

*Beiträge:* Unverlangte Beiträge erbitten wir an Herausgeber oder Verlag (s. a. Hinweise S. 107)

*Anschriften:* Herausgeber: Professor Dr. Robert Ulshöfer, Engelfriedshalde 3, 7400 Tübingen

*Mitherausgeber:* Professor Dr. Klaus Baumgärtner, Sonnenbergstr. 43, 7000 Stuttgart 1 · Professor Dr. Fritz Martini, Grüneisenstr. 5, 7000 Stuttgart 1 · Dr. Heinz-Dieter Weber,

Kornblumenweg 22, 7750 Konstanz 16 · Verantwortlich für dieses Heft: Prof. Dr. Robert Ulshöfer, Engelfriedshalde 3, 7400 Tübingen

*Erscheinungsweise:* Jährlich erscheinen 6 Hefte (zweimonatlich).

*Bezugsbedingungen:* „Der Deutschunterricht“ kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis DM 34,-, Vorzugspreis für in Ausbildung stehende Lehrkräfte und Studenten DM 25,50, jeweils zuzüglich Zustellgebühr.

*Nachbezug:* Alle bisher erschienenen Hefte der Jahrgänge 1–30 sind lieferbar. Abonnenten erhalten bei Bestellung von mindestens fünf verschiedenen Heften 25 % (Abonnenten mit Vorzugspreisen 45 %) Nachlaß auf den Einzelpreis.

*Adressenänderungen:* Bezieher, die die Schriftenreihe nicht über eine Buchhandlung, sondern unmittelbar vom Verlag erhalten, bitten wir, uns die neue zusammen mit der alten Anschrift rechtzeitig mitzuteilen.

*Anzeigen:* Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 7 vom 1. 1. 1979 gültig. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Ernst Klett, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1

*Verlag:* Ernst Klett, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1. Printed in Germany

*Fotosatz und Druck:* Ernst Klett, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1

ISSN 0340-2258  
ISBN 3-12-961491-5

## **Beobachtungen zu altersspezifischen Leseweisen**

Zu den vernachlässigten Problemen in der heutigen Deutschdidaktik gehört die Frage nach der Altersangemessenheit von Texten. Nach der radikalen Kritik an der Theorie der Lesephasen wagt man es offenbar kaum mehr, Aussagen über entwicklungs-spezifische Leseweisen zu machen; dafür konfrontiert man – wie viele Unterrichtsmaterialien und Lesebücher zeigen – die Schüler mit Texten und Fragestellungen, die eine Überforderung darstellen und mehr Verwirrung als Klärung bewirken. Um die Aufmerksamkeit auf mögliche Perspektiven einer erneuten Untersuchung altersspezifischer Leseweisen zu lenken, wird hier von einem Experiment berichtet, das einige wesentliche Aufschlüsse zum Problem zu geben vermag und didaktische Konsequenzen nahelegt.

In einem 5. (heterogene Orientierungsstufenklasse), einem 7. und einem 10. Schuljahr (beide Realschulzweig einer additiven Gesamtschule) habe ich den folgenden Text von Reiner Kunze besprochen:

Reiner Kunze: 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 zu 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?“ frag-

te 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 idiotisch-

sten 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.

*(Aus: Die wunderbaren Jahre. Prosa. S. Fischer Verlag, Frankfurt/M. 1976, S. 19–21.)*

Die Klassen hatten große Mühe mit dem Text, um so interessanter ist es, anhand der Videoaufzeichnungen zu verfolgen, wie sich die Schüler einen Weg zum Verstehen bahnen.

Die Schüler des 5. Schuljahres versuchen sich den Text dadurch anzueignen, daß sie sich eine anschauliche Vorstellung vom erzählten Geschehen machen und sich in Personen und Handlungssituationen hineinversetzen. Dabei füllen sie den Text mit Elementen der eigenen Erfahrungswelt auf; um den Satz zu erklären „Das eine Blech lehnte am Tischbein“, sagt ein Mädchen z. B.: „Das soll wahrscheinlich so sein, daß das eine Kuchenblech am Stuhl, oder was es ist, oder Tisch wie ein Ranz angelehnt ist . . .“. Zur Erklärung, warum der Junge, von dem der Text erzählt, nur einen kleinen Teller nimmt, wird geäußert: „Dann braucht man nicht so viel aufzuwaschen.“ Dieses Anschließen an eigene Erfahrungswelt führt bis zu Formulierungen wie „bei uns zu Hause ist das genauso . . .“, die allen Lehrern, die in unteren Klassen unterrichten, wohlvertraut sind. Die Geschichte wird auf einer Ebene mit der erlebten Umwelt gesehen und analog zu dieser konkret vorgestellt. Diese Tendenz zur anschaulichen Vergegenwärtigung zeigt sich auch in Ausschmückungen, mit denen die Schüler – zum Teil allzu abschweifend, zum Teil sehr treffend – den Textinhalt verdeutlichen; um zu erklären, warum der Junge der Geschichte nicht Soldat werden will, sagt ein Schüler: „Weil er dann immer angeschnauzt wird, wenn der Hauptmann jetzt – wenn er nur 'ne Kleinigkeit falsch macht, dann wird er wieder angeschnauzt, wie bei seinem Vater.“ – Fast unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet den Kindern die Tatsache, daß der Text als innerer Monolog im Sinne einer Rückschau auf das Geschehene geschrieben ist. Die leicht ironisierende Brechung der Handlung durch ein sich erinnerndes Bewußtsein übersteigt noch die Verstehensfähigkeit der Zehn- bis Zwölfjährigen. Deshalb haben sie den Anfang der Geschichte als besonders schwierig empfunden.

Die beobachteten Charakteristika der Verstehensweise lassen sich kognitionspsychologisch als Ausdruck des konkret-operationalen Denkens (Piaget) erklären: Die Schüler stellen sich das Erzählte wie einen realen Vorgang vor. Auch in bezug auf das Leseverhalten kann man also vom Realismus des kindlichen Denkens sprechen. Die Reaktion des 7. Schuljahres auf den Text läßt die Überwindung dieses Realismus im Verstehen deutlich werden. Die Schüler beginnen gleich mit einer textstrukturellen Beobachtung: „Die Geschichte fängt in der Mitte an, die erklären nicht, wer das ist zum Beispiel.“ Durch das ganze Gespräch hindurch steht das Bemühen um den Ausdruck, um die Sprache (und nicht nur um die Vorstellung des Inhalts) im Vordergrund. So wird nun die Ambiguität von Wörtern erkannt: der „Begriff Kuchenteller“ wird von einer Schülerin „zweideutig“ genannt, während die Klasse 5 sich lange darum bemüht hat, was es denn für ein Teller gewesen sei, also über den Gegenstand und nicht über das sprachliche Zeichen nachgedacht hat. Der Einblick in den Zeichencharakter der Sprache zeigt sich beim 7. Schuljahr auch darin, daß die Diskrepanz zwischen Gemeintem und Gesagtem thematisiert wird: „... vielleicht hat sich der Vater nicht genau ausgedrückt, wie er es nun eigentlich gemeint hat.“ Auch mit metaphorischen Prozessen („Der hat die Kartoffeln so gut eingestapelt, die denken, daß er auch mit Wörtern so stapeln kann“) und Aspekten der Begriffsbildung wird nun argumentiert („Ich meine, in dem Moment, wo man ein Stück Kuchen auf einen Teller legt, wird jeder Teller zum Kuchenteller.“). Entsprechend bieten die Schüler als Erklärung für das Verhalten des Sohnes an, er habe „wortwörtlich“ ausgeführt, was der Vater befohlen habe.

Die Fähigkeit der Schüler im 7. Schuljahr, das Erzählte nicht mehr einfach in einer Ebene wie Realität, sondern durch Sprache vermittelt aufzufassen, findet eine Entsprechung darin, daß sie auch das erzählte Handeln der Personen nicht mehr nur in seiner äußeren Manifestation, sondern bezogen auf ein Geschehen in der Beziehungsebene und damit psychologisch zu interpretieren beginnen. Deshalb können sie den Konflikt zwischen Vater und Sohn als zwischenmenschliches Problem und nicht bloß als ein Erleiden des Angeschmaltzwerdens (wie vorwiegend im 5. Schuljahr) begreifen. Für diese Verlagerung der Argumentation von der manifesten Handlungsebene auf die psychologische Ebene sind Formulierungen typisch wie „der Sohn denkt“, „ist so richtig durcheinander“, „vielleicht will er dann nicht ausgelacht werden“, „er will dem Vater auch zeigen, was er für eine komische Frage, Befehl gegeben hat, ...“, „vielleicht hat er extra einen kleinen Teller genommen, damit sein Vater sieht, daß er sich falsch ausgedrückt hat ...“. Besonders einprägsam äußert sich die Einsicht in die Vermitteltheit menschlichen Verhaltens auch in einer Äußerung zum Clown: „Er [gemeint ist ein Mitschüler] hat gesagt, der [= der Clown] ist immer fröhlich; meist täuschen die die Lustigkeit doch nur vor, meist sind sie gar nicht fröhlich.“ Offenbar findet die Tatsache, daß äußeres Verhalten der inneren Befindlichkeit widersprechen kann, ein besonderes Interesse. Die Fähigkeit, die Vermitteltheit von Geschehen durch Sprache und die Bedingtheit von Handeln durch die Ebene der psychischen Interaktion zu erkennen, erlaubt nun auch, die Funktion des inneren Monologs zu erfassen: „Ich meine, der Vater, der das hier erzählt, der will sich irgendwie so'n bißchen rechtfertigen.“

Diese neu in den Vordergrund tretenden Bearbeitungsweisen lassen sich als forma-

le Denkopoperationen, wie sie nach der Kognitionspsychologie in dieser Entwicklungsstufe erworben werden, bezeichnen. Sie ermöglichen das Nachdenken über Denkprozesse, erschließen also die Metaebene von Denken und Sprache und führen zugleich zur Entdeckung der psychischen Welt (letzteres schreibt die Entwicklungspsychologie schon lange diesem Lebensalter zu).

In der Klasse 10 ist eine Weiterentwicklung der psychologisierenden Argumentation zu beobachten. Typisch sind Formulierungen wie „Vielleicht hat der Vater Angst gehabt, daß er also blamiert wird oder so“, „Ich meine, daß der Sohn sich nicht traut, direkt dem Vater kontra zu geben, da macht er erstmal das, was der Vater ihm befohlen hat, und dann nachher sagt er, er paßt doch, also er sagt das irgendwie durch die Hintertür“, „Ich wollte auch sagen, der Sohn ist – nach meiner Ansicht ist bei dem der Spieltrieb geweckt worden, . . .“, „Er wollte ihm vielleicht nur deswegen das beweisen, weil er ihm eben trotzen wollte. Er wollte ihm vielleicht beweisen, daß er auch schon schlauer sein kann als sein Vater.“ Während in Klasse 7 die psychologische Argumentation jeweils noch auf *eine* Person bezogen worden ist (entweder auf den Vater oder auf den Sohn), kommt nun verstärkt das Wechselspiel als Interaktion auf der psychischen Ebene in den Blick, so daß differenzierte Zusammenhänge erfaßt werden können. Das psychologische Interesse ist nun so stark, daß die im 7. Schuljahr vorherrschende Beachtung der sprachlichen Zeichenebene wieder in den Hintergrund tritt, weil die Schüler sich nicht am Widerspruch zwischen Gesagtem und Gemeintem abarbeiten, sondern gleich die verwickelten Verhältnisse des psychischen Geschehens diskutieren. So ist es typisch, daß als eine der ersten Reaktionen auf den Text gesagt wird, er sei „hintergründig“, und vermutet wird, der Autor wolle ein „Problem ankündigen“. Die von der Entwicklungspsychologie immer wieder betonte Verlagerung des Interesses von der Außenwelt auf die Innenwelt in der Adoleszenz ist hier also so weit fortgeschritten, daß die sprachliche Zeichenebene, die in Klasse 5 noch kaum bewußt wahrgenommen, in Klasse 7 dagegen explizit thematisiert worden ist, nun wieder übersprungen wird, weil auch sie noch etwas Äußeres ist. Damit entsteht die Gefahr, daß die Argumentation sich in Vermutungen und Spekulationen verliert – sprachlich drückt sich das darin aus, daß Wörter wie „vielleicht“, „irgendwie“ und die Verwendung des Konjunktivs II überhandnehmen.

Im Gegensatz zur herkömmlichen Lesephasentheorie, die von Lektüreinteressen auf entwicklungsbedingte Lesestufen schließt, ist das Augenmerk hier auf die einzelnen Verstehensleistungen von Schülern gerichtet. Verstehen wird dabei als eine kognitive Operation aufgefaßt und damit der Anschluß an die Kognitionspsychologie gewonnen. Da ein solcher Ansatz bisher für die Literaturdidaktik kaum fruchtbar gemacht worden ist, seien hier – in aller Vorläufigkeit – einige unterrichtspraktische Konsequenzen aus den berichteten Beobachtungen gezogen.

1. Während Erwachsene – und in besonderer Weise akademisch ausgebildete Lehrer – schwierige Wörter, Textaussagen und Sachverhalte mit abstrakten Erklärungen zu verdeutlichen pflegen, schaffen sich Kinder ein Verständnis mit Hilfe konkreter Vorstellungen. Der Lehrer muß deshalb beim Umgang mit Literatur in unteren Klassen vom anschaulich Vorstellbaren ausgehen und darf Texte beim Interpre-

tieren nicht kindfremd in theoretische Probleme auflösen. Das fängt schon bei einzelnen Worterklärungen an: Wenn eine Schülerin der 5. Klasse bei oben beschriebener Untersuchung das Wort „augenfällig“ paraphrasierend erklärt: „Kann gut sehen, hat einen guten Blick, also er kann gut durch die Augen sehen“, der Unterrichtende korrigierend definiert: „Augenfällig ist etwas, was man sofort sieht, was sofort sichtbar ist“, so ist letztere Formulierung als Worterklärung für die Schüler kaum nachvollziehbar, weil sie abstrakt, losgelöst von einem Handlungszusammenhang erscheint.

2. Der Literaturunterricht der letzten Jahre ist von der Tendenz zur Verfrühung geprägt: Verbreitet ist die Auffassung, man könne jeden Text in jeder Altersstufe behandeln, vorausgesetzt, man mache es nur richtig. Damit ist zwar zu Recht die unhaltbare starre Festschreibung von Lesephasen aufgegeben, überzogen wird das Bestreben nach Verfrühung aber, wenn nur noch abstrakte Verstehensoperationen als lernrelevant betrachtet und Denkleistungen nur daran gemessen werden, wie stark sie sich bereits dem Erwachsenenbewußtsein angenähert haben. Es muß auch darum gehen, die bei Kindern vorherrschenden Fähigkeiten, z. B. ihre Imaginationsfähigkeit, fruchtbar zu machen; die Vermittlung intensiver Vorstellungen kann für die Weltbewältigung oft wesentlich wirksamer werden als das bemühte Einüben abstrakter Denkopoperationen schon in unteren Klassen, wie es durch Zielsetzungen wie dem distanziert analysierenden, „kritischen“ Lesen oder durch die vorherrschenden Lernzielformulierungen „Der Schüler soll erkennen, daß . . .“ hervorgerufen wird.

3. Der Aufbau weiterführender Verstehensleistungen ist nicht als bloße Vermittlung zusätzlichen Wissens (etwa als Beibringen neuer Wörter oder Auswendiglernen stilistischer Begriffe), sondern als Weiterentwicklung schon erworbener kognitiver Operationen zu begreifen. In welcher Weise Unterricht so organisiert werden kann, sei am Beispiel gezeigt: Der Text von Kunze im oben beschriebenen Experiment ist für die Schüler der Klasse 5 zu schwierig gewesen, weil die rückschauende, ironisch gebrochene Erzählperspektive ihr Verständnis überstiegen hat. Das Kind erfaßt Welt zunächst monoperspektivisch, ist in den ersten Schuljahren zwar in der Lage, einen Perspektivenwechsel wahrzunehmen, aber bis zum 12. Lebensjahr noch kaum fähig, das Ineinander von Perspektiven in ein- und derselben Textpassage zu erfassen und unterschiedliche perspektivische Erscheinungsweisen des gleichen Sachverhalts gegeneinander abzuwägen. Soll die Fähigkeit des Perspektivenvergleichs und des Erfassens von Perspektivenüberschneidung entwickelt werden, müßte beim monoperspektivischen Erzählen angeknüpft und zunächst additiv eine weitere Perspektive vermittelt werden. Dies ist in unteren Klassen etwa anhand des Buches ‚Oma‘ von Peter Härtling möglich, in welchem das Zusammenleben von Kalle mit seiner Oma so geschildert wird, daß ein Erlebnis oder Problem jeweils zunächst aus der Sicht Kalles, dann anschließend im inneren Monolog der Oma geschildert wird. Der Text kann so zum sinnvollen Zwischenglied im Aufbau der Kompetenz mehrperspektivischen Sehens werden.

4. Eine besondere Form gebrochener Perspektive stellen die ironischen und satirischen Erzählweisen dar. Mit ihnen haben Schüler bis zum 12. Lebensjahr ausgesprochen Mühe, weil aus der sprachlichen Aussage nicht unmittelbar eine Repräsentation des Sachverhalts gewonnen werden kann. Auch hier müßte die Verste-

henskompetenz aus elementaren Strukturen aufgebaut werden. Eine einfache Form der Ironie findet man z. B. im ‚Oliver Twist‘ von Dickens, der im 6. oder 7. Schuljahr in der gekürzten Ravensburger Taschenbuchausgabe gelesen werden kann. Wenn der Haferschleim ein „Festessen“ und Frau Mann, die die Kinder mißhandelt, eine „wohlwollende Beschützerin“ genannt wird, kann auch schon ein 11- bis 12jähriger Schüler mit entsprechender Hilfe die ironische Struktur erfassen, weil sie sich auf einzelne, isolierbare Wörter und Aussagen bezieht. Die weitere Erarbeitung ironischer, satirischer und parodistischer Redeweisen ist dann anschließend in Klasse 7 bis 9 angebracht, weil sich in diesem Alter Bewußtsein und Interesse für den Zeichencharakter der Sprache und damit für (gewollte und ungewollte) Widersprüche zwischen Gesagtem und Gemeintem entwickeln.

5. Vom 12. Lebensjahr an rückt bei den Jugendlichen auch das Interesse für psychische Dimensionen im Menschen in den Vordergrund. Damit wird die Besprechung von Texten fruchtbar, bei denen neben der äußeren Handlung ein inneres Geschehen thematisiert werden kann. Erst jetzt ist auch die Bereitschaft bei den Schülern vorhanden, Beschreibungen (zum Beispiel Landschaftsschilderungen) und Verhaltensweisen von Menschen als Ausdruck innerer Verfaßtheit, also zeichenhaft, zu interpretieren.

*Professor Dr. Kaspar Heinrich Spinner, Weidlingstr. 9, 3500 Kassel*