

Diesterwegs Rote Reihe

Zur Psychologie des Literaturunterrichts

Schülerfähigkeiten – Unterrichts-
methoden – Beispiele

Herausgegeben von
Heiner Willenberg in Verbindung
mit mehreren Fachkollegen

VERLAG MORITZ DIESTERWEG
Frankfurt am Main

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten –
Unterrichtsmethoden – Beispiele / hrsg. von Heiner Willenberg**
in Verbindung mit mehreren Fachkollegen.

1. Auflage – Frankfurt am Main: Diesterweg 1987

(Diesterwegs Rote Reihe)

ISBN 3-425-01627-X

NE: Willenberg, Heiner [Hrsg.]

ISBN 3-425-01627-X

1. Auflage 1987

© 1987 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main.
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

4 Analysen

4.1 Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsprotokolle

(Kaspar H. Spinner)

4.1.1 5. Klasse (gegen Ende des Schuljahres)

Schon die erste Schüleräußerung in Klasse 5 zeigt die wesentlichen Merkmale, die das Gespräch in dieser Klasse bestimmen: „Bloß weil er jetzt so `ne tiefe Stimme hat, glauben sie jetzt, daß er also ein großartiger Oberförster sei. Die sind so dumm, daß sie's gar nicht merken“ (2). Das Schülerinteresse ist auf den kausallogischen Zusammenhang des erzählten Geschehens gerichtet: Ein verwunderliches Handlungselement wird aufgegriffen und soll nun erklärt werden. So kommen denn immer wieder „weil“-Formulierungen (insgesamt 23mal) im Unterrichtsgespräch vor, und auch die Mehrzahl der übrigen Äußerungen ist zu verstehen als Versuch einer kausalen Erklärung von Geschehenselementen. Die Formulierung „Aber wie kommt das, daß (...)“ (36), mit der eine Schülerin eine Äußerung einleitet, zeigt sozusagen die Grundhaltung, mit der die Kinder an den Text herantreten. Fast detektivisch spüren sie auf, was alles der Erklärung bedarf: Sie fragen sich, warum der richtige Oberförster nicht auf dem Ball ist (49–53), warum die Förster wissen, daß der Oberförster eine tiefe Stimme hat (68), wo der Bär die Försterkleidung her hat (99–107), warum die Förster im Wald nicht die Bärin gefunden haben (20), warum es den Förstern nicht aufgefallen ist, daß der vermeintliche Oberförster den Schlüssel zur Bärenwohnung bei sich hat (8) usw. Zu allen diesen Fragen entwickeln die Schüler einfallsreiche Erklärungen, die fast durchgehend wiederum – erschlossene oder erfundene – Geschehenselemente enthalten. So sagt zum Problem, warum die Förster wissen, daß der Oberförster eine tiefe Stimme haben muß, ein Schüler z. B.: „Vielleicht hat der Oberförster bei jedem mal angerufen, dann haben die gehört, daß er `ne tiefe Stimme hat (...)“ (115). Auf diese Weise können die Erklärungen zu kleinen hypothetischen Zusatzgeschichten werden; die Herkunft der Oberförsterkleidung wird z. B. damit plausibel gemacht, daß der Bär den Oberförster eingesperrt und ihm die Kleidung abgenommen haben könnte (99). Die Schüler argumentieren nicht mit innerpsychischen Motiven der Figuren oder mit der Intention des Autors, sondern fast ausschließlich mit möglichen Vorgängen und Geschehnissen; so wird auch die für die Schüler zentrale Frage, warum die Förster den Bären nicht erkannt haben, als äußeres Wahrnehmungsproblem behandelt: Die Schüler diskutieren Erkennungsmerkmale wie Kleidung, Schnauze, Stimme, Krallen, Ohren, wackligen Gang, äußere Stärke („weil er so stark aussieht“, 141). Das Argument der Trunkenheit, das die Schüler mehrfach (bezogen auf die Förster und den Bären) einbringen, entspricht demselben Deutungsmodell: Es erklärt das Verhalten der Figuren mit äußerem Einfluß. Mit der Trunkenheit wird auch die am Anfang des Unterrichtsgesprächs genannte Dummheit der Förster erklärt: „Die Jäger, die waren ja wirklich dumm, weil sie ja alle betrunken waren“ (6). Die Schüler argumentieren hier also nicht mit einer Charaktereigenschaft, sondern erklären das Verhalten als direkte Folge äußerer Einwirkung. Auch bei den

mehrfach wiederholten Fragen des Unterrichtenden, warum die Förster den Bären als Oberförster einschätzen, argumentieren die Schüler immer nur mit der äußeren Erscheinungsweise des Bären, so daß, wie gegen Ende der Unterrichtsstunde sichtbar, in diesem Punkt kaum ein Erkenntnisfortschritt möglich ist. Selbst das Argument „Also der macht,* er*, der also, wenn er kein Bär wär, ’n guter Oberförster“ wird vom Schüler gleich begründet mit „Der kann wie ’n Bär brummen“ (212).

So ist es nicht verwunderlich, daß das Problem der Verkleidung das Unterrichtsgespräch beherrscht: Es geht den Schülern um die äußeren Erscheinungen und die Täuschungen, die entstehen; ein Identitätsproblem des Bären als eines innerpsychischen Konflikts kommt nicht in den Blick.

Man kann zusammenfassend also bei den 5. Kläbtlern von
einer Orientierung am äußeren Geschehen,
einem Interesse für die Kausalzusammenhänge des Geschehens,
einer Detailfreudigkeit und einem handlungsbezogenen Einfallsreichtum

sprechen.

Nach dem Entwicklungsmodell von Piaget sind die dokumentierten Schüleräußerungen als „konkrete Operationen“ zu bezeichnen: Die Kinder richten ihr Interesse noch ausschließlich auf konkret vorstellbares Geschehen, nehmen dieses aber nicht einfach hin, sondern versuchen es logisch zu erfassen, stellen also kognitive Denkopoperationen mit den konkreten Vorstellungen an (vgl. z. B. Piaget 1967, S. 149 ff.).

Mit Schenk-Danzinger (¹¹1977, S. 208 ff.), Rempelin (¹⁷1971, S. 339 f. und 491) und anderen deutschsprachigen Entwicklungspsychologen kann in bezug auf die vorliegenden Verstehensäußerungen auch von „kritischem Realismus“ gesprochen werden. Der Begriff charakterisiert eine auf die Erfassung und kausallogische Durchdringung der Umwelt bezogene Grundeinstellung im Alter der Spätkindheit. Rempelin (¹⁷1971, S. 333) spricht auch von einer „theoretischen Einstellung“ in diesem Alter; damit verweist er auf das Bestreben der 9- bis 12jährigen, allgemein wirkende Gesetzmäßigkeiten hinter den Einzeldingen und -vorgängen erkennen zu wollen.

Das Interesse für das äußere Geschehen und seinen logischen Zusammenhang ist verbunden mit einer *normorientierten Argumentation* der Schüler. Sie gehen von der Vorstellung eines geregelten Weltzusammenhangs aus und nehmen deshalb Handlungselemente, die aus dem Rahmen fallen, aufmerksam wahr. Durch Erklärung wird das Befremdliche wieder in den geordneten Weltablauf integriert. Diese Normorientierung zeigt sich schon im ersten Wort der bereits zitierten ersten Schüleräußerung; mit dem „bloß“ in „Bloß weil er jetzt so...“ (2) wird ausgedrückt, daß das Beobachtete ja eigentlich nicht der gewohnten Norm entspreche. Im weiteren Unterrichtsgespräch sind dann Äußerungen wie „Das müßte denen doch auch aufgefallen sein“ (8), „Da müßten sie doch eigentlich merken (...)“ (41) usw. typisch.

Die Normorientierung zeigt, ebenso wie das fast ausschließliche Interesse am äußerlichen Geschehenszusammenhang, daß der literarische Text von den Schülern wie ein Stück Realität behandelt wird. Dabei enthält der vorliegende Text genügend Elemente, die den Gesetzen der Realität widersprechen und auf den Fiktionalitätscharakter hinweisen. Die Schüler stoßen auch darauf – wie ein Bär denn sprechen könne, wird einmal gefragt (125), und daß ein Bär doch auf allen Vieren ginge (183), wird vermerkt. Die erste Frage wird vom Unterrichtenden zurückgestellt, die zweite von einem Mitschüler entkräftet (ein Bär ginge „nicht immer“ auf allen Vieren, 184). Die Schüler lassen sich das gefallen; die Konsequenz, daß das Muster der Alltagsrealität als Leitfaden für die Erklärung der Geschichte nicht ausreichen könnte, wird von ihnen nicht einmal erwo-gen.

Die Gleichsetzung von Fiktion und Alltagswirklichkeit drückt sich nun auch darin aus, daß die Schüler den Text durchweg *wörtlich verstehen*.

Was der Text in seiner wörtlichen Aussage offen läßt, wird von den Schülern nicht durch übertragene Bedeutungen und auch nicht durch erschließbare psychische Zusammenhänge, sondern ausschließlich durch zusätzliche Handlungselemente auf der Ebene des erzählten Geschehens aufgefüllt. Die Unmittelbarkeit, in der den Schülern das erzählte Geschehen im Bewußtsein ist, zeigt übrigens schon die pronominale Ausdrucksweise in der ersten Schüleräußerung; der Schüler sagt nicht „der Bär“ und „die Förster“, sondern „er“ und „sie“, weil er distanzlos den Verweisungszusammenhang der Geschichte für gegeben hält.

Das Problem des wörtlichen Verstehens ist vor allem von der amerikanischen Psychologie untersucht worden. Einschlägig sind insbesondere Experimente zum Verstehen von Sprichwörtern, bei denen sich gezeigt hat, daß Kinder vor dem 11. Lebensjahr die übertragene sprichwörtliche Bedeutung in der Regel noch nicht erfassen. Applebee (1978) hat diese Forschungsergebnisse in seine Untersuchung zur Frage, wie Kinder Geschichten verstehen, einbezogen; er charakterisiert dabei die Verstehensweise der Kinder mit dem Begriff „Literalism“.

Eine Parallele ist auch zu sehen in den amerikanischen Versuchen, das Textverstehen (reading comprehension) in Einzelfähigkeiten aufzugliedern. Bei den entsprechenden Modellen erscheint oft die Kategorie „wörtliches Verstehen“, „Verstehen des offen zutage liegenden Textsinnes“ o. ä. als erste Teilfähigkeit, der dann weitere Teilfähigkeiten wie „Verstehen des impliziten Textsinns“ o. ä. folgen (zusammenfassend dazu Groeben 1982, S. 20ff. und Johnson/Barrett in Santa/Hayes 1981).

Der literarische Text dient, so könnte man zusammenfassend sagen, den Schülern der 5. Klasse dazu, ihre Fähigkeit zum genauen Nachvollziehen und kausalen Erklären von Geschehenszusammenhängen an den Tag zu legen. Das Lesen steht im Dienst der Weltaneignung, die aber nicht mehr, wie bei jüngeren Kindern, ein bloßes Hinnehmen und Vergegenwärtigen des Seienden ist, sondern nun im Erkennen der kausal-logischen Zusammenhänge besteht. Noch nicht dient der Text dazu, Welt und eigene Subjektivität zu *deuten*, eine Funktion, die Literatur erst in den folgenden Entwicklungsstufen gewinnt.

4.1.2 8. Klasse (Schuljahresanfang)

Im Unterschied zu Klasse 5 erörtern die Schüler von Klasse 8 nicht so sehr die äußeren Handlungsmerkmale und ihre kausale Verknüpfung, sondern vielmehr die Intentionen und Motive, von denen die handelnden Figuren geleitet sind. Immer wieder stellen die Schüler Vermutungen darüber an, was die Figuren gedacht haben könnten: „Dann denkt der Förster vielleicht: (...)“ (104), „Und das war also so so stark, daß sie gedacht haben, (...)“ (110), „(...) denkt er vielleicht auch, daß es für ihn gar nicht so gefährlich ist“ (143) usw. Zweimal entwerfen die Schüler sogar einen kleinen inneren Monolog (104 und 179). In der 5. Klasse wurde noch kaum über Gedanken der Figuren gesprochen, und wenn das geschah, wurde das Denken als unmittelbare Reaktion auf äußere Wahrnehmung, nicht als steuernde Instanz für die Verhaltensweisen, aufgefaßt; so sagte z. B. eine Schülerin in Klasse 5: „(...) die Förster haben vielleicht gedacht, daß das sich halt verkleidet hat (...)“ (111). In Klasse 8 dagegen sind Äußerungen möglich wie „(...) könnte sein, (...) daß er die Förster wohl nicht so mag und die so bißchen mit dem ...

veräppeln will; also sozusagen, daß er die anschmieren will, oder so . . . , weil er vielleicht schon mit denen nicht so gute Erfahrung gemacht hat“ (250). Hier wird die Verhaltensweise des Bären mit dessen Intention begründet, und es wird sogar erklärt, wie der Bär zu dieser Intention gekommen ist: Er hat „nicht so gute Erfahrung“ mit den Förstern gemacht; ein ganzer psychischer Mechanismus wird hier aufgerollt. Man kann also bei den Schülern dieser Klasse von einem ausgeprägten *psychologischen Interesse* sprechen.

In der Entwicklungspsychologie gilt die hier zum Ausdruck kommende „Entdeckung der seelischen Innenwelt“ (Rempelin ¹1971, S. 433) und das „zunehmende Verständnis für psychische Gegebenheiten anderer Menschen“ (Nickel ²1976, S. 344) als ein Hauptcharakteristikum des Jugendalters.

Man kann bei genauerem Hinsehen das psychologische Interesse der Klasse 8 noch in 2 Interessensrichtungen ausdifferenzieren: Es fällt zum einen auf, daß die Schüler deutlich die wechselseitige Abhängigkeit der Verhaltensweisen und der Handlungsintentionen der Figuren im Blick haben. Sie sehen also nicht nur, daß Handlungen durch Motive und Intentionen begründet sind, sondern sehen auch, daß diese Motive und Intentionen von Erfahrungen mit anderen abhängig und auf Denken und Fühlen der anderen bezogen sind. Diese Verstehensweise ist z. B. deutlich in der folgenden Äußerung zur ersten Begegnung des Bären mit dem Förster: „Der Bär muß jetzt so tun, als wenn er wirklich ein Förster ist, weil er kann ja nicht sagen: ‚Ich geh jetzt zum Maskenball, oder Der wird ja irgendwie aufmerksam, der Förster; also muß er so tun, als wenn er auch ein Förster ist. Und denn . . . das machen, was der andere macht“ (60). An solchen Äußerungen kann man sehen, daß die Schüler einen ausgesprochenen *Sinn für die wechselseitige Abhängigkeit von Verhaltensorientierungen* entwickelt haben.

Es handelt sich hier um einen Aspekt, der in der Entwicklungspsychologie unter dem Begriff der „sozialen Kognition“ abgehandelt wird. Nach dem Modell von Robert L. Selman handelt es sich bei den Äußerungen der Klasse 8 um einen Ausdruck der 3. Stufe des sozial-kognitiven Verständnisses, nämlich der „wechselseitigen Perspektivenübernahme“ („mutual role taking“), vgl. Selman in Geulen 1982, S. 235 und Selman 1984, S. 53.

In bezug auf das psychologische Verstehen der Schüler kann ferner präzisiert werden, daß sie nun erkennen, daß ein und dieselbe Person in sich gespalten sein kann. Ein Schüler versucht es mit einer Unterscheidung von Leib und Seele (auf die Frage, ob man zugleich etwas sein und nicht sein könne): „Vielleicht, weil der Bär . . . der ist körperlich noch ein Bär, aber psychisch . . .“ (332) und eine Schülerin spricht von „Persönlichkeitszwiespaltung“ (336).

Der Entwicklung des psychologischen Verstehens entspricht die zunehmende Argumentation mit hypothetischen Erklärungen. Die psychische Dimension ist ja nicht direkt beobachtbar, so daß man immer wieder mit bloßen Vermutungen operieren muß. Deshalb verwenden die Schüler auch Formulierungen wie „denkt er vielleicht“ (143), „Einmal kann es sein, daß er Abenteuerlust hat. Und das andere Mal könnte sein (. . .)“ (250), „Ich würd’ daraus folgern, daß sie den Bären greifen wollten“ (218). Aber die Schüler erschließen nicht nur, was hinter den Verhaltensweisen der Figuren stecken könnte, sie entwickeln auch denkbare andere Verhaltensweisen der Figuren, um mit ihnen zu argumentieren. Das führt zu Konstruktionen wie: „Und wenn er jetzt sagen würde: ‚Nein, also ich komm’ da jetzt nicht hin’ und so, dann würde der andere ja mißtrauisch werden, ja und denn: ‚Wieso denn nicht?’ Und dann würde der vielleicht sogar erkennen, daß er gar kein Mensch ist, sondern ’n Bär“ (139). Es gab zwar schon hypo-

thetische Argumentationen in Klasse 5, es handelte sich dabei allerdings noch überwiegend um mögliche Erklärungen im Stil von „Könnt’ ja sein, daß (...)“ (72) und nicht um „wenn ... dann“-Konstruktionen. In Klasse 8 ist also der *Möglichkeitssinn* und, damit verbunden, das *hypothetische Argumentieren* wesentlich weiter entwickelt. Der Verlauf der vorliegenden Geschichte wird in den „Wenn ... dann“-Konstruktionen der 8. Klasse sozusagen dadurch erklärt, daß er als die wahrscheinlichste Variante aus den vorstellbaren Möglichkeiten ausgegrenzt wird.

Die hier in Erscheinung tretende Unterordnung des Wirklichen unter das Mögliche und das hypothetische Denken gelten der Genfer entwicklungspsychologischen Schule als ein Hauptcharakteristikum des „formalen Denkens“, das im Jugendalter das „konkrete Denken“ der Kindheit abgelöst hat (vor allem Piaget/Inhelder 1977b; vgl. auch die Gegenüberstellung „wirklich versus möglich“ und „empirisch-induktiv“ versus „hypothetisch-deduktiv“ bei Flavell 1979, S. 130ff.). Das hypothetische Denken ist durch ein hohes Maß an „Reversibilität“, wie ein Schlüsselbegriff der Theorie Piagets lautet, gekennzeichnet: Verschiedene Möglichkeiten werden miteinander in Verbindung gebracht, erprobt und ggf. verworfen, denn jede vorgestellte Möglichkeit kann in Gedanken rückgängig gemacht werden, ist reversibel, weil das formale Denken nicht an das Gegebene gebunden ist.

Die ganze Komplexität der Argumentation, die durch die Verbindung des hypothetischen Denkens mit dem Sinn für die Wechselseitigkeit von Verhaltensorientierungen möglich ist, zeigt die folgende Schüleräußerung (es geht um das Problem, daß der Bär die Förster ausgerechnet zur eigenen Höhle führt): „Ja, weil grad, weil er ja der Bär ist, und die würden ja nicht denken, wenn er der Bär ist, will er ja auf sich ... also ... die wissen ja nicht, daß er so dumm ist, also denken nicht, daß er so dumm ist“ (163). Der Bär, so führt die Schülerin hier aus, führt die Förster zur eigenen Höhle, weil er annimmt, daß die Förster annehmen, daß er, wenn er der Bär wäre, sie nicht ausgerechnet zur eigenen Höhle führen würde. Die Schülerin unterstellt also auch dem Bären reversibles, hypothetisches Denken und zeigt, wie Verhaltensweisen von den Annahmen abhängig sind, die der Handelnde bezüglich der Interpretation seiner Handlungen durch die anderen hat.

An solchen Argumentationen wird wiederum ein Grundcharakteristikum des formalen Denkens, wie es Piaget beschreibt, deutlich: Es besteht aus Gedankenoperationen, die über Gedankenoperationen (nicht nur über vorstellbare Sachverhalte) ausgeführt werden (vgl. z. B. Piaget 1967, S. 158).

Die Fähigkeit, eine Gedankenoperation über eine Gedankenoperation auszuführen, drückt sich auch in der Vermutung der Schüler aus, daß die Förster gedacht haben könnten, der Bär sei der Oberförster, der sich als ein, sich als Förster tarnender, Bär verkleidet habe: „Sie können sich ja denken: vielleicht hat er sich als Bär, der sich als Förster tarnt, verkleidet“ (17) oder „(...) könnt ja (...) sein, daß er sich noch als Bär zusätzlich verkleidet hat vorher noch (...), denken *die*.“ (206; hier wird gleichsam rückwärts gedacht: Die Förster erkennen, daß es sich um einen verkleideten Oberförster handelt, und sie denken, daß der Bär hinter der Oberförsterverkleidung wiederum nur eine Maske sein könnte.) So komplizierte hierarchische Verknüpfungen von Gedankenoperationen findet man in den Äußerungen von Klasse 5 noch nicht. Die Fragen nach der Wahrscheinlichkeit äußerer Handlungsmerkmale, die in der 5. Klasse vorherrschten (wo hat der Bär die Oberförsterkleider her, wo ist der richtige Oberförster usw.), sind dafür in der 8. Klasse zurückgetreten.

Zur Fähigkeit, Gedankenoperationen hierarchisch aufeinander zu beziehen, gehören auch die ersten *Ansätze zum parabolischen Verstehen*, die in der 8. Klasse zum Aus-

druck kommen. So vermutet ein Schüler: „Vielleicht ist das so 'n modernes Gleichnis“ (298), und eine Schülerin versucht dann eine Aussageabsicht des Autors herauszuarbeiten: „Der Peter Hacks will ja vielleicht damit erklären, daß (...) die große Menge praktisch vor den großen Leuten kuschelt und also immer auf den kleinen rumpickt.“ (302) Die Schüler sind also fähig, neben der wörtlichen Bedeutung des Textes auch eine übertragene ins Auge zu fassen; sie tun sich dabei allerdings noch schwer (die zitierte Äußerung wird von anderen Schülern kaum aufgegriffen, und die Schülerin hat selbst Mühe, ihren Gedanken klar zu entwickeln).

In der Entwicklungspsychologie hat man gezeigt, daß das parabolische Verstehen im wesentlichen erst auf der Stufe des formalen Denkens (ab 12. Lebensjahr) vorhanden ist, vgl. Applebee 1978, S. 114 ff. (dagegen allerdings Honeck/Sowry/Voegtle 1978).

Mit dem parabolischen Verstehen ist auch die Fähigkeit, den Text als sprachliches Gebilde zu thematisieren, verbunden. So diskutieren die Schüler (freilich angeregt durch den Lehrer) die Frage, ob es sich bei dem Text um ein „Märchen“ (291 ff.) oder eine „Fabel“ (314) handelt. In ähnlicher Weise sprechen sie von den „Redensarten“ (12), die in der Geschichte „drin“ seien. Sie behandeln also das Erzählte nicht mehr nur wie ein Stück Wirklichkeit, sondern denken über den sprachlichen Ausdruck nach. Darin kann man deutliche *Ansätze eines Textbewußtseins* sehen.

Piaget/Inhelder betrachten die hier sich zeigende Fähigkeit, zwischen „der Form und dem Inhalt“ zu differenzieren, als ein Charakteristikum des formalen Denkens, das in der Voradoleszenz erworben wird (z. B. Piaget/Inhelder 1977a, S. 98).

Schließlich kann man bei Klasse 8 ein verstärktes Bewußtsein des eigenen Verstehensprozesses beobachten. Das wird schon deutlich bei der ersten interpretierenden Äußerung: „Ja, also ich weiß jetzt nicht so recht, was ich von dieser Geschichte halten soll. Da sind so 'n paar, also ich sag mal, Redensarten drin wie zum Beispiel (...). Also da weiß ich nicht so recht, was ich davon halten soll“ (12). Der Schüler spricht hier nicht nur über die Geschichte wie die 5. Kläßler, sondern thematisiert ausdrücklich seine Verstehensschwierigkeiten. Man kann sagen, daß die Schüler nun eine gewisse *Distanz zum eigenen Verstehensprozeß* haben.

In der Lesepsychologie ist dafür neuerdings der Begriff „metacomprehension“ vorgeschlagen worden (Baker/Stein in Santa/Hayes 1981, S. 42). „Metacomprehension“ ist zu verstehen als Teilkompetenz der Metakognition, der Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken (zum Problem der Metakognition in der Leseforschung vgl. Brown 1980).

4.1.3 9. Klasse (Schuljahresende)

Am Unterrichtsprotokoll von Klasse 9 kann man zunächst einmal feststellen, daß die Fähigkeit des *parabolischen Verstehens* und das *Textbewußtsein*, die in Klasse 8 in Ansätzen zum Ausdruck kamen, nun deutlich entfaltet sind. Das Textbewußtsein zeigt sich gleich am Anfang in der Diskussion darüber, ob es sich um ein „Märchen“ oder eine „Fabel“ handle (2 ff.), dann aber auch in Äußerungen wie „(...) die Ausdrücke sind also schon ein bißchen alt, sagen wir mal: ‚Potzblitz‘ und so Sachen. Und überhaupt so die Art, wie sie geschrieben ist (...)“ (35). Das parabolische Verstehen zeigt sich in Deutungen wie „(...) die Förster, ja also, wie die die Gesellschaft darstellen“ (72), „Ja, vielleicht hat er ([Peter Hacks]) 'ne eigene Erfahrung so in etwa gemacht und das dann auf

Tiere bezogen, also auf die Geschichte“ (152) oder die Übertragung auf die Judenthematik (88 ff.). Für die Schüler dieser Klasse ist es nun ganz selbstverständlich, nach übertragenen Bedeutungen zu suchen. Dabei fällt auf, daß im Gegensatz zu Klasse 8 die Schüler nun *verallgemeinernde Bedeutungsübertragungen* vornehmen. Während die Versuche parabolischen Verstehens in Klasse 8 noch dadurch charakterisiert waren, daß sehr umständlich analoge Situationen vorgestellt wurden, z. B. „(...) jetzt sagt der Vorgesetzte irgend etwas und die Menge tut das vielleicht auch. Und dann geht sie aber gleich auf den Kleinsten“ (329), verwenden die Schüler der 9. Klasse zusammenfassende Formeln wie „Kleider machen Leute“ (162).

In seiner wichtigen Untersuchung über „The Child's Concept of Story“ unterscheidet Applebee zwei Stufen in der Überschreitung des wörtlichen Verstehens: Am Anfang der formal-operatorischen Phase herrscht noch das Verstehen über Analogie (oder, wie Applebee auch sagt, „exemplification“) vor, während in einer zweiten Phase des formaloperatorischen Denkens (ab 16. Lebensjahr) die Verallgemeinerung („generalization“) zum Verstehensmodell wird (Applebee 1978, S. 108 ff.). Die Argumentation in Klasse 9 zeigt bereits deutlich die Tendenz zur Verallgemeinerung.

Auffälligstes Merkmal in den Deutungen der Klasse 9 ist nun allerdings der durchgehende Bezug auf das Identitätsproblem. Es taucht in mehreren Abschattierungen auf:

- Es steckt in der schon erwähnten Formel „Kleider machen Leute“ (162) (vgl. auch am Anfang der Unterrichtsstunde: „Vielleicht (...) daß Kleidungen einen Menschen machen“, (11); verwandt damit ist die Argumentation mit der „Maske“: „(...) sie schauen ihm nicht hinter die Maske“ (94).
- Besonders intensiv wird von den Schülern das Verhältnis Ich/Gruppe angesprochen, und zwar unter doppeltem Aspekt: Selbstfindung in der Gruppe, z. B.: „(...) der Bär ist also in der Gruppe drin, und der sucht mit der Gruppe also praktisch sich selber“ (41) und problematische Anpassung an die Gruppe: „(Also daß man) total eins werden kann mit der Gruppe, dann fragt keiner mehr (...): Ja, stimmt das denn auch, oder so. Man macht einfach mit.“ (164)
- Mit dem Problem der Anpassung hängt die Bereitschaft, blind einem Führer zu folgen, zusammen: „Sie suchen sich auch irgendwie so 'nen Führer oder so (...). Die brauchen irgend immer einen, der sagt, wat jetzt gemacht wird“ (96).
- Mit dem Problem der Anpassung wird auch die Stellung der Stärkeren („Pascha“ 118) und die Unterdrückung der Schwächeren angesprochen („Der Schwächere ist auch benachteiligt, wie der junge Förster zum Beispiel. Den wollten se ja jetzt als Sündenbock dahinstellen“ 120).
- Die Schüler weisen schließlich darauf hin, daß man durch andere sich selber besser einschätzen kann: „Ja, die anderen, die sehen (...) die eigenen Fehler besser als man selbst“ (197).

Man kann die Lektüre der 9. Kläblier also als ein *Lesen im Horizont der Selbstfindungsproblematik* bezeichnen. In dieser Ausrichtung liegt auch begründet, daß die Schüler die Geschichte überwiegend am Leitfaden der Hauptfigur wahrnehmen. In Klasse 8 und vor allem in Klasse 5 stand noch sehr viel stärker die Beschäftigung mit den Förstern im Vordergrund (z. B. ausgehend von der Frage, warum sie den Bären nicht erkannt hatten). In Klasse 9 wird selbst die Lehrerfrage nach den Förstern zum Anlaß genommen, die Selbstfindung des Bären weiter zu entfalten: „Also daß die Förster (...) die Gesellschaft darstellen (...) indem die dem Bären helfen sollen, sich selbst

zu suchen, also (...) erklären, was er ist“ (72). Dabei gehen die Schüler davon aus, daß der Text auf eine Auseinandersetzung des Lesers mit seiner eigenen Identitätsproblematik hin angelegt ist: „Der Autor, der stößt also die (...) Leser in ihr eigenes Leben hinein“ (156).

In dieser Leseweise spiegelt sich die starke Beschäftigung mit dem eigenen Ich, die immer wieder von der Entwicklungspsychologie als typisch für das Jugendalter bezeichnet worden ist. Spranger hat von „der Entdeckung des Ich“ im Jugendalter gesprochen (Spranger ²⁸1966, S. 46), Rempelin vom „kritischen Subjektivismus“ und der „hochgradigen Selbstbezogenheit der Pubertierenden“ (Rempelin ¹⁷1971, S. 429 und 450). Erikson bezeichnet in seinem Stufenschema zur Persönlichkeitsentwicklung die Adoleszenz als die kritische Phase, in der sich „Identität“ vor dem Hintergrund drohender „Identitätsverwirrung“ herausbilden muß (z. B. Erikson 1981, S. 95 und 131 ff.). Ausgehend von Piaget/Inhelder (1977b, S. 330) wird auch von der „Egozentrik“ der Heranwachsenden (in Abgrenzung von der frühkindlichen Egozentrik) gesprochen, so vor allem Elkind (z. B. 1974, S. 90 ff.: „adolescent egocentrism“), auch Looft (z. B. 1972, S. 79 ff.).

4.1.4 Jahrgangsstufe 12 (gegen Ende des Schuljahres)

Das Unterrichtsprotokoll aus der Jahrgangsstufe 12 zeigt noch einmal einen deutlichen Fortschritt im Textbewußtsein, das jetzt als ein *Erkennen von Textstrukturen* in Erscheinung tritt. Die Schüler sprechen vom „Stil“ (20, 22), von der „Spannung“, die dem „Höhepunkt zu“ geht (78), und von der „Art und Weise, wie die Frau hier eingeführt wird“ (86). Die Begriffe, mit denen sie operieren, sind komplexer als die Gattungsbezeichnungen „Märchen“ und „Fabel“, an deren Verwendung sich das Textbewußtsein der unteren Klassen festmachen ließ. „Märchen“ und „Fabel“ können noch als konkrete Substantive aufgefaßt werden (die Fabel steht sichtbar auf dem Blatt, der Lehrer kann dem Schüler eine Fabel in die Hand drücken), während Begriffen wie Stil eine abstrahierende Denkoperation zugrundeliegt.

In der Entwicklungspsychologie ist immer wieder festgestellt worden, daß sich das „abstrakte Denken“ erst im Jugendalter richtig entfaltet (vgl. Nickel ²1976, S. 375 ff.).

Die Fähigkeit, Textstrukturen zu erkennen, bringt nun auch eine Aufmerksamkeit für die Erzählperspektive mit sich. Das wird deutlich an einer Äußerung wie „Ja in der ganzen Geschichte werden die Ideale der Förster so lächerlich gemacht (...)“ (52). Einer solchen Interpretation liegt ein doppelter abstrahierender Deutungsprozeß zugrunde: Dem Verhalten der Förster wird entnommen, daß sie bestimmte Ideale haben; zugleich wird erkannt, daß durch die Konstruktion der Geschichte diese Ideale als lächerlich entlarvt werden (z. B. Ideale der Förster/sinnloses Halali-Schreien, 54).

Der entscheidendste Fortschritt gegenüber der 9. Klasse ist allerdings darin zu sehen, daß die Schüler nun die Handlungsweisen der Figuren auf Denkmuster und Bewußtseinsstrukturen zurückführen und damit nicht mehr nur einzelne Motive für einzelne Handlungen suchen. Dabei stellen sie auch Verhaltenssteuerungen in Rechnung, die den Figuren selbst nicht bewußt sind. Das zeigt sich in Formulierungen wie „(...) die können nicht mehr umdenken (...)“ (55), „(...) daß die Förster eben für eine Gruppe stehen/ die an sehr engen Traditionen und Vorstellungen hängen“ (98), „Die Förster sind einfach autoritätsgläubig“ (99), „(...) die Förster haben irgendwie so ein Ordnungsschema/nach dem sie alles einteilen“ (103). Man kann also davon sprechen, daß die Schüler der Jahrgangsstufe 12 nun in der Lage sind, *situationsübergreifende Bewußtseinsstrukturen* als Gründe für einzelne Verhaltensweisen erkennen zu können.

Schließlich ist zu beobachten, daß die Schüler nun aus größerer Distanz die Figuren beurteilen. Während die Schüler von Klasse 9 überwiegend nur die Identitätsproblematik, die ihre eigene ist, im Bären sahen und diesen Aspekt zugleich als allgemeinen darstellten, können die Schüler der Jahrgangsstufe 12 nun besser die wechselseitige Interaktion der Figuren von einem Standort außerhalb einschätzen. Dies wird z. B. deutlich in einer Äußerung wie „Ja also insgesamt/man muß ja nicht immer vom Förster und von den Bären ausgehen/daß die Förster eben für eine Gruppe stehen/die an sehr engen Traditionen und Vorstellungen hängen/und daß so 'ne Gruppe von den Bären/die sie abwerten/jetzt auch nicht als das Wahre angesehen werden“ (98). Hier wird sehr deutlich, daß die Schüler zur *nicht-identifikatorischen Fremdwahrnehmung* fähig sind und Positionen wechselseitig zu relativieren verstehen.

Beim Erkennen von situationsübergreifenden Bewußtseinsstrukturen und bei der nicht-identifikatorischen Perspektivenübernahme liegt nach dem Modell von Selman die Stufe 4 der Perspektivenübernahme vor, nämlich die „Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System“ (Selman in Geulen 1982, S. 237) bzw. die „tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme“ (Selman 1984, S. 54).

4.1.5 Zusammenfassung

Als Grundbewegung von Klasse 5 bis zur Jahrgangsstufe 12 kann man eine zunehmende Abstraktionsfähigkeit feststellen: Immer mehr sind die Schüler in der Lage, die Orientierung am äußeren Geschehen und das wörtliche Verstehen zu erweitern durch Einordnung in größere Zusammenhänge, Erschließen impliziter Bedeutungen, hypothetische Argumentationen, Verallgemeinerungen und Erkennen von Textstrukturen. Das kann zu einem Verlust an Intensität und Lebendigkeit führen, wenn das Konkret-Anschaulich-Einzelne im Abstrakt-Allgemeinen aufgeht. Abstraktionsleistungen sind aber nur dann erkenntnisfördernd, wenn sie auf das Konkrete zurückbezogen bleiben. Dann sind, wie das z. T. im Unterrichtsprotokoll der Jahrgangsstufe 12 beobachtbar ist, Deutungen möglich, die an Differenziertheit die anschaulichen Verstehensleistungen übertreffen. Für die Förderung der Verstehensfähigkeiten ist es also wichtig, daß man einerseits den Schülern die abstrakteren Verarbeitungsprozesse erschließt, andererseits aber die Aufmerksamkeit für das Einzelne und die veranschaulichende Vorstellungskraft zu erhalten sucht.

Deutlich tritt in den Unterrichtsprotokollen zutage, wie sich Fähigkeiten, die zum Verstehen literarischer Texte notwendig sind, z. T. erst während der Sekundarstufe I entfalten. Das gilt insbesondere für das Textbewußtsein, das Verstehen der Bedeutungsdimensionen jenseits des wörtlichen Sinns und das psychologische Verstehen. So lassen sich die Schüler von Klasse 5 zwar sehr scharfsinnig, einfallsreich und mit lebendiger Vorstellung auf die kausallogischen Zusammenhänge des Geschehens ein, sie sehen aber noch kaum psychische Hintergründe, nehmen keine Bedeutungsübertragung wahr und behandeln den Text wie ein Stück Alltagsrealität. Die Schüler der 8. Klasse dagegen konzentrieren sich auf die psychologische Erklärung einzelner Verhaltensweisen, vermögen sich vom wörtlichen Sinn zu lösen und nehmen in Ansätzen Bedeutungsübertragungen vor. Zu einer Gesamtdeutung kommt es aber noch nicht, da die Fähigkeit zur Verallgemeinerung eingeschränkt ist. In Klasse 9 dagegen sind die verallgemeinernden Deutungsleistungen sehr ausgeprägt, allerdings inhaltlich deutlich bestimmt von der

entwicklungsspezifischen Identitätsproblematik. Das Verhältnis des Ich zur sozialen Umwelt steht im Mittelpunkt des Interesses. Aussage des Textes, Deutung der sozialen Welt und persönliche Problematik werden so als eines gesehen. In der Jahrgangsstufe 12 ist dann eine größere Distanz zum Text und zu den Figuren festzustellen; von dieser Position aus gelingt eine kritische Durchleuchtung von Denk- und Verhaltensmustern der Figuren. Damit erst kommt der ideologiekritische Gehalt des Textes zum Vorschein. Zugleich wird deutlich, daß die Schüler nun auch die Textstruktur in ihrer Funktion für die Bedeutungskonstitution wahrnehmen (z. B. Ironisierung).

Gewiß können diese entwicklungspsychologischen Beobachtungen nicht unbesehen verallgemeinert werden. Arrangement der Stunde, Verhalten des Lehrers und mannigfache schulische und außerschulische Vorerfahrungen prägen die Reaktionsweisen der Schüler. Beobachtungen an anderen Klassen, mit anderen Unterrichtenden und anderen Texten haben aber erwiesen, daß die aufgezeigten Grundtendenzen doch recht repräsentativ für die Entwicklung der Verstehensfähigkeiten im Rahmen unserer gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen ist (vgl. z. B. Spinner 1980 und 1984).