

---

Jahrbuch  
der  
Deutschdidaktik  
1983/84

---

Herausgegeben von  
Harro Müller-Michaels

Gunter Narr Verlag Tübingen

*CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek*

**Jahrbuch der Deutschdidaktik . . . — Tübingen: Narr**

ISSN 0173 - 6469

Erscheint jährl. — Früher im Scriptor-Verl., Königstein/Ts.

© 1984 · Gunter Narr Verlag Tübingen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset verboten.

Druck : Becht-Druck · 7403 Ammerbuch-Pfäffingen

Printed in Germany

ISBN 3 - 87808 - 181 - 2

ISSN 0173 - 6469

## Das mißverständene Humpf und die verstehenden Schüler. Beobachtungen zur kognitiven Verstehenskompetenz vom 5. bis zum 12. Schuljahr

### Stellenwert der Untersuchung

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich exemplarisch zeigen, wie man den kognitiven Anteil bei Verstehensleistungen entwicklungspsychologisch interpretieren kann. Mein Anliegen ist es, mit solchen Beobachtungen dem Lehrerstudenten, Lehrer und Didaktiker den Blick für entwicklungsbedingte Unterschiede im Deuten von Texten zu schärfen. Denn allzuoft bleiben Unterrichtende verständnislos gegenüber den Schwierigkeiten, die Schüler mit Texten und den abverlangten Interpretationsleistungen haben. Und trotz des modischen Trends von Rezeptionstheorie und -analyse gibt es bislang nur ganz wenige Arbeiten zu entwicklungspezifischen Leseprozessen: Hinzuweisen wäre vor allem auf die Untersuchungen von Willenberg<sup>1</sup> und den theoretischen Entwurf Krefts<sup>2</sup>. Von Heuermann/Hühn/Röttger<sup>3</sup>, die die aufwendigste empirische Arbeit zum Rezeptionsverhalten vorgelegt haben, wird die Variable Alter zwar berücksichtigt, aber nicht entwicklungspsychologisch interpretiert. Etwas mehr einschlägige Untersuchungen liegen in der jüngsten amerikanischen Forschung vor, die für den Bereich der Entwicklungspsychologie derzeit als führend zu betrachten ist.<sup>4</sup> Eine Vorstufe zur entwicklungsbezogenen Rezeptionsforschung bildet die Lesephasentheorie (in jüngerer Zeit vor allem von Beinlich weiterentwickelt<sup>5</sup>), die allerdings ihren Schwerpunkt auf die Lektüreinteressen legt und kaum die kognitiven Prozesse, die für Verstehensleistungen bestimmend sind, untersucht hat. Eine Verbindung von Lesephasentheorie und kognitionspsychologischer Rezeptionstheorie hat Dahrendorf in seinem "Stufenschema zur Leseentwicklung"<sup>6</sup> versucht, das als ein erster Entwurf aber noch recht grob ist, insofern darin z. B. Sekundarstufe I und II als eine Stufe behandelt werden, während ich mich gerade für die Entwicklungen innerhalb dieser Periode interessiere.

Bei den folgenden Beobachtungen beschränke ich mich auf die kognitiven Aspekte der Verstehenskompetenz<sup>7</sup>; psychologische Grundlage ist für mich die Kognitionspsychologie Piagets und seiner Nachfolger (insbesondere Flavells, aber auch Bruners, Kohlbergs u. a.). Ein enger Bezug besteht auch zur Erforschung des Metaphernverständnisses, die im deutschen

Sprachraum vor allem von Augst<sup>8</sup> betrieben wird.

## Material

Meinen Beobachtungen liegen Unterrichtsprotokolle aus mehreren Klassenstufen zugrunde: Einer 5. Förder- (Orientierungs-)Stufen- und 5. Gymnasialklasse, einer 7. Hauptschul- und 7. Gymnasialklasse, einer 9. Hauptschul-, 9. Realschul- und 9. Gymnasialklasse und einer 12. Oberstufenklasse.

Überall ist derselbe Text, Brechts Keuner-Geschichte "Mißverstanden", besprochen worden (je 1–2 Unterrichtsstunden). Es handelt sich um einen vertrackten, schwierigen Text mit ineinandergeschachtelten Handlungs- und Reflexionsebenen:

### *Mißverstanden*

*Herr K. besuchte eine Versammlung und erzählte danach folgende Geschichte: In der großen Stadt X gibt es einen sogenannten Humpfklub, in dem es Sitte war, nach Einnahme einer vorzüglichen Mahlzeit alljährlich einige Male 'Humpf' zu sagen. Dem Klub gehörten Leute an, denen es unmöglich war, mit ihrer Meinung dauernd hinterm Berg zu halten, die aber die Erfahrung hatten machen müssen, daß ihre Aussagen mißverstanden wurden. "Ich höre allerdings", sagte Herr K. kopfschüttelnd, "daß auch dieses 'Humpf' von einigen mißverstanden wird, indem sie annehmen, es bedeute nichts."*

Die Unterrichtsstunden waren, um Vergleichbarkeit zu erleichtern, nach gleichartigen (mündlich eingegebenen) Leitfragen strukturiert, ließen aber den Schülern im übrigen größtmögliche Freiheit im Gespräch. Die Stunden wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert<sup>9</sup>. Mein Untersuchungsinteresse richtet sich auf die Art und Weise, wie sich die Schüler ein Verständnis des für sie kaum verständlichen Textes zurechtlegen. Gerade weil der Text sie in gewisser Weise überfordert, werden meines Erachtens die eingesetzten kognitiven Strategien besonders deutlich sichtbar.

## Ergebnisse

In allen Klassen wurden die Schüler gebeten, die Geschichte nachzuerzählen – eine heikle Aufgabe, da die Geschichte ja keine lineare Handlungsfolge aufweist. Ich stelle hier eine Nacherzählung aus der 5. Gymnasialklasse einer solchen aus der 9. Gymnasialklasse gegenüber. Die wesentlichsten

Aspekte der Entwicklung in der kognitiven Verstehenskompetenz lassen sich bereits an diesen beiden kurzen Nacherzählungen demonstrieren:

- 5 Gy *Also da war so'n Mann, Herr K., der war von so 'ner Versammlung gekommen, und da berichtete er, daß es in der Stadt X 'nen Club gäbe, na, Humpfclub, der, und da würde's sich gehören, daß man nach der Mahlzeit immer Humpf sagen würde, ein paar Mal, und daß das manche Leute aber mißverstehen würden, weil, sie würden glauben, daß das nix bedeutet.*
- 9 Gy *Also da war ein Herr K., und der war in einer Stadt bei einer Versammlung, und da pflegten die Leute nach einem vorzüglichen Essen immer Humpf zu sagen, und äh, er meinte, daß die Leute das darum machen, weil sie mit ihren Meinungen, also mit ihren äh, die trauen sich nicht, das richtig zu sagen, weil sie vielleicht so falsch verstanden werden und daß sie dann eben dafür Humpf sagen. Und da hat der Herr K. noch zum Schluß gesagt, daß er hört, daß das, die Aussage, also daß eben das Humpf von vielen Leuten mißverstanden wird.*

Der greifbarste Unterschied zwischen den beiden Nacherzählungen ist darin zu sehen, daß der 9.Kläßler ein Inhaltselement aufgenommen hat, das beim 5.Kläßler fehlt, nämlich die Begründung oder Erklärung für das Verhalten der Humpfleute: ". . . er meinte, daß die Leute das darum machen, weil sie mit ihren Meinungen, also mit ihren äh, die trauen sich nicht, das richtig zu sagen, weil sie vielleicht so falsch verstanden werden . . .". Zusätzlich zur Handlungsebene führt der Schüler hier eine (psychologische) Begründung an und gibt diese erst noch als Meinung des Herrn K. aus; es liegt also eine dreifache Stufung, eine *hierarchische Struktur*<sup>10</sup>, eine Operation über eine Operation über eine Operation vor. Während der 5.Kläßler die Tendenz hat, die Geschichte in eine Abfolge einzelner Handlungsschritte zu bringen (was bei diesem Text nicht recht gelingen kann), greift der 9.Kläßler die für die Geschichte typische mehrfache Verschachtelung auf. Darüber hinaus setzt seine Nacherzählung voraus, daß er ein mögliches aber nicht realisiertes Verhalten der Humpfleute und deren tatsächliches Verhalten gleichzeitig in seinem Bewußtsein präsent hält und aufeinander bezieht: Würden die Humpfleute ihre Meinung offen sagen, würden sie mißverstanden; deshalb sagen sie bloß Humpf. Kognitionspsychologisch gesehen liegt hier *reversibles Denken* vor: Das tatsächliche Verhalten der Humpfleute wird erklärt durch die Vergegenwärtigung dessen, was geschehen würde, wenn sie sich anders – so wie sie es früher getan haben – verhielten. Das gegenwärtige Verhalten wird also durch die Vorstellung seiner Umkehrung (Reversion) erklärt. Die Denkstruktur entspricht dem reversiblen Denken im berühmten Experiment Piagets zur Invarianz der Flüssigkeitsmenge: Wenn die Flüssigkeit aus einem von zwei mit gleichviel Wasser gefüllten Gefäßen in ein drittes, dünneres Gefäß umgeschüttet wird, meinen Kinder, die nicht über die Reversibilität verfügen, nun sei mehr Wasser

im Gefäß (denn das Wasser steht ja höher), während ein reversibel denkendes Kind den Vorgang, das Umgießen, denkerisch rückgängig machen und daraus schließen kann, daß immer noch gleich viel Wasser im Gefäß sein muß. Die Reversibilität in der Wiedererzählung der Keunergeschichte stellt allerdings insofern eine höhere Stufe dar, als es nicht mehr um konkret anschauliche Phänomene, sondern um menschliches Handeln und seine Motive geht, also um einen wesentlich abstrakteren Sachverhalt, der erst noch rein sprachlich vermittelt wird. Daß übrigens auch der 9.Kläßler noch Schwierigkeiten hat, den reversiblen Gedankengang wiederzugeben, merkt man an den syntaktischen Brüchen in der Formulierung.

Neben der hierarchischen Gliederung und der Reversibilität kann man in der Nacherzählung des 9.Kläßlers die Fähigkeit, perspektivisch zu denken, sehen. Das wird schon an Ausdrücken wie "er meinte", "er hört" deutlich, die das Erzählte als Meinung des K. bzw. als Hinweis anderer perspektivieren. Noch komplexer ist die Perspektivierung in der Wiedergabe der Erfahrung der Humpfleute. Man könnte diese Erfahrung vereinfachen zu: Die Humpfleute meinen, daß die anderen meinen, daß sie (die Humpfleute) mit ihren Äußerungen meinen. . . , oder noch einfacher: Sie meinen, daß die anderen meinen, daß sie meinen. Das ist kognitionspsychologisch gesprochen die Struktur der selbstreflexiven *Perspektivenübernahme* (Ich bin fähig zu erkennen, wie die anderen mich wahrnehmen)<sup>1 1</sup>. In einer weiteren Äußerung aus der 9. Klasse wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die reversible Denkstruktur auf noch anschaulichere Weise deutlich:

*9 Gy Ich glaub', die Leute hatten Angst, irgendwie falsch verstanden zu werden, und zum Beispiel wenn sie sagen, es schmeckt gut, daß sie dann, die Leute, die anderen Leute, die Gastgeber z. B., meinen, daß es eher mittelmäßig war, wenn sie sehr gut sagen, dann hat's gut geschmeckt. Daß sie übertreiben würden und so, dann sagen sie einfach Humpf, dann gibt's keine mehr, Diskussion darüber.*

Hier wird darüber hinaus sichtbar, wie über das Denken nachgedacht wird (*Metakognition*<sup>1 2</sup>), wie es, um mit Flavell zu reden, nicht nur um die "wahrenommene", sondern um die "erschlossene Wirklichkeit" geht<sup>1 3</sup>. Darin liegt dann auch begründet, daß Jugendliche ein *psychologisches Interesse* haben, während Kinder noch an der Handlungsebene haften. Formulierungen wie "hatten Angst" verweisen deutlich auf die psychische Ebene. Auch die folgende Äußerung aus der genannten 9. Klasse belegt die psychologisierende Argumentation:

9 Gy *Ich hab das quasi so verstanden, daß die das Wort Humpf nur sagen, um keinen anderen zu beleidigen, um keinen auf die Nase zu treten.*

Die hierarchische Denkstruktur des 9.Kläßlers bewirkt, daß die einzelnen Aussagen der Geschichte miteinander in Verbindung gebracht (und nicht einfach aneinandergereiht) werden; das dürfte auch erklären, warum in einem Punkt die Nacherzählung des 9.Kläßlers weniger zutreffend ist (oder zu sein scheint) als die des 5.Kläßlers. Wenn der 9.Kläßler sagt: "... und der war in einer Stadt bei einer Versammlung, und da pflegten die Leute nach einem vorzüglichen Essen immer Humpf zu sagen", dann hält er offensichtlich die von Herrn K. besuchte Versammlung für identisch mit dem Humpfclub. Der 5.Kläßler stellt diese Verbindung nicht her – allerdings nicht unbedingt deshalb, weil er erkannt hat, daß es sich um zwei verschiedene Treffen handeln dürfte, sondern einfach weil ihn sein parataktisches Erzählen gar nicht zwingt klarzustellen, ob es sich um die gleiche oder eine andere Versammlung handelt.

Wie die Erkenntnis, daß die von Herrn K. besuchte Versammlung nicht ein Treffen des Humpfclubs ist, weitere Deutungsaspekte erschließt, zeigt die Diskussion, die die Nacherzählung in der 12. Klasse auslöste. Dort wurde zunächst auch gleichgesetzt, dann aber korrigiert:

12 ( . . . ) *Zum Beispiel hat sie dann gesagt, daß der Herr K. eine Versammlung dieses Humpfclubs besucht, und das war wohl nicht ganz richtig.*

(L): *Warum meinst Du, war das nicht ganz richtig?*

– *Er erzählt ja, in der großen Stadt X gibt es einen sogenannten Humpfclub, aber wenn er jetzt eine Versammlung von diesem Humpfclub besucht hat, ich weiß nicht, ich dachte, ich hatte das eher so verstanden, daß er eine, irgendwie 'ne Versammlung besucht hat und hat danach diese Geschichte erzählt. Daß das direkt auf den Humpfclub bezogen war, ich meine, das ist vielleicht auch gar nicht so genau daraus abzuleiten.*

( . . . )

– *Also, ich denke, wenn es eine Versammlung von dem Humpfclub wäre, dann wär der bestimmt anders beschrieben worden, und ich glaube, daß er eher eine Versammlung besucht, in der Besonderheiten in der Stadt oder so aufgezeigt werden.*

– *Ich wollte dasselbe sagen. Ich glaube auch, daß das eben eine Versammlung war, in der vielleicht einige Leute etwas mißverstanden haben, und daß Herr K. durch, ja durch diese Geschichte, die er da erzählt, die Leute irgendwie darauf hinweisen möchte, daß eben etwas mißverstanden wurde.*

Zunächst einmal könnte man sagen, daß sich diese Schüler nicht nur bemühen, Verbindungen zwischen den einzelnen Textaussagen explizit herzustellen, also z. B. die Frage zu beantworten, wie die von Herrn K. besuchte

Versammlung und der Humpfclub zusammenhängen, sondern daß sie anders als der 9.Kläßler in der Lage sind, argumentierend sowohl Verbindungen herzustellen als auch Unterschiede festzuhalten (vgl. Formulierungen wie "Daß das direkt auf den Humpfclub bezogen war, ich meine, das ist vielleicht auch gar nicht so genau daraus abzuleiten" oder "daß der Herr K. durch, ja durch die Geschichte . . . die Leute irgendwie darauf hinweisen möchte, daß . . ."). Damit ist das erreicht, was man Analysefähigkeit nennen könnte: Das Einzelement wird in seiner Eigenständigkeit wahrgenommen und zugleich mit anderen Einzelementen in Verbindung gebracht. Man könnte also die folgende Reihe aufstellen: Das 5. Schuljahr argumentiert asyndetisch, das 9. Schuljahr verschmelzend, das 12. relationierend. Die differenzierende Analyse von Versammlung und Humpfclub führt nun aber zu einem neuen Deutungserfordernis: Wie ist denn der nicht explizit klargestellte Zusammenhang zu verstehen? Die 12.Kläßler erkennen, daß Keuners Erzählung über die Humpfleute eine implizite Bedeutung enthält: Der Herr K. will die Leute der von ihm besuchten Versammlung "irgendwie darauf hinweisen, daß eben etwas mißverstanden wurde". Die Geschichte von den mißverstandenen Humpfleuten, die er erzählt, hat also gleichnishaften Charakter. Die Schüler dokumentieren in ihrer Argumentation die Fähigkeit zum *parabolischen Verstehen*.

Was sich an diesen Nacherzählungen (und dem Gespräch darüber) an Entwicklung der Verstehenskompetenz zeigt, wird durch den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunden, wie er in den Protokollen zu verfolgen ist, bestätigt. Wenn ich im folgenden einige weitere Schüleräußerungen zitiere, so wird damit nichts grundsätzlich Neues mehr aufgedeckt, sondern das Gesagte mit weiteren Beispielen bestätigt und etwas weiter ausdifferenziert.

Besonders auffällig sind die Schülerbeiträge zur Frage, was es mit dem "Humpf" auf sich habe, gewesen. In der 5. Förderstufenklasse wurden unter anderem folgende Vermutungen geäußert:

5 Fö *Vielleicht heißt Humpf gut geschmeckt!*

– *Vielleicht heißt Humpf: Ich will noch was!*

– *Vielleicht heißt Humpf: Pfu! Teufel, das schmeckt überhaupt nicht!*

– *Vielleicht heißt Humpf, daß es ein gutes Essen ist.*

(. . .)

*Oder wenn vielleicht jemand eingeschnappt ist, daß se dann immer Humpf sagen.*

(. . .)

– *Vielleicht ist das Humpf 'ne Geheimsprache. Wenn, wenn einer sagt Humpf, dann hat's ihm vielleicht nit geschmeckt, und 'n anderer, die brauchen das ja nit unbedingt zu wissen, die das nit wissen. Dann weiß es also nur der Kellner.*



Hier ist sehr deutlich, daß diese Aussagen einfache Operationen darstellen; man könnte sie als Gleichung darstellen: Humpf = X. Auch die Erklärung, es könnte sich um eine Geheimsprache handeln, entspricht dem gleichen Vorstellungsmodell: Eine Geheimsprache ist eine Kodierung, bei der ein Zeichen für ein anderes steht. In der 7. Gymnasialklasse finden sich zunächst ähnliche Argumentationen, aber sehr rasch wird eine komplexere Stufe erreicht:

7 Gy *Das ist vielleicht das Zeichen für'n gutes Essen.*

– *Vielleicht soll's auch so 'ne Geheimsprache für den Club sein.*

(...)

– *Ja, das ist vielleicht der Ausdruck für die Leute, wenn die ihre Meinung äußern wollen, und die wollen das jetzt nicht in Worten sagen, nur daß ihnen irgendwas jetzt in der Welt nicht gefällt, daß sie dann Humpf sagen.*

– *Vielleicht wollten sie den anderen so'n Rätsel aufgeben, den anderen Leuten. Daß die nicht, daß die vielleicht mal darüber nachdenken, über den Club, und nicht einfach nur sagen, das hat sowieso nichts zu bedeuten.*

In der Äußerung "Das ist vielleicht das Zeichen für'n gutes Essen" wird zwar wie in der Klasse 5 mit einer einfachen Zeichenrelation argumentiert, aber der Schüler verwendet dabei einen explizit metasprachlichen Ausdruck: "Zeichen für . . .". Ein solches Zeichenbewußtsein ist Voraussetzung dafür, daß die Eins-zu-eins-Relation von Zeichen und Bezeichnetem überwunden wird, was in den weiteren Äußerungen der Klasse erfolgt. Die Schüler suchen nun nicht mehr einfach nach der Bedeutung des Wortes Humpf, sondern fragen, was die Humpfleute mit dem Humpfsagen zum Ausdruck geben wollen, z. B. "den anderen so'n Rätsel aufgeben". Hier sind Intention und Wirkung eines Sprechakts mit ins Auge gefaßt. Eine solche pragmatisch-psychologische Bedeutungsdimension ist nur aus dem Textzusammenhang zu erschließen, weshalb man auch sagen kann, daß die 5.Kläßler *intrapositional* argumentieren (innerhalb einer Proposition bleiben), die 9.Kläßler aber *interpropositional* (also von den Beziehungen der Propositionen zueinander her)<sup>14</sup>.

Daß die Erweiterung des Zeichenbewußtseins auch Voraussetzung für das parabolische Verstehen ist, zeigen sehr plastisch Äußerungen zu der Leitfrage: "Warum wird die Geschichte erzählt". Die 5.Kläßler meinen, es gehe Autor und Leser ganz real um die Bedeutung des Wortes Humpf.

5 Fö *Vielleicht weil keiner versteht, was das Wort Humpf bedeuten soll. Also daß man sich mal darüber Gedanken macht, was das bedeuten soll, ob das nichts bedeuten soll oder ob das bedeutet, es schmeckt mir, oder ob das Geheimsprache ist.*

In der 7. Gymnasialklasse dagegen wird mit Bedeutungsübertragung argumentiert; die Keunergeschichte wird als Fiktion verstanden und auf mögliche reale Situationen bezogen:

7 Gy *Vielleicht ein Beispiel, wie man sich nicht verhalten soll. Die werden jetzt nit verstanden, also mißverstanden, und die gründen jetzt so'n eigenen Club da, 'n Club und sagen als Humpf, Humpf. Das soll jeder äh lieber nicht machen, man soll seine eigene Meinung sagen und sich dann nicht in seine Löcher verkriechen.*

(...)

*—Ja, vor allen Dingen, was das für den einzelnen bedeuten kann, daß er mißverstanden wird, er kann aus der Firma rausfliegen, er kann als Anarchist angesehen werden oder so was, kann ja, kann ja barbarische Folgen haben.*

Den Sinn der Geschichte sehen die Schüler in Verhaltensmaximen; mögliche Übertragungssituationen werden sehr konkret vorgestellt. Klasse 9 argumentiert da abstrakter:

9 Gy *Ich finde eher, daß das mehr symbolisch gemeint ist, dieser Humpfclub; also damit wird doch praktisch also, so sehe ich das jedenfalls, daß er damit ausdrücken will, daß manche Leute ihre Meinung versteckt sagen.*

Hier fällt explizit der Begriff "symbolisch"; während die Bedeutungsübertragung in Klasse 7 eher assoziativ erfolgte, wird sie hier begrifflich explizit durchgeführt. Dabei wird das fiktiv Konkrete, die erzählte Geschichte, abstrahiert, verallgemeinert (und nicht auf konkret vorgestellte Realsituationen bezogen). Eine Formulierung wie "daß manche Leute . . ." ist für diese Tendenz zur abstrahierenden Verallgemeinerung typisch.

In Klasse 12 wird das konkret Erzählte ebenfalls symbolisch abstrakt verstanden, aber dann doch auf konkrete Situationen, und zwar auf historisch-soziale Zusammenhänge, bezogen; erst damit ist das voll entwickelte parabolische Verstehen erreicht:

12 *Ja, ich glaube, sie ist an irgendjemand gerichtet, ohne demjenigen auf die Füße zu treten wollen; und da würde ich der Miriam irgendwie vielleicht schon zustimmen, daß, daß es da um Politik irgendwie geht; und zwar eher im System, wo, wo man nicht so offen seine freie Meinung sagen kann. Und daß der Autor vielleicht aus so einem System her kommt. Tja, das liegt ja eigentlich nah. Und daß der eben gewissen Leuten, die entweder versuchen, alles mißzuverstehen, oder die eben selber immer mißverstanden werden usw., denen zeigen will, wie's das eben ist mit dem Mißverstehen.*

Ähnliche Ergebnisse zeitigte die Frage: "Könnt ihr euch vorstellen, daß es so was in der Wirklichkeit gibt?" In der Klasse 5 erfolgten Antworten wie:

5 Fö *Vielleicht haben ja Steinzeitmenschen gesagt: Humpf, Humpf, Humpf, nach der Mahlzeit.*

Wieder eine Äußerung ohne Rücksicht auf den Textzusammenhang und ohne Bedeutungsübertragung! In der 7. Gymnasialklasse wird eine verallgemeinernde Übertragung vorgenommen (ähnlich wie bei Klasse 9 bei der vorigen Frage):

1 Gy *Ja, also ich kann mir das schon gut vorstellen, es gibt ja viele Leute, die mißverstanden werden in ihren Aussagen.*

Klasse 12 argumentiert wieder mit Übertragungen auf konkrete politische Situationen:

12 *Ja, ich meine, wenn man das überträgt jetzt auf, auf was weiß ich, auf die DDR oder Rußland oder so, da sind vielleicht Leute, die Schriftsteller sind, und die müssen jetzt irgendwas wirklich Wichtiges schreiben oder irgendwas sagen, was falsch ist an ihrem Sozialismus oder Kommunismus oder so und ähm, die werden jetzt absichtlich als Verräter oder so mißverstanden, und na ja, und dann entweder sie sind still, und vielleicht könnte das Humpf dafür stehen, daß sie jetzt gar nichts mehr sagen oder daß sie irgendwie nur noch ja sagen oder daß sie ins Ausland gehen oder so oder 'ne irgend andere Reaktion und daß diese Reaktion dann vielleicht als unbedeutend mißverstanden wird.*

Interessant ist die Reaktion der 5.Kläßler auf die vertiefende Frage: "Läßt sich der Sinn oder die Aussage der Geschichte übertragen auf eine andere Situation?" Wie verhalten sich 5.Kläßler, wenn nun ausdrücklich nach einer Übertragungsmöglichkeit, die sie von sich aus nicht sehen, gefragt wird? Die typische Antwort:

5 Gy *Ja vielleicht so'n Spiel, wenn Kinder so spielen so irgendwelche Leute und die dann immer Humpf sagen.*

Als Übertragungsmöglichkeit kommt für die jüngeren Schüler nur das Spiel in Frage. Eine parabolische Bedeutung ist mit der Antwort noch nicht angesprochen; denn das Spiel hat nicht eine doppelte Bedeutungsstruktur, eine wörtliche und eine übertragene Bedeutung. Es ist zwar nicht Wirklichkeit – das wissen die Kinder auch – aber es ist Nachahmung um der Nachahmung willen, eine in sich geschlossene Welt. Eine ähnliche Auffassung wird deutlich, wenn bei der Frage nach möglichen Lesern die 5.Kläßler an "die, die Fantasie haben", denken und vermuten, die Geschichte sei ein "komischer Witz", während erst im 7. Schuljahr dann an Leute gedacht wird, die "in so einem ähnlichen Konflikt sind" (7 Gy).

## **Zusammenfassung und weiterführende Perspektiven**

Als Grundlage für die Entwicklung kognitiver Verstehenskompetenz kann die Fähigkeit, Operationen mit Operationen auszuführen, angesehen werden. Die daraus folgenden Teilfähigkeiten im literarischen Verstehen können wie folgt zusammengefaßt werden:

- Verstehen impliziter Aussagen / Metakognition
- Perspektivenbewußtsein
- Psychologisches Verstehen
- Parabolisches Verstehen

Diese Kompetenzen, die hier als Beschreibungskategorien eingeführt worden sind, sind m. E. zugleich als zentrale kognitive Zieldimensionen des Literaturunterrichts zu betrachten. Da ich an dieser Stelle nicht die didaktische Herleitung vornehmen will, begnüge ich mich mit dem Hinweis, daß das Fehlen von Metakognition, Perspektivenbewußtsein, psychologischem Verstehen usw. ein Gefangensein im Wörtlichen, Äußerlichen, Gegebenen bedeutet. Literarisches Verstehen fördert so gesehen die Fähigkeit zur Interaktion, zum menschlichen Zusammenleben. Wenn ich deshalb nun dafür plädiere, daß Textauswahl und Methodik der Textbesprechung sorgfältiger, als dies gewöhnlich geschieht, auf die Entwicklung der genannten Kompetenzen ausgerichtet sein soll, so geschieht das nicht nur, um eine Überforderung der Schüler, wie sie wegen Nichtachtung entwicklungspsychologischer Bedingungen oft eintritt, abzuwehren, sondern auch aus der Überzeugung heraus, daß kognitive Verstehenskompetenzen, wie sie beim Umgang mit Literatur erforderlich sind, grundlegende Erziehungsziele sein sollten. Für den Lehrer hieße das, daß er sich ein Bild von den Verstehensmöglichkeiten seiner Schüler macht und den Unterricht so gestaltet, daß schrittweise die Kompetenzen erweitert werden. Wenn Erlebnisperspektiven von Personen in einem Text klar nebeneinandergestellt werden, ist dies leichter nachvollziehbar als die Verschränkung von Perspektiven, aber doch schon mehr als ein rein monoperspektivisches Erzählen und Verstehen. Wenn ein fiktives Geschehen parabolisch auf Alltagssituationen des eigenen Erlebnisbereichs bezogen werden kann, ist das einfacher als die Übertragung auf abstraktere gesellschaftspolitische Zusammenhänge und doch schon mehr als wörtliches Verstehen . . .

Die Teilkompetenzen literarischen Verstehens, die in den Unterrichtsprotokollen zur Keunergeschichte "Mißverstanden" beobachtbar sind, dürfen allerdings nicht als erschöpfend angesehen werden. Sie müßten m. E. insbesondere durch die folgenden 2 Teilkompetenzen ergänzt werden:

- Verständnis für Ironie und Satire
- autonomes moralisches Bewußtsein.

Die Entwicklung des Verständnisses für Satire ist in den Unterrichtsprotokollen allenfalls indirekt erschließbar: Die Vermutung der 5.Kläßler, die Erzählung könnte ein "komischer Witz" sein, offenbart das Fehlen satirischen Bewußtseins. Der "komische Witz" ist eine spielerische Abweichung von der Norm; eine satirische Aussage ist erst dann gegeben, wenn sich Komik mit kritisch-parabolischem Sinn verbindet. Letzteren nehmen die 5.Kläßler noch nicht wahr. Daß die oberen Klassen die Keunergeschichte nicht satirisch auffassen, liegt nicht am Mangel des parabolischen Bewußtseins, sondern daran, daß sie im Text kaum Komik sehen. – Die Entwicklung von der heteronomen zur autonomen Moral ist im Spiel, wenn – wie erwähnt – die 7.Kläßler in der Humpfgeschichte eine Verhaltensmaxime sehen, die 12.Kläßler aber eine systemkritische Aussage herauslesen und sich damit mehr auf grundsätzliche Wertvorstellungen berufen, zu denen man sich bekennen muß; der Text wird für sie damit zu einer Auseinandersetzung mit Grundfragen der Wertorientierung.

#### **Methodologische Nachbemerkungen**

Abschließend sei festgehalten, daß meine Beobachtungen nicht empirisch valide Ergebnisse sein wollen. Ich habe mit entwicklungspsychologischen Modellvorstellungen im Hinterkopf versucht, Schüleräußerungen in ihrer kognitiven Struktur zu verstehen. Die Ergebnisse können als Hypothesen mit heuristischer Funktion gelten: Sie geben Anhaltspunkte, welche Schwierigkeiten auftauchen können und wie diese zu erklären sind. Voraussagbar sind Verständnisschranken und -möglichkeiten damit nicht, wohl aber mag der Blick für sie etwas geschärft sein. Und darauf kommt es mir an.

Eingestehen muß ich eine bewußt vorgenommene Vereinfachung: Ich habe so getan, als wären die Äußerungen der Schüler mit deren Verstehensleistungen gleichzusetzen. Diese Gleichsetzung ist streng genommen nicht haltbar, denn die Rezeptionsäußerung ist immer mehr als die Verstehensleistung selbst, eine Metaebene des wortlosen Verstehens und kognitionspsychologisch sozusagen eine Stufe höher angesiedelt. Man muß also davon ausgehen, daß die Schüler mehr verstehen, als sie im Interpretationsgespräch äußern können. Für den Unterricht wird allerdings fast nur das geäußerte Verstehen furchtbar, und deshalb meine ich, daß sich der Didaktiker mit Fug und Recht in erster Linie dafür interessiert und es sich erlau-

ben darf, nicht immer zwischen der Verstehensleistung (die nur indirekt erschließbar ist) und der Interpretation bzw. der Rezeptionsäußerung zu unterscheiden.

Keinesfalls will ich mit meinen Beobachtungen ein festes Schema von altersspezifischen Phasen aufstellen. Schon die Unterschiede zwischen Hauptschul-, Realschul-, und Gymnasialklassen im vorliegenden Experiment haben gezeigt, daß von einheitlichen altersspezifischen Verstehenskompetenzen nicht die Rede sein kann. Für uninteressant halte ich auch die Frage, ob und inwiefern die kognitiven Verstehenskompetenzen genetisch gesteuert oder sozialisationsabhängig sind. Auch sozialisationsbedingte Entwicklungsfaktoren kann ich als Lehrer nicht einfach außer Kraft setzen, und daß ohne Förderung Anlagen, die man für angeboren halten mag, sich nicht entwickeln, ist selbst von Nativisten anerkannt.

Und noch ein letztes: Weder bin ich der Meinung, literarisches Verstehen bestehe nur aus kognitiven Akten, noch möchte ich den Literaturunterricht auf den kognitiven Bereich beschränkt sehen. Sowohl die imaginativen und affektiven Prozesse als auch die Inhaltlichkeit<sup>1 5</sup> müßten zusätzlich untersucht werden, wenn man die Entwicklung literarischer Verstehenskompetenz umfassend untersuchen wollte.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. v. a. Heiner Willenberg: Lektürefortschritte. In: Gerhard Köpf (Hrsg.): Rezeptionspragmatik. München 1981, S. 246-266. — Ferner Peter Vollertsen/Klaus Wellner: Entwicklungspsychologische Bedingungen der Literaturrezeption von Schülern — Untersuchungen zur Subjektivität im Unterricht. In: Jürgen Kreft/Klaus Wellner/Peter Vollertsen: Der Schüler als Leser. Paderborn 1981, S. 69-103. — Kaspar H. Spinner: Beobachtungen zu altersspezifischen Leseweisen. In: Deutschunterricht 1979, Heft 1, S. 6-11. — Kaspar H. Spinner: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: K. H. Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980, S. 33-50.
- <sup>2</sup> Jürgen Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977.
- <sup>3</sup> Hartmut Heuermann/Peter Hühn/Brigitte Röttger: Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Göttingen 1982. Zusammenfassend zur Variable Alter S. 552 f.
- <sup>4</sup> Vgl. Edith Klemenz-Belgardt: Amerikanische Leserforschung. Tübingen 1982, S. 66-74.
- <sup>5</sup> Den letzten Stand repräsentiert Alexander Beinlich: Zu einer Theorie der 'Literarischen Entwicklung'. In: Alfred C. Baumgärtner (Hrsg.): Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler 1982, S. 48-115. — Zur entsprechenden amerikanischen Forschung vgl. Klemenz-Belgardt a. a. O. S. 143 ff.
- <sup>6</sup> Malte Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Königstein/Ts. 1980, S. 140-146.

- <sup>7</sup> Textverstehen erfasse ich also nach dem Modell des kognitiven Konstruktivismus, wie es z.B. Groeben vertritt. Vgl. Norbert Groeben: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster 1982, vor allem S. 8 f.
- <sup>8</sup> Vgl. z. B. Gerhard Augst: *Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs – eine empirische Pilotstudie*. In: G. Augst (Hrsg.): *Spracherwerb von 6 bis 16*. Düsseldorf 1978, S. 220-232.
- <sup>9</sup> Gehalten und transkribiert wurden die Unterrichtsstunden von Renate Bobisch. Es handelte sich um Klassen in Schulen Kassels.
- <sup>10</sup> Dazu vgl. z.B. Jerome S. Bruner: *The course of cognitive growth*. In: *American psychologist* 19 (1964), S. 1-15, besonders S. 11.
- <sup>11</sup> Vgl. dazu v. a. John H. Flavell: *Kognitive Entwicklung*. Stuttgart 1979, S. 164 ff.
- <sup>12</sup> Vgl. Flavell a. a. O. S. 154.
- <sup>13</sup> Vgl. Flavell a. a. O. S. 103 ff.
- <sup>14</sup> Vgl. Flavell a. a. O. S. 133 ff.
- <sup>15</sup> Zur Inhaltlichkeit in entwicklungsbezogener Sicht hat Michael Kaiser einen interessanten Ansatz entwickelt. Vgl. v.a. Michael Kaiser: *Zur Frage der Leserentwicklung*. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1976, Heft 11, S. 633-642.