

## Impressum

„Der Deutschunterricht“ wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Gerhard Augst, Wilhelm Dehn, Franz Hebel, Stephan Lohr und Helmut Scheuer.

Redaktion: Dr. Michael Sauer (verantw.)  
Telefon (0511) 4 00 04 - 18  
Verkaufs- und Anzeigenleitung:  
Bernd Schrader  
Anzeigenabwicklung:  
Telefon (0511) 40004-22  
Anzeigenpreisliste Nr. 11 vom 1.1.1986  
Vertrieb und Abonnement:  
Telefon (0511) 4 00 04 - 53

Verlag: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG, Postf. 10 01 50, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 40004-0, Telex 09 - 22923  
Das Jahresabonnement des „Deutschunterricht“ besteht aus sechs Einzelheften und einem Jahresheft. Der Einzelheftbezugspreis im Abonnement beträgt DM 9,-, Jahresheft DM 18,40, ges. Inland DM 72,40, Ausland auf Anfrage.  
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt 1 Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht 6 Wochen vor dem berechneten Zeitraum gekündigt wird. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abonnementnummer (steht auf der Rechnung).  
„Der Deutschunterricht“ ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffengasse 5, A - 1010 Wien, Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH - 6301 Zug.  
Weiteres Ausland auf Anfrage.

©Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.  
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.  
Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.  
Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und DDV.  
ISSN 0340-2258 ISBN 3 - 617 - 20028 - 1

Druck: Druckerei Schröder, Seelze

## VORSCHAU

Die Hefthemen des  
„Deutschunterricht“ 1989 – 1991

5/89 Technik in Sprache und Literatur

6/89 Orthographie

1/90 Übersetzen

2/90 Expressionismus

3/90 Jugendbuch und Schule

4/90 Spracherwerb

5/90 Trivialliteratur

6/90 Stilistik

1/91 Literaturkritik

2/91 Deutsch als Fremdsprache

3/91 Literatur und Geschichte

4/91 Semantik

## Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung

Wie gut kann man einen anderen Menschen kennen? Über diese Frage hat sich auch Brechts Herr Keuner Gedanken gemacht. „Wer kennt wen?“ heißt die Geschichte, in der wir seine Ansicht erfahren. Sie beginnt:

Herr Keuner befragte zwei Frauen über ihren Mann.

Die eine gab folgende Auskunft:

„Ich habe zwanzig Jahre mit ihm gelebt. Wir schliefen in einem Zimmer und auf einem Bett. Wir aßen die Mahlzeiten zusammen. Er erzählte mir alle seine Geschäfte. Ich lernte seine Eltern kennen und verkehrte mit allen seinen Freunden. Ich wußte alle seine Krankheiten, die er selber wußte, und einige mehr. Von allen, die ihn kennen, kenne ich ihn am besten.“

„Kennst du ihn also?“ fragte Herr Keuner.

„Ich kenne ihn.“

Eine Fünftkläblerin, der ich die Geschichte bis zu dieser Stelle vorlas, zeigte sich verwundert; sie fand es „komisch“, daß die Frau sagt, „von allen, die ihn kennen, kenne ich ihn am besten.“ „Das muß doch irgendwie so sein, weil der Mann ja ihr Mann ist. – Es ist doch wohl ganz logisch.“ Anders als für Herrn Keuner, der (wie der Fortgang der Geschichte zeigt) die Gewißheit der Frau gerade bezweifelt, ist für die Fünftkläblerin das Kennen bei Menschen, die sich nahestehen, noch selbstverständlich und unproblematisch. Ganz anders reagierten Schülerinnen und Schüler eines 10. Schuljahres (Gymnasium) auf den Anfang der Keunergeschichte. Sie gingen mit der Frau, die ihren Mann zu kennen glaubt, hart ins Gericht; das Kennen eines Menschen ist für sie zum Problem geworden. Eine Schülerin sagte:

„Ja, also, sie gibt jetzt so vor, ihn zu kennen, und zwar seine Gewohnheiten und so. Aber ich finde, sie kennt ihn doch nicht richtig, also sie erwähnt nicht, also ob sie jetzt sein Wesen kennt und alles, was er noch denkt und alles so was.“

Und eine andere:

„Also man kann nie sagen, daß man irgend'nen Menschen kennt, denn die Psyche ist ja noch, also noch unerforscht und“ (hier warf ein Junge ein: „Und bleibt's auch“) „ja und die eigene Psyche, die kennt man bestimmt auch nicht so genau, geschweige denn ne andere.“

Andere Schülerinnen und Schüler präzisierten, in jedem Menschen sei etwas, an das niemand rankomme, ein „ganz bestimmter Kern im innersten Wesen, der unerforscht bleibe“. Man könne einem Menschen „ja nicht reinschauen in 'n Kopf“, die Frau könne sich zwar ein Bild von ihrem Manne machen, sein „wahres Bild“ aber kenne sie nicht. Die Möglichkeit, einen anderen Menschen wirklich zu kennen, ist für die Zehntkläbler grundsätzlich fragwürdig geworden. Ausdrücklich stellen sie den Bezug zur Schwierigkeit, sich selbst zu kennen, her. Verunsicherung bezüglich der eigenen Identität, das Gefühl, von der Umwelt nicht verstanden zu werden, und Abgrenzung gegenüber anderen

sind die mit der Pubertät eintretenden Erfahrungen, die das Fremdverstehen in einer geradezu radikalen Weise als Problem ins Bewußtsein bringen.

Ein Gespräch über den Textanfang in einem Kurs der 12. Jahrgangsstufe ergab ein ähnliches, in einer Hinsicht aber doch etwas anders akzentuiertes Bild: Während die Zehntkläßler immer wieder Begriffe wie „sein Charakter“, „die Psyche“, „seine Seele“, „wahres Bild“, „Kern im innersten Wesen“ verwendet hatten, vermißten die Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe in den Äußerungen der Frau vor allem die Hinweise auf Gefühlsregungen, Wünsche, Hoffnungen des Mannes. Sie richteten ihr Augenmerk weniger auf einen verborgenen Kern der Person, sondern sprachen die psychischen Reaktionsweisen an, sahen das Innere des Menschen also dynamischer; einen anderen Menschen zu kennen, hieß demnach nicht so sehr, in ihn hineinzusehen, als seine Reaktionsweisen nachvollziehen zu können. Das wird etwa im folgenden Hinweis einer Schülerin deutlich:

„Und ich meine, es gibt so viele Situationen im Leben, wo man meint, man würde den anderen kennen und kennt ihn doch nicht, weil man sich einfach nicht in ihn reinversetzen kann und einfach die Situation einfach nicht verstehen kann ...“

Solange man meint, es komme darauf an, den innersten Kern eines anderen Menschen zu erfassen, wird Fremdverstehen und Kennen eines anderen Menschen in der Tat, wie die Zehntkläßler meinen, kaum möglich sein. Wenn Fremdverstehen aber heißt, Gefühle und Gedanken, die Menschen in bestimmten Situationen haben, nachvollziehen zu können, dann sind wir bei dem, was die neuere Psychologie als Empathie und Perspektivenübernahme bezeichnet und für eine unverzichtbare Fähigkeit im menschlichen Zusammenleben hält. Verstehen und Kennen eines anderen Menschen ist dann eine Annäherung, die durch geistige Operationen erfolgt, so wie Jürgen Grzesik es unten in seinem Beitrag beschreibt. Die Schüleräußerungen zeigen, wie bei Heranwachsenden das Fremdverstehen erst im Laufe der Entwicklung diese Bedeutung gewinnt, und zwar so, daß von anfänglicher Sorglosigkeit gegenüber dem Problem über eine Phase, in der sich ein Graben zwischen dem Eigenen und dem Fremden auftut, schrittweise zu einem operationalen Begriff von Fremdverstehen gefunden wird. Für den Literaturunterricht ist diese Entwicklung von entscheidender Bedeutung, geht es in ihm doch immer wieder um die Annäherung an Figuren, um das Verstehen von Beweggründen und Reaktionen, um den Nachvollzug von Empfindungen, Gedanken und Absichten. Während jüngere Schülerinnen und Schüler noch vorwiegend auf das äußere Handlungsgeschehen achten, entwickelt sich – vor allem vom Alter der Pubertät an – das Interesse für die psychische Dimension, die zunehmend in ihrer Komplexität und Dynamik erfahrbar wird.

In der Entwicklungspsychologie ist auf diese Entdeckung der Innenwelt im Jugendalter immer wieder hingewiesen worden. Erst in jüngster Zeit ist, durch eine Verbindung der entwicklungspsychologischen Tradition mit der Sozialpsychologie (vor allem dem sog. Symbolischen Interaktionismus in der Tradition George Herbert Meads), das Fremdverstehen als gesondert zu beschreibende Fähigkeit zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand der Forschung geworden. Als Grundlinie der Entwicklung wird die Überwindung des ursprünglichen Egozentrismus durch die zunehmende Fähigkeit, die Perspektive anderer nachvollziehen zu können, gesehen. Diese „Perspektivenübernahme“ (so der Leitbegriff in den meisten Publikationen seit 1980, vorher mißverständlicher „Rollenübernahme“, eng. „role taking“) beschränkt sich nicht auf bloßen Nachvollzug einzelner fremder Perspektiven, sondern schließt die Erkenntnis der wechselseitigen Abhängigkeit

von Perspektiven und ihrer Einbettung in übergreifende, z. B. soziale, historische, ideologische, Zusammenhänge ein. Für das literarische Verstehen sind neben der einfachen Perspektivenübernahme, die z. B. durch die vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung von Situationen, in denen Figuren empfinden, denken und handeln, nahegelegt wird, auch diese weiterführenden Aspekte von besonderer Bedeutung; denn in erzählenden und dramatischen Texten wird ja immer wieder die gegenseitige Abhängigkeit von Verhaltensweisen, Einstellungen, Sichtweisen usw. zur Darstellung gebracht bzw. der Leser dazu angehalten, nach solchen Beziehungen zu fragen. Literatur ist in dieser Hinsicht das Medium, das wie kein anderes die Fähigkeit des Fremdverstehens als Grundlage unserer sozialen Existenz ausbilden hilft. Die Versuche der Entwicklungspsychologie, die Phasen in der Entwicklung der Perspektivenübernahme zu beschreiben und empirisch zu belegen, können deshalb auch für die Entwicklung der Fähigkeit, literarische Figuren zu verstehen und zu beurteilen, fruchtbar gemacht werden. In Anlehnung an die Stufenbeschreibung von Robert L. Selman (1982 und 1984, vgl. auch Andringa in Willenberg 1987) und gestützt auf eigene Beobachtung von Rezeptionsprozessen versuche ich die folgende Beschreibung der Entwicklung des Figurenverstehens:

#### Niveau 0: Egozentrisches Verstehen

Den Figuren werden, wenn sie überhaupt als denkende und empfindende Wesen begriffen werden, die eigenen Wahrnehmungs- und Denkweisen unterstellt.

#### Niveau I: Einfache Perspektivenunterscheidung

Daß die Figuren anders wahrnehmen, denken und fühlen, wird erkannt, auch einfache Motivationen und Intentionen der Figuren werden begriffen. Nachahmung des Fremden gelingt, vor allem im Äußerlichen – in Rollenspielen wird dieses Fremdverstehen von Kindern sogar richtig geübt. Noch wird die Interaktion zwischen Figuren aber jeweils nur von einer Perspektive aus beurteilt, in der Regel aus der Perspektive der Identifikationsfigur.

#### Niveau II: Reziproke Perspektivenwahrnehmung

Nun können nicht nur andere Perspektiven nachvollzogen, sondern auch die Vorstellungen, die eine Figur von einer anderen hat, bewußt erfaßt werden. Es ist also ein Bewußtsein davon vorhanden, daß jeder jeden je anders sieht. Damit ist auch ein Verständnis dafür da, daß Figuren bei ihren Handlungen Rücksicht auf die antizipierten möglichen Reaktionen anderer nehmen. Noch gelingt auf diesem Niveau die Perspektivenwahrnehmung zur gleichen Zeit nur mit einer Figur; Perspektiven verschiedener Figuren können nur im Nacheinander nachvollzogen werden.

#### Niveau III: Koordinierende Perspektivenwahrnehmung

Auf diesem Niveau können auch Perspektiven mehrerer Figuren gleichzeitig präsent gehalten und damit die wechselseitigen Beeinflussungen der unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkweisen begriffen werden. Damit kann die Figurenkonstellation aus übergeordneter Perspektive beurteilt werden.

#### Niveau IV: Integration der Perspektiven in größere Zusammenhänge

Im Blick sind nun nicht mehr nur die einzelnen Figuren und ihre Interaktion, sondern auch die größeren sozialen und historischen Zusammenhänge. Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen werden im Zusammenhang mit biographischen Entwicklungen (z. B. im Sinne tiefenpsychologischer Erklärungen), sozialen Konstellationen und historischen Bedingungen gesehen.

Die psychologischen Forschungen zur Perspektivenübernahme legen nahe, daß die Kinder und Jugendlichen während der Schulzeit die Niveaus von I bis IV durchlaufen. Genauere Altersangaben halte ich allerdings für irreführend; Verstehensleistungen sind auch von anderen Faktoren als von der abstrakt beschreibbaren kognitiven Entwicklung abhängig. So spielen Nähe bzw. Distanz zur eigenen Erfahrungswelt, Komplexität der inneren psychischen Struktur einer Figur, Nachvollziehbarkeit der äußeren Situation u. a. eine Rolle. Wenn Hänsel im Märchen der Hexe ein Knöchlein statt eines Fingers hinausstreckt und sich die Hexe dann wundert, daß Hänsel nicht fett wird, so mag ein Kind im Sinne einer einfachen Perspektivenunterscheidung das Verhalten Hänsels aus der

Angst erklären und im Verhalten der Hexe nur die Reaktion auf das Hölzchen sehen. Aber es liegt, auch wenn das der Text selbst nicht sagt, nahe, dem Hänsel eine bewußte Absicht zu unterstellen in dem Sinne, daß er bei seinem Verhalten die mögliche Reaktion der Hexe einkalkuliert. Kinder, die die Geschichte zunächst als reines Nacheinander wahrnehmen (so sind die Märchen ja auch erzählt), können bei einer so klar gestalteten Situation auf früher Stufe von einer einfachen Perspektivenunterscheidung zu einer reziproken Perspektivenwahrnehmung gelangen. In literarischen Texten gibt es immer wieder Stellen, die solche Übergänge von einem Niveau der Perspektivenübernahme zum nächsten nahelegen. Die Einsicht in die innere Logik, die der Abfolge der Niveaus der Perspektivenübernahme zugrunde liegt, macht uns als Unterrichtende aufmerksam auf die Gelegenheiten, die bei der Beschäftigung mit Texten eine Erweiterung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ermöglichen.

Perspektivenübernahme ist auch Voraussetzung für das historische Verstehen. Nur wer in der Lage ist, vom Eigenen zu abstrahieren, gewinnt ein historisches Verständnis, das über bloßes Faktenwissen hinausgeht und die historisch anderen Sichtweisen nachvollzieht. Literarischen Erfahrungen kann auch in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zukommen: Erzählungen z. B., die in anderen Zeiten spielen, halten Kinder und Jugendliche dazu an, fremde Erfahrungsstrukturen nachzuvollziehen; das Fremdverstehen gewinnt dabei neben der sozialen eine historische Dimension. Der Zusammenhang zwischen Fremdverstehen und historischem Verstehen ist übrigens auch geistesgeschichtlich aufschlußreich: Dem Zeitalter des Historismus (19. Jahrhundert) geht in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Epoche voraus, in der (z. B. bei Rousseau, Lessing, Lenz) die Empathie oder, wie man damals sagte, das Mitleid als zentrale Wirkungskategorie der Literatur und als Voraussetzung für menschliches Zusammenleben besonders betont wurde. Die bürgerliche Auffassung, daß die Mitleidsfähigkeit Voraussetzung für das Funktionieren einer Gesellschaft ist, in der jeder das Recht auf eigene Individualität hat, ist Vorstufe für die Erkenntnis gewesen, daß auch historische Epochen aus ihren eigenen Voraussetzungen und nicht bloß aus der Gegenwartsperspektive verstanden werden sollen, daß also, wie Leopold von Ranke es ausdrückte, „jede Epoche unmittelbar zu Gott“ sei. Der besondere Beitrag des Literaturunterrichts zur Entfaltung des historischen Verstehens besteht darin, daß durch die Übernahme fremder Perspektiven in der Fiktion eine emotional-empathische, imaginativ-vorstellungsmäßige und kognitiv-reflektierende Annäherung ans historisch Andere angebahnt wird. Dabei wird zunächst eine Auseinandersetzung mit der Andersartigkeit von Figuren, Schauplätzen und erzähltem Geschehen stattfinden und erst später ein Bewußtsein für die Historizität des Textes und der Autorperspektive entstehen. In Anlehnung an die Modelle zur Perspektivenübernahme und an Vorstellungen, die die Geschichtsdidaktik entwickelt hat (vgl. z. B. Roth <sup>5</sup>1968, Ebeling <sup>5</sup>1973, von Borries 1987), läßt sich nach meinen Erkenntnissen die Entwicklung des historischen Verstehens im Umgang mit Literatur wie folgt nachzeichnen: Es beginnt mit der Erkenntnis, daß früher vieles anders gewesen ist; das historisch Fremde wird aber noch von der Gegenwartsperspektive aus beurteilt. Es erscheint deshalb vor allem als merkwürdig, komisch, befremdlich (Niveau I). Durch vorstellungsmäßiges Hineinversetzen ins Fremde entwickelt sich auf dem folgenden Niveau dann eine immer lebendigere Aneignung des Historischen; es entstehen affektive Identifikationen mit Figuren und Situationen; die kognitive Aufmerksamkeit richtet sich noch in erster Linie auf Äußeres, auf Orte, Aussehen und Verhalten der Figuren und auf das Handlungsgeschehen (konkret-operationales Denken nach Piaget). Die Beschäftigung mit dem historisch Fremden ist oft von ausgesprochener Neugier geprägt – eine fruchtbare Voraussetzung für den Unterricht

vor allem am Ende der Grundschulzeit und am Anfang der Sekundarstufe I. Auf Niveau III wird dann auch kognitiv begriffen, daß nicht nur die äußeren Umstände, sondern auch die Denk- und Erlebnisweisen früher anders gewesen sind. Erkannt wird ferner, daß Sichtweisen von Menschen wechselseitig aufeinander bezogen und in diesem Zusammenspiel historischen Veränderungen unterworfen sein können (z. B. sich wandelnde Formen von Herr-Knecht-Verhältnissen). Einzelne historische Erkenntnisse können miteinander in Verbindung gebracht werden, so daß Strukturzusammenhänge erfaßbar werden, die über das konkret Anschauliche hinausreichen (z. B. Erfassen früherer Weltanschauungen). Auf höchstem Niveau (IV) schließlich können abstrahierende Strukturen nicht nur gewonnen, sondern auch miteinander in Verbindung gebracht werden. Das ermöglicht z. B. Ideologiekritik und -geschichte. Erst auf diesem Niveau gelingt in der Regel die Unterscheidung zwischen der Welt des Textes und der Perspektive des Autors, so daß z. B. die historischen Schauspiele Schillers zugleich als eine Auseinandersetzung des Autors mit seiner eigenen Zeit begriffen werden können. Damit eröffnet sich die literatursoziologische Fragestellung und die Möglichkeit, formale Merkmale als historische zu begreifen. Der Vergleich zwischen den Anschauungen des Autors und gegenwärtigem Bewußtsein, der vorher mehr implizit das historische Verstehen prägt, kann nun explizit als Perspektivenvergleich durchgeführt werden.

Daß historisches Verstehen ein wichtiges Ziel von Unterricht sei, wird in der Fachdidaktik und von Lehrern (zumindest des Gymnasiums) nicht bestritten; aber häufig hört man Klagen, daß die Schüler heute kaum mehr in der Lage seien, historisch zu denken. Die Schuld wird gerne den mangelnden geschichtlichen Kenntnissen gegeben. Aber historisches Verstehen stellt sich nicht einfach durch Kenntnisse ein (so sehr das Wissen auch wichtig ist), sondern ist abhängig von der Entfaltung kognitiver Fähigkeiten, die wir oft voraussetzen, statt daß wir den Unterricht so gestalten, daß sie sich entwickeln können. Der Weg von der Auseinandersetzung mit Figuren in fremden Umwelten bis zur Interpretation der literarischen Werke in ihrem historischen Zeitbezug ist eine wichtige Möglichkeit, in der Schule den Sinn für das Historische zu entfalten und vor diesem Hintergrund auch ein bewußteres Verhältnis zum Eigenen zu schaffen.

## Literatur

- Bodo von Borries: „Reifung“ oder „Sozialisation“ des Geschichtsbewußtseins. In: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), S. 143 – 159.
- Hans Ebeling: *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts*. Hannover: Schroedel <sup>5</sup>1973.
- John H. Flavell: *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz 1975.
- George H. Mead: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp <sup>2</sup>1975.
- Heinrich Roth: *Kind und Geschichte*. München <sup>5</sup>1968.
- Robert L. Selmann: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt 1984.
- Robert L. Selmann: *Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis*. In: Dieter Geulen (Hg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt 1982, S. 223 – 256.
- Heiner Willenberg (Hg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg 1987.