

**Leseverstehen als Ausgangspunkt
für die Entwicklung der
Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten**

Dissertation

zur

Erlangung des philosophischen Doktorgrades (Dr. phil.)

an der Philosophischen Fakultät der

Georg-August-Universität Göttingen

Vorgelegt von

Nataliya Zatsepina

Tambower Gebiet, Russische Föderation

Göttingen, 2009

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation (Leseverstehen als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Ausdrucks- und Sprachfertigkeiten) selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Die Abhandlung ist noch nicht veröffentlicht worden und noch nicht Gegenstand eines Promotionsverfahrens gewesen.

Göttingen, 23.01.2009

1. Gutachterin: Prof. Dr. Ina Karg
2. Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Lauer
3. Gutachterin: Prof. Dr. Simone Winko

Tag der mündlichen Prüfung: 23 / 01 /2009

Mein besonders herzlicher Dank richtet sich an **meinen Sohn** für sein Verständnis, sein Vertrauen sowie für seine Geduld, ohne welche die Anfertigung dieser Arbeit kaum möglich gewesen wäre! Ihm ist diese Arbeit gewidmet.

Göttingen, 2009

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	8
2.	Der Deutschunterricht im Spiegel der fachdidaktischen Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ein Überblick mit Lösungsansätzen	17
2.1	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.....	30
2.2	Wechselwirkung zwischen Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten seit den 1990er Jahren.....	32
2.3	Gegenwärtige Schwerpunkte des Leseunterrichts. Einige Kritikpunkte....	36
3.	Die Vorzüge der PISA-Studie im aktuellen didaktischen Diskurs	42
4.	Text- und Bildverstehen als Konstruktionsprozesse	54
4.1	Mentale Textrepräsentation als Ergebnis von Verstehensprozessen.....	60
4.2	Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens in Bezug auf das Thema dieser Arbeit	61
4.3	Die PISA-Studie und ihre Grenzen.....	72
5.	Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten im Rahmen der Theoriebildung	93
5.1	Leseverstehen unter dem Einfluss von Bildern, Musik und Emotionen.....	96
5.1.1	Musik.....	97
5.1.2	Text-Bild-Interaktion.....	103
5.1.2.1	Zur Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand der Rezeption von Bilderreihen.....	116
5.1.2.2	Komplementarität als eine Form der Text-Bild-Interaktion und ihre Rolle bei der Aneignung der Texterschließungskompetenz.....	118
5.1.3	Musik-Bild-Interaktion.....	119
5.2	Die themenbezogenen Verbindungselemente der Text-Bild-Musik-Interaktion und die Rolle ihres mehrdimensionalen Verhältnisses im Schulunterricht.....	120
5.3	Emotion.....	123
5.3.1	Zusammenhänge zwischen Kognition und Emotion. Lese- Sehverstehen und Empathie.....	124
5.3.2	Emotionen in literarischen Texten.....	133
5.3.3	Analyse eines lyrischen Textes zur Thematisierung, Präsentation und Förderung von Emotionen im Unterricht.....	140

5.3.4	Text-Musik-Bild-Interaktion mit Anschlusskommunikation. Vom Leseverstehen zum sprachlichen Ausdruck.....	150
5.4	Zusammenfassung.....	155
6.	Wechselwirkung von Leseverstehen und Sprachbeherrschung.....	157
6.1	Lev Nikolaevič Tolstoj: Seine pädagogischen Überlegungen.....	158
6.2	Praktisch-orientierte Überlegungen zur sprachlichen und literarischen Bildung unter dem didaktisch-methodischen Aspekt.....	168
6.3	Zur Frage der Textauswahl.....	177
6.4	Innovative Vorschläge zur Gestaltung des Deutschunterrichts.....	182
6.4.1	Was könnte die klassische Weltliteratur für den Deutschunterricht leisten?	182
6.4.2	Einige Vorschläge zum innovativen Umgang mit literarischen Texten.	189
6.4.3	Methode des Vergleiches im Rahmen des Kreativen Schreibens	192
6.4.4	Hochliteratur als Problemlösung der gegenwärtig gesprochenen und geschriebenen Sprache durch Leseverstehen.....	198
6.4.4.1	Wortschatzerweiterung anhand eines Textes.....	202
6.4.4.2	Verbesserung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten durch umfassenderes Leseverstehen. Ein Blick in die Unterrichtspraxis.....	205
6.4.4.3	Zur Weiterentwicklung der journalistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das künstlerisch-literarische Konzept.....	207
6.4.5	Zur Frage des Lesebuches.....	209
7.	Untrennbare Verbindung in Empirie und Forschung: Empathie und Fremdverstehen als Lese- Sprach- und Erziehungsförderung....	211
7.1	Ästhetik-Ethik-Konvivenz an exemplarischen Unterrichtssequenzen.	211
7.2	Ästhetik, Empathie und Konvivenz durch Fremdverstehen.....	228
7.3	„Es war einmal ein(e)...“ Gespräche und Aufsatzschreiben: Ein Versuch der Verbindung von Lesen mit Sprech- und Schreibanlässen in der frühen Sekundarstufe I.....	243
8.	Empirische Untersuchungen.....	259
8.1	Fragestellungen und Hypothesen.....	259
8.2	Methode und Erhebungsinstrumente.....	260
8.3	Durchführung empirischer Untersuchungen.....	267
8.3.1	Durchführung der ersten Fallstudienreihe	267
8.3.2	Auswertung des Fragebogens I	268
8.3.3	Auswertung des ersten Aufsatzes (qualitativ und quantitativ).....	278

8.3.4	Zur Auswertung der Äußerungen der ersten und zweiten Versuchsgruppe. Ein Vergleich	282
8.3.5	Auswertung des Fragebogens zur Musikstunde.....	287
8.3.6	Auswertung des zweiten Aufsatzes.....	293
8.3.6.1	Schülerleistungen unter dem Einfluss der Verbindung der kognitiv- rationalen und emotionalen Komponenten.....	294
8.3.6.2	Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibweise im Rahmen der Studie.....	299
8.4	Vergleich von Ergebnissen der Versuchsgruppen.....	301
8.5	Auswertung des Fragebogens II	303
8.6	Vergleich der Schülerleistungen vor und nach der Durchführung des Experiments.....	308
8.7	Durchführung der zweiten Fallstudienreihe.....	309
8.7.1	Durchführung der ersten Unterrichtseinheit der zweiten Fallstudienreihe.....	309
8.7.2	Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit der zweiten Fallstudienreihe.....	314
9.	Ergebnisse der ersten und der zweiten Fallstudienreihe.....	315
10.	Zusammenfassung mit Ausblick.....	316
11.	Bibliographie.....	321
12.	Internetquellen.....	350
13.	Anhang.....	351
	Abschnitt I: Bilder zur Entwicklung der darstellerischen Fertigkeiten.....	356
	Abschnitt II: Bilderarten für die Aneignung journalistischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.....	361
	Abschnitt III: Materialien für die erste Fallstudienreihe.....	367
	Abschnitt IV: Materialien für die Fallstudie „Russische Byliny“.....	368
14.	Abbildungsverzeichnis.....	371
15.	Tabellenverzeichnis.....	374

1. Einleitung

The more you read, the more you know. The more you know, the smarter you grow. The smarter you grow, the stronger your voice, when speaking your mind or making your choice.

Richard Moore (alerted California school teacher, librarian)

Die PISA-Studie hat in Wissenschaft und Öffentlichkeit der vergangenen Jahre eine sehr starke Resonanz ausgelöst, die wiederum grundsätzliche Überlegungen über die kulturelle, gesellschaftliche und politisch-soziale Relevanz des *Leseverstehens*¹ in der heutigen postmodernen, *multimedial* und *multikulturell* geprägten Zeit herausgefordert hat. Diese Überlegungen zielen darauf ab, dass zur Förderung des Leseverstehens neue Maßstäbe bei der Auswahl der wesentlichen theoretischen Grundsätze angelegt werden sollten: Diese Maßstäbe implizieren die Notwendigkeit der Entwicklung innovativer Ansätze zur Eröffnung neuer Lesedimensionen im Literaturunterricht .

Die symbolische und die schriftliche Sprache gelten seit jeher als Überlieferungsmedien und -bedürfnisse des menschlichen Wissens, Denkens und Schaffens. Das bedeutet, dass sich dem Rezipienten² mit dem *Aufschlagen eines Buches*, mit der *Betrachtung eines Bildes*, mit dem *Genuss eines musikalischen Werkes* die ganze Welt eröffnet, wie eine Farbpalette des Unbekannten, Nichterfahrenen, Spannungsvollen, Phantasieanregenden, aber auch zum Teil des Konstanten und Existenzstiftenden. Darüber hinaus wird nachvollziehbar, dass der Schrifttext, wie auch andere Medien, gleichzeitig verschiedene Funktionen erfüllt: Wissens-, Erfahrungs-, Erlebnis-, Realitäts-, Sprach-, Symbol-, Geschichts-, Kultur- (mit Normen und Werten) und Diskursvermittlung. So sollte es auch zur Aufgabe des Unterrichts werden, die Schüler³ dazu anzuhalten, bei der Lektüre frei und laut zu denken, denn der *Literal Sinn*, so

1 Kursiv verwendete Schwerpunkte oder Begriffe dienen der besseren Fokussierung des Lesers auf die besonders relevanten Textstellen innerhalb dieser Arbeit.

2 Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird auf die ausdrückliche Nennung der weiblichen Form verzichtet, stattdessen werden neutrale Formulierungen vorgezogen. Wenn diese nicht möglich sind, wird die männliche Form verwendet, die jedoch ausdrücklich auch das weibliche Geschlecht miteinbezieht.

3 Siehe Fußnote 1.

wie der *Kunstsinn*, ist das Resultat der aus der Routine sich ergebenden *Abstraktionsleistung*. So sagte bereits Nietzsche: „[...] einen Text *als Text* ablesen können, ohne eine Interpretation dazwischen zu mengen, ist die späteste Form der 'inneren Erfahrung', – vielleicht eine kaum mögliche.“⁴

Akzeptieren wir das *Wissen als ein Netz von Zusammenhängen*, dann bietet sich der *fächerübergreifende, (inter-)kulturelle Ansatz zur Vermittlung eines (Welt-)Wissens, der Förderung des Leseverstehens, der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks und weiteren Kompetenzen*⁵ der Schüler im Unterricht an. Die zentrale Intention dieser wissenschaftlichen Arbeit, den Deutschunterricht mit anderen Fächern zu verbinden – ähnliche Ideen finden sich bei Platon und Tolstoj, dazu auch Christian Schacherreiter⁶ – wird in dieser Arbeit ergänzt durch die Verbindung von Theorie und praxisorientierter Empirie:

- a) *Die Evaluierung und Begründung einer Theorie der Verbindung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene*⁷ des Deutschunterrichts wird anhand des künstlerisch-literarischen Konzepts⁸ vertieft untersucht und empirisch mit Hilfe von einigen dazugehörigen Fallstudien begründet und
- b) durch *interkulturelle, komparatistische und moralisch-ethische Perspektiven* erweitert.

Der Gedanke, den Deutschunterricht mit anderen Fächern wie Geographie, Geschichte, Musik, Kunst und Religion⁹ zu verknüpfen, dient der *Evaluierung und Begründung einer Theorie der Verbindung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene*¹⁰ des Deutschunterrichts, weil diese Theorie davon ausgeht, dass ein wechselseitiges Zusammenspiel verschiedener Schulfächer die *Öffnung verschiedener Lesedimensionen und dadurch das Leseverstehen fördert*.

4 Zitiert nach Gerigk, Horst-Jürgen: Lesen und Interpretieren; 2006, S.167.

5 U.a. *journalistische und darstellerische Fertigkeiten*.

6 Schacherreiter, Christian: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons; 1999, S.22-35.

7 Die Begründung zur Entstehung und Notwendigkeit dieser Theorie siehe im folgenden Kapitel.

8 Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft. Band V, Kritik der Urteilskraft: Erster Teil *Kritik der ästhetischen Urteilskraft*, 1908.

9 Die Bezeichnung „Religion“ als Fach sowie dessen Inhalte und Unterrichtsformen wechseln je nach Curriculum der Bundesländer. Abweichungen werden explizit benannt.

10 Die Begründung zur Entstehung und Notwendigkeit dieser Theorie siehe im folgenden Kapitel.

Mit der Verbindung von Deutschunterricht und Kunstunterricht entstehen u.a. die gegenseitig ineinander greifenden Funktionen von Text, Musik und Bild. Hier spielen Musik und Bild, die *Emotionen beinhalten und diese beim Rezipienten auslösen*¹¹, u.a. die Rolle des affektiven Mittels und erfüllen zugleich *Hör- und Sehverstehens- als auch Phantasie unterstützende Funktionen*. Die Phantasie unterstützende Funktion der beiden o.g. Medien fördert dabei das Hör- und Sehverstehen, weil sie auch die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks fördert. Werner Kieweg konstatiert: „In der alltäglichen muttersprachlichen Kommunikation nimmt das Hörverstehen¹² im Vergleich zu anderen Fertigkeiten mit 55% eine führende Position ein, gefolgt von Sprechen mit 23%, Lesen mit 13% und Schreiben mit 9%.“¹³ Deshalb verfolgt diese Arbeit u.a. das Ziel, das Leseverstehen mit dem Schreiben zu verbinden, um im alltäglichen Unterricht, auf der Grundlage des didaktischen Ansatzes der *Theorie der Verbindung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene, diese Kompetenzen der Schüler verstärkt zu entwickeln*.

Als Methoden zur Begründung der Theorie dienen Fallstudien, Schülerarbeiten, Umfragen, eine systematisiert zusammengefasste Vorgehensweise zur Wortschatzerweiterung, aber auch die theoretische und praktische Auseinandersetzung sowohl mit disparaten Literaturgattungen als auch mit ausgewählten Analyseverfahren im Rahmen der Musikrezeption. Deshalb wurden als Beispieltexte parallel zu den Werken einiger deutscher Autoren der klassischen Literatur auch Werke russischer Autoren und einige Märchenbeispiele aus anderen Ländern ausgewählt. Dadurch, dass das Beziehungssystem von Texten verschiedener Literaturen in der Intertextualität

11 Musikalische Tonalität und Klang, Farben als bedeutungstragende Elemente.

12 Zu dem Begriff muss erläutert werden, dass Werner Kieweg unter „Hörverstehen“ „[...] die mentale Verarbeitung von phonetischer Sprachinformation [versteht], [...]. Dazu aktiviert er [der Hörer] sein syntaktisches, lexikalisches, phonetisches und semantisches Wissen“. (Vgl. Kieweg, Werner: Mentale Prozesse beim Hörverstehen, in: „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, 4+5/2003, S.18). In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff „Hörverstehen“ auf Musik und wird dadurch erweitert. Unter diesem Begriff wird die Musik ohne Text als Musik zur mentalen Produktion eines eigenen Textes im Phantasieverlauf eines Schülers verstanden, wo durch die Tonalität und den Klang des musikalischen Werkes sein Vorwissen – aus Text, Bild oder auch aus seiner Lebenserfahrung – aufgegriffen wird. Das dient zur Entwicklung eines eigenen „Situationsmodells“ beim Wahrnehmen des Musikstücks. Damit unterstützt das „Musikverstehen“ auch die Entwicklung der Schreibkompetenz des Schülers, indem sie gleichzeitig seine Abstraktionsfähigkeit und metakognitive Leistung fördert.

13 Vgl. Kieweg, Werner: Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz. In: „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, 4+5/2003, S.23 (hier verweist er auf Hannaford, Carla: Smart moves. Why learning is not all in your head? 1995).

liegt, dient die Weltliteratur¹⁴ als Ausgangspunkt zur Lektüreauswahl für den Unterricht aus der Perspektive des komparatistischen Textzugangs. Außerdem ist es sinnvoll, den interkulturellen, fächerübergreifenden bzw. Fächer verbindenden Ansatz¹⁵ mit Beispielen aus anderen Kulturen komparatistisch zu veranschaulichen, was für das zu Grunde liegenden Konzept dieser Arbeit von großer Bedeutung ist. Es ist auch für die Autorin als Repräsentantin des russischen Kulturkreises vorteilhaft, den Zusammenhang zwischen Deutschunterricht und Religionsunterricht anhand von Tolstoj's Werken herzustellen. Tolstoj¹⁶, wie auch einige deutsche Autoren der klassischen Literatur, ist zunächst bekannt für seine sprachliche Gewandtheit; seine Werke sind reich an symbolischen Elementen und Motiven, was für die Entwicklung sowohl des sprachlichen Ausdrucks als auch für die Textanalyse im Sinne der Denkschulung im Unterricht relevant ist. Außerdem ist er aber auch der einzige Schriftsteller, der als Lehrperson eigene pädagogisch-didaktische Ansätze in seine Lehre einfließen ließ: Grundsätze seines ABC-Buchs¹⁷ werden heute wieder in Lehrwerken in Russland verwendet¹⁸, und Texte daraus finden sogar Eingang in internationale Vergleichsstudien zur Lesekompetenz. Darum wurden einige Schwerpunkte aus der pädagogischen Tätigkeit von Tolstoj aufgegriffen: der Fächer verbindende Ansatz, die Einführung der Schüler in das Aufsatzschreiben, seine pädagogisch-philosophischen Überlegungen über die Erziehung des Menschen, all dies wird eine tragende Rolle in dieser Arbeit spielen.

Die Förderung der metakognitiven Erfahrung¹⁹ im Bereich der moralisch-

14 Lamping, Dieter; Zipfel, Frank: Was sollen Komparatisten lesen? 2005, (Lektüreempfehlungen mit Literaturangaben). *Weltliteratur* wird im Rahmen dieser Arbeit folgendermaßen definiert: „[...] a traffic in ideas between peoples, a literary market to which the nations bring their intellectual treasures for exchange [...]“ (*Goethe and World Literature*, 13) zitiert nach Damrosch, David: What is world literature? 2003, S.3, ebenso: „World literature has often been seen in one or more of three ways: as an established body of *classics*, as an envolving canon of *masterpieces*, or as multiple *windows on the world*. The „classic“ is a work of transcendent, even foundational value, often identified particularly with Greek and Roman literature [...]“ (Ebd., S.15).

15 Dazu als Beispiel auch ein chinesisches Märchen, siehe Kap.7.3.

16 Der Name Tolstoj, Lev Nikolaevič (1828-1910) wird in der wissenschaftlichen Transkription wiedergegeben (im folgenden kurz: Tolstoj oder Lev Tolstoj). Die Textabschnitte aus seinen Manuskripten (auch russische/kyrillische Wörter, Werktitel und Namen) sind meist von der Autorin dieser Arbeit aus dem Russischen übersetzt und in den Fußnoten in der wissenschaftlichen Transkription (nach Lauer, Reinhard: *Kleine Geschichte der russischen Literatur*; 2005, S.260) vermerkt.

17 Tolstoj, Lev: *Polnoe sobranie sočinenij*, Bd. 22 („Azbuka“1872), Moskva 1957, S.119 - 140.

18 Siehe dazu in Kap. 6.1 Lev Nikolaevič Tolstoj: Seine pädagogischen Überlegungen.

19 Siehe Erläuterung unten.

ethischen Normen und Werte wird hier weder als sittliche Persönlichkeitsformung im Sinne der bürgerlichen Moral des 19. Jahrhunderts noch als Instrumentalisierung derselbigen innerhalb ideologischer bzw. fundamentalistischer Systeme verstanden. Stattdessen sollte die *metakognitive Erfahrung* im Bereich der *moralisch-ethischen Normen und Werte* insbesondere durch *Emotionen* zugunsten der *Konvivenz* gefördert werden: „Sie [Emotionen] alle haben mit Wert zu tun, sie betrachten ihren Gegenstand als etwas, was einen Wert hat.“²⁰ Die Emotionen beinhalten „[...] die enge Beziehung zum Selbst und die Dringlichkeit. [...] demzufolge Glaubensannahmen und Wahrnehmungen in Emotionen eine große Rolle spielen, aber nicht mit ihnen identisch sind. [sic!]“²¹

Die in den hier ausgewerteten *Fallstudien* zitierten schriftlichen Aussagen der Schüler wurden nicht modifiziert, d.h. sie enthalten die von den Schülern gemachten Rechtschreib- und Grammatikfehler. Die praktische Umsetzung der *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* des Deutschunterrichts wurde in Form von Fallstudien empirisch überprüft und bestätigt:

1. Der Einfluss von Musik und Malerei fördert infolge der Unterstützung der *Phantasie bzw. Imagination* die *metakognitiven* Fähigkeiten der Schüler und damit die Entwicklung ihrer mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz.
2. Die Verbindung von Text, Musik und Bild²² beeinflusst den emotionalen Zustand der Schüler und ruft somit ihre *empathischen* Reaktionen hervor, die der Unterstützung des *Leseverstehens*, der Entwicklung des *sprachlichen Ausdrucks* – auch in Form von Urteilskraft, Erörterung und Argumentation – und der Herausbildung von *Empathie als Sozialkompetenz* dienen.
3. Der fächerübergreifende, komparatistisch-(inter-)kulturelle Ansatz auf der Grundlage des künstlerisch-literarischen Konzepts hilft, kohärenzstiftend zu lesen, und fördert damit Textverstehen und die Eröffnung neuer Lesedimensionen. Dieses bereichert den Wissens- und Wortschatzbestand.
4. Die Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichts bringt *affektive*

20 Nussbaum, Martha C.: Emotionen als Urteile über Wert und Wichtigkeit; 2004, S.147.

21 Ebd., S.148.

22 In dieser Arbeit wird der Begriff *Text-Bild-Musik-Verbindung* je nach Zusammenhang, Bedeutung und Funktion durch die Begriffe *Text-Bild-Musik-Verhältnis*, *Text-Bild-Musik-Kombination* und *Text-Bild-Musik-Interaktion* ersetzt.

Momente mit sich, die neben der Förderung des Leseverstehens und der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks auch eine ausdrucksstärkere *darstellerische Kompetenz in der Körpersprache*²³, z.B. bei Vortrag, Referat oder Theateraufführung, nach sich ziehen können.

5. Die Eröffnung neuer Lesedimensionen auf der Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts in Verbindung mit dem fächerübergreifenden, komparatistisch-(inter-)kulturellen Ansatz kann *die journalistischen Kompetenzen* der Schüler formen. Letzteres allerdings wird hier theoretisch grundgelegt, konnte zwar unmöglich im Rahmen dieser Arbeit praktisch überprüft werden, sollte aber im Kontext einer späteren Forschungsarbeit detailliert untermauert werden.

Um die Entwicklung des *sprachlichen Ausdrucks* mithilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts und des (inter-)kulturellen Ansatzes untersuchen und beschreiben zu können, ist die Definition des *Kulturbegriffs* Voraussetzung. Im weiteren Sinne umfasst der *Kulturbegriff* alles, was Menschen tun und machen, wodurch eine gemeinsame Identität herausgebildet wird. Kultur wird hier verstanden als „[...] das Brauchtum, die Sitten, die Manieren, die Religion etc., kurzum alle Eigenarten und Besonderheiten, die an einem fremden Volk auffallen“²⁴. All dies wird der Leser besonders gut anhand der Lektüre von volkstümlicher sowie von klassischer (Welt-)Literatur erkennen, weil die Beschäftigung mit derartigen Literaturarten die Wahrnehmung von kulturellen Komponenten schulen kann. Anzumerken ist, dass der interkulturelle Ansatz insofern im Unterricht von Relevanz ist, als dass den Schülern durch die Auseinandersetzung mit der *Fremde* einerseits die eigene Kultur²⁵ bewusster wird, und sich andererseits ihr Wissen erheblich steigert. Die Auseinandersetzung mit der klassischen Weltliteratur ist besser dazu geeignet, den Schülern die

23 Nach Nussbaum (2004, S.150) manifestieren sich Emotionen – wie andere geistige Prozesse – auch körperlich. „[...] dass dies aber keinen Grund dafür abgibt, ihre intentionalen und kognitiven Komponenten auf bloße nichtintentionale körperliche Bewegungen zu reduzieren.“

24 Hansen, Klaus P.: Kultur und Kulturwissenschaft: eine Einführung; 1995, S.11. Dazu auch Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte; 2004, S.143-149 („Kulturelle Differenzen“).

25 Dazu siehe Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht; 1997.

Als praktisch-orientierter *Fächer verbindender Ansatz* im Schulunterricht siehe in: Zatsepina, Nataliya A.: Die Spuren der Weltgeschichte auf dem Lipezker Boden: Ein methodisch-didaktisches Beiheft; 2003.

Besonderheiten der Kultur eines fremden Volkes wie auch des *eigenen Kulturkreises* nahe zu bringen, als die Beschäftigung mit der modernen Weltliteratur – schließlich übten Globalisierung und internationale Beziehungen früher noch nicht einen solch starken Einfluss auf den *way of life* eines Kulturkreises aus wie heute. Die Gegenwartsliteratur schildert eher die Ereignisse einer als chaotisch empfundenen Übergangsperiode²⁶: Ein- und Auswanderung und der internationale wirtschaftlich-ökonomische Prozess üben einen großen Einfluss auf den *way of life* eines *Volkes* aus, weswegen die Gegenwartsliteratur dem Leser lediglich eine verschwommene und eine nicht immer objektive Vorstellung über ein Volk verschaffen kann. Die Gegenwartsliteratur vermittelt ihrem Leser eher die Ereignisse der Gegenwart, und obwohl der Autor die Hintergründe bzw. die Ursachen schildern kann, die die Entstehung einer Situation begründen, kann der Leser dies zwar verstehen, aber oft nicht nachvollziehen, weil er dabei *passiv* bleibt. Dagegen trägt die Auseinandersetzung mit den literarischen Werken der *nicht gegenwärtigen* Zeitperiode vom Gesichtspunkt des komparatistisch-(inter-)kulturellen, fächerübergreifenden Ansatzes dazu bei, dass der Leser selbstständig die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen muss, um die Entwicklung der Menschheit und die Emanzipation des menschlichen Geistes verstehen zu können und darüber reflektieren zu können. Dieses ermöglicht nicht nur das Nachvollziehen einer realen Gegenwartssituation, sondern macht ihn, den Leser, zu einem *aktiven* Leser bzw. zum *Konstrukteur* seines Verstehensprozesses. Außerdem schafft der (inter-)kulturelle Ansatz ein umfangreiches Angebot an Inhalten, die durch die Anbindung an die fächerübergreifenden Zusammenhänge zustande kommen und die Schüler zum Wissenserwerb im Unterricht animieren. Somit wird die Gefahr verringert, dass der Schüler im Verstehensprozess „[...] nur dem eigenen „Situationsmodell“ verhaftet bleibt [...]“²⁷.

Der Begriff *fächerübergreifender Ansatz*, auch als *Fächer verbindender Ansatz* bezeichnet, wurde von Günter Bärnthaler²⁸ übernommen und umfasst alle

26 Vgl. Michailow, Anatol: Zum Bild des Russen in ausgewählten Werken der deutschen Gegenwartsliteratur; 2007, S.35-45.

27 Vgl. Karg, Ina: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs; 2005, S.150.

28 Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts; 1999, S.11-21.

fünf von Bärnthaler²⁹ benannten und erläuterten Organisationstypologien des fächerübergreifenden Unterrichts:

1. fächerüberschreitend
2. fächerverknüpfend
3. fächerkoordinierend
4. fächerergänzend
5. fächeraussetzend.

In der deutschen Didaktik sowohl der „Reformpädagogik“ zwischen 1890 bis Januar 1933 als auch der bundesdeutschen Nachkriegsepoche von 1945 bis in die Gegenwart wurde und wird heftig debattiert, ob der schulische Unterricht nach Fächern separat oder aber als fächerübergreifender Gesamtunterricht konzipiert werden sollte.³⁰

An den fächerübergreifenden Ansatz schließt sich das Konzept unter der Verbindung von *Text-, Hör- und Sehverstehen* u.a. mit Einbindung von (inter-)kulturellen (Kommunikations-)Zusammenhängen zur Förderung der *imaginativen, affektiven und reflexiven* Ebene an. Auf der *reflexiven* Ebene unter dem Ansatz von *interkulturell orientierten Verstehensstrategien* in Form von *Fremdverstehen* wird sowohl der Sprach- und Wissenserwerb als auch die Entwicklung sozialer Kompetenz im Sinne der *Konvivenzförderung* verstanden.

Der oft vorkommende Begriff *Denkschulung* wird im Sinne von *Metakognition* gebraucht und auch genauso interpretiert: „[...] schließlich kann jemand auch über sein Denken nachdenken oder sich Wissen über sein Wissen verschaffen.“³¹ Außerdem sei die primäre Aufgabe der Schule die Förderung des Denkens³². Auch die Begriffe *Fertigkeiten* und *Problemlösestrategien* sind so zu verstehen, wie sie von den Fachdidaktikern und -didaktikerinnen³³

29 Ebd., S.14-15.

30 Vgl. Schlaak 1973, S.29; Oelkers 1992; Flitner 1993; Röhrs 1994; über Ottos Grundprinzip in Vilsmeier 1960, S.16; Bernstein 1977 – „Sammlungs-Code“; auch Albert 1928, Baurman & Hacker 1989; Ossner & Esslinger 1996; Werlen 1996 – „über Eröffnung der Fachgrenzen“; Vester 1996 – „Welt als vernetztes System“; Klafki 1993 – „epochaltypische Schlüsselprobleme“ usw.

31 Karg, Ina: Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo; 2007a, S.7.

32 Vgl. Böhm, Winfried: Über das „Praktische“ am Praktischen Lernen; 1993, S.71-81. Vgl. auch mit Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik; 1992, S. 130 -138.

33 Siehe in Karg, Ina 2007a, S.7; Abraham, Ulf 2007; S.11; Vgl. Ossner, Jakob 2006, S.10.

definiert werden.³⁴ Was den Begriff *Fertigkeit* angeht: „Fertigkeiten hingegen stellen einen zunehmend automatisierten Einsatz von deklarativem Wissen in Prozeduren dar.“³⁵ So wird auch *Wissens- und Wortschatzspeicherung* als eine Fertigkeit³⁶ verstanden und gehört zur rationalen Ebene des Unterrichts. Unter dem *kognitiven bzw. rationalen Prozess* wird sowohl der *Prozess der Informationsverarbeitung, Wortschatzerweiterung und Wissensspeicherung* als auch die Verarbeitung von sensorischen Reizen³⁷ verstanden und untersucht.

Mit der *Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen Ebene* einerseits und *der emotionalen Ebene des Deutschunterrichts* andererseits werden die in der Unterrichtspraxis bisher angewandten Methoden und Strategien, wie z.B. Kreatives Schreiben, Lesestrategien oder handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, zwar nicht irrelevant. Diese sind sicher von gewisser Bedeutung, werden von der Autorin dieser Arbeit aber als unzureichend betrachtet: Jeder der o.g. Methoden fehlt der Ausgleich zwischen der kognitiv-rationalen und der emotionalen Ebene. Die zu evaluierende und zu begründende *Theorie der Verbindung der kognitiv- rationalen und der emotionalen Ebene des Deutschunterrichts* hat hier die tiefere Intention, mögliche Diskrepanzen im Bereich Kognition und Emotion im Kontext eines intellektuell anregenden methodisch-didaktischen Verfahrens auszugleichen.

Die oben erläuterten Spezifika und Schwerpunkte dieser Arbeit sollen dem Leser dazu verhelfen, die praktische Umsetzung der Verknüpfungstheorie von kognitiv-rationaler mit der emotionalen Ebene des Deutschunterrichts³⁸ im Rahmen einer methodisch-didaktischen Lernspirale *in actu* nachvollziehen zu können.³⁹

34 Ursprünglich ist dies bei Heinz Mandl zu finden, vgl. Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut; Hron, Aemilian 1986, S.143-218.

35 Karg 2007a; S.7; weiter wird auf das Zitat aus Mandl 1986, S.178 verwiesen.

36 Vgl. Karg, Ina 2007a, S.7; Abraham, Ulf 2007; S.11; Vgl. Ossner, Jakob 2006, S.10.

37 Ciompi, Luk: Affektologik: Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung; 1998 (1. Aufl. 1982).

38 Abb.10: Leseverstehen, basierend auf der Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebene des Deutschunterrichts.

39 Abb.9: Kognition + Emotion unter Verbindung von Lesen, Sprechen, Schreiben. Ein Schema zur Entwicklung von Schülerkompetenzen.

2. Der Deutschunterricht im Spiegel der fachdidaktischen Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ein Überblick mit Lösungsansätzen

[...] Es geht um Freiheit und Bindung, und darum, ob sich Schule und Unterricht von Maximen der Nützlichkeit und Brauchbarkeit leiten lassen, auf die Erfordernisse kommunikativer Wirklichkeit außerhalb der Klassenzimmer unmittelbar vorbereiten oder aber vielmehr allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten üben sollen.⁴⁰

In diesem und den darauf folgenden Kapiteln soll präzise dargestellt werden, warum der Einsatz der Theorie eines Ineinandergreifens von emotionalen und kognitiv-rationalen Komponenten im gegenwärtigen Deutschunterricht zur Förderung zahlreicher Schülerkompetenzen von hoher Relevanz wäre. In erster Linie wird davon ausgegangen, dass sehr komplexe wechselseitige Relationen zwischen den Hauptkompetenzbereichen Leseverstehen („Lesen“), Sprachausdruck („Schreiben“, „Sprechen“), Grammatik, Orthographie sowie Hörverstehen⁴¹ („Zuhören“) bestehen. Bedauerlicherweise wird im schulischen Unterricht immer noch darauf verzichtet, diese Kompetenzbereiche unter Einbeziehung eines Gleichgewichts zwischen emotionalen und kognitiv-rationalen Vermittlungszugängen miteinander in Beziehung zu setzen. Man sollte nämlich letztlich Folgendes nicht außer Acht lassen: Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen „Lesen“ und „Schreiben“, „Lesen“ und „Sprechen“, „Sprechen“ und „Schreiben“, „Zuhören“ und „Sprechen“, „Zuhören“ und „Schreiben“, „Lesen“ und „Zuhören“, und zwar nicht nur auf der kognitiv-rationalen Ebene.

Im Gegenteil: Die Förderung *eines einzelnen* Kompetenzbereiches bei gleichzeitiger Umsetzung des theoretischen Ansatzes *der Verknüpfung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* – unter bewusster

40 Zitiert nach Karg, Ina: Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen *Aufsatz* und *Schreiben*; 2007b, S.9.

41 Hörverstehen wird in dieser Arbeit durch Musikverstehen erweitert, definiert und empirisch untersucht.

Berücksichtigung der zusammenhängenden, wechselseitig aufeinander wirkenden Beziehungen dieses Kompetenzbereiches zu den anderen Bereichen – kann die Entwicklung der anderen Kompetenzbereiche positiv beeinflussen. So können die Schüler dieses oben erläuterte Konzept konstruierend und produktiv in die Tat umsetzen. In diesem Kapitel geht es daher um die wechselnden Positionen in Bezug auf Grammatik- und Sprachunterricht im Laufe des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, da man bereits damals keinen Ausgleich zwischen der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts unter Berücksichtigung der zusammenhängenden, wechselseitig aufeinander wirkenden Beziehungen zwischen den Hauptkompetenzbereichen herstellte.

Ein kurzer Überblick zur Erläuterung: Im Laufe des 19. Jahrhunderts bildeten sich drei wichtige Erkenntnisse heraus, die mit den Begriffen *Sprachfertigkeit*, *Muster* und *Sprachgefühl* verbunden waren und als Grundlage zur Entstehung der spezifischen Theorie der *Sprachübung* dienten. Hier muss auch erwähnt werden, dass der Anstoß für solche Tendenzen teilweise bereits im 16. Jahrhundert gegeben wurde. Luther hatte in seinen Tischreden gefragt: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik recht und wohl habe reden lernen?“ Luther selbst gab die Antwort, indem er meinte, dass Sprache „[...] viel mehr aus Übung und Gewohnheit denn aus Regeln gelernt werde.“⁴²

Die unten kurz skizzierten Grundlagen zur Entstehung der Sprachübung zeigen die Abwendung von der damaligen Tradition des Grammatikunterrichts. Als problematisch erweist sich, dass beim Sprach- und Grammatikerwerb die Passivität in Bezug auf die Handlungs- und Reflexionsorientierung steigt und man sich ausschließlich nach einem kognitiven Zugang zu den grammatischen Regeln richtet. Dort spielt auch die emotionale Seite des Lernprozesses noch keine Rolle. Mit der Sprachübung werden ausschließlich rein kognitiv-rationale Prozesse in Form von Auswendiglernen, *Abbilden* und *Bereithalten gefördert*. So wurde allgemein die Meinung vertreten, dass *Sprachfertigkeit* möglich ist, ohne dass der Sprecher etwas über die Funktionen von Sprachregeln versteht. Diese Meinung ist auch Grundlage von Karl Heinrich Krauses Arbeitsbuch für „Sprachübungen“ aus

42 Vgl. Merz, Georg: Das Schulwesen der deutschen Reformation; 1902, S. 275.

dem Jahre 1818. Die Art, in der hier die richtige Fallsetzung nach der Präposition „anstatt“ geübt wird, unterscheidet sich grundlegend vom Grammatikunterricht alter Schule.⁴³ So wird einige Zeit später die Tendenz zum *Sprachmuster* ins Leben gerufen. Den Begriff benutzte Lorenz Kellner in seinem „Praktischen Lehrgang für den deutschen Unterricht“ (1837). Kellner verstand unter „Muster“ Sprachstücke, bei denen *sprachliche Formen und Inhalte* gleichermaßen für die Sprachfertigkeit wichtig erschienen. In der Epoche der Romantik fand die reflexive Auseinandersetzung über die Rolle des *Sprachgefühls* im Deutschunterricht seine besondere Ausprägung. Erwähnungen hierüber finden sich bei Robert Hiecke (1842) und Philipp Wackernagel (1843). Rudolf Hildebrand (1867) schrieb, dass man „[...] aus einiger Übung bald das Gefühl der Regel“ entwickle.⁴⁴ Diese Tendenz des kognitiv-rationalen Zugangs innerhalb des Sprachunterrichts stieß aber trotz der obigen Einsichten auf keine wirklich große Akzeptanz. Erich Drach (1937) schrieb: „Die Meinung, durch Sprachbeschreibung, Wissen von Regeln, werde Richtigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache anerzogen, ist als irrig erwiesen“⁴⁵, und Leo Weisgerber (1951) führte aus: „Unzählige Menschen sind in den vollkommenen Besitz ihrer Muttersprache gelangt, ohne jemals mit einem Worte über sie belehrt worden zu sein.“⁴⁶ Auch Wolfgang Pfeleiderer (1954) meinte, dass es ein fundamentales Mißverständnis sei, das zum Aberglauben geworden ist, daß man, um die Muttersprache zu lernen, keine Grammatik brauche.⁴⁷ Schließlich konstatiert Klaus Doderer (1960): „Ein grammatisches Regelwissen hilft unserem Sprachgebrauch nicht.“⁴⁸

Es existieren in diesem Zusammenhang zwei Unterrichtsansätze, die deduktive und die induktive Methode, wobei gegenwärtig letztere, die ein rein kognitiv-rationaler Zugang ist, überwiegt. Zum Lernziel dieses Zugangs im Deutschunterricht wurde das Erkennen grammatischer und etymologischer Strukturen vorausgesetzt, wobei die damalige Meinung, dass man – wie oben

43 Eckhardt, Juliane (Hrsg.): Hermann Helmers Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung; 1997, S. 86-87.

44 Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Unterricht in der Schule; 1950, S.42.

45 Drach, Erich: Grundgedanken zur deutschen Satzlehre; 1937 (1. Aufl.), S.76.

46 Zitiert aus „Wirkendes Wort“ IV, 1962, S.16.

47 Zitiert aus: „Grammatik und Sprachunterricht“. In: „Der Deutschunterricht“, 1954, Heft 4, S.31.

48 Siehe in: Doderer, Klaus: Wege in die Welt der Sprache: Handreichungen für den muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule; 1969, S.107.

schon genannt – um die Muttersprache zu lernen, keine Grammatik brauche⁴⁹, ihre Spur hinterließ. Wahrscheinlich tauchen in den schriftlichen Schülerarbeiten zahlreiche Grammatik- und Orthografiefehler⁵⁰ auf, weil:

1. allein das Nachvollziehen der Funktion einer grammatischen Regel und ihr Erkennen in einem Text/Kontext für den richtigen Gebrauch in alltäglichen Situationen nicht ausreichend ist;
2. die wesentlichen grammatischen Sprachformen außerhalb der Sprachkompetenz bleiben, z.B. wegen des Gebrauchs eines Dialekts⁵¹ ;
3. im Elternhaus umgangssprachliche Faktoren wirksam sind.

Da aber die grundlegende Norm der grammatischen Richtigkeit als historisches Produkt eine Angelegenheit der gesamten Sprachgesellschaft bleibt, dürfte auch die *deduktive Methode* im Grammatikunterricht in Betracht kommen, d.h. Üben und Auswendig lernen. Die deduktive Methode darf im Grammatikunterricht nicht prinzipiell negativ gesehen werden, denn es ist nicht immer möglich, die Sprache systematisch zu beschreiben und zu erlernen. Mit anderen Worten, es existieren viele Ausnahmen, die anhand von grammatischen Regeln nicht erklärbar sind. Daher braucht das Erlernen von Ausnahmen einen rein kognitiv-rationalen Zugang. So ist z.B. für den DaF-Unterricht⁵² der Grammatikunterricht als *Regelanwendung* eine Voraussetzung für den Erwerb der Kompetenz „Sprechen“, weshalb diejenigen, die an solchen Kursen teilgenommen haben, meist grammatisch korrekt sprechen. Ihnen fehlt generell eher die Spontaneität wegen des begrenzten Wortschatzes und das Sprachgefühl bei der Wortwahl im Kommunikationsprozess. Dies hat „der Sprachpfleger“ Bastian Sick ganz prägnant in seinem „Die Aldi-Nummer“-Witz geschildert:

Auf der Suche nach einem Supermarkt bremst ein Manta-Fahrer neben einem Türken. „Ey, sag mal, wo geht's hier nach Aldi?“, fragt der Manta-Fahrer. „Zu Aldi“, verbessert der Türke. Der Manta-Fahrer guckt verdutzt: „Was, schon nach sechs?“⁵³

49 Vgl. Pfeleiderer 1954, a.a.O.

50 Vgl. die Aussagen der Probanden im empirischen Teil dieser Arbeit.

51 Siehe Beispiele unten.

52 Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.

53 Siehe in: „Der Spiegel“, 40/2.10.06.

Somit wird deutlich gezeigt, dass *Regelunwissen* von einer Seite und *Regelwissen* von einer anderen Seite im Kommunikationsprozess zu Missverständnissen führen kann. Ein prägnantes Beispiel: „Wenn ich sagen will, *den Thomas schlägt der Hans*,⁵⁴ und dabei den Artikel umtausche (*der Thomas schlägt den Hans*), so wird das, was ich sagen will, auf den Kopf gestellt.“⁵⁵

Hier führt Hansen noch ein Beispiel an, mit dem er zeigt, dass formale sprachliche Korrektheit und Kommunikationsfunktion nicht immer Hand in Hand gehen: „Wenn ich meinen bayerischen Lebensmittelhändler nach der Butterfrage, so bekomme ich – aussprachenbereinigt – die folgende freundliche Antwort: „*Der Butter liegt unter die Eier, Herr Professor!*“⁵⁶

Solche Witze und alltäglichen Kommunikationssituationen, die die Realität aufzeigen, führen zu folgender Schlussfolgerung: Ein grammatisches Regelwissen hilft unserem Sprachgebrauch nicht, *kann aber bei seiner Verbesserung eine große Hilfe sein*. Diese Tatsache begründet die Notwendigkeit eines zusätzlichen Zugangs zur Entwicklung der Schülerkompetenzen im Bereich der *Orthographie* und *Grammatik*, wo auch das Ziel, die Schüler „testfit“ zu machen, *nicht unbedingt* negativ gesehen werden sollte. Sogar bei der Produktion eigener Texte in Form von *Erlebniserzählungen*⁵⁷ im emotional angeregten Zustand unter dem Einfluss der Wirkung von Musik und Bild, oder auch als Verbindung beider Medien, dürfte die kognitiv-rationale Seite⁵⁸ im schöpferischen Prozess nicht vernachlässigt werden.

Dies gilt auch für den semantischen Bereich: Das reine Erkennen und Nachvollziehen der bedeutungstragenden und schattierungsunterscheidenden Rolle eines Wortes hilft unserem eigenen Wortschatzgebrauch weder beim Sprechen noch beim Schreiben. Diese Notwendigkeit des rein kognitiv-rationalen Zugangs zum Spracherwerb verlangt nach dem *Entwurf eines Modells zur Erweiterung des Wortschatzes*⁵⁹.

Glaubt man den Erkenntnissen der Kinderpsychologie, so kann man davon

54 Vgl. auch Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod; 2004.

55 Hansen, Klaus P. 1995, S.54.

56 Hansen, Klaus P. 1995, S.54.

57 Zur Definition des Begriffs siehe Karg, Ina 2007b.

58 Hier wird unter kognitiver (rationaler) Seite des kreativen Prozesses vom Schüler erwartet, dass er orthographische Regeln sowie Regeln für den richtigen Gebrauch der grammatischen Zeitformen in ihrer gesamten Breite intuitiv und kognitiv beherrscht und diese Regeln u.a. zur Schilderung *impliziter* Äußerungen kontextgemäß anwenden kann.

59 Siehe ausführlicher im Kapitel 6.4.4.1 Wortschatzerweiterung anhand eines Textes.

ausgehen, dass die *Unterrichtsform* bereits nach Ende der 2. Klasse der Grundschule *keinen Einfluss mehr auf die Leistungsentwicklung* ausübt.⁶⁰ Entscheidend dagegen sind die Methoden und Verfahren. Darum sind auch für die *Theorie einer Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts* zur Verstärkung der emotionalen Ebene in der Grammatik- und Wortschatzvermittlung die *Ausarbeitung und der Einsatz von kreativen Methoden und Verfahren im Arbeitsprozess entscheidend*.

Als Argument gegen den kognitiven Zugang zur Grammatik im (Sprach-)Unterricht fungierte die Annahme, dass die Regelanwendung Regelwissen, Abstraktionskraft und die Fähigkeit, logische Schlussfolgerungen zu ziehen, voraussetze. Man ging davon aus, dass dies beim jüngeren Kind und im gesamten Bereich des fließenden Sprechens so gut wie ausgeschlossen sei. Jacob Grimm verlangte bereits 1818 die Abschaffung des gesamten Grammatikunterrichts für jüngere Kinder. Die kognitionspsychologischen Erkenntnisse des 20. Jahrhunderts waren ein weiterer Grund, warum die Grammatik auch heute noch meist getrennt von anderen Kompetenzbereichen gelehrt wird. Die mit sieben bis acht Jahren beginnende und bis ins Alter von elf bis zwölf Jahren reichende Periode wird dabei als *Periode der konkreten Operationen* charakterisiert, d.h. solche Fähigkeiten wie Klassifizierung, Aneinanderreihung, Zuordnung von einem zum anderen, von einem zu vielen sowie zu einem kohärenten Ganzen, sind in diesem Stadium noch auf konkrete Dinge und Aktionen beschränkt. Sobald abstrakte Vorstellungen, etwa in Form von rein verbalen Propositionen, abgefordert werden, versagt das kindliche Verständnis noch.⁶¹

Was den Grammatikunterricht in der Grundschule angeht, so wäre es eine Überforderung, von den Schülern Abstraktionsfähigkeit und logische Schlussfolgerungen zu erwarten. Aber das bedeutet nicht, dass man auch ab der Sekundarstufe I, d.h. ab dem fünften Schuljahr, den Erwerb des Regelwissens und der Regelanwendungskompetenz in Bezug auf andere Kompetenzbereiche ausklammern muss. Ganz im Gegenteil – man sollte dies nicht tun, weil in

60 Einsiedler u.a. (2000) sowie Hanke u.a. (2000) führten mit mehr als 1600 Kindern eine Längsschnittstudie vom 1. bis 4. Schuljahr durch. Untersucht wurden Effekte von 5 Unterrichtsformen von „überwiegend lehrgangsgebunden“ bis „überwiegend offen“. Vgl. für ähnliche Befunde auch Einsiedler u.a. (2000a, 2000b, 2000c).

61 Vgl. Ciompi, Luc 1998, S. 55.

dieser Phase der Denkschulung als Reflexion über die Sprache der wechselseitig wirkende Zusammenhang mit den anderen Kompetenzbereichen nicht nur möglich, sondern sogar notwendig ist. Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudien sprechen gegen die folgende Position aus dem Bereich der Kognitionspsychologie⁶²:

Mit elf bis zwölf Jahren ist auch diese Hürde überwunden und die Stufe der formalen oder propositionellen Operationen erreicht. Durch eine Art von sowohl „buchstäblicher“ wie auch denkerischer „Reflexion“ auf ein höheres Niveau („reflektierende Abstraktion“; Bildung von Operationen von Operationen [sic!])⁶³ macht sich das Denken nunmehr zunehmend frei vom unmittelbaren und konkreten Handeln.⁶⁴

So schlägt auch Heiner Willenberg⁶⁵ vor, schon ab der 5. Klasse die Abstrakta der mittleren Ebene mit Bedeutung aufzuladen und die Auseinandersetzung auf die Meta-Ebenen zu verlagern. So zeigen auch Auswertungen der Fallstudien⁶⁶, dass die Stufe der „reflektierenden Abstraktion“ bereits bei den 8- und 9-jährigen Schülern⁶⁷ gefördert und weiterentwickelt werden kann. Dadurch kann auch durch eine Verknüpfung des Lesens bzw. Leseverstehens einerseits mit dem Sprech- und Schreibenanlass andererseits – unter der Berücksichtigung der *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* des Deutschunterrichts – eine deutliche Verbesserung der Schülerkompetenz im Bereich der Orthographie und Grammatikanwendung erreicht werden. Außerdem zeigt die Auswertung der Schülerarbeiten⁶⁸, dass grammatische und orthographische Fehler in den Schüleraufsätzen am häufigsten auftauchen.

Somit wird festgestellt, dass der Deutschunterricht unbedingt einen Ausgleich zwischen der emotionalen und der kognitiv-rationalen Ebene im Bereich des Sprach- bzw. Grammatikunterrichts braucht, weil dieser Ausgleich auch u.a. die metakognitiven Fähigkeiten fördert. Die Gegner des Grammatikunterrichts werden einwenden, dass Sprache nicht systematisch beschreibbar ist

62 Die Fallstudien der ersten Fallstudienreihe im empirischen Teil der Arbeit bestätigen durch ihre Ergebnisse, dass die Schüler bereits im Alter von 10 Jahren imstande sind, die Stufe der formalen oder propositionellen Operationen zu erreichen.

63 Die Wiederholung „von Operationen“ ist wahrscheinlich ein Druckfehler.

64 Ciompi, Luc 1998, S. 55-56.

65 Willenberg, Heiner: Der vergessene Wortschatz; 2007a.

66 Siehe im empirischen Teil dieser Arbeit.

67 Siehe die Ergebnisse der zweiten Fallstudienreihe.

68 Aus der ersten Fallstudienreihe.

und sich Mathematik für die *Denkschulung* viel besser eignet. Aber es geht im Bereich „Sprechen und Schreiben“ nicht nur um die Entwicklung der metakognitiven Fähigkeit, sondern auch um Teilkompetenzen wie das Erkennen der grammatischen Formen und deren Anwendung in zu lesenden Texten. Außerdem ist auch die Reflexion über Sprache und Sprachnormen, die Produktion eigener Texte inklusive der Anwendung selten gebräuchlicher grammatischer Elemente und – auch unter Berücksichtigung einer Verbesserung der individuellen Ausdrucksfähigkeit und Orthographie, d.h. die Wechselwirkung von Leseverstehen und Grammatik – von großer Bedeutung. Dazu gleich ein Beispiel in Bezug auf die zuletzt genannte, sich gegenseitig ergänzende Verknüpfung der Kompetenzen: Hier enthalten die grammatischen Kategorien *Konjunktiv I und II* bedeutungstiftende Schattierungen, die der Autor des Textes gebraucht, um seine *Äußerung zur Bezugsperson* auf der *Metaebene* auszudrücken. Insbesondere in der *indirekten Rede* kann dies beim Leser zu Irritationen führen, wenn ihm Kenntnisse und Anwendungskompetenz dieser Zeitkategorien fehlen. In einem anderen grammatischen Zusammenhang schreibt auch Heiner Willenberg in Bezug auf „Heinrich Heine: Seraphine IV“:

Zum Textwissen gehört auch die Beobachtung, dass hier Präsens und Imperfekt mehrfach wechseln (Dass du mich liebst, das wusste ich) – ihr Bekenntnis und seine Reaktion werden in der Vergangenheit geschildert, das Schlussbild steht im Präsens.⁶⁹

So wird an diesem Beispiel deutlich, dass die *Kenntnis der grammatischen Kategorien* und die *Reflexion* darüber als *metakognitive Leistung* das *Textverstehen* unterstützen kann. Zusätzlich ist die *Denkschulung* als *konstruktive Leistung* für die Entwicklung der *Argumentationskompetenz*⁷⁰ relevant, weil die *Erörterung* allein die Schüler nicht zum Argumentieren befähigt. Die *Erörterung* wird als Begründung verstanden; dagegen braucht das Argumentieren sowohl die Begründung als auch Pro- und Kontra-Argumente, d.h. für das Argumentieren braucht der Schüler noch mehr den emotionalen Input als für die *Erörterung*. Deshalb kommt es auch oft vor, dass Schüler im Rahmen der *Erörterung* lediglich Berichte über die Meinungen anderer schreiben und sie anschließend nur noch durch ihre eigene Auffassung ergänzen. Auch hier ist

69 Willenberg, Heiner: *Lesestrategien*; 2004, S.12.

70 Siehe die Forschungsergebnisse Karg, Ina 2007b.

Denkschulung als *konstruktive Leistung* erforderlich, um die Balance zwischen Emotionalem und Kognitivem (Rationalem) zu fördern, um dadurch die Entwicklung der *Argumentationskompetenz* gewährleisten zu können. So ist auch in Bezug auf „Lesen und Schreiben“ die *konstruktive Leistung als Produkt der Denkschulung* eine sehr wertvolle Kompetenz für die Beherrschung der Kompetenzdimension „Reflektieren und Bewerten“, welche auch im Rahmen der PISA-Studie von Relevanz ist. Auch bezüglich des *Argumentierens* als Verbindung zwischen „Sprechen und Zuhören“ spielen die Teilkompetenzen „Reflektieren und Bewerten“ nach dem Modell *Pro und Kontra zur Förderung demokratischen Verhaltens* während einer Diskussion eine wesentliche Rolle. Auf diese Weise kann man z.B. anhand von grammatischen Kategorien, beispielsweise Konjunktiv II als Höflichkeitsform, mit Hilfe von Wortarten (etwa Adverbien) sowie von Syntax und Wortschatz, der sich aus den semantischen Feldern noch erweitern lässt⁷¹, *kommunikative Strategien* trainieren. So wird im praktischen Unterricht festgestellt, dass auch das *Argumentieren* als Kompetenz den *Ausgleich zwischen Emotionalität und Kognition (Rationalität)* braucht. Dabei muss jedoch konstatiert werden, dass die Vermittlung bzw. Aneignung der Argumentationskompetenz, die sich insbesondere durch eine Reflexion über das jeweilige Thema, allerdings auch über den Satzbau und über die Auswahl des Wortschatzes und der zugehörigen grammatikalischen Kategorien auszeichnet, innerhalb des schulischen Unterrichts sich viel schwieriger gestaltet als Vermittlung und Aneignung der Rechtschreibkompetenz. Der Grund dafür könnten die zahlreichen Computerprogramme mit Rechtschreibkorrektur⁷² sein – eine Hilfe, die im Fall der Argumentation unvorstellbar ist. Somit erweist sich das Argumentieren als *konstruktive Leistung, als* emotional-kognitive (rationale) Kompetenz, andere zu überzeugen und logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Gleichzeitig ist es auch eine soziale Kompetenz. Ihr polemisches Verhalten können die Schüler beim Argumentieren durch die Anbindung der Grammatik an Humor, Ironie (allerdings ohne Sarkasmus oder Zynismus) und Anspielungen reduzieren und somit kann auch die *metakognitive Leistung* im Bereich des *sprachlichen Ausdrucks* gefördert werden. Dadurch besteht die

71 Vgl. Kap. 6.4.4.1 *Wortschatzerweiterung anhand eines Textes*.

72 Computergestützte (Korrektur-)Programme klammern einen kognitiv-rationalen Prozess beim Wissenserwerb aus und hindern die Entwicklung der Schreibkompetenz.

Chance, dass die Schüler den Deutschunterricht nicht als Zwangsschulung sehen.

Nichtsdestoweniger müsste man sich verstärkt die Anwendung der möglichen kreativen Verfahren mit dem Übungsangebot überlegen, welche bei der Auseinandersetzung mit den grammatischen und sprachlichen Materialien den Schülern durch die emotional-motivationalen Momente auf der *metakognitiven Ebene* des alltäglichen Unterrichts in *Verbindung mit literarischen Texten* viel Spaß machen können. So wäre beispielsweise ein Vorschlag zur Förderung des nachvollziehenden Umgangs mit den grammatischen Kategorien, diese durch die Reflexion anhand von literarischen Texten auf der *metakognitiven Ebene* zu fördern. Allerdings bedarf dieser Ansatz der Ausarbeitung konkreter Verfahren mit entsprechenden Übungen.

Das Ergebnis der vorangegangenen Schilderung der *kompetenzübergreifenden* Relationen unter Berücksichtigung der Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Schulgrammatik ist, dass nach Möglichkeit die folgenden innovativen Kriterien im Unterricht zu berücksichtigen sind:

1. Der Anteil der Grammatik im Schulunterricht sollte nicht zu spärlich bemessen sein; erst mit einem Maximum an grammatischem Wissen ist es dem Schüler möglich, ein Maximum an sprachlichen Strukturen zu erkennen und bei der Produktion eigener Texte ein großes Angebot zur Hand zu haben.
2. Die Schulgrammatik kann auch *nicht eindeutig* sein, d.h. sie entspricht *nicht immer* den Regeln. Deshalb sollte sie von den Schülern auch so rezipiert und wahrgenommen werden, dass die grammatischen Komponenten notwendigerweise von ihnen in nachvollziehender Weise auswendig gelernt werden sollten.
3. Wenn die Schulgrammatik *nicht* eindeutig ist, sollte sie von den Schülern als lebendiger Organismus wahrgenommen, verstanden und reflektiert werden.
4. Die Schulgrammatik sollte den Schülern deutlich machen, dass viele Grammatikerscheinungen auch einiger europäischstämmiger Sprachsysteme aus dem Lateinischen stammen und beibehalten werden sollten.
5. Die Schulgrammatik sollte den Schülern ihre unterschiedlichen Auswir-

kungen in den Medien zeigen und die Reflexion über diese Auswirkungen und die Gründe für sie anregen.

6. Daher sollte die Schulgrammatik *nicht* separat von der Entwicklung der anderen Kompetenzbereiche wie „Leseverstehen“, „Sprechen“, „Schreiben“, „Zuhören“, sondern im engen Zusammenhang zu diesen vermittelt und von den Schülern angewendet werden.
7. Die Schulgrammatik sollte wissenschaftlichen und journalistischen Ansprüchen genügen.

Der Überblick über die didaktischen Ansätze in Bezug auf die Sprachbetrachtung⁷³ und Rezeption der Literatur lässt gleichzeitig positive und negative Auswirkungen erkennen.

Der Bildungswert von *Sprachlehre und Sprachkunde* beruht auf der Möglichkeit, den Sprachnutzer systematisch und historisch zu einem *kritischen und wissenden Betrachter* der Sprache zu bilden. Sprache tritt in der Sprachbetrachtung als Objekt der Reflexion auf. Die Gesamtaufgabe muttersprachlicher Bildung besteht für Helmers⁷⁴ darin, dass die Sprache in ihrer Widersprüchlichkeit erkannt werden soll, damit sich der Sprachbenutzer emanzipieren kann. Helmers' Position ist zwar teilweise zutreffend, lässt jedoch einige wichtige Aspekte außer Acht. Die Einseitigkeit der praktischen Realisierung dieses Konzepts besteht darin, dass die Reflexion über die Sprache auch einseitig ist: Die kritische Sprachbetrachtung wird meistens *nicht auf den eigenen Sprachausdruck* (schriftlich/mündlich) ausgerichtet, sondern mehr auf den eines Anderen u.a. auch im medialen Kontext. Dazu bleibt das Ziel von *Sprachlehre und Sprachkunde* einseitig, denn *den Sprachnutzer systematisch und historisch zu einem kritischen und wissenden Betrachter der Sprache zu bilden*, ist nicht ausreichend. Der Sprachnutzer darf nicht *immer* kritisch sein, sondern muss sich darauf einlassen können, von der künstlerisch-literarischen Wirkung der Sprache bei der Produktion des eigenen Sprachausdrucks *inspiriert* zu werden. Dies würde den Sprachbetrachter nicht nur zum *wissenden Betrachter*, sondern auch zum *könnenden Produzenten* machen. Die ausschließlich kritische Betrachtung der Sprache bewirkt, dass der Sprachnutzer der Wirkung und der Manipulation durch Sprache reflexionslos ausgeliefert bleibt.

⁷³ Vgl. Eckhardt, Juliane 1997, S.181.

⁷⁴ Helmers, Hermann 1966 (1. Aufl.).

Ähnlich sieht es beim Literaturunterricht aus. *Lernziel* des Literaturunterrichts der 1960er Jahre war die *selbstständige und kritische Rezeption von Literatur*. Im Zentrum stand die ästhetische Literatur. Pragmatische Texte gehörten zum Gegenstand des Deutschunterrichts, insofern als in die Behandlung der ästhetischen Literatur die Rezeption derselben integriert wurde. Der Literaturunterricht verzahnte sich mit der Gestaltungslehre, in der die pragmatische Literatur den Hauptgegenstand bildete.⁷⁵ In der Gestaltungslehre ging es um die Vermittlung von Rezeptionskompetenzen, die Verbindung der gestalterischen Produktion mit der kritischen Analyse als Grundprinzip, sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Gestaltungslehre, z.B. kritische Besprechung zuvor produzierter Schüleraufsätze oder zuvor von Schülern gestalteter Vorträge, wie z.B. *Verschriftlichung* mündlicher Kommunikationsformen in Gestalt von Protokollen einer Diskussion. Darstellungsformen konnten sowohl primär mündlich (Rede) als auch primär schriftlich (Brief) sein. Es ging hier sowohl um pragmatische (Referat, Protokoll) als auch literarische Formen wie die Dramatisierung von Prosatexten, Nachgestalten, kreatives Produzieren, eine Erzählung aus der Sicht einer anderen Romanfigur, eine Erlebnisdarstellung, die Schilderung einer Landschaft, bezogen auf den Bereich der Sekundarstufe I/1.

Obwohl Lernziele und Lerninhalte des Literaturunterrichts seit den 1960er Jahren bis zur Gegenwart mehrmals verändert wurden, hat die *kritische Auseinandersetzung mit den literarischen Texten* ihre Spuren hinterlassen. So wird der Betrachter, infolge seiner kritischen Haltung gegenüber der Sprache und ihrer Wirkung, vom sprachlichen Einfluss distanziert. Diese Einseitigkeit der kritischen Rezeption (Analyse) blockiert den emotionalen Zugang zum literarischen Text. Dies beeinträchtigt eine *empathische Reaktion* des Lesers auf das Gelesene, d.h. sein Einfühlungsvermögen wird reduziert, was im Prozess des Leseverstehens aber relevant wäre.

Diese Konsequenzen tauchen in der Anschlusskommunikation als Reflexion über das Gelesene auf: Die Ausdruckssprache (mündliche oder schriftliche) wirkt trocken und ausdruckslos. Hingegen fördert der emotional-künstlerische Zugang zu den literarischen Texten die emotional gefärbte Ausdrucksfähigkeit und das Schreibvermögen der Schüler.

⁷⁵ Vgl. Eckhardt, Juliane 1997, S.209.

Anhand der Durchführung der Vorstudien⁷⁶ wurde folgendes festgestellt:

- a) Die Probanden gewinnen einen rationalen Zugang zum Text,
- b) wodurch der emotionale Zugang zu diesem Text erschwert wird.
- c) Die Rationalität spiegelt sich in der Wortwahl im Rahmen der Anschlusskommunikation wider⁷⁷, die sich durch ihren detail- und ausdrucksarmen und somit auch mangelhaft emotionalen Charakter auszeichnet.
- d) Die Probanden schildern in den Aufsätzen den Sachverhalt bzw. neigen zur Wiedergabe des Textinhaltes (100% der Beteiligten) und äußern sich nicht zum *Nacherlebten* oder *Erlebten*, weil ein Nacherleben oder Erleben kaum stattfindet.⁷⁸
- e) Im Unterrichtsversuch, der Grundlage der Fallstudie ist, sehen die Probanden das Ende des Märchens nicht unter dem Aspekt seines symbolischen Gehalts, sondern kritisieren es stattdessen aufgrund seiner unrealistischen Züge.

Die weitergehenden Fallstudien wurden anhand des Konzepts durchgeführt, wo sich die Probanden unter dem Einfluss von Musik und Bild – bei der Thematisierung ähnlicher Inhalte – emotional äußerten. Eine der letzten Fallstudien der ersten Fallstudienreihe hat Änderungen bezüglich der Ergebnisse der Vorstudie „Mein Brief“ gezeigt:

- Die Probanden schreiben *eigene* Geschichten zum Bild (100% der Beteiligten), in denen sie das (Nach-)Erlebte thematisieren.
- Diese Geschichten sind durch einen emotionalen Charakter gekennzeichnet.
- Das Ende des Märchens sehen die Probanden (über 90%) als symbolisches Gut, das sie *dekodieren*, wie etwa:

Eigentlich ist diese Geschichte typisch für die Gebrüder Grimm. Sie wollen mit ihren Geschichten irgendwas ausdrücken. Z.B. Der Froschkönig, dort wollen sie sagen man muss versprechen halten. Hier sagen sie: teilen, und an andere denken.

76 Siehe die Auswertung des Aufsatzes „Mein Brief“ im empirischen Teil der Arbeit, Kap. 8.3.3 *Auswertung des ersten Aufsatzes (qualitativ und quantitativ)*.

77 Im Aufsatz.

78 Siehe dazu auch in: Karg, Ina 1999, S.122. „Kinder etwa Briefe in der Form der Erlebniserzählung schreiben zu lassen [...] wäre eine Verfehlung der eigentlichen Kommunikationssituation des Briefeschreibens, denn die Verpflichtung oder der Wunsch nach Briefkontakt oder regelmäßiger Korrespondenz ist oft kein die Textsorte Erlebniserzählung auslösender Anlaß.“

2.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

An dem seit dem 19. Jahrhundert im Unterricht praktizierten Ansatz, den Schüler beim Spracherwerb eine ausschließlich *reproduktive Tätigkeit* erbringen zu lassen, wird bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts festgehalten. Der Versuch, eine Verbindung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene herzustellen, wird völlig außer Acht gelassen. 1971 skizziert *Günter Waldmann* dann die ersten Grundzüge der handlungsorientierten Methode des Literaturunterrichts. Mitte der 70er Jahre schließlich wird der Begriff der *Produktionsorientierung* in die Diskussion eingeführt, was eine völlige Umkehrung der bisherigen Praxis bedeutet, denn nun steht die *produktive Tätigkeit* des Schülers im Vordergrund; er soll aus der Passivität des „normalen“ Schüllesens heraustreten. Das Ziel, den Schüler Struktur und Machart der Texte durch Eigenproduktion bestimmen zu lassen, dient bei dieser produktionsorientierten Interpretation von – sowohl lyrischen als auch erzählerischen – Texten als Leitmotiv. Das führt jedoch erneut dazu, dass der Literaturunterricht seine kognitiv-rationale Ausrichtung vernachlässigt, denn die Produktion eigener Texte nach dem vorgegebenen Muster befähigt den Schüler doch wieder nur zur *Reproduktion*.⁷⁹ Damit entwickelt sich der Deutschunterricht auch im Rahmen von Handlungs- und Produktionsorientierung erneut in Richtung Einseitigkeit.

Mit dem *Begriff* des *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* ist gemeint, dass die Schüler im Literaturunterricht „ästhetisch-künstlerisch“ tätig werden. Hopster⁸⁰ spricht von „*literar-ästhetischen*“ *Handlungen*, Fingerhut von „*produktiven Veränderungen volkstümlicher Literatur*“⁸¹, Spinner⁸² von einem *produktiven Umgang mit der Sprache*. Mit der Produktionsorientierung sind vor allem schriftliche Arbeitsformen gemeint. Literarische Texte werden hier zum Ausgangspunkt für Schüleraktivitäten.

79 Vgl. Fingerhut, Karlheinz: *Texte und Materialien zum Literaturunterricht*. Umerzählen. 1982.

80 Vgl. Hopster, Norbert: *Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht*. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): *Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I*; 1984, S.77-97 (90-92).

Ders. spricht bereits 1977 von der „*historischen Ästhetizität*“, siehe in: Hopster, Norbert: *Historische Literatur oder literarische Historie: Anmerkungen und offene Fragen zu einem vermeintlich abgeschlossenen Problem der Literaturdidaktik*. In: Fingerhut, Karl-Heinz; Haeis, Eduard; Hoppe, Otfried; Hopster, Norbert; Nassen, Ulrich; Thürmer, Wilfried: *Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie. Kritische Anmerkungen zu Anleihen in Sprach- und Literaturdidaktik*; 1977, S.151-166.

81 Fingerhut, Karl-Heinz: *Umerzählen. Ein Lesebuch mit Anregungen für eigene Schreibversuche in der Sekundarstufe II*. In: Ivo, Hubert; Merkelbach, Valentin; Thiel, Hans: *Texte und Materialien zum Literaturunterricht*; 1982.

82 Spinner, Kaspar H.: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*; 1984.

Der Intensivierung des literarischen Verstehens dient die Produktion eigener Texte.

Eine *Schwachstelle dieser Verfahren* liegt darin, dass *die Analyse literarischer Texte und die Produktion eigener Texte verbunden werden können, aber nicht müssen, was den Prozess der Intellektualisierung des literarischen Lernens bzw. Verstehens beeinträchtigt*. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Schüler *statt hochwertigem mangelhaftes Schreiben praktizieren*. Auf die Notwendigkeit, die eigene produktive Tätigkeit zum Verständnis des literarischen Textes einzusetzen, weist Waldmann im Nachhinein selbst hin:

Erst durch die Erfahrung des eigenen literarischen Produzierens versteht man, welche Funktionen, Formen, Leistungen und Wirkungen die einzelnen literarischen Techniken, Formen und Kunstmittel haben. Man versteht produktiv die literarischen Texte, die man als Anlass, Muster, Vor- und Gegenbild für eigenes Schreiben genommen hat, und schließlich auch die anderen literarischen Texte, die man liest.⁸³

Das bedeutet demnach nicht, dass die Schüler unter *literarischem Können* ausschließlich den kreativen Umgang mit literarischen Texten verstehen sollen. Vielmehr sollen sie lernen, dass das kreative Moment in der eigenen Textproduktion *der Entschlüsselungsfähigkeit* und dadurch *dem Verstehen* fremder Texte dienen kann. Mit der literarischen Schreibdidaktik von Waldmann wird gattungsorientiertes literarisches Schreiben gelehrt – lyrisches, erzählendes und dramatisches Schreiben. Seine Didaktik ist wissenschaftlich orientiert, wobei er von einem *selbstbewussten Schreiber* ausgeht. Im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts kann *diese Schreibdidaktik keinen Platz finden*, wenn im Umgang mit Literatur *affektive Lernziele* im Vordergrund stehen, wodurch andererseits die kognitiv-rationalen Lernziele des Unterrichts in den Hintergrund treten. Sprachliche und literarische Bildung ist jedoch ein gesellschaftlicher Auftrag.

Dass die Hochsprache für die Teilnahme an und das Verständnis von Wissenschaft, Kultur und Politik beherrscht werden muss, zieht daher die Forderung nach einer ausgleichenden bzw. „kompensatorischen“ hochsprachlich-literarischen Bildung, insbesondere auch *für die familiär benachteiligten Schüler*, nach sich. Doch fanden einschlägige Programme in den 1970er Jahren aus ideologiekritischen Gründen keine Akzeptanz, was heute kaum mehr bekannt

83 Waldmann, Günter; Bothe, Katrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen; 1992, S.8.

ist.⁸⁴

Mann muss demnach feststellen, dass für das Schreiben in der Schule der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht einen Ansatz geboten hätte, und auch bieten könnte, Emotionalität und Rationalität zu verbinden. Waldmanns Ansatz jedoch vernachlässigt die affektive Komponente, während andere Konzepte darauf völlig verzichten. Schreibfertigkeit unter ausschließlich rationalen Gesichtspunkten zu betreiben ist jedoch allenfalls für den Orthographieunterricht und den Erwerb von orthographischen Fähigkeiten sinnvoll. Komplexe Schreibfertigkeiten erfordern hingegen mehr.

2.2 Wechselwirkung zwischen Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten seit den 1990er Jahren

Ein weiterer Punkt in Bezug auf den Sprach- und Literaturunterricht ist die Frage, was man heutzutage unter „literarischer“ und „sprachlicher“ Bildung versteht und ob sprachliche Fertigkeiten und Umgang mit Literatur getrennt oder parallel vermittelt werden sollten. Um Aufschluss darüber zu bekommen, welche Auffassung darüber in der Öffentlichkeit herrscht, sei als Erstes auf eine Umfrage verwiesen.⁸⁵

1986 führte das Institut für Demoskopie in Allensbach eine Stichprobe unter der bundesdeutschen erwachsenen Bevölkerung durch mit der Frage: „Was gehört zu einem Menschen mit Allgemeinbildung?“. Aus den 27 vorgegebenen Kriterien wurden als „unbedingt dazugehörig“ angekreuzt:

1. 85% „Hat ein breites Wissen“,
2. 54% „Liest viel“,
3. 53% „Kann sich sprachlich gut ausdrücken“,
4. 30% „Kann Hochdeutsch sprechen“.

Des Weiteren hat in den 1990er Jahren Eva Neuland⁸⁶ das Forschungsprojekt

84 Vgl. Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1970: die Einwände damaliger Didaktiker gegen Programme der kompensatorischen Sprachförderung in Deutschland finden sich in „Diskussion Deutsch“, 1970, Heft 2 (Berliner Didaktik-Kollektiv: Kompensatorische Erziehung, siehe „Diskussion Deutsch“, 1970/1971, Heft 1-6).

85 Siehe die Ergebnisse einer kleinen Fallstudie am Ende dieses Kapitels.

86 Vgl. Neuland, Eva: Literarische und sprachliche Bildung. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in der Schule und Öffentlichkeit; 1997, S.26-44.

„Vorstellungen von sprachlicher und literarischer Bildung unter verschiedenen Alters- und Berufsgruppen in der Öffentlichkeit“ durchgeführt. Als Anstoß dafür diente der Wandel der Leitvorstellungen in puncto sprachlicher und literarischer Bildung durch „Wertewandel in der Literaturdidaktik“, d.h. der „Paradigmenwechsel“ vom analytisch-kritischen zum kreativ-ästhetisch-subjektiven Literaturunterricht. Dies bedeutete, dass der individuell-subjektiven Sichtweise der Schüler sowie ihren Rezeptionshandlungen ein größeres Gewicht beigemessen wurde: Es wurde die Beteiligung der Schüler als aktive Rezipienten statt als passive Nachvollzieher propagiert. Mit der Betonung *des literarischen Könnens* gegenüber dem *literarischen Wissen* erlebte der Begriff *literarische Bildung* eine *Wiederbelebung*. Nach den 1990er Jahren wurde von einigen Vertretern postmoderner Literaturdidaktik eine teilweise Abkehr von der *didaktischen Inszenierung* und eine Hinwendung zu einer stärkeren Textorientierung sowie ein Anschluss an die neuen Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und Literaturtheorie gefordert. Die Frage, was man unter *literarischer Bildung* versteht, ist in der Literaturdidaktik auch heute noch nicht vollständig geklärt, obwohl in den kultusministeriellen Vorgaben für den Deutschunterricht bereits ganzheitliche Rahmenkonzepte sprachlicher und literarischer Bildung existieren.⁸⁷

Doch zurück zum Forschungsprojekt von Eva Neuland: Die Forschung basierte auf einer Untersuchung, die anhand von Fragebögen durchgeführt wurde. Darin wurden folgende Fragen zu den Begriffen „sprachliche Bildung“ und „literarische Bildung“ gestellt:

1. Wie geläufig ist Ihnen der Begriff „sprachliche Bildung“/„literarische Bildung“?
2. Was verstehen Sie unter „sprachlicher Bildung“/„literarischer Bildung“?
3. Wer ist „sprachlich gebildet“/„literarisch gebildet“?
4. Wann verhält sich jemand „sprachlich gebildet“?
5. Halten Sie sich für „literarisch gebildet“?
6. Wie wichtig ist es, „sprachliche Bildung“/„literarische Bildung“ zu haben?
7. Wofür ist „sprachliche Bildung“/„literarische Bildung“ vor allem wichtig?
8. Was ist wichtiger: „sprachliche Bildung“ oder „literarische Bildung“?
9. Wodurch erwirbt man „sprachliche Bildung“/„literarische Bildung“?

⁸⁷ Siehe dazu Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10. Veröffentlichte Fassung 2006.

10. Wie beurteilen Sie den Stand der „sprachlichen Bildung“/„literarischen Bildung“ heute im Allgemeinen?
11. Welche Art der „sprachlichen Bildung“/„literarischen Bildung“ sollte der Deutschunterricht Ihrer Meinung nach vermitteln?
12. Wie gut erfüllt der Deutschunterricht Ihrer Meinung nach seine Aufgaben?

Die Antworten auf die Frage „Wie geläufig ist Ihnen der Begriff ‘sprachliche Bildung’/‘literarische Bildung’?“ haben gezeigt, dass die nachgefragten Bildungsbegriffe den älteren Probanden eher vertraut waren als den jüngeren. Dabei war der Begriff „sprachliche Bildung“ geläufiger als „literarische Bildung“.

Zur Frage „*Was verstehen Sie unter literarischer Bildung?*“ ergab sich ein „traditioneller“ Begriff von literarischer Bildung, der sich immer noch sehr stark auf literarische Wertung, literatur- und gattungsgeschichtliche Kenntnisse sowie auf Belesenheit bezog. Dabei war auffällig, dass diese Antworten von den älteren Probandengruppen etwas häufiger als von den jüngeren angekreuzt wurden. Exemplarisch sind unten die Antworten von zwei Probanden zum Begriff der *literarischen Bildung* aufgeführt:

Ein 56-jähriger Physiker: „*Diese erstreckt sich auf Kenntnis der Literaturgeschichte, -epochen, -strömungen; wichtige Schriftsteller, wichtige Werke; alles dies aus Vergangenheit und Gegenwart; literarische Bildung muss ständig ergänzt und gepflegt werden*“.

Eine 27-jährige Rechtsanwalts- und Notar-Fachangestellte: „*Literarische Bildung ist eine Fähigkeit und Bereitschaft, sich rational und emotional mit Wirklichkeitsentwürfen auseinanderzusetzen*“.

Bei der Frage „*Wie wichtig ist es, ‘sprachliche Bildung’/‘literarische Bildung’ zu haben?*“ haben die jüngeren Probanden die Wichtigkeit geringer eingeschätzt als die älteren. Dabei schien die *sprachliche Bildung* (42%) viel wichtiger als die *literarische* zu sein (9%). Auf die Frage nach der „Nützlichkeit“ der *literarischen Bildung* lag die Betonung auf dem Selbstzweck, und auch hier wurde die Neigung zur Auseinandersetzung mit sich selbst von den jüngeren Befragten höher eingeschätzt. Auf die vorletzte der o.g.⁸⁸ Fragen: „*Welche Art der ‘sprachlichen Bildung’/‘literarischen Bildung’ sollte der*

⁸⁸ Die Fragen waren mit den oben genannten identisch. Ein solches *convenience sample* kann selbstverständlich keine Repräsentativität beanspruchen. Es geht auch nur um eine vorsichtige „Bodenprobe“.

Deutschunterricht Ihrer Meinung nach vermitteln?“ fielen die Antworten wie folgt aus:

1. 57% der jüngeren Probanden: „*Freude am Lesen und Aufmerksamkeit für die Vielfalt literarischer Ausdrucksformen zu wecken.*“
2. 22%: „Die Fähigkeit zu vermitteln, im Alltag wichtige Texte zu verstehen und auch selbst sprachlich angemessen gestalten zu können.“
3. 19% der älteren Befragten: „Uns mit wichtigsten Werken und Autoren bekannt zu machen.“

Zum letzten Punkt haben alle Altersgruppen klar zum Ausdruck gebracht, dass der Deutschunterricht seine Aufgaben *gut* bis *weniger gut* erfülle.

Um wenigstens eine ungefähre Vorstellung eines möglichen „Wertewandels in der Literaturdidaktik“ bekommen zu können, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine zwar begrenzte, aber als eine Art „Bodenprobe“ doch aufschlussreiche Umfrage durchgeführt um zu sehen, ob die Befragten der Auffassung sind, dass die Anwendung der Methode *des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts die Sprachkompetenzen der Schüler verbessert*. Befragt wurden überwiegend Studierende, Lehrpersonen bzw. Lehrbeauftragte und Dozenten. Die Analyse der Fragebögen⁸⁹ hat folgende Ergebnisse erbracht:

- Zur qualitativen Auswertung der Frage: „*Wie gut erfüllt der Deutschunterricht Ihrer Meinung nach seine Aufgaben?*“ äußern sich die heutigen Probanden kritischer als die der damaligen Umfrage.
- Die Probanden empfinden die literarische Bildung als fast genau so wichtig wie die sprachliche Bildung, wobei sich manchmal die Vorstellungen von diesen beiden Arten der Bildung überlappen.
- Die Bedeutung der sprachlichen und literarischen Bildung scheint den jetzigen Probanden viel wichtiger zu sein als den damaligen. Dies hat natürlich mit ihrer jeweiligen Herkunft und ihrem Bildungshintergrund zu tun.
- Die Nützlichkeit/Bedeutung der beiden Bildungsarten betrachten die im

⁸⁹ Für den Entwurf der Fragebögen wurden die von Eva Neuland entwickelten Fragen herangezogen. Vgl. S.32 dieser Arbeit; siehe dazu auch Neuland, Eva: Literarische und sprachliche Bildung. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in der Schule und Öffentlichkeit; 1997.

Rahmen dieser Arbeit befragten Personen pragmatischer. In der damaligen Umfrage waren die Äußerungen etwas abstrakterer Natur.

Die Auswertung der Meinungsumfrage deutet auf den ungenügenden Charakter der *sprachlichen* und *literarischen Bildung* in der gegenwärtigen Situation hin. Diese Tatsache begründet die Notwendigkeit der Entwicklung und Begründung *einer neuen Theorie, die die Verbesserung der beiden Bestandteile des Deutschunterrichts im Wechselspiel* bewirken würde.

2.3 Gegenwärtige Schwerpunkte des Leseunterrichts. Einige Kritikpunkte

Wenn wir wollen, dass der Literaturunterricht überlebt, müssen wir dafür sorgen, daß möglichst viele Schüler zu Lesern werden.⁹⁰

All teachers should be readers and writers, but teachers of language arts must be writers and readers.⁹¹

Bedauerlicherweise wird bis heute in der schulischen Praxis Kammlers hier zitiertes Äußerung meist zugestimmt. Bedauerlich ist dies deswegen, weil die Lehrerschaft keinen Unterschied zwischen *Lesen* und *Leseverstehen* sieht, und manchmal sogar *nicht sehen will*.⁹² Das führt letztendlich dazu, dass man sich im Schulwesen lediglich darum kümmert, dass der Literaturunterricht dadurch *überlebt*, dass *möglichst viele Schüler zu Lesern werden sollen*.⁹³ Dementsprechend ist Ortwin Beisbarts Einschätzung der Situation an der Schule: „[...] Das Zeigen als Basis des Wissens führt zum Sehen und Verstehen – so ist der Lehrer heute oft der (untätige) Beobachter erhoffter kreativer Prozesse

90 Kammler, Clemens: Kann die Schule die Lust am Lesen fördern?“ 1996, S.10.

91 Lief, Linda 1992 zitiert nach Gantt, Patricia M.; Langer Meeks, Lynn (Hrsg.): Teaching ideas for 7-12. English language arts: What really works; 2004.

92 Aus privaten Gesprächen mit den Deutschlehrern ist immer wieder dieser Eindruck entstanden.

93 Vgl. Lange, Reinhardt: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung; 2007.

se.⁹⁴ Und dafür „[...] *daß möglichst viele Schüler zu Lesern werden*“⁹⁵, sorgt man mittels eines „Lesepasses“⁹⁶ bei der Durchführung von Leseolympiaden. Hier entsteht die Frage: Was heißt „*zum Leser werden*“?

Bedeutet das:

- *zwecklos* lesen,
- *zweckmäßig* lesen,
- *viel* lesen,
- zum *Vergnügen* lesen,
- lesen *wollen*,
- lesen *müssen*,
- lesen *sollen*,
- Lesen *genießen*,
- beim Lesen Neues und Unbekanntes *entdecken*,
- durch das Lesen *informiert sein*,
- durch viel Lesen *diskussionsfähig sein*,
- durch viel Lesen die *eigene Position* beim Auftreten unterschiedlicher Meinungen in einem Gespräch objektiv und logisch zu vertreten, z.B. *argumentieren können*,
- durch viel Lesen die *Sprachbarriere überwinden* wollen,
- durch das Lesen die *sprachliche Vielfalt erlernen* wollen,
- durch das Lesen die *sprachliche Vielfalt anwenden* wollen,
- durch das Lesen die *Antwort* auf interessierende Fragen *finden* wollen,
- durch viel lesen *Perspektivenwechsel übernehmen können* wollen,
- durch viel lesen sich besser *verständigen können* wollen,
- durch das Lesen *den Aufstieg und Fall der verschiedenen Zivilisationen begreifen können* wollen, etc. ...

Diese Liste könnte man fortsetzen, aber entscheidender in diesem Zusammenhang ist die *Schlussfolgerung*, die zum *Ziel des Leseunterrichts* werden könnte: Man müsste im Unterricht den Schülern *Wege aufzeigen*, wie man *mit dem Lesestoff umgehen kann* und zu welchem Zweck. Aber ein *Schüler* kann nur

94 Vgl. Beisbart, Ortwin: Das Verhältnis zwischen Ästhetik und Moral und der Umgang mit literarischen Texten in der Schule. Überlegungen an Beispielen; 2002, S.31.

95 Aus dem Zitat oben.

96 Vgl. Lange, Reinhardt 2007.

dann zu einem *kompetenten Leser* werden, wenn er von einer professionell-kreativen, von der Präzision und Vielfalt des sprachlichen Ausdrucks begeisterten und dadurch begeisternden Lehrperson angeleitet wird, und wenn diese Lehrperson im alltäglichen Unterricht dafür sorgt, dass die Schüler *möglichst viele Kompetenzen erwerben*.

Die oben aufgeführte Übersicht von möglichen Zielen des Lesens macht jedoch deutlich, dass das Lesen *motivierend, motivierend-kognitiv, motivierend-kognitiv-rational, unmotivierend-kognitiv, unmotivierend-kognitiv-rational, motivierend-emotional, motivierend-emotional-kognitiv und motivierend-emotional-kognitiv-rational* sein kann.

So beschreibt Andreas Härter⁹⁷ den Lektüreakt als Zusammenspiel von Zugangsart, Zweck und Leseweise. Der Lesezugang kann entweder entschieden (aktiv) oder widerfahrend (passiv) sein. Wenn beim Lesen *immanente Zusammenhänge hergestellt werden*, nennt Härter das Lesen *zweckdienlich*. Wenn vom Leser selbst *Erfahrungen gemacht werden*, dann ist es *Zweck erfüllend*. Darum wird *der* in dieser Arbeit vertretene *fächerübergreifende, (inter-)kulturelle Ansatz* mit seiner *Kohärenz stiftenden Funktion* unter dem künstlerisch-literarischen *Konzept* und mit seinem *erlebnisevozierenden Charakter* für den Deutschunterricht relevant, weil diese Konzeption beide Aspekte des Lesens – *zweckdienlich und Zweck erfüllend* – umfasst. Härter unterscheidet vier Grundtendenzen der praktischen Ausrichtung der Textrezeption:

- *dekodierend*, damit ist ein Text ein Bedeutungsdepot,
- *identifizierend*, das bedeutet das bedürfnisgeleitete Eintreten in die Welt des Textes,
- *spielend* als lustgeleitete, unverbindliche, distanzierte Positionierung zur Textwirklichkeit,
- *interpretierend*, was auf der „deutungsfördernden Sprache“ in Prosa und Gedichten beruht.

Sein Modell von Lesarten bezieht sich eher auf literarische Texte, wird von ihm also nicht als systematische Einheit verstanden, kann aber durchaus als

⁹⁷ Vgl. Härter, Andreas: Textpassagen: Lesen-Leseunterricht-Lesebuch; 1991, S.32, S.37, S.42, S.49, S.57, S.60.

System⁹⁸ bei der Arbeit mit Texten ganz grundsätzlich realisiert werden.

Werner Graf⁹⁹ verweist im Rahmen von Lesegenese auf eine von ihm als gesichert erachtete Trennung zwischen *unterhaltender und informatorischer* sowie zwischen *geschlechtsbedingter emotionaler und rationaler Leseweise*¹⁰⁰. Bernd Scheffer¹⁰¹ betrachtet Texte *als Anstoßgeber* für Wahrnehmungsprozesse. Auch in Bezug auf das Rezeptionsverhalten existieren unterschiedliche Meinungen. Daniel Pennac¹⁰² plädiert in seinen „10 Rechten des Lesers“ u.a. für:

- Das Recht, nicht zu lesen.
- Das Recht, Seiten zu überspringen.
- Das Recht, das Buch nicht zu Ende lesen.
- Das Recht [...], den Roman als Leben zu sehen.
- Das Recht zu schweigen.

Auch diese „10 Rechte des Lesers“ sind akzeptabel, wenn sie auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen ausgerichtet sind, *damit der Leser zum selbstbewussten und aktiven Leser erzogen wird*. Ulrich Saxer¹⁰³ befürwortet hingegen eine vollständige, bewusste und auseinandersetzungsfreudige Lektüre, damit das Lesen die Potentiale des Lesers zum Tragen bringt. Wie diese kurze Übersicht zeigt, gibt es auch im gegenwärtigen lesedidaktischen Diskurs unterschiedliche Positionen in Bezug auf die Textrezeption. Letztendlich gibt es keine Position, die die einzig richtige und die stets beste wäre. Im Prozess des *Leseverstehens sind alle Aspekte notwendig* und sollten von der Lehrperson bei der Auswahl der Lektüre und der Auseinandersetzung mit ihr berücksichtigt werden. Eine entscheidende Aufgabe ist dabei, *die Verbindung der kognitiv-rationalen Komponente im Lernprozess mit der emotionalen Komponente zu verflechten*, um damit auch die Arbeit am Text *motivierend-emotional-kognitiv-rational* im Unterricht gestalten zu können, denn es gilt: „[...] für viele Schüler führt der Weg zur analytischen Intelligenz

98 Bei der praktischen Umsetzung der *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* des Deutschunterrichts.

99 Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation; 2007.

100 Dazu auch Baron-Cohen, Simon: Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn; 2006.

101 Scheffer, Bernd: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie; 1992.

102 Pennac, Daniel: Wie ein Roman; 1994, S.163.

103 Vgl. Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate Leseerfahrungen und Lesekarrieren; 1993, S.311-374.

über die emotionale Intelligenz; beide Formen des Begabtheits und der geistigen Entwicklung sind nicht von einander zu trennen.“¹⁰⁴

Die Konzeptualisierung der Theorie einer Verknüpfung der kognitiv-rationalen mit der emotionalen Ebene des Unterrichts kann auch den methodischen Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts unterstützen, weil sie die Verstärkung der kognitiv-rationalen Ebene, wie etwa *Denkschulung* und Förderung der *Meta-Kognition*, Wortschatztraining, die Ausbildung journalistischer (Schreib-)Fähigkeiten u.a. leistet, d.h. sie fördert die analytischen Fähigkeiten des Schülers, wobei jedoch die ausschließliche Lese-förderung mit *affektiven Momenten*¹⁰⁵ noch nicht ausreichend ist. Immerhin wird konstatiert: „Damit ist zugleich gesagt, daß ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht analytische Prozesse keineswegs grundsätzlich ausschließt [...].“ Weiter heißt es, dass analytische Prozesse „[...] grundsätzlich auf jeder Stufe des Unterrichts als ein zweiter Schritt möglich [...]“¹⁰⁶ sind.

Wie auch dieses Zitat belegt, muss der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht durch andere Verfahren ergänzt werden. Anhand von Schemata zeigt Gerhard Haas in „Analytische Beschäftigung mit Texten“, in welchen Bereichen die analytisch-kognitive Verfahrensweise im ersten Schuljahr wenig eingesetzt und durch den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten ersetzt wird. Im dreizehnten Schuljahr dagegen ist der Umfang des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtes mit Texten nur noch gering und wird durch die analytische Beschäftigung mit Texten ersetzt. Winfried Pielow¹⁰⁷ z.B. hat nachgewiesen, dass es in der Regel nicht ausreicht, die Schüler dem Gedicht „begegnen“ zu lassen, sondern dass für den Prozess des Verstehens *rationale Verlaufsbedingungen geschaffen werden müssen*. Nach Michel de Montaigne ist es leichter, Gedichte zu machen,

104 Haas, Gerhard: Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe; 1997, S.16.

105 Dazu siehe auch Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bonholt, Helge: Folgefunktionen des Lesens – Von der Phantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels; 2004, S.95- 141.

Spinner, Kaspar H.: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht; 2005.

Abb.15-18: Zur Entwicklung der darstellerischen Kompetenzen unter dem künstlerisch-literarischen Konzept. Emotion durch Kognition.

106 Ebd., S.47.

107 Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht: Wirkungen, Chancen, Zugänge; 1970 (1.Aufl. 1965).

als Gedichte zu verstehen¹⁰⁸. Diese Aussage benennt die Schwachstelle der Methode des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, die darin besteht, dass der *kreative Umgang* mit einem fremden Text sowie die *Produktion bzw. Reproduktion* eines eigenen Textes angestrebt wird anstelle der Förderung des Verstehens eines fremden Textes. Die Zielsetzungen der Methode des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stimmen mit Haas'¹⁰⁹ Variationen der unterrichtlichen Vermittlung von Gedichten dahingehend überein, dass der *kreative Umgang* mit einem fremden Text sowie die *Produktion bzw. Reproduktion* eines eigenen Textes *nur als Basis* zur Förderung des Textverstehens dienen kann: Hierfür sind drei Varianten denkbar:

Erste Variante: Es ist leichter, Gedichte zu verstehen, indem man Gedichte macht.

Zweite Variante: Verstehen ist der sinnlich-produktiven Erfahrung nachgeordnet.

Dritte Variante: Ein handelnder Umgang mit Gedichten realisiert ihre sinnliche Qualität und bereitet das kognitive Verstehen vor.¹¹⁰

Diese drei Variationen bestätigen, dass die Selbstproduktion eines Textes das kognitive Verstehen eines anderen voraussetzt. Dabei kann die Selbstproduktion eines eigenen Textes das *Verstehen anderer Texte erleichtern*.¹¹¹ Auch aus dieser Perspektive wird der Zusammenhang von *Leseverstehen und Schreiben* deutlich. Deshalb ist das *Kreative Schreiben* als Verfahren im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes von großer Bedeutung für die Entwicklung und die Evaluierung der Theoriebildung der *Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebene* im Deutschunterricht.

108 Siehe bei Kleinbauer, Michael: Montaigne: Materialien und Kommentare zu einer Poetik; 1982.

109 Siehe bei Haas, Gerhard 1997, S.55.

110 Ebd.

Siehe dazu auch Kap.5.3.3 Analyse eines lyrischen Textes zur Thematisierung, Präsentation und Förderung von Emotionen im Unterricht.

111 Siehe dazu die erste Fallstudienreihe im empirischen Teil der Arbeit.

3. Die Vorzüge der PISA-Studie im aktuellen didaktischen Diskurs

Lesekompetenz ist die Voraussetzung für Lernen in allen Bereichen ebenso wie für politische und gesellschaftliche Teilhabe, auch (und gerade) im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien.¹¹²

Die PISA-Studie 2000 hat in der Fachwelt unterschiedliche Debatten¹¹³ und dadurch zahlreiche Forschungsarbeiten in den zentralen Kompetenzbereichen ausgelöst, vor allem im Bereich der Lese- und Ausdruckskompetenzen¹¹⁴. Da sowohl mündliche und schriftliche Kompetenzen als auch der permanente Wissenserwerb eine Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit in anderen schulischen Fächern darstellen, muss auch verstärkt erforscht werden, inwieweit die Öffnung der Grenzen bisheriger schulischer Arbeit vielseitiges Wissen und die Hauptkompetenzen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks fördern könnte. Hierfür scheint es erfolgversprechend zu sein, didaktische Methoden zu entwickeln, die den Kindern helfen, einen stärker emotionalen¹¹⁵ Bezug zu den Gegenständen und Sachverhalten des Unterrichts zu entwickeln. Vor allem über den Literaturunterricht scheint dies in besonderem Maße möglich, vor allem wenn Zugänge gewählt werden, bei denen kreative und analytische Verfahren mit einander verbunden werden können. Soweit einer der Leitgedanken dieser Arbeit die Umorientierung des Deutschunterrichts zugunsten einer deutlichen Gewichtung der emotionalen Ebene ist, wird hierfür die ästhetische Bildung in den Blick zu nehmen sein. Da die ästhetische Bildung – unter dem interdisziplinären, fächerübergreifenden Ansatz – Kunst, Musik und weitere Fächer einbezieht¹¹⁶, soll sie als *unterstützendes Mittel* bei der

112 Deutsches PISA – Konsortium 2001, S.13.

113 Karg, Ina 2005.

114 Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts; 2007.

115 *Emotional* definiert sich in dieser Arbeit als: Empathie, Einbildungskraft, Leselust, Fremdverstehen, Einfluss von Kunst, Musik sowie Informationen über Geschichte, Volks- und Brauchtum; vgl. auch Wangerin, Wolfgang (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht; 2006.

116 Für Lesungen soll die Hintergrundmusik atmosphärisch aussagekräftig ausgewählt sein. Die Zusammenarbeit mit einem Musiklehrer liegt nahe nicht nur, weil er professionell beraten kann, sondern auch, weil es wichtig und nützlich ist, immer wieder die Fächergrenzen zu öffnen.

Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten verwendet werden, wobei die Entwicklung der Ausdrucksfertigkeiten mit Hilfe von Leseverstehen in hohem Maße auf der emotionalen Ebene stattfindet. Der Deutschunterricht ist hier in die Pflicht zu nehmen, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder von Zuhause aus mit einer entsprechenden Ausstattung – auch nicht im Hinblick auf Lesefreude und emotionale Zugänge zu Literatur und Büchern – in den Unterricht kommen. Empirische Studien haben gezeigt, dass Unterschiede im Leseverhalten von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten im Wesentlichen auf Merkmale des auf Bücher bezogenen Interaktions- und Kommunikationsverhaltens in den Familien zurückzuführen sind¹¹⁷. Sie bestehen darin, dass in den Familien die soziale Einbindung, das Leseverhalten der Eltern, das Bildungsniveau der Eltern und das Familienklima bekanntlich sehr verschieden sein können, was jeweils nicht ohne Einfluss auf das Leseverhalten und die Freude an Lektüre, die Kinder haben, bleibt. Doch ist davon auszugehen, dass ein qualitativ hochwertiger Leseunterricht selbst bei zu Hause wenig geförderten Schülern ein *besseres Leseverhalten*¹¹⁸ erzeugt.

Darum bleibt nur eine Institution, die die vorgenannten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in Bezug auf ihr Leseverhalten herausbilden kann, nämlich die Schule. Die Erkenntnis ist allerdings nicht unbedingt neu, denn bereits Lev Tolstoj schrieb während seiner Arbeit an der Schule im Dezember 1874 in Jasnaja Poljana:

Ich will die Ausbildung für die Volksmassen fördern und zwar ausschließlich, um die unentdeckten Puschkins, Ostrogradskijs, Filarets, Lomonosows zu retten. Und solche gibt es in großer Menge an jeder Schule.¹¹⁹

Auf den ersten Blick scheint das Konzept inkonsequent zu sein. Es kann die Frage entstehen, was die ästhetische Ausbildung mit den Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler zu tun hat. Für die ästhetische Ausbildung der Kinder werden schließlich spezielle Fächer angeboten, wie z.B. Musik oder Kunst. Dennoch ist es gerade dieses Konzept einer Verbindung von

117 Vgl. Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie; 2004, S.169-201.

118 Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Lesesozialisation. (Bd. 1) Leseklima in der Familie; 1993.

119 Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij; 1957, Bd. 62, S.130.

ästhetischer Bildung im Literaturunterricht zum Einen und Schreibfähigkeit zum Anderen, welches als erfolversprechend betrachtet werden kann. Ziel des vorliegenden Konzepts ist es nämlich, durch Unterrichtsangebote zum hochwertigen Schreiben Verfahren aufzuzeigen, die es den Kindern ermöglichen, *Lesen und Schreiben mit Hilfe des künstlerischen Ansatzes als geistige Prozesse erfahren zu können*. Darum ist in diesem Zusammenhang integrierter Unterricht – wie z.B. Literaturunterricht + Geschichtsunterricht/Musikunterricht/Kunstunterricht+Fremdsprachenunterricht in Russisch/Englisch/Französisch/Italienisch/Spanisch¹²⁰ usw. – sehr zweckmäßig. Dieses Konzept fordert viel Zeit seitens der Lehrperson, viel Arbeit von einer Unterrichtsstunde zur anderen, und das über viele Jahre. Erst danach kann festgestellt werden, ob mit dem Konzept Ergebnisse erzielt werden. Eine solche Arbeit ist einigermaßen komplex, denn sie besteht aus verschiedenen Komponenten, die jedoch nicht isoliert gesehen und nicht isoliert vermittelt werden dürfen, sondern stets zusammenspielen müssen: Zum einen wird angenommen, dass eine Verbindung von Lesen und Schreiben die Motivation und die Leistungen von Schülern steigert. Was dabei das Lesen angeht, so wird es davon ausgegangen, dass das Leseverstehen eines Schülers mit zunehmendem *Input* von Wissen¹²¹ steigt. Dass für das Lesen von Texten, insbesondere von Literatur jedoch die emotionale Seite gestärkt wird, bedeutet wiederum, dass ein Wissenserwerb nicht ausschließlich rational-kognitiv erfolgen soll und kann. Somit werden Formen und Inhalte von Wissen, emotionale und kognitiv-rationale Zugänge sowie Lesen und Schreiben zusammengeführt. Gerade für heutige Kinder und Jugendliche erscheint ein solches didaktisches Konzept geeignet, da es zwar bekanntlich Stimmen gibt, die vor einer Reizüberflutung durch die gegenwärtige Medienwelt warnen, wohingegen es aber auch die gegenteilige Auffassung gibt, nach welcher die Vielfalt von Bildern und Zeichen, denen die Kinder heutzutage ausgesetzt sind, für ihren Intelligenzzuwachs verantwortlich ist.

Die Erklärungen für den Intelligenzzuwachs sind vielfältig: Bessere Ernährung, Schulbildung und Gesundheitsversorgung werden als mögliche Ursachen diskutiert. Eine andere Theorie geht davon aus, dass der Flynn-Effekt durch den Überfluss an Bildern

120 Gemeint ist die Verbindung der Schulfächer.

121 Gemeint wird nach der Definition von Ossner, Jakob 2006, S.10: *Deklaratives Wissen/Wissen von Sachverhalten* und *Prozedurales Wissen/Zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen*.

und Zeichen in der Umwelt der Kinder ausgelöst wird: Da auch der IQ-Test aus vielen visuellen Aufgaben besteht, sind die mit immer mehr Fotos, Comics und Filmen aufgewachsenen jüngeren Generationen im Vorteil.¹²²

Es muss auch betont werden, dass es in dieser Arbeit nicht nur um einen reinen Faktenwissenserwerb durch den Lernenden geht. Vielmehr handelt es sich um eigene Zugänge zum Wissenserwerb jedes einzelnen Schülers mithilfe von Assoziationen, inneren Bildern und emotionalen Erlebnissen; dabei hilft der „geistige Zugang“ das (Welt-)Wissen besser im Schülergedächtnis zu verankern und bei Gelegenheit abrufbar zu machen. Bis zum Zeitpunkt der Publikation des Buches „Ästhetische Bildung und Identität“¹²³ gab es keine einheitliche Präzisierung des Begriffes „Ästhetische Bildung“, obwohl unter diesem Rahmenbegriff unterschiedliche Ansätze für die diversen Schulfächer begründet werden¹²⁴. Die Autorinnen und Autoren des Werkes sind von der Bedeutungsbreite der beiden Teilbegriffe „Bildung“ und „Ästhetik“ ausgegangen und sind darin überein gekommen, dass es sich beim Ästhetischen um einen „Modus des Verhaltens zur Welt“ handelt¹²⁵:

Ästhetische Bildung ist ausgelegt auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit, das in allen Unterrichtsfächern zu inszenieren wäre. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern sollen. Als Äquivalent zu einem in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugang wird so der anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Das Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnüglichen-Aneignen von künstlerischen, musikalischen, literarischen und religiös orientierten Ausdrucksformen in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Dabei sollen Sensibilität, Fantasietätigkeit, Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische, emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-)visuellen Medien bestimmten Welt.¹²⁶

Wangerin und seine Co-Autorinnen und Co-Autoren haben in „Musik und

122 Aus dem Artikel „Klugheit aus dem Koffer“ in der Zeitung „Welt am Sonntag“ vom 5. August 2007, S.63. Laut dem Artikel wurde das Phänomen „Flynn-Effekt“ nach dem neuseeländischen Politologen James Flynn benannt. So heißt es weiter, dass die Intelligenz sich aus unterschiedlichen Komponenten wie Verarbeitungsgeschwindigkeit, Gedächtnis, logischem Denken und Gefühl für Sprache zusammensetzt.

123 Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H.(Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerübergreifende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II; 2006.

124 Siehe auch in Wangerin, Wolfgang: Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht; 2006.

125 Otto, Gert; Gunter, Gunter 2001; S.13 zitiert nach Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand 1993.

126 Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. 2006; S.11.

Bildende Kunst im Deutschunterricht“ gezeigt, wie die Geschwisterkünste – Musik und Bildende Kunst – die emotionale Ebene des Deutschunterrichts aus ästhetischer Sicht verstärken können. Der praktischen Umsetzung im Schulunterricht dienen methodisch-didaktisch ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge, die im Rahmen des Literaturunterrichts auf der Basis des fächerübergreifenden Ansatzes zu realisieren sind. Die visuellen Materialien sind nach dem Prinzip der *Redundanz* – d.h. die Informationen in Text und Bild überschneiden sich völlig, beide Medien stellen dasselbe dar –¹²⁷ ausgesucht. Dabei bleibt die kognitiv-rationale Ebene des Unterrichts zunächst unbeachtet. Obwohl mit dem o.g. Konzept das Ziel verfolgt wird, dass der Schüler einen eigenen Schreibstil entwickelt und die Fähigkeit erwirbt, eigene Texte zu produzieren, wird dieses Ziel ohne Berücksichtigung der Wortschatzerweiterung und ausschließlich auf der emotionalen Ebene nicht erreichbar, weil es sich hier in erster Linie nur um *emotionale Eindrücke* und nicht um eine gezielt methodische Entwicklung des Sprachausdrucks handelt.

Wangerin sowie den Verfasserinnen und Verfassern der Beiträge im genannten Sammelband kann solange zugestimmt werden, wie es heißt, dass Musik und bildende Kunst die emotionale Ebene des alltäglichen Deutschunterrichts verstärken können. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt auch die Ergebnisse der oben erwähnten Forschungen, geht danach aber einen Schritt weiter, indem sie die Balance zwischen der emotionalen und der kognitiv-rationalen Ebene in den Vordergrund des alltäglichen Unterrichts stellt: „Der Mensch sucht und braucht beides, rationalen Weltzugang ebenso wie emotionale (Selbst)Sicherheit, weshalb es völlig verfehlt wäre, die eine Sphäre gegen die andere auszuspielen.“¹²⁸ In diesem Zusammenhang dient bildende Kunst nicht nur dem Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnüglichen-Aneignen von künstlerischen, musikalischen, literarischen und religiös orientierten Ausdrucksformen in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft¹²⁹, sondern sie dient auch dem Zweck, Lesen und Schreiben als geistige Prozesse in der Verbindung mit der kognitiv-rationalen

127 Siehe dazu auch die negativen Einflüsse der *redundanten* Text-Bild-Interaktion auf die Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler in Kap.8.4.

128 Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexion und Perspektiven für die Praxis; 1999, S.11.

129 Kirchner, Constanze; Schiefer-Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. 2006, S.11.

Ebene des Schulunterrichts unter dem interdisziplinären und fächerübergreifenden Ansatz zu erfahren. Des Weiteren setzt die Verbindung der kognitiv-rationalen mit der emotionalen Komponente im Unterricht Metakognition¹³⁰ voraus, denn für den erfolgreichen Lernprozess – Lesen, Schreiben und Sprechen – sind nicht nur eigene Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken erforderlich, sondern auch Reflexion, welche zu einer wichtigen Voraussetzung wird. Darüber hinaus spielt die ästhetische Bildung bei der Ausprägung der emotionalen Erlebnisse und bei der Prägung der metakognitiven Kompetenz eine unterstützende Rolle. Mechthild Dehn¹³¹ beispielsweise beschreibt ihre Überlegungen als einen Versuch, durch das Verhältnis von Text und Bild psychologische und ästhetische Perspektiven zu verbinden.

Außerdem wird beabsichtigt, neben der Wortschatzerweiterung den Wissenserwerb¹³² anhand von verschiedenen literarischen Gattungen aus der komparatistischen Perspektive zu fördern, wodurch auch andere Schulfächer integriert werden. Deswegen spielt bei der Auswahl der visuellen Materialien *Komplementarität* eine wichtige Rolle. Text- und Bildinformationen ergänzen sich gegenseitig, ohne sich zu überschneiden: Miteinander verflochten fördern sie die *Metakognition*.

Es gibt jedoch wenig empirische Erkenntnisse zum Thema Leseverstehen im Rahmen des interdisziplinären bzw. eines die Fächer verbindenden oder fächerübergreifenden Ansatzes. Diese Lücke soll diese Arbeit schließen. Basierend auf den Erkenntnissen sowohl der deutschen als auch der internationalen Psycholinguistik, auf den kognitionspsychologischen Modellen von Kintsch, Mandl u.a. und auf den Untersuchungen aus der Kinder- und Jugendneuropsychologie werden im Rahmen der Arbeit einige Unterrichtseinheiten für die fünfte Klasse entworfen und durchgeführt. Der Hauptanlass hierfür ist, Theorie und Unterricht zu verknüpfen, um den Bereich, in dem die neuen Erkenntnisse der Psychologie, Fachdidaktik und Pädagogik sich überlappen, zu erforschen. Dabei ist entscheidend, die kognitiv-rationale und emotionale Komponente so zu verbinden, dass einerseits die Ausdrucks- und Schreibkompetenz

130 In dieser Arbeit tritt der Begriff „Denkschulung“ in diesem Zusammenhang auf.

131 Dehn, Mechthild: Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild; 2007.

132 Ossner, Jakob 2006, S.10.

der Schüler und Schülerinnen anhand des Leseverstehens verbessert wird und andererseits diese Fallstudien für die Begründung der Theoriebildung – die Verbindung von kognitiv-rationalen mit emotionalen Komponenten – grundsätzlich ist.

Seit etwa Ende der 1990er Jahre bemüht sich die fachdidaktische Wissenschaft verstärkt um die Entwicklung neuer Konzepte.¹³³ Dabei entstanden einige interessante Abhandlungen, die solche Arbeitsbereiche wie Leseprozess, Textverstehen und kulturelle Kompetenz thematisieren.¹³⁴ Der Ansatz, dem diese Arbeit verpflichtet ist, nutzt in den praktischen Teilen einiges aus dem Konzept des *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* in der Verbindung mit dem Konzept des *Kreativen Schreibens*. Der Grund dafür ist, dass die eine ausschließlich emotionale Ausrichtung des Unterrichts für unzureichend gehalten wird und eine Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten im Unterrichtsverlauf¹³⁵ gesucht wird. Dafür bestehen Anschlussmöglichkeiten an ein gegenwärtig prominentes Forschungsfeld: Das im PISA-Test angewandte Modell beruft sich auf kognitionspsychologische Grundlagen des Textverstehens und zielt in der praktischen Umsetzung auf eine empirisch-statistische Überprüfung der Leistungsdimensionen beim Lesen. Dabei werden drei Lesekompetenz-Dimensionen unterschieden¹³⁶, und zwar: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten.

Da es für die Entwicklung unterrichtlicher Konzepte nicht darum gehen kann, Schüler lediglich „testfit“ zu machen, muss allerdings umfassender angesetzt werden. Kompetenzen im Umgang mit Texten sind mehr als sich durch einen

133 Folgende Untersuchungen haben die Fachdidaktik Deutsch zum Thema gemacht: LAU (Erhebung zu Aspekten der Lernausgangslage in Hamburg, ab 1996), PISA (Programme for International Student Assessment für 32 Teilnehmerländer 2000, 2003, 2006) sowie IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung für 35 Teilnehmerländer, 2003), u.a. auch Bamberger, Richard, 2000; Hurrelman, Bettina, Rosebrock, Cornelia 2006; Willenberg, Heiner 2004, Gold, Andreas 2006, Ossner, Jakob 2006, Karg, Ina 1999, 2007b, 2007c.

134 Siehe z.B.:

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Dazu: Barsch, Achim; Behnken, Imbke; Hurrelmann, Bettina; Rosebrock, Kornelia, Sander, Ekkehard (Hrsg.): Schüler 2003. Lesen und Schreiben.

Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven; 2006.

135 Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht; 1994, S.17-25.

136 Deutsches PISA – Konsortium, 2001.

statistisch auswertbaren Lesetest erfassen lässt. Daher kann man zwar mit den kognitionspsychologischen Modellierungen¹³⁷, auf die sich die PISA-Studie beruft, den Leseverstehensprozess beschreiben, nicht jedoch – zumindest nicht allein mit diesem Modell – „richtige“ und „falsche“ Antworten unterscheiden. Ferner wurde, insbesondere für den Bereich *Reflektieren und Bewerten*, die Notwendigkeit gesehen, in der Konzeptionalisierung des Deutschunterrichts die emotionale Ebene zu verstärken.

Lehrerinnen und Lehrer erfahren jeden Tag, wie voraussetzungsreich gerade das Reflektieren und Bewerten von Texten ist. Sie werden über kognitive Leistung hinaus aber an motivationale und emotionale Aspekte des Leseverständnisses denken, etwa an die Fähigkeiten, vom Lesen einen persönlichen Gewinn zu erwarten, mit emotionaler Beteiligung zu lesen, auch an die Fähigkeit, über das eigene Textverständnis mit anderen zu sprechen; Aspekte von Lesekompetenz, die vor allem – aber nicht nur – im Literaturunterricht eine prominente Rolle spielen.¹³⁸

Um dieser Forderung nachzukommen, setzt diese Dissertation in der Weise an, dass sie die Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten anhand mehrerer Fallstudien überprüft. So werden Unterrichtseinheiten durchgeführt, in denen kreative, produktionsorientierte Verfahren eingesetzt werden, um auf diese Weise die Lese- und Ausdrucksfreude zu fördern. Unter dem Einfluss von Musik und Kunst sollen sich für die Schüler subjektiv-phantasieorientierte Zugänge eröffnen, von denen angenommen wird, dass sie sich nicht etwa verselbständigen, sondern zu einer grundlegenden, aber auch überprüfbareren Verbesserung der Lese- und Ausdrucksfähigkeit beitragen. Auch hier soll die Arbeit ein Defizit ausgleichen, das darin besteht, dass der fachübergreifende Unterricht zwar vielfach für die Praxis gefordert wird, theoretisch bislang aber nicht wirklich fundiert ist. Dabei kann man fachlich begründen, dass Lesen und Schreiben sich gegenseitig bedingen können, und es wird kognitionspsychologisch deutlich, dass Wahrnehmungen von Menschen nicht nach den Kategorien und Grenzen von Schulfächern erfolgen. Aus den Unterrichtssequenzen werden Ergebnisse in doppelter Weise vorliegen: zum einen als Schülerarbeiten, zum anderen in Form von begleitenden

137 Vor allem ist dabei das schon als klassisch geltende so genannte Kintsch-van-Dijk-Modell zu nennen, vgl. zusammenfassend Kintsch, Walter: *Comprehension. A paradigm for cognition*; 1998.

138 Hurrelmann, Bettina: *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*; 2002.

Fragebögen¹³⁹. Beides wird miteinander verknüpft und dient der Überprüfung des interdisziplinären Ansatzes und der Unterstützung der theoretischen Aussagen.

Das Ziel dieser Arbeit ist u.a. auch, für die Thematisierung moralisch-ethischer Werte und Vorstellungen auf interdisziplinärer Basis im Schulwesen zu plädieren und damit im Wesentlichen das *Leseverstehen* zu fördern, weil die Auseinandersetzung mit den entsprechenden literarischen Quellen diese Fertigkeit erheblich unterstützen könnte. Unter dem fächerübergreifenden Ansatz wird ein Konzept angeboten, durch das die Analyse der Spuren des moralisch-ethischen Handelns des Menschen im Laufe der Jahrhunderte¹⁴⁰ erfolgt. Dabei beeinflusst die Entwicklung eigener Einstellungen das moralisch-ethische Handeln, denn beim Erlernen jeder Literaturgattung, bei der Auseinandersetzung mit jedem literarischen Werk, werden moralische Werte implizit oder explizit offenbart, wobei aber eine ausschließlich bürgerliche Moralprägung als Maxime der subjektiven Lebensführung vermieden werden soll. Dabei geht es darum, dass Lesen kein rein mechanischer, sondern ein höchst intellektueller Prozess ist, der eine intensive und vielseitige Denkschulung erfordert. Ein Bestandteil des Unterrichtsangebotes ist in diesem Zusammenhang also – neben der Förderung der o.g. moralisch-ethischen Werte – auch die Förderung des *Fremdverstehens*. Das Wort "fremd" ist in dieser Arbeit in diesem Zusammenhang nicht nur im religiösen bzw. ethnischen und kulturellen Sinne gemeint, sondern bezieht sich auch auf unterschiedliche Denkweisen aufgrund von Zeit- und Ideologiefaktoren. Für den Deutschunterricht ist dies bislang noch zu wenig bedacht worden. Im niedersächsischen „Kerncurriculum“ etwa fehlt diese Komponente: Sie wird zwar erwähnt, findet aber durch die angebotenen praktischen Aufgaben keine Realisierung¹⁴¹, was jedoch in einer multikulturellen, demokratischen Gesellschaft äußerst wichtig wäre. Ein nächster Punkt beabsichtigt zu zeigen, warum *Leseförderung* als innovatives Projekt, wie es heutzutage an einigen Schulen durchgeführt wird – beispielsweise eine Lese- und Lernolympiade nach Richard Bamberger oder die

139 Entwickelt nach: Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith: Research methods in education; 2003.

140 Siehe dazu Abb.8, Kap. 7.2 *Ästhetik, Empathie und Konvivenz durch Fremdverstehen*.

141 Siehe: Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Deutsch: „Sprechen und Zuhören“; 3.2 „Schreiben“.

so genannte „freie Lesestunde“ nach der SSR-Methode¹⁴² – nur als erster Schritt zur Förderung des Leseverstehens angesehen werden kann. Richard Bambergers Lese- und Lernolympiade arbeitet mit einer Mischung aus Angebot und Zwang¹⁴³. Bambergers Grundidee ist einfach: Durch schnelleres zum besseren Lesen gelangen.

In einer Reihe von Längsschnittstudien, etwa der Bielefelder Längsschnittstudie von Skowronek und Kollegen, der Münchner LOGIK-Studie von Weinert u.a. sowie der Wiener Längsschnittstudie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann¹⁴⁴, ließ sich zeigen, dass frühe Unterschiede in der Lesekompetenz über die Jahre hinweg relativ stabil bleiben. Wesentliche Ergebnisse der Wiener Studie sind in den beiden unteren Tabellen eingetragen.

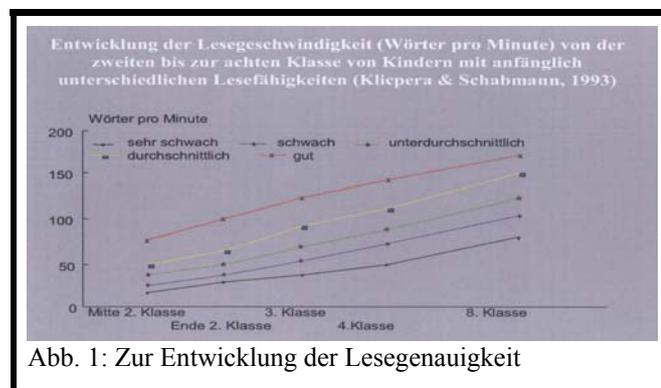


Abb. 1: Zur Entwicklung der Lesegenauigkeit

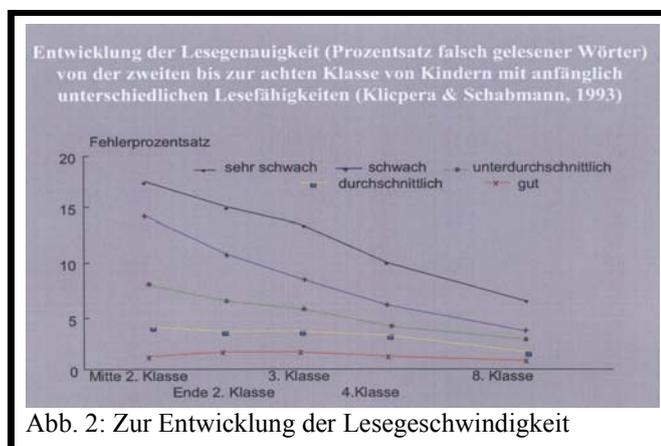


Abb. 2: Zur Entwicklung der Lesegeschwindigkeit

142 Um nur eines von sicher vielen Beispielen zu nennen: Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Göttingen führt Leseolympiaden nach Bamberger durch, vgl. <http://www.gsg-goettingen.de/238.html> (15.08.2008); *Sustained Silent Reading* vgl.: Gantt, Patricia M.; Langer Meeks, Lynn (Hrsg.) 2004, S.32-40.

143 Bamberger, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leseleistung und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“; 2000.

144 Quelle: http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/schuleundbildung/volksschulen/lesefoerderung/einf_hrung_lesekompetenz_tagung042007.pdf (25.10.07).

Wie die Ergebnisse der beiden Abbildungen zeigen, ist das Niveau der Lesekompetenz – d.h. Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit – bereits in der zweiten Klasse für die spätere Entwicklung bedeutsam. Deswegen ist die Methode von Richard Bamberger mehr für die basalen Leseprozesse (Rekodieren, Dekodieren) in den ersten Schuljahren geeignet. Solche Maßnahmen wie Leseolympiaden sollten bereits in der Grundschule ihren Platz finden, denn nach Karen Richter nimmt Lesemotivation in der Grundschule kontinuierlich ab¹⁴⁵. Mit zunehmendem Alter der Schüler werden das Leseverständnis bzw. das Leseverstehen, die Lesemotivation und die Verfahren zur Vermittlung von metakognitivem Wissen immer bedeutsamer. Außerdem scheint es ohne Rücksicht auf die Kriterien zur Auswahl von Lesebüchern unmöglich, Leseverstehen, kulturelles Niveau oder anspruchsvolle Redegewandtheit zu ermöglichen. Auf die Bedeutung der Auswahl der Lektüre wurde schon früher von höchster Stelle ausdrücklich verwiesen:

Vom Schlechten kann man nie zu wenig und das Gute nie zu oft lesen: schlechte Bücher sind Gift, sie verderben den Geist. – Um das Gute zu lesen, ist eine Bedingung, dass man das Schlechte nicht lese: denn das Leben ist kurz, Zeit und Kräfte beschränkt. (Schopenhauer)

Freilich sind die Kriterien von „das Gute“ und „das Schlechte“ bezüglich einer Leselektüre ziemlich relativ, daher schwer definierbar und auf die Gegenwartssituation nicht immer übertragbar. Jedoch hätte Schopenhauer sogar heute in dem Sinne recht, dass die Textauswahl von rationalen Überlegungen begleitet sein sollte, z.B.: Welches Wissen vermittelt der Text? Inwieweit ist dieses Wissen für die Schüler im entsprechenden Alter relevant? Bei Förderung welcher Kompetenzen sollte dieses Wissen dienlich sein? Kann dieses Wissen nützlich bei der Problem- und Aufgabenlösung im Unterricht sein? Wird dieses Wissen in Bezug auf das Thema des Unterrichts erworben oder ohne Anbindung daran? Kann dieses Wissen das (inter-)kulturelle Niveau¹⁴⁶ der Schüler steigern?

Der Umkehrschluss wäre:

Die Ausarbeitung von Methoden und Verfahren auf der Grundlage von Beschreibungen des Leseverstehensprozesses, wie sie etwa Mandl, Kintsch, Van Dijk,

145 Vgl. Richter, Karen: Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht; 2005.

146 Hier und weiter *Kultur als Logik, mit der Menschen ihre Welt ordnen*.
Siehe in: Heringer, Hans Jürgen 2004, S.132-142.

Neisser¹⁴⁷ u.a. vorgestellt haben, kann unter dem interdisziplinären, interkulturellen Ansatz das Leseverstehen ebenso fördern wie die Auswahl der entsprechenden Literatur und eine kulturelle Vielseitigkeit¹⁴⁸. Hier wird folglich der Versuch unternommen, anhand von theoretischer Fundierung in einem engen Zusammenhang mit den empirischen Untersuchungen deutlich zu machen, warum der Deutschunterricht nicht auf eine Testvorbereitung reduziert werden darf.

147 Vgl. Neisser, Ulric 1974, 1979 bzw. 1996, 1998.

148 Darüber ausführlicher im nächsten Kapitel.

4. Text- und Bildverstehen als Konstruktionsprozesse

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
(Wanderer, es gibt keinen
Weg. Der Weg entsteht
beim Gehen.)
Antonio Machado*

In der kognitiven Lernpsychologie bezeichnet man das Lernen als selbst gesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit. Aus der Perspektive der Lernpsychologie charakterisierte Jean Piaget die Intelligenz als „erfinderisches Denken“, welches dem Subjekt die Strukturen zu konstruieren und damit Wirklichkeit zu „organisieren“ und nicht nur nachzuahmen, ermöglicht. So ist es auch im Bereich des Lesens bzw. Leseverstehens: Um die Intelligenz der Schüler zu fördern, darf das Leseverstehen bzw. Textverstehen nicht nur als „Rekonstruktion einer Konstruktion“ – wie dies in Testverfahren noch immer die Regel ist¹⁴⁹ – sondern auch als *eigene Konstruktion einer Konstruktion* verstanden werden. Leseverstehen ist eine aktive, selbst gesteuerte, konstruktive Tätigkeit und nicht nur bloße Informations- bzw. Bedeutungsentnahme oder Aneignung einer Verfahrensweise. Deshalb muss Leseverstehen als individueller Lernweg des Subjektes betrachtet, stimuliert und unterstützt werden und nicht als überprüfbares Endprodukt, denn Leseverstehen ist ein Prozess, der nie endet. Aus dieser Sicht sind Lesekompetenz, Leseförderung und Lesestrategie vom Leseverstehen¹⁵⁰ zu unterscheiden.

Das unten abgebildete Schema zeigt, dass Leseverstehen in dieser Arbeit aus zwei miteinander verbundenen Perspektiven betrachtet und beschrieben wird: Einerseits aus der *kognitionspsychologischen Perspektive*, andererseits aus der *Perspektive des fächerübergreifenden, (inter-)kulturell-komparatistischen Ansatzes mithilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts*.

Aus der *kognitionspsychologischen Perspektive* gesehen stellt Leseverstehen ein Modell dar, das aus drei miteinander agierenden Prozessen besteht: *Lesen zu können*, d.h. die Kenntnis der Tatsache, dass Buchstaben keine Dekoratio-

149 Bei PISA 2000, S.71 heißt es zwar zunächst: „Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Informationen enthalten ist, sondern eine aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung.“ Ist hier bereits unklar, ob es nun eine „Konstruktion“ oder eine „Rekonstruktion“ sein soll, so macht der folgende Satz deutlich, dass man an eine „Konstruktion“ nicht denkt: „Lesen ist ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme...“ (ebd. S. 71).

150 Siehe Abb. 10 im Anhang.

nen sind, sondern Sinn ergeben können wird als Grundannahme vorausgesetzt, damit die anderen Prozesse stattfinden können. Geht man davon aus, so wird man ferner annehmen müssen, dass bereits beim Lesen des Anfangs eines Satzes ein Individuum ein subjektives *Situationsmodell* entwickelt, d.h. eine Vorstellung von dem gewinnt, was der Sinn des Gelesenen sein könnte. Der Prozess der Bedeutungsgenerierung kann jedoch nur in Gang kommen, wenn Vorwissen und Lesemotivation vorhanden sind, die vom *kulturell-sozialen Umfeld* eines Individuums beeinflusst sind. Im weiteren Verlauf des Leseprozesses, d.h. der als aktive Tätigkeit verstandenen Sinnzumessung bei der Lektüre eines Textes, muss ein Individuum sein *Vorwissen* ständig *aktivieren* und dieses mit den Textimpulsen, auf die es stößt, abgleichen, um sein Situationsmodell ununterbrochen bis zum Ende des Leseprozesses weiter entwickeln zu können.

Unter *Lesekompetenz* wird in dieser Arbeit eine Reihe von Verfahren beim Umgang mit einem Text verstanden, obwohl man an dieser Stelle gleich sagen muss, dass das bereits erwähnte *mechanische Lesen* als eine *Teilkompetenz* dazu gehört.

Unter *Lesestrategie* wird die praktische Umsetzung von Regeln beim Umgang mit einem Text¹⁵¹ verstanden, wobei diese Regeln als Hilfsmittel bei der *Aktivierung des Vorwissens* dienen. *Leseförderung* in Form einer Leseolympiade kann *Lesen als Kennenlernen von Büchern und als Zugang zum Leseprozess* fördern. Sie kann auch, je nach Auswahl der gelesenen oder der angebotenen Bücher, mehr oder weniger bei der zukünftigen Ausübung des Leseprozesses die *Aktivierung des Vorwissens* und die davon abhängige *Entwicklung des Situationsmodells* intensivieren.

Leseverstehen auf der Grundlage des fächerübergreifenden, (inter-)kulturell-komparatistischen Ansatzes unter Berücksichtigung des künstlerisch-literarischen Konzepts kann für das Leseverstehen noch mehr als Lesestrategien und Leseförderung in Form einer Leseolympiade leisten. Leseverstehen unter dem fächerübergreifenden, (inter-)kulturell-komparatistischen Ansatz anhand des künstlerisch-literarischen Konzepts ermöglicht im Unterricht die Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Komponenten. Dadurch wird nicht nur ein bedeutender Beitrag zur Lesemotivation geleistet, sondern die Schüler

151 Siehe z.B. In: Willenberg, Heiner: Lesestrategien; 2004, S.6-12.

selbst werden zur Erschließung neuer *Lesedimensionen* angeleitet. Aus der kognitiv-rationalen Sicht kann dieser Zugang zum Leseverstehen anhand von zahlreichen Verfahren zur Bereicherung des (Welt-)Wissens, des Wortschatzes, zur Entwicklung des Kunstsinnes¹⁵² und damit zur Kultiviertheit¹⁵³ der neuen Generation beitragen. Die Erweiterung des (Welt-)Wissens und des Wortschatzes entwickelt zugleich sowohl den schriftlichen als auch den mündlichen Sprachausdruck. Durch die Verbindung der Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben entsteht eine optimale Voraussetzung für die Entwicklung journalistischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei für diese Entwicklung die gegenseitige Wechselwirkung von Lesen und Schreiben – in Anbindung an die Erschließung neuer Lesedimensionen – *besonders günstig* ist. Die Erschließung neuer Lesedimensionen wird dank der Öffnung der Fächergrenzen im Rahmen des fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts möglich. Außerdem lassen sich die szenisch-darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand der Text-Bild-Musik-Verbindung schulen. Die Konfrontation mit den Literaturgattungen unter dem interkulturell-komparatistischen, fächerübergreifenden Ansatz kann nicht nur Kenntnisse über die ways of life¹⁵⁴ verschiedener *ethnischer Gruppen* vermitteln, sondern auch deren (Lebens-)Umstände nachvollziehbar machen und zu einer Tolerierung der bestehenden Unterschiede führen.

Außerdem ermöglicht Leseverstehen auf Basis des fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts die Ausprägung von Empathie, die ihrerseits für Leseverstehen relevant ist. Die Fähigkeit, sich in die Figuren eines literarischen Textes hineinversetzen zu können, kann ein Vehikel für ein besseres Nachvollziehen der Handlung darstellen. Dieses Nachvollziehen wiederum hat eine positive Auswirkung sowohl auf das Leseverstehen als auch bei der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks.

Die *Verbindung von Emotion und Kognition* vor dem Hintergrund des *fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts* fördert die Herausbildung und Entfaltung der

152 Siehe in: Hansen, Klaus P. 1995, S.10.

153 Ebd.

154 Ebd., S.11.

metakognitiven Kompetenz¹⁵⁵, die für die Entwicklung der journalistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Grundvoraussetzung ist. Sogar schon in der Sekundarstufe I ist diese Fähigkeit von großer Bedeutung, denn die Schüler finden es schwierig, eigene Meinungen zum Inhalt eines Textes zu formulieren. In der Regel sind sie nur dazu in der Lage, den Text einfach nachzuerzählen. Um *über den Text schreiben* zu können, muss man jedoch vom Text *abstrahieren* können. Leseverstehen aus der Perspektive des fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatzes anhand des künstlerisch-literarischen Konzepts hilft dem Schüler, dank der Herausbildung des sich gegenseitig bewirkenden emotional-kognitiven Einflusses, im Reflexionsprozess die für das Schreiben bedeutsame *Abstraktionsebene* zu erreichen.¹⁵⁶

Wie Leseverstehen muss auch *Bildverstehen* als individueller Lernweg des Subjektes betrachtet, stimuliert und unterstützt werden, nicht nur als „Rekonstruktion einer Konstruktion“¹⁵⁷. Der Kognitionspsychologe Neisser¹⁵⁸ hat dargelegt, dass Sehen kein Prozess des Abbildens¹⁵⁹ ist. Sogar die Wahrnehmungsstufen laufen beim Sehen nicht unabhängig von Kognition und Emotion des Rezipienten ab. Im Sehprozess spielen nämlich zum einen die visuellen Fähigkeiten eines Individuums – z.B. seine *Fähigkeit, zu dekodieren* – sowie seine kulturelle Erfahrung – d.h. die sogenannten *mental codes* – eine gewisse Rolle, darüber hinaus wird aber auch der Einfluss des Gesehenen auf den Gefühlszustand eines Rezipienten von diesen beiden Faktoren – visuelle Fähigkeiten sowie kulturelle Erfahrung – gesteuert.

Auf das Sehen von Bildern übertragen, lässt sich demnach feststellen, dass für das Bildverstehen ebenso wie für das Textverstehen Welt- und Handlungswissen relevant sind. Wenn Text- und Bildinhalte im Bereich des Welt- und Handlungswissens einander überlappen, ist die wechselwirkende Text-Bild-Verbindung von Vorteil, denn die Sinneszusammenhänge und das Generieren von Bedeutungen können eine gegenseitig kohärenzstiftende Funktion – d.h. eine Bildung von zusätzlichen Inferenzen – ausüben. Dabei kann das Bildver-

155 Siehe die Ergebnisse der letzten Fallstudie der ersten Fallstudienreihe.

156 Siehe Abb.9 und 10 im Anhang.

157 Siehe dazu unten die Ausführungen zum Bildbeschreiben und Bilderschließen.

158 Vgl. Ulric, Neisser: Kognitive Psychologie; 1974.

Neisser, Ulric: Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie; 1996 (1. Aufl. 1979).

159 Vgl. auch Weidenmann, Bernd: Informelle Bilder; 1994.

stehen das Textverstehen unterstützen bzw. motivieren, denn die *holistische Wahrnehmungsmöglichkeit* bzw. *Wahrnehmungsdeutung* ist nicht so anstrengend wie das Lesen¹⁶⁰. Außerdem kann die komplementäre Art des Bildes¹⁶¹ die Unbestimmtheiten und Leerstellen des Textes auffüllen und umgekehrt, denn nach Weidemann¹⁶² entsteht die Qualität des Sehens und Verstehens daraus, wie man mit seinem vorhandenen Wissen Kohärenz bilden kann. Unstrittig ist, dass Wissen (Welt- und Vorwissen) sowohl das Text- als auch das Bildverstehen bestimmt. Diese Gemeinsamkeit führt zu der Erkenntnis, dass es sinnvoll wäre, nach gegenseitigen, wechselwirkenden Potenzialen beider Medien zur Erweiterung des Wissensbestandes und zur Unterstützung des Leseverstehens im Unterricht zu suchen.

Allerdings hat das Bildverstehen in Didaktik und Unterricht noch immer eine sehr eingeschränkte Reputation. Dies liegt daran, dass die materiellen Bilder für *einfache, intelligenz- und reflexionsfeindliche Sinnesreize*¹⁶³ gehalten werden. Um dem entgegenzusteuern, sollte man Bildverstehen zum einen als Prozess und zum anderen in seiner kohärenzstiftenden Möglichkeit, die es bietet, von der Bildbeschreibung – als Vorgang des Abbildens – abgrenzen, weil Bilderschließungskompetenz und Bildbeschreibungskompetenz nicht dasselbe sind. Im schulischen Unterricht wird jedoch weniger Ersteres (das Bildverstehen) sondern eher Letzteres (die Bildbeschreibung) unterrichtet. Damit ist aber nicht gemeint, dass es völlig falsch wäre, Bildbeschreibungskompetenz als wichtige Kompetenz zu bezeichnen. Es darf nur nicht die *einzigste bildbezogene Kompetenz* bleiben, die im Deutschunterricht zu erwerben ist, gerade in Bezug auf einen weiterführenden Wissenserwerb, denn:

1. im Bild können kultur- und alltagsbezogene Informationen versteckt sein.
2. Im Hintergrund eines Bildes können epochal-historische Informationen

160 Vgl. Ehlich, Konrad: Sind Texte Bilder? 2005; S.59.

161 Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musik – Bild – Architektur – Film; 1928.

Ingarden hat darauf hingewiesen, dass Bilder nicht nur etwas zeigen, sondern auch wie ein Text etwas verbergen können. Daraus folgt, dass das Bildverstehen wie auch das Textverstehen als ein subjektiver Konstruktionsprozess analysiert werden kann. In diesem Zusammenhang werden in dieser Arbeit Bild und Text als sich gegenseitig unterstützende Konstrukte betrachtet.

162 Weidemann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern; 1988.

163 Vgl. Baake, Dieter: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn; 1995, dazu auch Stöckl, Hartmut: Bilder – Konstitutive Teile sprachlicher Texte und Bausteine zum Textstil; 2004b.

stehen, die manchmal im Bild implizit dargestellt sind: z.B. eine spezifische Richtung in der Malerei, die Darstellung eines Ereignisses oder einer berühmten Person oder eines Gegenstandes, usw.

3. Die Emotionalität des Bildes ist leichter zu erkennen als die des Textes, was äußerst relevant für die Ausprägung der Vorstellungen ist. Daraus folgt:
4. Nicht nur bei der Rezeption des Textes entstehen Vorstellungen, auch Bilder produzieren innere Bilder¹⁶⁴.

Somit kann folgendes Fazit gezogen werden:

1. Bildverstehen verläuft auf ähnliche Weise wie das Leseverstehen, nur wird der Leseprozess durch das Betrachten des Bildes (*visual literacy*) ersetzt, d.h. beim Betrachten des Bildes verlaufen ähnlich wie beim Leseverstehen zwei parallele, miteinander verbundene und voneinander abhängige Prozesse: der Prozess der *Entwicklung eines Situationsmodells* und der Prozess der *Aktivierung des Vorwissens*.
2. Bildverstehen als Prozess ist analog zum Textverstehen zu begreifen, weil beide Prozesse nicht nur als Rekonstruktions-, sondern auch als Konstruktionsprozesse zu bestimmen sind.
3. Bildverstehen kann aufgrund der kohärenzstiftenden Funktion das Textverstehen fördern.
4. Wie das unten eingefügte Schema „Zur Verbindung von Emotion und Kognition“ veranschaulicht, treffen Emotion und Kognition nicht nur intern (explizit oder implizit) im Text oder im Bild zusammen. Vielmehr führt die Verbindung von Emotion und Kognition extern über die Verbindung von Text und Bild auf eine metakognitive Ebene, und zwar in Form von inneren Bildern, Vorstellungen und Phantasie, da im sprachlichen Ausdruck – in der Rede – Kognitives und Emotionales verbunden wird. Insbesondere diese Verbindung fördert das sprachliche Ausdrucksvermögen. Dadurch findet zugleich die wechselseitig wirkende Verbindung von Lesen ↔ Schreiben oder Lesen ↔ Sprechen statt.¹⁶⁵

164 Dehn, Mechthild 2007.

165 Siehe das Schema S.45.

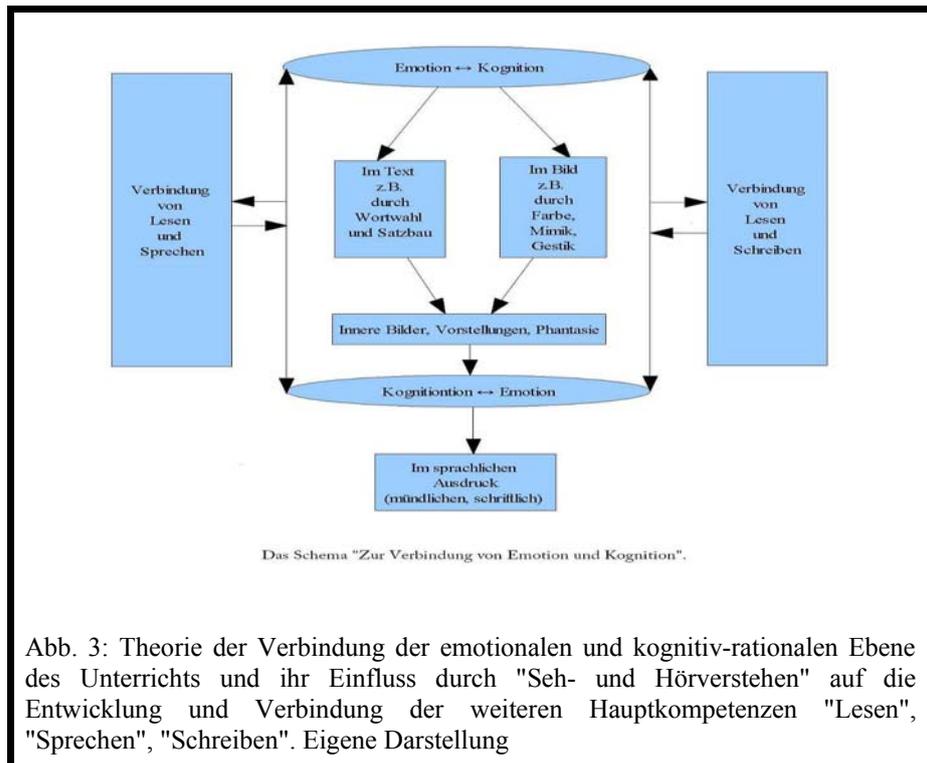


Abb. 3: Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts und ihr Einfluss durch "Seh- und Hörverstehen" auf die Entwicklung und Verbindung der weiteren Hauptkompetenzen "Lesen", "Sprechen", "Schreiben". Eigene Darstellung

4.1 Mentale Textrepräsentation als Ergebnis von Verstehensprozessen

Textverstehen wird als inneres Handeln aufgefasst, so dass von einer Leser-Text-Interaktion gesprochen wird: Forschungsgrundlagen hierfür sind die Arbeiten von Kintsch¹⁶⁶, Rumelhart¹⁶⁷, Adams & Collins¹⁶⁸, Mandl¹⁶⁹. Beim sequentiellen Prozess des Textverstehens handelt es sich um eine Aufeinanderfolge von Verarbeitungsschritten, innerhalb derer in einer Wissenshierarchie auf- und absteigend, parallel und sequentiell, rekursiv und interaktiv gearbeitet wird. Es handelt sich um einen vielschichtigen, komplexen und konstruktiven Prozess¹⁷⁰, so Kintsch u.a.¹⁷¹; Schnotz¹⁷²;

166 Kintsch, Walter: Learning, memory and conceptual processes; 1970.

Kintsch, Walter: Memory and cognition; 1977.

167 Rumelhart, David E.: Introduction to human information processing; 1977.

168 Collins, Barry E; Gross, Alan E.; Bryan, James H.: An introduction to research in social psychology: Exercises and examples; 1972.

169 Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.): Emotion und Kognition; 1983.

170 Verstehensmodelle werden im nächsten Kapitel detailliert beschrieben.

171 Kintsch, Walter: How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. In: A.F. Healy; M.S. Kosslyn (Hrsg.): Essay in honor of William K. Estes: From learning theory to connectionist theory. Vol. 1. From learning processes to cognitive processes; 1992, S. 261-278.
Ders. 1998.

172 Schnotz, Wolfgang: Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten; 1994. Ders.: Über den Einfluss der

Baumert¹⁷³, Ciompi¹⁷⁴. Doch zuvor muss näher bestimmt werden, was man unter mentaler Textrepräsentation versteht:

Im Prozess des Lesens aktiviert der Leser sein Vorwissen, indem er auf bestimmte Signale des Textes reagiert. Für das Verstehen spielen dabei steuernde Ordnungsmuster eine Rolle, so genannte Schemata¹⁷⁵, in denen das Wissen organisiert ist. Doch gehören dazu auch Sprachkenntnisse und Kenntnisse über Textsorten. Sie alle dienen als Grundlage für Sinnstiftung, Orientierung und Verstehensleistung¹⁷⁶. Der Leser verbindet den Textinhalt mit seinem (Vor-)Wissen, indem ein „Situationsmodell“ als Ergebnis des Lesevorgangs entsteht¹⁷⁷. Damit wird zugleich konstatiert, dass eine solche mentale Textrepräsentation ein Ergebnis subjektiver Konstruktionsleistung ist und daher kann und darf der Lesevorgang *nicht* ausschließlich als *Rekonstruktion einer Konstruktion* verstanden werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Leseverstehen nicht nur durch die Öffnung der schulischen Fächergrenzen zu fördern ist, sondern dass auch die wechselseitig wirkenden Zusammenhänge zwischen Kognitionspsychologie, Hermeneutik und Rezeptionsästhetik in didaktischer Hinsicht bezüglich des Leseprozesses zu bedenken sind.

4.2 Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens in Bezug auf das Thema dieser Arbeit

Die Zielsetzungen dieser auf dem künstlerisch-literarischen Konzept sich stützenden Arbeit ergeben sich aus dem Forschungsstand zum Thema *Text- und Bildverstehenskombination*. Betrachtet man das Leseverstehen aus der Perspektive der *Kognitionspsychologie*, so wird man mit einer großen Menge von Publikationen konfrontiert. Diese Arbeit basiert zum Teil auf einem inzwischen schon als „klassisch“ anzusehenden Textverstehensmodell von

Textorganisation auf Lernprozess und Lernergebnisse; 1982.

Dazu auch: Pflugradt, Nina: Förderung des Verstehens und Behaltens von Textinformation durch „Mapping“; 1985.

173 Baumert, Jürgen: Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten; 2000.

174 Ciompi, Luc: Außenwelt – Innenwelt: Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen; 1988.

175 Kintsch, Walter 1977. Übersetzt von Albert, Angelika: Gedächtnis und Kognition, 1982.

176 Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter: Strategies of discourse comprehension; 1983.

177 Kintsch, Walter 1992, 1998.

Kintsch¹⁷⁸, Kintsch & van Dijk¹⁷⁹, Mandl¹⁸⁰, Kintsch u.a.¹⁸¹ und Schnotz¹⁸² sowie Baumert¹⁸³.

So bestehen für Kintsch und van Dijk¹⁸⁴ die beim Textverstehen gebildeten Wissensstrukturen aus syntaktischen Einheiten, die die Autoren als *Propositionen* bezeichnen. Eine Proposition repräsentiert einen Sachverhalt und stellt eine Relation zwischen Prädikat und Argument her. Ein Text wird in mehreren Zyklen verarbeitet: Eine Anzahl von Sätzen bzw. von Phrasen wird ins Arbeitsgedächtnis eingelesen und zu Propositionen verarbeitet. Diese Propositionen werden mit den bisher aufgenommenen verknüpft. Auf diese Weise verarbeitete Propositionen werden vom Arbeitsgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis übernommen und aufbewahrt. Im nächsten Verarbeitungszyklus werden die bereits verarbeiteten Propositionen mit den neuen Propositionen verknüpft. Dabei wird *Kohärenz* gebildet, wenn jede Textproposition direkt mit einer anderen verknüpft werden kann. *Inferenzen*¹⁸⁵ sind erforderlich, wenn keine unmittelbaren Anknüpfungsmöglichkeiten vorhanden sind und der Rückgriff auf Vorwissen notwendig ist. Dabei müssen zusätzliche Propositionen generiert werden, um Kohärenz zu schaffen. Dies hängt sowohl vom Text als auch vom Leser ab, d.h. unterschiedliche Leser mögen mit demselben Text durchaus unterschiedlich verfahren und unterschiedliche Notwendigkeiten sehen.

Eine recht umfassende Darstellung des Textverarbeitungsprozesses gibt auch Mandl¹⁸⁶. Er unterscheidet drei Ebenen der Textverarbeitung: die *subsemantische Ebene*, die *semantisch-syntaktische Ebene* und die *inferentielle Ebene*.

Auf der untersten, der subsemantischen Ebene, finden Identifikationsprozesse statt, und zwar mit dem Ziel der Worterkennung. Das Textlesen als Prozess der Worterkennung und der semantischen Interpretation läuft automatisiert

178 Kintsch, Walter 1974.

Kintsch, Walter 1970, 1977.

179 Kintsch, Walter; Van Dijk, Teun A: Toward a model of discourse comprehension and production; 1978b.

Vgl. Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter 1983.

180 Mandl, Heinz 1987.

181 Kintsch, Walter 1992.

Kintsch, Walter 1998.

182 Schnotz, Wolfgang 1982 u. 1994.

183 Baumert, Jürgen 2000.

184 Kintsch, Walter 1974, 1977. Kintsch, Walter; Van Dijk, Teun A. 1978b.

185 Vgl. Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter 1983; Kintsch, Walter 1992.

186 Mandl, Heinz 1987; Kintsch, Walter 1998.

und nicht bewusst ab. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass auf dieser Ebene die Instruktionen von außen oder die gezielten Aufgaben zum Text¹⁸⁷ die Aufmerksamkeit des Lesers fokussieren können.

Auf der semantisch-syntaktischen Ebene sind die Zielsetzungen noch nicht bewusst. Bewusstsein kommt erst mit Störungen zustande, indem Bedeutungen durch *Elaborationen* oder *Reinstatements* konstruiert und damit erkannt werden müssen. Wenn die Konstruktionsprozesse auf der semantisch-syntaktischen Ebene unter dem Problemlöseprozess nicht erfolgreich sind, so entstehen Kohärenzbrüche, die den Verstehensprozess behindern.¹⁸⁸ Die vorgesehene Theorie einer Verknüpfung von rationalen mit emotionalen Komponenten im Sprach- und Literaturunterricht verfolgt das Ziel, in ihrer praktischen Anwendung die Konstruktionsprozesse auf der semantisch-syntaktischen Ebene als Problemlösungsprozess zu bewältigen. Die gleiche Bedeutung für diese Theorie hat auch die inferenzielle Verarbeitungsebene. Mandl ist der Meinung, dass die inferentielle Verarbeitungsebene einen höherrangigen kognitiven Prozess ermöglicht:

Unter einer Inferenz wird ein kognitiver Prozess verstanden, mit dem ein Leser ausgehend von im Text vorhandenen Informationen neue und mit ihnen verbundene Informationen erschließt. Diese Verarbeitungsebene ist am schwierigsten zu analysieren, da hier eine unübersehbare Zahl von Schlussfolgerungsprozessen ablaufen kann.¹⁸⁹

In den beiden letzten Punkten nähern sich einige Fallstudien der Darstellung des Textverarbeitungsmodells von Mandl.

Wenn die Verarbeitungszyklen beim Textverstehen auf die oben beschriebene Weise ablaufen, wird die interne *propositionale Repräsentation* generiert, welche die Autoren als *Textbasis* bezeichnen. Kintsch sowie Kintsch & van Dijk¹⁹⁰ gehen davon aus, dass die Textbasis hierarchisch strukturiert ist. Ist eine lokale Textkohärenz hergestellt, so entstehen Makropropositionen durch

187 Z.B. Lesestrategien, siehe Willenberg 2004.

188 Dazu siehe die Fallstudie „Russische Byliny“, in der zweiten Fallstudienreihe im Anhang.

189 Mandl, Heinz (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung: Ansätze, Befunde, Probleme. Urban & Schwarzenberg, München [u.a.], 1981a; S.557.

Vgl. auch Mandl, Heinz; Ballstädt, Steffen-Peter: Zur Wirkung von Elaborationen auf die Wiedergabe von Textinhalten; 1981b.

190 Kintsch, Walter 1974, 1977. Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. 1978b. Den Begriff der Makrostruktur führte van Dijk 1980/1981 ein.

kognitive Operationen wie Auslassung, Generalisierung, Selektion und Verknüpfung. In ihren späteren Arbeiten weisen die Autoren, so z.B. Kintsch¹⁹¹, auf die Verarbeitung der Textoberfläche, die sie als *surface or linguistic level* bezeichnen, hin. Diese umfasst Prozesse der Worterkennung, der kurzfristigen Speicherung von Textinhalten auf der Wortebene und eine interne Abbildung syntaktischer Strukturen. Ebenfalls wird eine so genannte Situationsmodellenebene – *situation model level* – beschrieben, die als ein ganzheitliches mentales Modell verstanden wird und sich durch Reorganisation und z.T. massive Reduktion der semantischen Textrepräsentation (propositionale Ebene) auf der Basis von bereits vorhandenen Gedächtnisabbildungen typischer Ereignisklassen¹⁹² auszeichnet. Kintsch ist der Meinung, dass von Beginn eines Leseprozesses an mentale Modelle am Werk sind: Mit dem Einstieg in einen Text wird ein Situationsmodell entworfen, das im weiteren Verlauf vervollständigt oder aber revidiert wird.¹⁹³

Neuere Untersuchungen zum Textverstehen, so wie von Schnotz¹⁹⁴, Kintsch & van Dijk¹⁹⁵, Kintsch¹⁹⁶, gehen ebenso davon aus, dass die Texte im Leseprozess nicht nur propositional entschlüsselt werden, sondern auch „mentale Modelle“ bzw. Situationsmodelle dabei ins Spiel kommen. Fauser verweist auf ein *Wechselspiel zwischen imaginativen und logisch-analytischen Strategien über den sprachlichen Bereich*.¹⁹⁷

Die oben aufgeführte Darstellung der Verstehensmodelle zeigt, dass die Kohärenzbrüche im Verstehensprozess auf der semantisch-syntaktischen Ebene im Textverarbeitungsprozess auftreten können und damit zur Reorganisation oder auch zur massiven Reduktion des Textinhaltes führen. Die empirischen Untersuchungen¹⁹⁸ haben dies bestätigt und auch gezeigt, dass die massive Reduktion des Textinhaltes die Entwicklung des Situationsmodells behindert, was im Ergebnis das Verstehen des Textinhaltes bis zu 90% reduzieren kann.

191 Kintsch, Walter 1992, 1998.

192 Der Begriff des mentalen Modells geht u.a. auf Johnson-Laird (1980, 1983) zurück. Statt von der Ausbildung einer propositionalen Textbasis, die wesentlich durch Inhalt und Umfang des Textes determiniert ist, geht Eberle 1988 davon aus, dass ein umfassenderes ganzheitliches mentales Modell geschaffen wird.

193 Kintsch, Walter, 1998, S.101.

194 Schnotz, Wolfgang 1994.

195 Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter 1983.

196 Ders. 1992, 1998.

197 Fauser, Peter: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, Ingo, u.a. (Hrsg.): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. 2003, S.259.

198 Siehe im Untersuchungsteil der Arbeit.

In Unterrichtsabläufen mit Lerngruppen, über die im empirischen Teil dieser Arbeit berichtet wird, wurden Versuche gemacht, zu überprüfen und zu zeigen, inwieweit der *fächerübergreifende, interkulturell-komparatistische* Ansatz mithilfe von Instruktionen von außen auf der *semantisch-syntaktischen* und *inferenziellen* Ebene bei der Beseitigung von Kohärenzbrüchen einsetzbar und erfolgreich sein kann.¹⁹⁹ Somit wurden in den durchgeführten Fallstudien die Veränderungen der Schülerleistungen auf der *Oberflächenebene* – kurz- und langfristige Speicherung des Wortschatzes – und auf der *Situationsmodellebene*²⁰⁰ untersucht. Es wurde davon ausgegangen, dass Vorwissen die Verarbeitungsergebnisse beeinflusst²⁰¹. Deswegen ging es in den Fallstudien nicht nur um die Wortschatzerweiterung, sondern auch um Informationsverarbeitung, damit ein Situationsmodell vervollständigt wird und dadurch am Schluss „[...] eine Makrostruktur aus verdichtetem, generalisiertem Wissen entsteht“²⁰². Eines der Forschungsziele war es, auf der Situationsmodellebene die Hypothese zu überprüfen, ob die massive Reduktion der semantischen Textrepräsentation der propositionalen Ebene vermieden werden kann, wenn Schüler auf der *inferenziellen Ebene* mittels eines *interkulturell-komparatistischen* Zugangs Erklärungen und Verdeutlichungen zu ausgewählten Literaturgattungen bekommen, aber auch angeleitet werden, die geschichtlichen, ästhetischen, mythischen, philosophischen, moralischen und ethischen Zusammenhängen eines Werkes – z.B. in einer Kombination der Fächer Deutsch+Religion²⁰³ – zu begreifen.²⁰⁴ Dadurch wird die Entfaltung des Situationsmodells angeregt. Die Verbindung von Lesen und Schreiben findet ihre Realisierung in den Schüleraufsätzen, wo das jeweilige Situationsmodell des Textverstehens eines Schülers zutage tritt. Hier sollen Deutungen einzelner Schüler verhandelt und mit denen anderer konfrontiert werden, was dazu führt, dass Unterschiede im Vorwissen ausgegli-

199 Siehe dazu Kap.8.7 *Durchführung der Fallstudienreihe zum fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatz.*

200 Siehe dazu die Fallstudie zur Stunde des „Freien Aufsatzes“ im empirischen Teil der Arbeit.

201 Vgl. Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter 1983.

202 Ebd.

203 Damit wird die Verbindung des Deutschunterrichts mit dem Religionsunterricht gemeint.

204 In diesem Zusammenhang wurde zuerst angenommen (hypothetisch) und später festgestellt, dass die Hindernisse auf der Wortebene bzw. auf der semantischen Ebene die Bildung von Propositionen behindern, was die Entstehung bzw. Evaluation des Situationsmodells unmöglich macht (siehe dazu den Verlauf und die Auswertung der zweiten Fallstudienreihe).

chen werden können, was dann wiederum sowohl ihren mündlichen als auch ihren schriftlichen Ausdruck bereichern kann. Mit textanalytischen Verfahren, als „ein bestimmter Typ des methodischen Zugangs zu Texten, der durch ein systematisches Aussondern und Erfassen von Einzelementen und der Herausarbeitung funktionaler Zusammenhänge gekennzeichnet ist“²⁰⁵ können für diese Zielsetzungen sicher erfolgversprechend eingesetzt werden.

Doch der *fächerübergreifende Ansatz* öffnet darüber hinaus die *historisch-(inter-)kulturellen Perspektiven*, die ihrerseits neue *Verstehensdimensionen* im Leseprozess enthüllen. Damit hat der fächerübergreifende Ansatz bei der Auseinandersetzung mit den Werken von Klassikern, von Märchen, Mythen, Bibelpassagen usw. eine Wechselbeziehung zur *Hermeneutik*. Die Anbindung des elaborierenden Verstehensprozesses an die hermeneutische Tradition gibt dem Leser die Möglichkeit, die Entstehungssituation des Werkes, die zeitlichen Umstände und die Bedingungen, unter denen ein Autor gearbeitet hat, kennen zu lernen. Der Vergleich des eigenen Situationsmodells mit den Komponenten, die auf die Entstehung des Werkes Einfluss genommen haben, der Situation, der ein Autor ausgesetzt war und seine Wissensbestände – und die seiner Umgebung – würde eine Brücke zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart schlagen und damit dem Leser zeigen, auf welchen Grundlagen Verständnisleistungen zustande kommen: Ist bereits die Textlektüre als solche ein ständiger Revisionsprozess, so geht die Revision weiter, wenn zusätzliche Informationen und Kenntnisse erworben und einbezogen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken ist noch ein Beziehungspunkt zwischen der *Kognitionspsychologie* und der *Hermeneutik* in Bezug auf das Leseverstehen von Bedeutung, denn Textverstehen bzw. Leseverstehen ist nicht nur geschichtlich-kulturell bedingt, sondern ohne Wahrnehmen, Handeln, Denken und den Besitz bestimmter Einstellungen unmöglich²⁰⁶. In der Hermeneutik wurde Verstehen von literarisch-künstlerisch-poetischen Texten als Nachvollzug mittels Nacherleben durch den Leser aufgefasst. „Die Hermeneutik ist entsprechend eine Art Umkehrung zur Rhetorik und Poetik.“²⁰⁷ Gadamer referiert hier Schleiermachers Position, bei

205 Spinner 1989 zitiert nach Paefgen, Elisabeth. K: Einführung in die Literaturdidaktik; 2006, S. 130.

206 Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik; 1990, S.281.

207 Ebd., S.192.

der jedoch ein wichtiger Unterschied gemacht wird. Gadamer schreibt dazu:

Sofern solche Produktion mechanisch nach Gesetzen und Regeln erfolgt und nicht unbewußt-genial, wird die Komposition vom Ausleger bewußt nachvollzogen werden; sofern sie aber eine individuelle, im eigentlichen Sinne schöpferische Leistung aus Genie ist, kann es einen solchen Nachvollzug nicht geben.²⁰⁸

Für die Verständnisleistung bedeutet dies:

„Der genialen Produktion entspricht auf der Seite der Hermeneutik, daß es der Divination bedarf, des unmittelbaren Erratens, das letzten Endes eine Art Kongenialität voraussetzt.“²⁰⁹ Dies würde bedeuten, dass nur ein Leser, der selbst „Genie“ ist, „Dichtung“ verstehen kann – eine Auffassung, die Dilthey in „Erlebnis und Dichtung“ aufgreift und weiterführt. Für den Deutschunterricht ist das „Erraten-Müssen“ einer Autorenabsicht häufig zum Stolperstein für Schüler geworden. Hier scheint sich also kein förderlicher Weg aufzutun. Doch verfolgt man Gadamers Referat über Schleiermachers Hermeneutik weiter, so stellt man fest, dass er „fließende Grenzen“ zwischen der „kunstlosen und kunstvollen, der mechanischen und der genialischen Produktion“ sieht, „[...] sofern sich immer eine Individualität zum Ausdruck bringt und darin immer ein Moment der regelfreien Genialität wirksam ist [...]“²¹⁰ Es gibt also eine Chance, dass Verstehen auch künstlerischer Werke gelingen kann, insbesondere, wenn man liest, dass Gadamer für diese Möglichkeit den Vergleich mit Kindern heranzieht: Die „regelfreie Genialität“ sei „wirksam wie in den Kindern, die in eine Sprache hineinwachsen.“

Hier kann sich die Theorie einer Verknüpfung der emotionalen mit der kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts zwecks Verbindung des Leseverstehens mit der Entwicklung des Sprachausdrucks anschließen. Leseverstehen wird nicht nur als Rekonstruktion einer Konstruktion verstanden, sondern fasst beides zusammen. Die Konstruktion im Verstehensprozess fordert das versuchte Nachvollziehen des vom Autor im Text entworfenen Situationsmodells, was die *Mehrdimensionalität* des Leseverstehens fördert. Die vorliegende Arbeit entwirft demnach ein Konzept, bei dem einerseits versucht wird, die Schüler mit den Wahrnehmungen, dem Handeln, dem Denken und den

208 Gadamer 1990, Bd. I, S.193.

209 Ebd., S.193.

210 Ebd., S.193.

Einstellungen eines Autors vertraut zu machen, und andererseits die Schüler in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Gedanken bei der Textproduktion auszudrücken.

Unter dem „*komparatistischen Zugang*“²¹¹ zu einem literarischen Werk ist nicht nur ein *interkultureller* Vergleich innerhalb einer historischen Epoche gemeint, sondern darüber hinaus muss die textanalytische Methode unter dem *komparatistischen* Ansatz als eine Brücke zwischen der Entstehungssituation und der heutigen Zeit und zwischen verschiedenen Kulturkreisen verstanden werden.²¹² Die Schüler müssen die Entstehungssituation eines Werkes nicht nur kennen, sondern auch nachvollziehen können, um im offenen Klassengespräch ihre jeweils eigenen Zugänge mit den Kenntnissen und Ergebnissen eines Nachvollzugs der biographischen Situation des Autors und Werkqualität abgleichen zu können. Ferner soll dieses *Paralleldeuten* in eigener Textproduktion – z.B. in Form eines Aufsatzes – gipfeln. Hierfür gibt es weitere Gründe:

Für die moderne Schulausbildung ist nicht nur das enzyklopädische Wissen oder die Umsetzung des eigenen Wissens, sondern die *Konstruktionskompetenz* erforderlich, wobei man unter Konstruktionskompetenz das Erkennen der Hauptmerkmale eines Textes und seiner inhaltlichen Zusammenhänge, die Erschließung dieser Zusammenhänge unter dem Rückgriff auf das Vorwissen, sowie die eigene Bewertung des Verstandenen und die Reflexion darüber versteht. Man kann sich hierbei an Mandl anschließen, der Zusammenfassungen eines Textes als „hierarchieniedrige Mikropropositionen“ versteht, weil diese durch reduktive Prozesse gebildet werden. Dagegen entstünden durch *Elaborationen* bzw. vertiefende Informationsverarbeitung hierarchiehöhere abstrakte Makropropositionen. Das künstlerisch-literarischen Konzept wird dabei relevant, denn es bietet zahlreiche Materialien für die konstruktive Tätigkeit im Verarbeitungsprozess eines Individuums. Ferner übernimmt das künstlerisch-literarischen Konzept, dank seiner emotional tragenden Funktion, eine entlastend-motivierende Rolle im rein kognitiven Verarbeitungsprozess. Blickt man nun in die Schule, so kann vermutet werden, dass das Problem des Leseverstehens u.a. auch darin besteht, dass die Lesetexte im Unterricht weni-

211 Wie er in dieser Arbeit verstanden wird.

212 Ausführlicher darüber in Kap. 7.2

Dazu auch Abb. 9.

ger aus *komparatistisch-interkultureller* Perspektive unterrichtet werden. Der *komparatistische, fächerübergreifende* Zugang zu einer Literaturgattung würde die Arbeit auf der *inferenziellen* Ebene, wo beim Wissensdefizit zusätzliche Propositionen generiert werden, intensivieren. Die Methode des Vergleiches würde dazu beitragen, die *interkulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten* in verschiedenen Bereichen wie z.B. Geschichte, Religion, Sitten und Gebräuche, kurzum, den *way of life* jedes einzelnen Kulturkreises (siehe oben) bewusst zu machen. In dieser Untersuchung geht es um einen *interkulturell-komparatistischen* Zugang²¹³ zu Literaturgattungen wie Märchen, Volksepen, Fabeln und Lyrik, um das Geschichtliche, künstlerisch-literarische, um das Verstehen der moralischen Werte eines Werkes sowie um Spuren der biblischen Motive und Denkweisen und bei allem auch um die Arbeit am Wortschatz. Hier soll der Ausgleich von Vorwissensdefiziten gefördert werden, was unmittelbar anschlussfähig an die Anforderung ist, die für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ für die 5./6. Klassen bereits genannt sind: „Sie [Schülerinnen und Schüler] formulieren Leseerwartungen zu einem Thema/einer Überschrift und aktivieren ihr Vorwissen“²¹⁴. Wenn aber Schüler im Unterricht kein vielseitiges Wissen erwerben können, wird es ihnen in den entsprechenden Situationen nicht möglich sein, auf Vorwissen zurückzugreifen.

[...] Aussagen über Textverstehen sind ohne vorherigen Unterricht Unsinn [sind]. Gerade die pädagogische Psychologie macht ja Zusammenspiel von Wissen, Routinen und Problemlösefähigkeiten ganz stark. Wo kein Wissen aufgebaut worden ist, kann solches auch nicht für Problemlöse-Strategien aktiviert werden. [...].²¹⁵

Der *interkulturell-komparatistische, fächerübergreifende* Ansatz würde es den Schülern ermöglichen, vielseitiges Wissen in jedem Unterricht zu erlangen. Außerdem sollte folgendes nicht außer Acht gelassen werden:

213 Vgl. O'Sullivan, Emer: *Kinderliterarische Komparatistik*; 2000. (Diese Forschung ist auf Kinderliteratur begrenzt und wurde im Rahmen der „Literaturwissenschaft“, nicht im Bereich „Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur“ durchgeführt.)

214 Siehe unter Anforderungen 3.3 „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ des Niedersächsischen Kultusministeriums: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. Arbeitsfassung. Stand: 27.09.05 im Kap. 6.2. *Praktisch-orientierte Überlegungen zur sprachlichen und literarischen Bildung unter dem didaktisch-methodischen Aspekt*.

215 Siehe einige Kritikpunkte aus der Forschung von Ina Karg im ihrem Interview: „Pisa ist moderne Mythenbildung“. In: St. Galler Tagblatt vom 27.03.07, S.21.

Die Entwicklung einer globalen Kultur mit einer weltweit verflochtenen Wirtschaft, begleitet und mitbedingt durch die neuen Medien und modernen Kommunikations- und Informationstechniken, der Fall politischer Grenzen, die steigende freiwillige Mobilität der Individuen und durch Krieg, Armut, politische Verfolgung erzwungenen Völkerwanderungen lassen immer mehr Räume zu den multikulturellen werden, die eine Auseinandersetzung mit dem Fremden sowie die Neubegründung kultureller Identitäten jenseits des Nationalen erfordern.²¹⁶

Bei der Auswahl der Lesetexte und bei der Entwicklung der Problemlösefähigkeiten der Schüler sollte man unbedingt die Wechselbeziehung der drei Disziplinen *Didaktik*, *Pädagogik* und *Psychologie* in Bezug auf die Förderung des Textverstehens beachten. Didaktisch gesehen sollten Lesetexte demzufolge Informationen enthalten, die es ermöglichen, Problemlösungen u.a. in der *(inter-)kulturell-komparatistischen* und *moralisch-ethischen* Richtung zu verfolgen.

Wichtig für die Förderung des Leseverstehens ist weiterhin die Text-Bild-Interaktion, die es ermöglicht, anhand der *Komplementarität des Bildes*²¹⁷, ausgehend von im Text vorhandenen Informationen, neue und mit ihnen verbundene Informationen im Bild zu erschließen. Und obwohl Sprache (Text) und Bild „verschiedene Modi des Bedeuten“²¹⁸ sind, weisen die beiden Medien eine Reihe von Berührungspunkten auf:

- „[...] die Denk- und Handlungsform des Bedeuten geht weit über die Bilder und Sätze hinaus, umfasst auch Gesten, Laute, Dinge [...]“²¹⁹.
- *Zeichenverstehen* ist u.a. vom *sozialem Milieu* eines Individuums abhängig und kulturspezifisch, weswegen sowohl Texte als auch Bilder immer *als etwas* verstanden werden können. Aber je mehr der *interkulturelle Ansatz* im Unterricht praktiziert wird, desto mehr *Verstehensdimensionen* zur *Bedeutungserschließung* werden dem Schüler zur Verfügung gestellt.
- Text und Bild können gegenseitig „zur Aufhellung ihres Sinnes“ benutzt werden. Zum *Textverstehen* können die Bilder auch „[...] als Antworten auf vorgängige *Bedeutungskonstellationen* und *Handlungssituationen* [...]“²²⁰ gebraucht werden.

216 O`Sullivan, Emer 2000, S.19-20.

217 Siehe im Kapitel 5.1.2.2.

218 Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik; 2006, S.80.

219 Ebd.

Siehe dazu auch über die Entwicklung *darstellerisch-szenischer* Fertigkeiten Kap. 5.1.2.1 dieser Arbeit.

220 Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina 2006, S.81.

- *Textverstehen* und *Bildverstehen* benötigen die *Konstruktionstätigkeit* des Rezipienten.

Die Erschließung der im Bild enthaltenen Informationen fordert noch mehr *metakognitive* Fertigkeit als die des Textes. Der Kognitionspsychologe Ulric Neisser spricht bereits in den 1970er Jahren von der „kognitiven Landkarte“ als Wirkung von Orientierungsschemata. Die „räumlichen Schemata“ betrachtet er als Vorstellungen oder „Pläne, um mehr Informationen aus möglichen Umgebungen zu erhalten.“²²¹ Fauser²²² betont, dass dort, wo keine „kognitiven Repräsentationssysteme“, keine mentalen Modelle, kein inhaltspezifisches Vorwissen vorhanden sind, wir sehr lange brauchen, um adäquat zu handeln, zu verstehen oder zu interpretieren.

In diesem Kontext werden die Bilder in der vorliegenden Arbeit nicht nur als künstlerische Werke betrachtet und verwendet, sondern sie dienen als „Container“ zur Speicherung von Wissen, z.B. zusätzlichen Informationen (Biographie, historische Situation aus der Perspektive des komparatistischen Zugang) und Wortschatz (Synonyme/Antonyme/Wortfelder) und damit als kognitives Repräsentationssystem auf wörtlicher und situativer Ebene. Situationsbezogen war es die Absicht der Fallstudien der ersten Fallstudienreihe, keine zusätzlichen Informationen zu den Bildern zu geben, um das Situationsmodell des Bildverstehens oder Bildwahrnehmens eines Schülers als eigene Konstruktionsleistung analysieren zu können. Es ist bemerkenswert, dass in den Schüleraufsätzen beides zum Ausdruck kommt: Bildverstehen in Form der Bildbeschreibung und Bildwahrnehmung in Form der selbst ausgedachten Geschichten zum Bild. Diese Ergebnisse belegen den Verstehensprozess als eher kognitiven und rationalen Vorgang und Bildwahrnehmen mehr als eine emotional-kreative Tätigkeit. Dabei zeigt die Auswertung der Schüleraufsätze, dass das in Form eines Aufsatzes entworfene Situationsmodell eines Schülers durch die Thematisierung bestimmter subjektiv-bevorzugter Inhalte etwas über deren Präferenz aussagt. Dieses subjektive, psycho-emotionale Bedürfnis eines Lernenden benötigte aber die Unterstützung seitens der Schule:

[...]. This may mean that a reader of a text will try to reconstruct not only the intended meaning of a text – as signaled by the writer in various ways in the text or context – but also a meaning that is most relevant to his or her own interests and goals.²²³

221 Neisser, Ulric: *Kognition und Wirklichkeit* 1979, S.106.

222 Fauser, Peter 2003.

223 Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter 1983, S.9-11.

4.3 Die PISA-Studie und ihre Grenzen

Die PISA-Studie hat den deutschen Schülern im internationalen Vergleich ein schlechtes Gesamtergebnis ausgestellt. Das Land der Dichter und Denker von einst liegt auf dem letzten Plätze im europäischen Bildungswettbewerb [sic!]. Die Zukunftsfähigkeit von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft ist gefährdet.²²⁴

Deutschland, wie auch viele andere Länder der Welt, hat in den Jahren 2000, 2003 und 2006 eine schockierende hintere Position in der Rangliste der PISA-Studie zur Kenntnis nehmen müssen. Die Studie wurde als eine Art Weltwettbewerb der Repräsentanten der neuen Generation gesehen, die mit ihrer Teilnahme an dem Test unbewusst geholfen haben, die wirtschaftliche Zukunft ihres Landes in eine bestimmte Schublade zu legen. Hiermit und durch die öffentlichen Reaktionen wurde die Abhängigkeit und Verpflichtung der Bildungseinrichtungen von der Welt- und Staatspolitik explizit dargelegt.²²⁵ Dabei hat es aber niemanden interessiert, dass möglicherweise auch „Dichter und Denker“²²⁶ selbst schlecht im PISA-Test abgeschnitten hätten, weil in diesem Test – z.B. im Bereich des *Leseverstehens* – nicht erfinderisches Denken eingeschätzt wurde, sondern die Antworten einfach nach „falsch“ oder „richtig“ bewertet wurden.

Der internationale Vergleich hat eine Flut von Reaktionen seitens der Politik, der Pädagogik und der Fachdidaktik hervorgerufen. Letztere interessieren im Zusammenhang dieser Arbeit in erster Linie: Sie waren vernichtend bis konstruktiv, wobei sich viel Kritik gegen den Deutschunterricht und wenig gegen die Studie selbst richtete. Dem Deutschunterricht wurde zum Vorwurf gemacht, er habe die falschen Gegenstände (Eichler)²²⁷ und er habe die falschen

224 V° (lat. siehe Rückseite) der 1. Aufl.: Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock; 2002.

225 Vgl. Fahrholz, Bernd: Bildung als Anker. – Der Mensch zwischen Freiheit und Bindung. In: Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter 2002, S.302-308.
Zur „Förderung von Leistungselite“ siehe: Merkel, Angela: Leistung und Verantwortung. – Elite verpflichtet. In: ebd., S.238-243.

226 V° Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter 2002.

227 Siehe bei Eichler, Wolfgang: „Mit Goethe hab ich keinen Plan“ – Bildungstraditionen im Deutschunterricht versus Globalisierung der Lesedidaktik. In: Moschner, Barbara u.a. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen; 2003,

Methoden (Spinner). Den Unterschied zwischen PISA-Aufgaben und gängigen Aufgaben im Deutschunterricht sieht Köster²²⁸, und Zabka²²⁹ wundert sich über das schlechte Abschneiden, da er doch gewisse Gemeinsamkeiten zwischen den bei PISA geforderten Kompetenzen und dem, was der Deutschunterricht zu vermitteln beabsichtigt, sieht.

Wenn dabei als Konsequenz die Forderung aufgestellt wird, im Deutschunterricht auf kanonische literarische Texte zu verzichten und sie durch Sachtexte zu ersetzen (Eichler), so wird damit sicher alles andere als ein Gleichgewicht zwischen emotionalen und kognitiv-rationalen Komponenten des Unterrichts angestrebt, sondern die Ergebnisse der PISA-Studie als Anlass zur Forderung herangezogen, *ausschließlich* die kognitiv-rationale Seite zu fördern.

Es gibt jedoch auch andere Stimmen, die genau darin ein Defizit sehen und vehement fordern, den Begriff der Lesekompetenz viel weiter zu fassen, als dies in der Studie der Fall ist, und gerade deshalb eine Ergänzung durch die emotionale Komponente fordern.²³⁰

Noch einen anderen Blick wirft Gerhard Haas auf die Situation, indem er die vernachlässigte Schulbibliotheken als einen Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Jugendlichen bei PISA betrachtet²³¹ und fordert, das Lesen in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stärker zu verankern:

Wenn die Bibliothek dergestalt so selbstverständlich im Bewusstsein der Menschen ihren Platz hat, wie das Pirjo Linnakylä berichtet, weil schon von der Schulzeit her damit atmosphärisch eindruckliche Erfahrungen verbunden sind, und wenn Lesen ganz selbstverständlich zu den eingeschliffen-alltäglichen Verhaltensweisen gehört, dann erklärt das auch, warum laut PISA-Studie in den skandinavischen Ländern die befragten Schülerinnen und Schüler in weit höherem Maße als in Deutschland regelmäßige Freizeit-leser [sic.!] sind.²³²

S.87-99.

228 Vgl. Köster, Juliane; Spinner, Kaspar H.: Vergleichendes Lesen; 1994, S.6-15.

229 Vgl. Zabka, Thomas: Pragmatik der Literaturinterpretation: theoretische Grundlagen – kritische Analysen; 2005.

230 Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert: Ausblick: Realisierungsperspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. 2006, S.539.
Rupp, Gerhard; Heyer, Petra und Bonholt, Helge: Folgefunktionen des Lesens – Von der Phantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) 2006, S.95-141.

231 Hier verweist Haas, Gerhard auf „OECD: PISA. Programme for international student assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich“. Hrsg. im Auftrag der Kultusminister der Länder und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, S.115.

232 Haas, Gerhard: PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: „Praxis Deutsch“, Heft 17, 2002, S.68-71.

Allerdings zeigt ein Blick auf die Befunde der PISA-Studie selbst, dass die Lesemenge und die Lesefreude *allein* keine besseren Testergebnisse erbringen.

Denn wie bereits erwähnt wurde, ist laut PISA-Erhebung die Zahl der Jugendlichen in der Russischen Föderation, die angeben, mehr als eine Stunde am Tag zum Vergnügen zu lesen, höher als in irgendeinem anderen Land.

Dennoch sind sie in der Rangliste der Lesepunkte im Test selbst noch viel weiter unten als die Jugendlichen in Deutschland.

Was weiterhin bedacht werden muss, ist die Tatsache anderer Unterrichtskulturen in anderen Ländern, in denen Tests und Testverfahren, wie sie in PISA angewandt wurden, eine viel größere Rolle spielen als etwa im Deutschunterricht in Deutschland.²³³ Außerdem muss die Qualität der Aufgabenstellungen des Tests selbst betrachtet werden: Aufgaben und Lösungen sind, sieht man sich die Testkonstruktionen und Begleitpublikationen an, nicht frei von Inkonsistenzen. Mitunter entsteht auch der Eindruck, dass eine Testlösekompetenz wichtiger ist als eine Textverstehenskompetenz.²³⁴

Der Blick auf die Leseverstehensaufgaben des PISA-Tests aus verschiedenen Perspektiven macht deutlich, dass für die Testkonstruktion selbst letztlich davon ausgegangen wird, dass ein Text eine Bedeutung hat, die zu ermitteln ist. Das Problem, dass Testverfahren wie bei PISA angewendet, weder mit hermeneutischen noch mit kognitionspsychologischen Modellierungen, noch mit den seit geraumer Zeit für den Literaturunterricht propagierten offeneren Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung vereinbar sind²³⁵, wird nicht gesehen.

Nur so ist zu erklären, dass Kaspar H. Spinner behauptet, das Ziel der PISA-Studie sei, das Verstehen von Texten zu überprüfen.²³⁶ Wolfgang Menzel meint offenbar, was PISA testet, sei das, was der Deutschunterricht wünschenswerterweise anstreben sollte.

Das schwache Abschneiden, dass die PISA-Studie deutschen Schülerinnen und Schülern bescheinigt, hat viele Menschen bestürzt. Eines der Probleme, auf das uns diese Studie aufmerksam gemacht hat, ist mir jedoch seit langem bekannt: Wir bilden die

233 Dazu Karg, Ina 2005.

234 „Und bei Multiple-Choice-Aufgaben ist es überhaupt ratsamer, die Testlogik zu erkennen – nicht die Textlogik.“ So Karg im Interview von Bonaria, Fabienne; S.21.

235 Ebd.

236 Spinner, Kaspar H.: Über PISA-Aufgaben nachdenken. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S.50-52.

Fähigkeit der Schüler, Texte lesen und verstehen zu können, nicht so aus, wie es möglich und wünschenswert wäre, zumindest nicht systematisch im Sinne des Curriculums, das den Deutschunterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I entscheidend mitbestimmt.²³⁷

Demgegenüber wäre jedoch zu fragen, ob das Verstehen von Texten nach „falsch“ und „richtig“ *überprüfungswürdig* ist. Ebenfalls ist zu klären, ob die entwickelten „Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses“ von Wolfgang Menzel, das höchst erfolgreiche Trainingsprogramm zur Leseförderung „Textdetektive“ von Andreas Gold oder die „Aufgaben zum Üben von Lesestrategien“ von Heiner Willenberg²³⁸ ausreichend für die Förderung des Leseverstehens sind. Bereits Bettina Hurrelmann sind diesbezüglich Zweifel gekommen, denn es heißt bei ihr:

Ganzheitlicher und weniger pragmatisch betrachtet, ist Lesekompetenz allerdings mehr als nur die bloße Informationsaufnahme aus Texten. Zum kognitiven Prozess der Informationsverarbeitung treten stets motivationale (zu welchem Zweck und aus welchem Grund lesen?) und emotionale Aspekte (mit welchen Bedürfnissen und Gefühlen lesen?) hinzu. Gleichzeitig ist die Lektüre meist in soziale Prozesse eingebunden, so dass der Funktion der Anschlusskommunikation in Folge des Gelesenen ein wichtiger Stellenwert zukommt. So verstanden ist Lesekompetenz nicht nur Werkzeug, sondern zugleich integraler Bestandteil einer umfassenderen Lesekultur (Hurrelmann, 2002).²³⁹

Betrachtet man noch einmal die PISA-Studie selbst und spürt die Grundlagen auf, auf denen sie beruht, so wird deutlich, dass sich die Darstellung auf unterschiedliche Komponenten beruft:

- Reading Literacy Study (Elley, 1992)
- Interactive Nature of Reading (Rumelhart, 1985; McCormick, 1988; Dechant, 1991)
- Models of Discourse Comprehension (Kintsch & van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Graesser, Millis & Zwaan, 1997)
- Theory of Performance in Solving Reading Tasks (Kirsch & Mosenthal, 1990)²⁴⁰.

Schon mit dieser Auflistung wird deutlich, dass ein Problem nicht ausbleiben kann. Mit den Namen Rumelhart, McCormik, Dechant, Kintsch und Van

237 Menzel, Wolfgang: Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S.20-24.

238 „Praxis Deutsch“, Heft 187, 2004, S.6-15.

239 Zitiert nach: Gold, Andreas 2007, S.11-12.

240 Vgl. PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2001, S. 200.

Dijk sowie Grasser, Millis und Zwaan ist ein kognitionspsychologisch-linguistisches Forschungsfeld angesprochen, in dem Leseverstehen als Prozess in der oben dargestellten Weise verstanden wird. Demgegenüber handelt es sich bei den Arbeiten von Elley, Kirsch und Mosenthal um Testtheorien und Testdurchführungen: Verstehensprozesse zu beschreiben und zu „verstehen“ ist jedoch etwas anderes als Testverfahren zu entwickeln und Tests durchzuführen und auszuwerten. So besehen kann die Studie eigentlich nur Irritationen hervorrufen, denn ein Verstehensmodell ist kein Testmodell.²⁴¹ Im kognitionspsychologischen Forschungsfeld geht es nicht darum, dass es „richtiges“ oder „falsches“ Verstehen gibt. Es geht nicht einmal um die Erschließung der Textbedeutung, wo der Leser anhand seines Vorwissens, seines Interesses und seiner Motivation seine Lesekompetenz zeigt. Es geht nur um die Modellierung des Verstehensvorgangs. Die Irritation besteht also darin, dass für eine Testsituation, wo diese Kompetenz nach Punkten beurteilt wird und wo es um „richtige“ und „falsche“ Lösungen von Verstehensfragen geht, beides konzeptionell kaum zu vereinbaren ist.²⁴²

Dazu kommt, dass sich das Problem für literarische Werke noch einmal in verschärfter Form stellt, wie oben aus Anlass von Gadammers Referat zur Schleiermacherschen Hermeneutik festgestellt werden konnte, wie es sich aber auch aus neueren literaturtheoretischen Sichtweisen, etwa der Rezeptionstheorie, ergibt:

Das literarische Werk ist kein für sich bestehendes Objekt, das jedem Betrachter zu jeder Zeit den gleichen Anblick darbietet. Es ist kein Monument, das monologisch sein zeitloses Wesen offenbart. Es ist vielmehr wie eine Partitur, auf die die immer erneuerte Resonanz der Lektüre angelegt wird, die den Text aus der Materie der Worte erlöst und ihn zu aktuellen Dasein bringt.²⁴³

Eine mögliche Ursache der oben genannten Irritation mag in der Tatsache liegen, dass sich die Rezeptionstheorie auf dem *akademischen Markt* der USA nicht als *begehrte Ware* präsentierte. Im Vergleich zu Theorien, die populärer und vielseitiger erschienen, wirkte die Rezeptionstheorie etwas trist und verbraucht. In den achtziger Jahren wurde zunehmend deutlich, dass die Rezepti-

241 Dazu Karg, Ina 2005, S.153.

242 Ebd.

243 Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft; 1969 (1. Aufl. 1967), S.29.

onstheorie in den Vereinigten Staaten nie als radikale Abwendung von den schon vorhandenen und bekannten Theorien verstanden wurde. Wenige amerikanische Kritiker machten sich die Mühe, die Rezeptionstheorie in aller Ausführlichkeit zu kommentieren. 1980 kritisierte Stanley Fish Wolfgang Iser, weil letzterer z.B. behauptete, es gebe Leerstellen in einem Text²⁴⁴. Es sei töricht anzunehmen, so Fish, wir seien Subjekte, die einen Text frei und ganz nach dem eigenen Willen zerlegen könnten.²⁴⁵ Dazu muss man sagen, dass sich Iser explizit gegen die Auffassung gewehrt hat, mit seinen Aussagen könne man die Willkür der Interpretation begründen.²⁴⁶ Die Aussagen von Fish zeigen daher, dass Isers rezeptionstheoretischer Ansatz in den Vereinigten Staaten falsch interpretiert und sicher auch aus diesem Grund abgelehnt wurde.

Hans Robert Jauß schrieb zur gleichen Thematik:

Auch das neu erscheinende Werk präsentiert sich nicht als absolute Neuheit im leeren Raum, sondern prädisponiert sein Publikum durch Ankündigungen, offene und versteckte Signale, vertraute Merkmale oder implizite Hinweise für eine ganz bestimmte Weise der Rezeption.²⁴⁷

Hierzu äußerte sich de Man, der das Vertrauen auf einen Erwartungshorizont als beunruhigenden Überrest einer veralteten phänomenologischen Tradition betrachtet. Er wiederum warf Jauß vor:

Benötigte man zum literarischen Verständnis einen Erwartungshorizont, dann könne man diesen mit einem Wahrnehmungssinn vergleichen. Dieser Erwartungshorizont wäre dann bis zu dem Ausmaß korrekt, daß er eine solche Wahrnehmung imitierte.²⁴⁸

Zwischen Bedeutungsentnahme, die ein Text vorschreibt, und Willkür der In-

244 Es geht um die kritische Auseinandersetzung mit der Leerstellen-Konzeption von Wolfgang Iser (1975; 1976). Grundaussage von Isers Konzeption ist die aktive Beteiligung des Lesers an der Konstruktion der Textbedeutung, denn Texte enthalten unausgeführte „leere“ Stellen. Hier setzt der Leser sein Vorwissen, seine Einbildungskraft und seinen Erfahrungshorizont ein, um die Textbedeutung zu erschließen.

245 Holub, Robert C.: Ergebnisse einer Grenzüberschreitung: Zur Rezeption einer Rezeptionstheorie in den Vereinigten Staaten. In: Kimmich, Dorothee; Stiegler, Bernd (Hrsg.) 2003, S.137-139.

246 Iser, Wolfgang 1975, S.325-342.

247 Jauß, Hans Robert 1969, S.33.

248 De Man, zitiert nach Holub, Robert C. 2003, S.139.

terpretation gibt es allerdings noch ein Drittes, insbesondere für den Umgang mit Texten im Unterricht: Schüler sollen Sinnzuschreibungen vornehmen, sie untereinander abwägen und dabei Wissen, das sie erwerben, mit einbeziehen. Dadurch erfahren sie, dass es überhaupt zu Sinnzuschreibungen kommen muss, da ein Text nicht einfach Bedeutung „hat“; sie lernen, dass diese Sinnzuschreibungen unterschiedlich sein können; sie erfahren, wie sie zustande kommen und gegebenenfalls verändert werden müssen und erweitern dabei zugleich ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten.

Die PISA-Studie beinhaltet allerdings noch eine weitere Unklarheit: Einerseits lautet die Definition von Lesekompetenz, die getestet werden soll: „Geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“²⁴⁹ Andererseits geht es um die Basiskompetenzen “[...], die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“²⁵⁰ Unklar ist dabei, ob die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und Potenzials zur Verbesserung der *persönlichen* Situation vereinbar mit oder dasselbe ist wie die „befriedigende Lebensführung“ in wirtschaftlicher Hinsicht. Auch das Wort „befriedigend“ erschließt sich nicht von selbst und mag vor allem für unterschiedliche Menschen hinsichtlich ihrer persönlichen Vorstellung vom Leben sehr Unterschiedliches bedeuten.

Wenn man davon ausgeht, dass das „richtige“ Verstehen am Ende des Lesevorgangs eine Übereinstimmung von „Autor-Situationsmodell“ und „Leser-Situationsmodell“ ist, dann erzielt PISA eindeutig die Vorbereitung der neuen Generation für eine „befriedigende“ im Sinne einer „genügenden“ Lebensführung in persönlicher, wirtschaftlicher und in erster Linie wissenschaftlicher Hinsicht. Die Aufgaben des PISA-Tests im Bereich des Leseverstehens sehen die Überprüfung der Schülerkompetenzen als *rekonstruktive Tätigkeit*, die als „richtig“ bewertet wird, aber die *konstruktive Leistung* der Schüler wird dabei meistens mit der Bewertung „falsch“ konnotiert. Außerdem ist es in vielen

249 Artelt, Cordula; Schneidert, Wolfgang; Schiefele, Ulrich: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2001, S.23.

250 Ebd. S. 58.

Ländern zur Tradition geworden, den Unterrichtsverlauf dem Aufgabenlösen nach in „richtig“ und „falsch“ auszurichten.²⁵¹

Auch PISA-Aufgaben hätten sich erst einmal der Frage zu stellen, ob man das, was da gefragt wurde, überhaupt können soll. Das Problem besteht vor allem darin, dass die Modellierung von Wissenserwerb etwas anderes ist als ein Modell für ein Testverfahren. Andere Länder haben ihr Problem nicht mit ihrem Schulsystem gelöst, sondern damit, dass sie in ihrem Unterricht mit dem Üben solcher Aufgaben die Routinen vermitteln, die man braucht, um im Test zurecht zu kommen – im nationalen Assessment, mit dem in England alle zwei Jahre getestet wird, ob die Kinder ihre levels erreicht haben, und im internationalen, dessen Aufgaben bis in die Optik hinein den exams und mock exams gleichen.²⁵²

Wenn bislang aus Anlass und infolge der internationalen Vergleichsstudie ausschließlich Methoden zur Förderung des Leseverstehens erarbeitet wurden, mit denen man in erster Linie zu erreichen sucht, dass die Schüler in einer künftigen Runde internationaler Vergleichsstudien ein gutes Testergebnis erzielen und damit einen besseren Platz in der Rangliste für das Prestige des Staates erlangen können, so hat dies auch wenig mit dem Ziel einer besseren eigenen Lebensführung durch Lesen und Lektüre zu tun. Konzepte zur Verbesserung von Testergebnissen sind auch ausschließlich kognitiv-rational ausgelegt²⁵³, indem sie Strategien vermitteln, die zu eindeutigen Lösungen auf Fragen nach Sinn und Bedeutung von Texten in Testsituationen führen sollen. Auf die Gefahr, Unterrichtsmethoden so zu konzipieren, dass sie die Erwartungen von Testkonstruktionen bedienen, weist Spinner in seinem Artikel hin. Er sagt, dass die Tatsache, dass „[...] die Phänomene, die wir wahrnehmen und mit denen wir umgehen, oft komplexer sind und sich nicht immer in ein Richtig-Falsch-Schema pressen lassen, aus dem Bewusstsein zu schwinden droht.“²⁵⁴

Deshalb besteht sein Vorschlag in diesem Artikel darin, die Schüler die PISA-Aufgaben der Einheit „Graffiti“ lösen und anhand der Lösungsanweisungen von PISA selbst bewerten zu lassen. Hierdurch könnten die PISA-Aufgaben,

251 National Curriculum for English:

<http://www.naction.org.uk/subjects/english/levels.htm> (28.11.2006).

http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read2.pdf (Canada, 28.11.06).

http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/33/pisa-frisl_lasuppg.pdf. (Schweden, 28.11.06).

252 Karg, Ina: Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anders wo; S.8-9. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 22, 2007a, S.5-9.

253 Vgl. Gold, Andreas 2007.

254 Spinner, Kaspar H. 2002, S.50.

da sie ja nun einmal vorliegen, genutzt werden, um Schülern tatsächlich einen vielfältigen Umgang mit Texten zu zeigen und ihn mit ihnen auch zu praktizieren. So zeigen die Aufgaben des PISA-Tests, wie man detailliert und vielseitig an einem Text arbeiten kann, um bestimmte Fertigkeiten der Schüler zu fördern. Es wäre aber Unsinn zu behaupten, dass die Leistungen der Schüler nur zu verbessern sind, wenn sie ununterbrochen ähnliche Aufgaben nach „richtig“ und „falsch“ im Unterricht lösen.

Würde man aber den Akt des Leseverstehens als subjektive Konstruktion begreifen und parallel dazu die Unterschiede und Gleichnisse des „Autor-Situationsmodells“ und „Leser-Situationsmodells“ und die damit verbundenen Motive oder Ursachen analysieren, dann könnte man einen kontinuierlichen Kenntnis- und Leistungserwerb der Schüler – unabhängig von der Beurteilung der PISA-Experten – erhoffen.

Untersucht man den Prozess der literarischen Rezeption, so wird exakt zwischen Produktion und Rezeption unterschieden. Der Begriff „Rezeption“ konnotiert eine eher passive Haltung, eine Bereitschaft, etwas aufzunehmen, das schon existiert. Martin Walser sagt dagegen: „Lesen ist nicht wie einen Film zu schauen, sondern wie eine Partitur aufzuführen. Der Leser schafft im Augenblick der Lektüre das Werk.“²⁵⁵ Ähnlich klingt die Aussage von Paul Ricœur: „[...] der Weg des Textsinnes gehe vom Text aus, vollende sich jedoch außerhalb des Textes im Leser. Die Spannung zwischen dem Widerstand der Struktur des Textes und der destabilisierenden Wirkung der Lektüre sei unumgänglich.“²⁵⁶ Sogar aus der kognitionspsychologischen Perspektive leitet sich dies ab: Im Leseprozess greift der Rezipient bewusst oder auch unbewusst zu seinem Vorwissen, um sein Situationsmodell zu entwickeln. Dabei besteht sein Vorwissen aus dem generalisierten Wissen, das in sich die Spuren der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Komponenten verankert hat, weil es sich nicht nur aus dem rein kognitiv-rationalen Schulunterricht herausgebildet hat, sondern auch aus dem außerschulischen Kontext erfahren, erlebt, erprobt, erfunden, erkannt usw. wurde.

255 Jurt, Joseph: Die Innovation der Rezeptionsforschung und ihre Folgen für das Literaturverständnis; 2003, S.120 (hier zitiert Joseph Jurt Martin Walser).

256 Ebd. S.121 wird in französischer Sprache als Zitat von Paul Ricœur mit deutscher Übersetzung eingeführt.

Insofern ist es wichtig, die Schüler – vom Inhalt eines Textes ausgehend – mit einem anregenden Unterrichtsangebot an Verfahren und Methoden zu begeistern oder zu beeindrucken, um sie veranlassen zu können, die Wege zur Erschließung seiner Bedeutung selbstständig zu entdecken.

Im Hinblick auf die moralischen Werte enthalten die Texte der PISA-Studie eine schwankende Wertewelt einer Gesellschaft und *auch darin* zeigen sich ihre Grenzen.

Noch in anderer Hinsicht kann von PISA ein positiver Impuls, allerdings wiederum gleichsam gegen die Intentionen der Studie, ausgehen. Als Grundlage der Auswertung gelten drei Skalen, anhand derer die Leistungen der Schüler im Bereich des Leseverstehens gemessen werden:

1. Informationen entnehmen,
2. Textinterpretation erstellen,
3. Über die Form und den Inhalt reflektieren.

Diese drei Dimensionen sind Voraussetzungen für einen Zugang zu einem Text, was den erfolgreichen Umgang mit ihm gewährleisten kann. Die Ergebnisse der Studie riefen viele Diskussionen hervor und führten zu zahlreichen Forschungen. Deshalb spiegelten sich später ähnlich formulierte Aufgaben in didaktisch-methodischen Dokumenten²⁵⁷ als Ergänzung zu den bereits existierenden Aufgaben wider. Hierzu ist zu sagen, dass die drei oben erwähnten Dimensionen nichts Neues sind, sondern bereits existierten: Es war in Deutschland ein ähnliches Modell der Interpretation bereits im 18. Jahrhundert von der Hermeneutik des Pietismus zur Lehre der drei konstitutiven Phasen: *verstehen – auslegen – anwenden*²⁵⁸ entwickelt worden. Dieses Modell ging von der Alterität des Textes aus und versuchte, diesen mit der damaligen Gegenwart zu vermitteln. Das Modell war und bleibt bei der Interpretation eines Textes sehr wichtig, denn:

Das Literarische der Literatur ist nicht nur synchronisch durch die Opposition von poetischer und praktischer Sprache, sondern auch diachronisch durch die Opposition zum Vorgegebenen der Gattung und zum Vorangegangenen der Gattung und zu der

257 Siehe z.B. Kerncurriculum für das Fach Deutsch 5-10 Klasse, Niedersachsen.

258 Jurt, Joseph 2003, S.112-113.

vorangegangenen Form in der literarischen Reihe bedingt.²⁵⁹ [...] Das Geschichtliche der Literatur geht nicht in der Abfolge künstlerisch-literarischer-formaler Systeme auf, die Entwicklung der Literatur ist wie die der Sprache nicht nur immanent durch das ihr eigene Verhältnis von Diachronie und Synchronie, sondern auch durch ihr Verhältnis zum allgemeinen Prozeß der Geschichte zu bestimmen.²⁶⁰

So wird in dieser Arbeit primär davon ausgegangen, dass bei der Rezeption und Analyse literarischer Werke ein enger Zusammenhang zwischen Literatur und dem allgemeinen Prozess der Geschichte besteht. Daraus wird schlussgefolgert, dass die Rezeption und das Verstehen der Texte einen fächerübergreifenden Ansatz *braucht*, um *neue Lesedimensionen zu eröffnen* und damit auf diese Weise das *Leseverstehen zu fördern*. Anders formuliert: Wenn Textinterpretation etwas mit der Vermittlung von Vergangenheit und Gegenwart zu tun hat, so kann an dieser Stelle das Konzept dieser Schrift anschließen, indem es darin eine Begründung für fächerübergreifende Arbeit findet.

Wenn man annimmt, wie oben angedeutet, dass die Rezeption literarischer Werke in verschiedenen Ländern unterschiedlichen Traditionen folgt und unterschiedlichen Theorien verpflichtet ist, so kann man folgern, dass auch in Schulen verschiedene Methoden beim Umgang mit einem Text praktiziert werden: Das so genannte *close reading* findet in den USA Anwendung, während man in Deutschland und auch in Russland eher Methoden der *Interpretation und Analyse* kennt. Internationale Tests hätten dies zu berücksichtigen und Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in Zusammenhang mit der entsprechenden Tradition beim Zugang zu einem literarischen Text zu bringen und zu sehen. Deshalb ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der PISA-Studie und der Platz der Länder in der Rangliste²⁶¹ nicht von den Fähigkeiten und Fertigkeiten deren Schüler, sondern von der entsprechenden Tradition beim Zugang zu einem literarischen Text abhängig ist. Dabei muss noch einmal betont werden, dass eine Lektüre literarischer Texte, die nur auf die *Informationsentnahme* zielt, der kognitionspsychologischen Grundlagen entbehrt oder sie doch zumindest nur teilweise umsetzt. Ein diesen Grundlagen angemessenes Urteil über eine Verstehensleistung müsste hingegen vor allem einbezie-

259 Jauss, Hans Robert 1969, S.23. Dazu siehe auch bei Schklowski, Viktor 1981.

260 Ebd., S.25. Hier zitiert Hans Robert Jauss E. Coseriu: *Sincronía, diacronía e historia*; 1958.

261 Siehe Tabelle unten, S.62.

hen, *in welchem Maße das Vorwissen von einem Schüler aktiviert wurde*, um das eigene Situationsmodell im Verstehensprozess entwerfen zu können und auch danach, *inwieweit die logischen Zusammenhänge nach den oben erwähnten drei Skalen dargestellt wurden*. Der internationale Test ist anders verfahren und hat Chancen, die sich ihm eröffnet hätten, nicht genutzt.

So ist es z.B. kein Zufall, dass in der PISA-Studie literarische Texte einen weitaus geringeren Teil ausmachen als Sachtexte und selbst die wenigen literarischen Texte im Hinblick auf poetische Qualität nicht durchweg überzeugen. Das Interesse der PISA-Forscher und das Lesekompetenz-Konzept, das sie der Leistungsmessung zugrundelegen, ist an kognitionspsychologischen Vorgaben orientiert²⁶², nicht durch Konzepte literarischen Lesens bestimmt, wie sie die Fachdidaktik Deutsch in der Ausdifferenzierung des Textfaktors bei in eigener Regie konzipierten und durchgeführten Untersuchungen in stärkerem Maße zur Geltung bringen könnte.²⁶³

Ein weiteres Problem, das ebenfalls schon angesprochen wurde, besteht darin, dass die Schüler, die viel zum Vergnügen lesen, nicht unbedingt ein gutes Testergebnis aufweisen, und umgekehrt, ein gutes Testergebnis nicht oder zumindest nicht monokausal mit Lesefreude zusammenhängt. So lesen z.B. die Schüler aus der Russischen Föderation mehr zum Vergnügen²⁶⁴ als in irgendeinem anderen Land. Und trotzdem sind sie in der Rangliste²⁶⁵ der Lesekompetenz ganz weit hinter den *Lesedesinteressierten*, die aber eine gute Lesekompetenz im Test bestätigt bekommen haben.²⁶⁶

Es ist Bilanz zu ziehen:

Da PISA häufig als Maßstab für Leseverstehen gilt, wurde ausführlicher darauf eingegangen. Dabei muss jedoch festgestellt werden, dass die Studie nicht ihren eigenen Voraussetzungen folgt, indem zum einen ein kognitionspsychologisches Modell des Leseverstehens nicht zu einem Test passt und zum anderen unter kognitionspsychologischen Voraussetzungen das Urteil über Verstehensleistungen anders aussehen müsste. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

1. Maßnahmen, die PISA-Ergebnisse unhinterfragt akzeptieren, können in ihrer Konsequenz für unterrichtliche Verfahren nicht überzeugen.

262 Hurrelmann versteht hier unter *Orientierung an den kognitionspsychologischen Vorgaben* den kognitiv-rationalen Zugang zu den literarischen Texten, den sie für unzureichend hält.

263 Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert 2006, S.539.

264 Grundlage: eine Stunde, siehe nachfolgende Tabelle.

265 Siehe Tabelle (teilmodifiziert nach Karg, Ina 2005; S.48).

266 Dazu Karg, Ina 2005, S.46-49.

Weder die Erhöhung der Lesemenge nach Richard Bamberger noch eine völlig freie Auswahl von Lesestoff bringt die Schüler weiter. „Verstehen“ von Texten ist eine komplexe Angelegenheit, die nicht mit Lesemenge und nicht mit ausschließlich rationalen Lesestrategien erzwungen werden kann. Andererseits sind kreative Verfahren defizitär, weil sie Rationalität umgehen.

<i>Land</i>	<i>Punkte im PISA 200-Lesetest</i>	<i>Nicht zum Vergnügen lesen (in %)</i>	<i>Mindestens 1 Std. zum Vergnügen lesen (in %)</i>
<i>Finnland</i>	546	ca. 22	22,5
<i>Kanada</i>	534	32	13,5
<i>Neuseeland</i>	529	30	14
<i>Australien</i>	528	33	16
<i>Irland</i>	527	33	15,5
<i>Korea</i>	525	31	18
<i>England</i>	523	29	12,5
<i>Japan</i>	522	52 (Spitzenwert)	12
<i>Schweden</i>	516	36	12,5
<i>Österreich</i>	507	etwas über 40	12,5
<i>Belgien</i>	507	etwas über 40	11,5
<i>Island</i>	507	ca. 30	10
<i>Norwegen</i>	505	35	10
<i>Frankreich</i>	505	30	14
<i>USA</i>	504	41	12,5
<i>Dänemark</i>	497	27	14
<i>Schweiz</i>	494	35	11,5
<i>Spanien</i>	493	32	11,5
<i>Tschechien</i>	492	26	18,5
<i>Italien</i>	487	31	17
<i>Deutschland</i>	484	42	13,5 (wie Kanada)
<i>Liechtenstein</i>	483	41	9
<i>Ungarn</i>	480	26	22
<i>Polen</i>	479	25	24,5
<i>Griechenland</i>	474	22	28
<i>Portugal</i>	470	18	16,5
<i>Russische Föderation</i>	462	knapp 20	30 (Spitzenwert)
<i>Lettland</i>	458	18	27
<i>Luxemburg</i>	441	38	17
<i>Mexiko</i>	422	14	16
<i>Brasilien</i>	396	knapp 20	28
<i>Niederlande</i>		43	8

Tabelle 1: Ergebnisse der PISA-Umfrage. Grundlage: Eine Stunde zum Vergnügen lesen

Außerdem herrscht in der Fachdidaktik die Meinung, man solle im Unterricht dem PISA-Test ähnliche Aufgaben praktizieren.²⁶⁷ Solche oder auch ver-

²⁶⁷ Siehe über PISA und ihre Auffassung von „Leseverständnis“ in: Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.)

gleichbare didaktisch-methodische Ausrichtungen resultieren z.T. aus den Ergebnissen der PISA-Studie, welche zeigen, dass Schüler, die entsprechend der Unterrichtstradition ihres Landes anhand zahlreicher Aufgaben von der Lehrperson „testfit“ vorbereitet werden²⁶⁸, in diesem Test gute Leistungen aufweisen.

2. Eine Konsequenz, die große Akzeptanz findet, ist die Leseförderung. Richard Bamberger, ein österreichischer Lesebuchforscher, hat hierfür ein Modell entwickelt, das seit 1993 an zahlreichen österreichischen Schulen erprobt und umgesetzt wird. Es geht im Großen und Ganzen darum, dass die Kinder jede Woche ein Buch lesen und dann die gelesenen Seiten in ein Verzeichnis der gelesenen Bücher, den so genannten „Leserpass“, eintragen müssen. Dazu gibt es auch Lesegeschwindigkeitstests und Blitzübungen, die dazu dienen sollen, innerhalb weniger Monate die Verbesserung der Leseleistungen zu erreichen.²⁶⁹

Dabei wird oft von den Lehrenden angenommen, dass das bessere Abschneiden Österreichs gegenüber Deutschland beim PISA-Lesekompetenztest darauf zurückzuführen ist, dass dort dieses Leseförderungsmodell bereits weit verbreitet ist. Deshalb gibt es heutzutage an vielen deutschen Schulen ähnlich konzipierte Projekte mit dem Schwerpunkt „Lesen“. Als Beispiel kann die „erfolgreiche“ *Leseförderung* an der Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Göttingen genannt werden, ein Projekt, über das der dortige Projektleiter Reinhardt Lange ein Werk verfasst hat, aus dem hier einige relevante Komponenten kommentiert werden sollen.²⁷⁰

Das von Lange in seinem hier zitierten Werk vorgestellte Projekt ist ein guter Ansatz zur Leseförderung. Zweifellos fördern solche Projekte *automatisiertes bzw. mechanisches Lesen*, doch zur Förderung des Leseverstehens im komplexen Sinne²⁷¹, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, reicht dies nicht aus. Hier werden deshalb einige das Leseverstehen unterstützende Komponenten hinzugefügt, die in dem o.g. Projekt offensichtlich nicht berücksichtigt wurden:

2007, S.18-29.

268 Vgl. Interview von Bonaria, Fabienne „Pisa ist moderne Mythenbildung“, S.21.

269 Vgl. Lange, Reinhardt: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Leserpass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung; 2007, Kap. 7.3 *Von Österreich lernen*, S.39.

270 Ebd.

271 Vgl. Heringer, Hans Jürgen 2004, S.133 (Komponenten des Wissens).

1. Wie bei Andreas Gold und Heiner Willenberg in Bezug auf lesestrategische Mittel dargestellt, richtet sich dieses Projekt auf einen kognitiv-rationalen Zugang zur Literatur. Hier steht ein Ausgleich zwischen der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene im Leseprozess nicht im Vordergrund.
2. Der Akzent des Projekts liegt auf dem Erwerb der Lesegeschwindigkeit, die – wie behauptet wird – die Leistungen der Schüler in allen Fächern verbessern und zugleich Leseverstehen über kognitiv-rationale Mittel optimieren kann. Daraus ergibt sich aber:
3. Der hier unter 2. auf die Lesegeschwindigkeit gesetzte Akzent beim Leseverstehen widerspricht der Position der Verfasserin dieser Arbeit, für die die Lesegeschwindigkeit für die Optimierung des Leseverstehens nicht relevant ist. Die Verfasserin dieser Arbeit legt ihren Schwerpunkt auf die Optimierung des Leseverstehens durch die Erweiterung von Lesedimensionen²⁷².
Zweifellos fördern solche Projekte automatisiertes bzw. mechanisches Lesen, aber ob das Leseverstehen sich anhand von ähnlichen Verfahren verbessern lässt, bleibt offen.
4. In dem o.g. Projekt besteht die Gefahr, dass die Schüler einem eigenen Situationsmodell verhaftet bleiben, da sie hier ihre Lektüre frei wählen können – ihrem persönlichen Leseschmack entsprechend. Hochliteratur ist auf den Leselisten kaum präsent, wird aber, sollte sie doch vorhanden sein, von den Schülern in der Regel nicht gelesen.
5. Das o.g. Projekt kann die Konstruktionsleistungen der Schüler im Verstehensprozess nicht fördern. Zur Optimierung des Leseverstehens spielt eine fächerübergreifende Eröffnung neuer Lesedimensionen eine entscheidende Rolle, die z.B. durch die Hochliteratur geleistet wird, welche der Trivilliteratur aber fehlt.
6. Dieses Projekt dient nicht dazu, den Sprachausdruck aus dem Leseverstehen heraus auszubilden, weil außer der Steigerung der Lesegeschwindigkeit über die Menge des Lesestoffs der Erwerb anderer Kompetenzen, so wie die anspruchsvolle Schreibkompetenz, durch mangelnde individuelle Betreuung weder kontrolliert noch gefördert werden kann.

²⁷² Vgl. in diesem Kap. weiter oben.

7. Das Projekt hat – neben der Steigerung der Lesegeschwindigkeit – Lesemotivation über rein kognitive (rationale) Mittel und Verfahren zum Ziel. Hieraus ergibt sich aber ein Widerspruch, denn wirkliche Lesemotivation kann nur über einen emotionalen Zugang erzeugt werden, wie weiter unten in Kapitel 7.2 noch näher ausgeführt wird.

Eine Diskrepanz, die oben bereits erwähnt wurde, wird hier noch einmal ausführlicher dargestellt: Die Schüler wählen ihren Lesestoff selbst, wobei sie tendenziell eher zur Auswahl der *Unterhaltungs-* bzw. *Trivilliteratur* neigen. Das wiederum kann den Wissenserwerb einschränken, da die Schüler dann Gefahr laufen, ihre schon bestehenden *Wissensdefizite* und *Leseinkompetenzen* eher zu verfestigen, als diese abzubauen – zusätzlich zum Zeitverlust. Diese negativen Konsequenzen der Unterhaltungsliteratur und „Vielleserei“ werden und wurden schon früher mehrfach aus didaktischer Sicht kritisiert:

So verbindet sich mit dem Begriff trivial nicht nur die Vorstellung des allgemein Bekannten, Gewöhnlichen, Abgegriffenen, sondern auch die des Einfachen und Unkomplizierten. [...] Begriffsbildungen wie „populäre Lesestoffe“ (Schenda, 1970), „massenhaft verbreitete Literatur“ (Langenbacher, 1964), „Massenliteratur“ (Langenbacher, 1973) sind als Antwort auf diese nur die künstlerisch-literarische Qualität von Texten bewertende Verwendung des Kitschbegriffs entstanden und versuchten gerade die gesellschaftliche Bedeutung trivialer Texte für die Befriedigung vorhandener oder auch erst künstlich erzeugter Leserbedürfnisse in den Blick zu rücken. Aber auch diese Begriffe können abwertende Vorstellungen hervorrufen, die sich nun weniger auf die ästhetische Qualität der Texte als auf deren Leserschaft beziehen und dichotome Wertungsmuster auf andere Weise fördern. Außerdem ist die Verwendung dieser Begriffe oft mit einer ebenfalls einseitigen Blickrichtung auf die gesellschaftlich-affirmative Funktion der vermittelten Inhalte verbunden, ohne dass künstlerisch-literarische Qualitäten der Vermittlung dieser Inhalte, die deren Wirkung maßgeblich beeinflusst, genügend beachtet werden.

Deshalb ist es vernünftig, am Begriff der Trivilliteratur festzuhalten, der sowohl den künstlerisch-literarischen Aspekt (das Triviale als das leicht Eingängige) als auch den gesellschaftlichen Aspekt (das Triviale als das weit Verbreitete) vereinbart und den Weg zu einer objektiven Betrachtung weit verbreiteter und leicht verständlicher Literatur als die oben besprochenen anderen Bezeichnungen versteht. [...]

Erwägt man diesen Vorwurf, so ist ohne weiteres zuzustimmen, dass triviale Texte in der Regel eher das Bekannte und Gewohnte reproduzieren und den Erwartungshorizont der Leser bestätigen, als daß sie die Wirklichkeit durch innovative Zugriffe aufschlüsseln und den Erwartungshorizont der Leser erweitern.²⁷³

Bereits zum Ausgang des 19. Jahrhunderts schaltete sich Heinrich Wolgast in die Lesesuchtdiskussion ein, mit der Aussage, dass die Kinder zwei bis drei Stunden täglich läsen, um ein Unterhaltungsbedürfnis zu befriedigen. Diese

273 Nusser, Peter: Trivilliteratur; 1991, S.2-3, S.7.

Kinder betrachtet er als „Produkt [...] der Barbarei in der Kultur“.

Die Leserei ist nichts als die Befriedigung eines rohen Triebes nach geistiger Beschäftigung [...]. Der rohe Trieb, der eben weil er roh ist, auch mächtig ist, über den der damit Behaftete keine sittliche Gewalt und Herrschaft hat, kann nur dadurch mit Erfolg bekämpft werden, daß man ihn zum gebildeten Bedürfnis erhebt.²⁷⁴

Johannes Engelkamp²⁷⁵ kommt zu folgender Schlussfolgerung: „An example of a typical finding in this field is that words can be read alone a lot faster than the objects which they stand for can be named. The time difference is about 250 ms.“²⁷⁶

Diese Erkenntnis bestätigt Folgendes:

- *Textlesen* im Gegensatz zur *Bildbeschreibung* und zur *Bilderzählung* fordert und fördert weniger Kreativität, Gedächtnisvermögen, Imagination, eigenen Ausdruck und eigene Bewertung.
- Leseförderung nach Richard Bamberger fördert fast nur den rein mechanischen Leseprozess, hat aber wenig mit der Förderung des Leseverstehens und der davon abhängigen Entwicklung der Lesekompetenzen zu tun, denn dabei werden die Kinder nicht animiert, den Erwerb des Wissens zu erlangen, sondern sie lesen etwas zum Vergnügen, meistens Trivial- bzw. Unterhaltungsliteratur. Trivial ist sie, weil solches Lesen weder kulturelles Niveau noch anspruchsvollen Wortschatz thematisiert und dementsprechend fördert, sondern immer wieder als „Befriedigung eines rohen Triebes“²⁷⁷ die gleichen Probleme – Wissensdefizite, Lesekompetenzen und Zeitverlust – auslöst.

Freilich spielt der bestimmte Zeitrahmen im PISA-Test eine gewisse Rolle, wozu auch die Leseförderung nach Richard Bamberger viel beiträgt. Viel wichtiger sind aber die Aufgaben an sich, die die Kompetenzen herausfordern, die man z.B. anhand von Beschreibungen abstrakter Bilder unter dem interdisziplinären Ansatz gut vermitteln kann.

274 Hiecke 1842, 70 zitiert nach Paefgen, Elisabeth K. 2006, S. 4.

275 Engelkamp, Johannes: Arguments for a visual memory system; 1987, S.73-112. In: Johannes Engelkamp, Kuno Lorenz, Barbara Sandig (Hrsg.): Wissenspräsentation und Wissensaustausch: interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken, April 1986.

276 Ebd., S.77.

Vgl. auch Durso, Francis T. (Hrsg.): Handbook of applied cognition; 1999. (<http://dx.doi.org/10.1002/9780470713181> vom 14.08.2008).

277 Hiecke 1842, 70 bereits oben zitiert nach Paefgen, Elisabeth 2006, S. 4.

Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass die meisten Aufgaben des PISA-Tests neben dem konkreten auch abstraktes Leseverstehen verlangen. Als Beispiel dafür dient das Märchen von Lev Tolstoj „Ein gerechter Richter“.²⁷⁸ Die Schüler mussten nicht nur den gegebenen Text analysieren und bewerten, sondern – vom Inhalt des Textes ausgehend – den Hauptgedanken des Textes abstrahierend auf die gegenwärtige Situation des eigenen Landes übertragen und mit Hilfe der eigenen Erfahrung einschätzen und begründen. Im Mittelpunkt standen dabei Aufgaben²⁷⁹ wie:

- Nenne eine **ÄHNLICHKEIT** zwischen Gesetz und Gerechtigkeit in deinem Land und der Art von Gesetz und Gerechtigkeit in dieser Geschichte.
- Nenne einen **UNTERSCHIED** zwischen Gesetz und Gerechtigkeit in deinem Land und der Art von Gesetz und Gerechtigkeit in dieser Geschichte.

Bei der Lösung dieser Aufgaben hatten die Schüler im Unterschied zu den Fragen, die auf den Inhalt des Textes ausgerichtet sind, keine Möglichkeit, den Text als Unterstützung zu nehmen, sondern mussten auf Vorwissen zurückgreifen, was natürlich am schwierigsten ist. Es gibt freilich einige Widersprüche zwischen dem Inhalt eines Textes und den dazu gestellten Aufgaben im PISA-Test und wie diese formuliert sind.²⁸⁰ In diesem Kapitel geht es deshalb um die Notwendigkeit der Förderung des *abstrakten Denkens* bzw. der *Metakognition*, des *komparatistischen*, (*inter-*)*kulturellen Zugangs zum Erwerb des Wissens*. Die Belesenheit, die man heutzutage unter Leseförderung fasst, kann dies alles allein nicht leisten.

Bei genauer Betrachtung wird allerdings sehr schnell klar, dass Lesekompetenz, wie sie für die Lösung von PISA-Aufgaben erforderlich ist, und das, was als Leseförderung längst gefordert wird (Hurrelmann), nicht unbedingt etwas miteinander zu tun hat.²⁸¹

Einerseits sollen die Schüler zu einem genauen Lesen angeleitet werden, so dass sie bei einem Test bestehen können, andererseits sollen sie dazu ermun-

278 Siehe den Märchentext im Anhang.

279 Siehe Feldtest Österreich, Bericht und Beispielaufgaben mit Lösungen. In: Haider, Günter u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Nationaler Bericht, Innsbruck u. Wien, 2001, Anhang.

280 Ausführlicher darüber in Kap.3 *Die Vorzüge der PISA-Studie im aktuellen didaktischen Diskurs* dieser Dissertationsschrift.

281 Karg, Ina 2005, S.44.

tert werden, auch außerhalb der Schule freiwillig zu lesen. Diese widersprüchliche Aufgabe ist heutzutage für alle literaturdidaktischen Konzeptionen zur aktuellsten Frage geworden.

Es besteht nur ein kleiner Zusammenhang zwischen Lesefreude und Lesekompetenz: „Denn der Leser ist vor dem (hypothetischen) Nichtleser dadurch privilegiert, daß er -[...] - nicht erst auf ein neues Hindernis stoßen muß, um eine neue Erfahrung der Wirklichkeit zu gewinnen.“²⁸²

Wie dieses Zitat zeigt, hat ein Leser, im Gegensatz zum „hypothetischen“ Nichtleser, höhere Chancen, um sein Vorwissen zu erweitern, auf das er dann bei der Erschließung der neuen Erfahrung zugreifen kann. Aber dem PISA-Test geht es weder um eine neue Erfahrung der Wirklichkeit noch um Vorwissen der Schüler. Es geht um die „Rekonstruktion“ des Textinhaltes bzw. um die Entnahme der Textinformation. Auch die Testlogik wirkt manchmal ziemlich verwirrend.²⁸³

Beim Leseprozess werden Wissen und Textsignale Schritt für Schritt in zunehmender Komplexität aufeinander bezogen und miteinander verarbeitet. Davon gehen wir im Deutschunterricht auch aus. Das Problem ist: Wer das im Pisa-Test tut, kommt nicht unbedingt auf die Lösungen, die als richtig eingestuft werden. Also geht man bei Pisa letztlich doch davon aus, dass ein Text eine Bedeutung hat, was aber in unserer Textkultur gerade nicht der Fall ist.

Doch geht es auch um die Überprüfung der vorhandenen Kompetenzen, welche die Schüler bereits besitzen, um mit deren Hilfe relevante inhaltliche Informationen aus den angebotenen Texten zu ziehen. Diese Kompetenzen haben längst in der Schule Fuß gefasst. Viel wichtiger und aktueller bleibt dagegen die Aufgabe der Ausarbeitung bestimmter Verfahren, anhand derer man im Unterricht die *abstrakten bzw. metakognitiven Fähigkeiten* der Schüler entwickeln oder bereits existierende verbessern und weiterentwickeln kann. Weder einseitig handlungsorientiert noch einseitig analysierend sollte der Umgang mit Texten sein. Daraus folgt, dass beides, sowohl Kreativität im Unterricht anhand der handlungs- und produktionsorientierten Methoden als auch die kognitiv-rationale Förderung, erfolgen muss. Deswegen richtet sich das Grundkonzept dieser Arbeit auf eine Verbindung von kognitiv-rationalen

282 Jauß, Hans Robert 1969, S.66.

283 Siehe Interview „Pisa ist moderne Mythenbildung“, S.21.

und emotionalen Komponenten, um die Einseitigkeit der einen wie auch der anderen Verfahren aufzuheben und auszugleichen. Auch Bettina Hurrelmann kritisiert die Einseitigkeit des Tests in ihrem Verständnis von Lesekompetenz und möchte Lesen in der Schule u.a. durch motivational-emotionale Momente ergänzen:

Die PISA-Aufgabe z.B. zu einer Szene aus einem Stück von Anouilh („Léocadia“, 1942 [sic!]) nimmt keine Rücksicht auf den Charakter des Textes, wenn die Schüler zur Testung der Kompetenzdimension ‘Informationen ermitteln’ nach dem Bühnenstandort der Figuren gefragt werden, dabei die Handlungsmotive der Personen aber nicht interessieren. [...] Die Didaktik hat die Aufgabe, jeweils über die ‚Passung‘ von Textvoraussetzungen, Schülervoraussetzungen und Vermittlungsmethoden Auskunft zu geben, wobei selbstverständlich nicht nur kognitive Prozesse, sondern auch motivational- emotionale und sozial-kommunikative Dimensionen des Lernens als Effekte eines guten Deutschunterrichts angezielt und erreicht werden sollte. (Hurrelmann, Bettina/Groeben; Norbert, 2006; S. 537)²⁸⁴

284 Vgl. Rosebrock, Cornelia; Christmann, Ursula: Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik; 2006, S.155-176.

5. Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten im Rahmen der Theoriebildung

Fähigkeiten sind zwar in wesentlichen Teilen kognitiv begründet, sie müssen aber auch die Emotionen integrieren, weil nur dann eine Person handlungsbereit ist.

Heiner Willenberg (beruft sich auf Rychen und Salganik, 2003)²⁸⁵.

Als einer der entscheidenden Faktoren aus der rezeptionsästhetischen Sicht zur Evaluation der Theorie einer notwendigen Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten des Unterrichts dient das Leseverstehen, welches vier Voraussetzungen²⁸⁶ hat:

1. Lesestrategische Kenntnisse
2. Umfassende Sprachbeherrschung
3. Weltwissen bzw. auch ein bestimmtes Wissen über die dargestellte Kultur und Epoche
4. Vertrautheit mit literarischen Konventionen und rhetorischen Stilmitteln.

Vor diesem Hintergrund erscheinen Konzepte der Leseförderung, wie sie Bamberger vorschlägt²⁸⁷, und die Lesestrategien²⁸⁸ bei Willenberg oder Gold als nicht ausreichend im Hinblick auf ungewohnte Dimensionen des Leseverstehens. Um die Entwicklung des Leseverstehens umfassender zu fördern, muss intensiver an Sprachbeherrschung, u.a. Wortschatzerweiterung, an zunehmender Steigerung des Wissens und des Weltwissens – im Sinne des fächerübergreifenden, (inter-)kulturellen Ansatzes – und an der Vertrautheit mit literarischen Konventionen und rhetorischen Stilmitteln gearbeitet werden. Der Verstehensprozess sollte sowohl aus der formalistischen als auch aus der subjektivistischen Perspektive betrachtet werden. Andererseits würde

285 Vgl. Rychen, Dominique S. (Hrsg.): Key competencies for a successful life and a well-functioning society; 2003.

286 Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik; 2004, S. 202.

287 Bamberger, Richard 2000; vgl. Lange, Reinhardt 2007.

288 Willenberg, Heiner 2004; Gold, Andreas 2006.

solch ein neuer Blick auf die Rezeption eines Textes nicht lediglich die Fertigkeiten der Schüler im Bereich *Reflektieren und Bewerten* fördern, was jedoch beim Leseverstehen von großer Bedeutung ist. Denn hier liegt der Schwerpunkt der zu evaluierenden Theorie, die in sich sowohl die kognitiv-rationale als auch die emotionale Komponente verknüpft²⁸⁹. Es soll also je nach Akzentuierung bei der Förderung dieser oder jener Fähigkeit bzw. Fertigkeit des Rezipienten die eine oder die andere Komponente in den Vordergrund treten. In dem oben beschriebenen Fall sollte von Anfang an die emotionale Komponente zur Förderung der Empathie, des Einfühlungsvermögens und der Urteilskraft²⁹⁰ im Prozess des Leseverstehens dominierend sein: Nachdem der Text gelesen ist, sollte *der Leser aus der fiktiven Welt des Textes heraustreten*²⁹¹. An dieser Stelle ist es erforderlich, dass die kognitiv-rationale Komponente den Vorzug erhält, indem der Leser eine distanzierte Position zum Text gewinnt.

In Bezug auf die Rolle des Weltwissens bzw. des situationsbedingten Wissens für die Entwicklung eines Situationsmodells durch einen Rezipienten²⁹² wurde festgestellt, dass das (Welt-)Wissen eines Lesers sein Verständnis von Gegenständen, Sachverhalten und letztlich auch sein Verständnis eines Textes bestimmt. Um gezielt, intensiv und umfassend das (Welt-)Wissen einer Person zu fördern, müssen alle kognitionspsychologischen Nuancen in Betracht gezogen werden, um den Leseprozess erfolgreich realisieren zu können. Die Tatsache, dass *die Theorie einer Verbindung der kognitiven mit der emotionalen Komponente* im Unterrichtsverlauf dieses Ziel zu realisieren vermag, bezeugen folgende Erkenntnisse: Auf der inferentiellen Ebene finden Generalisierungs-, Selektions-, und Verknüpfungsprozesse statt. Die im Text enthaltenen Informationen werden auf der Ebene gezielt ausgewählt und mit eigenem Vorwissen verglichen und verknüpft. Es wird angenommen, dass gerade auf dieser Ebene eine Reihe kreativer Prozesse ablaufen, die nicht nur durch das Handlungsziel festgelegt sind, sondern auch durch subjektiv emotional-motivationale Tendenzen – Interessen, Sympathie

289 Siehe dazu auch Kap. 2.3 Gegenwärtige Schwerpunkte des Leseunterrichts. Einige Kritikpunkte.

290 Siehe Leser als Mitspieler und Beobachter bei Bredella 2004.

291 Novitz, David: Knowledge, fiction & imagination; 1987, S. 76, S.79, S.83, S.87.

292 Vgl. Kintsch, Walter; Greene, E.: The role of culture specific schemata in the comprehension and recall of stories, 1978a. In: „Discourse Processes“ 1, 1978, S.1-13. Kintsch, Walter 1992.

oder Antipathie und Intentionen mit emotionalem Bezug zur Informationsentnahme, Sprachbeherrschung usw. – beeinflusst werden. Einerseits verstärkt die emotionale Ebene die Kreativität im Verarbeitungsprozess, andererseits aber ist dieser Verarbeitungsprozess nur dann erfolgreich, wenn er auch als kognitiv-rational verstanden wird. Diese zwei Faktoren bedingen die Notwendigkeit der Entstehung und Begründung der Theorie der Verbindung von kognitiv-rationalen *und* der emotionalen Komponente im Unterrichtsablauf und ihren praktischen Einsatz zur Förderung des Leseverstehens. Das kreative Moment im Verarbeitungsprozess bestimmt Elaborationen, die das Informationsangebot um Informationen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich anreichern. Dieses Moment ist von besonderer Bedeutung für diese Theorie, weil sich durch Elaborationen die Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler verbessern lassen. Umgekehrt wird angenommen, dass die sprachlichen Kompetenzen eines Individuums, seine „literarische Grammatik“²⁹³, und sein Wortschatz nicht nur sein Leseverstehen, sondern auch die Behaltensparameter bzw. die Behaltensfähigkeit beim (Welt-)Wissenserwerb, der durch semantische und syntaktische Kompetenz²⁹⁴, beeinflusst wird, bestimmen. Außerdem können Elaborationen bei der Kompensation von Vorwissensdefiziten der Schüler behilflich sein. Um die Hypothese²⁹⁵ zu bestätigen, wird davon ausgegangen, dass Elaborationen nicht nur durch motivational-emotionale Tendenzen und Informationen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich im Verarbeitungsprozess bestimmt werden, sondern auch durch den interdisziplinären, Fächer verbindenden bzw. fächerübergreifenden Ansatz unter dem ästhetischen Konzept. Durch die zuletzt genannte Komponente kann man vor allem aus den Bildern viel (Welt-)Wissen schöpfen, was dazu beitragen kann, das Informationsangebot des Unterrichts zu steigern und damit den Wissenserwerb voranzutreiben. Daher ist es auch kein Zufall, dass man in der didaktischen Diskussion, ausgehend von individueller Erfahrung, feststellt, dass jeder Text zu verschiedenen Zeiten des Lebens verschieden gelesen wird.

293 Zu diesem Begriff siehe Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen; 2007.

Auch in: Culler, Jonathan: Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature; 2002.

294 Fish, Stanley: Is there a text in this class? The authority of the interpretive communities; 1980.

295 Siehe im empirischen Teil dieser Arbeit.

[...] ein Leser setzt sich sofort oder vielleicht auch erst nach vielen Jahren dem Prozess erneut aus. Im Wesentlichen läuft dann dasselbe ab, doch das Ergebnis ist möglicherweise ein anderes, da der Leser „ein anderer“ geworden ist.²⁹⁶

Durch seine Erfahrung bzw. den Informationserwerb wird jeder mit der Zeit „ein anderer“ Leser, weil er mit Hilfe seines Wissens im Stande ist, denselben Text weiter bzw. *anders* zu erschließen. Darum ist Leseverstehen kraft dieser Tatsache als ein „gärender“ Prozess zu begreifen, der sich mit Hilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts und der daraus resultierenden Steigerung des Wissenserwerbs intensivieren lässt. Dies lässt sich durch den fächerübergreifenden, interkulturellen Ansatz unter der Beachtung der vier aufgelisteten Voraussetzungen²⁹⁷ realisieren.

5.1 Leseverstehen unter dem Einfluss von Bildern, Musik und Emotionen

*Siehet das Auge? Höret das Ohr? Dein innerer Sinn siehet. Er nur höret und weiß, was er von außen vernahm.[...]*²⁹⁸
Johann Gottfried Herder

*Wir können also nicht nur sehend lesen, sondern auch fühlend und hörend. Wir haben gesagt: Lesen ist inneres Hören. Jetzt können wir auch sagen: Lesen ist inneres Fühlen.*²⁹⁹

Leseverstehen als Prozess, der nicht nur auf der kognitiv-rationalen Ebene stattfindet, sondern auch die emotionale Ebene in seinen Ablauf integriert, darf die affektiven Mittel, wie Visualisierung, musikalische Begleitung des Unterrichtes und Emotionen, nicht ausschließen, sondern muss solche zu seinem Gegenstand machen. Seh- und Hörerfahrung, wie auch Leseerfahrung, muss reflektiert und artikuliert werden. Diese emotional-kognitive Ebene

296 Karg, Ina: Hermeneutik und Fortschritte im Verstehen; 2007c, S.40. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht; 2007, S.37-48.

297 Siehe oben.

298 Herder, Johann Gottfried: Über den Ursprung der Sprache; 1965, zitiert nach: Berendt, Joachim 2001 (1. Aufl. 1985), S.55.

299 Berendt, Joachim-Ernst 2001, S.328.

verbindet die drei Sinne miteinander und kann als eine feste Basis für die Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler dienen. Aus diesem Grund wird in den weiteren Kapiteln die Funktion der Musik und des Bildes im Lese-, Rede- und Schreibprozess behandelt.

5.1.1 Musik

Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.

Victor Hugo (1802-1885)

Auch Hans Heinrich Eggebrecht vertritt die Meinung, dass „Gegenüber den musikalisch sinnlichen [...] das Benennen immer uneigentlich, metaphorisch, niemals die Sache selbst ist.“³⁰⁰ So operiert die Musikwissenschaft auch mit dem *hermeneutischen Verstehens-Begriff*. Hier wird das *Verstehen* als rationaler Prozess begriffen und beschrieben, um die Musik zu analysieren, zu komponieren und zu lehren.

Im Rahmen der *Verbindung des Deutschunterrichts mit dem Musik- und Kunstunterricht* unter dem Ansatz der *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* kann hier „*Musikverstehen*“ als *ausschließlich rationaler Prozess* keinen Platz finden. Deswegen erhält der Begriff „*Musikverstehen*“ in Bezug auf die oben erwähnte Theorie seine *Definition* aus ästhetischer Sicht, die mit der von Eggebrecht übereinstimmt:

Die Komposition als Klingendes ist ein ästhetisches Gebilde und als solches bestimmt für die sinnliche Wahrnehmung, die in ihrer Sinnlichkeit eine Wahrnehmung ist jenseits der begrifflichen Sprache. [...]. Und so wie die Wahrnehmung des ästhetischen Gebildes begriffslos ist, so auch der Sinn des Gebildes und dessen Verstehen. Die musikalische Komposition ist in ihrer Seinsweise und so auch in der Weise ihres Empfängers ganz im Reich der Sinnlichkeit angesiedelt und beheimatet in einer Art von Sinn und Verstehen, die in ihrer ästhetischen Komplexität sich selber meint, weit weg von begrifflich orientiertem Denken, Begreifen und Benennen.³⁰¹

Musik ist nicht nur an sich emotional, sondern sie wird auch so rezipiert: Wer kennt nicht die Situationen, in denen die richtige Musik einen beschwingter

300 Eggebrecht, Hans Heinrich: Verstehen durch Analyse. In: Von Blumröder, Christoph; Steinbeck, Wolfram (Hrsg.): Musik und Verstehen; 2007, S.21.

301 Ebd., S.18-19.

durch den Tag gehen lässt? Schon auf kleine Kinder wirkt Musik beruhigend oder aufregend, je nach Musikstil. Auch haben Gehirnforscher festgestellt, dass Kinder, die ein Instrument spielen, leichter lernen. Wer gerne singt, verliert auch meist seine Scheu, sich vor anderen sprachlich zu artikulieren. Musik tut gut, ob man sie selbst macht oder nur konsumiert. Um Musik gezielt wahrnehmen zu können, müssen Kinder allerdings erst einmal das *Zuhören* lernen, sich auf Töne und Melodien konzentrieren, ohne sich von anderen Dingen ablenken zu lassen. Kinder, die das *Zuhören* gelernt haben, nutzen diese Fähigkeit in der Schule, sind sozial kompetenter und aufgeweckter.

In Bezug auf den Schulunterricht kann die Musik mit ihrer motivierenden, entlastenden bzw. entspannenden oder aufmunternden, intelligenzfördernden bzw. (meta-)kognitionsfördernden Funktion bei der Entwicklung vieler wichtiger Kompetenzen der Schüler produktiv genutzt werden. Die Theorie einer Verknüpfung der emotionalen und der kognitiv-rationalen Ebene in Bezug auf das „Musikverstehen“³⁰² setzt da an, wo das Wahrnehmen des musikalischen Werkes sprachlich zum Ausdruck³⁰³ kommt.

In der Diskussion um die Wertigkeit der Sinne – Sehen, Hören – im Rahmen der Rezeptionsforschung tauchen interessante Fragen auf:

- Welchen Einfluss hat unser Gehör auf die Empfindungen?
- Lassen wir uns eher vom Auge oder vom Ohr leiten?

Christian Weißenburger³⁰⁴ berichtet von den Ergebnissen seiner Untersuchung zum Schwerpunkt *„Die Wichtigkeit des Verhältnisses Auge-Ohr und mit diesen Organen verbundenen Sinnesleistungen in Bezug auf die Wirkung von Musik bei der Rezeption von Werbung“*. Nach dieser Untersuchung, die für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz hat, wird bestätigt:

1. Das Ohr spielt bei der Rezeption eine erhebliche Rolle. Der Hörsinn kann dabei die Stimmungen und Gefühle des Rezipienten maßgeblich beeinflussen.
2. Die Stadt New York wird bei einer im Rahmen der Untersuchung präsen-

302 Siehe die Definition des Begriffs oben.

303 Mündlich od. schriftlich.

304 Weißenburger, Christian: Zur Wirkung von Musik in der Werbung – „Das Ohr ist das bessere Auge“. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Mathias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs; 2006, S.161-171.

tierten Werbung bei unterschiedlicher Musikunterlegung auch unterschiedlich wahrgenommen.

3. Folgerung: Die Rolle des auditiven Sinns darf nicht unterschätzt werden. Im Rahmen meiner Untersuchungen³⁰⁵ konzentriert sich die Debatte auf folgende Fragestellungen:

1. Fördert das angemessen ausgewählte Musikstück während des Unterrichts die Kreativität der Schüler?
2. Kann entsprechend ausgewählte Musik die Phantasie der Schüler bei der Bildbeschreibung verstärken?
3. Sind die Schüler der fünften Klasse imstande, die Wahrnehmung von Klang und Inhalt eines ausgewählten Gedichtes mit einem ausgewählten Musikstück, welches mit dem Gedicht verbundene Empfindungen hervorruft bzw. verstärkt, zu verbinden?

Die durchgeführten empirischen Untersuchungsreihen basieren auf den vier Schaffens- und Rezeptionskategorien, die Text³⁰⁶, Musik³⁰⁷, Bild³⁰⁸ und die Reflexion³⁰⁹ darüber verbinden. Die Rezeptionskategorien sind: Raum (direkt/indirekt), Zeit (getragen/schwer), Schwerkraft (leicht/stark), und Fluss (frei/gebunden).

Bei der Auseinandersetzung mit der Text-Musik-Bild-Verbindung im *Literaturunterricht mithilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts* wird die Verbindung der musikalischen Kompositionen mit der Thematik und Symbolik der literarischen Texte und der Malerei zur Grundlage der vorliegenden Arbeit. D.h., der Hauptgedanke oder besser: der zugrunde liegende Gedanke bzw. *die Darstellung des Gedankens*³¹⁰ in Text, Musik und Bild wird zum Anknüpfungspunkt und zum Thema des Unterrichts auf Basis des *fächerübergreifen-*

305 Siehe die Auswertung der entsprechenden Fallstudie im empirischen Teil der Arbeit.

306 Vgl. Gerigk, Horst-Jürgen 2006.

307 Vgl. Von Blumröder, Christoph; Steinbeck, Wolfram (Hrsg.): Musik und Verstehen; 2007.

308 Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive; 2006.

Siehe dazu auch Berendt, Joachim-Ernst 2001.

309 Vgl. Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Caspar H. 1994, S.17-25 (siehe S.21 über musikalische, visuelle und körperliche Ausdrucksformen als Annäherung an den Text).

Dazu siehe auch insb. Kap. 5.1.2.1, Kap. 5.2, Kap. 5.3.4 und Kap.8.3.4 dieser Arbeit.

310 Vgl. „musikalischer Gedanke“ Schönbergs, in: Reineke, Christian: Der musikalische Gedanke und die Fasslichkeit als zentrale musiktheoretische Begriffe Arnold Schönbergs; 2007.

den Ansatzes. Dabei kann nach Schönberg der Gedanke sowohl primitiv als auch kunstvoll bzw. kompliziert sein. Seine Definition eines *musikalischen Gedankens* lautet folgendermaßen:

Je primitiver ein musikalischer Gedanke und das Stück, dem er zugrundeliegt [sic.], ist, desto mehr überwiegt die Rücksicht auf die Fasslichkeit, desto langsamer ist das Tempo der Darstellung, desto weniger Gestalten und desto weniger [sic.] weitabliegende Gestalten dürfen hierzu [sic.] herangezogen werden. Je kunstvoller oder wenigstens komplizierter der Gedanke dagegen ist, desto reicher ist die Zahl der Gestalten, desto weit schweifender ihre Entfernung [...] von <den> Grundgestalten, desto schneller das Tempo der Aneinanderreihung und desto mehr wird gerechnet mit der Fähigkeit eines Zuhörers [,] die zusammenhangbildenden Elemente rasch und in ihrer vollen Tragweite zu erfassen. [...] In diesen Unterschieden ist wesentlich begründet [,] warum man den einen Gedanken und eventuell das ganze Stück als populär [...] bezeichnet, und das andere als kunstvoll [...].³¹¹

Diese Definition des musikalischen Gedankens trifft auch auf den in Text³¹² und Bild zu. Die Komplexität bzw. Kompliziertheit des Gedankens besteht in seinem allumfassenden Modus. Deswegen ist für die Dekodierung des komplizierten Gedankens das Erkennen von *Zusammenhängen bildender* Elemente Voraussetzung. Dies gilt sowohl für Musik als auch für Text und Bild, was den *fächerübergreifenden Ansatz* zum Kernpunkt der Theorie macht. Somit erfüllt die Theorie gleichzeitig *motivierende, entlastende bzw. entspannende oder aufmunternde, die Intelligenz fördernde bzw. (meta-)kognitionsfördernde* Funktionen, die ihrerseits *zur Entwicklung der weiteren Lese- Hör- und Sehdimensionen und der davon abhängige Entwicklung des Sprachausdrucks* der Schüler beitragen. Dies kann an einem kleinen Beispiel veranschaulicht werden:

Geräusche, die den emotionalen Zustand des Rezipienten beeinflussen können, sind oft Inhalt von Musikstücken. Das gibt die Möglichkeit, den Inhalt eines Werkes zur Verstärkung des Leseverstehens und der Phantasie zu nutzen, was letztendlich die Schüler durch Überlegen bzw. Nachdenken zum sprachlichen Ausdruck bringen können. So kann man beispielsweise die musikalischen „Wasser“-Werke³¹³ mit den Werken von Johann Wolfgang von Goethe oder von Hermann Hesse verbinden, denn beide Autoren sehen das Element Wasser als Symbol des menschlichen Daseins. Dieser Gedanke ist

311 Ebd., S.36-37.

312 Vgl. Damrosch, David 2003, S. 18.

313 Vgl. Sikorski, Dagmar; Sikorski, Axel: „Wasser“-Werke oder ein Element in der Musik; 2007.

eine philosophische Überlegung und deshalb wird er auch in den Werken der Musiker und Maler³¹⁴ verankert.

Diese Thematik lässt sich auch anhand des (inter-)kulturellen Ansatzes analysieren, denn es gibt in Literatur, Musik und Malerei Berührungspunkte und übergreifende Gemeinsamkeiten mit Philosophie, Geschichte und Geographie.

Die Text-Musik-Bild-Interaktion im Literaturunterricht ist wichtig, weil Denken und Empfinden³¹⁵ wechselseitige Rollen in unserer Vorstellungswelt spielen und damit auch die sprachliche Äußerung sehr beeinflussen. Daher wäre es sinnvoll, im Deutschunterricht den Schülern Möglichkeiten zu geben, sich im kreativen Lernprozess von der Kunst, d.h. von der Musik und von Bildern, leiten zu lassen.

Zur Definition des primitiven bzw. trivialen oder kunstvollen bzw. komplizierten Gedankens bezüglich des Textinhaltes zurückkehrend, lässt sich bemerken, dass in der Fachdidaktik Deutsch die Trivilliteratur zur Förderung der Lesemotivation stark befürwortet wird³¹⁶. Die Frage ist nur, ob diese Art der Literatur *motivierende, entlastende bzw. entspannende oder aufmunternde* und zugleich *intelligenzfördernde bzw. (meta-)kognitionsfördernde* Funktionen erfüllen kann, was wahrscheinlich eher nicht der Fall ist. Die Gefahr solcher Einseitigkeit, bei der ausschließlich der motivationale Input im Unterricht die Regie übernimmt, beinhaltet auch der methodische Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, wenn die Verfahren isoliert bleiben und nicht zu weiterer Erkenntnis führen.

Darum sind die folgenden Fragen weitere Überlegungen wert:

- 1) Kann der Ausgleich der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts durch die Verstärkung der kognitiv-rationalen Ebene im Lernprozess der Herausbildung zahlreicher Kompetenzen dienen?
- 2) Inwieweit ist dieser Zusammenhang für die Entwicklung des Kindes wichtig?

Laut der frühen wissenschaftlichen Erkenntnisse des Psychologen und Gehirnforschers Hermann Ebbinghaus³¹⁷ wird bei rein kognitiven Lehrmethoden

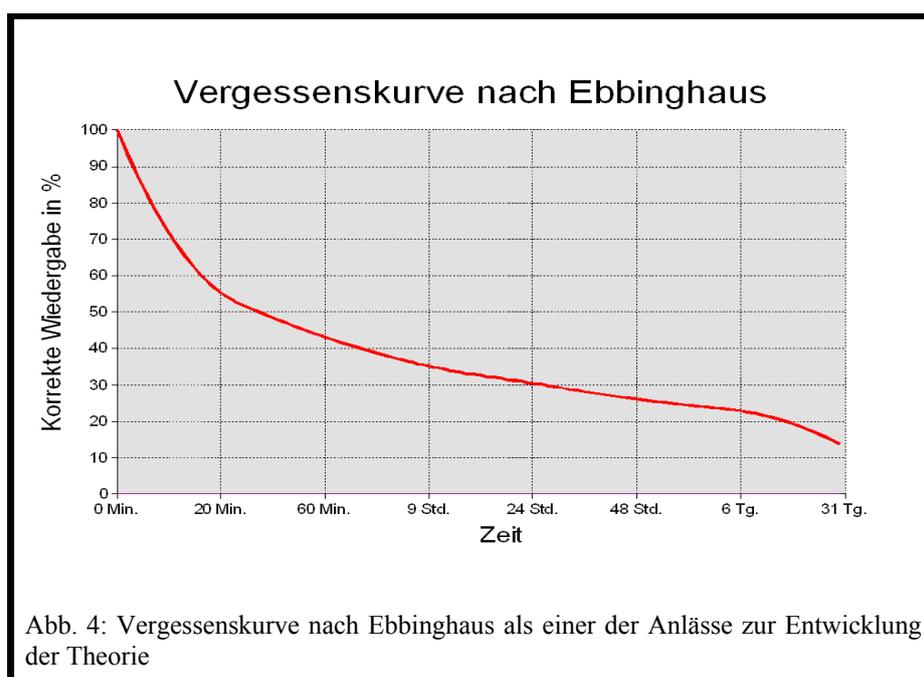
314 Vgl. z.B. mit Claude Monet und David Hockney.

315 Siehe kleine Fallstudie zur „Musikstunde“ im empirischen Teil der Arbeit.

316 Hurrelmann, Bettina [u.a.] a.a.O.

317 Vgl. Ebbinghaus, Hermann: Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie; 1966 (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1885).

bereits 20 Minuten nach dem Lernen etwa 40% des Gelernten vergessen. Nach einer Stunde bleiben nur noch 45%, nach einem Tag 34% des Gelernten im Gedächtnis. Nach einer Woche sind nur noch 23% des Gelernten präsent. Dauerhaft werden nur ca. 15% des Erlernten im Gedächtnis gespeichert. Ebbinghaus' Experimente belegen weiterhin, dass ca. 90% der im Fremdsprachenunterricht *paarweise erlernten Vokabeln* schon drei bis sechs Tage im Gedächtnis haften bleiben.³¹⁸



Die Vergessenskurve Ebbinghaus' belegt aber weiter, dass Schüler weit weniger vergessen, wenn sie nicht nur kognitiv, sondern emotional lernen. In dem Fall fällt die Kurve nicht so drastisch ab, sondern sie weist einen viel flacheren Charakter auf. Diese Forschungsergebnisse von Ebbinghaus sind nicht nur ein zentrales Argument für die lernpsychologische Untermauerung der vorliegenden Theorie einer Verknüpfung der emotionalen mit der kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts in der Verbindung mit dem künstlerisch-literarischen Konzept zum Zweck der Wortschatzerweiterung und -speicherung, sondern es wird bei der praktischen Realisierung dieses Konzepts auch die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks angestrebt.³¹⁹

Dazu auch Abb.4 weiter unten.

318 Abb.4 Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve> (17.06.2007).

319 Siehe unten die Matrix „Wortschatzerweiterung anhand eines Textes“ und die Ergebnisse

Somit lautet das Fazit dieses Kapitels: Die Musik kann dabei behilflich sein, nicht nur Emotionen zu wecken, sondern auch das kognitive und rationale Potenzial der Schüler zu stärken und mit dem Emotionalen zu verbinden, was auch im empirischen Teil dieser Arbeit belegt wird.

5.1.2 Text-Bild-Interaktion

*Schöne Kunst ist Kunst des
Genies.³²⁰
Immanuel Kant*

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich die vorliegende Arbeit in ihrem empirischen Teil auf die Text-Bildanalyse anhand des interdisziplinären Ansatz stützt. Text-Bild-Interaktionen³²¹ haben in der wissenschaftlichen Diskussion große Aufmerksamkeit erfahren. Christian Doelker schätzt dabei die Rolle des Bildes in der multimedialen Gesellschaft so ein:

Am Anfang war das Bild: vor der Schrift das Felsbild, vor der artikulierten Sprache der mimische Ausdruck, vor der rationalen Überlegung die mythische Vorstellung. Mit der Einführung der Schrift überholte das Wort das Bild, und mit der Erfindung des Buchdrucks ließ die Kultur der Schriftlichkeit das Bild für Jahrhunderte hinter sich [...]. Mit der technischen Möglichkeit der Bildreproduktion und -verbreitung wechselte in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts das Bild seinerseits auf die Überholspur, und mit der Digitalisierung dürfte der Vorsprung gegenüber der Schrift immer größer werden.

So weit das Auge reicht, werden wir von visuellen Reizen bedrängt: Auch wenn wir die Augen schließen, hören wir nicht auf zu sehen. Innere Bilder stellen sich ein, Erinnerungen, Visionen, Obsessionen.³²²

Ausgehend von diesem historischen Überblick, der die menschliche Natur mit ihren psychologischen Eigenschaften berücksichtigt, kann man in Bezug auf den Kern dieser Arbeit vorläufig Folgendes annehmen: Unsere Vorstellungen

ihrer praktischen Anwendung im Unterricht im empirischen Teil der Arbeit.

320 Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft; Band V, 1908, § 46, S.307.

321 Unter diesem Begriff wird in der vorliegenden Arbeit jeweils die Wechselwirkung und die gleichzeitige Verwendung von Text und Bild (Text-Bild-Interaktion), Text, Bild und Musik (Text-Bild-Musik-Interaktion), Musik und Bild (Musik-Bild-Interaktion) oder Text und Musik (Text-Musik-Interaktion) im Unterricht verstanden.

322 Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft; 1997, S.16.

kommen der rationalen Überlegung zuvor. Das Postulat wird zur Basis mehrerer Fallstudien, bei denen man vom Emotionalen als *Eindruck* vom Gesehenen zum Kognitiven (Rationalen) als *Ausdruck* über das Gesehene vorgeht. Die Verflechtung von Wortschatz, Wissenserwerb und die davon abhängige Schreibverbesserung wird anhand zahlreicher methodischer Verfahren überprüft: „Das Bild geht dem Wort und dem rationalen Wissen voran und stellt es zugleich umfassender dar, als es das Wort vermag, und dringt in Tiefenschichten vor, die sonst nur schwer erreicht werden.“³²³ Die Entwicklung des Sprachausdrucks in Bezug auf die visuelle und auditive Wahrnehmung fordert den Gebrauch eines fachspezifischen, wahrnehmungs- und emotionsbezogenen Vokabulars. Folglich nimmt die Redegewandtheit zu. Das bedeutet: Das Wahrnehmen des Bildes durch den Rezipienten auf der emotionalen Ebene dringt als *top-down*-Effekt in ihn ein, weckt in ihm innere, mentale Bilder und Vorstellungen und evoziert damit sein Vorwissen als Übergangsphase zur rationalen Ebene, was letztendlich den Sprachausdruck fördert. Und umgekehrt spiegelt sich in der Sprache der Produktion eigener Texte auf einer rationalen Ebene das Bild.³²⁴

Dabei ist die Auswahl der passenden Form der Text-Bild-Interaktionen entscheidend. Ballstaedt³²⁵ weist hier auf drei Arten von Text-Bild-Interaktionen hin:

1. *Diskrepanz (Text-Bild-Schere)*: die Informationen überschneiden sich nicht.
2. *Redundanz*: die Informationen in Text und Bild stimmen überein, beide Medien stellen dasselbe dar.
3. *Komplementarität*: Text- und Bildinformationen ergänzen sich gegenseitig, ohne sich zu überschneiden. Text- und Bildinformationen werden miteinander verflochten.

Was die dritte Form der Text-Bild-Interaktion angeht, nämlich die *Komple-*

323 Sundermeier, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik; 1996, S.36. (hier zitiert der Autor H. Schwebel: Das Bild als Quelle. In: T. Sundermeier; W. Ustorff (Hrsg.): Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik; 1991, S. 123-144).

324 Stöckl, Hartmut: Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text; Konzepte, Theorien, Analysemethoden; 2004a.

325 Vgl. Ballstaedt, Steffen P.: Wissen aus Text und Bild; 1987.

mentarität, so ergänzen sich die Medien inhaltlich, aber überlappen sich nicht. Zur Erschließung der Gesamtbedeutung müssen beide Informationsquellen genutzt werden. Diese letzte Form wurde für den empirischen Teil dieser Arbeit ausgewählt.

Darüber hinaus sind weitere Überlegungen anzustellen: Nach Falkenhainer u.a.³²⁶ können sich nicht nur Inhalte von Text und Bild komplementär zueinander verhalten, sondern auch eine strukturelle Komplementarität des Lernmaterials ist denkbar. Es kommt also darauf an, „[...] welche formalen Eigenschaften des Textes bzw. des Bildes eine Funktion für den Leser im Verstehensprozess haben und eine integrative Verarbeitung beider Informationsquellen ermöglichen“³²⁷. Unter den formalen Eigenschaften sind z.B. Funktionen der Textorganisation bzw. -strukturierung wie Zusammenfassung und Wiederholung, Konkretisierung oder Abstrahierung, *advance* oder *post organizer* gemeint. D.h. das Bild erfüllt die Funktion der Vorentlastung, des Leseanstoßes oder des Reflexionsanstoßes über den Textinhalt.

Der bereits erwähnte Autor Doelker behauptet, dass das Bild konkret und das Wort abstrakt sei.³²⁸ Zur Veranschaulichung einer der formalen Eigenschaften, und zwar der Konkretisierung, wird sein Beispiel vorgestellt.³²⁹ Hierbei handelt es sich um die Beschreibung von Marie Godeau in Thomas Manns Roman *Doktor Faustus*, gestützt durch das Foto der berühmten Filmschauspielerin Maureen O'Hara,³³⁰ das im Sinne der Komplementarität verwendet wurde.

Dass sie die schönsten schwarzen Augen von der Welt hatte, stelle ich voran, – schwarz wie Jett, wie Teer, wie reife Brombeeren, Augen, nicht gar groß, aber von offenem, in seiner Dunkelheit klarem und reinem Augenblick, unter Brauen, deren feine, ebenmäßige Zeichnung so wenig mit Kosmetik zu schaffen hatte wie das mäßige Lebensrot der sanften Lippen. Es war nichts künstliches, keine nachziehende, untermalende, färbende Aufmachung an dem Mädchen. Die natürlich-sachliche Annehmlichkeit, mit welcher etwa ihr dunkelbraunes, im Nacken schweres, die Ohren frei lassendes Haar aus der Stirn und von den zarten Schläfen zurückgenommen war, gab auch ihren Händen das Gepräge, – verständig schönen, keineswegs sehr kleinen, aber schlanken und dünnknochigen Händen, an den Gelenken schlicht umspannt von den Manschetten einer weißen Seidenbluse. So war von glattem Kragen der Hals umschlossen, der schlank und wie eine Säule rund, in der Tat wie gemeißelt, daraus emporstieg, gekrönt von dem lieblich zugespitztem Oval des elfenbeinfarbenen Gesichts

326 Falkenhainer, Brian C.: Learning from physical analogies: A study in analogy and the explanation process; 1989.

327 Doelker, Christian 1997, S. 31.

328 Ebd., 1997, S.52.

329 Ebd., S.53-55.

330 Siehe das Porträt im Anhang; Abb. 12 (Quelle: Doelker, Christian 1997, S.54).

mit dem feinen und wohlgeformten, durch lebhaft geöffnete Nüstern auffallenden Näschen. Ihr nicht eben häufiges Lächeln, ihr noch selteneres Lachen, das immer eine gewisse rührende Anstrengung der wie durchsichtiger Schläfenpartie mit sich brachte, entblößte den Schmelz dicht und ebenmäßig gestellter Zähne. (Mann 1947, 625f.).

Komplementarität der Text-Bild-Interaktion und die Konkretisierung des Bildes sind im Rahmen des Deutschunterrichts von außerordentlicher Bedeutung. Man müsste dies präzisieren. Bei der Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler spielt die Personenbeschreibung oder Personencharakterisierung eine wichtige Rolle. Trotzdem ist es kein Geheimnis, dass solche Abschnitte von den Lesern als „langweilig“ empfunden und öfters ausgelassen werden. Sogar wenn die Lehrperson im Unterricht sich darum bemüht, dass sich die Schüler mit einer Personenbeschreibung auseinandersetzen, kann der Umgang ausschließlich mit Text weniger leisten, als wenn ein Textabschnitt von einem zu diesem Abschnitt inhaltlich passenden Bild oder Foto begleitet wird. So kann in einem Bild oder Foto die Visualisierung von Metaphern erkannt und dadurch die realitätsbezogene Vorstellung von der Beschreibung im Text befördert werden. Auf die gerade beschriebene Weise der Text-Bild (auch Foto oder Portrait)-Verbindung kann der Nachvollzug der Personenbeschreibung oder Personencharakterisierung von den Schülern erreicht werden. Die Text-Bild-Verbindung kann viel mehr für den Unterricht leisten als man gemeinhin annimmt: Dazu gehören die Intensivierung der Lektüre, die Schaffung eines authentischen Lesebedürfnisses, die Initiierung einer authentischen Kommunikation, die Verbesserung des Textverständnisses, das Erreichen einer mündlichen Beteiligung aller Lernenden, die Anwendung von neuem Vokabular und Umsetzung dessen durch den Anstoß, das Bild oder das Foto zu versprachlichen. Eine Verringerung des Leistungsgefälles, die Vertiefung einer Textinterpretation, die Gestaltung eines abwechslungsreichen Unterrichts, die Schaffung einer Lernmotivation, das Auslösen von Emotionen, die die Bedeutsamkeit des Textes steigern, können gleichfalls als Ziele genannt werden. Es wird auch eine Identifikation oder *Empathie* durch das Bild erreicht. Außerdem werden die im Text thematisierten Informationen und der Wortschatz nur dann im Kurzgedächtnis abgespeichert, wenn keine Verknüpfung an die Wirklichkeit und an den sprachlichen

Ausdruck bzw. das Versprachlichen des thematisierten Vokabulars stattfindet³³¹ Und umgekehrt bedeutet das:

Die Konkretheit des Bildes ermöglicht auch eine physiognomische Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, indem sie das Einmalige, das Unverwechselbare des Individuums zum Ausdruck bringt. In der Wiedergabe von Individualität ist das Porträt, das Passfoto, die detailreiche visuelle Repräsentation eine mit keinem anderen Kode vergleichbare Leistung.³³²

Um einen Unterrichtsvorschlag des praktischen Gebrauchs von Text-Bild-Interaktion unter Einbeziehung von Portraits und Fotos zu evaluieren, wenn es im Unterricht um die Gefühle und Gedanken der abgebildeten Personen geht, erscheint es sinnvoll, erneut die *Theory of mind* anzuwenden.

Gemeinsam mit Sally Wheelright hat Simon Baron-Cohen³³³ einen Empathie-Test³³⁴ entwickelt, bei dem die Testperson ein Foto von emotionalen Gesichtsausdrücken der Augenpartie vorgelegt bekommt. Jedem Foto sind vier Begriffe zugeordnet. Die Aufgabe besteht darin, die Begriffe anzukreuzen, die nach Meinung der Probanden am besten auf die Gedanken oder Gefühle der dargestellten Person zutreffen. Dieser Test müsste im Unterricht in Form einer Übung praktiziert werden, um den Schülern beim Einstieg in die „Personenbeschreibung“ zu verhelfen.

Eine Fallstudie zur „Personenbeschreibung“ in den fünften Klassen hat gezeigt, dass die Schüler nicht im Stande sind zu beschreiben, was die dargestellte Person denken oder fühlen könnte. Sie beschreiben einfach das Äußere, die Kleidung usw.³³⁵, d.h. was sie aus dem Unterricht zur „Bildbeschreibung“ bereits kennen und können. Dabei fehlt ihnen die Vorstellungskraft, weil sie beschreiben, was sie gerade sehen, und nicht, was sie dabei fühlen oder annehmen, was die dargestellte Person fühlen könnte. Dies beeinflusst ihren

331 Vgl. mit der Beschreibung von Marie Godeau in Thomas Manns Roman *Doktor Faustus* und das Foto der berühmten Filmschauspielerin Maureen O'Hara, Abb.11 im Anhang (Quelle: Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft; 1997, S.54).

332 Ebd., S.52.

333 Baron-Cohen, Simon 2006.

334 „Reading the Mind in the Eyes-Test“ bzw. „Augensprache“-Test, siehe auch Auszug aus diesem Test als kleines Beispiel im Anhang Abb.23-26 „Die Sprache der Augen“. Quelle: Baron-Cohen, Simon 2006, Anhang

335 Die Schlussfolgerungen wurden aus der Schüleraufsätzen gezogen.

Ausdruck und zeigt sich in einer sachlichen Sprache.³³⁶

Nelson Goodman unterscheidet zwischen zwei Typen von Werken: Autographische Werke sind solche, die an die materielle Substanz gebunden sind. Zu ihnen gehören Skulpturen und Gemälde. Daneben gibt es die allographischen Werke, die nicht in konstitutiver Weise an die materielle Substanz gebunden sind und bei denen das Werk in jeder Reproduktion vollgültig präsent ist. Dazu gehören Musik und Literatur. Die Art der Rezeption ist bei beiden Werktypen nicht identisch. Die Trennung zwischen *allographischen* und *autographischen Werken* kann allerdings nicht mechanisch vorgenommen werden. Kalligramme, die zwischen Literatur und visueller Kunst angesiedelt sind, besitzen deshalb auch autographische Züge. Auch Kopien oder Reproduktionen von Gemälden sind aussagekräftig. Der ästhetische Charakter eines Werkes ist nach Goodman nicht bloß eine inhärente Eigenschaft, sondern sie ist eine Funktion, eine Beziehung zwischen einem Objekt und einem Rezipienten. Das Objekt muss plausible Indizien, wie *Dichte* oder *Sättigung* der symbolischen Formen, aufweisen, damit diese Beziehung zustande kommt.³³⁷ Pierre Bourdieu hat das literarische Werk als „symbolisches Gut“ definiert, als Ware und Bedeutung gleichzeitig, dessen ästhetischer Wert sich nicht auf den ökonomischen Wert reduzieren lässt.

Die Literaturkritik ist eine der Instanzen, die dazu beiträgt, den symbolischen Wert des Werkes zu schaffen. Wegen des konstitutiv polysemischen Charakters des literarischen Werkes lassen sich die vorgelegten Lesarten nicht nach dem Kriterium Wahrheit/Irrtum werten. Das Kriterium kann nur das der Validität sein. Eine Lesart ist dann nicht wahr oder falsch, sondern mehr oder weniger aussagekräftig.³³⁸

Man könnte die Werke der Malerei grob nach zwei Kriterien unterscheiden:

- Die Bilder, die den Inhalt aus der Bibel, aus Mythen, Sagen usw. illustrieren, oder die Bilder, die Gegenstände der Natur zeigen, sozusagen die Welt mit den Augen des Malers wiedergeben. Dies sind vor allem die Bilder der *Renaissance*, die eine idyllische Welt darstellen oder der *Romantik* als Flucht in die irrealen Welt, in eine Welt der Phantasie.
- Die Bilder, die die innere Welt des Malers und seinen hochgradig emotionalen Zustand widerspiegeln: Gefühle, Emotionen, Empfindungen. Dazu

336 Siehe die letzte Fallstudie der ersten Fallstudienreihe.

337 Vgl. Goodman, Nelson: *Langages de l'art*; 1990.

338 Jurt, Joseph 2003, S.121-122.

gehört die Malerei der Expressionisten, der Impressionisten, der Abstrakten, der Surrealisten. Als Beispiele kann man unter anderem auch die Namen der mexikanischen Malerin Frida Kahlo und des weltberühmten spanischen Malers und Juweliers, Salvador Dalí, erwähnen.

Diese Arten der Malerei sind mehr für die Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler auf der Abstraktionsebene geeignet, weil die entsprechenden Kunstwerke schwieriger zu dekodieren sind. Dies gibt Stoff zum Nachdenken und Nachlesen, denn viele Symbole oder Details präsentieren oft autobiographische und geschichtsbezogene Ereignisse. Die Auseinandersetzung mit der Entschlüsselung solcher Bilder führt zur Notwendigkeit des Nachlesens und Nachschlagens für zusätzliche Informationen, was auch den Kenntnisstand jedes einzelnen Schülers positiv bereichert. Außerdem beeinflusst sowohl die mündliche als auch die schriftliche Beschreibung dieser Bilder zwangsläufig die Wortauswahl; so ist die privilegierte Art der Sprachverwendung besonders adäquat dafür, weil die Thematisierung der inneren Welt des Malers und sein emotionaler Zustand im Bild zum Ausdruck gebracht wurde. An dieser Stelle ist es wichtig zu akzentuieren, dass im Unterricht die Auseinandersetzung mit der Malerei der Expressionisten, Impressionisten, der Abstrakten und der Surrealisten nicht vom Emotionalen zum Kognitiv-Rationalen verläuft, weil die Schüler sich von diesen Bildarten weniger oder gar nicht angesprochen fühlen. Der interpretatorische Entschlüsselungsvorgang fängt hier eher mit der Kognition auf der rationalen Ebene an, dem sich der Nachvollzug der emotionalen Merkmale im Bild anschließt. Nichtsdestoweniger sind diese Bildarten und Aufgaben zur Förderung der subjektiven Konstruktionskompetenz der Schüler durch das Erkennen und die sprachliche Reflexion über historische und autobiographische Zusammenhänge von Relevanz. Außerdem macht dieser Zugang die Schüler im Lernprozess zu aktiven und kompetenten Lesern und Betrachtern. Indem die Schüler das eigene Empfinden mit dem des Bildautors dahingehend vergleichen und analysieren, trägt das individuelle Wahrnehmen dieser Bilder auch zur Reflexion darüber bei, ob das Empfinden vom Einfluss der Außenwelt bzw. historisch-geschichtlichen Ereignissen abhängig sein kann. Durch dieses Unterrichtsbeispiel wird deutlich, inwiefern der *fächerübergreifende Ansatz* für die Förderung der *Metakognition* und des

(Welt-)Wissenserwerbs oder den Erwerb des *Faktenwissens* im Unterrichtsverlauf von Relevanz ist.

Grundsätzlich ist der Gebrauch der Bild-Text-Interaktion viel vorteilhafter als der ausschließliche Gebrauch von Texten. „Versuche mit einem Blickaufzeichnungsgerät ergaben Folgendes: Die Bilder fallen fast immer zuerst ins Auge. Stark emotionale Bilder werden häufiger betrachtet. Der Text unter den Bildern wird häufiger fixiert als der darüber [...].“³³⁹

Trotzdem setzt die Bild-Didaktik im Literaturunterricht bislang immer nur in Ansätzen und nicht auf breiter Ebene an. In der praktischen Schulsituation wird bis zur Gegenwart den Bildern bezüglich ihrer Bildungsrelevanz viel Skepsis entgegengebracht und darum werden diese unterschätzt. Deswegen werden die Bilder im Lehr- und Lernprozess sogar im muttersprachlichen Literaturunterricht in der Relation „Gegenstand-Begriff“ oder „Kenntnis von den Sachen“³⁴⁰ eingesetzt. Obwohl sie auch manchmal als Einstieg in ein neues Thema, als Anstoß oder Anreiz, als Motivationsträger, ihren Platz im Schulbuch bzw. Schulunterricht finden, wird die Bildrezeption bei der Textinterpretation zu wenig genutzt. Dies würde dennoch der Förderung des Leseverstehens dienen, denn:

- a) Bei Fauser³⁴¹ wird der Begriff des „mental Modells“ zum Begriff der Vorstellung.
- b) Wie bereits erwähnt, kommt Kintsch in seinen neueren Untersuchungen³⁴² zur Schlussfolgerung, dass die Entschlüsselung der Lesetexte nicht nur im Rahmen des propositionalen Systems stattfindet, sondern auch ein „mentales Modell“ viel dazu beiträgt.
- c) Nach Neisser³⁴³ sind die Vorstellungen eher als Wahrnehmungs-Antizipationen zu verstehen, denn als Bilder. Sie spielen auch eine entscheidende Rolle bei der Sprachentwicklung des Kindes, weil es zuerst über die Dinge aus seinem Wahrnehmungsbereich redet. Neissers Fazit lautet: Die Bildbeschreibung und die Vorstellung entwickeln sich offensichtlich zusammen.

339 Joliet, Hans: Anzeigen wirksam gestalten, texten, plazieren: Das aktuelle Standardwerk der Anzeigewerkebildung; 1991, S. 300-301.

340 Der didaktische Ansatz von Jan Amos Comenius (1592-1670).
Vgl. Comenius, Jan Amos: Grosse Didaktik; 1957.

341 Fauser, Peter 2003.

342 Kintsch, Walter 1992.

343 Vgl., Neisser, Ulric: The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures; 1998.

Darum sollte die Bildbeschreibung aus dem Gesichtspunkt „Wahrnehmungs-Antizipation“ auf eine methodische Basis gestellt werden, um die Theorie einer *Wechselwirkung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene* evaluieren und begründen zu können.

- d) Helmut Hartwig³⁴⁴ sieht zwischen den Begriffen *Imagination, Vorstellungskraft und Einbildungskraft* kaum einen Unterschied. Allerdings erweitert er sie durch die Fähigkeit zur Phantasie. Einbildungskraft und Phantasietätigkeit gehen von der Ganzheitlichkeit der Textwahrnehmung, also *einem ganzheitlichen „mentalen Modell“*, aus. Er schließt Darstellungs- und Produktionsarten, die Sprache und das Textverständnis zusammen. Dort zeigen sich die ästhetischen Bildungsprozesse am besten. Dabei betrachtet er das komplementäre Einbeziehen der Bilder und ihrer „Entsprechungen“.

Bilder entfalten in den Lernprozessen umso deutlicher eine nachhaltige Wirkung, je mehr sie die Inhalte nicht nur wiederholen, sondern umorganisieren, transformieren und in neue Zusammenhänge stellen.³⁴⁵

Hiermit wird die Rolle des komplementären Bildes bei der Förderung der metakognitiven Fähigkeit der Schüler und für die Einbeziehung der Textinformationen in das „mentale Modell“ des Rezipienten dargelegt: Bei der Wahrnehmung des Bildes kreiert der Rezipient sein Situationsmodell. Wenn dieses Modell und sein aus dem Text entstandenes Situationsmodell ähnlich sind, dann bleiben die in Text und Bild thematisierten Inhalte fester im Gedächtnis des Rezipienten, weil sie zweifach vom Individuum kognitiv bearbeitet und durch das Bild wirklichkeitsnah nachvollzogen werden. Der mentale *frame* oder das *skript* werden noch fester und bleiben länger abrufbar, wenn die in Bild und Text enthaltenen Informationen im Unterricht durch Problemlöseaufgaben artikuliert werden. Somit bleibt im Langzeitgedächtnis nicht nur das *Situationsmodell*, sondern auch die *Oberflächenpräsentation* auf der *Wort- und Satzebene*, was in dieser Arbeit mit *Wortschatzerweiterung anhand eines Textes*³⁴⁶ gemeint ist.

Auf der Stufe der Bedeutungsgenerierung durch Interpretation ist die Vorge-

344 Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess? 2004.

345 Vgl. „Sehen = Suchen“, in: Berendt, Joachim-Ernst 2001, S.39-42.

346 Siehe selbst entworfene Tabelle „*Wortschatzerweiterung anhand eines Textes*“, Kap.6.4.4.1.

hensweise vom Text zum Bild wichtiger, denn in der Text-Bild-Interaktion spielt dennoch der Text die führende Rolle, d.h. er wird zum Ausgangspunkt der Entstehung von Emotionen, die auch beim Entwurf des eigenen Situationsmodells beteiligt sind. Das Wahrnehmen des Bildes wird von den im Text enthaltenen Informationen und „kodierte“ Emotionen abhängig, weil der Verfahrensschritt vom Text zum Bild das Textverstehen besser unterstützen kann. Hingegen kann die Vorgehensweise vom Bild zum Text den Rezipienten irritieren, was letztlich das Textverstehen eher negativ beeinflussen kann. Auf der zweiten Stufe geht es um die Elaboration der Inferenzen, Informationsentnahme, Wissensergänzung und Wissensspeicherung mit Hilfe der komplementären Verbindung der beiden Medien (Text-Bild-Relation), wobei an der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks viel gearbeitet wird.

Die dritte Stufe soll von einem Bild ausgehen und zum selbst produzierten Text führen.

Auf allen Stufen werden die zwölf methodisch-ausgearbeiteten Phasen³⁴⁷ zur Verbindung emotionaler und kognitiv-rationaler Ebenen des Literaturunterrichts einbezogen.

Diese *Theorie der Wechselwirkung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen* ist durch zwei methodisch-didaktische Verfahren realisierbar:

1. kompetente bildnerische Interpretationsansätze,
2. zu den Texten angelegte Bildersammlungen.

Tom Knieper³⁴⁸ hat auch einen sehr wichtigen Beitrag zu diesem Schwerpunkt geleistet, indem er, vom Geschichtsunterricht ausgehend, gezeigt hat, dass Vorwissen bzw. abrufbares Wissen und seine Kontexte durch den Gebrauch des Bildes stärker aktiviert werden. Die bis jetzt offene Frage, welche Rolle und Aufgabe Bilder bei Lernprozessen übernehmen können, wird auch aufgrund der an der Praxis orientierten Untersuchungen zum Schwerpunkt „Bild-Text-Interaktion“ von Alexander Glas³⁴⁹ beantwortet. Bezogen auf die Rolle und Funktion der Bilder im Lernprozess unterscheidet er:

347 Ebd.

348 Knieper, Tom: Die mediale Inszenierung von Opfern und Helden in der Sportberichterstattung; 2006, S.70-75.

349 Vgl. Glas, Alexander: Visualisieren, modulieren, präsentieren. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.36-38. Vgl. Glas, Alexander: Vom Lesetext zum Textverständnis. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.39-42. Vgl. Glas, Alexander: Bild und Wort/Kunst und Text. Über das Verhältnis der Kunst zum Text. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.50-53. Vgl. Glas, Alexander: Vom Bild zum Text. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.58-64.

1. Rhetorische Aufgabe (Bildrhetorik, Bildsemantik),
2. Bestimmung des Logos,
3. Wissensbezogene Bedeutungsdarstellung (Clusterdarstellung),
4. Räumliche Schemata,
5. Weltordnung,
6. Orientierungsmuster für das Textverständnis,
7. Auseinandersetzung mit den Chiffren.

Der Kunstpädagoge Gunter Otto plädiert für die Gleichberechtigung beider „Partner“ bei der Beziehung von Text und Bild:

So gesehen sind Texte und Bilder als Bedeutungsträger Material des Denkens. Begriff und Bild fungieren dabei [...] in einer Mischform, als >Gemengelage< [...]; d.h. beide sind am einheitlich zu begreifenden Denkprozess beteiligt. Wenn das stimmt, gibt es kein Denken ohne Bezugnahme auf >Bilder<, und von Denken kann nur da die Rede sein, wo die Ebene der Begreiflichkeit erreicht wird.³⁵⁰

Der Denkprozess ist aber effektiver beim Umgang mit einem Bild als beim Umgang mit einem Text, weil 1) die Wahrnehmung eines Textes in hohem Maße von der Meinung des Autors durch dessen Wortwahl beeinflusst wird. Dagegen ist die Wahrnehmung eines Bildes immer individuell und es heißt 2):

One can say that finding [(a)] which says that reading aloud in the native language is faster than naming, is based on the fact that ceteris paribus the word marks are activated by the word faster than the concept by the picture.³⁵¹

Die Begründung des zuletzt genannten Punktes als empirisches Ergebnis belegt nicht nur die Hypothese, dass *der Denkprozess effektiver beim Umgang mit einem Bild als beim Umgang mit einem Text ist*, sondern auch die Tatsache, dass *Lautlesen* bzw. *Vorlesen* und überhaupt *Lesen* weniger nützlich für die Entwicklung der kognitiven Leistung des Rezipienten und der davon abhängigen Entwicklung seines Sprachausdrucks ist als eine Beschreibung des visuell Wahrgenommenen oder eine Bildcharakterisierung.

[...] words activate their verbal representations and these directly activate motor programme [1]. Pictures, however, activate motor programme [1] only by going from imaginal to verbal representation.³⁵²

³⁵⁰ Otto 1978, 8 zitiert in: Paefgen, Elisabeth.K. 2006, S. 160-161.

³⁵¹ Engelkamp, Johannes 1987, S. 81.

³⁵² Engelkamp, Johannes 1987, S. 79.

Mit Hilfe dieses Ergebnisses kann auch die Annahme begründet werden, dass die Arbeit am Text weniger den persönlichen mündlichen bzw. schriftlichen Ausdruck fördert als die Bildbeschreibung oder Bildcharakterisierung, weil es dabei die Möglichkeit gibt, auf den Ausdruck des Textautors zurückzugreifen. Die Bilderschließung oder Bildcharakterisierung gibt mehr Anstoß sowohl zum eigenen Meinungs Ausdruck und zur Denkschulung bzw. zur Entwicklung der subjektiv-kognitiven Leistung als auch zum eigenen persönlichen Sprachausdruck und zur Wortwahl. Dies alles begründet, dass die Arbeit an der Bildbeschreibung oder an der Bildcharakterisierung auf der Ebene der Verbindung des emotionalen und kognitiv-rationalen Zugangs möglich und erfolgreich ist. An dieser Stelle müssen auch folgende Tatsachen gewürdigt werden, die ebenfalls relevant für die Begründung des künstlerisch-literarischen Konzepts sind, auf dem diese Arbeit basiert:

1. [...] perception and images involve similar structures and processes.

2.

[...] While pictures are recognized in a split second, the generation of images even for the names of simple objects takes more than two seconds (Cocude & Denis 1986). After all, subjective images are – let aside pathological phenomena- „paler“ than perceptions.³⁵³

Am interessantesten und wichtigsten für diese Arbeit ist aber das folgende Ergebnis von Johannes Engelkamp:

3.

These differences can be interpreted by saying that perceptions are based on automatic, bottom up processes which are activated by external stimuli whereas images are based on controlled and consciously initiated processes which are activated top down (see Posner & Snyder 1975). Both processes activate the same representations – imagery, however, less than perception. The phenomenon of subjective imagination sets in only when imaginal representations are controlled and activated with a certain strength.³⁵⁴

Auch daraus folgt, was oben bereits mehrfach erwähnt wurde, dass:

a) der Leseprozess eine Interaktion zwischen den *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen³⁵⁵ ist. D.h. Lesen verläuft ähnlich wie die Einbildungskraft, wobei diese selbstverständlich mehr Anstrengung erfordert. Dabei aber

353 Engelkamp, Johannes 1987, S. 88.

354 Ebd. 1987, S.88-89.

355 Kitsch, Walter; Van Dijk 1978.

müsste, logischerweise, Lesen noch „paler“ (schwächer) als die Einbildungskraft im Unterschied zur Wahrnehmung beispielsweise eines Kunstwerkes sein. Dies sollte als ein wichtiges Argument für das künstlerisch-literarischen Konzept auf der kognitiv-rationalen Ebene der Gestaltung des Unterrichtsverlaufs dienen.

- b) Zur Förderung intensiver und erfolgreicher Interaktion zwischen den *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen ist die Elaboration der zusätzlichen Inferenzen auf der kognitiv-rationalen Ebene mit Hilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts im Rahmen des fächerübergreifenden Ansatzes erforderlich. In dieser Arbeit wird die Interaktion dieser Prozesse bei der Unterstützung des *Leseverstehens* und bei der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks untersucht.

Im Zuge des interkulturell-komparatistischen Zugangs zu den Literaturgattungen wird der Einsatz von Bildern oder Fotos noch wichtiger. Im Lesevorgang aktiviert der Leser sein Vorwissen, um sein Situationsmodell zu entwerfen. Sein Vorwissen ist sozio-kulturell bedingt und daher werden eher negative – im Sinne von realitätsfeindlichen – Vorstellungen von den Gegenständen oder Sachverhalten aus anderen Kulturkreisen ausgelöst, was den (Welt-)Wissenserwerb unmöglich macht. Der Leser bleibt dabei seinem kulturgeprägten Situationsmodell verhaftet. Der Ansatz der Arbeit mit interkulturellen Bildern im Unterricht erfüllt die repräsentative Funktion, indem der Lesende die realitätsadäquaten Vorstellungen von den Gegenständen oder Sachverhalten anderer Kulturen mit ihren Wertsystemen, *way of life* und *codes of behaviour* erwirbt und er durch die *Komparation* sein (Welt-)Wissen regulieren und bereichern kann. In diesem Zusammenhang können auch die *Kontrastbilder* für die *Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks* nützlich sein, weil sie bei den Rezipienten Emotionen in Form eines *Eindrucks vom Gesehenen* auslösen, die als biologischer Antrieb zur Reflexion und Artikulation bzw. zum *Ausdruck der Seherfahrung* in Gang gesetzt werden. In Bezug auf das Leseverstehen kommt den *kulturspezifischen* Bildern eine *bedeutungsgenerierende* Funktion zu.

Der *interkulturell-komparatistische* Zugang zur Weltliteratur anhand der

Text-Bild-Verbindung ermöglicht soziokulturelles Orientierungswissen, einen verständnisvollen Umgang mit kulturellen Differenzen und eine praktische Bewältigung der interkulturellen Begegnungssituationen.

Der Einsatz von Bildern bei der Auseinandersetzung mit einer Lektüre ermöglicht auch die *szenische Darstellung*. Die *szenische Darstellung* umfasst sowohl *sprachliche* als auch *nicht-sprachliche Mittel*, so wie z.B. Gestik, Mimik, Körperausdruck. Das Bild erfüllt in diesem Zusammenhang die *repräsentative Funktion der nicht-sprachlichen Mittel*.³⁵⁶

Bei der Konfrontation mit den klassischen Lesestücken helfen die Bilder dem Rezipienten, die Vorstellung von der Relation <heute → damals>³⁵⁷ zu gewinnen, was Voraussetzung für die *Entwicklung darstellerischer Kompetenz* ist.

Die Wechselwirkung von Emotion und Kognition (Rationalität) bei der Entwicklung der *szenischen Darstellung* kann sowohl durch Kognition zur Emotion als auch von Emotion zur Kognition verlaufen, weil auch uns als Rezipienten die Bewegung im Bild bewegt. Das Nutzen dieser *Energieeffekte* zur Entwicklung der *szenischen Darstellung* hilft, die *sprachlichen und nicht-sprachlichen Relationen* nachzuvollziehen, weil infolgedessen der Fluss der emotionalen Energie den Fluss der Sprache steuert. Dergestalt zeigt die Text-Bild-Verbindung nicht nur ihre *deskriptive*, sondern auch ihre *pragmatische Funktion*, und dies gilt auch für die *Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten*, wobei es die Bildverwendung ermöglicht, *über die visuelle Kommunikation zu kommunizieren*³⁵⁸.

5.1.2.1 Zur Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand der Rezeption von Bilderreihen

Bezüglich der Bild-Musik-Interaktion wäre ein innovativer Vorschlag zur Verbindung und Weiterentwicklung der Kompetenzen „Hören“, „Sehen“, „Sprechen“, „Schreiben“, „Lesen“ und „Vorlesen“ zweckmäßig. Als Ausgangspunkt dient hier eine große Reihe von Bildern, die als Sequenz eine *szenische Aufführung repräsentieren*.³⁵⁹ Die dazu ausgewählte musikalische

356 Die Beispielsbilder siehe im Anhang, Abb. 19-22. Ausführlich hierzu im nachfolgenden Unterkapitel.

357 Ebd., Abb. 15-18.

358 Siehe im Anhang Abb. 27-32.

359 Siehe im Anhang ein Beispiel von Bilderreihen, Abb.27-32.

Begleitung (Fluss)³⁶⁰ soll den Schülern helfen, das Genre zu bestimmen, d.h. festzustellen, ob es sich um ein Lustspiel, eine Tragödie, einen Thriller, ein Märchen usw. handelt. Die Kostüme und die Bühnenausstattung können den Schülern helfen, die Zeit und den Raum einzuordnen. Die Emotionen, die die Schauspieler im Bild durch Gestik und Mimik (Kraft)³⁶¹ ausdrücken, soll die Schüler unter musikalischer Begleitung zu mental-imaginativen Vorgängen animieren. Somit findet eine kognitiv-rationale und emotionale Verbindung erneut statt, die in der Aufgabenstellung versteckt sein sollte, um die Schüler zum spontanen mündlichen, aber auch zum überlegten schriftlichen Ausdruck zu bringen. Dabei soll den Schülern die Zugriffsmöglichkeit zum selten gebrauchten Wortschatz³⁶² gegeben werden. Durch das Klassengespräch soll die Lehrperson die Schüler zum Recherchieren und Nachlesen provozieren, z.B.:

- Was für ein literarisches Werk könnte es sein?
- Wer ist der Autor?
- Wo und wann spielt die Handlung?
- Was hat den Autoren bewegt, dieses Werk zu schreiben?³⁶³ usw.

Dieser Unterrichtsablauf soll die Schüler in Form der Einzel- und Gruppenarbeit zur Produktion der Texte und Szenarien führen. Die Texte werden in Form der Präsentation vorgelesen und die Szenarien sollen aufgeführt werden. Auch Beisbart³⁶⁴ ist der Auffassung, dass Wahrnehmen als Gestaltsuche, -konstruktion und -darstellen aufzufassen ist. Sehr wichtig in diesem Zusammenhang ist noch eine Position Beisbarts, die im Rahmen der oben beschriebenen Methode realisiert wird:

Dies gilt eben auch für den Habitus der Texte, der aber nicht erfahrbar wird, wenn er wiederum nur beschrieben – oder gar sofort symbolisiert oder in seiner geistigen oder moralischen Haltung bewertet wird und man versucht ihn mit dem eigenen Habitus in Verbindung zu bringen – und dann verhandelbar mit anderen zu machen.³⁶⁵

360 Mit „Fluss“ ist, grob ausgedrückt, der Verlauf des musikalischen Tempos umschrieben.

361 Emotional-körperliche Beteiligung.

362 Eine Liste mit Vokabeln, Sprachworten, Wortkombinationen zur Ermöglichung des mündlichen oder des schriftlichen Ausdrucks. Empfehlenswert wäre: Dornseiff, Franz: Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen; 2000. Hier ist der gesamte Wortschatz in 20 Hauptabteilungen gebracht, wie: Sinnesempfindungen; Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften; Denken; Religion, das Übersinnliche, Kunst usw.

363 Gemeint sind z.B. autobiographische und geschichtliche Entstehungssituationen, historische Ereignisse, die Motivationsanlässe für den Autor zum Schaffen dieses Werkes darstellten.

364 Beisbart, Ortwin 2002, S.33.

365 Ebd., S.39.

Beisbart sieht den Nachvollzug des Habitus und die Herausbildung der individuellen Haltung bzw. *Habitusprägung* durch die Verbindung von *Sprachlichkeit* und *Körperlichkeit*, durch die Erfahrung von Räumen und Konstellationen, d.h. sich durch das szenische Darstellen in einen Charakter zu versetzen und ihn handelnd zu erfahren, was *erlebnisorientiert* und *empathiefördernd* ist. Insbesondere stellen *unsympathische* Charaktere bei der Inszenierung eine besondere Herausforderung dar. Diese ist als eine Möglichkeit für das Erleben und Erfahren einer fremden und inakzeptablen Lebenswelt anzusehen, um nachvollziehen zu können, was diese Charaktere bewegt, auf diese oder jene Art zu handeln. Nach Ciompi³⁶⁶ ist Bewusstsein mit Sinnlichkeit als Körperlichkeit verbunden und somit durch die Verbindung von Emotion und Kognition, durch die Eigenaktivität und Konstruktionsleistung.

Die o.b.³⁶⁷ Vorgehensweise zur Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der *Rezeption von Bilderreihen unter musikalischer Begleitung* fördert durch die Spekulation über mögliche Varianten der Dialog- und Monolog- oder auch Polilogführung im Gegensatz zum *Auswendiglernen von Rollen* stärker den *Ausdruck*. Die *Rezeption von Bilderreihen unter musikalischer Begleitung* fordert und fördert die *Konstruktionstätigkeit* und *Textproduktion* oder das *Erzählen*, aber *nicht* das bloße unreflektierte Nacherzählen als eine Form der *Reproduktion*.

5.1.2.2 Komplementarität als eine Form der Text-Bild-Interaktion und ihre Rolle bei der Aneignung der Texterschließungskompetenz

To think is one real advance from hell to heaven.
Moll Flanders

Die Fallstudien in den fünften Klassen haben bestätigt, dass die **Redundanz** der Text-Bild-Interaktion – d.h. die Informationen in Text und Bild überschneiden sich völlig und beide Medien stellen dasselbe dar – nur als erster Schritt für die Arbeit am Text geeignet ist, denn diese Form trägt ausschließlich dazu bei, die Informationen aus dem entsprechenden Text zu visualisie-

³⁶⁶ Ciompi, Luc 1998.

³⁶⁷ Abkürzung von *oben beschriebene*.

ren. Diese Form unterstützt *das deklarative Wissen*. Andererseits ist es wichtig, ab der Sekundarstufe I die Schüler mit der *Sinngenerierung* vertraut zu machen. Diesem Zweck kann die andere Form der Bild-Text-Interaktion, und zwar die *Komplementarität*, dienlich sein – d.h. Text- und Bildinformationen ergänzen sich gegenseitig, ohne sich zu überschneiden und Text- und Bildinformationen werden miteinander verflochten. Einer hermeneutischen Sinnerschließung liegt immer ein *Vorverständnis* zugrunde.³⁶⁸ Wolf Singer³⁶⁹ betrachtet die Sinnerschließung als die Fähigkeit, in verschiedenen Erscheinungsformen Gleiches zu erkennen. Die *Redundanz* der Text-Bild-Information fördert zusätzliche Emotionen durch das Wahrnehmen des Bildes oder verstärkt die im Text enthaltenen, auf der Oberfläche des Textes liegenden Emotionen. Nichtsdestoweniger ist diese Form der Text-Bild-Interaktion nicht so zweckmäßig wie die Komplementarität, weil das Bild etwas darstellen sollte, was keinen redundanten Bezug zum Text hat. Ein solches komplementäres Bild fördert zusätzlich die Motivation zur Erschließung: zum Nachlesen, Deuten, Meinungsaustausch, Kreativen Schreiben usw.

5.1.3 Musik-Bild-Interaktion

*Das ist das Ziel – und es ist wunderbar zu erleben, wie es mit einmal – wieder! – sichtbar und erreichbar wird: als Hörender sehend zu werden. Und als Sehender hörend.*³⁷⁰

Beim Betrachten eines Bildes kann der Einfluss der Musik eine entscheidende Rolle spielen. Wie bereits dargestellt³⁷¹, kann das Wahrnehmen eines Bildes, z.B. eines Werbespots, von der Begleitmusik gesteuert werden. Dass der Zusammenhang von Musik-Bild-Interaktion mit seiner imaginativen Kraft für die Unterstützung des Lese- und Schreibprozesses³⁷² von großer Relevanz ist, wird von der Filmwissenschaft bestätigt. Im Stummfilm wortlos ausgedrückte

368 Vgl. Gadamer 1990.

369 Vgl. Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn; 2002, S. 172 - 174.

370 Berendt, Joachim-Ernst; 2001, S.63.

371 Siehe im Kapitel 5.1.1.

372 Siehe dazu auch die positiven Ergebnisse der ersten Fallstudienreihe, in der 3. Stunde „Musikstunde“.

Sachverhalte werden heutzutage nicht mehr unbedingt verstanden, denn Töne sind wesentlich wirkungsvoller als Bilder. Töne liefern für das Gehirn mehr Informationen und bieten einen größeren Interpretationsraum an. Kein Bild kann so beängstigend sein wie ein Ton³⁷³. Das Gehör ist eindeutig ein empfindungsstärkeres Sinnesorgan, als es das Auge ist. Die früheren Filmtheorien basierten auf der Erzähltheorie und Linguistik und betrachteten den Film als Bildfolge in Analogie zum sprachlichen Text. Dabei trugen Musik und Geräusche, d.h. die akustisch vermittelte Sprache, viel mehr zum Verstehen des Films bei als der bildlich eingeblendete Sprachtext. Deswegen kam auch der Stummfilm nicht ohne Musik aus, meist begleitete ein Pianist die Filmvorführung. Damit unterstützte die Filmmusik untermalend und kommentierend die narrative Funktion. Außerdem wurde in der Filmkunst die emotionstragende Funktion der Musik unerlässlich: tragische Töne am Ende des Melodramas, aufpeitschende bei einer Gefahr im Abenteuer- oder Kriminalfilm, gruselige Töne in den Horrorfilmen usw. Damit erfüllt Musik die indizierende Funktion, die zugleich ihr Verstehen und den Phantasieeffekt fördert.

5.2 Die themenbezogenen Verbindungselemente der Text-Bild-Musik-Interaktion und die Rolle ihres mehrdimensionalen Verhältnisses im Schulunterricht

Wir wollen ja nicht weniger, sondern mehr wahrnehmen und erleben. Wir wollen unser Bewußtsein nicht einschränken, wir wollen es erweitern und vertiefen.³⁷⁴

Joachim-Ernst Berendt

Die Fähigkeit eines jeden Individuums, seine eigenen Gedanken zusammenhängend und deutlich auf dem Papier zu formulieren, hängt von der Spontaneität und Gewandtheit des mündlichen Ausdrucks ab. Damit erweist sich die mündliche Ausdrucksfähigkeit als eine primäre Fertigkeit, die eine Basis für das erfolgreiche Erlernen auch anderer schulischer Fächer bietet.

³⁷³ Vgl. Lange, Sigrid: Einführung in die Filmwissenschaft; 2007.

³⁷⁴ Berendt, Joachim-Ernst 2001, S.58.

Daher soll dem Sprechen bei der Beschäftigung mit Lesetexten eine besondere Bedeutung beigemessen werden.

Ein intensives Gespräch setzt jedoch ein starkes Interesse für den Gegenstand der Kommunikation voraus. Dabei spielt der *innere Zustand* der Schüler eine sehr große Rolle. Gefühle, Emotionen, Wahrnehmungen, aber auch eigene Erfahrungen und die Aktualität des Themas beeinflussen die Intensität einer Diskussion, denn die Psychologie des Menschen und seine Sprache sind nicht zu trennen. Ein Gedanke, der auf Humboldt zurückführt, besagt, dass unsere Gefühle und unser Wunsch, eine eigene Meinung auszudrücken, unsere Worte ermächtigen. Im Laufe von Jahrzehnten gab es weitere wichtige Hinweise auf die Rolle der Gefühle für den Zugang zu Texten. In diesem Zusammenhang sind die amerikanischen Studien von David Bleich³⁷⁵ zu erwähnen. Dazu gehören ebenso deutsche Untersuchungen aus der Literaturdidaktik von Gerhard Rupp³⁷⁶. Von Harro Müller-Michaels wurde in einer dreijährigen Langzeitstudie nachgewiesen, dass Textunterricht besonders dann erfolgreich war, wenn er klare Bezüge zu persönlichen Themen oder Elemente des Widerspruchs zur bisherigen Meinung besessen hatte. Gerhard Rupp hat festgestellt, wie tief die Identifikation mit den Figuren erfolgte und wie stark z.B. die Hoffnung auf ein „Happy-End“ war.

Als Ausgangspunkt für die Evaluation der Theorie der Notwendigkeit einer Verknüpfung der kognitiv-rationalen mit der emotionalen Dimensionen des Deutschunterrichts waren die folgenden Fragestellungen bedeutsam:

1. Ist eine Emotion eine rein spontane, unwillkürliche Reaktion des Individuums auf einen Sachverhalt?
2. Sind die menschlichen Emotionen seinem Denken untergeordnet und von ihm gesteuert?

Im vorliegenden Fall wurde von der zweiten Fragestellung ausgegangen³⁷⁷. Auch der Fachdidaktiker Willenberg betrachtet die Emotionen als Teilfähigkeiten:

Diese partiellen Fähigkeiten im Individuum stehen nicht nur kollegial und freundlich nebeneinander, sondern sie ringen um die Dominanz, um die Erlaubnis, ihre Arbeits-

375 Bleich, David: Subjective criticism; 1978.

376 Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten: Fallstudien aus dem Schulalltag; 1987.

377 Siehe dazu im Unterkapitel 5.3 die detailliert geschilderte Ergebnisse aus den Forschungen zum Thema „Emotion“.

weise durchzusetzen. Sie kämpfen um Synapsenanteile. Je öfter sie angesprochen werden und sich dabei anregen lassen, desto leichter treten sie immer wieder in Aktion. [...].³⁷⁸

Diese kurz skizzierten Forschungsergebnisse können als Beleg dafür dienen, dass die Verstärkung der emotionalen Ebene des Literatur- und Sprachunterrichts seinen erfolgreichen Ablauf garantiert. Die intensive Auseinandersetzung bzw. Thematisierung von Emotionen im Unterricht führt zur automatischen Reaktion auf diejenigen seitens der Schüler. Das entwickelt die Fähigkeit oder doch zumindest die Bereitschaft, sich in die Welt des Textes versetzen zu können. Erfahrungsorientiert kann man sich nicht in jede Figur versetzen, aber man kann sich als Leser dieser Figur annähern und ihre Erfahrung nacherleben.

Heiner Willenberg weist dazu in Bezug auf „Standards“ auf folgende Aufforderung hin: „Erst die Leser/innen in die Texte hineinführen, dann Analyse verlangen!“³⁷⁹

In der fachdidaktischen Diskussion gibt es einige Vorschläge dafür, wie man die Schüler in die Texte hineinführen bzw. die Leselust wecken kann, und wo die emotionale Beteiligung der Person relevant ist: Einfühlungsvermögen, Identifikation oder Urteilskraft werden für die Konfrontation mit Lesetexten vorausgesetzt.

Die Text-Bild-Musik-Interaktion kann ihren Beitrag zum Ausdruck und zur Intensivierung der Emotionen leisten, denn die Emotionen – explizit oder implizit – treten sowohl auf der Oberfläche eines Textes als auch im Bild und in der Musik auf. Die Emotionen, die in der fiktionalen Literatur vorzufinden sind, haben einen fiktiven Charakter, der sie auch mit ähnlichen Emotionen in Musik und in Bildern verbindet. „Vielleicht ist Musik immer fiktiv, insofern sie niemals die Alltagswirklichkeit einfach abbildet oder transformiert.“³⁸⁰ Sogar beim photographischen Abbild und selbst im Portrait können die Emotionen der dargestellten Person nicht echt bleiben, denn sie beinhalten die subjektive Spur des Interpreten, d.h. des Fotografen, des Malers oder auch des Betrachters. Damit wird gleich gesagt, dass, je fiktionaler die dargestellten Sachverhalte im Text, im Bild und in der Musik sind, de-

378 Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens; 1999, S.9.

379 Willenberg, Heiner: Unterrichtsgespräch versus Vergleichsarbeit; 2003, S.28.

380 Brandstätter, Ursula: Über musikalische Dinge. Drei Thesen zur Ästhetischen Forschung befragt aus dem Blickwinkel einer Musikpädagogin; 2006, S.162.

sto mehr Spielraum ein Individuum für seine Kreativität hat. Ein solcher Zugang zur Wissensvermittlung auf der Grundlage des künstlerisch-literarischen Konzepts bereitet daher einen anderen Weg, indem ein Individuum eigene Strukturen zur (Welt-)Wissensorganisation entwickelt und notwendigerweise imstande ist, sie an die reale Lebenswelt anzuknüpfen. Dadurch können die Schüler kognitiv-rationale Kompetenzen, z.B. *journalistische Fertigkeiten*³⁸¹, entwickeln.

5.3 Emotion

*Eine der Funktionen der Literatur ist es, Emotionen zu vermitteln: sie zu ihrem Thema zu machen, auszudrücken und im Leser hervorzurufen.*³⁸²

Man kann Richards³⁸³ zustimmen, dass das literarische Werk die Emotionen präsentiert und vermittelt, d.h. sie zu seinem Thema macht. Dem letzten Punkt seiner Aussage kann man jedoch eher nicht zustimmen, weil der Autor eines Textes zum Ziel hat, das zu vermitteln, was ihn bewegt. Dabei entscheidet die Sprachkunst des Autors darüber, ob der Leser von dessen Schilderungen innerlich genauso bewegt wird wie der Autor selbst. Ob der Leser die im Text thematisierten Emotionen nacherleben kann, wird sowohl von der Sprachkunst des Autors als auch von der emotionalen Erfahrung des Lesers abhängen. Hierbei ist anzumerken, dass der Autor beim Verfassen eines Textes nicht unbedingt das Ziel hat, im Leser die von ihm (dem Autor) beschriebenen Emotionen hervorzurufen, was ohnehin nicht immer funktionieren kann. Richards³⁸⁴ betrachtet die Funktion der Literatur ausschließlich aus der kognitiv-rationalen Perspektive und kommt zu der o.g. Position, weil er die emotionale Komponente im Schreib- und Rezeptionsprozess ausklammert. Doch selbst wenn es Ziel des Literaturunterrichts wäre, die im Text thematisierten Emotionen bei den Schülern hervorzurufen, so wäre dieses Ziel *ohne die Herausbildung von Empathie bei den Schülern nicht realisierbar*.

381 Dazu ausführlicher weiter in den Unterkapiteln.

382 Richards, I.A. 1972, S. 82.

383 Ebd.

384 Ebd.

5.3.1 Zusammenhänge zwischen Kognition und Emotion. Lese-, Sehverstehen und Empathie

In diesem Kapitel wird genauer auf das Thema „Emotion“ eingegangen, weil die Theorie einer notwendigen Verbindung von emotionaler und kognitiv-rationaler Ebene des Unterrichts eine Fundierung durch psychologische Erkenntnisse benötigt. Außerdem ist die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Emotion“ für die dieser Arbeit zugrunde liegenden Annahmen von Bedeutung, weil die Emotionen die kognitiven und rationalen Denkprozesse beeinflussen können. Ein Ergebnis neuerer Hirnforschung lautet, dass das Denken nicht unabhängig von emotionalen Prozessen verläuft. Zajonk³⁸⁵ verwendet einen engen Kognitionsbegriff, um einen besonderen Typ von Informationsverarbeitung zu bezeichnen:

Emotionen entstehen aus einem komplexen Zusammenspiel von Hirnaktivität und sensorischem, motorischem und hormonellem System, und sie beeinflussen nachweislich die höheren kognitiven Funktionen, die als „Denken“ bezeichnet werden.³⁸⁶

Ciampi³⁸⁷ beschreibt einen weiten Kognitionsbegriff, der Denkoperationen und Gefühlsphänomene integrieren soll. Die Vertreter dieser Richtung verstehen „Kognition“ als „Informationsverarbeitung“ und fassen darunter auch die Wahrnehmung oder Erinnerung von Situationen und Objekten oder die Verarbeitung von sensorischen Reizen. Damit kann belegt werden, dass die Anwendung der Theorie einer wünschenswerten Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene im Unterricht unter dem Ansatz des künstlerisch-literarischen Konzepts dem Schüler die Wahrnehmung von und die Erinnerung an Situationen und Objekte sowie die Verarbeitung von sensorischen Reizen und damit die *höheren kognitiven Funktionen*, die im Rahmen dieser Arbeit als *Denkschulung* bezeichnet werden, ermöglichen kann. Dabei bleibt jedoch der *Ausgleich* zwischen der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene im Unterrichtsprozess entscheidend, wobei die emotionale Ebene für die *Lernbereitschaft* und *Gedächtnisförderung* jedoch die primäre sein sollte. In seinem Werk „Lesen und Lernen: eine Einführung

385 Zajonk, R.B.: Feeling and thinking. Preferences need no inferences; 1980, S.151-175.

386 Siehe in Simonov, P.V.: The emotional brain: Physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion; 1986, S. 20-63.

387 Ciampi, Luc 1998, S.81-93.

in die Neuropsychologie des Textverstehens³⁸⁸, betont Heiner Willenberg, dass für die Lernbereitschaft der Schüler *Wachheit (arousal)* entscheidend ist. *Der Kortex*, der alle einfließenden Ströme emotional bewertet und dann in Regie-Impulse umwandelt, wird über das Nervensystem von außen stimuliert. Dabei geht die direkte Ansprache u.a. auch über akustische Einflüsse, z.B. über Musik mit anregender oder dämpfender Qualität. Darum wurden für die erste Fallstudienreihe u.a. die Musikstücke zur Meditation ausgewählt, die auch z.T. nach den vier oben bereits erwähnten Rezeptionskategorien, d.h. Raum, Zeit, Schwerkraft und Fluss, in Übereinstimmung mit Text-Bild-Musik-Interaktion stehen und damit den emotionalen Zustand der handelnden Person am besten wiedergeben oder eine phantasieunterstützende Rolle bei der Produktion eigener Texte spielen.³⁸⁹

Patrick Colm Hogan³⁹⁰ glaubt eher, dass der emotionale Effekt von Musik offenkundig schwierig zu erklären ist. Deshalb meint er, dass man bei der Analyse der emotionalen Wirkung eines Musikstücks auf den Rezipienten eher nach dem Gefühl vorgehen sollte, indem man auf ganz einfache Weise beginnt. Traurige Musik z.B. hat die Tendenz, langsam zu sein, und langsame Musik ist häufig traurig. Musik mit spannungserzeugender, furchteinflößender Wirkung enthält oft sehr kurze, sich wiederholende Töne. Musik, die Zorn wiedergibt, wird mit scharfen, dynamischen Variationen assoziiert. Lustige Musik hat meistens einen flinken und lebhaften Fluss bzw. Rhythmus. Somit kommt Hogan³⁹¹ zu der Annahme, dass der *musikalische Rhythmus* und die *musikalische Schwerkraft* die emotionalen Erlebnisse und den emotionalen Ausdruck imitieren. Deshalb wurden die o.g. Nuancen der Musikrezeption, die bei der Thematisierung von Emotionen im Unterricht von Relevanz sind, für die Auswahl der Musikstücke zur Durchführung der Fallstudien mit berücksichtigt.

In diesem Zusammenhang sei noch mal erwähnt, dass es bislang keine sichtbare Zusammenarbeit zwischen Psychologie, Fachdidaktik und Pädagogik mit gemeinsamen Fragestellungen in Bezug auf die Relevanz der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Komponente im Unterrichtsverlauf, die

388 Willenberg, Heiner 1999.

389 Siehe dazu auch die Auswertung der Schüleraussagen in der Fallstudie „Musikstunde“.

390 Hogan, Patrick Colm: Cognitive science, literature and the arts. A guide for humanists; 2003, S.178.

391 Ebd.

sich aneinander anlehnen, gibt. Dieses Ziel verfolgt diese Arbeit, indem sie die Ergebnisse aus all diesen Bereichen zusammenfasst und unter einem innovativen, fächerübergreifenden Ansatz bearbeitet.

Der fächerübergreifende, (inter-)kulturelle Ansatz auf Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts gibt die Möglichkeit, die Brücke zwischen *Emotion und Kognition* zu schlagen. In der wissenschaftlichen Diskussion wird von Didaktikerinnen und Didaktikern³⁹² die Meinung geäußert, dass bei der Auseinandersetzung mit einem Werk für die Optimierung des Leseverstehens *Empathie* außerordentlich wichtig sei.

Unter *Empathie* versteht man die Fähigkeit, sich bei der Lektüre in die Lage einer der handelnden Personen versetzen zu können, um ihren emotionalen Zustand besser spüren und ihr Handeln besser beurteilen zu können. Dabei wird der Begriff selten genau definiert. Allerdings findet sich bei Baron-Cohen³⁹³ eine Erläuterung, die für die vorliegende Arbeit als Grundlage dient:

Empathie oder Einfühlungsvermögen heißt, dass man sich auf spontane und natürliche Weise auf die wie immer gearteten Gedanken und Gefühle einer anderen Person einstellt. Es geht nicht nur darum, auf eine begrenzte Zahl von Gefühlszuständen wie Kummer oder Trauer zu reagieren. Es geht darum, die emotionale Atmosphäre zwischen zwei Menschen zu erfassen. Es bedeutet, sich mühelos in einen anderen Menschen hinein zu versetzen und die zwischenmenschliche Beziehung so sensibel zu gestalten, dass man sein Gegenüber in keiner Weise kränkt oder verletzt. Es bedeutet also letztlich, dass einem die Gefühle des anderen wichtig sind.³⁹⁴

Empathie schafft auch die Grundlagen für die Entwicklung eines moralischen Regelwerks.³⁹⁵

Das Schema unten³⁹⁶ zeigt, dass die Herausbildung von Empathie sowohl *affektive* als auch *kognitive Komponenten* benötigt, wobei *Mitleid* nur ein Bestandteil von Empathie ist. Diese Merkmale (wie auch die weiter folgenden) von *Empathie* könnten ihre praktische Realisierung im Religionsunterricht in der Verbindung mit dem Deutschunterricht finden, wo es nicht nur um die Vermittlung bzw. Thematisierung, sondern auch um den Nachvollzug der moralisch-ethischen Normen und Werte geht.

Hier sei betont, dass die Durchführung der Fächerverbindung von Deutsch +

392 Vgl. Rosebrock, Cornelia; Christmann, Ursula 2006; S.166-167.

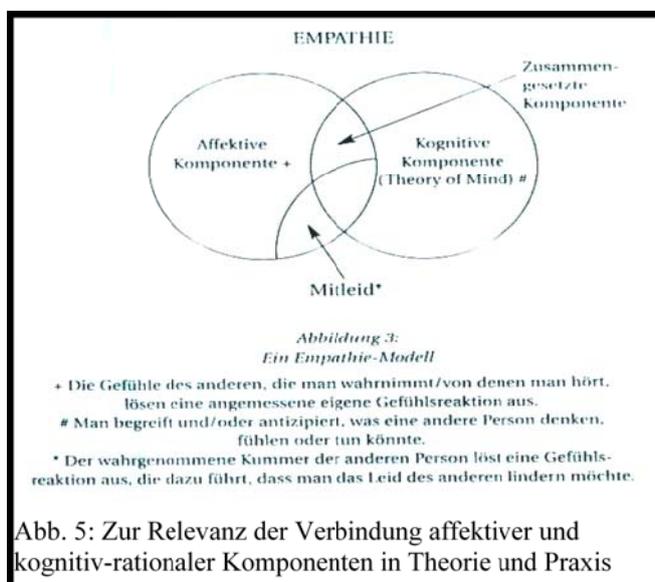
393 Baron-Cohen, Simon 2006, S.39-46.

394 Ebd., S.40.

395 Ebd., S.44.

396 Siehe Abb.5 (Quelle: Baron-Cohen, Simon 2006, S.47)

Religion usw. „[...] dadurch erschwert [wird], dass ein nicht unerheblicher Teil der Schüler nicht am Religionsunterricht teilnimmt.“ Andererseits gilt für die Lehrperson jedoch: „Die europäische Literaturgeschichte der letzten 2000 Jahre [...] ist ohne Kenntnis der religiösen Traditionen des Kontinents kaum angemessen zu verstehen.“³⁹⁷



Dabei kann *Empathie* als Kompetenz betrachtet werden, nicht aber als *angewandtes Mittel* bzw. *als eine Strategie*, deren Umsetzung zur Lösung bestimmter Aufgaben bzw. guter Ergebnisse dienen sollte, wie etwa strategische Mittel zum Textverstehen. Sie ist ein Bestandteil der Erziehung und braucht daher Förderung und Entwicklung. Im schulischen Kontext sollte Empathie als Kompetenz nicht nur aus der pädagogischen, sondern eher aus der didaktischen Perspektive betrachtet werden, die durch die Auseinandersetzung mit thematisch entsprechenden literarischen Werken zu entwickeln ist.

Die Fähigkeit zur *Empathie* erleichtert das Nachvollziehen der *Toleranz* und ihrer Rolle in einem sozialen Kontext. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Entwicklung der Empathie und der Toleranz durch das nachvollziehende Verstehen ihrer Notwendigkeit in einer Gesellschaft nicht allein eine erzieherisch-pädagogische Aufgabe ist. Diese Aufgabe sollte auch unter dem didaktischen Aspekt überdacht werden. So sieht z.B. Alexander Schwarz³⁹⁸

397 Vgl. Schacherreiter, Christian: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons; 1999, S. 25.

398 Vgl. Schwarz, Alexander: Humor als Toleranz; S. 42-55.

einen Weg, durch *Humor* zur Toleranz zu gelangen, denn seiner Meinung nach – und er begründet diese Meinung durch zahlreiche Beispiele – sind Gespräche von Natur aus konflikthaft. Deswegen schlägt er vor, im „Nichtzerbrechen an den Widersprüchen der Welt“ die Gespräche im Sinne der Toleranz zu führen und dabei das Lachen und den Humor³⁹⁹ zu nutzen.⁴⁰⁰ Ein anderer Vorschlag zur Förderung der Empathie wäre es, die Fähigkeit der Schüler beim *Erkennen und Beurteilen von emotionalem Ausdruck sowie von Gefühlsnuancen* zu schulen. *The theory of mind* definiert diesen Aspekt als „mindreading“ bzw. Gedankenlesen. Durch eine Untersuchung⁴⁰¹ anhand einer Gefühlssystematik hat Simon Baron-Cohen festgestellt, dass es tatsächlich 412 verschiedene – sich gegenseitig ausschließende, semantisch getrennte – menschliche Emotionen gibt. „Einige Menschen können mühelos die feinen Unterschiede zwischen solchen Gefühlsnuancen erkennen, während andere die Unterschiede kaum wahrnehmen.“⁴⁰²

Man kann zwar versuchen, die Gedanken und Gefühle des anderen zu entschlüsseln, indem man auf seine Mimik, Stimme oder Körperhaltung achtet, doch letztendlich ist seine innere Welt nicht zu erkennen, und um wirklich zu ergründen, was in dem anderen vorgeht, muss man sich vorstellen, wie es wäre, in seiner Haut zu stecken.⁴⁰³

Dieser Aspekt der *Empathie* gehört zur kognitiven Komponente, was der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) als „nicht egozentrisches Reagieren“ bezeichnete. Hogan⁴⁰⁴ vertritt die Meinung, dass die *empathischen Reaktionen* eines Rezipienten sogar auf die literarisch vermittelten Emotionen, die er als *fiktionale* betrachtet, als *subjektive Verantwortung für andere Menschen* erklärt werden können. Weiter führt er aus, dass das Urteil und die Erinnerung die entscheidenden Bestandteile einer

399 Über die *interkulturellen* Merkmale des Humors siehe: Pflugmacher, Torsten: Wenn Nähmaschinen die Arbeit verweigern; 2006, S.101-122.

400 Vgl. Schwarz, Alexander 2007; S.45.

401 Dazu:

Hyönä, Jukka: The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research; 2003.

Ickes, William J.: Everyday mind reading: understanding what people think and feel; 2003.

Blake, Simon; Bird, Julia; Gerlach, Lynne: Promoting emotional and social development in schools: a practical guide; 2007.

Howlin, Patricia; Baron-Cohen, Simon; Hadwin, Julie: Teaching children with autism to mind-reading: a practical guide for teachers and parents; 1999.

402 Ders. 2006, S.41.

403 Ebd., S. 43.

404 Hogan, Patrick Colm 2003, S.168.

Emotion sind⁴⁰⁵. Deshalb wird die Rezeption der Thematisierung von literarisch vermittelten Emotionen immer unterschiedlich, d.h. subjektiv, wahrgenommen, womit die persönliche Erfahrung bzw. das persönliche Erleben von Emotionen aus dem Alltag eine entscheidende Rolle spielt. Diese Position von Hogan ist insofern von Relevanz, als im Rahmen dieser Arbeit von Folgendem ausgegangen wird:

1. Im Prozess des Leseverstehens entwirft der Leser sein Situationsmodell, in das er seine Erfahrung aus dem persönlichen Bereich miteinbezieht, d.h. u.a. auch die persönlich erfahrenen emotionalen Zustände.
2. Je mehr und je öfter die emotionalen Zustände im Unterricht erlebt, nacherlebt und thematisiert werden, desto mehr werden ähnliche, literarisch vermittelte Emotionen bzw. emotionale Zustände vom Rezipienten bzw. vom Schüler nachvollzogen und artikuliert.
3. Punkt 1. und 2. können der Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten des Schülers dienen, denn sie haben einen direkten Zugang zum persönlichen Erlebnis. Vygotskij schreibt dazu: „Wenn wir eine Emotion durchleben, befinden wir uns gleichsam in der Macht einer äußeren Kraft, die uns zu einem bestimmten Handeln zwingt, ohne daß wir dessen Konsequenzen abwägen.“⁴⁰⁶ Dabei betont er im weiteren Verlauf seiner theoretischen Analyse sowohl die Wechselwirkung von *Seele und Körper* als auch das Verhältnis von *Denken und Affekt*, indem er u.a. auf Descartes und Spinoza verweist.⁴⁰⁷ Letzteres ist relevant für die Begründung der *Theorie der Verbindung der emotionalen und der kognitiv-rationalen Ebene* des Unterrichts sowie für die Notwendigkeit der *Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten*⁴⁰⁸ der Schüler.

In der ersten Phase der Entwicklung der *darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* ist es nicht nur notwendig, die Schüler mit Hilfe visueller Mittel

405 Ebd.

406 Vygotskij, Lev Semënovič: *Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung*; 1996, Bd. 15, S.68.

407 Ebd., S.80.

408 Siehe dazu Kap.5.1.2.1 *Zur Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand der Rezeption von Bilderreihen*.

dazu zu bringen, verschiedene emotionale Ausdrücke voneinander unterscheiden zu können⁴⁰⁹. Wichtig ist es auch, sie dazu zu befähigen, den emotionalen Ausdruck des visuell oder literarisch Dargestellten – d.h. ihre *Gemütsbewegung und -verfassung* – und die diesen Ausdruck *begleitenden körperlichen Erscheinungen*⁴¹⁰ wahrzunehmen und zu beschreiben. Dabei ist wichtig zu betonen, dass man bei der Förderung der *darstellerischen Fähigkeiten* im Unterricht die Schüler dazu animieren sollte, die emotionalen Ausdrücke nicht nur zu *reproduzieren*, sondern vor allem auch zu *produzieren*, um das *emotionale Erlebnis* zu fördern. Denn:

Ist keine körperliche Erregung vorhanden, so handelt es sich nach James einfach um eine intellektuelle Wahrnehmung, die ‘eher der Klasse der erkennenden als jener der emotionalen Akte beigezählt werden’ müsste.⁴¹¹

Die *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene* des Unterrichts leistet somit ihren Beitrag auch zur *Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Schüler, weil die Förderung des emotionalen Ausdrucks in Verbindung mit körperlicher Aufgeregtheit auf der kognitiven und rationalen Ebene allein unmöglich ist. Die Relevanz des ästhetischen Konzepts in diesem Zusammenhang wird dadurch begründet, dass sowohl die Emotionen als auch der emotionale Ausdruck mit körperlicher Aufgeregtheit ohne das individuelle Erlebnis nicht zu erreichen sind. Die intensive Thematisierung von Emotionen im Unterricht sollte mit Hilfe von Musik und Kunst stattfinden, um den emotionalen Zustand des Schülers zu beeinflussen und damit seinen emotionalen Ausdruck sowie seine körperliche Aufgeregtheit als emotionales, ganzheitliches Erlebnis zu fördern.

Die neue Theorie ist schließlich imstande, eine vierte Reihe von Fakten zu erklären – daß unter bestimmten Umständen das Vorhandensein (auch als künstlich hervorgerufener) körperlicher Ausdrucksformen zur Entstehung oder Verstärkung der Emotion beiträgt.⁴¹²

In seiner „Lehre von den Emotionen“ untersucht und begründet Vygotskij die spekulativ entwickelte Emotionstheorie von James und Lange, die besagt,

409 Siehe dazu als ein Beispiel Abb.20-23 im Anhang.

410 Siehe Abb.19-22 im Anhang.

411 Vygotskij, Lev Semënovič 1996, Bd. 15, S.66.

412 Ebd., S.64 (hier analysiert Vygotskij die Theorie von James und Lange).

dass

[...] (1) eine Emotion verschwinden müsse, wenn die körperlichen Ausdrucksformen unterdrückt werden, und daß (2) eine Emotion ebenso unausweichlich entstehen müsse, wenn die Ausdrucksformen künstlich hervorgerufen werden.⁴¹³

Hiermit wird zugleich die Notwendigkeit der *Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten*⁴¹⁴ der Schüler im Unterricht unter dem Ansatz der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene belegt, und zwar mit der Erkenntnis, „[...] daß eine Emotion nicht einfach die Summe von Empfindungen organischer Reaktionen ist, sondern in erster Linie Drang zum Handeln in einer bestimmten Richtung.“⁴¹⁵

Generell ist die *Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichts* insofern für die Entwicklung der zahlreichen Kompetenzen wichtig, als durch den *Drang zum Handeln* nicht die *Rekonstruktionsfähigkeit*, sondern die *Konstruktionsfähigkeit* der Schüler gefördert wird.

Um *Empathie* näher definieren zu können, muss der soziale Aspekt des menschlichen Daseins und der Beitrag, den *Empathie* dazu leisten kann, benannt werden.

Empathie sorgt dafür, dass man sein Gegenüber als Person, als fühlendes Wesen betrachtet und nicht als Objekt, das nur dazu da ist, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. So wird ein empathischer Vater seinem Kind keine Ohrfeige versetzen, auch wenn ihn dessen Trotzverhalten zur Weißglut treibt. Angesichts des Schmerzes, den man anderen Menschen bereiten könnte, schiebt man die eigene Frustration beiseite. Auf ähnliche Weise macht sich auch eine empathische Unternehmensleiterin klar, dass ihre Mitarbeiter nicht ihre persönlichen Leibeigenen sind, sondern auch noch ein Privatleben führen, für das sie – manchmal auch während der Arbeitszeit – Zeit und Raum brauchen.⁴¹⁶

Damit wird zugleich belegt, dass die *Fähigkeit zur Empathie* vom Individuum nicht nur als *soziale Kompetenz* erworben wird, sondern dass man in der Entwicklung der *Empathie* auch eine zukunftsorientierte, *berufsbezogene Kompetenz* der Schüler sehen sollte. In diesem Zusammenhang wird gleichfalls die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Psychologie, Pädagogik und Didaktik offensichtlich, wobei es die Aufgabe des Schulwesens ist, den Schü-

413 Ebd., S.33.

414 Siehe dazu Kap.5.1.2.1 *Zur Entwicklung der darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand der Rezeption von Bilderreihen*.

415 Vygotskij, Lev Semënovič 1996, Bd. 15, S.35.

416 Ebd., S. 44.

lern gesellschaftliche und wirtschaftliche Realitäten kritisch darzulegen. Aber hinsichtlich der Alltagskommunikation sollte in der Schule folgender Grundsatz vermittelt werden:

Empathie macht auch echte Kommunikation möglich. Echte Kommunikation bedeutet nicht, dass man ein Gespräch allein bestreitet [...]. Empathie trägt zur Verringerung dieses Risikos bei, weil ein einfühlsamer Sprecher spürt, wie lange er weiter reden sollte und wann der Zuhörer das Thema wechseln möchte.⁴¹⁷

Simon Baron-Cohen definiert daher *Empathie* als Bindemittel für soziale Beziehungen, die dazu dienen, Konflikte zu vermeiden, anderen Hilfe und Unterstützung zu leisten, einander zu verstehen, den Anderen nach seinen Schwierigkeiten und Problemen zu fragen und ihn nicht als „Mülleimer“ zu benutzen. Dies alles trägt dazu bei, echte Verständigung zu erreichen.

Weiterhin ist er der Auffassung, dass *Empathie* sich im Wesentlichen durch zwei Elemente auszeichnet:

- Die kognitive Komponente: Verständnis für die Gefühle des anderen und die Fähigkeit, seine Perspektive einzunehmen.
- Die gefühlsmäßige oder „affektive“ Komponente: Die angemessene emotionale Reaktion dessen, der den Gemütszustand einer anderen Person wahrnimmt.

Mitleid und *Empathie* sind dabei nicht ein und dasselbe; *Mitleid* bzw. *Mitgefühl* ist nur eine von vielen möglichen *empathischen Reaktionen*, wie es auch *Kummer*, *Sorge* und die *Bereitschaft*, anderen zu helfen etc., sind⁴¹⁸.

Ziel der ersten Fallstudienreihe⁴¹⁹ war es zu überprüfen, wie sich die Meinung bzw. Einstellung der Probanden zum Handeln bzw. zum Verhalten des Mädchens im Märchen der Brüder Grimm „Die Sterntaler“ ändert. Die Auswertung der vor und der nach der Konzeptanwendung geschriebenen Probandenaufsätze zeigt eine Entwicklung von *Akzeptanz/Nichtakzeptanz* hin zum *Nachvollzug* der Handlung des Mädchens sowie zur *Bildung von Empathie*. Dieses Ergebnis der empirischen Untersuchung kann als Beleg dafür dienen, dass *Empathie* nicht eine natürliche Fähigkeit der Psyche eines Individuums ist, sondern durch ihren kognitiven Anteil *kulturell bedingt* ist⁴²⁰ und daher als

417 Baron-Cohen, Simon 2006, S.44.

418 Vgl. Abb.23-26 „Die Sprache der Augen“ im Anhang.

419 Siehe die qualitativen Auswertungen im Untersuchungsteil.

420 Vgl. Ulrich, D.; Mayring, P.: Psychologie der Emotionen. In: Selg, Herbert (Hrsg.):

Zeichen einer humanen Gesellschaft gesehen werden kann.

5.3.2 Emotionen in literarischen Texten

Indem man die Thematisierung und Präsentation von Emotionen in verschiedenartigen Texten analysiert, erschließen sich die Besonderheiten der gewählten Gattung. Gerigk⁴²¹ analysiert *Schmerz* und *Angst* aus poetologischer Sicht, wobei er die *körperliche* und *seelische* Natur der *Wunde* unterscheidet, und den *Schmerz* nicht nur auf die Tragödie beschränkt⁴²². Er verweist auf Eliot⁴²³, der die *Befindlichkeit* als „emotion“ betrachtet. Interessant ist auch Eliots Gedanke zur Emotion, die durch die sprachliche Darstellung dieser Situation den Leser animieren kann, diese Emotion zu übernehmen.

Das Können des Künstlers zeigt sich also nach T.S. Eliot darin, dass ein objektives Korrelat zu der Emotion aufgebaut wird, die der Künstler übermitteln will. Das heißt: Der Leser eines literarischen Textes hat in dieselbe Situation, in dieselbe Befindlichkeit versetzt zu werden wie die geschilderte Gestalt.⁴²⁴

Nach Eliot kann also der Künstler die Kette von Ereignissen, die zur Entstehung einer Situation führen, und die Befindlichkeit des Romanhelden so meisterhaft darstellen, dass der Leser sich in seine Befindlichkeit und in die Situation, in der er sich befindet, hineinversetzen kann. Diese Position ist allerdings auch umstritten. So äußert er auch seine Zweifel, wenn er sagt, dass „[...] wir durch eine bestimmte Situation, in der wir objektiv stecken, zu einer bestimmten Befindlichkeit („emotion“ im Sinne Eliots) verpflichtet werden können.“⁴²⁵ An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass Eliot nicht von einem x-beliebigen Autor spricht, sondern von Autoren, die anerkannte Künstler sind bzw. als Meister der Sprachkunst gelten. Zur Frage der Ausprägung des Angstzustandes äußert sich Gerigk in folgender Weise:

Angst wird dadurch darstellbar, dass das sich immer wieder erneuernde Scheitern des betroffenen Subjekts in seinem Bestreben, sich von der Angst zu befreien, dargestellt

Grundriss der Psychologie, 1992.

421 Gerigk, Horst-Jürgen 2006, S.140-158.

422 Gerigk, Horst-Jürgen 2006, S.141.

423 Vgl. Eliot, T.S.: *Hamlet* (1919). In: ders.: *Selected Prose*; 1955.

424 Vgl. Gerigk, Horst-Jürgen 2006; S.150.

425 Ebd.

wird. Paradox ausgedrückt: Objektives Korrelat der Angst ist die unablässige Abweisung objektiver Korrelate. Sobald solche Abweisung aufhört, erlischt die Angst.⁴²⁶

Zur Frage der tatsächlichen und vermeintlichen Situation schreibt Gerigk:

[...] die Objektivität des objektiven Korrelats [...] ist für die Realität einer Befindlichkeit vollkommen gleichgültig, ob ihr eine tatsächliche oder eine vermeintliche Situation zugrunde liegt, solange das betroffene Subjekt diese Unterscheidung nicht vollzieht. Solange nämlich die Täuschung über die tatsächliche Situation anhält, ist die vermeintliche Situation genauso real, als sei sie tatsächlich gegeben.⁴²⁷

Das Gleiche haben die Fallstudien in Bezug auf die Ausprägung des *Mitleids* und der *Empathie* bei den Probanden gezeigt. Nachfolgend sind dazu illustrativ einige Beispiele aufgeführt:

Das Ende von der Geschichte tat Sterntaler gut, weil sie nichts mehr als nur ein altes dünnes Kleid anhatte. Das fand ich auch sehr schön. Wäre ich Sterntaler gewesen hatte ich das selbe getan. Ich hatte genauso erstmal an die anderen gedacht, ich hätte immer noch betteln können.

Oder: *Den Schluss finde ich am schönsten weil Sterntaler am Ende wieder etwas zum anziehen und viel Geld besitzt.*

Oder: *Als sie im Wald stand und gar nichts mehr hatte und plötzlich die Sterne als Taler auf sie herab kamen hatte dass vielleicht ja auch was damit zu tun dass sie geteilt hatt.*

Oder: *Was ich nicht gut finde ist das keiner danke sagt und sie nichts bekommt.*

Oder: *Das Märchen ist gut, weil man kann sich sehr gut vorstellen wie es einen ergeht wenn man arm ist.*

Oder: *Ich finde gut das ein Mädchen das ziemlich Arm ist und keine Eltern hat, dazu bereit ist noch ärmeren Menschen zu helfen. Auch wenn schon ein mitleidiges Herz ein Stückchen Brot ihr geschenkt hat und sie es gleich wieder weggibt.*

Bei der Analyse der lyrischen Texte „[...]“ entsteht rasch der Eindruck, dass

426 Ebd., S.152-153: hier weist der Autor auf Freuds Theorie des Unheimlichen hin.

427 Gerigk, Horst-Jürgen 2006; S.151.

Emotionen sich in lyrischen Texten besonders deutlich und besonders häufig manifestieren.⁴²⁸ Deswegen ist der Forschungsstand zum Thema „Fiktionale Texte und Emotionen“ für diese Arbeit grundlegend.

Es gibt zwei Positionen zur Frage, wie die emotionale Reaktion auf Literatur zu deuten ist. Die Vertreter der ersten Position sind der Meinung, dass durch literarische Texte hervorgerufene Emotionen als irrationale, ja sogar absurde Reaktionen, als „unechte“ Emotionen einzustufen sind, weil sie sich radikal von denen in realen Lebenssituationen unterscheiden.⁴²⁹ Dagegen argumentiert Boruah⁴³⁰, dass die Charaktere in literarischen Texten mit den gleichen Wertvorstellungen urteilen, die wir auch in unseren realen Lebenssituationen haben. Daraus folgt, dass wir literarische Charaktere nicht als rein fiktionale verstehen sollten, sondern als Verdichtungen von realen Personen. Andere bezeichnen solche Emotionen als Quasi-Emotionen. Für Kendall Walton ist es eine emotionale Reaktion, die ein Leser aufgrund fiktiver, „vorgegebener“ Objekte oder Situationen zeigt, eine „vorgegebene“ oder auch „make-believe“-Emotion, auch wenn sie von denselben psychologischen Ausdrucksmerkmalen begleitet ist wie eine „richtige“ Emotion.⁴³¹ Er ist der Meinung, dass die Aufgabe der Kunst nicht nur das Auslösen von Emotionen und Gefühlen ist, sondern auch ihre Intensivierung.⁴³² Peter Lamarque will die beim Lesen literarischer Texte hervorgerufenen Emotionen nicht als *unechte* betrachten, sondern als *echte*, weil sie sich auf reale Objekte beziehen.⁴³³ Das imaginationstheoretische Modell von David Novitz beruht auf dem Verstehen literarischer Texte durch den distanzierten, nicht teilnehmenden Umgang mit literarischen Texten⁴³⁴, d.h. es ermöglicht dem Leser den Einstieg in die Welt des Textes, führt zu seiner imaginativen Reaktion auf das Gelesene und führt dann aber auch wieder zurück. Dieser Umgang erfordert *involvement*, das nur über Imaginationsleistungen erreicht werden kann: Der fiktionale Text kann

428 Winko, Simone: *Kodierte Gefühle: Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*; 2003.

429 Vgl. Radford, Colin: *How can we be moved by Anna Karenina?* 1975, S.67-93.

430 Boruah, Bijoy H.: *Fiction and emotion. A study on aesthetics and the philosophy of mind*; 1988, S.125.

431 Walton, Kendall L.: *Mimesis as make-believe: on the foundations of the representational arts*; 1990, S.14.

432 Diese Aussage diene als Grundsatz für den Entwurf der Fallstudien. Die Ergebnisse bestätigen die Tatsache, dass nur die permanente Thematisierung und Präsentation von Emotionen empathiefördernd auf die Schüler wirkt.

433 Vgl. Lamarque, Peter: *How can we fear and pity fictions?* 1981, S.293.

434 Novitz, David 1987, S. 76, S.79,S. 83, S.87.

seine Wirkung dann entfalten, wenn der Leser von ihm „bewegt“ wird, wenn er seine Spannung fühlt und sich emotional mit seinen Hauptfiguren identifiziert. Das wird unvermeidlich seine Verstehensleistung beeinflussen.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass neuere Einführungen in die Emotionspsychologie eine Differenzierung nahelegen, nach der mit dem Begriff „Emotion“ das *umfassendere psychische Phänomen* bezeichnet werden soll, bestehend aus 1) dem subjektiven Erleben, 2) dem körperlichen Zustand und 3) dem Ausdruck des Erlebten.⁴³⁵ Deshalb ist es wichtig für die Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichts, dass alle Komponenten (1-3) als eine Ganzheit in den Unterrichtsprozess einbezogen werden, wo unter dem Einfluss der Musik und Kunst das subjektive Erleben auch durch den körperlichen Zustand stattfinden kann und den Schüler dadurch zum *Ausdruck des Erlebten* zwingt. Letzteres sollte unter der Entwicklung der journalistischen und darstellerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert werden.

Individualpsychologisch gesehen zeichnen sich Emotionen mindestens durch folgende Merkmale aus:

- Emotionen manifestieren sich im Bewusstsein des Einzelnen als physisch-psychischer Zustand mit hoher Ich-Beteiligung.
- Der Fühlende hat einen besonderen, nur ihm möglichen Zugang zu seinen Emotionen; als Emotionen wahrgenommen werden sie aber nicht „unmittelbar“ und „unverfälscht“, sondern abhängig von subjektiven Theorien⁴³⁶.
- Emotionen sind in der Regel auf ein Objekt im weiteren Sinne – Gegenstand, Situation, Person – gerichtet und drücken die Beziehung des Subjekts zu diesem Objekt aus⁴³⁷.
- Emotionen sind an der Konstitution von Schemata zur Wahrnehmung und Deutung der Umwelt beteiligt.⁴³⁸
- Emotionen tragen zu erhöhter *Motivation*⁴³⁹ und zur Orientierung bei, was nicht nur für Handlungen, sondern auch für Wahrnehmungen menschl-

435 Zu diesen drei Komponenten, die eine Definition von Emotionen berücksichtigen, vgl. C.E. Izard: *Human Emotions*, S.4. „Gefühl“ dagegen benennt nur einen Bestandteil der Emotion, nämlich das subjektive emotionale Erleben (vgl. dazu L. Schmidt-Atzert: *Lehrbuch der Emotionspsychologie*, S.18-22). Dies entspricht weitgehend der englischsprachigen Unterscheidung von „emotion“ und „feeling“.

436 Vgl. Vogel, S.: *Emotionspsychologie: Grundriss einer exakten Wissenschaft der Gefühle*; 1996, S. 33.

437 Ulrich, D.; Mayring, P. 1992, S. 51.

438 Ciompi, Luc: *Affektlogik*; 1998, S. 120.

439 Vgl. Vogel, S.: *Emotionspsychologie*; 1996, S. 38.

chen Verhaltens⁴⁴⁰ relevant ist.

- Emotionale Interaktionen sind auch an soziale und kulturelle Kontexte gebunden und werden im Umgang mit anderen Menschen erlernt und ausgeprägt.⁴⁴¹
- Emotionen lassen sich über mindestens zwei „Dimensionen“ beschreiben und klassifizieren: „Bewertung“ und „Aktivität“. Diese geben an, ob es sich um eine positive oder negative Emotion bzw. um eine intensive oder weniger intensive Emotion handelt. Eine dritte Dimension wird in der Regel angenommen, aber recht unterschiedlich bestimmt als „Kraft“ oder „Dominanz“ oder auch als „Kontrolle“.⁴⁴²
- Bei Emotionen ist zwischen Triebgefühlen und Empfindungen zu unterscheiden, die Reaktionen auf elementare Körperfunktionen bilden, etwa Hunger, Durst, Wärmebedürfnis, Schmerzempfinden oder der Sexualtrieb.⁴⁴³

Die Literaturwissenschaft hat sich nur zögernd und eher einseitig dem Thema „literarisch vermittelte Emotionen“ genähert. Im Grunde werden erst in der Monographie „Kodierte Gefühle“ von Simone Winko Emotionen als Merkmale und Wirkungspotential literarischer Texte zum ersten Mal ernsthaft untersucht.⁴⁴⁴

In ihrer Monographie unterscheidet Winko im Hinblick auf die Fragestellung *Mit welchen sprachlichen Mitteln können sich Emotionen an der Textoberfläche eines Gedichtes manifestieren*⁴⁴⁵ folgende sprachliche Mittel auf unterschiedlichen Ebenen: Zunächst die *expliziten Emotionen*, die lexikalisch benannt werden, z.B. „Freude“, „ängstlich“ etc., dann die *impliziten* oder *konnotierten Emotionen*, wiederum zu unterscheiden in:

- Phonetische und lautliche Präsentation
- Rhythmisch-metrische Präsentation
- Grammatisch-syntaktische Präsentation

440 Siehe die qualitative Auswertung der ersten Fallstudie im Untersuchungsteil.

441 Ulrich, D.; Mayring, P. 1992, S.56 und vgl. mit den Ergebnissen im Untersuchungsteil dieser Arbeit.

442 Vgl. Caffiti, C.; Janney, R.F.: Toward a pragmatics of emotive communication, zitiert nach Simone Winko.

Siehe auch beim frühen Nietzsche.

443 Vgl. dazu Lohauß, P.: Moderne Identität und Gesellschaft: Theorien und Konzepte; 1995, S. 53.

444 Weitergehend aus: Winko, Simone 2003.

445 Ebd., S.131-141.

- Lexikalische Präsentation

Sie nennt als Beispiel für „emotional-konnotierte“ Wörter „ferne Heimat“ und die durch letzteren Begriff implizierte „Sehnsucht“.

- Bildliche Präsentation

Sprachliche Bilder wie Vergleiche, Metaphern, Metonymien und Allegorien beziehen sich ebenfalls auf spezifische Emotionen.

- Rhetorische Präsentation

Hier ist anzumerken, dass zur *rhetorischen Präsentation* von Emotionen die Beredsamkeit des Sprechers einen besonderen Beitrag leistet.⁴⁴⁶ Dieses Dichtungsmerkmal trug darüber hinaus zur Annahme bei, dass die Thematisierung von Emotionen im Unterricht sowohl das subjektiv- emotionale Erleben als auch den sprachlichen Ausdruck des Erlebten und somit den Sprech- und Schreibausdruck der Schüler fördern kann.

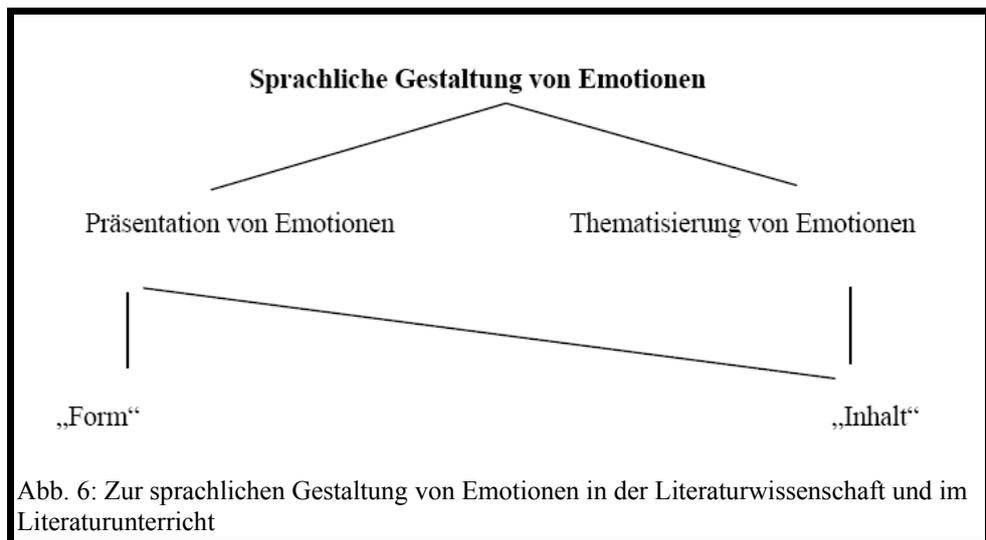
Als weiteren Punkt erwähnt Winko die *narrative Präsentation*. Das bedeutet eine *textinterne Zuordnung von Emotionen*. Weiterhin kommen die sogenannten *Modi* zum Tragen, nämlich *Distanz* und *Fokalisierung*. Bei der Beziehung des Autors zum potentiellen Leser spricht Winko von der *Stimme*, die sie wiederum nach *heterodiegetisch*, *homodiegetisch* und *autodiegetisch* unterscheidet. In Bezug auf den textinternen Aufbau vertieft sie die Analyse der *Gewichtung von Emotionen*, wobei sie drei Ziele der *Emotionsgestaltung* definiert, nämlich das Verstehen, den Nachvollzug und die Übernahme.

In Bezug auf die Klassifikation der zwei Typen sprachlicher Gestaltung – *Thematisierung von Emotionen* sowie *Präsentation von Emotionen*⁴⁴⁷ – sei betont, dass die *Präsentation von Emotionen* allein kein Nacherleben oder Erleben gewährleisten kann. Das *Nacherleben oder Erleben von Emotionen* kann jedoch durch die Intensivierung *von Emotionen* anhand von o.g. Analyseverfahren auf unterschiedlichen Ebenen erreicht werden.⁴⁴⁸

446 Vgl. ebd., S.136.

447 Ebd., S.110-118; dazu Abb.6 unten, Quelle: Winko, Simone 2003, S. 117.

448 Siehe auch die Auswertungsergebnisse der ersten Fallstudienreihe.



Die Basis jeder Emotionsanalyse muss eine genaue, gegenstandsspezifische Beschreibung der Texte bilden, die sich als Instrument auf die Analyse der lyrischen Werke im Schulunterricht übertragen lässt⁴⁴⁹. Sie soll tendenziell alle Vorkommnisse von Emotionen auf allen o.g. *Ebenen* in lyrischen Texten erfassen. Um dies leisten zu können, sind fünf Fragen zu beantworten⁴⁵⁰:

1. Wie werden die Emotionen auf der Ebene der literarischen Welt vermittelt?
2. Mit welchen sprachlichen Mitteln können sich Emotionen an der Textoberfläche manifestieren?
3. Welchen textinternen Instanzen werden die Emotionen zugeordnet? Hier geht es um die narrative Präsentation von Emotionen in Bezug auf die Sprech- und Wahrnehmungsinstanz. Die vierte Frage erfasst strukturelle Informationen der Gedichte:
4. Welche Strategien gibt es, um Emotionen textintern zu hierarchisieren?
Schließlich ist zu fragen:
5. Zu welchen Zwecken können Emotionen in Gedichten präsentiert werden?
Hier ist vor allem die Beziehung zwischen Text und implizitem Leser⁴⁵¹ zu untersuchen.

449 Die im Text folgenden Fragen werden von Simone Winko gestellt, um ausschließlich lyrische Texte zu analysieren. In der vorliegenden Arbeit werden sie allerdings auch zur Analyse literarischer Texte im Schulunterricht verwendet.

450 Winko, Simone 2003, S.130.

451 Abgeleitet aus der Typologie von Iser, Wolfgang: *Der implizite Leser*; 1972, S.8-11 (Mit dem Begriff „der implizite Leser“ wird nicht eine Typologie möglicher Leser gemeint, sondern „den im Text vorgezeichneten Aktcharakter des Lesens“ (S.9), wo der Leser seine Rolle selbst durch seine eigene Wahrnehmung und Reflexion entdeckt und nicht durch die im Roman enthaltene Zuweisung.).

5.3.3 Analyse eines lyrischen Textes zur Thematisierung, Präsentation und Förderung von Emotionen im Unterricht

*Ein bloßes Erregtsein sagt noch nichts darüber aus, ob ich nun Angst oder Trauer oder Mitleid empfinde. Erst eine Untersuchung der Gedanken würde das klären.*⁴⁵²

Der Anstoß zur praktischen Realisierung des oben in Überschrift und Leitspruch Gesagten entsteht aus Gerigks Formulierung „Kunst als Kunstgriff“: „Die Technik literarischer Darstellung lässt sich lehren und lernen. Sie gehört zum Handwerk. [...]“⁴⁵³

Winkos Schema folgend⁴⁵⁴ wird in diesem Zusammenhang das Gedicht „Die Sterntaler“ von Rolf Krenzer analysiert, das in den empirischen Unterrichtsversuchen kombiniert mit anderen Mitteln, nämlich Musik und Malerei, der *Verstärkung der emotionalen Ebene* des Unterrichts diene. Ergebnisse werden im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt. Dieser lyrische Text wurde gemäß dem oben dargestellten Schema zur Analyse ausgewählt, weil der Rezipient bei der Auseinandersetzung mit dem Text die Möglichkeit hat, ihn sowohl aus subjektiver als auch aus der Perspektive formaler Merkmale zu betrachten. Das Gedicht „Die Sterntaler“ von Rolf Krenzer ermöglicht dem Leser den *Einstieg in die fiktive Welt* des Textes durch die Thematisierung und Präsentation von Emotionen. Daraus kann eine imaginative, individuelle Reaktion auf das Gelesene entwickelt werden. Der Leser wird aber vom Autor dazu veranlasst, aus dieser fiktiven Welt wieder hervorzutreten, um ästhetische Distanz zu gewinnen und das Gelesene aus einer *konstruktivistischen* Perspektive analysieren zu können. Dadurch kann der Inhalt des Gedichts auf reale Lebenssituationen übertragen werden.⁴⁵⁵

452 Nussbaum, Martha C.: Emotionen als Urteile über Wert und Wichtigkeit; 2004, S.147.

453 Vgl. Gerigk, Horst-Jürgen 2006; S.159-163, Zitat S.159.

454 Siehe auch oben.

455 Novitz, David 1987, S.76 ff.

Rolf Krenzer
Die Sterntaler

Mädchen arm,
Gott erbarm.
Ganz ohne Geld
allein in der Welt.
Alter Mann,
große Not!
Mädchen verschenkt
sein letztes Brot.

Mädchen arm,
Gott erbarm.
Ganz ohne Geld
allein in der Welt.
Regenschauer.
Kalter Wind.
Es schenkt seine Mütze
dem frierenden Kind.

Mädchen arm,
Gott erbarm.
Ganz ohne Geld
allein in der Welt.
Hat jetzt selbst
gar nichts mehr.
Schenkt auch zuletzt
noch sein Röckchen her.

In der Nacht
Fallen sacht
Sterne vom Himmel
Auf unsere Welt.

Mädchen, lauf,
sammle auf!
Vielleicht werden himmlische
Taler zu Geld!

Am Sparkassenschalter tiefe Verehrung,
doch leider ungebräuchliche Währung,
denn D-Mark, Dollar und sonstiges Geld
wird bestimmt nicht im Himmel hergestellt.⁴⁵⁶

1. In diesem Gedicht sind es „konnotierte“ Emotionen des Sprechers, die auch der handelnden Person zugeschrieben sind, d.h. sie sind so eng mit den Handlungen des Mädchens verbunden, dass es selbst zur Trägerin dieser Emotionen wird und sie gleichzeitig beim Leser auslöst, denn sie entsprechen kollektiven menschlichen Emotionen. Nebenbei werden prototypisch emotionale Handlungen und Situationen gestaltet, die bestimmte Emotionen auslösen, d.h. dem Leser zuzuordnen sind: Mitleid, Selbst-Opferung usw.

Das Verhältnis zwischen dem Mädchen und anderen Personen wird thematisiert. Die Nacht steht für die Einsamkeit, das Verlassensein und die Obdachlosigkeit des Mädchens. Die symbolischen Objekte, die „Sterne“, weisen auf die Erwartung eines Wunders hin.

2. Oberflächenpräsenz

- In diesem Gedicht werden die Emotionen nicht explizit lexikalisch benannt.
- Lexikalische Präsentation: implizite bzw. „emotional-konnotierte“ Wörter wie z.B.: „arm“, „Not“, „allein“ implizieren Emotionen des Mädchens wie „Traurigkeit“, „Leid“, „Gram“ und rufen somit „Mitleid“ und „Kummer“ beim Leser hervor.

Außerdem wird hier die *implizite bzw. „konnotierte“ Emotion* des Sprechers ausgedrückt, und zwar: „*Gott erbarm*“, die auch in Form des „Mitleides“ und der „Empathie“ auftritt.

⁴⁵⁶ Siehe in: Mettenleiter, Peter: Wort und Sinn 5. Ein Lese- und literarisches Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufe 5; 1998, S.57-58.

a) Die Emotionen werden auch durch eine *rhythmisch-metrische Präsentation* gekennzeichnet:

Jede Strophe enthält dieselbe Wiederholung „Mädchen arm, Gott erbarm.“ Der Sprecher führt diese Wiederholung ein, um immer wieder zu akzentuieren, dass, obwohl das Mädchen selbst sehr arm ist, es sein Letztes den Anderen opfert. Als Hypothese gilt: Die *Evaluation von Emotionen im Unterricht* anhand von o.g. Analyseverfahren auf unterschiedlichen Rezeptionsebenen evoziert beim Schüler *Einfühlung in Form von Empathie*. Die Thematisierung der Charaktereigenschaften durch die Schilderung der Verhaltensweise des Mädchens den armen Menschen gegenüber ruft eine positive Einstellung und manchmal sogar Begeisterung beim Rezipienten hervor. Eine der durchgeführten Fallstudien hat diese Hypothese bestätigt.⁴⁵⁷

b) *Grammatisch-syntaktische Präsentation*

Das Ausrufezeichen legt eine emotionale Beziehung des Sprechers zum Gesagten bzw. zum thematisierten Sachverhalt nahe. Am Beispiel des Gedichtes sieht man, dass dem Sprecher – in diesem Fall: dem auktorialen Erzähler – die Lage des Mädchens Sorge bereitet, obwohl er selbst keine Hoffnung auf ein „Happy-End“ hat. Seine Aussage wirkt sarkastisch, weil er die handelnde Person verspottet:

Mädchen, lauf,

sammle auf!

Vielleicht werden himmlische Taler zu Geld!

Mit diesen Worten verabschiedet sich der Sprecher von der Märchentradition und zeigt in der letzten Strophe die alltäglichen menschlichen Verhältnisse, angesichts derer sich erweist, dass es keine Wunder gibt, also kein „Happy-End“. Hier weist Rolf Krenzer auf die Lebensrealität hin: Mit anderen Worten „*Geld regiert die Welt*“ und nicht die Selbstopferung.

Das ist die subjektive Position des Sprechers.

1. *Lexikalische Präsentation.*

1. Dazu gehören alle *Semen*⁴⁵⁸, die sich auf Charaktereigenschaften wie

457 Siehe im Kap.8.3.3 im empirischen Teil dieser Arbeit.

458 Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, R. Paul: Studienbuch Linguistik; 2004. Ein *Semem* ist das Bedeutungsmerkmal eines Wortes, verstanden als Bündel von

„gutmütig“, „human“, „mitfühlend“, „großzügig“, „lieb“, etc. beziehen.

d) *Bildliche Präsentation.*

„Gott erbarm!“ – diese Redewendung drückt Mitleid dem Mädchen gegenüber beim Sprecher aus und kann solches auch beim Leser hervorrufen. Außerdem wirkt diese Redewendung auf den Leser besorgniserregend. In der Regel wird sie vom Leser nicht dem Sprecher, sondern der handelnden Person zugeschrieben. In diesem Fall wird diese Redewendung mit der Hoffnung des Mädchens auf die Erlösung konnotiert.

e) *Narrative Präsentation. Textinterne Zuordnung von Emotionen.*

1. 3.1. *Modus.* Hier wird *Modus extern fokalisiert*, weil er allein die thematisierten und präsentierten Emotionen des Sprechers betrifft.

3.2. *Stimme.* Die Stellung des Sprechers zum Dargestellten, seine Position innerhalb der fiktional gestalteten Welt, die auch Aufschluss über seine Beteiligung am Gesagten geben kann, ist sehr wichtig. In Bezug auf dieses Gedicht ist die Stimme *heterodiegetisch*, weil der Sprecher zugleich seine Emotionen in Bezug auf die Figur präsentiert und sich wertend zu denen der Figur äußert.

2. *Textinterner Aufbau und Gewichtung von Emotionen.*

Die zentralen Emotionen des Gedichtes sind „Mitleid“ und „Empathie“. Sie begleiten uns bis zum Schluss des Gedichtes, wobei sich diese Emotionen sowohl auf die Hauptfigur als auch auf die anderen handelnden Personen beziehen. Es ist auch bemerkenswert, dass sogar die Hauptfigur selbst *empathisch* zu den anderen Menschen ist, die ihr begegnet sind. Aus diesem Grund wird der Leser zusätzlich beeinflusst, denn die Narration verläuft in zwei Dimensionen: Der Leser wird einerseits textextern ein starkes Einfühlungsvermögen entwickeln, weil der Sprecher das Mädchen mit so viel Empathie beschreibt, andererseits aber textintern durch das empathische Verhalten des Mädchens gegenüber den Personen, die ihm begegnen.

Deswegen tritt als *marginale* Emotion *Bewunderung* beim Leser auf. Zum

Semen, von semantisch distinktiven Merkmalen.

Schluss allerdings kommt dann die *Enttäuschung*, was auch im Gespräch mit den Probanden in der Fallstudie zur „Gedichtsstunde“ festgestellt wurde.

1. Solche Texte, die einen Widerspruch zwischen den fiktiven und realen Verhältnissen thematisieren, geben den Schülern mehr Anstoß zum Meinungsaustausch und damit zur Entwicklung der Ausdrucksfertigkeit. Außerdem wird hier der Gebrauch von Argumentationsstrategien geübt.
2. Die Analyse der lyrischen Texte erfolgt nach folgendem Schema:
 - a) Der Lehrperson wird ein Leitfaden zum Herausfinden und zur Akzentuierung der Schwerpunkte des Unterrichts gegeben: Analyse auf lexikalisch-inhaltlicher Ebene, Wortschatzerweiterung, Herausforderung von Empathie (soziale Kompetenzen), Entwicklung der Sprach- und Argumentationskompetenzen.
 - b) Die Schüler werden mit den Schreibtechniken der lyrischen Texte vertraut gemacht, was den Anstoß zur Produktion eigener Texte geben kann. Die detaillierte Auseinandersetzung mit der Analyse lyrischer Texte kann es Schülern somit ermöglichen, eine eigene *Fähigkeit zu schreiben* zu entwickeln.

1. Die detaillierte Analyse der lyrischen Werke auf der emotionalen Ebene im Schulunterricht ermöglicht das nachvollziehende Verstehen dieser Werke, wodurch ein erlebnisorientierter Unterricht erreicht wird.

2. Ziele der Emotionsgestaltung

- a) In diesem Gedicht kommen Emotionen zur Sprache. Um das Gedicht zu *verstehen*, müssen Leser die eingesetzten Codes identifizieren. Anders formuliert, Leser müssen eigene *emotionale Muster* einbringen, gebildet entweder aus lebensweltlich oder literarisch angeeigneten Erfahrungen.

- b) Nachvollzug von Emotionen:

Der Leser soll die gestalteten Emotionen nicht nur identifizieren oder verstehen, sondern sie auch nachvollziehen. „Der Nachvollzug von Emotionen ist aber, anders als der von Gedankengängen, nicht neutral zu leisten.“⁴⁵⁹

Der Leser kann sich distanziert verhalten, wenn er eine Emotion identifi-

459 Winko, Simone 2003, S.142.

ziert: Er ist noch nicht involviert. Er wird erst involviert, wenn er die Emotionen nachvollzieht.⁴⁶⁰

Die durchgeführte Fallstudienreihe hat gezeigt, dass die Probanden motiviert waren, d.h. sie hatten die thematisierten Emotionen nicht nur identifiziert oder verstanden, sondern nachvollzogen und verbalisiert. In den Aufsätzen zeigt sich, dass *die gleichen* Emotionen, die im Text dargestellt wurden, von den Probanden – auch wenn ihre Aufsätze ein anderes Thema hatten – zum Ausdruck gebracht werden.

Die Annahme, dass die genannten erzähltechnischen Mittel⁴⁶¹ einen nachvollziehenden Zugang des Lesers zum Textinhalt wahrscheinlicher machen, hat sich bestätigt. Deswegen können solche Mittel mit dieser Absicht eingesetzt werden.

- c) *Übernahme* findet hier nicht appellativ statt, weil keine expliziten Aufforderungen an den Leser seitens des Sprechers erfolgen. Trotzdem – wegen des Bruchs in der Erwartung des Lesers – kann er sich nachträglich wertend zur handelnden Person verhalten, sich also auch wieder von ihr distanzieren.⁴⁶²

In ihrer Monographie analysiert Winko (2003) zahlreiche Quellen zum Schwerpunkt „Emotionen und das Fühlen“ und kommt zu folgenden Ergebnissen, die für die vorgelegte empirische Untersuchung relevant sind und die – wenn untersucht – in den durchgeführten Fallstudien auch untermauert wurden⁴⁶³:

1. Emotionen bilden essentielle Bestandteile der menschlichen Psyche, und die Beschaffenheit und Funktion der Emotionen sind zu klären. Hier sind wiederum zwei Positionen zu differenzieren:
 - a) Emotionen sind als Produkte von Sinnes- bzw. Organempfindungen und als die „innere Seite psychologischer Vorgänge“ erklärbar. Diese Auffassung geht meist mit einer monistischen Rahmentheorie einher.

460 Vgl. ebd, S.143.

461 Ebd., S.110-118.

462 Dies wurde in der Fallstudie 2. *Stunde* „*Gedichtsstunde*“ der ersten Fallstudienreihe beobachtet.

463 Ebd., S.209-211.

b) Emotionen sind „rein seelische“ Phänomene, die unabhängig von Sinnesempfindungen entstehen, aber von solchen begleitet werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde von Position a) in Bezug auf literarische Texte ausgegangen, wonach die Emotionen als Produkte von Sinnesempfindungen zu identifizieren sind. Daher spielt das künstlerisch-literarische Konzept mit dem Einfluss von Musik und Bild eine primäre Rolle. Einige Ergebnisse der Fallstudien haben die oben genannten Positionen in Teilen belegt.

2. Das Fühlen bildet einen eigenständigen Zugang des Menschen zu seiner Umwelt. Diese Annahme wird von den oben genannten Positionen 1.a) und 1.b) gestützt, die Beschaffenheit dieses „Zugangs“ wird aber unterschiedlich bestimmt. Er kann
 - a) als subjektiver Prozess aufgefasst werden, in dem das Individuum seine Befindlichkeit ausdrückt und so zur Umwelt in Beziehung setzt, oder
 - b) als interaktiver bzw. sozialer Prozess, der die Bedürfnisse des Individuums mit denen der Umwelt in Beziehung setzt.

Bei der *Herausbildung* von Empathie mittels literarischer Texte sind alle oben kurz skizzierten erkenntnistheoretischen Grundlagen von großer Bedeutung. Dabei steht aber die Position 2b) im Vordergrund, indem Fühlen u.a. *in Form von Empathie* als sozialer Prozess aufgefasst wird.

1. Emotionen sind wesentliche Begleiterscheinungen alternativer Erkenntnisformen; sie werden von der Erkenntnis ausgelöst und indizieren zugleich, dass sie gelungen ist. In neomystischen Positionen etwa ist es das gesteigerte Glücksgefühl bzw. die mystische Verzückung, die den Vollzug der *unio mystica* anzeigt; beim frühen Nietzsche begleitet das dionysische Entzücken das Zerbrechen des *principii individuationis*, beim späten Nietzsche nennt sich diese Lust „Willen zur Macht“⁴⁶⁴.

Vygotskij⁴⁶⁵ kommt bei der Analyse der Theorie von James⁴⁶⁶ zu der Ansicht, dass die ästhetische Wahrnehmung *ohne die begleitenden Erkenntnisformen* einfach ästhetischer Genuss ist, was keine emotionsaus-

464 Dazu Wall, Ralph: Der Wille zur Macht – der Wille zum Nichts: Über den Willen zur Macht in Friedrich Nietzsches Philosophie; 2003, S.57-67.

465 Vgl. Vygotskij, Lev Semënovič 1996, Bd. 15, S.65.

466 Vgl. James, W.: Psychologie; 1909, S.384.

lösende Funktion erfüllen kann und nur als Empfindung betrachtet wird. Dagegen unterstützen solche Erkenntnisformen wie moralische Genugtuung, Dankbarkeit sowie Erleichterung bei der Lösung eines Problems die Entstehung von Emotionen. Diese Erkenntnis ist relevant und grundlegend für *die Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts* insofern, als dass 1) der Ausgleich zwischen den beiden Ebenen angestrebt wird; 2) die Thematisierung von moralisch-ethischen Normen sowohl *die Herausbildung von Empathie* als auch *den Ausgleich zwischen den beiden Ebenen* des Unterrichts fördern.

2. Für die Entstehung von Emotion ist der *Fluss der Energie*, der im äußeren Ausdruck nur durch die *körperliche Beteiligung* realisierbar wird,⁴⁶⁷ Voraussetzung. Andererseits intensiviert die körperliche Beteiligung unter dem emotionalen Input den Fluss der Energie und verstärkt dadurch die Emotion. Somit wird offensichtlich, dass auch für die Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichts sowohl die körperliche Beteiligung der Schüler als auch der äußere Ausdruck des emotional Erlebten eine wichtige Voraussetzung ist. Das Ausschließen der körperlichen Beteiligung beim äußeren Ausdruck des emotional Erlebten hemmt die Verstärkung von Emotion und behindert dadurch die Entwicklung zahlreicher Kompetenzen im Unterricht. Daher ist die Wechselwirkung zwischen emotionalem Erleben und emotionalem Verhalten⁴⁶⁸ im Unterricht von Bedeutung.
3. Die Auseinandersetzung mit moralisch-ethischen Normen und Werten trägt zur Entstehung von Emotionen bei, aber nur unter der Verbindung des Emotionalen mit dem Kognitiven im Sinne des Rationalen, wobei der kognitiv-rationale Akt vorrangig sein sollte. Das wird folgendermaßen begründet:

[...] wenn wir nicht zittern gegenüber der Gerechtigkeit, oder ein Prickeln empfinden gegenüber einem Akt der Großmut, dann kann der psychische Zustand, in dem wir uns befinden, überhaupt kaum ein emotionaler genannt werden. Er ist dann in Wirklichkeit nichts als eine intellektuelle Wahrnehmung davon, wie gewisse Dinge zu nennen sind – nett, richtig, witzig, großmütig usw. Ein derart urteilender Geisteszustand müßte eher der Klasse der Erkennenden als jener der emotionalen Akte beigezählt werden.⁴⁶⁹

467 Vgl. Vygotskij, Lev Semënovič 1996, Bd. 15, S.14, 39.

468 Ebd., S.64.

469 James, W. 1909, S.385 zitiert nach Vygotskij 1996, Bd. 15, S.108.

4. Aus dem zuletzt genannten Punkt ergibt sich zugleich die Notwendigkeit der Herausbildung von Empathie zur Förderung des emotionalen Zustandes bei der Thematisierung von Emotionen im Unterricht.
5. Emotionen stellen ein Phänomen dar, an dem sich die Sprache zu bewähren hat. Hier ist Winkos Position zuzustimmen, nach welcher Emotionen von der Alltagssprache nicht angemessen ausgedrückt werden und daher als Beleg für deren Begrenztheit gelten können. Daher ist eine Beschäftigung mit *kanonischen bzw. kanonisch erachteter Literatur*⁴⁷⁰ Voraussetzung für die Wortschatzerweiterung und die damit verbundene Entwicklung von Sprachausdruck und Schreibfertigkeit der Schüler.

Die o.g. Position dient als Argument, um das *poetische Sprechen* als besonders privilegierte Art der Sprachverwendung auszuweisen. Gérard Genette erinnert in seiner neueren Studie an eine analoge Unterscheidung; während Valéry eine Unterscheidung trifft zwischen dem Alltagsdiskurs, der sich in seiner Rezeption erschöpft, und dem poetischen Diskurs, der immer wieder aus seiner Asche aufersteht, weil er permanent dazu auffordert, sich selbst in seiner Form zu reproduzieren.⁴⁷¹

Anhand der Theorie der Verbindung von kognitiv-rationaler und emotionaler Ebene im Schulunterricht kann man zur kognitiven und rationalen Erkenntnis unter dem interkulturellen Ansatz auch lyrische bzw. poetische Texte behandeln, um einerseits Wissenserwerb und Wortschatzerweiterung der Schüler zu fördern, und andererseits das *poetische Sprechen* durch die Thematisierung und durch die Schaffung von Emotionen zu aktivieren.

Bei der Vergleichsanalyse der Texte aus verschiedenen Gattungen in Bezug auf die KMK-Bildungsstandards geht Willenberg⁴⁷² davon aus, dass die neuen Lehrpläne vorschlagen, Texte aus verschiedenen Epochen zu behandeln. Als Beispiel nimmt er das Gedicht „Seraphine IV“ von Heinrich Heine und „Inscription“ von Erich Fried zum Thema „Liebe“. Dabei unterscheidet er zwei Arten der Lektüre: globale Lektüre und genaue, lokale Lektüre. Die beiden Lektürearten seien für die Bildung mentaler Modelle, d.h. der Vorstellung von Figuren, Räumen und Konstellationen notwendig. Daher ist auch im Rahmen dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Literaturgat-

470 Was in dieser Arbeit als *Hochliteratur* bezeichnet wird.

471 Vgl. „*Se faire reproduire dans sa forme*“: Valéry zitiert nach Winko, Simone 2003.

472 Willenberg, Heiner 2004, S.6-15.

tungen notwendig, und zwar mit Hilfe von *verschiedenen Medien*, um im Unterricht die zahlreichen Kompetenzen der Schüler sowie ihren kontinuierlichen Wissenserwerb als Voraussetzung für die Entwicklung der Kompetenzen „Lesen“, „Sprechen“, und „Schreiben“ zu fördern, und zwar im mehrdimensionalen Rahmen als Gesamtheit und unter wechselseitiger Wirkung.

5.3.4 Text-Musik-Bild-Interaktion mit Anschlusskommunikation. Vom Leseverstehen zum sprachlichen Ausdruck

*Als besondere Herausforderung für die Rechtfertigung literarischer Bildung als Unterrichtsziel ist die Frage nach der Schichtabhängigkeit des Bildungsbegriffs und die Infragestellung der literalen Kultur durch die audiovisuellen Medien zu sehen.*⁴⁷³

In der Regel gibt es bei allen Viel- und Schnell-Leseprogrammen keine institutionalisierte Form der Anschlusskommunikation über die gelesenen Texte. Die bislang vorliegenden empirischen Befunde zum Viellesen sind durchaus uneinheitlich und in der Tendenz eher ernüchternd. Das künstlerisch-literarische Konzept aufgrund des fächerübergreifenden Ansatzes mit der unterstützenden Rolle von Visualisierung in Form von Malerei löst die Bereitschaft der Schüler zur anschließenden Kommunikation aus. Bei der Betrachtung eines Kunstwerkes mit den dargestellten Personen, Gegenständen und Landschaften wird nicht nur die Ratio, sondern es werden auch die Emotionen angesprochen. Eine solche Wechselwirkung fordert und fördert Sensibilität für Sprache und Wahrnehmen. Die Text-Musik-Bild-Interaktion beeinflusst die Phantasie der Schüler so, dass sie sich in eine der geschilderten Situationen oder Personen im Bild hinein versetzen und sich dadurch vorstellen können, wie und was die im Bild dargestellte Person reden, fühlen und erleben könnte⁴⁷⁴:

⁴⁷³ Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition; 2001, S.170.

⁴⁷⁴ Vgl. Kapitel 8.3.5.2 *Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibweise im Rahmen der Studie.*

Schüleräußerungen zeigen dies in beeindruckender Weise:

Geschichte: *Es war eine sehr nette reiche Frau. Die in einem sehr hochliegenden Haus wohnte vonaus man einen tollen Blick hatte. Doch früher war sie sehr arm und wurde adoptiert von sehr bemitleidenden leuten. Bevor sie adoptiert wurde hatte sie sehr leiden müssen. Jetzt als erwachsene Frau ist sie sehr helfend und hat sehr viel Mitleid mit armen Leuten, denn sie selber ist ja nun sehr reich. Oft sah sie arme Kinder und dachte dann gleich an ihre Kindheit zurück. Oft kamen Kinder die auch arm waren zu ihr. Sie war immer für die armen Kinder da und hatte selbst schon Kinder adoptiert um den Kindern zu helfen. Wenn andere Kinder sie besuchten war sie immer hilfsbereit und jeder Situation durften sie zur ihr kommen. Das Bild zeigt gerade wie sie zu Kindern geht um ihnen zu helfen, wenn die Kinder da waren gab sie ihnen alles was sie haben wollten!*

Die Musik in der Kombination mit dem Text und Bild fördert die *imaginären*⁴⁷⁵ Gedankenabläufe der Probanden, in denen sie das bereits selbst entworfene *Situationsmodell* anhand des Textes, in diesem Fall das Märchen bzw. Gedicht „Die Sterntaler“, im Musikstück – durch den Klang der Töne und davon abgeleiteten Assoziationen und Erinnerungen – erkennen und erweitern. Die Erweiterung *des Situationsmodells* erfolgt dadurch, dass die Probanden auf einer höheren, *metakognitiven Ebene* erneut dieses Situationsmodell im *Affekt*⁴⁷⁶ erleben. Die *metakognitive Ebene* wird von den Probanden erreicht, weil die Musiktöne Assoziationen bewirken, die an die Erinnerungen an frühere Erlebnisse, auch aus dem persönlichen Bereich, angebunden sind. Das kognitionspsychologische Modell des Leseverstehens von Kintsch und

475 Vgl. Evans, Dylan: Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse; 2002.

Das Imaginäre ist ein Sammelbegriff für alles „Bildhafte“. Dazu gehören sowohl materielle Bilder als auch mentale Vorstellungsbilder, die individuell oder kollektiv sein können. Im engeren Sinn wird der Begriff in der Theorie des französischen Psychoanalytikers Jacques Lacan analog zu den Begriffen des Symbolischen und des Realen, eine der drei Strukturbestimmungen des Psychischen, bezeichnet.

476 *Affekt* bzw. *Affektivität* ist ein Begriff für die ganze Sphäre der mentalen Phänomene, die mit einer Veränderung des subjektiven Befindens und Erlebens einhergehen und auf Vorstellungs- und Denkinhalte einwirken. Semantisch gesehen ist der Begriff *Affektivität* eher im wissenschaftlichen und medizinischen Sprachgebrauch angesiedelt, während der Begriff *Emotionalität* eher die Charaktereigenschaft eines Menschen meint, über lebhafte Gefühle zu verfügen. Der Begriff *Affekt* wird oft auch als Gegenpol zum Begriff Kognition verwendet (das Herz gegen den Verstand, bzw. das Gefühl gegen Rationalität), obwohl die Forschung mittlerweile davon ausgeht, dass Kognitionen affektive Zustände hervorrufen oder beeinflussen als auch affektive Zustände kognitive Prozesse wie Entscheidungen oder Urteile beeinflussen.

van Dijk ist auch auf Hörverstehen⁴⁷⁷ übertragbar. So entwickelt ein *involvierter* Hörer beim Genießen eines Musikstückes sein „Situationsmodell“, indem er zu seinem Vorwissen, jetzt aber infolge seines affektiven Zustandes, greift.

Nach Lacan sind drei Strukturbestimmungen des Subjekts, erstens Reales, z.B. Bedürfnisse⁴⁷⁸, zweitens Imaginäres, also materielle und mentale Bilder, und drittens Symbolisches, d.h. die Ordnung der Sprache, das sprachliche Handeln und die sprachliche Form, miteinander verbunden. Jeder dieser Bestandteile des Psychischen bedingt die anderen beiden, so dass die drei Begriffe eine unauflösbare Einheit bilden. Löst man einen von ihnen aus dem Gesamtgeflecht heraus, lösen sich auch die Übrigen und das Geflecht verliert seine Kohärenz. Die Text-Musik-Bild-Interaktion aufgrund des künstlerisch-literarischen Konzepts im Unterricht unterstützt diese Einheit der drei Strukturbestimmungen des Subjekts und hilft ihm *seine Bedürfnisse im imaginären Gedankenlauf zu versprachlichen*.

So kann der Rezipient unter dem Einfluss der die Phantasie anregenden Funktion des Bildes und der Musik die visuellen und akustischen Inhalte nach seinen Bedürfnissen und, ausgehend von seinem Vorwissen, neu wahrnehmen, neu erleben und neu beschreiben⁴⁷⁹:

Proband 2: *Weil die Melodie traurig klingt und das Gedicht ein wenig traurig ist. Die Melodie ist schön. Die Melodie ist sanft.*

Proband 3: *Es klang irgendwie wie eine kalte, regnerische Nacht.*

Proband 4: *Es passt zu den Absätzen. Der Absatz, wo die Sterne zur Erde fielen, wurde gut in der Musik herübergebracht.*

Proband 6: *Weil das erste Musikstück sehr liebevoll ist und, weil das Mädchen ja ungefähr auch so ist passt es am besten dazu.*

Proband 29: *Die Musik könnte auch erklären wie die Taler vom Himmel fallen.*

Proband 31: *Weil am anfang ist ja auch ein Regenschauer dann am Schluss wird es wider lauter wenn die Sterntaler vom Himmel fallen.*

477 Siehe Probandenaussagen im Kapitel 8.3.5 *Auswertung des Fragebogens zur Musikstunde*, auch unten: Die Aussagen der Probanden dienen dazu als Beleg: Die Probanden entwickeln beim Hören ihr „Situationsmodell“, indem sie zum Vorwissen (Märchen und Gedicht, Kenntnisse aus dem Musikunterricht) greifen und die Wirkung der Musik in diesem Zusammenhang analysieren.

478 Vergleichbar mit dem Freudschen *Es*, siehe unten Abb.13; Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cber-Ich> (15.04.2006).

479 Vgl. Probandenaussagen, Kapitel 8.3.4 *Auswertung des Fragebogens zur Musikstunde*.

Die traditionelle Ausdruckstheorie nach Gombrich unterstellt, dass „[...] die Künstler ihre eigenen Empfindungen und Erlebnisse in Form eines Kunstwerkes an den Empfänger weiterreichen, der nun seinerseits dieselben Gefühlserlebnisse auf sich wirken lassen könne [...]“⁴⁸⁰ Als Lehrperson müsste man sich im Deutschunterricht darum bemühen, bei den Schülern die Fähigkeit zum Empfinden und Erleben zu entwickeln. Dieser Zugang zu den literarischen Texten in der Kombination mit der Kunst könnte den Schüleraufsatz ausdrucksvoller, reicher an Gedanken und durch die wechselwirkenden Relationen zwischen Eindruck ↔ Ausdruck auch umfangreicher und eindrücklicher machen. Die bloße Schilderung der Ereignisse und Fakten wird durch die zusätzliche Wahrnehmungsbeschreibung den Aufsatzstil und seine Wirkung auf einen potenziellen Leser faszinierender machen. Die historischen Ereignisse, kunstgeschichtlichen Informationen, philosophischen Strömungen, die im Hintergrund eines literarischen Textes und eines Kunstwerkes aus der gleichen Epoche stehen, werden beim Reden und Schreibenlernen die Schüler besondere Schattierungen erkennen lassen, die *die journalistischen Fertigkeiten* prägen können. Man sollte bei der Entwicklung dieser Fertigkeiten nicht nur die Berufsorientierung zum Ziel haben, sondern auch daran denken, die Schüler auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf einem intellektuell anspruchsvollen Niveau vorzubereiten.

Die praktische Realisierung der Entwicklung der *journalistischen Fertigkeiten* kann man mit einigen Techniken des Vortrags der antiken Rhetorik verbinden. Cicero und Quintilian⁴⁸¹ definierten die fünf Hauptaufgaben des Redners wie folgt:

1. Unterweisung in Auftreten und mündlichem Vortrag <actio> und <pronuntatio>.
2. Ausarbeitung einer Rede <officia oratoris>.
3. Auffinden des Stoffes <inventio>.
4. Wirkungsvoller Anordnung und Gliederung <dispositio>.
5. Einprägen der Rede ins Gedächtnis <memoria>.

Wie die Auflistung zeigt, basierten die Redetechniken von Cicero und Quintilian weniger auf den emotionalen (<actio>), sondern vorwiegend auf den ko-

480 Ernst Gombrich in einem Brief an Ernst Robert Curtius von 12.4.1948, zitiert nach: Meyer-Kalkus, Reinhart: Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert; 2001, S.44.

481 Vgl. Meyer-Kalkus, Reinhart 2001, S.223.

gnitiv-rationalen (<pronuntatio>, <officia oratoris>, <inventio>, <dispositio>, <memoria>) Grundlagen. Einige von diesen Techniken könnten sogar heute als Ausgangspunkt sowohl bei der Entwicklung der *journalistischen* als auch *darstellerischen Fertigkeiten* im Unterricht dienen. Aber für die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks sind sie *nicht* ausreichend, denn die Hauptaufgabe des Redners in der Antike war die Überzeugungskraft seiner Rede. Deshalb ist sie in etwa mit dem heutigen Referat zu vergleichen. Solche Rede bzw. das Referat ist ein im Voraus vorbereiteter und kein spontaner sprachlicher Ausdruck. Das Aufsatzschreiben im Unterricht dagegen verlangt, sich zu einem Thema spontan und gewandt frei äußern zu können. Darum wäre der Vorschlag, die Technik *Auffinden des Stoffes* <inventio> (3) in dem Sinne, dass *Zusammenhänge zwischen den historischen Ereignissen, kunstgeschichtlichen Informationen, philosophischen Strömungen, die im Hintergrund eines literarischen Textes und eines Kunstwerkes aus der gleichen Epoche stehen*, zu erfassen, zu verstehen und weiter zu erforschen. Die Verbindung der Techniken *Auffinden des Stoffes* <inventio> (3) und *Einprägen der Rede ins Gedächtnis* <memoria> (5) in Form von *Wortschatzerweiterung- und Einprägung* sollte zu den üblichen Gegenständen des Literatur- und Sprachunterrichts werden. Unter diesem Ansatz könnten diese Techniken anhand kreativer Verfahren auf Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts und unter der Berücksichtigung der emotionalen Steuerung des Unterrichts zum regulären Üben und Praktizieren werden, um die Herausbildung des anspruchsvollen sprachlichen Ausdrucks der Schüler zu ermöglichen. Somit würde auch beim Lernenden die nachvollziehbare Vorstellung des kognitiven Prozesses der motivationalen Informationsverarbeitung, also *zu welchem Zweck und aus welchem Grund lesen*, und der emotionale Aspekt, also *mit welchen Bedürfnissen und Gefühlen lesen*⁴⁸², erreicht.

482 a.a.O. zitierte Bettina Hurrelmann 2002 nach Gold, Andreas 2007, S.11-12.

5.4 Zusammenfassung

Aus den Erkenntnissen, die aus der Analyse verschiedener theoretischer Bereiche gewonnen wurden, lassen sich im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit folgende Schlüsse ziehen:

- Die Umgestaltung des Unterrichts durch eine bewusste Verknüpfung der emotionalen mit der kognitiv-rationalen Komponente fördert die Verbesserung des Leseverstehens und die davon abhängigen Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler.
- Deshalb müssen sich Rezeption und Produktion im Unterricht wechselhaft ergänzen.
- Durch die Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichtsvorganges wird automatisch die kognitiv-rationale Ebene verstärkt, weil Emotionen zu eigenen Produktionen *drängen*, wo die *Rekonstruktion* eines Textes – z.B. *Nacherzählen* – zur *Vorstufe der konstruktiven Leistung* – wie z.B. dem Verfassen eigener Texte – wird.
- Eine Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebene des Unterrichts unter dem multimedialen Einfluss fördert nachvollziehende Emotionen, eine Tatsache, die die Fallstudien im empirischen Teil der Arbeit belegen. Dies ist für die Entwicklung der empathischen Fähigkeiten grundlegend.
- Kognition wird hier als Informationsverarbeitung verstanden, die auch die Wahrnehmung, Erinnerung an Situationen, Objekte sowie die Verarbeitung von sensorischen Reizen umfasst.
- Emotionen sind „rein seelische“ Phänomene. Deshalb wird das künstlerisch-literarischen Konzept bei der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Komponente des Unterrichts erforderlich, denn die Emotionen allein sind noch nicht ausreichend.
- Die Auseinandersetzung mit den Werken der Kunst, insbesondere der Malerei, der Musik und der Lyrik führt zu einer Bereicherung bzw. Verbesserung des Sprachausdrucks, denn Emotionen können von der Alltagssprache nicht angemessen ausgedrückt werden. In diesem Zusammenhang treten Emotionen als Mittel kognitiver Erkenntnis auf.
- Das dargestellte Verstehensmodell, das sich im Kern an Kintsch und van Dijk orientiert, wird nicht als Testmodell, sondern als Grundlage des Lese-

verstehens verstanden, u.a. auf der inferenziellen Ebene.

- Ein fächerübergreifender Ansatz und die komparatistische Zugangsart sowie eine ästhetische Konzeptualisierung des Unterrichts ermöglichen dem Schüler eine vielseitige Welterfahrung, die erst durch ein mehrdimensionales Leseverstehen offenbar wird.⁴⁸³

⁴⁸³ Dazu auch ausführlich in den nachfolgenden Kapiteln.

6. Wechselwirkung von Leseverstehen und Sprachbeherrschung

In diesem Kapitel geht es in erster Linie um die Frage, ob der Prozess des Sprachausdrucks, sei es mündlich oder schriftlich, kognitionspsychologisch identisch zum Prozess des Leseverstehens verläuft.

Aus eigener Erfahrung aus dem fremdsprachlichen Unterricht kann jeder Betroffene nachvollziehen, dass Leseverstehen eines Textes bei der permanenten Verbindung der *Oberflächenrepräsentation* – Prozesse der Worterkennung, kurzfristige Speicherung von Textinhalten auf der Wortebene und interne Abbildung syntaktischer Strukturen – parallel zur Bildung der eigenen *Situationsmodellebene* verläuft. Hier können Kohärenzbrüche beim Textverstehen sowohl auf der *Oberflächenrepräsentation* als auch auf der *Situationsmodellebene* entstehen. Ähnlich verhält es sich beim Nacherzählen des Inhaltes eines fremdsprachlichen Textes: Das Leistungsniveau beim Nacherzählen eines fremdsprachlichen Textes wird davon abhängen, ob die Kohärenzbrüche auf der Ebene der *Oberflächenrepräsentation*, d.h. im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik, und auf der *Situationsmodellebene* vorkommen oder nicht, und ob sie unter dem Einfluss der Instruktionen von außen im Problemlöseprozess überwunden werden können oder nicht. Je breiter seine lexikalisch-semantische, syntaktische Palette, je umfangreicher sein (Welt-)Wissen ist, desto mehr Chancen hat das Individuum, mit dem Nacherzählen – bzw. mit dem Verstehen – eines fremdsprachlichen Textes zurecht zu kommen. Dasselbe gilt auch für einen muttersprachlichen Text. Je höher – im Sinne von anspruchsvoller – sein lexikalisch-semantisches, syntaktisches Niveau ist und je spezifischer sein Inhalt, desto mehr Fertigkeiten und (Welt-)Wissen werden von einem Leser zur Entschlüsselung dieses Textes vorausgesetzt. Dementsprechend werden die Fähigkeiten des Individuums, den Inhalt des Textes im Langzeitgedächtnis zu speichern, um später, wenn dies notwendig sein sollte, diese Informationen abrufen zu können, mit seinem lexikalisch-semantischen, syntaktischen Niveau und seinem (Welt-)Wissen zusammenhängen. Ein sehr wichtiger Punkt sei an dieser Stelle erwähnt: Die *affektiven Momente* im Unterricht tragen zum Abrufen des Vorwissens und Könnens besonders bei.⁴⁸⁴

Die Speicherkapazität des Inhaltes eines Textes (*bottom-up*) eines Individuums

484 Der Untersuchung dieser Frage wurde die erste Fallstudienreihe gewidmet. Siehe Ergebnisse.

wird von seiner Ausdrucks- und (Welt-)Wissensqualität (*top-down*) bedingt, d.h. die Förderung der Ausdrucks- und (Welt-)Wissensqualität eines Individuums wird seinen Gedächtnisparameter vergrößern. Dabei spielt der *fächerübergreifende Ansatz immer noch* eine wesentliche Rolle.

6.1 Lev Nikolaevič Tolstoj: Seine pädagogischen Überlegungen

Es ist bemerkenswert, dass Lev Tolstoj sich über den *fachübergreifenden, den Fächer verbindenden Ansatz* bezüglich des Geschichts- und Geographieunterrichts bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts geäußert hat.⁴⁸⁵

Im Fach Geschichte oder Geographie soll man allgemeine Informationen über die historischen Ereignisse oder die Welt im Allgemeinen vermeiden, obwohl man die beiden nicht trennen darf. Der Schüler kann kein Interesse für die historischen und geographischen Verallgemeinerungen haben, wenn er nicht begreift, was sich hinter seinem Wissenshorizont befindet, und von dem staatlichen System, Macht, Krieg und Recht, was das Fach „Geschichte“ beinhaltet, noch keine Ahnung hat. Damit er an der Geschichte und an der Geographie Interesse findet, muss er von den historischen und geographischen Schilderungen beeindruckt werden.⁴⁸⁶

Hier äußert sich Tolstoj gegen den lediglich kognitiv-rationalen Zugang zum fächerübergreifenden Unterricht. Mit diesem Zitat plädiert er für die Verbindung der emotionalen und der kognitiv-rationalen Komponente im Rahmen des fächerübergreifenden Ansatzes, um bei den Schülern einen nachvollziehenden Umgang mit den Lernmaterialien zu erreichen.

Während seiner didaktisch-pädagogischen Auseinandersetzung im Landgut „Jasnaja Poljana“ bewegten Tolstoj die Probleme der russischen Volksbildung. Der Hauptgedanke war die praktische Realisierung der Ideen von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) über eine natürliche Erziehung. Lev Tolstoj protestierte gegen eine dogmatische, starrsinnige Erziehung des Kindes.

Der Mensch wird vollkommen geboren – ein großes Wort, ausgesprochen von Rousseau, ein Wort, das so fest und wahr bleibt wie ein Stein. Zur Welt gekommen, ist der Mensch das Urbild von Harmonie, Wahrhaftigkeit, Schönheit und Güte.⁴⁸⁷

485 Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij; 1957, Bd. 22 („Azbuka“ 1872), S. 180 -181 (hier fasst Tolstoj allgemeine Anweisungen für eine Lehrperson).

486 Ebd., S. 191 (Übersetzung der Verfasserin dieser Arbeit).

487 Zitiert nach Schklowski, Viktor: Leo Tolstoj. Eine Biographie; 1981, S.259.

Deshalb wollte er anhand seiner didaktisch-methodischen Ausarbeitungen den *nachvollziehenden, vielseitigen, fächerübergreifenden Wissenserwerb* der Schüler fördern. Dabei ging es ihm um den *motivational-affektiven Bezug* zum *Lesen und Schreiben* unter dem Fächer verbindenden Ansatz.⁴⁸⁸ In Bezug auf den Schreibunterricht war es Lev Tolstoj sehr wichtig, die Schüler *für eine Perspektivenübernahme zu sensibilisieren*. Aus seinen Beobachtungen im Schreibunterricht hat er geschlossen, dass *nicht alle Schüler das gleiche emotional-rationale Potenzial und die Fähigkeit zur Sensibilität und Feinfühligkeit haben*. Nach Tolstoj's Ansicht konnte sein Schüler, Vassilij Morosov, in der Skizze Fed'ka genannt⁴⁸⁹, am besten spannende Schilderungen der Handlung und eine detaillierte, gefühlvolle Charakteristik der Personen in seine Erzählung integrieren.⁴⁹⁰ Lev Tolstoj hat festgestellt, und erwähnt es auch in seinen Manuskripten, dass, wenn der Schüler sich in die Rolle der handelnden Person versetzen kann und im Stande ist zu spüren, was dabei die handelnde Person denken, sagen und fühlen könnte, und seinen Aufsatz eben aus dieser Perspektive schreibt, dann diese Erzählung am spannendsten ist. In der fachdidaktischen Diskussion, wo die Begriffe wie *Empathie, Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen* und andere *affektive Komponenten*,⁴⁹¹ auftauchen, geht es ausschließlich um *Leseverstehen* und nicht um die Entwicklung des sprachlichen und schriftlichen Ausdrucks. In seiner pädagogisch-didaktischen Tätigkeit trug Lev Tolstoj den Kindern auf, selbst Geschichten zu schreiben. Dabei war er der Meinung, dass die *Hauptprinzipien zum Aufsatzschreiben ein großes Angebot zur Themenauswahl, die Bestimmung des Aufsatzumfangs und ein innerer Aufbau sowie das Vertrautmachen mit verschiedenen Verfahren beim Schreiben seien*⁴⁹². Tolstoj hat in seinen Manuskripten folgende Bemerkung dazu gemacht:

Viele kluge und talentierte Schüler schrieben Unsinn, schrieben: „Der Brand war angezündet, es wurde geschleppt, und ich ging auf die Straße“, – und es kam nichts heraus, obwohl der Inhalt des Aufsatzes reich war und obwohl das Beschriebene sehr tiefen Eindruck beim Kind hinterließ. Die Kinder verstanden das Wichtigste nicht: Wozu schreibt man, und Was ist das Gute am Schreiben? Sie begriffen die Kunst nicht – die Schönheit des Lebensausdrucks im Wort und die Begeisterung für diese Kunst.⁴⁹³

488 Vgl. Tolstoj, Lev Bd. 22 („Azbuka“ 1872).

489 Dazu siehe auch in: The lessons of Yasnaya Polyana. In: Šilbajoris Rimvydas: Tolstoy's aesthetics and his art; S. 41-67.

490 Vgl. Tolstoj, Lev: Wer von wem sollte das Schreiben lernen – die Bauernkinder von uns oder wir von diesen? Bd. 8, S.301-324.

491 Vgl. Rosebrock, Cornelia; Christmann, Ursula 2006; S.166-167.

492 Dazu siehe die Auswertung des Fragebogens (I) der empirischen Untersuchung.

493 Übersetzung aus dem Russischen von der Verfasserin dieser Arbeit, vgl.: Tolstoj, Lev: Pedagogičeskie statji von 1860-1863, Bd. 8, S.301.

Tolstoj als guter Kenner und Können des sprachlichen Ausdrucks hat schon damals festgestellt, dass sogar dann, wenn die Schüler ihre Erlebnisse aus der persönlichen Erfahrung beschreiben, ihr emotionales Engagement allein nicht ausreicht, um spannende Geschichten zu verfassen: Er ist der Meinung, dass ein *Vertrautmachen mit verschiedenen Verfahren beim Schreiben*⁴⁹⁴ notwendig ist. Hieraus resultiert sein Plädoyer für die Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen beim Aufsatzschreiben.

Für die Evaluierung und Fundierung *der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts* sind die oben kurz beschriebenen, von Tolstoj ausgearbeiteten und praktizierten Ansätze und Verfahren, aus folgenden Gründen von Bedeutung:

1. Tolstojs Schlussfolgerungen in Bezug auf *Lesen und Schreiben* sind sowohl für die Begründung der *Theorie* der Verbindung der emotionalen und der kognitiv-rationalen Ebenen als auch für die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben, d.h. für die Entwicklung der Schreibfertigkeiten eine Voraussetzung:
 - *Das große Angebot zur Themenauswahl* in Form von Erlebnisaufsätzen⁴⁹⁵.
 - Die Bestimmung des Aufsatzumfangs und seiner Schwerpunkte.
 - *Das Vertrautmachen mit verschiedenen Verfahren beim Schreiben*.⁴⁹⁶
1. Die *Theorie einer Synthese der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts* ermöglicht den nicht einseitigen kognitiv-rationalen Zugang zur Förderung des Leseverstehens, statt dessen eröffnen *emotionale und kognitiv-rationale Komponenten im Rahmen des fächerübergreifenden Ansatzes* neue *Lesedimensionen*, die zur Unterstützung des Leseverstehens relevant sind.
2. Die vertretene *Theorie* verbindet *Lesen und Schreiben* als Schülerkompetenz mit der Herausforderung von *Empathie*, denn nach Tolstoj gilt: *„Wenn der Schüler sich in die Rolle der handelnden Person versetzen kann und im Stande ist zu spüren, was die handelnde Person denken,*

494 Was offensichtlich der Methode des *Kreativen Schreibens* fehlt.

495 Vgl. mit den Probandenaufsätzen zur 3. Stunde „*Kunststunde*“.

496 In dieser Arbeit sind es Wortschatzerweiterung, Umsetzung der grammatischen Formen zum Zwecke der Vermittlung der *Implikationen* im schriftlichen Ausdruck (sprachliche Meta-Ebene), Entwicklung von *journalistischen* Fertigkeiten, Aneignung zum Verfassen von Drehbüchern anhand von Bilderreihen.

sagen und fühlen könnte, und seinen Aufsatz eben aus dieser Perspektive schreibt, dann ist diese Erzählung am spannendsten.“⁴⁹⁷

Die Fächerverbindung *Deutsch, Musik und Kunst* hat diese Arbeit sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil verfolgt, um herauszufinden, inwiefern *Empathie* zur Förderung des *Lese-, Hör-, Sehverstehens* und zur Entwicklung des *Sprachausdrucks*, sei es schriftlich oder mündlich, beitragen kann.⁴⁹⁸

3. Der von Tolstoj praktisch realisierte *kulturelle*⁴⁹⁹ und *interkulturelle*⁵⁰⁰ Ansatz ist für die *Theorie einer Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts* ebenfalls von Interesse: *Das Überraschtsein* bei der Konfrontation mit anderen Kulturen im Rahmen des *fächerübergreifenden Ansatzes* fördert die emotionale, danach aber auch die kognitiv-rationale Seite des Unterrichts, indem zusätzliche Lesedimensionen für die Schüler eröffnet werden, die sowohl Leseverstehen fördern als auch den Sprachausdruck der Schüler positiv beeinflussen.

Lev Tolstoj hat nicht nur theoretisch einen Fächer verbindenden bzw. fächerübergreifenden Ansatz vertreten, sondern verwirklichte ihn auch praktisch in seiner pädagogischen Tätigkeit.

In dieser hat er auch die Notwendigkeit der geistlichen Literatur als *kulturelles Erbe* für den schulischen Unterricht verdeutlicht und nicht lediglich zur Förderung der moralisch-ethischen Werte. Aus seinen Manuskripten ist offensichtlich, dass er damit einen *kulturellen fächerübergreifenden Ansatz* verfolgt hat.

Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes spiegelt sich in seinem „ABC-Buch“ wider⁵⁰¹, indem er den Leseunterricht mit dem Bibelunterricht verbindet. Diesen Ansatz begründet Tolstoj folgender Weise:

497 Dazu auch Baron-Cohen, Simon 2006.

498 Siehe die Ergebnisse im empirischen Teil der Arbeit, Kap.8.

499 Siehe unten die Inhalte im ABC-Buch, z.B.: Rus' Taufe, Volodimer gute Taten, Lebensweise des Hochwürden unseres Vaters Sergij, Igumen von Radonež, des neuen Wundertäters.

500 Ebd., z.B.: (Feld-)Zug nach Kórsun' und Volodimers Taufe, der Kampf der Russen gegen die Pečenegen. Die Textpassagen wurden von Tolstoj der Nestorchronik entnommen und für die Schüler adaptiert. Die Nestorchronik enthält nicht nur historischen Informationen, sondern zeigt die kulturellen Unterschiede zwischen den Völkern (hier Griechen, Russen, Pečenegen). Dazu gehören auch einige Märchen, die Tolstoj in der Zeit seiner pädagogischen Tätigkeit geschrieben hatte, um die Kinder mit den fremden Kulturen vertraut zu machen.

501 Tolstoj, Lev Bd. 22 („Azbuka“ 1872), S. 119-140.

[...]. Ich wiederhole noch einmal meine Überzeugung, die vielleicht aus einer einseitigen Erfahrung entsprungen ist. Ohne Bibel ist die Entwicklung eines Kindes oder eines Menschen in unserer Gesellschaft ebenso unmöglich wie in der griechischen Gesellschaft ohne Homer. Die Bibel ist das einzige Buch, das sich für eine elementare Lektüre, für einen Unterricht der Kinder im Lesen eignet. Die Bibel muss nach Form und Inhalt allen Lehr- und Lesebüchern für Kinder zum Muster dienen.⁵⁰²

Im dritten Kapitel seines Manuskripts stellt er Lesetexte für Grundschul Kinder vor. Die Übersetzung der unten aufgeführten Ausschnitte aus seinem ABC-Buch zeigt auch die Verbindung von Leseunterricht und Geschichtsunterricht⁵⁰³ auf. Um davon einen Eindruck zu geben, seien eine Reihe von Titeln aufgelistet:

Das ABC-Buch, Lesebuch I (Kapitel III)

- *Nestorchronik*
- *Vom Mönch Filagrij (Makar'evsk)*
- *Vom Holzfäller Murin (Makar'evsk)*
- *Lebensweise des Hochwürden David (Dmitr. Rostovsk.)*
- *Bibel (Kapitel I). Das Evangelium nach Matthäus*
- *Kapitel XXIII*
- *Gottesgebet*
- *Glaubenssymbol*
- *Zehn Gebote*

*Die Nestorchronik*⁵⁰⁴, *Kniga Bytija (Kapitel I)* und das *Evangelium nach Matthäus* enthalten die Kurzfassung des Alten Testaments. Aus den Inhalten des ABC-Buches wird deutlich, dass Tolstoj das *verstehende Lesen* als Basiskompetenz für den Umgang mit Literatur seinen Schülern vermitteln wollte: So förderte Tolstoj beim Umgang mit den in Bibelpassagen verankerten Werten und Normen deren Nachvollzug anhand von Beispielen aus dem Leben und Wirken ehrwürdiger Persönlichkeiten. Dadurch fand die Realisierung seines didaktisch-pädagogischen Ansatzes statt.

Das ABC-Buch, Lesebuch II (Kapitel II)

- *Nestorchronik*
- *Ermordung des Askól'd und des Dir. Die Ansiedlung von Olég und Igor*

502 Tolstoj, Lev Bd. 8, S.88, S. 89.

503 Hier geht es um die Geschichte der *Heiligen Rus'*.

504 Die altrussische Chronik, zugeschrieben dem Mönch des Kiever Höhlenklosters Nestor, in der Redaktion des Abtes Sil'vestr aus dem Jahre 1116, rekonstruiert nach den Handschriften Lavrent'evskaja, Radzivilovskaja, Akademičeskaja, Troiskaja, Ipat'evskaja und Chlebnikovskaja. Ins Deutsche übersetzt von Ludolf Müller; 2001.

in Kiev⁵⁰⁵

- *Olégs Zug gegen die Griechen*⁵⁰⁶
- *Olégs Tod*⁵⁰⁷
- *Aus "Čet'i Minei"*⁵⁰⁸
- *Lebensweise des Hochwürden unseres Vaters Sergij, Igumen*⁵⁰⁹ von Radonež, des neuen Wundertäters
- *Kniga Bytija*
- *Kapitel II*
- *Kapitel III*
- *Das Lukas Evangelium. Kapitel XV*
- *Psalm XXXVI*

Das ABC-Buch, Lesebuch II (Kapitel II)

- *Nestorchronik*
- *Ígor's Zug gegen Griechen*⁵¹⁰
- *Ígor's Tod*⁵¹¹
- *Ól'gas Rache für Ígor'*⁵¹²
- *Ól'gas Taufe*⁵¹³
- *Svjatosláv*⁵¹⁴
- *Ól'gas Tod*⁵¹⁵
- *Svjatosláv's Zug gegen Griechen*⁵¹⁶
- *Svjatosláv's Tod*⁵¹⁷
- *Aus "Čet'i Minei"*
- *Das Wunder von Simeona Stolpnika mit dem Räuber (Makar'ew.)*

505 Vgl. Müller, Ludolf (2001), S.24.

506 Vgl. ebd., S.30.

507 Vgl. ebd., S.42.

508 Siehe unter <http://www.slavistik.uni-freiburg.de/inpers/lprojekte/grolese> (27.03.08) *Die Großen Lesemenäen des Metropoliten Makarij (Velikie Minei Cet'i Mitropolita Makarija) – ein deutsch-russisches Editionsprojekt.* Leitung: Prof. Dr. Dr. hc. Eckhard Weiher. „Alle in Russland gelesenen Bücher“ wollte der russische Metropolit Makarij (1482-1563), Berater Ivans des Schrecklichen, in einem umfangreichen Sammelwerk, den Großen Lesemenäen, vereinigt sehen. Die repräsentativ gestalteten Lesemenäen sollten eines der Zeichen dafür sein, daß Moskau in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts als Erbin von Byzanz zum Zentrum und Hort der Orthodoxie geworden war. [...] Diese Großen Lesemenäen waren in ihrem Grundbestand eigentlich Menologien mit Lesetexten für jeden Tag eines Monats, teils aus der Bibel, teils über Heilige, deren Gedenktag es zu feiern galt. Doch darüber hinaus ließ Makarij Hunderte von theologischen Schriften in die einzelnen Monatsbände ein – beispielsweise weitere und ausführlichere Lebensbeschreibungen von Heiligen und zahlreiche Werke der griechischen patriarchalischen Literatur, die seit dem 9. Jahrhundert von Süd- und Ostslaven übersetzt worden waren. Hinzu kamen aktuelle theologische und historische Texte aus der jüngeren russischen Vergangenheit, vor allem die Viten der 29 neu kanonisierten russischen Heiligen.“ (Weiher, E.; Smidt, S.O.; Skurko, A.I. (Hrsg.): Die großen Lesemenäen des Metropoliten Makarij. Uspenskij spisok. Bd. 1: 1.-11. März; 1997). Rothe, Hans ; Vereščagin, E.M. (Hrsg.): Gottesdienstmenäum für den Monat Dezember nach den slavischen Handschriften der Rus' des 12. und 13. Jahrhunderts; 1993.

509 „Igumen“ ist in der russisch-orthodoxen Kirche ein Kloostervorsteher oder -verwalter.

510 Dazu siehe auch Müller, Ludolf 2001, S.51.

511 Ebd., S.67.

512 Ebd., S.68-70.

513 Ebd., S.74-75.

514 Ebd., S.53, S.78-79.

515 Ebd., S.83.

516 Ebd., S.85.

517 Ebd., S.90.

- *Kniga Bytija*
- *Kapitel VI*
- *Kapitel VII*
- *Kapitel VIII*
- *Kapitel IX*
- *Das Evangelium nach Matthäus*
- *Kapitel XIII*
- *Kapitel XVIII*
- *Psalm IXXXIX*

Das ABC-Buch, Lesebuch IV (Kapitel II)

- *Nestorchronik*
- Davon wie Volodímer jemanden ausschickt, den Glauben herauszufinden⁵¹⁸
- (Feld-)Zug nach Kórsun' und Volodímers Taufe⁵¹⁹
- Rus' Taufe⁵²⁰
- Der Kampf der Russen gegen die Pečenegen⁵²¹
- Volodímer gute Taten⁵²²
- Aus "*Čet'i Minei*"
- Das Wort vom Zorn (Makar'ew.)
- *Kniga Bytija*
- *Kapitel XXXVII*
- *Kapitel XL*
- *Kapitel XLI*
- *Kapitel XLII*

Die Auswahl von Texten für das ABC-Buch basiert auf der Vermittlung von:

1. *fächerübergreifenden* Materialien,
2. moralisch-ethischen Werten:
 - Nimm nie, was Dir nicht gehört (in "Vom Mönch Filagrij").
 - Arbeite ohne den Gedanken von der Belohnung und Du wirst belohnt ("Vom Holzfäller Murin").
 - Begreife Deine Sünde und büße ("Von David", "Ein Wunder, das einem Räuber passiert ist").
 - Streite nie ("Vom Zorn").
1. historisch-geographischen Informationen,
2. *kultur-historischen, kulturellen und interkulturellen* Informationen,
3. biblischen Passagen.

Die oben vorgestellten Inhalte zum ABC-Buch gelten als Zeugnisse dafür, dass Lev Tolstoj im Schulunterricht anhand von *Denkmälern der altrussi-*

518 Ebd., S.132.

519 Ebd., S.134-135.

520 Ebd., S.146-151.

521 Ebd., S.156-158.

522 Siehe auch Müller, Ludolf 2001, S.153-154.

schen Sprache und der altrussischen Literatur bei den Schülern *Sprache* aus der mediävistischen Perspektive, die *Geschichte der Liturgie und Musik*, die *Geschichte der Kiever Rus'* und das *allgemeine kulturgeschichtliche Wissen* förderte. Durch die Auseinandersetzung mit den *Denkmälern der altrussischen Sprache und der altrussischen Literatur* sollten die Kinder *die Sprache* als einen lebendigen, in seiner Struktur und Semantik sich ständig verändernden Organismus, aber auch als ein Konstrukt für kognitiv-rationale Absichten mit emotionalen Wahrnehmungen verstehen und gebrauchen lernen. Dadurch stellt sich auch der *kulturelle und fächerübergreifende Ansatz* bei der Vermittlung des Leseverstehens heraus.

Weiterhin sind die altrussischen Schriften der Gläubigen und der Heiligen beim Lesen und zum besseren Verstehen der Werke Tolstojs und anderer Autoren der russischen klassischen Literatur im Rahmen der Auseinandersetzung mit *Weltliteratur* sehr wichtig. Hier sind einige Beispiele, die dies begründen können⁵²³:

- Viele Haupthelden/innen seiner Romane sind kurzsichtig: Pierre und seine Schwester Fürstin Marja im Roman „Krieg und Frieden“, Evgeni Irtenev in „Der Dämon“. Halb blind ist auch Kutusov, der dennoch über die besondere Fähigkeit verfügt, die weitergehenden historischen Ereignisse zu prognostizieren.⁵²⁴ Die kurzsichtigen Helden Tolstojs besitzen ein besonders sensibles Einfühlungsvermögen⁵²⁵, die Fähigkeit, nicht mit den *körperlichen* sondern mit den *seelischen* Augen zu sehen.
- Die ethische Tradition – Tadel des Ehebruchs und Sühne dafür – sieht Liebes-Leidenschaft als körperliche Sünde und ist eine Straftat. Diese Idee wird zur Hauptidee des Romans „Anna Karenina“. Das „teuflische“ Motiv ist die Leidenschaft, die in der orthodoxen Tradition als Sündenträger betrachtet wird, denn der Dämon beherrscht die Seele, was die Leidenschaft verursacht. Die Manuskripte bezeugen, dass Lev Tolstoj für die Beschreibung seiner Helden „dämonische“ Züge herauszufinden versuchte. Dabei

523 Übersetzung durch die Verfasserin aus: Grodezkaja A.G.: *Otvety Predanija: zitiija svjatyč v duchovnom poiske Lva Tolstogo*; 2000.

524 „Immer wieder – durch die Jahrtausende hindurch – klingt an: Der Seher ist deshalb ein Seher, weil er blind ist. Die Blindheit steigert die Seher-Gabe.“ Zitiert nach Berendt, Joachim-Ernst 2001, S.62.

525 Rezeptivität, Milde, Feminität, Verständnis, Zurückhaltung, Aufnahmefähigkeit, Offenheit, Toleranz haben die Psychologen als Folge der Überbetonung des Hörsinns beobachtet. Vgl. Berendt, Joachim-Ernst 2001, S.56.

hat er aber keine psychologische, sondern eher allegorische, symbolische Merkmale und Visionen ausgesucht. Hierbei folgte er der altrussischen Literaturtradition, z.B. war Annas schwarzes langes Haar „teuflischen“ Ursprungs. Ein symbolisches Attribut des Dämonischen waren „wsklotschennyje Frauenhaare“⁵²⁶ (übersetzt etwa: wirre Frauenhaare). „Frauliches Haar, nach dem Heiligen Andrej Kessarijskij, zeugt von teuflischer Genusssucht und von der Neigung zum Ehebruch“.⁵²⁷

Auch in Annas Kleidung werden *dämonisch-teuflische* Kombinationen ersichtlich, besonders in der schwarz-roten *höllischen* Kombination. Vom schwarz-roten Feuer des Waggons wird Anna geblendet. Es gibt im Roman noch eine *rote Stelle*: Annas rotes Pompadour⁵²⁸. In der roten Farbe von „Anna Karenina“ sind Entsetzen und Freude vereint. In dem roten Pompadour, das für einen Moment Anna vom Tode zurück hält, symbolisieren sich die Anmut und Anziehungskraft des Lebens mit seinen Farben der Freude. Das Pompadour, das zur Seite geworfen wird, symbolisiert den Abschied vom Leben.

Die in seinem ABC-Buch zusammengestellten Texte sollten nach Lev Nikolaevič Tolstojs Vorschlag aus der mediävistischen Perspektive betrachtet werden, denn die Texte wurden sowohl auf Altkirchenslavisch als auch auf Altrussisch geschrieben. Die Notwendigkeit des parallelen Erlernens beider Varianten der Sprache im Vergleich begründet Lev Tolstoj folgendermaßen:

Lasst den Schüler svjaščenoje pisanie⁵²⁹ auf Altkirchenslavisch lesen. Lasst ihn versuchen, selbst die unbekanntenen Wörter aus dem Vergleich mit der russischen Übersetzung zu entziffern. Wenn der Schüler selbstständig anhand von Fußnoten die Bedeutung eines Wortes oder einer Redewendung herausfindet, dann kann er sich beide merken.⁵³⁰

Hieraus wird offensichtlich, dass Tolstoj die *Wortschatzspeicherung* im rationalen, nachvollziehenden Umgang mit der Wortbedeutung sieht. Dieses im Zitat erläuterte Verfahren von Tolstoj könnte man heute auch mit den gegenwärtigen *Lesestrategien* zur Förderung des Textverstehens vergleichen.

526 Rjasanowskij, F.A.: Dämonologie in der russischen Literatur; 1987, S.55.

527 Uspenskij, A.I.: Teufel; S.27.

528 Kleine Damentasche.

529 Gemeint ist die Heilige Schrift.

530 Ebd., S. 186-187.

Wie aber auch die Übersicht der pädagogisch-didaktischer Tätigkeit Tolstojs zeigt, sind diese strategischen Mittel wichtig und als ein Verfahren im Unterricht, wo es erforderlich ist, einsetzbar. Jedoch bleiben sie *zur Förderung des umfangreichen Leseverstehens* nicht ausreichend. Für die Entwicklung des Allgemeinwissens als Vorwissen für die zukünftigen Gebrauchsmöglichkeiten der Schüler sind die *fächerübergreifenden, kohärenzstiftenden Informationen* unentbehrlich, um die „Leerstellen eines Textes“⁵³¹ entschlüsseln zu können. Deswegen muss den Schülern in *actu* gezeigt werden, dass für die Erzeugung der *Inferenzen* eines Textes das Wissen aus dem Fach Deutsch allein nicht hinreichend ist. Es muss den Schülern vermittelt werden, *fächerübergreifende, kohärenzstiftende Informationen* als Instrumentarium beim Leseverstehen eines Textes anzuwenden. Nach der Durchführung einiger Projekte wird auch die aktive Beteiligung der Schüler erforderlich: „Man solle die Schüler nicht mit zu viel Methodik *zuschütten*, *viele legen Wert auf ihre eigenen Verfahren*.“⁵³²

1. Die Vermittlung des „Zusatzwissens“ sollte fachkompetent und nicht oberflächlich erfolgen. Deshalb ist dies allein im Rahmen des Deutschunterrichts nicht zu realisieren. Die Unterrichtsmaterialien unterschiedlicher Art sollten den Zielsetzungen eines fächerübergreifenden Projekts entsprechen und fachkompetent selektiert werden.
2. Weiterhin kann man davon ausgehen⁵³³, dass Wissen niemals isoliert, sondern vernetzt ist. Je umfangreicher das *Faktenwissen* aus verschiedenen Bereichen ist, desto vielseitiger und tiefer wird der Wissensbereich der Schüler, der von ihnen auch als ein Netz begriffen wird. Das Verfahren der Einprägung des Vorwissens der Schüler unter dem fächerübergreifenden Ansatz wird ihre Fähigkeit fördern, um gegebenenfalls vorhandene Wissensbereiche schnell genug zu öffnen.

Der fächerübergreifende Ansatz bewirkt die Beteiligung der zwei zentralen Sinnesorgane: Musik – das Hören und das Hörverstehen – und Bildende Künste – die visuelle Darstellung. Außerdem werden durch das *Beschreiben von Bildern* die motorischen Funktionen und durch das *Erzählen zu Bildern* der mündliche Ausdruck weiterentwickelt. Durch die Verbindung des

531 Dazu Iser, Wolfgang 1974.

532 Beck (1995) zitiert nach Willenberg, Heiner 2004, S.7.

533 Vgl. Kintsch, Walter 1998.

Deutschunterrichts mit dem Geschichtsunterricht, wo die Spuren der historischen Ereignisse in der Literatur erst aufgedeckt werden sollen, werden die historischen Ereignisse anders wahrgenommen als dieselben im reinen Geschichtsunterricht. Dadurch kann später auch die Umsetzung von Lesestrategien beim Umgang mit Texten fruchtbar sein, weil die *fundamentale Aufgabe* des fächerübergreifenden Ansatzes nicht das *Üben*, sondern die *nachvollziehende eigenständige Wissenserweiterung* darstellt.

So schlägt auch Willenberg in seinem Basisartikel „Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen.“⁵³⁴ die „Aufgaben zum Üben von Lesestrategien“ vor. In den „Strategien für Schülerinnen und Schüler“ wird von ihm u.a. die Anwendung folgender Strategie gefordert: *Suche schnelle Assoziationen zu einem Thema!* Das Üben von Strategien kann dem Schüler ein Leitfaden beim Umgang mit einem Text sein, für das Textverstehen ist jedoch das Vorwissen entscheidend. Willenbergs Fazit lautet: *„Es bringt keine Vorteile, irgendetwas über einen Kaiser Karl gehört zu haben, wenn bei einer Textstelle mit Karl dem Großen keine schnellen Assoziationen laufen [...]“*⁵³⁵

Im Grunde genommen sind diese Lesestrategien für Sach- und Kurztex-te und bei nicht komplexen lyrischen Texten hilfreich. Bei Entschlüsselung der literarischen Texte bzw. bei einzelnen Textpassagen ist nicht nur der Inhalt des ganzen Werkes erforderlich, sondern auch *kulturgeschichtliche Informationen* spielen eine wichtige Rolle.

6.2 Praktisch-orientierte Überlegungen zur sprachlichen und literarischen Bildung unter dem didaktisch-methodischen Aspekt

Im Kerncurriculum für das Gymnasium in Niedersachsen⁵³⁶ sind zu den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ folgende Anforderungen aufgelistet:

„Sprechen und Zuhören“

534 Praxis Deutsch, Heft 187, 2004, S.6-15.

535 Ebd., S.9.

536 Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Deutsch: 3.1 „Sprechen und Zuhören“; 3.2 „Schreiben“. Obwohl dieses Curriculum exemplarisch ist, hat es jedoch einen gewissen Repräsentationscharakter. Vgl. Karg, Ina 2007b, S.218-222, unter: Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer.

In Folge werden diejenigen Anforderungen zitiert, die für die vorgelegte Arbeit von Relevanz sind. Die grau unterlegten Schwerpunkte einiger Anforderungen werden im Folgenden analysiert.

Klasse	Anforderungen – für die Analyse relevante Auszüge
5/6	2. Sie verfügen über einen erweiterten aktiven und passiven Wortschatz, einschließlich grundlegender Fachbegriffe. 4. Sie beschreiben in einfacher Weise Gegenstände, Vorgänge, Schaubilder, Tiere und Personen.
7/8	2. Sie verfügen über einen zunehmend differenzierten Wortschatz, einschließlich eines erweiterten Fachvokabulars und gebräuchlicher Fremdwörter.
9/10	2. Sie verfügen über einen differenzierten Wortschatz. 3. Sie erzählen strukturiert und sprachlich differenziert, verbalisieren ihre Wahrnehmungen von Gefühlen und Empfindungen von Personen.

„Schreiben“

Klasse	Anforderungen
5/6	5. Die Schülerinnen und Schüler erzählen Erlebnisse und Begebenheiten frei und in gelenkter Form (eine Bilder-, Reizwortgeschichte erzählen, einen Erzählkern ausgestalten) und nach Mustern (Märchen, Lügengeschichten oder einen Schwank erzählen). Sie setzen dabei in Ansätzen Erzähltechniken (Erzählperspektive, Gestaltung von äußerer und innerer Handlung, Dehnung, Raffung, wörtliche Rede/Dialog) ein. 6. Sie beschreiben Personen, Gegenstände und einfache Vorgänge in [folgender] Gliederung und sprachlicher Genauigkeit und Anschaulichkeit.
7/8	5. Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihre Erzähltexte durch Einsatz vielfältiger Erzähltechniken zur Darstellung von Gefühlen, Gedanken, Haltungen von Figuren und Atmosphäre. Sie setzen dazu sprachliche Mittel variabel ein. 6. Sie beschreiben Personen, literarische Figuren Gegenstände und überschaubar strukturierte Vorgänge unter zunehmender Verwendung von Fachtermini, erfassen dabei sinnlich Wahrnehmbares begrifflich und formulieren sprachlich präzise.
9/10	5. Die Schülerinnen und Schüler verwenden sprachliche Mittel und Erzähltechniken (Bildlichkeit, Erzählperspektive, unterschiedliche Formen der Figurenrede, Beachtung literarischer Muster) planvoll, differenziert und stilistisch stimmig. 6. Sie beschreiben komplexe Vorgänge und Sachverhalte sprachlich differenziert und präzise, beschreiben und charakterisieren literarische Figuren.

Zum Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“: lauten die Anforderungen:

Der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit disparaten Texten und Medien dient dazu, ihre Lesekompetenz zu steigern, Leseinteresse sowie Lesefreude zu fördern sowie zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beizutragen.

Im Bereich der Methodenkompetenz verfügen die Schülerinnen und Schüler in steigendem Maße über Techniken und Verfahren im Erschließen und Verstehen unterschiedlicher Texte. Sie beherrschen aufsteigend differenziert verschiedene analytische und produktionsorientierte Verfahren der Textarbeit.

Auf der Ebene der Sachkompetenz erwerben die Schülerinnen und Schüler kumulativ ein Grundlagenwissen zu verschiedenen Textsorten, das sie zu einem zielgerichteten und angemessenen Umgang mit deren Inhalt, Sprache und Struktur sowie deren historischer Dimension befähigt.

Sie kennen vielfältige Texte der Gegenwartsliteratur ebenso wie der literarischen Tradition. Durch steigende Anforderungen von Stufe zu Stufe sind sie in der Lage, sich mit der ästhetischen Qualität der Texte auseinander zu setzen und Texte in größere Zusammenhänge einzuordnen.

Im Umgang mit alten und neuen Medien erreichen die Schülerinnen und Schüler zunehmend größere Eigenständigkeit und Sicherheit. Sie nutzen Medien, um Informationen zu gewinnen und kritisch zu beurteilen, und setzen sich mit Gestaltungsmitteln und Wirkungsweisen auseinander.⁵³⁷

„Lesen – Umgang mit Texten und Medien“

Klasse	Anforderungen
5/6	<p>2. Sie geben Leseerfahrungen und Leseindrücke wieder [...].</p> <p>3. Die Schülerinnen und Schüler lesen altersgemäße Texte sinnerfassend und in einem angemessenen Lesetempo.</p> <p>5. Sie nutzen elaborierende Lesestrategien zur Texterschließung: Sie formulieren Leseerwartungen zu einem Thema/einer Überschrift, aktivieren ihr Vorwissen. Sie klären z.B. durch Nachschlagen in Lexika unverstandene Wörter und Textstellen, formulieren Fragen an einen Text und beantworten diese, illustrieren Textinhalte.</p> <p>7. Die Schülerinnen und Schüler kennen und unterscheiden einfache literarische Formen (Erzählung, Märchen, Fabel,</p>

⁵³⁷ Ebd., 3.3 „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“.

	<p>Sage, Gedicht/Ballade, Jugendbuch, kürzerer dialogisch-szenischer Text).</p> <p>8. Sie erkennen in Ansätzen Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit.</p> <p>9. Sie geben in Annäherung an einen literarischen Text ihren ersten Eindruck wieder.</p> <p>10. Sie stellen Bezüge des Textes zur eigenen Erfahrungswelt her, erfassen dessen Nähe und Fremdheit.</p> <p>13. Sie wenden handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur Erschließung der Texte an: Sie gestalten Szenen, Figuren usw. aus, entwickeln die Fortsetzung eines Textes, erzählen aus einer anderen Perspektive, illustrieren Texte, inszenieren Texte im szenischen Spiel.</p> <p>14. Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Sachtexten, Bildern [...] gezielt Informationen und geben sie in eigenen Worten wieder.</p>
7/8	<p>2. Sie reflektieren Leseerfahrungen und Leseindrücke von literarischen [...] Werken und erläutern das eigene Textverständnis (auch in Form des Leseprotokolls).</p> <p>3. Die Schülerinnen und Schüler lesen unbekannte Texte sinerfassend.</p> <p>5. Sie wenden elaborierende Lesestrategien zur Texterschließung an: Sie nutzen Leseerwartungen und –erfahrungen unter Anknüpfung an ihr Vorwissen, klären Wörter und Begriffe, erklären und konkretisieren einzelne Textaussagen im Kontext.</p> <p>7. Die Schülerinnen und Schüler kennen epische, lyrische und dramatische Texte.</p> <p>8. Sie erkennen die historische Bezogenheit literarischer Texte und nutzen biographische Informationen zum Textverständnis.</p> <p>13. Sie wenden handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur Erschließung der Texte an: Sie entwickeln eine Vorgeschichte oder Fortsetzung des Textes, verfassen zu</p>

	Leerstellen Brief- und Tagebucheinträge, bauen Standbilder.
9/10	<p>2. Sie reflektieren Leseerfahrungen und Leseindrücke und begründen ihr Textverständnis unter Anwendung fachsprachlicher Begriffe (auch in Form des Portfolios).</p> <p>3. Die Schülerinnen und Schüler lesen anspruchsvolle Texte sinnerfassend.</p> <p>5. Sie verfügen über elaborierende Lesestrategien und wenden sie dem Text entsprechend an: Sie nutzen bewusst Leseerwartungen und -erfahrungen (thematisches Vorwissen, Textsortwissen, kulturelles Wissen).</p> <p>7. Die Schülerinnen und Schüler kennen anspruchsvolle epische, lyrische und dramatische Texte.</p> <p>8. Sie verfügen exemplarisch über Kenntnisse einer literarischen Epoche vor 1900.</p> <p>13. Sie erschließen literarische Texte mit produktiven Verfahren und begründen ihre inhaltlichen und gestalterischen Entscheidungen. Sie verfassen Gegen- und Paralleltexte, zu Leerstellen innere Monologen, schreiben Rollenbiographien.</p>

Die obigen Ausschnitte mit den Anforderungen zu den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ indizieren Erwartungen zur Entwicklung der Schülerkompetenzen aus der kognitiven und emotionalen Hinsicht. Jedoch sind hier die emotionalen Momente durch Einbeziehung der speziellen Vorgaben stark rational ausgeprägt, wie etwa: Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihre Erzähltexte durch Einsatz vielfältiger Erzähltechniken zur Darstellung von Gefühlen, Gedanken, Haltungen von Figuren und Atmosphäre. Sie setzen dazu sprachliche Mittel variabel ein. Sie beschreiben Personen, literarische Figuren, Gegenstände und überschaubar strukturierte Vorgänge unter zunehmender Verwendung von Fachtermini, erfassen dabei sinnlich Wahrnehmbares begrifflich und formulieren sprachlich präzise.

Für eine Lehrperson kann es problematisch werden, diese Anforderungen so umzusetzen, dass die Schüler im Anschluss daran ihre Kompetenzen den Richtlinien entsprechend erweitern.

1. Es ist nicht einfach, die Zusammenhänge sowohl zwischen den Anforderungen

und den Kompetenzbereichen als auch die Zusammenhänge unter den Kompetenzbereichen zu erkennen und nicht separat, sondern als ein System der ineinander greifenden Kompetenzen theoretisch zusammenzufassen und bei den Schülern praktisch zu entwickeln.

2. Es ist problematisch, die konkreten Verfahren zur Erweiterung des Wortschatzes unter Berücksichtigung der Balance der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen nachzuvollziehen und zu realisieren.
3. Noch weniger kompatibel erscheinen die Verfahrens- und Methodenmöglichkeiten als ein System ineinander greifender und einander unterstützender Kompetenzen zur Förderung der Lese-, Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten, um den Anforderungen gerecht zu werden wie z.B.:

Sie [die Schüler] erzählen Geschichten unter ausdrucksstarker Wortwahl.

Sie verbalisieren ihre Wahrnehmungen von Gefühlen und Empfindungen von Personen.

Wie können die Schüler in der Lage sein, *ohne Verstärkung der emotionalen Ebene des Unterrichts*, diese Kompetenzen zu erwerben? Soll die Lehrperson durch die Aufgabenstellung von den Schülern dies auf der ausschließlich kognitiv-rationalen Ebene verlangen? Weiter liest man: Sie beschreiben Personen, literarische Figuren Gegenstände und überschaubar strukturierte Vorgänge unter zunehmender Verwendung von Fachtermini, erfassen dabei sinnlich Wahrnehmbares begrifflich und formulieren sprachlich präzise. Aus dieser Anforderung kann man nur schlussfolgern, dass versucht wird, das Wahrnehmen in ein fachterminologisches und begriffliches Gerüst zu zwingen und kognitiv-rational zu verbalisieren, allerdings ohne die Versprachlichung des individuellen Empfindens und Erlebnisses⁵³⁸ anzustreben. So heißt es: Die Schülerinnen und Schüler verwenden sprachliche Mittel und Erzähltechniken (Bildlichkeit, Erzählperspektive, unterschiedliche Formen der Figurenrede, Beachtung literarischer Muster) planvoll, differenziert und stilistisch stimmig. An der Stelle entsteht die Frage: Sollen die Schüler unter Verwen-

538 Vgl. Zum Begriff *Erlebnis*: „[...] ein „stark beeindruckendes Geschehen“ (Duden), etwas, das „auf die Nerven drückt“ (Jensen/Lamzus). [...]: Wenn jemand etwas „erlebt“ hat, dann heißt das nicht, er habe einem Ereignis beigewohnt. Sondern: Ihn hat etwas innerlich bewegt. Paul Georg Münch: das Erlebte hat „erhöhten Pulsschlag“ (1926, S.17), „seelische Durchrüttelung“ (S.16) ausgelöst. Es kann auch ein Traum gewesen sein, eine bloße Vorstellung in der Phantasie.“ In: Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? 1998, S.22, weiter S.20: „Denn die Seele eines Aufsatzes ist nicht die Situation an sich, sondern was in dieser Situation erlebt wurde.“

derung sprachlicher Mittel das *Erzählen produzieren oder reproduzieren*? Und: *Kann überhaupt das individuelle Erlebnis und Wahrnehmen planvoll ausgedrückt werden*? Oder geht es ausschließlich um die *Reproduktion eines Erlebnisses und Wahrnehmens*⁵³⁹? Weiter heißt es: Sie beschreiben Personen in sprachlicher Genauigkeit und Anschaulichkeit. Und: Durch steigende Anforderungen von Stufe zu Stufe sind sie in der Lage, sich mit der ästhetischen Qualität der Texte auseinander zu setzen. Wie kann diese Anforderung *ohne den fächerübergreifenden Ansatz, ohne das künstlerisch-literarischen Konzept, ohne kumulative Verbindung von Lese-, Hör-, Seh- und Sprechverbindung* realisierbar sein? Dabei heißt es ausdrücklich: Sie nutzen Medien, um Informationen zu gewinnen und kritisch zu beurteilen [...]. Fragwürdig ist auch die folgende Formulierung: *Die Schülerinnen und Schüler lesen altersgemäße Texte sinnerfassend [...]*.

Sollte eine Lehrperson sich damit zufrieden geben, dass *altersgemäß* Texte erfasst werden, oder sollte man sich zum Ziel setzen, dass die Schüler auch *nicht altersgemäße Texte sinnerfassend* lesen können, um ihr (*Welt-*)Wissen zu steigern und ihre *kognitive Fähigkeiten weiter zu entwickeln*?⁵⁴⁰ Und was bedeutet ein *altersgemäßer Text*⁵⁴¹? Kann die Auseinandersetzung z.B. mit einem Märchen nur im Rahmen einer bestimmten Altersspanne von einer Lehrperson abverlangt und gefördert werden oder darf die Lehrperson eher *kompetenzorientiert* im Unterricht handeln? Eine weitere Anforderung lautet: Sie [die Schüler der 9/10 Klasse] verfügen exemplarisch über Kenntnisse einer literarischen Epoche vor 1900. Hier lautet die Frage ähnlich: Sollte eine Lehrperson damit zufrieden sein, Kenntnisse einer literarischen Epoche vor 1900 zu vermitteln oder sollte man das Ziel verfolgen, dass die Schüler auch über die *Kenntnisse nicht nur einer literarischen Epoche vor 1900 verfügen*? *Ist überhaupt eine Epoche so ohne Weiteres von einer anderen zu isolieren*? *Nicht weniger interessant, aber wichtig für diese Arbeit ist auch folgende An-*

539 Die Wichtigkeit der Beschreibung von Wahrnehmen wird in der Deutschdidaktik akzeptiert, aber in die Praxis kaum eingesetzt. In dieser Arbeit ist die Beschreibung des Wahrnehmens sowohl als „Seelenprozesse“ (Vgl. Karg, Ina: Erleben und erzählen? Ein Aufsatz im Kreuzverhör; 1999, S.119.) als auch als Erlebnis und Beschreibung des Körperzustandes verstanden, erweitert und durch die *Wortschatzerweiterung* für den Unterricht ausgearbeitet. Der Grund für die Verstärkung der kognitiv-rationalen Ebene bei der Beschreibung von Wahrnehmen liegt in der Akzeptanz von Selbstverständlichkeit, dass der Schüler dazu fähig ist diese Fertigkeit im Aufsatz zu realisieren.

540 Vgl. mit den Ergebnissen der zweiten Fallstudienreihe.

541 Vgl. Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Umgang mit Literatur; 1994, S.147-161.

forderung: *Sie verfassen [...] zu Leerstellen innere Monologe [...]*. D.h. einerseits verzichtet das Kultusministerium im Kerncurriculum nicht auf die Tradition der Rezeptionstheorie, andererseits aber – möglicherweise als Resultat aus dem so genannten PISA-Schock – versucht man gezielt, mehr die kognitiv-rationale Ebene des Sprach- und Literaturunterrichts zur Förderung aller Hauptkompetenzen zu verstärken.

Und noch ein Punkt darf nicht außer Acht gelassen werden: Unter den Anforderungen wird das *Nicht-Selbstverständliche* selbstverständlich, und zwar:

- a) Der Umgang der Schüler mit den unterschiedlichen Texten und Medien dient dazu, ihre Lesekompetenz zu steigern, Leseinteresse sowie Lesefreude zu fördern und zur Ausbildung von *Empathie und Fremdverstehen* beizutragen.
- b) Die Anforderung bereits für die Klassen 5/6 lautet: *Sie verfügen über einen erweiterten aktiven und passiven Wortschatz.*

Es ist offensichtlich, dass die Entwicklung der oben angesprochenen Kompetenzen ohne konkrete Verfahren und Methoden, ohne Systematisieren dieser im Unterrichtsverlauf und ohne Berücksichtigung des Ausgleichs der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts nach wie vor unzureichend bleibt. Dagegen veranschaulicht *die Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts* in ihrer schematischen Darstellung⁵⁴² nachvollziehbar *ein System von Verfahren und Methoden zur Förderung der Lese-, Ausdrucks- und Schreibkompetenzen*. Dieses System von Verfahren und Methoden, auf der Grundlage des fächerübergreifenden und *interkulturellen* Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts, fördert kumulativ bzw. gleichzeitig die Entwicklung der Hauptkompetenzen wie *Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören* und *Sehverstehen*. Daran schließen sich weitere Überlegungsmöglichkeiten für die Ausarbeitung neuer Unterrichtsverfahren und methodisch-didaktischer Unterrichtseinheiten zur Förderung des praktisch-orientierten Unterrichtsverlaufs an, so wie z.B. das von der Verfasserin dieser Arbeit selbst entworfene Modell des Unterrichtsverfahrens zur Wortschatzerweiterung. Dieses Wortschatzerweiterungsmodell entspricht allen den hier aufgelisteten Anforderungen zum „Sprechen und Zuhören“ und „Schreiben“ für die 5.-10. Klasse. Teilweise

⁵⁴² Siehe Abb. 9 bzw. 10 im Anhang.

kann das Modell auch die Anforderungen im Bereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ erfüllen. Hier gilt:

Für die 5/6 Klasse sind alle aufgelisteten Anforderungen anhand des Modells erfüllbar;

Für die 7/8 bzw. 9/10 Klasse sind einige Anforderungen anhand des Modells erfüllbar.

An dieser Stelle lohnt es sich anzumerken, dass sogar für die Klassen 7/8 und 9/10 die Anforderungen zum „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ anhand des Modells erfüllbar sein können, wenn anstatt Synonymen und Antonymen auch einzelne Textaussagen im Kontext konkretisiert werden.

Was kulturelles Wissen, die historische Bezogenheit literarischer Texte und exemplarische Kenntnisse der Schüler von einer literarischen Epoche vor 1900 angeht, so ist es auch möglich, anhand des Modells⁵⁴³ unter Anwendung des *fächerübergreifenden* und *interkulturellen Ansatzes* mehr Wissen zu vermitteln, denn es wird angenommen, dass das vorhandene Wissen der historischen Entstehungszeit eines literarischen Werkes für ein erfolgreiches Leseverstehens der Schüler nicht ausreichend ist. Genauer wird darauf in den *folgenden Kapiteln* eingegangen.

543 Siehe im Kapitel 7.2 dieser Arbeit.

6.3 Zur Frage der Textauswahl

Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben.

Herder

Wahrlich, der Umgang mit schlechten Büchern ist oft gefährlicher als mit schlechten Menschen.

Hauß

Vom Schlechten kann man nie zu wenig und das Gute nie zu oft lesen: schlechte Bücher sind Gift, sie verderben den Geist. – Um das Gute zu lesen, ist eine Bedingung, dass man das Schlechte nicht lese: denn das Leben ist kurz, Zeit und Kräfte beschränkt.

Schopenhauer

Eine besondere Beachtung findet dabei die Frage der Text- bzw. Gattungsauswahl. Es wurde dabei von folgenden Kriterien als Fragestellungen ausgegangen:

1. Welche Literaturgattung ermöglicht es möglichst optimal, das (Welt-)Wissen im Hinblick auf den interkulturell-komparatistischen Ansatz zu vermitteln?
2. Welche Literaturgattung lässt sich mit Musik und Malerei verbinden, um sowohl die Emotionalität hervorzuheben als auch den permanenten Wissens-, Wortschatz- und Kompetenzerwerb – Sprechen, Schreiben, journalistische Fertigkeiten – zu fördern?
3. Welche Literaturgattung hat das größte Potential, zu einer erfolgreichen Förderung der *Lesekompetenz*, des *Sprechens*, des *Schreibens*, des *Umgangs mit Texten und Medien* sowie der *Reflexion über die Sprache* beizutragen?
4. Welche Literaturgattung ist dazu geeignet, um *mythisches*, *romantisches*, *philosophisches*, *literarisches*, *ironisches Verstehen*⁵⁴⁴ oder das Ineinandergreifen dieser Verstehensarten zu fördern?

544 Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva 2004.

5. Welche Literaturgattung würde zur Entwicklung der Toleranz, der Empathie und des Fremdverstehens, zur Förderung des Leseverstehens und der sozialen Kompetenz am meisten beitragen?

Im Deutschunterricht kann Leseverstehen sowohl von *kontinuierlichen* als auch von *nicht-kontinuierlichen* Texten⁵⁴⁵ wie Tabellen, Diagrammen, Schemata, Kassenzetteln usw. gefördert werden. Die Theorie einer Verknüpfung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Schulunterrichts auf Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts kann sich dementsprechend nur mit den kontinuierlichen Texten befassen, wobei die Sachtexte wegen ihrer Spezifika auch hier außer Acht bleiben müssen.

Im Rahmen einer Narratologie betrachtet Eakin⁵⁴⁶ das Erzählen nicht nur als *kognitiv-konzeptuelle* Tätigkeit, sondern er verbindet letzteres mit *der Etablierung psychischer Strukturen*. Bredella bezeichnet in diesem Zusammenhang literarisches Erzählen als „*natürliches*“⁵⁴⁷. Infolgedessen wird der *fiktionale* Charakter der narrativen Texte geringer, jedoch wird dieser Charakter unter Berücksichtigung der literarischen Gattungen immer unterschiedlich rezipiert. Daher kann man von zwei Textarten sprechen: *Texte von größerer* und *Texte von geringerer fiktionaler Natur*. Bezüglich der Rezeption der literarischen Texte unterstreicht Bredella (2004), dass diese Texte nicht nur unsere kognitiven, sondern auch unsere emotionalen Fähigkeiten involvieren, und zwar in doppelter Weise: „Zum einen müssen wir als Leser Gefühle der Charaktere nachvollziehen, und zum anderen löst das dargestellte Geschehen in uns selbst die Gefühle wie Bewunderung oder Mitleid aus.“⁵⁴⁸

Hinsichtlich der Einbeziehung der affektiven Momente in Lese- und Lernprozess sind literarische Texte von besonderem Interesse. Für diese Arbeit kommen demnach folgende literarischen Gattungen in Betracht: Lyrische Texte, Volksepen, Märchen,⁵⁴⁹ biblische Texte, Psalmen, Gebete, Romane aus der klassischen (Welt-)Literatur, Autobiographien, historisch-geschichtliche Materialien sowie Werke der weltbekannten Philosophen.

545 Siehe dazu auch Tabelle 24 „*Lesekompetenz in Bezug auf Textsorten*“ im Anhang.

546 Eakin, Paul J.: *How our lives become stories. Making selves*; 1999.

547 Vgl. Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*; 2007, S.36.

548 Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva 2004, S.15.

549 Dazu ausführlicher im Kap.7.3 „*Es war einmal ein(e)...*“ Gespräche und Aufsatzschreiben: Ein Versuch der Verbindung von Lesen mit Sprech- und Schreibanlässen in der Sekundarstufe I.

Darüber hinaus sind auch *Sachtexte* zur Förderung der journalistischen Kompetenzen von Relevanz. Auf *nicht-kontinuierliche* Texte wird in dieser Arbeit nicht eingegangen.

Die unten aufgeführte Tabelle „*Lesekompetenz in Bezug auf Textsorten und Anforderungsbereiche*“⁵⁵⁰ veranschaulicht die Anforderungen zur Auseinandersetzung mit einem Text. Solche Anforderungen, wie etwa *auffällige Gedanken wiedergeben, Verbindungen zum Alltagswissen herstellen, versteckte Informationen erschließen, Details bei nicht vertrauten Themen verstehen*, lassen sich in die Text-Bild-Interaktion integrieren und produktiv bearbeiten. Der ästhetische Zugang zur Texterschließung fördert zusätzlich Motivation, Verständnis und Verstehen des entsprechenden Textes durch zahlreiche Veranschaulichungen und mehr Kreativität seitens der Schüler im Hinblick auf die Verbindung zu den Alltagssituationen.

Die Kultusministerkonferenz der Länder hat 1995⁵⁵¹ bei der Förderung der Medienpädagogik in der Schule in Bezug auf den *Umgang mit Medien* folgende Schwerpunkte benannt:

Die Medien vermitteln Informationen, Erfahrungen und Handlungsmuster beeinflussen – den Kindern und Jugendlichen häufig unbewusst – ihre Motivationen, Erwartungen und Interessen, die Welt ihrer Vorbilder, die Entwicklung ihrer moralischen und ästhetischen Kategorien sowie ihrer intellektuellen Fähigkeiten. Sie wirken auf die Art ihrer persönlichen Konflikt- und Lebensbewältigung.

[...] In den Schulen müssen die organisatorischen und inhaltlichen Voraussetzungen für eine fachbezogene und fächerübergreifende kontinuierliche medienpädagogische Arbeit verbessert werden. Hierzu gehört u.a. eine flexible Unterrichtsorganisation, die auch projektorientiertes Arbeiten ermöglicht.

[...] Für die Medienpädagogik in der Schule sind geeignete Unterrichtsmedien, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmodelle zu entwickeln, zu nutzen und unter wissenschaftlicher Begleitung in der Praxis systematisch zu evaluieren.⁵⁵²

Die Hauptkompetenzen *Lesen, Schreiben, Kommunizieren* und *Reflektieren von Sprache* als die vier zentralen Kategorien der Konstruktion von Lehrplänen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I sollten auch nach Willenberg (2001) durch die folgenden Schwerpunkte ergänzt werden:

1. Informationen verstehen und verständlich übermitteln,

550 Siehe Tabelle 24 im Anhang.

551 Medienpädagogik in der Schule: Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995; 1996.

552 In: <http://www.kmk.org/doc/publ/medpaed.pdf> [Volltext] (3.10.2008).

2. Beachtung von Sprachnormen,
3. Beherrschung verschiedener Textsorten im Mündlichen und Schriftlichen,
4. Menschen verstehen und sie argumentativ und emotional überzeugen oder in das Verstehen einbeziehen,
5. Wahrnehmungen, Empfindungen und Befindlichkeiten der eigenen Person auch emotional äußern, das eigene *Ich* sprachlich ausdrücken.

Die fünfte Anforderung *Wahrnehmungen, Empfindungen und Befindlichkeiten der eigenen Person auch emotional zu äußern, das eigene Ich sprachlich ausdrücken* ist am schwierigsten zu realisieren, weil die Ausübung dieser Anforderung den Besitz des entsprechenden Wortschatzes benötigt. Dennoch lässt es sich anhand der Text-Bild-Verbindung im Rahmen des fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatzes mit Hilfe literarischer Texte – u.a. Werken der klassischen Autoren, Lyrik u.a. – verwirklichen. Teilaspekte dieser fünf Anforderungen wurden auch im PISA-Test überprüft und thematisiert, allerdings mit unterschiedlichen Akzentuierungen und unter Auslassung des mündlichen Austauschs.⁵⁵³

In dieser Arbeit geht es aber nicht etwa um ein „Richtig“ oder „Falsch“ im Verstehen oder Ausdruck, sondern um den emotionalen Zugang bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen unter der Berücksichtigung des mündlichen Austauschs, der vom subjektiven Wahrnehmen und Empfinden beeinflusst und gesteuert wird.

Das künstlerisch-literarische Konzept im Kontext des fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatzes im Literaturunterricht bedeutet also eine Wechselwirkung verschiedener Disziplinen, die ein sinnliches Wahrnehmen und Verstehen von literarischen Texten und Sachtexten unterstützen. Diese Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen soll es den Schülern ermöglichen, das Lesen, das Sprechen und das Schreiben als geistige Prozesse zu erfahren. Nach der oben aufgeführten Tabelle zur Lesekompetenz in Bezug auf verschiedene Anforderungsbereiche lässt sich nicht nur ein Text analysieren, sondern auch ein Bild. Dabei ist die Art der Text-Bild-Interaktion für die Vorgehensweise im Unterricht entscheidend: Wenn man vom Text zum Bild vorgeht, dann ist zur Förderung der Bilderschließungskompetenz die Komplementarität der Text-Bild-

⁵⁵³ PISA – Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2001, S.98.

Interaktion von Vorteil. In dem Fall könnte das komplementäre Bild dazu beitragen, die Lücken eines Textes aufzufüllen, d.h. das Bild kann eine Kohärenz stiftende Funktion erfüllen. Aber nicht nur das, denn Sigmund Freud⁵⁵⁴ ist der Meinung, dass Wortvorstellungen Erinnerungsreste sind, weil alles Wissen aus der äußeren Wahrnehmung stammt. Dabei kommt er zur Einsicht, dass nur das bewusst werden kann, was schon einmal Wahrnehmung war.

Davon abgeleitet wird angenommen, in den Fallstudien überprüft und festgestellt, dass die Erinnerungsspuren infolge des künstlerisch-literarischen Konzepts mit Einbeziehung von Musik und Malerei nicht nur auf der semantischen Ebene, sondern auch auf der Inhaltsebene in deutlich höherem Maße haften bleiben.

Wenn man aber vom Bild zum Text vorgeht, wäre es sinnvoller, ein redundantes Bild zu gebrauchen, denn der Text ist weniger gegenständlich als ein Bild, während das Bild dem Betrachter mehr Emotionalität und ein besonderes Wahrnehmen bzw. eine prägnantere Vorstellung liefert. Durch die Erschließung – in diesem Fall eines redundanten Bildes zum Text – steigt die Aufmerksamkeit und Motivation zur Erschließung des dazugehörigen Textes, weil man feststellen möchte, ob die mündlich bzw. schriftlich geäußerten Hypothesen und Assoziationen zum Bild dem Textinhalt entsprechen oder nicht. Damit wird zugleich hervorgehoben, dass die visuellen Medien, hier ein Bild, die Entwicklung des mündlichen wie auch schriftlichen sprachlichen Ausdrucks unterstützen können: D.h. durch die Förderung der emotionalen Seite des Lernprozesses wird automatisch auch die rationale Seite gefördert. Letztendlich trägt die gegenseitige Wechselwirkung der beiden Medien zur Öffnung neuer Lesedimensionen bei.

Bredella (2007) weist auf folgende „Typen von Inferenzen“ narrativer Texte hin: Referenzidentität, kausale Ursachen, Handlungsziel, Thema, Emotionen von Figuren, Eigenschaften von Figuren/Objekten, Reaktionen des (impliziten) Lesers und Textintentionen. Bei der Konstruktion des Leseverstehens ist die Auseinandersetzung mit den oben erläuterten „Typen von Inferenzen“ von Bedeutung. Dabei wird der Akzent in Bezug auf die Aufgaben des Deutschunterrichts nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen, sondern auf den aktiven, *produktionsorientierten Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen* bei den Schülern gelegt.

554 Vgl. Freud, Sigmund Bd. 13, S. 246-255.

6.4 Innovative Vorschläge zur Gestaltung des Deutschunterrichts

Die innovativen Vorschläge zur Gestaltung des Deutschunterrichts umfassen verschiedene Methoden, Ansätze und Verfahren, die im Folgenden ausgeführt werden.

6.4.1 Was könnte die klassische *Weltliteratur* für den Deutschunterricht leisten?

*Ein Wort, ein Satz – aus
Chiffren steigen
Erkanntes Leben, jäher
Sinn,
die Sonne steht, die Sphä-
ren schweigen
und alles ballt sich zu ihm
hin.*

*Ein Wort – ein Glanz, ein
Flug, ein Feuer,
ein Flammenwurf, ein Ster-
nenstrich –
und wieder Dunkel, unge-
heuer,
im leeren Raum um Welt
und Ich.
Gottfried Benn: „Ein Wort“*

Die Schönheit und Prägnanz des sprachlichen Ausdrucks liegt sowohl in der Auswahl von sprachlichen Mitteln als auch in der Fähigkeit, diese Schönheit zu spüren, um von ihr begeistert zu sein und um diese Begeisterung gebührend in Worte kleiden zu können. Der Gewinn und der Besitz dieser Fähigkeit, führt jedenfalls zur Auswahl der entsprechenden sprachlichen Mittel.⁵⁵⁵

Diese Idee, dass die Welt ein Buch ist und dass Lesen und Schreiben derselben Praxis der Entzifferung zuzurechnen sind, wurde schon von französischen Autoren hervorgehoben, die Borges in *Inquisitiones* ausführlich kommentiert. Er versucht die Vorstellung der Welt als einen chiffrierten Text und die Menschheit als Buchstaben oder Zeichen dieses Textes zu entwerfen. Eine ähnlich hermeneutische Konzeption der Literatur findet sich bei Proust. In *Le Temps retrouvé* definiert er das Schreiben als Akt der Entzifferung, dem diejenigen

⁵⁵⁵ Eigene Bemerkung.

zu entgehen suchten, die sich einer politischen Literatur widmeten.⁵⁵⁶

Das Gedicht von Gottfried Benn „Ein Wort“ lässt sich auch aus der semantisch-pragmatischen Perspektive analysieren. Es ergibt sich, dass ein richtig, d.h. zum Kontext passend, ausgewähltes Wort zum intendierten Bedeutungsträger eines Satzes wird. Dagegen kann ein Wort, das nicht besonders gut zum Kontext passt, die Bedeutung des Satzes verfälschen, was zu Missverständnissen führt. Ein Wort wird allerdings nicht nur zum Bedeutungsträger eines Satzes, sondern auch zum Träger der Wahrnehmungen, Empfindungen, Emotionen und Gefühle einer Person. Der emotionale Zustand spielt dabei eine entscheidende Rolle, d.h. in der Mitte steht ein Individuum, das sich über seine Wahrnehmung der Welt mittels eines vorhandenen Wortschatzes äußert. Es ist auch von diesem Individuum abhängig, wie die Beschreibung seiner Weltanschauung aussieht: düster, ungeheuer, leer, oder glänzend, feurig, flammend. Ein Beispiel⁵⁵⁷:

[...] Die alte Eiche, ganz verwandelt, breitete sich jetzt mit ihrem saftigen, dunkelgrünen Laub wie ein Zelt aus und schwelgte, kaum ein Blatt rührend, in den Strahlen der Abendsonne. Weder krumm gewachsene Finger, noch Narben, noch altes Mißtrauen und Leid, nichts derartiges war mehr zu sehen. Quer durch die harte, hundertjährige Borke drangen ohne Äste saftige, grüne Blätter, so daß man kaum glauben mochte, daß diese Greisin sie hervorgebracht habe.⁵⁵⁸

Was macht diesen Text einzigartig? Welche Bedeutung trägt der Text? Welche expliziten Merkmale heben die Bedeutung des Textes hervor? Was symbolisiert die alte Eiche? Welche impliziten Merkmale bestätigen dieses Symbol? Welche Rolle spielt die Beschreibung der Natur beim Leseverstehen?

Lev Tolstoj vergleicht die alte Eiche mit einer Greisin, wodurch er den Baum personifiziert. Dies macht die Beschreibung der alten Eiche bildhaft und erregt viele Assoziationen beim Leser: „Bilder und Gleichnisse sind eines der wichtigsten Mittel individueller Charakterisierung.“⁵⁵⁹

Die Hauptbedeutung dieser Textpassage ist die Auferstehung der Natur, ein Kampf gegen den Tod, der sich in *Narben, Misstrauen und Leid*, sowie der *harten, hundertjährigen Borke* schon angekündigt hat. Als bedeutendes Merk-

556 Vgl. Jurt, Joseph 2003, S.116-117.

557 Vgl. Textpassage mit dem Bild im Anhang – Abb.14 „Die alte Eiche“.

558 Tolstoj, Lev: Krieg und Frieden; Teil 3, Kapitel III, S. 227-228.

559 Von Albrecht, Michael: Literatur als Brücke. Studien zur Rezeptionsgeschichte und Komparatistik; 2003, S.185-186.

mal dient hier die Wortwahl, z.B.: *ganz verwandelt, mit ihrem saftigen, dunkelgrünen Laub* – damit symbolisiert der Baum die Hoffnung auf den Neuanfang des Lebens. Als implizites Merkmal tritt der Vergleich des Baumes mit dem Zustand einer der handelnden Personen dieses Romans auf, in diesem Fall mit dem inneren Zustand von Andrei Bolkonskij: *„Ja, das ist dieselbe Eiche“, dachte Fürst Andrei, und plötzlich überkam ihn, eigentlich ohne tatsächliche Ursache, ein Frühlingsgefühl der Verjüngung und der Freude. Alle diejenigen Augenblicke seines Lebens, wo wahrhaft gute Empfindungen sein Herz erfüllt hatten, kamen ihm gleichzeitig ins Gedächtnis: Austerlitz mit dem hohen Himmel, und das vorwurfsvolle Antlitz seiner toten Frau, und Pierre auf der Fähre, und das von der Schönheit der Nacht so mächtig erregte Mädchen, und diese Nacht selbst und der Mond – das alles war ihm auf einmal wieder gegenwärtig. „Nein, das Leben ist noch nicht abgeschlossen, wenn man einunddreißig Jahre alt ist“, [...].*⁵⁶⁰

Die Beschreibung der Natur fördert oft die Wahrnehmung der Atmosphäre; durch die Beschreibung der Natur gelingt es dem Autor, Zeit und Spielraum zu implizieren und natürlich versucht der Autor, wie bereits geschildert, durch den Vergleich und die Personifikation der Naturgegenstände dem Leser die Möglichkeit zu geben, den inneren Zustand der handelnden Person nachzuvollziehen, was das Verstehen eines gesamten Werkes sichern kann. In der Naturbeschreibung vieler russischer Schriftsteller der klassischen Literatur⁵⁶¹ muss man in erster Linie die symbolischen Züge erkennen und *dekodieren*, um den Text besser verstehen zu können. Ähnlich sieht es auch mit der Beschreibung des inneren Zustandes⁵⁶² einer handelnden Person aus. So kommt Karg (2007) zum Schluss, dass Tolstojs kurze Erzählung „Der Sprung“ sehr reich an Implikationen ist:

„Wesentlich an Tolstojs Text ist nämlich nicht, was gesagt wird, sondern gerade das, was *nicht* gesagt wird [...]. Eine „innere Handlung“ ist dem Autor jedenfalls ebenfalls wichtig.“⁵⁶³

Karg betrachtet Tolstojs „Der Sprung“ aus der Perspektive des linguistisch-

560 Tolstoj, Lev: Krieg und Frieden; Bd. 2, Teil 3, Kapitel III, S. 228.

561 Vgl. Turgenjew, Iwan: Ein Adelnest.

562 Vgl. Dostojewskij, Ivan: Schuld und Sühne.

563 Karg, Ina 2007b, S.118. Unter „innerer Handlung“ versteht Karg die Reaktion des Lesers auf die Impulse der Geschichte (analysiert wird „Der Sprung“), auf Grund derer er (der Leser) im Leseprozess immer wieder einen möglichen Ausgang konzipiert. Dagegen ist die „äußere Handlung“ die Szene des Geschehens, die der Autor explizit beschreibt.

kognitionspsychologischen Modells des Verstehens – *bottom-up*- und *top-down*-Strategien – und kommt zur Schlussfolgerung:

„Konstruktionen“ sind nötig, ja erfolgen ganz automatisch. [...]. Sie [Modelle des Verstehens] erlauben jedoch nicht, im Einzelnen ein „richtiges“ und ein „falsches“ Verstehen voneinander zu trennen. Es gibt keine Messlatte und kein Lackmuspapier, mit dem „richtiges“ und „falsches“ Verstehen herausgefunden werden kann.⁵⁶⁴

Dabei entsteht jedoch ein Problem, das seine Lösung *nur* in der *Konstruktion der Textbedeutung* finden kann, und zwar:

Doch wenn der Text nicht sagt, was die Schülerinnen und Schüler schreiben sollen, wer sagt es ihnen dann? Der Lehrer? Auch die Verstehensleistung einer Lehrperson ist nur eine unter vielen – ebenso wie die Verstehensleistung von Testkonstruktoren. Wonach sollen die Entscheidungen getroffen werden, was in einen Text, der einen anderen zusammenfasst, aufgenommen werden soll?⁵⁶⁵

Der Text z.B. eines Romans umfasst sehr oft Textpassagen mit Naturbeschreibungen bzw. Beschreibungen eines Naturgegenstandes, Personenbeschreibungen oder Personencharakterisierungen, die implizit sind, aber dabei auch wesentlich das Textverstehen unterstützen können. Nicht selten werden diese Stellen „als nicht-äußere Handlung“ für unwesentlich gehalten und oft ausgelassen. Wenn die Stellen dennoch gelesen werden, werden diese trotzdem meist als *nicht analysenswert* betrachtet. Die Auseinandersetzung mit solchen Textpassagen zur Unterstützung des Leseverstehens wäre eine Beantwortung der Frage: Wonach sollen die Entscheidungen getroffen werden?⁵⁶⁶ In diesem Zusammenhang kann man auch der Meinung des Kinder- und Jugendbuchautors Pludra folgen:

Die Leser sollen nicht klüger werden als die Figuren, aber klüger über sich selbst. Genau. Daher geht es um die Frage, wie man eine Geschichte erzählt, damit sie gelesen wird und der Leser sich einfüllen kann. Der Leser muss schließlich zum Partner des Autors werden, denn ein Buch lebt immer nur zwischen zweien: dem Autor und dem Leser.⁵⁶⁷

Auch diese Aussage kann als Beleg dafür dienen, dass man als Leser gegen-

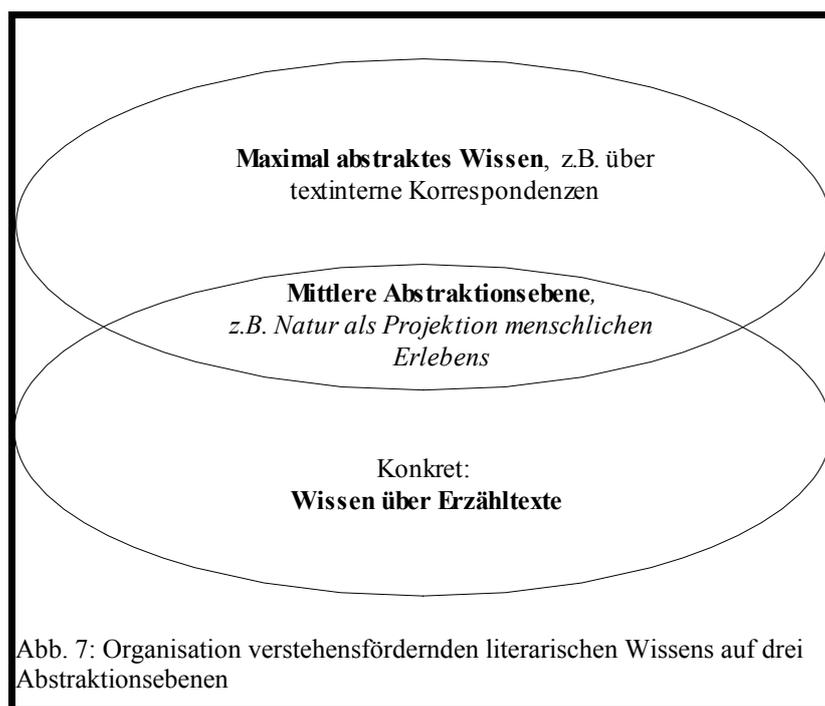
564 Ebd., S.119.

565 Ebd.

566 Vgl. mit dem Zitat oben.

567 Gansel, Carsten: Ein Buch lebt immer nur zwischen zweien – dem Autor und dem Leser. Ein Gespräch mit Benno Pludra; 2007, S.90-95.

über dem Autor nicht unbedingt eine kritische Position einnehmen muss, sondern sich auf die vom Autor entworfene Welt des Textes einlassen kann. Außerdem hält Pludra die Natur als Handlungsraum für „ganz wichtig“.⁵⁶⁸ So auch Winkler (2007) der die *Natur als Projektion menschlichen Erlebens* zu einer der Abstraktionsstufen zählt. Exemplarisch ist dies bereits oben an dem Auszug aus „Krieg und Frieden“ Tolstojs, und zwar an der Beschreibung der alten Eiche, gezeigt worden. Insbesondere sind die literarischen Werke der russischen Klassiker durch ähnliche Naturbeschreibungen gekennzeichnet. So verbindet auch Ivan Turgen’ev die Beschreibung von Ereignissen oder Situationen mit den Naturbeschreibungen, um den Leser in die Atmosphäre dieser Situation einzuführen. So wird der Leser von dem Autor des literarischen Werks nicht mehr gesteuert, sondern kann den Text unabhängig und unbeeinflusst von der Position des Autors verstehen.⁵⁶⁹ Hiermit ermöglicht der Autor seinem Leser die Rolle eines Konstrukteurs im Rezeptionsprozess.



Winkler⁵⁷⁰ setzt eine „mittlere Ebene“ der Abstraktion beim Verstehen an und begreift beispielsweise *Natur als Projektionsfläche menschlichen Erlebens*, was ihrer Meinung nach das Verstehen der literarischen Texte fördert. Dazu

⁵⁶⁸ Vgl. ebd.

⁵⁶⁹ Vgl. Lauer, Reinhard: Geschichte der russischen Literatur; 2000.

⁵⁷⁰ Winkler, Iris: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht; 2007, S.71-88.

hat sie auch ein Schema entworfen.⁵⁷¹

Die beschriebene Text-Musik-Bild-Interaktion⁵⁷², die in verschiedenen Variationen angeboten wurde⁵⁷³, würde dieses Schema bereichern. Die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, dass die Probanden, die erst im Alter von 9 bis 10 Jahren sind, dazu in der Lage sind, *textexterne Korrespondenzen*⁵⁷⁴ anhand von Text-Bild-Musik-Interaktion herzustellen, nachzuvollziehen und zu verbalisieren.⁵⁷⁵ Deshalb wäre es sinnvoll, das o.g. Schema⁵⁷⁶ durch *textexterne* Korrespondenzen zu erweitern. Die Fähigkeit der Schüler, in solchem Maße abstrahieren zu können, dass sie *textexterne* Korrespondenzen erkennen können, ist selbstverständlich eine Stufe höher zu bewerten als ihre Fähigkeit, *textinterne* Korrespondenzen zu bewerten, da es sich auf der Abstraktionsebene um die Verbindung von Text- und Bildinformationen unter dem Einfluss von Musik im Verstehensprozess handelt. Die *textexterne* Abstraktionsebene wird stärker durch das Wahrnehmungsvermögen und die Emotionalität unterstützt, weil Musik und Bild sich durch ganz andere Rezeptionshandlungen als der Text auszeichnen und dementsprechend noch mehr zum Verstehen eines Textes beitragen. Außerdem fördert die Reflexion über die *textexternen* Korrespondenzen anhand des künstlerisch-literarischen Konzepts durch die Verwendung des nicht-alltäglichen Sprachgebrauchs die Entwicklung des anspruchsvollen sprachlichen Ausdrucks der Schüler.

Man sollte dabei die pädagogisch-psychologische Perspektive des unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesses unter der Einbeziehung kognitiver Merkmale und „personenzentrierter Erhebung von lehrerseitigem Instruktionwissen“⁵⁷⁷ berücksichtigen. Die oben beschriebene Verfahrensweise macht die Lehrperson sowohl zu einem Wegbereiter des Lernprozesses als auch zu einem Lehrenden, der den Lernenden überlegen ist.

Den gleichen Stellenwert besitzen Rhetorik und bildende Künste in den Wer-

571 Vgl. Winkler, Iris 2007, S.85.

572 Siehe im Kap.5.2. *Die themenbezogenen Verbindungselemente der Text-Bild-Musik-Interaktion und die Rolle ihres mehrdimensionalen Verhältnisses im Schulunterricht.*

573 Siehe auch die Fallstudien dazu im Untersuchungsteil dieser Arbeit.

574 Welche in sich sowohl „*Konkret: Wissen über Einzeltexte*“ als auch „*Maximal abstraktes Wissen*“, z.B. „*über textinterne Korrespondenzen*“ als Abstraktionsebenen (Winkler 2007; S.85) beinhalten.

575 Vgl. Kap. 8.3.5 und 8.3.5.1 im empirischen Teil der Arbeit.

576 Winkler, Iris 2007; S.85.

577 Vgl. Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert 2006, S.20.

Siehe in: Schroeder, Sascha: Lehr-Lern-Forschung: Unterrichtsforschung und Instruktionpsychologie; 2007, S.177-238.

ken der Klassiker, die für den Leser die Erschließung neuer *Lesedimensionen* und eine *Wortschatztruhe* bereiten können. Ivan Turgenev z.B. „[...] genöß aufrichtig die klassische Redekunst, der sowohl englische Gentlemen als auch russische Aristokraten huldigten. Bei der Charakteristik Sipjagins, in dem Roman *Neuland*, spielt Rhetorik eine wichtige Rolle, wie es seiner Hochschätzung guter Umgangsformen entspricht.“⁵⁷⁸ In diesem Zusammenhang könnte man Turgenevs Roman „*Väter und Söhne*“ als Beispiel nennen. Auch im Roman von Fjodor Dostoevskij „*Der Idiot*“ spielt die rhetorische Kunst des Autors (*knjaz' Myškin*) eine wichtige Rolle. Deshalb ist anzunehmen, dass auch die rhetorische Kunst dieser Schriftsteller ihre Werke zum Bestandteil der Hoch- und Weltliteratur gemacht hat. Turgenev verwendet oft Gleichnisse aus der Sphäre der Kunst. Besonders stark ist der Einfluss der bildenden Kunst in dem Roman „*Am Vorabend*“. Hier spielt ein Bildhauer eine wichtige Rolle. Zwar ist er nicht die Hauptgestalt, doch wird seine Stimme sehr oft zum Sprachrohr des Autors. Zahlreiche Anspielungen auf die griechische Kunst wirken mit der bereits besprochenen Bezugnahme auf Homer zusammen, so dass der Eindruck entsteht, Turgenev wetteifere in diesem Werk nicht nur mit den Dichtern, sondern auch mit den Künstlern der Antike.⁵⁷⁹

Somit kann folgendes Fazit gezogen werden: Die Auseinandersetzung mit den Werken der klassischen Weltliteratur ermöglicht nicht nur die Thematisierung, sondern auch die Erschließung neuer Lesedimensionen im Zuge des fächerübergreifenden Ansatzes. Folglich wird auch die „textexterne“ Abstraktionsebene anhand des emotional-kognitiv-rationalen Zugangs zum Text erreicht. Die Verbindung von Leseverstehen und Schreiben ermöglicht es den Schülern, vom reinen *Nacherzählen* wegzukommen und dieses durch die Produktion eigener Texte als *Erlebnisgeschichten* zu ersetzen. Bei der Auseinandersetzung mit den Textpassagen der klassischen Werke, die Implikationen enthalten, müssen die Schüler nachvollziehen können, zu welchem Zweck und anhand von welchen sprachlichen, semantisch-lexikalischen, rhetorischen und stilistischen Mitteln es dem Autor gelingt, diese Implikationen und die ästhetische Qualität des Textes zu schaffen; dies wird den Schülern helfen, später selbst bei der Produktion eigener Texte ähnliche Implikationen kreieren zu können.

578 Vgl. Von Albrecht, Michael 2003, S.180.

579 Vgl. ebd., S.181.

6.4.2 Einige Vorschläge zum innovativen Umgang mit literarischen Texten

Das Verb „lesen“ duldet keinen Imperativ.⁵⁸⁰

Leselust und Lesemotivation muss für jeden Akt des Lesens vorausgesetzt werden, d.h. jedem Schüler muss das Recht zugestanden werden, die literarische Lektüre nach seinem Vermögen und im Rahmen seiner Denk-, Fühl-, Sprachfähigkeiten wählen zu dürfen. Außerdem könnte man die bereits erwähnten „Rechte“ von Daniel Pennac situationsabhängig in Kauf nehmen, und zwar:

- Das Recht nicht zu lesen.
- Das Recht, Seiten zu überspringen.
- Das Recht, das Buch nicht zu Ende lesen.
- Das Recht [...], den Roman als Leben zu sehen.
- Das Recht zu schweigen.

Der letzte Punkt könnte dabei als „Inkubationsperiode zwischen Eindruck und Ausdruck“⁵⁸¹ gewertet werden. Auf die Frage „*Welchem Zweck sollte die Literatur dienen?*“, gibt es eine passende Antwort vom Bernd Jost⁵⁸²: „Literatur muss berühren, neue Erfahrungen vermitteln, den Horizont erweitern, neue Einsichten über das Leben ermöglichen.“⁵⁸³ Sprachliches und literarisches Lernen bedeutet aber auch Vermittlung der gesellschaftlich-historisch entstandenen Sprachnormen durch die Literatur. Neben der eben erwähnten Funktion der *literarischen Werke* im Rahmen der Textanalyse lohnt es sich, noch einige Punkte hinzuzufügen⁵⁸⁴, die die Leselust hervorrufen können. Die unten genannten Punkte kann man sowohl hinsichtlich der Qualität des Textes als auch hinsichtlich der Schüleraktivitäten unter der Verbindung von *Leseverstehen und Schreiben* betrachten. Die genannten Punkte vermögen auch die Verbindung von Emotion und Kognition herzustellen.

580 Pennac, Daniel 1994, S.13.

581 Banaschewski, Anne: Über die Kunst, warten zu können, oder: Wie ich Hans Schorer als Lehrer erlebte; 1969, S. 1-5.

582 Vgl. Jost, Bernd: Auf der Suche nach den Stärken des Textes. Ein Interview, in: Engler, Tihomir/Möbius, Thomas (Hrsg.): *Textnahes Verstehen. Auf Fährtenuche nach literarischen Texten*; 2006, S.179-182. Bernd Jost ist Herausgeber der rororo Thriller-Reihe beim Rowohlt Verlag.

583 Ebd., S. 180.

584 Ebd., S. 179-182.

- Personencharakterisierung⁵⁸⁵ als Qualität und Schüleraktivität.
- Psychologische Glaubwürdigkeit als Qualität und Schüleraktivität mit Hilfe von Rhetorik, Wortwahl und Aussagekraft.
- Plotkonstruktion als Qualität, die auch zur Schreibkompetenz durch Schüleraktivität werden kann.
- Stringente Handlungsführung als Qualität, die auch zur Schreibkompetenz durch Schüleraktivität werden kann.
- Präzise Schilderung des Milieus als Qualität, die auch zur Schreibkompetenz durch Schüleraktivität werden kann.
- Dialogführung als Qualität, die auch zur Schreibkompetenz durch Schüleraktivität werden kann.

Die oben aufgezählten Aspekte eines Textes müssten neben der Förderung der Leselust bzw. der Lesefreude parallel als Kriterien zur Produktion eigener Texte im Schulunterricht herangezogen werden. Der kognitiv-rationale Zugang bei der Auseinandersetzung mit diesen Aspekten könnte die Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler fördern. Kaspar H. Spinner weist in seinem Aufsatz „Lese- und literaturdidaktische Konzepte“⁵⁸⁶ auf folgende Zielsetzungen des Literaturunterrichts hin:

1. Förderung der Freude am Lesen
2. Texterschließungskompetenz
3. Literarische Bildung
4. Förderung von Imagination und Kreativität
5. Identitätsfindung und Fremdverstehen
6. Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen

Das bereits früher beschriebene *künstlerisch-literarischen Konzept unter dem fächerübergreifenden Ansatz* umfasst alle aufgelisteten Zielsetzungen und könnte deswegen im Schulunterricht angewendet werden. Dabei spielt die *Förderung von Imagination und Kreativität* unter den anderen Zielsetzungen eine bedeutsame Rolle:

585 Verfahrensvorschlag zur *Personencharakterisierung* siehe im Kap. 5.1.2 *Text-Bild-Interaktion*.

586 Siehe in: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich (Hrsg.): *Handbuch Lesen: Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz*; 1999, S.593-604.

In den siebziger Jahren verstand man Kreativität vor allem als ein Durchbrechen gewohnter Routinen und Normen und als Entwurf von Gegenwelten zur bestehenden Wirklichkeit, in jüngerer Zeit wird verstärkt von Imagination als der Fähigkeit, innere Bilder oder Vorstellungen zu entwerfen, gesprochen und darin eine dritte seelisch-geistige Kraft neben der Verstandestätigkeit und der Emotion gesehen.⁵⁸⁷

Die Förderung von Kreativität und Imagination wird immer mehr auch in den Rahmen eines umfassenden ästhetischen Bildungsauftrages der Schule eingeordnet, der weitere Fächer, insbesondere Musik und Kunst, umfasst.⁵⁸⁸

Dessen ungeachtet vertreten viele Didaktiker die Ansicht, dass Modelle zur Förderung der *kognitiv-rationalen Seite* beim Leseverstehen ausgearbeitet werden sollten. So schlagen auch Engler und Möbius⁵⁸⁹ eine standardisierte Vorgehensweise bei der Suche nach den Bedeutungen durch die möglichen Deutungen eines literarischen Textes vor:

Erster Schritt: *Textakquisition* – das mehrmalige, sorgfältige Lesen mit Papier und Stift.

Zweiter Schritt: *Texterkundung* – Markierung der „*Irritationsstellen*“, d.h. Stellen, die einen semantischen Mehrwert aufweisen.

Dritter Schritt: *Texterschließung* – Koppelung von textimmanenten Indizien mit texttranszendenten Belegen.

Vierter Schritt: *Textversinnung* – Verknüpfung von Irritationsstellen bzw. Indizien und Belegen zu einem Deutungsgeflecht.

Fünfter Schritt: *Textdiskussion* – Besprechung der Deutungshypothesen.

Diese Vorgehensweise hat gewisse Ähnlichkeiten mit den Lesestrategien von Willenberg. In dem Basisartikel „Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen.“⁵⁹⁰ präsentiert er „Aufgaben zum Üben von Lesestrategien“, die einen kognitiv-rationalen Charakter sogar in Bezug auf den emotionalen Zustand aufweisen sollen⁵⁹¹, z.B. bei der Lesestrategie *Imaginationen bilden*.

587 Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht; 1997.

588 Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun; Spinner, Kaspar H.: Bericht: „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule“; 1999, S.600.

589 Engler, Tihomir; Möbius, Thomas: Textnahes Verstehen – dekonstruktivistische und hermeneutische Prinzipien bei der Fahrtensuche in literarischen Texten; 2006a, S. 5-22.

590 Praxis Deutsch, Heft 187, 2004, S.6-15.

591 Vgl. ebd., „Leseposter“, S.10.

Wenn man die Vorgehensweise von Engler und Möbius und die Lesestrategien von Willenberg analysiert, kommt man zu dem Schluss, dass das Leseverstehen eher „trainiert“ als gelehrt wird. In diesem Zusammenhang ist die *militärische Konnotation* des Begriffs *Strategien* zu beachten. Zurückkehrend zu den oben kurz zusammengefassten *Vorgehensweisen* muss man auf eine weitere Gefahr hinweisen: Einige Vorgehensmomente, wie sie von den Autoren beschrieben wurden, können bei den Schülern ein „fruchtloses Herumreden“ auslösen. Diese Gefahr wird verringert, wenn diese Vorgehensweisen bei der Vermittlung einer bestimmten Literaturgattung angewandt werden, wie z.B. der des Märchens, weil bei der Arbeit an den fiktionalen Texten die Einbildungskraft nicht schaden kann, sondern ganz im Gegenteil förderlich erscheint. Wenn aber die Autoren nicht nur eine bestimmte Gattung dafür nehmen, sondern die Übertragung auf verschiedene Gattungen vorschlagen würden, dann wird die Gefahr offensichtlicher. Um die Gefahr zu vermeiden, müsste die Lehrperson in die Rolle eines Betreuers literarischer Rezeptionsprozesse versetzt werden, denn *Schüler können nicht allein gelassen werden*, wenn man den Literaturunterricht auch auf der rationalen Ebene betrachten will. Außerdem müsste die Lehrperson den Verstehensprozess steuern und dürfte nicht zulassen, dass subjektive, unbegründete Urteile, die Schüler an einen Text herantragen, einfach stehen bleiben. Dabei ist nicht zu befürchten, dass die emotionalen Zugänge Irritationen verursachen können: adversative⁵⁹² Elemente wie Irritationen führen gegenüber dem Faktenwissen durch *affektive Momente*, wie z.B. *Überraschtsein*, zu bewussten, kognitiv-rationalen Bewertungen der Widersprüche. Auch im flüchtigen, *affektiven Moment* des *Überraschtsein* findet die Verbindung von *Emotion und Kognition* statt.

6.4.3 Methode des Vergleiches im Rahmen des Kreativen Schreibens

Die Redestrategien aus dem Bereich der Rhetorik und zusätzliche Informationen z.B. über die Kunst der Antike könnten bereits zum Leseverstehen der genannten Romane⁵⁹³ viel beitragen. Andererseits könnten Verfahren aus dem Bereich des

592 Vgl. [lat.] gegensätzlich, entgegengesetzend.

593 Siehe oben Kap. 6.4.1.

*Kreativen Schreibens*⁵⁹⁴ die Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler fördern. Im Großen und Ganzen ist hier die Rede vom Prozess der Wechselwirkung: Förderung des Leseverstehens einerseits, und andererseits Förderung des eigenen Könnens der Schüler durch das kreative Handeln, was einen Evolutionsprozess vom Lesen zum Schreiben⁵⁹⁵ beinhalten kann.

Andererseits müssen Schüler zuerst ein Können im Bereich des Kreativen Schreibens erwerben, bevor sie dieses Können anhand von verschiedenen Verfahren umsetzen. Hier stößt man auf ein Defizit im Konzept des *Kreativen Schreibens*, weil nach diesem methodischen Konzept das Schreibvermögen nicht trainiert werden soll, sondern ausschließlich der emotionale Zustand gefördert wird, um die Lernenden zu befähigen, *irgendetwas* zu schreiben.

Sinnvoller wäre dagegen, nicht nur ein Thema und die kreative Aufgabe dazu auszuwählen, sondern die Schüler mit einem umfangreichen Wortschatz⁵⁹⁶, der es ihnen ermöglicht, alle Schattierungen des Wahrnehmens und der Empfindungen schriftlich auszudrücken, mit den grammatischen Formen, die für die gehobene Sprache relevant sind, sowie mit der richtigen Interpunktion und Rechtschreibung vertraut zu machen, um ihre Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten fördern zu können. Weiterhin kann der Schüler auf der Meta-Ebene einem Leser seine Gedanken und Ideen auch implizit anhand des Vergleiches mit einem Gegenstand aufzeigen. In diesem Kapitel geht es um die Methode des Vergleichs bei der Beschreibung einer handelnden Person bzw. eines Gegenstandes, um die Fähigkeiten des schriftlichen bzw. mündlichen Ausdrucks sowie um die Auseinandersetzung mit den bildenden Künsten, mit denen sich ein Autor beschäftigt und welche in der künstlerischen Beschreibung seiner literarischen Figuren und Konstellationen zum Ausdruck gebracht werden. Es ist in diesem Zusammenhang auch der Mühe wert, zwei Beschreibungsarten anzuwenden:

- die Methode der Beobachtung und
- die Fähigkeit des präzisen Gedankenausdrucks.

594 Von Joy Paul Guilford skizzierte Kreativitätsbegriff verweist auf Aspekte, die geeignet sind, das Verständnis eines produktiven Handelns auf höchst interessante Weise zu erweitern.

595 Siehe dazu Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schaujahrgänge 5-10. Deutsch: 3.1 „Sprechen und Zuhören“; 3.2 „Schreiben“. Dazu siehe einige konkrete Schreibmöglichkeiten in: Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht; 1999.

596 Siehe dazu Matrix „Zur Wortschatzerweiterung“.

- Die erste Beschreibungstaktik, *die Methode der Beobachtung*, ermöglicht es den Schülern, die Identität, die Eigenart einer Personen treffend zu beschreiben. Die Methode fördert das *Maßgefühl* des Autors bei der Personenbeschreibung, was auch nicht jedem Schriftsteller leicht fällt.⁵⁹⁷ Bei der Naturbeschreibung bringt das Beobachtungstalent des Autors seine Einbildungskraft ins Spiel, was unweigerlich zur Methode des Vergleichs führt.
- *Zur Fähigkeit des präzisen Gedankenausdrucks:*

Jedes künstlerisches Wort, wem es wie auch immer gehört – einem Goethe oder dem Jungen namens Fed'ka – sich eben vom nicht-künstlerischen Wort dadurch unterscheidet, dass es eine ganze Menge von Gedanken, Ideen, Vorstellungen, Beschreibungen und Aufklärungen erzeugt.⁵⁹⁸

Das kreative Moment im Prozess des *Kreativen Schreibens* kann Wortmangel beheben helfen. Als Voraussetzung eines erfolgreichen Ablaufs beim *Kreativen Schreiben* gilt die Ausdrucksfähigkeit eines Individuums: Kann er bzw. sie einwandfrei einen umfangreichen Wortschatz anwenden oder, ist es für ihn bzw. sie schwierig, eigene Gedanken präzise, deutlich, bildhaft und synonymreich zu formulieren? Dabei ist der an Synonymen reiche Wortschatzbesitz für die ausdrucksvolle Rede entscheidend. Der Gebrauch zahlreicher Synonyme hilft die Wiederholungen, Aussagehemmungen und Verstehenshindernisse zu vermeiden.

Es ist sogar für Erwachsene nicht immer einfach, einen reichen Wortschatz so anzuwenden, dass die Sprache ausdrucksvoll und einprägsam klingt. Wenn man die Synonyme in einer Wörterkette liest, erscheinen fast alle Wörter bekannt, aber trotzdem gebraucht man sie im eigenen gewohnten Vokabular nicht: Hier handelt es sich um die Aktivierung des passiven und unbekanntes Wortschatzes. „[...] Words that are often encountered have therefore a higher activation level and need less sensory information to reach their threshold. [...]“⁵⁹⁹

Der Wortschatz, der aktiv nicht verwendet wird, wird zum passiven Vokabular. Aber der passive Wortschatz lässt sich auf der kognitiven bzw. rationalen

597 Dazu Tolstoj, Lev: *Polnoe sobranie sočinenij (Pedagogičeskie statji 1860-1863)*. Bd. 8, S.301-324. Hier beschreibt Tolstoj den Verlauf eines Unterrichts in seiner Schule im Landgut „Jasnaja Poljana“.

598 Ebd., S.306.

599 Engelkamp, Johannes 1987, S.104.

Ebene durch Training, häufige Wiederholung usw. in den aktiven umwandeln⁶⁰⁰. Nur daraus erfolgt ein Aufbau sprachlicher Kompetenz, d.h. der Erwerb eines ausdrucksvollen und logisch gebauten mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Dies alles wird durch einen verstehenden Umgang mit dem Text bzw. Leseverstehen ermöglicht und knüpft an die Wortschatzerweiterung auf der Grundlage eines Textes aus Anlass der Versprachlichung eines Kunstwerkes oder dessen Wahrnehmung an: Dies fordert den Gebrauch einer sehr breiten Palette des Wortschatzes, welcher vor allem in Alltagssituationen wenig oder fast nie gebraucht wird. Damit werden die Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten gefördert und nach einer gewissen Zeitspanne wird dieses ungebräuchliche Vokabular aktiviert, automatisiert und dadurch im Gedächtnis verankert, d.h. zum gelegentlichen Zugriff abgespeichert⁶⁰¹.

Im Folgenden werden *einige Argumente für die Notwendigkeit der Bildbeschreibung zum Zwecke der optimalen Wortschatzspeicherung* ausgeführt. Wie bereits oben erwähnt⁶⁰², braucht die visuelle Wahrnehmung weniger Zeit als die Generierung der Vorstellung, d.h. das Benennen eines Gegenstandes mit visueller Unterstützung geht schneller als das Herausfinden eines passenden Wortes zu einem semantischen Bündel. Die Aktivierung eines Wortes durch die visuelle Unterstützung ist schneller und stärker, weil sie durch das Bild besser stimuliert wird. Das Herausfinden eines passenden Wortes zu einer semantischen Reihe ohne visuelle Unterstützung läuft durch den Entwurf eines Situationsmodells unter dem top-down-Effekt ab. Dies braucht mehr Zeit und funktioniert nicht immer gut. Paivio und Wippich sind zu dem Ergebnis gekommen⁶⁰³, dass die verbalen Repräsentationen besser sequentiell organisiert werden können, weil die sprachliche Natur auch so organisiert ist. Dagegen müssen die inneren Vorstellungen von Repräsentationen aneinander angebunden werden wie die Objekte in einem Zimmer. Andererseits hat Wippich⁶⁰⁴ festgestellt, dass das Erlernen der Wörter in unterschiedlicher Reihen-

600 Vgl. mit Zitat oben *Synapsenanteile*: Je öfter sie angesprochen werden und sich dabei anregen lassen, desto leichter treten sie immer wieder in Aktion. Dies gilt auch bei der Wortschatzerweiterung, d.h. je öfter ein Wort unter dem emotionalen Zugang aus dem passiven Vokabular angesprochen wird, desto schneller tritt es auch später in Aktion.

601 Vgl. mit den Ergebnissen der Fallstudienreihe, Kap. 8.3.5.1.

602 Vgl. Engelkamp, Johannes 1987, S.94.

603 Vgl. Paivio; Allan: *Imagery and verbal processes*; 1971.

Wippich, Werner: *Bildhaftigkeit und Organisation: Untersuchungen zu einer differenzierten Organisationshypothese*; 1980.

604 Ebd.

folge ein schlechteres Resultat erbringt, d.h. sie werden aus dem Gedächtnis nach der verbalen Enkodierung schlechter abgerufen als nach der imaginativen.⁶⁰⁵

Dies sind die wichtigsten Ansätze, die ein visuell-imaginatives System bei der Wortschatzerweiterung befürworten: Wörter mit konkretem Inhalt werden besser abgerufen als die mit einer abstrakten Bedeutung. Da diese Unterschiede des Abrufs quantitativer Natur sind, können sie zum einen mit den auf verschiedene Art und Weise elaborierten Repräsentationen und zum anderen durch verschiedene Repräsentationstypen⁶⁰⁶ erklärt werden. Abgesehen davon gibt es ein Konzept, das in der Gedächtnisforschung inzwischen weithin anerkannt ist und das besagt, dass der Abruf der Repräsentationen von der Enkodierung abhängig ist.⁶⁰⁷

Das letzte Argument begründet noch einmal die Wichtigkeit des *fächerübergreifend-komparatistischen* Zugangs, bei dem die Elaborationen auf der inferenziellen Ebene zweierlei gewährleisten können:

1. Die Erweiterung der Wissens- und Lesedimensionen und damit den Zugang zu mehreren Möglichkeiten des Verstehens bzw. Leseverstehens, sowie einer Steigerung des Wissensbestandes.
2. Die optimale Wortschatzspeicherung vor allem der abstrakten Lexik. Die Bilder der Abstrakten, Surrealisten, Expressionisten usw. sind von großer Bedeutung, weil eine Bildbeschreibungen in dem Sinne des Wahrnehmens solcher Bilder auch den Gebrauch des entsprechenden Wortschatzes fordert und fördert. Andererseits machen eben die Abstrakta den Sprachausdruck emotionaler und lösen ähnliche Befindlichkeiten bzw. Emotionen beim Zuhörer aus.

Dabei wird die Vertiefung in ein Thema den Schülern und den Schülerinnen helfen, das Wissen emotional zu erwerben, das zu einem späteren Zeitpunkt zum Vorwissen wird, welches jederzeit wahlfrei abgerufen werden kann.

Learning from text, on the other hand, requires deeper understanding. I define learning from text as the ability to use the information acquired from the text productively in novel environments. This requires that the text information be integrated with the reader's prior knowledge and become a part of it, so that it can support comprehension and problem solving in new situations.⁶⁰⁸

605 Engelkamp, Johannes 1987, S. 85.

606 Vgl. Kieras, David E.: New methods in reading comprehension research; 1984.

607 Dazu Engelkamp, Johannes 1987, S.83-84.

608 Kintsch, Walter 1998, S.290.

Freilich geht es in dem eben zitierten Abschnitt um die Informationsaufnahme aus einem Text, die man später in einer neuen Situation gebrauchen kann. Dies schließt aber die Möglichkeit nicht aus, dass ein solcher Prozess auch auf der Wortebene realisierbar ist. Die Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass man unter *learning from text* als ersten Schritt die Wortschatzerweiterung versteht, was auch für den muttersprachlichen Unterricht von großer Bedeutung sein sollte. So kann die kognitiv-rationale Ebene des Deutschunterrichts im Rahmen der Textarbeit ihre Verstärkung realisieren, indem *nicht nur die Inhaltsebene*, sondern auch die *Wortebene* in den Blick kommt.

Dass eine Einbeziehung fächerübergreifender Aspekte zum Deutschunterricht sinnvoll ist, ergibt sich auch aus der Lehrbuchanalyse, die es offensichtlich macht, dass es kaum Aufgaben gibt, die die intensive Arbeit an der Wortschatzerweiterung ermöglichen könnten. Die Aufgaben sind zwar häufig auf eine Anbindung an die Lebenswelt der Schüler und auf ihre Beteiligung ausgerichtet, aber trotzdem entsteht ein Widerspruch: Wie kann man gute Ausdruckskompetenz von den Schülern erwarten, wenn mit ihnen nicht intensiv und gezielt an der Erweiterung ihres Vokabulars gearbeitet wird? Das Ergebnis besteht darin, dass die Schüler sozusagen *im eigenen Saft schmoren*. Anders formuliert, heißt dies: Sie gebrauchen ständig nur ihr eigenes, individuelles, stark begrenztes Vokabular.

Diesem Problem wendet sich Willenberg⁶⁰⁹ mit seinen Unterrichtsvorschlägen zur Arbeit am *Basiswortschatz*, dem *gebräuchlichen Wortschatz*⁶¹⁰ und den *seltenen Wörtern* zu. Eines der Ziele dieser Arbeit ist die Vertiefung der Wortspeicherung und des Wortgebrauchs im Bereich der Abstrakta, denn diese Kategorie ist am schwierigsten zu üben, obwohl ihr Gebrauch sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck einen Text und eine Äußerung im Niveau hebt.

Eine gute Ausdruckskompetenz wird als einer der Verdienste von kognitiv-rationalen und emotionalen Momenten gesehen. Sie besteht in mentaler Anstrengung und emotionalem Einfühlungsvermögen im Sprech- oder Schreibverlauf, und die Herausbildung dieser Kompetenz wird bei jedem einzelnen Schüler als prinzipiell erreichbar erachtet, wenn man nach dem angebotenen Modell unter der Berücksichtigung der *systematischen, kognitiv-rationale-emotional ausgeglichenen, ineinander greifenden Kompetenzentwicklung* auf Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts

609 Willenberg, Heiner: Der vergessene Wortschatz; 2007a, S.148-156.

610 Vgl. u.a. *Abstrakta* und die Wortspeicherung nach Slisyk 1987.

und in Kombination mit dem fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatz vorgeht.⁶¹¹

6.4.4 Hochliteratur als Problemlösung der gegenwärtig gesprochenen und geschriebenen Sprache durch *Leseverstehen*

Ein weiterer zentraler Punkt bei der Ausdrucksförderung scheint die Auswahl von literarischen Werken zu sein. Am besten sind die Werke der Klassiker zu diesem Zweck zu verwerten. Als Begründung dienen folgende Befunde:

In den Sätzen von Goethe und Heine lag die durchschnittliche Zahl der Wörter noch bei 30 bis 36; Thomas Mann brilliert in dem Romanzyklus „Joseph und seine Brüder“ mit einem Rekordsatz, der 347 Wörter umfasst. Heutige Zeitungstexte begnügen sich mit 5 bis 13 Wörtern pro Satz.⁶¹²

Damit soll nicht behauptet werden, dass allein die Zahl der Wörter im Satz ein Zeichen der Textqualität ist. Die *Qualität* zeigt sich vielmehr durch die *Prägnanz* bei der Personenbeschreibung oder Personencharakterisierung, durch die *ästhetische und symbolische Qualität bei der Wortwahl* in der Naturbeschreibung etc., was Vorstellungskraft, *Einfühlungsvermögen*, *Erlebnismöglichkeit*, *Eröffnung neuer Lesedimensionen* betrifft, und unterstützt auch die *metakognitiven Fähigkeiten* des Lesers und fördert damit das Leseverstehen und den sprachlichen Ausdruck. Nach Hansen heißt es: „Wörter beinhalten Vorstellungen, die nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern sie auch mit einer Deutung versehen.“⁶¹³ Die Werke der Klassiker haben diese Qualität. Deshalb können sie unter der Anbindung der Matrix zur Wortschatzerweiterung⁶¹⁴ mit den Textpassagen der Werke der klassischen (Welt-)Literatur den Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes bei den Schülern fördern. Anhand der Verbindung von „Problemlösungswissen“⁶¹⁵ und von „prozeduralem Wissen“⁶¹⁶ kann der Schüler sich selbst zum *Konstrukteur und Herausforderer* seines Sprachausdrucks, sei es mündlich oder schriftlich, emanzipieren. Allerdings muss

611 Siehe dazu Abb. 9: Kognition und Emotion unter der Verbindung von Lesen, Sprechen, Schreiben. Ein Schema zur Progression der Schülerkompetenzen.

612 Siehe Schreiber, Mathias: *Deutsch for Sale*; 2006, S.182-198.

613 Vgl. Hansen, Klaus P. 1995, S.61.

614 Siehe im Kap.6.4.4.1 Wortschatzerweiterung anhand eines Textes.

615 Vgl. Ossner, Jakob: *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht*; 2006, S.5-19, hier S.10.

616 Ebd.

diese Methode durch das künstlerisch-literarische Konzept unterstützt werden, um die Schüler bei der Rezeption und Funktion des sprachlichen Ausdrucks auf verschiedenen Ebenen, wie *Wortebene*, *Satzebene*, *Textebene* zu begeistern, Inhalte nachvollziehbar zu machen und zur Produktion des eigenen Sprachausdrucks anzuregen. Außerdem erfüllt das künstlerisch-literarische Konzept eine *gedächtnisfördernde Rolle*, weil es durch die Verbindung und die simultane Beteiligung des Hör- und Sehsinnes, und durch sein *affektives Potenzial* die Spuren von Sachverhalten, Gegenständen und Inhalten im Gedächtnis des Rezipienten einprägt.

Das sorgfältige Bemühen um die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks der Schüler wird u.a. vom Problem der „Vergröberung“ der Sprache veranlasst. Die „Vergröberung“ der Sprache beruht auf dem Gebrauch von Fremdwörtern und auf der multimedialen Kommunikation. Ein Beispielsatz aus einem „Coffeeshop“ von Bastian Sick lautet etwa: „Eine tolle Latte to go!“ Eine Umfrage zum Thema „Mischwörter“ hat gezeigt, dass 74% der Befragten der Auffassung waren, die Deutschen sollten deutsch-englische Mischwörter wie „brainstormen“ oder „Automaten-Guide“ im Sprachgebrauch vermeiden. Nur 23% sahen kein Problem darin. Die Umfrage zeigte auch, dass 66% der Befragten der Aussage: „Englische Ausdrücke sind im Großen und Ganzen überflüssig“ zustimmen. 27% davon sind der Meinung: „Englische Ausdrücke bereichern die deutsche Sprache“. Bei der Umfrage „Gutes Deutsch“ finden es 98% der Befragten sehr wichtig bzw. wichtig, dass man sich schriftlich und mündlich gut und korrekt ausdrücken kann. Nur 2% halten dies für weniger oder für überhaupt nicht wichtig.⁶¹⁷

So verursachen auch unter dem multimedialen Kommunikationsanlass „SMS“- Kurznachrichten und E-Mail-Verkehr über das Internet eine Simplifizierung der Sprache, wie Schreiber⁶¹⁸ verdeutlicht:

Nicht einmal die gehobene Schriftsprache, die immer schon einen mehr oder weniger deutlichen, normativ verstandenen Feierlichkeitsabstand zum Alltagsdeutsch wahrte, bleibt von alldem unberührt: Lange architektonisch raffiniert gebaute Sätze, wie sie bei Kleist, Thomas Mann, Thomas Bernhard, sogar noch bei dem jungen Daniel Kehlmann zu finden sind, sterben allmählich aus.

Keine Frage, dass solche Probleme als ein aktueller Diskursgegenstand der

617 Schreiber, Mathias 2006, S. 185, S.187, S.188.

618 Ebd., S.182-198, S. 184.

heutigen Sprachgeschichtsforschung und nicht als Auftrag des Deutschunterrichts gelten. Jedoch beeinflussen sie das Kompetenzniveau und beeinträchtigen den Kompetenzerwerb der Schüler, was allerdings zum Auftrag des Deutschunterrichts zählt. Dadurch, dass die englische Sprache gleichzeitig eine internationale Sprache ist und einen gewissen Modestatus besitzt, wird sie bei Jugendlichen beliebter als die Muttersprache. Die Jugendlichen kennen sie aber nur im Rahmen einer Fremdsprache und, obwohl sie als Fremdsprache im schulischen Lehrplan, die häufig als erste gelehrt wird, in der „Rangliste“ unter anderen Fremdsprachen einen höheren Stellenwert genießt, kann der Schüler sie, generell und logischerweise, nicht wie seine Muttersprache beherrschen. Die gängigen englischen Redewendungen, Wörter und Wortkombinationen werden von den Jugendlichen allzu oft nur als Floskeln gebraucht. Dadurch distanziert man sich von der Muttersprache und diese wird entfremdet. Diese Einstellungsnuancen *beeinträchtigen den Sprachgenuss*, der seinerseits Voraussetzung für den Spracherwerb auf gehobenem Niveau ist. Nicht weniger schuld an dieser Entwicklung sind die *Globalisierung des Sprachausdrucks*, *Nihilismus des Sprachgenusses*, die SMS“- Kurznachrichten und der E-Mail-Verkehr über das Internet, weil der Rezipient reflexionslos gegenüber dem sprachlichen Ausdruck bleibt. Die Abwesenheit der Reflexion über die eigene Sprach- und Grammatikverwendung wird durch den Zeitdruck und den damit verbundenen Zweck und der gängigen, gesellschaftlich akzeptablen Form und Norm der Medien namens Handy und E-Mail ausgelöst.

Das einschlägige Heft⁶¹⁹ hat den Titel: „Rettet dem Deutsch!“ Ein Rettungsangebot wäre u.a. *die verstärkte Auseinandersetzung mit den klassischen Werken der berühmten Schriftsteller*, deren Sprache zum Paradigma des sprachlichen Ausdrucks für die Schüler werden sollte. Bereits Gottfried August Bürger („Leonore“) hat 1778 geschrieben: „Wenn ihr eure Sprache lieb habt, so [...] richtet euch nach den Regeln der Vernunft und einfachen Schönheit!“. Nach dem Prediger Luther, dem Philosophen Leibniz und dem Schriftsteller Lessing war es dann u.a. der Dichter Goethe, der die deutsche Sprache durch ihre vielfältigen Ausdrucks- und Wortbildungsmöglichkeiten entscheidend bereicherte.

619 Siehe „Der Spiegel“, 40/2.10.2006.

Der in dieser Arbeit unternommene Versuch bezweckt aber eine andere, emotional-kognitive Absicht: Die intensive Auseinandersetzung mit der Ausdrucksvielfältigkeit, z.T. auch anhand von Wortschatzerweiterung⁶²⁰, soll den *top-down*-Bereich eines Schülers auf der semantisch-lexikalischen Ebene anreichern, um es ihm in der entsprechenden Situation zu ermöglichen, problemlos zu seinem mental-abgespeicherten Vokabular zu greifen. Dabei darf man nicht außer Acht lassen, dass der sprachliche Gebrauch sich nicht nur als bereich-, sondern auch niveauspezifisch erweist. Diese Funktion der Entwicklung der Ausdrucksfertigkeiten übernimmt der künstlerisch-literarische Ansatz.⁶²¹

Bedingt durch die Tatsache, dass die Medien die Normen und Strukturen der Gesellschaft nicht nur reflektieren, sondern auch etablieren, sollten für die Aufgabe der Wortschatzvermittlung und des Wortschatzerwerbs folgende Kriterien maßgebend sein:

1. Der Wortschatz sollte *möglichst umfangreich und anspruchsvoll* sein; mit einem Maximum an semantischen Relationen sollte er optimal im sprachlichen Gebrauch und im medialen, bereichsspezifischen und alltäglichen Kontext erkannt, nachvollzogen und im individuellen Sprachausdruck, sowohl mündlich als auch schriftlich, umgesetzt werden.
2. Wortschatz und sprachliche Formulierungen sollen über die Allgemesprachlichkeit hinausgehen und auch so von den Schülern auf diese Weise rezipiert und wahrgenommen werden, indem selten gebrauchte Lexeme und Redewendungen bzw. Formulierungen auswendig gelernt werden sollten.
3. Schüler sollten *nicht* annehmen, dass jedes Wort immer eindeutig ist; Wörter sollten im Sinne der natürlichen, menschlichen, emotionalen Reaktion, mit dem facettenreichen Bedeutungs- und Logikdepot, das sie haben, wahrgenommen, verstanden und selbst (re-)produziert werden.
4. Das Wort sollte, wenn es der Fall ist, etymologisch oder als Internationalismus für die Schüler nachvollziehbar sein.
5. Die Anwendung eines Wortes im Kontext sollte den Schülern seine unterschiedlichen Auswirkungen in Medien aufzeigen und zur Reflexion darüber führen.

⁶²⁰ Siehe dazu die entsprechende Matrix.

⁶²¹ Ausführlicher hierzu in den nachfolgenden Kapiteln.

6. Daher sollte der Wortschatz bzw. sollten die Wortfelder *nicht* separat von der Entwicklung der anderen Kompetenzbereiche wie „Leseverstehen“, „Sprechen“, „Schreiben“, „Zuhören bzw. Hörverstehen“, sondern im engen Zusammenhang mit diesen vermittelt werden.
7. Der in der Schule erworbener Wortschatz sollte wissenschaftlichen Ansprüchen und dem gehobenen Journalismus genügen.

6.4.4.1 Wortschatzerweiterung anhand eines Textes

Als ein weiterer innovativer Vorschlag im Rahmen des Deutschunterrichts gilt die unten aufgeführte Matrix „Wortschatzerweiterung anhand eines Textes“. Der Ablauf jeden Unterrichts nach dem Schema⁶²² dieser Unterrichtseinheit würde die Schüler zum erfolgreichen Wortschatzerwerb führen; denn „Nach der kognitivistisch-lernpsychologischen Perspektive ist die Wortschatzarbeit ein kreativer Konstruktionsprozess, in dem der Lehrer keine rezeptive, sondern eine aktive Rolle spielt.“⁶²³ Dabei müsste man als Lehrperson selbst ein Konstrukteur sein, um den Schülern den Weg zur Schatzkammer eines Wortes aufzeigen zu können und damit ihren sprachlichen Ausdruck zu fördern.

Peter Kühn kritisiert das Grundwortschatz-Konzept in der Fachdidaktik Deutsch und schlägt vor, *die Vernetzung im mentalen Lexikon zu aktivieren und zu optimieren.*⁶²⁴ Dabei geht es ihm um Wortschatzarbeit als Textarbeit.

Gabrielle Muschko-Guba hat die Auswirkung ästhetischer Erfahrung auf die Sprachentwicklung bei Kindern in einer Studie im Rahmen des Kunstunterrichts untersucht. Der empirische Nachweis bezeugt, dass taktil künstlerisch-literarischen Erfahrungen sich positiv auf die Wortschatz- und vor allem auf die Adjektivbildung auswirken. Die Analyse der aufgelisteten Adjektive zeigt, dass diese auf den Kunstunterricht projiziert sind, d.h. sie gehören zum Fachwortschatz des Kunstunterrichts. Von Muschko-Guba wurden diese Adjektive in die Tabelle „Polare Skala zur Beschreibung eines Kunstwerks“ aufgenommen:

622 Siehe *Tabelle 2* in diesem Unterkapitel.

623 Kühn, Peter: *Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen*; 2007, S.160.

624 Ebd., S.161.

fließend	abrupt	vorwärtsstrebend	klingend
behaglich	fein	angespannt	trübe
langsam	kühl	dunkel	matt
undefinierbar	gefühlsarm	aktiv	weich
geordnet	klar	angenehm	traurig
feierlich	lebendig	farbig	müde
ernst	verträumt	straff	beruhigend
schwankend	robust	gedehnt	geschmeidig
vertraut	eckig	unregelmäßig	statisch
objektiv	erregt	kräftig	voll
rau	munter	zurückhaltend	schwungvoll
usw.			

Diese Adjektive dienen im Kunstunterricht zur Beschreibung eines Kunstwerks als Ganzheit und nicht zur Wahrnehmung oder Charakterisierung der dargestellten Personen.

Die Verbindung des Deutschunterrichts mit dem Kunstunterricht könnte das gegenseitige Bild- und Wortverständnis jedoch ergänzen und bereichern. Denn: „In jedem Fall öffnen sich zahlreiche Perspektiven für eine produktive Zusammenarbeit des Kunst- und Deutschunterrichts.“⁶²⁵

⁶²⁵ Czech, Alfred: Katalysatoren. Reizwörter Titel und Chiffren in der Bildbetrachtung. In: „Kunst + Unterricht“, Heft 309/310, S.32.

Erste Phase	Erschließung der Bedeutung eines unbekanntes Wortes.
Zweite Phase	Sammeln von Synonymen zu diesem Wort.
Dritte Phase	Automatisierung der Synonymenreihe: Speicherung von Synonymen im Kurzzeitgedächtnis anhand von kreativen Verfahren ⁶²⁶ auf der kognitiven Ebene unter dem emotionalen Input.
Vierte Phase	Auswahl des passenden Wortes zum Kontext aus der Synonymenreihe zur Nachvollzugsförderung der semantisch-lexikalischen Einheiten (<i>Semem</i>).
Fünfte Phase	Automatisierung der Synonymenreihe auf der emotionalen Ebene anhand einer Bilderbeschreibung – Förderung des mündlichen Ausdrucks in Form eines offenen Gesprächs mit emotionaler Ich-Beteiligung oder als Diskussion.
Sechste Phase	Anwendung von automatisierten Synonymen auf der emotionalen Ebene anhand einer Bildbeschreibung und unter musikalischer Begleitung im Hintergrund – Förderung des schriftlichen Ausdrucks.
Siebte Phase	Sammeln von Antonymen zum Wort der ersten Phase.
Achte Phase	Automatisierung der Antonymenreihe: Speicherung von Synonymen ins Kurzzeitgedächtnis anhand von kreativen Verfahren auf der kognitiv-rationalen Ebene unter dem emotionalen Input.
Neunte Phase	Auswahl eines passenden Wortes zum Kontext aus der Antonymenreihe zur Nachvollzugsförderung der semantisch-lexikalischen Einheiten (<i>Semem</i>).
Zehnte Phase	Automatisierung der Schriftenreihe auf der emotionalen Ebene anhand einer Bildbeschreibung – Förderung des mündlichen Ausdrucks in Form eines offenen Gesprächs mit emotionaler Ich-Beteiligung oder als Diskussion.
Elfte Phase	Anwendung der automatisierten Antonyme auf der emotionalen Ebene anhand von Bilderbeschreibung und unter musikalischer Begleitung im Hintergrund – Förderung des schriftlichen Ausdrucks.
Zwölfte Phase	Klassenaufsatz mit konkreter Aufgabenstellung, die auf Anwendung bisher automatisierter Synonyme und Antonyme zielt: Bildbeschreibung unter der musikalischen Begleitung im Hintergrund und mit hoher emotionaler Ich-Beteiligung.

Tabelle 2: Wortschatzerweiterung anhand eines Textes (eigene Darstellung)

Der Deutschunterricht bemüht sich um die Erweiterung des Wortschatzes im Rahmen der Stilübungen. Freilich ist dies eine Aufgabe, die alle Teilbereiche des Deutschunterrichts betrifft, doch die Stilübungen sind unter Verbindung von Deutsch- und Kunstunterricht besonders betroffen, weil sie das Aufhäufen des Sprachmaterials direkt fördern. Auf diese Weise begleitet der Stilkurs den Erwerb des Wortschatzes mit dessen ständiger kritischer Durchmusterung wie z.B. anhand eines *Wortfeldes* als eine geordnete Ansammlung von sinnhaft verwandten Wörtern oder mit Hilfe von *genetischen Wortfeldern* z.B. „lachen“, „komisch“, „Witz“, Komposita zu lachen: auslachen, mitlachen usw. Doch verhindert möglicherweise solch eine ständig kri-

⁶²⁶ Die hier verwendete Begrifflichkeit konkretisiert sich in den Fallstudien.

tische Durchmusterung die künstlerisch-ästhetische Wirkung des Sprachschatzes. Die Wechselwirkung des Kunst- und Deutschunterrichts könnte es den Schülern hingegen ermöglichen, den Sprachschatz aus der ästhetisch-künstlerischen Perspektive sowohl auf der emotionalen als auch auf der rationalen Ebene zu betrachten, denn „Hör- und Seherziehung und Leseerziehung müssen Hand in Hand gehen.[...].“⁶²⁷

6.4.4.2 Verbesserung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten durch umfassenderes Leseverstehen. Ein Blick in die Unterrichtspraxis

Bei der Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten sind beide Vorgehensweisen erforderlich⁶²⁸, und zwar:

- vom Lesen über Visualisierung zum Schreiben und
- vom Schreiben über Visualisierung zum Lesen.

Hier wäre aber auch die Verbindung von beiden Vorgehensweisen möglich: Nehmen wir als ein Beispiel dafür den Roman „Effi Briest“ von Theodor Fontane. Bei der *ersten Vorgehensweise* wird mit der Analyse der Textpassagen begonnen, in denen explizit die Rolle und Stellung einer Frau in der damaligen Gesellschaft dargestellt ist. Tatsächlich ist dies das Thema des ganzen Romans. Aber im Rahmen eines Unterrichts sollten die Schüler die Textpassagen auswählen, die, ihrer Meinung nach, am besten die Rolle und Stellung einer Frau in der damaligen Gesellschaft repräsentieren. Danach könnte das aktualisierte Problem unter dem *interkulturellen* Blickwinkel auf die gegenwärtige Lage der Frau in anderen Kulturkreisen übertragen und anhand von Bildern visualisiert werden.⁶²⁹ Die Verwendung von Bildern kann bei dieser Vorgehensweise eine Brücke zur Tradition, Gesellschaftsentwicklung, -politik und -ordnung schlagen. Als Übergang zum Schreiben eigener Texte wird dann folgende Problemstellung verfolgt: In dem oben beschriebenen Unterrichtsszenario sollten die Schüler nicht einfach das Gelesene, Gesehene

627 Dazu Helmers, Hermann: Fortschritt des Literaturunterrichts; 1974, S.85.

628 Die Themenauswahl sollte mit den im Unterricht behandelnden literarischen Werken aus der Reihe der klassischen (Welt-)Literatur verknüpft werden und das damalige kulturell-gesellschaftliche Problem in der Gegenwart thematisieren. Dabei wird auch der Unterrichtsablauf für relevant gehalten.

629 Ein Beispielbild findet sich im Anhang, Abb.36.

und Gehörte im Unterricht reproduzieren, sondern sie müssen anhand der zusätzlichen, selbst durchgeführten Recherchen zum Thema, z.B. Nachrichten aus der Zeitung, aus dem Internet usw., das Problem bewusst machen und die Brücke ins Fremde, in die andere Kultur schlagen. Dann müssen sie den *eigenen Standpunkt darlegen* und die *eigene Position verteidigen* können. Dieses Verfahren wird die Schüler mit journalistischen Texten vertraut machen. Durch die häufige Konfrontation mit ähnlichen Themen und Fragestellungen können im Idealfall mit der Zeit auch journalistische Fertigkeiten der Schüler im Schreibprozess ausgeprägt werden.

Die zweite Vorgehensweise sollte mit der Produktion eines eigenen Textes beginnen. Dabei steht die Fragestellung der Lehrperson im Vordergrund. Als Anstoß zur Eigenproduktion könnte auch ein Bild dienen, wonach die Schüler erst eine eigene Wahrnehmung zulassen sollen und anschließend die Reflexion darüber in Form eines eigenen Textes verfassen müssen. Die Schüler arbeiten einzeln, paar- oder gruppenweise an einem Text und präsentieren anschließend das Produkt vor der Klasse. Dies gewährleistet die *Entwicklung der darstellerischen Kompetenz*. Sie können zur Präsentation auch ein Bild benutzen. Bei dieser Vorgehensweise ist es relevant, dass bei der Präsentation die in der Klasse entstehenden Fragen zunächst unbeachtet bleiben, da das Vorgehen in dieser Phase dem Zweck der *Lesemotivation* dienen sollte. Nach dem Präsentation durchlauf sollte jeder einzelne Schüler *Frage(n) oder ggf. Einwände oder andere Vorstellungen* vor der Klassengruppe bekannt machen, bis zur nächsten Stunde die Antwort(en) oder Begründungen finden, d.h. recherchieren und nachlesen und die Ergebnisse vor der Lerngruppe präsentieren.

Die Verbindung von beiden Vorgehensweisen würde zur analogen Spirale werden, bei der sich immer wiederholende Vorgehensweisen mit neuen vernetzten und einander ergänzenden Inhalten thematisiert oder diskutiert, bearbeitet und präsentiert werden können. Das Ziel dieser Vorgehensweisenverbindung ist *Förderung des deklarativen, metakognitiven und problemorientierten Wissens*.

6.4.4.3 Zur Weiterentwicklung der journalistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das ästhetische Konzept

Die oben bereits erwähnte Entwicklung der journalistischen Fähigkeiten anhand der Text-Bild-Interaktion wird in diesem Unterkapitel erörtert. Christian Doelker⁶³⁰ erweitert die Arten der Text-Bild-Interaktion in Bezug auf die gedruckte Presse und auf Multimedia. Hier unterscheidet er acht Typen der Korrelation der Text-Wort-Beziehung⁶³¹:

1. Pleonastisch: Mit dem Bild sollte das Gleiche wie mit Worten ausgedrückt werden. Diese Stufe ist atypisch für den Printjournalismus, kann jedoch im audiovisuellen Sprachunterricht eine Basis-Voraussetzung sein.⁶³²
2. Kongruent: Bild und Wort bzw. Text stellen eine genuine Einheit dar, weil sie dem gleichen *Ereignis* entstammen, wobei das Bild ein konstitutiver Teil dieses Ereignisses ist (Berichterstattung)⁶³³
3. Reziprok: Bild- und Worttext bedingen sich gegenseitig, d.h. wenn im (Wort-)Text über ein bestimmtes Bild berichtet wird, so muss dieses Bild gleichzeitig gezeigt werden.⁶³⁴
4. Komplementär: Das Bild stellt eine zweckmäßige Ergänzung zum Worttext her und leistet einen maßgebenden Beitrag für Verständlichkeit und Anschaulichkeit des verbalen Textes.⁶³⁵
5. Additiv: Doelker nennt es „Bild danach“ in dem Sinne, dass es nicht zum Artikel gehört, sondern eine nachträgliche metonymische und metaphorische Bebilderung zum Inhalt des Artikels („angemessene Beifügung“) darstellt.
6. Assoziativ: Hier gilt ein Bild nicht nur als eine Ergänzung, sondern als eine mit bildspezifischen Mitteln mögliche Weiterführung des Gedankens („reflexive Brechung“).⁶³⁶
7. Extensiv: Damit bezeichnet Doelker⁶³⁷ eine visuelle Worttext-Begleitung

630 Siehe Doelker, Christian: Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttexen; 2006, S. 27-38.

631 Visuelle Beispiele und Erläuterungen, dazu siehe im Anhang unter Abschnitt II. *Bilderarten für die Aneignung der journalistischen Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

632 Doelker, Christian 1997. Hier bezeichnet der Autor diese Art der Text-Bild-Interaktion als Redundanz, darüber ausführlich siehe im Kap. 5.1.2 Text-Bild-Interaktion dieser Arbeit oben. Vgl. auch mit den Ergebnissen der ersten Fallstudienreihe, Freier Aufsatz II.

633 Doelker, Christian 2006; S.30.

634 Doelker, Christian 1997, S.31.

635 Ebd., S.32.

636 Ebd., S.34.

637 Doelker, Christian 2006, S.35.

(„atmosphärische Begleitung“), wo es um die Bebilderung der abstrakten Gegenstände geht.

8. Divergent: „Sachfremde Abschweifung“, Bild und Wort beziehen sich nicht mehr aufeinander.⁶³⁸

Die Auseinandersetzung der Schüler mit den hier aufgelisteten Sorten der Text-Bild-Beziehung zur Förderung der journalistischen Fertigkeiten kann vor allem einer *kognitiv-ästhetischen* Konstruktion von Zusammenhängen dienen. So stützt sich Doelker⁶³⁹ auf die Leerstellen-Konzeption von Iser⁶⁴⁰, die für Doelker nicht nur *Anknüpfungspunkte für individuelles Vorwissen, Imagination und Erfahrungshorizonte* sind, sondern „[...] sie sind zugleich *Anschlussstellen für eine intermediale Bezugnahme*.“⁶⁴¹ Mit den Grundlagen für solch einen Zugang zur Optimierung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks sollte aber bereits ab dem fünften Schuljahr begonnen werden⁶⁴², damit die Schüler

1. an eine solche Arbeitsweise gewöhnt werden, die sie vom Text über Wortschatzerweiterung zum Bild und umgekehrt führt,
2. durch die ständige Arbeit am Wortschatz auch über ein Vokabular der abstrakten Wörter verfügen, was die weitergehende Arbeit in dieser Richtung einfacher machen würde, weil später auch die philosophisch-historische neben der kunstgeschichtlichen Perspektive hinzugefügt werden sollte,
3. im Stande sind, mit den Ereignissen in fremden Kulturkreisen konfrontiert zu werden. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich mit dem fächerübergreifenden, Fächer verbindenden und dem *interkulturellen* Ansatz fördern,
4. sich mit moralisch-ethischen Problemen auseinandersetzen können und wollen, weil solche Probleme im Hintergrund eines Ereignisses bzw. „Events“ stehen können; das kann die entsprechenden Fähigkeiten im journalistischen Schreiben fördern,
5. außer der Phantasie- und Abstraktionskraftausprägung auch die Fähigkeit entwickeln, selbständig zu einem Text das passende Musikstück auszuwählen⁶⁴³, was auch zu den journalistischen Fertigkeiten gehört.

638 Doelker, Christian 1997, S.36.

639 Doelker, Christian 2006, S.19.

640 Iser, Wolfgang 1975.

641 Ebd.

642 Siehe die Untersuchungen im experimentellen Teil der Arbeit.

643 Siehe die Fallstudie zur „Musikstunde“ im Untersuchungsteil der Arbeit.

Weiter wird dies am Beispiel eines möglichen Unterrichtsverlaufs konkretisiert.

So verweist Doelker⁶⁴⁴ hier auf das Medium Fernsehen. Dieses verbindet Bild und Wort mit Ton (Musik, Geräusch). Die permanente Auseinandersetzung mit der Text-Musik-Bild-Interaktion würde mit der Zeit zu einer Fertigkeit des Schülers führen, selbstständig eine Präsentation vorbereiten zu können, wobei das Publikum, hier die Klassengruppe, durch von diesem Schüler ausgewählte Musik ins Thema seiner Präsentation eingeführt wird. Musik bzw. Musik-Bild oder Bild können auch zum Schluss der Präsentation eingeführt werden, um dem Zuschauer einen Anstoß zur Überlegung zu geben. Mit anderen Worten: Zu journalistischen Fertigkeiten gehört u.a. die Fertigkeit, anhand von Ton, Text oder Bild die Phantasie-, Einfühlungs- und Abstraktionsfähigkeit bei den potenziellen Zuschauern oder bei den Lesern erregen zu können, um das Thema brisant zu machen bzw. so zu rezipieren.

6.4.5 Zur Frage des Lesebuches⁶⁴⁵

Harro Müller-Michaels⁶⁴⁶ analysiert die Geschichte des Lesebuches ab 1945 und merkt dazu an:

Nur durch Unabhängigkeit des Lehrens und Lernens [von der politischen Zensur] und unverstellten Zugang zum verfügbaren Wissen lassen sich unabhängige, hochqualifizierte und selbstständig denkende Menschen bilden. Dem kann auch ein Lesebuch dienen, das die Sachen weder ideologisch noch fachlich aufbereitet, sondern zu selbstständigen Entdeckungen in vielfältigen Problemfeldern mit unterschiedlichen kunstvollen Formen aus anderen Zeiten und kulturellen Räumen einlädt. Dann wären Lesebücher das, was sie immer sein sollten: Medien, um Erfahrungen jenseits der eigenen Lebenswirklichkeit zu sammeln und selbstständig verstehen, denken und handeln zu lernen.⁶⁴⁷

Die Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Deutschunterrichts verlangt für ihre praktische Umsetzung im Schulunterricht nach

644 Doelker, Christian: Kulturtechnik Fernsehen – Analyse eines Mediums; 1991, S.172.

645 Es handelt sich hier um Schul-Lesebücher für den Deutschunterricht an deutschen Schulen.

646 Müller-Michaels, Harro: Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945; 2003, S.6-20.

647 Ebd., S.20; dazu siehe auch Tolstojs Aussage, 7.1 *Ästhetik-Ethik-Konvivenz an exemplarischen Unterrichtssequenzen*.

der Ausarbeitung eines „integrierten Arbeitsbuches“⁶⁴⁸. Dieses Arbeitsbuch sollte den unten genannten Anforderungen⁶⁴⁹ entsprechen, d.h.:

- Ein Gleichgewicht zwischen der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene bei der Ausarbeitung der praktischen Übungen und Aufgaben in Bezug auf Reflexion und Praxis in allen Bereichen – Grammatik, Schreibdidaktik, Lesetexte und Sprachausdruck – muss hergestellt werden.
- Den Lehrenden muss ein Überblick über das Themen- und Materialangebot unter der Text-Musik-Bild-Verbindung und dem fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatz verschafft werden.
- Sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden muss das Arbeitsbuch als Leitfaden dienen, um die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den Kompetenzbereichen bewusst zu machen.

Das Ziel der Zusammenstellung der Inhalte eines Arbeitsbuches sollte gemäß dem Postulat einer *Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen* darin bestehen, eine permanente Entwicklung der parallel zueinander verlaufenden Hauptkompetenzen auf der Grundlage des *fächerübergreifenden Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts* zu fördern.

648 Zum Begriff siehe in: Müller-Michaels, Harro 2003, S.16-20.

649 Siehe im Zitat oben.

7.Untrennbare Verbindung in Empirie und Forschung: Empathie und Fremdverstehen als Lese- Sprach- und Erziehungsförderung

Ohne Vermittlung von Werten und Tugenden geht [das] nicht, und deshalb gehört zur Bildung für das 21. Jahrhundert eine Wertvermittlung durch die Erinnerung an das Erfahrungsgut von Kultur und Zivilisation, durch Beschäftigung mit Geschichte und Literatur, aber auch mit Ethik und den Grundfragen menschlicher Organisation durch Politik.⁶⁵⁰

7.1 Ästhetik-Ethik-Konvivenz an exemplarischen Unterrichtssequenzen

Unterricht und Erziehung in der Schule müssen sich heute immer stärker als Ermöglichung von verantwortungsvoller Selbstbestimmung, als Herausforderung von Eigenverantwortung für das Lernen und als Ermutigung zur Selbstführung des Lebens profilieren.⁶⁵¹

Die Notwendigkeit einer ethischen Bildung der Schüler wird häufig angesprochen.⁶⁵² In der schulpädagogischen Perspektive betont der russische Sprachwissenschaftler Vygotskij⁶⁵³ im Rahmen der gesamten schulischen Bildung die Berücksichtigung von entwicklungspezifischen Aufgaben des Heranwachsenden. Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben Havighursts⁶⁵⁴ gab später auch den deutschen Wissenschaftlern Anstoß zu weiteren Untersuchungen⁶⁵⁵. Diese Tabelle zeigt, dass sich die Entwicklungsaufgaben aus der kör-

650 Schäuble, Wolfgang: Wie aus Weltwissen Lebenswissen wird. – Bildung als Konzentration auf das Wesentliche. Dazu auch Berninger, Mathias: Nach der Katastrophe – Wertevermittlung im Zeitalter globalisierter Gewalt; 2002, S.62, S.22-27.

651 Hintz, Dieter; Pöppel, Karl Gerhard; Rekus, Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch; 1993, S.270.

652 Dazu auch Rumpf, Dorothea: Bildung und Religion: Prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen zu ihrem korrelativen Zusammenhang; 1997.

653 Vygotskij, Lev Semënovič 1996, S.86.

654 Vgl. Havighurst, Robert J.: Human development and education; 1953.

655 Siehe Tabelle 25 von Dreher und Dreher 1985 im Anhang.

perlichen Reifung eines Menschen ergeben. Deshalb sind sie an biologische Prozesse gebunden.⁶⁵⁶

Der siebte Punkt der Tabelle – bei Dreher & Dreher kommt dazu auch der neunte Punkt⁶⁵⁷ – wurde bereits in den 1940er und 1950er Jahren von Havighurst in den USA formuliert. Es heißt hier⁶⁵⁸:

- mittlere Kindheit (6-12 Jahre): Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala;
- Jugendalter (12-18 Jahre): Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – die Entwicklung von Ideologiefaktoren – zeigt, dass die Vermittlung der moralisch-ethischen Normen und Werte von den Kindern und Jugendlichen nachgefragt, erwartet und nachvollzogen wird.⁶⁵⁹

Diese oben genannten Aspekte können als biologische, psychische und soziale Faktoren zusammengefasst werden, die im Unterricht nicht vernachlässigt werden sollten, denn die moralisch-ethischen Normen und Werte benötigen ein subjektiv-nachvollziehbares Bewerten, da diese Aspekte auch Bestandteile der Kognition sind.⁶⁶⁰ So steht die Schule automatisch im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Interessen und pädagogischem Auftrag. Der Bildungsauftrag ist in seinen Inhalten nicht wertfrei. Mit der Wahrnehmung und Sicherstellung des Bildungsauftrages handelt die Schule im *Auftrag der Gesellschaft*⁶⁶¹, deren Anliegen es ist, *der nachwachsenden Generation zu ermöglichen, sich in ihrem Lebenskontext zurechtzufinden.*

Man mag im Kanon der Schulfächer dabei zunächst an Religion, Ethik, Werte und Normen denken, doch letztlich ist jedes Fach davon berührt. D.h. diese moralisch-erzieherische Aufgabe muss im Schulkontext als prinzipielle, *fach-*

656 Siehe in Garbe, Christine; Holle, Karl; von Salisch, Maria: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des literarischen Lesens; 2006, S.115-154.

Vgl. mit der Tabelle 25 im Anhang.

657 Vgl. mit der Tabelle 25 im Anhang.

658 Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter: Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschul, Ausbildungs- und Studienseminar. Tagung am 7./8. Oktober 1993; 1993, S.72-92.

659 Siehe auch in Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina 2006; S.124.

660 Vgl. Schäffter, Ortfried: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung; 1998, S. 32.

661 Dazu ausführlicher Schusser, Gerhard: Aufgaben des Lehrerberufs im zusammenwachsenden Europa; 1992, S. 72-92.

übergreifende Aufgabe gelten. Damit wird sie auch zur Aufgabe des Literaturunterrichts als Vermittler von moralisch-ethischen Werten, was kaum ein anderes Schulfach in dem Maße anbieten kann. Beim Erlernen jeder Gattung, bei der Auseinandersetzung mit jedem literarischen Werk werden moralisch-ethische Werte implizit oder explizit offenbart.

Unter dem interdisziplinären Ansatz ist es daher sinnvoll, Deutsch als Literaturunterricht mit dem Religionsunterricht zu verbinden, weil die Vermittlung der moralischen Werte dessen führende Aufgabe ist. Aber es darf nicht ausschließlich die Aufgabe des Religionsunterrichts sein. Schon bei Schleiermacher liest man:

Alles eigentliche Handeln soll moralisch sein und kann es auch, aber religiöse Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion.⁶⁶²

Deshalb sind für die Rezeption des Lesestoffes sowohl die Förderung des Leseverstehens als auch die Thematisierung und Evaluation von Empathie relevant, weil die empathische Fähigkeit bzw. Reaktion konvivenz- und sozialisationsfördernd ist.

Der *fachübergreifende Ansatz*, wie z.B. Geschichts-+Literaturunterricht+Religionsunterricht, bezweckt einen anderen Zugang zur Wahrnehmung der biblischen Texte als dies etwa im Religionsunterricht der Fall ist. Er muss dazu dienen, die Spuren der realen historischen Ereignisse in der Bibel zugänglich zu machen und damit das mythische, philosophische und symbolische Verstehen sowie ein metaphysisches Bedürfnis zu fördern.⁶⁶³ Daher sind die biblischen Texte *nicht nur* historische Quellen, sondern gehen über eine Funktion als Lieferant historischer Informationen hinaus und bedienen damit ihren Rezipienten. Nur infolge einer derartigen Rezeption der Texte kann man bewusstes Leseverstehen fördern, was andererseits zusätzlich die Auseinandersetzung mit moralisch-ethischen Werten mit einbeziehen kann. Geht man bei der Verbindung Deutsch+Religion von der Perspektive der *Konvivenz* aus, dann bedeutet dies, dass bei der Vermittlung von Informatio-

662 Schleiermacher; Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Zweite Rede: Über das Wesen der Religion; 8.Aufl. 2002 (1.Aufl.1899), S.60.

663 Vgl. Ursula Kliewer, zitiert nach Beisbart 2002, S.32.

nen über Weltkulturen und Weltreligionen nicht die Unterschiede in den Vordergrund gestellt werden, sondern die Gemeinsamkeiten. Hierbei sollte beachtet werden, dass der Vergleich mit anderen Kulturen bzw. Religionen zur Verfeindung der Kulturen bzw. Religionen führen kann. Dadurch kann z.B. erklärt werden, warum Kriege aus religiösen Gründen geführt werden. *Zum Konzept allgemeiner Bildung gehört das Nachdenken über die Ziele und Zwecke individuellen und gesellschaftlichen Handelns, über den Sinn des eigenen Lebens und das Verhältnis zur Wirklichkeit.* Deswegen kann der Weg zur *Konvivenz* nur durch die *Toleranz*, das *Fremdverstehen* und *Empathie* möglich sein; damit wird auch die Gefahr gering, dass man eine Kultur für die bessere als die andere hält.⁶⁶⁴

Es ist also wichtig festzustellen, dass das Vermitteln von moralisch-ethischen Werten und einem entsprechenden Handeln nicht nur im Rahmen des Religionsunterrichts realisierbar ist. Das ganze Schulwesen sollte neben der Familie als sozialer, *wertbildender Ort* dienen und zum eigenverantwortlichen Handeln erziehen. Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule in einer multikulturellen Gesellschaft ist die Integration aller am Schulleben Beteiligten, ungeachtet ihrer sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft. Für das Zusammenleben und für die Verständigung mit Menschen unterschiedlicher religiöser oder ethischer Überzeugungen und Lebensstile muss es zum Bildungsauftrag aller schulischen Fächer werden, die Schüler zu *Gesprächsfähigkeit und Toleranz* als unumgängliche Voraussetzungen für das Zusammenleben zu befähigen. Alle Schulfächer sollten neben den Zielen der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten auch Haltungen und Einstellungen der Schüler fördern.⁶⁶⁵ Parallel zu diesen sollten Freiheitsliebe, Verantwortungsbereitschaft, Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Konvivenz gefördert werden. Allerdings benötigt Toleranz eine eigene Weltanschauung und Überzeugung, *denn tolerant kann nur sein, wer einen eigenen Standpunkt hat.* Deshalb sollte die Lehrperson jedem Schüler ermöglichen, den eigenen Zugang zur Perspektivenübernahme zu finden, was nur im freien Dialog zwischen den Schülern unterschiedlicher Konfessionen, Kulturkreise und Überzeugungen erfüllbar ist. Die Erfahrungen der anderen Mitschüler im Zusam-

664 Vgl. Tabelle 3: *Empathie als Bindungsglied zwischen Fremdverstehen und Konvivenz* im nachfolgenden Unterkapitel.

665 Vgl. <http://www.kmk.org/doc/publ/medpaed.pdf> [Volltext] (3.10.2008).

menhang mit den Erkenntnissen der Unterrichtsfächer können die Quintessenz für die eigene Position gewährleisten. Darum ist der *fächerübergreifende Ansatz* bei der *Bildung persönlicher Weltanschauungen* besonders wichtig.

Im Literaturplan sollten zum einen die literarischen Formen (Gattungen, Textsorten) und die literaturhistorischen Epochen, einschließlich der dafür relevanten Autorinnen und Autoren, auch aus *interkultureller* Sicht berücksichtigt und zum anderen die aus den konkreten Literaturbeispielen ableitbaren Erziehungsinhalte systematisch reflektiert werden.⁶⁶⁶ Der *interkulturelle Ansatz* fördert auf geistiger, *identitätsstiftender*, erzieherischer Ebene und ermöglicht damit u.a. „[...] die Vermittlung eines ‚Europa-Bewusstseins‘ – als Form des Zusammengehörigkeitsgefühls, der ‚Ent-Feindung‘ [...]“⁶⁶⁷, denn gerade durch die Identitätsbildung eröffnet sich der Weg zu *Fremdverstehen*, *Toleranz* und *Empathie*. Alles andere kann nicht zur Bewusstheit der *Europa-Nation*, sondern zum *Europa-Nationalismus* führen.

Es wird kaum erwähnt, dass das Leseverstehen dazu beitragen kann, die Schüler zur Herausbildung bzw. Differenzierung von moralischen Haltungen, Einstellungen, Handlungsorientierungen und Verhaltensdispositionen zu veranlassen, sie auf ein selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln vorzubereiten, was aber den *gesellschaftlichen und berufsbezogenen Anforderungen* in erster Linie entsprechen würde. Es ist interessant, dass beispielsweise die DDR-Lehrpläne der 1970er Jahre darauf hinweisen, wie bedeutend literarische Werke für die „Formung der (richtigen) Moral, vermittelt durch ein idealisiertes Menschenbild“⁶⁶⁸, sein können – eine Position, die damals von den westdeutschen Didaktikern scharf kritisiert wurde:

Im künstlerisch gestalteten Menschenbild gewinnen die Ideale, die moralischen Werte und Normen der Arbeiterklasse mobilisierende Kraft und fördern die Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten. Da in den literarischen Werken immer Beziehungen von Menschen zu anderen Menschen gestaltet [...] werden, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für die weltanschauliche und ganz besonders für die moralische Erziehung (Methodik, 1977; S. 39).⁶⁶⁹

666 Eine Vorstellung, die man bereits bei Helmers, Hermann findet: Eckhardt, Juliane 1997, S.214.

667 Schusser, Gerhard: Aufgaben des Lehrerberufs im zusammenwachsenden Europa; 1992, S.91.

668 Paefgen, Elisabeth K. 2006, S.42.

669 Ebd.

Die Kritik der westlichen Didaktiker richtet sich *nicht* gegen den vom Grundsatz her *richtigen* pädagogisch-didaktischen Ansatz, sondern gegen die damalige ideologische Ausrichtung, mit der dieser Ansatz praktiziert wurde.

Als Folge sehen einige Didaktikerinnen und Didaktiker gegenwärtig die vielfältigen Möglichkeiten für die Entwicklung von ethisch-moralischen Haltungen und Einstellungen der Schüler bei der Auseinandersetzung mit literarischen Werken aus einer ganz anderen Perspektive:

Das Umgekehrte ist doch meistens der Fall: dass erst die Auseinandersetzung mit dem Bösen (z.B. Mephisto) die Kategorien für das Gute schärft, dass kritische Vernunft sich erst bewährt, wenn sie auch Kritik prüft (z.B. „Untertan“) und dass Verbindungen zwischen Texten, Problemen oder Fragen erst hergestellt sind, wenn sie vom Lernen selbstständig gezogen werden.⁶⁷⁰

Außerdem bekommen die Schüler über literarische Texte den Zugang zu Denk- und Verhaltensweisen aus anderen Epochen, deren Spuren sie enthalten. Da diese Spuren jedoch nicht einfach ablesbar, sondern über die literarische Gestaltung – als Erzählung, als lyrischer Text, als Bühnenstück vermittelt sind – bietet dies einen besonderen Anreiz und eine besondere Chance zur eigenständigen Auseinandersetzung.

Aus den aufgeführten Aufgaben und Zielsetzungen resultieren nicht nur moralisch-ethische, sondern auch didaktische Schwerpunkte, die wechselseitig die Kenntnisse der Schüler in beiden Fächern, Deutsch+Religion, komplettieren würden. Der Sprachunterricht würde die Schüler mit Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens vertraut machen. Und der Literaturunterricht würde dazu beitragen, den Schülern die Unterschiedlichkeit der Perspektiven zu zeigen: der Suche nach vielfältigen Spuren religiösen Sprechens und Denkens in der Literatur, dem Aufdecken und Aufzeigen von Symbol, Bild, Chiffre, Mythos, von Motiv, Figur und Gestalt, sowie der Darstellung religiöser Gattungen und Formen. Auch das Themenfeld „Bibel“ in Verbindung mit anderen Gegenständen erweitert den Blick des Schülers auf die Genese und kann damit einen Gegenwartsbezug herstellen⁶⁷¹. Der Religionsunterricht seinerseits könnte Deutsch als Literatur- und Sprachunterricht mit Texten aus der Bibel, mit Gebeten und Psalmen, die im Mittelalter oder auch früher verfasst und unverändert geblieben sind, bereichern, was aus der *mediävistischen Perspektive*

⁶⁷⁰ Müller-Michaels, Harro 2003; S.19. Siehe dazu auch Ciompi, Luc, 1998.

⁶⁷¹ Vgl. Mühlberger: Die Bibel in der modernen Literatur; 1976, S.270-277.

der Sprachentwicklung im Fach Deutsch als Sprachunterricht sehr wichtig ist: Die biblische Sprache bedarf einer anderen Wahrnehmung, um nicht entfremdet zu wirken und verständlich zu sein. Freud⁶⁷² schreibt, dass das Denken in Bildern ein nur sehr unvollkommenes Bewusstwerden ist: „Es steht auch irgendwie den unbewussten Vorgängen näher als das Denken in Worten und ist unzweifelhaft onto- und phylogenetisch älter als dieses.“ So ist es mit der Sprache der Bibel: Sie kann uns nicht bewusst sein, weil sie ein unvollkommenes Bewusstwerden ist. Aber mit Hilfe des *fächerübergreifenden, interkulturellen, künstlerisch-literarischen Ansatzes* kann sie uns jedoch bewusst werden. Das verstehende Lesen der biblischen Texte macht unsere Geschichte, die Entwicklung der Zivilisationen, gegenwärtige historische Ereignisse und die Rolle des Menschen in diesem Prozess bewusster. Das Nachvollziehen religiöser Einstellungen und ihrer geschichtlich-kulturellen Zusammenhänge, die sich u.a. in ihren Leittexten wie den biblischen Überlieferungen manifestieren, kann Toleranz und Empathie fördern. Hier kann die Schule zumindest ihre Chancen, die ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip bietet, wahrnehmen.

Die Entwicklung der modernen Gesellschaft kann global dadurch charakterisiert werden, dass man den Fortschritt in allen Aspekten des menschlichen Lebens versucht zu maximieren. Eine starke Regression hingegen erleben derzeit in vielen Ländern der Welt ethisch-moralische Aspekte in den Bereichen Konvivenz, Freiheit und Gleichberechtigung. Dabei muss dieser Aspekt für eine *humane* Gesellschaft grundlegend sein: Sie sollte sich bereits mit Problemen und Zukunftsperspektiven ihrer Mitglieder während der Schulzeit auseinander setzen und dabei nicht ausschließlich auf gesetzliche Regelungen vertrauen. Auch aus der *theologischen Perspektive* eröffnen sich hier (Erziehungs-)Möglichkeiten⁶⁷³. Im Rahmen der Herausbildung der Gesprächsfähigkeit als Voraussetzung für eine optimale Dialogbereitschaft zwischen den Schülern spielt Deutschunterricht unter dem *fachübergreifenden Ansatz* eine wesentliche Rolle. Zu seinen wichtigsten Aufgaben gehört unter anderem auch das Vertrautwerden mit den religiösen Ausdrucksformen, sowie die Schulung des Denkens und Argumentierens, also die Urteilsfähigkeit.

672 Vgl. Freud, Sigmund Bd. 13, S.248.

673 Vgl. Mühlberger, 1976.

Ähnlich formuliert auch Willenberg *Lesen, Schreiben, Kommunizieren* und *Reflektieren von Sprache* als die vier zentralen Kategorien der Konstruktion von Lehrplänen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sogar für die *Lesekompetenz in Bezug auf Anforderungsbereiche*⁶⁷⁴ wird gefordert, die *Verbindung zum Alltagswissen herzustellen*. Was soll aber für die „Erziehungskunst“ primär und was sekundär sein: „Erziehung durch Kunst“ oder „Erziehung zur Kunst“?⁶⁷⁵ Zur zweiten Alternative äußert sich Beisbart folgendermaßen:

[...]. Gingen nicht die Mörder des Nationalsozialismus durch die Schule einer humanistischen und ästhetischen Bildung? Kann man nicht ein Freund der Gedichte Rilkes sein und gleichzeitig ein Betrüger, ein Verbrecher? Oder umgekehrt: gibt es nicht hochmoralisches Handeln ohne ästhetische Bildung?⁶⁷⁶

Deshalb scheint die erste Alternative sinnvoller zu sein, wobei die Synthese aus beiden Alternativen resultieren kann, wenn man die literarischen Texte und das Kunstmaterial als Konstrukt zur „Orientierung an Harmonie von Welt und Mensch, die gewissermaßen Moral in sich trage.“⁶⁷⁷ verwendet. An der Stelle muss man für diese Orientierung den Ausgangspunkt bestimmen, *Erziehung zur Moral versus Erziehung gegen Moral*,⁶⁷⁸ wie der folgende Vergleich von zwei Philosophien als ein mögliches Unterrichtskonzept für die gymnasiale Oberstufe veranschaulicht.⁶⁷⁹

Das Konzept des *interkulturellen* Ansatzes anhand von Textbeispielen aus Werken der *Weltliteratur* sollte folgende Lernziele verwirklichen⁶⁸⁰:

1. Provokation als Lernanlass zum Lesen, Argumentieren und Kommunizieren.
2. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden bereitet Neuheit, Vielfalt und

674 Siehe im Kap. 6.2 *Praktisch-orientierte Überlegungen zur sprachlichen und literarischen Bildung unter dem didaktisch-methodischen Aspekt*.

675 Beisbart, Ortwin 2002, S.27-51 (Begriff, S.27).

676 Ebd., S.27.

677 Ebd., S.30.

678 Vgl. mit dem a.a.O. Zitat von Harro Müller-Michaels „[...] die Auseinandersetzung mit dem Bösen (z.B. Mephisto) die Kategorien für das Gute schärft [...]“.

679 Mit diesen Unterrichtsbeispielen wird nachvollziehbar, wie der Lernende zum Konstrukteur in seinem Wahrnehmens- und Rezeptionsprozess werden kann. Als Ausgang dienen Texte der *Weltliteratur* als Primärliteratur, dazu auch die Texte der Sekundärliteratur. Unter dem künstlerisch-literarischen Konzept spielt auch die Auswahl der Musik- und Kunstwerke wichtige Rolle, die in diesem Zusammenhang zunächst eine sekundäre Rolle spielt.

680 Siehe auch bei Schäffter, Ortfried; 1998.

Überraschung, weil hier „[...] vielfältige Mythen der Zivilisationskritik und Natürlichkeitssehnsucht mit ihren Idealisierungen von dem, was das Eigene gerade nicht bieten kann [...]“⁶⁸¹ geboren werden.

3. Die „Brechungen“ bzw. „Inferenzstörungen“ dienen der Aufdeckung des „Unwissens“ und zwingen zur Beseitigung dessen.⁶⁸²
4. Als Form des lernförderlichen Aufgreifens dürfen hier „[...] „Missverständnisse“ geäußert, „Unwissen“ preisgegeben, Vorurteile zugegeben, verbotene Gedanken aufgedeckt werden [...].“⁶⁸³
5. Durch die Kontrasterfahrung wird die Verteidigung einer Position angestrebt. Die führt zum Argumentieren und zur Lesemotivation, d.h. zur Verbindung vom Lesen und Sprechen bzw. Kommunizieren.
6. In dem o.g. Verfahren treffen Emotion und Kognition zusammen. Dies führt zur Herausbildung von *Bewusstsein*, da es eine *gefühlsgrundierte* Basis hat, die auf *Eigenaktivität* und *Konstruktionsleistungen* des Individuums beruht. Dabei kann auch Bewusstsein durch *Bewusstseinsstörungen*, wie etwa *Enttäuschungen* und *Alterität*⁶⁸⁴ beeinflusst und verändert werden.⁶⁸⁵

Für die praktische Umsetzung dieses oder eines ähnlichen Konzepts sollte man als Lehrender Folgendes berücksichtigen: *Die hier ausgewählten Literaturen (u.a. Dostoevskij, Tolstoj) eröffnen Angebote für das Bewerten, ohne dabei aber zu intendieren, einzig richtige philosophische Lehren oder Einstellungen zu verbreiten.* Das genau gibt den Schülern im Unterricht die Chance, einen eigenen Standpunkt selbst zu erarbeiten, nicht ihn einfach vorgesetzt zu bekommen.

Ähnlich wird dies auch bei Beisbart formuliert⁶⁸⁶:

Dies gilt eben für den Habitus der Texte, der aber nicht erfahrbar wird, wenn er wiederum nur beschrieben – oder gar sofort nur symbolisiert oder in seiner geistigen oder moralischen Haltung bewertet wird – sondern nur, wenn der Habitus des Textes wahrgenommen wird und man versucht, ihn mit dem eigenen Habitus in Verbindung zu bringen – und dann verhandelbar mit anderen zu machen.⁶⁸⁷

681 Ebd., S.15.

682 Vgl. ebd., S.31.

683 Vgl. ebd., S.42.

684 Vgl. Jauß, Hans Robert: *Alterität und Modernität der Mittelalterlichen Literatur*; 1977. Dazu auch Maiwald, 1999 u. 2000.

685 Beisbart, Ortwin 2002; S.35.

686 Ebd., S.39.

687 In dieser Deutung bezeichnet Beisbart die Texte als „Wegweiser der Sinnbildung“.

Als Ausgangspunkt für eine *Kontrasterfahrung* werden zwei polarisierte *Denkweisen* vorgestellt, an die auch andere Positionen angeknüpft werden können. So tritt *Friedrich Nietzsche*⁶⁸⁸ als Repräsentant des rein wissenschaftlichen, in gewisser Weise kulturfeindlichen Denkens auf und träumt vom Ende der religiös-moralischen Ideale des Christentums. *Lev Tolstoj* hingegen kämpft energisch gegen das wissenschaftliche Denken, zum Wohl der moralischen Ideale⁶⁸⁹.

Die Lehren bzw. Philosophien dieser beiden Positionen werden im Folgenden in ihren Grundzügen verglichen, mit dem Ziel festzustellen, welche von diesen beiden Lehren als Grundlage dafür dienen kann, um *Empathie* und eine damit verbundene *Konvivenz* zu fördern.

Gemeinsam ist beiden Autoren, dass sie für Reform und Veränderung der Lebensprinzipien eintreten. Sie sprechen sich gegen die Abhängigkeit der Kirche von Staat und Politik aus und fordern die Entwicklung der freien Person, Gesellschaft und der freien Menschheit.

Die Unterschiede sind folgende: *Nietzsche* ist der Meinung, dass das Böse aus der Abhängigkeit der Person von der Moral wie Sühne, Mitleid, Liebe entstehe⁶⁹⁰. Für ihn sind das Böse, Verbrechen, Egoismus sehr wichtige und sogar notwendige Eigenschaften der Stärke und Macht einer Person. Er ist der Meinung, dass das Ziel der Menschheit in der Entfaltung der Person ist: der „Übermensch“⁶⁹¹ als Supertier, d.h. der Mensch ist ein *gut dressiertes Tier*. Deswegen müsste man die Person von der moralischen Verantwortlichkeit befreien. Aber nicht jede Person ist im Stande, das zu erreichen, sondern nur *ausgewählte Personen*. *Je mehr Böses, desto mehr Gutes*. Damit meint er, dass sich der Mensch durch seine negativen Erfahrungen wie Sünde oder Verbrechen zur Sühne, zur Verbesserung seiner Lebenseinstellungen bzw. zum Positiven entwickeln kann. Somit erscheint seine Position aus soziologischer Perspektive *empathiefeindlich*.

688 Siehe auch in: Lauer, Reinhard 2000, S.426-428.

689 Tolstoj und Dostoevskij werden nicht nur als Schriftsteller, sondern auch als Philosophen rezipiert. Vgl. Hitzer, Friedrich (Hrsg.): «Gesammelte Briefe 1833-1881»; 1967.

Vgl. Doerne, Martin: Tolstoj und Dostojewskij. Zwei christliche Utopien; 1969.

690 Vgl. Wall, Ralph 2003.

691 Den Begriff verwendet er in seinem Werk „*Also sprach Zarathustra*“ (1883-1885).

Für *Tolstoj* liegt das Böse nicht in der Moral, sondern im Vermeiden und im Ignorieren der moralischen Gesetze. Er sieht im Glauben, hier geht er vom Christentum aus, die einzige Möglichkeit der wahren geistigen Entwicklung der Person bzw. der Gesellschaft. Nicht im Egoismus, sondern in dessen Abschaffung, d.h. in der Selbstaufopferung, in Liebe, in Mitgefühl zum Nächsten liegt die Entwicklung zum Positiven im Menschen. In *Demut und Toleranz* sieht er die Entfaltung der eigentlichen menschlichen Potenziale. *Tolstoj* ist gegen Erniedrigung der menschlichen Würde, er ist für die Unabhängigkeit der Person. Er ist gegen den technischen Fortschritt und er glaubt an Gott und das Gute im Menschen. *Je weniger des Bösen, desto mehr des Guten*. Der Mensch ist Gottes Geschöpf auf Erden, der Träger der göttlichen Willenskraft.

Allerdings ist *Tolstoj* zu idealistisch, d.h. er lässt die duale Natur des Menschen außer Acht, und zwar, dass der Mensch in seiner historischen Entwicklung ständig nach der Erkenntnis und Macht strebt und er von seinen Triebwünschen gesteuert wird. Dieser Prozess ist die Triebfeder⁶⁹² des Fortschritts. Dazu kritisiert Tolstoj:

[...] nur für einen kleinen Teil der Gesellschaft ist der Fortschritt das Gute, für den größten Teil der Bevölkerung der Erde ist er das Böse [...].⁶⁹³

Die Menschheit lebt in verschiedenen Aspekten ihres Daseins so, dass es für den Menschen unmöglich ist, den Grad des Wohlstandes in einer Epoche zu bestimmen. Der Eine sieht den Fortschritt nur in der Kunst, der Andere den Fortschritt der Tugend, der Dritte den Fortschritt des Komforts, der Vierte den Fortschritt der physischen Kraft, der Fünfte den Fortschritt der sozialen Organisation, der Sechste den Fortschritt der Wissenschaft, der Siebte den Fortschritt der Liebe, Freiheit und der Gleichberechtigung. [...]. Und der Mensch, der gleichgültig zu allen diesen Aspekten des menschlichen Lebens ist, kann immer beobachten, dass der Fortschritt einer Seite des menschlichen Lebens auf Kosten der anderen Seite errichtet wird, was bei der anderen Seite zum Regress führt.⁶⁹⁴

Auf eine sarkastische Art und Weise zeigt auch Johann Wolfgang von Goethe in seinem „Faust“ die Neigung einer sehr fortschrittlich denkenden Person (Dr. Faust) zu einer magischen Kraft, mit deren Hilfe er zu neuen Erkenntnissen gelangen will (ff. 1748-1754)⁶⁹⁵:

692 Vgl. Freud; Sigmund: Die Zukunft einer Illusion; Bd.14.

693 Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij; 1936, Bd. 8, S.348, S. 336 (Tolstojs Zitate übersetzt von der Verfasserin dieser Arbeit).

694 Ebd., S. 334.

695 Von Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie Erster Teil; 2000, S.50.

*Des Denkens Faden ist zerrissen,
Mir ekelt lange vor allem Wissen.
Lass in den Tiefen der Sinnlichkeit
Uns glühende Leidenschaften stillen!
In undurchdrungenen Zauberhüllen
Sei jedes Wunder gleich bereit.*

Den Dualismus der menschlichen Natur, den Kampf zwischen dem Glauben und dem Unglauben an Gott hat ganz deutlich ein anderer weltberühmter russischer Schriftsteller, *Fjodor Michajlovič Dostoevskij*⁶⁹⁶, in seinem Werk „*Schuld und Sühne*“ geschildert. In seinem Werk spiegeln sich sein Unglaube an Gott, sogar eher seine Zerrissenheit und sein Zweifel wider. Trotzdem schreibt er in einem Brief an die Dekabristenfrau N.D. Fonwisin:

Ich glaube, dass es nichts Schöneres, Tieferes, Sympathischeres, Vernünftigeres, Männlicheres und Vollkommeneres gibt als Christus. Ich sage mir mit eifersüchtiger Liebe, dass es dergleichen nicht nur nicht gibt, sondern auch nicht geben kann. Ich will noch mehr sagen: Wenn mir jemand bewiesen hätte, dass Christus außerhalb der Wahrheit steht, und wenn die Wahrheit außerhalb Christi stünde, so würde ich es vorziehen, bei Christus und nicht bei der Wahrheit zu bleiben.⁶⁹⁷

„Der Mensch ist ein Geheimnis. [...] Ich beschäftige mich mit diesem Geheimnis, denn ich will ein Mensch sein.“⁶⁹⁸

„Man nennt mich einen Psychologen. Das ist nicht richtig. Ich bin nur ein Realist im höheren Sinne, das heißt – ich zeige alle Tiefen der Menschenseele.“⁶⁹⁹ Sein Hauptheld im Roman „*Schuld und Sühne*“, Rodion Raskol'nikov, kommt nicht durch seine negative Erfahrung, die Sünde und das Verbrechen zur Sühne und zur Verbesserung seiner Lebenseinstellungen, zum Glauben an Gott, sondern durch Sonja Marmeladovas Hilfe, durch ihre Liebe⁷⁰⁰ zu ihm, ihrem Nächsten:

696 Namenstranskription auch in Folge nach Lauer, Reinhard 2005, S.260. Jedoch bleibt die Art der Transkription, die von den anderen Autoren verwendet wurde, unverändert.

697 Hitzer, Friedrich 1967, S.24.

698 Ebd., S.24.

699 Ebd.

700 Vgl. auch Lauer, Reinhard 2000, S.375:

„Sonja, achtzehn Jahre alt, blaß und mager, die ihre heruntergekommene Familie durch Prostitution ernährt, gehört mit ihrer Glaubensgewißheit und ihrem Opfermut zu den einprägsamsten Frauengestalten der Weltliteratur. Von ihr erhält Raskol'nikov das Evangelium, sie liest ihm in ihrer armseligen Bleibe im Hause Kapernaumovs die Geschichte von der Auferweckung des Lazarus aus dem Johannes-Evangelium (II, 1-46) vor und bewirkt durch ihre rückhaltlose Liebe die moralische Auferstehung Raskol'nikovs.“

Nur in diesem einen Punkt erkannte er sein Verbrechen an: nur darin, daß er es nicht zu ertragen vermochte und sich selbst angezeigt hatte.⁷⁰¹ [...]. Auch jetzt schlug er es [das Neue Testament] nicht auf; aber es kam ihm plötzlich der Gedanke: Müssen ihre Überzeugungen jetzt nicht auch die meinigen sein? Wenigstens ihre Empfindungen, ihre Bestrebungen [...].⁷⁰²

Dies würde Nietzsches Philosophie widersprechen. Mit seinem Roman „Schuld und Sühne“ kritisiert Dostojewskij die Irrlehre Nietzsches vom „Übermenschen“ mit seiner absoluten Freiheit des „höheren“ Menschen und seinem Recht zu jedem Verbrechen. *Nietzsches Irrtum* zeigt er in der inneren Konfrontation der menschlichen Natur wie Gut und Böse, indem das Übergewicht des Bösen, hier des Egoismus, im Menschen zu seinem moralischen Untergang führt und damit ihn und die Anderen leiden lasse. In der Liebe zum Nächsten sieht *Dostoevskij* den Weg zum höheren Bewusstsein. Geschickt hat *Dostoevskij* anhand von kriminalistischen Tricks und deren Folgen gezeigt, wie hilflos ein Rechtssystem gegenüber dem menschlichen Gewissen und Bewusstsein sein kann.

Einige Menschen sind zwar überzeugt, dass die Rechtssysteme darüber bestimmen, wie wir handeln sollen [...], doch solche Systeme sind nicht viel mehr als der Versuch, menschliches Verhalten zu regulieren. Es besteht kein Zweifel daran, dass es eine große Leistung ist, eine Rechtsordnung zu schaffen, die auf einem Moralkodex aufbaut. Man bedenke nur, was in Staaten geschieht, in denen die Rechtsordnung zusammenbricht. Es wäre von Vorteil, wenn ein systematisches Vorgehen, der rein logische Denkprozess uns ein Gefühl für Recht und Unrecht vermitteln würde. Doch die Geschichte hält leider eine Fülle von Beispielen dafür bereit, dass man Logik und Rechtssysteme missbrauchen kann, um autoritäre Regime zu stützen oder sogar Völkermord zu begehen. Der Nationalsozialismus ist eines der erschreckendsten Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit.⁷⁰³

Die gegenwärtigen politisch-gesellschaftlichen Ereignisse weltweit verweisen darauf, dass diese Diskussion keineswegs ausgeschöpft ist: Die Geschehnisse erinnern an die philosophisch begründete Alternative des menschlichen Verhaltens in der Gesellschaft, die von *Dostoevskij* oft thematisiert wurde:

Der Mensch habe zwischen zwei Möglichkeiten zu wählen. Entweder unterwirft er sich den Leiden der Wirklichkeit, entsagt dem Versuch, das Leben zu verändern, verzichtet freiwillig auf das Glück – dann erlangt er das höhere sittliche Bewußtsein im Sinne der christlichen Religion. Oder er wählt den Weg der Auflehnung gegen Wirklichkeit, den Weg der Gewalt – dann wird er zum Verbrecher.⁷⁰⁴

701 Dostojewski, Fjodor: Schuld und Sühne; 1988, S.704.

702 Ebd., S.712.

703 Baron-Cohen 2006, S.45.

704 Dostojewski, Fjodor 1988, mit einem Nachwort von Wolf Düwel, S.731-732.

Mit dem gleichen Problem war einst Lev Tolstoj konfrontiert. Seine philosophischen Überlegungen sind manchmal widersprüchlich. Aber, im Grunde genommen, betrifft seine Widersprüchlichkeit nicht die Religion an sich mit ihren moralischen Werten, sondern die Kirche als Institution, die damals vom Staat, von der Politik sehr abhängig war. Was aber Tolstojs religiös-moralische Anschauung angeht, so hatte er stets feste Überzeugungen.

Sigmund Freud⁷⁰⁵ bezeichnet die menschliche *Kultur*⁷⁰⁶ als Verdienst der menschlichen Intelligenz, was den Menschen über seine animalischen Bedingungen erhoben habe und sein Leben vom Leben der Tiere unterscheide. Dabei weist er auf den Unterschied zwischen *Kultur und Zivilisation* hin. Wobei das erste, die *Kultur*, sich von zwei Seiten zeigt: Einerseits umfasst sie das *menschliche Wissen und Können* als Instrument zur Eroberung der Natur und zum Gewinn der (Lebens-)Güter. Andererseits enthalte die Kultur *alle Einrichtungen, um die Beziehungen unter Menschen vor allem bei der Verteilung der Güter zu regeln*. Freud befürchtet, dass die Diskrepanz zwischen den beiden Seiten der Kultur unausweichlich sei, denn „der Mensch ist ein Wesen von schwacher Intelligenz, das von seinen Triebwünschen beherrscht wird.“⁷⁰⁷ Deshalb ist es zu einer fragwürdigen Entwicklung geworden, in der das Materielle Vorrang hat und das soziale Miteinander vernachlässigt wird. „Man hat, meine ich, mit der Tatsache zu rechnen, daß bei allen Menschen destruktive, also antisoziale und antikulturelle Tendenzen vorhanden sind und dass diese bei einer großen Anzahl von Personen stark genug sind, um ihr Verhalten in der menschlichen Gesellschaft zu bestimmen.“⁷⁰⁸ In diesem Zusammenhang erwähnt er die „narzißtische Natur“⁷⁰⁹, die den Kulturteilnehmern ein Ideal schenkt und stolz auf die „narzißtische Natur“ bereits vollbrachter Leistungen verweist. Zu ihrer Vervollständigung bedarf sie des Vergleichs mit anderen Kulturen, was dann automatisch jedoch zur Verfeindung mit diesen führt. Die narzißtische

705 Freud, Sigmund Bd.14, S. 325-380.

706 Siehe dazu auch *den Kulturbegriff* in: Hansen, Klaus P. 1995.

707 Freud, Sigmund Bd.14, S. 372.

708 Ebd., S. 328.

709 Vgl. ebd., S. 511. Der narzisstische Typus wird von Sigm. Freud negativ charakterisiert (keine Spannung zwischen Ich und Über-Ich, ein sehr hohes Maß an Selbsterhaltung, Unabhängigkeit, Aggression; statt Lieben wird Geliebtwerden bevorzugt; der Typus ist besonders geeignet, den anderen als Anhaltspunkt zu dienen und der Kulturentwicklung neue Anregungen zu geben).

Befriedigung wird durch die Kulturfeindschaft⁷¹⁰ innerhalb des Kulturkreises charakterisiert. Andererseits schreibt Freud aber:

Das Leben in dieser Welt dient einem höheren Zweck, der zwar nicht leicht zu erraten ist, aber gewiß eine Vervollkommnung des menschlichen Wesens bedeutet. Wahrscheinlich soll das Geistige des Menschen, die Seele, die sich im Laufe der Zeiten so langsam und widerstrebend vom Körper getrennt hat, das Objekt dieser Erhebung und Erhöhung sein. Alles, was in dieser Welt vor sich geht, ist Ausführung der Absichten einer uns überlegenen Intelligenz, die wenn auch auf schwer zu verfolgenden Wegen und Umwegen, schließlich alles zum Guten, d.h. für uns Erfreulichen, lenkt.⁷¹¹

Und Freud macht eine weitere wichtige Bemerkung in seinen Schriften:

Die religiöse Lehre teilt uns also die historische Wahrheit mit, freilich in einer gewissen Umformung und Verkleidung; unsere rationelle Darstellung verleugnet sie. Wir bemerken jetzt, daß der Schatz der religiösen Vorstellungen nicht allein Wunscherfüllungen enthält, sondern auch bedeutsame historische Reminiszenzen.⁷¹²

Dabei befürchtete Freud, dass der Gläubige leicht zum Ungläubigen wird, wenn er keinen nachvollziehenden Zugang zur Religion hat. Darin sieht Freud auch die Gefahr für eine Kultur.⁷¹³ Lev Tolstoj hatte damals seine Auseinandersetzung mit der Kirche als Institution, weil er für den nachvollziehenden Bezug zum Glauben plädierte. In seinem Artikel „Die Kirche und der Staat“⁷¹⁴ weist Lev Tolstoj darauf hin, dass der *Wille zur Macht*, der von den negativen Eigenschaften des Individuums – wie Egoismus, Begierde nach Gewinn der materiellen Güter – gesteuert wird, den Hass und die Erniedrigung des Ande-

710 Vgl. ebd., S.335-336. Die Kulturfeindseligkeit entsteht bei der Vermeidung der Triebverzicht, wie z.B.: Man kann jemanden erschlagen, wenn er im Wege steht. Man kann jemandem seine Güter berauben, ohne ihn zu fragen usw.

711 Freud, Sigmund Bd.14, S.340.

712 Ebd., S. 366.

713 Damit ist Folgendes gemeint: Wenn ein Subjekt unter der Religion nur Dogmatismus und Verleugnung der Wirklichkeit versteht, distanziert es sich von der Religion im allgemeinen und danach von seiner geschichtlich-kulturellen Religionszugehörigkeit. Dies kann sogar zur Antipathie seines *kulturellen* Ursprungs führen. D.h. wenn man der Religion als *kulturelles Menschenerbe* absagt, dann sagt man der *Globalisierung der Kultur* besonders zu. Dadurch werden *Identitätsbildung* und sowohl Fremdverstehen als auch Konvivenz erschwert, weil man nicht mehr imstande sein wird, die Anderen zu verstehen und zu tolerieren, die vor allem in der Religion ihren Ursprung, ihre Zugehörigkeit und Lebensorientierung sehen. Der Prozess der *Globalisierung der Kultur* ist mit dem Prozess der *Globalisierung der Literatur* (Damrosch, 2003) verbunden, sie bedingen sich wechselseitig: Beide produzieren Verallgemeinerung, Trivialität und Nihilismus (meistens zum Zwecke des materiellen Gewinns), und somit das Aussterben von *Ethnien* und der geistig-kulturellen *Individualität*.

714 Vgl. Tolstoj, Lev; Bd. 24, 1957 („Übersetzung von vier Evangelien im Vergleich“).

ren⁷¹⁵ durch Betrug und List evoziert und zur Entstehung der Kirche als staatliche Institution geführt hat. Dies schildert er anhand der Analyse ausgewählter historischer Ereignisse seit der Entstehung des Christentums und zeigt damit, dass Kirche und Glaube inkompatibel sind⁷¹⁶. Im Glauben, der sich aus der religiösen Lehre⁷¹⁷ entfalten kann, sieht Tolstoj das Fundament für die moralisch-ethische Lebensorientierung⁷¹⁸ des Individuums. Der Glaube ist nach Tolstoj der Sinn des Lebens. Und in der Suche nach dem Sinn des Lebens nutzt der Mensch alles, was die Menschheit geschaffen hat und was Tolstoj als *Offenbarung* bezeichnet. Diese Offenbarung hilft dem Menschen den Sinn des Lebens zu entdecken⁷¹⁹ und seine moralisch-ethischen Potenziale weiter zu entwickeln.

Die oben eingeführten Auszüge aus der Primär- und Sekundärliteratur sollen dem Zweck dienen, dem Schüler mögliche Gesichtspunkte aufzuzeigen, die u.a. im *poetischen, literarischen, philosophischen Denken* verankert sind. Die Schüler können sich deshalb von der dreidimensionalen Thematisierung durch *das künstlerisch-literarische Konzept* stark angesprochen fühlen, um einen eigenen Standpunkt zu den thematisierten Schwerpunkten zu bilden und zu vertreten.

Dies hat sicher viel mit Imaginationen zu tun, den inneren Vorstellungs-Bildern, die aufgebaut oder hervorgerufen werden, um uns perspektivisch näher an die Figuren, ihre Gespräche und Lebensumgebung heranzuführen.⁷²⁰

Für den Einsatz im *fächerübergreifenden Unterricht* ist es relevant, dass bei den Schülern von Beginn an bei der Auseinandersetzung mit Literatur das Gefühl entwickelt werden sollte, dass literarische Texte nicht eine eindeutige

715 Selbst Tolstoj kämpft für die Abschaffung des Leibeigentums in Russland und ist der erste Landsherr, der seine Leibeigenen befreit hat. Er ist ein Wohltäter und macht sich freiwillig zum Hauptkoordinatoren der Maßnahmen, die der Hilfestellung den Hungernden infolge einer Missernte dienen. In seinen Artikeln kritisiert er die damalige Regierung und Landesverwaltungen als *Verursacher* der Hungersnöte und fasst einige Aufforderungen zusammen, um künftige Hungersnöte zu vermeiden. Dazu seine Artikel: „Erste Stufe“ (1891), „Vom Hunger“ (1891), „Die schreckliche Frage“ (1891), „Über die Maßnahmen zur Hilfestellung für den Hungernde infolge der Missernte des Jahres (1891)“, (1891), „Hunger oder Nichthunger?“ (1898) u.a.

716 Vgl. ebd., S.479-481.

717 Vgl. Hiermit meint Tolstoj das Christentum. Vgl. Tolstoj, Lev; Bd. 23, 1957, S. 475-495.

718 Dazu seine bereits oben erläuterte didaktischen Ausarbeitungen im Kap. 6.1 *Lev Nikolaevič Tolstoj: Seine pädagogischen Überlegungen*.

719 Ebd., S.475.

720 Abraham und Spinner 2000b, zitiert nach Beisbart 2002, S.39.

Wertung vermitteln, sondern dass sie die in der Wirklichkeit möglichen Situations-, Ideen- und Verhaltensvariationen schildern, die dennoch in fiktiver Weise in Text-Bild-Musikform zum Tragen kommen. So bemerkt auch Beisbart⁷²¹:

Die Literatur lädt nicht zum Werten ein, ist kein Anlaß zum auf Sinn bezogenen Gespräch über die dargestellten Inhalte, sondern sie führt, in der Idee der idealen Sprache, modellhaft Wertungen fiktiver Art vor. [...] Literatur führt vor, wie sich Sinn sprachlich konstituiert. [...] Die Bestimmungen der Inhalte von Sinn erfolgen theoretisch (z.B. im ethischen Diskurs) und praktisch (im Lebensvollzug): die Erfahrung aber, wo und wie Sinnstiftungen vollzogen werden, kann – z.B. als Selbstentwurf oder Selbstkritik – nur im Medium einer Sprache reflektiert werden, die die Freiheit hat, ganz sie selbst zu sein.⁷²²

Es können beim Leser Zweifel entstehen, ob die Werke der oben erwähnten über 100 Jahre alten Schriftsteller und Philosophen mit ihrer Weltanschauung für die Gymnasiale Oberstufe im gegenwärtigen Schulalltag noch von Interesse sind, aber man sollte berücksichtigen:

- Die Schüler sollten selbst prüfen, inwiefern alte Texte Bezüge zu aktuellen Situationen beinhalten.
- Die *Alterität der Texte*⁷²³ gibt dem Schüler Anlass, diesen nicht nur zu dekodieren, sondern die damalige Situation als Grundlage zur Entwicklung einer Position in der Vergangenheit zu nehmen, um sie nachvollziehen zu können und um zu entscheiden, ob die in der Literatur dargestellte Position oder Opposition gegenwärtig noch aktuell und akzeptabel ist, denn nach Jauß ist die Entwicklung der Literatur auch durch ihr Verhältnis zum allgemeinen Prozeß der Geschichte zu bestimmen⁷²⁴. Diese Auseinandersetzung fördert Phantasie, Vorstellungskraft sowie Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit fremden Ansichten und vor allem die Suche und den Erwerb von Faktenwissen⁷²⁵ als Grundlage zur Entwicklung der

721 Beisbart, Ortwin 2002, S.37.

722 Hier zitiert Beisbart Ladenthin 1991, S.327 und im weiteren Verlauf zeigt Beisbart den Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewusstseinsbildung durch die Sprachlichkeit.

723 Der Begriff *Alterität* (lat.=alter: der eine, der andere von beiden) ist ein philosophiegeschichtlich bedeutender Begriff. *Alter* ist kein beliebiger Anderer, *alter* ist der zweite von zwei gleichartigen. Bei Jauß wird die Literatur einerseits bestimmt vom *Verhältnis von Diachronie und Synchronie in Bezug auf die Entwicklung der Sprache und der Gattung und andererseits auch von ihrem Verhältnis zum allgemeinen Prozess der Geschichte*.

724 Vgl. a.a.O. Jauß, Hans Robert 1977.

725 Die Suche nach Fakten fördert *Lesemotivation*.

Argumentationskompetenz. Außerdem betont Ursula Kliewers⁷²⁶ die Tatsache, dass die jugendlichen Leser eine Sehnsucht nach Texten mit Denkanstößen haben.

- Den Text als *Text über den Text* kann man als eine Form des *Hypertextes* betrachten, die sich u.a. als *lesemotivierend* und *konstruktionsfördernd* erweist.
- Das nie erschöpfende Streben der Menschheit, das mit dem technischen Fortschritt einerseits, mit Kunst und Glauben andererseits verbunden ist, bleibt immer aktuell. Abschließend wird hier auf den Philosophen Hans Jonas verwiesen, der auf drei ursprüngliche Dimensionen menschlichen Bezugs zur Welt hinweist:

In diesen Grundformen wird das dem Menschen wie allen Tieren schlechthin Gegebene auf einzig menschliche Weise beantwortet und überboten: im Werkzeug die physische Notwendigkeit durch Erfindung; im Bild sinnliche Anschauung durch Repräsentation und Imagination; im Grab der unabwendbare Tod durch Glaube und Pietät.⁷²⁷

7.2 Ästhetik, Empathie und Konvivenz durch Fremdverstehen

Angesichts einer gesellschaftlichen Realität, in der Zusammenleben von Angehörigen unterschiedlicher kultureller Ursprünge und Prägungen ein kennzeichnendes Muster geworden ist, scheinen explizite Begründungen der Notwendigkeit interkultureller Perspektiven evident. Weit weniger eindeutig ist jedoch die literaturdidaktische Ausrichtung einer solchen Perspektive, denn im Kontext einer interkulturell orientierten Literaturdidaktik sind sowohl die Ziele des Lehr-Lernprozesses als auch methodische Verfahren und somit didaktische Arrangements und schließlich der Stellenwert des literarischen Textes selbst zwischen literaturdidaktischer und spezifischer pädagogischer Zielorientierung keineswegs eindeutig und nicht immer befriedigend geklärt.⁷²⁸

Die Ausarbeitung konkreter Ziele des Lernprozesses in der Literaturdidaktik aus der interkulturellen Perspektive benötigt methodische Verfahren und didaktische Arrangements. Das bedingt für den literarischen Text sowohl eine pädagogische Zielorientierung als auch methodisch-didaktische Ansätze, die noch nicht ganz geklärt sind. Evident dagegen ist, dass der *interkulturelle An-*

726 Kliewer, Ursula: Adoleszenzromane zwischen Ethik und postmodernem „laissez faire“. Wie „unmoralisch“ dürfen Jugendbücher sein? 2000, S.157-166.

727 Jonas, Hans: Wandel und Bestand. Vom Grunde der Verstehbarkeit des Geschichtlichen; 1970, S. 22.

728 Wrobel, Dieter: Texte als Mittler zwischen Kulturen: Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts; 2006, Bd. 22, S.37.

satz nur unter *Einbeziehung des Fremdverstehens* möglich ist.

Der Begriff *Fremdverstehen* bedarf in dem Zusammenhang einer Analyse. Das Wort „fremd“ wird hier auf folgende Weise interpretiert: *Ich* bin es, die den/das subjektive Andere zum Objekt macht und entfremdet.

So beschreibt Bredella⁷²⁹ bei seiner Analyse drei grundsätzlichen Einstellungen gegenüber dem Fremden:

1. *descriptive chauvinism*, d.h. Verstehen und Beurteilen der Handlungen der Fremden ausschließlich im Rahmen des eigenen Orientierungssystems – das Fremde als Echo des Eigenen,
2. *descriptive romanticism*, dies bedeutet eine unüberbrückbare Kluft zwischen der eigenen und der fremden Kultur, und
3. *strong multiculturalism*, was vorbehaltloses Bejahen jeder Kultur impliziert.

Somit gelangt Bredella zu der Auffassung, dass der radikale Relativismus und die Hermeneutik der radikalen Differenz sich als problematisch erweisen, „[...] weil der Verzicht auf das Verstehen und Beurteilen des Anderen nicht so sehr ein Zeichen der Achtung, sondern wohl vielmehr ein Zeichen der Verachtung darstellt.“⁷³⁰ Mit Recht kritisiert er die einseitige, rein rationale, intolerante interkulturelle Kompetenz als strategische Fähigkeit für Fach- und Führungskräfte, die sich meist durch einseitig dominierende und einseitig Macht ausübende Beziehungsverhältnisse äußern.⁷³¹ Somit wird ein weiterer, daraus resultierender Punkt evident, der besagt, dass für das Fremdverstehen *Empathie* erforderlich wird. Schäffter⁷³² beispielsweise hält es für möglich, Fremdverstehen über Empathie zu erreichen, ebenso Jauß:

Andersheit ist nicht Fremdheit schlechthin, die ein hermeneutischer Nullwert wäre. Die Fremdheit des Andern muss nicht eine letzte Grenze des Verstehens bleiben, wie es einer naiven Hermeneutik widerfährt, die im Fremden nur das Eigene, im Du nur das Ich wiederfindet und damit das Eigene des Andern verkennt. Die Fremdheit des Andern kann vielmehr zur Grenze werden, sofern sie Unterscheidung und damit ein Verstehen ermöglicht, das in der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden die Möglichkeit, auch anders sein zu können, erfahrbar macht und damit den Andern in seinem Eigenrecht anerkennt.⁷³³

729 Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva 2004, S.139-151.

730 Ebd., S.148.

731 Ebd., S.139-151.

732 Vgl. Schäffter, Ortfried 1998, S.13.

733 Dazu in: Jauß, Hans Robert 1999, S.208.

Wie bereits oben mehrfach erwähnt, kann Empathie sowohl aus *pädagogischer* als auch aus *didaktisch-methodischer* Perspektive betrachtet werden. Geht man von der pädagogischen Perspektive aus, so gelangt man zu dem Schluss, dass für die Herausbildung von Empathie eine spezifisch pädagogische Zielorientierung sowie methodische Verfahren notwendig sind. In diesem Zusammenhang könnte die Tabelle „Stufen zum Verstehen des Fremden“⁷³⁴ nützlich sein, die von Theo Sundermeier folgendermaßen strukturiert wird: Die Begriffe für den Bereich *subjektive Haltung* müssen näher erläutert werden:

Das Fremde Gegenüber	Subjektive Haltung	Objektive Erfassung	Handlungsebene
Phänomenebene	epoché	Beschreibende Analyse	Wahrnehmung in Distanz
Zeichenebene	Sympathie	Kontextualisierung	Teilnehmende Beobachtung
Symbolebene	Emphatie	Vergleichende Interpretation	(Teil-) Identifikation
Relevanzebene	Respekt	Übersetzung/ Transfer zu uns hin	Konvivenz

Tabelle 3: Empathie als Bindungsglied zwischen Fremdverstehen und Konvivenz

Erste Stufe: (Die Phänomenebene) Der Begriff *epoché* („sich des Urteils enthalten“) stammt aus der Transzendentalphänomenologie Husserls und wurde von ihm in die Religionswissenschaft eingeführt. *Epoché* wird als erste gewöhnliche Reaktion der Furcht bei der Begegnung mit dem Fremden verstanden, weil dieses Gefühl an unsere eigene Fremdheitserfahrung gebunden ist. Die erste Begegnung bedarf der Distanz. Man muss den anderen sehen, so wie er sich gibt und zeigt. Jeder hat sein Erscheinungsbild, und dieses sollte ganzheitlich erfasst werden.

Zweite Stufe: (Die Zeichenebene). Jede Kultur stellt sich dar. Sie hat ihren eigenen Stil und „Geschmack“. Der Mensch kann sie hören, fühlen, sehen, spüren. Die Sichtbarkeit ist entscheidend. Auf dieser Ebene muss man die fremden Zeichen lesen lernen, um Missverständnisse zu vermeiden. Sympathie ist nötig, um diese fremden Zeichen, die aus dem Anderssein resultieren, aus sei-

⁷³⁴ Aus Sundermeier, Theo 1996, S.155.

ner eigenen Identität heraus wahrzunehmen, was Lernbereitschaft voraussetzt. *Dritte Stufe: (Die Symbolebene).* Die Symbolik unterscheidet sich vom Zeichen dadurch, dass das Zeichen eindeutig und die Symbolik mehrdeutig ist. Die Symbole können von verschiedenen Beobachtern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Als klassisches Beispiel: Der Schleier gilt in Europa als das Symbol der Unterdrückung der islamischen Frau. In der Tat ist das Schleiertragen ein Zeichen sozialer Ordnung, d.h. dem Mann gehört der Außenbereich und der Frau der größte Teil des Innenbereiches des Hauses⁷³⁵. Auf dieser Ebene muss *Empathie* entwickelt werden, und zwar als Kunst, sich spontan in die andere Welt versetzen zu können, ohne in ihr aufzugehen. *Empathie* ist mehr als *Duldung*, sie ist mit Toleranz zu vergleichen, sie ist bis zu einem gewissen Grad *Identifikation*.

An dieser Stelle gelangt man zum dritten Punkt: Durch die Begegnung mit der fremden – also *anderen* – Kultur wird die eigene Kultur präsent. So vertritt Schöffter⁷³⁶ eine Position, in der er behauptet, dass die Fremdheit als Gegenbild „[...] gerade die Identität des Eigenen verstärken kann.“⁷³⁷ Mit anderen Worten: „Kenntnis des eigenen Geistes setzt immer schon Kenntnis anderen Geistes voraus: wir müssen fähig sein, andere zu verstehen, bevor wir uns selbst verstehen.“⁷³⁸ Die Begegnung mit der fremden – anderen – Kultur fördert die Selbstreflexion, d.h. etwa Überlegungen zur Frage: *Warum ist das Andere anders und wieso bin ich für die Anderen anders?* Schließlich sind einem Menschen sein Ursprung bzw. seine Identität wichtig, und der duale Kontrast, *ich und der Fremde*, ermöglicht, diese Identität zu begreifen und zu gewinnen. Als Ausgangspunkt dafür dient die Frage: Was heißt „Fremdsein“? Vom psychologischen Standpunkt heißt es beispielsweise bei Freud: „[...] das „Unheimliche“ des Fremden ist das Unheimliche in mir selbst. Je mehr ich es in mir entdecke, desto weniger kommt es mir als Fremdes bei der Begegnung mit dem Fremden vor.“

Man muss lernen, für eine Weile die Schuhe der eigenen Kultur auszuziehen und sich „barfuß“ unter den anderen zu bewegen. Nur durch Partizipation kann der Fremde wahrgenommen werden, wobei diese Partizipation ein wechselseitiges Geschehen ist. [...].⁷³⁹

735 Dieses Beispiel wird vom Autor der Tabelle, Theo Sundermeier, selbst genannt.

736 Schöffter, Ortfried 1998, S.12-13.

737 Ebd., S.12.

738 Jonas, Hans 1970, S. 13.

739 Zu Freud nach Kristeva, J. 1990.

Dementsprechend schreibt auch Schöffter (1998): „Wer noch nicht in der Fremde war, kennt die Heimat nicht – wer keine Fremdsprache erlernt hat, kennt seine Muttersprache nicht.“⁷⁴⁰ Der *fächerübergreifende Ansatz* in der Kombination mit dem *künstlerisch-literarische Konzept* bietet die Möglichkeit der *virtuellen Partizipation* an einer fremden Kultur. Eine solche Partizipation kann das Bewusstsein dafür schärfen, dass – während einem die Angehörigen anderer Kulturkreise *anders* erscheinen – man in den Augen dieser Menschen auch *anders* ist. In diesem Fall heißt *anders sein* nicht *fremd sein*, ganz im Gegenteil: man fängt an, die Anderen besser zu verstehen, zu tolerieren und zu respektieren, indem man versteht, dass man selbst für die Anderen *anders* scheinen mag.

Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du; der Geist findet sich auf immer höheren Stufen von Zusammenhang wieder; diese Selbigkeit des Geistes im Ich, im Du, in jedem Subjekt einer Gemeinschaft, in jedem System der Kultur, schließlich in der Totalität des Geistes und der Universalgeschichte [...].⁷⁴¹

Hier wird konstatiert, dass der *fächerübergreifende Ansatz* die Entwicklung der *Empathie* fördert, und Empathie wiederum fördert aus der didaktisch-methodischen Perspektive *Leseverstehen*. Somit schließt sich der Kreis, indem man einerseits unter einem pädagogisch-erzieherischen Ansatz vom *Fremdverstehen* ausgeht und zur *Empathie* gelangt, dann aber andererseits aus der didaktisch-methodischen Perspektive von der Empathie zum Fremdverstehen zurückkehrt. Daraus resultieren allerdings die Probleme des *Stellenwerts des literarischen Werkes* sowie der Ausarbeitung konkreter *methodischer Verfahren* und Überlegungen zur relevanten *didaktischen Gestaltung des Unterrichts*. Hier muss definiert werden, welche Art Literatur mit Hilfe des interkulturellen Ansatzes optimal *Fremdverstehen fördert bzw. fördern kann*. Für den Unterricht, der der Förderung von Fremdverstehen dient, ist die Gegenwartsliteratur häufig weniger geeignet als die klassischen Werke, weil sie häufig *globalisierte Kulturen* thematisiert und

1. sowohl die Identitätsbildung als auch das Fremdverstehen *erschwert*,
2. die Herausbildung von *Entität*⁷⁴² bzw. *Konvivenz* behindert, weil die

740 Schöffter, Ortfried 1998, S.12.

741 Dilthey, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie; 1981 (1. Aufl.), S. 235.

742 Vgl. lat. *ens* = seiend.

- Entität nur durch die Bildung von Identität herausgebildet werden kann,
3. sich auf diesem Weg zumindest zwei Widersprüche ergeben⁷⁴³:
Es bleiben historische, anthropologische und ethnologische Zielsetzungen unbeachtet, welche aber bei der Auswahl von Unterrichtsmaterial, das für die Förderung von Fremdverstehen geeignet ist, unbedingt in Betracht gezogen werden müssen.
 - Mithilfe des interkulturellen Ansatzes lassen sich kulturelle und nationale Besonderheiten – in erster Linie in Bezug auf Mentalität und auf Charakter – anhand der Volks- und klassischen (Welt-)Literatur objektiver zeigen, weil die *Gegenwartsliteratur eine nicht-objektive Vorstellung* des Lesers von einem fremden Kulturkreis evozieren kann.⁷⁴⁴
 - Außerdem würde durch das Lesen der Gegenwartsliteratur die Erweiterung des eigenen *Situationsmodells* beschränkt. Karg äußert sich dazu wie folgt:

Um verstehen zu können, muss man von dem, was man verstehen möchte, etwas wissen. Daher bedeuten interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz keineswegs den Verzicht auf facts and figures, d.h. auf der Kenntnisse von Geographie und Geschichte, von den Institutionen und gesellschaftlichen Gruppierungen, oder auf Ein- und Überblicke in und über Literatur, Kunst und Wissenschaft. [...] Das heißt nun nicht, dass Wissen komplett im Vorfeld erworben werden müsste, um dem Verstehen vorgelagert zu sein. Es kann und muss auch immer wieder nachgetragen werden, um zu verhindern, dass die Wahrnehmung von Erscheinungen nur dem eigenen „Situationsmodell“ verhaftet bleibt: Gerade Irritationen wären Anlass für Wissenserwerb, denn wo sie sich erst gar nicht einstellen, bestünde die Gefahr, dass mit einem Verbleib beim eigenen „Situationsmodell“ nichts gelernt würde.⁷⁴⁵

Bredella⁷⁴⁶ vertritt die Position, dass *interkulturelle Kompetenz* aus einer Kombination von *Anthropologie, Kunst und Philosophie* gebildet werden kann. Er ist der Meinung, dass das, was für das literarische Verstehen gilt, auch für das *interkulturelle Verstehen* relevant ist: „Beide helfen uns vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten zu verstehen, was Andere denken oder

743 Vgl. Maiwald, Klaus: Kinder- und Jugendkultur, -Literatur und -Medien: Literarisierung als Aneignung von Alterität; 1999; (anzumerken ist, dass die in den Punkten 1-3 erläuterten Aussagen umstritten, nach Meinung der Autorin dieser Arbeit jedoch zutreffend sind).

744 Vgl. Michailow, Anatol 2007, S.35-45.

745 Karg, Ina 2005, S.150.

746 Vgl. Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva 2004, S.139-151.

fühlen, und dieses Wissen ist für eine demokratische Gesellschaft, wie Nussbaum betont, unerlässlich: [...].⁷⁴⁷ Hiermit betont Bredella auch, dass die *interkulturelle Kompetenz bzw. das Fremdverstehen* einerseits das literarische Verstehen fördert und sich andererseits auch als *konvivenzfördernd* erweist. Seine Meinung unterstreicht auch die Bedeutung der Volks⁷⁴⁸- und klassischen (Welt-)Literatur für die Förderung des *interkulturellen Verstehens*.

In diesem Zusammenhang ist es zunächst unumgänglich, einige Schwachstellen zu nennen, die (Schul-)Lesebücher generell aufweisen:

1. Die große Menge an Werken verschiedener Gattungen wie Märchen, Fabeln, Sagen und Lyrik in den Lehrbüchern der Schüler sind wenig sinnvoll, wenn diese Gattungen nicht vom interkulturell-komparatistischen Ansatz her unterrichtet werden. Dies hat folgende Gründe:
 - Der *interkulturell-komparatistische* Ansatz, durch den die Notwendigkeit, weltgeschichtliche Informationen in den Unterricht einbringen zu müssen, klar wird, motiviert die Schüler zu einem höheren Wissenserwerb. *Brechungen* und *Irritationen* im Verständnis des Schülers werden hier zum Warnsignal des Wissensdefizits. „Irritation ist ein Signal für die Überschreitung von Sinneszusammenhängen und bietet hierdurch überhaupt erst Anschlußmöglichkeiten für kontextübergreifende Aneignungsprozesse.“⁷⁴⁹
 - Das künstlerisch-literarische Konzept in Synthese mit dem *interkulturellen Ansatz* schafft dabei durch seine Multimedialität und als Verbindungsmöglichkeit des Lesens, Sprechens, Hörens, Sehens und Schreibens den Anlass für die Entwicklung gut strukturierbarer Vermittlungsformen. Das sind in der Regel für die Schüler ungewohnte und daher für sie interessante Lernformen und -inhalte, welche im Lehrprozess zu gut kontrollierbaren und ineinander greifenden Leistungen im Kompetenzerwerb führen.
 - Für die Eröffnung neuer Lesedimensionen sind möglichst vielschichtige Informationen über fremde Kulturen von Vorteil.

747 Ebd., S.140.

748 Gemeint ist die Volksliteratur, die das Kulturerbe eines Volkes repräsentiert.

749 Schäffter, Ortfried 1998, S.133.

2. Man versucht, die Begegnung mit der fremden Kultur, Mentalität und Lebensweise durch Kinder- und Jugendliteratur zu erreichen. Doch geht es hierbei meist um die kulturellen Unterschiede im europäischen bzw. westlichen Raum. Sehr wenig wird in diesem Zusammenhang von den Kulturen des asiatischen, orientalischen Bereichs oder anderer Kulturräume gesprochen. Im Rahmen des interkulturell-komparatistischen Zugangs zur Literatur ist der Weg der *Selbstsuche und Selbstfindung* nicht ausreichend und darf – zumal um den Anforderungen im Zuge der Globalisierung gerecht zu werden – nicht nur auf den europäisch-westlichen Raum beschränkt bleiben. Außerdem erweitert die unterrichtliche Begegnung, Beschäftigung bzw. Auseinandersetzung mit außereuropäischen Kulturen den Wissensbestand der Schüler.

3. Eine gute Reaktion auf das Fremde ist das Überraschtsein.⁷⁵⁰ Letzteres drückt die Bereitschaft aus, das „Fremde“ zu verstehen und damit sowohl zu akzeptieren als auch zu respektieren.

Deswegen sollte das künstlerisch-literarische Konzept mithilfe des interkulturell-komparatistischen Ansatzes einschließlich der wegweisenden Funktion der Lehrperson im Unterricht seinen Platz finden.

In diesem Zusammenhang muss auf Jaub verwiesen werden, der davon ausgeht, dass die Fremdheit durch die Erlebnisästhetik nachvollziehbar wird:

Denn es ist ja gerade die Leistung der ästhetischen Erfahrung, dass sie im Medium von Literatur und Kunst etablierte Grenzen des Verstehens überschreitet, Nicht-Erlebtes vorstellbar und am Fremden die Möglichkeit, auch anders sein zu können, begreifbar zu machen vermag.⁷⁵¹

Die Entfaltung dieses Gedankens ist in der Forschung im Bereich der Fachdidaktik Deutsch zu finden:

Erscheinungen einer anderen Kultur kennen und verstehen zu lernen wirkt auf die Wahrnehmung der eigenen Kultur zurück. Zumindest ist in Lehr- und Lernzusammenhängen davon auszugehen, dass dies ein wesentlicher gewünschter Effekt sein muss. Die eigenen Kulturen kommen insofern in den Blick, als sie durch die Konfrontation mit dem „Anderen“ und dessen Wahrnehmung als etwas, das entstanden und geworden, gemacht und vereinbart ist, und damit Bedenungen unterliegt, ebenfalls ihrer angenommenen Selbstverständlichkeit entrissen werden.⁷⁵²

750 Vgl. Sundermeier, Theo 1996.

751 Ebd., S. 197-198.

752 Karg, Ina 2005, S.151.

An dieser Stelle ist es wichtig, zwei Komponenten zu erläutern, die den Verstehensprozess im Umgang mit anderen Kulturen verbessern könnten:

Erstens sei an dieser Stelle an den bereits oben⁷⁵³ definierten *Kulturbegriff* erinnert, der hier nicht auf Kulturgüter beschränkt werden soll, sondern *all das, was Menschen tun und schaffen, und was zur gemeinsamen Arbeit an der kulturellen Identität beiträgt*, umfasst.⁷⁵⁴

Zweitens: Aus der von Jauß vertretenen Position folgt, dass das Problem des Fremdverstehens geringer ist, wenn ein gemeinsamer geschichtlicher Hintergrund vorhanden ist. „Das Problem des Fremdverstehens verschärft sich, wenn ein gemeinsamer geschichtlicher Horizont fehlt, der die Kluft zur Ferne anderer Kulturen überbrücken könnte.“⁷⁵⁵ Unter dem fächerübergreifenden Ansatz (Geschichte+Geographie+Deutsch) zeigen sich Parallelen, die *die Kluft zur Ferne anderer Kulturen überbrücken helfen*.⁷⁵⁶

Aus der Perspektive des *interkulturellen Ansatzes*, im Rahmen des *künstlerisch-literarischen Konzepts*, wäre der methodisch-didaktische Einsatz von Märchen als Gattung⁷⁵⁷ sehr interessant, sowohl für Grundschul Kinder als auch für Schüler der frühen Sekundarstufe, aber auch noch für höhere Jahrgänge.⁷⁵⁸ Hurrelmann⁷⁵⁹ plädiert für die stärkere Berücksichtigung der Lektüre, die *märchenhafte und phantastische Strukturen* enthält, denn von Grundschulkindern wird die im Unterricht bevorzugte Literaturgattung der realistischen Erzählung wenig geschätzt. Jedes Fach der geisteswissenschaftlichen Schuldisziplinen sollte unbedingt mit einem Erlebnis für die Schüler beginnen, wenn man ihre Verstehenskompetenz⁷⁶⁰ fördern möchte. Ein solches

753 Siehe Kap.1 dieser Arbeit.

754 Dazu Karg, Ina 2005.

755 Dazu Hans Robert Jauß 1999, S.208.

756 Siehe die Ergebnisse der zweiten Fallstudienreihe, Kap.8.7.

757 Darüber ausführlicher im Kap.7.3 „*Es war einmal ein(e)...*“ *Gespräche und Aufsatzschreiben: Ein Versuch der Verbindung von Lesen mit Sprech- und Schreibenlässen in der frühen Sekundarstufe I*. Siehe auch: Beisbart, Ortwin; Kerkhoff-Hader, Bärbel (Hrsg.): *Märchen: Geschichte-Psychologie-Medien*; 2008.

758 Hier wird die Position, dass die Schüler *altersgemäße Texte* lesen sollten, abgelehnt. Das darauf folgende Unterkapitel zeigt am Beispiel eines chinesischen Märchens, dass sogar für Studierende das Märchen je nach Kompetenzentwicklung bzw. -förderung nützlich sein kann.

759 Vgl.http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/schuleundbildung/volksschulen/lesefoerderung_einf_hrung lesekompetenz_tagung042007.pdf (18.09.2009).

760 Im Rahmen dieser Arbeit ist es unmöglich, in eine umfangreiche Diskussion über das Problem der „zwei Kulturen“ (C.P. Snow) einzusteigen, die die Frage der zwei unterschiedlichen Fachkulturen der geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplinen zum Erkenntnisgewinn der Schüler polemisiert. Jedoch hat diese Arbeit von Anfang an das Ziel, mit der Analyse, Definition und Evaluierung des Verstehensbegriffs die

Erlebnis kann nur auf der emotionalen Ebene stattfinden: entweder unter dem ästhetischen Einfluss oder unter dem *involvement*⁷⁶¹ bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Besonders der *interkulturelle* Ansatz ist dazu angetan, dem Schüler ein Erlebnis zu bereiten. Der Unterrichtsverlauf sollte den Schüler dazu animieren, diesem seinem Erlebnis Ausdruck zu verleihen, was auf Seiten des Schülers Verstehen generiert, d.h., der Schüler gelangt durch Emotion zur Kognition⁷⁶². Damit dem Schüler dieses gelingt, sollte ihm – wenn notwendig – Hilfestellung⁷⁶³ gegeben werden, um letztendlich über das Verstehen zur Reflexion sowie zur Bewertung eben dieses Verstehens zu kommen, denn im Erlebnis greifen *Physisches und Psychisches* ineinander. Der fächerübergreifende interkulturell-komparatistische Ansatz ist besonders dafür geeignet, vor dem Hintergrund des künstlerisch-literarischen Ansatzes eine Brücke zwischen Physischem und Psychischem zu schlagen.⁷⁶⁴

In den Anforderungen des so genannten „Kerncurriculums für das Gymnasium“ heißt es: „Sie [die Schüler] erkennen die historische Bezogenheit literarischer Texte und nutzen biographische Informationen zum Textverständnis.“⁷⁶⁵

Führt man den auf Dilthey bezogenen Ansatz weiter, so ist es sinnvoller, die autobiographischen Notizen der Autoren oder Informationen der Zeitgenossen bzw. von Verwandten zu nutzen, um den Schülern die historische Bezogenheit literarischer Texte bewusst und verständlich zu machen.

Die Geisteswissenschaft hat subtile Methoden der Quelleninterpretation und Strukturanalyse entwickelt, die es erlauben, den Erfahrungsraum und Erwartungshorizont einer vergangenen bzw. einer fremden Welt zu rekonstruieren und der Gegenwart zu vermitteln, denn weder die Vergangenheit noch das Unbekannte anderer Kulturkreise sind unüberwindliche Grenzen. Dabei kann ästhetisches Verstehen dem historischen zu Hilfe kommen:

Begründung einer Seelen- und Erlebniskultur im Fach Deutsch zu liefern.

761 Damit ist die Umsetzung von Methoden und Verfahren gemeint, die die Schüler zur *selbstständigen, kreativen* und *konstruktionsbedürftigen* Tätigkeit animieren.

762 Siehe dazu auch Abb. 3 *Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts und ihr Einfluss durch "Seh- und Hörverstehen" auf die Entwicklung und Verbindung der weiteren Hauptkompetenzen "Lesen", "Sprechen" und "Schreiben"*.

763 *Inferenzen* sind erforderlich, wenn im Verstehensprozess *Kohärenzbrüche* entstehen.

764 Siehe dazu Kap. 8.6 dieser Arbeit, wo am Beispiel des Märchens „Die Sterntaler“ demonstriert wird, dass das Märchen die Sinnsuche des Schülers unterstützt, weil es über die Jahrhunderte hinweg die moralisch-ethische Überzeugung und die Vorstellung von der *Wertorientierung* vermittelt.

765 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Jahrgänge 5-10. Deutsch: 3.3 „Lesen – Umgang mit Texten und Medien.“

Als Zeugen einer Vergangenheit verstanden, haben Werke der Kunst vor dokumentarischen und urkundlichen Quellen den Vorzug, dass sie nicht auf Adressaten und Zwecke ihrer Zeit bezogen bleiben, sondern über deren aktuell begrenzten Horizont hinausreichen und noch späteren Zeiten – ihrer Nachwelt – zugänglich sind. So können sie das faktische Wissen vom Vergangenen um die Vorstellung vom Leben einer vergangenen Welt bereichern, dank der ästhetischen Funktion, die uns nie Erlebtes verstehbar zu machen vermag.⁷⁶⁶

Dass geschichtliches und ästhetisches Interesse miteinander verbunden werden können – was sich im Zusammenhang mit Bildung nutzen lässt – wusste bereits Tolstoj. In seinem Artikel in der Zeitschrift „Die Schule von Jasnopoljansk. November-Dezember 1862“⁷⁶⁷ schrieb er, dass die Förderung und Entwicklung des geschichtlichen Interesses bei den Kindern Voraussetzung für den Geschichtsunterricht ist. Und das geschichtliche Interesse kann auch vom ästhetischen Interesse beeinflusst werden⁷⁶⁸. Noch präziser stellt Jauß das Verstehen der historischen Bezogenheit der literarischen Texte dar:

Die Kluft zwischen Literatur und Geschichte, zwischen ästhetischer und historischer Erkenntnis, wird überbrückbar, wenn die Literaturgeschichte nicht einfach den Prozeß der allgemeinen Geschichte im Spiegel ihrer Werke ein weiteres Mal beschreibt, sondern wenn sie im Gang der „literarischen Evolution“ jene im eigentlichen Sinn gesellschaftsbildende Funktion aufdeckt, die der mit anderen Künsten der gesellschaftliche Mächten konkurrierenden Literatur in der Emanzipation des Menschen aus seiner natürlichen, religiösen und sozialen Bindungen zukam.⁷⁶⁹

Auf diesen Gedanken aufbauend illustriert das Schema „Zur Öffnung von Wissensdimensionen anhand der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts als Förderungskonzept des Leseverstehens“⁷⁷⁰ die Begründung der Theorie der Verknüpfung der emotionalen mit der kognitiv-rationalen Ebene. Das Schema hat den Schwerpunkt „Evolution des Menschen *innerhalb* und *außerhalb* der literarischen Evolution“⁷⁷¹. Es könnte seine praktische Anwendung im Literaturunterricht innerhalb des *interkulturellen*, fächerübergreifenden Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts finden, was einen völlig anderen Zugang zum literarischen Text eröffnen würde. Dieser Zugang könnte helfen, den

766 Vgl. Jauß, Hans Robert 1999, S.191-192.

767 Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Pedagogičeskie stat'i 1860-1863; 1936, Bd. 8.

768 Dazu siehe auch in Šilbajoris, Ramvydas 1991.

769 Jauß, Hans Robert 1969, S.72.

770 Siehe Abb.8 weiter unten.

771 Ebd.

Schülern das Verstehen der literarischen Texte aus verschiedenen Perspektiven zu erleichtern, wobei es sowohl um die Vergangenheits- als auch die Gegenwartswahrnehmung eines Kunstwerkes ginge:

Die Qualität und der Rang eines literarischen Werks ergeben sich weder aus seinen biographischen oder historischen Entstehungsbedingungen noch allein aus seiner Stelle im Folgeverhältnis der Gattungsentwicklung, sondern aus schwerer faßbaren Kriterien von Rezeption, Wirkung und Nachruhm.⁷⁷²

Einen ähnlichen Zweck soll die unten entworfene Tabelle auch bei der praktischen Umsetzung des künstlerisch-literarischen Ansatzes erfüllen: Die Entstehungsbedingungen und fächerübergreifenden Beziehungen⁷⁷³ dienen dem nachvollziehenden Leseverstehen, der Entwicklung der Vorstellung und dem Wissenserwerb. Die Visualisierung und Vertonung innerhalb des künstlerisch-literarischen Konzepts bildet einen Anreiz bzw. schafft Leselust zur Rezeption und beeinflusst die Wirkungsweise eines Werkes. Hier treffen wieder die *Kognition als Erfahrung* von Fremdheit und *Emotion als Neugier* zusammen. Schäffter⁷⁷⁴ betont: „Alles was zu uns kommen kann, kann nur durch eigene Erfahrung zu uns kommen. [sic!]. Deshalb meint er auch: „Niemand kann folglich jemals rational von einer Wahrheit überzeugt werden, die nicht bereits implizit in seinen Grundauffassungen enthalten war.“⁷⁷⁵ Darum:

[...] wird die Fremdheit der anderen Kultur oder Persönlichkeit auf der gemeinsamen Grundlage eines allgemein Menschlichen erfahrbar, so wie grundsätzlich jedes hermeneutische Vorgehen eines gemeinsamen 'Vorverständnisses' als Grundlage von Fremdverstehen vorauszusetzen ist.⁷⁷⁶

Die Auseinandersetzung mit der Text-Musik-Bild-Verbindung im Unterricht nach dem unten vorgestellten Schema⁷⁷⁷ ist gegenüber der bloßen Textanalyse von großem Vorteil. Die komplementäre Funktion des Musik- und Bildstückes stellt die zusätzlichen Informationen nicht linear, sondern visuell und akustisch dar, was

772 Jauß, Hans Robert 1969, S.72.

773 Vgl. mit dem Schema unten, Abb.8 *Zur Öffnung von Wissensdimensionen anhand der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts als Förderungskonzept des Leseverstehens.*

774 Schäffter, Ortfried 1998, S.30.

775 Vgl. ebd., S.34.

776 Vgl. ebd., S.11.

777 Siehe Abb.8 (eigene Darstellung).

durch den Symbolgehalt und die Wahrnehmungsmöglichkeit der beiden Medien den Text im Kopf der rezipierenden und produzierenden Schüler facettenreich und vielfältig bereichern kann. Die Text-Musik-Bild-Kombination ermöglicht es, die Informationen aus verschiedenen Bereichen nicht nur linear, sondern kohärent und parallel zueinander im Unterricht zu thematisieren. Dank seiner assoziativen Funktion fungiert das Bild nicht mehr nur als Ergänzung zum Inhalt des Textes, sondern als ein Mittel zur Weiterführung des Gedankenganges, was verbal in einem Monolog, Dialog, Gespräch oder schriftlich in der Produktion eines eigenen Textes gipfeln sollte.

Auch die Bildkomponente in der Modellierung eines solchen Unterrichtskonzepts ist noch etwas genauer zu bedenken. Hier sei auf Panofsky verwiesen, der in seinem Aufsatz „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst“ drei verschiedene Ebenen eines Kunstwerkes unterscheidet:

- Die Sachebene: nüchterne Erfassung von Aufbau, Form und Farbe des Bildes. Hier soll noch nichts gedeutet, sondern nur beschrieben und mit Begriffen und Kategorien operiert werden. Hierfür ist auch die Wahrung einer gewissen neutralen Distanz des beobachtenden Rezipienten notwendig.
- Die Bedeutungsebene: Das Thema und der Symbolgehalt eines Bildes können nur erschlossen werden, wenn man den sozialen, historischen, künstlerischen und religiösen Kontext kennt, in dem das Bild entstanden ist. Eine Kontextualisierung, und in den meisten Fällen eine Restrukturalisierung, ist notwendig, d.h. eine Rücküberführung des Kunstwerkes in seinen ursprünglichen Kontext. Kunstgeschichtliches sowie ethnologisches und religionsgeschichtliches Wissen sind zur Entschlüsselung dieser Ebene nötig. Von dem Betrachter aber wird die Haltung der „teilnehmenden Beobachtung“ gefordert. Hier kann er nicht mehr neutral bleiben. Wenn nötig, muss er am rituellen Leben bzw. Bräuchen des betroffenen Volkes virtuell teilnehmen, um den ursprünglichen Sinn und die Funktion des Kunstwerkes zu verstehen. Nur so kann er lernen, das Fremde nicht nur ausschließlich anhand eigener Kategorien und Maßstäbe zu beurteilen: „Fremdes mit Hilfe des Eigenen zu erklären, bedeutet, das Bild des Fremden vom Bild des Eigenen abhängig zu

machen“⁷⁷⁸.

- Die Wesensebene: Den Sinn, der über die Funktion des Kunstwerkes im ursprünglichen Kontext hinausgeht, erfasst der Betrachter erst, wenn er sich ganz und gar auf das ihm fremde Kunstwerk einlässt. Die Bereitschaft zur Identifikation ist hier unumgänglich. Hier muss der Betrachter warten können, bis ihn das Kunstwerk gleichsam aus „königlicher Ruhe“ heraus anspricht und zu sich einlädt, und sich die Distanz aufzulösen beginnt. Auf dieser Ebene entscheidet sich, ob das Verstehen gelingt oder nicht. Auf dieser Ebene ist deshalb aber erneut eine gewisse Distanzierung nötig, ein erneuter Perspektivenwechsel.

Theo Sundermeier weist in diesem Zusammenhang auf einen Fehler hin, der bei der Begegnung mit dem Fremden geschehen und der zu einem tiefen Missverständnis führen kann: Die Dekontextualisierung, was bedeutet, dass die Begegnung mit dem Fremden nicht geschehen darf, ohne dass das dazu gehörige soziale Umfeld aufgezeigt bzw. wahrgenommen wird. Sonst wird das Fremde von der eigenen Welt des Betrachters vereinnahmt. Das hat zwangsläufig eine Form der kulturellen Enteignung zur Folge⁷⁷⁹. Literatur ist ein wichtiger Teil für andere anthropologische Kontexte, die in den Sprach-, Medien-, Sozial- und Geschichtswissenschaften sowie in der Philosophie behandelt werden. Wilhelm von Humboldt hat betont, dass die Idee nationaler Individualität der unsichtbare Teil jeder Tatsache und jedes Zusammenhangs ist, und Marquard zitiert dazu Dilthey: „Was der Mensch ist, sagt ihm seine Geschichte.“ Weiter stellt Dilthey fest: „[...] der immer gleichen Natur des Menschen steht wie so oft das historisch Wechselnde gegenüber“⁷⁸⁰.

778 Sundermeier, Theo 1996, S.47 (hier führt er Kreide-Damani, I.: Kunst-Ethnologie. Zum Verständnis fremder Kunst; S. 68, an.).

779 Vgl. mit Sundermeiers oben angeführten Beispiel des „Schleiers“.

780 Marquard, Odo: Leben und leben lassen. Anthropologie und Hermeneutik bei Dilthey; 1984, S. 128-139.

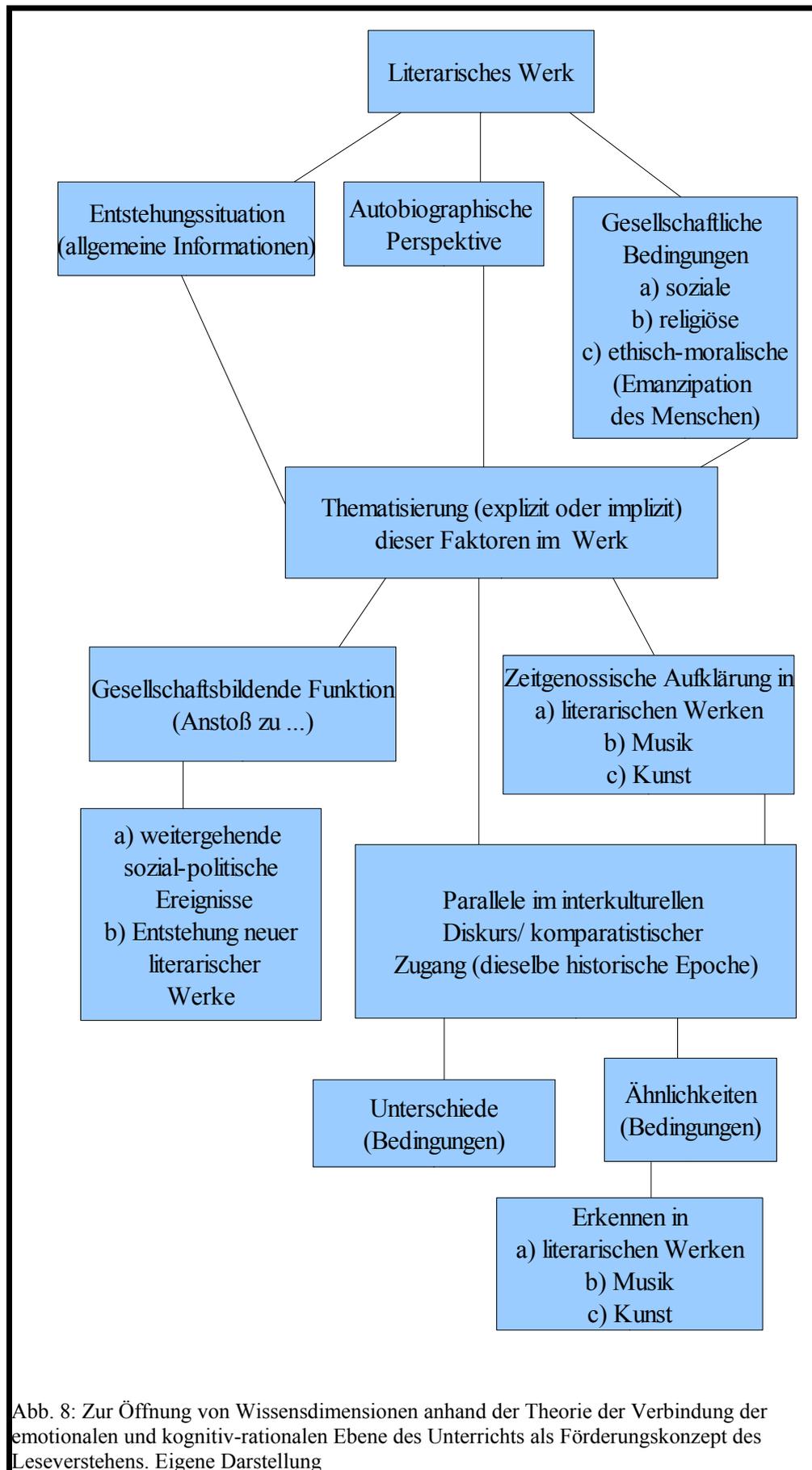


Abb. 8: Zur Öffnung von Wissensdimensionen anhand der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts als Förderungskonzept des Leseverstehens. Eigene Darstellung

7.3 „Es war einmal ein(e)...“ Gespräche und Aufsatzschreiben: Ein Versuch der Verbindung von Lesen mit Sprech- und Schreibanlässen in der frühen Sekundarstufe I

Gemeinsam allen Märchen sind die Überreste eines in die älteste Zeit hinauf reichenden Glaubens, der sich in bildlicher Auffassung übersinnlicher Dinge ausdrückt. Das Mythische gleicht kleinen Stückchen eines zersprungenen Edelsteins, die auf dem Gras und Blumen überwachsenen Boden zerstreut liegen und nur von dem schärfer blickenden Auge entdeckt werden. Die Bedeutung davon ist längst verloren, aber sie wird noch empfunden.

Wilhelm Grimm, 1856

Mythen sind keine rein ausgedachten, fiktiven Geschichten. Den Mythen liegen wahre Begebenheiten zugrunde⁷⁸¹, die in der Vergangenheit im Bewusstsein der Menschen verankert und in allen Bereichen des menschlichen Daseins künstlerisch und häufig in Symbolform wiedergegeben wurden.

Glaut man den Ethnologen, so stehen in den Erzählungen der Völker gewisse astrale, solare und meteorologische Vorgänge im Zentrum primitiven Erlebens, Beobachtens, Denkens und Phantasierens⁷⁸², die die Bildung der Mythen und Märchen⁷⁸³ zu erklären vermögen. So heißt es bei Röhrich⁷⁸⁴: „Das Märchen tut alles, um die Wirklichkeit nicht zu weit zu verlassen.“

Freud⁷⁸⁵ äußert sich folgendermaßen dazu: „Unbefriedigte Wünsche sind die Triebkräfte der Phantasien, und jede einzelne Phantasie ist eine Wunscherfüllung, eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit“⁷⁸⁶. Daraus folgt die

781 Fingerhut, Karlheinz betrachtet *Sage* als „*Volkserzählungen, die Muster eingraben, mit denen die Menschen sich selbst Dinge ihrer Lebenswelt erklärten*“, 1982, S.49.

782 Vgl. die Motive des chinesischen Märchens „Der Kuhhirte und die Spinnerin“ weiter unten in diesem Kapitel.

783 Zur Definition des *Volksmärchens* vgl. Schnabel, Werner Wilhelm: Von der hübschen Magd und dem Herrn im Hause. Zur poetologischen Bestimmung des „Volksmärchens“ bei Johann Carl August Müsäus. In: Rohmer, Ernst; Schnabel, Werner Wilhelm; Witting, Gunther (Hrsg.): *Texte Bilder Kontexte. Interdisziplinäre Beiträge zu Literatur, Kunst und Ästhetik der Neuzeit*; 2000, S. 149 -179.

784 Siehe in Lüthi, Max: *Märchen* 1996 (1. Aufl. 1962), S.115.

785 Freud, Sigmund Bd. 7, 1955; S. 216-218.

786 Ebd., S.216.

Annahme, dass das „Happy End“ eines Märchens als „eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit“ zu verstehen ist. In der Folge beschreibt Freud den Mechanismus der Phantasie:

Man darf sagen: eine Phantasie schwebt gleichsam zwischen drei Zeiten, den drei Zeitmomenten unseres Vorstellens. Die seelische Arbeit knüpft an einen aktuellen Eindruck, einen Anlaß in der Gegenwart an, der in der Vergangenheit war, einen der größeren Wünsche der Person zu wecken, greift von da aus auf die Erinnerung eines früheren, meistens infantilen, Erlebnisses zurück, in dem jener Wunsch erfüllt war, und schafft nun eine auf die Zukunft bezogene Situation, welche sich als die Erfüllung jenes Wunsches darstellt, eben den Tagtraum oder die Phantasie, die nun die Spuren ihrer Herkunft von Anlasse und von der Erinnerung an sich trägt. Also Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges wie an der Schnur des durchlaufenden Wunsches aneinandergereiht.⁷⁸⁷

Mit dem Begriff *Phantasie* wird eine schöpferische und produktive Fähigkeit des menschlichen Geistes bezeichnet. Das heißt, dass sowohl der Prozess des Phantasierens als auch die Phantasma des Schüleraufsatzes durch die Verbindung subjektiver Emotion und Kognition durchdrungen werden⁷⁸⁸. Deshalb darf man die Phantasie nicht ausschließlich als den emotionalen Zustand eines Subjekts sehen, sondern als die sich gegenseitig unterstützende Wechselwirkung von Emotion und Kognition bei einem äußeren Anlass, wobei dieser Anlass einen Affektcharakter haben muss, um „[...] einen der größeren Wünsche der Person zu wecken“.⁷⁸⁹ Die Funktion des *Affekttransporteurs* und *Erlebnisauslösers* wird dabei vom künstlerisch-literarischen Konzept übernommen. Da das Konzept einen affektiven Zustand auslöst und dadurch künstlerisch-literarische Erlebnisse fördert, trägt es allerdings auch dazu bei, dass die Verbindung zwischen Emotion und Kognition hergestellt wird. Diese Verbindung entsteht dadurch, dass der affektive Zustand von Emotion gesteuert wird und seinerseits ästhetische Erlebnisse auslöst, wobei letztere im Informationsverarbeitungsprozess jedoch auch die kognitive Leistung eines Rezipienten benötigen.

Die Phantasien eines Menschen werden von seinem Geschlecht und seinem Charakter sowie von seinen Lebensverhältnissen bestimmt, wie Freud ausführt.⁷⁹⁰ Darüber hinaus wird die Verbindung von Emotion und Kognition

787 Ebd., S.217-218.

788 Siehe Auswertungen der Schüleraufsätze der ersten Fallstudienreihe.

789 Siehe das Zitat nach Freud a.a.O.

790 Die letzte Fallstudie der ersten Fallstudienreihe zeigt dies deutlich. Siehe dazu die Auswertungen, die u.a. auch belegen, dass die Arbeit am Märchen im Schulunterricht unter dem künstlerisch-literarischen Konzept durch Phantasie die Verbindung von

auch zum Gerüst eines Märchens, „[...] dessen Ziel die Darstellung eines erfundenen Inhaltes ist.“⁷⁹¹ Das künstlerisch-literarische Konzept regt mittels der Text-Musik-Bild-Interaktion die Phantasie der Schüler an, was einen Beitrag dazu leistet, dass die Schüler selbst erdachte Geschichten in Form eines Aufsatzes produzieren. Dieser kreative Moment im Schulunterricht schlägt eine Brücke vom Lesen zum Schreiben allgemein bzw. zum Schreiben von Geschichten, wodurch sich das Nacherzählen des Inhaltes eines Märchens als eine *intelligenz- und reflexionsfeindliche* bzw. weniger produktive Fähigkeit gegenüber der schöpferischen erweist. Die Rezeption des Märchens wird durch die Produktion eigener Texte neue Akzente setzen, indem man beim Lesen eines Märchens, beispielsweise in der Sekundarstufe I, nicht mehr nur auf der inhaltlichen Ebene bleibt, sondern – unter Beachtung der mündlichen bzw. schriftlichen Reflexion über die Personencharakterisierung, die Plotkonstruktion sowie die Dialogführung – den Erwerb dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Verfassen eigener Texte anstrebt.

Der fächerübergreifende Ansatz zur Rezeption des Märchens und der „benachbarten Gattungen“⁷⁹² im Schulunterricht wird sich sowohl durch die Intensität des Wissenserwerbs bewähren als auch dadurch, dass „die Legende von einem festen religiösen System aus gedeutet wird“⁷⁹³ (Deutsch+Religion). Die Sage ist historisch und die Heldensage wird durch heroische Gesinnung definiert (Deutsch+Geschichte) und der Mythos bzw. Mythus hat häufig eine Verbindung mit dem Ritus und Kult (Deutsch+Religion+Volkskunde+Geographie). Damit lässt sich der Mythos auch *aus der interkulturellen* Sicht heraus betrachten, weil „[...] Mythos eine traditionelle [...] angewandte Erzählung ist. Mythos beschreibt bedeutsame, überindividuelle, kollektiv wichtige Wirklichkeit“⁷⁹⁴. Somit liefern der Mythos und die „benachbarten Gattungen“ durch ihre Parallelität die Vorstellung über Völker, das Menschenbild in seiner Entstehung und die Weltsicht. Deswegen stellen Märchen bzw. Legenden, Sagen, Mythen im Rahmen des *komparatistisch-interkulturellen, fächerübergreifenden* Ansatzes facettenreiche Materialien

Emotion und Kognition fördert.

791 Lüthi, Max 1996, S.4 (hier zitiert er aus Pomerančeva, Erna V.: Die russische Volksdichtung). In: Pomerančeva, Erna V.: Russkoe narodnoe poetičeskoe tvorčestvo; 1959.

792 Siehe die Differenzierung von Lüthi, Max 1996, S.6-15.

793 Ebd.

794 Ebd., S.11.

zur Förderung des Wissens-(Weltwissens-) Erwerbs und der Herausbildung von zusätzlicher Kompetenzen⁷⁹⁵ dar.

Gleichzeitig haben Märchen, Legende, Mythos sowie Sage *pädagogisch* gesehen ihre Hauptfunktion in der Thematisierung von „Gut“ und „Böse“, womit sie den Anforderungen der naiven Moral des Kindes mit seinem absoluten Gefühlsurteil völlig entsprechen: Wenn man guten Willen hat, den man in guten Taten verwirklicht, wird man (durch Glück) belohnt.⁷⁹⁶ Den Bedürfnissen der psycho-biologischen Entwicklung des Kindes entsprechend, kommen aus Mythen die Motive der *dualistischen Natur*⁷⁹⁷ des Menschen als ewiger Kampf seines Inneren mit sich selbst: zugleich seelische und tierische Elemente. Das seelische Element bedarf ständiger Suche nach Gerechtigkeit und nach Liebe zum Nächsten, was als Tugend, Moral und Ethik bezeichnet wird und im Glauben verankert ist. Das tierische Element, vom Egoismus provoziert, greift zu Macht und Herrschaft durch Eroberung und Erniedrigung des Anderen. Deswegen dienen solche Mittel wie List, Betrug oder Magie (wie z.B. in Sagen, Legenden oder Märchen durch einen Trunk⁷⁹⁸) dem Erlangen eines Ziels. Diese beiden Elemente spiegeln sich als Motive im Märchen wider und werden als „Gut“ und „Böse“ vom Kind rezipiert.

Bettelheim⁷⁹⁹ hat das Problem der Frage, warum Kinder Märchen brauchen, dargestellt: Exemplarisch zeigt er u.a., wie die gegensätzlichen Züge der menschlichen Natur im Märchen miteinander verbunden sind.

Bereits Freud⁸⁰⁰ beschrieb die Wechselwirkung – Polaritäten⁸⁰¹ – von Lust und Unlust, wobei er dem Unlusttrieb eine Energie steigernde Funktion zuschreibt; dagegen wird Lust als Energie senkend charakterisiert. Das ist die Antwort auf die Frage von Eaton: „How is it that nonmasochistic, nonsadistic people are able to enjoy watching or reading about fictional situations which are filled with suffering?“⁸⁰²

795 *Soziale Kompetenzen*: Toleranz, Empathie, Fremdverstehen; *interkulturelle Kompetenz*, *Sprachkompetenz* (mündlich und schriftlich), *Leseverstehen bzw. Lesekompetenz*, *metakognitive Kompetenz*, *imaginative Kompetenz etc.*

796 Siehe die Aussagen der Schüler zum Märchen „Die Sterntaler“ im empirischen Teil.

797 Vgl. Dualismus [lat.] als eine Lehre, die zwei voneinander unabhängige Prinzipien (hier Geist und Materie).

798 Siehe über Motive und Symbolik in: Meyer, Rudolf: *Die Weisheit der deutschen Volksmärchen*; 1981.

799 Bettelheim, Bruno: *Kinder brauchen Märchen. Lesen durch Faszination*; 1977.

800 Vgl. Freud, Sigmund: *Jenseits des Lustprinzips*; Bd. 12, 1940, S.1-69.

801 Vgl. Ciompi, Luc 1998, S.23.

802 Eaton, Marcia Muelder: *Aesthetics and the good life*; 1989, S.48.

Deswegen basieren auch die Horror-Filme auf den Wechselszenen von To-destrieb-Lebenstrieb sowie Spannung-Aufatmen. Und im Märchen polarisieren Hass-Liebe, und dadurch auch Spannung-Aufatmen, meist mit einem „Happy End“. Durch die Thematisierung von „Gut“ und „Böse“ erfüllt das Märchen implizit seine erzieherischen Aufgaben:

Waren es nicht die Märchengestalten, die uns den Goldschatz in unserer eigenen Seele entdecken lehrten? Lebensschmerzen und Schicksalsführungen wurden uns an ihnen ahnungsvoll bewußt. Wir begriffen durch sie, daß Treue die Seele schön macht, daß Reinheit ihr höchstes Glück ist und daß in der Armut erst ihr innerster Glanz aufzubrechen beginnt. [...]

Märchen, die die Mutter dem Kinde erzählt hat, immer wieder erzählt hat, bilden ein Ferment unseres Gemütslebens. Sie wirken befruchtend in jenen Seelengründen, aus denen später Lebenshoffnungen aufsteigen und Ideale geboren werden.⁸⁰³

Jedoch ist es wenig sinnvoll, im fünften Schuljahr den Literaturunterricht ausschließlich den Zielen der *Lesemotivation* und *Vermittlung des moralischen Handelns* zu widmen, denn: „[...] Kinder erleben die Märchen nicht als bloße Seelenbilder, sondern nehmen sie beim Wort.“⁸⁰⁴ Damit wird die Verbindung von Kognition und Emotion im Rezeptionsprozess nachweisbar und unausweichlich, was durch folgende Aspekte ergänzt werden könnte:

- a) kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus der interkulturell-komparatistischen Perspektive und des fächerübergreifenden Ansatzes,
- b) Rezeption des Märchens und der „benachbarten Gattungen“ als Träger der symbolischen Sprache zur Förderung der Metakognition und des sprachlichen Ausdrucks.

Der *interkulturell-komparatistische* Zugang bei der Auseinandersetzung mit aus fremden – also aus *anderen* – Kulturkreisen stammenden Texten, kann zu einer Brücke zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden, was bei der Überwindung der Kohärenzbrüche im Verstehensprozess fördernd sein kann. Als Beispieltext, der aus einer – für die hiesige westeuropäische – fremden Kultur stammt, wurde der Text über die russischen *Byliny* ausgewählt.⁸⁰⁵ *Russische Byliny*⁸⁰⁶ (Heldensagen) sind mündliche Überlieferungen von historischen Ereignissen in *Rus'* (Russland) aus dem 10.-16. Jahrhundert. In alter

803 Meyer, Rudolf 1981, v°.

804 Lüthi, 1996, S.111.

805 Siehe den Text im Anhang unter Abschnitt IV: Materialien für die Fallstudie „Russische Byliny“.

806 Dazu ausführlicher Pomerančeva, Erna V.: *Russkie byliny*; 1965.

Zeit wurden Byliny jeweils mit musikalischer Begleitung auf den *Gusli*, einer russischen Form der Zither, vorgetragen. Der Byliny Erzähler – *Bajan* – sang Byliny über die Heldentaten und Schlachten früherer Zeiten. Die Hauptfiguren dieser Byliny sind die russischen *Bogatyre* (die alten Recken), die keinen eigenen sozialen Stand – wie die westeuropäischen Ritter – bildeten. Das Ziel der Bogatyre war das gleiche wie das Ziel der Ritter: die Unschuld zu verteidigen und die „bösen“ Widersacher zu bestrafen.

Der oben erwähnte Text zu den russischen Byliny im Rahmen der zweiten Fallstudienreihe diente der Überprüfung folgender Hypothesen:

- Entstehen bei der Auseinandersetzung mit dem Text, der sich mit Informationen aus der fremden Kultur befasst, Kohärenzbrüche?
- Kann der *fächerübergreifende, interkulturell-komparatistische* Ansatz den Schülern helfen, zu den richtigen Schlussfolgerungen (*Inferenzen*) zu gelangen?

Fazit: Die Fallstudie hat zu 100% bestätigt, dass:

1. bei der Auseinandersetzung eines Schülers mit dem Text, der die Informationen aus der fremden Kultur enthält, Kohärenzbrüche entstehen und die Entwicklung eines *Situationsmodells* durch den Schüler erschwert wird,
2. der *interkulturell-komparatistische, fächerübergreifende Ansatz bei der Auseinandersetzung mit dem „fremden“ Text* – „fremd“ im Sinne von *einem anderen Kulturkreis entstammend* – eine Verbindung zwischen der eigenen und der fremden Kultur herstellt und damit Kohärenzbrüche im *Verstehensprozess ausgelöst* werden und sich die Schüler zudem sehr motiviert, interessiert und begeisterungsfähig zeigten.

Das Motiv der Verteidigung des Vaterlandes wird in russischen Märchen häufig durch den Gebrauch von Sujets aus den russischen Volkssagen thematisiert (z.B. „Zar Saltan“), was sie mit den Byliny bzw. Volkssagen gemeinsam haben. Die beschriebenen historischen Ereignisse sind dabei der Realität entnommen. Das Wort „Bylina“ bedeutet „*wahre*“ *Geschichte*. Diese Geschichte berichtet von realen historischen Ereignissen bei der Verteidigung Russlands (die damalige „Heilige Rus“) gegen Angriffe ausländischer Feinde wie der Mongolen, der Tataren und der Polowzer sowie im Türkisch-Russischen

Krieg, etc. Deswegen ist es wichtig, die Vermittlung solcher Gattungen wie Märchen und Byliny bzw. der „benachbarten Gattungen“⁸⁰⁷ vom *fächerübergreifenden* Ansatz her durchzuführen, in diesem Fall Geschichte+Literaturunterricht. Außerdem wurden zu den Byliny- und Märchenfragmenten zahlreiche Bilder von berühmten russischen Malern geschaffen (Literaturunterricht+Kunst). Diese Bilder schildern nicht nur historische Ereignisse, sondern repräsentieren russische Volkskunde: Volkstracht, Baukunst, Traditionen, usw. Damit wird gleichzeitig gesagt, dass Bilder zu den Volksmärchen in jedem Land immer typische Merkmale der Volkskunde beinhalten. Sogar dann, wenn diese Bilder viel später entstanden sind als die Geschichten und sogar dann, wenn die Darstellungen im Bild nur auf Annahmen beruhen, liefern sie höchst wichtige Materialien für den Unterricht innerhalb des *interkulturellen, fächerübergreifenden Ansatzes*, wie etwa Informationen über Baukunst, Trachten, Pflanzen- und Tierwelt, kulturspezifische Verhaltensweisen und Erzeugnisse, mentalitätsdarstellende Symbolik, etc. Sogar durch unsere Wahrnehmung des Bildes können wir die Stimmung des Malers wahrnehmen. Darum müsste man auch andere Zielsetzungen bei der Vermittlung dieser „benachbarten Gattungen“⁸⁰⁸ im Literaturunterricht verfolgen. Dadurch können die Schüler – durch den *fächerübergreifenden* Zugang – auch umfangreicheres Wissen in den Bereichen Musik, Malerei, Geschichte, Traditionen, und damit über die Denkweise verschiedener Kulturkreise, erwerben.

Lüthi⁸⁰⁹ hat die „[...] Abgrenzung gegen benachbarte Gattungen wie Sage, Legende, Mythos, Fabel, Schwank“⁸¹⁰ vorgenommen. Diesbezüglich stellt Lüthi fest, dass verschiedenartige Märchengattungen zu unterscheiden sind: Volksmärchen, Kunstmärchen, novellenartige Märchen, legendenartige Märchen, sogar manche Erzählungen, die eher dem Mythos, der Sage, der Fabel nahe stehen.⁸¹¹ In den meisten Kulturen ist es auch der Fall, dass Mythen, Volkserzählungen und Märchen ähnlich rezipiert werden. Die orientalischen Märchensammlungen⁸¹² sind wirklichkeitsnäher als die der Indogermanen und enthalten meistens Kunstdichtungen, in denen Lebens- und Staatsklugheit ge-

807 Vgl. Märchen, Mythos, Sage und Legende.

808 Siehe die Differenzierung von Lüthi, Max 1996, S.6-15.

809 Ebd.

810 Ebd.

811 Vgl. ebd., S.4 -5.

812 Vgl. auch mit den Märchen der Semiten.

lehrt wird.⁸¹³ Deshalb können das Märchen und die „benachbarten Gattungen“ *mentalitätserklärende* Funktionen erfüllen, weil sie Sitten, Bräuche, Religion und Geschichte eines Volkes bzw. Volksstammes wirklichkeitsnah beschreiben. Außerdem enthalten das Märchen und die „benachbarten Gattungen“ zahlreiche Wirklichkeitselemente, u.a. die Zahlen (drei, sieben, zwölf), die aus der historischen Perspektive im Zusammenhang des fächerübergreifenden Ansatzes nicht nur eine Deutungsfunktion erfüllen können, sondern einen Nachvollzug der historischen Entwicklung der Menschheit gewähren und damit eine Brücke sowohl zwischen verschiedenen Völkern als auch zwischen Vergangenheit und Gegenwart schlagen.

So kann beispielsweise ein russisches Märchen mit der Zahl *drei* anfangen:

Es war einmal ein Mann, der drei Töchter (bzw. drei Söhne) hatte. ...

Im russischen Kulturkreis wird die Zahl *drei* für gewöhnlich unter dem religiösen Aspekt rezipiert, weil diese Zahl mit der Dreieinigkeit Gottes im christlichen Glauben assoziiert wird und die Hoffnung auf die Erlösung vom Bösen impliziert:

In der Mitte des Märchens wird nicht selten ein Protagonist mit der *Wahl zwischen drei Wegen*⁸¹⁴ konfrontiert; häufig kommt es auch vor, dass man einen Zauberspruch dreimal wiederholen muss, damit ein Wunder geschieht.

Dadurch, dass damals viele Wünsche technisch nicht realisierbar waren (z.B. das Fliegen), ist das Märchen auch an unrealistischen Merkmalen sehr reich, z.B. Zauberei bzw. Hexerei, nicht existierende Lebewesen, sprechende Tiere oder Gegenstände, etc., was durch die Symbolik zum Tragen kommt, wie z.B. der Apfel, die Zahlen drei, sieben und zwölf, die Hexe, der Teufel, die Taube, der Engel usw. Die symbolischen Elemente des Märchens und der „benachbarten Gattungen“ bewirken den emotionalen Zustand des Rezipienten, sie verdanken damit ihre *Wirkung der Dichtung*. In einer der durchgeführten Fallstudien wurde festgestellt, dass die Probanden bei der Auseinandersetzung mit dem Märchen die gleichen Emotionen erleben wie bei der Auseinandersetzung mit dem Gedicht⁸¹⁵, mit dem Unterschied, dass unter dem Musikeinfluss bei der Rezeption des

813 Vgl. mit der indischen Sammlung *Pañcatantra*, und vgl. auch mit dem Inhalt und der Rolle von *Ramayana* und *Mahabharata* in der Hindukultur.

814 Vgl. Abb. 46: Die "benachbarten" Gattungen: Sagen (Byliny), Märchen und Legenden im Anhang.

815 Siehe die Auswertungen zu den Fallstudien „Märchenstunde“ und „Gedichtstunde“. Das gleichnamige Gedicht thematisiert den Inhalt des Märchens „Die Sterntaler“.

Gedichtes die Emotionen noch stärker ausgeprägt waren.

Die unrealistischen Züge des Märchens dienten und dienen bis heute der Unterhaltung des Zuhörenden bzw. des Lesenden sowie der Steigerung der Spannung. Heute ist das moderne Märchen⁸¹⁶ beliebter und populärer als Volksmärchen, Mythos, Sage und Legende⁸¹⁷, weil die Hauptfunktion des modernen Märchens lediglich in der Unterhaltung des Publikums besteht.

Anhand von zwei Märchen wird im Folgenden eine der zahlreichen Varianten der praktischen Umsetzung des *fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen* Ansatzes geschildert, wobei der Akzent auf der Förderung des *nachvollziehenden Leseverstehens* und des *kreativen produktionsorientierten* Vorgangs liegt, und zwar im Unterricht in der Sekundarstufe I.

Das erste Märchen ist das Märchen des russischen Schriftstellers Lev Tolstoj, das durch die PISA-Studie den 15-jährigen Schülern in aller Welt bekannt geworden ist. Das Märchen heißt „Der gerechte Richter“⁸¹⁸. Lev Tolstoj hat dieses Märchen während seiner Tätigkeit (1872-1886) an seiner Schule für die Bauernkinder auf seinem Landgut „Jasnaja Poljana“ in Russland für sein Lesebuch erdacht und publiziert. Für Tolstoj war es damals sehr wichtig, den Kindern Informationen aus anderen Kulturkreisen zu vermitteln. Deswegen hat er die Motive aus dem orientalischen Kulturkreis entnommen. Tolstoj kümmerte sich auch um die moralisch-ethische Erziehung seiner Schüler, weswegen er versuchte, sie anhand seiner Fabeln und Erzählungen, anhand von Passagen aus der Bibel und anhand Abschnitten aus der geistlichen Literatur zu belehren⁸¹⁹. Es ist heute schwer zu sagen, ob „Der gerechte Richter“ auch diesem Zweck dienen sollte. Trotzdem wäre der Vorschlag, in der Verbindung von Deutsch+Religionsunterricht bei der Vermittlung der biblischen Gebote zum Zwecke der ethischen Erziehung der Kinder mit Hilfe von Bibelpassagen⁸²⁰ dieses Märchen zu analysieren, weil es größtenteils

816 Motivisch gesehen vermittelte das Volksmärchen die damaligen Lebensverhältnisse und -ansichten, während für das moderne Märchen die gegenwärtigen Verhältnisse sowie die „globalisierten“ und aktuellen Lebensansichten thematisch sind. Daher sind nur im Volksmärchen die Ursprünglichkeit der Tradition und die damit verbundene Mentalität eines Kulturkreises verankert.

817 Als ein gutes Beispiel oder Beleg dafür dient die Harry-Potter-Reihe von Joanne K. Rowling.

818 Feldtest Österreich, Bericht und Beispielaufgaben mit Lösungen = Haider u.a. 2001. Den Text des Märchens siehe auch im Anhang.

819 Siehe im Kap.6.1

820 Vgl. ähnliche Ansätze in: Fingerhut, Karlheinz 1982, S.72-82 (als „*Konfliktlage zwischen Norm und Bedürfnissen*“, als „*Wiederentdecken der historischen Wirklichkeit*“).

Betrug, Lüge und Ehebruch thematisiert.

Folgende Bibelpassagen sollten bei der Märchenanalyse Anwendung finden:

*Gleichnis von der Lampe*⁸²¹

16 Niemand aber, der eine Lampe angezündet hat, bedeckt sie mit einem Gefäß oder stellt sie unter ein Bett, sondern er stellt sie auf ein Lampengestell, damit die Hereinkommenden das Licht sehen.

17 Denn es ist nichts verborgen, was nicht offenbar werden wird, auch (ist) nichts geheim, was *nicht* bekannt wird und ans Licht kommt.

18 Seht nun zu, wie ihr hört! Denn wer hat, dem wird gegeben werden, und wer nicht hat, von dem wird selbst, was er zu haben meint, genommen werden.

In Tolstojs Märchen „Der gerechte Richter“ geht es um einen algerischen König, der von einem Richter erfahren hat, der immer sehr gerecht sei. Der König Bauakas will den Richter persönlich kennen lernen und begibt sich als verkleideter Geschäftsmann auf den Weg zu ihm.

Es ist bemerkenswert, dass es nicht nur in diesem Märchen, sondern generell in einer Reihe von Märchen aus diesem Kulturkreis um einen offensichtlichen Betrug geht. Könnte man daraus folgern, dass dieses Phänomen ein in den damaligen Gesellschaften dieses Kulturkreises tatsächlich vorhandenes Problem widerspiegelt?

Bei der Analyse dieses Märchens entstehen viele Fragen, die einen Problemlösecharakter in einem Klassenzimmer haben können:

- Warum hat Tolstoj als Gattung das Märchen und nicht die Kurzgeschichte gewählt? Wollte er damit einen gerechten Richter als irrealer Tatsache der Wirklichkeit zeigen?
- Geht es in der Geschichte um einen tatsächlichen Richter oder einfach um einen Weisen?

Diese Fragen beziehen sich auch auf den orientalischen Kulturkreis, wo die Weisheit bis heute Kennzeichen des Alters ist.

1. Wenn es um einen Weisen geht, der Rechtsfälle besser als der Gerichtshof verhandelt, wird er – auf die Gegenwart bezogen – eher als ein Detektiv oder doch als ein hochrangiger Richter betrachtet?
2. Weisen Gesetz und Gerechtigkeit mit der Kulturgeschichte eines Landes

⁸²¹ Lukasevangelium 8, 16-18 (revidierte Elberfelder Übersetzung); zitiert nach: Das Neue Testament Deutsch-Russisch, 1993, S.154.

Gemeinsamkeiten auf?

In diesem Zusammenhang können in Bezug auf Ziel und Sinn des Unterrichts folgende fachdidaktische Fragen zur Diskussion vorgeschlagen werden:

- Könnten solche bzw. ähnliche Analysen dieses bzw. eines anderen Textes die Schülerkompetenzen *Reflektieren und Bewerten* fördern? Oder ist es wichtiger und einfacher, die Schüler im Unterricht *testfit* machen, damit sie im PISA-Test gut *punkten* können?
- Sollte das Hauptaugenmerk bei der Wissensvermittlung im Unterricht auf der Wahl der geeigneten Methode oder der Wahl der geeigneten Textart liegen? Sollten vorwiegend literarische Texte oder Sachtexte konzipiert und vermittelt werden?
- Sollte man den Schülern den Leseprozess als reine Sinn- bzw. Bedeutungsentnahme vermitteln oder wäre es sinnvoller, den Leseprozess als subjektive Konstruktionsleistung bzw. *Sinngebung* im Verstehensprozess zu sehen und die Schüler in dieser Hinsicht zu schulen?

„Seitens der Fachdidaktik Deutsch dürfte Konsens darin bestehen, Unterricht *nicht* auf die Testvorbereitung zu reduzieren.“⁸²² Demzufolge ist der Text nicht als Produkt für die Sinn- bzw. Bedeutungsentnahme zu betrachten, sondern als Mittel zum Erwerb von Kompetenzen und (Welt-)Wissen.

Als zweites Beispiel wird ein Märchen aus dem chinesischen Kulturkreis⁸²³ analysiert.

Der Kuhhirte und die Spinnerin

Der Kuhhirte war von Haus aus arm. Mit zwölf Jahren trat er bei einem Bauern in Dienst, um dessen Kuh zu hüten. Nach einigen Jahren ward die Kuh fett und groß, und ihre Haare glänzten wie gelbes Gold. Es war wohl eine Götterkuh.

Eines Tages, als sie im Gebirge weidete, begann sie plötzlich mit Menschen-

⁸²² Karg, Ina 2005.

⁸²³ Das Märchen wurde von einer chinesischen Studierenden ins Deutsche übersetzt. In einem Seminar an der Georg-August-Universität in Göttingen (SS. 2006) wurde dieses Märchen von den deutschen Studierenden gelesen mit der Frage: Aus welchem Kulturkreis könnte das Märchen stammen? Es wurden verschiedene (unbegründete) Vermutungen von 12 Studierenden geäußert, aber niemand hat in diesem Märchen den chinesischen Ursprung erkannt.

stimme zu dem Kuhhirten zu sprechen: „Heute ist der Siebenabend. Der Nephrit Herr hat neun Töchter, die baden heute im Himmelsee. Die siebente ist über alle Maßen schön und klug. Sie spinnt für den Himmelskönig und die Himmelskönigin die Wolkenseide und waltet über die Näharbeiten der Mädchen auf Erden. Darum heißt sie die Spinnerin. Wenn du hingehst und ihr die Kleider nimmst, kannst du ihr Mann werden und erlangst Unsterblichkeit.“

„Das ist ja im Himmel“, sagte der Kuhhirte, „wie kann man dahin kommen?“

„Ich will dich hintragen“, antwortete die gelbe Kuh.

Da stieg der Kuhhirte auf den Rücken der Kuh. Im Nu strömten aus ihren Füßen Wolken hervor, und sie erhob sich in die Luft. Es schwirrte ihm um die Ohren wie der Ton des Windes, und sie fuhren dahin schnell wie der Blitz. Plötzlich hielt die Kuh an. „Nun sind wir da“, sagte sie.

Da sah er ringsumher Wälder von Chrysoptas und Bäume von Nephrit. Das Gras war aus Jaspis und die Blumen aus Korallen. Inmitten dieser Pracht lag ein hundert Morgen großer See. Grüne Wasser wogten, goldschuppige Fische schwammen darin umher. Dazu gab es unzählige Zaubervögel, die singend auf und nieder flogen. Schon von ferne sah der Kuhhirte die neun Mädchen im Wasser. Ihre Kleider hatten sie alle am Ufer abgelegt.

„Nimm rasch die roten Kleider“, sagte die Kuh, „und verstecke dich damit im Walde, und wenn sie dich noch so zärtlich darum bittet, so gib sie ihr nicht eher zurück, als bis sie dir versprochen hat, deine Frau zu werden.“

Da stieg der Kuhhirte eilends vom Rücken der Kuh herunter, nahm die roten Kleider und lief hinweg. In diesem Augenblick wurden die neun Mädchen seiner gewahr. Sie erschrecken sehr. „Woher kommst du, Jüngling, dass du es wagst, unsere Kleider zu nehmen?“, fragten sie. „Lege sie schnell wieder hin!“ Aber der Kuhhirte ließ sich nicht beirren, sondern duckte sich hinter eine der nephritnen Blumen. Da kamen acht der Jungfrauen eilends ans Ufer gestiegen und zogen ihre Kleider an. „Siebente Schwester“, sprachen sie, „der vom Himmel bestimmte ist zu dir gekommen. Wir Schwestern wollen dich mit ihm alleine lassen“. So blieb die Spinnerin geduckt im Wasser sitzen. Sie schämte sich gar sehr und redete zu ihm: „Kuhhirte, gib mir schnell meine Kleider wieder!“ Aber der Kuhhirte stand lachend da. „Wenn du mir versprichst, meine Frau zu werden“, sagte er, „dann gebe ich dir deine Kleider“. Die Jungfrau aber war nicht einverstanden. „Ich bin eine Tochter des Herrn

der Götter“, sagte sie. „Ohne seinen Befehl darf ich nicht heiraten!“

Da sagte die gelbe Kuh: „Ihr seid füreinander vom Schicksal bestimmt. Ich will gern die Heirat vermitteln, und der Herr, Euer Vater, wird sicher nichts dagegen haben.“ Da sprach die Jungfrau: „Du bist ein unvernünftiges Tier. Wie könntest du den Ehevermittler machen?“ Die Kuh sprach: „Am Ufer da, der alte Weidenbaum, versuch einmal ihn zu fragen! Kann er sprechen, so ist eure Vereinigung vom Himmel gewollt.“ Und die Jungfrau fragte die Weide. Die Weide antwortete mit menschlicher Stimme:

Siebenabend ist heut,

Der Kuhhirte die Spinnerin freit.

Da war die Jungfrau einverstanden. Der Kuhhirte legte die Kleider nieder und ging voran. Das Mädchen zog die Kleider an und folgte ihm nach. So wurden sie Mann und Frau.

Nach sieben Tagen aber nahm sie Abschied von ihm. „Der Himmelsherr hat mir befohlen, ich solle nach den Spinnerinnen sehen“, sagte sie. „Wenn ich allzu lange säume, fürchte ich, wird er mich bestrafen. Aber wenn wir jetzt auch scheiden müssen, so werde ich doch wieder mit dir zusammenkommen.“

Als sie diese Worte gesprochen, ging sie von dannen. Der Kuhhirte lief ihr nach. Aber als er schon ganz nahe war, da zog sie einen ihrer Haarpeile heraus und machte einen Strich quer über den Himmel. Dieser Strich verwandelte sich in den Silberfluss (Milchstraße). So stehen sie nun durch den Fluss getrennt und halten nacheinander Ausschau.

Seitdem kommen sie jedes Jahr am Siebenabend einmal zusammen. Wenn die Zeit gekommen ist, so fliegen die Krähen aus der Menschenwelt alle herbei und bilden eine Brücke, auf der die Spinnerin den Fluss überschreitet. An diesem Tag sieht man morgens und abends in den Bäumen keine einzige Krähe. Das hat wohl eben darin seinen Grund. Und außerdem fällt am Siebenabend häufig ein feiner Regen. Dann sagen die Frauen und alten Weiber zueinander: „Das sind die Tränen, die der Kuhhirte und die Spinnerin beim Abschied vergießen.“

Dieses chinesische Märchen ist voller Symbolik (z.B. die Zahl „sieben“) und tiefer Mythologie, die sich durch die Versenkung in die Erscheinungen der Natur, insbesondere in die Tier- und Pflanzenwelt sowie Landschaften

auszeichnet. Wenn dem Schüler die Merkmale der chinesischen volkstümlichen Dichtung nicht vertraut sind, wird er wahrscheinlich nicht sagen können, aus welchem Kulturkreis das Märchen stammt. Wenn er aber über kultur- und landesspezifisches Wissen verfügt, dann entstehen weniger Kohärenzbrüche, weil er die Beschreibung der Natur nicht auf seine heimische Landschaftsbeschreibung überträgt, sondern eine Vorstellung von der kulturgeprägten Darstellung der Natur, Tier- und Pflanzenwelt in China hat. Besondere Hindernisse beim Textverstehen bilden die Mineralienbegriffe wie „Chrysopras“ und „Nephrit“, aber auch die mystischen Erklärungsweisen von Naturerscheinungen.

Damrosch (2003) beschreibt Goethes Eindruck von der Erzähltechnik der damaligen chinesischen kaiserlichen Prosaschriftsteller:

Legends, he remarks, are constantly alluded to, forming a running commentary on the action; nature is not realistically presented but is symbolic of human character („There is much talk about the moon, but it does not alter the landscape, its light is conceived to be as bright as day itself“). Even furniture serves to illustrate character: „For instance, ‘I heard the lovely girls laughing, and when I got sight of them they were sitting on cane chairs’. There you have, at once, the prettiest situation; for cane chairs are necessarily associated with greatest lightness and elegance.“⁸²⁴

Wie aus dem Zitat folgt, erkennt und lobt auch Goethe die symbolisch-mythischen Charakterzüge der chinesischen Literatur.

Somit bietet auch die chinesische Literatur im Kontext des künstlerisch-literarischen Konzepts und des interkulturellen Ansatzes eine *emotionale* und eine *kognitiv-rationale*, eine *Konstruktionsleistung erfordernde Leseerfahrung* im Literaturunterricht an.

Um die Entwicklung des menschlichen Daseins sowie die Entwicklung der Wissenschaft dem Schüler bewusst zu machen, lohnt es sich, dieses Thema im Rahmen des Deutsch+Physikunterrichts zu behandeln, um die Resultate menschlichen Handelns unter dem Einfluss kontinuierlich gewonnener Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit literarischen Werken optimal zu schildern. Die zusätzlichen Informationen aus dem Bereich der Religion und der Landeskunde ermöglichen die Anbindung der neuen Materialien an das Vorwissen aus dem eigenen Kulturkreis, was zur Bildung von Inferenzen führt. Ohne die Entstehung von Inferenzen sind die aufgelisteten Kohärenzbrüche

⁸²⁴ Vgl. zitiert nach Damrosch, David 2003; S.11.

unvermeidlich, was zu einer Einschränkung des Text- bzw. Leseverstehens führt. Andererseits würden Anschauungsmaterialien (z.B. Bilder) mit Informationen über chinesische Religion und Landeskunde Inferenzen und das von ihnen abhängige Textverstehen verbessern.

Auch in diesem Fall lohnt es sich, zum Märchen „Der gerechte Richter“ von Tolstoj zurückzukehren, und zwar zu der Situation, in der der Richter im Laufe der Verhandlung anhand von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen den Lügner entlarvt:

Ich legte es [das Geld] in eine Tasse mit Wasser, und am Morgen schaute ich, ob Öl an die Oberfläche gestiegen war. Hätte das Geld dem Ölhändler gehört, wäre es durch seine öligen Hände verschmutzt gewesen. Auf dem Wasser war kein Öl; somit sagte der Metzger die Wahrheit.⁸²⁵

Der Fächer verbindende bzw. fächerübergreifende Ansatz zeigt, dass Wissen nicht nur innerhalb eines Faches zu erwerben ist, sondern über die Grenzen des Faches hinaus. Die Passage aus dem Märchen könnte die Schüler dazu motivieren, im Fach Chemie die Reaktion zwischen Öl und Wasser zu beschreiben: Aus welchen chemischen Elementen bestehen Wasser und Öl? Warum löst sich Öl im Wasser nicht auf? Dieser Vorgang könnte die Kinder auch dazu führen und dazu motivieren, von der Logik ausgehend zu Vermutungen zu kommen, z.B. folgendermaßen:

Was lässt sich noch auf ähnliche Weise überprüfen? Welche chemischen Elemente werden im Wasser bzw. in anderer Flüssigkeit nicht aufgelöst?

Man könnte in diesem Zusammenhang eine Aufgabe formulieren, die die Schüler dazu anregt, sich eine Geschichte auszudenken, wo auf ähnliche Weise ein Betrug festgestellt wird. Dabei müssten sich die Schüler auf ihre Kenntnisse der naturwissenschaftlichen Disziplinen stützen, sozusagen das Vorwissen aktivieren, wobei auch die eigene Lebenserfahrung unterstützend wirken könnte. Dieser Prozess führt automatisch zu einem verbesserten mündlichen bzw. schriftlichen Ausdruck, wofür auch das Fachvokabular gebraucht wird. Dabei werden die Kompetenzen der Schüler in den Bereichen Denkschulung, Urteilsfähigkeit und Argumentation weiterentwickelt. Abgesehen davon ermöglicht diese Wechselwirkung einen Motivationsgewinn in anderen Fächern

⁸²⁵ Den kompletten Text des Märchens siehe im Anhang.

(in diesem Fall z.B. dem Chemieunterricht), weil die Schüler durch die gemachte Erfahrung selbst feststellen können, inwieweit das fachspezifische theoretische Wissen für die praktische Lebensführung wichtig und in bestimmten Situationen sogar konkret anwendbar ist.

Zum Schluss dieses Kapitels muss die Hauptfunktion der Märchen, Sagen, Legenden und Mythen vor dem Hintergrund des künstlerisch-literarischen, interkulturellen Aspekts angesprochen werden. Diese besteht in der Förderung der Phantasie (Einbildungskraft, Imagination), der Erweiterung des Weltwissens, der Schärfung der Urteilskraft und dem Werteverständnis, der Emanzipation des Menschen sowie der Entwicklung der Sprache, denn nach Donald heißt es: „(M)yth is (a) prototypical, fundamental, integrative mind-tool“. Donald ist der Auffassung, dass Mythen mit der Entwicklung der Sprache entstehen.⁸²⁶

Der „imaginativen“ Wahrnehmung der „benachbarten Gattungen“ tritt das individuell geprägte Innenleben (Erinnerungsbilder, Gemütsstimmungen, Wunschregungen) entgegen, was als Grundansatz bei der Aneignung zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck dienlich sein kann. Dessen ungeachtet ist anzumerken, dass die heutige Kindergeneration dem Märchen gegenüber bereits sehr früh eine skeptische Haltung einnimmt. Dies wird dadurch hervorgerufen, dass der Seelenentwicklung durch die technisierte Umwelt eine vordergründig rationale Naturanschauung gegenüber gestellt wird. Und wenn der schulische Unterricht nur das Ziel verfolgt, dass die Schüler im PISA-Test gut *punkten*, wird der Unterricht mit der Zeit selbst zum Mechanismus der „Maschinenproduktion“.

826 Zitiert nach Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva 2004, S.83.

8. Empirische Untersuchungen

Für die Durchführung der empirischen Untersuchungen war die Überprüfung der weiter unten erläuterten Hypothesen von grundlegender Bedeutung. Die Auswertung dieser Untersuchungen – sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Form – hat nicht nur die in Kapitel 8.1 aufgelisteten Fragestellungen und Hypothesen bestätigt, sondern auch zu einigen unerwarteten Erkenntnissen geführt. Diese sind für die Bewertung und Verifizierung der *Theorie*, die besagt, dass die *Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten des Unterrichts* durch die *Eröffnung neuer Lesedimensionen den Wissenserwerb* steigert und dadurch das *Leseverstehen* und die *Ausdrucks- und Sprachfertigkeiten* verbessert, von äußerster Relevanz. Darüber hinaus dient diese Theorie im Zusammenspiel mit dem künstlerisch-literarischen Konzept der *Entwicklung von Empathie*, was ebenfalls für die Verbesserung des Leseverstehens und die Entwicklung der Ausdrucks- und Sprachfertigkeiten der Schüler von großer Bedeutung ist.

8.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die folgenden Fragestellungen ergeben sich aus drei Faktoren: Zum einen aus der Zielsetzung dieser Arbeit, nämlich der Begründung der *Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten*. Zum anderen aus der im theoretischen Teil der Arbeit geleisteten Analyse der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den Bereichen der Fachdidaktik Deutsch, Kognitionspsychologie und Pädagogik. Und schließlich aus dem wissenschaftlichen Diskurs über das Problem der bestmöglichen Förderung des Leseverstehens.

1. Erfüllt die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten die kohärenzunterstützende bzw. -bildende Funktion, die das Leseverstehen sogar *nicht altergemäßer* Texte ermöglicht?⁸²⁷
2. Wie ändert sich der Kenntnisstand der Schüler in puncto Wortschatzerweiterung sowie Steigerung der Ausdrucksfertigkeit durch das Zusammenwir-

⁸²⁷ Siehe unten die Ergebnisse der zweiten Fallstudienreihe, Kap.8.7.

ken von Text- Bildanalyse?

3. Welche Wirkungsunterschiede gibt es – bezogen auf die kognitiv-rationale Wortschatzverarbeitung – zwischen *monomedialem* (Märchen, Gedicht) und *multimedialem Text* (Text-Bild-Musik-Verbindung)?
4. Kann die visuelle Darstellung (Bild) die Emotionen der Schüler wecken und damit Lust auf Erfahrungsaustausch hervorrufen?
5. Wie kann dies alles die Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler beeinflussen?

Es werden folgende Hypothesen gebildet:

1. Durch die Komplementarität der Text-Bild-Musik-Verbindung wird das Vermögen der Schüler in Bezug auf das Behalten von Vokabeln vergrößert.
2. Ein multimedialer Text als Text-Bild-Musik-Verbindung vereinfacht die Wortschatzverarbeitung und steigert die Aufnahmekapazität.
3. Die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten kann dank ihrer Kohärenzstiftenden Funktion das Leseverstehen intensivieren.
4. Die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten dient dank ihrer mehrdimensionalen Umsetzung – Wortschatzerweiterung und Phantasieausprägung – im Zusammenhang mit dem künstlerisch-literarischen Konzept der Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten.
5. Die Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten, die in kreativen, produktionsorientierten Verfahren verwirklicht wird, verstärkt drei Lesekompetenz-Dimensionen, und zwar: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten.
Dabei steht *Reflektieren und Bewerten* im Mittelpunkt jeder Fallstudie aus der entsprechenden Fallstudienreihe.

8.2 Methode und Erhebungsinstrumente

Abgeleitet aus den Fragestellungen und Hypothesen müssen folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

1. In der ersten Versuchsphase beschränken sich die Kontrollgruppen auf ein Medium, d.h. einen Text (das Märchen „Die Sterntaler“). In den weiteren Versuchsphasen werden die Ergebnisse der multimedialen Kombination (Text- Bild- Musik-Verbindung) getestet.
2. Genauso wie in Punkt 1. wird hier in der ersten Versuchsphase Leseverstehen bzw. Schreibfertigkeit geprüft, ohne dass zuvor am Wortschatz gearbeitet wurde. Umgekehrt werden in der letzten Versuchsphase der Kenntnisstand nach der Arbeit am Wortschatz und parallel dazu die Entwicklung der Kompetenz *Reflektieren und Bewerten* untersucht.⁸²⁸
3. Mit dem Ziel, den kognitiv-rationalen Verarbeitungsprozess nachvollziehen zu können, muss in einem Online-Verfahren der gesamte Versuchsablauf erfasst werden. Dazu gehören der Handlungsablauf beim Bearbeiten, Fehler und Fehlerarten, die verschiedenen Arten von Fehlerkorrekturen sowie die verbalen Äußerungen der Versuchspersonen (mündliche und schriftliche).
4. Um die Generierung interner Repräsentationen und deren Veränderung durch Lernprozesse – insbesondere durch das Handeln am Objekt – zu untersuchen, muss gewährleistet sein, dass im Abstand von ca. 5 bis 6 Unterrichtseinheiten⁸²⁹ nach dem ersten Test – dem Schreiben eines Aufsatzes – am Ende der Fallstudienreihe ein zweiter Test durchgeführt wird, um Veränderungen im Handeln, Verstehen und Behalten festzustellen.
5. Um die Frage zu beantworten, welche Ergebnisse die durchgeführte Fallstudie aufgewiesen hat, muss der aktuelle Zustand sowie dessen Veränderung im Versuchsablauf (Vor- und Nachuntersuchungen, auch anhand von Fragebögen) erfasst werden.
6. Es werden zwei Kontrolltests in den ersten zwei Fallstudienreihen (jeweils an verschiedenen Gymnasien, und jeweils in der Gruppe der Fünftklässler) durchgeführt, d.h. jeweils zwei Voruntersuchungen (ein Aufsatz und ein Fragebogen) und zwei Nachuntersuchungen (ebenso). Die Versuchs- und Kontrollgruppe bleibt stets dieselbe.
7. Die Auswertung der Ergebnisse der letzten Fallstudie⁸³⁰ wurde mit Hilfe von

828 Siehe vor allem Kap. 8.6.

829 Die erste Fallstudienreihe.

830 Siehe die zweite Fallstudienreihe.

Fragebögen⁸³¹ sowie der Beobachtung der Probanden im Unterrichtsverlauf bzw. während des Verarbeitungsprozesses des Textes durch die Schüler (Meinungsaustausch im Klassengespräch, mündliche Äußerungen, gemeinsame Schlussfolgerungen) durchgeführt. Zweck der Fallstudie war es, zu untersuchen, inwiefern sich der Verstehensprozess unter dem Einfluss der Text-Bild-Interaktion auf der Situations- und Inferenzebene geändert hat.

Versuchsmaterial: Themen- und Aufgabenauswahl

Für die Durchführung der empirischen Untersuchungsreihen mussten Aufgaben gewählt werden, die verschiedene Voraussetzungen erfüllen:

- Instruktionen sollten mittels Text, Bild und Musik (separate Medien) oder Text-Bild-Musik (kombinierte Medien) darstellbar sein.
- Die kognitiven Anforderungen an die Probanden in puncto Ausführung der Aufgaben sollten nicht von anspruchsvollem Niveau sein. Nur in der letzten Fallstudie – dies war der Zweck der zweiten Fallstudienreihe – wurde den Probanden ein Text höheren Niveaus gegeben.⁸³² Die Aufgaben sollten durch Versuchspersonen mit durchschnittlichen Vorerfahrungen erfüllbar sein.
- Bei der Durchführung der Fallstudienreihen müssen die unten beschriebenen Vorgaben der Versuchsbedingungen bzw. des Variablenplans eingehalten werden. Das Untersuchungskonzept – Versuchs- und Kontrollgruppen-Ansatz, mehrfache Ausführbarkeit sowie Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien – muss zum Aufgabencharakter passen.

Auf die inhaltliche Text- Bild- und Musikgestaltung wird insbesondere im Kap.8.3.1 *Durchführung der Fallstudienreihe zur Text-Musik-Bild-Interaktion zur Verbindung von Lesen und Schreiben*⁸³³ und die inhaltliche Text-Bildgestaltung im Kap.8.7 *Durchführung der Fallstudienreihe zum fächerübergreifenden, interkulturell-komparatistischen Ansatz* eingegangen. Die visuellen Materialien sind jeweils im Anhang zu finden.

831 Siehe Kap. 8.3.2, Kap. 8.3.4, Kap. 8.5.

832 Siehe die Fallstudienreihe „Russische Byliny“.

833 Siehe unten unter 2. Stunde „Gedichtstunde“, 3. Stunde „Musikstunde“ und 4. Stunde „Kunststunde“.

Versuchsplan für die beiden Durchführungen der ersten Fallstudienreihe

Die aus 5-6 Unterrichtseinheiten bestehende erste Fallstudienreihe⁸³⁴ wurde an zwei verschiedenen Gymnasien in Fünftklässler-Probandengruppen mit einem zeitlichen Abstand von ca. 2 Wochen durchgeführt. Ziel der ersten Fallstudienreihe war die Überprüfung folgender Hypothesen:

- Durch die Komplementarität des Text-Bild-Verhältnisses wird das Vermögen der Schüler in Bezug auf das Behalten von Vokabular als auch in Bezug auf das Verständnis textexterner Korrespondenzen (*maximal abstraktes Wissen*) vergrößert.
- Ein multimedialer Text (Text-Bild) vereinfacht die Wortschatzverarbeitung und steigert die Aufnahmekapazität der Probanden.
- Die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten dient dank ihrer mehrdimensionalen Umsetzung sowohl der Wortschatzerweiterung als auch – in Kombination mit dem künstlerisch-literarischen Konzept – der Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten durch Phantasieausprägung.
- Die Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten, die durch kreative produktionsorientierte Verfahren umgesetzt werden, verstärkt drei Lesekompetenz-Dimensionen, und zwar: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten.

Darstellungsform	Testform	1.Ausführung	2.Ausführung	3.Ausführung
Das Märchen „Die Sterntaler“	Freier Aufsatz bzw. ein Brief	*****		
	Fragebogen I		*****	
Die drei klassischen Musikstücke	Fragebogen zur Musikstunde			*****

Tabelle 4: Versuchsplan für die erste Durchführung der ersten Fallstudienreihe (eigene Darstellung)

⁸³⁴ Siehe Kap. 8.3.1 – Kap. 8.4.

Kontrolltestform	4.Ausführung	5.Ausführung
Freier Aufsatz	*****	
Fragebogen II		*****

Tabelle 5: Versuchsplan für die zweite Durchführung der ersten Fallstudienreihe (eigene Darstellung)

Erläuterung:

Fragebogen I umfasst die Fragen, die die rein persönliche Einstellung der Probanden zur Freizeitgestaltung betreffen. Damit kann man die Zusammenhänge zwischen Leistungskompetenzen der Schüler und ihren jeweiligen eigenen Einstellungen zum Lesen und Phantasieren sowie zur Kunst und zur Musik analysieren.

Zur Zielsetzung des Fragebogens II gehört die Beobachtung (einige Veränderungen/keine Veränderungen) der eigenen Einstellung.

Der Fragebogen zur Musikstunde verlangt dagegen von den Schülern die Durchführung einer Vergleichsanalyse, wofür sie ein gewisses Maß an Einbildungskraft und Metakognition benötigen.

Was den ersten freien Aufsatz angeht, so wird von den Schülern erwartet, ihre eigene Meinung zum Inhalt des Märchens auszudrücken, während für den Kontrollaufsatz eine kreative Bildbeschreibung – eine selbst ausgedachte Geschichte – gefordert wird. Anders formuliert: die 4. und 5. Ausführung dient dazu, Veränderungen in Handeln, Verstehen und Behalten zu analysieren und anschließend einen – anzunehmenden – Lernerfolg festzustellen.

Dabei sind zwei Versuchsphasen zu unterscheiden:

In der ersten Versuchsphase werden die unterschiedlich gestalteten Texte sowie die Text-Musik-, Text-Bild-, Text-Bild-Musik- und Bild-Musik-Interaktionen im Hinblick auf ihre Wirkung untersucht. In der zweiten Versuchsphase werden die Leistungsunterschiede festgestellt.

Versuchsplan für die Durchführung der zweiten Fallstudienreihe

Die zweite Fallstudienreihe von 2 Unterrichtseinheiten⁸³⁵ wurde an einer Grundschule mit 8-jährigen Probanden durchgeführt. Ihr Ziel war die Über-

⁸³⁵ Siehe Kap. 8.7.1 und 8.7.2.

prüfung der Hypothese, ob die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten auf der Grundlage des künstlerisch-literarischen Konzepts und in Kombination mit dem fächerübergreifenden, interkulturellen Ansatz auf der inferenziellen Ebene eine Kohärenz bildende Funktion erfüllen kann, die das Leseverstehen sogar *nicht altersgemäßer* Texten *ermöglicht*.

Darstellungsform	Testform	1.Ausführung	2.Ausführung	3.Ausführung
Der Text „Russische Byliny“	Fragebogen (Beantworten der ersten 2 Fragen)	*****		
Einführung in das Thema anhand von Bildern zur Erklärung des Textinhaltes auf der inferenziellen Ebene	Klassengespräch (Erfahrungsaustausch der Probanden)		*****	
Der Text „Russische Byliny“	Fragebogen (Beantworten der restlichen Fragen)			*****

Tabelle 6: Versuchsplan für die Durchführung der zweiten Fallstudienreihe (eigene Darstellung)

Variablenplan zur Durchführung der ersten und der zweiten Fallstudienreihe

Unabhängige Variablen:

- Aufgaben
- Darstellungsformen:
 - Text
 - Text-Musik-Interaktion
 - Text-Bild-Interaktion
 - Bild-Musik-Interaktion
 - Text-Bild-Musik-Interaktion

Abhängige Variablen:

- Leistung:
 - Aufgabenlesezeit
 - Bearbeitungszeit
 - Gesamtbearbeitungszeit (Lesezeit + Bearbeitungszeit)
 - Nachschlagezeit (Kontrollaufsatz)
- Behalten:
 - behaltene Inhalte (Wortschatz: Synonyme, Antonyme)
 - Fehler beim Behaltenstest
- Verstehen:
 - Verstehen von Zusammenhängen
 - Fehler beim Verstehen
- Beanspruchung:
 - Stimmungslage
 - Spannungslage
 - Ermüdung
 - Schläfrigkeit
- Beurteilung der Text-Bild-Interaktion:
 - Verständlichkeit
 - Anschaulichkeit
 - Begriffsverständnis
 - Vorwissen
 - Wesentlichkeit
 - Einfachheit
- Beurteilung der Bildbedeutsamkeit:
 - Besseres Behalten des Wortschatzes mithilfe des Bildes;
 - Präzisere Wortwahl mithilfe des Bildes;
 - Vergrößerung der Einbildungskraft durch die Bild-Musik-Interaktion;
 - Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten durch die Text-Bild-Musik-Interaktion;
 - Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten durch die Text-Bild-Musik-Verbindung;
 - Intensivierung bzw. überhaupt Ermöglichung des

Leseverstehens durch die Text-Bild-Musik-Interaktion;

Kovariablen:

- Allgemeine Intelligenz
- Kognitive Fähigkeiten
 - sprachgebundenes Denken
 - anschauungsgebundenes Denken
- Motivation
 - Anstrengungsbereitschaft
 - Kontaktbereitschaft
 - Soziale Anerkennung
 - Selbstsicherheit

8.3 Durchführung empirischer Untersuchungen

Die Untersuchung umfasste die Durchführung der ersten und der zweiten Fallstudienreihe.

8.3.1 Durchführung der ersten Fallstudienreihe

Die 5-6 Unterrichtseinheiten umfassende Fallstudienreihe⁸³⁶ wurde an zwei verschiedenen Gymnasien in den Versuchsgruppen der Fünftklässler mit einem zeitlichen Abstand von ca. 2 Wochen durchgeführt.

Zum Zweck der Durchführung der ersten Fallstudienreihe wurde die 5 bis 6 Stunden umfassende Unterrichtseinheit anhand des Lesebuchs „Wort und Sinn 5“⁸³⁷ zum Thema „**Es war einmal ... – wäre es heute so?**“ für das fünfte Schuljahr entworfen.

Lesetexte: „Die Sterntaler“ – das Märchen der Brüder Grimm – sowie das Gedicht „Die Sterntaler“ von Rolf Krenzer.

Am Anfang der ersten Stunde der ersten Unterrichtsreihe wurden die Fragebögen

836 Siehe unten Kap.8.3.1 - 8.4.

837 Mettenleiter, Peter 1998, S.56-58.

(I) jeweils an jedem Gymnasium, jeweils in jeder Versuchsgruppe der Fünftklässler verteilt (Voruntersuchung) und von den Probanden ausgefüllt. Das Ziel des Fragebogens war die Feststellung der Einstellung der Schüler zum Lesen, zum Umgang mit lyrischen Texten, zur Musik (allgemein), zum Fernsehen, zum Zeichnen, zum Schreiben (Diktat, Aufsatz, Nacherzählung) und zur Arbeit mit Bildern im Unterricht sowie die Feststellung ihrer Fähigkeit zum Phantasieren⁸³⁸.

8.3.2 Auswertung des Fragebogens I

Von 33 Schülern (die ganze Klassengruppe) waren alle 33 an der Unterrichtsreihe bzw. am Ausfüllen des Fragebogens I beteiligt (die erste Durchführung der ersten Fallstudienreihe, die erste Versuchsgruppe). Im Folgenden geht es um die detaillierte Auswertung des Fragebogens I.

1. Frage: Liest du gerne Bücher?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich	Selten
33	22; 1 Proband liest nur Comics gerne 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>manchmal</i> angekreuzt	1	10; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>manchmal</i> angekreuzt	2

2. Frage: Findest du lyrische Texte interessant?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Ist vom Schreibstil abhängig
33	11; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>ist von dem Schreibstil abhängig</i> angekreuzt	15	8; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>ist von dem Schreibstil abhängig</i> angekreuzt

3. Frage: Hörst du gerne Musik bei der Arbeit?

Zahl der Probanden	Ja	Nein
33	19;	14;

⁸³⁸ Siehe Fragebogen I unten.

	11 ziehen dabei <i>sanfte, ruhige Musik</i> zu hören vor; davon hört 1 Proband beides und 9 ziehen <i>laute, rhythmische Musik</i> vor, davon hört 1 Proband beides	6 finden <i>sanfte, ruhige Musik</i> dafür mehr geeignet, 1 Proband findet beides passend; 6 (1 Proband hat beides angekreuzt) finden <i>laute, rhythmische Musik</i> dafür besser geeignet, 1 Proband findet <i>geheime</i> ⁸³⁹ Musik dafür passender und 1 Proband hat nichts angekreuzt
--	---	---

4. Frage: Welche Musik ist dafür besser geeignet?

Zahl der Probanden	Sanfte, ruhige Musik	Laute, rhythmische Musik	Geheime	Keine Antwort
33	18; 1 Proband hat beides angekreuzt	14; 1 Proband hat beides angekreuzt	1	1

5. Frage: Wie oft siehst du fern?

Zahl der Probanden	Jeden Tag	Zwei bis dreimal die Woche	Zwei bis drei Stunden am Wochenende	Fast nie
33	27; 2 schauen ca.30 Minuten	4	0	2

6. Frage: Bevorzugst du es, ein Buch zu lesen oder Fernsehen zu schauen?

Zahl der Probanden	Ein Buch lesen	Fernsehen schauen	Beides	Weder noch
33	12; 2 Probanden, die fast nie Fernsehen schauen und 4 Probanden, die wenig fernsehen	7; 7, die jeden Tag Fernsehen schauen	13; 10 Probanden, die jeden Tag fernsehen und 3 Probanden, die wenig fernsehen	1

7. Frage: Zeichnest du gerne?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich
33	17	4	12

⁸³⁹ So hat sich der Proband ausgedrückt; gemeint war wahrscheinlich *geheimnisvolle*.

8. Frage: Findest du es interessant, Bilder zu beschreiben?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Geht so
33	10; alle phantasieren gerne oder manchmal	6; 1 Proband hat <i>nein</i> und <i>geht so</i> angekreuzt, nur 1 Proband mag phantasieren	18; 1 Proband hat <i>nein</i> und <i>geht so</i> angekreuzt, 10 schreiben ungern Aufsätze, nur 2 Probanden mögen phantasieren

9. Frage: Schreibst du gerne Aufsätze?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich
33	9; 4 mögen zeichnen und phantasieren 5 mögen zeichnen und phantasieren gelegentlich	10; 1 Proband hat <i>nein</i> und <i>manchmal</i> angekreuzt, alle 10 sind vom <i>Bilder beschreiben</i> nicht begeistert 5 davon mögen nicht phantasieren, 4 phantasieren nur manchmal 1 phantasiert gerne	14; 9 Probanden mögen <i>zeichnen</i> , <i>Bilder beschreiben</i> und <i>phantasieren</i> , 5 Probanden sind den drei Aktivitäten <i>zeichnen</i> , <i>Bilder beschreiben</i> und <i>phantasieren</i> gegenüber negativ eingestellt

10. Frage: Phantasierst du gerne ?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich
33	10; 1 Proband hat <i>Gruselgeschichten</i> vermerkt	9; 2 Mädchen und 7 Jungen	14

11. Frage: Was fällt dir am schwersten zu schreiben, und warum?

Zahl der Probanden	Ein Diktat	Einen Aufsatz	Eine Nacherzählung	Nichts
33	9; 1 Proband hat <i>Diktat</i> und <i>Aufsatz</i> angekreuzt	9; 2 Probanden haben <i>Aufsatz</i> und <i>Nacherzählung</i> angekreuzt	12; 1 Proband hat <i>Diktat</i> und <i>Nacherzählung</i> angekreuzt und 2 Probanden haben <i>Aufsatz</i> und <i>Nacherzählung</i> angekreuzt	5; alle 5 haben auch die 12. Frage mit <i>nichts</i> beantwortet

Ein sehr wichtiger Befund in Bezug auf den Schwerpunkt dieser Arbeit ist folgender: Die fünf Probanden, die keine Probleme mit dem Schreiben (Diktat, Aufsatz, Nacherzählung) hatten, haben sich positiv zum *Zeichnen*, *Bilderbeschreiben* und *Phantasieren* geäußert.

12. Frage: Was fällt dir daran am schwersten?

Zahl der Probanden	Thema	Umfang	Wortwahl	Wortschatzmangel	Gedanken und Ideen	Alles	Rechtschreibung
33	6	5	4; 2 haben dazu <i>Gedanken und Ideen</i> angekreuzt und 1 hat dazu <i>Wortschatzmangel</i> angekreuzt	4	6 (+2); dies sind all diejenigen, die gleichzeitig ein Problem mit der Kategorie <i>Thema</i> haben; 2 haben dazu noch <i>Wortwahl</i> angekreuzt	4	2 (Rechtschreibung war im Fragebogen nicht erwähnt, die Probanden haben dies dazu gefügt)

Tabelle 7: Die Auswertung der Probandenantworten zum Fragebogen I (eigene Darstellung)

Die Antworten auf die letzte Frage sind am schwersten zu analysieren, denn die von den Schülern angegebenen Schwierigkeiten sind unterschiedlicher Natur. So hat ein Proband auf die letzte Frage mit *Zeitformen* geantwortet. Die genaue Analyse hat gezeigt, dass ihm deswegen *eine Nacherzählung* schwer fiel⁸⁴⁰. Dabei hatte er sich sehr positiv zum *Zeichnen*, *Bilder beschreiben*, *Phantasieren* geäußert.

Zwei Schüler haben *Thema*, *Umfang*, *Wortwahl*, *Wortschatzmangel*, nicht aber *Gedanken und Ideen* angekreuzt.

Noch ein Ergebnis scheint wichtig zu sein: Eine Probandin hat *Umfang* und bei der Frage 11 *Nacherzählung* angekreuzt und einen Vermerk hinzugefügt: *Weil ich die meisten Sätze übernehme und viel zu viel schreibe*. Wenn sie die meisten Sätze übernimmt, dann ist ihr Problem nicht der Umfang, sondern *der Wortschatzmangel*, weil sie nicht im Stande ist, die im Text enthaltenen

⁸⁴⁰ Siehe die Antworten auf Frage 11.

Gedanken auf andere Weise, d.h. mit eigenen Worten, wiederzugeben. Daran wird deutlich, dass es wichtig ist, dass jede Lehrperson in der Schule jedem Schüler erklären sollte, wo genau seine Probleme liegen.

Von den 32 Schülern der gesamten Klassengruppe waren alle 32 an der Unterrichtsreihe bzw. am Ausfüllen des Fragebogens II beteiligt (die zweite Durchführung der ersten Fallstudienreihe, die zweite Versuchsgruppe). In Folge geht es um die detaillierte Auswertung des Fragebogens I.

1. Frage: Liest du gerne Bücher?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich	Selten
32	26	0	4	2

2. Findest du lyrische Texte interessant?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Ist vom Schreibstil abhängig
32	18; 1 Proband hat sowohl <i>ja</i> als auch <i>nein</i> angekreuzt	1	14; 1 Proband hat die Bemerkung <i>manche</i> hinzugefügt

3. Frage: Hörst du nebenbei gerne Musik?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Anderes
32	21; 13 bevorzugen <i>sanfte, ruhige Musik</i> ; 6 hören <i>laute, rhythmische Musik</i> ; 2 hören sowohl <i>sanfte, ruhige</i> als auch <i>laute, rhythmische Musik</i>	6; 5 würden <i>sanfte, ruhige Musik</i> bevorzugen; 1 Proband hat nichts angekreuzt	5 (<i>manchmal, kommt drauf an, na ja</i>)

4. Frage: Welche Art von Musik ist am besten dafür geeignet, sie nebenbei zu hören?

Zahl der Probanden	Sanfte, ruhige Musik	Laute, rhythmische Musik	Anderes	Keine Antwort
32	24; 2 Probanden haben sowohl diese als auch die nächste	6	1 (Ein Proband fügte den Vermerk <i>mittlere</i> ⁸⁴¹)	1

	Kategorie angekreuzt		hinzu)	
--	----------------------	--	--------	--

5. Frage: Wie oft siehst du fern?

Zahl der Probanden	Jeden Tag	Zwei bis dreimal die Woche	Zwei bis drei Stunden am Wochenende	Anderes
33	17; 1 schaut ca.30 Minuten	10; 1 schaut vier Mal die Woche	3	1 (mit eigenem Vermerk: <i>immer verschieden</i>)

6. Frage: Bevorzugst du es, ein Buch zu lesen oder Fernsehen zu schauen?

Zahl der Probanden	Ein Buch lesen	Fernsehen schauen	Beides	Anderes
32	18; 5 Probanden, <i>die jeden Tag</i> Fernsehen schauen und 13 Probanden, die wenig fernsehen	7; 6, die <i>jeden Tag</i> Fernsehen schauen	6; 6, die <i>jeden Tag</i> fernsehen	1

Sowohl die Voruntersuchung zur ersten Durchführung der ersten Fallstudienreihe als auch diese Voruntersuchung (die zweite Durchführung der ersten Fallstudienreihe) zeigen, dass Fernsehen per se die Leselust der Kinder nicht unbedingt mindert.⁸⁴² Viele Probanden, die jeden Tag fernsehen, lesen trotzdem gerne.

1. Frage: Zeichnest du gerne?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich
32	18	1	13

⁸⁴¹ Gemeint ist wahrscheinlich eine Musik, die zwischen sanfter, ruhiger und lauter, rhythmischer Musik angesiedelt ist.

⁸⁴² Es kommt vielmehr auf die Menge, Dauer, Stundenzahl an, die jemand täglich vor dem Fernseher verbringt; außerdem ist die Auswahl bzw. Qualität des Gesehenen von nicht zu unterschätzender Relevanz; darauf deuten auch neuere Untersuchungen hin.

2. Frage: Findest du es interessant, Bilder zu beschreiben?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Geht so
32	7; alle phantasieren gerne (im Sinne von regelmäßig) oder gelegentlich	5	20; 11 schreiben ungern Aufsätze

3. Frage: Schreibst du gerne Aufsätze?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Gelegentlich
32	12; alle mögen es, zu zeichnen und zu phantasieren	7	13; 9 Probanden mögen es, zu <i>zeichnen</i> , <i>Bilder zu beschreiben</i> und zu <i>phantasieren</i> , und 4 Probanden nehmen diesen Aktivitäten gegenüber eine neutrale Position ein

4. Frage: Phantasierst du gerne?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Keine Antwort	Manchmal
32	20; 2 Probanden haben folgende Vermerke gemacht: Einmal <i>!!!</i> und einmal <i>sehr gerne</i> ; fast alle (von 20 Probanden) mögen es zu <i>zeichnen</i> und <i>Bilder zu beschreiben</i> ; viele mögen es, <i>Aufsätze zu schreiben</i>	–	1	11; bei 5 Probanden lässt sich feststellen, dass sie den Aktivitäten <i>zeichnen</i> und <i>Bilder beschreiben</i> positiv gegenüber stehen; 6 Probanden nehmen diesen Aktivitäten gegenüber eine neutrale Position ein

5. Frage: Was fällt dir am schwersten zu schreiben, und warum?

Zahl der Probanden	Ein Diktat	Einen Aufsatz	Eine Nacherzählung	Nichts
32	13; 1 Proband hat vermerkt: <i>Wegen meiner Rechtschreibschwäche</i>	8; alle 8 haben Probleme, die in Frage 12 erläutert sind (ein Schüler hat	7	4; von diesen hat nur 1 Proband Frage 12 mit <i>Wortschatzmangel</i>

		den Vermerk gemacht: <i>Weil man sich alles ausdenken muss)</i>		beantwortet
--	--	--	--	-------------

Ein sehr wichtiger Befund in Bezug auf den Kern dieser Arbeit ist folgender: Die vier Probanden, die keine Probleme mit dem Schreiben (Diktat, Aufsatz, Nacherzählung) hatten, haben sich sehr positiv zum *Phantasieren* geäußert.

1. Frage: *Was stellt dabei für dich das größte Problem dar?*

Von 32 Probanden haben 5 Probanden die letzte Frage nicht beantwortet. Auf die Frage der Testleiterin „Wieso habt ihr die Frage nicht beantwortet?“ waren sich alle 5 einig, dass einige Probanden gesagt haben, dass das Schreiben überhaupt (sei es Aufsatz, Diktat oder Nacherzählung) nicht nur aus den in Frage 12 erwähnten Faktoren, sondern auch aus anderen Gründen (unverständliche Erklärung des Unterrichtsstoffes, keine oder geringe Hilfestellung seitens der Lehrperson, unbegründete Noten usw.), im Deutschunterricht das Schwerste sei.

Zahl der Probanden	Thema	Umfang	Wortwahl	Wortschatzmangel	Gedanken und Ideen	Alles	Anderes
32	2	3	8 (1 davon hat den Vermerk <i>Sprache</i> hinzugefügt) 2 haben dazu <i>Gedanken und Ideen</i> angekreuzt und 1 hat dazu <i>Umfang</i> angekreuzt	3	5+2 2 haben dazu noch <i>Wortwahl</i> angekreuzt	1	6; 1 Proband hat <i>Zeitformen</i> geschrieben, 1 Proband hat <i>Anfang</i> geschrieben, 2 Probanden haben <i>Thema, Umfang, Wortwahl und Wortschatzmangel</i> angekreuzt, 2 Probanden haben geschrieben, dass ihnen nichts schwer fällt

Tabelle 8: Die Auswertung der Probandenantworten zum Fragebogen II (zweite Versuchsgruppe). Eigene Darstellung

Durchführung der aus 5 Stunden bestehenden Unterrichtseinheit

1. Stunde: „Märchenstunde“

Ein freies Klassengespräch.

Ziel: Einführung in das Thema.

- a) Welche Märchen der Brüder Grimm kennt ihr?
- b) Kennt ihr das Märchen „Die Sterntaler“?
- c) Wer kann dieses Märchen erzählen?

Laut- bzw. Vorlesen des Märchens mit Musikbegleitung (klassische Musik im

Hintergrund). Ziel: Ausprägen der Phantasie.

Die Lehrperson liest den Text vor und die Kinder hören zu, ohne in den Text zu schauen. Fragen zum Inhalt des Märchens:

- a) Wie hat euch das Märchen gefallen?
- b) Ist das Märchen lehrreich bzw. könnt ihr aus dem Märchen etwas lernen?
Wenn ja, warum?
- c) Welche Eigenschaften des menschlichen Charakters beschreiben die Brüder Grimm in ihrem Märchen?
- d) Wie könnt ihr die handelnde Person charakterisieren bzw. beschreiben?
Welche Charaktereigenschaften hat das Mädchen?

Jetzt arbeiten die Schüler am Text und versuchen, die Charaktereigenschaften des Mädchens herauszufinden.

Die Lehrperson schreibt die von den Schülern genannten, die Eigenschaften benennenden Wörter, an die Tafel. Wenn keine weiteren Vorschläge mehr kommen, gibt die Lehrperson eine Hilfestellung.

Im Text enthaltene bzw. explizite Charakteristika:

klein arm gut fromm
im Vertrauen auf den lieben Gott / gläubig

Implizite Charakteristika:

<i>warmherzig</i>	<i>großzügig</i>	<i>offenherzig</i>
<i>menschlich</i>	<i>sehr hilfsbereit</i>	<i>aufopferungsvoll</i>
<i>opferbereit</i>	<i>freigiebig</i>	<i>selbstlos</i>
<i>fürsorglich</i>	<i>mitfühlend</i>	<i>human</i>

Hausaufgabe: Schreibt einen zweiten, zusätzlichen Aufsatz zu diesem Märchen von ca. einer Seite. Bringt bitte in diesen Aufsatz eure eigene Meinung mit ein, ob ihr mit allem einverstanden seid, was das Mädchen tut oder nicht. Wenn ja bzw. nein, dann wieso? Die im Unterricht aufgeschriebenen Synonyme (Adjektive) lernt auswendig. Achtet dabei auf die Schreibweise.

8.3.3 Auswertung des ersten Aufsatzes (qualitativ und quantitativ)

Die Auswertung der Schüleraufsätze zum Thema „Meine Meinung zum Märchen von Brüder Grimm ‘Die Sterntaler’“:

33 Schüler haben diesen Aufsatz geschrieben (die ganze Klassengruppe, die erste Versuchsgruppe). Aus dieser Gruppe haben nur zwei Schüler das Märchen in ihrem Aufsatz nacherzählt, die anderen haben sich auf ihre eigene Meinung zum Inhalt des Märchens konzentriert und diese Meinung in Form einer eigenen Geschichte offenbart. Hier ist interessant zu bemerken, dass die meisten (über 70%) versucht haben, in ihren Aufsätzen nicht nur ihre Meinung wiederzugeben, sondern auch zu begründen bzw. Argumente für sie zu liefern.

Z.B.: Das Ende ist aber etwas übertrieben, weil die Sterne nicht vom Himmel fallen. Man hätte schreiben können, dass Sterntaler eine Geldbörse findet mit viel, viel Geld darin.

Oder: Ich finde das Mädchen aus dem Märchen sehr nett, denn sie hat den anderen Leuten ihre Kleidung und ihr Essen gegeben. Obwohl sie es selbst bräuchte. Ich glaube zwar nicht das, das jemand in echt machen würde, aber das gehört ja nicht mehr zum Märchen.

Oder: Das Ende von der Geschichte tat Sterntaler gut, weil sie nichts mehr als nur ein altes dünnes Kleid anhatte. Das fand ich auch sehr schön. Wäre ich Sterntaler gewesen hätte ich das selbe getan. Ich hatte genauso erstmal an die anderen gedacht, ich hätte immer noch betteln können.

Oder: Den Schluss finde ich am schönsten weil Sterntaler am Ende wieder etwas zum anziehen und viel Geld besitzt.

Oder: Als sie im Wald stand und gar nichts mehr hatte und plötzlich die Sterne als Taler auf sie herab kamen hatte dass vielleicht ja auch was damit zu tun dass sie geteilt hatt.

Oder: Was ich nicht gut finde ist das keiner danke sagt und sie nichts bekommt.

Oder: Ich finde, das es doch, aber auch noch andere Leute gibt die man an betteln kann! Die anderen Straßenkinder hätten doch Erwachsene Leute anbetteln können, anstatt das Mädchen weil sie doch sehen hätten, müssen das,

dass Mädchen auch bettelt!

Oder: *Ich hätte an ihrer Stelle nicht alles weggegeben. Das Mädchen hätte das Hemdchen behalten sollen, denn ohne das Wunder wäre ihr sehr kalt geworden. Trotzdem finde ich es gut dass sie teilt.*

Oder: *Mir persönlich gefällt das Märchen, die Sterntaler, gut, weil es sehr an Gott glaubt und das in dieser Lage.*

Oder: *Ich finde gut das ein Mädchen das ziemlich arm ist und keine Eltern hat, dazu bereit ist noch ärmeren Menschen zu helfen. Auch wenn schon ein mitleidiges Herz ein Stückchen Brot ihr geschenkt hat und sie es gleich wieder weggibt.*

Die Schüler sind der handelnden Person in diesem Märchen gegenüber sehr *empathisch bzw. mitfühlend, einfühlend* (fast 100%), obwohl sie sowohl realistische als auch unrealistische Motive des Märchens erkennen.

Z.B.: *Nicht realistisch ist das Sterne vom Himmel fallen und zu Talern werden.*

Oder: *Ich finde das Märchen Sterntaler ist ganz gut gelungen, weil es viele arme Leute gibt die fast gar nie besitzen. [...] Dieses Märchen erzählt ja wie jemand was gibt was sie auch gebrauchen kann aber dieses Märchen finde ich ruft dazu auf das man den Armen was geben soll und dann nachher vielleicht belohnt wird. Aber verstehen ja eigentlich nur die Armen Leute wie es den anderen ergeht, weil sie ja genauso in Not sind. Die Reichen aber verstehen sowas nicht und wollen nur noch mehr.*

Diese Aussage ist bemerkenswert, denn in diesem Alter hat noch nicht jeder Schüler solch einen komplexen Zusammenhang begriffen.

Z.B.: *Es ist nur komisch, dass die Bettler zu einem armen Mädchen kommen, das selbst fast nichts hat.*

Oder: *Wär ich das Mädchen wär ich aber nicht in den Wald gegangen sondern in die Stadt und gebettelt weil da stehen die Schongößen höher was zu kriegen. [...] Aber es war trotzdem sehr net von ihr die Sachen mit den anderen Armen zu Teiln weil die brauchten ja auch etwas Essen und Klamotten*

Oder: *Ich finde es auch unrealistisch dass sie auf einmal in sekundenschnelle ein*

neues Kleid hat.

Oder: *Das Märchen ist natürlich nicht realistisch. ... Der Schluss mit den Sternen ist natürlich überhaupt nicht möglich.*

Die Geschichte von dem Mädchen kann wahr sein. Es hat keine Eltern und lebt sehr arm. Solche Kinder gibt es auch heute noch.

Oder: *Ich finde es gut das, was das Mädchen macht! Weil sie bemitleidet die anderen Straßenkinder, obwohl sie selbst eins ist!*

In den aufgeführten Aussagen kann man deutlich die Reaktionen auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation erkennen. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang folgende Äußerungen:

Das Märchen ist gut, weil man kann sich sehr gut vorstellen wie es einen ergeht wenn man arm ist.

Oder: *Eigentlich hätte sie etwas von den Leuten bekommen können.*

Oder: *Wenn alle Menschen so sein würden gäbe es überall Frieden und nicht mehr so viele Arme.*

Nicht weniger interessant ist folgendes Ergebnis: 15 Schüler gehen auf die Frage „Was würde ich an der Stelle des Mädchens tun?“ ein, ohne dass diese Fragestellung in der Hausaufgabe erwähnt wurde.

Zahl der Probanden	Ich würde genauso handeln und das Letzte weggeben	Ich würde etwas, aber nicht alles weggeben	Ich würde gar nichts weggeben
15	3	11	1

Tabelle 9: Zur Herausbildung von Empathie durch die Thematisierung von Emotionen. Eigene Darstellung

100% der Schüler sind beeindruckt von dem, was das Mädchen tut und halten ihr Handeln für richtig. In Bezug auf die erzieherische Funktion des Märchens könnte man folgende Aussage eines Schülers erwähnen:

Mann kann gut lernen das man lieber teilen sollte als das man egoistisch denken sollte.

Der zweiten Versuchsgruppe⁸⁴³ von Probanden wurde die Aufgabe gegeben, selbstständig das Märchen zu Hause zu lesen und ihre eigene Meinung zum Inhalt des Märchens in Form eines Briefes an eine Freundin bzw. an einen Freund wiederzugeben.

30 Probanden haben einen solchen Brief verfasst.

Aus dieser Gruppe haben 28 Probanden das Märchen in ihrem Aufsatz nach-erzählt (98% der Probanden), und nur zwei Probanden haben sich ausschließlich auf ihre eigene Meinung zum Märchen konzentriert. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass alle Probanden mehr oder weniger ihre Meinung zum Inhalt des Märchens wiedergegeben, aber nur zwei Probanden ihre Meinung auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation übertragen haben:

Wenn es mehr solche Leute geben würde, würde die Welt ganz anders aussehen.

Oder: *Hier in Göttingen gibt es ja sehr viele Bettler die auch wirklich sehr arm sind ich würde diesen Leuten wenn ich könnte auch gerne helfen.*

Die Schüler sind den handelnden Personen in diesem Märchen gegenüber vorwiegend kritisch und pessimistisch eingestellt (72% der Beteiligten). Sie erkennen realistische und unrealistische Motive des Märchens.

Es gibt bestimmt sehr fromme Menschen doch ich weiß nicht ob ein Armer einen anderen armen das letzte geben würde.

Oder: *Ich finde das zu extrem, dass man alles verschenkt. Ich würde so etwas nicht tun. Weil das zu großzügig ist.*

Oder: *Ich finde diese Geschichte sehr unlogisch. Denn warum sollte man im echten leben sein ganzes Geld weggeben? Wie können Sterne vom Himmel regnen, da Sterne die Sonnen anderer Galaxien sind?*

Oder: *Wenn ich erlich bin hätte ich das nicht gemacht schon mein Pulli abgegeben aber doch nicht alles was man besitzt.*

Oder: *Ich fand das zu (!) extrem, weil ich würde nie meine letzten Sachen weggeben! Naja?!*

Oder: *Ich finde das Märchen nicht so interessant, denn es ist finde ich*

843 Vor der Durchführung der 1. Stunde „Märchenstunde“.

langweilig: es passiert nämlich nichts spannendes.

Oder: Im nachhinein find ich das, dass was sie getan hat auch ein wenig extrem. Vielleicht hat sie auch noch mehr als nur diese Kleider. Und hat es deswegen alles vergeben, weil sie genug davon hatte.

Oder: Es ist zu extrem. Es gibt zwar noch andere Arme, aber, sie hätten bestimmt nicht alles gegeben was sie hätten.

Oder: Nach meiner Meinung ist die Geschichte etwas übertrieben, weil so arme Menschen nicht noch ihr letztes Hemd hergeben sollten.

Oder: Ich finde das Mädchen sollte nicht ihre letzten Sachen einfach so verschenken.

Nicht weniger interessant ist folgendes Ergebnis: 8 Schüler gehen auf die Frage „Was würde ich an Stelle des Mädchens tun?“ ein, ohne dass diese Fragestellung in der Hausaufgabe vorkommen würde.

Zahl der Probanden	Ich würde genauso handeln und mein Letztes weggeben	Ich würde etwas, aber nicht alles, weggeben	Ich würde gar nichts weggeben
8	1	4	3

Tabelle 10: Zur Herausbildung von Empathie durch Leseverstehen

8.3.4 Zur Auswertung der Äußerungen der ersten und zweiten Versuchsgruppe. Ein Vergleich

Die Auswertung der schriftlichen Äußerungen der ersten und zweiten Versuchsgruppe ergibt folgendes:

1. Der *freie Aufsatz* bzw. der *Erlebnisaufsatz* inspiriert die Schüler viel eher dazu, eine eigene Meinung zu entwickeln und, darauf aufbauend, eigene Erzählungen zu kreieren. Die Aufgabe, einen Brief zu verfassen, führt dagegen lediglich dazu, dass die Schüler die Geschichte nacherzählen und nur verhältnismäßig wenig kreative Eigenleistung erbringen.
2. Damit die Schüler *Empathie* herausbilden, in sich entwickeln können, bedarf es der *Thematisierung von Emotionen* bei der Auseinandersetzung

mit dem Lesestoff. Die Empathie ihrerseits entwickelt Einfühlungsvermögen und fördert damit sowohl das Leseverstehen als auch die Fähigkeit, eigene Texte zu produzieren.

2. Stunde: „Gedichtsstunde“

Das Gedicht „Die Sterntaler“ von Rolf Krenzer.

Ziel: *Wiedererkennen des Inhalts des Märchens, Herausfinden der inhaltlichen Unterschiede in der künstlerischen Gestaltung des gleichen Themas, Wortschatzerweiterung.*

Ein *weiteres Ziel*: Förderung der Kreativität und des selbstständigen Umgangs der Schüler mit der Sprache.

- Die Lehrperson rezitiert das Gedicht „Die Sterntaler“.
- Fragen im offenen Gespräch:
 1. Erkennt ihr die Geschichte wieder?
 2. Ist es möglich, den Inhalt des Gedichtes mit einigen Worten kurz wiederzugeben? Fassen wir den Inhalt in vier Sätzen zusammen (an der Tafel).
 3. Warum braucht der Dichter so viele Zeilen, um den Inhalt des Märchens wiederzugeben? Schülerantworten: Um die Details hervorzuheben, den Inhalt zu verfeinern).
- Versuchen wir, den Inhalt des Gedichtes in Reimform zusammenzufassen.
Ergebnis:

Es lebt ein Mädchen in der Welt:

Ein Waisenkind und ohne Geld.

Dem Mann schenkt es sein letztes Brot

Und wird vom lieben Gott belohnt.

Klingt unser Gedicht besser als das Original? Was ist verloren gegangen?
Schülerantworten: Die detaillierte Beschreibung des Inhalts, die Feinheit des Gedichts.

Welche Wörter und Wortkombinationen helfen dem Autor, das Gedicht zu verfeinern?

- Arbeit am Wortschatz in kleinen Gruppen. Wörter den grammatischen

Kategorien zuordnen: Substantive, Verben und Adjektive.

Erbarmen

Regenschauer

arm

- Passende Synonyme zu den unten genannten Wörtern finden. Zur Erläuterung des Begriffes „Synonym“: „*Synonym*“ ist ein „*Ersatzwort*“, das eine ähnliche Bedeutung hat wie das Original: z.B.: *erbarmen* – *gnädig sein*.

Erbarmen

Regenschauer

arm

gnädig sein

Niederschlag

mittellos

retten

Regenguss

unbemittelt

helfen

Wolkenbruch

unvermögend

wohl tun

notleidend

Einsehen haben/

verarmt

einsehen

bettelarm

nicht reich

Hausaufgabe: Sammelt zu Hause weiter Synonyme zu den Wörtern selbstständig. Ihr könnt im Wörterbuch nachschlagen oder Eltern, Verwandte und Bekannte fragen.

3. Stunde: „Musikstunde“

Musikalische Untermalung des Gedichtes.

Ziel: Ausprägung der Phantasie.

Einführungsgespräch:

1. Welche Musikrichtung magst du? Schülerantworten: Pop-, Rock-, Volksmusik, klassische Musik usw. Hier wurden viele verschiedene Antworten gegeben.
2. Welche Art der Musik hilft dir, dich am besten zu entspannen?
An erster Stelle wurde klassische Musik genannt, an zweiter Popmusik. Einigen Schülern war nur wichtig, dass es sanfte Musik ohne Text ist.
3. Gibt es eine Musikart oder Musik überhaupt, die dich an irgendwelche Ereignisse aus deinem Leben erinnert?
Solch eine Frage könnte zum Thema eines Aufsatzes werden, denn so

spontan und schnell konnte nicht jeder Schüler die Frage beantworten. Manche Schüler äußerten, dass sie einige Musikstücke und Lieder mit konkreten Feiertagen verbanden (Weihnachten, Ostern).

4. Welche Rolle spielt Musik in unserem Alltag?

Viele Schüler sagten, dass ohne Musik unser Leben *leer, uninteressant, langweilig oder trist* sei.

5. Wozu hörst du deine Lieblingsmusik?

Die Antworten waren:

Um mich zu entspannen, um zu tanzen, um dabei mein Zimmer aufzuräumen.

Ein Mädchen sagte Folgendes:

Ich höre sanfte Musik, um mich an einige Momente aus meiner Kindheit zu erinnern.

6. Was machst du, wenn du deine Lieblingsmusik hörst?

Die Antworten waren:

Nichts. Manchmal zeichne ich. Ich musiziere selber. Ich mache meine Hausaufgaben in Mathe. Ich tanze.

7. Hilft dir Musik auch bei der Arbeit?

Es kommt drauf an, was für Musik: manchmal ist es besser, Musik zu hören, wenn man was im Haushalt macht, aber ich kann nicht jede Art von Musik ertragen, wenn ich meine Hausaufgaben mache.

Wenn ich was auswendig für die Schule lernen muss, stört mich Musik meistens.

Wenn in unserer Familie was gefeiert wird, dann hören wir ständig Musik, egal was wir machen: kochen oder am Tisch sitzen. Auch wenn ich mit meinen Freunden auf meinem Zimmer spiele, oder wir tanzen. Auch meine Eltern mögen Musik sehr.

Meine Eltern hören nur klassische Musik. Und auch ich mag nur klassische Musik. Die andere ist mir zu laut. Sogar beim Auswendiglernen stört mich die Musik nicht. Im Gegenteil.

Auf Grund der Schüler-Aussagen muss angenommen werden, dass die Vorliebe für einen bestimmten Musikstil und die allgemeine Einstellung zur Musik oft von den Merkmalen des musikbezogenen Interaktions- und Kommunikati-

onsverhaltens im Elternhaus abhängig sind, wie dies auch beim Lesen der Fall ist. Im Einzelnen:

- Die soziale Einbindung der Musik
- Das Musikverhalten der Eltern
- Das Bildungsniveau der Eltern
- Das Familienklima

Nächster Schritt im Unterrichtsverlauf: Die Lehrperson liest das Gedicht dreimal vor, jedes Mal mit unterschiedlicher musikalischer Begleitung. Drei unterschiedliche sanfte, entspannende Musikstücke werden angeboten. Anschließend entscheiden die Schüler, welches Stück am besten zu dem Klang des Gedichtes passt und warum. Für diesen Arbeitsabschnitt werden entsprechende Fragebögen verteilt; das Ausfüllen der Fragebögen sollte jeder einzelne Schüler selbstständig machen, weil angenommen wurde, dass jeder seine eigene Wahrnehmung und dadurch seine eigene Meinung hat.

In dieser Fallstudie wurde den Schülern angeboten, selbst festzustellen, welche Art von Musik sich am besten als Hintergrund dafür eignet, sich etwas zu überlegen oder über etwas nachzudenken. Dafür wurden den Schülern mehrere Fragen gestellt, und zwar in Begleitung verschiedener Musikrichtungen (Rock, Pop, Klassik sowie Meditationsmusik). Fast alle Schüler waren der Meinung, dass es schwieriger sei, sich zu konzentrieren, wenn Rock- oder Popmusik gespielt werde. Leichte, langsam-fröhliche Musik – sowohl Klassik als auch Meditationsmusik – wurde als besser dafür geeignet bezeichnet. Angeboten wurde auch ein Stück Meditationsmusik, das Meeresgeräusche wiedergab. Die Fragestellung war:

Was empfindest du, an was wirst du erinnert, wenn du diese Musik hörst?

Ergebnis: Über 60% der Schüler haben sich an den Urlaub am Meer erinnert. Einige Schüler haben sich einen virtuellen Aufenthalt am Meer vorgestellt und in Details erzählt, wie es dort sein könnte, obwohl sie noch nie am Meer gewesen waren. Einer Schülerin ist eingefallen, dass sie ein Bild zu Hause hätte, das zu diesem Musikstück passen würde.

Hausaufgabenüberprüfung in Form eines Wettbewerbs.

Ziel: Förderung der Motivation beim Sammeln der Synonyme.

Erläuterung: Die rein kognitiv-rationale Arbeitsweise wird für die Schüler der

fünften Klasse sehr schnell langweilig und uninteressant. Deswegen sollte in diesem Fall die emotional-motivationale Ebene des Unterrichts durch das kreative Verfahren verstärkt werden.

Es werden sternförmige Karten in zwei verschiedenen Farben verteilt, um zwei Mannschaften zu bilden. Jede Mannschaft hat 10 Minuten Zeit, um die Synonyme innerhalb der Gruppe zu besprechen. Danach nennen die beiden Vertreter der zwei Mannschaften abwechselnd die Wörter, bis alle aufgebraucht sind. Die Lehrperson schreibt diese Wörter in zwei Spalten an die Tafel. Sieger ist diejenige Mannschaft, die das letzte Synonym nennt.

Falls nicht alle Synonyme genannt sind, schreibt die Lehrperson noch welche dazu.

Hausaufgabe: Zusammengefasste Synonyme auswendig lernen, wobei den Schülern angeboten wird, dies bei musikalischer Begleitung zu machen.

8.3.5 Auswertung des Fragebogens zur Musikstunde

Die Fragestellung zu dieser Fallstudie lautete:

Sind die Schüler der fünften Klasse dazu imstande, durch das Wahrnehmen von Klang und Inhalt des Gedichts aus einer Reihe von Musikstücken das Stück auszuwählen, dessen Klang den Motiven des Gedichts am meisten entspricht?

Ziel der Fallstudie war es, die Wechselwirkung von Text und Musik herauszufinden, d.h. zu klären, ob die Schüler in der Lage sind, sich in die Musikstücke hineinzusetzen, um in einem von ihnen die im Gedicht enthaltenen Emotionen und Motive zu entdecken.

An der kleinen, im Rahmen des Schulunterrichtes durchgeführten Fallstudie nahmen 32 Probanden teil. Es wurden drei Musikstücke vorgeführt: Marschmusik und zwei Stücke Meditationsmusik, die fast gleich sanft und ruhig klangen. Es gab nur eine kleine Nuance, die sie von einander unterschied: Das erste enthielt eine kleine Schattierung von Traurigkeit und Kummer und war geheimnisvoller und langsamer als das zweite. Das zweite war an einigen Stellen etwas lauter, wodurch die Schattierungen von Traurigkeit und Kummer nicht so deutlich waren. Hier sind die Ergebnisse der Schüleraussagen:

Zahl der Probanden	Erstes Musikstück	Zweites Musikstück	Drittes Musikstück
32	29	3	–

Tabelle 11: Zur Untersuchung der Text-Musik-Wechselwirkung (eigene Darstellung)

Die Probanden wurden gebeten, ihre Entscheidung zu begründen. Hier eine Auflistung der Aussagen:

Begründungen für die Wahl des ersten Musikstückes:

Proband 1: *Der Klang des ersten Musikstückes ist ruhig und past zur Geschichte. Das zweite Stück ist etwas laut. Das dritte Stück ist zu laut und past nicht zur Geschichte.*

Proband 2: *Weil die Melodie traurig klingt und das Gedicht ein wenig traurig ist. Die Melodie ist schön. Die Melodie ist sanft.*

Proband 3: *Es klang irgendwie wie eine kalte, regnerische Nacht.*

Proband 4: *Es passt zu den Absätzen. Der Absatz, wo die Sterne zur Erde fielen, wurde gut in der Musik herübergebracht.*

Proband 5: *Das Musikstück eins passt am besten dazu, weil es den Text am besten begleitet.*

Proband 6: *Weil das erste Musikstück sehr liebevoll ist und, weil das Mädchen ja ungefähr auch so ist passt es am besten dazu.*

Proband 7: *Das erste Musikstück gefällt mir am besten! Weil es zu dem Gedicht gut passt und weil es sehr ruhig ist! Das erste Musikstück hat einen schönen Hintergrund!*

Proband 8: *Weil das lied sehr schön ist und weil es einen ruige Melodie ist.*

Proband 9: *Ich finde das 1.Musikstück am schönsten, weil es passt vom Takt und vom Rückmuss sehr zu dem Gedicht. Bei jeder Strofe hört man das es einfach das beste Musikstück ist.*

Proband 10: *Ich finde das erste Lied passt am besten zu dem Gedicht. Die Musik ist leise und etwas ruhiger als die anderen Musikstücke. Laute Musik passt eher zu einem Aktionfilm.*

Proband 11: *Der Klang der Musik passt gut zum Gedicht. Der Rütmus ist auch gut und passt zum Gedicht. Beim 2 und 3 Musikbeispiel ist es finde ich ein bischen übertrieben.*

Proband 12: *Die Töne und der Klang passen am Besten zu dem Gedicht. Außerdem war die Musik sehr sanft. Das Musikstück ist einfach am besten.*

Proband 13: *Weil es die schönste Melodie war und sie auch am besten dazu passte.*

Proband 14: *Das erste Stück passt am Besten, weil es ist nicht so unterschiedlich laut und leise. Es ist nicht so schnell.*

Proband 15: *Weil das Musikstück am besten anhört.*

Proband 16: *Ich finde das erste Musikstück passt am besten dazu, weil es an manchen Stellen in dem Gedicht etwas traurig oder fröhlich ist und in der Musik auch. Dazu ist die Melodie auch schön.*

Proband 17: *Es passt am besten zu den Stimmungen des Gedichtes.*

Proband 18: *Das Stück passt zu dem Gedicht, weil es langsam und es musikalisch zu dem Gedicht passt.*

Proband 19: *Es klang viel besser zu dem Gedicht, weil es nicht so schnell war.*

Proband 20: *Ich fand es am schönsten, weil die Musik sanft ist. Außerdem hat es auch eher höhere Töne hat.*

Proband 21: *Ich finde das erste Musikstück passt am besten weil, es ein sehr ruhiges Lied ist. Die anderen beid sind nicht so schön, weil sie etwas lauter und so weiter sind und das passt nicht zum Lied.*

Proband 22: *Die erste melodie war schön sanft und mann konte den Leser verstehen 2+3 Musikstück haben den Leser abgewürgt.*

Proband 23: *Das erste Musikstück ist immer zimmlich gleichlaut, das finde ich besser.*

Proband 24: *Weil das Musikstück sehr mitfühlent ist.*

Proband 25: *Das 1.Musikstück passt dazu, weil es das Gedicht am besten begleitet.*

Proband 26: *Bei dem 2 Musikstück war es laut dan wieder leise. Bei dem 3 Musikstück war es laut und dann wurde es leiser. Das erste ist einfach ruhig.*

Proband 27: *Das dritte Musikstück hat sich ein wenig fröhlich angehört. Das erste ist zum Schluss besser, denn es passt Das zweite ist...??*

Proband 28: *Das erste Musikstück passt am besten, weil es leiser war. Das könnte man sich beim Text gut vorstellen. Die Melodie klingt so dass es vorstellbar ist. Es klingt arm.*

Proband 29: *Die Musik könnte auch erklären wie die Taler vom Himmel fallen.*

Die Begründungen für die Wahl des dritten Musikstücks:

Proband 30: *Weil es eine trauriges Musikstück ist und sehr gut dazu passt.*

Proband 31: *Weil am anfang ist ja auch ein Regenschauer dann am Schluss wird es wider lauter wenn die Sterntaler vom Himmel fallen.*

Proband 32: *Weil es kein fröhliches Musikstück war.*

Die im Rahmen der Verbindung des Deutsch- und Musikunterrichts durchgeführte Fallstudie hat die Hypothese zu 100% bestätigt: Die Schüler der fünften Klasse sind dazu imstande, Klang und Inhalt des Gedichts mit dem Musikstück, dessen Klang am besten zu den von dem Gedicht hervorgerufenen Empfindungen passt, zu verbinden. Alle Schüler sind in der Lage, sich in die Musikstücke hineinzuversetzen und in einem von ihnen die im Text enthaltenen Emotionen festzustellen. Alle fanden, dass die traurige, sanfte, langsame Musik am besten zum Gedicht passte.

Die Studie hat auch einige überraschende Ergebnisse gezeigt, mit denen die Verfasserin dieser Arbeit vor Durchführung dieser Untersuchungen nicht gerechnet hatte.

Die Musik ruft bei den Schüler – teilweise durchaus starke – Assoziationen hervor:

Proband 31: *Weil am anfang ist ja auch ein Regenschauer dann am Schluss wird es wider lauter wenn die Sterntaler vom Himmel fallen.*

Proband 29: *Die Musik könnte auch erklären wie die Taler vom Himmel fallen.*

Proband 24: *Weil das Musikstück sehr mitfühlent ist.*

Proband 6: *Weil das erste Musikstück sehr liebevoll ist und, weil das Mädchen ja ungefähr auch so ist passt es am besten dazu.*

Proband 4: *Es passt zu den Absätzen. Der Absatz, wo die Sterne zur Erde fielen, wurde gut in der Musik herübergebracht.*

Proband 3: *Es klang irgendwie wie eine kalte, regnerische Nacht.*

4. Stunde: „Kunststunde“

Ziel: Vorbereitung auf den „Freien Aufsatz“.

- Partnerarbeit mit dem Ziel der *Wortschatzwiederholung und -erprobung*, welche im Übrigen auch der Kontrolle der Rechtschreibung dient. Die Aufgabe: Mit eurem Partner kontrolliert ihr euch gegenseitig. Zuerst nennt einer von euch beiden die Wörter, die er bzw. sie zu Hause gelernt hat, und der andere schreibt diese Wörter auf (denkt an die Rechtschreibung!). Anschließend tauscht ihr die Rollen. Danach korrigiert ihr gegenseitig die Schreibweise, falls Fehler aufgetreten sind.
- Antonyme – zu Beginn wird der Begriff der Klasse erläutert – zu den gegebenen Synonymen finden mit dem Ziel der *Wortschatzerweiterung*.

Antonymenreihe zum Verb *erbarmen*:
ungnädig sein
bestrafen
im Stich lassen
gleichgültig sein
etw. nicht einsehen
etw. nicht akzeptieren

Antonymenreihe zum Substantiv *Regenschauer*: *Hitze*
Sonne
Wärme
Regenbogen

Antonymenreihe zum Adjektiv *reich*:
arm
mittellos
bedürftig
notleidend

Antonyme zu einer Reihe von Charaktereigenschaften:
human / egoistisch
großzügig / geizig, knauserig
mitfühlend / gleichgültig
hilfsbereit / kleinmütig
warmherzig / boshaft

- Gruppenarbeit mit dem Ziel, die Fähigkeit zur „reflektierenden Abstraktion“⁸⁴⁴ bei den Schülern zu fördern. Verwendung des Bildes im Sinne eines *mentalen Containers*, um die oben genannten Charaktereigenschaften im Gedächtnis der Schüler einzuprägen.

Um die Phantasieausprägung zu fördern, wird den Schülern ein Bild gezeigt, wobei zur Untermalung ein dem Bildinhalt entsprechendes Musikstück im Hintergrund läuft. Die Aufgabe lautet:

Beschreibe die Charaktereigenschaften der Person. Begründe Deine Wahl.

Diese Aufgabe benötigt Einfühlungsvermögen und Vorstellungskraft, denn das Bild⁸⁴⁵ veranschaulicht nur die äußerlichen Merkmale der abgebildeten Figur, nicht die inneren Eigenschaften bzw. Charaktereigenschaften; den innerlichen Zustand allerdings schon. Durch den Gesichtsausdruck, durch die spezifische Körperhaltung und durch die Farbsymbolik – mit der die Schüler dieses Alters noch nicht vertraut sind – gibt das Bild die entsprechenden Emotionen wieder. Bei der Beschreibung der Figur müsste jeder Schüler automatisch mit Hilfe seiner Vorstellungskraft eine phantasievolle, bildhafte Geschichte kreieren können, und zwar unter Zuhilfenahme oben genannter Wörter, um die Eigenschaften der Figur plastisch und ausdrucksstark darzustellen.

Diese Aufgabe kann als kleine Fallstudie betrachtet werden, weil sie ein bemerkenswertes Ergebnis aufgezeigt hat:

- Beide Versuchsgruppen haben die Traurigkeit und den Kummer der dargestellten Person verspürt und diese Emotionen mit Hilfe positiver Charaktereigenschaften deutlich und gefühlsbetont zum Ausdruck gebracht. Es gab keinen einzigen Fall, wo ein Schüler negative Charaktereigenschaften genannt hätte. Außerdem wurden diejenigen Wörter genannt, die im Laufe der ersten Unterrichtsstunde der Fallstudienreihe, der „Märchenstunde“, genannt wurden, und zwar: *mitfühlend, human, warmherzig, aufopfernd, gläubig, fromm, offenherzig*. Gelegentlich wurden als Charaktereigenschaften auch die Wörter *arm* und *gläubig* sehr häufig genannt. Da die Wörter *arm* und *gläubig* auch bei der Beschreibung der Charakterei-

⁸⁴⁴ Vgl. Ciompi, Luc 1998; S.55-56.

⁸⁴⁵ Siehe im Anhang Abb.40.

genschaften der dargestellten Figur vorkamen, ist es offensichtlich, dass die Schüler inhaltliche Parallelen zu dem Mädchen aus dem Märchen „Die Sterntaler“ zogen. Als Ergebnis lässt sich feststellen, dass visuelle Unterstützung durch ein Bild der Gedächtnisspeicherung von Vokabular dienlich ist.

Hausaufgabe: Den Wortschatz unter Beachtung der Rechtschreibung wiederholen. Aufgabenstellung: *Findet selbständig weitere Antonyme zu den Wörtern. Ihr könnt im Wörterbuch nachschlagen oder Eltern, Verwandte und Bekannte befragen.*

5. Stunde: Die Stunde des „freien Aufsatzes“

Zur Realisierung dieser Fallstudie wurde das Bild, komplementär zum Inhalt des Märchens und des Gedichts⁸⁴⁶, ausgewählt. Die Schüler sollen nicht nur das Bild bzw. das, was sie auf dem Bild sehen, beschreiben, sondern sich eine Geschichte einfallen lassen, die die Auswahl des im Unterricht behandelten Wortschatzes zur Beschreibung der Charaktereigenschaften miteinbeziehen könnte. Zur Inspiration wird ruhige klassische Musik, passend zum Bild, als Hintergrundmusik eingesetzt.

Ziel dieser Fallstudie ist es, *die Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler* sowie ihre Fähigkeit, den *Bildinhalt als Inspiration zum Ausdenken phantasievoller Geschichten*⁸⁴⁷ zu gebrauchen, zu prüfen.

8.3.6 Auswertung des zweiten Aufsatzes

Für diese Fallstudie ist die oben genannte Aufgabenstellung sehr wichtig, denn es soll anhand von Schülerarbeiten festgestellt werden, *ob der im Unterricht behandelte Wortschatz im Gedächtnis der Schüler verankert ist*⁸⁴⁸.

Hier sind die Ergebnisse dieser Fallstudie:

Am Aufsatzschreiben haben sich 32 Schüler beteiligt, die 10 bis 11 Jahre alt waren.

846 Siehe im Anhang Abb. 41.

847 Was in dieser Arbeit als *Fähigkeit zur Abstraktion durch Assoziation*, die der *Ideenfindung* für das Kreieren eigener Geschichten dient, verstanden wird.

848 Die Ergebnisse sind den unten aufgeführten Tabellen 13 und 14 zu entnehmen.

Die gesamte Zahl der Aufsätze	Die Zahl der Aufsätze, in denen die in der Unterrichtsreihe durchgearbeiteten Wörter auftauchen	Die Zahl der Aufsätze, in denen das Bild nicht nur beschrieben wurde, sondern in denen eigene Geschichten zum Bild ausgedacht wurden
32	29	29

Tabelle 12: Zur Entwicklung der Schreibfertigkeiten der Schüler (eigene Darstellung)

8.3.6.1 Schülerleistungen unter dem Einfluss der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten

Die Auswertung der von den Probanden erbrachten Ergebnisse hat die Annahme, dass *der im Unterricht behandelte Wortschatz im Gedächtnis der Schüler verankert ist*, in ca. 93% der Fälle bestätigt.

Die Verstärkung der kognitiv-rationalen Ebene im Unterricht durch *Wortschatzerweiterung anhand eines Textes*⁸⁴⁹ hat dabei geholfen, die Probleme beim Schreiben der verankerten Wörter weitestgehend zu vermeiden. Ca. 98% der verankerten Wörter wurden von den Probanden fehlerfrei gebraucht und geschrieben.

Außerdem hat diese Fallstudie andere interessante Ergebnisse erbracht, welche Piagets und Ciompis Position⁸⁵⁰ revidieren, wonach die Stufe der *formalen oder propositionellen Operationen* erst im Alter von elf bis zwölf Jahren erreicht wird, was u.a. auch durch die Einbeziehung „des bloß Möglichen und Virtuellen ins Denken“⁸⁵¹ deutlich wird.

849 Siehe Tabelle oben im Kap. 6.4.4.1 *Wortschatzerweiterung anhand eines Textes*.

850 Siehe Ciompi, Luc 1998, S.55-59.

851 Ebd., S.56.

Proband Nr.	Zahl der verankerten Wörter	Verankerte Wörter
1	4	Geizig, reich, wohlhabend, bestrafen
2	9	Nicht arm, gutherzig, gutmütig, reich, nett, bemitleidend, helfend, Mitleid, hilfsbereit
3	4	Wohlhabend, reich, nachdenklich, traurig
4	11	Geizig, unbarmherzig, schadenfroh, undankbar, unfreundlich, egoistisch, gemein, boshaft, reich, wollend, kleinmütig
5	5	Reich, freundlich, nett, vornehm, arm
6	4	Verlassen, reich, Boshaftigkeit, Einsamkeit
7	7	Reich, bescheiden, steinreich, nett, geizig, ein Bettler, arm
8	3	Reich, glücklich, edel
9	2	Wohlhabend, nachdenklich
10	1	Gutmütig
11	4	Reich, boshaft, bestrafen, vornehm
12	0	0
13	4	Reich, freundlich, gehorsam, nicht allein gelassen
14	5	Arm, verschonen, beschützen, knauseriger Gesichtsausdruck, arm
15	8	Reich, wohlhabend, nicht gläubig, arm, Mitleid, gierig, edel, betteln
16	3	Hochmütig, glücklich, zufrieden
17	6	Gutherzig, liebenswert, reich, fröhlich, lebenswürdig, glücklich
18	9	Reich, knauserig, unfreundlich, hochnäsiger, egoistisch, böse, boshaft, schadenfroh, gleichgültig
19	4	Hochmütig, eingebildet, edel, reich
20	2	Bettelarm, arm
21	3	Reich, eitel, vornehm
22	1	Gut situiert ist
23	0	0
24	8	Reich, wohlhabend, egoistisch, gemein, arm, betteln, edel, streng
25	5	Einsam, gutmütig, Gutmütigkeit, reich, traurig
26	4	Reich, edel, adelig, angesehen
27	8	Reich, nachdenklich, abwesend, geizig, arm, betteln, nett, weggebend
28	3	Vornehm, arm, geizig
29	3	Wohlhabend, reich, edel
30	7	Reich, geizig, glaubt nicht an Gott, arm, Barmherzigkeit, Geizigkeit, geizig
31	4	Reich, besorgt, eingebildet, sich Sorgen machen
32	6	Freundlich, nicht arm, nett, betteln, fröhlich, glücklich

Tabelle 13: Wortschatzaktivierung durch den kreativen Schreibanstoß (eigene Darstellung)

Zahl der verankerten Wörter	Zahl der Probanden
0	3
1	2
2	2
3	6
4	8
5	3
6	2
7	2
8	3
9	2
11	1

Tabelle 14: Verankerung des Wortschatzes anhand von Visualisierung. Ergebnisse (eigene Darstellung)

Aus den einzelnen Ergebnissen der Fallstudien lassen sich jedoch folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Es ist den 10 bis 11 Jahre alten Probanden gelungen, sowohl den Wortschatz, der mit dem Text und dem Bild „Die Sterntaler“ und als Charaktereigenschaft mit der Hauptperson des Märchens verbunden war, als auch die Inhalte und Motive des Märchens auf eine andere Person sowie auf eine andere Situation bzw. Konstellation zu übertragen. Dabei wurde u.a. der Wortschatz angewendet, der bereits zwei Wochen zuvor im Unterricht erarbeitet und als Hausaufgabe aufgegeben worden war.

Ziel der ersten Fallstudienreihe war jedoch die Bestätigung der Hypothese, dass die Probanden in der entsprechenden Situation das früher erlernte Vokabular ohne einen Hinweis auf dessen Anwendung seitens der Lehrperson von sich aus aufgreifen würden, und dass das künstlerisch-literarische Konzept dazu seinen Beitrag leistet. Diese Hypothese hat sich bestätigt. Die erste Fallstudienreihe hat außerdem gezeigt, dass das im Unterricht unter Einbeziehung der Text-Bild-Musik-Interaktion assoziativ und praktisch

erarbeitete Vokabular von den Probanden zu einem späteren Zeitpunkt auch auf die anderen Bilder übertragen werden konnte. Dieses Ergebnis belegt die Annahme, dass das Bild als *mentaler Container* eines permanent neu erarbeiteten Wortschatzes im Unterricht dienen kann. Außerdem muss hier noch erwähnt werden, dass die Probanden auch die früher besprochenen Informationen auf das neue Bild⁸⁵² übertrugen. Die Fallstudienreihe bezeugt allerdings, dass eine hohe Anzahl von verankerten Wörtern nicht immer⁸⁵³ mit einer höheren Abstraktionsfähigkeit auf der Wortschatzebene einhergeht: In einem Fall hat der Proband die entsprechenden Begriffe als Charaktereigenschaften einfach aufgelistet. Es ist diesem Probanden auch nicht gelungen, sich eine eigene Geschichte zum Bild auszudenken. Diese beiden misslungenen Versuche bezeugen, dass er die Stufe der *formalen oder propositionellen Operationen* noch nicht erreicht hat. Und umgekehrt: Auch wenn verankerte Wörter in der selbst ausgedachten Geschichte des Probanden fehlen, kann er trotzdem eine hohe Abstraktionsfähigkeit auf der Situationsebene⁸⁵⁴ aufweisen. Alle drei Probanden, in deren Geschichten kein verankertes Wort auftaucht, weisen trotzdem eine hohe Abstraktionsfähigkeit auf der Situationsebene auf. Logischerweise ist es noch schwieriger für Probanden, die erst 10 bis 11 Jahre alt sind, den nächsten Schritt zur *Verbindung von Wortschatz- und Situationsebene* zu machen. Trotzdem besitzen 22 von den 32 an der Studie beteiligten Probanden diese Fähigkeit, d.h. es ist ihnen gelungen, trotz ihres Alters die *propositionalen Operationen* darzustellen. Dabei waren die Probanden nicht nur mit verbalen Propositionen – Wortschatz, Satzbau und der Kohärenz zwischen Sätzen – konfrontiert, sondern sie mussten vom non-verbalen, symbolischen Gegenstand (in diesem Falle einem Bild) ausgehend, die verbalen Propositionen generieren und verbalisieren. Der letzte Schritt musste außerdem noch mit den zusätzlichen verbalen Propositionen – u.a. dem in der Unterrichtsreihe durchgearbeiteten Wortschatz – verknüpft werden.

Damit wird festgestellt, dass die intensive Auseinandersetzung mit den affektiven Komponenten, d.h. die Thematisierung von moralisch-ethischen

852 Siehe Abb. 40 sowie Abb. 41 im Anhang (Quelle: Kaminski, Marion: Tiziano Vecellio, genannt Tizian: 1488/1490-1576. 1998, S.39 und Pedrocco, Filippo: Tizian; 1997, S.31).

853 Siehe dazu Ergebnisse in Tabelle 13.

854 Vgl. die vom Probanden dargestellte Situation bzw. die von ihm ausgedachte Geschichte, die er „Madam Cardellapur“ benannt hat.

Begriffen und Wertesystemen anhand des künstlerisch-literarischen Konzepts unter Einbeziehung von Musik und Malerei, die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten des Kindes voranbringt. Dieser Prozess führt zur Entwicklung eines freien Denkens und *eines Prozesses der Wissensreaktivierung*, d.h. er führt zum direkten Zugriff auf das mentale Bild des Vorwissens auf der lexikalischen und inhaltlichen Ebene, was für alle schulischen Fächer von großer Bedeutung ist.

2. In seinem Werk beschreibt Ciompi⁸⁵⁵ die Ergebnisse der Untersuchungen von Spitz, Gouin-Décarie und Escalona und betont, dass erst in den späteren Phasen (ab 11 bis 12 Jahre), welche für die Entwicklungsphase *Erreichen persönlicher Unabhängigkeit* sowie *Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen*⁸⁵⁶ charakteristisch sind, das „moralische Bewußtsein“ mit der „*Gerechtigkeit* als zentrale Norm“ erlernbar ist.

Die Auswertung der Fallstudie hat gezeigt, dass *Gerechtigkeit* und die damit verbundene *Fähigkeit zur Kooperation* bereits von den 10jährigen Probanden thematisiert wird. Insgesamt 9 Aufsätze – selbst ausgedachte Geschichten – wurden diesem Schwerpunkt gewidmet. Hier sind zwei Beispiele, die besonders gelungen und beweiskräftig sind:

- *Es war einmal ein Mädchen, das hatte im Kopf nur Streiche und Schabernack. Sie schüttete Betonpulver in den Stadtbrunnen oder verstopfte das Klo des Bürgermeisters. Eines Tages veranstaltete der Bürgermeister eine Besprechung. Alle waren sich einig: Es musste aufhören. Also sagten sie am nächsten Tag: „Was hast du lieber: Einsamkeit und Streiche oder Gesellschaft ohne Streiche?“ Sie sagte: „Streiche und Einsamkeit“. Daraufhin bauten die Bürger heimlich einen Turm im Wald, ganz versteckt. Als er fertig gebaut war, schleppten sie in der Nacht das Mädchen in den Turm und verschlossen die Tür. Als das Mädchen aufgewacht war, merkte sie das sie gefangen war. Und wenn sie noch nicht gestorben ist, so spielt sie sich selbst noch die Streiche. Ende*

855 Vgl. Ciompi, Luc 1998, S.59-60.

856 Ciompi, Luc 1998.

- *In einem großen Schloss lebte einmal eine reiche Frau Namens : Edelgard. Sie war Bürgermeisterin über ein kleines Dorf. Alle Einwohner des Dorfes außer sie, waren arm. Sie war nicht gläubig und klaute ohne Mitleid jedem Dorfbewohner das Geld. Sie wurde immer gieriger, so dass nach einer Zeit die Leute kamen und vor ihrer Haustür bettelten. Darauf stellte sie 20 Wachen an, die alle Leute die vor ihrer Tür bettelten verbrannten! Dem ganzen Volk ging es schlecht, bis sie eines Tages die Wachen überrümpeln konnten und sich all` ihr Geld wieder mitnahmen.*

Die zwei oben erläuterten Punkte 1 und 2 könnte man mit der permanent steigenden Frühentwicklung des Kindes begründen (seit etwa 1950). Aber zu den gleichen Ergebnissen wie Havighurst (1953) kommen später auch die Wissenschaftler Dreher & Dreher (1985)⁸⁵⁷, die feststellen, dass „die Entwicklungsaufgaben an die *biologischen Prozesse* gebunden sind.“⁸⁵⁸ Auch die Veränderungen in der Entwicklung werden aufgehoben, aber nicht altersbedingt, sondern „kultur- und wertgebunden“ (Flammer, 1996; Lerner, 2002). So heißt es bei Garbe, dass „[...] Menschen nicht nur aktiv ihre eigenen Entwicklungsziele verfolgen, sondern auch durch den sozio-kulturellen Kontext beeinflusst werden.“⁸⁵⁹ Damit wird gesagt, dass *die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen des Unterrichts* in Verknüpfung mit dem Fächer verbindenden Ansatz und auf Basis des künstlerisch-literarischen Konzepts mit der Akzentuierung auf die moralischen Begriffe und Wertesysteme die *Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen* altersmäßig beschleunigt und festigt.

8.3.6.2 Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibweise im Rahmen der Studie

Die Auswertung und Analyse der entsprechenden Fallstudie spiegelt die Motive aus dem Märchen „Die Sterntaler“ wider und legt die Schwerpunkte der durchgeführten Unterrichtsreihe durch die Verwendung von Gegensätzen

⁸⁵⁷ Vgl. mit der Tabelle 25 im Anhang.

⁸⁵⁸ Siehe in: Garbe, Christine [u.a.] 2006; S. 115-154.

⁸⁵⁹ Ebd. S.125

fest: reich-arm, Besitzer-Bettler, böses Handeln-Strafe (auch Gottesstrafe), Waisenkind-adoptiertes Kind. Obwohl das Bild⁸⁶⁰ weder direkte noch indirekte Verbindung zu solchen Motiven herstellt, bringen die Probanden in ihren eigenen Geschichten nicht das zum Ausdruck, was sie explizit auf dem Bild sehen, sondern das, was sie innerlich (seelisch) bewegt, z.B.:

Geschichte: Es war eine sehr nette reiche Frau. Die in einem sehr hochliegenden Haus wohnte vonaus man einen tollen Blick hatte. Doch früher war sie sehr arm und wurde adoptiert von sehr bemitleidenden leuten. Bevor sie adoptiert wurde hatte sie sehr leiden müssen. Jetzt als erwachsene Frau ist sie sehr helfend und hat sehr viel Mitleid mit armen Leuten, denn sie selber ist ja nun sehr reich. Oft sah sie arme Kinder und dachte dann gleich an ihre Kindheit zurück. Oft kamen Kinder die auch arm waren zu ihr. Sie war immer für die armen Kinder da und hatte selbst schon Kinder adoptiert um den Kindern zu helfen. Wenn andere Kinder sie besuchten war sie immer hilfsbereit und jeder Situation durften sie zur ihr kommen. Das Bild zeigt gerade wie sie zu Kindern geht um ihnen zu helfen, wenn die Kinder da waren gab sie ihnen alles was sie haben wollten!

Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist der Satzteil, „Das Bild zeigt gerade wie sie zu Kindern geht um ihnen zu helfen...“, weil die Person auf dem Bild sitzend dargestellt ist. Die Fähigkeit, sich in etwas oder in jemanden hineinzudenken, d.h. eigene Reflexion über die besprochenen Schwerpunkte der Unterrichtsreihe zum Ausdruck zu bringen, wird von der Einbildungskraft des Probanden gesteuert, wie dies zunächst theoretisch im Kapitel „Emotion“ dargestellt wurde.

Basierend auf den oben beschriebenen Ergebnissen und Schlussfolgerungen lässt sich behaupten, dass *die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen des Unterrichts* auf der Grundlage des Fächer verbindenden Ansatzes und des künstlerisch-literarischen Konzepts mit der Akzentuierung auf moralisch-ethische Begriffe und Wertsysteme auch zur Entwicklung und Festigung persönlicher moralisch-ethischer Werthaltungen beiträgt, was für das spätere Sozialverhalten sehr wichtig ist.

Der letzte Punkt als Ergebnis der Fallstudie ist auch deshalb interessant, weil

⁸⁶⁰ Siehe im Anhang Abb. 41.

die Unterschiede der geschlechtsbedingten, emotionalen und rationalen Lese-weise⁸⁶¹ thematisiert wurden. Die oben detailliert beschriebene Fallstudie belegt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur lese-, sondern auch schreibbezogen sind: Die weiblichen Probanden neigen mehr dazu, die Gefühle und Emotionen zu thematisieren, wogegen die Geschichten von männlichen Probanden rationaler, d.h. realitätsnah-projiziert und lösungsorientiert sind. *Diese Tatsache dient als eine der Bestätigungen, dass Lese- und Schreibakte einander überlappen.*

8.4 Vergleich von Ergebnissen der Versuchsgruppen

Zum Verlauf einer ähnlich konzipierten, an einer anderen Schule mit gleichaltrigen Schülern der gleichen Klassenstufe durchgeführten Fallstudie wurde das Bild – in diesem Fall aber *redundant* zum Inhalt des Märchens und des Gedichtes⁸⁶² – ausgewählt. Die Schüler sollten nicht nur das Bild beschreiben, d.h. was sie konkret auf dem Bild sehen, sondern sich eine Geschichte einfallen lassen, wobei überprüft werden sollte, ob die Schüler bei der Charakterisierung der Figur auf den behandelten Wortschatz zurückgreifen würden. Zur Inspiration wurde ruhige, klassische Musik, die zur Darstellung im Bild passend ausgewählt war, als Hintergrundmusik gewählt. Es handelt sich hier um diejenige Fallstudie, die oben bereits als „Musikstunde“ analysiert wurde. Dabei wurde zunächst vergessen, die Musik anzustellen. Daraufhin meldete sich einige Minuten später ein Proband mit der Bitte, *ob es möglich wäre, die begleitende ruhige Musik während der Arbeitsphase zu hören.*

Nebenziel dieses Unterrichts war es auch, *die Entwicklung der Ausdrucks- und Schreibfertigkeiten der Schüler und die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit zu fördern.*

Für diese Fallstudie war die oben genannte *Redundanz* der Text-Bild-Verbindung sehr wichtig, denn es sollte anhand von Schülerarbeiten festgestellt werden, inwieweit die Redundanz der Text-Bild-Verbindung – im Gegensatz zur

861 Simon Baron-Cohen, 2006; Werner Graf, 1996; Ursula Christmann & Cornelia Rosebrock in: Bettina Hurrelmann, Norbert Groeber, 2006. Siehe auch im Kapitel 2.3 *Gegenwärtige Schwerpunkte des Leseunterrichts. Einige Kritikpunkte.*

862 Siehe im Anhang Abb. 42.

Divergenz und Komplementarität der Text-Bild-Verbindung – die Fähigkeiten der Schüler zum Phantasieren und zur Abstraktion beeinflusst und ob die *Entwicklung der Schreibfertigkeiten der Schüler* davon abhängig ist.

An dieser Fallstudie nahmen 31 Probanden teil (die zweite Versuchsgruppe). Alle 31 Probanden haben die selbst ausgedachten Geschichten der Fortsetzung des Märchens gewidmet. Die Auswertung der Studie zeigt, dass die Einbildungskraft der Probanden durch die *Redundanz* der Text-Bild-Interaktion beschränkt wird, und dadurch, dass sich die Probanden in die Lage der handelnden Person hinein versetzt haben, haben alle 31 Probanden die möglichen Lösungsangebote für die Zukunft des Mädchens beschrieben. Deswegen enthalten alle Aufsätze rationale Vorschläge. Da die handelnde Person des Märchens den Probanden sehr imponiert hat – aufgrund ihres Charakters und ihrer guten Taten – waren alle der Meinung, dass der Reichtum das Mädchen nicht verändern wird. Es wird später, wie auch schon vorher, den Armen helfen: Geld spenden, Waisenhäuser gründen, Kinder adoptieren, etc. Dies bedeutet, dass die *Redundanz* der Text-Bild-Verbindung kraft ihrer Vorprogrammierung durch die Darstellung die Einbildungskraft und Abstraktionsfähigkeit der Probanden beschränkt: Es wurde keine einzige Geschichte erdacht, in der der in der Unterrichtsreihe behandelte Wortschatz und/oder die Märchen- und Gedichtmotive auf eine andere, selbst ausgedachte handelnde Person oder eine ähnliche Situation übertragen wurden.

Zur zweiten Frage, ob die *Entwicklung der Schreibfertigkeiten der Schüler* von der Art der Text-Bild-Verbindung abhängig ist, lässt sich Folgendes feststellen:

1. Die Probanden gebrauchen in ihren Fortsetzungen des Märchens das im Unterricht behandelte Vokabular, aber die Zahl der Wörter wird auch durch die *Redundanz der Text-Bild-Verbindung* beschränkt: Die Probanden gebrauchen nur Synonyme, keine Antonyme in ihren Fortsetzungen, denn Antonyme würden das Mädchen negativ charakterisieren.
2. Die Wörter sind zu ca. 98% korrekt geschrieben.
3. Was den *sprachlichen Ausdruck* anbelangt, so klingen die Aufsätze ziemlich ausdruckslos, weil die Geschichten keine Emotionalität, sondern nur rationale Vorschläge enthalten. Dieses Ergebnis ist ein weiteres Zeugnis dafür, dass, damit die Sprache ausdrucksvoller ist, man Unterstützung auf

der emotionalen Ebene braucht, die automatisch zur Phantasie- und Abstraktionsverstärkung führt und damit alle sprachlichen Barrieren bricht. Hiermit wird belegt, dass die Musik und eine nicht-redundante⁸⁶³ Text-Bild-Verbindung viel dazu beitragen können.

8.5 Auswertung des Fragebogens II

Nach der Durchführung der Unterrichtsreihe (jeweils fünf oben präzise beschriebene Unterrichtsstunden an jeder Schule) und den dazugehörigen Fallstudien wurde den Probanden der Fragebogen II zum Ausfüllen gegeben. Ziel war, herauszufinden, wie die Probanden dem Ansatz von Text-Musik-Bild-Verbindung im Unterricht gegenüberstehen, ob sich ihre Meinung dem Bild, der Musik und der Lyrik gegenüber geändert hat, ob sie die Arbeit am Wortschatz interessant bzw. uninteressant finden und inwieweit die Wortschatzerweiterung dem Aufsatzschreiben geholfen hat. Hier sind die Antworten der Probanden.

1. Frage: Klingen Lyrik- und Prosatexte mit musikalischer Begleitung schöner?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	26	3	3

2. Frage: Fördert leise Musik während des Unterrichts deine Kreativität?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	19	6	7

3. Frage: Verstärkt ruhige Musik deine Phantasie bei der Bildbeschreibung?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	17	10	5

⁸⁶³ Siehe Doelker, Christian 2006, S.27-38.

4. Frage: Findest du die Arbeit mit den Bildern interessant?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	18	6	7; 1 Proband hat mit <i>Kommt auf die Bilder an</i> geantwortet

5. Frage: Hat dir die Arbeit mit dem behandelten Wortschatz gefallen?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	22	5	5; 1 Proband hat mit <i>etwas</i> geantwortet

6. Frage: Hat dir die im Voraus durchgeführte Arbeit am Wortschatz (Synonyme, Antonyme) beim Aufsatzschreiben geholfen?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	13	5; 2 Probanden haben <i>nein</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt	15; 2 Probanden haben <i>nein</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt

1 Proband hat die Frage nicht beantwortet.

7. Frage: Ist das Aufsatzschreiben für dich interessanter geworden?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	12; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt	10	9; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt

8. Frage: Ist das Aufsatzschreiben für dich leichter geworden?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
32	1 mit dem Vermerk <i>naja</i>	14	6

9. Frage: Falls das Aufsatzschreiben für dich leichter geworden ist, beschreibe bitte präzise, wodurch?

Zahl der Probanden	Unbeantwortet	Beantwortet
32	22	10 1 Proband: <i>Die Arbeit mit den Wörtern hat mir geholfen etwas besser in Aufsätzen zu sein</i> 2 Proband: <i>Durch die leise Musik kann ich mich besser konzentrieren.</i> 3 Proband: <i>Durch die Musik habe ich etwas fantasiert. Da bringe ich immer gute Ideen</i> 4 Proband: <i>Durch den Wortschatz.</i> 5 Proband: <i>Weil ich die Geschichte kenne ist der Aufsatz einfach</i> 6 Proband: <i>Es wird nicht leichter.</i> 7 Proband: <i>Wenn ich das Thema und den Inhalt in etwa kenne kann ich mich besser vorbereiten.</i> 8 Proband: <i>Es ist ein bisschen leichter durch Synonyme und Antonyme geworden. Durch diese beiden Wortarten fällt es einem leicht den Aufsatz zu schreiben.</i> 9 Proband: <i>Es ist mir etwas leichter gefallen, durch die Wörter die wir geübt haben</i> 10 Proband: <i>Mir viel den Aufsatz schreiben leicht weil die Wörter die wir durch genommen hatten konnte man gut einsetzen!</i>

Tabelle 15: Die Auswertung der Antworten zum Fragebogen II (erste Versuchsgruppe). Eigene Darstellung

1. Frage: Klingen Lyrik- und Prosatexte mit musikalischer Begleitung schöner?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	25; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt	2	4; 1 Proband hat <i>ja</i> und <i>teilweise</i> angekreuzt

2. Frage: Fördert leise Musik während des Unterrichts deine Kreativität?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	28; 1 Proband hat den Vermerk <i>Auf jeden Fall</i> gemacht	–	3

3. Frage: Verstärkt ruhige Musik deine Phantasie bei der Bildbeschreibung?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	21; 1 Proband hat den Vermerk <i>sehr</i> gemacht	3	7

4. Frage: Findest du die Arbeit mit den Bildern interessant?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	11	5	15

5. Frage: Hat dir die Arbeit mit dem behandelten Wortschatz gefallen?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	15	5	12; 2 Probanden haben mit <i>naja</i> und 1 Proband mit <i>es geht</i> geantwortet

6. Frage: Hat dir die im Voraus durchgeführte Arbeit am Wortschatz (Synonyme, Antonyme) beim Aufsatzschreiben geholfen?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	8	4; 2 Probanden haben dazu <i>im Aufsatzschreiben hatte ich nie Probleme</i> und <i>Ich habe keine Rechtschreibprobleme</i> vermerkt	19; 2 Probanden haben dazu den Vermerk <i>es geht</i> und <i>ein bisschen</i> gemacht

7. Frage: Ist das Aufsatzschreiben für dich interessanter geworden?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	14; 1 Proband hat dazu <i>Ich habe davor schon gern geschrieben</i> vermerkt	8	9; 1 Proband hat dazu <i>etwas</i> und <i>ein bisschen</i> vermerkt

8. Frage: Ist das Aufsatzschreiben für dich leichter geworden?

Zahl der Probanden	Ja	Nein	Teilweise
31	11	7	12

9. Frage: Falls das Aufsatzschreiben für dich leichter geworden ist, beschreibe bitte präzise, wodurch?

Zahl der Probanden	Unbeantwortet	Beantwortet
31	9	<p>22, spezifiziert :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proband: <i>Durch die Musik.</i> 2. Proband: <i>Die Bildbeschreibung hat mir (sehr) gefallen.</i> 3. Proband: <i>Durch die Musik.</i> 4. Proband: <i>Weil ich mehr Wörter kannte die ich benutzt habe</i> 5. Proband: <i>Mir hat es geholfen das wir alles einfach noch mal durchgegangen sind.</i> 6. Proband: <i>Mir hat die Arbeit mit den andere Schülern ein bisschen geholfen.</i> 7. Proband: <i>Es ist mir bei einigen Wörtern leichter gefallen mit dem Wortschatz.</i> 8. Proband: <i>Für mich hat sich nichts geändert</i> 9. Proband: <i>Der Meinungs austausch und der Wortschatz haben mir geholfen.</i> 10. Proband: <i>Durch die Musik.</i> 11. Proband: <i>Der neue Wortschatz hat mir geholfen.</i> 12. Proband: <i>Wegen den vielen Vokabeln.</i> 13. Proband: <i>Es ist zwar nicht leichter geworden, aber es hat mir sehr viel Spaß gemacht, dieses Bild zu beschreiben</i> 14. Proband: <i>Dadurch ich noch nie Aufsätze geschrieben habe, hatte ich Angst, aber es ist total einfach!</i> 15. Proband: <i>Wegen dem Wortschatz und verschiedenen Charaktereigenschaften.</i> 16. Proband: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Durch das Bild.</i> 2. <i>Durch die leise Musik.</i> 3. <i>Durch die ruhe in der Klasse.</i> 4. <i>Und durch den Wortschatz.</i> 17. Proband: <i>Weiß nicht. (Die Arbeit im Wortschatz hat mir sehr</i> 18. Proband: <i>durch alle Wörter</i> 19. Proband: <i>Durch die Wortschatzübungen, lernt man mehre Wörter. Das hilft einem.</i> 20. Proband: <i>Dadur, dass wir das Bildgeschen und beschrieben haben. Und die Adjektive vorher aufgeschrieben haben.</i> 21. Proband: <i>Dadurch das die Musik lief und auch ein bischen weil wie Antonyme und Synonyme geübt und besprochen haben.</i> 22. Proband: <i>Weil die schöne Musik im Hintergrund war und es entspannt war.</i>

Tabelle 16: Die Auswertung der Antworten zum Fragebogen II (zweite Versuchsgruppe). Eigene Darstellung

Ein Proband hat mit „Im Aufsatzschreiben hatte ich nie Probleme“ geantwortet. Zu diesem Probanden gehört auch dessen Aussage als „13. Proband“ zur Frage Nr. 9.

8.6 Vergleich der Schülerleistungen vor und nach der Durchführung des Experiments

Wie die Ergebnisse der Auswertung des Fragebogens II zeigen, haben sich die Einstellungen der Probanden gegenüber der die Phantasie anregenden Musik und der Bildbeschreibung positiv verändert. Dabei muss betont werden, dass es nicht zufällig ist, dass eine ganze Reihe von Probanden bei der ersten Durchführung der ersten Fallstudienreihe auf die Fragen 6 und 8 eine negative Antwort geben (auf die 8. Frage haben sogar 14 Probanden mit *Nein* geantwortet). In der zweiten Durchführung der ersten Fallstudie wurde auf die Fragen 4, 5, 6 und 8 vorwiegend mit *teilweise* geantwortet, denn die Unterrichtsreihe von 5 bis 6 Einheiten reicht für solch einen umfassenden, für die Probanden zur Zeit der Beteiligung an den Fallstudien noch nicht bekannten Ansatz, nicht aus. Wie bereits mehrmals im theoretischen Teil der Arbeit erwähnt, braucht dieser Ansatz viel Zeit, Kreativität und Anstrengung von beiden Seiten: Sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Schüler. Nichtsdestoweniger zeigt dieser Ansatz Wirkung, denn bereits nach kurzer Zeit (5 bis 6 Unterrichtseinheiten) zeigen sich positive Veränderungen in ihren Leistungen⁸⁶⁴.

Außerdem wurde aus den Beobachtungen während der Studien und in den Pausen Folgendes festgestellt:

1. Die Schüler sind im Unterricht motivierter geworden.
2. Beim Lesen eines Textes sind sie aufmerksamer geworden, indem sie aus eigener Initiative nach unbekanntem Wörtern suchten. Einigen machte es ganz einfach Spaß, zu Wörtern Antonyme oder semantische Felder zu finden. So wurde in einer Pause beispielsweise gewettet, wer die meisten Wörter findet.
3. Es bestand Bedarf an Musik während des Unterrichts, allerdings nicht immer, sondern in erster Linie beim Schreiben, was vor Durchführung der Fallstudien oder am Anfang der ersten Fallstudienreihe nicht der Fall war.
4. Die Schüler der 1. Versuchsgruppe haben zum Schluss immer versucht zu erraten, worum es sich bei einem Bild handeln könnte.
5. Die Schüler ziehen das Aufsatzschreiben dem Nacherzählen vor.

⁸⁶⁴ Siehe dazu auch die Auswertungen.

8.7 Durchführung der zweiten Fallstudienreihe

Die zweite Fallstudienreihe von 2 Unterrichtseinheiten wurde der Überprüfung der Annahme gewidmet, ob die Instruktionen und zusätzlichen Informationen im Rahmen des Fächer verbindenden bzw. fächerübergreifenden, interkulturellen Ansatzes eine inferenzbildende und kohärenzfördernde Wirkung auf die Schüler ausüben können, wodurch das Leseverstehen sogar *nicht-altersgemäßer* Texte ermöglicht werden könnte.

Diese Fallstudienreihe wurde in der dritten Klasse einer Grundschule durchgeführt.

8.7.1 Durchführung der ersten Unterrichtseinheit der zweiten Fallstudienreihe

Es wurde den Schülern angeboten, einen Text aus einem völlig fremden Kulturkreis zu lesen. Das Leseverstehen wurde durch die fremden Begriffe im Text sowie durch die kulturgeschichtlichen Informationen – der Text behandelt ein historisches Thema – erschwert.⁸⁶⁵ Die Schüler haben am Anfang des Unterrichts selbständig den Text gelesen und die ersten zwei Fragen des Fragebogens⁸⁶⁶ beantwortet. Wenn die Schüler beim Verstehen von Fragen Probleme hatten, gab die Lehrperson Hilfestellung. Hier sind die Ergebnisse der Auswertung der ersten zwei Fragen.

1. Frage: Wie hast du den Text verstanden?

Zahl der Probanden	alles	nicht alles	ganz wenig	nichts
23	–	15; 1 Proband hat auch <i>ganz wenig</i> angekreuzt	7; 1 Proband hat auch <i>nicht alles</i> angekreuzt	1

⁸⁶⁵ Siehe Text im Anhang, unter Abschnitt IV: Materialien für die Fallstudie „Russische Byliny“.

⁸⁶⁶ Siehe den Anfang des folgenden Fragebogens.

2. Frage: Was war der Grund? Was hat dich gehindert, den Text besser zu verstehen?

Zahl der Probanden	unbekannte Wörter, Benennungen, Begriffe usw.	Informationen über völlig fremde Kultur	die Masse von Information	langweilige/uninteressante Informationen	die Eigenartigkeit des Textes
23	9; 7 Probanden haben auch <i>Informationen über völlig fremde Kultur</i> angekreuzt	9; 7 Probanden haben auch <i>unbekannte Wörter, Benennungen, Begriffe usw.</i> angekreuzt	1	4; 1 Proband hat auch <i>Informationen über völlig fremde Kultur</i> angekreuzt	–

Tabelle 17: Kohärenzbrüche als Störfaktor beim Leseverstehen (eigene Darstellung)

Nachdem sie die ersten zwei Fragen beantwortet hatten, wurden die Schüler gebeten, den Fragebogen zur Seite zu legen und gemeinsam mit der Lehrperson einige Bilder anzuschauen. Zuerst wurde den Schülern ein Schema⁸⁶⁷ gezeigt: Anhand dieses Schemas wurden einige historische Informationen über den westeuropäischen Kulturkreis veranschaulicht, die den Schülern wiederum dabei helfen sollten, Informationen über den eurasischen Kulturkreis – vor allem den des *Heiligen Rus'* – besser zu verstehen. Danach wurden anhand von Bildern⁸⁶⁸ die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen – dem *Rittertum in Europa* und der *Bogatyre in Rus'* – erklärt. Dazu wurden zusätzliche Informationen gegeben, und zwar durch die Veranschaulichung mit Hilfe von Bildern⁸⁶⁹, durch Instruktionen seitens der Lehrperson sowie durch eine Klassendiskussion. Anschließend wurde der Text das zweite Mal vorgelesen. Am Ende des Unterrichts wurden die restlichen Fragen des Fragebogens von den Schülern beantwortet. Die Antworten sahen folgendermaßen aus:

867 Siehe Anhang, Tabelle 26: *Das Rittertum in Europa*.

868 Siehe Abb. 43 und Abb. 44 im Anhang.

869 Siehe Anhang Abb. 45 und Abb.46. (Quelle: Lang, Walter K.: *Das Heilige Rußland. Geschichte, Folklore, Religion in der russischen Malerei des 19. Jahrhunderts*; 2003, S.153 u. S.166).

1. Frage: Was hat dir geholfen, den Text beim zweiten Mal besser zu verstehen?

Zahl der Probanden	zusätzliche Erklärungen der Lehrperson zum Inhalt des Textes	Bilder und Tabellen	Beides
23	6; 1 Proband hat auch <i>Bilder und Tabellen</i> angekreuzt	7; 1 Proband hat auch <i>zusätzliche Erklärungen der Lehrperson zum Inhalt des Textes</i> angekreuzt	10

Tabelle 18: Zum Überwinden der Kohärenzbrüche auf der inferenziellen Ebene unter dem interkulturellen Ansatz (eigene Darstellung)

2. Frage: Was ist deiner Meinung nach für dich hilfreicher?

Zahl der Probanden	einen unbekanntem Text zu lesen und danach die Erklärungen der Lehrperson anzuhören	wenn die Lehrperson zunächst alles zum Thema erzählt, anschließend Fragen beantwortet und danach einen Text zum Lesen austellt
23	5	18

Tabelle 19: Äußerungen der Probanden zur Reihenfolge Text ↔ Bild (Eigene Darstellung)

3. Frage: Nach den Erklärungen der Lehrperson zum Textinhalt findest du den Text:

- a) uninteressant und langweilig, wie zuvor?
- b) viel interessanter?
- c) sehr interessant und spannend?

Zahl der Probanden	uninteressant und langweilig wie zuvor	viel interessanter	sehr interessant und spannend
23	–	11	12

Tabelle 20: Zur Steigerung der Motivation unter dem fächerübergreifenden und interkulturellen Ansatz (eigene Darstellung)

Anhand der in dieser Tabelle aufgeführten, quantitativ ausgewerteten Ergebnisse, lässt sich feststellen, dass der fächerübergreifende und interkulturelle Ansatz – durch Erläuterungen zum Rittertum in Europa und zu den Bogatyre in Rus’ unter der Fächerverbindung von Deutsch+Geschichte+Kunst sowie durch *Instruktionen von außen und Hilfestellung seitens der Lehrkraft* – das Leseverstehen positiv verstärkt und die Einstellung zum Text stark verändert. Durch die positive Einstellung zum Text wird auch die Lesemotivation offensichtlich deutlich verstärkt.

4. Frage: Würdest du eine der russischen Byliny auf Deutsch lesen wollen?

Zahl der Probanden	Ja, gute Idee	Nicht unbedingt	Nein
23	10	11	2

Tabelle 21: Der negative Einfluss der Kohärenzbrüche beim Lesen auf die Lesemotivation. Eigene Darstellung

Nach den Ergebnissen zur 6. Frage würden 8,7% der Schüler eine russische Bylina nicht lesen, 47,8% nicht unbedingt und 43,5% gerne lesen wollen. Diese Tatsache kann man damit begründen, dass die Probanden unmotiviert bzw. nicht bereit sind, die komplizierten Texte ohne zusätzliche Hilfestellung von außen zu lesen bzw. zu verstehen. Wie bereits oben beschrieben, wurde in der Unterrichtsreihe so verfahren, dass die Probanden den Text „Russische Bogatyre“ aus dem fremden Kulturkreis selbstständig lesen sollten. Das Ergebnis war, dass 100% der Probanden von dem Text wenig verstanden. Deshalb haben sie jetzt psychologisch bedingte Probleme, die Texte aus dem fremden Kulturkreis ohne Hilfestellung zu lesen, was *motivationshindernd* wirkt. Deswegen antworten die Probanden auf die Frage 4: „Was ist deiner Meinung nach für dich hilfreicher?“ zu 78,3% mit „Wenn die Lehrperson zunächst alles zum Thema erzählt, anschließend Fragen beantwortet und danach einen Text zum Lesen austeilt“. Infolgedessen wird die unterstützende Rolle der Lehrperson beim fächerübergreifenden, interkulturellen Zugang zum Text notwendig, um die Motivation, das Interesse für das Thema und das davon abhängige Leseverstehen zu fördern. 78,3 % der Probanden haben sich sehr positiv zu dieser Vorgehensweise geäußert, weil sie den Probanden geholfen hat, den Text besser zu verstehen und mittels Beteiligung im offenen Klassengespräch viel Freude zu haben.

Die beiden Fallstudien wurden nicht zeitlich direkt hintereinander durchgeführt. Deshalb wurde befürchtet, dass die Probanden – nach der Erklärung der entsprechenden Begriffe anhand von visuellen Mitteln (Bilder) und nach der Durchführung des Klassengesprächs beim zweiten Lesen/Lautlesen des Textes – nicht mehr imstande sein würden, sich daran zu erinnern, was die fremden Begriffe bedeuten. Die Studie zeigte jedoch, dass die parallele Veranschaulichung und Bedeutungserklärung der Begriffe dazu führte, dass ihre Bedeutung fest im Gedächtnis der Probanden eingeprägt war. Diese

Tatsache dient noch als zusätzlicher Beweis dafür, dass Bilder im Unterricht als mentale Container zur Speicherung des Wortschatzes verwendet werden können.

Es gibt ein weiteres Argument dafür, dass im Unterricht bei der Auseinandersetzung mit einem für die Schüler neuen Thema so verfahren werden sollte, dass *zuerst die Lehrperson alles zum Thema erzählen und die auftretenden Fragen der Lernenden beantworten sollte und erst danach der Text gelesen werden kann*. Diese Argumente sind die in Kapitel 4.2. ausführlich beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die besagen, dass ein Leser im Leseprozess den Textinhalt mit eigenem Vorwissen verknüpft und ein eigenes „Situationsmodell“ kreiert⁸⁷⁰. Bei mangelndem (Vor-)Wissen bestünde nämlich sonst die Gefahr der Ausbildung eines beschränkten „Situationsmodells“, wofür in einer Fallstudie der entsprechenden Fallstudienreihe ein gutes Beispiel zu finden ist⁸⁷¹. Hier ist das beschränkte „Situationsmodell“ des Probanden: *Sieht auch so aus als ob es ein Bild 60er 70er ist, weil die Frau es aufgeplusterte Ärmel hat. Das war Mode in der Zeit.*

Freilich gibt es in der didaktischen Diskussion eine Position, die besagt, dass eben die *Irritationsstellen* als Impulse zur Beseitigung der Vorwissensdefizite dienen können und deshalb vorteilhaft sind. Aber dabei besteht auch die Gefahr, dass diese Impulse viel zu spät oder nie zur Wirkung gelangen.

1. Frage: Würdest du dir einen Zeichentrickfilm über die russischen Bogatyre ansehen?

Zahl der Probanden	Ja, gute Idee	Nicht unbedingt	Nein
23	16	7	–

Tabelle 22: Über die Visualisierung zur Lesemotivation (eigene Darstellung)

Dieses Ergebnis zeigt, dass bei 70% der Probanden durch das Mittel der Visualisierung ein stärkeres Interesse an der fremden Kultur geweckt wird.

⁸⁷⁰ Ausführlicher dazu in Kap.4.2 *Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens in Bezug auf das Thema dieser Arbeit.*

⁸⁷¹ Siehe Abb. 41 in: Abschnitt III: Materialien für die erste Fallstudienreihe im Anhang und die Fallstudie zur 5. Stunde im empirischen Teil dieser Arbeit.

2. Was findest du interessanter?

Zahl der Probanden	Märchen	Byliny	Beide gleich interessant
23	5	2	16

Tabelle 23: Die Äußerungen der Probanden zur Frage nach der Rezeption der „benachbarten“ Literaturgattungen (eigene Darstellung)

70% der Probanden finden die aus einer für sie ganz fremden Kultur stammenden Byliny genau so interessant wie Märchen.

8.7.2 Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit der zweiten Fallstudienreihe

Am Klassengespräch haben sich 100% der Probanden beteiligt. Dabei stellte sich heraus, dass sie noch nie etwas von russischen Byliny (Sagen) oder russischen Bogatyre gehört hatten. 100% der Probanden wollten unbedingt etwas von der Lehrerin über die russischen Bogatyre hören. Dabei entdeckten sie selbständig sowohl viele Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Rittern und den Bogatyre.

Sowohl die Äußerungen der Probanden als auch ihr Interesse am Thema – abgesehen von der Schwierigkeit, den anspruchsvollen Text selbständig zu lesen⁸⁷² – haben ihre hohe Motivation, die für sie fremde Kultur kennenzulernen, bezeugt⁸⁷³.

Alle oben erläuterten Ergebnisse der zweiten Studienreihe stützen die Hypothese, dass *die Theorie der Verknüpfung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponente* auf Grundlage des künstlerisch-literarischen Konzepts und des fächerübergreifenden, interkulturellen Ansatzes auf der inferenziellen Ebene eine kohärenzstiftende Funktion erfüllen kann, die das Leseverstehen sogar *nicht altergemäßer*⁸⁷⁴ Texten ermöglicht.

872 Gemeint ist der kognitive Verarbeitungsprozess.

873 Vgl. die Erläuterung zur 6. Frage.

874 Siehe dazu Kap.6.2 *Praktisch-orientierte Überlegungen zur sprachlichen und literarischen Bildung unter dem didaktisch-methodischen Aspekt.*

9. Ergebnisse der ersten und der zweiten Fallstudienreihen

Mit Hilfe von zahlreichen empirischen Untersuchungen wurden sehr positive Ergebnisse der Schülerleistungen bei der Entwicklung der kognitiv-rationalen Fähigkeiten mit Hilfe des künstlerisch-literarischen Konzepts und des interkulturellen, fächerübergreifenden Ansatzes festgestellt.

Beurteilung der Hypothesen

Die Ergebnisse der ersten Studienreihe haben die vor der Durchführung der Studienreihe angenommenen Hypothesen⁸⁷⁵ bestätigt:

1. Durch die Komplementarität der Text-Bild-Interaktion wird das Vermögen der Schüler in Bezug auf das Behalten von Vokabeln vergrößert.
2. Ein multimedialer Text (Text-Bild-Interaktion) vereinfacht die Wortschatzverarbeitung und steigert die Aufnahmekapazität.
3. Die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponente dient dank ihrer mehrdimensionalen Umsetzung – Wortschatzerweiterung und Phantasieausprägung bei der Realisierung des künstlerisch-literarischen Konzepts – der Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten.
4. Die Verbindung von kognitiv-rationalen und emotionalen Komponenten, die durch kreative produktionsorientierte Verfahren zur Anwendung kommen, verstärkt drei Lesekompetenz-Dimensionen, und zwar:
 - Informationen ermitteln,
 - textbezogenes Interpretieren,
 - Reflektieren und Bewerten.

Die Ergebnisse der zweiten Studienreihe haben die vor ihrer Durchführung angenommenen Hypothesen bestätigt:

Die Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Komponente, die mit Hilfe des interkulturellen und künstlerisch-literarischen Ansatzes im Unterricht ihre praktische Realisierung findet, kann dank ihrer Kohärenzstiftenden Funktion das Leseverstehen intensivieren.

⁸⁷⁵ Vgl. mit den Hypothesen im empirischen Teil.

10. Zusammenfassung mit Ausblick

Die Text-Bild-Interaktion in Form von „Bild als Komplementarität“⁸⁷⁶ kann als Hypertext betrachtet werden, jedoch *nicht* als *computerverwalteter Text*, da die Informationspräsentation mittels einer übergeordneten Struktur erfolgt, die den einzelnen Text bzw. einen Textteil (als Kern) mit anderen non-verbalen Inhalten verknüpft, was dem Rezipienten nicht nur einen immer größeren Informationszugriff, sondern auch – dank der Rezeptionsabläufe – eine *Sinnkonstruktion* ermöglicht.

Der Prozess dieser Text-Bild-Interaktion wird von der Lehrperson gesteuert, die den Vorwissensdefiziten der Schüler entsprechend selbst die Materialien – Bilder, Text- und Musikstücke – aussucht, um anhand dieser die entsprechenden Kohärenzbrüche bei der Arbeit am Text überwinden zu können.

Diese Verbindung eines *linearen „klassischen“ Textes mit einem nicht-linearen „Logo“*, dem Bild- oder Musikstück, ist gegenüber dem computerverwalteten Hypertext von großem Vorteil.

Folgendes sind die Gründe hierfür:

1. Diese Verbindung beinhaltet nicht nur eine kognitiv-rationale Komponente im Rezeptionsprozess, sondern auch eine Stärkung der emotionalen Komponente.
2. Die Rezeption eines computerverwalteten Textes führt durch seine lineare Textvernetzung zu einer passiven, monotonen Informationsentnahme. Die Text-Musik-Bild-Interaktion wirkt durch ihre Abwechslung und durch die gegenseitige Ergänzung der beteiligten Medien im Wahrnehmens- und Verstehensprozess auf den Rezipienten ganz anders. Hier wird der Rezipient auf der emotionalen Ebene dahingehend beeinflusst, Text-, Musik- und Bildinhalte in Beziehung zu setzen, um so mündlich sein Wahrnehmen und Erleben zum Ausdruck bringen zu können, was letztendlich auch seine kognitiv-rationalen Fertigkeiten im Bereich des mündlichen und schriftlichen Sprachvermögens weiterentwickelt.
3. Mittels Text-Musik-Bild-Interaktion werden mehr Sinne angesprochen als

⁸⁷⁶ Siehe die Definition im theoretischen Teil, Kap. 5.1.2.2 *Komplementarität als eine Form der Text-Bild-Interaktion und ihre Rolle bei der Aneignung zur Texterschließungskompetenz*.

durch einen computerverwalteten Hypertext, was sowohl die Rezeption als auch die Produktion der Schüler auf eine ganz andere Art und Weise beeinflusst. Der Einfluss von Text-Musik-Bild-Interaktion unter dem *interkulturellen* Ansatz trägt beim Textverstehen zur sinnorientierten Bedeutungsrekonstruktion reflexionsfähiger Subjekte im multimedialen, historischen, kulturellen und interkulturellen Kontext bei. Dieser Lernprozess, der von dem fächerübergreifenden *interkulturellen* Ansatz einerseits und von dem künstlerisch-literarischen Konzept andererseits initiiert wird, leistet Folgendes⁸⁷⁷:

- a) Der multimediale Zugang zur Auffassung des Textes befähigt den Rezipienten, sowohl *spezifisch sprachlich* als auch *spezifisch reflexiv*⁸⁷⁸ die Inhalte zu beurteilen und dadurch die im Text beschriebenen Handlungen und Beschreibungen jedweder Art besser zu verstehen und zu kommentieren.
- b) Der multimediale Zugang zum Text ermöglicht dem Rezipienten, die Textinhalte sprachlich und mental, d.h. kognitiv (rational) zu verarbeiten und emotional zu erleben.
- c) Die Kompetenzenentwicklung in Bezug auf den Umgang mit einem Text aus der Perspektive kognitiv-rationaler und emotionaler Prozesse befähigen den Rezipienten zur Produktion eigener Texte, was auch zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten beitragen kann.
- d) Einen wissensorientierten Informationszugriff.
- e) Wissensspeicherung bei der unterstützenden Rolle des visuellen Mediums.
- f) Die Orientierung hin zum moralisch-ethischen, nachvollziehenden (Eigen-)Handeln in einer *multikulturellen* Gesellschaft.

4. Eine Text-Musik-Bild-Interaktion ist von großer Bedeutung bei der Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit der Schüler, da sie es ermöglicht, die Verknüpfung des Textinhaltes mit den anderen Situationsmodellen aus Bild und Musik herzustellen. Dies führt letztlich zu den kontextübergrei-

⁸⁷⁷ Vgl. mit dem Forschungsstand in: Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert: Textwissenschaftliche Grundlagen; 2006, S. 31-52.

⁸⁷⁸ Mit *spezifisch* ist ein der Literatur und der Kunst angemessenes Sprechen und ein ebensolches Denken gemeint.

fenden Schemata⁸⁷⁹, die später als Verstehensinstrument bei der Entschlüsselung neuer Texte dienen können. Dies ist aber noch nicht alles: Die Entnahme des Wissens nicht nur aus dem Text, sondern auch aus dem Bild und der Musik wird durch ihre Dreidimensionalität vermehrt.

5. Der *fächerübergreifende* bzw. Fächer verbindende *Ansatz* als Kombination von Geschichte, Philosophie, interkulturellen Zusammenhängen, Religion, etc. wird dieses Wissen kontinuierlich steigern. Die Öffnung der Fächergrenzen wird durch die Verknüpfung der dreidimensionalen Situationsmodelle (Text-Bild-Musik) der bewussten Vernetzung des Wissens dienen und das generalisierte Wissen stark bereichern. Dieses generalisierte Wissen wird später zum Vorwissen, und dieses dreidimensionale Schema wird die Fertigkeiten *Reflektieren und Bewerten* ausprägen. Dies würde sowohl den mündlichen als auch den schriftlichen – inhaltlich/informativen und sprachlich/begrifflichen – Ausdruck der Schüler bereichern, denn diese werden in den entsprechenden Situationen dazu imstande sein, dieses Schema als Brücke zwischen den drei Dimensionen Musik-Bild-Text fächerübergreifend zu schlagen und auf neue Textinhalte zu übertragen.
6. Alle drei Komponenten der Text-Musik-Bild-Kombination sind auf der emotionalen Ebene untereinander vernetzt, und es fällt den Schülern nicht schwer, dieses stark vernetzte Schema wahrzunehmen. Die Fallstudien zur „Musikstunde“, zur „Kunststunde“ und zur Stunde des „Freien Aufsatzes“ zeigen, dass die Schüler bereits in der fünften Klasse in der Lage sind, die Emotionen in den drei Dimensionen (Text, Musik, Bild) nicht nur zu erkennen, zu beschreiben und miteinander zu verbinden bzw. zu vernetzen, sondern auf neue Situationsmodelle⁸⁸⁰ zu übertragen. Dieses dreidimensionale Schema kann, wie schon früher beschrieben, als mentaler Container gebraucht werden, um mit dem generalisierten Wissen und den Lexemen durch die Speicherung des Wortschatzes den *top-down*- Bereich des Schülers zu erweitern. Dementsprechend würde die Interaktion zwischen den beiden Bereichen (*bottom-up* und *top-down*) dazu beitragen, das Leseverstehen eines neuen Textes zu fördern, weil die schon früher im Unterricht erarbeiteten Informationen und neuen Wörter durch die Interpretation, die

879 Siehe in: Van Dijk, Teun; Kintsch, Walter 1983, S.344.

880 Siehe dazu vor allem die qualitativen Auswertungen der Fallstudie zur Stunde des „Freien Aufsatzes II“.

Analyse, die Recherchen, die eigene Textproduktion, etc. mit den visuellen Bildern vernetzt bzw. anhand eines entsprechenden Bildes – inhaltsbezogen zum Text – abgespeichert werden. Deshalb wird es den Schülern leichter fallen, auf diese *Vorkenntnisse*, d.h. den *top-down*-Effekt, zurückgreifen zu können, weil dank der unterstützenden Rolle der Visualisierung und der Interdisziplinarität bereits Vernetzungen entstanden sind. Das wiederum bedeutet, dass keine zusätzliche Kohärenz stiftende Funktion benötigt wird. Die kognitive, visuelle und kinetische⁸⁸¹ Leistung der Schüler wird außerdem durch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zur *Entschlüsselung, Verarbeitung, Verknüpfung und Darstellung*⁸⁸² von Informationen aus der dreidimensionalen Verbindung gestützt. Das künstlerisch-literarische Konzept als Text-Bild-Musik-Kombination assoziiert in der Phantasie die Text-Bild-Musik-Inhalte. Somit wird zugleich die Verbindung zwischen den kognitiv-emotionalen Elementen hergestellt, die zur Speicherung der Informationen bzw. Inhalte sowie des Wortschatzes beitragen und diese im *top-down*-Bereich verankern. Die Text-Bild-Musik-Inhalte und der Wortschatz werden dabei an ein selbst entworfenes „*Situationsmodell*“ angebunden. Dieses Situationsmodell wird zu einem *mentalen Container* und vermittelt dadurch zwischen dem *bottom-up* und dem *top-down*-Bereich. Je häufiger dieser *mentale Container* in der Folge aktiviert wird, desto schneller und effektiver wird die *Interaktion* zwischen dem *top-down*- und dem *bottom-up*-Bereich.

7. Die Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts, die sich auf den fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatz und das künstlerisch-literarische Konzept stützt, stellt die Entwicklung der folgenden Kompetenzen in den Vordergrund:

- a) Verstehen und Deuten,
- b) Wahrnehmen und Beschreiben,
- c) Präsentieren und Argumentieren,
- d) Darstellen und Verfassen.

Die Theorie hat außerdem den Vorteil, parallel zu diesen auch weitere Kompetenzen auszubilden:

- e) Empathie,

⁸⁸¹ Aus griechisch *kinetikos* = die Bewegung betreffend.

⁸⁸² Siehe dazu Abb.19-22 und 27-32.

- f) künstlerisch-literarische Kompetenz,
- g) ethische Kompetenz (Normen und Werte),
- h) personale Kompetenz (Identitätsbildung),
- i) interkulturelle Kompetenz (Fremdverstehen),
- j) kulturelle Kompetenz.

Abschließend lässt sich aufgrund der Auswertung der Fallstudien und der Unterrichtsbeobachtungen feststellen, dass die Umsetzung der Theorie der Verknüpfung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts aus der Perspektive des fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatzes und basierend auf dem künstlerisch-literarischen Konzept die Lesekompetenz, das Leseinteresse und die mentale Konstruktionstätigkeit der Schüler fördert, so dass sie Texte *sinnerfassend lesen* und in letzter Konsequenz erfolgreich eigene Texte produzieren können. Die emotionale Komponente, die hier mit der kognitiv-rationalen Komponente gepaart wird, steigert Motivation und Kompetenz der Schüler, sich auch mit komplexen Inhalten auseinander zu setzen und selbst schwierige Aufgaben zu bewältigen. Dabei entwickelt vor allem die Auseinandersetzung mit moralisch-ethischen Inhalten ein hohes Potential an Denkanstößen zur mündlichen und schriftlichen Meinungsäußerung, die im vorliegenden Fall im Erlebnisaufsatz gipfelte. Es wäre in diesem Zusammenhang sinnvoll, in der Folge auch die Entwicklung der journalistischen und darstellerischen Fertigkeiten empirisch zu überprüfen, um die in dieser Arbeit verifizierte Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen auch auf einer höheren Kompetenzebene zu untersuchen. Entsprechende empirische Untersuchungen dazu durchzuführen, könnte Inhalt eines zukünftigen Forschungsprojekts sein. Das Ziel wäre dann anhand der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebenen des Unterrichts auf Basis des fächerübergreifenden, *interkulturellen* Ansatzes und des künstlerischen Konzepts ein innovatives Lehrwerk zu erarbeiten.

11. Bibliographie

- Abraham, Ulf: Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 22, 2007, S.10-13.
- Abraham, Ulf (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule. Auer, Donauwörth, 2005.
- Aebli, Hans: Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen. Univ.-Verlag, Konstanz, 1967.
- Albrecht, Michael von: Literatur als Brücke. Studien zur Rezeptionsgeschichte und Komparatistik. Georg Olms, Hildesheim, 2003.
- Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske+Budrich, Opladen, 2001.
- Baacke, Dieter: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Dieter Baacke, Franz Josef Röhl (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Leske+Budrich, Opladen, 1995, S.25-49.
- Ballstaedt, Steffen-Peter: Wissen aus Text und Bild. DIFF, Tübingen, 1987.
- Ballstaedt, Steffen-Peter; Mandl, Heinz: Zur Beeinflussung der Verstehenstiefe beim Lesen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), Tübingen, 1984.
- Bamberger, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: mit besonderer Berücksichtigung der Projekts „Leseleistung und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade.“ Schneider-Hohenhehren [u.a.], Baltmannsweiler [u.a.], 2000.
- Banaschewski, Anne: „Über die Kunst, warten zu können, oder: Wie ich Hans Schorer als Lehrer erlebte“. In: Höffe, Wilhelm L. (Hrsg.): Sprachpädagogik – Literaturlpädagogik. Festschrift für Hans Schorer. Diesterweg, Frankfurt/M.[u.a.], 1969, S.1-5.
- Baron-Cohen, Simon: Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das

männliche Gehirn. Wilhelm Heyne, München, 2006.

Barsch, Achim; Behnken, Imbke; Hurrelmann, Bettina; Rosebrock, Cornelia, Sander, Ekkehard (Hrsg.): Schüler 2003. Lesen und Schreiben. Friedrich Verlag, Seelze, 2003.

Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts. In: Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexion und Perspektiven für die Praxis. Studien-Verlag, Innsbruck u. Wien, 1999, S.11-21.

Baumert, Jürgen: Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung, Berlin, 2000.

Beisbart, Ortwin; Kerkhoff-Hader, Bärbel (Hrsg.): Märchen: Geschichte-Psychologie-Medien. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008.

Beisbart, Ortwin: Das Verhältnis zwischen Ästhetik und Moral und der Umgang mit literarischen Texten in der Schule. Überlegungen an Beispielen. In: Karg, Ina (Hrsg.): Göttinger fachdidaktische Beiträge. Institut für Fachdidaktik der Georg-August-Universität, Göttingen, 2002, Heft 3, S.37-51.

Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachigen Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.

Berendt, Joachim-Ernst: Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt. Jost, Bernd (Hrsg.) Rowohlt, Reinbek/Hamburg, 12. Aufl. 2001 (1. Aufl. 1985).

Berninger, Mathias: Nach der Katastrophe – Wertevermittlung im Zeitalter globalisierter Gewalt. Beides in: Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hoffman u. Campe, Hamburg, 1. Aufl. 2002; S.22 – 27.

Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. In „Diskussion Deutsch“, 1970, Heft 2.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett u. Balmer Verlag Zug, Seelze, 2007.
- Bettelheim, Bruno; Zelan, Karen: Kinder brauchen Bücher. Lesen durch Faszination. Ins Deutsche übertragen von Linselotte und Ernst Mickel. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1982.
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Lesen durch Faszination. Ins Deutsche übersetzt von Linselotte Mickel und Brigitte Weitbrecht. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1977.
- Birus, Hendrik (Hrsg.): Hermeneutische Positionen: Schleiermacher-Dilthey-Heidegger-Gadamer. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1982.
- Blake, Simon; Bird, Julia; Gerlach, Lynne: Promoting emotional and social development in schools: a practical guide. Chapman, London [u.a.], 2007.
- Bleich, David: Subjektive criticism. Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore [u.a.], 1978.
- Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. kopaed, München, 2006.
- Blumröder, Christoph von; Steinbeck, Wolfram (Hrsg.): Musik und Verstehen. Laaber-Verlag, Laaber, 1. Aufl. 2004 / 2. unveränderte Aufl. 2007.
- Bonaria, Fabienne: „Pisa ist moderne Mythenbildung“. In: „St. Galler Tagblatt“ vom 27.März, 2007, S.21.
- Boruah, Bijoy H.: Fiction and emotion. A study on aesthetics and the philosophy of mind. Clarendon, Oxford, 1988.
- Böhm, Winfried: Über das „Praktische“ am Praktischen Lernen. In: Böhm, Winfried; Harth-Peter, Waltraud; Rýdl, Karel; Weigand, Gabriele; Winkler, Michael (Hrsg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Ergon, Würzburg, 1994, S.71-81.
- Brandstätter, Ursula: Über musikalische Dinge. Drei Thesen zur Ästhetischen Forschung befragt aus dem Blickwinkel einer Musikpädagogin. In: Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz

- (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. kopaed, München, 2006.
- Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr, Tübingen, 2004.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Wissenschaftlicher Verlag, Trier, 2007, Band 2.
- Breuer, Dieter: Mephisto als Theologe. Rimbaud Verlagsgesellschaft, Aachen, 1999.
- Burlaka, D.K.: L. N. Tolstoj: Pro Et Contra. Russkij Gumanitarnyj Christianskij Institut-Verlag, St.-Petersburg, 2001.
- Ciampi, Luc: Affektlogik: Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart, 5. Aufl. 1998 (1. Aufl. 1982).
- Ciampi, Luc: Außenwelt – Innenwelt: Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1988.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith: Research methods in education. 5. Aufl., Routledge Falmer, London [u.a.], 2003.
- Collins, Barry E; Gross, Alan E.; Bryan, James H.: An introduction to research in social psychology: Exercises and examples. John Wiley & Sons, New York [u.a.], 1972.
- Comenius, Jan Amos: Grosse Didaktik. Eingeleitet von Ahrbeck, Hans (Hrsg.). Volk u. Wissen, Berlin, 1957.
- Culler, Jonathan: Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature. With a new pref. by the author. Routledge, London [u.a.], 1. Aufl. 2002.
- Culler, Jonathan: Deconstruction: critical concepts in literary and cultural studies. Vol. 1- 4, Routledge, London, [u.a.], 2003.
- Czech, Alfred: Katalysatoren. Reizwörter Titel und Chiffren in der Bildbetrachtung. In: „Kunst + Unterricht“, Heft 309/310, S. 30- 32.

- Damrosch, David: What is world literature? Published by Princeton University Press, Princeton [u.a.], 2003.
- Das Neue Testament Deutsch-Russisch. R. Brockhaus, Wuppertal u. Zürich, 2. Aufl. 1993.
- Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Reihe Diskussionsforum Deutsch: Günter Lange und Werner Ziesenis (Hrsg.). Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, Bd. 22.
- Dehn, Mechthild: Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 22, 2007, S.25-50.
- Dehn, Mechthild; Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun; Spinner, Kaspar H. in: Bericht „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule“. In Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen im Auftrag der Stiftung Lesen und der deutschen Literaturkonferenz. K. G. Saur, München, 1999, S.568-637.
- Dilthey, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel, Suhrkamp, 1. Aufl. 1981 [6. Nachdr.], Frankfurt/M, [2001].
- Doelker, Christian: Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttexten. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Mathias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. kopaed, München, 2006, S.27-38.
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Klett-Cotta, Stuttgart, 1997.
- Doelker, Christian: Kulturtechnik Fernsehen – Analyse eines Mediums. Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Aufl. 1991.
- Doderer, Klaus: Wege in die Welt der Sprache: Handreichungen für den muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule. Klett, Stuttgart, 3. Aufl. 1969.
- Doerne, Martin: Tolstoj und Dostojewskij. Zwei christliche Utopien. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Dornseiff, Franz: Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. VMA,

- Wiesbaden 2000, Lizenzausgabe der 5. Aufl. 1959.
- Dostojewski, Fjodor: Schuld und Sühne. Aus dem Russischen übersetzt von H. Röhl. Mit einem Nachwort von Wolf Düwel. Aufbau-Verlag, Berlin u. Weimar, 7. Aufl., 1988.
- Dornseiff, Franz: Der Deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. VMA Verlag, Wiesbaden, 2000, Lizenzausgabe der 5. Aufl. 1959.
- Drach, Erich: Grundgedanken zur deutschen Satzlehre. Diesterweg, Frankfurt/M., 1. Aufl. 1937.
- Durso, Francis T. (Hrsg.): Handbook of applied cognition. Hoboken, Chichester [u.a.], 1999.
- Eakin, Paul J.: How our lives become stories. Making selves. Cornell UP, London, 1999.
- Eaton, Marcia Muelder: Aesthetics and the good life. Cranbury, N.Y.: Associated U.P., 1989.
- Ebbinghaus, Hermann: Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1885, E.J. Bonset, Amsterdam, 1966.
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Verstehen durch Analyse. In: Von Blumröder, Christoph; Steinbeck, Wolfram (Hrsg.): Musik und Verstehen. Laaber-Verlag, Laaber, 1. Aufl. 2004/2. unveränderte Aufl. 2007.
- Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis Lesebuchs im Deutschunterricht. In: Lange, Günter; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Diskussionsforum Deutsch. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2003, Bd. 12.
- Ehlich, Konrad: Sind Bilder Texte? In: „Der Deutschunterricht“. Heft 4, 2005, S. 51-60.
- Eckhardt, Juliane (Hrsg.): Hermann Helmers Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1997.
- Eichler, Wolfgang: „Mit Goethe hab ich keinen Plan“ – Bildungstraditionen im Deutschunterricht versus Globalisierung der Lesedidaktik. In: Mosch-

ner, Barbara u.a. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2003, S.87-99.

Einsiedler, Wolfgang: Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf Lese und Rechtschreibleistungen im 1.Schuljahr. IfG, Nürnberg, 2000a.

Einsiedler, Wolfgang: Neuere Entwicklungen und Forschungsergebnisse im Grundschulbereich. IfG, Nürnberg, 2000b.

Einsiedler, Wolfgang: Grundlegende Bildung. IfG, Nürnberg, 2000c.

Elias, Sabine: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Lesesozialisation in der Familie. In: Barsch, Achim; Behnken, Imbke; Hurrelmann, Bettina; Rosebrock, Cornelia, Sander, Ekkehard (Hrsg.): Schüler 2003. Lesen und Schreiben. Friedrich Verlag, Seelze, 2003, S.58-64.

Eliot, T.S.: Hamlet (1919). In: ders.: Selected Prose. Hrsg. John Hayward. Harmondsworth, Middlesex, 1955.

Engelkamp, Johannes; Lorenz, Kuno; Sandig, Barbara (Hrsg.): Wissensrepräsentation und Wissensaustausch. Interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken, April 1986, Werner J. Röhrig, St. Ingbert, 1987.

Engelkamp, Johannes: Arguments for a visual memory system. In: Johannes Engelkamp, Kuno Lorenz, Barbara Sandig (Hrsg.): Wissenspräsentation und Wissensaustausch: interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken, April 1986. Werner J. Röhrig, St. Ingbert, 1987, S.73 -112.

Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (Hrsg.): Textnahes Verstehen. Auf Fahrtensuche nach literarischen Texten. In: Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (Hrsg.): Textnahes Verstehen. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006a, S.179-182.

Engler, Tihomir; Möbius, Thomas: Textnahes Verstehen – dekonstruktivistische und hermeneutische Prinzipien bei der Fahrtensuche in literarischen Texten. In: Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (Hrsg.): Textnahes Verstehen. Auf Fahrtensuche nach literarischen Texten. Schneider-Hohengehren,

- Baltmannsweiler, 2006b, S.5-22.
- Erbele-Küster, Dorothea: Lesen als Akt des Betens. Eine Rezeptionsästhetik der Psalmen. Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2001.
- Evans, Dylan: Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Turia+Kant, Wien, 2002.
- Fahrholz, Bernd: Bildung als Anker. – Der Mensch zwischen Freiheit und Bindung. In: Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für einen Bildungsreform. Hoffman u. Campe, Hamburg, 1. Aufl. 2002, S.302-308.
- Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hoffman u. Campe, Hamburg, 1. Aufl. 2002.
- Falkenhainer, Brian C.: Learning from physical analogies: A study in analogy and the explanation process. UMI, Ann Arbor, 1989.
- Fausser, Peter: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, Ingo, u.a. (Hrsg.): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Kallmeyer, Seelze-Velber, 1.Aufl. 2003.
- Fingerhut, Karl-Heinz: Umerzählen. Ein Lesebuch mit Anregungen für eigene Schreibversuche in der Sekundarstufe II. In: Ivo, Hubert; Merkelbach, Valentin; Thiel, Hans: Texte und Materialien zum Literaturunterricht. Diesterweg, Frankfurt/M. [u.a.], 1982.
- Fish, Stanly: Is there a text in this class? The authority of the interpretive communities. Cambridge UP, Cambridge, 1980.
- Franz, Cornelia; Strohm, Leo H., Stempell, Kyra (Illustrationen): Deutsche Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Parragon, Bath, 2005.
- Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen: Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. K.G. Sauer, München, 1999, S.593-604.
- Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Imago Publishing, London, 9. Aufl. 1987, Bd. 13.

- Freud, Sigmund: Die Zukunft einer Illusion. In: Anna Freud (Hrsg.): Sigm. Freud Gesammelte Werke. Imago Publishing, London, 1948, reprinted 1955, Bd. 14.
- Freud, Sigmund: Jenseits des Lustprinzips. In: Gesammelte Werke. Imago Publishing, London, 1940, Bd. 12.
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Umgang mit Literatur. Ernst Klett, Stuttgart, 1994, Bd. 3.
- Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke. Mohr Siebeck, Tübingen, 1990, Bd. 1.
- Gansel, Carsten: Ein Buch lebt immer nur zwischen zweien – dem Autor und dem Leser. Ein Gespräch mit Benno Pludra. In: „Der Deutschunterricht“, Heft 5, 2007, S.90-95.
- Gantt, Patricia M.; Langer Meeks, Lynn (Hrsg.): Teaching ideas for 7-12. English language arts: What really works. Christopher-Gordon Publ., Norwood, Massachusetts, 2004.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; von Salisch, Maria: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des literarischen Lesens. In: Gerigk, Horst-Jürgen: Lesen und Interpretieren. Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl. 2006, Göttingen.
- Gerigk, Horst-Jürgen: Lesen und Interpretieren. Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl., 2006.
- Glas, Alexander: Visualisieren, modulieren, präsentieren. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.36-38.
- Glas, Alexander: Vom Lesetext zum Textverständnis. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.39-42.
- Glas, Alexander: Bild, Wort/Kunst und Text. Über das Verhältnis der Kunst zum Text. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S. 50- 53.
- Glas, Alexander: Vom Bild zum Text. In: „Kunst+Unterricht“, Heft 309/310, 2007, S.58-64.

- Goethe, Johann Wolfgang von: Faust. Der Tragödie Erster Teil. Philipp Reclam jun., Stuttgart, 1986, durchgesehene Ausgabe 2000.
- Gold, Andreas: Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2007.
- Goodman, Nelson: Langages de l'art. Jacquelin Chambon (Hrsg.), Paris, 1990.
- Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Ehlers, Swantje (Hrsg.) Deutschunterricht, Grundwissen, Literatur. Bd. 2, Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.
- Grodekzaja A.G.: Otvety i Predanija: žitija svjatyach v duchovnom poiske Lva Tolstogo. „Nauka“, St.-Petersburg, 2000.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa, Weinheim u. München, 2006.
- Gutknecht, Dieter: Musik als Bild. Allegorische „Verbildlichungen“ im 17. Jahrhundert. Rombach Druck- und Verlagshaus, Freiburg im Breisgau, 2003.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyer, Seelze, 1997.
- Haas, Gerhard: PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S.68-71.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Caspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: „Praxis Deutsch“, Heft 123, 1994, S.17-25.
- Hahn, Silke: Zwischen Einheitsschule und Eliteförderung. Semantisch relevante Phänomene als Beitrag zu einer Sprachgeschichte der Bundesrepublik. Peter Lang, Frankfurt/M., 1998.
- Haider, Günter u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Nationaler Bericht (Feldtest Österreich, Bericht und Beispielaufgaben mit Lösungen). Innsbruck u. Wien, 2001.

- Hannaford, Carla: Smart moves. Why learning is not all in your head? Great Ocean Publishers, Arlington, VA, 1995.
- Hansen, Klaus P.: Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung. Francke, Tübingen u. Basel, 1995.
- Hartmann, Horst: Faustgestalt, Faustsage, Faustdichtung. „Volk und Wissen“ Volkseigener Verlag, Berlin, 1979.
- Härter, Andreas: Textpassagen: Lesen-Leseunterricht-Lesebuch. Diesterweg, Frankfurt/M., 1991.
- Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess? Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.), Hamburg Univ.-Press, Hamburg, 2004.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. Kohlhammer, Stuttgart, 2006.
- Havighurst, Robert J.: Human development and education. Longmans, Green & Co., New York [u.a.], (1. Aufl.) 1953.
- Helmers, Hermann: Fortschritt des Literaturunterrichts: Modell einer konkreten Reform. Metzler, Stuttgart, 1974.
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache: Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Klett, Stuttgart, 1. Aufl. 1966.
- Herder, Johann Gottfried: Über den Ursprung der Sprache. Nachwort Karl König, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1965.
- Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte. Francke, Tübingen [u.a.], 2004.
- Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Unterricht in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 24. Aufl. 1950.
- Hitzer, Friedrich (Hrsg.): Dostojewskij Fedor M. Gesammelte Briefe: 1833-1881. Übersetzt von Hitzer, Friedrich. Piper, München, 1966.
- Hogan, Patrick Colm: Cognitive science, literature and the arts. A guide for humanists. Routledge, New York, 2003.
- Holub, Robert C.: Ergebnisse einer Grenzüberschreitung: Zur Rezeption einer

- Rezeptionstheorie in den Vereinigten Staaten. In: Kimmich, Dorothee; Stiegler, Bernd (Hrsg.): Zur Rezeption der Rezeptionstheorie, Bd. 12, Berliner Wissenschaftsverlag (BWV), 2003, S.137-139.
- Hyönä, Jukka: The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research. Elsevier, Amsterdam, 2003.
- Hopster, Norbert: Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I. Schöningh, Paderborn [u.a.], 1984, S.77-97.
- Hopster, Norbert: Historische Literatur oder literarische Historie: Anmerkungen und offene Fragen zu einem vermeintlich abgeschlossenen Problem der Literaturdidaktik. In: Fingerhut, Karl-Heinz ; Haueis, Eduard; Hoppe, Otfried; Hopster, Norbert; Nassen, Ulrich; Thürmer, Wilfried: Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie. Kritische Anmerkungen zu Anleihen in Sprach- und Literaturdidaktik. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1977, S.151-166.
- Hörmann, Karl: Wahrnehmungsbezogene Musikanalyse. Bild-Gefühle-Musik im fächerübergreifenden Unterricht. In: Schriften zur Musikpädagogik, Helmuth Hopf (Hrsg.). Karl Heinrich Mösel, Wolfenbüttel u. Zürich, 1981.
- Howlin, Patricia; Baron-Cohen, Simon; Hadwin, Julie: Teaching children with autism to mind-reading: a practical guide for teachers and parents. Wiley, Chichester, 1999.
- Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett u. Balmer Verlag Zug, Seelze, 2007, S.18-29.
- Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert: Textwissenschaftliche Grundlagen. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa, Weinheim u. München, 2006, S. 31-52.
- Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert: Ausblick: Realisierungsperspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unter-

- richtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa, Weinheim u. München, 2006, S. 115- 154.
- Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim u. München, 2004, S.169-201.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S. 6-20.
- Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Juventa, Weinheim u. München, 1998.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Lesesozialisation. (Bd. 1) Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1993.
- Ickes, William J.: Everyday mind reading: understanding what people think and feel. Prometheus Books, Amherst, N.Y., 2003.
- Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musik – Bild – Architektur – Film. Niemeyer, München, 1962, 1. Aufl. 1928.
- Iser, Wolfgang: Im Lichte der Kritik. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Fink, München, 1975, S.325-342.
- Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. Wilhelm Fink, München, 1972.
- Jauß, Hans Robert: Probleme des Verstehens. Ausgewählte Aufsätze. Philipp Reclam jun., Stuttgart, 1999.
- Jauß, Hans Robert: Alterität und Modernität der Mittelalterlichen Literatur. Wilhelm Fink, München, 1977.
- Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Konstanzer Universitätsreden (Hrsg.) von Hess, Gerhard, Konstanz Universitäts-Druckerei, 1. Aufl. 1967, 2. Aufl. 1969.
- James, W.: Psychologie. Quelle & Meyer, Leipzig, 1909.

- Joliet, Hans: Anzeigen wirksam gestalten, texten, plazieren: Das aktuelle Standardwerk der Anzeigewerkebildung. Moderne Industrie, Landsberg u. Lech, 1990; 2. Aufl. 1991.
- Jonas, Hans: Wandel und Bestand. Vom Grunde der Verstehbarkeit des Geschichtlichen. Klostermann, Frankfurt/M., 1970.
- Jost, Bernd: Auf der Suche nach den Stärken des Textes. Ein Interview. In: Engler, Tihomir/Möbius, Thomas (Hrsg.): Textnahes Verstehen. Auf Fährtenuche nach literarischen Texten. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, S.179-182.
- Jurt, Joseph: Die Innovation der Rezeptionsforschung und ihre Folgen für das Literaturverständnis. In: Kimmich, Dorothee; Stiegler, Bernd (Hrsg.): Zur Rezeption der Rezeptionstheorie. Berliner Wissenschafts-Verlag (BWV), 2003, Bd. 12, S.116-117.
- Kaminski, Marion: Tiziano Vecellio, genannt Tizian: 1488/1490-1576. Könemann Verlagsgesellschaft, Köln, 1998, S.39.
- Kammler, Clemens: Lieber Monsieur Süskind, danke! Oder: Kann die Schule die Lust am Lesen fördern?“. In: „Der Deutschunterricht“, Heft 3, 1996, S.5-10.
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft. Band V, Georg Reimer Verlag, Berlin, 1908.
- Karg, Ina: Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 22, 2007a, S.5-9.
- Karg, Ina: Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben. Peter Lang, Frankfurt/M., 2007b.
- Karg, Ina: Hermeneutik und Fortschritte im Verstehen. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler 2007c, S.37-48.
- Karg, Ina: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2005.
- Karg, Ina: Erleben und erzählen? Ein Aufsatz im Kreuzverhör. In: Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Holoubek, Helmut (Hrsg.): Befreites Schreiben,

- LUSD Heft 12, Bamberg, 1999, S.114-147.
- Kieras, David E.: New methods in reading comprehension research. Erlbaum, Hillsdale, N.J, 1984.
- Kieweg, Werner: Mentale Prozesse beim Hörverstehen. In: „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 4+5, 2003, S.18-22.
- Kieweg, Werner: Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz. In: „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 4+5, 2003, S.23-44.
- Kintsch, Walter: Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge University Press, Cambridge [u.a.], 1998.
- Kintsch, Walter: How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. In: A.F. Healy; M.S. Kosslyn (Hrsg.): Essay in honor of William K. Estes: From learning theory to connectionist theory. Vol. 1. From learning processes to cognitive processes. Hillsdale, N.J., 1992, S. 261-278.
- Kintsch, Walter; Greene, E.: The role of culture specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes* 1, 1978a, S.1-13.
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A.: Toward a model of discourse comprehension and production. In: *Psychological Review* 85, 1978b, S. 363 - 394.
- Kintsch, Walter: Memory and cognition. John Wiley & Sons, New York, 2. Aufl. 1977 (1. Aufl. 1970). Übersetzt von Albert, Angelika: Gedächtnis und Kognition. Springer, Berlin, Heidelberg u. New York, 1982.
- Kintsch, Walter: The representation of meaning in memory. Hillsdale, N.J., 1974.
- Kintsch, Walter: Learning, memory and conceptual processes. John Wiley & Sons, New York, 1970.
- Kirchner, Constanze; Schiefer-Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H.(Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerübergreifende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. kopaed, München, 2006.
- Kleinbauer, Michael: Montaigne: Materialien und Kommentare zu einer Poetik. VWGÖ, Wien, 1982.

- Kliwer, Ursula: Adoleszenzromane zwischen Ethik und postmodernem „laissez faire“. Wie „unmoralisch“ dürfen Jugendbücher sein? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 52, Heft 3, 2000, S.157-166.
- Knieper, Tom: Die mediale Inszenierung von Opfern und Helden in der Sportberichterstattung. In: „Medien+Erziehung“, Bd.50, 2006, S.70-75.
- Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. Vögel, München, 1997.
- Köster, Juliane: Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. In: „Deutschunterricht“, Heft 5, 2005, S.4-9.
- Köster, Juliane; Spinner, Kaspar H.: Vergleichendes Lesen. In: „Praxis Deutsch“, Heft 173, 2002, S.6-15.
- Kreide-Damani, I.: Kunst-Ethnologie. Zum Verständnis fremder Kunst. Köln, 1992.
- Kristeva, J.: Fremde sind wir uns selbst. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1990.
- Krüger, Sönke: Deutsch die heimliche Weltsprache. In: „Welt am Sonntag“ vom 29. Juli, 2007, S.57.
- Kühn, Peter: Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007, S.159-167.
- Ladenthin, Volker: Erziehung durch Literatur? Zur moralischen Dimension des Deutschunterrichts. Die blaue Eule, Essen, 1989.
- Lamarque, Peter: How can we fear and pity fictions? The British Journal of Aesthetics 21, 1981, S. 291-304.
- Lamping, Dieter; Zipfel, Frank: Was sollen Komparatisten lesen? Erich Schmidt, Berlin, 2005.
- Lang, Walter K.: Das Heilige Rußland. Geschichte, Folklore, Religion in der russischen Malerei des 19. Jahrhunderts. Dietrich Reimer, Berlin, 2003.
- Lange, Reinhardt: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem LesePASS nach Richard Bamberger. Lange, Günter; Ziesenis, Werner (Hrsg.). Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007 (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 27).

- Lange, Sigrid: Einführung in die Filmwissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2007, S.60-62.
- Lauer, Gerhard: Grundkurs Literaturgeschichte. Klett, Stuttgart, 2008.
- Lauer, Gerhard: Die Brüder Grimm und ihre Folgen. In: Bendix, Regina (Hrsg.): Hören, Lesen, Sehen, Spüren: Märchenrezeption im europäischen Vergleich. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S.5-19.
- Lauer, Gerhard: Vom Kampf der Kulturen: ein Plädoyer gegen gängige Deutungsmuster. In: „Georgia Augusta: Wissenschaftsmagazin der Georg-August-Universität Göttingen“, Präsident der Universität in Zusammenarbeit mit dem Universitätsbund Göttingen (Hrsg.), 2007, Bd.5, S.14-21.
- Lauer, Reinhard: Kleine Geschichte der russischen Literatur. C.H. Beck, München, 2005.
- Lauer, Reinhard: Geschichte der russischen Literatur. C.H. Beck, München, 2000.
- Lavrin, Janko: Tolstoj. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 1961.
- Linnakylä, P.: Exploring the secret of Finnish reading literacy achievement. Scandinavian Journal of Education research 37, 1/1993, S. 63-74.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, R. Paul: Studienbuch Linguistik. Niemeyer, Tübingen, 2004.
- Lohauß, P.: Moderne Identität und Gesellschaft: Theorien und Konzepte. Leske + Budrich, Opladen, 1995.
- Lossau, Norbert: Intelligenz ist messbar. In: „Welt am Sonntag“ vom 5. August, 2007, S.64-65.
- Lüthi, Max: Märchen. Bearbeitet von Heinz Rölleke, Metzler, Stuttgart, 9. durchgesehene und ergänzte Aufl., 1996 (1. Aufl. 1962).
- Maiwald, Klaus: Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Peter Lang, Frankfurt/M., 1999, Bd. 2.

- Mandl, Heinz: Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. Arbeitsbereich Lernforschung. DIFF, Tübingen, 1987.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut; Hron, Aemilian: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch. Psychologie-Verlag-Union, München u. Weinheim, 1986, S.143-218.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. Urban & Schwarzenberg, München [u.a.], 1983.
- Mandl, Heinz (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung: Ansätze, Befunde, Probleme. Urban & Schwarzenberg, München [u.a.], 1981a.
- Mandl, Heinz; Ballstädt, Steffen-Peter: Zur Wirkung von Elaborationen auf die Wiedergabe von Textinhalten. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), Tübingen, 1981b.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Mathias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. kopaed, München, 2006.
- Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. GWV Fachverlag, Wiesbaden, 2006.
- Marquard, Odo: Leben und leben lassen. Anthropologie und Hermeneutik bei Dilthey. In: Dilthey Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften. o.O., 1984, S. 128-139.
- Medienpädagogik in der Schule: Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. Sekretariat. Bonn, 1996.
- Menzel, Wolfgang: Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S.20-24.
- Merkelbach, Valentin: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Disterweg, Frankfurt/M., 1. Aufl. 1986.
- Merz, Georg: Das Schulwesen der deutschen Reformation. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 1902.

- Mettenleiter, Peter (Hrsg.): Wort und Sinn 5. Ein Lese- und literarisches Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufe 5. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1998.
- Meyer-Kalkus, Reinhart: Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert. Akademie-Verlag, Berlin, 2001.
- Meyer, Rudolf: Die Weisheit der deutschen Volksmärchen. Perspektiven der Anthropologie, Fischer Taschenbuch Verlag, 1981.
- Michailow, Anatol: Zum Bild des Russen in ausgewählten Werken der deutschen Gegenwartsliteratur. In: „Literatur für Leser“ Heft 1, 2007, S.35-45.
- Mühlberger: Die Bibel in der modernen Literatur. In „Bibel & Liturgie“, 49/1976, Heft 3, S.270-277.
- Müller, Ludolf (ins Deutsche übersetzt von): Die Nestorchronik: Die altrussische Chronik, zugeschrieben dem Mönch des Kiever Höhlenklosters Nestor, in der Redaktion des Abtes Sil'vestr aus dem Jahre 1116, rekonstruiert nach den Handschriften Lavrent'evskaja, Radzivilovskaja, Akademičeskaja, Troiskaja, Ipat'evskaja und Chlebnikovskaja. Fink, München, 2001.
- Müller, Wolfgang Erich: Argumentationsmodelle der Ethik. Positionen philosophischer, katholischer und evangelischer Ethik. Kohlhammer, Stuttgart, 2003.
- Müller-Michaels, Harro: Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis Lesebuchs im Deutschunterricht. Diskussionsforum Deutsch. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2003, S.6-20.
- Müller-Michaels, Harro; Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Peter Lang, Frankfurt/M., 1997.
- Neisser, Ulric: The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures. American Psychological Association, Washington DC, 1998.
- Neisser, Ulric: Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Aufl. 1996 (1.Aufl. 1979).
- Neisser, Ulric: Kognitive Psychologie. Klett, Stuttgart, 1.Aufl. 1974.
- Neuland, Eva: Literarische und sprachliche Bildung. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in der Schule und Öffentlichkeit. In:

Michael Kämper-van den Boogart (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 1997, S.26-44.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. Arbeitsfassung. Stand: 27.09.05. Veröffentlichte Fassung: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. Uni-druck, Hannover, 2006.

Novitz, David: Knowledge, fiction & imagination. Temple University Press, Philadelphia, 1987.

Nussbaum, Martha C.: Emotionen als Urteile über Wert und Wichtigkeit. In: Fehige, Christoph; Meggle, Georg und Wessels, Ulla (Hrsg.): Der Sinn des Lebens. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Originalausgabe 2000, 5. Aufl. 2004, S.144-150.

Nussbaumer, Markus: Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Klett, Stuttgart, 1993, S.63-84.

Nussbaumer, Markus: Argumentation und Argumentationstheorie. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Manfred W. Hellmann (Hrsg.). Gross, Heidelberg, 1995, Bd. 12.

Nusser, Peter: Trivalliteratur. Metzler, Stuttgart, 1991.

Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 21, 2006, S.5-19.

O`Sullivan, Emer: Kinderliterarische Komparatistik. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2000.

Paefgen, Elisabeth.K: Einführung in die Literaturdidaktik. Metzler, Stuttgart u. Weimar, 2. Aufl. 2006.

Paivio; Allan: Imagery and verbal processes. Holt, Rinehart & Winston, New York [u.a], 1971.

Pedrocco, Filippo: Tizian. Scala, Antella (Florenz), 1997.

Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Übersetzt aus dem Französischen von Au-

- müller, Ulli, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1. Aufl. 1994.
- Pflugmacher, Torsten: Wenn Nähmaschinen die Arbeit verweigern. In: Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Günter Lange und Werner Ziesenis (Hrsg.), Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, S.101-122 (Diskussionsforum Deutsch).
- Pflugradt, Nina: Förderung des Verstehens und Behaltens von Textinformation durch „Mapping“. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), Tübingen, 1985.
- Philipp, Franz-Heinrich: Tolstoj und der Protestantismus. Kommissionsverlag Wilhelm Schmitz, Gießen, 1959, Bd. 2.
- Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht: Wirkungen, Chancen, Zugänge. Kösel-Verlag, München, 3.Aufl. 1970 (1.Aufl. 1965).
- PISA-Konsortium Deutschland. Prenzel, Manfred (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann Verlag, Münster, 2007.
- PISA-Konsortium Deutschland. Prenzel, Manfred (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Waxmann Verlag, Münster, 2005.
- PISA – Konsortium Deutschland. Baumert, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske+Budrich, Opladen, 2001.
- Pokrovskij N.N., Baidin V.I., Gurjanova N.S. (Hrsg.): Duchovnaja literatura staroverov vostoka Rossii XVIII-XX vekov. Sibirskij Chronograf Verlag, Novosibirsk, 1999.
- Pomerančeva, Erna V.: Russkie byliny. o.A., Moskva, 1965.
- Pomerančeva, Erna V.: Russkoe narodnoe poetičeskoe tvorčestvo: Chrestomatija, učebnoe posobie dlja vuzov. Vysšaja Škola, Moskva, 1959.
- Puster, Rolf W.: Zur Argumentationsstruktur Platonischer Dialoge. Die „Was ist X?“-Frage in Laches, Charmides. Der größere Hippias und Euthyphron. Karl Alber, Freiburg u. München, 1983.

- Pöppel, Karl Gerhard: Erziehen in der Schule. Olms, Hildesheim, 1983.
- Radford, Colin: How can we be moved by Anna Karenina? Proceedings of the Aristotelian Society 49, 1975, S.67-93.
- Rauscher, Erwin: Religion im Dialog: Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht. Peter Lang, Frankfurt/M., 1991.
- Reineke, Christian: Der musikalische Gedanke und die Fasslichkeit als zentrale musiktheoretische Begriffe Arnold Schönbergs. Gustav Bosse, Kassel, 2007.
- Rentschler, Ingo, u.a. (Hrsg.): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Kallmeyer, Seelze-Velber, 2003.
- Richards, I.A.: Prinzipien der Literaturkritik. Suhrkamp, Frankfurt/M., aus dem Englischen von Jürgen Schläger, 1. Aufl. 1972.
- Richter, Karen: Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Juventa, Weimar [u.a.], 2005.
- Riedel, Manfred: Verstehen oder Erklären? Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften. Ernst Klett, Stuttgart, 1978.
- Rjasanowskij, F.A.: Dämonologie in der russischen Literatur. o.O., 1987.
- Rohmer, Ernst; Schnabel, Werner Wilhelm; Witting, Gunther (Hrsg.): Texte Bilder Kontexte. Interdisziplinäre Beiträge zu Literatur, Kunst und Ästhetik der Neuzeit. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 2000.
- Rosebrock, Cornelia; Christmann, Ursula: Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben; Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa, Weinheim u. München, 2006, S.155-176.
- Rothe, Hans; Vereščagin, E.M. (Hrsg.): Gottesdienstmenäum für den Monat Dezember nach den slavischen Handschriften der Rus' des 12. und 13. Jahrhunderts. Böhlau & Cie, Köln, 1993.
- Rumelhart, David E.: Introduction to human information processing. John Wiley & Sons, New York, 1977.

- Rumpf, Dorothea: Bildung und Religion: Prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen zu ihrem korrelativen Zusammenhang. Georg Olms, Hildesheim, 1997.
- Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bonholt, Helge: Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim u. München, 2004, S.95-141.
- Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Peter Lang, Frankfurt/M., 1997.
- Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten: Fallstudien aus dem Schulalltag. Schöningh, Paderborn, 1987.
- Rychen, Dominique S. (Hrsg.): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber, Cambridge [u.a.], 2003.
- Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschul, Ausbildungs- und Studienseminar. Tagung am 7./8. Oktober 1993. Ruck-Zuck-Druck, Osnabrück, 1993.
- Saxer, Ulrich: Lesesozialisation. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1993, Bd.2, S.311-374.
- Sauvant, Henriette: "Die 7 Raben" – vom Text zum Bilderbuch. In: Peltsch, Steffen (Hrsg.) 1997: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 8. Beiheft, S.20-40.
- Schacherreiter, Christian: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. In: Günther Bärnthaler; Ulrike Tanzer (Hrsg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexion und Perspektiven für die Praxis. Studienverlag, Innsbruck u. Wien, 1999, S.22-35.
- Schäffter, Ortfried: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten; Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, 1998 (un

veränd. Nachdruck).

- Schäuble, Wolfgang: Wie aus Weltwissen Lebenswissen wird. – Bildung als Konzentration auf das Wesentliche. In: Fahrholz, Bernd; Gabriel, Sigmar; Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für einen Bildungsreform. Hoffman u. Campe, Hamburg, 1. Aufl. 2002; S.22-27.
- Scheffer, Bernd: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1992.
- Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis: Eine Kritik der Didaktik. Universitätsverlag (WUV), Wien, 1992.
- Schklowski, Victor: Leo Tolstoi. Eine Biographie. Übersetzung aus dem Russischen von Elene Panzig. Europa Verlag, Wien, 1981.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Zweite Rede: Über das Wesen der Religion. Otto, Rudolf (Hrsg.), Vandenhoeck & Ruprecht, 1. Aufl. 1899 / 8. Aufl. 2002, Göttingen.
- Schnotz, Wolfgang: Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Psychologie-Verlag-Union, Beltz/Weinheim, 1994.
- Schnotz, Wolfgang: Über den Einfluss der Textorganisation auf Lernprozess und Lernergebnisse. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), Tübingen, 1982.
- Schreiber, Mathias: Deutsch for Sale. In: „Der Spiegel“, 40/2.10.06, S.182-198.
- Schroeder, Sascha: Lehr-Lern-Forschung: Unterrichtsforschung und Instruktionspsychologie. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa, Weinheim u. München, 2006, S.177-238.
- Schusser, Gerhard: Aufgaben des Lehrerberufs im zusammenwachsenden Europa. In: Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Die Europäische Dimension der Erziehung: Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studienseminar. Ruck-Zuck-Druck, Osnabrück, 1992, S.72-92.

- Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Schneider-Hoengehren, Baltmannsweiler, 3. aktualisierte Aufl. 1999.
- Schwarz, Alexander: Humor als Toleranz. In: „Sprache und Literatur“, Heft 100, 2007, S. 42-55.
- Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer, Stuttgart, Berlin u. Köln; 7. Aufl., 1998.
- Sick, Bastian: Der Dativ dem Genitiv sein Tod. Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 2004.
- Sikorski, Dagmar & Dr. Axel Sikorski: „Wasser“-Werke oder ein Element in der Musik. Sikorski Magazin, S.4-5. In: Neue Zeitschrift für Musik. Das Magazin für neue Töne, Heft 6, 2007.
- Šilbajoris, Ramvydas: Tolstoy's aesthetics and his art. Slavica Publishers, Columbus, Ohio, 1991.
- Simonov, P.V.: The emotional brain: physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion. New York [u.a.]: Plenum Press, 1986.
- Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Suhrkamp, Frankfurt/M., 2002.
- Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag, Wiesbaden, 2006, S.77-106.
- Spinner, Kaspar H.: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Peter Lang, Frankfurt/M., 2005.
- Spinner, Kaspar H.: Über PISA-Aufgaben nachdenken. In: „Praxis Deutsch“, Heft 176, 2002, S.50-52.
- Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Kallmeyer, Seelze, 2001.
- Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Schneider, Baltmannsweiler, 1984.

- Stierle, Karlheinz: Ästhetische Rationalität. Kunstwerk und Werkbegriff: Bild und Text. Fink, München, 1997.
- Stöckl, Hartmut: Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text; Konzepte, Theorien, Analysemethoden. De Gruyter, Berlin [u.a.], 2004a.
- Stöckl, Hartmut: Bilder – Konstitutive Teile sprachlicher Texte und Bausteine zum Textstil. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2, 2004b, S.102-120.
- Striedter, Jurij: Dichtung und Geschichte bei Puschkin. Universitätsverlag, Konstanz, 1977.
- Sundermeier, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1996.
- Sundermeier, T./Ustorf W. (Hrsg.): Die Begegnung mit dem Anderen: Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik. Gütersloher Haus Mohn Verlag, Gütersloh, 1991.
- Thieme, Galina: Ivan Turgenev und die deutsche Literatur. Sein Verhältnis zu Goethe und seine Gemeinsamkeiten mit Berthold Auerbach, Theodor Fontane und Theodor Storm. Heidelberger Publikationen zur Slavistik, B. Literaturwissenschaftliche Reihe; Gerigk, Horst-Jürgen; Potthoff, Wilfried (Hrsg.). Peter Lang, Frankfurt/M., 2000, Bd. 15.
- Tolstoj, Lev: Krieg und Frieden. Übersetzt von Wolfgang Kasack, Insel Verlag, Frankfurt/M., 1982, Bd. 2.
- Tolstoj, Lev: Ein Gerechter Richter. Sobranie sočinenij v četyrjadzati tomach . Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1963, Bd. 10 (povesti i rasskazy), S.133-135.
- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1957, Bd. 26.
- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1957, Bd. 22 („Azbuka“ 1872).
- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Moskva. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1957, Bd. 62.

- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1957, Bd. 24 („Übersetzung von vier Evangelien im Vergleich“).
- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“ Moskva, 1957, Bd. 62, 1957, Bd. 23.
- Tolstoj, Lev: Polnoe sobranie sočinenij. Pedagogičeskie stat'i 1860-1863. Gosudarstvennoje izdatelstvo „Hudožestvennaja Literatura“, Moskva, 1936, Bd. 8.
- Turgenjew, Iwan: Ein Adelnest. Aus dem Russischen übersetzt von Herbert Wotte. Insel-Verlag, Frankfurt/M. u. Leipzig, 1. Aufl. 1996.
- Uspenskij, A.I.: Teufel. In: „Solotoje Runo“ №1, 1907, S.27.
- Ulrich, D.; Mayring, P.: Psychologie der Emotionen. In: Selg, Herbert (Hrsg.): Grundriss der Psychologie. Kohlhammer, Stuttgart [u.a.], 1992, Bd. 5.
- Van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter: strategies of discourse comprehension. Academic Press, New York [u.a.], 1983.
- Vogel, S.: Emotionspsychologie: Grundriss einer exakten Wissenschaft der Gefühle. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.
- Vygotskij, Lev Semënovič: Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Übersetzt von Gudrun Richter. Wissenschaftlich bearbeitet und mit einer Einführung von Alexandre Métraux. Fortschritte der Psychologie, LIT-Verlag, Münster, 1996, Bd. 15.
- Waldmann, Günter; Bothe, Katrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Ernst Klett, Stuttgart, 1992.
- Wall, Ralph: Der Wille zur Macht – der Wille zum Nichts: Über den Willen zur Macht in Friedrich Nietzsches Philosophie. Wissenschaftlicher Verlag, Berlin, 2003, S.57-67.
- Walton, Kendall L.: Mimesis as make-believe: on the foundations of the representational arts. Harward Univ. Press, Cambridge, Maas [u.a.], 1990.

- Wangering, Wolfgang (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006.
- Weidenmann, Bernd: Informierende Bilder. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Huber-Verlag, Bern [u.a.], 1994, S.9-58.
- Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Huber-Verlag, Bern [u.a.], 1. Aufl.1988.
- Weiber, E.; Smidt, S.O.; Skurko, A.I. (Hrsg.): Die großen Lesemenäen des Metropolitens Makarij. Uspenskij spisok. Weiber, Freiburg, 1997, Bd. 1: 1.-11. März, Bd. XXXIX.
- Weißburger, Christian: Zur Wirkung von Musik in der Werbung – „Das Ohr ist das bessere Auge“. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Mathias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. kopaed, München, 2006, S.161-171.
- Weisgerber, Leo: Die fruchtbaren Augenblicke in der Spracherziehung. In: Wirkendes Wort, SammelBd. IV, Düsseldorf, 1962.
- Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.
- Willenberg, Heiner: Der vergessene Wortschatz. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007a, S.148-156.
- Willenberg, Heiner: Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: „Praxis Deutsch“, Heft 187, 2004, S. 6-13.
- Willenberg, Heiner: Unterrichtsgespräch versus Vergleichsarbeit. In: „Deutschunterricht“, Heft 5, 2003, S.26-31.
- Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. „Spektrum“ Akad. Verlag, Heidelberg u. Berlin, 1999.
- Winko, Simone: Kodierte Gefühle: Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900. Erich Schmidt, Berlin, 2003.

- Winkler, Iris: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: „Didaktik Deutsch“, Heft 22, 2007, S.71-88.
- Wippich, Werner: Bildhaftigkeit und Organisation: Untersuchungen zu einer differenzierten Organisationshypothese. Steinkopff, Darmstadt, 1980.
- Wrobel, Dieter: Texte als Mittler zwischen Kulturen: Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Reihe Diskussionsforum Deutsch: Günter Lange und Werner Ziesenis (Hrsg.). Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, Bd. 22, S.37-52.
- Yin, Lanlan: Interkulturelle Argumentationsanalyse. Strategieuntersuchung chinesischer und deutscher Argumentationstexte. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 65: Rolf Ehnert, Hartmut Schröder, Muneshige Hosaka (Hrsg.), Peter Lang, Frankfurt/M., 1999.
- Zabka, Thomas: Pragmatik der Literaturinterpretation: theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Niemeyer, Tübingen, 2005.
- Zatsepina, N.A.: Die Spuren der Weltgeschichte auf dem Lipezker Boden: Ein methodisch-didaktisches Beiheft. Fedotowa M.A. (Hrsg.) Leiterin der Abteilung DaF, Institut für Lehrerfortbildung der Stadt Lipezk und Lipezker Gebiet, Lipezk, 2003.
- Zajonc, R.B.: Feeling and thinking. Preferences need no inferences. In: „American Psychologist“, 1980, 35, S. 151-175.

12. Internetquellen

<http://www.ncaction.org.uk/subjects/english/levels.htm> (United Kingdom, 28.11.06).

http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read2.pdf (Canada, 28.11.06).

http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/33/pisa-frisl_lasuppg.pdf.
(Schweden, 28.11.06).

<http://www.slavistik.uni-freiburg.de/inpers/lprojekte/grolese> (27.03.08)

<http://www.gsg-goettingen.de/238.html> (15.08.2008).

Oder:

http://www.dipf.de/bildungsinformation/IZB_bildungsweltweit_newsletter_bil_ministerien.pdf (21.09.2008).

<http://www.kmk.org/doc/publ/medpaed.pdf> [Volltext] (3.10.2008).

<http://www.oecd.org/dataoecd/16/41/39720470.pdf> (3.11.2008).

<http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/zss/georgia-Augusta/2007.pdf#page=1=6>
(30.10.2008).

13. Anhang

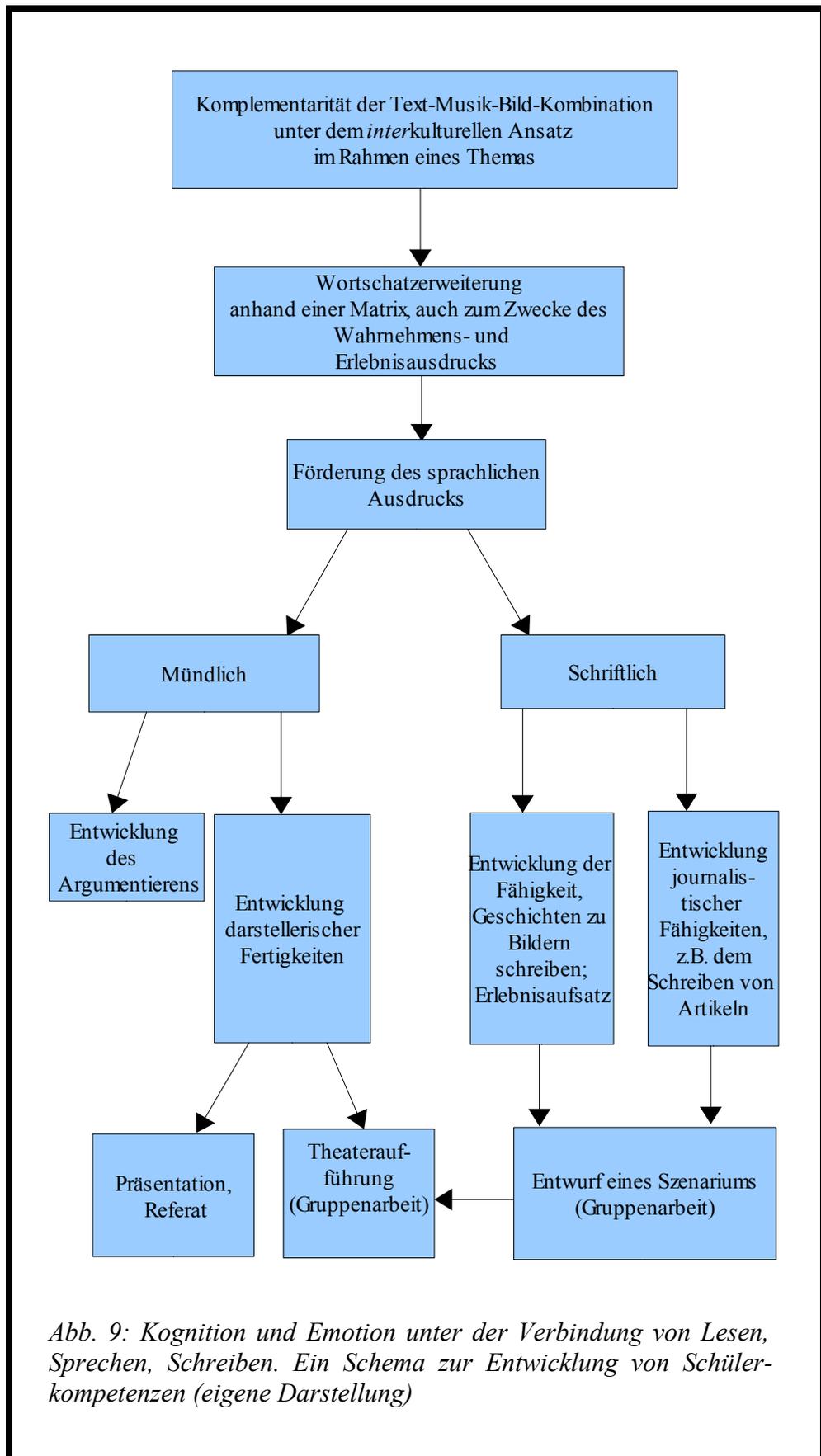


Abb. 9: Kognition und Emotion unter der Verbindung von Lesen, Sprechen, Schreiben. Ein Schema zur Entwicklung von Schülerkompetenzen (eigene Darstellung)

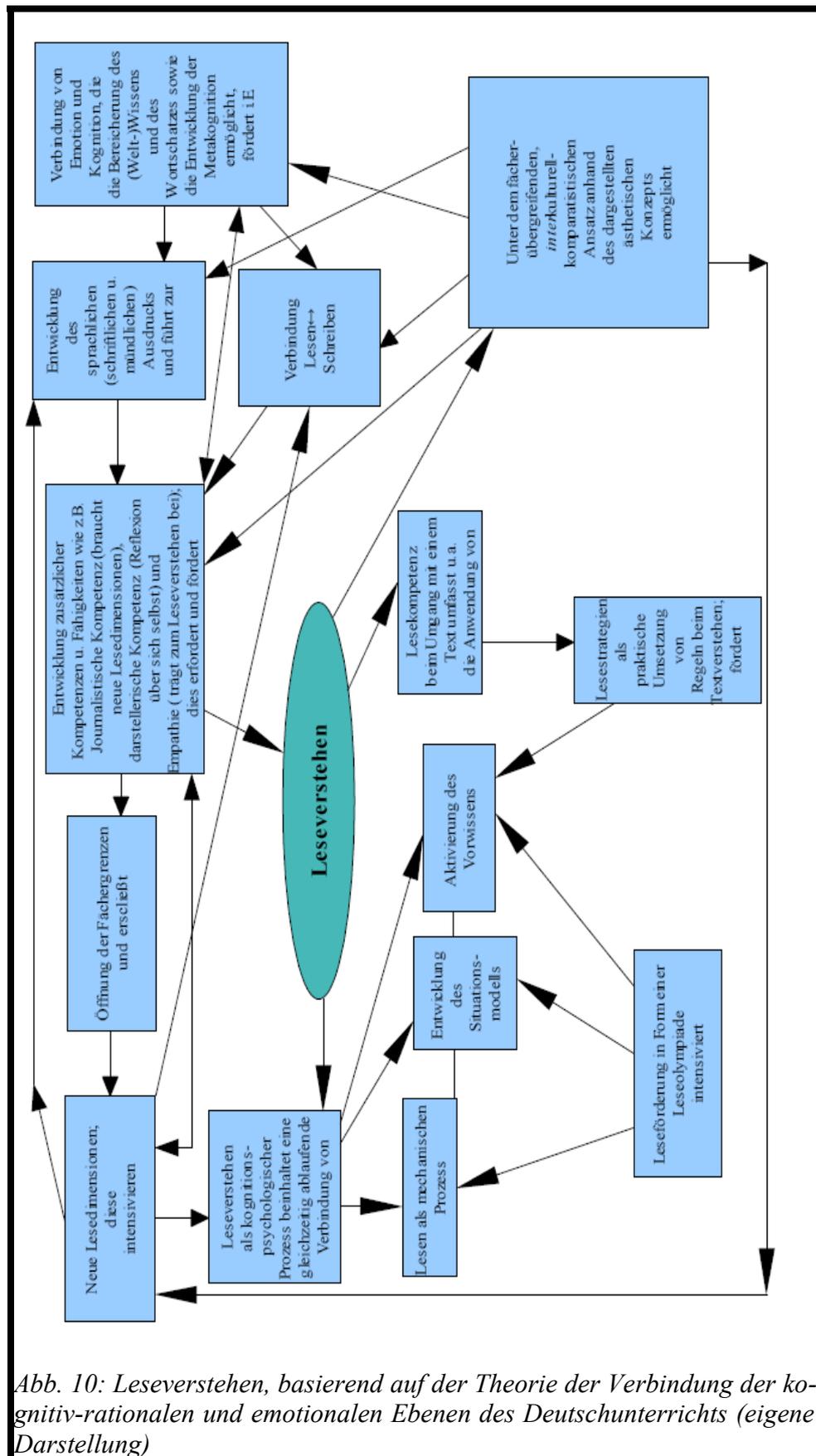


Abb. 10: Leseverstehen, basierend auf der Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen des Deutschunterrichts (eigene Darstellung)



Abb. 11: Das Foto der berühmten Filmschauspielerin Maureen O'Hara als Komplementarität der Text-Bild-Verbindung zur Beschreibung von Marie Godeau in Thomas Manns Roman Doktor Faustus

	Fiction	Non-Fiction
2. Personale Ebene	2.1 Primäre Fantasie-Entwicklung	2.5 (Argumentative) Kommunikation
	2.2 Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und von sprachlicher Differenziertheit	
	2.3 Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität	2.6 (Politische) Meinungsbildung
	2.4 Anerkennung von Alterität	2.7 kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	2.8 Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
3. Soziale Ebene	3.1 Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	3.2 Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abb. 12: Die Rolle der Textarten für die Bildung von Empathie

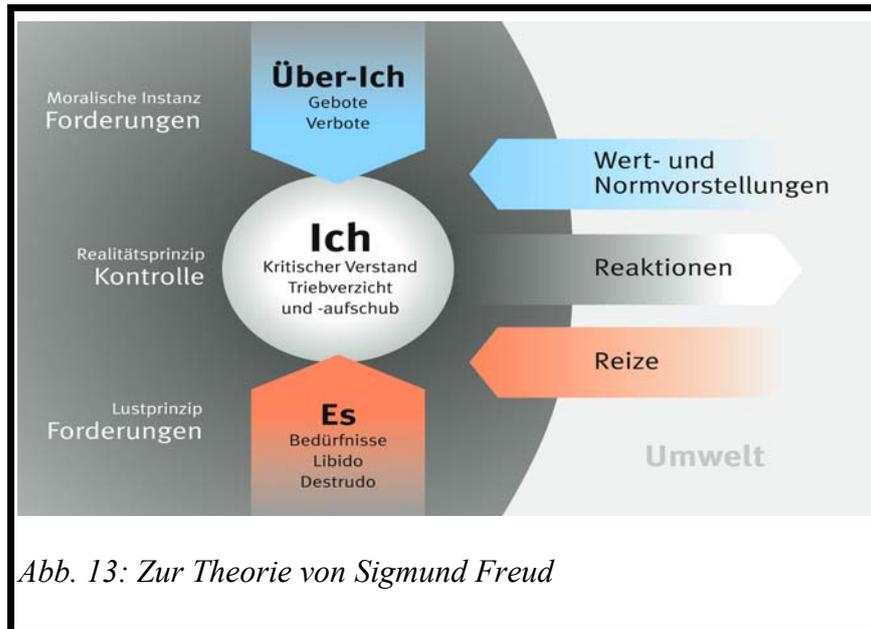


Abb. 14: "Die alte Eiche" als Logo und mentaler Container

Kontinuierliche Texte		Literarische Texte	
		Sachtexte	
Nicht-kontinuierliche Texte			
<i>Lesekompetenz in Bezug auf Anforderungsbereiche</i>			
Bereiche/ Dimensionen	Informationen ermitteln	Textbezogen interpretieren	Reflektieren und bewerten
Stufen			
Stufe I	Explizite Informationen lokalisieren	Auffällige Gedanken wiedergeben	Verbindung zu Alltagswissen herstellen
Stufe II			
Stufe III	Beziehungen erkennen	Textteile integrieren	Textmerkmale bewerten
Stufe IV			
Stufe V	Versteckte Informationen erschließen	Detailverstehen bei unvertrauten Themen	Kritisch zum Text Stellung nehmen

Tabelle 24: Lesekompetenz in Bezug auf Textarten und Anforderungsbereiche

Abschnitt I: Bilder zur Entwicklung der darstellerischen Fertigkeiten

Ein wichtiger Punkt ist die Entwicklung der Fertigkeit, die im Bild gezeigten Emotionen erkennen zu können (siehe Abb.23-26 „Die Sprache der Augen“, unten). Die Bilder können auch bei der Inszenierung eines Schauspiels eine große Stütze sein (vgl. Abb.16-18 und Abb.19-22, weiter unten). Die Verarbeitung bzw. das Entschlüsseln eines Bildes, das Emotionen darstellt, beeinflusst die Entwicklung der kognitiv-rationalen Fähigkeiten (vgl. Abb.19-22).



Abb. 16



Abb. 15



Abb. 17



Abb. 18

Abb. 16-18: Zur Entwicklung der darstellerischen Kompetenzen unter dem künstlerisch-literarischen Konzept. Emotion durch Kognition



Abb. 19



Abb. 20



Abb. 21



Abb. 22

Abb. 19-22: Kognition durch Emotion

entsetzt verblüfft
 misstrauisch erschrocken
 verwirrt nervös
 beharrlich nachdenklich
 beschämt nervös
 argwöhnisch unentschlossen

Abb. 23

beschämt zuversichtlich
 zu Scherzen aufgelegt entmutigt
 ernst beschämt
 verwirrt beunruhigt
 verlegen schuld bewusst
 verträumt besorgt

Abb. 24

arrogant dankbar
 sarkastisch vorsichtig
 dominant freundlich
 schuldig schockiert
 verlegen verträumt
 verwirrt in Panik

Abb. 25

arrogant dankbar
 sarkastisch vorsichtig
 dominant freundlich
 schuldig schockiert
 verlegen verträumt
 verwirrt in Panik

Abb. 26

Abb. 23-26: "Die Sprache der Augen"

Anleitung: Kreuzen Sie bei jedem Augenpaar den Begriff an, der Ihrer Ansicht nach am besten beschreibt, was die dargestellte Person fühlt oder denkt.



Abb. 27



Abb. 28



Abb. 29



Abb. 30



Abb. 31



Abb. 32

Abb. 27-32: Entwicklung des Sprachausdrucks anhand von Bilderreihen

	Mittlere Kindheit (6-12 Jahre)	Jugendalter (12-18 Jahre)
1.	Erlernen der körperlichen Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist	Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2.	Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus	Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle
3.	Lernen, mit Altersgenossen zurecht zu kommen	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4.	Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens	Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen gewinnen
5.	Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen	Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
6.	Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind	Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
7.	Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala	Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie
8.	Erreichen persönlicher Unabhängigkeit	Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen
9.	Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen	Neu dazu: Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich gewinnen

Tabelle 25: Zum biologisch bedingten Bedarf an Moral, Normen und Werten

Abschnitt II: Bilderarten für die Aneignung journalistischer Fähigkeiten und Fertigkeiten



Der Kommandant des U-Boots verlässt an der Spitze der Geretteten ein russisches Schiff. (Bild Reuters)

Erfolgreiche Bergung des russischen U-Boots
Dank britischer Hilfe alle Besatzungsmitglieder gerettet

Abb. 1: Bsp. kongruente Relation (genuine Einheit) aus: NZZ, 08.08.2005, Nr. 182, 11.

Abb. 33: Kongruente Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)



Grosse Augen als Anpassung ans Nachtleben – der neu als Art beschriebene Nördliche Riesenmausmaki (Mirza zaza) Madagaskars. (Bild D. Haring)

Artenzuwachs bei Madagaskars Primaten
Wissenschaftler beschreiben einen neuen Katzenmaki

Abb. 2: Bsp. reziproke Relation (gegenseitige Bedingtheit) aus: NZZ, 10.08.2005, Nr. 184, 8.

Abb. 34: Reziproke Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)

Zwei Kreationen des russischen Modeschöpfers Igor Tschapurin. (Bild pd)

Moskau entdeckt die Mode wieder
Die Bekleidungsmesse CPM wächst in Rekordtempo

Abb. 3: Bsp. komplementäre Relation (zweckmäßige Ergänzung) aus: NZZ, 11./12.09.2005, Nr. 212, 19.

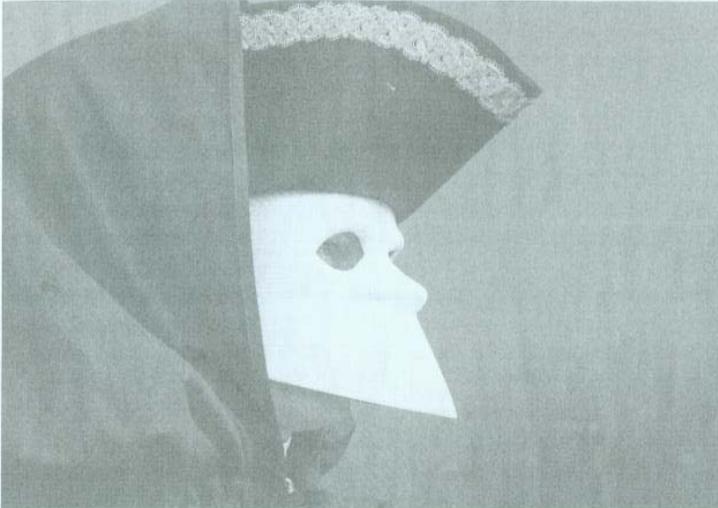
Abb. 35: Komplementäre Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)

Eine Strassenszene in Marrakesch. (Bild Bruno Barbey / Magnum Fotos)

Langer Weg zur Frauenbefreiung in Marokko
Zwiespältige Erfahrungen mit dem neuen Familienrecht

Abb. 4: Bsp. additive Relation (angemessene Beifügung) aus: NZZ, 04.03.2005, Nr. 53, 5.

Abb. 36: Additive Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)



Welches ist der ideale Arzt? Wie lässt sich der Behandlungserfolg in der Medizin eruieren? In früheren Jahrhunderten, als in Venedig die Pest wütete, glaubten die Ärzte, dass sie sich mit solchen Masken, wie sie hier am Carnevale wieder auftauchen, vor einer Ansteckung schützen können. (Bild: A. G. / SPL)

Die Suche nach dem guten Arzt
Mehr Markt im Gesundheitswesen – die Wahl der Patienten

Abb. 5: Bsp. assoziative Relation (reflexive Brechung) aus: NZZ, 12./13.03.2005, Nr. 60,71.

Abb. 37: Assoziative Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)

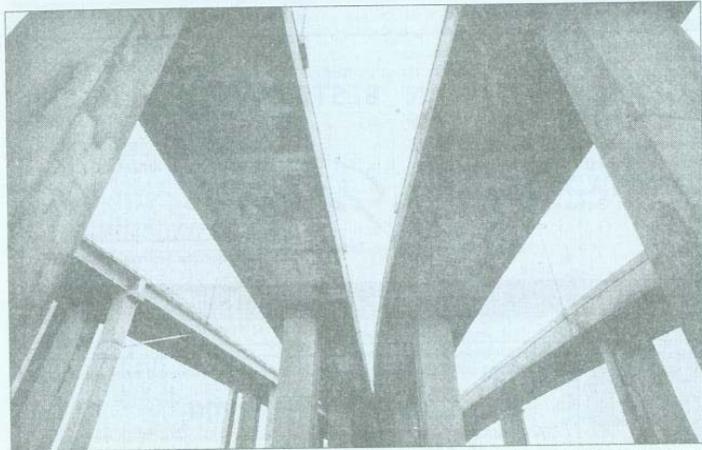


Stadt, Strasse Wüste: Satellitenaufnahme einer Wüstenstadt in Tunesien. (Bild key/SPL)

Informationskontrolle mit allen Mitteln
Tunesien als fragwürdiger Gastgeber eines Uno-Gipfels

Abb. 6: Bsp. extensive Relation (atmosphärische Begleitung) aus: NZZ, 26.08.2005, Nr. 198, 61.

Abb. 38: Extensive Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)



Wer über Datenautobahnen rast, sieht vor Schildern manchmal das Ziel nicht mehr. (Bild Plainpicture)

Google & Co. entdecken das Dorf
Internet-Suchmaschinen fokussieren auf lokale Inhalte

Abb. 7: Bsp. divergente Relation (sachfremde Abschweifung) aus: NZZ, 07.05.2005, Nr. 105, 61.

Abb. 39: Divergente Relation (zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten)

Ein gerechter Richter (Märchen)⁸⁸³

Ein algerischer König namens Bauakas wollte herausfinden, ob es stimmte, was man ihm gesagt hatte, nämlich dass in einer seiner Städte ein gerechter Richter lebe, der die Wahrheit sofort erkenne und vor dem sich kein Bösewicht je verbergen könne. Bauakas tauschte seine Kleider mit einem Händler und ritt zu der Stadt, in welcher der Richter lebte.

Am Eingang der Stadt näherte sich ein Krüppel dem König und bettelte um Almosen. Bauakas gab ihm Geld und wollte seinen Weg fortsetzen, doch der Krüppel krallte sich an seinem Gewand fest.

“Was willst du?” fragte der König. “Habe ich dir nicht Geld gegeben?”

“Du gabst mir Almosen”, sagte der Krüppel, “nun bitte ich dich um einen Gefallen. Lass mich zum Marktplatz reiten, sonst könnten mich die Pferde und Kamele zertrampeln.“ Bauakas setzte den Krüppel hinter sich auf das Pferd und nahm ihn bis zum Marktplatz mit. Dort hielt er sein Pferd an, doch der Krüppel weigerte sich, abzustiegen.

“Wir sind am Platz angekommen, warum steigst du nicht ab?” fragte Bauakas. “Warum sollte ich?” antwortete der Bettler. “Dieses Pferd gehört mir. Wenn du es nicht zurückgeben willst, müssen wir vor Gericht ziehen.”

Die Menschen hörten ihren Streit, versammelten sich um sie und riefen: “Geht zum Richter! Er wird entscheiden!“ Bauakas und der Krüppel gingen zum Richter. Es waren noch andere vor Gericht, und der Richter rief einen nach dem anderen auf. Bevor er zu Bauakas und dem Krüppel kam, hörte er einen Gelehrten und einen Bauern an. Sie waren wegen einer Frau vor Gericht: Der Bauer behauptete, sie sei seine Frau, und der Gelehrte sagte, sie sei die seinige. Der Richter hörte beide an, schwieg einen Augenblick und sagte dann: “Lasst die Frau hier bei mir und kommt morgen wieder.“

Als sie gegangen waren, traten ein Metzger und ein Ölhändler vor den Richter. Der Metzger war mit Blut und der Ölhändler mit Öl bedeckt. In seiner Hand hielt der Metzger Geld und der Ölhändler hielt die Hand des Metzgers fest. “Ich kaufte Öl bei diesem Mann”, sagte der Metzger, “und als ich meinen Geldbeutel nahm, um ihn zu bezahlen, packte er mich an der Hand und versuchte, mir all mein Geld abzunehmen. Darum sind wir zu dir gekommen – ich meinen Geldbeutel und er meine Hand festhaltend. Doch das Geld gehört mir und er ist ein Dieb.”

Dann sprach der Ölhändler. “Das ist nicht wahr”, sagte er. “Der Metzger kam zu mir, um Öl zu kaufen und als ich ihm einen Krug gefüllt hatte, bat er mich, ihm ein Goldstück zu wechseln. Als ich mein Geld herausgenommen und auf die Bank gelegt hatte, nahm er es und versuchte davon zu laufen. Wie du siehst, erwischte ich ihn an der Hand und brachte ihn zu dir.”

Der Richter schwieg eine Weile und sagte dann: “Lasst das Geld hier bei mir und kommt morgen wieder.”

Als er dann an die Reihe kam, erzählte Bauakas, was geschehen war. Der Richter hörte ihm zu und bat dann den Bettler, seinerseits zu sprechen.

“Alles, was er sagt, ist unwahr”, sagte der Bettler. “Er saß auf dem Boden, und als ich durch die Stadt ritt, bat er mich, ihn mit mir reiten zu lassen. Ich setzte ihn auf mein Pferd und nahm ihn dorthin mit, wohin er wollte. Doch als wir ankamen, wollte er nicht absteigen und sagte, das Pferd gehöre ihm, was nicht stimmt.” Der Richter überlegte eine Weile und sagte dann: “Lasst das

⁸⁸³Siehe Originalfassung: Tolstoj, Lev: Ein Gerechter Richter. Sobranie sočinenij v četyrnadzati tomach, 1963, Bd. 10 (povesti i rasskazy), S.133-135.

Pferd hier bei mir und kommt morgen wieder.“

Am nächsten Tag versammelten sich viele Menschen am Gericht, um die Entscheidungen des Richters zu hören. Zuerst kamen der Gelehrte und der Bauer.

„Nimm deine Frau“, sagte er zum Gelehrten, „und der Bauer soll fünfzig Peitschenschläge erhalten.“ Der Gelehrte nahm seine Frau und der Bauer erhielt seine Strafe. Dann rief der Richter den Metzger.

„Das Geld gehört dir“, sagte er zu ihm. Dann zeigte er auf den Ölhändler und sagte, „Gebt ihm fünfzig Peitschenschläge.“

Dann rief er Bauakas und den Krüppel. „Könntest du dein Pferd unter zwanzig anderen erkennen?“ fragte er Bauakas.

„Ich könnte es“, antwortete er.

„Und du?“ fragte er den Krüppel.

„Ich könnte es“, sagte der Krüppel.

„Komm mit mir“, sagte der Richter zu Bauakas.

Sie gingen zum Stall. Bauakas zeigte sofort auf sein Pferd inmitten der zwanzig anderen. Dann rief der Richter den Krüppel zum Stall und bat ihn, auf das Pferd zu zeigen. Der Krüppel erkannte das Pferd und zeigte darauf. Dann kehrte der Richter zu seinem Stuhl zurück.

„Nimm das Pferd es gehört dir“, sagte er zu Bauakas. „Gebt dem Bettler fünfzig Peitschenschläge.“

Als der Richter das Gericht verließ und nach Hause ging, folgte ihm Bauakas.

„Was willst du?“ fragte der Richter. „Bist du mit meiner Entscheidung nicht zufrieden?“ „Ich bin zufrieden“, sagte Bauakas. „Doch ich möchte erfahren, woher du wusstest, dass die Frau die Ehefrau des Gelehrten war, dass das Geld dem Metzger gehörte und dass das Pferd mir und nicht dem Bettler gehörte.“

„Das mit der Frau fand ich so heraus: Ich ließ sie am Morgen rufen und sagte, 'Bitte fülle mein Tintenfass.' Sie nahm das Tintenfass, wusch es schnell und geschickt und füllte es mit Tinte; somit war sie diese Arbeit gewohnt. Wäre sie die Frau eines Bauern gewesen, hätte sie nicht gewusst, wie man das macht. Das zeigte mir, dass der Gelehrte die Wahrheit sagte.

Das mit dem Geld fand ich so heraus: Ich legte es in eine Tasse mit Wasser, und am Morgen schaute ich, ob Öl an die Oberfläche gestiegen war. Hätte das Geld dem Ölhändler gehört, wäre es durch seine öligen Hände verschmutzt gewesen. Auf dem Wasser war kein Öl; somit sagte der Metzger die Wahrheit.

Die Wahrheit über das Pferd herauszufinden war schwieriger. Der Krüppel erkannte es inmitten zwanzig anderer, genau so wie du. Ich nahm euch beide nicht zum Stall mit, um zu sehen, ob ihr das Pferd erkennen würdet, sondern um zu sehen, wen von euch das Pferd kannte. Als du dich ihm nähertest drehte es seinen Kopf und steckte seinen Hals in die Richtung; aber als der Bettler es berührte, legte es seine Ohren zurück und hob einen Huf. So wusste ich, dass du der wirkliche Herr des Pferdes bist.“

Dann sagte Bauakas zum Richter: „Ich bin kein Händler, sondern König Bauakas. Ich kam hierher, um zu sehen, ob es wahr ist, was über dich gesagt wird. Ich sehe jetzt, dass du ein weiser Richter bist. Verlange von mir, was du willst, du sollst es als Belohnung erhalten.“

„Ich brauche keine Belohnung“, sagte der Richter. „Das Lob meines Königs macht mich glücklich.“

Abschnitt III: Materialien für die erste Fallstudienreihe

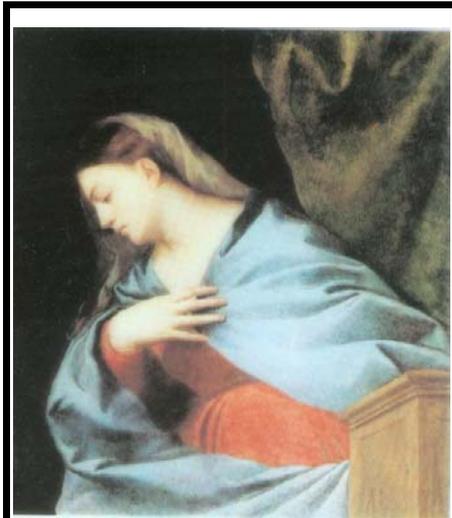


Abb. 40: Herausbildung von Empathie durch Text-Musik-Bild-Interaktion



Abb. 41: Zur Verbindung von Lesen und Schreiben

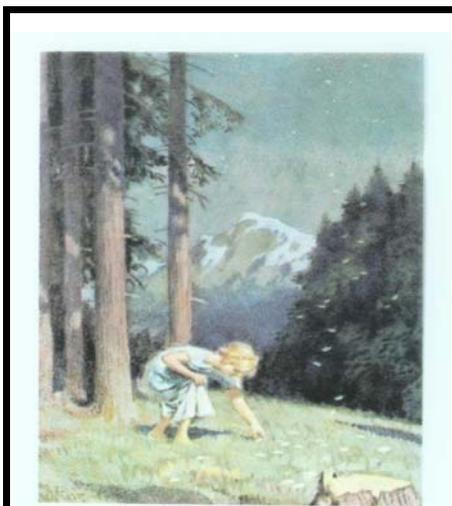


Abb. 42: Zur redundanten Text-Bild-Verbindung

Abschnitt IV: Materialien für die Fallstudie „Russische Byliny“

Russische Byliny (Text)

Russische Byliny (Volksepen) sind mündliche Überlieferungen historischer Ereignisse in Rus' (Russland) aus der Zeit zwischen dem 10. und 16. Jahrhundert. In alter Zeit wurden Byliny für gewöhnlich mit musikalischer Begleitung auf der Gusli, einer russischen Form der Zither, vorgetragen. Der Byliny-erzähler – Bajan – sang Byliny über die Heldentaten und Schlachten früherer Zeiten. Hauptfiguren sind die russischen Bogatyre (die alten Recken), die keinen eigenen sozialen Stand wie die westeuropäischen Ritter bildeten.

Das Ziel der Bogatyre war mit dem der Ritter identisch: Die Unschuld zu verteidigen und die Angreifer zu bestrafen.

Bogatyre stammen aus verschiedensten Schichten des Volkes, sind aber nur in den seltensten Fällen fürstlichen Blutes. Ilja, der alte Kosak, ist wie sein Name verrät, ein Krieger aus dem Bauernstand. Dobrynja ist Kaufmannssohn, und Aljoscha, wie ebenfalls sein Name andeutet, der Sohn eines Pfarrers (Popen). Gleichwohl gibt es auch Bogatyre aus fürstlichem Geschlecht, wie etwa Wolga Swjatoslawowitsch. Gewöhnlicher ist jedoch der Typus des schlichten und gutmütigen Bauern mit den Kräften eines Riesen.

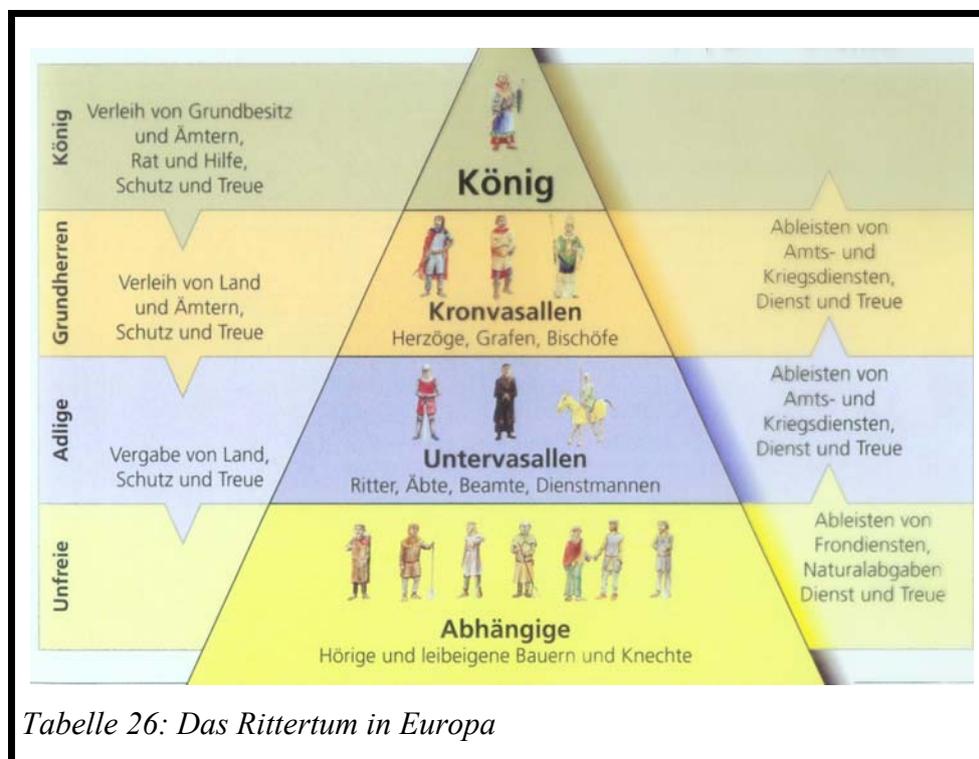




Abb. 43: Ein Ritter



Farbtafel IX
Viktor Wasnezow, *Bogatyre*. 1881–1898. Moskau. Staatliche Tretjakow-Galerie

Abb. 44: Das "Rittertum" in Osteuropa: „Die drei Bogatyre“

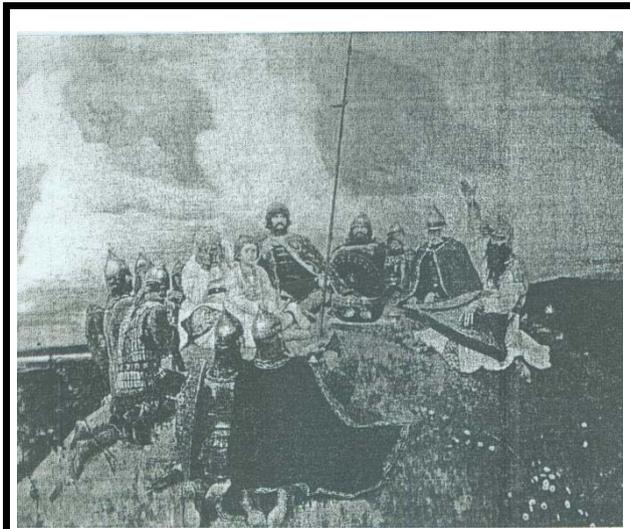


Abb. 45: Ein Bajan



Abb. 46: Die "benachbarten" Gattungen: Sagen (Byliny), Märchen und Legenden

14. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Zur Entwicklung der Lesegenauigkeit Quelle: http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/reguflr/schuleundbildung/volksschulen/lesefoerderung/einf_hrung_lesekompetenz_tagung042007.pdf (25.10.07).....	51
Abb. 2:	Zur Entwicklung der Lesegeschwindigkeit (ebd.).....	51
Abb. 3:	Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts und ihr Einfluss durch "Seh- und Hör-verstehen" auf die Entwicklung und Verbindung der weiteren Hauptkompetenzen "Lesen", "Sprechen", "Schreiben" (eigene Darstellung).....	60
Abb. 4:	Vergessenskurve nach Ebbinghaus als einer der Anlässe zur Entwicklung der Theorie. Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve (17.06.2007).....	102
Abb. 5:	Zur Relevanz der Verbindung affektiver und kognitiv-rationaler Komponenten in Theorie und Praxis (Quelle: Baron-Cohen, Simon: Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn; 2006, S.47).....	127
Abb. 6:	Zur sprachlichen Gestaltung von Emotionen in der Literaturwissenschaft und im Literaturunterricht (Quelle: Winko, Simone: Kodierte Gefühle: Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900; 2003, S. 117).....	139
Abb. 7:	Organisation verstehensfördernden literarischen Wissens auf drei Abstraktionsebenen (Quelle: Winkler, Iris: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht; 2007, S.85).....	186
Abb. 8:	Zur Öffnung von Wissensdimensionen anhand der Theorie der Verbindung der emotionalen und kognitiv-rationalen Ebene des Unterrichts als Förderungskonzept des Leseverstehens (eigene Darstellung).....	242
Abb. 9:	Kognition und Emotion unter der Verbindung von Lesen, Sprechen, Schreiben. Ein Schema zur Entwicklung von Schülerkompetenzen (eigene Darstellung).....	351
Abb. 10:	Leseverstehen, basierend auf der Theorie der Verbindung der kognitiv-rationalen und emotionalen Ebenen des Deutschunterrichts (eigene Darstellung).....	352
Abb. 11:	Das Foto der berühmten Filmschauspielerin Maureen O'Hara als Komplementarität der Text-Bild-Verbindung zur Beschreibung von Marie Godeau in Thomas Manns Roman Doktor Faustus (Quelle: Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft; 1997, S.54).....	353
Abb. 12:	Die Rolle der Textarten für die Bildung von Empathie (Quelle: Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bonholt, Helge: Folgefunktionen des Lesens – Von der Phantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina, 2004, S.95)....	353

Abb. 13: Zur Theorie von Sigmund Freud. Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cber-Ich (15.04.2006).....	354
Abb. 14: "Die alte Eiche" als Logo und mentaler Container. Quelle: http://images.google.de/images?hl=de&q=Alte%20Eiche&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=w (12.09.2005).....	354
Abb. 15:	356
Abb. 16:	356
Abb. 17:	356
Abb. 18: Zur Entwicklung der darstellerischen Kompetenzen unter dem künstlerisch-literarischen Konzept. Emotion durch Kognition (Abb. 15-18) Quelle: http://images.google.de/images?um=1&hl=de&q=romeo+und+julia+kampf&btnG=Bilder-Suche (12.09.2005).....	356
Abb. 19: Quelle: http://images.google.de/images?um=1&hl=de&q=Macbeth&&sa=N&start=252&ndsp=18 (12.09.2005).....	357
Abb. 20: Quelle: http://images.google.de/images?um=1&hl=de&q=romeo+und+julia+romeo+3&&sa=N&start=360&ndsp=18 (12.09.2005).....	357
Abb. 21: Quelle: http://images.google.de/images?um=1&hl=de&q=Macbeth&&sa=N&start=288&ndsp=18 (12.09.2005).....	357
Abb. 22: Kognition durch Emotion (Abb. 19-22). Quelle: http://images.google.de/images?um=1&hl=de&q=Macbeth+illustration+12&btnG=Bilder-Suche (12.09.2005).....	357
Abb. 23: "Die Sprache der Augen".....	358
Abb. 24: "Die Sprache der Augen".....	358
Abb. 25: "Die Sprache der Augen".....	358
Abb. 26: "Die Sprache der Augen" (Abb. 23-26). Quelle: Baron-Cohen, Simon: Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn; 2006, Anhang.....	358
Abb. 27:	359
Abb. 28:	359
Abb. 29:	359
Abb. 30:	359
Abb. 31:	359
Abb. 32: Entwicklung des Sprachausdrucks anhand von Bilderreihen (Abb. 27 -32). Quelle: http://images.google.de/imgres?imgurl=http://gymnasium-scheinfeld.de/archiv/schultheater05/theater_2005_19_t.jpg&imgrefurl=http://gymnasium-scheinfeld.de/archiv/schultheater2005.html&h=150&w=150&sz=4&hl=de&start=70&um=1&usg=__0BmTScT_sbA9Zo-	

470I5DtI_JDE=&tbnid=-
c7l4ZoGuG4_RM:&tbnh=96&tbnw=96&prev=/images%3Fq%3
Dschultheater%2Bgymnasium-scheinfeld.de%26start%3D54%26ndsp
%3D18%26um%3D1%26hl%3Dde%26sa%3DN
Schultheateraufführung nach William Shakespear „Viel Lärm um
nichts“. (10.11.2008).....359

Abb. 33: Kongruente Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: Marci-Boehncke, Gudrun Rath, Mathias (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs; 2006, S. 30).....	361
Abb. 34: Reziproke Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: ebd., S.31).....	361
Abb. 35: Komplementäre Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertig- keiten. (Quelle: ebd., S. 32).....	362
Abb. 36: Additive Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: ebd., S. 33)	362
Abb. 37: Assoziative Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: ebd., S. 34).....	363
Abb. 38: Extensive Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: ebd.; 2006, S. 35)	363
Abb. 39: Divergente Relation/zur Entwicklung journalistischer Fertigkeiten. (Quelle: ebd., S. 36)	364
Abb. 40: Herausbildung von Empathie durch Text-Musik-Bild-Interaktion (Quelle: Kaminski, Marion: Tiziano Vecellio, genannt Tizian: 1488/1490-1576; 1998, S.39).....	367
Abb. 41: Zur Verbindung von Lesen und Schreiben (Quelle: Pedrocco, Filippo: Tizian; 1997, S.31).....	367
Abb. 42: Zur redundanten Text-Bild-Verbindung (Quelle: Mettenleiter, Peter (Hrsg.): Wort und Sinn 5. Ein Lese- und literarisches Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufe 5; 1998, S.57).....	367
Abb. 43: Ein Ritter (Quelle: Franz, Cornelia; Strohm, Leo H.: Deutsche Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart; 2005, S.43).....	369
Abb. 44: Das "Rittertum" in Osteuropa: „Die drei Bogatyre“ (Quelle: Lang, Walter K.: Das Heilige Rußland. Geschichte, Folklore, Religion in der russischen Malerei des 19. Jahrhunderts; 2003, Farbtafeln: Farbtafel IX).....	369
Abb. 45: Ein Bajan (Quelle: ebd.; S.153).....	370
Abb. 46: Die "benachbarten" Gattungen: Sagen (Byliny), Märchen und Legenden (Quelle: ebd.; S.166).....	370

15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse der PISA-Umfrage. Grundlage: Eine Stunde zum Vergnügen lesen (teilmodifiziert nach Karg, Ina: Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs; 2005, S.48).....	85
Tabelle 2: Wortschatzerweiterung anhand eines Textes (eigene Darstellung)....	204
Tabelle 3: Empathie als Bindungsglied zwischen Fremdverstehen und Konvivenz (Quelle: Sundermeier, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik; 1996, S.155).....	230
Tabelle 4: Versuchsplan für die erste Durchführung der ersten Fallstudienreihe. (eigene Darstellung).....	263
Tabelle 5: Versuchsplan für die zweite Durchführung der ersten Fallstudienreihe (eigene Darstellung).....	264
Tabelle 6: Versuchsplan für die Durchführung der zweiten Fallstudienreihe (eigene Darstellung).....	265
Tabelle 7: Die Auswertung der Probandenantworten zum Fragebogen I (eigene Darstellung).....	271
Tabelle 8: Die Auswertung der Probandenantworten zum Fragebogen II (zweite Versuchsgruppe). Eigene Darstellung.....	276
Tabelle 9: Zur Herausbildung von Empathie durch die Thematisierung von Emotionen (eigene Darstellung)	280
Tabelle 10: Zur Herausbildung von Empathie durch Leseverstehen (eigene Darstellung).....	282
Tabelle 11: Zur Untersuchung der Text-Musik-Wechselwirkung (eigene Darstellung).....	288
Tabelle 12: Zur Entwicklung der Schreibfertigkeiten der Schüler (eigene Darstellung).....	294
Tabelle 13: Wortschatzaktivierung durch den kreativen Schreibanstoß (eigene Darstellung).....	295
Tabelle 14: Verankerung des Wortschatzes anhand von Visualisierung. Ergebnisse (eigene Darstellung).....	296
Tabelle 15: Die Auswertung der Antworten zum Fragebogen II (erste Versuchsgruppe). Eigene Darstellung.....	305
Tabelle 16: Die Auswertung der Antworten zum Fragebogen II (zweite Versuchsgruppe). Eigene Darstellung.....	307
Tabelle 17: Kohärenzbrüche als Störfaktor beim Leseverstehen (eigene Darstellung).....	310
Tabelle 18: Zum Überwinden der Kohärenzbrüche auf der inferenziellen Ebene unter dem interkulturellen Ansatz (eigene Darstellung).....	311
Tabelle 19: Äußerungen der Probanden zur Reihenfolge Text ↔ Bild (eigene Darstellung)	311

Tabelle 20: Zur Steigerung der Motivation unter dem fächerübergreifenden und interkulturellen Ansatz (eigene Darstellung).....	311
Tabelle 21: Der negative Einfluss der Kohärenzbrüche beim Lesen auf die Lesemotivation (eigene Darstellung).....	312
Tabelle 22: Über die Visualisierung zur Lesemotivation (eigene Darstellung).....	313
Tabelle 23: Die Äußerungen der Probanden zur Frage nach der Rezeption der „benachbarten“ Literaturgattungen (eigene Darstellung).....	314
Tabelle 24: Lesekompetenz in Bezug auf Textarten und Anforderungsbereiche (teilmodifiziert nach Köster, Juliane: Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz; 2005, S.6).....	355
Tabelle 25: Zum biologisch bedingten Bedarf an Moral, Normen und Werten (Quelle: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm; 2006, S.124).....	362
Tabelle 26: Das Rittertum in Europa (Quelle: Franz, Cornelia; Strohm, Leo H.: Deutsche Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart; S.43)...	370

Lebenslauf und beruflicher/wissenschaftlicher Werdegang

Zur Person:

Familienname: Zatsepina, geb. Karasjowa

Vorname: Nataliya

Geburtsdatum: 12. Dezember 1972

Geburtsort: Dorf Wischnewoje, Starojurjewo Bezirk, Gebiet Tambow, Russland

Kinder: 1 Sohn, 14 Jahre

Staatsbürgerschaft: Russisch

Studium

1990 – 1995 (Russland)	Staatliche Universität G. R. Derschawin, Fakultät für Fremdsprachen; Diplomarbeit: „Die Arten der Negation in der Gesprächsführung an Beispielen der deutschen Literatur“; Abschluss (mit Auszeichnung)
2002 – 2004 (Deutschland)	Studium der Germanistik, Anglistik und z.T. Slawistik (LA) an der Georg-August-Universität, Göttingen; Abschluss: teilweise anerkannt
2004 – 2009	Promotionsstudium an der Georg-August-Universität, Göttingen; Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur; Abschluss: Doktorprüfung

Beruflicher Werdegang:

09.1994 – 10.2002	Lehrerin im Grund- und Sekundarbereich I u. II, Sozialpädagogin; Russland
06.2004 – 12.2007	Wissenschaftliche Hilfskraft an der Georg-August- Universität, Göttingen; Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Seit 01.2009	Tätigkeit im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Veröffentlichung

2003	Methodisch-didaktisches Beiheft: „Die Spuren der Weltgeschichte auf dem Lipezker Boden“; Lipezk, Russland
------	---