	Methodenintegrative Vorschläge .....	156
9.2	Ilse Aichinger: „Das Fenster-Theater“ .....	161
9.2.1	Fachwissenschaftliche Analyse.....	161
9.2.2	Didaktische Anregungen .....	177
9.2.2.1	Begründung der Textauswahl.....	177
9.2.2.2	Methodenintegrative Vorschläge .....	179
9.3	Gabriele Wohmann: „Die Klavierstunde“ .....	184
9.3.1	Fachwissenschaftliche Analyse.....	184
9.3.2	Didaktische Anregungen .....	203
9.3.2.1	Begründung der Textauswahl.....	203
9.3.2.2	Methodenintegrative Vorschläge .....	205
9.4	Julia Franck: „Streuselschnecke“ .....	210
9.4.1	Fachwissenschaftliche Analyse.....	210
9.4.2	Didaktische Anregungen .....	228
9.4.2.1	Begründung der Textauswahl.....	228
9.4.2.2	Methodenintegrative Vorschläge .....	230
<b>10</b>	<b>Schlussbetrachtung .....</b>	<b>236</b>
<b>11</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>246</b>
<b>12</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>251</b>
12.1	Primärliteratur .....	251
12.2	Sekundärliteratur .....	252

## 1      **Perspektivverstehen von Kurzgeschichten im Literaturunterricht: Einleitende Überlegungen**

Die vorliegende konzeptionelle Arbeit untersucht, welchen Einfluss die Perspektivgestaltung und das Perspektivverstehen in Kurzgeschichten auf das Textverstehen haben und wie sie für ein adäquates Verstehen von Kurzgeschichten im Literaturunterricht am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II fruchtbar gemacht werden können. Zugrunde liegt die Annahme, dass die Anforderungen, die Kurzgeschichten als im Literaturunterricht viel gelesene Gattung<sup>1</sup> an Schülerinnen und Schüler stellen, einerseits insbesondere aus der Perspektivgestaltung selbst resultieren, andererseits jedoch im Literaturunterricht weitgehend unbeachtet bleiben und in diesem Sinne einer erhöhten Aufmerksamkeit bedürfen, der sich die folgenden Ausführungen widmen.

*Perspektivgestaltung* wird dabei in Anlehnung an Nickel-Bacon (2017) als das – kunstvoll gemachte – Gefüge aller in einem literarischen Text enthaltenen Figuren- und Erzählerperspektiven verstanden. Das Verstehen dieser Perspektivgestaltung, d. h. der einzelnen Perspektiven von Figuren und Erzählinstanz und ihrer Struktur, d. h. ihrer Relation zueinander, wird als *Perspektivverstehen* bezeichnet. Es ist vor allem kognitiver Natur und manifestiert sich in doppelter und zugleich ineinandergreifender Weise: Auf inhaltlicher Ebene impliziert es ein Verstehen der Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühle der jeweiligen literarischen Instanzen, auf der Darstellungsebene hingegen steht das Verstehen in struktureller Hinsicht im Fokus. Das Perspektivverstehen ist damit das Resultat einer kompetenten und ko-intentionalen Auseinandersetzung mit der in einem literarischen Text enthaltenen Perspektivgestaltung. Abhängig ist es von der *Perspektivübernahme* (vgl. u. a. Gailberger 2014; Andringa 1986), die im weiteren Verlauf dieser Arbeit verstanden wird als ein vor allem emotionales, aber auch kognitives sich Hineinversetzen in einzelne Figuren bzw. die Erzählinstanz. Perspektivübernahme wird dabei verstanden als subjektiver und individueller Prozess und dabei zum Oberbegriff für verschiedene Momente der Auseinandersetzung mit literarischen Perspektiven der Textwelt: Identifikation, Empathie, Alteritätserfahrung und Fremdverstehen. Während etwa Surkamp Perspektivübernahme als „einen geistigen Vorgang [versteht], bei der sich eine Person virtuell in die Lage einer anderen versetzt, um deren [...] Perspektive von einem Ereignis oder einer Angelegenheit zu erfahren“ (Surrkamp 2008b, S. 568), und damit durch die Betonung des absichtsvoll gerichteten Handelns unbewusste Momente bei der Perspektivübernahme ausschließt, finden in das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis auch unbewusste Prozesse Eingang. Mit anderen Worten: Perspektivübernahme ist nicht zwingend intentional und bewusst,

---

<sup>1</sup> Davon zeugen nicht nur in den letzten Jahren erschienene Lehrerhandreichungen (vgl. u. a. Schwake 2008; Greese 2007), sondern auch ein Blick in die Lehrpläne. Vor allem in den Jahrgangsstufen 7 und 8, mitunter auch der Jahrgangsstufe 9, werden Kurzgeschichte gelesen (vgl. u. a. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein o. J., S. 45.; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 42; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, S. 42).

kann aber aus didaktischen Gründen intentional und bewusst gefördert werden.

### **Zur Bedeutung der Perspektivgestaltung in Kohärenzlücken**

Die Kurzgeschichte ist eine Gattung des Impliziten und stellt ihre Leserinnen und Leser damit vor hohe Anforderungen. Oder, um mit Hemingways (1957) Eisbergmetapher zu sprechen: Ein wesentlicher Teil der Kurzgeschichte bleibt, gleich einem Eisberg, im Verborgenen. Der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Erzählzeit (vgl. u. a. Durzak 2002, S. 303) und der daraus resultierenden kurzgeschichtentypischen Reduktion (vgl. u. a. Meyer 2014, S. 18) geschuldet, offenbart sich dies vor allem in den Kohärenzlücken, die Nickel-Bacon als konstituierendes und rezeptionssteuerndes Gattungsmerkmal herausstellt (vgl. Nickel-Bacon 2012, S. 95). Kohärenzlücken zeigen sich dort, wo im Text für das Verstehen Wichtiges implizit und „rezeptionsseitig durch Kontextwissen zu füllen und damit aufzulösen“ (Nickel-Bacon 2012, S. 95) bleibt. Soll eine Kurzgeschichte verstanden werden, müssen solche Kohärenzlücken adäquat gefüllt werden. Die kurzgeschichtentypische Aufforderung des Lesers / der Leserin zur Mitarbeit (vgl. u. a. Meyer 2014, S. 19) wird nicht nur in besonderer Weise durch die Kohärenzlücken angeregt, sondern ist zugleich mit Herausforderungen für die Leserinnen und Leser verbunden. Maßgeblichen Einfluss auf die Entstehung von Kohärenzlücken in Kurzgeschichten nimmt auch die Perspektivgestaltung. Daher liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten, die sich in besonderer Weise und von der Reduktion geprägt zeigt.

Jeder literarische Text, so lässt sich aus erzähltheoretischem Blickwinkel festhalten, unterliegt einer Perspektivierung, und diese Perspektivierung ist ausschlaggebend dafür, was erzählt wird und was nicht erzählt wird, was expliziert wird und was implizit bleibt. Zuzustimmen ist in dieser Hinsicht Wolf Schmid, der feststellt: „Eine Geschichte konstituiert sich überhaupt erst dadurch, dass das amorphe, kontinuierliche Geschehen einer selektierenden und hierarchisierenden Hinsicht unterworfen wird“ (Schmid 2014, S. 121). Es ist vor allem die Selektion, die Kohärenzlücken auch aus der Perspektivgestaltung resultieren lässt, wenn aus den unterschiedlichen Perspektiven nicht alles erzählt und einiges, ob bewusst oder unbewusst, verschwiegen wird. Mit anderen Worten: Das Geschehen bzw. die Handlung der Kurzgeschichte wird immer nur ausschnittsweise und von Aussparungen geprägt aus den unterschiedlichen Perspektiven erzählt. Zwar gilt das für literarische Texte im Allgemeinen, in Kurzgeschichten tritt das aufgrund der Reduktion jedoch in besondere Maße hervor, sodass für das Verstehen der Kurzgeschichte Maßgebliches ungesagt bleibt.

Der kurzgeschichtentypische und ebenfalls der Reduktion geschuldete Fokus auf Figuren (vgl. u. a. Marx 2005, S. 58) zeigt sich auch in der Perspektivgestaltung. Quantitativ vorherrschend ist die Perspektive der Hauptfigur, die im weiteren Verlauf als *dominante Perspektive* bezeichnet werden soll. Das Geschehen wird maßgeblich aus dieser dominanten Perspektive dargestellt, die Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühle der Hauptfigur stehen im Vordergrund. Daneben zeigen sich mitunter auch Perspektiven anderer Figuren, die allerdings weitaus weniger deutlich ausgestaltet sind als die dominante Perspektive der Hauptfigur. Die Perspektiven dieser

Nebenfiguren sollen im weiteren Verlauf als *ausgesparte Perspektiven* bezeichnet werden.

Wenngleich die dominante Figurenperspektive die am stärksten ausgestaltete Perspektive ist, zeigt auch sie sich von der kurzgeschichtentypischen Reduktion betroffen, ebenso wie die ausgesparten Figurenperspektiven. Denn nicht alles, was die Figuren denken, wahrnehmen und fühlen, kann innerhalb der begrenzten Erzählzeit expliziert werden, und für das Verstehen der Kurzgeschichte notwendige Informationen, Zusammenhänge etc. bleiben auch aus den Figurenperspektiven, ob dominant oder ausgespart, ungesagt und vom Leser / von der Leserin zu ergänzen.

Darüber hinaus impliziert die Bedeutung der Perspektivgestaltung für literarische Texte im Allgemeinen wie für Kurzgeschichten im Speziellen auch eine notwendige Differenzierung zwischen den Figuren auf der einen und der Erzählinstanz auf der anderen Seite. Denn die Erzählinstanz als heuristische, das Geschehen präsentierende Instanz ist nicht nur für die Auswahl und Darstellung der das Geschehen konstituierenden Momente verantwortlich (vgl. Schmid 2014, S. 78), sie ist den Figuren auch hierarchisch übergeordnet und verfügt ihnen gegenüber dementsprechend über einen Wissensvorsprung (vgl. u. a. Nünning 1989, S. 75), den sie auch in Kurzgeschichten etwa in Erzählerberichten in einer eigenen Perspektive zum Ausdruck bringt. Auf dieser hierarchischen Überordnung und dem damit einhergehenden Wissensvorsprung gründet die Möglichkeit der Erzählinstanz, das Geschehen von einer den Figuren der Textwelt übergeordneten Position zu kommentieren oder zu werten sowie Wissen zu äußern, über das die Figuren nicht verfügen (können).<sup>2</sup> In Kurzgeschichten zeigt sich die Perspektive der Erzählinstanz, die im Folgenden *reduzierte Erzählerperspektive* genannt werden soll, insofern von der kurzgeschichtentypischen Reduktion beeinflusst, als sie nur spärlich vorhanden und mitunter kaum auszumachen ist. Diejenigen Stellen allerdings, an denen aus der Perspektive der Erzählinstanz erzählt wird, sind für das Verständnis der Kurzgeschichte prägnant und bedeutsam, da sich dort die kommunikative Funktion der Kurzgeschichte (vgl. Nickel-Bacon 2008, S. 71) bündelt und insbesondere darin zeigt, dass sie die der Kurzgeschichte inhärente Wirklichkeitserfahrung prägnant zum Vorschein bringt. Die Reduktion der Beiträge der Erzählinstanz ist damit vor allem auf quantitativer Ebene zu verzeichnen. Auf qualitativer Ebene hingegen ist die reduzierte Erzählerperspektive geprägt von einer besonderen Verdichtung.<sup>3</sup>

Wichtige kurzgeschichtentypische Kohärenzlücken resultieren also aus der Perspektivgestaltung, die wiederum von der Reduktion geprägt ist. Sie zeigen sich dort, wo Perspektiven ineinandergreifen, wo Perspektivwechsel stattfinden, wo aus den Perspektiven für das Verstehen Notwendiges verschwiegen wird. Die Anforderungen, die Kurzgeschichten an ihre Leserinnen

---

<sup>2</sup> Damit grenzt sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten von gattungstypologischen Ansätzen ab, die das Vorhandensein der Erzählinstanz und ihrer Perspektive in Kurzgeschichten weitgehend verneinen (vgl. u. a. Gutmann 1970, S. 155; Durzak 2002, S. 303).

<sup>3</sup> Die Annahme, dass die Verdichtung ein grundlegendes und mehrere Ebenen, wenn auch nicht die Erzählerperspektive umfassendes Gattungsmerkmal ist, vertritt etwa Meyer (2014, S. 18).

und Leser stellen, liegen damit auch in den Kohärenzlücken begründet, die aus der Perspektivgestaltung resultieren. Allerdings bleiben diese Verstehensanforderungen bisweilen unbeachtet. So hält zum Beispiel Quinten, wenn auch ohne empirischen Beleg, fest, dass Schülerinnen und Schüler Kurzgeschichten insbesondere aufgrund ihrer Kürze bevorzugen (vgl. Quinten 2010, S. 98). Diese Kürze mag zwar dafür sorgen, dass die Kurzgeschichte schnell „fertig gelesen“ ist. Zugleich aber ist sie ursächlich für die Anforderungen, vor die die Perspektivgestaltung und darauf aufbauend auch die Kohärenzlücken Leserinnen und Leser stellt. Um diese Anforderungen überwinden zu können und die Kurzgeschichten zu verstehen, bedarf die Perspektivgestaltung als Möglichkeit, Kohärenzlücken zu erzeugen, die „gerade nicht als subjektiv zu füllende Leerstellen [...], sondern als kointentional (und damit text- wie kontextgebunden) zu ergänzende“ (Nickel-Bacon 2012, S. 94) aufzufassen sind, eines adäquaten und ko-intentionalen Umgangs. Dieser adäquate Umgang, so bleibt weiter festzuhalten, ist in den Textstrukturen von Kurzgeschichten bereits angelegt. Die kurzgeschichtentypische Rezeptionslenkung, die Aufforderung zur Mitarbeit impliziert zugleich ein im Text verankertes Idealbild eines Lesers, oder, mit Eco (1987) gesprochen, eines Modell-Lesers, der sich ein Durchschauen der Perspektivgestaltung für das Textverstehen zunutze macht und auf diesem Wege daraus resultierende Kohärenzlücken ko-intentional füllt.

Damit rückt die Notwendigkeit eines adäquaten Analysewissens von Lehrkräften im Sinne eines Professionswissens (vgl. u. a. Bräuer / Wieser 2015; Pflugmacher 2015) in das Blickfeld. Wenn Schülerinnen und Schülern im Literaturunterricht eine auf der Perspektivgestaltung basierende verstehensorientierte und die Anforderungen bedenkende Auseinandersetzung mit Kurzgeschichten ermöglicht werden soll, ist ein solches Wissen unabdingbar, das es Lehrerinnen und Lehrern erlaubt, die Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten zu analysieren, um darauf aufbauend entsprechende und verstehensorientierte Lehr-Lern-Prozesse initiieren zu können. Dazu gehört auch ein Wissen um den Modell-Leser / die Modell-Leserin im Sinne eines / einer im Text verankerten und zugleich rezeptionssteuernden idealen Lesers / Leserin.

### **Rezeptionsorientierte Modelle des Perspektivverstehens**

Festzuhalten bleibt: Sollen Kurzgeschichten verstanden werden, müssen Leserinnen und Leser Perspektiven verstehen und ihr Zusammenspiel durchschauen, um darauf aufbauend die Kohärenzlücken textadäquat schließen zu können. Ein solcher Umgang mit der Perspektivgestaltung wird, wenn auch gattungsunabhängig, auch aus literaturdidaktischer Sicht fokussiert und vor allem im Kontext von Perspektivübernahme, Perspektivverstehen und dem Nachvollziehen von Perspektiven beschrieben und auf verschiedene Art und Weise modelliert. Davon zeugen nicht zuletzt jene rezeptionsorientierten Stufenmodelle, die die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. zum Nachvollziehen literarischer Perspektiven in den Blick nehmen (vgl. Andringa 1987b; Spinner 2006; Rietz 2017). Unter anderem durch die Verbindung mit entwicklungspsychologischen Theorien bilden sie ab, wie sich die

Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. zum Perspektivverstehen im Laufe des zunehmenden Alters von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Andringa (1987b) differenziert fünf Stufen aus, die von der anfänglichen Unfähigkeit, Perspektiven zu übernehmen, bis hin zur Fähigkeit einer Integration der Perspektiven der gesamten Textwelt reicht. Auf diesen Ergebnissen aufbauend, modelliert Spinner (2006) fünf Stufen der Rekonstruktion von Perspektiven literarischer Figuren. Dabei unterscheidet er nicht nur zwischen den verschiedenen Umgangsweisen mit Perspektiven, sondern auch zwischen den Perspektivträgern: Steht anfangs die Perspektive der Hauptfigur im Fokus, wird sie im weiteren Entwicklungsverlauf ergänzt durch weitere Perspektiven von Nebenfiguren und schließlich durch die Perspektive der Erzählinstanz. Einen anderen Ansatz modelliert Rietz (2017). Die drei Stufen seines Modells umfassen verschiedene Umgangsformen mit allen Perspektiven der Textwelt, auch in Relation zur Lebenswelt des Lesers / der Leserin. Eine entwicklungs-spezifische Unterscheidung zwischen Figuren- und Erzählerperspektiven, wie sie etwa bei Spinner zu finden ist, nimmt Rietz nicht vor. Anders als Spinner (2006) und Andringa (1987b) jedoch modelliert Rietz seinen Ansatz unter expliziter Bezugnahme auf Kompetenzmodelle, entwicklungspsychologische, literaturdidaktische und insbesondere auch literaturwissenschaftliche Theorien und ermöglicht damit einen integrativen und umfassenden Blick auf den Erwerb einer Perspektivübernahmekompetenz. Wenngleich sich diese rezeptionsorientierten Modelle – in unterschiedlicher Ausprägung – voneinander unterscheiden, liegt doch allen die Annahme zugrunde, dass die Fähigkeit zu Perspektivübernahme, Perspektivverstehen bzw. dem Nachvollziehen von Perspektiven als eine literarische Kompetenz zu betrachten sei.

### **Die Verortung des Perspektivverstehens im literaturdidaktischen Diskurs**

Im literaturdidaktischen Diskurs verorten lassen sich die folgenden Überlegungen zum Perspektivverstehen damit neben der Bedeutung eines notwendigen Professionswissens in zweierlei Hinsicht. Vor allem in der Debatte um literarische Kompetenzen zu betrachten, wie etwa der Titel *Perspektivübernahmekompetenzen* der von Rietz (2017) veröffentlichten Dissertation zeigt, erweist sich das Perspektivverstehen einschließlich der Perspektivübernahme als Fähigkeit, die es zu fördern und für ein literarisches Verstehen fruchtbar zu machen gilt. Das trifft insbesondere auch für das Perspektivverstehen in Kurzgeschichten zu. So nennt etwa Kaspar H. Spinner die Fähigkeit, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen, als einen seiner elf Aspekte literarischen Lernens und deutet zugleich auf die damit einhergehenden komplexen Anforderungen hin:

Ein intensiver Bezug zu literarischen Figuren entsteht in der Regel dadurch, dass man eigene Gefühle und Sichtweisen, auch Wunschvorstellungen anderer Lebensmöglichkeiten wiederfindet; aber zugleich heißt literarisches Verstehen, dass man in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit von Figuren wahrnimmt. (Spinner 2006, S. 9)

Das Verhandeln und Abwägen zwischen eigenen und im Text angelegten fremden Perspektiven, zwischen „Identifikation und Abgrenzung“ (Spinner 2006, S. 9), werden hier zur Voraussetzung eines literarischen Verstehens. Konkreter stellt auch Garbe fest, dass „große Teile der belletristischen Literatur [...] auf Empathiefähigkeit als elementare Rezeptionskompetenz angewiesen“ (Garbe 2003, S. 84) sind, Empathie also unabdingbar sei, um literarische Texte überhaupt adäquat lesen und verstehen zu können. Perspektivübernahme und Perspektivverstehen oder allgemeiner das Nachvollziehen von Perspektiven sind also „außerordentlich wichtig für das Verstehen literarischer Texte“ (Rosebrock / Wirthwein 2014, S. 89): Nur wer in der Lage ist, die in literarischen Texten enthaltenen Perspektiven zu übernehmen, im Zusammenspiel zu verstehen und sie in das Textganze einzufügen, so die Schlussfolgerung, kann einen literarischen Text adäquat verstehen. Für die Kurzgeschichte gilt das mit Blick auf ihre Reduktion und die daraus resultierenden Kohärenzlücken in besonderem Maße. Damit ist auf der anderen Seite der zweite Anknüpfungspunkt an den literaturdidaktischen Diskurs berührt: die Bedeutung eines stärker kognitionspsychologisch fundierten Textverstehens. Denn der in der Literaturdidaktik unbestrittene Zusammenhang zwischen Perspektivverstehen und Textverstehen (vgl. u. a. Spinner 1980; Stark 2012, 2019) lässt sich auch auf die Kurzgeschichte und ihre Kohärenzlücken übertragen: Sollen Kohärenzlücken in Kurzgeschichten textadäquat gefüllt werden, ist ein stärker kognitiv orientiertes Verständnis einzelner Perspektiven und ihrer Struktur notwendig. Das schließt eingedenk ihres Ineinandergreifens und des wechselseitigen Verhältnisses auch Momente der stärker emotionalen Perspektivübernahme mit ein.

### **Ziele und Aufbau der Arbeit**

Das Ziel der folgenden Ausführungen ist es, einen Ansatz aufzuzeigen, der das Verstehen der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten für ein adäquates Textverstehen fruchtbar macht. Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend, ist dieses Vorhaben zu situieren in dem Verständnis von „Textvermittlung als Interaktion“ (Nickel-Bacon 2006, S. 97) und umfasst damit die Textseite, die Schülerinnen- und Schülerseite sowie die Vermittlungsseite, die es zu modellieren und fruchtbar zu machen gilt.

In diesem Sinne gilt es in Bezug auf die Textseite einen erzähltheoretischen Ansatz zu entwickeln, der es erlaubt, die Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten adäquat zu analysieren. Diese Aufgabe erweist sich insofern als komplex, als sich erzähltheoretisch fundierte Modelle der Perspektivgestaltung nicht nur hinsichtlich ihrer Terminologie, sondern auch hinsichtlich der möglichen Perspektivträger / Perspektivträgerinnen und der Manifestation der Perspektiven in literarischen Texten unterscheiden. Vor allem aber sind die meisten erzähltheoretischen Ansätze entweder gattungsunspezifisch oder aber für den Roman konzipiert, wie es etwa bei Stanzels *Erzählsituationen* (1955) der Fall ist. Die kurzgeschichtenspezifische Reduktion samt ihren Auswirkungen auf die Figuren- und vor allem die Erzählerperspektive bleibt hingegen unbeachtet. In diesem Sinne gibt Stark zu bedenken, ob sich der von Genette (1998) entwickelte Ansatz der Fokalisierungen für die Analyse der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten eignet, und er sieht eine deutliche

Diskrepanz zwischen erwartbarem Gewinn der Analyse der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten auf der einen und der Häufigkeit der mit diesem Ziel erfolgenden Konzentration auf Kurzgeschichten auf der anderen Seite (vgl. Stark 2012, S. 153). Stark ist insofern zuzustimmen, als es fraglich ist, ob die Analyse der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten mit den klassischen Modellen wie denen von Stanzel (1955) und Genette (1998) überhaupt zielführend ist. Unbeachtet bleibt dabei gleichwohl, dass ein Verstehen von Kurzgeschichten auch auf ein Verstehen der Perspektivgestaltung angewiesen ist und somit ein gattungsadäquater Ansatz zur Analyse der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten notwendig ist, der Perspektivübernahme und Perspektivverstehen ermöglicht. Denn sollen Perspektiven insbesondere auch auf struktureller Ebene verstanden werden, so müssen sie – anhand literaturwissenschaftlich fundierter Kategorien – analysiert werden. Das gilt auch in Kurzgeschichten nicht nur für die Figuren, sondern vor allem auch für die Erzählinstanz: „Die Analyse der Erzählinstanz ist [...] in der Regel für das Verstehen einer literarischen Erzählung unabdingbar.“ (Leubner / Saupe 2006, S. 123)<sup>4</sup> Neben den einzelnen kommunikativen Instanzen der Textwelt und ihren Perspektiven ist es vor allem auch ihr Zusammenspiel, ihr Ineinandergreifen, das es um eines umfassenden Verständnisses willen zu analysieren gilt. Das schließt, auch im Sinne des Modell-Lesers / der Modell-Leserin, eine Betrachtung der Sympathienlenkung mit ein, die sich in Kurzgeschichten nicht nur ebenfalls von der Reduktion geprägt zeigt, sondern insbesondere auf den Rezeptionsprozess Einfluss nimmt, insofern sie den Schülerinnen und Schülern Perspektiven der kurzgeschichtlichen Textwelt nahelegen, einen Zugang zu ihnen aber auch versperren kann.

Damit untrennbar verbunden ist zudem die Notwendigkeit eines zugrunde liegenden Modells, das die Kommunikation in Kurzgeschichten betrachtet und zur terminologischen Eindeutigkeit verhilft sowie die Verhältnisse den Figuren und der Erzählinstanz beschreibt. Während gängige literaturwissenschaftliche Modelle (vgl. u. a. Nünning 1989; Schmid 2014) gattungsunabhängig argumentieren, sollen in der vorliegenden Arbeit die kurzgeschichtenspezifischen Besonderheiten und vor allem die Reduktion Beachtung finden. Eingedenk der Tatsache jedoch, dass die Kurzgeschichte besondere, in ihrer Struktur gründende Anforderungen an Schülerinnen und Schüler stellt, erscheint eine Übertragung vorhandener Modelle auf das Lesen von Kurzgeschichten im Literaturunterricht unzureichend. Deren Modifikation muss es daher zur Aufgabe machen, nicht nur kurzgeschichtenspezifisch zu argumentieren, sondern darüber hinaus auch den Kontext des Literaturunterrichts als Rahmen anzunehmen.

Aus literaturdidaktischer Sicht erweist es sich als sinnvoll, neben der Textseite auch Schülerinnen und Schüler und ihre Rezeptionsprozesse und darüber hinaus vermittlungsbezogene Fragestellungen zu fokussieren.

Deshalb gilt es mit Blick auf die Seite der Schülerinnen und Schüler, ein Modell zu entwickeln, das die Entwicklung des Perspektivverstehens und

---

<sup>4</sup> Einen notwendigen Bezug auf die Erzählerperspektive postulieren Rosebrock / Wirthwein auch im Kontext der Perspektivübernahme. So halten sie fest, „dass Perspektivübernahme nicht nur im Blick auf die Figuren von Erzähltexten erforderlich ist, sondern auch gegenüber der Erzählinstanz.“ (Rosebrock / Wirthwein 2014, S. 89)

darin inbegriffen auch der Perspektivübernahme in der konkreten Textbegegnung mit Kurzgeschichten abbildet, um auch die Vermittlungsseite adäquat modellieren zu können. Mit Blick auf die konkrete Textbegegnung ist ein solches Modell von zeitlich orientierten Stufenmodellen (vgl. u. a. Andringa 1987b; Spinner 2006; Rietz 2017) abzugrenzen. Denn außer Acht bleibt bei diesen Modellen weitestgehend, wie sich Perspektivübernahme und Perspektivverstehen in der konkreten Textbegegnung zu einem bestimmten Zeitpunkt ausbilden und entwickeln. Die didaktische Frage, wie Leserinnen und Leser zu einem umfassenden Verständnis der Perspektivgestaltung eines konkreten Textes gelangen, ist dort nicht abgebildet. Dass die einzelne Textbegegnung und die in ihr entfaltbaren Möglichkeiten zu Perspektivübernahme und Perspektivverstehen immer auch in Abhängigkeit zu der zeitlichen Perspektive, zu dem Entwicklungsstand, zu den Fähig- und Fertigkeiten der empirischen Leserinnen und Leser stehen, bleibt dabei außer Frage. Vor allem aber mit Blick auf die Tatsache, dass Kurzgeschichten eine im Literaturunterricht nach wie vor stark repräsentierte, zugleich aber auch durch ihre Perspektivgestaltung herausfordernde Gattung sind, erscheint der Fokus auf die konkrete Begegnung mit einer konkreten Kurzgeschichte zweckmäßig.

Damit einher geht auch eine terminologische Präzisierung von Perspektivverstehen und Perspektivübernahme. Denn obschon die Bedeutung, die Perspektivverstehen und Perspektivübernahme als literaturbezogenen Kompetenzen beigemessen wird, nahezu einheitlich hoch eingeschätzt wird, zeigt sich, dass sie weitgehend uneinheitlich definiert werden. Rietz (2017) etwa entwickelt ein Modell zur Perspektivübernahmekompetenz, bezieht sich dabei jedoch explizit auf erzähltheoretische Konzeptionen und forciert in seiner Erläuterung insbesondere Aspekte des Verstehens. Auch an anderer Stelle wird überwiegend der Begriff der Perspektivenübernahme verwendet (vgl. u. a. Andringa 1987b; Buhl 2014), die zusammengefasst verstanden wird als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Momente, die von einem Einfühlen in literarische Figuren bis zu ihrem Verstehen reichen. Eine deutlichere Trennung ist bereits bei Spinner zu finden, wenn er den Begriff des Nachvollziehens von Perspektiven gebraucht (vgl. Spinner 2006, S. 9). Er subsumiert darunter ebenfalls Momente wie Empathie und Alteritätserfahrung, aber eben auch Prozesse des Verstehens. In einer späteren Publikation warnt er indes vor einer künstlichen Trennung zwischen emotionalen und kognitiven Momenten:

Dieser kognitive Aspekt der Perspektivenübernahme beim Lesen wird in der literaturdidaktischen Diskussion oft unterschätzt, weil man einen analytisch-objektivierenden einem identifikatorisch-emotionalen Zugang zu Texten gegenüberstellt; sich in Figuren hineinversetzen erscheint dann bloß als affektiver Zugang, Reflexion dagegen an Distanz zum Text gekoppelt. Dabei gehört es gerade zur Faszination des Lesens, dass man sich auf das kognitive Abenteuer eines Nachvollzugs von Perspektiven einlässt: Man tritt in den Text hinein, nähert sich der Perspektive der Hauptfigur (und ggf. auch anderer Figuren) an und denkt mit ihr. (Spinner 2013, S. 244)

Aus umgekehrter Perspektive betont Kumschlies: „Natürlich müssen die Figurenhandlungen- und gedanken [sic!] vom Leser auch kognitiv verstanden und

verarbeitet werden, ohne emotionale Beteiligung ist dies aber nicht möglich.“ (Kumschlies 2008, S. 46) Gleichwohl, so ist beiden Einwänden zu entnehmen, lassen sich Unterschiede zwischen emotionalen und kognitiven Herangehensweisen erkennen, auch wenn, und da ist beiden ebenfalls zuzustimmen, diese Verarbeitungsweisen nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden können. So differenziert Stark (2012) explizit zwischen Perspektivübernahme und Perspektivverstehen. Dabei modelliert er das Verhältnis zwischen beiden Seiten so, dass er einen direkten Zusammenhang zwischen ihnen gegeben und sie nicht als voneinander unabhängige Momente sieht: „Die Einladung zur lesebezogenen Perspektivenübernahme und zum Fremdverstehen hat eben nicht nur inhaltliche Voraussetzungen, sondern erfordert Fähigkeiten des Perspektivverstehens.“ (Stark 2012, S. 164f.) Dennoch werden auch hier die Begriffe Perspektivenübernahme und Perspektivverstehen nicht weiter ausdifferenziert, und hier wie insgesamt bleibt die Frage, in welchen Zusammenhang etwa Identifikation, Empathie, Alteritätserfahrung und Fremdverstehen zu setzen sind. Der vorliegenden Arbeit liegt indes die Annahme zugrunde, dass das Perspektivverstehen die Übernahme von Einzelperspektiven in unterschiedlichen Momenten sowie ein Verständnis ihres Zusammenspiels impliziert.

Aus diesem Modell des Perspektivverstehens ergeben sich genuin didaktische Überlegungen. Sollen Kurzgeschichten im Literaturunterricht auf der Grundlage ihrer Perspektivgestaltung verstanden werden, so sind zunächst unabdingbare entwicklungsspezifische Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu bedenken. Oder, mit anderen Worten: Ab welchem Alter sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, Kurzgeschichten adäquat zu verstehen?

Mit Blick auf die gattungsspezifischen Besonderheiten der Kurzgeschichte einerseits, aber auch auf die notwendigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler andererseits rückt einerseits die Bedeutung des narratologischen und des Gattungswissens in den Fokus, und andererseits steht neben der Wissensvermittlung der Anwendungsbezug im Vordergrund. Im Rahmen des deklarativen Wissens (vgl. u. a. Rupp 2014, S. 32) sind zwar Fachtermini zur Perspektivgestaltung sowie zu den Gattungsmerkmalen verankert. Einen flexiblen, selbstständigen und verstehensorientierten Umgang mit der Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten ermöglicht es jedoch nicht. Zu prozeduralisieren und einer Anwendung zugänglich zu machen ist in diesem Sinne das Wissen um die Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten und ihre Analyse. Als maßgeblich erweisen sich auch hier die von Nickel-Bacon angeführten Kohärenzlücken, insofern sie als rezeptionssteuerndes Gattungsmerkmal Einfluss auf den Rezeptionsprozess nehmen und damit einer Prozeduralisierung von Gattungswissen zugänglich sind (vgl. Nickel-Bacon 2008, S. 69). Im Kontext der Perspektivgestaltung heißt das: Die aus der Perspektivgestaltung resultierenden Kohärenzlücken nehmen insofern Einfluss auf den Lektüreprozess, als sie zu einem auf Perspektivübernahme und Perspektivverstehen basierenden Füllen auffordern. Soll nun auch im Sinne einer Prozeduralisierung von erzähltheoretischem und Gattungswissen ein Verstehen von Kurzgeschichten im Literaturunterricht ermöglicht werden, das auf einem Füllen der Kohärenzlücken im Rahmen der Perspektivgestaltung aufbaut, so gilt es, diese Kohärenzlücken in den Blick zu nehmen und den

Schülerinnen und Schülern durch entsprechende Aufgabenstellungen in einem steten und die Rezeptionslenkung bedenkenden Anwendungsbezug ein ko-intentionales Füllen zu ermöglichen.

Damit untrennbar verbunden ist auch die methodische Rahmung, die das Perspektivverstehen in Kurzgeschichten und damit ein auf dem Füllen von Kohärenzlücken basierendes Textverstehen ermöglichen soll. Zwar wird mit Blick auf ein Textverstehen mitunter der Vorschlag gemacht, dass die Lehrkraft als Meisterleser fungieren und ihren Schülerinnen und Schülern durch Vorführen und Aufforderung zum Nachahmen den richtigen Umgang mit Texten auf dem Weg zum Verstehen aufzeigen soll (vgl. u. a. Stark 2019). Mit Blick auf die Perspektivübernahme als stark subjektiver und individueller Prozess erweist sich ein solcher methodische Zugang jedoch nur eingeschränkt als sinnvoll. Stattdessen greift die vorliegende Arbeit auf zwei der drei methodischen Paradigmen des Literaturunterrichts – Gesprächsdidaktik, analytischer Literaturunterricht und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (vgl. u. a. Nickel-Bacon 2006, S. 109) – zurück: Für ein Fördern der Perspektivübernahme und des Perspektivverstehens in Kurzgeschichten erscheinen vor allem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren als eine emotional-affektive und motivationsfördernde Beschäftigung evozierende Verfahren einerseits und analytische Verfahren als primär auf ein Verstehen von Textstrukturen zielende Verfahren andererseits (vgl. u. a. Nickel-Bacon 2006, S. 110) zweckmäßig. In diesem Sinne wird in den folgenden Ausführungen dafür plädiert, Perspektivübernahme und Perspektivverstehen und das damit einhergehende Füllen von Kohärenzlücken in Kurzgeschichten methodenintegrativ (vgl. u. a. Nickel-Bacon 2006, S. 110) zu fördern und Schülerinnen und Schülern auf diesem Wege abhängig von ihren jeweiligen Rezeptionsweisen und mit Blick auf einen steten Anwendungsbezug nicht nur zu einer Prozeduralisierung von Wissen, sondern vor allem zu einem Verstehen dieser anforderungsreichen Gattung zu verhelfen.

Zu guter Letzt sind damit Fragen der Textauswahl berührt. Denn dass die Kurzgeschichte eine komplexe Gattung ist und Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen stellt, die es im Literaturunterricht unter anderem methodisch aufzufangen und einem Verstehen zugänglich zu machen gilt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass unterschiedliche Kurzgeschichten mit unterschiedlichen Anforderungen einhergehen und dass das Verstehen einer spezifischen Kurzgeschichte auch von der jeweiligen Textstruktur abhängt. Fragen der Textpassung finden vor allem in den letzten Jahren verstärkt Eingang in den literaturdidaktischen Diskurs (vgl. u. a. Frickel 2018; Standke 2016). Aber auch hier stehen gattungsübergreifende Überlegungen im Zentrum, und die Kurzgeschichte samt ihrer Reduktion findet keine spezifische Betrachtung. Um für den Literaturunterricht eine Kurzgeschichte wählen zu können, deren Anforderungen den Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schülern entsprechen, und auf diesem Wege ein umfassendes Verstehen der Kurzgeschichte zu ermöglichen, gilt es, diese Lücke zu füllen und spezifisch die Kurzgeschichte und ihre Perspektivgestaltung in den Blick zu nehmen.

Diese Ziele und Desiderata zusammenführend, liegt der vorliegenden Arbeit folgender Aufbau zugrunde:

Erstens sollen in ein- und hinführenden Vorüberlegungen der literaturdidaktische Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt und letztere damit

im literaturdidaktischen Diskurs verortet werden. Dazu werden in Kapitel 2 zunächst die Bedeutung von Perspektivübernahme und Perspektivverstehen als literaturbezogene Kompetenzen und – unter anderem unter entwicklungspsychologischem Impetus – ihre Voraussetzungen erläutert und dargestellt.

Zweitens soll ein Blick auf die Textseite folgen: Stehen in Kapitel 2 Perspektivübernahme und Perspektivverstehen im Fokus, so sind es in Kapitel 3 die erzähltheoretischen Modelle, mit denen die Perspektivgestaltung in erzählenden Texten analysiert und untersucht werden kann. Der großen Menge unterschiedlicher Ansätze geschuldet, erfolgt diese Darstellung konzentriert auf die schulisch und thematisch relevanten erzähltheoretischen Modelle zur Perspektivgestaltung.

Drittens soll der Blick auf die Textseite verengt werden, insofern das dieser Arbeit zugrunde liegende Kurzgeschichtenverständnis in den Fokus rückt. In diesem Sinne werden in Kapitel 4 die für die vorliegende Arbeit relevanten Gattungsmerkmale dargestellt, im literaturwissenschaftlichen und mitunter auch literaturdidaktischen Diskurs verortet und anhand von Beispielen erläutert.

Viertens soll ein didaktisch orientiertes Modell der literarischen Kommunikation in Kurzgeschichten entwickelt werden, das – auch in terminologischer Hinsicht – die Grundlage für die weiteren Ausführungen bildet. In diesem Sinne werden in Kapitel 5 zunächst für die Arbeit relevante Modelle der literarischen Kommunikation dargestellt und erläutert, bevor abschließend ein Ansatz dargestellt wird, der die unterschiedlichen Kommunikationsebenen und –instanzen in Kurzgeschichten abbildet. Leitend ist dabei eingedenk der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung ein literaturdidaktischer Rahmen, insofern das Modell im schulischen Kontext situiert wird.

Fünftens soll ein Analysemodell für die Perspektivgestaltung in Kurzgeschichten vorgeschlagen werden, das die Perspektiven der Textwelt und vor allem ihr Zusammenspiel betrachtet. Dazu werden in Kapitel 6 zunächst die terminologischen Grundlagen gelegt. Unter Rückgriff auf erzähltheoretische, aber auch entwicklungspsychologische und letzten Endes auch literaturdidaktische Ansätze wird ein gattungsadäquates Verständnis von Figuren- und Erzählerperspektive und anschließend der Perspektive des Modell-Lesers / der Modell-Leserin entwickelt. Auf dieser terminologischen Grundlage wird schließlich das Zusammenspiel der Perspektiven in Kurzgeschichten betrachtet und vor allem die besondere Funktion der Erzählinstanz, aber auch der kurzgeschichtentypischen Kohärenzlücken, beleuchtet. Darauf folgt ein Blick auf die Sympathie lenkung in Kurzgeschichten, insofern sie maßgeblichen Einfluss auf Rezeptionsprozesse nimmt.

Sechstens soll ein Stufenmodell der Perspektivübernahme und des Perspektivverstehens in Kurzgeschichten entwickelt werden. In Kapitel 7 wird in diesem Sinne jenes Stufenmodell dargestellt und erläutert, das zum einen auf den vorherigen Erkenntnissen, zum anderen aber auch auf Zusammenhängen zwischen stärker emotionalen Momenten und stärker kognitiven Momenten aufbaut und diese zusammenführt. Neben den einzelnen Momenten und ihren Abhängigkeiten voneinander werden die Stufen des Perspektivverstehens erläutert.

Siebtens sollen differenzierte, spezifisch literaturdidaktische Schlussfolgerungen folgen. So gilt es in Kapitel 8, die bisherigen Erkenntnisse zusammenzuführen und einer genuin literaturdidaktischen Betrachtung zugänglich

zu machen. Dabei liegt der Fokus auf drei Schwerpunkten, die sich aus dem Bisherigen ergeben: In einem ersten Schritt geht es um die Bedeutung, die die Prozeduralisierung von Wissen, insbesondere von narratologischem und Gattungswissen, vor allem für das Perspektivverstehen in Kurzgeschichten hat. Auf Basis dessen folgen methodische Überlegungen dazu, wie Perspektivübernahme und Perspektivverstehen in Kurzgeschichten im Literaturunterricht angebahnt werden können. Vorgeschlagen wird ein methodenintegrativer Dreischritt, der sowohl emotional-subjektive als auch kognitive Momente in den Blick nimmt. Anschließend und darauf aufbauend steht die Textpassung im Fokus. Auf Grundlage der Forschung zur Textpassung einerseits und der bisherigen Ergebnisse andererseits werden Kriterien vorgeschlagen, die einer Einschätzung der Textpassung im hier beschriebenen Kontext dienlich sein sollen. Anschließend folgen Rückschlüsse für die Textauswahl.

Achtens sollen Analysen von Kurzgeschichten mit entsprechenden didaktischen Anregungen eine exemplarische Umsetzung des in dieser Arbeit Vorgeschlagenen aufzeigen. So werden in Kapitel 9 die bisherigen Ergebnisse schließlich an konkreten Texten veranschaulicht. Differenziert wird dabei jeweils zwischen einem fachwissenschaftlichen Teil, in dem etwa der Verlauf der Perspektivgestaltung, die kommunikative Funktion der Erzählinstanz, die Doppelbödigkeit sowie Kohärenzlücken und die Sympathie lenkung im Fokus stehen, und einem fachdidaktischen Teil, in dem zunächst im Sinne der Textauswahl eine Begründung erfolgt, warum sich der jeweilige Text für den Literaturunterricht unter der betrachteten Fragestellung anbietet, und schließlich konkrete Aufgabenbeispiele, die, mehr im Sinne eines Aufzeigens von Möglichkeiten denn eines konkreten Unterrichtsmodells, methodenintegrativ und basierend auf dem in Kapitel 8 gemachten Vorschlag zur Perspektivübernahme und Perspektivverstehen beitragen sollen. Ausgewählt wurden dabei folgende Texte: Kurt Martis „Neapel sehen“ (2003), Ilse Aichingers „Das Fenster-Theater“ (2010), Gabriele Wohmanns „Die Klavierstunde“ (1966) sowie Julia Francks „Streuselschnecke“ (2000).

Aus literaturdidaktischer Perspektive erfolgte die Textauswahl vor allem unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen handelt es sich um didaktisch relevante Kurzgeschichten, die nach wie vor auch in Unterrichtshandreichungen (vgl. u. a. Greese 2007) behandelt und mit konkreten Unterrichtsvorschlägen aufbereitet werden. Die Perspektivgestaltung samt ihrer Bedeutung für ein adäquates Textverstehen, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, ist jedoch nicht Gegenstand didaktischer Aufbereitungen. Und zum anderen weisen die vier Kurzgeschichten unterschiedliche Arten der Perspektivgestaltung, d. h. eine unterschiedliche Anzahl und ein unterschiedliches Zusammenspiel der ihnen inhärenten Perspektiven auf. Der gewählten Reihenfolge der Texte liegt eine didaktische Progression zugrunde, insofern die Komplexität der Texte, aufbauend auf der Anzahl der ihnen inhärenten Perspektiven, in dieser genannten Reihenfolge ansteigt. Wenngleich hier vier Kurzgeschichten in ihrer perspektivbedingten Progression dargestellt werden, so handelt es sich lediglich um Beispiele, und es lassen sich weitere Abstufungen zur Beschreibung der Perspektivgestaltung finden. Zu nennen wäre als eine auf die „Streuselschnecke“ folgende Kurzgeschichte beispielsweise Stamms „Der Aufenthalt“ (2003), der neben dem Ich-Erzähler mehrere Nebenfiguren aufweist, sowie Borcherts Kurzgeschichte „An diesem Dienstag“

(Borchert 2003a), in der ein Dienstag zur Zeit des Zweiten Weltkriegs aus unterschiedlichen Perspektiven geschildert wird.

Und schlussendlich sollen die Ergebnisse zusammengefasst und reflektiert werden. In diesem Sinne übernimmt Kapitel 10 die Funktion eines Fazits. Die Ergebnisse der Arbeit werden nochmals gebündelt dargestellt und zusammengeführt, wichtige Schlussfolgerungen betont und noch offene Fragen hervorgehoben.

## **2            Perspektivübernahme und Perspektivverstehen als literaturbezogene Kompetenzen**

Perspektivverstehen und damit, dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis zufolge, auch Perspektivübernahme sind nicht nur mit dem Lesen literarischer Texte einhergehende Gratifikationen, insofern sie den sprichwörtlichen Blick über den Tellerrand hinaus, einen Blick auf Fremdes und Unbekanntes und eine Auseinandersetzung mit eben jenem Fremden und Unbekannten ermöglichen und in diesem Sinne auch zur Bildung eines „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ (Hurrelmann 2002, S. 16) beitragen können. Sie sind auch notwendige literaturbezogene Kompetenzen. Die Fähigkeit zu Perspektivübernahme und Perspektivverstehen nimmt entscheidenden Einfluss auf das literarische Verstehen. Empirische Untersuchungen haben in diesem Sinne insbesondere den Einfluss des Perspektivverstehens auf das Textverstehen zu Tage befördert. Bereits 1980 hat Spinner die Bedeutung der Fähigkeit zum Perspektivverstehen für das Textverstehen betont (vgl. Spinner 1980, S. 43). Und auch Els Andringa (2000) spricht nach einer Reihe von empirischen Forschungen zur Perspektivübernahme, deren Entwicklung und Ausprägung in literarischen Texten (vgl. Andringa 1986, 1987a, 1987b) der Perspektivgestaltung einen entscheidenden Einfluss auf die Komplexität eines literarischen Textes zu (vgl. Andringa 2000, S. 87). Im Umkehrschluss bedeutet das: Das Verständnis eines literarischen Textes ist abhängig von einem Verständnis der Perspektivgestaltung. Zu ähnlicher Schlussfolgerung kommt auch Stark (2012), der anhand zweier Kurzgeschichten aufzeigt, welche Bedeutung dem Perspektivverstehen zukommt. Auf der Grundlage von Laut-Denk-Protokollen kommt er zu dem Ergebnis, dass das Perspektivverstehen auch einen entscheidenden Einfluss auf das Textverstehen hat (vgl. u. a. Stark 2012, S. 160; 2019, S. 78f.). Buhl (2009, 2014) hingegen fokussiert die Perspektivübernahme im Kontext des Primarbereichs. Anhand einer mit Vor- und Grundschulkindern durchgeführten empirischen Studie zeigt sie den „signifikanten und praktisch bedeutsamen Zusammenhang“ (Buhl 2014, S. 130) zwischen Perspektivübernahme und Textverstehen auf. Grundlegend ist dabei das Verständnis von Perspektivübernahme als „Übernahme der Perspektive einer Figur sowie [...] das Verständnis von Erzählperspektiven“ (Buhl 2014, S. 123). Sie gelangt zu der Erkenntnis, „dass sich die Perspektivenübernahme in die Reihe bedeutsamer kognitiver und metakognitiver Voraussetzungen des Textverstehens einreihet“ (Buhl 2014, S. 122).

Ob als eine basale Fähigkeit des Textverstehens (vgl. u. a. Spinner 1980, S. 43) oder als eine der „zentrale[n] Komponente[n] von literarischer Kompetenz“ (Kumschlies 2008, S. 45) bezeichnet: Perspektivübernahme und Perspektivverstehen sind jene der literaturbezogenen Kompetenzen, ohne die literarisches Verstehen nur schwer, wenn überhaupt möglich ist. Davon zeugen auch die Lehrpläne, in denen Perspektivübernahme und Perspektivverstehen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II immer wieder als zu erlangende bzw. zu vertiefende und erweiternde Kompetenzen aufgeführt sind. Im Lehrplan für das Fach Deutsch an Grundschulen des Landes Niedersachsen nimmt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, offensichtlich in Anlehnung an die elf Aspekte von Spinner (2006), ihren Platz ein. Dem Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen ist zu entnehmen: „Die Schülerinnen und Schüler lesen literarische Texte, entwickeln dabei Vorstellungen, können Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 10). Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen beispielsweise gibt als inhaltlichen Schwerpunkt im Inhaltsfeld 2: Texte der ersten Stufe vor: „Figuren, Handlung und Perspektive in literarischen Texten“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 26). Der Gemeinsame Bildungsplan für die Sekundarstufe I des Landes Baden-Württemberg sieht etwa für die Klassen 8 und 9 vor, dass Texte anhand von Fachbegriffen, unter anderem der Erzählperspektive, beschrieben werden können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 41), und der Lehrplan für die Sekundarstufe I des Landes Schleswig-Holstein setzt als Kompetenzerwartung für die Jahrgangsstufen 7 / 8 das Wissen um die Erzählperspektive (S. 35) und für die Klassen 9 / 10 das Wissen um Fachbegriffe, unter anderem zur Erzählperspektive (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein o. J., S. 59), sowie das Verändern von Perspektiven (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein o. J., S. 51). In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe in Hamburg ist für das Fach Deutsch als zu erlangende Kompetenz unter anderem die Kenntnis von Erzählperspektiven als Gestaltungsmittel genannt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung 2009, S. 14). Und auch im Deutschunterricht an Berufskollegs zeigen sich Perspektivübernahme und Perspektivverstehen als relevant. So ist etwa im Anforderungsbereich 5: Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen: fiktionale Texte des Fachs Deutsch / Kommunikation im *Bildungsplan zur Erprobung für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und zum schulischen Teil der Fachhochschulreife führen*, im Fachbereich Gesundheit / Soziales als zu erlangende Kompetenz die Analyse von „Inhalt, Aufbau, gattungsspezifische[r] Strukturmerkmale und sprachliche[r] Gestaltung fiktionaler Texte“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 24) angegeben. Darüber hinaus liegt der Fokus explizit auf Momenten der Perspektivübernahme: Die Schülerinnen und Schüler

nehmen durch die Rezeption von fiktionalen Texten unterschiedliche Perspektiven auf die Arbeitswelt, auf gesellschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen sowie auf den Alltag ein (ZF 6), entwickeln

Empathie (ZF 7) und erweitern in diesen sozialen Kontexten ihre Handlungsfähigkeit (ZF 8). (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 24)

Zwar ist die Bedeutung, die der Perspektivübernahme und dem Perspektivverstehen von Seiten der Lehrpläne zugesprochen wird, unübersehbar. Welche literaturwissenschaftlichen Modelle zugrunde gelegt werden sollen und was überhaupt unter Perspektivübernahme und Perspektivverstehen verstanden wird, bleibt allerdings weitgehend unklar.

Deutlich ist jedoch: In beiden, gleichwohl einander bedingenden Eigenschaften als Gratifikation und literaturbezogene Kompetenz zugleich erweisen sich Perspektivübernahme und Perspektivverstehen als abhängig von anderen Faktoren. Denn um einen Text aus der Perspektive einer oder mehrerer Figuren bzw. der Erzählinstanz lesen und verstehen zu können, bedarf es neben der Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten und den in ihnen enthaltenen Perspektiven vor allem einer entwicklungspsychologischen Reife, die das Übernehmen und das Verstehen von Perspektiven überhaupt erst ermöglicht. Differenzieren lässt sich dabei hinsichtlich dreier verschiedener Formen der Perspektivübernahme. Dieser Dreiteilung zufolge

ist visuell-räumliche Perspektivenübernahme eher auf physikalische Qualitäten der Perspektiven einer anderen Person, konzeptuelle Perspektivenübernahme auf die Gesamtsituation einer anderen Person und affektive Perspektivenübernahme auf die emotionalen Zustände einer anderen Person bezogen. (Steins / Wicklund 1993, S. 227)

Die visuell-räumliche Perspektivübernahme bezeichnet „die Wahrnehmung räumlich und visuell erfaßbarer Merkmale einer Fremdperspektive.“ (Steins / Wicklund 1993, S. 227) Um eine Modellierung der visuell-räumlichen Perspektivübernahme haben sich vor allem Piaget / Inhelder (1947) verdient gemacht. Auf der Grundlage ihres Drei-Berge-Versuches kommen sie zu dem Schluss, dass sich die Fähigkeit zur Perspektivübernahme selbst erst ungefähr im Alter von neun Jahren entwickelt. Die konzeptuelle oder auch kognitive Perspektive „bezeichnet das Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person.“ (Steins / Wicklund 1993, S. 228). Hier sind insbesondere Flavell u. a. (1968) anzuführen, die zu dem Schluss kommen, dass Kinder erst im Alter von neun Jahren in der Lage sind, eine fremde Perspektive zu übernehmen. Bei der affektiven Perspektivenübernahme stehen die Gefühle einer anderen Person im Fokus. Vor allem von Borke (1971) erforscht, wird die Frage, inwiefern Kinder tatsächlich bereits schon früh in der Lage sind, Gefühle und Emotionen anderer Personen zu begreifen und nachzuvollziehen, jedoch kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Steins / Wicklund 1993, S. 229). Trotz aller Diskrepanzen: Unbestritten ist, dass die Ausbildung der verschiedenen Formen der Perspektivübernahme, wie sie die Entwicklungspsychologie beschreibt, unmittelbaren Einfluss nimmt auf die Fähigkeit, literarische Perspektiven zu übernehmen. Beide Aspekte integrierend, die Bedeutung für das literarische Verstehen sowie entwicklungspsychologische Faktoren, lassen sich schließlich jene Stufenmodelle beschreiben, die unter literaturdidaktischem Fokus die

Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. zum Perspektivverstehen im Sinne einer literarischen Kompetenz abbilden.

Els Andringa hat bereits 1987 und damit vor der deutlichen Zunahme an Kompetenzorientierung unter Rückgriff auf Selman (1984) ein Stufenmodell der Perspektivübernahme entwickelt, das zwischen fünf Stufen unterscheidet. Auf der Stufe 0, der egozentrischen Perspektivenübernahme, sind Kinder bis im Alter von ungefähr acht Jahren noch nicht in der Lage, zwischen der eigenen und einer fremden Perspektive zu unterscheiden (vgl. Andringa 1987b, S. 93). Die Stufe der einseitigen Perspektivenübernahme haben Kinder bis zur sechsten Klasse erreicht. Sie sind in der Lage, eine andere Perspektive zu fokussieren, eine Integration von verschiedenen Perspektiven ist jedoch noch nicht möglich (vgl. Andringa 1987b, S. 93). Mehrere Perspektiven können schließlich auf der Stufe 2, der mehrfachen, nicht koordinierten Perspektivenübernahme und ungefähr in der sechsten Klasse unterschieden werden. Relationen untereinander, ein Ineinandergreifen und Zusammenwirken werden jedoch noch nicht erkannt (vgl. Andringa 1987b, S. 94). Mit der koordinierten Perspektivenübernahme sind Kinder schließlich in der Lage, Perspektiven in Abhängigkeit von anderen zu betrachten: „Eine Perspektive wird im Licht der anderen Perspektive betrachtet und die Interaktion beider Perspektiven wird von einem dritten, unabhängigen Standpunkt aus wahrgenommen.“ (Andringa 1987b, S. 95). Diese Stufe 3 ist ungefähr in der achten Klasse erreicht und, so Andringa, die Voraussetzung für „eine aktive Auseinandersetzung mit den Figuren im Text und mit den verschiedenen perspektivischen Ebenen“ (Andringa 1987b, S. 95). Mit der Perspektivenintegration ist die letzte Stufe, die mitunter schon in der achten Klasse zu beobachten ist, erreicht. Damit einher geht das Bewusstsein, „daß die momentanen Handlungen und Motive oft in einen weiteren Kontext eingebettet sind und aus einer übergeordneten Perspektive weiter interpretiert werden können.“ (Andringa 1987b, S. 96) Gleichwohl und, so vermutet Andringa, aufgrund einer damit einhergehenden Distanzierung zu Handlung und Figuren muss die Perspektivenintegration „nicht immer zu einem vertieften Verstehen“ (Andringa 1987b, S. 99) führen.

Ist das von Andringa entwickelte Modell noch vor PISA entstanden, so hat Kaspar H. Spinner die Bedeutung der Perspektivübernahme und des Perspektivverstehens in die literaturdidaktische Kompetenzdebatte nach PISA eingeführt. Als Reaktion auf die durch PISA geforderte Kompetenzorientierung und die damit einhergehende starke pragmatische Ausrichtung konzentrieren sich Spinners elf Aspekte literarischen Lernens auf genuin literarische Bereiche (vgl. Spinner 2006, S. 7), die ein „intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ (Spinner 2006, S. 7) ermöglichen sollen. Wenngleich er bereits 1980 den Wert des Perspektivverstehens für das Textverstehen betont hat, so exponiert er nun die Bedeutung der Fähigkeit, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen, insofern er sie als Teil literarischer Kompetenz einordnet. Spinner spricht diesem Aspekt die Möglichkeit zu, „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Spinner 2006, S. 10) unterschiedliche Momente und damit schließlich auch Prozesse der Alteritätserfahrung und Selbstreflexion auszulösen (vgl. Spinner 2006, S. 9). Im Gegensatz zu anderen Aspekten ist Spinners vierter

Aspekt in Niveaustufen unterteilt, die an den Ergebnissen von Andringa (2000) orientiert sind. Die erste Stufe entspricht dem identifikatorischen Lesen: Texte werden vornehmlich aus der Perspektive einer Figur gelesen, die den Kindern als Identifikationsmöglichkeit dient (vgl. Spinner 2006, S. 10). Auf der zweiten Stufe sind Kinder in der Lage, wenn auch noch nicht integrierend, den „Unterschied zwischen Figuren (bezogen auf ihren Charakter, ihre Gefühlsregungen, ihre Ansichten) genau“ (Spinner 2006, S. 10) zu erkennen. Die dritte Stufe baut insofern auf der zweiten Stufe auf, als „auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt benannt werden“ (Spinner 2006, S. 10) können. Beziehen sich die ersten drei Stufen auf Figurenperspektiven, kommen nun auf der vierten Stufe die Erzählerperspektive und ihr Einfluss auf den Text hinzu (vgl. Spinner 2006, S. 10). Die letzte Stufe gleicht einer Integration der vorherigen Stufen: „Alle genannten Aspekte miteinander in Verbindung bringen zu können, würde eine besonders elaborierte Form des Figurenverstehens bedeuten“ (Spinner 2006, S. 10).

Eine erste explizite terminologische Integration von Perspektivübernahme und Kompetenz samt einem Abgleich mit gängigen Kompetenzmodellen auf der einen und literaturwissenschaftlichen, literaturdidaktischen und entwicklungspsychologischen Ansätzen auf der anderen Seite liefert Rietz (2017), der ein Modell von Perspektivübernahmekompetenzen entwickelt, das zwischen drei aufeinander aufbauenden Stufen differenziert. Auf der ersten Stufe, der Perspektivenkoordinierung, kann der Leser „alle selektiven Informationen, die ihm durch den Erzähler bzw. die durch ihn konstruierten Figuren vorliegen, den jeweiligen Figuren zuordnen, voneinander abgrenzen und koordinieren sowie für sich selbst als Ganzes wahrnehmen / vergegenwärtigen“ (Rietz 2017, S. 87). Auf entwicklungspsychologischer Ebene vorausgesetzt ist dabei die Fähigkeit, zwischen eigenem Denken und dem anderer Personen zu differenzieren (vgl. Rietz 2017, S. 85). Die Perspektivenkonstruktion bildet die zweite Stufe des Modells. Umfasst werden dabei die Prozesse „Vorstellung, Abgleichung und Bewertung“ (Rietz 2017, S. 87): Der Leser füllt Leerstellen in den Perspektiven (vgl. Rietz 2017, S. 87), „nimmt Abgleichungen unter den jeweiligen Perspektiven der Figuren und seiner eigenen vor und bewertet die verschiedenen Perspektiven innerhalb der erzählten Welt als zutreffend oder als nichtzutreffend“ (Rietz 2017, S. 87). Mit Erreichen der dritten Stufe ist der Leser in der Lage zur Perspektivrelativierung. Er „kann seine eigene Perspektive, die durch sein Erfahrungs- und Weltwissen beeinflusst ist, bzgl. der durch den Erzähler präsentierten Sachverhalte relativieren.“ (Rietz 2017, S. 92) Aufgrund der Komplexität eines solchen Vorganges ist diese Stufe erst nach der Adoleszenz erreichbar (vgl. Rietz 2017, S. 91).

Zwar betrachten diese Stufenmodelle Perspektivübernahme bzw. den Nachvollzug literarischer Perspektiven als Kompetenz, grundsätzlich aber bleibt die Frage der Messbarkeit von Kompetenzen. Kammler (2006) und Spinner (2017) etwa vertreten die Ansicht, dass Kompetenzen nur bedingt messbar sein müssen – und grenzen sich damit von der Klieme-Expertise (vgl. Klieme u. a. 2003) ab, die die Messbarkeit als grundsätzliche Eigenschaft von Kompetenzen versteht. Spinner verweist in diesem Kontext unter anderem auf die subjektive Involviertheit, d. h. auch Empathie und Identifikation.