

Cornelia Rosebrock

Schritte des Literaturerwerbs¹

Wie es lebensgeschichtlich dazu kommt, dass Kinder und Jugendliche viel lesen und gerne mit Büchern umgehen, und woran es liegt, wenn ihre Lesesozialisation wenig erfolgreich verläuft - dazu ist in den letzten 10 Jahren viel geforscht worden. Doch Literaturunterricht ist nicht allein Leseunterricht, und im Kern ist der didaktische Literaturbegriff – wie der philologische auch – zu Recht ein normativer: Literaturunterricht als Fachunterricht muss sich zum Ziel setzen, gute Texte als Genuss- und Erkenntnisquelle zu erschließen, für alle und besonders für diejenigen, denen sich jenseits des Unterrichts womöglich niemals die Chance eröffnet, ästhetische Erfahrungen mit Texten zu machen. Dafür braucht es ein differenziertes Wissen um die Logik des Erwerbs von poetischen Ausdrucksformen, das theoretisch gegenwärtig nur verstreut und in Ansätzen verfügbar ist. Wie könnte sich der Erwerb spezifisch literarischer Kompetenz in die Perspektive auf die Genese der Lesemotivation, die von Seiten der Lesesozialisationsforschung entwickelt wurde, einfügen?

Das ist eine große Frage, der ich im Folgenden nur mit einer kleinen Skizze begegnen kann. Im ersten, einleitenden Teil geht es um die verschiedenen möglichen Perspektiven auf die Lesegeschichte von Heranwachsenden. Dafür beginne ich mit einer knappen Skizze des Schicksals der Lesemotivation in Kindheit und Jugend, die trotz ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung nicht im Zentrum des dann Folgenden stehen soll. Zentral wird vielmehr der Begriff der ‚literarischen Kompetenz‘ unter Erwerbgesichtspunkten; ich bestimme und entfalte im zweiten Teil einen Kompetenzbegriff und setze ihn ins Verhältnis zu den skizzierten Sozialisationsprozessen auf der Motivationsseite, um ihn anschließend (Teil 3) evident zu machen anhand von drei Beispielen, nämlich erstens dem Metaphernverständnis, zweitens der Dimension des Fiktionsverstehens und abschließend im Blick auf die Verstehensleistungen für die Sprachfigur der Ironie.

Lesegeschichte als Geschichte der Lesemotivation und als sich wesentlich außerinstitutionell steuernder Verlauf

Die Lesebiographieforschung zeigt, wie wichtig für späteres Gewohnheitslesen das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen ist, sich Büchern anzuvertrauen. Entsprechend hat sie so etwas wie eine idealtypischen Gang entwickelt, was die lebensgeschichtliche Entwicklung der individuellen Neigung zum Lesen angeht. Wichtige Stationen sind:

- das Vorlesen in der Vorschulzeit durch die Mutter in einem sogenannten Vorlesedialog, also einem textgeleiteten Gespräch zwischen Vorleserin und Kind, das von einer positiven emotionalen Gestimmtheit begleitet wird;
- die Krise, die mit dem technischen Lesenlernen zu Schulbeginn einhergeht: Das Kind hat schon weit entwickelte literarische Kompetenzen und nur unzureichende technische Fähigkeiten der Dechiffrierung von Schrift. Es wird beim Selbstlesen zunächst in seinen literarischen Erfahrungsmöglichkeiten zurückgeworfen, was häufig zu einer Motivationskrise führt. Die Schere zwischen literarischer Kompetenz und technischer Lesefähigkeit schließt sich - nicht für alle Kinder! - mit etwa 9 Jahren.
- Ein Hoch der Motivation ist im Falle der Überwindung dieser Krise schließlich wieder in der späten Grundschulzeit und etwas darüber hinaus erreicht. In der Regel wird in diesem Alter gern und viel altersgemäße Unterhaltungsliteratur gelesen, auch das Verhältnis zum Lesen in der Schule mit ihren höheren Ansprüchen an die literarische Qualität der Texte ist in der Regel unproblematisch.

¹ Leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags im Lesezentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg am 24.1. 2001.

- Es folgt eine starke Motivationskrise in der sogenannten ‚literarischen Pubertät‘, dem Zeitraum, in dem die Kindheitslektüre schal und zunehmend unbefriedigend wird und ein Neuanfang in der Lesegeschichte erreicht werden muss, soll nicht der Abbruch des privaten Lesens überhaupt folgen.
- Für diejenigen, denen sich ein privater und persönlich bedeutsamer Zugang zu Büchern im Laufe der Pubertät wieder eröffnet, geschieht das häufig in dezidiertem Widerspruch zu den Lesepraxen der Bildungsinstitutionen, d. h.: die Motivation, Erfahrungen mit Literatur zu suchen, entwickelt sich im privaten Bereich. Die Motivation, für die Belange der Institution zu lesen, die mittlerweile distanziertere Lesehaltungen einfordert, hält in der Regel nicht Schritt.
- Eine Versöhnung dieser verschiedenen motivationalen Stränge findet, wenn überhaupt, ab dem Abschluss der Pubertät statt. In diesem Alter haben sich in der Regel bleibende Lesehaltungen ausgebildet. Den verschiedenen Lektüremodalitäten sind lebenspraktische Funktionen (etwa in bestimmte Gestimmtheiten einzutreten, sich in konträre Welten entführen zu lassen, etwas in Erfahrung zu bringen usw.) zugeordnet. Die Motivation, mit einer bestimmten Lesehaltung einen Text zu rezipieren, ist an die spezifischen Gratifikationen gebunden, die die Lektüre dem Leser oder der Leserin lebenspraktisch bietet.

Diese typisierte Entwicklung der Lesemotivation ist natürlich tatsächlich von vielerlei Umständen abhängig, von denen das im Literaturunterricht verwendete Konzept des gesteuerten Literaturerwerbs nur ein einziger Baustein und zudem nicht der wichtigste ist. Wie überhaupt in Sozialisationsprozessen erweist sich der Faktor der sozialen Schicht wieder als der dominanteste. Das beginnt schon damit, dass Kinder der Unterschicht bei ihren Müttern auf weniger Vorlesekompetenzen treffen als Kinder der Mittelschicht, die in einem familiären Kommunikationsklima aufwachsen, in dem ein positiveres Verhältnis zum Medium Buch vorgelebt wird (vgl. Wieler 1997), und es zieht sich durch die gesamte oben skizzierte Lebensgeschichte der Lesemotivation.

Ein weiterer durchweg anzutreffender Faktor bei der Entwicklung der Lesemotivation ist das Geschlecht, und wiederum gliedert sich diese Tatsache in die allgemeine Sozialisationsforschung ein. Mädchen sind höher motiviert und lesen entsprechend mehr und literarisch orientierter als Jungen, ein Umstand, der für Kinder am Ende der Grundschulzeit sicher belegt ist und sich vermutlich schon früher zeigen ließe. Diese Differenzen zwischen den Geschlechtern bauen sich auch im weiteren Lebensverlauf nicht mehr ab, sondern bleiben ziemlich konstant. Und schließlich ist vermutlich der Faktor ‚ethnische Herkunft‘ zentral. Das kann nur als Alltagsbeobachtung geäußert werden, weil hier ein nahezu vollständiges Forschungsdefizit aufklafft: Wir wissen schlicht annähernd nichts Qualitatives über die Genese der Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen türkischer, italienischer oder anderer fremdkultureller Herkunft. Wie sich diese drei großen Kriterien ‚Klasse‘, ‚Gender‘ und ‚Ethnie‘ im Blick auf das Lesen zueinander verhalten, wann sie sich gegenseitig verstärken, sich überlappen oder sich durchkreuzen, ist weitgehend unerforscht.

Die Motivation zur literarischen Kommunikation ist natürlich ein ganz wesentlicher Strang der Lesesozialisation. Sie trägt die Lesepraxis vor Eintritt in die Bildungsinstitutionen und sobald sie wieder verlassen werden; zudem unterstützt sie institutionell gefordertes Lesen begleitend. Lesemotivation ist kulturelles Kapital - so kann man aus soziologischer Perspektive zeigen - das Eltern ihren Kindern ‚vererben‘ und das eine erhebliche Chance, sich in der oberen Klasse der Gesellschaft zu etablieren, mit sich bringt. Ihr Fehlen ist der offensichtlichste Faktor des Nicht-Lesens. Für fast alle jungen Leute fällt die institutionell geforderte literarische Lektürepraxis nach Verlassen der Schule wie ein Kartenhaus in sich zusammen – das gilt für alle Schulformen. Es gelingt also offensichtlich nicht, die bei Vorschulkindern so intensive Motivation, durch literarisches Lesen ihre eigenen Bedürfnisse zu interpretieren und ihre Realitätsauffassung zu reflektieren, über die Schulkarriere und diverse Entwicklungskrisen zu retten und so zu entwickeln, so dass sie dauerhaft trägt.

Der andere Strang des Lesesozialisationsprozesses, nämlich die Entwicklung der Lesekompetenz, gerät bei dieser deskriptiven sozialwissenschaftlichen Perspektive leicht etwas an den Rand. Lesen ist aber eine kulturelle Tätigkeit und Kommunikationsform, die eine ganze Anzahl von Fähigkeiten einfordert, die ihrerseits lebensgeschichtlich erworben werden. Man muss also einen parallelen Zweig der Biographie entwerfen, ein Erwerbsmodell, das den

Gang der Aneignung von Lesekompetenz idealtypisch nachzeichnet. Dafür braucht es andere Perspektiven als eben im Blick auf die Motivation kurz skizziert: Der Erwerb der Lesekompetenz muss erstens vom Gegenstand und seiner jeweiligen ‚Passung‘ an die Verstehensmöglichkeiten der Heranwachsenden aus gedacht werden. Zweitens sind diese Verstehensmöglichkeiten ihrerseits schwerlich als Produkt biologischer Reifung zu denken, sondern entscheidend von der Art und Weise der sprachlichen Interaktionen abhängig, in denen das Kind alltäglich vor allem in Familie und Schule handelt. Das in doppelter Hinsicht: Generell ist elaborierte Sprachverwendung, in der womöglich paraliterarische Elemente wie Sprachspiele, Witze und Reime vorkommen, der Schriftsprachlichkeit literarischer Texte näher als stärker situationsgebundene Formen der Verständigung. Darüber hinaus ist auch ein familiäres Klima, in dem die Buchlektüre des Kindes unmittelbar durch das thematische Interesse der Eltern am Lesestoff der Kinder und den Austausch darüber kommunikativ gestützt wird, von kaum zu unterschätzender Bedeutung. Zumindest in ihren Anfängen ist Buchlektüre nicht in dem Maße als einsame, ganz intrinsisch verbleibende stumme Kommunikation mit dem Autor zu denken, wie es aus professioneller Perspektive leicht scheint. Und die Bedingungen des Kompetenzerwerbs sind, ebenso wie bei der Motivation, von den großen Sozialisationsinstanzen elementar abhängig.

Der Erwerb literarische Rezeptionskompetenz in der Lesegeschichte

In der Literaturdidaktik wird literarische Kompetenz gemeinhin bestimmt als „Kenntnis der literarischen Traditionen und verschiedener Umgangsformen mit literarischen Texten“ (Eggert 1992, S. 417). Gemeint sind diejenigen Fähigkeiten, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (Eggert/Garbe 1995, S. 9f). Wenn literarische Kompetenz primär im Blick auf Kulturgeschichte definiert wird, dann wird auch deutlich, dass ihre Ausbildung nur Aufgabe einer zielgerichteten Erziehung, also des Literaturunterrichts, sein kann. Denn das Kontextwissen, das ich brauche, um einen Text vor seinem historisch gewachsenen Deutungshorizont zu verstehen, kann mit dem historischen Komplexerwerden der literarischen Kultur und ihrer Geschichte kaum ungesteuert oder sonst wie autodidaktisch erworben werden, sondern bedarf der institutionellen Vermittlung. Ein Kompetenzbegriff, der primär auf literarhistorisches Wissen und in zweiter Linie noch auf regelpoetische Strukturen zielt, wird dann relativ unabhängig von der Frage nach der Motivation entwickelt, indem als Vorbedingung literarischen Lesens die technische Lesefähigkeit differenziert modelliert wird. Literarische Rezeptionskompetenz baut nun anschließend darauf auf und zielt auf die Lektüre literarischer Texte als Kunstwerke vor dem Horizont der Verstehenstraditionen.

Dieses Modell der Kompetenzentwicklung entspricht damit zunächst unseren tradierten Vorstellungen: Zunächst muss man leidlich buchstabieren können, sich dann während der Kindheit die Fähigkeit zu einem längeren Leseatem zulegen und kann sich schließlich an die eigentliche Literatur heranwagen. Schon älteren Überlegungen zu Logik des Literaturerwerbs lagen solche Vorstellungen zugrunde. Einer der ersten Studien zu diesem Thema ist der Text von Käthe Friedländer „Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät“ von 1941. Dort wird das Lesen von Kindern untersucht mit dem Ergebnis, dass Kinder bis in die Pubertät in ihrer freiwilligen Lektüre Themen aufsuchen, die ihnen die Darstellung ihrer Triebkonflikte erlauben. In der Vorpubertät habe Lesen also in erster Linie eine ökonomische Funktion für das Triebleben, so formuliert es Friedländer und macht das anhand der beliebten kinderliterarischen Themen in dieser Altersstufe evident. Zu der Bereitschaft, literarisch zu lesen, gehöre die Überwindung der Triebkonflikte, deshalb sei sie erst nach der Pubertät entwickelbar: Die fruchtbare Zeit für wirklichen Literaturunterricht beginnt erst nach dem 15. Lebensjahr (vgl. Friedländer 1941, S. 246f). Damit folgt Friedländer implizit einer von heute aus gesehen relativ schlichten Vorstellung, dass nämlich die Triebbedürfnisse nach der Pubertät doch mehr oder weniger unter Dach und Fach seien, und auf der Gegenstandsseite folgt sie dem autonomieästhetischen Literaturbegriff, der auch der zitierten Definition von ‚Kompetenz‘ zugrunde lag. Dieser Literaturbegriff stellt literarische Texte außerhalb von Gebrauchssituationen, also z. B. außerhalb psychodynamisch motivierter Bedürfnisse, sieht sie vielmehr dominant als ein Medium, kulturelles Selbstverständnis durch Explizierung in der Textdeutung der Reflexion zugänglich zu machen. Das ist eine philologisch gleichsam ‚saubere‘, aber empirisch ziemlich wirklichkeitsferne Basisannahme (vgl. dazu jüngst Pette 2001). Diesem Literaturbegriff folgt ein Lesebegriff, demzufolge kindliches und jugendliches

Lesen sozusagen die Vorgeschichte des literarischen Lesens im Medium nicht-autonomer Literatur, nämlich der Kinderliteratur, darstellt.

Nur am Rande sei eingewandt, dass dieser bürgerliche Literaturbegriff angesichts der medialen Revolutionierung der Formen der gesellschaftlichen Selbstverständigung offensichtlich immer weniger kulturell tragfähig ist. Ich möchte aber diesen Einwand gar nicht ausführen, sondern mit Blick auf die Erwerbsformen von Literarizität aus didaktischer Perspektive gegen eine solche Modellierung des Begriffs der literarischen Kompetenz argumentieren und statt dessen eine erwerbsorientierte Perspektive vorschlagen, mit der der Begriff der literarischen Kompetenz anders zu fassen ist als in den Zitaten oben. Es sollte grundsätzlich nicht weiter von Defizitmodellen literarästhetischen Verstehens ausgegangen werden, also von der Vorstellung, dass dem Kind die Verstehensdimensionen fehlen zu den Kompetenzen, die wir rückblickend aus der Erwachsenenperspektive und normativ für die literarische Lektüre für notwendig erachten. Im Gegenteil sollte die didaktische Aufmerksamkeit auf die jeweils bereits vorhandenen literarischen Möglichkeiten des lesenden Kindes gelenkt werden. Motiviert ist diese Perspektive durch das Interesse, ästhetische Erfahrung als eine elementare Verstehensdimension darstellen zu können, die kulturell konstituiert ist und dem Menschen früh zuwächst. Unter diesem Blickwinkel liegt bei der Bestimmung literarischer Kompetenz ein stärkeres Gewicht auf dem Erwerb der Regeln poetischen Sprachgebrauchs als auf literarhistorischem und kulturgeschichtlichem Wissen. Unter dem Blickwinkel ästhetischer Erfahrung werden statt der Differenzen die Gemeinsamkeiten des literarischen Rezipierens von Kindern mit dem hochkomplexen Deutungsbetrieb der akademischen Texthermeneutik sichtbar. Daraus resultiert freilich die Notwendigkeit eines Begriffs von Literarizität und literarischem Verstehen, der sich nicht auf Höhenkammliteratur zurückgezogen hat: Auch Texte, die nur einige poetische Strukturen aufweisen und in anderen Aspekten konventionellen Sprach- und Denkformen verhaftet sind, auch solche Texte haben legitimen Anteil am didaktischen Begriff des Literarischen – die Rede ist von Kinderliteratur.

Mit diesem Interesse braucht es einen elementareren Begriff literarischer Kompetenz als den oben zitierten, in dem die Kenntnis der Traditionen auf den ersten Platz stand. Ich will es mit dem folgenden versuchen: Als literarische Kompetenz gilt die Fähigkeit, im Medium des Literarischen Erfahrungen zu machen. Das sind Erfahrungen ästhetischer Natur, d. h., in ihnen werden Objektivität, Normativität und Sprachlichkeit seines Daseins dem lesenden Bewusstsein transzendent².

Mit einer solchen Bestimmung literarischer Kompetenz verhalten sich Lese- und literarische Kompetenz nicht mehr als aufeinander aufbauende Stufen der Entwicklung, sondern sie entfalten sich offensichtlich neben- und miteinander, d. h. die Frage nach der literarischen Kompetenz und den Schritten des Literaturerwerbs führt viel tiefer in die Kindheit als bei dem oben skizzierten Modell. Und zweitens müssen unter diesem Kompetenzbegriff die beiden Entwicklungswege von Kompetenz und Motivation in enger Abhängigkeit voneinander verstanden werden. Wer zum Beispiel in seiner späten Kindheit motiviert genug ist, um 20 Bände Karl May zu lesen, der greift dabei auf eine Menge Kompetenzen zurück, entwickelt aber im Gegenzug auch solche Kompetenzen. Das sind zunächst natürlich auch Dechiffrierkompetenzen im engeren Sinn, z. B. die Erweiterung der Augenspanne und die Automatisierung der Wortwahrnehmung, darüber hinaus das Begriffslernen und der Gebrauch situationsabstrakter Sprache, im Blick auf ästhetische Kompetenzen aber auch das Realisieren von Wort- und Sprachbildern, die Übernahmen von fremden Perspektiven, die Imagination komplexer, miteinander logisch, zeitlich oder mimetisch verbundener Ereignisse, Landschaften und Horizonte, und schließlich diverse poetische Regeln etwa im Bereich des uneigentlichen Sprachgebrauchs. Außer diesen Rezeptionskompetenzen, die 20 Bände Karl May einerseits voraussetzen, andererseits auszubilden helfen, hat er oder sie schon einige Kompetenzen bei der Beschaffung dieses ganzen Stoffs bewiesen, etwa als Kundigkeit im Umgang mit Büche-

² Ich belasse es hier bei diesem knappsten und gleichsam voraussetzungsfrei gesetzten Begriff der ästhetischen Erfahrung. Vgl. zur Begriffsgeschichte und der anthropologischen Dimension in theoretischer Perspektive zuletzt Schmidt 1997. Mit welchen Schwierigkeiten und Relativierungen solcher theoretischen Begriffsbestimmungen zu rechnen ist, wenn nach ihrem empirischen Ausdruck gesucht wird, ist jüngst prägnant sichtbar in der Studie von Corinna Pette (2001). Die vorfindbare gewaltige Diskrepanz zwischen Theorie und Empirie im Bereich ästhetischer Erfahrung enthebt uns m. E. freilich nicht der Notwendigkeit, aus literaturdidaktischen Interessen heraus einen solchen Begriff theoretisch zu modellieren und empirisch zu überprüfen.

reien. Schließlich ist noch davor so etwas wie eine Orientierungskompetenz anzusiedeln, das Wissen nämlich, welcher Typ Bücher die Lesebedürfnisse befriedigen kann, eine Vorstellung davon, welche Bedürfnisse überhaupt bestehen. Kurz gesagt: Schaut man auf den gelungenen Leseprozess, zeigen sich Motivation und diverse soziale und literarische Kompetenzen als Elemente einer Dialektik, die tief in die Persönlichkeit des Einzelnen und die Selbstbestimmung seiner Horizonte hineinragt: Motivation führt zur Lektürepraxis und die wiederum zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen, Kompetenz erlaubt auf der anderen Seite glückende Leseerfahrungen und motiviert dadurch überhaupt erst zum Lesen. Aber deutlich wird auch, wie elementar die motivationale Seite des Literaturerwerbs ist: Weil literarisches Lesen ein eigenaktives Tun ist, ein ‚Akt‘, dessen Glücken von außen nicht erzwungen werden kann, und weil es so tief in die Persönlichkeit des Einzelnen hereinragt und dort vielerlei Einstellungen, Erfahrungen und Fähigkeiten bewegt, kann die schulische zielorientierte Vermittlung und Lenkung poetologischen und literarhistorischen Wissens nur sozusagen Arbeit an der Spitze eines Eisbergs sein, der insgesamt ‚literarästhetische Erfahrung‘ heißt.

Und doch fallen Motivation und Kompetenz nicht einfach in eines - eingangs war von dem eigenen Entwicklungsstrang der Lesemotivation bereits die Rede. Für Ungleichzeitigkeiten im Entwicklungsverlauf ein Beispiel: Die Lektürepräferenzen von Kindern im Alter zwischen 10 und 14 verändern sich kaum, obwohl in dieser Lebensphase ungeheuer viel in der Freizeit gelesen wird, im Durchschnitt mehr als jemals später oder vorher. In der Regel wird in dieser Zeit nicht allzu anspruchsvolle Kinderliteratur gelesen, am liebsten solche mit Reihencharakter, z. B. Enid Blyton-Serien oder solche Texte, die sozial in Fan-Subkulturen eingepasst sind wie es aktuell bei den Harry-Potter-Bänden der Fall ist. Wenn die poetische Komplexität der gelesenen Texte zu einem der Gradmesser der literarischen Kompetenz gemacht wird, dann muss man konstatieren, dass in dieser vergleichsweise langen Lebensphase am Ende der Kindheit im Blick auf ästhetische Ansprüche offensichtlich kaum ein Kompetenzzuwachs stattfindet, obwohl die Lesemotivation eine Hochphase erreicht hat und entsprechend viel gelesen wird.

Schübe des Kompetenzzuwachses sind dagegen zu anderen Zeiten zu beobachten. Besonders faszinierend ist in dieser Hinsicht in den Vorlesesituationen der frühen Kindheit der Sprung des kindlichen Rezipienten von der bloßen Benennung von Gegenständen bei den allerersten Rezeptionsprozessen ab etwa einem Jahr hin zum verstehenden Durchwandern von situationsabstrakten narrativen Gebilden, der schon etwa ein Jahr später prägnant sichtbar ist - jedenfalls dann, wenn das Kind immer wieder aktiv an kommunikativen Interaktionen beteiligt ist, die diese Formate sprachlich entwerfen und so ihren Erwerb provozieren. In dieser kurzen Zeit ist ein gewaltiger Zuwachs an Verstehenskompetenzen sichtbar. Diese Fähigkeit, poetisch einfachen, illustrationsgestützten Narrationen in ersten Kinderbüchern zu folgen, möchte ich schon in den didaktischen Begriff literarischer Kompetenz eingeschlossen sehen. Denn einfachere poetische Regeln wie Reihung und Wiederholung, Perspektivik, symbolische Ausdrucksformen usw. werden aufgefasst und auf ein sinnvolles Ganzes hin kognitiv organisiert.

Hat nun die Entwicklung der literarischen Kompetenz in diesem auf den Erwerb eines regelpoetischen Strukturwissens bezogenen Sinn einen regelhaften und beschreibbaren Verlauf? Für die Motivation ist das aus soziologisch-biographischer Perspektive durchaus der Fall, wie eingangs dargestellt. Gibt es also auch eine Stufenfolge des literarischen Verstehens, die über pädagogisches Erfahrungswissen hinausgeht?

Diese Fragestellung hat, so ließe sich das Gesagte zusammenfassen, einen ungeheuer hohen Abstraktionsgrad, weil die Geschichte der Lesemotivation und des Verhältnisses zum Buch und damit die je individuelle Geschichte der Lektürepraxis so tief in außerpoetologische, nämlich lebensweltliche und gesellschaftliche Prozesse verstrickt ist. Schaut man sich Stufen der Komplexität verschiedener poetologischer Phänomene und parallel dazu die kognitiven und emotiven Entwicklungsprozesse an, wie ich es im Folgenden vorhabe, so vernachlässigt man zudem in systematischer Hinsicht zweierlei:

Erstens die Angebotsseite, also die Frage, welche Medien eigentlich in der gegenwärtigen Landschaft welche Formen literarästhetischen Verstehens von den kindlichen und jugendli-

chen Rezipienten fordern³. Freilich: Welche Rezeptionskompetenzen welche Kinderliteratur und welche sonstigen Kindermedien abverlangen, wäre ein erheblicher Faktor bei dem Versuch, diese Vorgänge theoretisch in den Blick zu bekommen. Zweitens ist die bereits mehrfach angesprochene lebensweltliche Ebene vernachlässigt, also die Ebene der sozialen Beziehungen der Einzelnen, auf der sich wie gesagt entscheidet, welche Medien und welche ihrer jeweiligen Bedeutungshorizonte wie wirksam werden. Denn die Bedeutungsmöglichkeiten der Medienangebote werden für den Einzelnen im Kontext seiner sozialen Beziehungen, u. a. im Literaturunterricht, ausgehandelt: In der Qualität der sozialisatorischen Interaktionen entscheidet sich wesentlich, welcher Grad an sprachlicher Komplexität und Abstraktheit zugänglich ist und wie literarische Weltdeutung im Subjekt zum Tragen kommt - hier liegt der eigentliche Ort ihres Erwerbs. Die Entwicklungslogik in der Aneignung von Sprache, Kognition und Moral, die von Seiten der Kognitionstheorie prägnant formulierbar ist, entfaltet sich eben nicht im isolierten Einzelnen, sondern durch seine lebensweltlichen Interaktionen. Die Lebenswelt- und die Angebot-Seite dieser Frage sind also ausgeblendet, wenn im Folgenden lediglich nach dem Erwerb poetischer Regeln in der Lesegeschichte gefragt wird.

Schritte des Erwerbs von literarästhetischer Rezeptionskompetenz

3.1: Lesealtertheorie

Bis vor einigen Jahren schien bei der Frage nach den Schritten des Erwerbs literarästhetischer Kompetenz das Konzept des Lesealters weiter zu helfen. Es geht auf die entwicklungspsychologisch argumentierende Lesepädagogik vom Beginn des Jahrhunderts zurück, die Stufen oder Niveaus der Lesekompetenz annahm: Das Struwwelpeteralter (von 2-4) wird vom Märchenalter (von 4-7) abgelöst, es folgen das Robinsonalter (7-12), das Dramen- und Balladenalter (12-15) und das lyrische und Romanalter (15-20) (vgl. Bühler 1918). Diese Lesealterstufen sind aber seit spätestens den 70er Jahren obsolet geworden. Das aus mehreren Gründen: Die Annahme, dass es Entwicklungsstufen gibt, die jeweils die Gesamtpersönlichkeit umfassen und eine Art psychologischen Status, eine Stufe oder ein Niveau, bilden, ist von Seiten der Entwicklungspsychologie längst überholt: Sie ist zu wenig komplex, um Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse zu beschreiben. Der an sich überzeugende Gedanke, dass es ein Entsprechungsverhältnis zwischen dem Textinhalt und dem jeweils einer Altersstufe zugänglichen Erfahrungsbereich gibt, bleibt insofern an der Oberfläche, als er die biographischen, die kommunikativen und affektiven Erfahrungsstrukturen, auf die der Leseprozess über das Thema des Textes hinaus zurückgreift, nicht berücksichtigt. Ein gravierender Einspruch gegen Lesealterstufen-Theoreme muss schließlich von der Medienseite aus formuliert werden: Der kulturelle Wandel hat natürlich Einfluss auf das Angebot an Büchern und anderen Medien, die in der Entwicklungsgeschichte bedeutend sind, in ihnen drücken sich die im Wandel begriffenen sozialen Vorstellungen von Kindheit aus. Dass Begriffe wie ‚Struwwelpeteralter‘ so antiquiert klingen, hat insofern durchaus seine Berechtigung.

Und doch ist es so, dass die Themen, die mit dem alten Lesealterstufen-Theorem benannt sind, eine pädagogisch unmittelbar einleuchtende Evidenz zu haben scheinen. Doch welcher Natur ist diese ‚Evidenz‘ im Sinne der Fragestellung, also: Welche poetischen Regeln erfordert beispielsweise der Struwwelpeter, und inwiefern entsprechen sie dem literarischen Verstehenshorizont von Vorschulkindern?

Das Thema des Struwwelpeters ist u. a. das Problem der Sauberkeitsnormen, ihrer Übertretungen und der entsprechenden Sanktionen von Seiten der machthabenden Erwachsenen. Dieser inhaltliche Komplex ist im Struwwelpeter komisch präsentiert, und zwar mittels Formen von Komik, die Fünfjährigen gemäß zu sein scheint, indem sie dominant auf die witzigen Effekte setzt, die durch das vergleichsweise einfache Austauschen von Wortkontexten und durch maßloses Übertreiben entstehen, weiterhin auf eine prägnante und klare Reimstruktur und auf rhythmische Wiederholungen. Es handelt sich dabei um einfache poetische Regeln.

Inhaltlich geht es im Struwwelpeter fast durchgängig um Domestizierung ungebärdiger Kinder. Doch das Bilderbuch sollte nicht ausschließlich als Dokument schwarzer Pädagogik gelesen werden, das durch Angsterzeugung bei den kindlichen Rezipienten wirkt, obwohl diese Thematik die Textoberfläche beherrscht. Die drastische Abschreckungspädagogik, die den

³ Vgl. dazu jüngst zur Bedeutung des gegenwärtigen Umbruchs in den Formen medialer gesellschaftlicher Selbstverständigung: Hurrelmann 2001.

Struwwelpeter inhaltlich charakterisiert, ist auf einer tieferen Ebene konterkariert vom archaisch-lustvollen Genuss kindlichen Aufbegehrens, das ausführlich zur Darstellung und damit potentiell auch zur Imagination gelangt. Die latente Textebene ist damit der manifesten ein ganzes Stück weit gegenläufig. Die erzieherische Abschreckungsintention der inhaltlichen Ebene ist zusätzlich abgeschwächt durch das Groteske und Burleske, in das die erzieherischen Szenen fast jedes Mal münden. Dass Kindern diese latente Textebene zugänglich ist, belegt zum Beispiel die Kindheitserinnerung von Peter Weiss, der schreibt:

„Der Struwwelpeter, mit seinem buschigen Haarwald und den langen Fingernägeln, führte mir, zusammen mit seinen Genossen, alle meine eigenen Gebrechen, Schrecken und Gelüste vor. Die naiven, farbstarken Bilder waren wie Szenarien aus meinen eigenen Träumen, da waren die abgeschnittenen, blutigen Daumen und die riesige aufklaffende Schere, die noch anderes abschneiden wollte, da war der Suppenkasper mit dem strengen, hageren Vater und der rundlichen Mutter, und seine Worte, meine Suppe eß ich nicht, nein, meine Suppe eß ich nicht, waren meine eigenen Worte, ich selbst war es, der auf dem Stuhl hin und herschaukelte und beim Sturz das Tischtuch mit den Tellern und Gerichten in die Tiefe riß. Das war die Rache. Da hatten sie es für all ihr Zetern und Mahnen. Und dann das Wunschbild des Sterbens. Das Hungern war meine Vergeltung, mit dem Hungern strafte ich sie, den hageren Mann, die dicke Frau, süß war die Rache, in der ich selbst mit drauf ging. Dies alles im Bild zu sehen erleichterte mich, ein Teil des inneren Druckes war nach außen gezaubert worden. Und auch andere konnten in die Luft fliegen, sieh nur den Jungen unterm Schirm. Meine Kindheit ist eingetränkt in die gläserne Klarheit dieses Bildes, hoch in der Luft der Fliegende am kleinen roten Schirm, fortgeweht über die Bäume und das grüne Feld und die weiße Kirche, und hinter ihm die schwarze Wolke mit dem schräg hervorbrechenden Regenguß. [...]“ (Weiss 1961, S. 62f).

Zweierlei kann diese Leseerinnerung zeigen: Sie belegt die Relevanz bestimmter Themen wie z. B. der Sauberkeitsnorm oder des Aufbegehrens gegen Autoritäten in bestimmten Entwicklungsphasen: Die Bedeutung solcher Themen für das Aufwachsen ist wohl historisch wenn nicht konstant, so doch langlebig, weshalb alte Texte und Motive auch gegenwärtige Kinder ansprechen können. Es scheint mir nicht ganz unsinnig, die alte Lesealterstufentheorie im Blick auf solche relevanten Themen erneut zu durchdenken. Denn die Lesealtertheorie würde ja dann ein Stück weit pädagogisches Erfahrungswissen - wie z.B. die Eignung des Struwwelpeters für das Vorschulalter - theoretisieren können, wenn es gelänge, ihr korrespondierend bestimmte Entwicklungsthemen, die mit Moral-Niveaus, bestimmten Interaktionsstrukturen und Weltbildern zusammen gehen, zu erkennen und empirisch nachzuweisen: Der Wunsch nach Macht und Kontrolle beispielsweise, nach Erwachsensein, nach Autonomie, nach Erhalt der Bindung an bestimmte andere usw., Themen, die sich nach Entwicklungsphasen unterscheiden und womöglich von ziemlicher Allgemeinheit sind⁴.

Doch das ist nur die inhaltliche Seite der Erinnerung. In formaler Hinsicht kann sie belegen, dass schon sehr kleinen Kindern nicht nur der manifeste, sondern auch der latente Text zugänglich ist, ihr literarisches Erleben mitbestimmt und es als ästhetisches figuriert, auch und gerade dann, wenn sie es nicht so sprachmächtig ausdrücken können wie der erwachsene Peter Weiss. Das ist eine lapidare Feststellung, von der aus sich aber doch die ganze Frage nach der ästhetischen Erfahrung bei Kindern aufrollen lässt: Benannt ist ja die Fähigkeit, in der Polyvalenz des Bedeutens die Zweistelligkeit des Zeichens zu realisieren, den Umstand nämlich, dass ein Text etwas anderes sagt als er meinen könnte. Allen im engeren Sinn poetischen Regeln, die im Laufe des Literaturerwerbs angeeignet werden, liegt auf verschiedenen Komplexitätsniveaus dieses Problem zugrunde: Für das Verständnis von indirektem Sprachgebrauch z.B. in rhetorischen Figuren wie Allegorie, Metapher und Symbol, generell für die Realisierung von Fiktionalität, für das Wirksam-Werden der Rhetorizität einzelner Genres wie Parodie oder Fabel müssen Leser unabdingbar diese Zweistelligkeiten auf verschiedenen Niveaus erfassen: Das Wort ist nicht mit dem gemeinten Gegenstand identisch, der Satz lebt nicht an sich, sondern stellt eine jeweils aus einer Perspektive geäußerte Ansicht dar, ein Text weist auf einen Sinn, mit dem er nicht in eins fällt usw.. In die Zweistelligkeit des Zeichens hineinzuwachsen heißt damit, sich von der Unmittelbarkeit, Leibhaftigkeit, Jetzigkeit, von der Posi-

⁴ Vgl. in diesem Sinne Oerter 1999, S. 44.

tivität und Fraglosigkeit der direkten Wahrnehmung zu entfernen. Es handelt sich aber nicht allein um Abstraktionsfähigkeit: Während der Erwerb der technischen Lesefertigkeit darin besteht, das Zeichen gewissermaßen ganz zu vergessen, um sich ganz dem Bezeichneten zuwenden zu können, erfordert literarische Kompetenz, die Negativität des Signifikanten auf einer höheren Ebene als der des technischen Dechiffrierens weiter wirksam sein zu lassen.

Das bedeutet: Technisch lese ich zwar um so besser, je weniger ich mich am manifesten Zeichen abarbeiten muss, je müheloser mir die möglichst unmittelbare Umsetzung der Zeichenkette in den angeforderten Vorstellungsgehalte gelingt. Das gilt für Wörter ebenso wie für komplexere Zeichen, z. B. für Metaphern, bei denen die wörtliche Bedeutung das Bezeichnende, die übertragene das Bezeichnete darstellt. Für das ästhetische Verstehen darf aber im Gegensatz dazu die Ebene des Signifikanten, also der jeweils physischen Seite des Zeichens, gerade nicht verloren gehen.

Ich will das am Beispiel des Metaphernverstehens von Kindern zeigen: Zum adäquaten Verständnis der Metapher muss die wörtliche Bedeutung vergegenwärtigt werden und zugleich erkannt werden, dass diese Bedeutung unverträglich mit dem Kontext ist und eine weitere angefordert wird; der Sinn liegt nun nicht in der übertragenen Bedeutung allein, sondern er entsteht in der Spannung zwischen den Bedeutungsdimensionen. Das Beispiel:

Liedchen

Die Zeit vergeht.

Das Gras verwelkt.

Die Milch entsteht.

Die Kuhmagd melkt.

Die Milch verdirbt.

Die Wahrheit schweigt.

Die Kuhmagd stirbt.

Ein Geiger geigt.

Joachim Ringelnatz

In jeder einzelnen Zeile des kleinen Liedchens mit seinen denkbar knappen Hauptsätzen aus Subjekt und Verb ist ein sichtbarer, konkreter Vorgang angegeben - bis auf die drittletzte: „Die Wahrheit schweigt“ heißt es hier.

Dazu äußern sich Grundschul Kinder in einem Gespräch mit ihrer Lehrerin; die Aussagen zur Metapher in der zweiten Strophe, die ich nun zitieren will, fallen, nachdem die Kinder bereits eine zeitlang über das Gedicht gesprochen haben, es gesungen haben und vor allem für die erste Strophe Szenarien entworfen haben, in denen die einzelnen Sätze zu einem stimmigen Bild zusammenfließen.

„Lehrerin: [...] Ja, aber was stellen wir uns vor zu dem einen Satz, ‚Die Wahrheit schweigt‘?

Katharina: Vielleicht einen Geist.

Jan: Irgendwie eine Wahrheit, die einfach schweigt. [...] Ich stell mir die Wahrheit einfach ganz dunkel vor, ganz schwarz.

Lehrerin: Versuch das mal zu schildern.

Jan: Das kann man nicht.

Katharina: Vielleicht wie sie grad im Sarg liegt und ihr Geist steigt auf und der ist ganz schweigsam. [...] Vielleicht sind alle ganz besorgt. Die lieben sie so. Und der Arzt, der weiß, daß sie bald stirbt, aber er will es ihnen nicht sagen, weil er es nicht übers Herz bring, und sagt ihnen, daß sie wieder gesund wird.

Robert: Oder daß einfach nicht mehr gesprochen wird.“ (Andresen 1992, S. 75f)

Katharina versucht zunächst, eine Allegorie aus dem Sprachbild von der schweigenden Wahrheit zu machen, also zu personalisieren: Es handle sich um einen Geist, der nichts sagt. Sie kommt aber davon wieder ab, wohl, weil sich Geister als phantastische Elemente nicht in die konkrete reihende Gestalt des Gedichts sinnorientiert einfügen lassen. Sie findet aber dann ein Bild, in das sich die eine Komponente der Metapher, nämlich die wörtliche Bedeutung, doch einfügt: Bevor die Kuhmagd stirbt, ist sie logischerweise krank, so dass ein Arzt bei ihr ist. Und der schweigt nun, wohl nicht völlig, aber er verschweigt die Wahrheit über den schlechten Zustand der

Kuhmagd. Das ist eine geschehensorientierte Deutung, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive durchaus typisch ist für die konkret-operationale Orientierung dieser Phase. Das mächtige Bestreben, Konsistenz herzustellen, wird in der Phantasie von Katharina eindrucksvoll sichtbar.

Jan ist mit seiner Lektüre gleichsam ein Stück weiter: Er hat wahrgenommen, dass hier bei der übertragenen Bedeutung eine Abstraktionsleistung gefordert ist, und benennt sie als ein Dunkel, das in seiner Schwärze der Offensichtlichkeit und Konkretheit der Satzgegenstände in allen anderen Zeilen entgegengesetzt ist. So überzeugend dieser Schritt ist, fällt doch auf, dass die Wahrheit auch hier gegenständlich gedacht bleibt, dass auch er sich von der Sichtbarkeit der Dinge, denen im Gedicht die Wahrheit negativ gegenüber gestellt wird, nicht wirklich löst: Jan redet von Schwärze, nicht von Negation. Während Katharina die übertragene Bedeutung des Sprachbildes nicht realisiert, sondern Kohärenz auf einem konkreten Niveau herzustellen versucht, nimmt Jan durchaus die beiden Komponenten der Metapher wahr. Aber die Abstraktionsleistung, die so ein ungeheurer Begriff wie Wahrheit an dieser Stelle erfordert, kann er nicht leisten, nämlich die Perspektive zu wechseln und von einer Idee der Wahrheit aus das schiefe Dasein der anderen Gegenstände zu relativieren. Auch hier wieder eine entwicklungspsychologische Nebenbemerkung: Das Verstehen beider Kinder hat die Struktur konkreter Denkopoperationen, die sich von der Bildlichkeit des Vorgestellten nicht lösen. Sichtbar wird aber bei den Deutungen beider Kinder auch eine Fähigkeit, die bei der professionellen Lektüre leicht verloren geht: Wer überhaupt keine Imaginationsversuche bei einem Satz wie „Die Wahrheit schweigt“ startet, der realisiert nicht mehr die erste, die wörtliche Komponente des Sprachbildes und begibt sich sozusagen nicht mehr in den Spannungszustand zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung. Dann ist das Gedicht bloß noch simpel. Aus philologischer Perspektive könnte man die Verstehensleistungen von Katharina und Jan ‚Fehldeutungen‘ nennen; aber sie sind eben nicht einfach nur falsch. Es sind vielmehr strukturell unverzichtbare Verstehenskomponenten, die zum Prozess der Rezeption gehören und in dieser oder anderer Gestalt auch bei entwickelten Rezeptionsfähigkeiten durchwandert werden müssen. Sie sind nicht ärmer als fortgeschrittenere Lektüren, denn sie werden sinnlicher und bildlicher; aber sie sind deutlich weniger abstrakt und komplex.

Insofern ist der poetische Sprachgebrauch einerseits differenzierter als der alltägliche: Er erfordert vielschichtige Leistungen zwischen sinnlich-konkreter Imagination und deren reflexiver Wendung auf verschiedenen Niveaus. Andererseits ist er auch elementarer, weil er gewissermaßen die Bodenhaftung des Materialen, des Signifikanten, nicht verliert. Man könnte auch im Blick auf das „Liedchen“ sagen, die Konnotationen von ‚Schweigen‘ als menschliches Sprachhandeln dürfen im Prozess des Aneignens der Metapher „Die Wahrheit schweigt“ nicht verloren gegangen sein, bzw. es muss eine Lesehaltung ausgebildet sein, in der in komplexeren und später erworbenen abstrakten Deutungen die elementareren noch mitgehört werden, zu der Kinder den umfassenderen Zugang haben.

3.3: Fiktionalität

Die Forderung, die Zweistelligkeit des Zeichens zu realisieren, ist ganz offensichtlich abhängig von der Komplexität des jeweiligen Zeichens bzw. Zeichenverbundes. Das gilt für nicht-poetische wie auch für poetische Zeichen. Schon Vorschulkinder können in einfachen Fällen zwischen Wort und Sache unterscheiden, wobei die Abhängigkeit dieser Fähigkeit von der Art und Weise, in der im sozialen Kontext des Kindes Sprache gebraucht wird, offensichtlich ist. Das berühmte Beispiel stammt aus der Entwicklungspsychologie, in der die Frage beliebt ist, welches Wort das längere sei, ‚Kuh‘ oder ‚Piep-vögelchen‘. Siebenjährige kommen mit dieser Frage bereits zurecht, was nicht heißt, dass ihnen diese Scheidung von Wort und Sache unter allen Umständen und immer gelingt. Auf dieser einfachsten Ebene des einzelnen Worts die Differenz zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem zu realisieren heißt wie gesagt noch nicht, dass Kinder dieses Alters komplexere Zeichenstrukturen realisieren. Ich will als zweites Beispiel eine elementare literarische Kompetenz, das Verstehen von Fiktionen, anführen.

Fiktionalität zu realisieren heißt nicht einfach, eine Geschichte als ‚erfunden‘ zu klassifizieren. Das können Kinder relativ früh vor allem dann, wenn die Geschichte eindeutige phantastische Elemente aufweist. Im Spiel errichten Kinder ja schon sehr früh ‚Als-ob-Welten‘, von denen sie sehr sicher den Status des Imaginierten angeben können. Fiktionalität beschreibt dagegen eine Lesehaltung, die darin besteht, die Frage nach der Realität der erzählten Welt zurückzustellen, also die erzählte Welt nicht unmittelbar mit der Lebenswirklichkeit zu verglei-

chen, sondern das Verhältnis von erzählter Welt und Wirklichkeit als eines der Übertragung anzunehmen. Die Wahrheit der Fiktion zeigt sich bei einer solchen Lesehaltung in der Beziehung, die der Sinn des Erzählten zur außerliterarischen Wirklichkeit aufnimmt. Die erzählte Welt ist in der Position des Signifikanten, sie bedeutet also als ganze, entworfen werden muss dazu die Dimension des Signifikats, des Sinns, und erst auf dieser übergeordneten Ebene ist die Frage nach der Wahrheit des Erzählten im Fall von Fiktionen angemessen.

Bis in die 4. Klasse der Grundschule haben Kinder - in der gegenwärtigen Schul- und Medienkultur! - diese Ebene der Realisierung von Fiktionalität in der Regel noch nicht erworben⁵. Die Mehrheit der Kinder versucht das Textmodell eines glaubwürdigen Faktenberichts durch den Erzähler auch dann aufrecht zu erhalten, wenn die Geschichte phantastische Elemente aufweist, und weicht erst bei einer starken Dominanz phantastischer Elemente davon ab. Sie entwerfen die Vorstellung, dass der Autor mit seiner Geschichte halt das Selbsterlebte noch etwas ausschmücke, um seine Zuhörerinnen und Zuhörer tiefer zu beeindrucken. Dieses Textverständnis haben bereits Vorschulkinder. Hier das Beispiel eines Fünfeinhalbjährigen, geäußert im Zuge eines Gesprächs über den „Räuber Hotzenplotz“ (eigene Transkription; unterstrichen = starke Betonung)

FRAGE: Ist das alles in Echt passiert [...]?

KIND: Jaaaa!

FRAGE: Glaubst Du wirklich? Du weißt doch, dass es Zauber nicht gibt [...]

KIND: Ja, aber nur die Hälfte davon -

FRAGE: Wie, die Hälfte davon?

KIND: Nur die Hälfte davon stimmt, nur die andere Hälfte stimmt nicht. [...]

FRAGE: Sag mir, was davon in Echt stimmt und was nicht!

KIND: Vielleicht stimmt, wo die nicht gezaubert haben. Wie Kasperl und Sepperl da rumgelaufen sind und wie der Räuber Hotzenplotz kam, das stimmt!

FRAGE: Hm. [...] Und stimmt in Echt, dass der Kasperl zum Petrosilius Zwackelmann gegangen ist, oder nicht?

KIND: Nee -

FRAGE: Wo ist er dann in Echt hingegangen?

KIND: In Echt blieb er bei, eben zu Hause. Bei der Großmutter.

FRAGE: Ach so -

KIND: Ja, als der ihn gefangen hat, ist er weggelaufen. Als er in der Räuberhöhle war - flopp - war er schon wieder weg. [...]

FRAGE: Und warum, glaubst Du, schreibt er das dann in die Bücher, der Mann, der das Buch geschrieben hat, wenn das gar nicht stimmt?

KIND: Weil er sich das für die Kinder ausdenken wollte. [...]

Fünf Jahre später beginnen leseinteressierte Grundschul Kinder, bei Erzählungen mit phantastischen Elementen zwischen Autor und Erzähler zu differenzieren, also ein Textmodell zu entwerfen, das beginnt, Fiktionalität zu realisieren. Vermutlich ist diese Fähigkeit in hohem Maße von der Qualität ihres kommunikativen Umgangs mit Literatur in der Grundschule abhängig; die Studie von Hurrelmann (1982) kommt zu diesem Resümee.

Jüngere Kinder sind offensichtlich noch nicht in der Lage, den Text in seiner Gesamtheit als deutungsfähiges poetisches Zeichen zu interpretieren. Das heißt nicht, dass er ihrer ästhetischen Erfahrung nicht zugänglich wäre: Wenn sie die latente Textebene wie Peter Weiss in meinem Beispiel oben wahrnehmen und genießen können, so scheint sie der manifesten in ihren Augen nicht in einem Ausmaß zu widersprechen, dass zur Veränderung kindlichen Textmodells führt.

Bei einem entwickelten Fiktionsverständnis kann man phänomenologisch feststellen, dass vom Leser verschiedene, auch antirealistische Wirklichkeiten sozusagen versuchsweise in der Imagination zugelassen werden. Das ist Voraussetzung eines jeden literarischen Lektüreakts. Dazu gehört eine Lesehaltung, in der der Rezeptionsakt mit einer Hierarchisierung dieser Wirklichkeiten einhergeht, indem sich die Wirklichkeitskonzepte als gestaffelte Horizonte der imaginierten Geschehnisse und Landschaften im Leseakt realisieren. Für das kindliche Bewusstsein sind, wie wir seit Piaget wissen, die Wirklichkeitsdimensionen nicht in dem Maße hierarchisiert, dass die eine, kulturell geteilte Vorstellung sozusagen hegemonial die anderen

⁵ So schon das Ergebnis der Studie von Hurrelmann (1982).

in die Schranken des bloß Mentalen verweisen kann. Durch die Grundschulzeit hindurch existieren im kindlichen Bewusstsein weiter verschiedene Konzepte von Wirklichkeit nebeneinander, zugleich besteht ein zunehmendes Bestreben, sie nach Geltung zu staffeln und miteinander in Einklang zu bringen und so das kulturell gültige Wirklichkeitskonzept, das Alternativen ausschließt, zu erwerben. Dieser schon in meinem Beispiel sichtbare Impuls, die Wirklichkeitskonzepte zu hierarchisieren und offensichtlich Erfundenes als falsch zu rubrizieren, ist gleichsam ein erster Schritt dazu, den Verweischarakter des Fiktionalen auf das Wirkliche zu eröffnen. Wieder handelt es sich, sozusagen von hinten betrachtet, um einen notwendigen Schritt, um komplexere Bedeutungsdimensionen realisieren zu können, und wieder um einen, dessen Verlustseiten ebenfalls sichtbar sind: Die erzählte Welt ist dem lesenden Kind wirklicher als sie es uns sein kann.

Die kognitive Leistung der Differenzierung von Wort und Sache, von Zeichen und Bezeichnetem, wurde oben als eine Struktur beschrieben, die bei Grundschulkindern für den Bereich des Verstehens einzelner Wörter realisiert ist. Sie kann aber noch nicht auf komplexere Zeichen wie Sprachbilder oder, im Falle der Fiktionalität, auf ganze Texte angewandt werden, wie die Beispiele zeigen sollten. Eine theoretische Modellierung literarischer Verstehenszuwächse als Stufenmodell scheint mir aus diesem Grund nicht ohne weiteres möglich zu sein. Für kognitive Leistungen wie die gestufte Entwicklung der Fähigkeit von Perspektivübernahme, für das Klassifizieren und Hierarchisieren oder von der Fähigkeit zu moralischen Urteilen lassen sich solche Plateaus theoretisch formulieren, wenn auch hier das Problem der „horizontalen Verschiebung“, wie es bei Piaget heißt, bekannt ist, das Problem also, dass die gleiche kognitive Struktur in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen nicht zur gleichen Zeit realisiert wird, weil eben die Gegenstandsbereiche ihrerseits noch einmal verschiedene Komplexitätsniveaus anderer Ordnung haben können. Die Kognitionspsychologie hat solche Niveaus für die Fähigkeiten der Perspektivübernahme und des Moralverstehens modelliert. Doch das Vermögen, verschiedene Perspektiven auf ein Geschehen zugleich präsent zu halten, und die Fähigkeit, zu klassifizieren und zu moralischen Urteilen zu kommen, sind kognitive und soziale Fähigkeiten und nicht poetische Regeln, wenn die beiden Bereiche - also diese spezifischen Kompetenzen und das Verstehen literarischer Strukturen - in hohem Maße voneinander profitieren⁶. Die Fähigkeit zu einer differenzierten Übernahme von Perspektiven ist beispielsweise eine Voraussetzung dafür, die Erzählerposition im Text überhaupt zu isolieren, zugleich bildet der Umgang mit fiktionalen Geschichten diese Fähigkeit forciert aus, weil eben der Nachvollzug von Erzählungen ein perspektivischer Akt ist. Vom Klassifizieren und Abstrahieren ließe sich Vergleichbares noch detaillierter zeigen als ich es oben versucht habe. Literarisches Verstehen auch einfach strukturierter Texte verlangt, anders als die von Piaget so eindrucksvoll isolierten kognitiven Entwicklungsschritte, offensichtlich eine Vielzahl komplexer kognitiver Operation, die untereinander vernetzt sind, so dass ein einfaches Stufenmodell hier kaum ausreicht - das ist nur eine Vermutung, denn empirische Studien über den Erwerb literarischer Verstehenskompetenzen fehlen über weiteste Strecken. Aber zeigen lässt sich doch, und darauf kommt es mir hier an, dass von vielen und z. T. hochkomplexen poetischen Regeln die Anfängerin und der Anfänger zumindest einige umsetzen und in diesem Prozess erwerben können. Die Gratifikation liegt dann nicht - wie für die professionellen Leser - in der Komplexität des Rezeptionsakts, nicht in seiner „schönen Schwierigkeit“, sondern hat einen stärkeren Akzent auf seiner fast sinnlichen Präsenz, deren Faszinationskraft an Kindern von Anbeginn ihres Interesses für Sprache an beobachtet werden kann.

3.4: Ironie

Ich will nach den Ausführungen über das Metaphernverstehen und das von Fiktionalität abschließend eine weitere rhetorische Figur auf die Bedingungen ihres Erwerbs hin befragen, die als hochentwickelte Fähigkeit angesehen wird: die Ironie. Ironie gilt im literaturdidaktischen Feld als schwierige Trope, die „kaum vor der Spätpubertät“ erworben werde (Abraham 1998 S. 33). Sie steht also, geht man von der Lesealterstufentheorie aus, ganz am Ende des Erwerbs literarischer Kompetenz. Die pädagogische Praxis kann das bestätigen: Noch zu Beginn der Sekundarstufe verstehen Kinder ironische Äußerungen schwerlich, sofern sie nicht völlig konventionalisiert sind. Jüngere Kinder spüren oft die Aggression, die ironischer Re-

⁶ Für die Literaturdidaktik wurde das vor allem von Spinner aufgezeigt: vgl. Spinner 1989a, 1989b, 1993, 1994.

deweise unterliegt, und reagieren darauf, ohne das Gemeinte so inhaltlich verstanden zu haben.

Doch was ist an der Ironie so schwierig? Zunächst ist die ironische Redeweise eine sprachliche Konfiguration, in der das Gegenteil des Wortlauts gemeint ist. Bei einer durchgängig ironischen Erzählerhaltung, die noch indirekter als eine einzelne ironische Floskel daherkommen, fungiert sie als sprachlicher Ausdruck einer distanzierten oder kritischen Haltung des Sprechers, daher die Nähe der ironischen Redeweise zur Arroganz. Wie bei allen Sprachbildern, also Metapher, Allegorie, Metonymie usw., wird muss zur Entschlüsselung der Ironie ein Ausdruck durch das Gemeinte ersetzt werden. Wie bei der Fiktionalität auch gibt es bei ironischer Redeweise in der Regel kein eindeutiges innertextuelles Signal für das Vorliegen der Uneigentlichkeit, sondern sie muss aus dem Kontext geschlossen werden. Doch all das ist noch kein Grund, die Sprachfigur kognitiv komplexer einzuschätzen als alle andere Formen uneigentlicher Rede. Was macht also den Erwerb der Ironie so schwierig?

In der Ironie ist das Verhältnis zwischen Physis und Bedeutung des Zeichens nicht nur verschoben, sondern in sich widersprüchlich, indem die Bedeutung dem Gesagten offensiv widerspricht. Die Idee eines Sinnanzens, in dem die Komponenten des Zeichens zusammenschießen (und die z. B. das Symbol sinnfällig macht), ist in der Ironie nicht zugelassen, ja, der Idee der Einheit und Allumfassendheit des Sinns wird sogar gewissermaßen aktiv durch die formale Struktur ironischer Rede entgegengehalten. Dafür braucht es jetzt ein Beispiel. Heinrich Heine soll es mir liefern:

Lyrisches Intermezzo, L

*Sie saßen und tranken am Teetisch,
Und sprachen von Liebe viel.
Die Herren waren ästhetisch,
Die Damen von zartem Gefühl.*

*Die Liebe muß sein platonisch,
Der dürre Hofrat sprach.
Die Hofrätin lächelt ironisch,
Und dennoch seufzet sie: Ach!*

*Der Domherr öffnet den Mund weit:
Die Liebe sei nicht zu roh,
Sie schadet sonst der Gesundheit.
Das Fräulein lispelt: Wieso?*

*Die Gräfin spricht wehmütig:
Die Liebe ist eine Passion!
Und präsentieret gütig
Die Tasse dem Herrn Baron.*

*Am Tische war noch ein Plätzchen;
Mein Liebchen, da hast du gefehlt.
Du hättest so hübsch, mein Schätzchen,
Von deiner Liebe erzählt.*

Der Sprecher, der hier die Teegesellschaft vorführt, weist indirekt, durch unpassende Adjektive wie „ästhetische Herren“ und durch Übertreibungen, auf ihre Lächerlichkeit hin, die darin liegt, dass über große Seinsfragen wie die Liebe nur geschwätzt wird, ohne dass sie als existenzielle Erfahrung in Erscheinung tritt. Es werden also die obskur schwadronierenden Figuren in dem Gedicht bloßgestellt aus der Position eines Sprechers, der sich gebärdet, als gebe er deren Rede und Habitus kommentarlos wieder. Nur die Übertreibung in diesem Gestus zeigt das ‚Als-ob‘ seiner Rede an und muss als Ironiesignal entschlüsselt werden.

Freilich umfasst die Sprachkonfiguration, die wir insgesamt als Ironie bezeichnen, auch die Instanz des Sprechers. Das lyrische Ich befindet sich mit seiner ironischen Rede selbst in einem Zustand von Inauthentizität, die gewissermaßen formal, über den Gestus des Ironischen, angezeigt ist. Diese Wendung gegen die Identität des Subjekts der Äußerung ist der Ironie

grundsätzlich eigen: Zunächst wird bei dieser Konfiguration mit dem Erzähler ein faktisches Ich postuliert, das das Falsche sagt, das sich also in einem Zustand von Unwahrheit befindet. Damit ist ein weiteres, sich allerdings nicht äußerndes Bewusstsein behauptet, sozusagen ein dahinter befindliches, das diese Inauthentizität zu kennen behauptet - jedoch ohne dadurch schon authentisch sein zu können. Im Beispiel: Auf einer ersten Ebene zitiert das lyrische Ich die Teegesellschaft, auf einer zweiten Ebene belächelt es sie und negiert das Sprechen der ersten Ebene. Dieses lyrische Ich der zweiten Ebene gebärdet sich in der Negationsgeste quasi authentisch, gelangt aber nicht zu der Positivität, die Authentizität sichtbar machen könnte - es unterliegt nämlich selber dieser aufspaltenden Bewegung, indem es als gewissermaßen bloß linguistische Instanz nicht mehr auf eine zur Imagination gelangende Identität rekurrieren kann. Die Nähe der Ironie zur ‚Verrücktheit‘ liegt an diesem jede Sinnhaftigkeit aufspaltenden, der absoluten Negation zustrebenden Charakter, der kaum Einheit und Ende zulässt⁷. In vielen romantischen Texten, noch augenfälliger im Werk beispielsweise Thomas Manns, durchtränkt Ironie gleichsam den ganzen Text und lässt weder Figur noch Situation, weder den impliziten Erzähler noch seinen Adressaten aus. Kein Gegenstand kann sich konstituieren, der nicht durch die ironische Relativierung angesteckt ist. Die Übereinstimmung mit sich selbst, das Kriterium für glückende Identität, wird in Heines Gedicht nicht nur der dargestellten Teegesellschaft entzogen, sondern zugleich dem lyrischen Ich. Es wird sogar gleichsam vorgeführt, dass eine solche Idee von Einheit und Ganzheit vergangen und nunmehr unhaltbar ist - zum Beispiel die Idee der Liebe, die Idee eines lyrischen authentischen Sprechens über Liebe, die Idee eines integeren Subjekts, von dem aus das geschehen könnte. Die Wehmut, die in den ironischen Gedichten Heines mitschwingt und ihrerseits der Ironisierung unterliegt⁸ ist auch in der ‚Teegesellschaft‘ spürbar als Trauer über den Verlust der wahren Liebe im Geschwätz der bürgerlichen Welt.

Ich will den Gestus der ironischen Rede nicht weiter analysieren⁹; deutlich ist schon in dieser Skizze geworden, dass und wie die Ironie ein negierender, Sinn dekonstruierender Gestus ist, der wohl nur dann mit dem Sinnbegehren des Lesenden verträglich ist, wenn die ironische Zertrümmerung des Sinns ihrerseits Genuss bereiten kann, wenn sie nicht den absoluten Endpunkt der Sprachfigur bildet, wenn die ironische Negierung also wiederum Sinn zwar nicht liefert, aber doch verheißt. Mit einiger literarischen Erfahrung und entwickelten kognitiven Kompetenzen kann ich es genießen, Heines ‚Teegesellschaft‘ verspottet zu sehen, ohne mich gleich durch eine bessere Praxis des Redens über Liebe ausweisen zu müssen. Sinnhafte Ganzheiten zu zertrümmern kann mir durchaus Sinn machen. Dass Kinder hingegen aufs äußerste irritiert sind durch eine Erzählinstanz, die sich selbst negiert, ohne sich positiv zu ersetzen, und in ironischen Kaskaden sozusagen in der reinen Formalität auflöst, ist nachvollziehbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass es wohl die extremste Abstraktionsleistung ist, auch das Ich des Textes, das immer auch ein Stück weit das des Lesers füllt, dieses Ich also als eine Gegebenheit zu verstehen, die unter die Fragilität des Zeichens fällt. Dafür braucht es ein Bewusstsein der Konstruiertheit von Identität - auch von der eigenen -, das sich erst mit der Pubertät eröffnet.

Die Ironie zu dieser Wirkung gelangen zu lassen ist freilich nicht die einzige Verstehensleistung, die die Rezipienten des Gedichts aufbringen müssen, wenn sie den Philologen Rechnung tragen wollen. Sie müssen außer der Fähigkeit des Entschlüsselns dieser spezifischen Form uneigentlicher Rede natürlich eine Vorstellung der Spätromantik und der biedermeierlichen Gesellschaft mitbringen, um das Gedicht historisch adäquat situieren zu können; Kenntnisse über Heinrich Heines Außenseitertum als Intellektueller und seiner Hassliebe zur deutschen Kultur und ihren Repräsentanten würden dieses historische Kontextwissen vertiefen.

All das kann Literaturunterricht beibringen, und das sollte er auch tun. Mir ging es im Ganzen gesehen hier darum, zu vergegenwärtigen, dass diese Form der Wissensvermittlung des Literaturunterrichts Arbeit an der Spitze des Eisbergs ist. Wir sollten auch seine gewaltige Basis in den Blick bekommen.

⁷ Vgl. zur Rhetorik der Ironie die Schriften von Paul de Man, insbesondere de Man 1993

⁸ Vgl.: „Ich hatte einst ein schönes Vaterland. / Der Eichbaum / Wuchs dort so hoch, die Veilchen nickten sanft, / Es war ein Traum. // Das küsste mich auf deutsch und sprach auf deutsch / (Man glaubt es kaum, / Wie gut es klang) das Wort: ‚Ich liebe dich!‘ / Es war ein Traum.“

⁹ Vgl. de Man 1993, vor allem im Blick auf die hier nicht ausgeführten Implikationen für die Zeitlichkeit der Ironie. Dazu auch Rosebrock 1994, S. 308f.

Literaturhinweise

Primärliteratur

Ute Andresen: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim, Berlin: Quadriga 1992

Joachim Ringelnatz: Liedchen. In: Ders.: Gedichte, Gedichte. Berlin: Henssel Verlag o.J., S. 97

Heinrich Heine: [Lyrisches Intermezzo L] und [Ich hatte einst ein schönes Vaterland....] In: Deutsche Gedichte. Ausgewählt und eingeleitet von Karl Krolow. Frankfurt/M.: Insel 1982, S. 461f.

Peter Weiss: Abschied von den Eltern. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1961

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Bühler, Charlotte [1918]: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: dies.; Hildegard Hetzer: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München: Johann Ambrosius Barth 1958, S. 17-71 [Erstmals in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 7, 1918]

De Man, Paul (1993): Die Rhetorik der Zeitlichkeit. In: Ders.: Die Ideologie des Ästhetischen. Hrsg. v. Christoph Menke. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Blasius. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 83-130

Eggert, Hartmut (1992): Deutschunterricht. In: Helmut Brackert; Jörn Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 417-428

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler

Friedländer, Käte (1941): Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago, Bd. 26, London, S. 232-251

Hurrelmann, Bettina (1982): Kinderliteratur im sozialen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz

Hurrelmann, Bettina (2001): Wer erzählt all die Geschichten? Gedanken zum Wandel unserer narrativen Umwelt. In: Neue Sammlung 41, H. 1, S. 57-72

Oerter, Rolf (1999): Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Norbert Groeben (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. IASL, 10. Sonderheft, Tübingen: Niemeyer, S. 27–55

Pette, Corinna (2001): Psychologie des Romanlesens. Weinheim/München: Juventa

Rosebrock, Cornelia (1994): Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeiterfahrung des Lesens. (= Diss., Kassel 1990.) Kassel: Jenior und Pressler [Kasseler Philosophische Schriften 32]

Schmidt, Volker (1997): Ästhetisches Verhalten. Anthropologische Studien zu einem Grundbegriff philosophischer Ästhetik. Stuttgart: M&P

Spinner, Kaspar H. (1989a): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht, Jg. 41, H. 4, S. 19-23

Spinner, Kaspar H. (1989b): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch, H. 95, S. 13-19

- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer, S. 55-64
- Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung. [Zürich] Jg. 12, H. 2, S. 146-156
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; München: Juventa