

**Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg**

**Master of Education Grundschule
Deutsch und Musik**

Masterarbeit

**Bieten die Texte und Aufgaben in exemplarischen Lesebüchern der
4. Klasse den SuS Lernmöglichkeiten hinsichtlich der Fähigkeit zur
Perspektivenübernahme?**

vorgelegt von Bernhard Hackmann

**Betreuende Gutachterin: Dr. Bettina Noack
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jörn Brüggemann**

Oldenburg, 31.08.2018

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
A. Entwicklungspsychologische Grundlagen.....	4
1. Perspektivenübernahme und Theory of Mind.....	4
2. Voraussetzungen einer Theory of Mind.....	5
3. Perspektivenübernahme – der Blick auf die anderen.....	6
4. Perspektivenübernahme und soziales Lernen	8
5. Arten der Perspektivenübernahme	10
5.1 Die visuell-räumliche Perspektivenübernahme	11
5.2 Die kognitive (sozial-kognitive) Perspektivenübernahme.....	12
5.3 Die emotionale Perspektivenübernahme	13
5.4 Die intentionale Perspektivenübernahme	14
B. Literaturdidaktik	15
1. Perspektivenübernahme und Literaturdidaktik.....	15
2. Der Fokus der Literaturdidaktik	15
3. Niveaustufen der literarischen Perspektivenübernahme.....	19
4. Der Perspektivenbegriff in dieser Arbeit.....	20
C. Literarische Figuren als „Türöffner‘ zu fiktionalen Welten“	22
D. Perspektivenübernahme und Empathie.....	26
1. Die Modellierung der Empathiefähigkeit bei Olsen (2011)	31
E. Fremdverstehen und Perspektivenübernahme	34
1. Dargestelltes Fremdverstehen vs. Fremdverstehen zwischen Leser*in/ Text	36
2. Inszeniertes Fremdverstehen auf der Erzählebene.....	37
3. Eigenständige fiktionale Wirklichkeitsmodelle	38
F. Textseitige Kriterien für eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ..	40
1. Monoperspektivisch erzählte Geschichten mit bemerkenswerter Erzählinstanz	42

2. Multiperspektivisch erzählte Texte	45
3. Texte mit dargestellter/ thematisierter Perspektivenübernahme	48
4. Texte, die Innenweltdarstellung als häufiges Mittel wählen	50
5. Kommentierende und vermittelnde Erzählinstanzen	52
6. Lebensweltnähe	55
7. Sympathie.....	56
Abschluss.....	61
Literatur	65
Erklärung.....	74

Einleitung

„Warum hatte der Baum uns gerettet? Ich begriff es nicht. Vielleicht haßte der ganze Tote Wald den Ritter Kato und wollte gern dem helfen, der kam, um gegen ihn zu kämpfen. Vielleicht war dieser tote Baum einmal ein frischer junger Baum mit vielen grünen Blättern gewesen, die gerauscht hatten, wenn der Wind in seinen Zweigen spielte. Vielleicht hatte Ritter Katos Bosheit ihn zerfressen und getötet. Ich glaube nicht, daß Bäume dem verzeihen können, der ihre kleinen grünen Blätter getötet hat. Sicher half deshalb dieser Baum hier dem, der kam, um gegen Ritter Kato zu kämpfen.“ (Lindgren 1984: 109)

Mio, der auszieht, um den bösen Ritter Kato zu bekämpfen und im Toten Wald durch das Versteck in einem hohlen Baum gerettet wird, vollzieht in diesem Beispiel eine ungeheure Perspektivenübernahme. Nicht nur, dass er einen Baum soweit anthropomorphisiert, dass er ihm mittels intentionaler Zuschreibungen eine aktive Rolle im Verlauf seiner Erzählung zuweist, sondern auch dadurch, dass dieser Baum nun einmal dezidiert zu den *unbelebten* Entitäten seiner Welt gezählt wird (der „Tote Wald“). Dennoch sucht Mio nach Gründen, die diesen Baum dazu bewogen haben könnten, ihnen – Jum-Jum und ihm – zu helfen. Diese Suche nach Intentionen und Beweggründen im Gegenüber ist Teil einer kognitiven Grundfähigkeit des Menschen (vgl. Spinner 2001b: 137), ist dem Menschen ein Bedürfnis. „Eine der wesentlichen Voraussetzungen für angemessenes Verhalten in sozialen Situationen ist, die Sichtweise eines anderen zu verstehen.“ (Dimitrova & Lüdmann 2014: 7) Mio hat in dieser Hinsicht gleich mehrere perspektivische Herausforderungen zu meistern, denn zu Beginn des Romans, zu Beginn seiner Geschichte, heißt er noch Bosse und lebt in unerfreulichen Verhältnissen als Pflegekind in der Upplandsgatan Stockholms (vgl. Lindgren 1984: 18). Unvermittelt findet er sich in einer anderen Rolle, nämlich der des Königssohns Mio wieder, der in das Land der Ferne zurückkehrt, in dem sein „Vater, der König“ (ebd.: 16) sehnsüchtig auf ihn gewartet hat. Er ist nun selbst ein anderer, mit einer völlig anderen Perspektive auf die Welt:

„Hast du einen Vater, Jum-Jum?“ fragte ich, und ich hoffte und wünschte, daß er einen hätte. Ich war selbst so lange ohne Vater gewesen, daß ich wußte, wie traurig das war.“ (Ebd.: 25)

Wieder gelingt Mio ein Perspektivenwechsel und wir, die Leser*innen, können diesen nachvollziehen. Literatur ist in besonderem Maße geeignet, die Gedanken und Gefühle sowie die Erfahrungswelten anderer offenzulegen und „das Potential von Literatur zur erzählerischen Imagination selbst der fremdartigsten Erfahrungswelten“ (Hartner 2012: 2) befördert unser Bewusstsein für die verschiedenen Perspektiven der Weltbetrachtung.

Literarische Darstellungsverfahren fordern von den Leser*innen den Nachvollzug und den wiederholten Wechsel gestalteter Perspektiven und scheinen daher geeignet, diese Fähigkeit zu unterstützen (Buhl 2016; Nünning 2000; Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014; Spinner 2001b)¹. Es handelt sich dabei um eine „notwendige Rezeptionstätigkeit bei der Verarbeitung literarischer Texte“ (Hartner 2012: 5), so dass Spinner (2001b: 137) postuliert, „dass Literatur perspektivisches Verstehen erfordert und ausbildet.“ Dabei scheinen Schüler*innen ungefähr in der dritten/ vierten Klasse in der Lage zu sein, auch komplexere Perspektiven koordinieren zu können (vgl. Büker 2012: 125; Andringa 1987: 94f.) und so richten sich die Texte, die in dieser Arbeit besprochen werden, vornehmlich an ältere Grundschüler*innen.

Am Beispiel Mios lässt sich sogleich ein Phänomen aufzeigen, welches ich in der Literatur nicht berücksichtigt sehe: Die Zuschreibungen, die Menschen in der Perspektivenübernahme machen, sind weder zwangsläufig korrekt, noch müssen sie von allen für korrekt gehalten werden. Wie sich zeigen wird, ist der Vorgang der Perspektivenübernahme individuell keineswegs beliebig und in der Regel gut begründet², doch letztlich gerade beim Lesevorgang auch ein Akt der Fantasie. Diese Fantasie wird gespeist durch die Informationen des Texts, durch Welt- und Genrewissen, und ist nicht zuletzt ein kognitiver Prozess der Imagination, die stark vom Kontext des Vorgangs geprägt wird. Wenn die Figur Mio dem Baum eine aktive Rolle zuschreibt, so ist dies im Rahmen seiner Welt möglich, im Rahmen der realen Welt der Leser*innen müssten andere Begründungen aushelfen: so mag es schlicht Zufall sein, dass die beiden Verfolgten einen hohlen Baum gefunden haben. Eine rezeptionsgeschulte Sichtweise (und diese können in diesem Fall schon Kinder einnehmen) könnte auf den Märchencharakter des Romans verweisen, in dem auch Tote Bäume belebte Wesen sein können und die deshalb völlig zu Recht als Ziel einer Perspektivenübernahme in Frage kommen.³

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist für den Menschen als soziales Wesen in vielerlei Hinsicht von Bedeutung. Einige der grundlegenden Aspekte, durch die eine

¹ Sofern in dieser Arbeit bei den Referenzen in einigen Fällen keine Seitenzahl angegeben ist, verweise ich damit auf grundlegende Arbeiten oder beziehe mich auf einen gesamten Artikel.

² Unter anderem durch Erfahrungen sozialer oder literarischer Art.

³ Hier zeigt sich schon zu Beginn didaktisches Potenzial in der Betrachtung einer Perspektive.

geschulte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dem Individuum zum Vorteil gereichen kann, werden in dieser Arbeit untersucht, es soll jedoch vor allem die literarische Begegnung mit perspektivischen Herausforderungen sein, die als Gegenstand im Mittelpunkt steht. Dabei will diese Arbeit die eingangs gestellte Frage nicht generalisierend oder exemplarisch beantworten, sondern helfen, sie im Einzelfall konkret beantworten zu können: Das Hauptinteresse der Arbeit besteht in der Identifizierung und Entwicklung von *textseitigen Kriterien*, die für eine erfolgreiche Förderung der Perspektivenübernahme⁴ begründet herangezogen werden können.

Wenn man die terminologischen Auseinandersetzungen und Überschneidungen im Kontext der Perspektivenübernahme betrachtet, fallen insbesondere drei Bereiche auf, die der eingehenden Betrachtung bedürfen, um die Voraussetzungen und Bedingungen einer literaturdidaktisch nutzbringenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme besser beschreiben zu können: die literarische Figur, Empathie und Fremdverstehen. Für alle drei Begriffe gilt, dass hinter ihnen eine große Bandbreite an definitorischen Zugriffen und verschiedene Konzepte stehen. Welche davon die literarische Perspektivenübernahme wie berühren und auf welche Weise sie nutzbar gemacht werden können, möchte ich versuchsweise klären.

Zuvor werde ich die Perspektivenübernahme ihrem Wesen nach grundlegend erkunden und dabei die kognitionspsychologischen und sozialpsychologischen Voraussetzungen und Implikationen in den Blick nehmen, die verdeutlichen, warum es auch in diesen Bereichen von Bedeutung sein kann, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern.⁵

⁴ Als kurze begriffliche Klärung sei angemerkt, dass in dieser Arbeit wiederholt sowohl von der Förderung der Perspektivenübernahme als auch von der Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die Rede ist. Mit Letzterem ist die auf eine Kompetenz abzielende Förderung der Schüler*innen, mit Ersterem die Unterstützung des Vorgangs selbst z.B. durch bestimmte Textstrukturen gemeint.

⁵ „Social perspective taking affects our most critical social interactions. Improving this capacity will benefit individuals across multiple contexts – from conflicts to classrooms – and on multiple outcomes. To be sure, much work lies ahead in ascertaining how to best teach this important capacity and which related dispositions we may wish to cultivate.“ (Gehlbach et al. 2012)

A. Entwicklungspsychologische Grundlagen

1. Perspektivenübernahme und Theory of Mind

„Ich heiße Christopher Boone. Ich kenne alle Länder der Welt und ihre Hauptstädte und sämtliche Primzahlen bis 7507. Vor einigen Jahren, als ich Siobhan kennen lernte, zeigte sie mir dieses Bild  und ich wusste, es bedeutet „traurig“; genauso fühlte ich mich, als ich den toten Hund fand. Dann zeigte sie mir dieses Bild  und ich wusste, es bedeutet „glücklich“; so fühle ich mich zum Beispiel, wenn ich etwas über die Apollo Weltraum-Mission lese oder wenn ich um 3 oder 4 Uhr morgens noch wach bin und die Straße auf und ab gehen und so tun kann, als sei ich der einzige Mensch auf der ganzen Welt.“ (Haddon 2003: 9)

Der fünfzehnjährige Christopher in Mark Haddons Roman „Supergute Tage“ leidet am Asperger-Syndrom, einer abgemilderten Form des Autismus. Daher hat er ein schwach bis gar nicht ausgeprägtes emotionales Bewusstsein und tut sich schwer, Gefühle – seine und die seiner Mitmenschen – richtig zu interpretieren oder mimisch und verbal auszudrücken (vgl. Petermann 2008: 118f.). Er ist in mathematischen Bereichen hochintelligent, im sozialen Umgang aber stark eingeschränkt. ber die Smileys, die seine Lehrerin Siobhan ihm vorlegt, soll er lernen, Gefühlszustände anderer zu erkennen, um sich in der Folge adäquat verhalten zu knnen⁶. Hier wird also der Versuch unternommen, mit Hilfe eines grafischen Zeichens, welches mit dem Wort „traurig“ oder „glücklich“ assoziiert wird, in den Gedanken und Gefühlen der Mitmenschen zu „lesen“, da diese ihren Gefühlsausdruck (so Siobhans Idee) gleichsam als Smiley im Gesicht tragen. Dadurch soll Christopher in die Lage versetzt werden, die Stimmung des Gegenubers zu erkennen (vgl. Nikolajeva 2012: 274.)⁷. Die Worte „traurig“ und „glücklich“ kann Christopher wieder assoziativ mit bestimmten Situationen verbinden, die er selbst erlebt hat, um so eine Vorstellung von Dingen zu bekommen, die Menschen in eben diese Gefühlszustände bringen können.

Christopher selbst hält jedoch diese Methode für wenig zielführend, da sie in ihrer schematischen Reduktion den tatsächlichen, sich sehr viel komplexer darstellenden Stimmungs- und Gesichtsausdrücken seiner Mitmenschen nicht entfernt nahekommt und er

⁶ über die Frage, was gesellschaftlich adquates Verhalten sein soll und wer situativ die Definitionsmacht darüber für sich beansprucht, kann viel in diesem Roman gelernt werden.

⁷ Nikolajeva aber geht fälschlicherweise davon aus, dieser Weg sei geeignet "to develop empathy" (ebd.). Christopher fördert oder entwickelt aber nicht seine Empathiefähigkeit, sondern findet einen kognitiven Ersatz für sie, der empathisches Denken nur suggeriert.

sie daher nicht anwenden kann: „Und wenn ich jetzt mal jemanden nicht verstehe, dann frage ich ihn, was er meint, oder ich gehe einfach weg.“ (Haddon 2003: 10)

Autisten fehlt die Fähigkeit zu etwas, was andere Menschen im Kindesalter zu erlernen beginnen: die Perspektivenübernahme (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008: 122; Scheeren et al. 2016; Sodian et al. 2012: 66; Dose & Weber 2012: 349), also das Verständnis dafür, dass das eigene Erleben und Fühlen, Denken und Wissen nicht automatisch dem der Mitmenschen entspricht. Dieses Verständnis, welches zurecht immer wieder auch in das Konzept der Theory of Mind (ToM)⁸ integriert wird (vgl. Förstl 2012; Sodian et al. 2012), ist für eine Vielzahl sozialer Interaktionen notwendig.⁹ Autistische Kinder und solche mit Asperger-Syndrom können „– unabhängig vom Ausmaß einer intellektuellen Retardierung – keine ToM anwenden [...] und [sind] nicht in der Lage [...], Annahmen über andere und Vorhersagen über deren Verhalten zu entwickeln.“ (Dose & Weber 2012: 349)

2. Voraussetzungen einer Theory of Mind¹⁰

Aus Förstls Sicht (vgl. Förstl 2012: 320) umfasst die Theory of Mind außer der Perspektivenübernahme einige weitere Faktoren des kognitiven Welterlebens: Empathiefähigkeit, Antizipation, Wahrnehmung und Regulation eigener Gefühle. An anderer Stelle fasst er pointiert zusammen: „Theory of Mind (ToM) ist der Versuch, andere und ihre Absichten zu verstehen und dadurch unser eigenes Verhalten vernünftig anzupassen.“ (ebd.: VII) Ploog (vgl. Ploog 2012: 431ff.) fasst die Vorbedingungen zusammen, die für eine solche Theory of Mind erfüllt sein müssen. Erst wenn diese erfüllt sind, kann das Individuum das Konzept anwenden und ist damit auch zur Perspektivenübernahme fähig. Auf die Ausbildung eines Selbstkonzepts, also einer Ich-Du-Unterscheidung, die ein Erkennen fremder Emotionen und das eigene Erkennen im Spiegel ermöglicht, folgt in der Entwicklung des

⁸ „Einige Arbeiten zur epistemischen Perspektivenübernahme (d. h. verstehen, was andere wissen bzw. nicht wissen) sind direkte Vorläufer der ToM-Forschung.“ (Förstl 2012: 320)

⁹ „Die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen bedeutet, Annahmen über diese Person zu haben, von denen die entscheidende darin besteht, dass auch die andere Person mit solchen Annahmen über einen selbst operiert. Menschen, die zu dieser Kommunikationsform nicht in der Lage sind, praktizieren nur rudimentäre Formen von Reziprozität und sind nur bedingt zu einer wirklichen Interaktion mit anderen in der Lage.“ (Kengott 2012: 124)

¹⁰ Buhl (2016: 124) betont, dass gerade für Untersuchungen des Grundschulalters ToM und Perspektivenübernahme häufig zusammenfielen. Die Theory of Mind sei im Unterschied zu letzterer in den vergangenen Jahren Gegenstand verstärkter Forschungen gewesen, daher sei ihr Einbezug von Bedeutung.

Individuums die Herausbildung von Empathie¹¹ (vgl. auch Rakoczy & Haun 2012: 343). Diese Kompetenzen entwickeln sich ungefähr im vierten Lebensjahr, ebenso wie die letzte noch fehlende Voraussetzung für eine Theory of Mind, das Verständnis für die Zeit. Mithilfe des Zeitverständnisses ist es Kindern zum Beispiel möglich, auf „mentale Zeitreise“ (Bischof-Köhler 2010: 59) zu gehen. Sie können dann von einem aktuellen Bewusstseinsstand oder akuten Bedürfnissen abstrahieren und diese(n) mit einem vergangenen oder zukünftigen Zeitpunkt vergleichen. Erst dann können Kinder bewusst reflektieren, dass sie unter Umständen ihre Meinung geändert haben.¹² Nun kann von einer beginnenden Theory of Mind ausgegangen werden, der „Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte (des Denkens, das Wünschens, des Wollens) zu begreifen.“ (Bischof-Köhler 2010: 47) Die Empathie ist nicht mehr bloße Gefühlsansteckung wie in der frühesten Kindheit sondern zugleich die Einsicht, dass mit ihr ein Einblick in den „Erlebnisinnenraum der anderen Person“ (ebd.: 51) gegeben ist. Diese Schritte sind erst auf einer rationalen Ebene möglich, die ontogenetisch gesehen Kindern ab frühestens dem vierten Lebensjahr, phylogenetisch allein dem Menschen eigen ist.

3. Perspektivenübernahme – der Blick auf die anderen

Das Fehlen dieser Fähigkeiten ist für den Roman „Supergute Tage“ und für den Protagonisten Christopher bestimmend und erlaubt den Leser*innen einen ungewohnten Blick durch die Augen einer Figur, die sich die Gefühle ihrer Mitmenschen rein kognitiv und sozusagen rekonstruierend zu erschließen versucht¹³. Christopher ist solipsistisch veranlagt und zeigt meist kein Interesse für sein Gegenüber, während bei Menschen, die nicht unter dem Asperger-Syndrom oder Autismus leiden, die Perspektivenübernahme schon bei

¹¹„Der Zusammenhang von Empathievermögen und dem Selbsterkennen im Spiegel wurde in weiteren Untersuchungen bestätigt und kann als gesichert gelten.“ (Ebd.) Bischof-Köhler (2010: 51) weist darauf hin, dass auch Schimpansen und Bonobos sich selbst im Spiegel erkennen und die Intentionen ihrer Artgenossen mitvollziehen können. Dies alles findet bereits auf einer Ebene sozialer Kognition statt, die also nicht dem Menschen allein eigen ist.

¹² Dreijährige Kinder, die in einer Smartiespackung wenig überraschend Smarties vermuten, dann aber erfahren, dass sich ein Stift in der Packung befindet, behaupten standfest, dies schon vorher gewusst zu haben. Sie können noch nicht annehmen, dass sich ihre Einschätzung geändert hat. Vgl. ebd.

¹³ Dabei ist Christopher den Leser*innen eines fiktionalen Textes nicht unähnlich. Auch diese sind auf kodierte Zeichen angewiesen, aus denen sie ihr Bild der literarischen Welt entwerfen. Dass diese Zeichen und ihre Dekodierung bei den Leser*innen Emotionen auslösen können, ist allerdings ein grundlegender Unterschied. Ein erfolgreicher Lesevorgang geht über das kognitiv korrekte Erkennen präsentierter Emotionen hinaus. Vgl. z.B. Winko (2003); Fries (2008); Mellmann (2010); Brüggemann et al. (2016); Hillebrandt (2012).

Kleinkindern den Blick auf die Gedanken und Gefühle der anderen lenkt. Dies ist die Perspektive eines Jungen, der selbst kaum zu einer Perspektivenübernahme fähig ist.

„Beschäftigen wir uns mit Perspektivenübernahme, so beschäftigen wir uns mit der anderen Person.“ (Steins 2006: 471) Je stärker die Perspektivenübernahme, desto größer die Annäherung an das Gegenüber¹⁴. „Die ‚Wahrnehmung‘ anderer ist direkt damit verknüpft, dass diese anderen *Personen* sind, keine Gegenstände.“ (Kenngott 2012: 39) Autisten hingegen betrachten die Mitmenschen „objektiviert“.

In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze, das Phänomen der Perspektivenübernahme zu beleuchten. Es gibt weder in der Psychologie noch in der Philosophie eine grundsätzliche Verständigung über eine genaue Definition des Konzepts (vgl. ebd.: 37; 475; ebenso Schmitt 2011: 60). Sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Blickwinkel entscheiden über die jeweiligen Schwerpunkte, einig sind sich die Autor*innen jedoch zumeist in Folgendem: Es handelt sich um ein Konstrukt des (fremd-)perspektivischen Denkens.¹⁵

„Das Einnehmen oder Nicht-Einnehmen einer fremden Perspektive ist zunächst eine Frage von Kognitionen. Perspektivisches Denken kann [...] mit Blick auf einen akzeptablen Minimalkonsens wohl ganz allgemein als die kognitive Repräsentation einer Fremdperspektive beschrieben werden.“ (Schmitt 2011: 60)

Die Übernahme dieser Fremdperspektive setzt eine „Selbst-Fremddifferenzierung voraus“ (Steins 2006: 475)¹⁶, d.h. zuvörderst das Bewusstsein, dass es ein vom Ich abzutrennendes Du gibt und dass dieses Du über ein eigenes Gedanken- und Gefühlssystem verfügt, ebenso

¹⁴ Eine Einschätzung, die auch im Kontext des Literarischen Lernens ihre Bedeutung hat.

¹⁵ Schon die Frage, ob die Perspektivenübernahme psychologisch als State oder Trait angesehen werden sollte, wird unterschiedlich beantwortet: Die Sozialpsychologie neigt tendenziell dazu, die Perspektivenübernahme als State zu bezeichnen, d.h. als sich situativ verändernden inneren Zustand, während die Persönlichkeitspsychologie das Phänomen eher als Trait, d.h. als überdauernde Verhaltensdisposition eines Individuums ansieht. (Vgl. Schmitt (2011: 61f.)

¹⁶ In neuerer Forschungsliteratur finden sich vereinzelt auch hierzu Gegenannahmen, die in der Perspektivenübernahme eher eine Projektion sehen und daher einen tendenziell egozentrischen Akt. Vgl. dazu Steins (2006: 475). In der Tat ist nicht von der Hand zu weisen, dass man sich eine Vorstellung des Gegenübers konstruiert, welche höchst individuell gestaltet und aus eigenen Weltbausteinen zusammengesetzt ist. Ein kreativer Akt, der aber vor allem in der Auseinandersetzung mit der Außenwelt stattfindet. Vgl. hierzu auch Bischof-Köhler (2010: 57), die darauf hinweist, „dass die emotionale Qualität der Du-Verankerung allein schon darauf verweist, dass es um die Lage des anderen geht.“

eine andere Wahrnehmung von Zeit und Raum. Die Theory of Mind umfasst zusätzlich zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme, also der Orientierung auf ein Gegenüber, auch den Blick auf den eigenen Standpunkt: „ToM bedeutet, *sich und anderen* mentale Zustände – Wissen, Glauben, Wollen, Fühlen – zuzuschreiben.“ (Ploog 2012: 430; Hervorhebung d.Verf.)

Kognitive Voraussetzung für die Perspektivenübernahme ist ferner die Fähigkeit zur Dezentrierung (Wilkening 2018; Lohaus & Vierhaus 2015). Piaget (Piaget 1982) bezeichnet das davor liegende, frühe Bewusstseinsstadium des Kindes als „ein falsches Absolutum“ (ebd.: 76). Die ursprüngliche Haltung des Kindes sei egozentrisch und es setze alle Dinge und Erscheinungen ausschließlich mit sich selbst ins Verhältnis (vgl. auch Lindberg & Hasselhorn 2018: 60). Die entwicklungspsychologische Dezentrierung bedeutet daher so etwas wie die kopernikanische Wende der individualpsychologischen Entwicklung, sie bedeutet das allmähliche Verschwinden des Egozentrismus aus der Weltwahrnehmung des Kindes: „In a general sense perspective-taking means to infer what another person is thinking, feeling, and viewing the world. Perspective-taking is thus a bridge between the person and his/her social world.“ (Steins 2006a: 68)

4. Perspektivenübernahme und soziales Lernen

„Wenn die Rekonstruktion fremder Sichtweisen konstitutiv für interpersonales und interkulturelles Verstehen ist, dann können die soziale Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Wert ihrer gezielten Schulung kaum hoch genug eingeschätzt werden.“ (Nünning 2000: 109) Wiederholt ist aus Sicht der Entwicklungs- und Sozialpsychologie auf die Potenziale der Perspektivenübernahme aufmerksam gemacht worden. Gehlbach et al. (2012) und Jonas et al. (2014: 560) weisen zum Beispiel dezidiert auf die Lernmöglichkeiten für das soziale Lernen hin, die sich mit einer Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eröffnen.¹⁷ Gerade im schulischen Kontext bauen viele

¹⁷ Die Perspektivenübernahme ist ein moralisch neutrales Konzept (vgl. Steins 2006: 475), was impliziert, dass für die Handlungskonsequenzen einer gelingenden Perspektivenübernahme keine sichere Voraussage getroffen werden kann, die etwa ein moralisch „richtiges“ oder erwünschtes Verhalten bedeutete. Die Kenntnis der Gedanken und Gefühle eines Gegenübers kann selbstredend nicht nur zu dessen Vorteil, sondern auch zu seinem Nachteil eingesetzt werden, sowohl zu Gunsten als auch zum Schaden eines anderen. Dennoch knüpft sich ihre Entwicklung auch an die Moralentwicklung (Selman 1984; Kreft 1987; Garz 2006; Kennigott 2012). „Epley, Caruso und Bazerman (2006) belegten jedoch beispielsweise auch, dass das Übernehmen einer fremden Perspektive in einer sozialen Interaktionssituation egoistisches Verhalten wahrscheinlicher statt unwahrscheinlicher macht.“ Schmitt (2011: 60) Es gibt auch gegenteilige Beobachtungen: Jonas et al (2014: 558).

Maßnahmen wie Anti-Aggressionstrainings und Verhaltensschulungen auf einer solchen Förderung auf (vgl. Dimitrova & Lüdmann 2014; Buhl 2016). Die Erforschung dieses Zusammenhangs hat ihren Ursprung vor allem in den bis heute nachwirkenden Arbeiten von Piaget (1982) und (Selman 1982). Letzterer (1982: 227) benennt vier Bereiche des sozialen Lebens, für die eine Entwicklung der Perspektivenübernahme eine wichtige Rolle spielt:

- Die allgemeine Fähigkeit zur Lösung von sozialen Interaktions-Problemen bei Kindern (z.B. Kooperations- und Wettbewerbsspiele);
- Die Fähigkeit der Kinder zu kommunizieren oder zu überzeugen;
- Das Verständnis der Kinder von den Gefühlen anderer (Sympathie; Empathie);
- Das Verständnis der Kinder von Fairness und Gerechtigkeit sowie die Entwicklung moralischen Argumentierens.¹⁸

Dieser Aufzählung folgend wird die Bedeutung der Perspektivenübernahme für die Entwicklung des Menschen als soziales Wesen deutlich. Dimitrova & Lüdmann (2014: 7) gehen ähnlich weit und konstatieren positive Einflüsse der Perspektivenübernahme auf Empathie, prosoziales Verhalten, moralische Entwicklung, interkulturelle Kompetenz, Abbau von Vorurteilen, Stereotypen und Aggressionen.

Durch die Etablierung von Niveaustufen der Perspektivenübernahme hat Selman (1984: 50ff.) wesentlich zur weiteren Untersuchung des Phänomens beigetragen. Sein Interesse liegt vorwiegend bei den praktischen Folgen eines Mangels an Perspektivenübernahmefähigkeit für Interaktionen zwischen Individuen (vgl. auch zum Folgenden Kenngott 2012: 120f.). Selman beschreibt letztlich, dass unterschiedlich ausgebildete Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme zu einer unterschiedlichen Verortung der eigenen Person im sozialen Kontext führen, welcher nicht zuletzt durch eine fortschreitende Realisierung der Tatsache, dass das Gegenüber ebenfalls als Person anzunehmen ist, entsteht. Je höher das Niveau der Perspektivenübernahme, als desto eigenständiger wird auch die Perspektive der Anderen erfahren. Selman fokussiert dabei nicht ausschließlich die Perspektivenübernahme, sondern auch die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven miteinander in Beziehung setzen zu können – die Perspektivenkoordination.

Er unterteilt in fünf Niveaustufen (0-4), welche die Entwicklung des Kindes – ähnlich wie bei Piaget – in verschiedene Alters- und Fähigkeitsstufen einordnet.¹⁹

¹⁸ Vgl. dazu auch Kenngott (2012) & Kreft (1987).

- *Niveau 0: Undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme (ca. 3-8 Jahre)*
Das Kind erkennt, dass andere Perspektiven (Gedanken und Gefühle) existieren, kann aber nur die eigene Begründung derselben voraussetzen. Sich selbst und die Anderen nimmt es nur als „physische, nicht jedoch als psychische Identitäten“ (Selman 1984: 50) wahr.
- *Niveau 1: Differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme, (ca. 5–9 Jahre)*
Differenzierung physischer und psychischer Charakteristika, d.h. Unterscheidung absichtlicher von unabsichtlicher Handlung. Subjektive Perspektiven werden anerkannt, jedoch kann die Reziprozität von Perspektiven noch nicht erkannt werden.
- *Niveau 2: Selbstreflexive/Zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme (ca. 7-12 Jahre)*
Auf diesem Niveau entsteht das Bewusstsein, dass das Verhalten nicht immer mit den gedanklichen Vorgängen übereinstimmt. „Personen verfügen über eine doppelschichtige soziale Orientierung: einerseits das äußere Erscheinungsbild, das möglicherweise nur aufgesetzt wird, und andererseits die wahre, versteckte innere Realität.“ (Ebd.: 52) Zudem wird die zweiseitige Reziprozität der Gedanken und Gefühle erkannt. Das Kind versteht, dass es sich an die Stelle des Anderen versetzen kann und dass dieser Andere dies ebenfalls tut.
- *Niveau 3: Dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme, (ca. 10–15 Jahre)*
Mehrere Perspektiven werden nun gleichzeitig repräsentiert. Kinder/ Jugendliche können nun sich selbst als Dritte wahrnehmen und auf einer Metaebene sowohl die Anderen als auch sich selbst reflektieren.
- *Niveau 4: tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektiven-übernahme, (ab ca. 12 Jahren)*
Entspricht dem höchsten Niveau nach Selman und entwickelt sich langsam, bis ins Erwachsenenalter hinein. Erkenntnis darüber, dass es Bereiche gibt, die von Personen nicht selbstreflexiv erfasst werden können, also eine Idee des Unbewussten. Entwicklung eines Persönlichkeitsbegriffs, der das Gegenüber als Produkt von „Eigenschaften, Meinungen, Werten und Einstellungen“ (ebd.: 54), also einer individuellen Lebensgeschichte, welche in einen weiteren Kontext eingebettet ist, sieht.

Selmans Modellierung ist wiederholt aufgegriffen und auch für die Literaturdidaktik nutzbar gemacht worden (vgl. Andringa 1987; Spinner 1993; Spinner 2006).

5. Arten der Perspektivenübernahme

Das Konzept Perspektivenübernahme kann grundsätzlich auf verschiedene Aspekte von Weltsicht bezogen sein und in den meisten Fällen werden in der Entwicklungspsychologie mindestens drei Aspekte unterschieden, die Gegenstand des Interesses sein können (vgl. Steins 2006: 471ff.; Richter 2009: 24) – die visuell-räumliche, die kognitive (auch sozial-kognitive) und die emotionale Perspektivenübernahme. Zuweilen wird noch die intentionale Perspektivenübernahme hinzugezogen, die in der Auseinandersetzung mit literarischen Figuren eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014:

¹⁹ Die Altersangaben sind daher auch, wie bei Piaget, mit Vorsicht zu lesen. Sie können nur grobe Orientierung geben, nicht die differenziertere Realität abbilden.

63). Diese repräsentieren zugleich auch verschiedene Teilaspekte der Theory of Mind, die sich mit der Zuschreibung bestimmter mentaler Zustände befassen.

5.1 Die visuell-räumliche Perspektivenübernahme

Diese Form der Perspektivenübernahme liegt dann vor, wenn eine beobachtende Person aufgrund bestimmter visuell wahrnehmbarer Raummerkmale die Perspektive einer anderen Person einnehmen und so deren Blick auf den Raum nachvollziehen und identifizieren kann. Die Erkenntnis lautet: eine andere Person hat einen anderen Blick auf das Gesehene und ich kann diesen Blick imaginieren.

Dem Konzept liegt Piagets Drei-Berge-Versuch zugrunde (vgl. Piaget 1982). Ein 1m² großes Pappmachémodell einer Landschaft mit drei Bergen – ähnlich einer Modelleisenbahnlandschaft - wird von einem Standpunkt aus betrachtet. Die Berge unterscheiden sich abgesehen von unterschiedlichen Formen auch durch ein Gipfelkreuz, einen Bach oder einen Wanderweg voneinander. Die Probanden haben nun die Aufgabe, sich verschiedene, von der eigenen Perspektive abweichende Perspektiven vorzustellen. Diese werden durch die Platzierung einer Holzpuppe am Modell verdeutlicht. Statt selbst um das Modell herumzugehen, sollen die Kinder sich nun vorstellen, die Puppe machte sich auf den Weg und mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft sollen sie auf Bildern die jeweilige Perspektive, die sich der Puppe auf ihrem Weg bietet, erkennen können.

Dieser Versuch ist anspruchsvoll, in der verbalen Instruktion und in der Durchführung (vgl. Valtin 1982: 271f.). Die Ergebnisse Piagets legten nahe, dass Kinder zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr in der Lage sind, diese Herausforderung zu bewältigen, jüngere Kinder jedoch noch große Probleme damit haben. In der präoperationalen Entwicklungsphase wählen und schildern Kinder noch ihre eigene Sicht, wenn sie nach der Sicht der Puppe befragt werden, ihnen fehlt die Einsicht in die Unterschiedlichkeit einer anderen Perspektive, einer anderen Person. Valtin (ebd.; ebenfalls Lohaus & Vierhaus 2015; Bischof-Köhler 1989: 166f.) zeigt jedoch auf, dass durch Vereinfachung des Settings, veränderte Antwortmöglichkeiten und Herabsetzen der verbalen Anforderungen Kinder deutlich früher in der Lage sind, die Perspektiven der Puppe zu übernehmen: Schon einige Fünfjährige konnten in veränderten Settings sicher die fremden Perspektiven aufzeigen. Trotz dieser Einschränkungen gilt der Drei-Berge-Versuch auch heute noch als Referenz

(Wilkening 2018). Wilkening gibt jedoch folgerichtig das Alter der Kinder, die räumlich-visuelle Perspektivenübernahme in der Regel beherrschen, mit sechs Jahren an.

5.2 Die kognitive (sozial-kognitive) Perspektivenübernahme

Dieser Aspekt der Perspektivenübernahme bezieht sich auf die Einschätzung oder die Annahmen darüber, wie sich situatives Wissen und Informationen für andere darstellen und von diesen miteinander kombinieren lassen. Oswald (1996) nennt dies „cognitive perspective taking“ und verweist darauf, dass Probanden sich der informationsverarbeitenden Prozesse eines Gegenübers bewusst werden können – was Steins (2006: 471) zu der Analogie verleitet, Sherlock Holmes sei ein Meister der konzeptuellen Perspektivenübernahme gewesen. Im Versuch werden Bildergeschichten mit verschiedenen Personen präsentiert, aus deren jeweils unterschiedlicher Sicht die Probanden dann den Hergang der Geschichte erzählen sollen. Dabei liegt das besondere Augenmerk auf der Kombination verschiedener lückenhafter Informationen, die sich von Person zu Person unterscheiden, wodurch auch die jeweils sich ergebenden Geschichten sehr unterschiedlich ausfallen (müssen). Dies erkennen zu können beweist eine kognitive Perspektivenübernahme. Tritt die *sozial-kognitive* Wahrnehmung in den Vordergrund der Betrachtung, so steht der Einbezug von Kontextinformationen im Mittelpunkt. Zumal wenn die soziale Situation des Gegenübers nicht geteilt wird, wie es in der alltäglichen persönlichen Interaktion oftmals der Fall ist, birgt die Berücksichtigung des anderen sozialen Kontexts Herausforderungen, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit historischen Epochen und literarischen Figuren (Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014; Lange 2011; Hartmann et al. 2009)²⁰. Aber auch ein reales Gegenüber wird mittels heuristischer Perspektivenübernahme in einem sozialen Kontext verortet: „Indem wir die Perspektiven von Interaktionspartner/innen übernehmen, stellen wir Hypothesen darüber auf, welche ‚Perspektive‘ sie auf die gemeinsame Situation haben, deren Bestandteil wir selbst sind.“ (Kenngott 2012: 39) Die sozial-kognitive Perspektivenübernahme wird wiederholt allein herangezogen, um die Fähigkeit des Textverstehens zu untersuchen (Buhl et al. 2009; Buhl 2016).

²⁰ Die Geschichtswissenschaft hat sich dem Konzept der Perspektivenübernahme wiederholt gewinnbringend gewidmet, das Bewusstsein für die Bedeutung derselben bei der Betrachtung historischer Prozesse und Lebensumstände ist in den letzten Jahren wieder deutlich formuliert worden. Vgl. ebd.

5.3 Die emotionale Perspektivenübernahme

Die Gefühle einer anderen Person stehen bei der emotionalen Perspektivenübernahme, die auch affektive Perspektivenübernahme genannt wird, im Fokus. Aufgrund beobachtbarer Merkmale wie Mimik, Gestik, Körperhaltung, auch der Stimmlage und der Stimmmelodie können die Emotionen eines Gegenübers identifiziert werden. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Emotionen, die im Beobachter entstehen, doch weist Steins (2006: 472) darauf hin, dass durch affektive Perspektivenübernahme auch Empathie hervorgerufen werden könne. Die Gefühle werden also affektiv geteilt, jedoch immer im Bewusstsein, dass es sich dabei um die Gefühle des Anderen handle, nicht um die eigenen. Ein in der Literatur zumeist als kognitiv bezeichneter Prozess, der mit einem sozialen Erkenntnisgewinn einhergeht (vgl. Bischof-Köhler 1989b: 45). Zum Kontext der emotionalen Perspektivenübernahme gehört auch die Auseinandersetzung mit der begrifflichen Fassung von Empathie und Emotion im Verhältnis zur Perspektivenübernahme. Literaturwissenschaftliche Emotionsforschung (vgl. z.B. Hillebrandt 2015; Hillebrandt 2012; Winko 2003), die sich mit textseitig kodierten Emotionen beschäftigt, muss sich in dieser Hinsicht genauso positionieren wie diese Arbeit es in Abschnitt D tut. Neuere Forschungen haben bestätigt, dass die affektiv-emotionale Perspektivenübernahme Voraussetzung für Empathie und altruistisches Verhalten sein kann (Oswald 2002) und somit empirisch nahegelegt, dass eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme höchstwahrscheinlich positive Auswirkungen auf die Empathiefähigkeit hat. Entscheidend ist hier vor allem, dass die Berücksichtigung der Emotionen des Gegenübers durch emotionale Perspektivenübernahme signifikant häufiger zu altruistischem Handeln führte als die gleichzeitig untersuchte kognitive Perspektivenübernahme: „Participants who focused on the target’s feelings and emotions volunteered significantly more time than did those who focused on her thought processes. In fact, the affective-perspective-taking participants volunteered more than twice as much time as did the cognitive-perspective-taking participants.“ (Oswald 2002: 129) Dies belegt einerseits wiederholt, dass beide Unterdimensionen tatsächlich getrennt voneinander behandelt werden können und zudem, dass die emotional-affektive Perspektivenübernahme einen deutlichen Einfluss auf unsere Weltwahrnehmung und unser Verhalten haben kann.

5.4 Die intentionale Perspektivenübernahme

Die intentionale Perspektivenübernahme ist zentral für das zwischenmenschliche Verständnis und auch für die Begegnung mit literarischen Figuren (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014: 64). Wir können mit ihrer Hilfe Beweggründe menschlichen Verhaltens erklären und einordnen oder besser: wir erklären sie mit ihrer Hilfe, denn ob diese Zuschreibung korrekt ist, spielt für den Akt der Einordnung keine Rolle. Wir schreiben einer Handlung eine Begründung, einem Gegenüber einen intentionalen Zustand zu. Dabei sind dies aus psychologischer Sicht nicht nur (Handlungs-)Absichten, wie der Begriff Intention nahelegt, sondern zugleich oder alternativ auch „Zustände, die die Welt in bestimmter Weise repräsentieren, wie Wahrnehmungen, Überzeugungen, Wünsche oder Träume“ (Rakoczy & Haun 2012: 349). All diese lassen sich als intentionale Zustände einem handelnden Subjekt zuschreiben. Rakoczy & Haun (ebd., auch zum Folgenden) unterteilen drei Arten intentionaler Zustände. 1. Kognitive intentionale Zustände, wie Wahrnehmungen oder Überzeugungen. Subjektiv betrachtet *ist* die Welt so. Diese können wahr oder falsch sein. 2. Konative intentionale Zustände, wie Wünsche, Wollen und Absichten. So *soll* die Welt sein. Ihren Wert erhalten sie nicht aus der Wahrheit, sondern aus der Erfüllung oder Nichterfüllung. 3. Fiktionale intentionale Zustände, wie Vorstellungen, Träume, Fantasien. Hierzu bedarf es weder der Wahrheit noch der Erfüllung.

Kindern ab dem vierten Lebensjahr gelingen auch komplexere intentionale Zuschreibungen nach dem „belief-desire psychology“-Prinzip. Das heißt, sie können anderen und sich selbst komplexe Absichten und Überzeugungen zuschreiben. Neben der Intentionalität erster Ordnung (jemand glaubt, dass p), muss im Kontext der literarischen Lektüre von einer *Intentionalität zweiter Ordnung* gesprochen werden, nach dem Schema: Rezipient*in glaubt, dass die Figur B glaubt, dass p.

Diese Betrachtungen können auch auf die Intentionalität außerhalb der Literatur zur Perspektivenübernahme ausgedehnt werden. Jannidis (vgl. 2009: 53f.) betrachtet die Entwicklung der menschlichen Intentionalität in Onto- und Phylogenese und schließt, dass die dem Menschen eigene kommunikative Intentionalität und gemeinsame Intentionalität („shared intentionality“) entscheidende Entwicklungsvorteile im Prozess der Evolution gewesen seien. Vom Erkennen intentionaler Handlungen im Kleinkindalter bis zum Betreiben von Konversation, die als „kollaborative Tätigkeit mit dem gemeinsamen Ziel, die

Intentionen und die Aufmerksamkeit des Zuhörers mit denen des Sprechers zu alignieren“ (ebd.), gelten kann, werden Zuschreibungen für das Gegenüber gemacht. Basal zunächst, dann zunehmend komplex. Je komplexer eine Zuschreibung ausfällt, desto bewusster wird sie getätigt, desto eher kann und soll hier von einer zugrundeliegenden Perspektivenübernahme gesprochen werden. Auch im Kontext der textwissenschaftlichen Grundbegriffe könne nun im Hinblick auf Intention von einer „regelbasierten Konstruktion“ (ebd.) gesprochen werden. Nichts anderes geschieht in der Perspektivenübernahme – ob am literarischen Text oder im realen Leben.

B. Literaturdidaktik

1. Perspektivenübernahme und Literaturdidaktik

In der Literaturdidaktik²¹ spielen meiner Einschätzung nach alle vier bisher genannten Aspekte der Perspektivenübernahme eine Rolle, denn im lesenden Nachvollzug einer (Figuren-) Perspektive, einer Weltsicht, eines Wertesystems, aber auch schlicht einer räumlich voranschreitenden Handlung werden Perspektivenübernahmen vollzogen, die sozusagen holistisch ausgelegt sind (vgl. Rosebrock & Wirthwein 2014: 90; Hartner 2012: 9). Es soll in dieser Arbeit eine bedeutende Möglichkeit zur Förderung der Perspektivenübernahme in den Fokus genommen werden: die Lektüre spezifischer literarischer Texte. Zudem soll im Umkehrschluss gefragt werden, was die Perspektivenübernahme für die Erschließung literarischer Texte leisten kann.

Um die Eignung von Erzähltexten für diesen Zweck anhand verschiedener Kriterien beurteilen zu können, sollen als Gegenstand der Arbeit diese Kriterien aus der Forschungsliteratur entwickelt werden. Literaturdidaktische Perspektivenübernahme als Win-Win-Situation gewissermaßen.

2. Der Fokus der Literaturdidaktik

Hillebrandt (2012: 14) formuliert für die literaturwissenschaftliche Emotionsforschung, was auch für den vorliegenden Kontext gelten kann: „Wünschenswert wäre folglich eine

²¹ Auch das KC 2017 beschäftigt sich mit den Perspektiven der Figuren: „Die Schülerinnen und Schüler lesen literarische Texte, entwickeln dabei Vorstellungen, können Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, nehmen sprachliche Gestaltung aufmerksam wahr und können symbolische Ausdrucksweisen verstehen. Sie lernen Literatur für unterschiedliche Interessen zu nutzen (sic!).“ (Apke et al. 2017: 10)

Zusammenführung text- und rezeptionsbezogener Ansätze [...].“ Dies gilt umso mehr, da es in vorliegender Arbeit um literaturdidaktische Überlegungen geht, die sich stets im Feld zwischen Text und Rezipient*in bewegen müssen. Im Vordergrund dieser Arbeit stehen die textseitigen Merkmale, doch für die didaktische Anwendung kann die Rezipient*innenseite nicht gänzlich außen vor gelassen werden. Hinter der Auswahl eines Textes, der in einer vierten Klasse behandelt werden soll, steht immer die Überlegung, ob dies auch sinnvoll ist, ob die Schüler*innen den Text angemessen erschließen können und somit nach der Lektüre einen Kompetenzgewinn verzeichnen können. Dass ein Kompetenzgewinn auch in anderen, außerliterarischen Bereichen durchaus angenommen werden kann, spricht neben literaturdidaktischen Überlegungen für den Einbezug von Texten, die die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme befördern.²² Zunshine (2006: 27) wirft beispielsweise mit ihrer Schrift „Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel“ die Frage auf: „Is it possible, that literary narrative builds on our capacity for mind-reading but also tries its limits?“²³

Die Frage, ob und inwieweit Literaturdidaktik dann beispielsweise für Zwecke des sozialen Lernens im schulischen Kontext instrumentalisiert wird, ohne selbst davon zu profitieren, sollte in jedem Einzelfall gestellt werden (vgl. Olsen 2011: 3f.). Dass das literarische Lernen von einer Entwicklung und Förderung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme profitieren kann, ist eine Grundannahme dieser Arbeit (vgl. auch Buhl 2016; Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014). Soziale Kognitionen profitieren auf der anderen Seite ebenso (Buhl

²² Es gibt zahlreiche Einschätzungen, die einen im realen Leben nutzbaren kognitiven Trainings- oder Lernprozess annehmen, der begünstigt und gefördert wird durch mentale Prozesse, die beim Lesen angeregt und geübt werden können (u.a. Buhl et al. 2009; Buhl 2016; Nikolajeva 2012; Nünning 2000; Zunshine 2006; Garz 2006; Malti 2009; Gehlbach 2017; Jonas et al. 2014; Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014). Offenbar besteht also ein direkter Zusammenhang zwischen Prozessen, die kognitions- und sozialpsychologisch beispielsweise im Sozialverhalten beobachtbar sind, und kognitiven Prozessen, die mit dem Lesen und dem Literarischen Lernen in Verbindung gebracht werden.

²³ Dass Zusammenhänge nicht in jedem Fall als gesichert angesehen werden können, sei eingestanden. Wübben (2009: 36f.) weist auf die Schwächen in Zunshines (2006) Verknüpfung zwischen dem Leseverhalten autistischer Menschen und der grundsätzlichen Definiertheit des Leseprozesses als Ausdruck einer ToM hin. Auch kritisiert sie (ebd.: 41), mit der kognitionswissenschaftlichen Lesart ginge einen Differenzierungsverlust einher, der potentiell epistemische Funktionen von Literatur vernachlässige. Hartner (2012: 362f.) weist jedoch darauf hin, dass die kognitive Literaturwissenschaft Verstehens- und Analysewerkzeuge bereithalten könne, die komplementär und nicht konkurrierend zu den traditionellen Techniken der Literaturwissenschaft genutzt werden sollten. Dieser Meinung schließe ich mich an.

2016: 132), so dass ein Lerneffekt auf beiden Seiten erwartet werden kann, die Haupteinflussrichtung aber noch nicht identifiziert ist.²⁴

Die Betrachtung der Textmerkmale, die eine Perspektivenübernahme befördern, ist auch die Betrachtung der möglichen Zuschreibungen, die im Rahmen der Theory of Mind stattfinden mögen.²⁵ Die intentionalen Aspekte der Perspektivenübernahme lassen sich mit Jannidis (2009) im Sinne einer regelbasierten Sinnkonstruktion betrachten, für die ein Text Angebote macht oder eben nicht. Diese (intentionalen) Zuschreibungen finden ihre Entsprechung in einer Perspektivenstruktur des Textes und als mentale Strukturen auf Seiten der Rezipient*innen. Dadurch fungieren sie auch als Gradmesser für die Komplexität des Rezeptionsprozesses, der von den Schüler*innen verlangt wird.²⁶ Und sie sind Ausdruck eines literarischen Lernens im Nachvollzug der Perspektivenstruktur, da dieser einer impliziten Erforschung literarisch möglicher Strukturen und Weltabbildung gleichkommt: „Perspektivenübernahme ist eine *Hermeneutik von Personen*, ist der Versuch, verstehend mit einer anderen Person zu kommunizieren. Perspektivenübernahme ist ein Interpretationsverfahren zum Verstehen anderer Personen.“ (Kenngott 2012: 41, Hervorhebung i.O.) Eva-Maria Kenngott schlägt hiermit eine Brücke hin zu anderen Interpretationsverfahren, nämlich denen, die sich mit der Interpretation literarischer Texte beschäftigen und dabei die Perspektivenübernahme als hermeneutisches Instrument nutzen. Spinner (1993 & 2006) betont so auch wiederholt den Anteil der Perspektivenübernahme

²⁴ Schon Andringa (1987: 89) fragt nach einem möglichen Ziel für den Literaturunterricht: „Wie kann man durch den Umgang mit Literatur die Fähigkeiten zur differenzierten Perspektivenwahrnehmung und generell zur sozialen Kognition fördern? Dies wäre eine Zielsetzung, die z.B. der „enthüllenden“ oder „gesellschaftskritischen“ Funktion der Kunst und Literatur entgegenkäme.“ Insofern wäre die Förderung der sozialen Kognition mit literarischen Mitteln schon wieder zumindest mittelbar genuin literaturtypisch.

²⁵ Ich möchte die Theory of Mind im Rahmen dieser Arbeit nicht verstanden wissen als Konzept, welches erst seit den 1970er Jahren existiert, sondern als ein universell gültiges Prinzip der Alltagspsychologie (vgl. Jannidis 2009: 47, 54; Jannidis 2008: 188f.), welches deshalb selbstverständlich auch vor seiner Formulierung und terminologischen Fassung Gültigkeit hatte. Daher ist dieses Prinzip auch bei der Betrachtung von Texten jeglichen Alters nutzbar ohne anachronistisch zu wirken (vgl. im Gegensatz dazu Wübben 2009: 39).

²⁶ Biologisch und kognitionspsychologisch begründete Betrachtungen eines literarischen Textes widmen sich in den meisten Fällen der Rezipient*innenseite (vgl. z.B. Mellmann 2008; Mellmann 2010) und den Wirkungen eines Textes auf Leser*innen, den textseitig identifizierbaren Merkmalen hingegen tendenziell eher als mögliche Trigger für psychologische Prozesse. Mellmann (2008: 372) macht Vorschläge für ein Zusammenspiel zwischen Textebene und kognitiven Reaktionen und verknüpft pointiert: „Virtuelle Welten als Input für angeborene Mechanismen (Erfahrungseize) sorgen generell für Lustempfinden und stiften damit eine Grundmotivation zum Lesen.“

am Textverstehen²⁷ (vgl. auch Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014; Buhl et al. 2009). Buhl bestätigt dies empirisch: „Es gibt also eine deutliche Evidenz dafür, dass die Perspektivenübernahme das Textverstehen und/ oder dass das Textverstehen die Perspektivenübernahme-Fähigkeit beeinflusst.“ (Buhl 2016: 131) Zu dieser Fähigkeit gehört – im Anschluss an Piaget (1982) – das Erkennen verschiedener Figuren-Perspektiven und die Fähigkeit, sie miteinander in Beziehung zu setzen und erklären zu können, ferner die Frage, ob und wann die Schüler*innen auch die Erzählerperspektive identifizieren können. Spinner konstatiert: „Die Perspektivenübernahme ist eine Fähigkeit, für die der Deutschunterricht in besonderem Maße zuständig ist.“ (Spinner 2001: 138)

Warum ist das so?

Zunächst sind die Theory of Mind und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine Bedingung dafür, dass die Handlungen literarischer Figuren zusammen mit ihren Intentionen, Gedanken und Einschätzungen als eine Geschichte gelesen und verstanden werden können (vgl. Buhl 2016: 124). Zudem bilden literarische Texte eigenständige fiktionale Wirklichkeitsmodelle und bieten den Lesenden ein Paradebeispiel für die perspektivische Gebundenheit jeder Weltsicht (vgl. Nünning 2000: 102). Sie widerspiegeln nicht die reale Welt, sondern wenden spezifische literarästhetische Mittel an, um eine Welt zu gestalten, die ihrem Wesen nach *gemacht* ist. Teil dieser literarästhetischen Gemachtheit ist eben die Struktur der Figuren-Perspektiven und der Blick der Erzählinstanz auf die dargestellte Welt. Beide haben direkten Einfluss auf die Lenkung der Perspektive der Leser*innen, beide demonstrieren implizit oder explizit die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel und beide können im Unterricht in der „Erforschung“ der Perspektiven identifiziert und zum Gegenstand einer Anschlusskommunikation gemacht werden – auf jedem Niveau.²⁸ Zudem „gewährt Literatur aufgrund des fiktionalen Privilegs der potentiell unbegrenzten Bewusstseinsdarstellung Einblick in das, was in den Köpfen anderer Menschen

²⁷ Buhl (2016: 123) weist darauf hin, dass mit dem Terminus Textverstehen der „Prozesscharakter des Lesens“ betont wird. „Zudem gelten Teile der Argumentation nicht nur für das Lese-, sondern auch für das Hörverstehen [...]“ (ebd.). Dieser Aspekt ist meiner Einschätzung nach gerade in der Grundschule und für das private Lesen/ Hörbuchhören von größerer Bedeutung. Andere Einflussgrößen für das Textverstehen sind u.a. kognitive Grundfähigkeiten und Vorwissen. Gemeint sind hier vor allem hierarchiehöhere Verstehensprozesse wie globale Kohärenzbildung und Prozesse der Sinnzuschreibung und Deutung (vgl. Winkler 2010: 105).

²⁸ Als niedrigschwelliges Beispiel mag das Märchen „Der Hase und der Igel“ dienen, welches Buhl (2016: 122) anführt. Vgl. dazu auch Schilcher & Pissarek (2013), die verschiedene Niveaustufen anbieten.

bzw. Figuren vor sich geht.“ (Nünning 2000: 105) Dadurch werden durch die Lektüre Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht, die in der realen Welt unmöglich sind, die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme wird im fiktiven Text potenziert.

3. Niveaustufen der literarischen Perspektivenübernahme

„Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, so formuliert Spinner (2006: 9) einen der elf Aspekte Literarischen Lernens²⁹. Er übernimmt aus der Arbeit Els Andringas (1987) einen literaturdidaktischen Ansatz, welchen sie in Anlehnung an Selman (1984) entworfen hatte³⁰. Andringa (1987: 90) unterscheidet zwischen grundsätzlich drei perspektivischen Ebenen, die von den Schüler*innen erkannt und koordiniert werden müssen: die Ebene der Figuren, die Ebene der Erzählinstanz und die Ebene der Leser*innen mit ihren Wechselwirkungen zum Text.³¹

Laut Andringa (1987) schreiben Kinder im Vorschul- und frühen Schulalter den Figuren vornehmlich ihre eigenen Denkmuster und Gefühle zu, außerdem ist die Perspektivenübernahme meist auf eine Figur beschränkt.³² Die zweite Stufe („Mehrfache, nicht koordinierte Perspektivenübernahme“) bedeutet die Identifizierung verschiedener Perspektiven, die jedoch häufig nur aus der Warte einer einzigen Figur betrachtet und noch nicht verbunden werden. Die nächste Stufe („Koordinierte Perspektivenübernahme“) kann ab ungefähr dem zehnten Lebensjahr erreicht werden, wenn auch äußere Einflussfaktoren

²⁹ Ich möchte das Literarische Lernen mit Petra Büker (2012: 122) folgendermaßen fassen: „Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.“

³⁰ Andringa betont, dass das Modell Selmans differenzierter sei als das ursprüngliche Modell von Piaget. Vgl. Andringa (1987: 89). Sie untersucht in ihrer Studie Sechstklässler*innen. Andringa (1987) hat an Kindern untersucht, wie sich deren Fähigkeit zur Perspektivenkoordination in der Lektüre entwickelt.

³¹ Ausgehend von den älteren Kompetenzbeschreibungen liegt auf der Hand, dass das Phänomen Perspektivenübernahme – auf Piaget, Selman und Kohlberg aufbauend (vgl. Selman 1984; Kenngott 2012; Kreft 1987) – auch in der Literaturdidaktik zunächst leser*innenseitig gefasst wurde.

³² Da sowohl Andringa als auch Spinner mit (immerhin nur ungefähren) Altersangaben operieren, ist es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass ich bei der textseitigen Betrachtung diese Altersangaben unberücksichtigt lasse. Die Diversität der Kinder verbietet eine profunde Einschätzung, welcher Text oder welches Textmerkmal für eine ganze Klassenstufe geeignet sei. Eine unterrichtspraktisch erforderliche Differenzierung bedeutet aber nicht, dass Texte mit komplexeren Anforderungen nicht auch mittels didaktischer Steuerung und adäquater Aufgaben für Kinder mit weniger ausgeprägter Kompetenz für die Perspektivenübernahme sinnvoll erschlossen werden könnten (vgl. Köster 2016; Rosebrock & Wirthwein 2014; Schilcher & Pissarek 2013). Selbstredend orientiere ich mich bei den vorgeschlagenen Texten an Kinder- und Jugendliteratur, die für Schüler*innen der vierten Klasse geeignet sein sollte.

für die Verhaltensweisen erkannt werden. Die koordinierten Perspektiven können nun– und das ist ein noch entscheidenderer Schritt – von einer dritten Position aus betrachtet werden. Dies bedeutet auch den Einbezug der eigenen Perspektive auf einer Metaebene.³³ Die letzte Niveaustufe beinhaltet den Einbezug von Weltanschauungen, Ideologien und deren Einfluss auf Figurenverhalten. Andringa setzt die Entwicklung dieser Fähigkeiten ab der achten Klasse an.

4. Der Perspektivenbegriff in dieser Arbeit

Daran anschließend und den semantisch weiten Begriff der „Perspektive“ eingrenzend, möchte ich den Vorschlag Hartners (2012: 3) aufgreifen, der den Perspektivenbegriff „mit dem subjektiven Wahrnehmungsstandpunkt von Figuren oder Erzählern“ koppelt. Gemeint ist damit *die gesamte Bewusstseinswelt einer Person oder Figur* und Hartner betont, dass das perspektivische Einnehmen verschiedenster Standpunkte nachgerade ein Grundprinzip des menschlichen Geistes sei (wieder: Theory of Mind), woraus folgen könne, „dass es sich beim Verhandeln von Figurenperspektiven um ein rezeptionstheoretisches Basisphänomen handelt, das in der anthropologischen Verfasstheit des Menschen wurzelt“ (ebd.).

„Beim Lesen werden im Gehirn stets Modelle der dargestellten Situationen und je nach Darstellungsgegenstand auch Verlaufsmodelle aufgebaut [...]. „Auch literarische Texte verlangen ein solches informationsorientiertes Miterschaffen der in Text dargestellten Welt.“ (Zabka 2016: 156f.)

Unter der Führung und Vorgabe des Textes lassen Leser*innen mit Hilfe der Imagination und der Perspektivenübernahme fremde Welten, Perspektiven und Wirklichkeitsmodelle entstehen und füllen diese mit individuellem Leben (vgl. Nünning 2000: 104). Da die Lesenden eine jeweils subjektiv erschaffene Welt als mentales Abbild der literarischen Vorlage in sich tragen (Hartner 2012; Zabka 2016; Buhl 2016), kommen alle diskutierten Perspektivenübernahmen in Betracht, denn dieses Abbild wird nicht monodimensional, sondern multidimensional angelegt, wie es der menschlichen Kognition entspricht (Fehlberg (2014: 20) spricht von der "Entwicklung eines ganzheitlichen mentalen Modells"). Die imaginierte Welt bedarf der räumlichen, der emotionalen, der sozial-kognitiven und der intentionalen Aspekte, um zu entstehen, die (Re)Konstruktion der fiktionalen Figuren- und

³³ Im Übrigen ist dies das ungefähre Alter, welches Schüler*innen in der vierten Klasse haben.

Erzählperspektiven ist eine „notwendige Rezeptionstätigkeit“ (Hartner 2012: 5) bei der Lektüre fiktionaler Texte. So sie in Teilen bruchstückhaft ausfällt – und das bringen sowohl Perspektivierung als auch ästhetische Formung mit sich – ist dies nicht auf das Fehlen eines Aspekts der Perspektivenübernahme zurückzuführen, sondern auf eine spezifische, textseitig angelegte oder subjektiv intendierte Fokussierung, die bestimmte Teilbereiche ausblendet oder als zu vernachlässigen ausklammert.

Die Perspektivenübernahme ist also holistisch angelegt und heuristisch ausgeführt. Sie bleibt dabei ihrem Wesen nach immer der Distanz zwischen Beobachtetem und Ich verpflichtet, gerät nicht zur Identifikation.³⁴ Diese Distanz ist als Immersionsdistanz auch für den hochkomplexen Akt des Lesens an sich interessant und Gegenstand der Diskussion um die Notwendigkeit eines immersiven Eintauchens in ein narratives Kunstwerk (vgl. Rost 2016: 21ff.; Winkler 2015: 158f.).

Die ästhetische Gemachtheit des Textes sorgt zugleich auch für eine Steuerung und Konstruktion der Perspektiven, für die Unbestimmtheiten und Interferenzen, die im Leseprozess subjektiv bearbeitet werden. Ohnehin wird eine literarische Schilderung niemals ein exhaustives Bild ihrer fiktiven Welt liefern können³⁵, eine Einschränkung mit der aber auch unsere Wahrnehmung der realen Welt behaftet ist.³⁶ In dieser und bei der Lektüre eines literarischen Textes ist es den Lesenden jedoch nicht möglich, von der erkenntnistheoretischen Gebundenheit an den eigenen Standpunkt völlig zu abstrahieren (vgl. Hartner 2012: 4). Dadurch gerät der Leseprozess höchst individuell und, obschon er auf der gleichen Textgrundlage, denselben Figuren aufbaut, in der Ausformung des Abbilds dieser fiktiven Welt divers (vgl. Zabka 2016: 156). Die Leser*innen sind nachgerade aufgerufen, persönliche Vorstellungen in ihre Konstruktion der literarisch gestalteten Welt einfließen zu lassen – „in bestimmten, vom Text gesetzten Grenzen“ (ebd.: 157). Trotz der subjektiver Lektüre innewohnenden Diversität der Lesevorgänge lassen die textseitig angelegten Perspektivenstrukturen aber Rückschlüsse auf die nachzuvollziehenden Perspektiven zu und die Textstrukturen Erkenntnisse über mögliche Herausforderungen, die

³⁴ Die Identifikation im intimen Lesemodus (vgl. Zabka 2016: 154) bedarf der Perspektivenübernahme, umgekehrt ist dies nicht der Fall.

³⁵ Das entspräche auch nicht ihrer literar-ästhetischen Verfasstheit.

³⁶ Trotzdem sind wir Leser*innen und wir Menschen generell immer wieder zumindest momenthaft davon überzeugt, die Welt so wahrgenommen zu haben, wie sie wirklich *ist*.

Schüler*innen bei der Lektüre in Hinsicht auf die Perspektivenübernahme zu bewältigen haben. Die unterschiedlichen Perspektiven sollen im Rezeptionsprozess identifiziert, differenziert, koordiniert und integriert werden (vgl. Nünning 2000: 106) – was eine Idealvorstellung ist und in der Grundschule nur gleichsam vorbereitend und basal behandelt werden kann.³⁷

Der Perspektivenbegriff soll hier literaturdidaktisch „auf die individuelle Bewusstseinswelt von Figuren und Erzählern“ ausgerichtet (vgl. Hartner 2012: 77; auch Andringa 1987: 89) werden, denn diese Bewusstseinswelt beinhaltet das Voraussetzungssystem und Wirklichkeitsmodell der Figuren: internalisierte Werte, Konventionen, sprachliche und enzyklopädische Kenntnisse, Handlungsmotivationen und -beschränkungen (vgl. Nünning 2000: 101). Mit diesen fremden Wirklichkeitsmodellen beschäftigen sich Schüler*innen bei der Begegnung mit literarischen Texten. Man kann von einer offenen Perspektivenstruktur sprechen, wenn die Einzelperspektiven unvereinbar sind – was das Anforderungsniveau der Perspektivenkoordination erhöht, jedoch die Perspektivenidentifikation erleichtert. Von einer geschlossenen Perspektivenstruktur lässt sich sprechen, wenn die Einzelperspektiven einen gemeinsamen Fluchtpunkt aufweisen (vgl. Hartner 2012: 160).

C. Literarische Figuren als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten“³⁸

Als erste Größe möchte ich mich der literarischen Figur widmen und definieren, wie sie in dieser Arbeit für die literarische Perspektivenübernahme der Kinder an Bedeutung gewinnt. „Wenn literarische Geschichten (mythoi) gemäß der Bestimmung des Aristoteles menschliche Handlungen darstellen (mimesis praxeōs, Poetik 1149b), dann sind die Träger dieser Handlungen zweifellos ein zentrales Element von Erzählungen, genauer gesagt: ein Grundbegriff der erzählten Welt (Diegese).“ (Martínez & Scheffel 2012: 144) Die Figur ist Träger der für Grundschüler*innen bedeutendsten Perspektive, sie ist erster Anlaufpunkt und Anker im Text, eine wichtige heuristische Größe für die Auseinandersetzung mit demselben (vgl. Pissarek 2013). Zugleich ist die Figur eine Quelle sowohl der emotionalen Erfahrungen, die leser*innenseitig gemacht werden, als auch der Informationen über den emotionalen Gehalt der Handlung (vgl. Hillebrandt 2015; Fehlberg 2014). In einem

³⁷ Auch Nünning weist auf die sehr individuelle Bewältigung dieser Herausforderungen hin. (Ebd.: 106)

³⁸ Hurrelmann (2003: 6).

„Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung³⁹, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung“ (Spinner 2006: 9), imaginieren Leser*innen die Figuren. Dabei machen sie Zuschreibungen im Sinne der Perspektivenübernahme und der Theory of Mind, auch wenn es sich um fiktive Personen handelt: „Weil für Figuren der Erklärungsrahmen der *folk psychology* gültig ist, können aufgrund von gegebenen Informationen weitere Informationen ergänzt werden. Vom nicht-intentionalen Handeln kann auf Ursachen gefolgert werden, vom intentionalen Handeln aus sind Inferenzen auf Intentionen, Emotionen, Wünsche und Überzeugungen möglich [...]“ (Jannidis 2008: 194).⁴⁰ Figuren sind grundsätzlich intentionale Konstrukte, denen im Text eine begrenzte Menge an Merkmalen zugewiesen wird (Pissarek 2013) – wie diese jedoch interpretiert und ergänzt werden, lässt sich nur in Grenzen voraussagen⁴¹.

Eine wichtige Größe für die perspektivische Überzeugungskraft einer Figur ist die durch die Leser*innen empfundene Sympathie⁴². Diese lässt sich keineswegs nur auf Seiten der Rezipient*innen messen, sondern wird in großen Teilen textlich zu begründen sein. Das hat sowohl für die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme Folgen also auch für die Beurteilung anderer Figuren im Text.⁴³ Wenn sympathielenkende Faktoren ins Spiel kommen, wird der Fokus auf die den Schüler*innen sympathische Figur höchstwahrscheinlich noch verstärkt und die damit verbundene Perspektivenübernahme ebenfalls (vgl. Fehlberg 2014; Hillebrandt 2015; Barthel 2008)⁴⁴. Dies mag für eine Auseinandersetzung mit

³⁹ Vgl. dazu genauer Winkler (2015).

⁴⁰ Mellmann (2010: 107) weist auf die neurobiologische Erkenntnis hin, dass Spiegelneuronen nicht nur von Angesicht zu Angesicht ihre Aufgabe verrichten: „Und man hat beobachtet, dass Spiegelneuronen auch dann feuern, wenn die betreffende Handlung vom anderen gar nicht wirklich ausgeführt, sondern nur angedeutet wird, vom betrachtenden Individuum also gar nicht gesehen, sondern lediglich imaginiert wird.“ Diese Beobachtung lässt unter Umständen Schlüsse zu auf die Reaktionen der Leser*innen auf die literarisch geschilderten und daher lesend imaginierten Handlungen der Figuren eines Textes. Zuschreibungen, die auch neurobiologisch „angefeuert“ werden.

⁴¹ Die textlich zugewiesenen Merkmale lassen sich jedoch gut durch Schüler*innen untersuchen.

⁴² Barthel (2008: 39) definiert Sympathie als Empathie ergänzt um Wertschätzung: „Denn während Empathie unabhängig davon funktioniert, ob das Gegenüber geschätztes Vorbild oder gehasstes Feindbild ist, verlangt Sympathie zusätzlich Wertschätzung, also eine positive Einstellung zum Gegenüber.“

⁴³ „McPherson Frantz und Janoff-Bulman (2000) konnten in ihrer Studie außerdem zeigen, dass die Sympathie für eine andere (fiktive) Person die Neutralität von Perspektivenübernahme beeinflussen kann. Eine solche Voreingenommenheit für eine von zwei Konfliktparteien erschwerte es den Teilnehmern, die jeweilige Sichtweise beider Positionen in einer Konfliktsituation auf möglichst faire Weise einzunehmen. Vielmehr wurde die ohnehin bereits bevorzugte Perspektive noch stärker fokussiert.“ (Schmitt 2011: 62)

⁴⁴ „Denn die Vorstellung des Lesers von literarischen Figuren ist wesentlich auch mit sympathischen oder antipathischen Anteilen verknüpft, über die Orientierungsfunktion der Erzählinstanz werden emotional

widerstrebenden Perspektiven – beispielsweise in einem literarisch präsentierten Streit – ein höheres Schwierigkeitsniveau zur Folge haben, da eine vorurteilsfreie Betrachtung auch des Gegenstandspunkts (noch) schwieriger wird. Wenn nun mithilfe eines Texts, der eine als sehr sympathisch empfundene (Haupt-)Figur besitzt, eine Diskussion über alternative Handlungsmöglichkeiten oder Weltansichten geführt werden soll, ist möglicherweise ein deutlicherer Anreiz von außen, also durch eine Aufgabe oder die Lehrer*in notwendig.

Die Figur bindet durch identifikatorische Anreize die Leser*innen an den Text. Gerade in fantastischen, auch märchenhaften Kontexten, die weit von der realen Welt der Schüler*innen entfernt sind, greifen identifikatorische Mechanismen, die z.B. in „Der kleine Wassermann“ (Preußler 2013) oder auch „Harry Potter und der Stein der Weisen“ (Rowling 1998) dafür sorgen, dass Kinder sich der Hauptfigur nah fühlen können – auch wenn ihre Lebenswelt zunächst sehr fremd wirkt.⁴⁵ Dies ist der literaturdidaktische Kontext von Nähe und Distanz, in dem die Perspektivenübernahme eine interessante Komponente sein kann: „Die Perspektivenübernahme und mitfühlende Empathie mit einer literarischen Figur (vgl. Spinner 2006: 10) – verstanden als Bereitschaft, sich in diese hinein zu versetzen – ist dieser Unterscheidung zufolge als textnah, aber selbstfern zu betrachten [...] . Sie impliziert mithin sehr wohl eine gewisse Distanzierung, nämlich des Lesers von sich selbst.“ (Winkler 2015: 160) Diese Distanzierung von sich selbst geschieht in der Annäherung an die Figur und ihre Lebenswelt.

Die Nähe einer Figur zur Lebenswelt der Lesenden wird sich nicht so leicht beschreiben lassen, wie es zunächst den Anschein hat. Die Situierung einer Handlung in einer aktuellen, heutigen, mitteleuropäischen Lebenswelt scheint zum Beispiel einen leichten Einstieg zu gewährleisten, doch zeigt die Lesemotivationsforschung, dass auch Fantasywelten einen großen Zuspruch seitens der Schüler*innen ernten (vgl. Rosebrock & Nix 2015; Ballis 2016). Andere Faktoren scheinen als Nähe-/ Fernefaktoren mehr Einfluss auf die Leser*innen zu

relevante Anbindungen geschaffen oder aufgelöst und die qua Fokalisierung gesteuerte Aufmerksamkeit des Lesers kann seine Haltung und Werturteile entscheidend beeinflussen [...]“ Fehlberg (2014: 21)

⁴⁵ Der kleine Wassermann lebt in einer beschaulichen Kleinfamilie und erlebt Abenteuer und Situationen, die zwar märchenhaft, aber doch auch sehr vertraut daherkommen. Auch Harry Potter, der sich z.B. mit Gängeleien und Mobbing in der Schule auseinandersetzen muss, bietet gerade in seiner unheldenhaften Art Anknüpfungspunkte für Leser*innen (vgl. Gansel 2016: 154ff.; vgl. auch Spinner 2016: 83).

haben als die eventuelle Fantastik einer geschilderten Welt.⁴⁶ Als Angebot im Text findet sich stets nur eine begrenzte Menge an Figurenmerkmalen, die sich nicht etwa gemeinsam mit dem ersten Auftreten der Figur, sondern Stück für Stück, einander ergänzend offenbaren (vgl. Pissarek 2013). Dabei sind einige Faktoren – wie der Einbezug der historischen Bedingtheit einer Handlung – sehr herausfordernd, nicht aber notwendig für die Bereitschaft der Leser*innen zur Übernahme einer Perspektive. In einem solchen Fall wäre das Angebot des Textes für Begründungszusammenhänge reichhaltig, müsste aber nicht zur Gänze wahrgenommen werden, sofern andere, stärkere Bedingungsfaktoren wirken können.⁴⁷

Betrachtet man die *Voraussetzungssysteme der Figuren* (vgl. Nünning 2000), so gilt es nicht, einen Realitätsmaßstab anzulegen, den man für die literarisch geschilderte Welt bereithielte, sondern den Blick eher auf die Ebene der Figurenhandlung und Interaktion zu lenken.

Das hat folgende Ursache: Nicht die Andersartigkeit der Welt, in der die Protagonisten leben, entscheidet in erster Linie über das Maß an Herausforderung für die Perspektivenübernahme, sondern die Ausgestaltung der Figur und ihr sozialer Interaktionsrahmen. Dann spielt es keine große Rolle, wie fremd oder fantastisch die geschilderte Welt in ihrer Gänze erscheint.⁴⁸

⁴⁶ Um die Lebensweltnähe oder -ferne einer Figurenkonstellation erschöpfend zu betrachten, können vielfältigste Faktoren einbezogen werden und in Anbetracht der Tatsache, dass diese in ihrer Gesamtheit wenig Einfluss zu nehmen scheinen, sollen sie an dieser Stelle nur aufgeführt, nicht aber ausgeführt werden. Für Lebensweltnähe und -ferne kann man unter anderem folgende Kriterien beachten: Alter der Protagonist*innen, sozialer Habitus, Sprache, Interaktions- und Kommunikationsmuster, Ideologie, Umwelt und Lebensbedingungen, (historische) Zeit der Handlung, Erfahrungsschatz der Figur, etc. All diese Faktoren spielen beim Nachvollzug einer literarisch geformten Erzähl- oder Figurenperspektive eine Rolle, viele davon jedoch nur zu kleinen Teilen und nur implizit.

⁴⁷ An dieser Stelle kann das Kriterium der Normkonformität betrachtet werden. Wie der Begriff nahelegt, ist Verhalten auch normabhängig, also historisch und gesellschaftlich bedingt. So sind das Verhalten Effi Briests oder Madame Bovarys heute sehr viel weniger einleuchtend als im 19. Jahrhundert und auch für Kinder ist naturgemäß der ein oder andere Text durch sich verändernde gesellschaftliche Normen rätselhafter geworden. Vgl. auch das Kapitel „Sympathie“. Auch „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren (2007) verhält sich nicht normkonform, daher wird die Perspektive der Leser*innen auf die Erlebnisse Pippis eher die ihrer Freund*innen Tommi und Annika sein, die sich genau wie die Leser*innen wünschen, so sein zu können wie Pippi. Dabei ist Pippi im Gegensatz zu Artemis Fowl sehr sympathisch.

⁴⁸ Auch Märchen beispielsweise sind sowohl historisch, als auch lebensweltlich weit von der heutigen Realität der Kinder entfernt, ziehen aber in ihrer archetypischen Figurengestaltung und schlichten familiären Konstellationen die Kinder in ihren Bann.

D. Perspektivenübernahme und Empathie

Für das Verstehen literarischer Texte sind neben kognitiven Elementen ebenso affektiv-emotionale Elemente von Bedeutung (vgl. z.B. Stiller 2017; Henschel & Roick 2013; Brüggemann et al. 2016) In der Auseinandersetzung um die Definition und Abgrenzung von Empathie und Perspektivenübernahme stehen sich die beiden Pole Kognition und Emotion gegenüber. Ihr Zusammenhang ist in der Diskussion nicht endgültig geklärt, da beide aber im Literarischen Lernen und somit in der Literaturdidaktik wichtige Faktoren sind, soll ihr Verhältnis skizziert werden.

Die Perspektivenübernahme muss, wie oben gezeigt, in verschiedene Aspekte ausdifferenziert werden und ihre genaue Fassung fällt je nach intendierter Zielrichtung unterschiedlich und vielfältig aus (vgl. Schmitt 2011; Steins 2006). Auch die Definition der Empathie gelingt nicht ohne Mühen. Da der Begriff der Empathie⁴⁹ sowohl in der Alltagssprache genutzt wird als auch wissenschaftlich „vielseitig“ (Olsen 2011: 5; vgl. auch Schmitt 2011: 61) verwendet wurde, ist hier eine literaturdidaktisch sinnvolle Eingrenzung lohnend.

Wie steht es aber nun um das Verhältnis von Empathie und Perspektivenübernahme?

Schon bei der entwicklungspsychologischen Genese der beiden Konzepte ist man sich uneins. „Je nach Definition ist das eine Bestandteil des anderen oder umgekehrt.“ (Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014: 63) Für einige Autor*innen ist die Perspektivenübernahme ein Teilbereich der Empathie, als kognitive Empathiedimension oder als Vorbedingung derselben (vgl. auch zum Folgenden Richter 2009; Olsen 2011; Jonas et al. 2014). Dann umfasst die Empathie affektive *und* (durch die Perspektivenübernahme) kognitive Aspekte und der Empathiebegriff ist somit weiter gefasst⁵⁰.

Wenn er jedoch bei anderen Autor*innen enger und ausschließlich affektiv verstanden wird, hat das durchweg eine deutliche Trennung zwischen der kognitiv geprägten

⁴⁹ Olsen (2011: 5) führt an: „Das griechische Wort *empathia* (= Leidenschaft) wurde Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Bedeutung ‚Einfühlung‘ ins Englische eingeführt. Im Zuge der Eindeutschung des Terminus *empathy* herrscht bis heute eine Kontroverse um die ‚richtige‘ Bedeutung vor.“ Barthel (2008: 30) setzt beispielsweise „Einfühlung“ und „Empathie“ gleich.

⁵⁰ „Empathie kann man umfassend definieren als die Erfahrung des Verstehens oder der Teilhabe am emotionalen Zustand einer anderen Person [...], und sie beinhaltet sowohl emotionale Facetten (empathische Anteilnahme) als auch kognitive Facetten (Perspektivenübernahme; Davis, 1994).“ (Jonas et al. 2014: 556)

Perspektivenübernahme auf der einen Seite und der affektiv wirkenden Empathie auf der anderen zur Folge⁵¹ – die Konzepte stehen unvereinbar nebeneinander. Erstere *identifiziert* rein kognitiv die Gefühle des Gegenübers als emotionale Perspektivenübernahme⁵², die Empathie hingegen bewirkt emotionale Reaktionen, ruft Mitgefühl hervor und gilt als Auslöser altruistischen Verhaltens.⁵³

In diesem definitorischen Kontext lässt sich zur weiteren Klärung der Begriffe auch auf den Grad der sozialen Anregung verweisen, der erforderlich ist, um Empathie oder Perspektivenübernahme zu entwickeln: Die Perspektivenübernahme ist nicht zwingend an soziale Stimulation gebunden „und bedarf nur eines Minimums an sozialer Anregung“ (Richter 2009: 26), dafür aber der kognitiven Entwicklung des Individuums, während für die Entwicklung der Empathie soziale Einflüsse bedeutend sind. Dies ist einer der Gründe dafür, dass die Perspektivenübernahme während des literarischen Lesen als gutes Beispiel dafür gilt, dass Prozesse, die auch im sozialen Zusammenleben eine wichtige Rolle spielen, anhand der Lektüre literarischer Texte vertieft werden können. Es bedarf bei der Schulung der Fähigkeit nicht zwangsläufig eines realen Gegenübers – für die Empathieförderung gilt diese Einschätzung nicht in dem Maße.⁵⁴ Diese Feststellung bedeutet aber noch nicht, dass Einigkeit darüber bestehe, beide Phänomene zwangsläufig getrennt voneinander betrachtet zu müssen:

Spinner (2006) beschreibt das Verhältnis zwischen Empathie und Perspektivenübernahme beispielsweise gänzlich anders und integriert erstere als emotionale Stufe in die Perspektivenübernahme: es „kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit eine zunehmende

⁵¹ Dabei beruht auch diese auf kognitiven Prozessen, sofern Hirnprozesse des Denkens, Wollens, Fühlens als ebensolche gefasst werden. Vgl. Olsen (2011: 4), der auf Emotionstheorien verweist, die konstatieren, „dass kognitive Prozesse Emotionen vorgeschaltet seien und einen Bestandteil der Emotionen darstellten.“ Emotionen werden in der Psychologie auch als „heiße Kognitionen“ bezeichnet, im Gegensatz zu den „kalten Kognitionen“ wie Denken oder Problemlösen (vgl. Woolfolk 2014: 410).

⁵² Siehe oben.

⁵³ Empathie-Altruismus-Hypothese, vgl. Steins (2006: 474). Widerspruch dazu regt sich z.B. in der Studie von Oswald (2002), die in der emotionalen Perspektivenübernahme höheres Aktivierungspotential für altruistisches Verhalten konstatiert als in der begleitend untersuchten Empathie. Die Ergebnisse für die Empathie, so Oswald selbst, könnten auf methodische Gründe zurückzuführen sein.

⁵⁴ Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis (2014: 60) formulieren sogar, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme lasse sich an der Literatur besonders gut erlernen, „weil im imaginären Raum der Lektüre ein Herantasten an fremde Perspektiven gefahr- und folgenlos eingeübt werden kann.“

Bedeutung zu.“ (ebd.: 10).⁵⁵. Bükler & Vorst (2016: 37) teilen Spinners Ansicht und bezeichnen die Empathiefähigkeit als „Vorstufe einer Perspektivenübernahme“, Nünning (2000: 109) wieder konstatiert: „Die Perspektivenübernahme entspricht somit weitgehend dem kognitiven Ansatz der Empathie, der Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer.“

Wir haben es ganz offensichtlich mit Nachbarkonstrukten zu tun, deren Verwandtschaft mitunter vor allem terminologisch problematisch ist, die aber dazu führt, dass Modelle zum Teil übertragen werden können – mit leicht verändertem Fokus. Ist es möglich diese Dichotomie aufzulösen?

Das Dilemma der scheinbar disparaten Dimensionen Kognition und Emotion versuchen einige Ansätze durch weitere Differenzierung zu lösen. Sie setzen empathisch-affektive und kognitive Aspekte miteinander ins Verhältnis. Dies kann sowohl auf Seiten der Empathie als auch auf Seiten der Perspektivenübernahme geschehen. Einige von ihnen möchte ich kurz vorstellen, da sie Impulse geben, die in dieser Arbeit genutzt werden können. Die beschriebenen Vorgänge sind dabei sehr ähnlich und so können die Begrifflichkeiten durchaus sorgsam miteinander kombiniert werden⁵⁶.

Bischof-Köhler (1989) untergliedert im Kontext des prosozialen Verhaltens die Perspektivenübernahme weiter und platziert die *affektive Komponente* der sozialen Interaktion ontogenetisch und situativ an erster Stelle. Sie prägt als Ausdruck dafür den Begriff der *Perspektiveninduktion*. Gemeint ist das empathische „Sich-in-die-Lage-des-Anderen-versetzt-Fühlen“ (ebd.: 61, Hervorhebung i.O.). Die Perspektiveninduktion geschieht unmittelbar, ohne bewusste Entscheidung oder Überlegung. Mithilfe der Perspektiveninduktion erfasst der Mensch, dass eine beobachtete Situation für ihn überhaupt relevant ist und steigert dadurch das Aufmerksamkeitsniveau. Andere aktuelle Bedürfnisse und Interessen werden sodann zurückgestellt und nun erst, zur näheren Betrachtung und zum Verständnis der genauen Situation des Gegenübers, benötigt er die *Perspektivenübernahme* (ebd.: 77). Es findet also ein Zusammenspiel der affektiven und

⁵⁵ Dies ist allerdings, wie Olsen (2011: 2) anmerkt, „fachdidaktisch sorglos“ formuliert und nicht genügend ausdifferenziert. An anderer Stelle (Spinner 2001c: 171) ordnet Spinner die Empathie dem Fremdverstehen unter. Ein weiterer Hinweis auf die nahe Verwandtschaft der Konzepte.

⁵⁶ Wann terminologische Trennschärfe angeraten ist, klärt Olsen (2011), siehe unten.

kognitiven Faktoren statt, die Perspektivenübernahme erfolgt nach dem „identifikatorischen Mitvollzug“ einer Situation (ebd.: 61). Diesen Vorgang beschreibt Bischof-Köhler für Momente des direkten Aufeinandertreffens und nennt den auf Perspektiveninduktion und -übernahme basierenden Vorgang *situationsvermittelte Empathie*. Ob diese situationsvermittelte Empathie auch durch den kognitiven Akt der Lektüre wirksam werden kann, ob also auf Grundlage einer Lesetätigkeit eine Perspektiveninduktion ausgelöst werden kann, bleibt möglich aber offen. An dieser Stelle ist die Ausdifferenzierung des situativen Aktes der Perspektivenübernahme hochinteressant, verbindet sie doch einleuchtend affektive und kognitive Elemente miteinander. Dass die Perspektivenübernahme und auch die beispielsweise *medial vermittelte Empathie* in anderen Kontexten zwar graduell, nicht aber ihrem Wesen nach Unterschiede aufweisen kann, liegt nahe.

Die Ausführungen Liekams (2004: 48f.) legen ein ähnliches Verständnis des Aufbaus von Empathie nahe. Liekam bezieht sich dabei jedoch auf eine Arbeit zur Rollenübernahme⁵⁷ - ein Terminus, der in weitesten Teilen dem heutigen Verständnis von Perspektivenübernahme entspricht (vgl. Spinner 1993: 60). „Dabei betonen die Autoren, dass Rollenübernahme nicht zwingend mit gefühlsmäßiger Anteilnahme einhergehen muss und die kognitiven Funktionen in diesem Sinne als notwendig, aber nicht hinreichend für das Zustandekommen von Empathie anzusehen sind und erst die affektive Komponente das Konzept vervollständigt.“

Festzuhalten bliebe hier vor allem, dass Perspektivenübernahme als ein notwendiger Teil der Empathie angesehen wird und dass sowohl Empathie als auch Perspektivenübernahme sich der Distanz zwischen Ich und Du bewusst bleiben.

Auch Richter (2009: 26f.) verbindet explizit Empathie und Perspektivenübernahme, differenziert dabei aber die Empathie genauer. Er teilt die empathischen Anteile in *empathische Akkuratheit* und *empathisches Mitschwingen*. Ersteres hilft, die Emotionen einer anderen Person korrekt zu erkennen, letzteres bezeichnet das Teilen dieser Emotion. Der Unterschied zwischen Perspektivenübernahme und empathischer Akkuratheit ist nun,

⁵⁷ Zur Begriffsverwirrung und -geschichte vgl. z.B. Schmitt (2011: 70) & Spinner (1993: 60ff.).

dass die Perspektivenübernahme weder zwangsläufig in Empathiesituationen auftritt, noch eine affektive Komponente haben muss, während die empathische Akkuratheit immer mit affektiven Reaktionen verbunden ist und ausschließlich in empathisch erfahrbaren Situationen auftritt. Die Tatsache, dass nach dieser Definition die Perspektivenübernahme für die rein gedankliche Erschließung der Gefühle zuständig ist (und für „die Fülle von Informationen, die sich aus dem jeweiligen Kontext einer anderen Person ergeben und die zu zeitweiligen Schlussfolgerungen führen“, ebd.: 27), besagt jedoch nicht, dass die affektive Reaktion nicht auch als Folge der Perspektivenübernahme entstehen könne, eben als „empathisches Mitschwingen“, sie tut dies nur *nicht zwangsläufig*.

Meiner Einschätzung nach lässt sich dieses Konstrukt auf die Literaturdidaktik übertragen. Es handelt sich auch beim literarischen Lesen, fraglos ein kognitiv gesteuerter Akt, je nach Grad der Involviertheit um einen identifikatorischen Mitvollzug einer literarisch geschilderten Situation, um eine auch affektive Stimulierung⁵⁸, die eine Perspektivenübernahme mit sich bringt (vgl. auch Winkler 2015). Auch im Fall des literarischen Lesens bleibt zumeist die Distanz, eine Immersionsdistanz, bestehen, die trotz der emotionalen Beteiligung das Medium von den Lesenden trennt. Mellmann (2010: 116) weist darauf hin, dass gerade beim Lesevorgang nicht von einer *Gefühlsübertragung* gesprochen werden dürfe, dass man von textseitig ermittelbarer Figurenemotion (also thematisierter und präsentierter Emotion; vgl. Brüggemann et al. 2016; Hillebrandt 2015) nicht auf die Emotionen der Leser*innen schließen dürfe. Dennoch kann eine emotionale Anteilnahme beim Lesen auf diese Weise beschrieben werden. Somit ist das Lesen literarischer Texte als Vorgang, welcher kognitive und affektive Stimulierung verbindet, sehr geeignet, um nach einer modellierten Verbindung von Kognition und Emotion zu fragen.

Letztlich hängt das Verhältnis zwischen Perspektivenübernahme und Empathie an der Frage, ob die beiden Konzepte auf jeweils eine kognitive oder affektive Ebene beschränkt gesehen werden oder ob nicht. Wird dies verneint, bleiben zwei Hauptunterschiede: es kann Perspektivenübernahme ohne Empathie, nicht aber Empathie ohne Perspektivenübernahme geben (Schmitt 2011: 71). Und ferner: die Empathie beinhaltet in vielen Modellen eine identifikatorische Komponente, die sich bei der Perspektivenübernahme nicht findet

⁵⁸ „Die affektive ‚Ansteckung‘ bei emotional involviertem Lesen betrifft nicht nur spannende oder erotische Literatur, sie ist eine grundlegende Erfahrung jedes Lesenden.“ (Rosebrock & Wirthwein 2014: 90)

(Kenngott 2012; Olsen 2011), wenngleich diese ebenfalls affektive Reaktionen und Empathie hervorrufen kann (Steins 2006b; Oswald 2002).

In einer Zusammenfassung der Ausführungen lässt sich also annehmen, dass für vorliegende Zwecke eine weite Fassung des Begriffs der Perspektivenübernahme angeraten scheint. Eine letztgültige Definition ist bisher nicht in Sicht, so soll für diese Arbeit gelten: Kognitive *und* affektive Aspekte sollen in der Perspektivenübernahme subsumiert werden, gemäß der eingangs getroffenen Feststellung, dass diese holistisch orientiert sei und ein individuelles Werte-, Gefühls- und Weltsystem zum Ziel habe. Ich gehe von einer (Immersions-)Distanz zwischen Gegenstand und Beobachter*in aus, schließe die Möglichkeit des empathischen Mitschwingens als Folge einer Perspektivenübernahme aber dezidiert ein. Dies wäre dann ein empathischer Anteil, der sich teils durch emotionale Perspektivenübernahme, teils in der Folge davon ergeben mag.⁵⁹

Um einer Identifikation möglicher textseitiger Merkmale für eine Förderung der Perspektivenübernahme näher zu kommen, soll zunächst die didaktische Modellierung Olsens näher in den Blick genommen werden.

1. Die Modellierung der Empathiefähigkeit bei Olsen (2011)

Die identifikatorische Komponente der Empathie wird, wie gezeigt, nicht im alltagssprachlichen Sinne der Identifikation, sondern als durchaus noch distanzierter Vorgang beschrieben. Sie findet sich in fast allen Arbeiten zum Thema. Olsen, der dem Terminus Identifikation „in literaturdidaktischen Zusammenhängen stets sehr inflationär[e] und unreflektiert[e]“ Verwendung attestiert (ebd.: 10; dagegen Bükler & Vorst 2016: 36, die Identifikationsmodi beschreiben, die für literarisches Lernen bedeutend sind), findet ein „Ersatzkonstrukt“ für die Identifikation und nennt sie *Emotionseinnahme*. Diese ist „eine stärker emotional orientierte *aktive* Tätigkeit“ und neben der *Emotionswahrnehmung* die zweite Fähigkeit, die die Empathie in seinem Modell mit sich bringt. Damit befindet er sich wieder auf einer Linie mit Richter (2009), der *empathische Akkuratheit* und *empathisches Mitschwingen* als Teile der Empathie benannt hatte. Er versucht, die Emotionseinnahme zu definieren, indem er eine sehr ungefähre Umschreibung gibt: „Am besten wird es wohl zu vergleichen sein mit der Fähigkeit von Schauspielern, kurzzeitig in verschiedene Rollen, zu

⁵⁹ Diese sind unter anderem in motivationaler Hinsicht bedeutend (vgl. Richter 2012: 56f.).

schlüpfen‘.“ (Olsen 2011: 11)⁶⁰ Es ist anzunehmen, dass Olsen auch hier von einer Rest-Distanz ausgeht.

Er wendet sich mit der Etablierung dieser beiden Unterdimensionen einer neuen Lösung des definitorischen Unschärfeproblems zu und möchte sie kurzerhand unter dem Terminus *Literarische Kommunikation* zusammenfassen, der literaturdidaktisch gesehen mit dem bekannten Begriff des *Literarischen Lernens* korrespondiere und „eine viel allgemeinere, weniger problematisch besetzte Wendung“ sei (ebd.). Somit wird Empathie eine Teilkompetenz der Literarischen Kommunikation.

Wenn Olsen (2011:10) dabei von der Verwendung des Begriffs Perspektivenübernahme absieht, so argumentiert er nicht, dass der Begriff den Sachverhalt nicht hinreichend beschreiben könne, sondern nur mit der „zu stark kognitiv ausgerichtete[n] Konnotation“, die mit der Nutzung dieses Terminus einhergehe. Aus sehr ähnlichen Gründen aber verfasst er seinen Beitrag über die Empathie, da sie nämlich oftmals ausschließlich affektiv verstanden werde. Wenn ich zur Beschreibung auch affektiv aktivierender Textmerkmale den Terminus Perspektivenübernahme wähle und mich dabei der Überlegungen Olsens bediene, so aufgrund der Forschungsansätze, die sowohl affektive als auch kognitive Anteile für die Perspektivenübernahme annehmen und sie zudem als Voraussetzung für die Empathie sehen (z.B. Steins 2006b; Kenngott 2012; Oswald 2002; Oswald 1996).

Olsen (2011) hat ein Niveaustufenmodell der literarischen Empathiefähigkeit entwickelt, welches ich teilweise für die Perspektivenübernahme adaptieren möchte. Dabei sind es die weitreichenden Gemeinsamkeiten zwischen Perspektivenübernahme und Empathie, die diese Adaption ermöglichen.⁶¹

⁶⁰ Abgesehen davon, dass für Theaterlaien diese Umschreibung höchst vage ist, gibt es in der Schauspieltheorie und Praxis auch bemerkenswert unterschiedliche Handhabungen des Themas Identifikation und Emotionseinnahme. Während beispielsweise die russische Schule um Stanislawski immer eine gewisse Distanz zur Rolle vorgibt, die Brecht mit seiner Kritik an der „Einfühlung“ noch deutlich ausweitet, so sieht die amerikanische Linie um Strasberg im „Method Acting“ viel eher ein Eintauchen in die Rolle vor. (Vgl. z.B. Lutz 1993; Stanislawski 1996; Strasberg 1988) Der Verfasser ist selbst Diplom-Schauspieler.

⁶¹ Ich werde die Niveaustufen Olsens nicht als ansteigende textliche Herausforderungen für die Perspektivenübernahme deuten, da auch innerhalb der einzelnen Kriterien/ Stufen sehr unterschiedliche Schwierigkeitsgrade zu finden sind. Vgl. dazu Abschnitt F. Zudem versteht es sich, dass auch bei diesem

Olsen findet folgende Stufen für Subdimension 1, die Emotionswahrnehmung⁶²:

- 1A Emotionswahrnehmung ist nur für eine literarische Figur möglich.
- 1B Emotionswahrnehmung gelingt auch in Bezug auf mehrere Figuren.
- 1C Ein Leser nimmt emotionale Zustände von Figuren wahr, die seiner Alltagserfahrung entsprechen und die allgemein erwartbar sind.
- 1D Ein Leser ist in der Lage, emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen, die nur aus dem Verhalten und/oder den Erfahrungen der jeweiligen Figur erschließbar sind. Er kann die erfassten Emotionen durch den äußeren Ablauf der Handlung begründen und argumentiert insbesondere handlungsorientiert.
- 1E Ein Leser ist in der Lage, verschiedene emotionale Zustände von Figuren auf spezifische Hintergründe (zum Beispiel Ideologien, historische/biographische Bedingungen etc.) zu beziehen.

Für die zweite Unterdimension, Empathieeinnahme, benennt er die Stufen:

- 2A Ein Leser ist in der Lage, sich einen emotionalen Zustand einer literarischen Figur, der in einem literarischen Text dargestellt ist, zu vergegenwärtigen und kurzzeitig einzunehmen.
- 2B Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen, sie kurzzeitig (eher passiv) einzunehmen und sie aufeinander zu beziehen.
- 2C Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen. Er kann auch (mögliche/plausible) Gründe, die im Inneren der Figur/en liegen, für die erfassten emotionalen Zustände nennen, da er kurzzeitig aktiv die jeweiligen Zustände einnimmt.⁶³
- 2D Ein Leser ist in der Lage, Emotionen und emotionsbezogene Handlungsmotive von Figuren differenziert zu erfassen, auch textbezogen zu begründen und aufeinander zu beziehen. Er ist auf Grund seiner stetig wechselnden aktiven Emotionseinnahme in der Lage, zu antizipieren.

Ich beschränke mich bei der Adaption vor allem auf das Modell der Teildimension 1, Emotionswahrnehmung, da es in dieser Arbeit um die Identifizierung möglicher textseitiger Merkmale für eine Förderung der Perspektivenübernahme geht, nicht um die eventuell

Stufenmodell Überschneidungen und Rückschritte möglich sind, sowie keine starre Einteilung beabsichtigt wird (vgl. Stiller 2017: 19).

⁶² Er orientiert sich dabei u.a. an Spinner (1993) und Andringa (1987), deren Arbeiten in die Überlegungen zur Perspektivenübernahme ebenfalls mit einfließen.

⁶³ Diese Kausalität halte ich für gewagt. Eine mögliche Benennung von Gründen für eine Handlung hat mit der vorherigen Einnahme dieser emotionalen Zustände nichts zu tun.

hervorgerufenen Repräsentationen.⁶⁴ So möchte ich mit Claudia Hillebrandt (2015: 220) den Blick von den Leser*innenseitigen Reaktionen und damit von der Unterdimension Emotionseinnahme abwenden: „Ob diese fremden Emotionen [...] rein kognitiv verstanden, emotional nachvollzogen oder gar übernommen werden, ist dabei [...] insofern unerheblich, als eine Textanalyse natürlich immer nur die Empathie-Angebote⁶⁵ für die Figuren einer Erzählung herausstellen kann, nicht deren tatsächliche Wirkung.“ Um die Angebote für Perspektivenübernahme aber erkennen und verstehen zu können, ist der theoretische Blick auf beide Seiten des literarischen Kommunikationsprozesses dennoch grundlegend.

E. Fremdverstehen und Perspektivenübernahme

„Erst wenn Empathie, Perspektivenübernahme und -koordination und damit die Fähigkeit der Dezentrierung des eigenen Standpunktes ausgebildet sind, kann die als Fremdverstehen bezeichnete Rezeptionskompetenz erreicht werden.“ (auch zum Folgenden: Bükler & Vorst 2016: 37f.) Dieser Definition folgend, hat es durchaus seinen Sinn, den Faktor Fremdverstehen an das Ende der Reihe untersuchter Konstrukte zu setzen. Das Fremdverstehen ist ein anspruchsvolles Ziel für die Grundschule, da es an die Abnahme der kognitiven und affektiven Egozentrik der Kinder gebunden ist.

Spinner (2001a) beschreibt, dass für ihn das didaktische Ziel des Fremdverstehens⁶⁶ im Laufe der Jahre bedeutsamer geworden sei und dass er sich dem Thema zunächst vom Komplex des literarischen Verstehens aus genähert habe. Ausgangspunkt war – und hier zeigt sich im Spiegel der individuellen Forschungsvita Spinners die Verwandtschaft der vorliegenden Themen – die Untersuchung des Einflusses der Perspektivenübernahme auf das literarische Verstehen. (ebd.: 126) Begrifflich verschwimmen wiederholt Fremdverstehen, Alterität und Perspektivenübernahme, die im Verstehensprozess grundlegend zum Tragen kommt: „Bezogen auf das Verstehen von literarischen Figuren bedeutet Alterität auch, dass man Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen sucht, die nicht mit den eigenen, vertrauten

⁶⁴ Diese habe ich nur zur Verdeutlichung der zugrundeliegenden Rezeptionsstrukturen angeführt.

⁶⁵ Auch Hillebrandt definiert Empathie auf eine Weise, die unverändert für die Perspektivenübernahme übernommen werden könnte: „Empathie‘ soll hier einen mentalen Prozess und dessen Resultat in Form einer Repräsentation des emotionalen Zustandes einer anderen Person beziehungsweise Figur bezeichnen.“ Das ist zugleich Definition der emotionalen Perspektivenübernahme.

⁶⁶ Olsen (2011: 10) kritisiert den Begriff Fremdverstehen: „Dieser Terminus ist prinzipiell äußerst problematisch: die Gegenüberstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ sollte in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen generell vermieden werden [...]“.

übereinstimmen.“ (Spinner 2016: 83) Das Fremdverstehen habe, so Spinner, gerade in Verbindung und im Kontrast zu subjektiv-identifikatorischer Lektüre einen starken Anteil an intensiven Leseprozessen. Die Verknüpfung identifikatorischer Aspekte aus der eigenen Erfahrungswelt mit Alteritätskomponenten wie Fantastik oder Fremdheit verspricht demnach eine besondere Faszination.⁶⁷

„Fremdverstehen“ kann nun grundsätzlich betrachtet werden als das (angestrebte) Verstehen einer *anderen* Person/ Figur, die den Lesenden unter Umständen auch sehr nah, sehr ähnlich in ihrer Weltsicht, in Werten und Vorlieben, in ihrer Lebenserfahrung ist, was eine geringere Schwierigkeit bedeutet (Büker & Vorst 2016: 37f.), aber auch im Sinne des Fremdsprachendidaktikers Nünning (2000) mit der Zielrichtung des Verstehens eben derjenigen Personen, die den Lesenden nicht ähnlich und in diesem Sinne fremd sind.⁶⁸

Literaturdidaktisch ist dies ein nicht zu unterschätzender Unterschied, denn die vertraute Meinung und Weltsicht ist uns Menschen zunächst einsichtiger und kann – erwiesenermaßen – schneller beurteilt werden (Schmitt 2011: 62). Daher ist ein Faktor wie *Lebensweltferne (oder -nähe)* bei der Beurteilung der Komplexität einer Perspektivenübernahme wichtig. Je größer die Herausforderung beim Fremdverstehen, desto größer auch bei der Perspektivenübernahme. Je näher uns eine fiktive Figur ist, desto leichter gelingt die Perspektivenübernahme. Beides bedeutet eine Alteritätserfahrung, die eine ist basal und geht literaturdidaktisch nicht über literarisch dargestellte Alteritätserfahrungen des Alltags hinaus, die andere ist herausfordernder und unter Umständen auch literarästhetisch komplexer gestaltet.

Nünning (2000) widmet sich dem Fremdverstehen aus literaturdidaktischer Perspektive, jedoch recht eigentlich aus der Sicht der Didaktik des Fremdverstehens und fragt aus diesem Grund nach dem Nutzen, den literarische Texte für die Fähigkeit zum Fremdverstehen haben können.⁶⁹ Er sieht das Fremdverstehen „als die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektiven

⁶⁷ Das zeigt sich in Werken wie „Der kleine Wassermann“ (Preußler 2013), „Die kleine Hexe“ (Preußler 2017) oder „Harry Potter und die Kammer des Schreckens“ (Rowling 1999). Vgl. Spinner (2016: 83f.)

⁶⁸ In diesem Sinne auch, um etwaigem Ethnozentrismus entgegenzuwirken (vgl. Jonas et al 2014).

⁶⁹ Nünning tut dies aus dem Blickwinkel eines Fremdsprachendidaktikers. Daher liegt sein Interesse vor allem auf der Seite des Fremdverstehens im Sinne eines interkulturellen Lernens. Hierbei strebt er nicht die Vermittlung landeskundlicher Aspekte an, sondern die Förderung der zugrundeliegenden Fähigkeiten und Bereitschaften (vgl. ebd.: 87).

anderer und zur Koordinierung verschiedener Sichtweisen“ und ist damit sehr nah an der Thematik dieser Arbeit. Fremdverstehen beinhaltet in dieser Konzeption Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination (vgl. ebd.: 87).

Dass in dieser Arbeit nicht der Nutzen der Literatur für außerliterarische Phänomene im Mittelpunkt steht, sondern die Annahme, dass wechselseitig auch das Literarische Lernen von einer Förderung dieser Phänomene profitieren könne, schmälert nicht die Verwendbarkeit der Überlegungen Nünning, die er im Übrigen „eine programmatische Problem- und Theorieskizze“ nennt (ebd.: 86). Er nennt als Faktor für die didaktische Förderung der Perspektivenübernahme, die er als *konstitutiv* für das Fremdverstehen bezeichnet, nicht zuletzt die Textauswahl und damit verbundene Strategien, die Schüler*innen in dieser Hinsicht zu fördern. Die textseitige Betrachtung soll hier vor allem interessieren, während ich andere Komponenten außen vor lassen werde, vornehmlich die rezipient*innenseitigen Abläufe.⁷⁰

Vorab soll festgehalten werden, dass für den Vorgang des Fremdverstehens die Perspektivenübernahme *konstitutiv* ist und es folglich kein Fremdverstehen ohne Perspektivenübernahme geben kann.⁷¹ Daher lassen sich tatsächlich viele Gedankengänge direkt auf die Perspektivenübernahme übertragen. Welche Punkte sind insofern in Nünning's Ansatz für diese Absicht interessant?

1. Dargestelltes Fremdverstehen vs. Fremdverstehen zwischen Leser*in/ Text

Zunächst sei differenziert zwischen dargestelltem Fremdverstehen und dem Fremdverstehen, welches zwischen Leser*in und Text sich entfaltet.

Dargestelltes Fremdverstehen findet sich auf der Figurenebene. Situationen, in denen unterschiedliche Meinungen und Lebenswelten aufeinandertreffen, in denen unter Umständen Missverstehen und Differenzen direkt auf Figurenebene thematisiert werden zählen dazu. Verschiedene Habitate oder Kulturen, die einander begegnen, aber auch schlichte Dispute demonstrieren Verstehen und Nicht-Verstehen auf Textebene. Das

⁷⁰ Ich werde hier, so Nünning es ebenfalls tut, vorerst den Terminus Fremdverstehen benutzen und erst in Abschnitt F die Adaption für die Perspektivenübernahme vollziehen, die mit leichten Verschiebungen des Fokus einhergeht.

⁷¹ Wie es auch keine Empathie ohne Perspektivenübernahme geben kann. Dies bestätigt die grundlegende Bedeutung der Perspektivenübernahme.

dargestellte Verstehen/ Nicht-Verstehen mag dabei korrespondieren mit dem Nicht- oder Noch-nicht-Verstehen der Schüler*innen, was die Nachvollziehbarkeit zumindest einer Perspektive erhöht und die Perspektivenübernahme erleichtert. Gelingende oder nicht gelingende Perspektivenübernahme wird somit zu Thema und Motiv des Textes.⁷²

Die grundsätzlich zweite Variante des Fremdverstehens betrifft die rezeptionsästhetische Ebene und bezeichnet die Auseinandersetzung der Lesenden mit den fiktionalen Texten. Darin geht es zum Beispiel um Verstehensprozesse, die sowohl literarästhetische Komponenten als auch sprachliches Verstehen, inhaltliches Verstehen einer präsentierten Alterität und Prozesse des Figurenverstehens umfassen⁷³.

Nünning attestiert: „[...] durch die rezeptionsästhetische Interaktion mit der Textwelt [bilden Lernende] die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme“ (ebd.: 98) aus. Literatur fordert und fördert auch in seinem Modell Perspektivenübernahme (vgl. auch Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014; Bredella 2000). Wie genau dieser Lernvorgang abläuft, bleibt offen.⁷⁴

2. Inszeniertes Fremdverstehen auf der Erzählerebene

In den Blick rückt nun neben der Kommunikationsebene der Handlung, die sich im Dialog der Figuren herausbildet, die Ebene der Erzählinstanz⁷⁵. Eine fiktive Erzählerinstanz kann einem fiktiven Adressaten gegenüber Fremdverstehen initiieren wollen und dies explizit thematisieren in „*kommentierende[n] Erzähleräußerungen*“ (Nünning 2000: 95), welche die Handlungen der Figuren begleiten und unter Umständen bewerten.

⁷² Nünning spezifiziert seine Überlegungen zum dargestellten Fremdverstehen auf Figurenebene besonders im Hinblick auf Romane, Short Stories, Dramen und Filme, „die eine Geschichte erzählen oder darstellen.“ (ebd.: 93) Meiner Meinung nach müssen Hörspiele und Hörbücher sowie Comics mit in die Liste aufgenommen werden. Comics sind wie Bilderbücher durch auch räumlich und ästhetisch herausfordernde Perspektiven sogar besonders anregend (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014).

⁷³ Hier findet sich der Punkt „Textverstehen“, den Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis (2014), sowie Buhl (2009 & 2016) untersucht haben.

⁷⁴ Dass Perspektivenübernahme und Fremdverstehen auch anhand von Texten sozusagen trainiert werden können, ist in der Forschung nicht umstritten (vgl. Nünning 2000: 103), welche lernpsychologischen Abläufe dahinter stehen allerdings nicht eindeutig geklärt. Die Frage, ob und wie gegebenenfalls zwischen der literarischen Sekundärerfahrung und der lebensweltlichen Primärerfahrung unterschieden werden muss, ist ein weites Feld (vgl. ebd.: 98f.).

⁷⁵ Dürr (2013: 242) betont, dass in der Literaturdidaktik der Schule die Vermittlungsebene der Texte häufig gegenüber einer Rekonstruktion der Handlung vernachlässigt werde. Die extradiegetische Ebene müsse jedoch ebenso als Produkt des Textes angesehen werden wie die intradiegetische, da sie Schlüssel zu Werten, Normen und Absichten in sich trage. Diese prägen den Text ebenso wie die semantisch-inhaltliche Gestaltung. Vgl. dazu auch Andringa (1987), siehe oben.

Eine *vermittlungsbezogene Funktion* der Erzählinstanz, die vorrangig Bezug auf den Erzählvorgang und die Erzählsituation nimmt, kann ebenfalls das Konstrukt der Alterität durch- und aufscheinen lassen, also Anknüpfungspunkte bieten für eine Perspektivenübernahme. Die *analytische Funktion* der Erzählinstanz, die sich beispielsweise in einem Verweis auf die Begrenztheit einer Figurenperspektive zeigt („aber das konnte Hans zu diesem Zeitpunkt noch nicht ahnen“), mag eine distanzierende Betrachtung zur Folge haben und damit eher kontraproduktiv für die Anregung einer Perspektivenübernahme sein, wiewohl mit ihr eine sympathielenkende Funktion verbunden sein kann, die unter Umständen wieder für eine Figur einnimmt⁷⁶. Die letzte von Nünning postulierte Funktion einer Erzählinstanz ist die *synthetische Funktion*, die „ein wichtiger Indikator für das historisch sehr variable Maß an Einheitlichkeit kultureller Werte und Normen“ sein kann (Nünning 1989: 112). Sie bezieht sich in der Regel nicht auf das geschilderte Geschehen, sondern generalisierend auf „allgemein menschliche Probleme oder die *conditio humana*“ (ebd.: 111, Hervorhebung i.O.). Daher etabliert oder hinterfragt sie unter Umständen das literarisch präsentierte Wertesystem und fördert – im Falle eines Kontrasts – möglicherweise mittelbar die Alteritätserfahrung der Lesenden. Diese Annahme dürfte für die Zielgruppe der Grundschüler*innen jedoch wenig produktiv sein.

3. Eigenständige fiktionale Wirklichkeitsmodelle

Jeder literarische Text entwirft ein eigenständiges fiktionales Wirklichkeitsmodell, welches durch die Lesenden mithilfe ihrer Imagination sinnstiftend und teilnehmend (re)konstruiert wird (vgl. ebd.: 104)⁷⁷. Der Nachvollzug einer fremden und anderen Gedanken- und Gefühlswelt kann im Rahmen der literarästhetischen Rezeption als Anerkennung des „Selbst- und Weltverstehens des Anderen“ (ebd.) gesehen werden, mithin als Einübung der Perspektivenübernahme. Das literarische Gegenüber wird im Idealfall nicht

⁷⁶ Vgl. Kapitel F.7. Sympathie.

⁷⁷ Nünning merkt an, dass diese Kriterien den Kreis der Texttypen beschränken auf solche, die Empathie und Einfühlung voraussetzen und mit einem hohen Identifikationspotenzial ausgestattet seien. Auch seien v.a. Leser*innen angesprochen, die „zum empathischen Lesen und zur Anthropomorphisierung textueller Aspekte als >Figuren< oder >Erzähler< neigen.“ (ebd.) Auch hier ist aber wohl von einer nur graduellen Abstufung zu reden, nicht davon, dass andere Leser*innen gar nicht von der Lektüre profitierten. Zudem sind die literarischen Texte, die in Lesebüchern der Grundschule stehen, ohnehin fast ausschließlich Texte, die die genannten Kriterien erfüllen.

nach den Werten des eigenen Lebens (bei Nünning: der eigenen Kultur) bewertet, sondern nach denen ihrer eigenen Welt, die textimmanent perspektivisch präsentiert wird.⁷⁸

Kennzeichen dieser fiktionalen Wirklichkeitsmodelle, die einerseits im Text entworfen, andererseits in den Köpfen der Lesenden konstruiert werden, ist die *perspektivische Brechung* der Sichtweise auf die fiktive Welt. Die Perspektivengebundenheit jeglicher Wirklichkeitserfahrung kann schon bei monoperspektivischen Texten herausgearbeitet werden⁷⁹, in jedem formulierten Perspektivenbruch oder -wechsel aber wird sie noch deutlicher.

Diese Perspektivenwechsel sind für die Lektüre erforderlich, um die Figuren eines Textes zu verstehen und auch, um Wechsel der erzählerischen Vermittlung nachvollziehen zu können. Wenn Texte *mehrperspektivisch* verfasst sind, ist dieser Effekt besonders stark. Werden in Texten, auch unabhängig von der Erzählperspektive, verschiedene Sichtweisen und Meinungen präsentiert, so sind diese „vorzüglich geeignet zur Ausbildung der Perspektivenübernahme“ (ebd.: 106; auch Menhard 2009: 20ff.). Nünning zufolge machen die Texte nämlich durch ihre strukturelle Verfasstheit nicht nur das Angebot zu Perspektivenwechsel und -übernahme, sondern zwingen die Lesenden nachgerade, sich mit der Verschiedenartigkeit von Perspektiven und deren Interdependenzen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung läuft in drei Stufen der Dezentrierung ab (ebd.:110):

- 1 Perspektivendifferenzierung: das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven
- 2 Perspektivenübernahme: inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive

⁷⁸ Dass dieser Ansatz seine Grenzen hat, liegt auf der Hand. Wenn es nicht um die Fremdsprachendidaktik geht und damit einhergehend um Texte, die schwerpunktmäßig die Spezifika und Eigenheiten eines andern Landes, einer anderen Kultur und einer anderen Sprache thematisieren, so sollen ja Texte, die Alterität abbilden und betonen, gerade die Auseinandersetzung mit den bereits bekannten Werten und Lebensweisen im Vergleich zu den im Text präsentierten provozieren. Dadurch werden die literarisch vermittelten nicht abgewertet, aber doch direkt in Beziehung gesetzt zu den Werten und Vorstellungen der realen Welt der Lesenden. Hierbei handelt es sich um den Vorgang der Perspektivenkoordinierung.

⁷⁹ Indem zum Beispiel alternative Texte zum gleichen Thema präsentiert oder Reflexionen über alternative Sichtweisen angeregt werden. Auch monoperspektivische Texte bieten selbstverständlich Konflikte, Auseinandersetzungen und Begegnungen, anhand derer verschiedene Perspektiven imaginiert und thematisiert werden können.

3 Perspektivenkoordinierung: die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven⁸⁰

Im Hinblick auf die zu treffende Textauswahl sollten also Beispiele mit perspektivischer Vielfalt gewählt werden, die zu Perspektivenwechseln anregen und dadurch eine Perspektivenübernahme befördern. Diese Überlegungen für die Förderung des Fremdverstehens haben naturgemäß ebenfalls Gültigkeit für die Förderung der Perspektivenübernahme. Wenn Nünning nun Kriterien für die Textauswahl aufstellt, so sind diese nur mit Einschränkungen für die Zwecke dieser Arbeit zu nutzen, da der fremdsprachendidaktische Anteil hoch ist und die Zielgruppe Schüler*innen der Sekundarstufen umfasst, die Langtexte wie Erzählungen und Romane im Unterricht lesen sollen.

Dennoch sehr sinnvoll sind die folgenden Punkte (vgl. Nünning 2000: 112ff.):

- Berücksichtigung der Angemessenheit des sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeitsgrades
- die motivationalen Aspekte des Inhalts
- die entwicklungspsychologische Altersangemessenheit
- ein ausgeprägtes Identifikationspotenzial der Figuren mit anthropomorphisierten/ anthropomorphisierbaren Gestalten⁸¹

Für diese Liste gilt, dass sie sozusagen multifunktional ist, also in großen Teilen für viele Lernziele einsetzbar. Daher sollte sie eher als Grundlage, denn als Spezifikation für das Ziel der Förderung des Fremdverstehens/ der Perspektivenübernahme gesehen werden.

F. Textseitige Kriterien für eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

„Gehen wir noch ein Stückchen näher ran. Was ist denn das in ihren Augen? Traurigkeit, ja, aber auch Entschlossenheit – es ist gewiss die Entschlossenheit, ihren verlorenen Jungen zu finden. [...]

⁸⁰ Integration meint hier den Abgleich der unbekanntenen Perspektiven mit der eigenen und die Vermittlung zwischen beiden.

⁸¹ Hierzu zählt als wichtiger Faktor das Alter bzw. das Kindsein/ die Jugend der Protagonist*innen. „Die kleine Hexe“ von Otfried Preußler (2017) ist zwar 127 Jahre alt, das ist für Hexen aber gar kein Alter; „Pumuckl“ von Ellis Kaut (2015) zum Beispiel ist ebenfalls kein Kind, benimmt sich als Kobold jedoch sehr und ausgesprochen kindlich. Aber auch hierfür gibt es Ausnahmen. „Der Wind in den Weiden“ von Kenneth Grahame (2004) hat als hoch erfolgreiches Kinderbuch kein Kind, keinen Jugendlichen als Protagonisten, sondern anthropomorphisierte Tiere, die allesamt ausgewachsen sind. Allerdings gibt es vor allem bei der Figur des Kröterichs einige kindliche bis kindische Verhaltensweisen. Bei diesen Ausnahmen gelten andere Mechanismen der Identifikation und Motivation.

Vielleicht haben sie... Aber woher wollen wir wissen, was sie wissen und was sie denken? Können wir mit Worten und mit unserer Fantasie in ihre Gedanken eindringen? Vielleicht.“ (Almond 2014: 164f.)

Wie kann dieses Gedankenlesen denn in Texten und für Texte gelingen? Welche Merkmale sollte ein Text nun also vorweisen, um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördern zu können? Die Aspekte der Vorkapitel weisen auf einige Anknüpfungspunkte hin, die bedeutend für eine mögliche Förderung zu sein versprechen. Es ist dies eine begründete Auswahl, die jeweils mit Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur flankiert wird, um einerseits zu zeigen, dass auch Kinder- und Jugendliteratur derartige Texte liefert, und andererseits, um die Kriterien zu veranschaulichen. Ziel ist es, die Kriterien auch für Lesebuchtexte nutzbar zu machen, die häufig Originaltexte sind (vgl. Waldt 2003: 93ff.), oder aber eigene Lektürevorschläge, die mithilfe der Kriterien überprüft wurden, einbringen zu können. Daher beschränke ich die Anzahl und die Komplexität der Kriterien.⁸²

Selbstverständlich können Texte auch verschiedene Merkmale auf sich vereinigen, ihr Potential zur Förderung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme steigt dann höchstwahrscheinlich. Es muss dennoch darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei um Hypothesen handelt – wohlbegründet zwar, doch im Einzelfall empirisch zu bestätigen.

Es gilt zu differenzieren zwischen Merkmalen struktureller Art (*Wie wird dargestellt?*) und Merkmalen, die sich vor allem auf der Figuren- und Handlungsebene manifestieren (*Was wird dargestellt?*).

Beginnend mit der *Textgattung*, können als besonders geeignet grundsätzlich gelten (vgl. Nünning 2000: 113ff.): Romane, Erzählungen, Dramen (respektive Ausschnitte aus ihnen), da sie eine Geschichte erzählen/ szenisch realisieren, sowie Werke mit einem hohen Maß an ästhetischer Illusionsbildung und Identifikationsmöglichkeiten.⁸³ Folgende Kriterien sind für mich neben den oben aufgeführten, grundlegenden Faktoren von Bedeutung. Dabei können auch sich scheinbar widersprechende Eigenschaften zum gleichen Ziel führen, je nachdem wie sie ausgeführt werden.

⁸² Es wäre möglich, auch weitere Faktoren (wie zum Beispiel den Einbezug von Kontextwissen und Ideologien) zu nennen, andere könnten weiter vertieft werden (wie die sympathielenkenden Faktoren), doch diese Ausweitung würde meines Erachtens den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁸³ Vgl. Kapitel C. Literarische Figuren als „Türöffner“ zu fiktiven Welten.

1. Perspektive *einer* literarischen Figur gegeben, monoperspektivisch erzählt.
2. Perspektiven *mindestens* zweier Figuren gegeben, multiperspektivisch erzählt.
3. Texte, die Perspektivenübernahme darstellen oder thematisieren
4. Texte mit ausgeprägter Innenweltdarstellung
5. Kommentierende und vermittelnde Erzählinstanzen
6. Voraussetzungssystem und Wirklichkeitsmodell der Figuren entsprechen der Alltagserfahrung⁸⁴ der Lesenden oder nicht → Lebensweltnähe
7. Sympathie für die Figur

1. Monoperspektivisch erzählte Geschichten mit bemerkenswerter Erzählinstanz

Monoperspektivisch erzählte Romane und Geschichten können, sofern sie bestimmte Kriterien erfüllen, trotz fehlender Mehrperspektivität auf ihre Art Interesse für die gewählte Perspektive wecken. Wenn die Erzählinstanz tatsächlich personal nur einer Figur folgt und dies konsequent aus deren Blickwinkel tut, so entsteht eine Perspektive, die der einer autodiegetischen Ich-Erzähler*in⁸⁵ sehr nahekommt. Beispiele finden sich in einigen Büchern Kirsten Boies, z.B. in „Ringel Rangel Rosen“ (Boie 2012: 108):

„Das Wasser steht jetzt so hoch, bestimmt ist im Wohnzimmer der Tisch längst überschwemmt. Wie gut, dass Mutti sie aufs Dach geschickt hat. Hat Mutti Uwe geholt? Warum ist sie nicht zurückgekommen mit ihm, hierher zu ihnen aufs Dach, wo es hoch und sicher ist? Kalt, so kalt. Aber hoch und sicher. [...] Und Karin ist ja sicher auf dem Dach, um die muss sie sich keine Sorgen machen, Karin ist bei Oma Domischkat.“

Karin ist die Protagonistin der Erzählung, ganz offensichtlich ist aber nicht sie es, die als Erzählinstanz fungiert, denn sie spräche sonst von sich in der dritten Person. Die Erzählinstanz schildert jedoch Karins Sicht auf die Erlebnisse während der Hamburger Sturmflut 1961 auf eine Weise, die der personalen Sicht der Figur entspricht. Dürr (2013: 233) empfiehlt die Differenzierung zwischen „Wer spricht?“ für die Erzählinstanz und „Wer

⁸⁴ Bükler & Vorst (2016: 38) verwenden den Begriff des in der Sozialisation erfahrenen Normalitätskonzept, den ich in Anbetracht der zunehmend heterogen zusammengesetzten Klassen für nicht unproblematisch halte. Ein verbindendes Normalitätskonzept für die Klasse wird nicht zu identifizieren sein, es sei denn man nimmt das gemeinsame schulische Leben als Bezugsgröße. Dann scheint mir der Begriff jedoch arg schmal definiert. Daher wähle ich vorschlagsweise den Terminus Alltagserfahrung.

⁸⁵ „Die trennschärferen Definitionen der Homo- und Heterodiegetese lauten wie folgt: (E hetero) Der Erzähler E einer Geschichte G ist genau dann heterodiegetisch zu nennen, wenn er nicht Teil der erzählten Welt G ist. (E homo) Der Erzähler E einer Geschichte G ist genau dann homodiegetisch zu nennen, wenn er Teil der erzählten Welt G ist.“ Lang (2018: 58)

nimmt wahr?“ für die Sicht der *Perspektivträger*. Eine Unterscheidung, die mir in diesem Fall sehr sinnvoll erscheint, da sie die Nähe dieser Perspektivenkonstruktion zur autodiegetischen Erzählinstanz begründet. Diese Erzählweise führt die Leser*innen so nahe es geht an die Figur heran und lässt trotz der im Grunde distanzierten Erzählinstanz ihre Perspektive sehr deutlich und beinahe autodiegetisch aufleben.

Die Beschränkung auf die Innenwelt und Bewusstseinsdarstellung einer einzigen Figur gilt als Herausforderung, weil sie dazu anregt, die Sichtweise anderer Figuren womöglich konträr zu ermitteln und auszudrücken (vgl. Nünning 2000: 114). Besonders gilt dies für Ich-Erzähler, deren *autodiegetische Erzählung* die Möglichkeit bietet, sie zu befragen und zu hinterfragen. Dürr (2013: 245f.) weist im Zusammenhang der Analyse der Vermittlungsebenen darauf hin, dass homodiegetische Erzählinstanzen grundsätzlich Perspektivträger sind und dass eine Herausforderung für die Schüler*innen darin besteht, zu erkennen, „dass deren Sichtweise die Vermittlung der dargestellten Welt prägt“ (ebd.)⁸⁶. Ein weiterer Schritt der Analyse ist dann die Erkenntnis, dass sich Lesende von dieser Perspektive distanzieren können. Dies dann wieder in einer Perspektivenkoordination.

Texte mit einer *unzuverlässigen Erzählinstanz* können eine herausragende Rolle im Hinblick auf die Schulung eines perspektivischen Bewusstseins spielen (vgl. Martínez & Scheffel 2012; Nünning 2004; Nünning 2000; Gansel 2016; Menhard 2009). Es gibt zahlreiche Beispiele auch in der Kinder- und Jugendliteratur, in denen die Erzählinstanz Irritationen und unter Umständen Befremden bei den Leser*innen hervorruft, weil sie sich als unzuverlässige Quelle erweist. „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel (2011)⁸⁷ präsentiert einen solchen Erzähler:

„Ich sollte an dieser Stelle wohl erklären, dass ich Rico heiße und ein tiefbegabtes Kind bin. Das bedeutet, ich kann zwar sehr viel denken, aber das dauert meistens etwas länger als bei anderen Leuten. [...] Außerdem kann ich mich nicht immer gut konzentrieren, wenn ich etwas erzähle. Meistens verliere ich dann den roten Faden, jedenfalls glaube ich, dass er rot ist, er könnte aber auch grün oder blau sein, und genau das ist das Problem.“ (ebd.: 11)

⁸⁶ Desgleichen gilt für die heterodiegetischen Erzählinstanzen, doch deren Sichtweise ist für Grundschüler*innen nicht so leicht zu identifizieren, es sei denn es handelt sich um kommentierende oder vermittelnde Erzählinstanzen, siehe unten.

⁸⁷ Dies gilt auch für die anderen Rico & Oskar-Bände. Allesamt sind Beispiele für interne Fokalisierung aus der Sicht der Figur Rico.

Hier stellt sich ein autodiegetischer Erzähler vor, der gleichsam als erste Amtshandlung darauf hinweist, dass das mit dem Erzählen bei ihm so eine Sache sei. Auch bei den Definitionen schwieriger Wörter, die Rico für sich notiert, scheint von Zeit zu Zeit durch, dass seine Weltsicht eine ganz eigene ist:

„ARROGANT: Wenn man auf jemanden herabsieht. So schlau kann Oskar also gar nicht sein, schließlich ist er viel kleiner als ich und musste ständig zu mir raufgucken.“

Hinter dieser Art des unzuverlässigen Erzählens steckt keine Absicht der Figur, sondern eine spezifische mentale Disposition. Die Perspektive Ricos verfremdet in gewisser Weise die Sicht der Leser*innen auf die fiktive Welt und schafft so Raum für Komik und Ironie (vgl. Gansel 2016; Wicke 2012).⁸⁸

In anderen Fällen kann auch eine spezifische Figurenabsicht mit der unzuverlässigen Erzählung verbunden sein, wie in „Der Junge, der mit den Piranhas schwamm“ von David Almond (2014)⁸⁹. Der Zirkusartist Pancho Pirelli, ein legendärer Piranhabeckenschwimmer, erzählt intradiegetisch seine Lebensgeschichte, die farbenprächtig und abenteuerlich daherkommt und ihm mit seinem legendären Ruf vorrauseilt:

„Im Land meiner Kindheit. [...] Als Kind wanderte ich am Ufer des Amazonas und des Orinoko entlang, wo es Affen und Schlangen und Vögel gibt, die so leuchtend sind wie die Sonne und Frösche in Feuerfarben. Ich wurde von den geheimnisvollen Schamanen des Regenwaldes ausgebildet. Ich verbrachte Jahre in Meditation und innerer Einkehr.“ (ebd.: 177)

Später stellt sich heraus, dass die Geschichte seiner Kindheit, die er als Mythos vor sich herträgt, erfunden ist: „Eine Legende. Ein Märchen.“ (Ebd.) Er ist in Wirklichkeit als Waisenkind in einer Kleinstadt bei Birmingham aufgewachsen. Und er schärft Stan, dem Protagonisten des Romans, der selbst als Waise in ärmlichen Verhältnissen bei Onkel und Tante aufgewachsen ist, ein: „[...] du musst eine neue Kindheit erfinden.“ (Ebd.) Damit stellt er nicht nur die Sicht auf die eigene Biographie in Frage, sondern auch die Gewissheit, dass die Zirkuswelt mit ihren Geschichten und Kuriositäten, in der ein Großteil der Handlung spielt, soviel großartiger ist als die reale Welt, der der Protagonist Stan zu entkommen sucht.

⁸⁸ Dass diese Eigenschaften Rico noch dazu höchst liebenswert machen, tut motivational sein Übriges für die Perspektivenübernahme.

⁸⁹ Der Roman ist aus einer Nullfokalisierung heraus erzählt, weist jedoch auch Anteile einer internen Fokalisierung auf.

Hier wird die Frage aufgeworfen, ob die Sicht auf das eigene Leben unveränderlich sein muss oder ob nicht ein Perspektivenwechsel von Zeit zu Zeit angeraten sein kann. Stanley entscheidet sich – unter anderem – für letzteres und so heißt es wenig später über ihn: „Er [Stanley] erinnert sich an seine exotische Kindheit am Amazonas und Orinoko. Er fühlt die Hitze und den Regen, [...]“ (ebd.: 205)

Die unzuverlässigen Erzählinstanzen führen die perspektivische Gebundenheit der Weltwahrnehmung vor Augen und gerade wenn ihre „Enttarnung“ im Text thematisiert wird oder bei der Lektüre geschieht, gelingt vielleicht eine eigene Sicht auf den Vorgang der perspektivischen Bearbeitung und Verarbeitung der Realität – beziehungsweise: der Fiktion.⁹⁰ Grundsätzlich ist die Anforderung an die Leser*innen bei der Sinnkonstruktion im Vergleich zu „zuverlässigen Erzählinstanzen“ hier deutlich erhöht: „Die Zuweisung von Unzuverlässigkeit an eine Erzähler bedeutet immer auch, dessen Darstellungen und Realitätsvorstellungen in Bezug auf die Textwelt zu relativieren und durch die eigene zu ergänzen oder zu ersetzen.“ (Menhard 2009: 48) Im Rahmen der KJL ist die unzuverlässige Erzählinstanz oftmals durch Komik und Ironie gekennzeichnet, die gerade durch diesen Abgleich zwischen erzählter Weltsicht und leser*innenseitigem Weltwissen entsteht.

2. Multiperspektivisch erzählte Texte⁹¹

Diese Art von Erzähltexten ist naturgemäß eine Herausforderung für Leser*innen, vor allem Texte mit polyperspektivischer Struktur sind häufig für die Grundschule sehr anspruchsvoll. Nichtsdestotrotz gibt es einige Texte, die für die Altersklasse angemessen sind und auf mehr als eine Erzählperspektive setzen. Entscheidend bei der Beurteilung eines Herausforderungsniveaus ist jedoch nicht die Anzahl der Perspektiven, sondern „der Grad an Diskrepanz zwischen den Einzelperspektiven bzw. das Maß an wechselseitiger Modifizierung und ironischer Relativierung.“ (Nünning 2000: 115) Bei dieser Äußerung geht Nünning davon

⁹⁰ Ein weiteres Beispiel für einen unzuverlässigen Erzähler in der Kinder- und Jugendliteratur bietet der Lügenbaron von Münchhausen, der Zielgruppe entsprechend vor allem in der Bearbeitung Erich Kästners (1998).

⁹¹ Damit sind hier im Anschluss an Menhard (2009: 11ff.) sowohl die Erzählinstanz als auch die Figurenrede gemeint, so dass Texte, „in denen die einzelnen Perspektiven der Figuren so divergent gestaltet sind, dass daraus eine multiperspektivische Struktur im Text resultiert“, miteinbezogen sind. Ich möchte hier noch weiter gehen und darauf hinweisen, dass auch weniger divergente Perspektiven bereits eine Multiperspektivität herstellen. Diese ist allerdings leichter zugänglich und graduell mit Sicherheit zu unterscheiden. Dies ist ein weiter gefasstes Verständnis des Konzepts der Mehrperspektivität als Menhard es ausführt (ebd.: 20-33), aber für die Zielgruppe der Schüler*innen sicherlich angemessen.

aus, dass ein und dasselbe Geschehen unmittelbar von unterschiedlichen Figuren betrachtet und kommentiert wird⁹². Dann ist der Grad der Diskrepanz einerseits gut herauszuarbeiten, andererseits schwierigkeitswirksam. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, innerhalb eines Textes ein zentrales Thema von verschiedenen Handlungssträngen aus zu beleuchten. In einem solchen Fall nähern sich die personal erzählten Perspektiven einem gemeinsamen Gegenstand erst im Laufe der Romanhandlung an und entwickeln über den Text hinweg aus mehreren Perspektiven eine sich perspektivisch verdichtende gemeinsame Handlung (vgl. Freund 2018).⁹³ Grundsätzlich gilt für multiperspektivisch erzählte Texte, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme von der Vielzahl der Blickwinkel herausgefordert und geschult wird. Analog zur Beschaffenheit der realen Welt, sind die Leser*innen mit der Aufgabe konfrontiert, aus unterschiedlichen Anreizen und Eindrücken ein konsistentes Abbild der (fiktiven) Welt zu konstruieren. Diese setzt sich aus den Perspektiven verschiedener Figuren (und Individuen) zusammen.

Eine Unterscheidung der mehrperspektivischen Texte ist grundsätzlich möglich in Texte, die aus der Perspektive (mindestens) zweier Erzählinstanzen geschrieben wurden und Texten, in denen eine heterodiegetische Erzählinstanz ein Geschehen von (mindestens) zwei unterschiedlichen Handlungssträngen aus beleuchtet. Diese mögen dann personal oder auch auktorial ausgeformt sein. Eine Herausforderung für die Perspektivenübernahme der Schüler*innen sind sie in jedem Fall.⁹⁴

Paul Maar (2005) hat mit „Herr Bello und das blaue Wunder“ einen mehrperspektivischen Roman geschrieben, der sowohl aus der Warte einer heterodiegetischen Erzählerinstanz als

⁹² Ein Beispiel, welches episodisch in einen Roman eingeschrieben ist, findet sich in „Tyll“ von Daniel Kehlmann (2017). Der sogenannte Winterkönig und seine Gattin erinnern sich an unterschiedlichen Stellen des Romans ihrer ersten Begegnung und der erfolgten Brautwerbung. Unterschiedlicher kann ein und dasselbe Erlebnis kaum geschildert werden als hier. Als Leser*in bemerkt man dies freilich erst lange nachdem man die erste Schilderung als glaubhaft akzeptiert hat, da zwischen beiden Perspektiven viele Seiten und ebenso viele Geschehnisse liegen.

⁹³ Zwei sehr unterschiedliche Perspektiven, die dennoch auch von Kindern zu koordinieren sind, bietet Wieland Freund mit „Krakonos“ (2018).

Er wechselt – auch innerhalb der Kapitel – zwischen der personal erzählten Perspektive der jungen Forscherin Emma und der Perspektive der Brüder Nik und Levi. Der Roman spielt in einer nahen Zukunft und thematisiert in einer Mischung aus Dystopie und Utopie das voranschreitende Verschwinden der Natur aus dem zunehmend technisierten und digitalisierten Leben. In dieser Welt erwacht Krakonos (Rübezahl), der mythische Berggeist, nach jahrzehntelangem Schlaf und wird zum Gejagten.

⁹⁴ Vor allem die homodiegetische Erzählinstanz mag stärkere identifikatorische Anreize bieten, doch auch eine heterodiegetisch-personal ausgeformte Erzählung erfordert die Perspektivenübernahme.

auch aus der homodiegetischen Sicht des eigentlichen Protagonisten, des Jungen Max, erzählt wird.⁹⁵ Die Leser*innen werden dabei durch die Kapitelüberschriften unterstützt, in denen vermerkt ist, wenn Max ein Kapitel erzählt: „Max erzählt“, „Max erzählt von Herrn Bellos Erziehung“ oder „Max gibt fachmännische Ratschläge“. Der Protagonist Max beginnt und beendet das Buch, ansonsten wechseln sich die Erzählinstanzen häufig (nicht immer) kapitelweise ab. Warum die zweite Erzählinstanz mit heterodiegetischer Perspektive auf die fiktive Welt überhaupt etabliert wird, ist für Kinder eine lohnenswerte und spannende Frage. Welche Informationen hat diese Erzähler*in, die Max nicht hat? Zudem können sie im Zusammenspiel der Perspektiven ein Bild der handelnden Figuren gewinnen, welches facettenreicher sein mag als ohne die Mehrperspektivität.⁹⁶

Auch Astrid Lindgren (1992) bietet in „Ferien auf Saltkrokan“ zwei Perspektiven an, die der heterodiegetischen Erzähler*in und die Malins, der erwachsenen Tochter des Schriftstellers Melcher, der mit seinen drei Söhnen und ihr Urlaub auf der Schäreninsel Saltkrokan macht.⁹⁷ Das Tagebuch Malins ist wie ein innerer Monolog geführt und bringt so nicht nur eine explizit subjektive, homodiegetische Erzählinstanz ins Spiel, sondern auch einen intimeren Ton, eine veränderte Stilistik. Eine wunderbare Möglichkeit, mit Schüler*innen nicht nur die verschiedenen Perspektiven zu erforschen, sondern auch Textsortenspezifika kennenzulernen. Mit diesen geht dann ein Perspektivenwechsel einher.

„Gestern war Mittsommerabend, schrieb Malin. Und ein Mittsommerabend, den ich nie vergessen werde. [...] Diese Zeilen werde ich meiner jungen Tochter aushändigen, fall sich einmal eine kriege und sie vielleicht an einem Mittsommerabend glühend vor Glück nach Hause kommt und fragt: ‚Hast du es auch so schön gehabt, als du jung warst, Mama?‘ Dann werde ich unmutig auf ein paar vergilbte Tagebuchblätter zeigen und sagen: ‚Hier kannst du sehen, wie es deiner armen Mutter erging, nur wegen deiner kleinen abscheulichen Onkel.‘“ (Lindgren 1992: 94)⁹⁸

Andreas Steinhöfel (2007) bietet mit „Der Beschützer der Diebe“ einen Roman, der drei Perspektiven folgt – personal erzählt, doch kapitelweise wechselnd zwischen den

⁹⁵ Dies gilt auch für die Nachfolgebände „Neues von Herrn Bello“ und „Wiedersehen mit Herrn Bello“. Hier liegt eine variable Fokalisierung vor.

⁹⁶ Die „Herr Bello“ – Romane sind selbstredend auch ein Beispiel für dargestellte Perspektivenübernahme, da der Hund Bello sich in Menschengestalt wiederfindet und allerlei irritierende (und für die Leser*innen sehr erheiternde) Erfahrungen mit der Menschenwelt macht. Dieser Blick von außen auf menschliche und tierische Verhaltensweisen macht einen Großteil der Komik und des Reizes der Romane aus.

⁹⁷ Auch dieser Roman weist eine variable Fokalisierung auf.

⁹⁸ Diese „Zukunftsvision“ Malins ist recht herausfordernd für Schüler*innen, zudem zeigt sich hier in der Bezeichnung „Onkel“ für ihre kleinen Brüder ein typisches Beispiel für die Folgen des Perspektivenwechsels.

Hauptfiguren Dag (Dagmar), Guddie (Gudrun) und Olaf. Auf literarisch anspruchsvoll strukturierten Wegen finden die drei zueinander und verhindern gemeinsam den Diebstahl des Tors von Milet aus dem Pergamonmuseum in Berlin. Dabei sind ihre Biografien und (dadurch) auch ihre Meinungen, Einschätzungen und Vorlieben höchst unterschiedlich, so dass den Schüler*innen vielfältige Perspektiven angeboten und nahegebracht werden. Auch in anderer Hinsicht ist der Roman perspektivisch interessant. Olafs vorurteilsbehaftete Sicht auf Homosexuelle wird in der Begegnung mit dem Fotografen Bernd Wörlitzer auf den Prüfstand gestellt und im persönlichen Kontakt kann er seine Vorurteile revidieren – ein dargestellter Perspektivenwechsel.⁹⁹

3. Texte mit dargestellter/ thematisierter Perspektivenübernahme

Der literarische Text thematisiert oder zeigt auf der Figurenebene eine Perspektivenübernahme, einen Konflikt zwischen verschiedenen Perspektiven oder Perspektivenwechsel. Auf diese Weise werden die genannten Phänomene selbst thematisiert und Gegenstand der Betrachtung. Dies könnte auch von Bedeutung für das Verständnis vergleichbarer Konflikte im realen Leben sein. Simone Winko (Jannidis et al. 2009: 226) weist darauf hin, „dass fiktional vermittelte Informationen nicht gesondert gespeichert, sondern gemeinsam mit anderen Informationen über die Welt verarbeitet werden.“ Fiktionale Texte würden demnach selbst von fiktionalitätserfahrenen Leser*innen als Quelle des Weltwissens genutzt. Dies lässt den Rückschluss zu, dass zumal Kinder durch die Inhalte ausgewählter Texte ihr Weltwissen ergänzen und zum Beispiel eine literarisch dargestellte Konfliktlösung durch Perspektivenübernahme nicht nur implizit nachvollzogen werden kann, sondern auch als Lösungsmöglichkeit überhaupt in ihr Konzept von Konflikten eingebunden werden könnte.

In „Lippels Traum“ von Paul Maar (1984) wird durch die Begegnung Lippels mit seinen neuen Klassenkamerad*innen, den Geschwistern Arslan und Hamide, die Perspektive auf den Neuen, den „Fremden“, zentral. Beide müssen sich nach einem Umzug in der Klasse und der neuen Stadt zurechtfinden¹⁰⁰ und haben Schwierigkeiten, Anschluss zu finden. Diese Beobachtung wird für den unsicheren Protagonisten so prägend, dass er gleichsam radikal in

⁹⁹ Zum Abbau von Vorurteilen durch Perspektivenübernahme vgl. Jonas et al (2014: 558).

¹⁰⁰ Arslan, der ältere Bruder, ist auch erst seit einem Jahr in Deutschland und spricht noch nicht gut die deutsche Sprache.

seinen Träumen ihre Perspektive übernimmt und nun seinerseits als „Fremder“, als in einer Kultur Unbekannter agiert¹⁰¹. Diese Träume verteilen sich über mehrere Nächte, so dass er an den Schultagen, gleichsam parallel zu seiner Traumwelt, den Kontakt zu den beiden neuen Mitschüler*innen aufbauen und vertiefen kann. In der arabischen Welt seiner Träume ist er auf die Unterstützung seiner neuen Freunde angewiesen und in vielem unwissend und wenig orientiert. Trotzdem hilft er entscheidend mit, ihnen aus einer märchenhaften Notlage zu helfen, und so ist „Lippels Traum“ eine Helden- und Initiationsgeschichte, in der der Protagonist in einer Fantasiewelt Größe und Mut beweisen kann, die in der realen Welt zu einer Freundschaft und gegenseitigem Verstehen führen.

Der Roman „Der Junge, der Gedanken lesen konnte“ von Kirsten Boie (2015) geht in der Thematisierung der Perspektivenübernahme in zweifacher Hinsicht weit. Einerseits und besonders prägend beherrscht der Titelheld Valentin die Fähigkeit des Gedankenlesens, welche für ihn direkt die Perspektive anderer erfahrbar werden lässt. Dabei sind diese Perspektiven vornehmlich atmosphärisch und emotional gefärbt, Valentin kann also Einblick in den Gefühls- und Erinnerungsvorrat der Gegenüber nehmen¹⁰². Auch dieses Gedankenlesen ist im Übrigen gekennzeichnet durch Unbestimmtheit und das Füllen von Leerstellen und damit weit entfernt vom alltagssprachlichen „in deinen Gedanken wie in einem Buch lesen“. Daher ist es aber eine wunderbare Analogie zur literarischen Perspektivenübernahme. Das Gedankenlesen ist zudem ein Phänomen, welches sich hervorragend als Anknüpfungspunkt für Schüler*innen anbietet. Auf einer zweiten Ebene begegnet der Russlanddeutsche Valentin, der mit seiner Mutter neu in der Stadt ist und noch keine Kontakte hat, seinem zukünftig besten Freund, dem türkischstämmigen Mesut, der mit seiner Familie im gleichen Hochhaus lebt. Das Aufeinandertreffen der beiden Jungen wird wiederholt als herausfordernd beschrieben und es ist ein Akt der Perspektivenübernahme, der sie jeweils versöhnt.

„Das Weinen hat mich geschüttelt. ‚Logisch ist was, Alter, du lügst!‘, hat Mesut unruhig gesagt. ‚Du heulst doch nicht einfach so!‘ Und dann ist er zu mir gekommen. Aber angefasst hat er mich

¹⁰¹ Lippel hat zudem von seinen verreisten Eltern „Die Erzählungen aus Tausendundein Nächten“ geschenkt bekommen, die seine Fantasie befördern.

¹⁰² „Bei Herrn Schmidt im Kopf war es so glücklich wie vorher noch bei keinem. Die Sonne schien über einer wunderschönen hügeligen Landschaft, die aussah, als ob es vielleicht Italien wäre; [...] Und wenn bei Mesut und bei Dicke Frau eine große Traurigkeit über ihren Gedanken gelegen hatte, dann war es bei Herrn Schmidt eine große Freude. Das denkt man doch nicht bei so einem alten Mann.“ (ebd.: 109)

nicht. ‚Das ist nicht nur, weil ich dein Geheimnis nicht verraten soll!‘ Ich hab den Kopf geschüttelt.“ (Ebd.: 123)

Auch die Vorurteile, auf die Mesut bei einigen Figuren trifft, werden aus Valentins homodiegetischer Erzählperspektive geschildert und kommentiert, ein weiteres Beispiel für gut von Schüler*innen zu untersuchende, divergierende Perspektiven:

„‚Sie wissen ja bestimmt‘, hat Mesut gesagt, und dann hat er sich auch noch den einzigen Besucherstuhl herangezogen und sich seelenruhig gesetzt, ‚dass wir im Islam andere Bestattungsvorschriften haben. Jede Religion hat ja ihre eigenen. Die Christen zum Beispiel...‘, Erzähl mir nichts über die Christen, Muselmann!‘, hat der Büromann geschmault. [...]“ (Ebd.: 189)

4. Texte, die Innenweltdarstellung als häufiges Mittel wählen¹⁰³

Rico in „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (Steinhöfel 2011) bezeichnet sich selbst als tiefbegabt und besucht eine Förderschule (siehe oben). Seine besondere Sicht auf die Welt und darauf, wie seine Mitmenschen ihn ab und an behandeln, drückt sich z.B. in folgendem inneren Monolog aus:

„Es nervt, wenn manche Leute einen für total bescheuert halten, nur weil man manchmal ein bisschen langsamer ist als sie. Als würde mein Gehirn versuchen, mit einem Auto ohne Lenkrad zu fahren. Ich beschwere mich ja auch nicht darüber, dass die anderen zu schnell denken oder weil irgendjemand alle möglichen Himmelsrichtungen und rechts und links erfunden hat oder Backöfen mit siebenundzwanzig verschiedenen Einstellmöglichkeiten, um ein einziges popeliges Brötchen aufzubacken.“ (Steinhöfel 2011: 142f.)

Der Blick in die Innenwelt Ricos schafft ein hohes Potential für identifikatorisches Lesen. Er formuliert seine Perspektive auf die Welt erzählend selbst und die Leser*innen können sich mit Hilfe seiner Gefühle und Gedanken ohne Probleme hineinbegeben. Nur so kann auch an den Punkten Komik und ein Perspektivenbewusstsein entstehen, an denen die Leser*innen eine Diskrepanz entdecken zwischen Ricos Schilderung und ihrem eigenen Weltwissen.

Ein weiterer Roman, der außerordentliche Einblicke in eine besondere Innenwelt bietet, ist „Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt – Mein kaputtes Königreich“ von Finn-Ole

¹⁰³ Nünning formuliert den interessanten Gedanken, dass Texte, die komplett auf die Innensicht ihrer Protagonisten verzichten, eben dadurch einen eigenen Anreiz entfalten, diese Außenperspektive aufzubrechen und die Beweggründe und Gedanken der Figuren zu imaginieren. Dies wäre bei Texten mit externer Fokalisierung anzunehmen (vgl. Martínez & Scheffel 2012: 69).

Heinrich (2013)¹⁰⁴. Paulina, eine auto-homodiegetische Erzählinstanz, berichtet darin von ihrem neuen Leben, nachdem ihre Eltern sich getrennt haben und sie mit ihrer Mutter, aus „dem Königreich Mauldawien“ vertrieben, nach „Plastikhausen“ ziehen musste. Als wäre dies nicht genug, leidet ihre Mutter an einer schweren Krankheit, von der Paulina erst im Laufe der Zeit Kenntnis erhält – und mit ihr die Leser*innen. Paulina blickt auf die Vergangenheit der Familie zurück („Da hatten wir noch alles. Uns.“ Ebd.: 13) und beschreibt, gleichsam fantasievoll und wütend verarbeitend ihr aktuelles Leben:

„Gerade tragen Männer mit blauen Hosen und großen Bäuchen Kartons aus brauner Pappe in unsere neue Wohnung. Diese Männer sind Wärter und ich bin ihre Gefangene, ich werde aus der Freiheit Mauldawiens in das Verlies der Rentner und Knackwürste verschoben, Strafmaß maximal.“ (Ebd.: 18)

Ihren Spitznamen verdankt Paulina einer charakterlichen Eigenheit:

„Wir hatten tausend Namen für mich und »Maulina« hat das Rennen gemacht, weil ich Paulina heiße und es sich reimt und weil ich das Maulen zur Kunst erhoben habe. Maulen heißt nicht einfach rumstänkern, maulen, das ist eine Lebenseinstellung, aber davon später.“ (Ebd.: 9)

Diese Innensicht und die damit vermittelte Weltsicht sind so ungewöhnlich und poetisch in aller Härte der Beobachtung, dass einerseits die Leser*innen fasziniert hineingezogen werden in ihre Perspektive (andere stehen alternativ auch nicht zur Verfügung), andererseits nachgerade gezwungen sind, sich zu positionieren und die Äußerungen Maulinas in der (Re)Konstruktion der fiktiven Welt einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

Um ein Beispiel für eine weniger ungewöhnlich geformte Innensicht anzuführen, sei „Chris, der größte Retter aller Zeiten“ von Salah Naoura (2015) angeführt. Rico und Maulina sind in ihren Gedankengängen sehr eigen und daher soll erwähnt sein, dass es dieser Eigenheit nicht zwangsläufig bedarf, um eine starke perspektivische Bindung zur Innenwelt einer Figur aufzubauen.¹⁰⁵ Chris hingegen scheint ein völlig normaler Junge zu sein, der allerdings eine Angewohnheit hat, die ihn von seinen Mitmenschen unterscheidet: er rettet ständig Tiere, Menschen, Situationen. Aber auch er hat ein familiäres Geheimnis zu lüften, dem er nach und nach auf die Spur kommt, während er einer Merkwürdigkeit nach der anderen begegnet. Die personale Erzählung bleibt dicht bei Chris, wechselt jedoch ab und an in einen auktorialen Modus mit Nullfokalisierung. Chris hat dabei zu Beginn mit Problemen zu kämpfen, wie sie viele Kinder zumindest vom Hörensagen kennen werden, was Parallelen

¹⁰⁴ Das gilt auch für die beiden Folgebände, die dem gleichen Aufbau folgen.

¹⁰⁵ Diese könnte einer identifikatorischen Lesart sogar entgegenstehen, verhindert sie aber nicht. Und wirkt sich nicht auf den Lerneffekt für die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme aus.

zur „wirklichen Wirklichkeit“ (Gansel 2016: 154) bietet und die Perspektivenübernahme vereinfacht:

„Chris war wütend. Ganz egal, was er auch tat, immerzu stand seine Mutter Todesängste aus. Als er noch klein gewesen war, hatte sie bei Spaziergängen schon Panik bekommen, wenn er nur auf eine kleine Mauer klettern wollte. [...] Und als er ein Handy bekam, stimmte er nur zu, es jederzeit bei sich zu tragen, wenn Mama ihn nicht anrief, sondern Papa. [...] Chris fand, dass es so langsam an der Zeit war, ein paar Schritte tun zu können, ohne dass sein Handy gleich Alarm schlug.“ (Ebd.: 50f.)

Neben der Figurenebene hat die Ebene der erzählerischen Vermittlung besondere Beachtung verdient. Auch hier lassen sich Punkte festhalten, die als vielversprechend für die Perspektivenübernahme gelten können. Eines oder mehrere Merkmale sollten erfüllt sein, damit ein Text eine sinnvolle Lektüre im untersuchten Sinne sein kann:

5. Kommentierende und vermittelnde Erzählinstanzen

Ein Beispiel für diese Art der *kommentierenden Erzähler*innenfigur* findet sich zum Beispiel in „Der kleine Ritter Trenk“ von Kirsten Boie¹⁰⁶.

„Nun fragst du dich vielleicht, was Trenk in der nächsten Zeit denn alles lernen musste, und ich sage dir, das war eine ganze Menge. Ritter wurde man schließlich nicht so einfach von heute auf morgen, das war ja ein ziemlich schwieriger Beruf; darum dauerte die Lehrzeit auch viele Jahre lang, ungefähr genauso lange, wie du einmal zur Schule gehen wirst.“ (Boie 2006: 101)

Die fiktive Erzähler*innenfigur thematisiert hier die Unterschiede zwischen der dargestellten Welt eines fiktiven Mittelalters und der heutigen Welt der (fiktiven und realen) Lesenden deutlich. Die heterodiegetische Erzählinstanz lässt sich von Kindern leicht identifizieren und – von ihr geleitet – können sie die Differenzen entdecken, die die Figuren der Erzählung im Vergleich mit ihnen aufweisen (vgl. Dürr 2013: 245). Eine solche, kommentierende Erzählinstanz fordert die Kinder nachgerade auf, die Perspektive der Figur zu verstehen, indem sie – beinahe wie im Gespräch mit den fiktiven Lesenden – Beweggründe für das Figurenhandeln anführt. Dabei können es auch Antagonisten der Hauptfigur sein, deren Perspektive den fiktiven und realen Lesenden erklärt wird:

„Du kannst dir vielleicht vorstellen, dass Wertolt der Wüterich eigentlich überhaupt keine Lust mehr hatte, für all seine vielen Turniergäste nun am Abend auch noch ein Fest auszurichten [...]. Als er all

¹⁰⁶ Der Roman ist dominant unfokalisiert, die Erzählinstanz verfügt in aller Regel über mehr Wissen und Einsicht als die Figuren.

die vielen Ritter in seiner Nachbarschaft zum Turnier geladen hatte, hatte er sich bestimmt vorgestellt, dass er als strahlender Sieger daraus hervorgehen würde [...]; und der Herr Fürst würde ihm anerkennend auf die Schulter schlagen und die Ritterfräulein würden ihn anhimmeln, wie die Mädchen bei uns einen Filmstar anhimmeln, und würden womöglich noch ein Autogramm von ihm wollen. [...] Und nun war alles ganz anders gekommen, und Wertolt hätte das Fest am liebsten wieder abgesagt.“ (ebd.: 193)

Vermittlungsbezogene Erzähleräußerungen finden sich beispielsweise bei Erich Kästners „Pünktchen und Anton“ (Kästner 1998; vgl. auch Dürr 2013). Kästner führt einen fiktiven Erzähler ein, der als solcher jedoch sogleich wieder authentifiziert wird, da er den Namen des Autors erhält. Dieser fiktive Erzähler sorgt durch sogenannte „Nachdenkereien“, die nach jedem Kapitel eingefügt werden, für eine Perspektive auf den Text, die nicht nur moralisch lenkend daherkommt, sondern auch den Erzählakt als solches wiederholt thematisiert:

„Was wollte ich gleich sagen? Ach ja, ich weiß schon wieder. Die Geschichte, die ich euch diesmal erzählen werde, ist höchst merkwürdig. Erstens ist sie merkwürdig, weil sie merkwürdig ist, und zweitens ist sie wirklich passiert. Sie stand vor ungefähr einem halben Jahr in der Zeitung. Aha, denkt ihr und pfeift durch die Zähne: Aha, Kästner hat geklaut! Hat er aber gar nicht.“ (Kästner 1998: 453)

Der fiktive, vermittelnde Erzähler etabliert so eine scheinbar zweite und dritte Perspektive auf die folgende Handlung: die der fiktiven Lesenden, die seine Adressat*innen sind, und die des Erzählers, der aus einer zwanzig Zeilen umfassenden Zeitungsmeldung einen Roman gemacht hat. Diese zweite Perspektive wird drucktechnisch durch Kursivdruck hervorgehoben und kann Schüler*innen dabei unterstützen, das Konzept des heterodiegetischen Erzählens zu entdecken. Zudem bietet sie einen hervorragenden Anknüpfungspunkt, um die eigene Perspektive der Kinder auf die Handlung (und auch die Erzählhaltung) zu entdecken.

Auch der bereits erwähnte Roman „Der Junge, der mit den Piranhas schwamm“ soll hier erwähnt werden: Er geht in diesem Punkt sogar noch weiter als oben (unzuverlässiger Erzählinstanz) ausgeführt, da die auktoriale Erzählinstanz gegen Ende des Buches sich als vermittelnde *und* kommentierende Erzähler*in an die Lesenden wendet. Er bricht wiederholt die Geschlossenheit der Handlungsebene auf und fordert von den Leser*innen, sich selbst in Frage zu stellen, in Beziehung zu den Erlebnissen der Hauptfigur Stan zu setzen:

„Was meint ihr? Hat Stan noch alle Tassen im Schrank? Ist er zu weit gegangen? Sollte er sich von seinem neuen Leben abwenden – von den Piranhas, dem Umhang und der Badehose, dem dreizehnten Fisch, der Entenbude? Sollte er wieder in sein normales Leben zurückkehren? Aber was ist das normale Leben für Stanley Potts? Und was würdet ihr tun, wenn jemand aus heiterem Himmel käme und euch erzählen würde, dass ihr etwas ganz Besonderes seid?“ (Almond 2014: 204)

David Almond lässt seine fiktive Erzähler*in noch weiter ausholen und fasst die Gemachtheit des Textes gleich mit ins Auge. In einem hochspannenden Moment gegen Ende des Buches unterbricht die fiktive Erzähler*in die Handlung und reflektiert das mögliche Schicksal der Hauptwidersacher Stans und dessen Beweggründe, dessen im „Gespräch“ mit den Adressat*innen imaginierte Perspektive. Zugleich ruft er die Leser*innen auf, sich zu positionieren:

„Was meint ihr? Was soll geschehen? Soll Clarence P. in das Piranha-Becken springen? [...] Immerhin können er, Doug und Alf und Fred und Ted wohl kaum als Engel durchgehen. Sie haben in dieser Geschichte einige sehr unschöne Dinge angestellt. [...] Man könnte natürlich behaupten, dass solche Typen wie Clarence P. und die doofen Jungs lediglich fehlgeleitete Menschen sind. Vielleicht hatten sie eine schwere Kindheit. Vielleicht fehlen ihnen einige sehr wichtige Gehirnzellen. Vielleicht müssen sie eine Therapie machen oder meditieren oder brauchen einfach jemanden, der sie in den Arm nimmt. Ich weiß es nicht. [...] Es ist eure Entscheidung. [...] Wie auch immer ihr euch entscheidet, es ist bloß eine Geschichte. Clarence P. Klapp existiert nur auf den Seiten dieses Buches und an einem verborgenen Ort: eurer Fantasie.“ (ebd.: 240ff.)

Die Perspektive der Leser*innen wird auf den Text in seiner potentiell unendlich fantasievollen Bewusstseins- und Wirklichkeitsdarstellung gelenkt und gibt den Rezipient*innen ein Gefühl für die Kraft ihrer Fantasie, ihrer *individuellen Perspektive*. Almond lässt durch seine Erzählinstanz hier spielerisch Elemente der Fiktionalität in einen Wettstreit mit der Realität der Leser*innen treten und thematisiert in der Analogie des fantasievollen und sehr kindgerechten „Sich-etwas-Ausdenkens“ auch die Gemachtheit des Romans. Und natürlich können Schüler*innen auch der Grundschule damit umgehen.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Ich widerspreche hier der leider immer wieder aufgegriffenen Meinung, dass Grundschul Kinder sich mit einer Erzählinstanz und dem „Spiegelkabinett der Perspektiven“ (Rosebrock & Wirthwein 2014: 89) überfordern könnten und nur einer Figurenperspektive folgen könnten (vgl. Spinner 1993: 61). Auch hier, wie bei den Versuchsanordnungen Selmans, handelt es sich meiner Einschätzung nach um ein Problem der Vermittlung. Texte wie der Almonds können kindgerechte Angebote machen. Dass diese allerdings eher nicht zu überprüfbarem, deklarativem Wissen führen, bedeutet nicht, dass Schüler*innen nicht von ihrem Vorbild lernen könnten. Wie auch bei den Versuchen Piagets kann durch eine Veränderung der Anforderungen ein leichter Zugang eröffnet werden (vgl. Kapitel A.5.1).

Zugleich kann diese Kraft gefahrlos ausgeübt werden, denn „es ist bloß eine Geschichte“ (vgl. wieder Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014: 60).

6. Lebensweltnähe

Wie dargelegt, ist es nicht die Lebensweltnähe einer Figur allein, die Auskunft über die Angebote zur Perspektivenübernahme geben kann. Das heißt nicht, dass nicht Texte, die die Lebenswelt der Kinder abbilden unter Umständen sehr geeignet sind für eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.¹⁰⁸ Beispiele für erfolgreiche Texte, in denen sowohl die Lebenswelt als auch die Voraussetzungssysteme mit den Erfahrungen der Leser*innen größtenteils übereinstimmen sind z.B. „Die wilden Hühner“ von Cornelia Funke (1993) und die „Ella“-Romane von Timo Parvela, z.B. „Ella und das große Rennen“ (2013). Letztere sind auch perspektivisch interessant, da die Erlebnisse aus Ellas kindlicher und sehr eigensinniger Perspektive homodiegetisch erzählt werden. Sie ähneln in dieser Hinsicht den „Möwenweg“-Büchern von Kirsten Boie (2000). Vergleichbar mit diesen umfasst auch die Lebenswelt Ellas den Bezugsraum Schule, Freund*innen und die Familie, ganz Alltägliches, das durch die kindliche Erzählperspektive aber eine ungewöhnliche Färbung erhält.

In vielen Texten finden sich jedoch bedeutend weniger Elemente der Lebensweltnähe und trotzdem kann eine Perspektivenübernahme problemlos gelingen. Daher gilt es, einen Blick auf die Bedingungen zu werfen, unter denen dies Erfolg haben kann. Um eine Lebensweltferne der fiktiven Figuren und ihrer Welt zu den Leser*innen vergessen zu lassen, sind Anknüpfungspunkte für diese von Bedeutung, die eine Verbindung zu ihrem eigenen Voraussetzungssystem zulassen, wie beispielsweise bei „Harry Potter“ von J.K. Rowling (1998 ff.). Nicht nur hat Harry Probleme mit seiner Peergroup, mit missgünstigen Mitschülern und den Gefahren der Zaubererwelt, sondern auch im familiären „Muggelleben“ bei Onkel und

¹⁰⁸ Zu große Nähe zu den fiktiven Figuren kann einer Perspektivenübernahme, die sich auf einer Distanz zu Text und Ich begründet, auch im Wege stehen. „Zweitens weist er, [Gadamer] auf die bestehende Gefahr hin, von sich selbst auf den anderen zu schließen. Damit wird deutlich, wie viel wichtiger „Unterschiede“ in der empathischen Wahrnehmung des anderen sein müssen als „Gleichheiten“. Da es letztlich keine zwei identischen Erfahrungen geben kann, mag es zwar einerseits von Interesse sein, einem Menschen gegenüber zu sitzen, der in einer ähnlichen Situation steckt, wie man selbst zu einem früheren Zeitpunkt; schenkt man diesem Umstand jedoch zu viel Bedeutung wird man sich unweigerlich von der Erfahrung des anderen entfernen, sich unter Umständen in seinen eigenen Bezugsmomenten „verlieren“ und dabei möglicherweise vergessen, dass die eigene Erfahrungen und Lösungsvorstellungen niemals eins zu eins auf einen anderen Menschen übertragbar sein können.“ (Liekam 2004: 58) In einem solchen Fall wäre eher von einer Projektion auszugehen. (Vgl. auch Steins 2006: 472).

Tante, in der sozusagen „realen Welt“: Ein Familienleben, welches durch Gefühlskälte und Vernachlässigung gekennzeichnet ist. Nichtsdestotrotz ist es ein Leben in der „realen Welt“, die einen Teil ihrer Authentizität allein durch ihren Gegenpol, die magische Welt, erhält.¹⁰⁹ Wie dies Beispiel zeigt, genügt es, wenn die Protagonist*innen und ihr direktes Umfeld, z.B. die familiären Strukturen oder Freundschaften, Anknüpfungspunkte für die Leser*innen bieten. Diese sind allerdings notwendig.¹¹⁰ Die Lebenswelt der Figuren ist kein alleiniger Indikator für erfolgreiche Angebote zur Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, denn diese kann wie gesehen sehr unterschiedlich gestaltet sein. Die erforderlichen Anknüpfungspunkte für die Leser*innen hingegen lassen sich textseitig identifizieren und umfassen zum Beispiel soziale Interaktionsmuster oder Konstellationen. Ungeachtet der Tatsache, dass Perspektivenübernahme in verschiedenen Lebenswelten angeregt werden kann, lassen sich dennoch Abstufungen im Grad der Herausforderung erkennen.

7. Sympathie

Sympathie¹¹¹ mit einer Figur erleichtert die Übernahme der Perspektive, während Protagonist*innen, die eher unsympathisch dargestellt sind, für die Perspektivenübernahme eine größere Herausforderung bedeuten.¹¹² Mellmann (2008: 362) verweist auf den Mechanismus, dass die Mimesis menschlichen Verhaltens in literarischen Figuren ähnliche

¹⁰⁹ Gansel (2016: 154ff.) weist darauf hin, dass es zudem eine Vielzahl von Aspekten des modernen Gesellschaftslebens gibt, die in der Zaubererwelt aufgegriffen werden (vom Schulbuchkauf über die Macht der Medien bis hin zu Desinformation und rassistischen Angriffen). Diese freilich sind zum Teil für Grundschüler*innen nicht relevant.

¹¹⁰ Das gleiche gilt für die „Vampirschwestern“-Reihe von Franziska Gehm (2008 ff.). Die Protagonistinnen sind zwei Halbvampire, deren Vater Vampir, deren Mutter Mensch ist. Aus Transsylvanien nach Deutschland gezogen, will die Familie hier ein „normales“ Leben führen. Das gestaltet sich nicht unproblematisch, wie man sich denken kann. Alteritätserfahrungen, Perspektivendiskussionen, Komik und Identitätsfindung machen diese Romane (mindestens die ersten Bände) zu einem guten Beispiel für moderne Reihenliteratur, die durchaus Potentiale für die Perspektivenübernahme bieten. Als Rückbindung an das „reale Leben“ gilt auch hier die Kleinfamilie, gilt das Leben in der Reihenhaussiedlung.

¹¹¹ Mellmann (2010: 370) differenziert Sympathie in vier Grade: „Das Spektrum reicht von der Sympathie für ›irgendwie‹ belebte und psychisch verfasste Wesen (1) über eine (meist ethisch begründete) Parteinahme (2) und freundschaftliche Familiarität (3) bis hin zum liebenden Erkennen eines ›einzigartigen Gegenübers‹ (4).“

¹¹² „Sympathie“ soll demnach die Einstellung gegenüber einer Person oder Figur bezeichnen, die aus einer positiven Wertung des Objekts dieser Einstellung resultiert.“ (Hillebrandt 2015: 221, vgl. auch Barthel 2008: 39) Selman (1982: 227) betont die Bedeutung der Sympathie für den Akt der Perspektivenübernahme.

Effekte und soziale Emotionen in den Leser*innen auslöse, wie in der realen Welt.¹¹³ Wenn es nun bei der Textauswahl fraglich ist, ob eine Figur wohl von den Schüler*innen als eher sympathisch angesehen werden wird, so ist es in Bezug auf mögliche Textmerkmale nicht falsch, die gängigen Moralvorstellungen zu Rate zu ziehen, auch wenn dies im ersten Moment unmethodisch oder ungenau scheint. Die textlichen Zuschreibungen positionieren die Figuren im moralischen Kontext der Textebene, die Rezipient*innen aber gleichen diese mit ihren Sympathievorstellungen ab. „Ausschlaggebend ist insbesondere auch die Übereinstimmung der moralischen Wertesysteme zwischen Rezipient und parasozialer Attrappe [der Figur, Anmerkung d.Verf.]“ (Mellmann 2008: 370). Wie Hillebrandt (2012: 304f.) ausführt, kann von einer hohen sozialen Verbindlichkeit dieser Werte ausgegangen werden: „Die Attribution moralischer Werte zu Figurenkonzepten erlaubt es dem Interpreten, besonders eindeutige Zuordnungen zu Sympathiewerten gerade wegen ihrer hohen sozialen Verbindlichkeit vorzunehmen.“ Die Tatsache, dass Figuren auf der anderen Seite auch in ein textweltliches Wertesystem eingebettet sind, welches wieder einer spezifischen Entstehungszeit entstammt, macht eine Betrachtung der sprachlichen Wertungen im Text, die explizit und implizit vorgenommen werden können, hilfreich (vgl. Hillebrandt 2015: 214f.). Denn erst im Wechselspiel zwischen textseitig vorgegebenen und lebensweltlich erfahrenen Werten entsteht ein Sympathieempfinden, welches dann wiederum die Schwierigkeit einer Perspektivenübernahme beeinflusst.¹¹⁴ Das textseitig präsentierte Wertesystem kann unter Umständen für Schüler*innen schwierig nachzuvollziehen sein, was bei der Auswahl der Texte beachtet werden muss. Im Wertekontext der Grundschule sollte allerdings davon auszugehen sein, dass die lebensweltlichen Werte einen stärkeren Einfluss haben, da der Einbezug von textimmanenten Ideologien oder gesellschaftlichen Kontexten bei der Textbehandlung in der Regel erst später in der Entwicklung gelingt (vgl. z.B. Andringa 1987) – das Verhalten (und die

¹¹³ Hillebrandt (2012: 304) weist darauf hin, dass Fragen zu sympathielenkenden Faktoren noch nicht letztlich geklärt sind, dass aber *diegetische* Emotionen, zu denen auch Sympathien für die Figuren eines Textes gehören, textseitig am ehesten identifiziert werden können. Daher haben sie an dieser Stelle ihre Berechtigung.

¹¹⁴ Fehlberg (2014) beschreibt die Mechanismen, die aus dem Text heraus die Leser*innen für eine Figur einzunehmen suchen oder für Antipathie sorgen. Diese detailliert auszuführen ist hier nicht der Raum. Auch Barthel (2008: 42ff.) tut dies anhand mediävistischer Literatur. Sie betont die Zeitgebundenheit des Wertekanons, eine wichtige Größe bei der Beurteilung der Herausforderungen eines Textes für Schüler*innen.

Perspektive) einer Figur kann deshalb aber rätselhaft erscheinen, wenn die zugrundeliegenden, handlungsmotivierenden Werte divergent sind.

Texte mit sympathischen Protagonist*innen zu finden, ist innerhalb der Kinderliteratur (und der Lesebücher) kein Problem¹¹⁵, schwieriger wird es bei Held*innen, die tendenziell als unsympathisch wahrgenommen werden. Dafür ist es umso interessanter zu sehen, ob auch diese Texte zu einer Perspektivenübernahme auffordern. Diese dürfte nämlich, so ist es anzunehmen, ein erhöhtes Anforderungspotenzial aufweisen.

Ein Text, der nicht nur eine unsympathische Erzählinstanz hat, sondern auch in anderer Hinsicht ungewöhnlich ausfällt, ist „Ich, Toft und der Geisterhund von Sandkas“ von Wieland Freund (2014). Seine Protagonist*innen sind nämlich Tiere. Doch selbst wenn nicht menschliche Wesen einen gänzlich anderen Blick in die Erzählinstanz einbringen und so schon durch ihre tierische Lebensform eine Lebensweltferne herstellen, muss das für die Perspektivenübernahme keine nachteiligen Folgen haben.¹¹⁶ Wieland Freund lässt in seinem Roman die Kriminalgeschehnisse von einer arroganten Katze (Disse ist ihr Name) in autodiegetischer Sicht erzählen. Ein kleiner, älterer Hund namens Toft steht ihr (lästigerweise, wie Disse findet) zur Seite. Die Lebenswelt der beiden tierischen Protagonist*innen (ein kleines dänisches Bauernhäuschen im Nirgendwo) und die grundlegenden Bedürfnisse dieser meist schlecht gelaunten Katze (ausschließlich Schlafen und Fressen), sind den Leser*innen nicht nah, doch sind beide in hohem Maße anthropomorphisiert und Disse durch seine aufreizend ehrlichen und ausgesprochen subjektiven Kommentare auch ausgesprochen komisch, so dass die Leser*innen ungeachtet der Lebensweltferne und des unsympathischen Auftretens ihre Perspektive gerne teilen.

„In grauer Vorzeit, als das Leben noch uninteressant war und ich nicht auf der Welt, haben dort vielleicht Schafe gegrast. [...] Himmelherrgott, ich habe mich halt für anderes interessiert: für ausreichend Schlaf, gehörig Sonnenschein, eine gesunde Ernährung, so was eben.“ (Ebd.: 9)

¹¹⁵ Didaktisch sollte dabei bedacht werden, dass ein Text mit einer zentralen Sympathieträger*in wiederum eine perspektivische Beschäftigung mit den anderen Figuren unter Umständen herausfordernd gestaltet. Vgl. „Literarische Figuren als Türöffner zu fiktionalen Welten“.

¹¹⁶ Mellmann (2008: 370ff.) bestätigt diese mögliche Verbindung zu anthropomorphisierten Wesen auch für andere soziale Bindungen.

Diese Mischung aus Faulheit und Egozentrik ist den Leser*innen für die Spezies Katze dann wieder nicht unbekannt, diese spezielle Katze verhält sich für ihre Verhältnisse (und den Erwartungshorizont der Leser*innen) *angemessen*, wenn auch nicht sympathisch. Dass trotzdem eine Perspektivenübernahme befördert wird, hängt mit der humorvollen Schilderung zusammen. Die Komik der Erzählhaltung wirkt sympathiefördernd wie Mellmann (2008: 370) ausführt: „Denn das scherzhafte Verhalten eines literarischen Sprechers fungiert im Sinne der adaptiven Funktion ›Kooperationsangebot‹ auch als appetitives Gegenüber, d.h. als ein sozialer Annäherungsreiz.“ Die humorvollen Äußerungen verbünden sozusagen die Katze Disse und die Leser*innen miteinander¹¹⁷: „Denselben Humor zu haben wie eine literarische Figur, bedeutet, sie auch zur eigenen sozialen Nahwelt zu zählen.“ (Ebd.)

Ein weiteres Beispiel für einen *nicht sympathischen Protagonisten* bietet „Artemis Fowl“ in der gleichnamigen Fantasy-Science-Fiction-Reihe von Eoin Colfer (2001-2013). Der Protagonist ist ein Junge, der hochintelligent und – wie auch Disse – höchst egozentrisch und unfreundlich anderen gegenüber ist. Er ist mit zwölf Jahren sowohl Forscher als auch Meisterdieb. Zudem handelt er nur selten normkonform oder wie man es von einem Jungen seines Alters erwarten würde.¹¹⁸ Im Grunde definiert er sich über seine Rolle als Außenseiter und über seine Alleinstellungsmerkmale: die Hochbegabung und eine an Misanthropie grenzende Abneigung dem Umgang mit anderen Menschen gegenüber. Artemis verhält sich nach gängigen Normen außerhalb seines direkten Familienumfelds höchst amoralisch, viel zu reif für sein Alter, kühl, berechnend und dürfte demzufolge als unsympathisch angesehen werden. Dass der Roman es trotzdem schafft, mit der Figur Artemis als Protagonisten zu faszinieren, liegt unter anderem an einer Vielzahl unterschiedlicher Schauplätze und Figuren, die alle Ereignisse aus unterschiedlichsten Richtungen perspektivieren. Das Geschehen wird in der Regel von einer heterodiegetischen Erzählinstanz in personaler Weise erzählt, nicht

¹¹⁷ Dass sie nicht wirklich sympathisch erscheint, wird zum Teil durch die Komik ihrer Schilderung, zum Teil aber auch durch ihr Verhalten im Fortgang der Handlung aufgewogen: Disse entwickelt sich nämlich in abenteuerlichen Auseinandersetzungen zu einem wirklichen Freund des Sidekicks Toft und gewinnt am Ende mit ihm gemeinsam alle Sympathien.

¹¹⁸ Auch „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren (2007) verhält sich weder altersgemäß noch normkonform, daher wird die Perspektive der Leser*innen auf die Erlebnisse Pippis in manchen Fällen eher die ihrer Freund*innen Tommi und Annika sein, die sich genau wie die Leser*innen wünschen, so sein zu können wie Pippi. Dabei wird Pippi im Gegensatz zu Artemis Fowl als sehr sympathisch wahrgenommen.

selten aber kommen Tagebucheintragungen, Tonträgeraufzeichnungen und ähnliches vor, die eine andere Erzählhaltung und unterschiedliche Blickwinkel einführen.

„Mit beiden Eltern zu Hause in Fowl Manor wird es mir unmöglich sein, meine diversen illegalen Unternehmungen unbemerkt weiterzuführen. [...] Nun, noch ist es Zeit genug für einen letzten Coup. Den meine Mutter nicht gutheißen würde. Und der den Unterirdischen sicher auch nicht gefallen würde. Also werde ich ihnen nichts davon verraten.“ (Colfer 2004: 7f.)

Auch wechselt die personale Perspektive zwischen den Schauplätzen der Romane und damit verbunden zwischen den verschiedenen Figuren hin und her, d.h. zum Beispiel zwischen der oberirdischen Menschenwelt und der unterirdischen Welt der Elfen¹¹⁹, die einen Blick von außen (von unten) auf Artemis und seine Pläne werfen. Die präsentierten Perspektiven sind abwechslungsreich und nicht einfach zu koordinieren, bieten jedoch auch wiederholt eine Sicht auf Artemis und die komplexe Gestaltung der Welt, die seinen Charakter vielschichtiger und anziehender macht.

„Es war nicht ganz ungefährlich, sich unter die Menschen zu mischen. Natürlich fiel seine Größe jedem auf, der zufällig nach unten schaute. Doch Mulch entdeckte bald, dass die Oberirdischen immer einen Grund fanden, jemandem zu misstrauen – sei es wegen der Größe, dem Gewicht, der Hautfarbe, oder der Religionszugehörigkeit. Da war es fast sicherer, in einer Weise andersartig zu sein.“ (Ebd.: 123)

Schließlich entwickelt der actionreiche Plot, der vor kuriosen Einfällen nur so strotzt, eine nicht zu vernachlässigende Sogkraft. So gelingt es auch einer Romanreihe mit einem eher unsympathischen Protagonisten, die Leser*innen mit einer Fülle von Perspektiven und – wieder – Humor, zu faszinieren. Die Vielzahl der farbenprächtigen Charaktere dieser Romane und die bissige, ironische Erzählweise sind anspruchsvoll, aber für Schüler*innen im vierten Schuljahr geeignet.¹²⁰

Keines der beiden zuletzt behandelten Kriterien sollte zu der Annahme verleiten, es handele sich jeweils um dichotomische Begriffspaare (Sympathie-Antipathie; Lebensweltnähe-Lebensweltferne). Wie unmittelbar einsichtig kann es sich bei ihnen jeweils nur um die zwei

¹¹⁹ Die Welt der Elfen, Zwerge, Trolle, kurz: der Unterirdischen, ist in diesen Romanen in der Umkehrung klassischer Fantasyromane hochtechnisiert und der menschlichen Welt technologisch weit voraus. Die Menschen bedrohen diese unterirdische Welt mit der fortschreitenden Zerstörung der Erde und ihrer Ressourcen.

¹²⁰ Auch die Ambivalenz einiger Charaktere, die sich einer schlichten Gut-Böse-Zuordnung widersetzen, ist für Schüler*innen eine lohnende Entdeckung.

Enden eines Kontinuums handeln. Interessant ist die Beobachtung, dass beide Kriterien auch in einer deutlich „negativen“ Ausprägung eine Perspektivenübernahme nicht *verhindern*. Und doch ist jeweils ein Pol, nämlich Antipathie respektive Lebensweltferne, für erhöhte Anforderungen bei der Perspektivenübernahme verantwortlich. Auch in diesem Fall gelingt Kindern die Perspektivenübernahme, doch müssen die Texte dann zusätzliche und andere Anknüpfungspunkte bieten, um den Vorgang zu erleichtern. Es nicht die Absicht dieser Arbeit, Schwierigkeitsstufen zu modellieren¹²¹, doch sollte dieser Umstand bei der Textauswahl berücksichtigt werden. Einige Texte erfordern mehr Unterstützung („support“), können aber dafür insgesamt mehr Potential anbieten als andere.

Abschluss

Vereinfacht ausgedrückt erlauben Texte, deren Protagonist*innen sympathisch sind, die sich im Rahmen kindlicher Erfahrungshorizonte normkonform verhalten und in einer Welt leben, die Schüler*innen nachempfinden können, eine leichtere Perspektivenübernahme sowohl in der Erzählinstanz als auch in den Figurenperspektiven. Wenn diese sich dann zum Beispiel durch mehrperspektivische Strukturen und vielleicht zudem durch dargestellte Perspektivenübernahmen auszeichnen, bieten sie hervorragende Voraussetzungen für eine reibungslose Perspektivenübernahme. Andererseits sollte nicht vergessen werden, dass gerade Reibungseffekte, die bei der Herausforderung durch anspruchsvollere Texte entstehen, besonders wertvoll für das Literarische Lernen der Schüler*innen sind (vgl. Hartner 2012: 154). Für das Thema Herausforderungen wie für das Thema Aufgaben im Unterricht gilt, dass ein breit gefächertes Angebot vorhanden sein sollte, vor allem aber Aufgaben und Texte mit mittlerem Anforderungsniveau berücksichtigt werden müssen (vgl. Köster 2016). Die besprochenen Texte mögen an der einen oder anderen Stelle die Fähigkeiten einiger Viertklässler übersteigen, doch möchte ich durch den weiteren Blick aufzeigen, dass so mancher Text aus der Kinder- und Jugendliteratur mehr Potential für die Förderung der Perspektivenübernahme bietet, als die Lesebücher dies durch Textauswahl und Kürzungen nahelegen.

¹²¹ Es ist darauf hinzuweisen, dass jede Stufenmodellierung, genauso wie jede Altersangabe (bei Piaget, Kohlberg, Spinner et al) nur eine Orientierung sein kann, „die Realität gestaltet sich sehr viel differenzierter.“ (Büker 2012: 125)

Didaktisch dürfte von Bedeutung sein, dass die Schüler*innen einige Phänomene wie eine wechselnde Erzählperspektive nicht unbedingt von sich aus thematisieren können, dass dies aber nicht heißt, sie könnten eine solche nicht reflektieren oder untersuchen, wenn sie diese einmal erkannt haben. Die Lehrkraft kann diese alternativen Perspektiven von ihnen erforschen lassen (oder offenlegen) und damit eine Anschlusskommunikation und eine vertiefte Textbearbeitung initiieren. Auch Grundschul Kinder können erwiesenermaßen verschiedene Perspektiven identifizieren und einnehmen (Wiprächtiger-Geppert & Lüscher Mathis 2014; Buhl et al. 2009; Buhl 2016; Dürr 2013), nur werden sie in dieser Hinsicht zu wenig gefordert und gefördert,¹²² dabei besteht kein Zweifel, dass die Perspektiven Anderer Thema in der Grundschule sein können und müssen – und das selbstverständlich auch im Deutschunterricht (vgl. wieder das KC: Apke et al. 2017).

Schließlich muss die Perspektivenstruktur eines Textes nicht zur Gänze erschlossen werden, um von der Erkenntnis zu profitieren, dass es verschiedene Blickwinkel und Meinungen zu einem Geschehen geben kann. Das Literarische Lernen profitiert auch durch den vollzogenen Perspektivenwechsel zwischen beispielsweise Erzählinstanz und homodiegetischer Erzähler*in, zwischen Tagebucheintrag und auktorialer Erzählung, denn implizit wird auf diese Weise ein Bewusstsein dafür entwickelt, wie literarische Texte gebaut sind, wie vielschichtig ihr Weltentwurf durch die Koordination abweichender und sich ergänzender Perspektiven gestaltet sein kann.

Die Wirkung der lesend dekodierten Perspektiven und ihre individuelle Ausgestaltung durch die Schüler*innen entzieht sich der genauen Kenntnis. Spezifische Aufgaben könnten einen Einblick in die entnommenen Perspektivenstrukturen geben, Rosebrock & Wirthwein (2014: 89-96) haben dies beispielhaft für die Sekundarstufe I durchgeführt. Anhand der hier vorgelegten Kriterien lassen sich auch für den Primarbereich Aufgaben formulieren, die zusätzlich und vertiefend die Kompetenzen der Schüler*innen im Bereich der Perspektivenübernahme erweitern. Grundlage dafür können die hier hypothetisch

¹²² Die Auffassungen darüber, was Grundschulkindern literaturdidaktisch zugetraut werden kann, haben sich in den letzten Jahren immerhin geändert. Spinner weist schon 2006, in seinem Text zum Literarischen Lernen, darauf hin, dass auch die Kinder- und Jugendliteratur, „bei der in den letzten Jahren eine starke Psychologisierung stattgefunden hat“ (ebd.: 10), dadurch anspruchsvoller geworden sei – zum Beispiel eben im Hinblick auf die Angebote zur Perspektivenübernahme.

vorgeschlagenen Kriterien sein, mit deren Hilfe ein Text rasch im Hinblick auf sein Potential zur Förderung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme beurteilt werden kann.

Die Tatsache, dass mit der vorliegenden Problemstellung eine weitere Anforderung an die schulische Textauswahl gestellt wird, soll nicht bedeuten, dass Kriterien wie Motivation, Interessen oder sprachliche Fähigkeiten der Schüler*innen dadurch als weniger bedeutsam erachtet würden. Doch ergänzend zu den genannten Faktoren sollte bei der Arbeit an literarischen Texten im Unterricht die Einschätzung zur potentiellen Förderung der Perspektivenübernahme mit bedacht werden. Diese hat sich als grundlegend für eine Vielzahl sozialer Praktiken des Menschen erwiesen und darüber hinaus profitiert das Literarische Lernen nicht unerheblich von einer Steigerung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Der Blick der Lehrkräfte sollte sich in dieser Hinsicht verstärkt den literarischen Verfahren zuwenden, die zur Perspektivenkonstruktion eines Textes verwandt wurden (vgl. Nünning 2000: 125). Auch wenn Schüler*innen der Grundschule vor allem eine thematisch-inhaltliche Betrachtung von Texten vollziehen, lassen sich bei der Textauswahl durch die Berücksichtigung struktureller Aspekte wie der Erzählinstanz und einem möglicherweise multiperspektivischem Aufbau wertvolle Anregungen für die Perspektivenübernahme geben.¹²³

Es gilt dabei zu unterscheiden zwischen intuitiv vollzogenen Perspektivenwechseln bzw. Perspektivenübernahmen, die den Schüler*innen beim Lesen und Verstehen des Textes gelingen, und der Anschlusskommunikation mit Aufgaben und Erarbeitungen zur weiteren Förderung der Fähigkeit (vgl. Nünning 2000: 117; Rosebrock & Wirthwein 2014:89ff.). Vor allem für die Anbahnung der ersteren sind die Kriterien dieser Arbeit hilfreich. Für beides gilt jedoch: wenn die behandelten und erlesenen Texte diverse Anknüpfungspunkte für die Perspektivenübernahme bereithalten und die Texte nach Möglichkeit mehrere der hier erarbeiteten Kriterien erfüllen, so gelingt eine Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sehr viel wahrscheinlicher, als wenn Lehrkräfte auf die Textauswahl der Lesebücher vertrauen, ohne diese auch im Hinblick auf deren Potentiale für die Perspektivenübernahme überprüft zu haben. Denn, wie Nünning (2000: 117) ausführt, ist

¹²³ Und damit einhergehend die ästhetische Sensibilität entwickeln.

schon der lesende Nachvollzug der Perspektiven lernwirksam – wenn also die Perspektivenangebote vorhanden sind, so stellt sich bereits ein gewisser Lerneffekt ein.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern erweist sich als möglich durch die Lektüre geeigneter Texte. Ob die hier behandelten Kriterien und die mit ihrer Hilfe ausgewählten Texte tatsächlich einen messbar stärkeren Lerneffekt haben können als beliebige andere literarische Texte, bleibt einer empirischen Untersuchung vorbehalten. In dieser Arbeit können nur erste Anreize gegeben werden, sich dem Zusammenhang textseitiger Perspektivenmerkmale und einer effektiven und bewussten Förderung der Perspektivenübernahme in der Grundschule näher zu widmen.

„However, given evidence that it can be taught, can we afford not to further investigate the potential benefits of doing so?“ (Gehlbach et al. 2012: 18) In Anbetracht der Erkenntnis, dass von einer Förderung der Perspektivenübernahme sowohl das Soziale Lernen, das Fremdverstehen, die Empathiefähigkeit, das Textverstehen und das implizite und explizite literarische Strukturwissen profitieren, kann diese rhetorische Frage mit einem ebenso rhetorischen, aber überzeugten „Nein“ beantwortet werden.

Literatur

- Almond, D., 2014. *Der Junge, der mit den Piranhas schwamm*, Ravensburg: Ravensburger.
- Andringa, E., 1987. Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In H. Willenberg, ed. *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 87–108.
- Apke, A. et al., 2017. *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 - 4 Deutsch*, Hannover.
- Ballis, A., 2016. Phantastische Kinderliteratur. Fiktionalitätsbewusstsein entwickeln. In A. Pompe, ed. *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 136–148.
- Barthel, V., 2008. *Empathie, Mitleid, Sympathie : rezeptionslenkende Strukturen mittelalterlicher Texte in Bearbeitungen des Willehalm-Stoffs*, W. de Gruyter.
- Bischof-Köhler, D., 2010. Empathie, Theory of Mind und die Fähigkeit, auf mentale Zeitreise zu gehen. Zur Phylogenese und Ontogenese sozial-kognitiver Kompetenzen. In B. Mayer & H.-J. Kornadt, eds. *Psychologie -- Kultur -- Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 47–69.
- Bischof-Köhler, D., 1989. *Spiegelbild und Empathie : die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern [u.a.: Bern u.a. : Huber.
- Boie, K., 2015. *Der Junge, der Gedanken lesen konnte*, Hamburg: Oetinger.
- Boie, K., 2006. *Der kleine Ritter Trenk*, Hamburg: Oetinger.
- Boie, K., 2012. *Ringel Rangel Rosen*, Hamburg: Oetinger.
- Boie, K., 2000. *Wir Kinder aus dem Möwenweg*, Hamburg: Oetinger.
- Bredella, L., 2000. Fremdverstehen mit literarischen Texten. In L. Bredella et al., eds. *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, pp. 133–163.
- Brüggemann, J. et al., 2016. Emotionale Aspekte literarischer Textverstehenskompetenz: Theoretische Annahmen und empirische Befunde. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes.*, 63(2), pp.105–118.
- Buhl, H.M., 2016. Perspektiven übernehmen. Textverstehen verbessern. In A. Pompe, ed. *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 122–135.

- Buhl, H.M. et al., 2009. Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* , 4(1), pp.75–90.
- Büker, P., 2012. Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte, eds. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, pp. 120–133.
- Büker, P. & Vorst, C., 2016. Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner, eds. *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 21–48.
- Colfer, E., 2004. *Artemis Fowl. Der Geheimcode*, Berlin: List.
- Colfer, E., 2001. *Artemis Fowl*, Berlin: List.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M., 2014. *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dose, M. & Weber, K., 2012. Autismus, Asperger-Syndrom und schizotypische Persönlichkeitsstörung. In H. Förstl, ed. *Theory of Mind Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 347–360.
- Dürr, S., 2013. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In A. Schilcher & M. Pissarek, eds. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 229–260.
- Fehlberg, K., 2014. *Gelenkte Gefühle : literarische Strategien der Emotionalisierung und Sympathie lenkung in den Erzählungen Arthur Schnitzlers*, Marburg: Marburg : Verl. LiteraturWissenschaft.de.
- Förstl, H. ed., 2012. *Theory of Mind*, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Freund, W., 2014. *Ich, Toft und der Geisterhund von Sandkas*, Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Freund, W., 2018. *Krakonos*, Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Fries, N., 2008. Die Kodierung von Emotionen in Texten Teil 1: Grundlagen. *Journal of Literary Theory*, 1(2), pp.293–337
- Funke, C., 1993. *Die wilden Hühner*, Hamburg: Dressler.
- Gansel, C., 2016. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*, Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Garz, D., 2006. *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gehlbach, H., 2017. Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), pp.8–12.
- Gehlbach, H., Young, L. V. & Roan, L.K., 2012. Teaching social perspective taking: how educators might learn from the Army. *Educational Psychology*, 32(3), pp.295–309.
- Gehm, F., 2008. *Die Vampirschwestern: Eine Freundin zum Anbeißen*, Bindlach: Loewe.
- Grahame, K., 2004. *Der Wind in den Weiden*, Zürich: Kein & Aber.
- Haddon, M., 2003. *Supergute Tage oder Die sonderbare Welt des Christopher Boone*, München: Karl Blessing Verlag.
- Hartmann, U., Sauer, M. & Hasselhorn, M., 2009. Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), pp.321–342.
- Hartner, M., 2012. *Perspektivische Interaktion im Roman : Kognition, Rezeption, Interpretation*, De Gruyter.
- Heinrich, F.-O., 2013. *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt - Mein kaputtes Königreich*, München Wien: Hanser.
- Henschel, S. & Roick, T., 2013. Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), pp.103–113.
- Hillebrandt, C., 2012. *Das emotionale Wirkungspotenzial von Erzähltexten : mit Fallstudien zu Kafka, Perutz und Werfel*, Berlin: Berlin : Akad.-Verl.
- Hillebrandt, C., 2015. Figur und Emotion. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(3), pp.212–226.
- Hurrelmann, B., 2003. Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), pp.4–12.
- Jannidis, F., 2008. *Figur und Person : Beitrag zu einer historischen Narratologie*, W. de Gruyter.
- Jannidis, F. et al., 2009. *Grenzen der Literatur : zu Begriff und Phänomen des Literarischen*, Berlin.
- Jannidis, F., 2009. Verstehen erklären? In M. Huber & S. Winko, eds. *Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes*. Paderborn: Mentis, pp. 45–62.

- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. eds., 2014. *Sozialpsychologie*, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kästner, E., 1998. Pünktchen und Anton. In F. J. Görtz & A. Johann, eds. *Parole Emil. Romane für Kinder I*. München Wien: Hanser, pp. 451–546.
- Kästner, E., 1998. Des Freiherrn von Münchhausen wunderbare Reisen und Abenteuer zu Wasser und zu Lande. In S. G. Schönfeldt, ed. *Erich Kästner. Maskenspiele. Nacherzählungen*. München Wien: Hanser, pp. 49–72.
- Kaut, E., 2015. *Pumuckl*, Stuttgart: Franckh Kosmos.
- Kehlmann, D., 2017. *Tyll*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kenngott, E.-M., 2012. *Perspektivenübernahme: Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik.*, Wiesbaden: Wiesbaden: VS-Verl.
- Köster, J., 2016. *Aufgaben im Deutschunterricht : wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen 1*. Auflage., Seelze: Seelze : Klett, Kallmeyer.
- Kreft, J., 1987. Kognition in der sozialen Wahrnehmung - Moralstufen. In H. Willenberg, ed. *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 54–62.
- Lang, S.E., 2018. Unzuverlässigkeit und Heterodiegese: Überlegungen zu den Möglichkeiten und Bedingungen unzuverlässigen Erzählens in heterodiegetischen Texten. *Journal of Literary Theory*, 12(1), pp.55–76.
- Lange, K., 2011. Wie ist es in den Schuhen eines anderen zu gehen? Perspektivenübernahme und Fremdverstehen im Geschichtsunterricht – Ein lernpsychologischer Ansatz. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 10(1), pp.92–104.
- Liekam, S., 2004. *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität*, München: Diss. LMU München.
- Lindberg, S. & Hasselhorn, M., 2018. Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus, ed. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 51–74.
- Lindgren, A., 1992. *Ferien auf Saltkrokan*, Hamburg: Oetinger.
- Lindgren, A., 1984. *Mio, mein Mio* Oetinger. S. Gräfin Schönfeldt, ed., Hamburg: Oetinger.
- Lindgren, A., 2007. *Pippi Langstrumpf*, Hamburg: Oetinger.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M., 2015. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*,

- Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lutz, R., 1993. *Schauspieler - der schönste Beruf*, München: Langen Müller.
- Maar, P., 2005. *Herr Bello und das blaue Wunder* U. Krause, ed., Hamburg: Hamburg : Oetinger.
- Maar, P., 1984. *Lippels Traum*, Hamburg: Oetinger.
- Malti, T., 2009. *Kluge Gefühle? : Sozial-emotionales Lernen in der Schule* T. Häcker, Y. Nakamura, & T. H. Häcker, eds., Baltmannsweiler: Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.
- Martínez, M. & Scheffel, M., 2012. *Einführung in die Erzähltheorie*, München: C.H.Beck.
- Mellmann, K., 2008. Biologische Ansätze zum Verhältnis von Literatur und Emotionen. *Journal of Literary Theory*, 1(2), pp.357–375.
- Mellmann, K., 2010. Gefühlsübertragung? Zur Psychologie emotionaler Textwirkungen. In I. Kasten, ed. *Machtvolle Gefühle*. Berlin: DE GRUYTER, pp. 107–119.
- Menhard, F., 2009. *Conflicting reports: Multiperspektivität und unzuverlässiges Erzählen im englischsprachigen Roman seit 1800*, Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Naoura, S., 2015. *Chris, der größte Retter aller Zeiten*, Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Nikolajeva, M., 2012. Reading Other People's Minds Through Word and Image. *An International Quarterly*, 43(3), pp.273–291.
- Nünning, A., 2004. *Grundbegriffe der Literaturtheorie*, Stuttgart [u.a.: Stuttgart u.a. : Metzler.
- Nünning, A., 1989. *Grundzüge eines kommunikationstheoretischen Modells der erzählerischen Vermittlung : die Funktion der Erzählinstanz in den Romanen George Eliots*. Trier: Trier : WVT, Wiss. Verl. Trier.
- Nünning, A., 2000. "Intermisunderstanding" Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella et al., eds. *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, pp. 84–132.
- Olsen, R., 2011. Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. *zeitschrift ästhetische bildung*, 3(1), pp.1–16.
- Oswald, P.A., 1996. The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136, pp.613–623.

- Oswald, P.A., 2002. The Interactive Effects of Affective Demeanor, Cognitive Processes, and Perspective-Taking Focus on Helping Behavior. *Journal of Social Psychology*, 142(1), pp.120–132.
- Parvela, T., 2013. *Ella und das große Rennen*, München: Hanser.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S., 2008. *Emotionale Kompetenz bei Kindern* 2nd ed., Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, J., 1982. Das In-Beziehung-Setzen der Perspektiven. In D. Geulen, ed. *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 75–85.
- Pissarek, M., 2013. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In A. Schilcher & M. Pissarek, eds. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 135–168.
- Ploog, D., 2012. Ich, der andere und mein Wille. Anmerkungen zur Theory of Mind. In H. Förstl, ed. *Theory of Mind Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 429–440.
- Preußler, O., 2013. *Der kleine Wassermann* [Kolor. Au. W. Gebhardt-Gayler & M. Weber, eds., Stuttgart: Thienemann.
- Preußler, O., 2017. *Die kleine Hexe*, Stuttgart: Thienemann.
- Rakoczy, H. & Haun, D., 2012. Vor- und nichtsprachliche Kognition. In W. Schneider & U. Lindenberger, eds. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim Basel: Beltz, pp. 337–362.
- Richter, D., 2009. *Empathie : Gewinne und Verluste im Erwachsenenalter*. Jacobs University Bremen.
- Richter, K., 2012. *Lesemotivation in der Grundschule : empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* 3. Auflage. M. Plath et al., eds., Weinheim Basel: Weinheim Basel : Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D., 2015. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Wirthwein, H., 2014. *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, K., 2016. *Sounds That Matter*, Bielefeld - Im Erscheinen, freundlicherweise zur Verfügung gestellt: transcript Verlag.

- Rowling, J.K., 1998. *Harry Potter und der Stein der Weisen*, Hamburg: Carlsen.
- Scheeren, A.M. et al., 2016. Self-Presentation and the Role of Perspective Taking and Social Motivation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), pp.649–657.
- Schilcher, A. & Pissarek, M., 2013. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz : ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* A. Schilcher & M. Pissarek, eds., Baltmannsweiler: Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.
- Schmitt, M., 2011. *Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben*, Heidelberg: Dissertation Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Selman, R.L., 1984. *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selman, R.L., 1982. Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen, ed. *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 223–256.
- Sodian, B., Perst, H. & Meinhardt, J., 2012. Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In H. Förstl, ed. *Theory of Mind Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 61–77.
- Spinner, K., 1993. Entwicklung des literarischen Verstehens. In U. Eisenbeiß et al., eds. *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, pp. 55–64.
- Spinner, K., 2016. Lesen als ästhetische Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber, eds. *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung*. Seelze: Kallmeyer Klett, pp. 76–87.
- Spinner, K., 2006. Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), pp.6–16.
- Spinner, K., 2001a. Fremdes verstehen - ein Hauptziel des Literaturunterrichts (1994). In *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*2. Seelze: Kallmeyer Klett, pp. 126–130.
- Spinner, K., 2001b. Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende (1994). In *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze: Kallmeyer Klett, pp. 131–148.
- Spinner, K., 2001c. Zielsetzungen des Literaturunterrichts (1999). In *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze: Kallmeyer Klett, pp. 168–172.

- Stanislawski, K.S., 1996. *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*, Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- Steinhöfel, A., 2007. *Der Beschützer der Diebe*, Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, A., 2011. *Rico, Oskar und die Tieferschatten*, Hamburg: Carlsen.
- Steins, G., 2006a. Merging of Differentiation? Is There an Optimum Closeness for Perspective-Taking in Love-Relationships? In J. Z. Arlsdale, ed. *Advances in Social Psychology Research*. New York: Nova Science Publishers, pp. 67–82.
- Steins, G., 2006b. Perspektivenübernahme oder: wer ist die andere Person? In H.-W. Bierhoff & D. Frey, eds. *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, pp. 471–478.
- Stiller, T., 2017. *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*, Baltmannsweiler: Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren GmbH.
- Strasberg, L., 1988. *Schauspielen & Das Training des Schauspielers*. W. Wermelskirch, ed., Berlin: Alexander Verlag.
- Valtin, R., 1982. Probleme der Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten - analysiert am Beispiel der Perspektivenübernahme und der verbalen Kommunikation. In D. Geulen, ed. *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 270–297.
- Waldt, K., 2003. *Literarisches Lernen in der Grundschule: Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Baltmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren.
- Wicke, A., 2012. „Zeiten ändern sich, Menschen ändern sich, Meinungen ändern sich“ Familie in Andreas steinhöfels Rico, Oskar ...-trilogie. *interjuli*, 4(2), pp.39–58.
- Wilkening, F., 2018. Perspektivenübernahme. *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Hg. v. M. A. Wirtz. Available at: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/perspektivenuebernahme/> [Accessed April 12, 2018].
- Winkler, I., 2010. Lernaufgaben im Literaturunterricht. In H. Kiper et al., eds. *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 103–113.
- Winkler, I., 2015. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), pp.155–168.

- Winko, S., 2003. *Kodierte Gefühle : zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*, Berlin: Berlin : Schmidt.
- Wiprächtiger-Geppert, M. & Lüscher Mathis, R., 2014. Perspektivenübernahme als grundlegende Rezeptionskompetenz beim Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher. In *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung*. Trier: WVT, pp. 59–74.
- Woolfolk, A., 2014: 410. *Pädagogische Psychologie*, Hallbergmoos: Pearson.
- Wübben, Y., 2009. Lesen als Mentalisieren? In M. Huber & S. Winko, eds. *Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes*. Paderborn: Mentis, pp. 29–44.
- Zabka, T., 2016. Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung "Indigo." In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber, eds. *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 154–168.
- Zunshine, L., 2006. *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*, Columbus, Ohio: Columbus, Ohio : Ohio State Univ. Press.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.