

Identität und Deutschunterricht

Mit Beiträgen von

H. Herwig, R. Messner, G. Neuner,
P. Rusterholz, G. Schachtschabel,
B. Schiltz, K. H. Spinner

Herausgegeben von

KASPAR H. SPINNER



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Identität und Deutschunterricht / mit Beitr. von H. Herwig ... Hrsg. von
Kaspar H. Spinner. – Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1980.
(Kleine Vandenhoeck-Reihe ; 1465)*

ISBN 3-525-33450-8

NE: Spinner, Kaspar H. [Hrsg.]; Herwig, Henriette [Mitverf.]

Kleine Vandenhoeck-Reihe 1465

Umschlag: Hans-Dieter Ullrich. – © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
1980. – Alle Rechte vorbehalten. – Ohne ausdrückliche Genehmigung des
Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf photo-oder
akustomechanischem Wege zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei E. Rieder, Schrobenhausen

ENTWICKLUNGSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
IM TEXTVERSTEHEN

Für einen Deutschunterricht, der der Identitätsbildung der Schüler Rechnung tragen will, ist ein Einblick in die entwicklungsspezifischen Vorstellungs- und Denkweisen der Heranwachsenden unverzichtbar – die Deutschdidaktik der letzten Jahre ist dafür weitgehend blind gewesen. Mit den folgenden Ausführungen soll – exemplarisch am Umgang mit Texten aufgezeigt – auf Entwicklungslinien aufmerksam gemacht werden, die die Argumentationsweisen von Schülern im Deutschunterricht prägen. Als empirische Grundlage dienen Unterrichtsprotokolle aus unterschiedlichen Klassen: In einem möglichst offenen Unterrichtsgespräch ist der gleiche Text in zwei 5. Klassen (Orientierungsstufe bzw. Gymnasium, im folgenden abgekürzt als 5 O und 5 G), in zwei 7. Klassen (Realschulzweig einer additiven Gesamtschule bzw. Gymnasium, abgekürzt als 7 R und 7 G), einer 9. Klasse (Gymnasium, abgekürzt 9 G), einer 10. Klasse (Realschulzweig einer additiven Gesamtschule, abgekürzt 10 R) und einer 12. Klasse (Gymnasium, abgekürzt 12 G) behandelt worden.¹ Die Schüleräußerungen sollen vor dem Hintergrund der kognitionspsychologisch orientierten Identitätstheorie, wie sie sich, angeregt vor allem durch Jean Piaget, George Herbert Mead und Lawrence Kohlberg, konstituiert hat, analysiert werden. Die verwendeten Grundkategorien werden dem psychologisch geschulten Leser vertraut sein, erst in minimalen Ansätzen aber sind bisher mit ihnen literarische Verstehensweisen von Schülern untersucht worden.² Das Textverstehen wird bei dem hier verwendeten Ansatz als ein Prozeß kognitiver Operationen gesehen, der mit der Ichgewinnung und Weltorientierung des Jugendlichen in einer Wechselwirkung verknüpft ist. Wegen der Komplexität der zu analysierenden Strukturen, die in einem Reiz-Reaktion-Schema nicht aufgehen, führen hier quantitativ-statistische Methoden, wie sie oft bei empirischen Untersuchungen von Leseweisen verwendet werden, nicht weiter. Bewußt gehe ich deshalb interpretierend vor, die ent-

wicklungspsychologischen und identitätstheoretischen Modellvorstellungen als Hypothese verwendend.

Die entwicklungsspezifischen Trends bei der Textverarbeitung fasse ich im folgenden in sieben Punkten zusammen, die je einen Aspekt der Art und Weise charakterisieren, wie der Umgang mit Texten als Teil des Identitätsprozesses von Schülern begriffen werden kann. Die in den Unterrichtsprotokollen dokumentierte Spanne vom 5. bis zum 12. Schuljahr erlaubt es, die Entwicklung von der Spätkindheit über das Jugendalter bis zur Schwelle des Erwachsenseins zu verfolgen (nach Piaget handelt es sich dabei um den Übergang vom konkretoperationalen zum formalen Denken).

Der den Unterrichtsstunden zugrunde gelegte Text stammt aus den *Wunderbaren Jahren* von Reiner Kunze und lautet:

Clown, Maurer oder Dichter

Ich gebe zu, gesagt zu haben: Kuchenteller. Ich gebe ebenfalls zu, auf die Frage des Sohnes, ob er allen Kuchen auf den Teller legen solle, geantwortet zu haben: allen. Und ich stelle nicht in Abrede, daß der Kuchen drei Viertel der Fläche des Küchentischs einnahm. Kann man denn aber von einem zehnjährigen Jungen nicht erwarten, daß er weiß, was gemeint ist, wenn man Kuchenteller sagt? Das Händewaschen hatte ich überwacht, und dann war ich hinausgegangen, um meine Freunde zu begrüßen, die ich zum Kartoffelkuchenessen eingeladen hatte. Frischer Kartoffelkuchen von unserem Bäcker ist eine Delikatesse.

Als ich in die Küche zurückkehrte, kniete der Sohn auf dem Tisch. Auf einem jener Kuchenteller, die nur wenig größer sind als eine Untertasse, hatte er einen Kartoffelkuchenturm errichtet, neben dem der schiefe Turm von Pisa senkrecht gewirkt hätte. Ich sparte nicht mit Stimme.

Ob er denn nicht sähe, daß der Teller zu klein sei.

Er legte sich mit der Wange auf den Tisch, um den Teller unter diesem völlig neuen Gesichtspunkt zu betrachten.

Er müsse doch sehen, daß der Kuchen nicht auf diesen Teller passe.

Aber der Kuchen passe doch, entgegnete er. Das eine Blech lehnte am Tischbein, und auch das andere war fast leer.

Ich begann, mich laut zu fragen, was einmal aus einem Menschen werden solle, der einen Quadratmeter Kuchen auf eine Untertasse stapelt, ohne auch nur einen Augenblick daran zu zweifeln, daß sie groß genug sein könnte.

Da standen meine Freunde bereits in der Tür.

»Was aus dem Jungen werden soll?« fragte der erste, meine Worte aufnehmend. Er peilte den Turm an. »Der Junge offenbart ein erstaunliches Gefühl für Balance. Entweder er geht einmal zum Zirkus, oder er wird Maurer.«

Der zweite ging kopfschüttelnd um den Turm herum. »Wo hast du nur deine Augen?« fragte er mich. Erst jetzt entdeckte ich, daß die von mir geschnittenen

Kuchenstücke gevierteilt waren, als wären wir zahnlose Greise. Mein Freund sah die größeren Zusammenhänge. »Siehst du denn nicht, daß in dem Jungen ein Künstler steckt?« sagte er. »Der Junge hat Mut zum Niegesehenen. Er verknüpft die Dinge so miteinander, daß wir staunen. Er hat schöpferische Ausdauer. Vielleicht wird aus ihm sogar ein Dichter, wer weiß.«

»Eher ein richtiger oder ein genialer Soldat«, sagte der dritte, den ich jedoch sogleich unterbrach. »Soldat? Wieso Soldat?« fragte ich auf die Gefahr hin, dem Sohn die Wörter wieder abgewöhnen zu müssen, die zu erwarten waren, sobald sich dieser Freund seiner Armeezeit erinnerte. Er antwortete: »Ein richtiger Soldat, weil er auch den idiotischen Befehl ausführt. Und ein genialer Soldat, weil er ihn so ausführt, daß das Idiotische des Befehls augenfällig wird. Ein Mensch wie er kann zum Segen der Truppe werden.«

Ich hoffte, der Sohn würde das meiste nicht verstanden haben. Am Abend hockte er sich jedoch zu Füßen seiner Schwester aufs Bett und fragte sie, was zu werden sie ihm rate: Clown, Maurer oder Dichter. Soldat zu werden, zog er nicht in Betracht, weil er es dann mit Vorgesetzten wie seinem Vater zu tun haben könnte.

Seitdem bedenke ich, wer bei uns zu Gast ist, bevor ich eines meiner Kinder kritisiere.

Bei der Unterrichtsgestaltung wurde dem freien Gespräch möglichst viel Raum gelassen. Gezielte Fragestellungen bezogen sich auf die Gründe für die Auseinandersetzung zwischen Vater und Sohn und die Erklärung, warum die Gäste die Berufe Clown, Maurer, Dichter und Soldat nennen. Ferner sollten sich die Schüler darüber äußern, wie sie sich selbst in entsprechender Situation gegenüber dem Vater verhalten und welchen der genannten Berufe sie wählen würden.

Allen Klassen bereitete der Text erhebliche Verständnisschwierigkeiten; es interessiert hier jedoch nicht, inwiefern der Text richtig oder falsch verstanden wurde, sondern, welche entwicklungsspezifischen Tendenzen bei den Verstehensprozessen zum Vorschein kommen. Dafür sind mißlungene Deutungen oft sogar interessanter als zutreffende.

1. Von der offenen zur verdeckten Ich-Bezogenheit

In den 5. Klassen greifen die Schüler zur Erklärung schwieriger Textstellen immer wieder auf eigene Erfahrungen zurück, die ihnen das Raster abgeben, wie man einen Text zu verstehen hat. Ist eine Verstehensbarriere überwunden, folgen oft weitere Berichte von ähnlichen Erfahrungen aus dem eigenen Leben. Wie eigene Erfahrungswelt zur

Deutungsfolie wird, verrät z. B. die folgende Äußerung, in der die Textstelle mit dem Blech, das am Tischbein lehnt, mit Hilfe eines Verweises auf den Schulranzen interpretiert wird.

Das soll wahrscheinlich so sein, daß das eine Kuchenblech am Stuhl, oder was es ist, oder Tisch wie ein Ranzen angelehnt ist, und das andere steht auf dem Tisch [...] (5O)

Wenn erklärt werden soll, warum der Junge den Kuchen wie einen Turm aufgestapelt hat, werden Vermutungen geäußert, die offensichtlich eigenes Familienleben spiegeln:

Vielleicht war er irgendwie auf seine Eltern sauer, die hatten gesagt, heute kommt Besuch, du mußt früher ins Bett, und da wollte er irgendwie sich dabei rächen vielleicht. (5G)

Das Bedürfnis, einen direkten Lebensbezug herzustellen, führt bis zu ausdrücklichen Berichten vom eigenen Zuhause:

Zum Beispiel bei uns zu Hause ist das genauso, da gibt's manchmal auch, wenn wir keine Teller mehr haben, dann nehmen wir auch immer Untertassen, um Kuchen draufzulegen. (5O)

Die genaue Textwahrnehmung droht, wie Deutschlehrer immer wieder erfahren, durch solche Bezüge oft stark überlagert zu werden. Sie sind aber wichtig, weil Texte für die Kinder noch die Funktion haben, sich durch einen Wiedererkennungsprozeß ein Bewußtsein von der zunächst bloß reaktiv erfahrenen Welt zu verschaffen und sich so die Umwelt geistig verfügbar zu machen.

Auch im 7. Schuljahr ist der ausdrückliche Bezug auf die eigene, vor allem familiäre Lebensumwelt noch deutlich – etwa in Formulierungen wie »wenn mir meine Mutter sagt«, »meine Mutter sagt das auch manchmal« u. ä. Vom 9. Schuljahr an sind die direkten Verweise selten. Der Selbstbezug, der durchaus noch herrscht, ist versteckt in einer verallgemeinernden Ausdrucksweise. So heißt es etwa auf die Frage, wie die Schüler das Verhalten des Vaters in der Geschichte fänden: Typisch irgendwie, also, was wird aus dir mal werden, so. Das sagen die doch oft [...] (9G)

Oder in anderem Zusammenhang:

Ich glaube nicht [...], daß das eine erfundene Geschichte ist, ich glaube nämlich eher, daß das öfter auch mal passiert (9G).

In Klasse 12 dann etwa:

[...] das sagt jeder Vater oder jede Mutter mal, was soll denn aus dem Kind nun werden [...] (12G)

Offensichtlich nehmen die Schüler auch bei diesen Äußerungen auf eigene Erfahrungen bezug, aber sie tun das in verdeckter Weise, indem sie das Individuelle als ein Allgemeines zur Sprache bringen. Selbst beim Gespräch über die Frage, welchen der genannten Berufe die Schüler selbst ergreifen würden, ist zu verfolgen, daß die jüngeren Schüler sehr persönlich ihre Vorlieben nennen, z. B. in Formulierungen wie: »Clown, ich mache gerne Witze«, während in den oberen Klassen Argumentationen mit »man« vorherrschen:

[...] Soldat ist mehr oder weniger der einzige Beruf, wo man auch wirklich Chancen hat, nicht nur weiterzukommen, sondern auch 'ne Alterssicherung hat. (9G)

Der persönliche Bezug bedarf hier, um in ein Interpretationsgespräch eingebracht werden zu können, der verallgemeinernden Legitimation. Diese Abstraktion vom Individuell-Konkreten führt dazu, daß sich Schüler im Laufe der Schulzeit immer mehr hinter objektiv legitimiert erscheinende Aussagen zurückziehen.

II. Vom Wirklichkeitssinn zum Möglichkeitssinn

Die selbst erlebte Wirklichkeit in ihrer vollen Konkretheit erweist sich bei unteren Klassen als die wichtigste Deutungsfolie. Dem aufgezeigten Zurücktreten dieser direkten erfahrungsbezogenen Denkweise durch die Verallgemeinerung entspricht die Erschließung des hypothetischen Denkens.³ Während Kinder Textinhalte wie etwas Wirkliches auffassen und in der Interpretation nach entsprechender Eindeutigkeit suchen, entwickelt sich bei den Jugendlichen zusehends die Fähigkeit, einzelne Textaussagen und schließlich den ganzen Text als mehrdeutig aufzufassen. Ein erster, wesentlicher Schritt in diese Richtung ist bei der Deutung eines zentralen Einzelproblems des Textes zu beobachten: Erst die Schüler des 7. Schuljahres argumentieren mit der möglichen Doppeldeutigkeit des Wortes Kuchenteller (die Fünftkläßler verstrickten sich in der Diskussion, was für ein Teller gemeint sei):

Der Begriff Kuchenteller wäre für mich auch zweideutig; einmal gibt es ja diesen kleinen Kuchenteller, auf den ich mir ein Stückchen lege, und dann nochmal die große Platte, auf die ich mehrere Kuchen stapeln kann (7R)

Der Vater hätte ja auch sagen können oder die Mutter, mach das auf eine Kuchenplatte drauf und nicht auf einen großen Teller. (7G)

Eine schon fast in extremer Weise durch den Möglichkeitssinn geprägte Äußerung, die auch die Funktion des Konjunktivs II besonders deutlich zeigt, fällt im 9. Schuljahr – ein Schüler will begründen, warum Soldat als Berufsvorschlag am stichhaltigsten sei:

Deutlich wird die Entwicklung des Möglichkeitssinnes im 7. Schuljahr auch in der plötzlichen Zunahme von Formulierungen im Konjunktiv II, Beispiel:

Ja, bei den anderen hier, also meinerwegen der Sohn, der hätte das nicht alles auf einen gestapelt, sondern hätte jede Menge Kuchenteller da angeschleppt und hätte dann auf jeden Kuchenteller ein Stück Kuchen gelegt, dann hätten die anderen, die hätten dann gar nicht mehr sagen können meinerwegen, der hat ein gutes Balancegefühl oder sonst was, aber der mit dem Soldaten, der hätte dann immer noch sagen können, ja der paßt eben, der macht aus dem idiotischsten Befehl irgendwas. (9G)

Der Berufsvorschlag erscheint dem Schüler besonders gut begründet, weil er selbst dann noch einsehbar wäre, wenn der Junge sich anders verhalten hätte. Die reine Potentialität wird also als ausschlaggebendes Element der Begründung herangezogen.

Der Möglichkeitssinn ist auch Voraussetzung für das symbolisch-parabolische Verständnis von Texten, das – obschon beim vorliegenden Text keineswegs zwingend – in Klasse 12 eine entscheidende Rolle spielt:

[...] also wenn man sich den Text jetzt so weiter betrachtet, dann kommt mir das fast so vor, als wär dieser Sohn und Vater, dieses Verhältnis sowieso nur symbolisch gemeint, also ich könnte mir das vorstellen, [...] (12G)

[...] das meine ich auch, wir könnten hier also statt Vater X und Y einsetzen und dann meinerwegen Staat, Regierung und so was einsetzen [...] (12G)

[...] Ich finde, der Text ist generell anwendbar, genauso für die DDR anwendbar wie dieses staatskapitalistische System wie bei uns im Privatkapitalismus, da sehe ich eigentlich gar keinen Unterschied [...] (12G)

In solchen Argumentationen wird der Text nur noch als ein Modell aufgefaßt, das auf verschiedene Kontexte – und damit (natürlich in ganz anderem Sinn als bei den Fünftkläßlern) auch auf die eigene Welt – anwendbar ist. Nach einer Phase der verunsichernden Auflösung von Gewißheit in konjunktivische Formulierungen kommt hier ein neuer, nun parabolisch begründeter Bezug zum Eigenen zustande. Identitätspsychologisch gesehen ließe sich sagen, daß die bei den 10-

bis 12jährigen vorhandene Einbettung der literarischen Erfahrung in die konkrete Lebenswelt in den folgenden Lebensjahren einer Verunsicherung weicht, die – neben anderem – Ausdruck der prekär gewordenen Ichbewußtheit in der Pubertät ist, daß aber bei den 17- bis 19jährigen über das parabolische Verstehen ein neuer, selbst verantworteter Welt- und Selbstbezug möglich wird; da dem literarischen Text auf dieser Stufe Modellcharakter zukommt, muß der Leser für die verschiedenen möglichen Aktualisierungen bewußt selbst eintreten.

III. Von der Handlungsbezogenheit zum Interesse für psychische Prozesse

Eng verknüpft mit dem Wirklichkeitssinn der Kinder ist ihr Bestreben, bei Geschichten vor allem auf die äußere Handlung zu achten und sich noch kaum Gedanken zu psychischen Prozessen zu machen. In den Unterrichtsprotokollen des 5. Schuljahres zeigt sich die Handlungsbezogenheit darin, daß die Schüler ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Tun des Jungen richten und noch kaum das Problem der Beziehung zum Vater beachten. Sie geraten damit in Verstehensschwierigkeiten, weil ihnen nicht einleuchten kann, warum der Junge einen so schiefen Turm baut. Um das Problem zu lösen, wird der Junge z. B. schlicht für dumm erklärt:

Der Junge ist irgendwie dumm, denn mit seinem Augenmaß müßte man doch eigentlich sehen, daß der Kuchen nicht auf die Platte geht oder auf einen Teller. (5G)

Oder es wird argumentiert, der Junge wolle »zeigen, was er kann mit dem Teller« (5O). Typisch für die Handlungsbezogenheit ist auch, daß zur Deutung weitere Handlungselemente hinzuerfunden werden:

Ja vielleicht hatte er sich auch verabredet, und jetzt muß er helfen da, und ja da war er jetzt sauer auf seinen Vater. (5G)

Oder einen größeren hat die Mutter gerade aufgewaschen, und er wollte nicht gerne abtrocknen und hat dann geguckt und hat den kleineren genommen. (5G)

Vielleicht war auch auf dem Transport zum Wohnzimmer, oder wo er ihn umgefüllt hat, wieder ein Kuchenstück gedetscht worden, und daß man das nicht so sieht, hat er das ganz nach unten gemacht und die anderen alle draufgestapelt. (5G)

In den 7. Klassen hat sich der Schwerpunkt der Argumentation bereits eindeutig verschoben. Die Schüler qualifizieren die äußerlich gesehen unsinnige Handlung des Jungen nicht mehr als dumm und haben es auch nicht mehr nötig, zusätzliche Handlungselemente einzuführen, sondern suchen nach Begründungen auf der psychologischen Ebene. Sehr deutlich wird das in der folgenden Äußerung:

Also ich meine, der Junge, der wollte seinen Vater in irgendeiner Weise blamieren, weil, das sieht man daran, daß der Vater sich mit dem Text rechtfertigen will, wenn er sagt, ich gebe zu, ich gebe ebenfalls zu. (7R)

Die Stelle zeigt zugleich, daß nun auch die Erzählhaltung, die den Fünftkläßlern nur Hindernis im Verstehen der Handlungsstruktur war, als Ausdruck einer inneren Stellung des Vaters zum Geschehenen verstanden wird. Erzähltechnisch gesehen ist es der innere Monolog, den die Schüler nun begreifen. Kognitionstheoretisch könnte man formulieren, daß zusätzlich zur Handlungsebene nun auch die entsprechende Metaebene der psychischen Orientierung bewußt nachvollzogen wird.

Auch auf die Deutung weiterer Aspekte der Geschichte wirkt sich diese zusätzliche Fähigkeit aus: Die Berufsnennungen werden nun nicht mehr nur diskutiert im Hinblick auf die Frage, ob das Kuchenturmbauen mit der Berufstätigkeit von Clown, Maurer, Dichter und Soldat etwas zu tun habe, vielmehr werden Gründe in der psychischen Motivationsstruktur der Gäste gesucht, z. B. daß diese die Berufe nennen, die sie selbst »gern haben« (7G) würden. Typisch ist auch, daß bei der Diskussion um die Berufe u. a. ins Spiel gebracht wird, daß die Lustigkeit des Clowns kein Argument für die Berufswahl sei, denn [...] meist täuschen die die Lustigkeit doch nur vor, meist sind sie gar nicht fröhlich. (7R)

[...] Also, daß man alle Probleme, die man hat, wegschaffen kann mit der Lustigkeit, das ist auch nicht richtig. Man kann sie vielleicht eine Zeit lang erst mal'n bißchen in die Ecke schieben, aber dann kommen sie trotzdem wieder. (7R)

Hier wird nicht nur unterschieden zwischen äußerem Verhalten und innerer Verfassung, hier werden sogar komplexe innerpsychische Prozesse thematisiert.

In den oberen Klassen verfeinern sich entsprechende Argumentationen noch, ohne grundsätzlich neue Strukturen aufzuweisen, so daß auf weitere Zitate verzichtet werden kann.

Grundsätzlich zeigt sich in der Entwicklung des Verstehens von der

äußeren Handlungsbezogenheit zur Erschließung psychischer Prozesse, wie Literatur zunehmend zum Medium wird, über die Wahrnehmung der äußeren Handlungswelt hinaus die nur interpretierend zu erschließende Innenwelt zu begreifen. Die erzähltechnischen Mittel der Fiktion, innerer Monolog, erlebte Rede, Erzählperspektive und anderes, gewinnen hier ihre Bedeutung für die Ausbildung psychologischen Verständnisses.

IV. Vom monoperspektivischen Verstehen zur Erschließung von Mehrperspektivität

Mit dem Verständnis für die psychische Dimension entwickelt sich zugleich das Bewußtsein dafür, daß ein Phänomen in verschiedener Perspektive unterschiedlich erscheinen kann und daß sich eben dadurch Konflikte in der zwischenmenschlichen Interaktion ergeben können. Heranwachsende erwerben sich erst in einem langen Prozeß das Verständnis für fremde Erfahrungsperspektiven; in der Psychologie spricht man von der Überwindung des egozentrischen Denkens durch Dezentrierung (Piaget), von der Entwicklung von Empathie⁴ oder von der Fähigkeit zur Rollenübernahme (role-taking).⁵

Für die Siebtkläßler sind in dieser Hinsicht folgende Argumentationen typisch, die in den 5. Klassen keine Entsprechung haben:

Die Erwachsenen, die sehen das irgendwie anders als die Kinder, aus einer anderen Sicht [...] (7G)

[...] er denkt nicht daran, daß vielleicht andere Leute das mal von einer anderen Seite angucken [...] (7R)

Die Thematisierung unterschiedlicher Perspektiven hilft hier, schwierige inhaltliche Textaspekte zu klären. Auch die folgende Äußerung ist nur möglich, weil der Schüler sich die Verschränkung verschiedener Perspektiven bewußt machen kann:

Ich würde sagen, er macht das wortwörtlich, aber so, daß derjenige, der ihm das gesagt hat, was er machen soll, hinterher klar war, daß es verrückt war, was er ihm als Auftrag gegeben hat. (7R)

Die Handlung des Sohnes wird interpretiert als Versuch, auf indirekte Weise dem Vater etwas bewußt zu machen und so dessen Einstellung zum gegebenen Befehl zu verändern und damit sozusagen die Perspektive des Sohnes zu übernehmen.

In der Klasse 9 wird ausdrücklich mit dem Wort Perspektive argumentiert:

[...] was die da so an Berufen vorschlagen, das hängt ganz von deren Perspektive ab. (9G)

Zwar verwirrend umständlich ausgedrückt, aber erstaunlich komplex gedacht ist folgende Argumentation:

Ich glaube, vielleicht kann man den Text in der Beziehung nicht so ernst nehmen, irgendwie ist es doch mehr oder weniger ein Märchen, was Ausgedachtes, es ist irgendwie bloß die Situation, die Rollen der verschiedenen Personen [...], einmal der Vater, der den Auftrag gibt, und der Sohn, der also jetzt das ausführen will, damit ihm keiner vorwerfen kann, er hätte das Ganze nicht gemacht, er wär zu faul usw., und dann die Freunde, die das jetzt von einer ganz anderen Perspektive angehen. (9G)

Der Schüler weiß, daß Perspektivenprobleme nicht auf der Handlungsebene lokalisiert sind, deshalb greift er in seiner Verlegenheit zu dem in diesem Zusammenhang natürlich unglücklichen Begriff »Märchen«.

In Klasse 10 kommt das Perspektivenbewußtsein noch klarer zum Ausdruck, schon eine der ersten Schüleräußerungen in der Stunde zielt auf die Problematik:

Er will vielleicht verdeutlichen, daß jeder andere Schlüsse zieht aus der Handlung seines Sohnes, der Gäste. (10R)

Bezogen auf die Berufsvorschläge wird später z. B. gesagt:

Es könnte ja auch die Möglichkeit bestehen, daß der erste Gast ein Künstler sein könnte, der zweite dann halt ein Maurer und der dritte vielleicht ein Soldat, daß die die Person auf den Jungen beziehen, ihre eigene, meine ich. (10R)

In Klasse 12 ist noch einmal eine größere Komplexität in der Argumentation erreicht; als Anlaß für die Geschichte wird der Umstand betrachtet, daß der Vater eine falsche Annahme von der Verstehensperspektive des Sohnes mache, sich darin freilich korrigiere und sich deshalb als Erzähler rechtfertige:

[...] ich habe fast das Gefühl hier, als wenn am Anfang der Vater so sich verteidigen müßte vor irgend jemand, also wahrscheinlich jetzt vor uns, vor uns als Leser, und da kommt, da geht m. E. auch ganz deutlich hervor, daß er da sich in gewisser Weise korrigiert, daß er gesagt hat Kuchenteller. [...] er setzt einmal ins rechte Licht, aus seiner Sicht heraus, und dann sagt er, was er eigentlich von dem Sohn erwartet hat, neben dem Befehl, was er automatisch neben dem Befehl halt von ihm erwartet hat, daß er da irgendwie auch selber noch denkt, daß das nicht auf einen Teller geht und daß man das auf mehrere Teller legen sollte,

das hat er von dem Sohn schon vorausgesetzt, die Sache, von dem Jungen, daß er das weiß. Das war aber, das stellt sich heraus, war ein Fehler, weil er das von sich aus vorausgesetzt hat, aber von dem Sohn nicht voraussetzen kann, daß das vorhanden ist, und danach spielt sich eben die Geschichte ab, muß er ja erzählen, warum er sich verteidigt. (12 G)

Mit der Erschließung solcher Mehrperspektivität ist eine der grundlegendsten Fähigkeiten für das Verstehen von Erzähltexten gewonnen; umgekehrt wird damit der literarische Text zum exemplarischen Medium, mit dem die Fähigkeit zur Fremd- und Selbsteinschätzung gefördert werden kann.

V. Von der Rollen- und Wunschbefangenheit zur autonomen Selbsteinschätzung

Kinder beurteilen Verhaltensweisen nach festen Rollenvorstellungen, denn die monoperspektivische Sichtweise, die äußere Handlungsbezogenheit und der Wirklichkeitssinn bieten noch nicht den Spielraum, der zur Rollendistanz nötig ist. Auch sich selbst sehen die Kinder in festen Rollenstrukturen; dabei kommen zur realistischen Rolleneinschätzung die Wunschvorstellungen, die oft unrealistisch, aber doch auch rollenstereotyp und konkret-anschaulich sind. Erst im Verlauf des Jugendalters werden Wunschvorstellungen mit der tatsächlichen, nun als relativ erkannten Rolle gebundenheit so verbunden, daß die Leistung einer autonomen, realitätsgerechten Selbst-(und Fremd-)Einschätzung gelingt.

Die Rollenbefangenheit äußert sich in einer der 5. Klassen (5 G) darin, daß trotz Korrektur statt vom »Vater« immer wieder von der »Mutter« gesprochen wird – offensichtlich, weil die Beschäftigung mit Kuchen zum Rollenbild der Mutter gehört. Bei der Thematisierung von Verhaltensweisen herrschen beurteilende Argumentationen vor, die festen Rollenvorstellungen entspringen, z. B.

Also wenn ich jetzt der Gast wäre, also einer von denen, dann würde ich wahrscheinlich gar nichts sagen. Ich würde also jedenfalls nicht so was sagen. (5 G)

Oder auf die Frage, ob die Schüler sich auch so wie der Junge in der Geschichte verhalten hätten:

Ich hätt's nicht gemacht, ich bin doch nicht blöd! (5 O)

Typisch an solchen Äußerungen ist, daß die Beurteilung der äußeren Verhaltensweise identisch mit der Beurteilung der Person selbst ist.

In den oberen Klassen zeigt sich die veränderte Auffassungsweise darin, daß dem Jungen nun bei seinem Tun eine – in der äußeren Handlung verdeckte – Intention unterlegt wird:

Ich meine, daß der Sohn sich nicht traut, direkt dem Vater kontra zu geben, da macht er erst mal das, was der Vater ihm befohlen hat, und dann nachher sagt er, er paßt doch, also er sagt das irgendwie durch eine Hintertür. (10R)

Dem Jungen wird hier eine bewußte Reflexion auf gefordertes Rollenverhalten und eine gezielte Umgehungsstrategie zugetraut. Eine noch komplexere Argumentation bezüglich der Reflexion auf Rollenerfordernisse findet sich bereits in Klasse 9:

Ich glaube, der war sich ziemlich bewußt, daß jetzt die Freunde kommen und daß der Vater da nicht so ganz aus der Haut rausfahren kann, weil vor den Freunden muß er doch ein bißchen Beherrschung zeigen [...] (9G)

Die Unterscheidung von verdeckter Intention und äußerer Handlung setzt das Verständnis für Rollendistanz voraus, durch die ein Individuum zu seinem eigenen Verhalten in Distanz treten kann. Ist diese Verstehens Ebene erreicht, kann auch der ganze Text als ein – leicht ironischer – Selbstkommentar des Ich-Erzählers verstanden werden. Den Fünftkläßlern ist diese Dimension noch verschlossen, schon in der 7 aber sind Äußerungen wie die folgende möglich:

Ich meine, der Vater, der das hier erzählt, der will sich irgendwie so'n bißchen rechtfertigen. Und auch in dem letzten Satz kann man das auch sehen. Da steht: Seitdem bedenke ich, wer bei uns zu Gast ist, bevor ich eines meiner Kinder kritisiere. (7R)

Das Gespräch über die Berufswünsche läßt in den unteren Klassen auch die stereotypen Rollenvorstellungen der Wunschwelt deutlich werden. Der Clown findet den größten Anklang, »weil man da durch die Welt kommt und Witze machen kann« (5O). Kriterium für die Berufswünsche ist fast ausschließlich, daß etwas Spaß macht. Mit zunehmendem Alter werden die Berufswahlen dann im Hinblick auf reale Vor- und Nachteile diskutiert, in Klasse 9 etwa

Ja, ich würde auch am liebsten Künstler werden, wenn auch nicht so was hier, aber so, ich meine, im allgemeinen hat man da doch am meisten Freiheiten in seinem Tun und ist nicht so an andere Sachen gebunden [...]. (9G)

Klasse 10 weist eine längere und sehr engagierte Diskussion auf, weil ein Teil der Jungen mit pragmatischen Karriereargumenten den Sol-

daten vorzieht («weil man da bessere Aufstiegsmöglichkeiten hat« u. ä.), während ein Mädchen heftig widerspricht und den Jungen nachweist, daß sie es aus Karrieregründen in Kauf nähmen, auf die Freiheit der Meinungsäußerung, wie sie der Dichter habe, zu verzichten:

[...] Viele, die hier Soldat werden wollen, die rechnen mit ihrer Aufstiegsmöglichkeit, die rechnen mit Geld, und dafür wollen sie eventuell sogar ihre Meinung in die Tasche stecken. Also für Geld und für Aufstiegsmöglichkeiten wollen sie den Mund halten. (10R)

Auch Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung werden nun stärker ins Spiel gebracht:

Jeder von den vier Berufen hat irgendwie einen kleinen Haken. Beim Soldaten kommt ein Krieg, beim Maurer eine Bauflaute, Dichter z. B., die Bücher werden verboten oder sollen nicht geschrieben werden, und Artist z. B. [...] die Zirkusse gehen ja auch immer mehr zurück, es kommt immer mehr das Kino und Fernsehen in den Vordergrund. (10R)

Deutlich ist hier, daß die Schüler das Verhältnis von eigenen Wünschen und äußeren Chancen und Zwängen kompetent und engagiert zu diskutieren vermögen und damit bereits ein gutes Stück autonomer Selbsteinschätzung zeigen. Der Gewinn solcher Autonomie zeigt sich übrigens auch darin, daß die Schüler mit zunehmendem Alter immer konsequenter einen eigenen Standpunkt in der Diskussion durchzuhalten vermögen, während sich die Fünftkläßler z. B. durch eigene Assoziationen und Einwände noch recht zufällig von anderen auf neue Bahnen lenken lassen.

VI. Von der Autoritätsgebundenheit zur Selbstverantwortlichkeit

Mit der Überwindung der Rollenorientierung und dem Gewinn einer autonomen Selbsteinschätzung ist der Ablösungsprozeß von elterlicher Autorität verbunden. Die Autoritätsfixierung ist ein wesentlicher Grund, warum es den Fünftkläßlern kaum möglich ist, das Verhalten des Jungen anders denn als Versagen zu bewerten. Es muß schon der 1. April herhalten, um dem Sohne eine bewußte Absicht zuzugestehen:

Vielleicht war ja auch der 1. April. (50)

Gefragt, wie sich die Schüler in der Situation verhalten hätten, kommt z. B. die Antwort:

Ich hätte erst mal meinen Vater gefragt, ob er das auch richtig gesagt hätte, ob er sich nicht versprochen hätte. (5O)

In den Klassen 7 dagegen entfaltet sich im Gespräch bereits ein breites Spektrum unterschiedlicher Bewertungen des Jungen und seines Verhaltens. Da wird etwa das Kuchenstapeln in folgender Weise erklärt:

Er wollte damit zeigen, daß er auch mal recht hat, weil der Vater das undeutlich erklärt sozusagen, und er hat den Plan so ausgeführt; er wollte zeigen, daß er auch recht hat und nicht nur der Vater. (7R)

Ich würde sagen, das hat er absichtlich gemacht mit dem Kuchen, um seinem Vater eins auszuwischen [...]. (7G)

Die Relativierung elterlicher Autorität wird sogar als Aussageabsicht des Textes gesehen:

Ich würde sagen, der wird da auch lächerlich gemacht, weil er das nicht gesehen hat, daß der Junge da in Teile geschnitten hat, darum wird er lächerlich gemacht (7R)

Weil er die Befehle immer gibt und er sagt zu dem Kind, mach allen Kuchen auf einen Teller. (7R)

Wenn es darum geht, wie die Schüler sich selbst in entsprechender Situation verhalten würden, sind die Argumentationen freilich noch sehr vorsichtig:

Ich hätte vielleicht noch mal nachgefragt, ob das auch wirklich stimmt, also mich auch hundertprozentig davon, na also erklären lassen, ob das jetzt so richtig ist. (7R)

Ich würde ihn zwar schon auf einen größeren Teller legen, aber ich würde dann sagen, du hast doch gesagt, ich sollte ihn auf einen Kuchenteller stapeln. (7R)

Die Einsicht in die Relativierung elterlicher Autorität ermöglicht es den Siebtkläßlern nun auch, die ironische Nennung des Soldaten zu verstehen, die den Fünftkläßlern noch unverständlich blieb. Der Wille zur Selbstbestimmung drückt sich auch in einer Kritik an den Freunden aus, deren Berufsvorschläge als Bevormundung empfunden wurden.

Bei einer der 7. Klassen ist es besonders interessant zu verfolgen, daß sich ein Junge mit immer neuen Argumenten gegen jeden Ansatz einer Relativierung der elterlichen Autorität wehrt – ein Türkenjunge, der offensichtlich aufgrund anderer Sozialisation noch ganz an die väterliche Autorität gebunden ist.⁶

Was in den Klassen 7 bei den deutschen Schülern erst leichte Relativierung der väterlichen Autorität ist (im Sinne von: er macht auch mal

einen Fehler, er hat sich nicht klar ausgedrückt u. ä.), wird in Klasse 9 zu einer entscheidenden Kritik am Vater, etwa:

[...] Also scheinbar scheint der Vater ganz schön den Daumen drauf zu haben, daß der Junge praktisch gar nicht zu selbständigem Denken fähig ist. (9G)

Auch das Verhalten der Gäste wird nun als gegen den Vater gerichtet aufgefaßt (jüngere Schüler sahen diese Äußerungen nur auf den Jungen bezogen):

Indem sie Partei für den Sohn ergreifen, klagen sie ja den Vater an mit diesem idiotischen Befehl und so, die vergleichen ihn da mit irgend so'm Soldat halt, der so'n bißchen 'ne Macke hat. (9G)

Die Abwehr von Bevormundung drückt sich dann weiter in den Äußerungen zur eigenen Berufswahl aus, bei denen das Kriterium der Freiheit eine entscheidende Rolle spielt:

Ja, auch Künstler, denn Maurer ist eigentlich was Richtiges, aber Kunst, hat man mehr Freiheit so. (9G)

In Klasse 10 verläuft die Argumentation ähnlich: zweimal wird ausdrücklich gesagt, der Junge wolle dem Vater vielleicht trotzen. In Klasse 12 weicht die in Klasse 9 und auch noch in Klasse 10 sich dokumentierende entschiedene Kritik am autoritären Vaterverhalten einer distanzierteren Beurteilung, die Ausdruck davon ist, daß die Schüler selbst offensichtlich nicht mehr so direkt in den Autoritätskonflikt verwickelt sind und aufgrund erworbener Ichstärke keine persönlich gefärbte Kritik mehr nötig haben:

Ich glaube, in Anbetracht der Tatsache, daß der Sohn seinen Vater als Befehlshaber ansieht, ist eine Trotzreaktion von ihm, daß er eben, daß der Vater sagt Kuchenteller und er eben die Untertasse nimmt, nur um praktisch ihn zu ärgern. (12G)

[...] Soldat, eben das schließt er gerade aus, möchte er nicht werden, weil, im Moment ist die Beziehung zu seinem Vater nicht akzeptiert [...] (12G)

Das Autoritätsproblem wird nun auch generalisiert, einige sehen im Text eine Kritik an autoritären Strukturen des Staates DDR, andere fassen das Problem noch allgemeiner auf:

Für mich steht die Geschichte aber auch stellvertretend dafür, daß man in irgendeinem System, in dem man so eingeengt ist, trotz dieser Enge noch gewisse Freiheiten sich selbst rausnehmen kann. Und dafür ist ja der Sohn, der von dem Vater einen angeblich eindeutigen Befehl erhält und den so ausführt, also erst selbst interpretiert und dadurch sich trotzdem noch 'ne Freiheit rausnimmt. (12G)

Diese letzte Äußerung zeigt zugleich, daß die Schüler nun bereits in der Geschichte ausgedrückt finden, wie man in autoritären Strukturen sich selbst noch Freiheit bewahren kann. Ausgehend von der Autoritätsabhängigkeit über die Autoritätskritik ist hier der Schritt zur Selbstverantwortlichkeit getan.

VII. Von der Normengebundenheit zur Wertdiskussion

Die Ablösung von der Autoritätshörigkeit und der damit verbundene Gewinn an Selbstverantwortlichkeit bedeuten bezogen auf die moralische Entwicklung den Weg von einer festen Normengebundenheit zur Fähigkeit, argumentierend mit Wertproblemen umzugehen. Da in literarischen Texten fast immer Wertprobleme verarbeitet sind, ist literarisches Verstehen von Heranwachsenden immer auch von deren moralischer Entwicklung geprägt.⁷ In den Klassen 5 ist auffällig, daß die Verhaltensweisen mit den Kategorien »richtig«/»falsch« beurteilt werden, z. B.:

Also nach dem (d. h. nachdem der Vater gesehen hat, was der Junge getan hat) hat er sich eigentlich richtig verhalten, da hat er ja geschimpft, das würde ich eigentlich auch machen. Und vor dem, das habe ich ja schon gesagt, da hat er sich nicht so richtig verhalten, wegen dem Kuchenteller hat er sich nicht richtig ausgedrückt [...] (5G)

Also ich meine, der Vater hat sich ganz richtig verhalten, weil, man kann ja jetzt nicht den Gästen, die da kommen, so'n dummen Kuchenteller da anbieten, und naja, der Junge, der hat das doch bestimmt auch gemerkt, daß man das nicht so machen kann. (5G)

Typisch sind auch Formulierungen wie:

[...] ich würde aber auch nicht gleich schimpfen, denn das macht man nicht, weil andere Leute da sind; das macht man irgendwie sowieso nicht. Ich wär dann ruhig und hätte nur vielleicht im Stillen was gedacht. (5G)

Die Entschiedenheit im Urteil relativiert sich im 7. Schuljahr, weil die Verhaltensweisen auf die jeweiligen Sichtweisen bezogen werden:

Der Vater, dem ist vielleicht alles ganz klar, weil er's versteht, aber das ist eben bei Kindern, die verstehen das meistens anders. (7G)

Das normengeleitete Urteilen tritt zurück, weil solche Relativierung kein schnelles, eindeutiges Bewerten von Handlungen mehr erlaubt; wo Motive, individuelle und situative Bedingungen bei moralischen

Urteilen berücksichtigt werden, ist der erste Schritt zur Wertdiskussion getan.

In Klasse 9, 10 und 12 kündigen sich erweiterte moralische Argumentationsweisen an. So ist in der folgenden Äußerung nicht mehr eine feste Handlungsnorm leitend, sondern ein auf Balance ausgerichtetes Gerechtigkeitsgefühl:

Ja, ich glaube auch, daß die den Sohn, der ja ziemlich in die Ecke gedrängt ist, unterstützen und so, um das Gleichgewicht wieder herzustellen [...] (9G)

In Klasse 10 zeigt sich, wie das rigide Urteilen der jüngeren Schüler vom Verständnis für Lernprozesse abgelöst worden ist:

[...] Also er sieht auch ein, daß er Vorurteile gehabt hat, also zu früh kritisiert hat und daß ihn seine Freunde darauf aufmerksam gemacht haben; er hat daraus gelernt. (10R)

Ein Junge von Klasse 12 vermag der Beurteilung einer Einzelhandlung ein höheres, auch auf Balance ausgerichtetes Prinzip gegenüberzustellen:

[...] mich würde halt auch mal interessieren, wieso dann die Gäste dazu kommen, einfach da den Jungen so in Schutz zu nehmen, wo er offensichtlich doch was Falsches gemacht hat. Wahrscheinlich um sich aus Prinzip auf die Seite des Schwächeren zu stellen. (12G)

Durch solche Hierarchisierung von Bewertungsebenen ist das Feld für die Wertdiskussion eröffnet.

Didaktische Schlußbemerkung

Die Untersuchung der Unterrichtsprotokolle hat literarisches Verstehen als Ausdruck der jeweiligen Ichentwicklung der Schüler in Erscheinung treten lassen. Die Beachtung dieses Zusammenhangs ist für den Unterrichtenden wichtig, weil entwicklungsbedingte Unterschiede in den Deutungsweisen allzu rasch übersehen werden. Wenn sogar – wie in den letzten Jahren von der Didaktik zum Teil suggeriert – literarisches Verstehen als reine Decodierungstechnik betrachtet wird, die es möglichst rationell beizubringen gelte, bleibt natürlich übersehen, wie sehr ein lebendiges und fruchtbares literarisches Verstehen mit der allgemeinen Identitätsentwicklung verknüpft ist. Eine aus Erwachsenensicht einsehbare Deutung kann u. U. Schülern nicht

sinnfällig vermittelt werden, wenn sie dem Stand von deren Identitätsentwicklung noch widerspricht. Andererseits ist die Rolle, die die Ichentwicklung beim literarischen Verstehen spielt, auch Indiz dafür, daß gerade durch den Umgang mit Texten die Identitätsgewinnung wesentlich gefördert werden kann. Über Identifikationsprozesse ist das Ich des Lesers immer mehr oder weniger in den Leseprozeß involviert; als Entwurf möglicher Welten, als Erschließung psychischer Dimensionen, durch Perspektivenverschränkung, durch Verarbeitung von Rollenbildern, Autoritäts- und Wertproblemen betrifft Literatur gerade solche Aspekte, die für die Ichentwicklung entscheidend sind. Der Lehrer wird also einerseits auf die entwicklungsbedingten Verstehensweisen der Schüler Rücksicht nehmen müssen, andererseits den Umgang mit Literatur aber auch so gestalten, daß er die Chance zu einer Weiterentwicklung in der Identitätsfindung der Heranwachsenden eröffnet. Mit den genannten sieben Entwicklungstrends ist ihm ein grobes Raster gegeben, das ihm Ausgangspunkt sein kann, den von den Heranwachsenden abzuschreitenden Weg besser zu begreifen.

Anmerkungen

1 Ein Teil der Unterrichtsstunden ist von Renate Bobisch gehalten worden, die auch an der Aufarbeitung des Materials mitgewirkt hat.

2 Zu nennen wären vor allem Publikationen von Jürgen Kreft. Bezüge bestehen auch zur Theorie der Lesealter, vgl. dazu den jüngsten Überblick von Alexander Beinlich, »Lesealter«? Die literarische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, in: Karl Ernst Maier, Kind und Jugendlicher als Leser. Beiträge zur Jungleserforschung, Bad Heilbrunn/Obb. 1980, S. 13–85.

3 Den sog. Realismus in der späten Kindheit und dessen Überwindung im Pubertätsalter findet man in fast allen entwicklungspsychologischen Darstellungen erörtert.

4 Vgl. v. a. Hannelore Grimm, Psychologie der Sprachentwicklung, Band II, Stuttgart 1977, S. 50ff.

5 Dazu v. a. John H. Flavell, Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim 1975.

6 Den Fall habe ich dargestellt in: Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie. Ein literaturdidaktisches Problem, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978), S. 471–474.

7 Vgl. die einschlägigen Arbeiten von Piaget und Kohlberg.