

Ortwin Beisbart · Ulrich Eisenbeiß · Gerhard Koß
Dieter Marenbach (Hrsg.)

Leseförderung und Leseerziehung

Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Die Verfasser der Beiträge

Abraham, Dr. Ulf

Akademischer Rat a. Z. für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Bamberger, Dr. Richard

Präsident des Instituts für Schulbuchforschung Wien

Baumgärtner, Professor Dr. Alfred Clemens

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Beisbart, Professor Dr. Ortwin

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Binder, Dr. Lucia

Direktorin des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung Wien

Braun, Georg, Dipl.-Bibliothekekar

Stadtbücherei Landshut

Büll, Dr. Hermann

Hochschuldozent für Methodik des Literaturunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Zwickau

Eisenbeiß, Dr. Ulrich

Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

Fährmann, Willi

Schulrat und Autor, Xanten

Franz, Dr. Kurt

Privatdozent für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Franzmann, Bodo

Geschäftsführer des Forschungsinstituts Lesen und Medien der Stiftung Lesen an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Gärtner, Professor Dr. Hans

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Kath. Universität Eichstätt

Gebhard, Professor Dr. Walter

Lehrstuhl für Deutschdidaktik und Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Bayreuth

Haas, Professor Dr. Gerhard

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Hahn, Professor Dr. Gerhard

Lehrstuhl für Deutsche Philologie (Mediävistik) an der Universität Regensburg

Heuß, Professorin Dr. Gertraud E.

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Hölsken, Dr. Hans-Georg

Akad. Direktor am Seminar für deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover

Koß, Dr. Gerhard

Studiendirektor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

Krejci, Dr. Michael

Privatdozent, Akad. Direktor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Marenbach, Dr. Dieter

Akad. Direktor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

Meier, Dr. Bernhard

Oberstudienrat und Praktikumsleiter für Lehramtsstudiengänge an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Preußler, Professor Otfried

Autor, Stephanskirchen

Sahr, Dr. Michael

Rektor und Lehrbeauftragter für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

Schuster, Dr. Karl

Studiendirektor i. H. an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Seifert, Dr. Walter

Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau

Spinner, Professor Dr. Kaspar H.

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

Stocker, Professor Dr. Karl

Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Tischer, Dr. Heinz

Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth

Weber, Professor Dr. Albrecht

Emeritus Universität Augsburg

1. Auflage. 1993

© by Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. 1993

Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

ISBN 3-403-02286-2

Entwicklung des literarischen Verstehens

1. Die Wende zum kognitivistischen Ansatz

Bis etwa 1980 ist die Entwicklung des literarischen Verstehens im deutschen Sprachraum vor allem im Rahmen der Jungleserkunde erörtert worden (vgl. dazu die besonders bekannt gewordene Publikation von Giehrl 1977). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Stufen- oder Phasenlehre der literarischen Entwicklung, die auf Charlotte Bühler zurückgeht und die im Laufe der Jahrzehnte immer mehr verfeinert worden ist. Allerdings hat dieser Ansatz in den 70er Jahren eine heftige Kritik aus sozialisationstheoretischer Sicht erfahren. Fast schien es, als sei der Entwicklungsgedanke ad acta zu legen. Inzwischen allerdings steht er durch einen neuerlichen Paradigmenwechsel in der Psychologie wieder im Mittelpunkt des Interesses.

Es ist die Wiederentdeckung der kognitiven Psychologie Jean Piagets, die zu diesem Wechsel geführt hat und heute neue Forschungsperspektiven für die Entwicklung des literarischen Verstehens eröffnet. Drei Aspekte sind es, die den Ansatz Piagets als ausgesprochen fruchtbar für Fragen des literarischen Verstehens erscheinen lassen:

1. Piaget begreift das Denken als aktive Tätigkeit und nicht nur als eine Reaktion auf Umwelteinflüsse. Er betont die konstruktive Tätigkeit des Geistes. Dies kommt den rezeptionsästhetischen Erkenntnissen entgegen, nach denen das verstehende Subjekt jeweils aktiv zum Sinnbildungsprozeß beiträgt, also nicht bloß Informationsempfänger ist.

2. Das Denken entwickelt sich nach Piaget in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Piaget bezieht also immer die innere geistige Tätigkeit auf die äußere Welt, mit der das Subjekt zu tun hat. Dieser Ansatz läßt sich leicht übertragen auf die Auseinandersetzung des Lesenden mit dem literarischen Text.

3. Piaget hat mit den Begriffen Assimilation und Akkomodation ein Modell geschaffen, das sich vorzüglich auf Verstehensvorgänge anwenden läßt. Mit Assimilation ist die Angleichung der wahrgenommenen Umwelteindrücke an die vorhandenen Verstehensstrukturen des Subjekts gemeint (man denke z. B. an die animistische Deutung von Naturvorgängen bei Kindern). mit Akkomodation der Vorgang, daß ein Mensch seine Verstehensstrukturen ändert, weil er eine Wahrnehmung mit den ihm vertrauten Schemata nicht begreifen kann; die Akkomodation führt so zu einer Fortentwicklung der Verstehensvoraussetzungen. Beim

literarischen Verstehen beobachten wir immer wieder, wie die Rezipienten den Textsinn an ihr Vorverständnis anpassen, aber wir erwarten – zumindest bei anspruchsvollerer Literatur – daß auch ein Umdenken möglich wird.

Man kann heute noch nicht davon sprechen, daß es ein ausgearbeitetes Entwicklungsmodell der literarischen Verstehensfähigkeit auf der Grundlage der Kognitionspsychologie gäbe. Aber eine ganze Reihe einzelner Fragestellungen der von Piaget beeinflussten neueren Kognitionspsychologie liefern derzeit Bausteine für ein solches Modell. Die einschlägigen Publikationen sind noch sehr verstreut, eine zusammenfassende größere Darstellung fehlt. Immerhin haben Hoppe-Graff/Schell (1989) und Andringa (1989) erstmals versucht, einen kurzen Überblick über die Forschungsergebnisse zu geben. Ich stelle im folgenden die wichtigsten Forschungsaspekte vor, wobei ich mich bei der Auswahl vor allem danach gerichtet habe, was als Voraussetzung für die Lesepädagogik des Kindes- und Jugendalters wichtig erscheint.

2. Unterscheiden von Fiktion und Wirklichkeit

Als Erwachsene wissen wir, daß eine erzählte Geschichte keine direkte Wirklichkeitsaussage ist; Kinder eignen sich diese Unterscheidung zwischen Fiktion und Wirklichkeit erst im Verlauf ihres Heranwachsens schrittweise an. Kognitionspsychologie und Leseforschung beschäftigen sich entsprechend seit längerem mit der Entwicklung des Fiktionsverständnisses. Anregend sind vor allem Piagets Untersuchungen zum Wirklichkeitsbegriff von Kindern gewesen, die in seinem Buch „Urteil und Denkprozeß des Kindes“ niedergelegt sind (Piaget 1981, 240–248). Piaget nimmt an, daß es für das Kind zwei oder mehrere Wirklichkeiten (also z. B. die Welt des Spiels und die Welt der Beobachtung) gebe, die für es abwechselnd gleich wirklich und somit nicht hierarchisch geordnet seien wie beim Erwachsenen. Diese Phase dauere bis etwa zum Alter von 7 bis 8 Jahren; erst etwa vom 12. Lebensjahr an sei die Auffassungsweise der Erwachsenen vorhanden. Dazwischen liege eine Übergangsphase, in der ein Bedürfnis bestehe, die Wirklichkeiten aufeinander zu beziehen und dabei Widersprüche auszuschalten.

In der Leseforschung gibt es zwei Untersuchungen, die sich ausführlich mit dem Fiktionsverständnis von Kindern befaßt haben. Applebee (1978) zeigt, daß Kinder bis zum 6. Lebensjahr noch überwiegend annehmen, Geschichten handelten von Ereignissen, die tatsächlich stattgefunden haben. In den darauf folgenden Lebensjahren ist ein starkes Ansteigen der Fähigkeit, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen, festzustellen. Am Ende der Grundschulzeit kann sie, nach der Untersuchung Applebees, weitgehend als gesichert gelten.

Im gleichen Jahr wie Applebee hat Bettina Hurrelmann erstmals Ergebnisse einer Untersuchung veröffentlicht, in der sie eine differenzierte Sicht des Fiktionsverständnisses von Grundschulkindern herausarbeitet (Hurrelmann 1978, ausführlicher dann Hurrelmann 1982). Sie zeigt, daß Kinder im 4. Schuljahr Erzählungen

auf die Realität beziehen, aber einen graduellen Unterschied zwischen Wirklichkeitsbericht und „Geschichtenerzählung“ machen; sie stellen in Rechnung, daß der Autor dem realen Ereigniskern inhaltliche Elemente hinzufüge, um das Interesse des Lesers zu finden und aufrechtzuerhalten. Dem Autor wird nicht eine Täuschungsabsicht unterstellt, sondern zugestanden, daß es seine Aufgabe ist, einen Text unterhaltsam zu gestalten. Ein voller Fiktionsbegriff ist damit noch nicht erworben, weil ein Bezug zu einem realen Ereigniskern noch als selbstverständlich angenommen wird. Man kann diesen Befund Hurrelmanns m. E. gut mit der von Piaget festgestellten Zwischenstufe in Verbindung bringen.

Eine kleinere Untersuchung, die über das Grundschulalter hinausgeht, hat Kreft (1984) vorgelegt (auf der Grundlage von Unterrichtsprotokollen aus der 3., 4., 7., 10., 12., 13. Klassenstufe). Noch Siebtkläßler verwenden danach große Aufmerksamkeit darauf, die Geschichte mit der Realität zu vergleichen (nicht auf sie zu übertragen!), wobei sie Abweichungen als märchen- bzw. fabeltypisch akzeptieren. Erst in der 10. Klasse ist in Krefts Untersuchung das Eigenrecht der Fiktion erkannt. Man kann daraus schließen, daß im Umgang mit einzelnen Texten die Zwischenstufe bis zur Verfügung über den Fiktionsbegriff noch länger dauern kann, als es die Untersuchungen von Applebee nahelegen.

3. Verallgemeinern und Abstrahieren

Zu den auffälligsten Merkmalen kindlichen Textverstehens gehört das Verhaftetsein an konkreten Einzelheiten. Im Gegensatz dazu stellt man bei Jugendlichen in ihren Äußerungen zu literarischen Texten Verallgemeinerungen und Abstraktionen fest. Eine Reihe von Untersuchungen haben zur Annahme geführt, daß Kinder vor dem 7. Lebensjahr (in der voroperatorischen Phase nach Piaget) meist noch Schwierigkeiten haben, das Hauptthema einer Geschichte zu erfassen und das Erzählte in einem logischen Zusammenhang zu sehen (vgl. z. B. Yussen u. a. 1980, wo man auch weitere einschlägige Untersuchungen zitiert findet). Eine typische Äußerungsart zu Geschichten besteht bei Vorschulkindern darin, daß der Inhalt Satz für Satz genau wiedergegeben wird. Erst in der Phase des konkret-operationalen Denkens entwickelt sich die Fähigkeit, zu klassifizieren und hierarchisch zu ordnen und damit, statt nur nachzuerzählen, zusammenfassend zu sagen, wovon eine Geschichte handelt. Neuere Untersuchungen modifizieren allerdings diese Ansicht, weil sie auch schon bei Kindergartenkindern die Fähigkeit, das Thema einer Erzählung zu erkennen und zu nennen, nachgewiesen haben. Die Unterschiede in den Ergebnissen hängen offenbar davon ab, ob man Kinder ausdrücklich nach den wichtigsten Themen von Erzählungen fragt (vgl. Lehr 1988, weitere Untersuchungen sind daselbst verzeichnet). Man wird nach dem gegenwärtigen Forschungsstand folgern können, daß Kinder im Vorschulalter von sich aus nicht dazu neigen, zusammenfassend Hauptthemen von Erzählungen zu nennen, daß sie aber, wenn sie gezielt dazu veranlaßt werden, zumindest zum großen Teil

entsprechende Aussagen machen können. Vom Grundschulalter bis zum 11./12. Lebensjahr (in der Phase des konkret-operationalen Denkens) entwickelt sich dann die Fähigkeit, die Hauptelemente einer Erzählung von den nebensächlichen zu unterscheiden. Kinder dieses Alters verlieren sich also nicht einfach mehr in den verschiedenen einzelnen Episoden einer Erzählung. Erst vom 11./12. Lebensjahr an aber entfaltet sich die Fähigkeit, nun auch den Sinn eines Textes in verallgemeinernder Begrifflichkeit zum Ausdruck zu bringen. (Neben der genannten Literatur vgl. Applebee 1978, 87–114 und Applebee 1985.)

4. Verstehen indirekten Sprachgebrauchs

In engem Zusammenhang mit der Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit und mit dem Verallgemeinern und Abstrahieren steht die Fähigkeit, indirekte sprachliche Ausdrucksweisen (Metaphern, Parabolik, Symbolik, Ironie) zu verstehen. Für uns Erwachsene ist das Erfassen indirekter Aussagen in literarischen Texten ein zentrales Anliegen der Textinterpretation. Die Kognitionspsychologie hat sich mit dieser Fähigkeit besonders intensiv beschäftigt, wiederum ausgehend von Piaget, und zwar von seinen Untersuchungen zum Verstehen von Sprichwörtern. Die neuere Forschung hat sich insbesondere dem Metaphernverständnis gewidmet. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Forschungsgruppe um Howard Gardner und Ellen Winner in Harvard (umfangreichste Publikation: Winner 1988), in Deutschland die Forschungsgruppe um Augst (vgl. z. B. Augst u. a. 1981). Bis in die 70er Jahre hinein herrschte die Ansicht vor, daß ein Metaphernverständnis bei Kindern erst ab dem 9. bis 12. Lebensjahr gegeben sei. Wiederum aber haben neuere Untersuchungen diese einfache Annahme in Frage gestellt. Offensichtlich beeinflußt das jeweilige Versuchsarrangement das Ergebnis wesentlich. Wenn z. B., wie das in älteren Untersuchungen der Fall war, Metaphern kontextlos (nicht eingebettet in eine Geschichte oder Situation) vorgegeben werden, so stellt das eine erschwerte Bedingung dar; denn der Kontext kann Verständnishilfe bieten. Ferner spielt Komplexität der Metaphern eine Rolle: So sind z. B. Metaphern, bei denen Konkretes für etwas Konkretes steht bzw. sichtbare Merkmale übertragen werden, leichter und früher zu verstehen als Metaphern, bei denen mit der Bildebene etwas Abstraktes zum Ausdruck gebracht wird oder eine abstrakte Relation übertragen wird, z. B. Reifen als Schuh des Autos, weil Reifen und Schuh eine ähnliche Funktion in bezug auf ihren Träger haben (dazu neuerdings Gentner 1988). Als besonders bedeutsam hat sich schließlich herausgestellt, daß zwischen dem Verstehen und dem Erklären von Metaphern unterschieden werden muß; letzteres erfordert metasprachliche Fähigkeiten und ist deshalb anspruchsvoller. Zusammenfassend kann man nach dem heutigen Forschungsstand festhalten, daß sich das Metaphernverständnis nicht so sehr in Stufen, sondern kontinuierlich vom Vorschulalter an entwickelt. Bereits jüngere Kinder verstehen einfache Metaphern in sinnvollen Kontexten, adäquate Para-

phrasen von Metaphern gelingen in der Regel aber erst vom Schulalter an, und erst etwa ab dem 11. Lebensjahr (der Stufe der formalen Operationen nach Piaget) ist die Fähigkeit vorhanden, Metaphern auch zu erklären, und das heißt, die Struktur metaphorischer Aussagen zu durchschauen.

Noch wichtiger als die Metaphern sind für das literarische Verstehen die Symbole. Ihr Verständnis ist allerdings erst vereinzelt untersucht worden – wohl schon deshalb, weil der Symbolbegriff sehr viel schwerer zu definieren ist als der Metaphernbegriff. Die umfangreichste einschlägige Arbeit stammt von Svensson (1985), der bei Elf-, Vierzehn- und Achtzehnjährigen das Verständnis von Symbolen in Gedichten erforscht hat. Er zeigt, daß Elf- und Vierzehnjährige lyrische Texte noch überwiegend wörtlich verstehen und erst bei den Achtzehnjährigen symbolische Interpretationen und Bedeutungsübertragungen häufiger sind. Selbst wenn die Elfjährigen gezielt danach gefragt wurden, zeigten sie in der überwiegenden Mehrzahl noch kein Bewußtsein für eine mögliche symbolische Interpretation; bei Vierzehnjährigen ist etwa zur Hälfte, bei Achtzehnjährigen in der Mehrzahl ein entsprechendes Bewußtsein vorhanden. Die Untersuchung zeigt damit, daß sich das Erschließen symbolischer Bedeutungsebenen später entwickelt als das Metaphernverständnis.

Auch das parabolische Verstehen hat in der Psychologie nicht das gleiche Interesse wie das Metaphernverständnis gefunden; allerdings wird in Untersuchungen der Leseforschung immer wieder darauf eingegangen. Feste Altersangaben zur Entwicklung des parabolischen Verstehens lassen sich kaum machen, aber Untersuchungen zum Verständnis von Fabeln und anderen parabolischen Texten bestätigen immer wieder, daß vor dem 12. Lebensjahr die Erwartungen, die wir als Erwachsene in bezug auf die Erschließung des übertragenen Sinnes haben, noch nicht gegeben sind (vgl. z. B. Küppers 1980, 56–62, Spinner 1984a). Für die Entwicklung des parabolischen Verstehens erscheint mir vor allem die (in der Forschung freilich nicht unwidersprochen gebliebene) Beobachtung Applebees interessant, daß zwischen dem wörtlichen Verstehen, das für Kinder typisch ist, und dem parabolischen Verstehen eine Phase liegt, in der Analogien hergestellt werden, etwa in der Art, daß Parallelgeschichten aus dem erlebten Alltag erzählt werden. Wörtliches Verstehen herrscht nach Applebee (1978, 114–125) im 9. Lebensjahr noch eindeutig vor, im 13. Lebensjahr stehen die Beispielnennungen (Analogien) im Vordergrund, im 17. Lebensjahr dann die generalisierenden Übertragungen (die Untersuchung Applebees ist auf diese 3 Altersstufen beschränkt). Heranwachsende in der Spätkindheit können also zu einer gegebenen Geschichte Analogien herstellen, sind aber nicht in der Lage, einen abstrakten und übertragbaren Sinn der wörtlichen Erzählung zu formulieren. Es wäre also falsch, wenn wir meinten, parabolisches Verstehen funktioniere nur so, daß man einer wörtlichen Aussage einen abstrakten Sinn entnimmt, den man dann wieder auf einen konkreten Fall bezieht. Bevor die dazu notwendige Abstraktionsfähigkeit gegeben ist, sind Kinder in der Lage, sozusagen auf direktem Wege Analogien zu sehen – also etwa zu einer Fabel eigene Erfahrungen zu nennen, ohne eine abstrakte Lehre

formulieren zu können. Dieses analogische Verstehen muß im Unterricht entsprechend als eine Vorstufe zum ausgebildeten parabolischen Verstehen gefördert werden.

Wiederum ein eigenes Forschungsfeld ist das Ironieverständnis; die Forschungsergebnisse und -probleme entsprechen den Untersuchungen zum metaphorischen und parabolischen Verstehen, wobei sich zeigt, daß sich das Ironieverständnis etwas später als das Metaphernverständnis entfaltet (zum neuesten Stand der Forschung siehe Winner 1988).

5. Perspektiven und Gefühle nachvollziehen

Besonders wichtig für das literarische Verstehen ist die Fähigkeit, Wahrnehmungsweisen, Gefühle und Gedanken von fremden Personen bzw. literarischen Figuren nachvollziehen zu können. Für diesen Aspekt hat sich die Erforschung der sog. Perspektivenübernahme als fruchtbar erwiesen. Auch diese Fragestellung geht wesentlich auf Piaget zurück, und zwar zum einen auf seine Untersuchungen zur egozentrischen Sprache des Kindes und zum anderen auf seine Experimente zur Entwicklung des räumlichen Denkens. Piaget hat gezeigt, daß das Kind erst im Laufe der Jahre in der Lage ist, in seinem Kommunikationsverhalten auf die Perspektive des Hörers Rücksicht zu nehmen und sich klar zu machen, daß jemand, der ihm gegenüber sitzt, die gleichen Gegenstände anders sieht (Vertauschung von links und rechts). Diese Erkenntnisse zum kindlichen Egozentrismus sind in der amerikanischen Psychologie mit dem interaktionistischen Rollenkonzept von George Herbert Mead in Verbindung gebracht worden. Unter dem Begriff der „Rollenübernahme“ ist die Fähigkeit des Menschen untersucht worden, die Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen anderer kognitiv nachvollziehen zu können (ohne sie unbedingt zu imitieren). Um 1980 ist der mißverständliche Terminus „Rollenübernahme“ durch den Begriff „Perspektivenübernahme“ ersetzt worden. Damit kommt deutlicher zum Ausdruck, daß es nicht um eine Aneignung von Rollen, sondern nur um die bewußtseinsmäßige Vergegenwärtigung anderer Perspektiven geht. Die einschlägigen Forschungen sind vor allem von Flavell (1975), in letzter Zeit von Selman (umfassendste Publikation: Selman 1984, als Einführung in den Problemzusammenhang empfehlenswert: Geulen 1982) durchgeführt worden. Von Selman stammt eine Stufeneinteilung, die die Entwicklung schematisch darstellt. Dabei interessiert Selman nicht nur der Nachvollzug einer jeweils anderen Perspektive, sondern ebenso die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven aufeinander beziehen zu können (z. B. zu verstehen, daß jemand sich in gewisser Weise verhält, weil er denkt, daß ich denke, daß er denke ...).

Auf das literarische Verstehen ist das Modell der Perspektivenübernahme erst in kleineren Untersuchungen angewendet worden (Andringa 1987, Andringa in Wiltenberg 1987, 87–108, Spinner 1989 a). Es interessiert in diesem Zusammenhang, in

welchem Maße Kinder und Jugendliche die Perspektiven verschiedener Figuren nachvollziehen, aufeinander beziehen und erklären können, aber auch, ob sie sich die Perspektive des Erzählers bewußt machen. Es zeichnen sich dabei die folgenden Stufen ab: Kinder im Vorschul- und ersten Schulalter tendieren dazu, den literarischen Figuren noch ihre eigenen Denk- und Empfindungsweisen zuzuschreiben. Perspektivenübernahme gelingt in der Regel nur in bezug auf eine einzige Figur, nämlich die Identifikationsfigur. Erst allmählich entwickelt sich die Fähigkeit, sich verschiedene Perspektiven in einem Text gleichzeitig zu vergegenwärtigen und sie aufeinander zu beziehen. Das geschieht zunächst aus der Warte einer einzelnen Figur, deren Sicht zu anderen Perspektiven in Beziehung gesetzt wird. Erst auf einer weiteren Stufe, in der Regel ab dem 10. Lebensjahr, gelingt es auch, das Wechselspiel der Perspektiven von außen, sozusagen von dritter Position aus, zu begreifen. Erst einige Jahre später wird auch die Fähigkeit erworben, die verschiedenen Figurenperspektiven auf Hintergründe zu beziehen, zum Beispiel auf Ideologien, die die Denkweisen von Figuren bestimmen, auf die historischen Bedingungen von Weltanschauungen oder auch auf das innerpsychische Schicksal von Figuren (prägende frühere Erfahrungen u. ä.).

Neben dem Konzept der Perspektivenübernahme ist für Fragen des literarischen Verstehens die in den letzten Jahren intensiv betriebene Emotionspsychologie interessant. Sie untersucht u. a. die Fähigkeit von Kindern, Gefühle und Verhaltensmotive zu verstehen. Dabei sind zwei Fragestellungen meines Erachtens besonders fruchtbar: 1. In welchem Maße können Kinder Gefühle von Personen erschließen (und zwar auch Gefühlsreaktionen, die nicht allgemein zu erwarten, sondern nur aus dem Verhalten oder den Erfahrungen von Personen erschließbar sind)? 2. Wie begründen Kinder Gefühle von Personen beziehungsweise Figuren? Stützen sie sich dabei mehr auf den äußeren Ablauf einer Geschichte oder nennen sie auch Gründe, die im Inneren der Personen/Figuren liegen? Bezogen auf beide Fragen zeigen die einschlägigen Untersuchungen einen deutlichen Anstieg der entsprechenden Fähigkeit im Lauf des Grundschulalters, das damit als eine entscheidende Entwicklungsphase im Emotionsverstehen betrachtet werden kann (einen Überblick über die Forschungslage geben Saarni/Harris 1989, zur ersten Frage vgl. daselbst vor allem den Beitrag von Gnepp, S. 151–177, zur zweiten Frage den Beitrag von Thompson, S. 117–150). Man kann die Erkenntnisse der Emotionspsychologie mit Beobachtungen in Verbindung bringen, die immer wieder im Literaturunterricht gemacht werden: Erst nach dem Grundschulalter entwickelt sich das Interesse für die psychische Innendimension, das vor allem vom Pubertätsalter an oft im Interpretationsgespräch vorherrscht; Kinder argumentieren dagegen noch stärker handlungsorientiert (vgl. z. B. Spinner 1980). Es ist zu erwarten, daß die Anregungen der Emotionspsychologie in den kommenden Jahren verstärkt bei der entwicklungsbezogenen Erforschung des literarischen Verstehens eine Rolle spielen werden. Bislang arbeitet vor allem Willenberg (z. B. Willenberg 1987, 41–53) mit einem Emotionsmodell; er untersucht, inwieweit Kinder und Jugendliche Attribute, Beziehungen und Motive von Figuren erken-

nen, und kann nachweisen, daß die entsprechenden Wahrnehmungen im Laufe der Schulzeit immer differenzierter werden.

6. Moralverstehen

Große Beachtung hat in der deutschen didaktischen Forschung der letzten Jahre die Frage nach der moralischen Entwicklung gefunden. Für das literarische Verstehen hat vor allem Jürgen Kreft diesen Aspekt in den Vordergrund gerückt. Eine zusammenfassende Darstellung der Diskussion mit kommentierten Literaturhinweisen findet man bei Spinner (1989b). Wiederum bildet Piaget den Ausgangspunkt für die gegenwärtigen Forschungen. Er hatte, aufbauend auf ältere theoretische Ansätze, eine Entwicklung von der „heteronomen“ Moral der Kinder (gut ist, was den Vorschriften der Erwachsenen entspricht) zur „autonomen“ Moral, die auf der freien Gewissensentscheidung beruht, aufgezeigt. Den Übergang zwischen beiden Stufen bildet nach Piaget ein Zwischenstadium, in dem die Vorschriften zu Regeln verallgemeinert werden. Das dadurch entstandene Dreistufenschema ist von Kohlberg (vgl. Willenberg u. a. 1987, 114 f.) zu einem sechsstufigen Modell mit den 3 Hauptebenen der „präkonventionellen“, „konventionellen“ und „postkonventionellen“ Moral ausgebaut und mit weltweiten Untersuchungen untermauert worden. Kohlberg arbeitet mit kleinen Geschichten, die eine Dilemmasituation enthalten; den Entwicklungsstand der moralischen Urteilsfähigkeit stellt er anhand der Argumentationen fest, die die Probanden für ihre Lösung der Dilemmasituation anbringen. Die Fruchtbarkeit des Konzeptes für die Frage nach dem literarischen Verstehen ist dadurch gegeben, daß literarische Texte immer wieder von Menschen in moralischen Entscheidungssituationen handeln und den Leser die Konfliktsituationen nachvollziehen lassen. Untersuchungen zum literarischen Verstehen zeigen, daß moralische Problemstellungen, die in einem Text z. B. nach den Prinzipien der postkonventionellen Moral entfaltet sind, von den Schülern je nach Alter sehr unterschiedlich verstanden werden: Je jünger sie sind, desto häufiger argumentieren sie nach den Mustern der konventionellen oder sogar präkonventionellen Stufe. Die moralische Urteilsfähigkeit erweist sich damit als zentraler Aspekt des literarischen Verstehens. Da nach dem Ansatz Kohlbergs, der in dieser Hinsicht in der Tradition Kants steht, die moralische Urteilsfähigkeit von der Überwindung einer egozentrischen Sichtweise und damit vom sozialen Bewußtsein abhängig ist, ergibt sich zugleich ein enger Zusammenhang zwischen der Fähigkeit der Perspektivenübernahme und dem moralischen Verstehen.

7. Komikverständnis

Wenig Aufmerksamkeit hat in der Forschung der letzten Jahre die Entwicklung des Komikverständnisses gefunden; dabei liegt für diesen Bereich eine der wenigen

älteren Untersuchungen vor, die in Deutschland zur Ontogenese des literarischen Verstehens erstellt worden sind. Hermann Helmers (1971) hat auf der Grundlage eines breiten gesammelten Materials eine Theorie des Komikverständnisses und seiner Entwicklung konzipiert. Er zeigt, daß das Komische für das Kind im Dienste der Weltaneignung steht; nach einer frühesten Phase, in der es mit sprachlichen Elementen frei spielt, bemüht sich das Kind, normgerecht zu sprechen, und empfindet die Abweichung als Rückfall, über den man lacht. Die Komik ist nun ein Spiel mit Normverletzungen, das es treibt, um sich der Unterscheidung zwischen Norm und Normabweichung zu vergewissern. Das Lachen über einen Witz ist für das Kind das Zeichen, daß es die Normabweichung bemerkt hat. Die Folge dieses Komikverständnisses ist, daß Kinder bloße Normabweichungen in einer Weise als lustig empfinden können, die älteren Kindern oder Erwachsenen oft albern vorkommt. Mit dem 11./12. Lebensjahr entsteht nach Helmers bei den Heranwachsenden ein Zweifel an der Ordnung der Welt. Die Komik dient nunmehr dazu, diesem Zweifel Raum zu geben, sich gegen die Autoritäten, die die Ordnung verbürgen, aufzulehnen und auch dem Tabuisierten einen Platz einzuräumen (z. B. bei anzüglichen Witzen). Das Komikverständnis gewinnt damit emanzipatorischen Charakter, und es entsteht ein Sinn für Satire. Man könnte dies auch so ausdrücken, daß die Normabweichung nun immer einen tieferen Sinn haben muß (damit ergibt sich ein Bezug zum Verstehen indirekten Sprachgebrauchs).

In anderen Untersuchungen, die stärker von Piagets Entwicklungsmodell ausgehen, ist der Zusammenhang zwischen dem kognitiven Entwicklungsstand und dem Komikverständnis untersucht worden. Dabei hat sich gezeigt, daß schon Kinder im Vorschulalter witzig finden, wenn etwas anders ist als in der konkreten Erfahrungswirklichkeit, während erst vom Schulalter an Witze verstanden werden, bei denen Erwartungen durchbrochen werden (z. B. ein mögliches, aber einer Situation nicht angemessenes Verhalten erzählt wird) bzw. bei denen die Unstimmigkeit aus dem Textzusammenhang erschlossen werden muß (als Bsp. für entsprechende Untersuchungen: McGhee 1971).

Untersuchungen zum Komikverständnis bei der Rezeption von Literatur gibt es noch kaum. Hinzuweisen ist auf Engelen (1989), der Beobachtungen zur Rezeption eines Buches von Kästner macht, allerdings ohne auf Entwicklungstheorien des Komikverständnisses Bezug zu nehmen. Seine Ergebnisse können aber gut mit den Erkenntnissen in den oben genannten Studien in Einklang gebracht werden.

8. Entwicklung des Verstehens: Fortschritt oder Verlust?

Entwicklungspsychologisch ausgerichtete Untersuchungen zum literarischen Verstehen erwecken in der Regel den Eindruck, daß sich die Fähigkeiten im Verlauf des Heranwachsens nur zum Besseren hin steigerten. Was unserer Erwachsenennorm vom literarischen Verstehen nicht entspricht, wird als Defizit gesehen, das verschwinden wird – oder soll. Der entwicklungspsychologische

Blick, der zunächst dem Anspruch gerecht werden will, die kindlichen Formen des Weltverständnisses ernstzunehmen, läuft dann Gefahr, das Gegenteil zu bewirken und die altersspezifischen Verstehensweisen nur noch im Hinblick auf ihre Überwindung einzuschätzen. Es ist mir deshalb wichtig, abschließend mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß die Verstehensfortschritte auch zu Verlusten führen. Besonders auffällig ist das bei den Auswirkungen der zunehmenden Abstraktionsfähigkeit: Während sich Kinder immer wieder intensiv auf die konkreten Einzelheiten eines Textes einlassen, tendieren Jugendliche dazu, dem Text einen verallgemeinerten, abstrakten Sinn zu entnehmen. Verbunden mit der Fähigkeit, Widersprüche aufzulösen, droht so eine Reduktion der Sinndeutung. Solche Entwicklungen werden durch die schulischen Formen der Textbehandlung gestützt, da sie die abstrahierenden und generalisierenden Verarbeitungsweisen favorisieren (z. B. durch die Frage nach der Intention des Autors). Literatur aber ist nicht Vehikel für allgemeine Einsichten, sondern lebt durch die konkrete Gestalt und Inhaltlichkeit. Selbst ihre Metaphern dienen nicht nur der übertragenen Bedeutung, sondern verlebendigen auch die wörtliche Bedeutung – die „schwarze Milch“ bedeutet nicht nur etwas, sondern sie ist schwarz und soll als solche erfahren werden. So ist in den Verstehensweisen der Kinder, in ihrem konkreten Sich-Einlassen auf die erzählte und gedichtete Welt, ein Aspekt literarischer Erfahrung realisiert, der durch die Fortentwicklung nicht gelöscht, sondern mit den weiterführenden Verarbeitungsweisen verbunden werden sollte (vgl. dazu auch Spinner 1986).