

übernommen werden und die medienspezifischen Erzählformen weitgehend ignoriert werden,

- die interpretierende Transformation, bei der die spezifischen Erzählmöglichkeiten des Mediums „Film“ (Montage, Wort-Bild-Ton-Beziehungen, Farbgebung, Kamera-point of view) besonders berücksichtigt werden sowie
- die Dokumentation, die jedoch nach heutigem Verständnis nicht mehr sinnvoll als eigener Adaptionstyp beschrieben werden kann.

Eine weitere gängige Typologie versucht vor allem Stilmomente in den Blick zu nehmen. K. Hickethier (1980:203–214) typologisiert zwar in erster Linie das deutsche Fernsehspiel, sein Vorschlag kann aber durchaus sinnvoll auf Literaturverfilmungen generell appliziert werden. Er unterscheidet Adaption als Kammerstück, als Stoffgewinnung, im „Stuttgarter Stil“ (typischer Fernsehspiel-Stil, der stark mit Reduktion und Stilisierungen arbeitet), im Stil des Naturalismus/Realismus, als fernsehspezifische Adaption, insbesondere von Klassikern, als Dokument historischer Erfahrung sowie als Abenteuerunterhaltung.

Die Systematik von W. Gast (1993a:49–52) bemüht sich eher um eine stärker „inhaltliche Füllung“ des Adaptionskonzeptes. In der aktualisierenden Adaption wird ein Problemkomplex durch die Herstellung eines Gegenwartsbezugs für den Rezipienten aktuell bedeutsam. Sonderformen dieses Typus stellen bei W. Gast die aktuell-politisierende sowie die ideologisierende Adaption dar. Sie haben meist gezielt politischen oder gesellschaftsstrukturellen Charakter. Die historisierende Adaption hebt auf die explizite Ausdeutung historischer Entstehungskontexte eines literarischen Werks ab. Im strengen Sinne ist von diesem Typus eine Adaption zu unterscheiden, die geschichtliche Versatzstücke nur in illustrierender Absicht verwendet. Die ästhetisierende Adaption beleuchtet die ursprüngliche Gestalt der literarischen Vorlage durch eine originär filmästhetische Formung neu. Im Übermaß führt eine solche Ästhetisierung allerdings auch leicht zu einem Verlust an inhaltlicher Differenzierung. Eine psychologisierende Adaption greift psychologische Konstellationen der Vorlage auf und macht sie im Sinne moderner Psychologie mit filmsprachlichen Mitteln explizit. Die popularisierende Adaption reduziert komplexe, häufig voraussetzungsreiche literarische Texte auf auch von einem Massenpublikum rezipierbare Handlungsstrukturen. Hier wird häufig auf ihre Nähe zur Trivialliteratur hingewiesen. Die parodierende Adaption schließlich überzeichnet den Ausgangstext in Form und/oder Inhalt.

Meist findet man bei Literaturverfilmungen Mischformen vor, die über Merkmale mehrerer Kategorien oder sogar Typologien am besten zu charakterisieren sind. Für alle genannten Typologien ist festzuhalten, dass sie nichts aussagen über die künstlerische Qualität der Verfilmung, sondern nur die Produktionsintention erfassen. Darüber hinaus sagen sie auch noch nichts über die tatsächliche Rezeption der Verfilmung durch unterschiedliche Rezipientengruppen.

(ii) Für eine originär didaktische Betrachtungsweise ist vor allem der letzte Aspekt von Bedeutung, wenn auch die künstlerische Qualität zweifelsohne berücksichtigt werden muss. Da Literaturverfilmungen (Albersmeier/Roloff, Hgg. 1989; Schmidt/Schmidt, Hgg. 1995; Wolff 1996; Lange 1998b) im Deutschunterricht häufig die einzige Gelegenheit darstellen, das Medium Film überhaupt zu thematisieren, wäre idealiter nicht nur die Relation zum Ausgangstext (Hurst 1996) zu betrachten, sondern auch die filmgeschichtliche und filmästhetische Relevanz des Films in den Blick zu nehmen (Monaco 2001). Darüber hinaus sollten auch die poli-

tisch-gesellschaftlichen, die kulturellen, die medialen und die ökonomischen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen dieser Verfilmung reflektiert werden.

Beispiele für solche Faktoren sind die Jugendschutzgesetzgebung, Finanzierungssysteme wie die Filmförderung, infrastrukturelle Bedingungen der Distribution, z. B. das Verleihsystem, Aspekte medialer Verwertungsketten im modernen Mediensystem, die verschiedenen Zugriffsmöglichkeiten der Rezipienten auf Sekundärinformationen, wie Programmzeitschriften, Internet oder Filmographien, sowie neue Rezeptionsformen, wie z. B. Previews und Trailer im Internet, oder auch neue Formen des Austausches unter Rezipienten, wie Chats bzw. Mail-Foren. Diese vor allem bieten neue Möglichkeiten einer Metakritik der Rezeption, die auch internationale und globale Dimensionen eröffnen. Aber auch innerhalb einzelner Schulklassen selbst sind kleine empirische Studien möglich, die eine systematischere Rezeptionsanalyse erlauben (vgl. Marci-Boehncke 1996a; 1997).

Je nach didaktischer Intention sind verschiedene Filmanalyseverfahren zu unterscheiden. Sie betreffen entweder den Produktions- oder den Rezeptionskontext, meistens jedoch die inhaltliche oder formale Struktur der eigentlichen Verfilmung (Gast 2002). Insofern ist Verfilmung im Deutschunterricht immer ein integrierter Unterricht, in dem sowohl die (Film-)Sprache als auch die literarische Ebene des Films zur Sprache kommen. Dies kann sowohl analytisch-deskriptiv geschehen als auch in einem Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht.

Im Rahmen einer integrierten Medienerziehung kommt der Literaturverfilmung eine besondere Bedeutung zu. Zum einen stellen Verfilmungen (v. a. als Zeichentrickfilm) für Kinder innerhalb der medialen Sozialisation häufig die literarische Primärerfahrung dar. Sie können daher sowohl bei der Lesesozialisation (Sahr 2000) als auch bei der Leseförderung die Anschlussfähigkeit an die medien-biographischen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen sichern. Zum anderen zeigen die Ergebnisse auch geschlechtsspezifischer Jugend-Medien-Studien, dass v. a. Jungen eine hohe audio-visuelle Medienorientierung haben. Gerade für sie könnte die Teilnahme an der literarischen Kultur über die Verfilmung leichter zu motivieren sein.

↗ Medienerziehung ↗ Chat ↗ Film ↗ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ↗ Illustration ↗ Intermedialität ↗ Lesen ↗ Literarische Sozialisation ↗ Neue Medien im Deutschunterricht ↗ Trivialliteratur

☐ Albersmeier/Roloff, Hgg. 1989; Doelker 1997; Erlach/Schurf/Kötter/Wagener, Hgg. 2001; Gast 1993a; 2002; Hickethier 1980; Hurst 1996; Iser 1993a; Kerlen 2003; Kreuzer 1981; Lange 1998b; Marci-Boehncke 1996a; Monaco 2001; Sahr 2000; Schaudig 1992; Schmidt/Schmidt, Hgg. 1995; Wolff, J. 1996.

[MBG]

Verstehen

jede sprachliche Äußerung, sei es ein schriftlicher Text oder ein mündlich gesprochenes Wort, ist in dem Moment, in dem sie geäußert wird, außerhalb des sprechenden oder schreibenden Subjekts. Sie kann ihr Eigenleben entfalten, ist losgelöst von den Intentionen ihres Autors und zu einem bestimmten Grad frei für eine Sinnzuschreibung durch das verstehende Subjekt. Eine solche Sinnzuschreibung bezeichnet man als Verstehen.

⌘ (i) Medial schriftliche Texte können aufgrund der fixierenden Schriftlichkeit in besonderer Weise losgelöst von ihrem Autor und ihrem Entstehungskontext sein,

da sie eine größere Zeitdifferenz zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten ermöglichen. Literarische Texte können zudem durch ihren häufig höchst individuellen, novatorischen, dekontextualisierten und selbstreferentiellen Sprachgebrauch das Verstehen zu einem besonderen Problem machen. Verstehen muss aber nicht immer ein „Problem“ sein. F. Schleiermacher führt hier die Unterscheidung zwischen einer laxeren und einer strengeren Praxis des Verstehens ein. Die laxere Praxis geht davon aus, dass sich das Verstehen von selbst ergibt. Ihr kommt es nur darauf an, in gewissen schwierigen Fällen ein mögliches Missverstehen zu vermeiden. Die strengere Praxis geht davon aus, „daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und das Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden“ (Schleiermacher 1977:92). Verstehen wird hier als etwas betrachtet, was zum einen alltäglich geschieht, wenn wir jemandem zuhören oder einen Text lesen. Verstehen kann aber zugleich etwas sein, was wir bewusst zu tun versuchen, weil wir diesem ersten Verstehen misstrauen, weil es uns irritiert oder wir aus unterschiedlichen Gründen nicht mit ihm zufrieden sind. Häufig wird auch unterschieden zwischen einem ersten, unmittelbaren Verstehen, das eher assoziativ ist und mehr oder weniger weite Sinnpotenziale entfaltet, und einem zweiten, reflektierten, methodischen Verstehen, in dem diese Potenziale nach Kriterien wie „Kohärenz“, „Textganzes“ und „Stimmigkeit“ eingegrenzt werden (Jauß 1991:813 ff.). Dieses zweite Verstehen wird bisweilen auch als Interpretation bezeichnet und trägt eher den Charakter einer Handlung.

– Verstehen war und ist ein vieldeutiger und schwer zu fassender Begriff, der in vielen Kontexten und mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. Im „Deutschen Wörterbuch“ (Grimm/Grimm 1956, Bd. 25, Sp. 1660 ff.) umfasst der Eintrag zum Begriff „Verstehen“ über 40 Spalten. In seiner Bedeutung und Relevanz ist der Begriff sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Deutschdidaktik durchaus umstritten. So ist es diesem Gegenstand angemessen, ihn nicht zu definieren, sondern die Fragen zu skizzieren, die mit dem Verstehensbegriff verbunden sind und die – abhängig vom wissenschafts- und sprachtheoretischen Paradigma, in dem sich der Fragesteller bewegt – unterschiedlich beantwortet werden. Mit dem auf Texte bezogenen Verstehen verbinden sich unter anderem folgende Fragestellungen: Ist Verstehen eher ein vom verstehenden Subjekt bewusst gesteuertes Handeln oder ein vom Text ausgelöstes Geschehen? Damit zusammenhängend: Inwieweit ist Verstehen methodisch plan- und steuerbar und objektiv erfassbar? Ist das Verstehen vorbestimmt durch Diskurse und Sprachsysteme – oder ist Verstehen immer auch individuell geprägt? Diese Fragen verweisen auf das zentrale Problem der Stellung des verstehenden Subjekts im Verstehensprozess: Inwieweit ist es in seiner Sinnzuschreibung frei – inwieweit ist es an Vorgaben des Textes, des Sprachsystems, der Gesellschaft gebunden? Dies ist auch eine in der Deutschdidaktik heftig diskutierte und immer wieder unterschiedlich beantwortete Frage (Hoppe, Hg. 1976) – genauso die Frage, ob das Verstehen eher als kognitiver Prozess zu denken (und didaktisch zu modellieren) ist oder ob es auch affektive Komponenten enthält (wie es u. a. seine Begriffsgeschichte nahe legt, vgl. den Eintrag im „Deutschen Wörterbuch“). Weitere mit dem Verstehensbegriff zusammenhängende Fragen sind: Inwiefern ist Verstehen als spezifisch literarisches Verstehen abhängig von seinem Gegenstand, dem Literarischen Text? Inwieweit ist Verstehen sprachlich: Ist etwas erst verstanden, wenn es in Sprache gefasst ist? Gibt es unterschiedliche Grade, Stufen, Ebenen, Dimensionen des Verstehens und ist das Ver-

stehen eher ein Prozess oder das Resultat bzw. Produkt eines Prozesses? Wie lässt sich das Verstehen als Prozess begrifflich fassen?

– Stark vereinfachend lassen sich im gegenwärtigen „Verstehens-Diskurs“ zwei Wissenschaftsparadigmen unterscheiden, die diese Fragen auf unterschiedliche Art bearbeiten: das hermeneutische Wissenschaftsparadigma und das eher empirisch ausgerichtete psychologische Wissenschaftsparadigma.

F. Schleiermacher gilt als Begründer der „modernen Hermeneutik“, die er sprachtheoretisch fundiert: Er geht davon aus, dass jede sprachliche Äußerung von der Sprache als System bestimmt ist, dass aber der Einzelne in und mit jedem Sprech-Akt die ihm vorgegebenen sprachlichen Elemente und Regeln auf individuelle Art verknüpft und dabei nicht nur Vorgegebenes wiederholt, sondern auch Neues schafft (Schleiermacher 1977). Dieser Auffassung von Sprache als individuellem Allgemeinen entsprechen zwei Ansätze beim Verstehen: Beim Grammatischen Ansatz liegt der Fokus der Aufmerksamkeit darauf, inwieweit die „Grammatik“ i. w. S. des Wortes, also die Gesamtheit/Allgemeinheit der sozio-kulturellen Codes einer Epoche, einen Text beeinflussen. Er setzt bei sprachlichen und literarischen, aber auch bei historischen und soziologischen Kenntnissen an und versucht, den Text in seinem Kontext zu verstehen. Der technisch-psychologische Ansatz setzt beim konkreten, individuellen Text als Produkt eines individuellen Autors an. Die technische Seite legt dabei einen Schwerpunkt auf die genaue Betrachtung des einzelnen Textes und versucht, die Textgenese und Kompositionstechnik, den individuellen Stil, nachzuvollziehen. Dabei können – dies die psychologische Seite des Verstehens – Kenntnisse zum Autor und zum Werk weiterhelfen, doch auch sie liegen nur als Texte vor und müssen wieder auf den zu verstehenden Text bezogen werden. Beide Ansätze verfahren mit zwei unterschiedlichen Methoden: der Komparation und der Divination. Mit der komparativen Methode versucht der Interpret die unklaren Textstellen durch Vergleich/Abgleich mit bereits bekannten oder im Verlauf des Verstehensprozesses erworbenen Schemata und Bedeutungen zu verstehen. Mit der divinatorischen Methode versucht er intuitiv entwerfend, in einem „kreativen Sprung“, einer „Hypothese“, das neue, individuelle Moment eines Textes, das sich nicht durch Abgleich mit bereits Bekanntem erfassen lässt, zu erraten.

– Die wechselnde Fokussierung auf einzelne Textelemente, auf übergreifende Textstrukturen und auf Kontexte des Textes im Sinne eines hermeneutischen Zirkels sowie das immer wieder neu ansetzende und ineinander übergehende Verfahren des stärker regelgeleiteten Vergleichens und des intuitiven Vorgreifens lässt das Verstehen zu einem individuellen und unendlichen Prozess werden. Individuell, da nicht nur jede sprachliche Äußerung ihren „individuellen Beisatz“ hat, sondern da bei der Auffassung der Rede eines Anderen der individuelle „Sprachkreis“, die eigenen Auffassungsschemata, der Diskurs, in dem sich der Rezipient bewegt, immer mitwirken. Verstehen ist somit nie einfach Transport von feststehenden Bedeutungen und Informationen, die der Rezipient nur rekonstruiert, sondern immer auch Konstruktion eines je individuellen Sinnzusammenhangs. F. Schleiermacher betont – und dies ist für didaktische Modellierungen des Verstehensprozesses von entscheidender Bedeutung – die Sprachlichkeit, den Konstruktionscharakter, die Prozessualität und Individualität allen Verstehens. Er relativiert damit jeden Anspruch auf letztverbindliches Verstehen. Darin ist er bis heute aktuell und auch von anderen Vertretern der Hermeneutik wie W. Dilthey (Verstehen durch Einfühlen in den Autor und als Erlebnis von Dichtung), M. Heidegger (Verstehen als Existen-

zial, als grundlegendes Strukturelement des Menschen) und H.-G. Gadamer (Verstehen als Horizontverschmelzung und als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen) unüberboten geblieben (vgl. Frank 2000).

Innerhalb des psychologischen Paradigmas wird Textverstehen ebenfalls als Interaktion, als wechselseitige Beeinflussung unterschiedlicher Faktoren in einem Prozess gedacht (vgl. Viehoff 1988; Christmann/Groeben 1999). Aufseiten des verstehenden Subjekts sind hier vor allem sein (eher deklaratives) Welt- und sein (eher implizites) Sprachwissen, seine Zielorientierung und die erlernten oder erworbenen Strategien des Umgangs mit Texten von Bedeutung, aufseiten des Textes dessen „instruktive“ materiale (graphematische, syntaktische, thematische und narrative) Struktur. Verstehen erscheint so als zweiseitiger, interaktiver Verarbeitungsprozess, bei dem zum einen das verstehende Subjekt mit bestimmten Zielen sein Wissen und seine Strategien aktiv einsetzt und dabei den Textmerkmalen Sinn verleiht (top-down, absteigender Prozess) – zum anderen aber die materiale sprachliche Struktur der Textdaten den Verstehensprozess steuert (bottom-up, aufsteigender Prozess). Auf diesem Verstehensmodell basiert auch das Textverstehenskonzept der PISA-Studie.

– Das den „top-down-Prozess“ beeinflussende Vorwissen des verstehenden Subjekts ist in Form sog. Schemata repräsentiert. Darunter versteht man durch Erfahrung gebildete Auffassungen von erwartbaren Eigenschaften, Handlungen, Handlungsverläufen und Ereignissen in Situationen. Sie erlauben es bei der Textverarbeitung, Textlücken durch Ergänzungen zu überbrücken (Inferenzen) und Textstrukturen durch vergleichende Vorerwartungen und kreative Erweiterungen (Elaborationen) sinnvoll zu verknüpfen. Textsortenwissen ist zum Beispiel in Form solcher Schemata repräsentiert und steuert das Verstehen von Texten, die bestimmten Textsortenkonventionen entsprechend aufgebaut sind.

– Das verstehende Subjekt und der zu verstehende Text sind zudem eingebettet in eine Kommunikationssituation mit einem spezifischen sozialen (z. B. dem schulischen) Kontext, die ihrerseits den Verstehensprozess und hier vor allem die Strategien und Ziele des Subjekts beeinflusst. W. Kintsch (1988) unterscheidet deshalb zwei wesentliche, immer wieder zyklisch aufeinander folgende Verarbeitungsschritte: (a) den Aufbau einer internen Repräsentation der Textinformation unter Einbeziehung von Vorwissen in Form von Schemata, die als Bezugssystem die Bewertung und Selektion der enkodierten Textinhalte steuern (Konstruktion) und (b) die Reduktion der Textrepräsentation auf die mit dem Situationskontext kohärenten Bestandteile (Integration).

– Als entscheidendes Ziel und Ergebnis von Textverstehensprozessen gilt die Konstruktion einer kohärenten mentalen Textrepräsentation (Mentale Modelle) in der Wissensstruktur des Rezipienten, die dieser aktiv – unter Beeinflussung durch die verschiedenen Kontexte (Text, Situation, Ziele-Strategien-Schemata) – konstruiert. Maßstäbe für die Kohärenz können sich aus dem Text selbst, aus dem vom Text angeregten Welt- und Sprachwissen und aus der kommunikativen Situation, in der der Verstehensprozess eingebettet ist, ergeben. Letztlich ist es die besondere Leistung des verstehenden Subjekts, die mentale Textrepräsentation in die eigene Wissensstruktur zu integrieren und ihr damit einen Sinn zu verleihen (vgl. Hörmann 1976:195 f.).

– Innerhalb des psychologischen Paradigmas wird überwiegend die Auffassung vertreten, dass literarisches Verstehen seine Spezifik weniger aufgrund spezifischer

Eigenschaften der Texte erhält, sondern durch Konventionen, d. h. durch erlernte und akzeptierte, sozial tradierte „Erwartungserwartungen“, die ebenfalls als Schemata repräsentiert sind und in Form von Aufmerksamkeitsstrategien den Verstehensprozess steuern und modifizieren. Ein Text wird demnach von einem Leser dann literarisch angemessen verstanden, wenn er die in seiner gesellschaftlichen Gruppe geltenden und (vor allem auch durch die Schule) tradierten literarischen Konventionen (z. B. die Ästhetik- und die Polyvalenzkonvention) bei der Konstruktion der mentalen Textrepräsentation befolgt (vgl. Viehoff 1988).

– Das hermeneutische und das empirisch-psychologische Paradigma stehen in den letzten Jahren in einer beständigen Auseinandersetzung (vgl. Winko 1995), die sich auch auf die Literaturdidaktik auswirkt (vgl. Krommer 2003b). Trotz der großen, vor allem auch begrifflichen Unterschiede, kann festgehalten werden, dass in beiden Paradigmen das Textverstehen als interaktiver Prozess betrachtet wird, bei dem allerdings umstritten bleibt und wohl auch bleiben muss, welchen Einfluss das verstehende Subjekt, der zu verstehende Text und die kommunikative Situation jeweils haben.

(ii) Verstehen in der literaturdidaktischen Diskussion: Noch bis in die 60er Jahre hinein hat eine verkürzende Applikation von W. Diltheys Hermeneutik großen Einfluss auf den Literaturunterricht. Dichtung wird als Ausdruck von Erlebnissen betrachtet und bei der Lektüre soll die Ausdrucksform in das Erlebnis zurückübersetzt werden. Das Verstehen wird so zum Nacherleben dichterischer Erlebnisse mit einer Tendenz zum Gefühlskult und zum Irrationalismus. In der „Didaktik der Deutschen Sprache“ von H. Helmers (1966) ist „das Verstehen literarischer Werke“ dann unter einer gänzlich anderen Perspektive zentrales Ziel des Literaturunterrichts: Beeinflusst durch den Strukturalismus definiert H. Helmers Verstehen als „geistiges Erschließen auf Grund eines Erkennens der Strukturen“ (Helmers 1966:256), wobei H. Helmers unter Strukturen v. a. die Gattungen mit ihren spezifischen Merkmalen begreift. R. Geißler bezieht sich in seinen „Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik“ (1970) explizit auf die Hermeneutik H.-G. Gadamer und begreift Verstehen als dynamischen Vorgang, der abhängig ist vom jeweiligen geschichtlichen Standort, dem Horizont des Lesers und des Textes. Literaturunterricht hat für R. Geißler die Aufgabe, Verstehenshorizonte zu erweitern – dies geschieht vor allem durch eine Thematisierung von Texten, die über den Verstehenshorizont der Schüler hinausgehen. In diesem Sinne plädiert er für eine „literarische Verfrühung“. H. Kügler versucht in „Literatur und Kommunikation“ (1975) Hermeneutik und Strukturalismus zu verbinden und dabei neue Erkenntnisse vor allem aus der Sprach- und Kommunikationswissenschaft einzubeziehen. Noch stärker als R. Geißler begreift er Verstehen als einen Prozess der Kommunikation, auf den die Struktur des Textes und die jeweilige Lebenssituation des Lesers Einfluss haben. Für ihn ist es das „lesende Subjekt“, das „aktiv“ den „Vorgang des lesenden Erschließens von Zeichen vornimmt“ (Kügler 1975:95). Der Einfluss des Strukturalismus führt bei H. Kügler zu einem rational geprägten Literaturunterricht, der Verstehen als aktives, sehr genau am Text arbeitendes, strukturelles Erschließen begreift. In den 80er und 90er Jahren wird unter dem Einfluss der Rezeptionsästhetik die aktive Rolle des verstehenden Subjekts noch stärker betont und von etlichen Vertretern eines handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts dahingehend übersetzt, dass der Schüler aktiv handelnd und produzierend mit Texten umgehen muss, um sie zu verstehen. So entwirft G. Waldmann eine

„produktive Hermeneutik“, in der er davon ausgeht, dass über das eigene Produzieren Differenzverfahren gemacht werden können, die ein Verstehen vor allem der literarischen Formen in ihrer Differenz zueinander und zu nicht-literarischen Formen ermöglichen (Waldmann 1998a). J. Grzesik (1990) versucht Hermeneutik und Kognitionspsychologie zu verbinden, das Textverstehen zu operationalisieren und daraus Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser zu gewinnen.

↔ In der aktuellen Diskussion wird der Verstehensbegriff verstärkt problematisiert. J. Fritzsche (1994b:10f.) bringt die Bedenken auf den Punkt: Verstehen könne man nicht objektiv feststellen, es sei ein mehrdeutiger Begriff und es beschreibe nur einen Lernbereich des Literaturunterrichts. Von der vom Poststrukturalismus beeinflussten Literaturdidaktik wird das Verstehen Literarischer Texte als Zieldimension grundsätzlich in Frage gestellt und mit einem vereinnahmenden und auf eindeutige Sinnfindung abzielenden Zugriff auf Texte gleichgesetzt, deren Sinnpotenzial aufgrund ihrer sprachlichen Zeichenhaftigkeit grundsätzlich unendlich ist. H. Kügler (in Belgrad/Melenk, Hgg. 1996) dagegen beklagt, dass die hermeneutische Kategorie „Verstehen“ inzwischen völlig durch eine lernend ausdifferenzierende Literarische Kompetenz verdrängt wurde und verweist in Abgrenzung zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht auf den kategorialen Unterschied zwischen Verstehen und Handeln: „Verstehen geschieht mir, ich tue es nicht“. Mit einem solchen Verstehensbegriff ist eine Grenze des methodisch Machbaren, ein notwendiger Freiheitsspielraum der Schüler markiert. Für H. Kügler bleibt die Differenzierung des Verstehens im hermeneutischen Gespräch die eigentliche Aufgabe des Literaturunterrichts. Auch neuere Ansätze zum Literarischen Gespräch sehen im Anschluss an F. Schleiermacher das Gespräch als ein dem literarischen Verstehen besonders angemessenes Modell: Mit seiner Dialogizität und seinem Prozesscharakter kann es die konfligierende Koexistenz unterschiedlicher Auslegungsarten ermöglichen und einen Raum bieten für die Allgemeinheit der Texterkennnis und die Individualität des Sinnverstehens (Härle/Steinbrenner 2003; Steinbrenner 2004).

Unter didaktischer Perspektive wurde die Entwicklung des literarischen Verstehens näher untersucht. K. H. Spinner (1993c) versucht die Kognitionspsychologie J. Piagets auf ein Entwicklungsmodell der literarischen Verstehensfähigkeit zu beziehen. Er unterscheidet dabei sechs Dimensionen dieser Fähigkeit: Unterscheiden von Fiktion und Wirklichkeit, Verallgemeinern und Abstrahieren, Verstehen indirekten Sprachgebrauchs, Perspektiven und Gefühle nachvollziehen, Moralverstehen und Komikverständnis. K. H. Spinner verweist darauf, dass die Entwicklung literarischen Verstehens nicht immer als Fortschrittsprozess ablaufe und Heranwachsende bestimmte Dimensionen der Verstehensfähigkeit auch verlieren könnten, da bei ihnen ein abstrahierender Zugriff auf Texte zu sehr dominiere. Mit der PISA-Studie ist das Verstehen wieder verstärkt in die Diskussion gekommen. Hier dominiert allerdings ein kognitivistisch geprägter Textverstehens- und Lesekompetenzbegriff. Aspekte literarischen Verstehens kommen kaum zum Tragen (Spinner 2004b) und es ist eine Aufgabe der Literaturdidaktik, diese literaturspezifischen Aspekte zu konturieren und sich für sie einzusetzen – auch und gerade an Haupt- und Sonderschulen, wo literarisches Lernen und Verstehen zunehmend an den Rand gedrängt werden.

↖ Literaturdidaktik ↗ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ↗ Hermeneutik ↗ Interpretation ↗ Konstruktivismus ↗ Literarische Kompe-

tenz ↗ Literarische Texte ↗ Literarisches Gespräch ↗ Mentale Modelle ↗ Rezeptionsästhetik

☐ Belgrad/Melenk, Hgg. 1996; Christmann/Groeben 1999; Frank 2000; Fritzsche 1994b; Geißler 1970; Grimm/Grimm 1956; Grzesik 1990; Härle/Steinbrenner 2003; Helmers 1966; Hoppe, Hg. 1976; Hörmann 1976; Jaub 1991; Kintsch 1988; Krommer 2003b; Kügler 1975; Schleiermacher 1977; Spinner 1993c; 2004b; Steinbrenner 2004; Viehoff 1988; Waldmann 1998a; Winko 1995.

[SM]

Vertonung

analog zu Verfilmung bisher wenig gebräuchlicher Begriff; Gestaltung von Hörtexten aller Art mithilfe auditiver Medien.

⌘ (i) Vertonung bezeichnet ursprünglich die Musik, die zu einem Text komponiert wurde. In diesem Sinne ging es im 19./20. Jh. z. B. beim Kunstlied um die „Sangbarkeit“ von Worten wie in F. Schuberts „Erkönig“ nach dem Gedicht von J. W. Goethe oder um lehrhafte und die literarische Vorlage auslegende Kompositionen, wie sie in den politischen Liedern von P. Dessau und H. Eisler zu Texten von B. Brecht hörbar werden (vgl. Politische Lyrik). Mit dem Aufkommen und der dynamischen Weiterentwicklung der visuellen (Foto, Comic, Bewegtbild), audio-visuellen (Tonfilm, Fernsehen, Video, DVD) und der auditiven Medien (Schallplatte, Hörfunk, Telefon, Tonband, Tonkassette, Compact- und Mini-Disc, Hörmedien) erweiterte sich der Begriff jedoch. Er meint heute auch jegliche das Hören betreffende (Re-)Produktion von Realität und Fiktion mithilfe entsprechender auditiver Medien. So wird zum Beispiel bei der Herstellung von Diashows, Video- oder Spielfilmen vom Vertonen gesprochen, wenn Bilder beim Prozess der (Nach-)Bearbeitung (Mischung, Schnitt, Montage) absichtsvoll mit Sprach-, Musik- oder Geräuschaufnahmen kombiniert werden.

(ii) Im pädagogisch-didaktischen Sinne wird hier unter einer Vertonung das funktionale Zusammenwirken von technischem Gerät (z. B. Schallplattenspieler, CD-Player, Tonbandgerät/Kassettenrecorder, Minidisc-Recorder, Computer mit Soundkarte, Tonbearbeitungsprogramm und CD-Brenner), Trägermaterial (z. B. (un-)bespielte Tonkassette/CD oder MD) und verbal-akustischem Zeichensystem (Sprache, Musik, Klang, Geräusch) verstanden. Als besonderes Strukturmerkmal von Vertonung gilt, dass ein Hörer beim Aneignungsprozess immer auf „seine“ Lebens-, Erfahrungs- und Vorstellungswelt angewiesen ist. Auf Grund der Aufnahme-, Wiedergabe-, Speicher- und Bearbeitungsmöglichkeiten auditiver Medien lassen sich vor allem zwei Formen von Vertonung unterscheiden, die für Lehr-/Lernprozesse im Deutschunterricht bedeutsam sind: Zum einen die von Verlagen oder der phonographischen Industrie vorgefertigten Tonträger (Hörmedien) sowie selbst aufgezeichnete „Hörgegenstände“, die eine auf das Hörbare reduzierte Realität (z. B. Umweltgeräusche, Originaltöne, Gespräche) und Fiktion (z. B. Hörspiel, Theater, Oper) verfügbar machen. Zum anderen eigenständige Vertonungen von Realität und Fiktion, die sich in Lehr-/Lernzusammenhängen auf Grund des praktisch-produktiven Umgangs mit den Handlungsgegenständen Tonbandgerät, Kassetten-, Minidisc-Recorder und Computer ergeben.

Tonträger sind heute ein bedeutsamer Baustein in der Lebens- und Freizeitkultur von Kindern und Jugendlichen (Schill/Baacke, Hgg. 1996). Die ersten Medien, über die Kinder in der Regel selbst verfügen können, sind eigene Tonkassetten,

Lexikon Deutschdidaktik

Band 2
M-Z

Herausgegeben von

Heinz-Jürgen Kliewer / Inge Pohl



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Maximilian Humboldt

Umschlaggestaltung:

Regina Herrmann, Esslingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-8340-0057-4

ISBN-13: 978-3-8340-0057-6

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2006
Printed in Germany – Druck: Apel & Klinger, Kronach

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IV
Hinweise zur Benutzung des Lexikons Deutschdidaktik	VI
Alphabetisches Verzeichnis der Autorinnen und Autoren des Lexikons Deutschdidaktik und deren Siglen	IX
Verzeichnis von Kürzungen in Bibliographien	XII
Verzeichnis von Kürzungen in Texten	XIV
Alphabetischer Lexikonteil Band 1: A–L	1
Alphabetischer Lexikonteil Band 2: M–Z	483
Literaturverzeichnis	837
Stichwortregister	976