

# Literarisches Lesen in der Mediengesellschaft

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs  
Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften  
der Universität Siegen

vorgelegt von  
Yong-Hyun Kim

Siegen  
Feb. 2005

Erstgutachter: Prof. Dr. Gebhard Rusch  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ralf Schnell

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juli 2005  
Internetpublikation der Universität Siegen: urn:nbn:de:hbz:467-1117

Meiner Mutter  
und meiner Familie

„Vertraue auf den Herrn mit deinem ganzen Herzen und stütze dich nicht auf deinen Verstand! Auf all deinen Wegen erkenne nur ihn, dann ebnet er selbst deine Pfade!“  
(Sprüche 3: 5 – 6)

# Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Medienkompetenz und Lesen	
1.1. Einleitung	7
1.2. Medienkompetenz	8
1.3. Exkurs: Der Wissensluft-Ansatz	14
1.4. Zur Medienmündigkeit	16
1.5. Lesen als eine Basisqualifikation für die Entwicklung der Medienkompetenz	21
2. Zur Lese(r)forschung	
2.1. Einleitung	28
2.2. Buchorientierte Leserforschung	31
2.3. Psychologische Leserforschung	33
3. Verstehen und Lesen	
3.1. Einleitung	39
3.2. Verstehen in der Hermeneutik	40
3.2.1. Zu hermeneutischen Positionen	40
3.2.1.1. Schleiermacher	
3.2.1.1.1 Ubiquität des Mißverständnisses	41
3.2.1.1.2. Textverstehen als Nachkonstruktion	42
3.2.1.2. Dilthey: Verstehen als eine Methode / Heidegger: Universalisierung des	

Verstehens	44
3.2.1.3. Gadamer: Universalisierung des Textverstehens	
3.2.1.3.1. Textverstehen als ein hermeneutisches Gespräch	45
3.2.1.3.2. Verstehen als Textverstehen	47
3.2.2. Personenverstehen in der Hermeneutik	50
3.3. Verstehen und Lesen in der konstruktivistischen Hermeneutik	53
3.3.1. Personenverstehen als Fremdzuschreibung des Verstehens	53
3.3.2. Lesen als Selbstzuschreibung des Verstehens	58
3.3.2.1. Zum Textverstehen als einem psychologischen Umgang mit Texten	58
3.3.2.2. Lesen als Selbstzuschreibung des Verstehens	61
4. Literarisches Lesen	
4.1. Kurzer Überblick über Konzeptionen der Literatur	66
4.1.1. Literatur als Bildungsgut	66
4.1.2. Ein erweiterter Literaturbegriff	67
4.1.3. Literatur als Handlung	68
4.2. Zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff	70
4.2.1. Einleitung	70
4.2.2. Zum Bedürfnis nach Literarischer Handlung	71
4.2.3. Auf dem Weg zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff	76
4.3. Literarisches Lesen als ein konstruktivistischer und funktionsorientierter Begriff	83
5. Zur Rezeptionsästhetik	
5.1. Einleitung	90
5.2. Die Abkehr von der Suche nach der Textbedeutung und die Zuwendung zum Leser in der Rezeptionsästhetik	91
5.3. Zur Rolle des Textes	92
5.4. Zum Verstehen eines Andern in der Rezeptionsästhetik	100

6. Vorlesen	
6.1. Einleitung	105
6.2. Zum Umgang mit Büchern im frühen Alter: Vorlesen als eine Vorstufe des Lesenlernens	106
6.3. Zum Vorlesen als Fremd- und Selbstzuschreibung des Verstehens	113
7. Zur parasozialen Interaktion beim Fernsehen	
7.1. Einleitung	120
7.2. Zum Konzept „parasoziale Interaktion“	121
7.3. Zur Rezeption des Konzepts „parasozialer Interaktion“	128
7.4. Zum symbolischen Interaktionismus als Basistheorie der parasozialen Interaktion	131
7.5. Schluß	140
8. „Literarische“ Mediennutzung in der Mediengesellschaft	
8.1. Einleitung	142
8.2. Mediennutzung als medienbezogene Handlung	143
8.3. Medienbezogene Handlungen als Literarische Handlungen	146
8.4. Literarische Mediennutzung und Medienkompetenz	151
9. Schluß	155
10. Literaturverzeichnis	161

## 0. Einleitung

Wir leben in einer Gesellschaft, die stärker denn je von Medien und deren technischen Entwicklung geprägt ist. Dies läßt sich u. a. daran erkennen, daß sowohl unser alltägliches Berufs- als auch unser alltägliches Privatleben eng mit verschiedensten Medien gekoppelt sind. Diese Kopplung erfordert von den Mitgliedern unserer Gesellschaft die Aneignung bestimmter Fähigkeiten zu einer angemessenen und effektiven Mediennutzung, um sich in unserer von Medien geprägten Gesellschaft zurechtfinden zu können. Dies gilt insbesondere auch für die jungen heranwachsenden Generationen. Obwohl es in vielen Fällen so aussieht, als eigneten sich Kinder gerade die *technischen* Fertigkeiten der Mediennutzung weitestgehend ohne fremde Hilfe und auf leichtfertige und spielerische Weise an, bedeutet dies nicht, daß sie sich in einem umfassenden Maß auch zu *kompetenten* Mediennutzern entwickeln. Wir sehen uns also vor die Frage gestellt, wie pädagogische Fördermaßnahmen aussehen müssen, damit Kinder zu kompetenten Mediennutzern heranreifen. Diese Fragestellung taucht in zahlreichen wissenschaftlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen über die Konzepte „Medien-“ und „Leseerziehung“ auf. Dabei ist, trotz der unterschiedlichen Ausrichtungen dieser Debatten, unbestritten, daß das Lesen als eine Basisqualifikation für Medienkompetenz allgemein aufzufassen ist und daher mit besonderer pädagogischer Unterstützung gefördert werden muß. Vor diesem Hintergrund werde ich mich im folgenden mit einer bestimmten Art des Lesens, mit dem Literarischen Lesen, beschäftigen: Ziel ist es, das Literarische Lesen als die Fähigkeit eines Lesers zur Einübung der face-to-face Kommunikation beim Umgang mit schriftlichen Medienangeboten zu spezifizieren und somit darauf aufmerksam zu machen, daß diese spezielle Art des Lesens zur Entwicklung der Medienkompetenz generell beitragen kann und muß.

Die folgende Arbeit besteht inhaltlich gesehen aus vier Teilen. Innerhalb des ersten Teils (Kapitel 1, 2 und 3) werden die Grundlagen für die Bestimmung des Begriffs „Literarisches Lesen“ erarbeitet. Dabei wird versucht, den Begriff der Medienkompetenz um eine soziale Dimension zu erweitern: Medienkompetenz umfaßt gerade auch diejenigen Kommunikationsprozesse, in denen es zu einem ‚Meinungsaustausch‘ zwischen Mediennutzern über das medial Verarbeitete kommt (Kapitel 1). Die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen der Leserforschung ist darauf ausgerichtet, die für die weitere Argumentation maßgeblichen Begriffe von Lesen und Leser zu verdeutlichen (Kapitel 2).

Daran anschließend wird mit Hilfe des Konstruktivismus gezeigt, wie das Lesen als ein Kommunikatbildungsprozeß anläßlich schriftlicher Medienangebote zu bestimmen ist. „Textverstehen“ ist dabei als Kommunikationsvorgang über das Gelesene (Kommunikate) aufzufassen (Kapitel 3). Im zweiten Teil (Kapitel 4) geht es darum, das Literarische Lesen als eine funktionsorientierte Handlung zu definieren. Dies geschieht unter Einbeziehung konstruktivistisch fundierter Konzepte des Verstehens und Lesens. Im dritten Teil (Kapitel 5, 6 und 7) wird das zuvor erarbeitete Konzept Literarisches Lesens anhand spezieller Themen (Rezeptionsästhetik, Vorlesen und parasoziale Interaktion beim Fernsehen) erprobt und weiterführend argumentativ gestützt. Leitend wird dabei wie im vorhergehenden ein konstruktivistisches Verständnis von „Verstehen“ und „Lesen“ sein. Der vierte Teil (Kapitel 8) beschäftigt sich damit, konstruktive Aspekte des Begriffs Literarisches Lesen darzustellen. Dabei wird versucht, den Begriff „Literarisch“ auf unterschiedliche Medienhandlungen zu übertragen, indem vor allem auf die funktionale Analogie zwischen Lesen einerseits und Fernsehen und PC-Nutzung andererseits hingewiesen wird.

Im ersten Kapitel werden zunächst auf der Grundlage unterschiedlicher Bestimmungsversuche des Begriffs „Medienkompetenz“ verschiedene Aspekte dieser Kompetenz aufgezeigt (technische Handhabung, die Fähigkeit zur inhaltlichen Verarbeitung von Medienangeboten und das Konzept sozialbewußter Mediennutzung). In einem zweiten Schritt wird der Begriff der „Medienmündigkeit“ in die Überlegungen zu Medienkompetenz einbezogen, um damit den Begriff der Medienkompetenz um die soziale Dimension, die sich auf das Kommunizieren über das medial Verarbeitete bezieht, zu erweitern. Drittens wird auf die Analogie zwischen dem Vorlesen und Lesen einerseits und den „So-tun-als-ob“-Spielen oder Fiktionsspielen andererseits in der kindlichen Entwicklung der Phantasie hingewiesen. Damit läßt sich das Vorlesen und Lesen sinnvoll als ein imaginäres Spiel mit Medienfiguren auffassen. Aufgrund dieser Überlegungen wird vorgeschlagen, eine bestimmte Art des Lesens zu spezifizieren, mit der die Medienkompetenz gefördert werden kann.

Das zweite Kapitel widmet sich der Auseinandersetzung mit leserbezogenen Forschungsrichtungen, die in eine buchorientierte Leserforschung und in eine psychologische Leserforschung unterteilt werden. Bei der buchorientierten Leserforschung handelt es sich um Untersuchungen zu vielfältigen mit dem Buch verbundenen Handlungen im weitesten Sinne (Kaufen, Verkaufen, Schenken des Buches usw.). Es muß vorangestellt werden, daß eine Erforschung des Lesens und des Lesers im engeren Sinne nicht im Vordergrund dieser

Forschungsrichtung steht. Die psychologische Leserforschung wird als eine Leserforschung dargestellt, die zwar den Leser in der Forschung berücksichtigt, dabei aber von der Annahme einer vom Leser unabhängig existierenden Textinformation ausgeht. In der Auseinandersetzung mit den beiden Forschungsrichtungen wird verdeutlicht, daß das Lesen erstens als eine schriftbezogene Handlung aufzufassen ist und daß dabei zweitens ein neuer Ansatz notwendig wird, wenn man nicht die Annahme unabhängig existierender Textinformationen voraussetzen möchte.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Begriffen „Verstehen“ und „Lesen“. Dafür wird zunächst auf die hermeneutischen Positionen von Friedrich Schleiermacher und Hans-Georg Gadamer eingegangen, um darauf hinzuweisen, daß die hermeneutische Diskussion fast ausschließlich auf das *Textverstehen* ausgerichtet ist. Zweitens wird der Begriff des *Personenverstehens* innerhalb der Hermeneutik rekonstruiert (sofern er denn dort überhaupt thematisiert wird), um zu erläutern, daß dieser Begriff erkenntnistheoretisch betrachtet auf der kognitiven Zugangsmöglichkeit eines Kommunikationsteilnehmers zu einem anderen beruht. Diesem hermeneutischen Begriff des Verstehens wird drittens ein Begriff des Verstehens aus konstruktivistischer Perspektive gegenübergestellt. Letzterer hat den entscheidenden Vorteil, die problematische Annahme besagter Zugangsmöglichkeit eines Kommunikationspartners zu den Gedanken eines anderen nicht zu benötigen. Der radikale Konstruktivismus geht von der Annahme eines operational geschlossenen Systems aus, das auf seine kognitiven Zustände zur Zustandsänderung zurückgreift. Demgemäß faßt Gebhard Rusch das Verstehen als eine Eigenschaft auf, die ein Orientierender einem Orientierten innerhalb einer face-to-face Kommunikation zuschreibt (Fremdzuschreibung des Verstehens).<sup>1</sup>

Daran anknüpfend kann dann dieser Begriff des Verstehens (im Sinne der Fremdzuschreibung des Verstehens) sinnvoll auf das Lesen übertragen werden: Bei gleichen kognitiven Prinzipien sind Situationen denkbar, in denen eine *Simulation* der Fremdzuschreibung des Verstehens erfolgt. Ein Orientierender schreibt sich in dem Fall selbst Verstehen zu, wenn er sich mit den Resultaten seiner kognitiven Arbeit zufrieden gibt (Selbstzuschreibung des Verstehens). An diesen Begriff der Selbstzuschreibung des Verstehens ist der Begriff des Lesens anzuschließen. Dabei wird mitberücksichtigt, daß ein Leser zur Erfüllung seiner eigenen Bedürfnisse und Erwartungen auf eine bestimmte Weise mit schriftlichen Medienangeboten umgeht. Das Verstehen im oben erklärten Sinne muß so gesehen nicht immer stattfinden.

---

<sup>1</sup> Im Gegensatz dazu geht es beim Verstehen im hermeneutischen Sinne um die Suche des Orientierten nach dem von dem Orientierenden *Gemeinten*.



Denn ein Leser kann sich durchaus mit seiner Lektüre zufrieden geben, wenn er keinen Anlaß für eine weiterführende Thematisierung der Ergebnisse seines Leseprozesses sieht. Mit der Unterscheidung zwischen Verstehen und Lesen wird verdeutlicht, daß das Lesen als eine Selbstzuschreibung des Verstehens anläßlich schriftlicher Medienangebote aufzufassen ist, während das Textverstehen als ein Koordinierungsprozeß zu spezifizieren ist, in dem Leser (Plural!) über das Gelesene als die Ergebnisse ihrer Lektüren kommunizieren.

Im vierten Kapitel wird ein funktionsorientierter Begriff des „Literarischen“ erarbeitet, der mit dem im Kapitel 3 erarbeiteten Begriff des Lesens zu verbinden ist. Dazu wird einleitend ein kurzer Überblick über verschiedene in unterschiedlichen Konzeptionen der Literaturwissenschaft vertretene Begriffe von „Literatur“ gegeben. Damit soll die Einführung eines funktionsorientierten Begriffs von „Literatur“ plausibel gemacht werden. Zweitens wird auf die konkreten Bedürfnisse nach Literatur und den Spielcharakter der Literatur (imaginäres Gespräch mit Medienfiguren) eingegangen, um auf entscheidende funktionale Aspekte der Literatur hinzuweisen. Schließlich wird ein funktionsorientierter Literaturbegriff vorgestellt, wobei auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zu Lektüreprozessen bei Jugendlichen und unter Einbezug der „theory of mind“ die funktionalen Aspekte der Literatur noch weiter spezifiziert werden. Diese schrittweise Annäherung an einen funktionsorientierten Begriff der Literatur und des Lesens ergibt, daß das Literarische Lesen als eine Fähigkeit eines Lesers zur Simulation von face-to-face Kommunikationsvorgängen aufzufassen ist. Der Leser erprobt zwischenmenschliche Kommunikationsvorgänge in der fiktiven Welt, ohne dabei Risiken, wie sie im Fall realer und direkter Kommunikation bestehen, eingehen zu müssen. In dieser Hinsicht stellt sich das Literarische Lesen als eine Art von Kommunikation dar, die in entscheidender Weise zu einer Förderung der Medienkompetenz beitragen kann.

Im fünften Kapitel werde ich mich mit der Rezeptionsästhetik auseinandersetzen, die als eine Theorie der Literatur das Lesen und den Leser zwar an zentraler Stelle thematisiert, hinsichtlich ihrer erkenntnistheoretischen Annahmen jedoch gravierende Mängel aufweist. Ziel der Auseinandersetzung ist es, den in Kapitel 4 herausgearbeiteten Begriff des Literarischen Lesens argumentativ zu stützen, indem die erkenntnistheoretischen Unterschiede zwischen dem rezeptionsästhetischen Begriff des Lesens einerseits und dem konstruktivistischen Begriff des Lesens (sowie des Literarischen Lesens) andererseits herausgestellt werden.

Im sechsten Kapitel geht es darum, das Konzept des Literarischen Lesens auf das Vorlesen zu beziehen. Dabei ist das Vorlesen als eine spezielle Art von Interaktion zu bestimmen, bei der

Formen der face-to-face und der nicht-face-to-face Kommunikation miteinander verflochten sind. Dieser besondere Umgang mit schriftlichen Medienangeboten ereignet sich aufgrund der Hilfe der Vorlesenden nahezu simultan. Hinsichtlich der Verstehensprozesse ergibt sich ein Effekt, der für die Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz von zentralem Stellenwert ist: Das Vorlesen bezieht sich sowohl auf die Fremdzuschreibung des Verstehens (zwischen Vorlesenden und Kindern) als auch auf die Selbstzuschreibung des Verstehens (zwischen Kindern und Medienfiguren). Es ist davon auszugehen, daß es hierbei zu prägenden und für die Sozialisation des Kindes entscheidenden Koordinationsprozessen des medial Verarbeiteten kommt. In diesem Kontext muß also betont werden, daß das erfolgreiche Vorlesen in den vor- und außerschulischen Institutionen sowohl zur frühen Leseförderung als auch zur frühen Förderung einer allgemeinen zwischenmenschlichen Kommunikationskompetenz in hohem Maße beiträgt.

Im siebten Kapitel wird ein Phänomen in bezug auf das Fernsehen thematisiert, das schon vor fast 50 Jahren von einigen Wissenschaftlern aufgegriffen wurde und bis heute diskutiert wird: die Parasoziale Interaktion mit Protagonisten beim Fernsehen. Dieses Thema ist im vorliegenden Zusammenhang insofern von Bedeutung, als an ihm aufgezeigt werden kann, daß die Funktion des Literarischen Lesens auch bei Benutzung eines elektronischen Mediums (d. h. beim Umgang mit visuellen und akustischen Medienangeboten) erfüllt werden kann. Um aber eine solche konstruktivistische Interpretation von parasozialer Interaktion beim Fernsehen zu begründen, ist es notwendig sich mit dem ursprünglichen Konzept der parasozialen Interaktion beim Fernsehen auseinanderzusetzen. Dabei werden die erkenntnistheoretischen Grundlagen, auf denen das Konzept basiert, eingehend zu diskutieren sein.

Das achte Kapitel widmet sich dem Versuch darzustellen, wie man unterschiedliche medienbezogene Handlungen (Lesen, Fernsehen, PC-Nutzung usw.) im Hinblick auf den in Kapitel 1 erarbeiteten Begriff der Medienkompetenz miteinander verbinden kann. Dabei geht es zunächst darum, einen speziellen Handlungsmodus beim Literarischen Lesen (die Simulation der face-to-face Kommunikation) auf andere Formen der Mediennutzung wie Fernsehen und PC-Nutzung zu übertragen. Anschließend wird versucht, diese Übertragung in die Überlegungen zur Förderung und Entwicklung der Medienkompetenz mit einzubeziehen, wobei das Vorlesen, das sich sowohl auf die face-to-face Kommunikation zwischen Kindern und Vorlesenden als auch auf die nicht-face-to-face Kommunikation zwischen Kindern und Protagonisten bezieht, als ein Modell für Literarische Mediennutzungen präsentiert wird.

Das Ziel der folgenden Arbeit ist es, einen funktionsorientierten Literaturbegriff vorzustellen, der sich mit einem Begriff des Lesens aus konstruktivistischer Perspektive verbindet: Es wird versucht, Literarisches Lesen als eine schriftbezogene Handlung zu bestimmen, die es einem Leser ermöglicht zwischenmenschliche Kommunikationsvorgänge zu simulieren, ohne daß der betreffende Leser Risiken eingehen muß, die innerhalb realer zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse drohen könnten. Der besondere Stellenwert und die besondere Bedeutung des Literarischen Lesens sind dadurch zu betonen, daß das Literarische Lesen dazu beiträgt, für die soziale Dimension der Medienkompetenz zu sensibilisieren bzw. Kommunikation mit anderen über das medial Verarbeitete einzuüben. In diesem Sinne bietet der funktionsorientierte Literaturbegriff eine bedeutende Perspektive für die Medienpädagogik: Das Literarische Lesen kann und muß nicht nur in die Leseerziehung, sondern auch in die Medienerziehung einbezogen werden, so wie es sich im Verlauf dieser Arbeit herauskristallisieren wird.

# 1. Medienkompetenz und Lesen

## 1.1. Einleitung

Ein kurzer Blick auf die technische Entwicklungsgeschichte der Medien läßt uns über die Frage nachdenken, was aus diesen gesellschaftlichen Änderungen wird. Diese Frage ist hier und dort zu hören, wo die Rede von Medien und deren möglichen Einflüssen auf die Gesellschaft ist. Euphorische oder zweifelnde Stimmen werden um so lauter, je enger sich unser Alltagsleben mit verschiedensten Medien verbindet. Insbesondere sind diese Stimmen nicht zu überhören, wenn man die Diskussionen über mögliche Einflüsse der Medien auf Kinder und Jugendliche verfolgt. Eine endgültige Antwort auf die Frage, ob Medien, besonders elektronische Medien, positive oder negative Einflüsse auf Heranwachsende ausüben, steht zwar noch aus. Es ist jedoch unbestritten, daß Kinder und Jugendliche zusehends in einer stärker mediengeprägten Gesellschaft aufwachsen und dadurch gefordert sind,<sup>2</sup> sich entsprechende Fähigkeiten zur Mediennutzung anzueignen, um ihre Bedürfnisse befriedigen und ihre alltäglichen sowie beruflichen Probleme „effektiver“ lösen zu können.<sup>3</sup> In diesem Kontext wird mehr denn je auf medienbezogene Kompetenzen<sup>4</sup> verwiesen. Das wirft die Frage auf, wie man Medienkompetenz begreifen sollte, und zwar unter Berücksichtigung einer sich verändernden Medienumwelt. Diese Fragestellung gewinnt

---

<sup>2</sup> Damit soll nicht gesagt sein, daß Erwachsene in jedem Fall „medienkompetent“ sind und in der veränderten Mediengesellschaft automatisch zurecht kommen. Hier sind nur Kinder und Jugendliche aus Darstellungsgründen ins Gespräch gebracht.

<sup>3</sup> „Der Nutzer wird in einem heute schwer vorstellbaren Umfang genötigt, für ein Medien-System kompetent und fähig zu sein, das viele ganz alltägliche Lebensvollzüge betrifft oder auch einfach gegenwärtige ersetzt, das alltägliche Bedürfnisse, alte und neu geschaffene, befriedigt - oder auch nicht. Im Kontext solcher Entwicklungen bekommt der angemessene Umgang mit Medien aller Art eine zentrale Bedeutung. Medienkompetenz, keineswegs eingeschränkt auf Fernsehen, wird die Schlüsselkompetenz bei der Bewältigung kleinster wie größter Lebensfragen, individueller wie sozialer Prozesse. Die Art und die Qualität des Medienumgangs entscheiden über die gesellschaftliche Stellung des einzelnen ebenso wie über seine Einstellung zur Gesellschaft“ (Schneider, Norbert: Der Erwerb von Medienkompetenz – eine Aufgabe der Kulturpolitik. In: von Rein, Antje (Hrsg.) (1996a): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1996, S. 43 – 44).

<sup>4</sup> Medienbezogene Kompetenzen beziehen sich dabei auf Handlungen, die auf Medien wie das Buch, das Radio, das Fernsehen und den Computer ausgerichtet sind, die aber in der face-to-face Kommunikation nicht gefordert sind. Im folgenden werden solche medienbezogenen Handlungen auch als Medienkompetenzen bezeichnet.

insofern an Bedeutung, als sie uns für die sozialen und pädagogischen Probleme und Aufgaben bezüglich der Mediennutzung sensibilisiert.

Vor dem Hintergrund dieses Fragenkomplexes werde ich mich im folgenden mit dem Begriff der Medienkompetenz beschäftigen. Dabei werden zunächst verschiedene Bestimmungsversuche des Begriffs vorgestellt, um somit zu zeigen, worauf sich der Begriff der Medienkompetenz bezieht (1.2.). Dieser Begriff läßt sich durch den Kompetenzbegriff, wie er von Dieter Baacke vorgeschlagen wird, sinnvoll ergänzen, da somit auf die gesellschaftliche Verantwortung für die Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz hingewiesen werden kann. In einem Exkurs (1.3.) wird der Wissenskluft-Ansatz besprochen, um deutlich zu machen, daß sich die Medienkompetenz sowohl individuell als auch sozial bedingt entwickelt. Im zweiten Abschnitt (1.4.) geht es darum, mit dem Begriff der Medienmündigkeit den Begriff der Medienkompetenz um eine soziale Komponente zu erweitern, sozial im Sinne einer Kommunikation über Resultate der Mediennutzung. Der dritte Abschnitt (1.5.) beschäftigt sich mit der Frage nach dem Lesen als einer Basisfähigkeit für die Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz. Ziel ist es, den in den vorhergehenden Abschnitten erarbeiteten Begriff der Medienkompetenz auf das Lesen zu beziehen.

## **1.2. Medienkompetenz**

In diesem Abschnitt werde ich mich zunächst mit zwei Bestimmungsversuchen des Begriffs „Medienkompetenz“ beschäftigen. Mit diesen Bestimmungsversuchen können verschiedene Aspekte der Medienkompetenz hinsichtlich individueller Mediennutzungsweisen verdeutlicht werden. Darauf folgt der Versuch, den Begriff der Medienkompetenz mit Baackes Kompetenzbegriff zu ergänzen. Denn wenn man den Kompetenzbegriff von Baacke auf den Begriff der Medienkompetenz bezieht, dann werden die gesellschaftlichen Aspekte der Medienkompetenz stärker betont, die bei einer ausschließlichen Orientierung auf die individuelle Mediennutzung verborgen bleiben.

Peter Winterhoff-Spurk unterscheidet zwischen den „klassischen Massenmedien (Zeitung, Hörfunk und Fernsehen)“ und „den neuen Informationstechnologien (PC und Internet mit

allen technischen Ergänzungen)<sup>5</sup>. Unter dem Oberbegriff „Kommunikationskompetenz“ faßt er „Informationskompetenz (Kompetenz zum Umgang mit Informationstechnologien)“ und „Medienkompetenz (Kompetenz zum Umgang mit Massenmedien)“ zusammen, wobei sich jede Teilkompetenz auf „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ bezieht. Aus dieser Gliederung ergeben sich sechs Aspekte der Kommunikationskompetenz: Technische Informations- und Medienkompetenz (technische Handhabung der Informations- und Massenmedien), selbstbezogene Informations- und Medienkompetenz (die Fähigkeit zur reflexiven und selektiven Benutzung der Medien) und soziale Informations- und Medienkompetenz (Erfassen der sozialen Aspekte der Medien, z. B. Medienwirkung und Mediennutzung) (Winterhoff-Spurk, P., 1997, S. 183 - 184).<sup>6</sup>

Hermann Buschmeyer erörtert Medienkompetenz anhand der Fragestellung, wie sie durch Erziehung vermittelt und entwickelt werden kann.<sup>7</sup> Dabei stellt er ein heuristisches Modell der „Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz durch Fortbildung“ vor, in dem verschiedene mit der Medienbildung zusammenhängende Elemente berücksichtigt werden.<sup>8</sup> Die Medienkompetenz bezieht sich nach Buschmeyer bzw. dessen Modellvorstellung auf die Fähigkeit, sachgerecht, selbst- sowie sozialverantwortlich, kreativ und kritisch mit den Medien umzugehen. Er zeigt also verschiedene Aspekte der individuellen Mediennutzung auf, wie die technische Fertigkeit, die Verarbeitung der Medienbotschaften, das Wissen über das Mediensystem und die Medienwirkung sowie die „Befähigung zum Einsatz von Medien, insbesondere zum öffentlichen Einmischen mittels Medien“ (ebd. S. 26).

Die in den beiden Bestimmungsversuchen vorgestellten Begriffe von Medienkompetenz zeigen folgende Gemeinsamkeiten: Erstens, die Begriffe verweisen vor dem Hintergrund der

---

<sup>5</sup> Winterhoff-Spurk, Peter: Medienkompetenz: Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft? Medienpsychologie Jg. 9, H. 3, 1997, S. 182 - 190. Hier, S. 182.

<sup>6</sup> Die von Winterhoff-Spurk vorgenommene Unterscheidung der Medienarten dient zwar dazu die den einzelnen Medien entsprechenden Fähigkeiten deutlich zu machen, sie führt m. E. aber zu einer überflüssigen Teilung der Kompetenz. Zugleich ist es auch fraglich, ob die Informationstechnologien keine Massenmedien sind.

<sup>7</sup> Buschmeyer, Hermann: Medienkompetenz durch Fortbildung. Aus der Arbeit des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (Nordrhein-Westfalen), medien praktisch 2/1996, S. 26 - 32.

<sup>8</sup> Folgende Aspekte werden besprochen: „Medienarten“, „Dimensionen von Medienkompetenz“, „Aktivitätsformen der medial vermittelten Kommunikation“, „Kriterien der Mediennutzung“, „Gegenstände der Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz“, „Adressatinnen der Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz“, „Situationen der Medienkommunikation“ und „Ziele der Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz“ (Buschmeyer, H., 1996, S. 26).

Entwicklung der Informationstechnologie auf die technische Handhabung der Medien. Zweitens, sie beziehen die Fähigkeiten zur aktiven sowie selektiven Mediennutzung und inhaltlichen Verarbeitung der Medienangebote mit ein. Drittens wird in beiden Bestimmungsversuchen eine kritische, reflexive und verantwortungsbewußte Haltung gegenüber der Medienentwicklung und dem Mediensystem mitberücksichtigt. Es wird deutlich, daß in beiden Bestimmungsversuchen die individuellen Aspekte der Medienkompetenz stark im Vordergrund stehen.

Die von Dieter Baacke vorgenommene Verbindung eines allgemeinen Kompetenzbegriffs mit dem Konzept der Medienkompetenz hat demgegenüber den Vorteil, daß sie es erlaubt auch die gesellschaftlichen Aspekte der Medienkompetenz einzubeziehen. Daher sollen im folgenden die Überlegungen Baackes vorgestellt werden.

Bevor Baacke sich genauer mit dem Kompetenzbegriff auseinandersetzt, geht er auf den Bedeutungswandel des Ausdrucks Medienkompetenz ein, der sich im Zeitraum der 60er und 70er Jahre ereignete. Mithin zeigt er unterschiedliche Kontexte auf, in denen Diskussionen über den Begriff der Medienkompetenz stattgefunden haben. Bis Ende der 60er bzw. Anfang der 70er Jahre dominiert nach Baacke die Ansicht, Massenmedien seien eine Gefahr für Kinder und Jugendliche sowie für deren Sozialisation. Mit dieser Ansicht schien eine bewahrpädagogische Grundhaltung zur Lösung der Medienprobleme angebracht. Erst in den 70er Jahren wird die Pädagogik angesichts der raschen Verbreitung und zunehmenden Bedeutung der Medien, insbesondere des Fernsehens dazu aufgefordert, sich mit möglichen Einflüssen der Medien auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wird in Anlehnung an die kritische Theorie der Frankfurter Schule eine ideologiekritische Pädagogik entwickelt. Durch diese theoretischen Diskussionen über Medien und deren Wirkung wird, so Baacke, der Anschluß der Pädagogik an sozialwissenschaftliche Debatten ermöglicht: Dank kritischer Gesellschaftsanalyse und kritischer Theorie der Medien<sup>9</sup> können Pädagogen ihre Ziele nicht nur in ihren Überlegungen zur individuellen Mediennutzung, sondern auch in einer Sensibilisierung des sozialen und kritischen Bewußtseins für die Mediennutzung sehen.

Im annähernd gleichen Zeitraum entsteht Baacke zufolge neben der ideologiekritischen auch eine handlungsorientierte Pädagogik, „die an die Stelle des ‚Medienrezipienten‘ die ‚Medien-

---

<sup>9</sup> Eine solche Theorie verlangt eine kritische Reflexion über die hinter dem (vor allem durch Medien vermittelten) Schein versteckten Ideologien in der spätkapitalistischen Gesellschaft.

Nutzer‘ setzt‘.<sup>10</sup> Dabei wird „Mediennutzung“ nicht nur als „Rezeption produzierter Botschaften“, sondern auch als Möglichkeiten zur Darstellung eigener Interessen aufgefaßt. Dank solcher veränderten Sichtweisen auf die Medien kann sich die Medienpädagogik mit der Frage beschäftigen, wie man produktiv oder sinnvoll mit Medien umgehen kann.<sup>11</sup> Diese kurze historische Darstellung, in der der Medienkompetenzbegriff sowohl im sozialwissenschaftlichen Kontext als auch nutzerbezogen (handlungsorientiert) erscheint, dient Baacke als Ausgangspunkt für seine Überlegungen.

Er geht zunächst davon aus, daß „Medienkompetenz“ als *eine* menschliche Kompetenz unter vielen anderen zu betrachten ist. Er stellt also menschliche Kompetenzen im allgemeinen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, nicht die Medien und deren Nutzung. Ausgehend von diesem Standpunkt, faßt er theoretische Ansätze der Kompetenzdiskurses zusammen, um schließlich die Forderung nach der Förderung der Medienkompetenz zu verstärken.<sup>12</sup>

Für Baacke stellt sich der Zusammenhang zwischen Kompetenz einerseits und Erziehung und Bildung andererseits folgendermaßen dar: Erziehung ist nach Baackes Erklärung durch „im Idealfall pädagogischprofessionelle Handlungsakte in systematischen Zielkontexten“ bestimmt, während Bildung eher subjektbezogen ist, d. h. Bildung umfaßt den subjektiven Bereich, der nach oder trotz der Erziehungsakte individuell „unverfügbar bleibt“. Er unterscheidet dabei zwischen Erziehung als einem institutionellen Bereich und Bildung als kulturellem Lebensraum. Kompetenz umfaßt nach Baacke Erziehung und Bildung. Die Kompetenz ist also als etwas Allgemeineres aufzufassen, worauf Erziehung und Bildung

---

<sup>10</sup> Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1996, S. 112 – 124. Hier, S. 113.

<sup>11</sup> „Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden. Geprüft wird nun die gesamte Medien-Entwicklung unter der medienpädagogischen Leitfrage, inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschließen, ästhetische Erfahrungen erweitern und schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln“ (Baacke, D., 1996, S. 113 - 114).

<sup>12</sup> Baacke sieht zwischen Kompetenz einerseits und Förderung andererseits keinen Widerspruch, denn: „Dieser Sprachgebrauch (im Sinne davon, daß die Forderung nach der Förderung der Medienkompetenz heute durch „eine pragmatische Wendung“ verdeckt wird. Y. H. K.) ist zulässig und widerspricht keineswegs dem, was ‚Kompetenz‘ meint: freilich wird eher auf die Performanz-Ebene abgehoben (das konkrete Handeln und Verhalten), während die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen“ (Baacke, D., 1996, S. 114 - 115).



konvergieren.<sup>13</sup> Mit dieser Auffassung ist der Kompetenz eine grundsätzliche Eigenschaft des Menschen zugeschrieben. Der Mensch ist dank der Kompetenz in der Lage, sprechen, kommunizieren, mit Medien umgehen usw. zu lernen und das damit Erfahrene auf weitere Handlungen anzuwenden.<sup>14</sup> Von diesem Kompetenzbegriff ausgehend, befaßt sich Baacke mit der Frage nach der Bildung von Kompetenz.

Baacke zieht Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fächern heran, um auf vielfältige Aspekte der Kompetenz aufmerksam zu machen und damit zu verdeutlichen, daß der Begriff der Kompetenz nur in einer interdisziplinären Herangehensweise erfaßt werden kann. Mit Noam Chomsky bzw. dessen universellen Grammatik, wonach die Menschen „potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen“, weist Baacke darauf hin, daß die Menschen mit grundlegenden Fähigkeiten zum Ausdruck verschiedener Gedanken biologisch ausgestattet sind. Trotz dieser biologischen Ausstattung, so Baacke, muß das biologisch angelegte Sprachvermögen in entsprechenden kommunikativen Situationen entwickelt werden. Baacke führt auch Jean Piaget an, um darzulegen, daß Kinder über verschiedene Entwicklungsphasen zu Individuen heranwachsen, die über die Fähigkeit zur Konstruktion von Wirklichkeit und über die Fähigkeit zur abstrakten Generalisierung verfügen. Baacke versucht jedoch die Ansicht Piagets zu ergänzen, indem er darauf hinweist, daß sich der Mensch nicht nur „phasenweise“ oder „altersgemäß“ entwickelt, sondern zudem in der Lage ist, nach Alternativen zu suchen und sich zu „verbessern“. Damit betont Baacke die Rolle pädagogischer Maßnahmen.

„Es handelt sich um nachträgliche Re-Konstruktionen. Gerade pädagogisches Denken und Handeln ist darauf gerichtet, menschliches Leben und die darin eingebundene Entwicklung nicht als ‚Schicksal‘ zu verstehen, sondern durch Prävention und Intervention auch in der Entwicklung angelegte Strukturen, wenn sie mißlingen, soweit es nur geht zu beeinflussen und zu korrigieren (über Erziehungs- wie Bildungsprozesse)“ (Baacke, D., 1999, S. 33).

---

<sup>13</sup> Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, 1999, S. 31 – 35. Hier, S. 32.

<sup>14</sup> „„Medienkompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘ und ‚Handlungskompetenz‘ sind die Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf ‚Kompetenz‘ eines gemeinsam: daß der Mensch ein *kompetentes Lebewesen* sei. Diese Grundtatsache muß dann auseinandergefaltet und bearbeitet werden. Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer beeinflussen“ (Baacke, D., 1999, S. 32. Hervorhebung i. O.).

Mit der Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Aspekte hebt Baacke also Entwicklungsprozesse der Kompetenz und deren Bedeutung hervor. Die Relevanz dieser Prozesse kann mit Pierre Bourdieu bzw. dessen Habitusbegriff noch verdeutlicht werden. Nach Baackes Erklärung stellt der Habitus „ein System von Mustern“ dar, „die der Mensch verinnerlicht hat und die es ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen“ (Baacke, D., 1999, S. 7). Das heißt, daß Kompetenz sich nur unter dem Einfluß von angemessenen Erziehungs- und Bildungsprozessen vollständig entfalten kann. Allerdings spielen soziale Herkunft und formale Bildung in der Ausbildung des „variantenreichen“ Habitus eine entscheidende Rolle. Dieses „Kapital“ (Bourdieu) von Herkunft und Bildung ist auf die unterschiedlichen sozialen Klassen ungleich verteilt, woraus sich für Baacke wesentliche soziale Aspekte der Kompetenz ergeben.<sup>15</sup> Aufgrund der vorangestellten biologischen, entwicklungspsychologischen und soziologischen Aspekte des Kompetenzbegriffs skizziert Baacke ein Menschenbild, „das es erlaubt, die Komplexität eines menschlichen Lebewesens einigermaßen sachgerecht abzubilden“ (Baacke, D., 1999, S. 34). Genau dieses Menschenbild ist nach Baacke auch im Fall medienbezogener Kompetenzen anzuwenden. Das heißt, Entfaltung, Förderung und Entwicklung sind in die Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz einzubeziehen, so daß gesellschaftliche sowie pädagogische Aufgaben bei allen sozialen Mitgliedern beachtet werden.

Im vorhergehenden wurden zunächst zwei Bestimmungsversuche von Medienkompetenz vorgestellt. Auf diese Weise wurden verschiedene Aspekte der Medienkompetenz aufgeführt, wie die technische Handhabung der Medien, die inhaltliche Verarbeitung der Medienangebote und eine kritische sowie verantwortungsbewußte Haltung gegenüber Medien. Daran anschließend habe ich Baackes Kompetenzkonzept rekapituliert, wobei verschiedene (biologische, entwicklungspsychologische und soziologische) Perspektiven der Kompetenz skizziert wurden. Es zeigte sich, daß die Mediennutzer und die gesellschaftliche Verantwortung für die Förderung und Entwicklung der Medienkompetenz stärker zu berücksichtigen sind: Unsere Gesellschaft sieht sich vor die Frage gestellt, wie Medienkompetenz als *eine* medienbezogene Kompetenz gefördert werden kann, und zwar sozialgerecht. In der Diskussion über den Begriff der Medienkompetenz muß sowohl auf die

---

<sup>15</sup> Als ein Beispiel dafür führt Baacke „die Wissenskluft-Hypothese“ an, auf die ich im Exkurs zurückkommen werde.

Frage nach einer kompetenten Mediennutzung als auch auf die Frage nach der Chancengleichheit eingegangen werden.

### **1.3. Exkurs: Der Wissensluft-Ansatz**

Im Zusammenhang mit „Medienkompetenz“ wird das Thema soziale Ungleichheit bezüglich der Medien in die Diskussion gebracht, so insbesondere durch den sogenannten Wissensluft-Ansatz. Die Hypothese einer wachsenden Wissensluft von Tichenor, Donohue und Olien lautet wie folgt:

„Wenn der Informationszufluß von den Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischem Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so daß die Wissensluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“.<sup>16</sup>

Der Wissensluft-Ansatz setzt sich mit den Fragen auseinander, warum medienvermittelte Informationen in den verschiedenen Bevölkerungsteilen unterschiedlich bzw. ungleich zugänglich sind und verarbeitet werden, und warum sich diese Disparität angesichts des zunehmenden Informationsflusses nicht verkleinert, sondern eher vergrößert. Bei diesem Ansatz wird die Aufmerksamkeit vor allem auf die soziale Struktur gelenkt<sup>17</sup>: Der ungleiche Umgang der Mediennutzer mit den Medien und den Medienangeboten wird auf die sozial geschichtete Struktur, besonders den formalen Bildungsgrad, zurückgeführt. Die soziale Schicht mit höherem Bildungsstand und damit besserer Lesefähigkeit habe einen deutlichen Vorteil hinsichtlich Mediennutzung und Informationsverarbeitung gegenüber der Schicht mit niedrigerem Bildungsstand. Während es bei der ursprünglichen Hypothese hauptsächlich um den Zusammenhang von (formalem) Bildungsstand einerseits und dem Zugang zu

---

<sup>16</sup> Saxer, Ulrich: Medienverhalten und Wissensstand – zur Hypothese der wachsenden Wissensluft. In: Deutsche Lesegesellschaft E.V. „Buch und Lesen“, 1978, S. 35 - 36.

<sup>17</sup> Bonfadelli, Heinz: Die Wissensluftforschung. In: Schenk, Michael (Hrsg.): Medienwirkungsforschung, C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1987, S. 305 - 323. Hier, S. 307. Bonfadelli, Heinz: Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven, UVK Medien, Konstanz, 1999, S. 238 - 239.

Informationen und deren Verarbeitung andererseits ging,<sup>18</sup> modifiziert Heinz Bonfadelli die Ausgangshypothese durch zusätzliche „intervenierende Faktoren“ (Bonfadelli, H. 1987, S. 310 - 311): Es wird geprüft, ob häufige Berichterstattung ungleiche Wissensverteilung kompensiert, ob die Nutzung unterschiedlicher Medien (die Bevorzugung der Printmedien oder des Fernsehens) zur Disparität des Wissens beiträgt, wie groß der Einfluß des Zeitfaktors auf die Wissensaneignung ist und an welchem Ort (Groß- vs. Kleinstadt) welches Thema (örtliche Betroffenheit) von den Mediennutzern ohne großen Unterschied aufgenommen wird. Ferner werden verschiedene Aspekte untersucht, die die Rezipienten selbst betreffen: Motivation, individuelle Themenbetroffenheit, Wissensgrad (oberflächliches Themenwissen/genauere Kenntnis von Hintergrund und Struktur), unterschiedliche Wissenskonzepte (politisches oder normatives/funktionsbezogenes Wissen) und Ausgleichsmöglichkeiten der Wissenskluft durch nicht-medienbezogene Aktivitäten wie z. B. soziale Kontakte.<sup>19</sup>

Parallel zum Wechsel bzw. zur Modifikation der Ausgangshypothese des Wissenskluft-Ansatzes ist ein Wechsel des zugrundegelegten Wissensbegriffs erfolgt (Bonfadelli, H., 1987, S. 312). Mit dem veränderten Wissensbegriff hat man versucht, stärker auf den konkreten Rezipienten und seine individuelle Bedürfnisbefriedigung einzugehen. Der Begriff des Wissens, wie er in der ursprünglichen Hypothese angelegt wurde, bezieht sich vor allem auf politisch relevante oder für wichtig gehaltene Informationen und wird als normativ aufgefaßt. Unter diesen Kriterien ist das Wissen unterprivilegierter Schichten als defizitär (ungenügend und verbesserungsbedürftig) einzustufen. Wenn man aber dem Mediennutzer die Fähigkeit zugesteht, gemäß seiner eigenen Bedürfnisse und Motivationen mit Medienangeboten umzugehen und auf diese Weise alltägliche Probleme zu bewältigen, dann ist dieses Wissen nicht mehr als defizitär, sondern als differenziert zu begreifen. Diese Neubestimmung des Wissensbegriffs ist m. E. zu berücksichtigen, allerdings mit folgender Einschränkung: Der normative Wissensbegriff kann zwar durch die Einführung von differenziertem Wissen relativiert werden, aber die sozial relevante Frage bleibt weiterhin unbeantwortet, ob die differenzierte Mediennutzung und Informationsverarbeitung bei der Mediennutzung

---

<sup>18</sup> Die Mediennutzer mit höherem Bildungsstand verfügen über bessere Lesefähigkeiten und haben damit einen leichteren Zugang zu den Printmedien. Sie besitzen ein umfangreicheres Vorwissen (durch Bildung), das es ihnen ermöglicht, Informationen sensibilisiert und motiviert aufzunehmen. Ihnen gelingt es auch, durch bessere interpersonale Kommunikation Wissen zu vertiefen und zu erweitern.

<sup>19</sup> Bonfadelli, Heinz, 1987, S. 311 - 312. Saxer, Ulrich: Wissensklassen durch Massenmedien? In: Fröhlich, Werner/Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Fischer Taschenbuch, F. a. M., 1988, S. 145 - 150.

gesellschaftlich oder strukturell bedingt sind, und was dagegen getan werden sollte, wenn dem so ist. Diese Fragestellung macht die zukünftigen Aufgaben der für Medienerziehung zuständigen Institutionen und Personen deutlich: Bei der Diskussion über Ungleichheiten angesichts der Medienkompetenz muß sowohl die finanzielle und technische Zugangsmöglichkeit zu neuen Medien als auch die individuelle Fähigkeit zur Mediennutzung und deren Förderung in Betracht gezogen und besprochen werden.

Vorliegende Arbeit geht weniger auf strukturelle Probleme als auf das Handeln der Mediennutzer ein. Mit dieser Einschränkung werden die Fragen nicht aus den Augen verloren, wer (Familie, Schule und andere Institutionen) was (z. B. finanzielle Hilfe zur Erleichterung des Medienzugangs) tun sollte.

#### **1.4. Zur Medienmündigkeit**

Im vorigen Abschnitt (1.2.) habe ich zunächst versucht einzelne Aspekte der Medienkompetenz zu verdeutlichen und dann durch die Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff von Baacke die gesellschaftliche Verantwortung für die Förderung der Medienkompetenz hervorzuheben. In diesem Abschnitt geht es darum, das Konzept der Medienkompetenz noch weiter zu ergänzen. Das Konzept der Medienkompetenz ist erst dann vollständig erfaßt, wenn in ihm sowohl eine kommunikative Kompetenz (face-to-face-Kommunikation) als auch die Einsicht in die Medienwirklichkeit als subjektabhängige Wirklichkeit mitgedacht wird. Die Medienkompetenz, die sich auf Fähigkeiten zum technischen, inhaltlichen und sozialbewußten Umgang mit Medien und Medienangeboten bezieht, muß durch die Einbeziehung einer kommunikativen Kompetenz erweitert werden.<sup>20</sup>

Von der Annahme ausgehend, daß Mediennutzer aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Medien(nutzung) ihre Bedürfnisse befriedigen, werde ich im folgenden versuchen, mit Klaus

---

<sup>20</sup> „Indem wir ‚Medien‘ zwar als in der modernen Gesellschaft wichtiges Kommunikationsmedium erfahren, dürfen wir doch nicht davon absehen, daß kommunikative Akte auch in Face-to-face-Situationen, live und in direkter Begegnung, über Sprache und Sprechen, Sich-Anschauen, Sich-Berühren etc. stattfinden, kurz: ‚Medienkompetenz‘ ist eine Besonderung technisch-elektronisch organisierter Kommunikationsverhältnisse, denen aber andere historisch vorausgehen oder diese eng begleiten“ (Baacke, D., 1999, S. 32. Hervorhebung von Y. H. K.).

Boeckmann auf die Medienkompetenz, er spricht von der Medienmündigkeit, einzugehen. Boeckmann betrachtet es vor allem als erforderlich, „über die Grundlegung der Medienerziehung nachzudenken“<sup>21</sup> und ihre Ziele neu zu bestimmen. Denn Boeckmann sieht eine deutliche Kluft zwischen dem Konzept der Medienpädagogik auf der einen Seite und den Vorstellungen und Einstellungen der mediengeübten Heranwachsenden auf der anderen Seite.

„Diese Beobachtungen führten uns zur Überlegung, daß die Pioniere der Medienerziehung, als Angehörige einer Generation, die dem Anprall der massenmedialen Explosion unvorbereitet ausgesetzt war, ihren persönlichen ‚Kulturschock‘ und den Widerspruch der medialen Einflüsse zum schulischen Bildungsideal zu Ausgangspunkten des medienpädagogischen Handelns gemacht haben. Ihre eigenen Versuche, die neuen Phänomene mit dem überlieferten Lebens- und Bildungskontext in Einklang zu bringen, wurden direkt und ohne Umwege zum Gegenstand des Unterrichtes“ (Boeckmann, K. 1994, S. 34).

Vor diesem Hintergrund zielt seine Arbeit darauf, ein Modell des mündigen Medienumgangs aufzustellen. Dabei steht die innere (mentale) Auseinandersetzung der Mediennutzer mit den Medien und den Medienangeboten im Mittelpunkt. Das läßt sich an Boeckmanns Grundeinsichten der Medienmündigkeit deutlich erkennen, bei denen es um „komplexe kognitive, emotionale und pragmatische Dispositionen“ geht, „die in medienbezogene Handlungen und Entscheidungen eingehen“ (ebd. S. 35).<sup>22</sup> Boeckmann bezieht verschiedene Aspekte des Medienumgangs mit ein (ebd. S. 35): Erstens unterscheidet er zwischen dem direkten (face-to-face) Gespräch und der Kommunikation mit Hilfe von Massenmedien, wobei letztere als „Ergänzung und Bereicherung“ aufgefaßt wird. Zweitens geht Boeckmann auf die Medienproduktion und die Medienrezeption ein, wobei es darum geht zu erkennen, daß medienbezogene Handlungen (sowohl in der Medienproduktion als auch der Medienrezeption) selektiv und subjektabhängig durchgeführt werden und es daher unmöglich ist, zu objektiven Informationen zu gelangen. Drittens müssen denkbare Einflüsse der Massenmedien auf die Medienrezeption und politische Manipulationsmöglichkeiten durch die

---

<sup>21</sup> Boeckmann, Klaus: Thema: „Medienmündigkeit“ (1) Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung, *medien praktisch*, 4/94, S. 34 - 37. Hier, S. 34.

<sup>22</sup> „Wer den Sinn der Medienerziehung darin sieht, zum ‚guten Film‘ zu führen, eine ‚verantwortliche‘ Programmauswahl zu fördern oder das Lesen gegenüber dem Fernsehen zu bevorzugen, tut sicherlich Gutes, aber geht am Eigentlichen der Medienerziehung vorbei“ (ebd. S. 35). Man sieht in diesem Zitat den deutlichen Unterschied zwischen einer konventionellen Medienerziehung und der sich an innerer Auseinandersetzung orientierenden Medienerziehung, wie sie von Boeckmann vorgeschlagen wird.

Massenmedien erkannt und reflektiert werden. Dies beinhaltet auch die aktive politische Teilnahme mit Hilfe von Medien. Schließlich müssen die Medienprodukte als ein Teil der Kultur anerkannt und gewertet werden (wir leben mit Medien und gestalten unser Leben mit ihnen).

Den mündigen Mediennutzern werden die oben genannten Fähigkeiten zum Umgang mit Medien zugeschrieben. Das bedeutet allerdings nicht, daß ein mündiger Mediennutzer diese ständig abrufen muß, vielmehr handelt es sich um „eine grundsätzliche Fähigkeit und Bereitschaft, die zumeist implizit, nur gelegentlich explizit mit der Mediennutzung einhergeht“ (ebd. S. 36). Ein mündiger Mediennutzer verfügt grundsätzlich über die Fähigkeiten seinen Bedürfnissen entsprechend und bewußt mit Medien umzugehen. Dabei verfolgt ihn nicht sofort sein schlechtes Gewissen, „wenn er einen Fernsehkrimi oder eine Seifenoper ansieht, wie es viele Bildungsbürger tun“ (ebd. S. 36). Trotzdem ist er in der Lage, erstens sich der Subjektabhängigkeit der Medienwirklichkeit gewahr zu werden und zweitens die Medienangebote aktiv zu verarbeiten und später darüber zu kommunizieren.

Boeckmanns Überlegungen bezüglich der Medienerziehung münden in eine empirische Studie zur Ermittlung dessen, was die Jugendlichen ohne pädagogische Hilfe aus ihrem Umgang mit Medien erlernen oder erwerben können. Aus den Interviews mit dreizehn- bis fünfzehnjährigen Schülern, von denen jeder durchschnittlich ungefähr 5.000 Stunden seines bisherigen Lebens mit Fernsehen verbracht hat, ergibt sich, daß die Jugendlichen zwar gute Kenntnisse von den Massenmedien und unterschiedliche Medienerfahrungen erlangen (Boeckmann, K., 1994, S. 36), daß sie aber nicht in der Lage sind, sich einen Zugang zur Tiefenschicht sowohl der Medienproduktion als auch der Medienrezeption zu verschaffen bzw. die Subjektabhängigkeit der Medienwirklichkeit zu durchschauen.<sup>23</sup> Zugleich gibt Boeckmann zwei Gründe an, warum ihnen diese Fähigkeiten fehlen: Die Medien erscheinen den Jugendlichen erstens als übergeordnete Institutionen (ebd. S. 36), die objektive Information und Wirklichkeit vermitteln. Zweitens sind die Jugendlichen ihrerseits fest von

---

<sup>23</sup> „Einerseits sehen die Jugendlichen völlig klar, daß Themen in verschiedenen Medien unterschiedlich dargestellt werden. Andererseits sind z. B. Bilder für sie quasi objektiv; es ist ihrem Denken fern, daß jede Art von Bild, aber auch jeder Text, nur eine mögliche Dar-Stellung mit einer darin eingelassenen subjektiven Sicht ist. Einerseits ist ihnen klar, daß die Medien wirtschaftliche Interessen verfolgen und daß es politische Tendenzen in ihnen gibt. Andererseits ist ihnen die Vorstellung völlig fremd, daß die Darstellungen selbst von Interessen der Kommunikatoren durchwachsen sein könnten. Im Sinne unseres Konzeptes fehlen also wesentliche Komponenten der Medienmündigkeit“ (ebd. S. 36).

dem Vorhandensein einer objektiven Wirklichkeit und deren Darstellbarkeit überzeugt.<sup>24</sup> Aufgrund dieser Ergebnisse kann man feststellen, daß Medienfertigkeit und Medienkompetenz im engeren Sinne aus dem natürlichen Medienumgang (ohne direkte pädagogische Hilfe) zu gewissen Teilen erworben werden können, aber nicht die hier im Vordergrund stehende Medienmündigkeit.<sup>25</sup> Unter dieser Voraussetzung muß die Medienmündigkeit medienerzieherisch stärker gefördert und gefordert werden.<sup>26</sup> Das bedeutet, daß die Medienerziehung ihre Aufgabe erweitert sehen muß, nämlich von der Lehre technischer Fähigkeiten über die Verbesserung der Fähigkeit zur inhaltlichen Verarbeitung bis hin zur Bildung des mündigen Umgangs mit Medien bzw. bis zur Vermittlung von grundlegenden Einsichten in die Eigenschaften der Medienwirklichkeit.

Neben der Subjektabhängigkeit der Medienwirklichkeit führt Boeckmann eine soziale Dimension in die Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz bzw. der Medienmündigkeit ein. Er will damit zeigen, daß Medienkompetenz nur durch die Kommunikation über das medial Rezipierte (das Gelesene, das Ferngesehene usw.) vollständig entwickelt werden kann.

„Als mündig im wahrsten Sinne des Wortes ist aber nur jemand anzusehen, der über seine Reflexionen auch sprechen kann, der sein persönliches Medienhandeln erklären, begründen und beurteilen kann. *Denn nur durch das Darüber-Sprechen gewinnt seine Reflexion eine soziale Perspektive, nur dadurch kann er*

---

<sup>24</sup> Boeckmann weist auch darauf hin, daß diese Vorstellung einer objektiven Wahrheit erstens durch die Medien selbst, die „ihre Sichtweise der Welt als die angemessene“ darstellen und sich auch als „die offizösen Verwalter der ‚wichtigen‘ Informationen verkaufen“ (ebd. S. 37), unterstützt wird. Zweitens wird sie gestützt durch den öffentlichen Diskurs, mit dem der Eindruck bei den Schülern erweckt wird, „die Medien spiegeln Informationen oder Wirklichkeit wider“ (ebd. S.37). Und drittens unterstützt besonders die Schule dieses Weltbild, da sie „als Verwalter objektiven Wissens auftritt und den Glauben daran nährt, daß es eine richtige Wirklichkeit gäbe“ (ebd. S. 37).

<sup>25</sup> Der Begriff Medienkompetenz wird in meiner Arbeit zweideutig verwendet. Um Mißverständnisse und Undeutlichkeiten zu vermeiden, möchte ich darauf hinweisen, daß zunächst zwischen Medienfertigkeit (technischer Handhabung), Medienkompetenz (selektiver Mediennutzung zur Realisierung eigener Ziele) und Medienmündigkeit (Einsicht in die Medienwirklichkeit und Reden über das medial Verarbeitete) unterschieden wird, und daß Medienfertigkeit und Medienkompetenz im engeren und Medienmündigkeit im weiteren Sinne unter Medienkompetenz zusammengefaßt werden. Dabei wird Medienkompetenz i. w. S. als „Medienkompetenz“ bezeichnet, während Medienkompetenz i. e. S. mit dem Zusatz „im engeren Sinne“ gekennzeichnet wird.

<sup>26</sup> „Mündigkeit im Medienhandeln entsteht nicht naturwüchsig, sie bedarf der kritischen Reflexion, und das heißt, der medienerzieherischen Unterstützung“ (ebd. S. 37).



*seine Einsichten in das Gespräch mit seinen Mitmenschen einbringen*“ (Boeckmann, K., 1994, S. 36, Hervorhebung von Y. H. K.).

Die Resultate des Umgangs mit den Medienangeboten werden erst dann sozial bestätigt, wenn mit den Mitmenschen über sie gesprochen wird. Damit wird verdeutlicht, daß zwischen dem mentalen Medienumgang *eines* Mediennutzers und der face-to-face Kommunikation zwischen Mediennutzern über die Ergebnisse der Mediennutzung unterschieden werden muß. Diese Unterscheidung, die sich in der alltäglichen Kommunikation (sowohl in der Mediennutzung als auch im zwischenmenschlichen Dialog) schwer erkennen läßt, ist jedoch auf der analytischen Ebene auseinanderzuhalten. Diese analytische Unterscheidung zeigt, daß einerseits individuelle kognitive Operationen bei der Mediennutzung ablaufen und daß andererseits einzelne Ergebnisse dieser kognitiven Arbeit sozial (unter den Teilnehmern am Medienumgang) koordiniert werden.<sup>27</sup> Mit diesem Ansatz von Boeckmann möchte ich auf den Zusammenhang zwischen individueller Mediennutzung (Lesen, Radiohören, Fernsehen, PC-Nutzung usw.) und zwischenmenschlicher Kommunikation aufmerksam machen, um den sozialen Aspekt der Medienkompetenz im oben genannten Sinne hervorzuheben.

Mit den Aspekten „subjektabhängiger Medienwirklichkeit“ und „sozialer Interaktion über Ergebnisse der Mediennutzung“ habe ich versucht, den Begriff der Medienkompetenz um eine erkenntnistheoretische („Tiefenschicht“ der Medienwirklichkeit) und eine soziale Ebene (Kommunikation über das kognitiv Verarbeitete) zu erweitern. Damit möchte ich nachdrücklich betonen, daß der kognitive Umgang mit Medienangeboten und die soziale Koordination über Ergebnisse des Medienumgangs in den Begriff der Medienkompetenz einbezogen werden müssen, daß aber diese beiden Handlungen getrennt beobachtet werden können und sollen. Im nächsten Abschnitt werde ich versuchen, diesen erweiterten Begriff der Medienkompetenz plausibel zu machen, indem ich das Lesen als eine grundlegende Teilkompetenz der Medienkompetenz erläutere.

---

<sup>27</sup> Es ist durchaus denkbar, daß ein Mediennutzer sich mit der persönlichen kognitiven Auseinandersetzung zufrieden gibt und so auf einen kommunikativen Austausch mit anderen verzichtet. Dieser Verzicht auf Interaktion kann eine zunehmende Subjektivierung mit sich bringen und langfristig gesehen soziale Beziehungen erschweren.

## **1.5. Lesen als eine Basisqualifikation für die Entwicklung der Medienkompetenz**

In den letzten beiden Abschnitten habe ich versucht den Begriff Medienkompetenz aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und zu spezifizieren. Dabei sollte vor allem verdeutlicht werden, daß erstens dem Begriff der Medienkompetenz ein bestimmtes Menschenbild zugrunde liegt, nämlich das eines Menschen, der lernfähig ist und in diesem Sinne in der Entwicklung seiner Kompetenzen gefördert werden kann, daß zweitens sich der Begriff der Medienkompetenz sowohl auf die individuelle Mediennutzung als auch auf soziale Koordinationsprozesse durch die Kommunikation über medial Verarbeitetes bezieht. Diese Erkenntnisse ergänzen den Begriff der Medienkompetenz und sollen im folgenden auf das Lesen bezogen werden. Dabei wird sich das Lesen als eine entscheidende Grundvoraussetzung für die Förderung und Entwicklung der Medienkompetenz herausstellen. Der Überblick über die Diskussion über den Begriff der Medienkompetenz macht uns besonders auf die Rolle der pädagogischen Bemühungen zur Förderung der Medienkompetenz bei Kindern aufmerksam. Die Frage, wie Kinder zu einem kompetenten Medienumgang angeleitet werden können, um sich in der Mediengesellschaft mündig orientieren zu können, gewinnt mehr denn je an Bedeutung. Dabei sehen wir uns vor die Herausforderung gestellt, nach dem Stellenwert einzelner medienbezogener Handlungen wie Lesen, Fernsehen, PC-Nutzung usw. in der veränderten Medienlandschaft zu fragen und zwar aus der Perspektive eines Konzeptes von Medienkompetenz im oben genannten Sinne. Das heißt, gerade nicht nur aus einer Perspektive, die ausschließlich auf die individuelle Mediennutzung beschränkt bleibt. Vor diesem Hintergrund gehe ich davon aus, daß Untersuchungen zum Lesen als einer speziellen Kompetenz sinnvollerweise nur im Zusammenhang mit dem Konzept der Medienkompetenz durchgeführt werden sollten.<sup>28</sup> Im folgenden soll daher versucht werden, auf die Frage zu antworten, welche Rolle das Lesen in

---

<sup>28</sup> Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung weist in ihrer Erklärung des Orientierungsrahmens für Medienerziehung darauf hin, daß Medienerziehung in der Schule auf einem „integrativen Konzept“ aufbauen sollte, in dem verschiedene Lernbereiche eingeschlossen und unterschiedliche Medien mit berücksichtigt werden (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen – BLK Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 44, 1995, S. 10 – 11). Von diesem Konzept ausgehend beschäftigt sich Gerhard Tulodzieckie mit der Frage nach der Leseförderung im Rahmen der Medienerziehung (Tulodzieckie, Gerhard: Leseförderung als Teil einer integrativen Medienerziehung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule, Gütersloh, 1995, S. 31 – 43).

der Entwicklung der Medienkompetenz spielt. Es soll deutlich werden, daß das Lesen als eine Basisqualifikation für die Medienkompetenz insgesamt aufzufassen ist.

Die Debatte über Medien wird, allgemein gesagt, durch den Aufstieg eines neuen Mediums und dessen Verhältnis zu den etablierten, aber zugleich bedrohten Medien geprägt. Zum Beispiel zog das Aufkommen des Fernsehens Überlegungen zur Position des Buches und des Kinofilms nach sich. Ähnliches gilt für den rasanten Einzug des Computers als eines Multimediums. Auch diese Veränderungen in der Medienlandschaft führten zu einer intensiven Diskussion über den Stellenwert des Buches. Die unterschiedlichen Diskussionen lassen eine entscheidende Gemeinsamkeit erkennen: Die Leserforschung beschäftigt(e) sich vornehmlich mit der Untersuchung des Verhältnisses der Medien zueinander, wobei den Printmedien (meistens dem Buch) auf der einen Seite die elektronischen Medien auf der anderen Seite gegenübergestellt wurden. Als einer der Gründe dafür ist ein stark marktorientierter Ansatz dieser Untersuchungen zu nennen.<sup>29</sup> Dieser Ansatz läßt sich aber dadurch relativieren, daß man die Leserforschung weniger auf ein spezielles Medium (das Buch) als auf die Nutzer bzw. deren medienbezogene Handlungen ausrichtet.<sup>30</sup> Damit wird die Tatsache in den Vordergrund gerückt, daß das Lesen eine schriftbezogene Handlung ist, die nicht nur beim Umgang mit Büchern, sondern auch mit anderen Medienarten (z. B. Computer) stattfindet. Der Leser wird ein für sein Leseziel passendes Medium nutzen (z. B. Buch zum Einschlafen, Internet für eine Reiseverbindung, den Videotext für das Fernsehprogramm usw.). Damit wird ein handlungs- und funktionsorientiertes Konzept des Lesens in den Vordergrund gestellt, das es erlaubt, den Stellenwert des Lesens für die Medienkompetenz zu analysieren. Die Umorientierung des Forschungsschwerpunktes von konkreten Medien (z. B. Buch) auf die Handlung und die Funktion des Lesens ist sinnvoll, denn sie ermöglicht es, auf die Fragen „Wozu Lesen?“ und „Wozu Leseförderung?“

---

<sup>29</sup> Unholzer hat eine Untersuchung zum Buch und dessen Beziehungen zu anderen Medien im gesamten Medioumfeld durchgeführt. Er weist beim Auflisten existierender Lesestudien darauf hin, daß sie „zum großen Teil als Studien der Buchmarktforschung konzipiert und damit an Marketingszielen orientiert“ (S. 9) sind (Unholzer, Gerhard: Kommunikationsverhalten und Buch, Bertelsmann Briefe, H. 96, 1978, S. 3 – 32).

<sup>30</sup> „Die Konzentration auf das Buch ist durch eine *integrative* Betrachtung des Lesens im gesamten Medien- und Freizeitumfeld abgelöst worden. Dadurch hat sich der ursprüngliche Forschungsgegenstand ‚Buchlesen‘ beträchtlich ausgeweitet. Die medien- und angebotszentrierte Perspektive ist durch eine *rezipientenorientierte* Betrachtung ergänzt worden, in der Lesen wie Fernsehen als aktives, sinnorientiertes soziales Handeln zu erklären ist“ (Bonfadelli, Heinz: Lesen und Fernsehen - Lesen oder Fernsehen? In: Franzmann, Bodo u. a.: Auf den Schultern von Gutenberg, Quintessenz, Berlin; München, 1995, S. 233. Hervorhebung i. O.).

konzentriert einzugehen: Was kann mit dieser schriftbezogenen Handlung besser realisiert werden als mit anderen Handlungen wie Fernsehen und PC-Nutzung? Und wie kann diese Handlung gefördert werden, wenn sie zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten des Menschen beiträgt?

Wenn man dahingehend z. B. das Fernsehen und das Lesen vergleicht, zeigt sich folgendes: Durch Lesen kann man den eigenen Lebenshorizont erweitern, wobei man eine fremde Welt erleben und nützliche Erfahrungen für das Leben sammeln kann. Die Erweiterung der durch das Lesen gewonnenen Lebenserfahrungen ist auch durch den Umgang mit anderen Medien wie beispielsweise mit dem Fernsehen möglich. In diesem Sinne kann man behaupten, daß heute mehr Möglichkeiten für das Sammeln von Erfahrungen zur Verfügung stehen als früher. Zugleich ist es aber notwendig, bewußt zu machen, daß diese Erfahrungen bei verschiedenen Mediennutzungen (Lesen und Fernsehen) unterschiedlich gemacht werden, und sich zu fragen, welche Fähigkeiten mit welchem Medium bzw. dessen Nutzung entwickelt und gefördert werden können.

Im Unterschied zum Lesen muß man das Fernsehen nicht lernen: Ein dreijähriges Kind kann fernsehen, aber nicht lesen. Denn Lesen setzt Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Entschlüsselung schriftlicher Zeichen voraus, die zum Großteil nur mit pädagogischer Hilfe erworben werden können. Das heißt aber nicht, daß Erziehungsmaßnahmen bezüglich des Fernsehens überflüssig wären. Das heißt nur, daß das Lesenlernen ein langjähriger Lernprozeß ist, der schon vor der Einschulung oder sogar vor dem Besuch des Kindergartens beginnt.<sup>31</sup> Mit Dorothy und Jerome Singer lassen sich wesentliche entwicklungspsychologische Aspekte folgendermaßen darstellen.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> „Im Gegensatz zum Fernsehen, das in den meisten Familien allzeit verfügbar und bereits für das Vorschulkind attraktiv ist, wird niemand schon als Leser geboren. Vielmehr muß der Zugang zum und der aktive Umgang mit dem Medium Buch mühsam erworben werden, und es bedarf der steten Unterstützung und Förderung durch das sozio-kulturelle Umfeld, damit sich *intensitätsmäßig* eine engere Bindung an dieses anspruchsvolle Medium und *qualitätsmäßig* eine möglichst breite Ausschöpfung dessen multifunktionalen Potentials entwickeln kann“ (Bonfadelli, H., 1995, S. 239, Hervorhebung i. O.).

<sup>32</sup> Singer, Jerome L./Singer, Dorothy G.: Wider die Verkümmern der Phantasie. Fernsehen, Lesen und die Entwicklung der Vorstellungskraft. In: Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Fischer, F. a. M., 1988, S. 98 - 114. Singer, Dorothy G.: Fernsehen, Lesen und Phantasieentwicklung. In: Franzmann, Bodo u. a.: Auf den Schultern von Gutenberg, Quintessenz, Berlin; München, 1995, S. 118 - 131. Singer, Jerome L.: Die Entwicklung der Phantasie: Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufe des Lesens. In: Franzmann, Bodo u. a., 1995, S. 98 - 112.

Für beide Autoren ist dabei die Frage zentral, wie (mit welchen Medien und deren Nutzung) sich die Phantasie als eine grundlegende Fähigkeit des Menschen entwickelt.<sup>33</sup> Dabei stützen sie sich auf die Erkenntnisse über verschiedene Systeme der Informationsverarbeitung, nämlich ein bildliches und ein lexikalisches System. Das bildliche System bezieht sich auf die speziell sinnliche Erfahrung wie Sehen, Hören, Schmecken usw. und ist „für das verbale Lernen wie auch für eine Vielzahl von kognitiven und kreativen Funktionen“ (Dorothy und Jerome Singer, 1988, S. 99) verantwortlich, während das lexikalische System an der Zuordnung der Informationen in einer hierarchischen Organisation („von der jeweils allgemeinsten bis zur jeweils speziellen Bedeutung“, ebd.) beteiligt ist.<sup>34</sup> Singer und Singer verweisen auf den Zusammenhang zwischen dem bildlichen Verarbeitungssystem und der Phantasie als einer Fähigkeit, „geistig durch Raum und Zeit zu ‚reisen‘, sich an die Vergangenheit zu erinnern, von ihr zu lernen oder in Gedanken eine Vielzahl von Szenarien zukünftiger Handlungen vorwegzunehmen und durchzuspielen“ (Singer, J. S., 1995, S. 98). Vor allem Symbolspiele sind in der Entwicklung der Phantasie von entscheidender Bedeutung. Nach Singer und Singer sind Symbolspiele als Handlungen aufzufassen, mit denen Kinder Gegenstände wie Puppe und Spielzeugautos als fiktiv wahrnehmen, aber zugleich wie real mit ihnen umgehen: Kinder fragen z. B. Puppen, ob diese Hunger haben. Wenn ja, dann bereiten sie das Essen zu und füttern sie. Es geht also um „So-tun-als-ob“-Handlungen, die nur möglich sind, wenn sich Kinder die betreffenden Gegenstände vorstellen

---

<sup>33</sup> „Die menschliche Phantasie spielt nicht nur für die Entwicklung unserer grundlegenden kognitiven Fähigkeiten eine bedeutende Rolle, sie bewirkt auch eine Bereicherung unseres täglichen Lebens, indem sie uns die Möglichkeit gibt, frühere Erfahrungen zu nutzen oder die Gefühle der Anteilnahme, der Überraschung oder der Freude wieder aufzufrischen“ (Dorothy und Jerome Singer, 1988, S. 102).

<sup>34</sup> Jerome Singer macht aufgrund Jerome Bruners Konzepts von dem menschlichen Denken auf die Bedeutung der bildlichen Denkform aufmerksam. Singers Erklärung zufolge geht es bei Bruners Modell um zwei Denkformen, die „paradigmatische“ und die „narrative“. Das narrative Denken stelle sich als eine Denkform dar, die sich an der Umwandlung der „Erfahrungen und Ereignisse in geschichtenähnliche Formen“ (Singer, J., 1995 S. 98) und dem „Hervorbringen von Gefühlen wie Aufregung und Freude durch das Wiedererkennen von lebensnahen Darstellungen“ (ebd. S. 99), während sich das paradigmatische Denken auf „jene Formen des Denkens, die aus organisierten, logischen Sequenzen oder Hypothesen bestehen, welche mit Hilfe von Logik und Mathematik oder durch empirische Versuche überprüft werden können“ bezieht, wobei das Ziel in dem Erreichen der Wahrheit liege (S. 98). Singer weist auf die Notwendigkeit von beiden Denkformen und von deren Verbindung für das Leben von Menschen hin, unterstreicht aber zugleich, daß die paradigmatische Denkform „nur einen sehr kleinen Teil unseres alltäglichen Nachdenkens ausmacht“ und das menschliche Denken „um die Formulierung geschichtenähnlicher Erfahrungen“ (S. 99) aufgebaut ist.

und imaginär umsetzen. Diese Art von Spielen leistet, so Singer und Singer, einen großen Beitrag innerhalb der geistigen und sprachlichen Entwicklung des Kindes: Sie fördert die sprachlichen Fähigkeiten ebenso wie die Aufmerksamkeit auf Handlungsabläufe und die Fähigkeit zur sozialen Empathie (D. und J., Singer, 1988, S. 101). Darüber hinaus bereiten sich Kinder mit Symbol- und Fiktionsspielen auf Situationen vor, denen sie in ihrem späteren realen Leben begegnen werden: Schulbesuch, Einkaufen, Arztbesuch etc.

Jerome Singer geht vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse über Symbolspiele auf die Frage ein, mit welchen Medien bzw. deren Nutzung Symbolspiele („So-tun-als-ob“-Spiele) und gleichzeitig die Entwicklung der Phantasie besonders gefördert werden können. Er behandelt in diesem Zusammenhang den Stellenwert des Geschichtenerzählens und des Vorlesens von Bilderbüchern.<sup>35</sup> Beim Geschichtenerzählen und Vorlesen werden Kindern verschiedenste Gelegenheiten geboten, sich in die betreffenden Medienfiguren hineinzusetzen. Sie müssen sich dann vorstellen, wie sie an Stelle der Medienfiguren handeln könnten oder würden. Dies setzt Vorgänge der Identifizierung mit und Distanzierung von den medialen Figuren voraus. Dabei kommt den Eltern und Bezugspersonen eine pädagogisch bedeutende Rolle zu, weil „So-tun-als-ob“-Spiele durch den Dialog über das Erzählte oder das Vorgelesene (gegenseitiges Fragen und Antworten) optimal durchgeführt werden können. Kinder können also beim Umgang mit bildlichen und schriftlichen Medienangeboten mit Hilfe der Erzählenden und Vorlesenden „So-tun-als-ob“-Spiele betreiben.<sup>36</sup> Sie können unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten erproben. Ferner werden Kinder durch das Geschichtenerzählen und das Vorlesen mit Büchern vertraut gemacht, wodurch ihnen ein leichter Zugang zum Lesenlernen verschafft wird. Die auf diese Weise erworbenen Fähigkeiten zum imaginären Umgang mit Medienangeboten, insbesondere mit Medienfiguren können später auf das Lesen angewendet und auch durch das Lesen verstärkt werden.<sup>37</sup> Der

---

<sup>35</sup> „Eltern können also die Phantasieentwicklung ihrer Kinder fördern, indem sie ihnen Geschichten erzählen, vorlesen und mit ihnen spielen bzw. ihre Symbolspiele tolerieren und zeigen, daß sie Spaß daran haben“ (Singer, J., 1995, S. 106).

<sup>36</sup> Auf das Vorlesen als eine spezielle Handlung, in der sowohl face-to-face-Kommunikationsprozesse als auch nicht-face-to-face Kommunikationsprozesse nahezu simultan ablaufen, wird in Kapitel 6 eingegangen.

<sup>37</sup> „Was ich im folgenden zeigen möchte, ist dies: Meiner Meinung nach entwickelt sich die narrative Form des Denkens aus dem frühen Symbolspiel oder ‚So-tun-als-ob‘ von Kindern im Alter zwischen zweieinhalb und fünf bis sechs Jahren. Im besten Fall kann das Symbolspiel auch die Bereitschaft verstärken, Geschichten von anderen zuzuhören und mit dem Lesen zu beginnen. Das Lesen selbst kann wiederum das Symbolspiel als auch die weitere Phantasieentwicklung stimulieren“ (Singer, J. 1995, S. 99).

enge Zusammenhang zwischen Lesen und Vorstellungskraft läßt sich durch einzelne Ergebnisse der Medienwirkungsforschung belegen.

In seiner Studie versucht Karl Pribram<sup>38</sup> aufgrund der Erkenntnisse aus der neurophysiologischen und neuropsychologischen Gehirnforschung auf die Frage nach der Informationsverarbeitung bei der Mediennutzung einzugehen. Er vergleicht dabei das Lesen mit dem Fernsehen hinsichtlich der Gedächtnisfunktion. Er kommt zu dem Ergebnis, daß „Lesen wie sprachgebundenes Denken mit den Vorgängen bei *freiem Erinnern* in Beziehung steht“, während „die Verarbeitung von Fernseheindrücken eher mit Prozessen des Wiedererkennens“ (Pribram, K., 1988, S. 49. Hervorhebung von Y. H. K.) zu tun hat: Leser haben in stärkerem Maß die Möglichkeit, „phantasievoll“ mit Medienangeboten umzugehen, obwohl sie sich (möglicherweise) während des Rezeptionsprozesses stärker anstrengen müssen als Fernsehzuschauer.

Im Zusammenhang mit dem „Wissenskluft-Ansatz“ beschäftigt sich Hilmar Hoffmann mit der Frage nach Lesen und Fernsehen.<sup>39</sup> Indem er darauf hinweist, daß mit der Verbreitung der elektronischen Medien die zunehmenden Zugangsmöglichkeiten zu Informationen zum Ausgleich von Wissensdifferenzen zwischen mehr oder weniger Bildungsprivilegierten nicht ausreichen, fordert er, die Frage nach der Art und Weise der Informationsverarbeitung stärker in Betracht zu ziehen. Er faßt dabei das Lesen als eine wichtige Basisqualifikation „für eine optimale Nutzung der elektronischen und audiovisuellen Medien“ auf, indem er erklärt, „daß die informations- und wissensvermittelnden Funktionen des Fernsehens nur im Zusammenspiel mit Lesen wirksam werden“ (Hoffmann, H., 1994, S. 264).

Meine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz zielte in einem ersten Schritt darauf ab, den Begriff der Medienkompetenz um die soziale Dimension des Kommunizierens über das medial Verarbeitete zu erweitern. In einem zweiten Schritt wurde die Bedeutung und Funktion des Lesens und Vorlesens für die kindliche Entwicklung besprochen. Es zeigte sich, daß Lese- und Vorleseaktivitäten eine hohe Parallelität zu den

---

<sup>38</sup> Pribram, Karl H.: Wirklichkeit zwischen Wiedererkennen und Wiedererinnern. Sehen, Hören, Lesen und die Vorgänge im Gehirn. In: Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Fischer, F. a. M., 1988, S. 34 - 59.

<sup>39</sup> Hoffmann, Hilmar: Auf Gutenbergs Schultern. Plädoyer für das Lesen als Basiskulturtechnik im Fernsehzeitalter. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt, Wiss. Buchges., Darmstadt, 1994, S. 260 – 273.

Symbol- und Fiktionsspielen haben, die in der geistigen und sprachlichen Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung sind. Beide Handlungen (die „So-tun-als-ob“-Spiele und das Vorlesen/Lesen) haben einen großen Anteil an der Entwicklung der Phantasie als einer bedeutenden Fähigkeit des Menschen. Dies führt mich zu folgender Überlegung: Wenn man den Spielcharakter des Lesens als einen imaginären Umgang mit Medienfiguren begreift, also als eine Art von Kommunikation (Selbstgespräch) mit Medienfiguren, dann ist das Lesen als eine fortwährende Übung für soziale Interaktionen zu begreifen. Mit dieser Einsicht erscheint das Lesen nicht nur als eine Teilkompetenz der Medienkompetenz, sondern als eine Basis- oder Schlüsselqualifikation zu deren Entwicklung und Förderung. Daher werde ich mich im weiteren mit einer bestimmten Art des Lesens, dem Literarischen Lesen, beschäftigen.



## 2. Zur Lese(r)forschung

### 2.1. Einleitung

Im letzten Kapitel habe ich versucht, das Lesen als eine Basisfähigkeit der Medienkompetenz plausibel zu machen, indem ich auf das Lesen als eine grundlegende Fähigkeit zur Verarbeitung von Informationen aufmerksam gemacht habe. Dabei wurde das Lesen stets als eine Handlung aufgefaßt. Es geht also nicht um ein bestimmtes Medium, sondern um eine medienbezogene Handlung, das Lesen. Dieser Ausgangspunkt wird in diesem Kapitel vertieft, indem ein Überblick über die Lese(r)forschung gegeben wird.

Die extreme Entwicklung der Medientechnologie hat zu einer zunehmenden Kopplung zwischen verschiedensten Medien und dem privaten sowie beruflichen Leben geführt. Unterschiedlichste Fähigkeiten werden den Mediennutzern im Umgang mit den Medien abverlangt. Dabei behauptet sich das Lesen bzw. die Lesekompetenz als eine Basiskompetenz für die Mediennutzung.<sup>40</sup> Vor diesem Hintergrund geraten Printmedien, insbesondere das Buch, erneut ins Rampenlicht. Die neuere Lese(r)forschung trägt dieser neuen Medienumwelt stärker Rechnung und versucht, den Stellenwert des Buches und des Lesens neu zu bestimmen. Mit Heinz Bonfadelli können zwei wichtige Forschungsrichtungen unterschieden werden.<sup>41</sup> Er unterscheidet zunächst zwischen „sozialwissenschaftlicher Lese(r)forschung“ und „linguistisch-kognitiven Ansätzen“, indem er Forschungsgegenstand und Forschungsziel differenziert. Seiner Erklärung zufolge beschäftigt sich die sozialwissenschaftliche Leserforschung damit, „Lesegewohnheiten im allgemeinen oder Buchlesen im speziellen primär als *medienbezogenes soziales Handeln*“ zu untersuchen, während die linguistisch-kognitiven Ansätze das Lesen als „*psychisch-mentale Aktivität*“ auffassen und sich mit der

---

<sup>40</sup> Hurrelmann, Bettina: Lesenlernen als Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz. In: Becher, Hans Rudolf/Bennack, Jürgen (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule, Schneider Verlag, Hohengehren, 1993, S. 246 - 260. Wössner, Frank: Lesekompetenz schafft Medienkompetenz. In: Ring, Klaus/Trotha, M. Klaus von/Voß, Peter (Hrsg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1997, S. 77 - 81. Böck, Margit/Langenbacher, Wolfgang R.: Der kompetente Leser, die kompetente Leserin – Plädoyer wider den Pessimismus in Sachen Lesen. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1998, S. 23 - 38.

<sup>41</sup> Bonfadelli, Heinz: Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen, Saur, München, 1999, S. 86 – 144.

Frage der „Wahrnehmung und Decodierung schriftlicher Zeichen“ beschäftigen (Bonfadelli, ebd. S. 86. Hervorhebung i. O.). Diese Unterscheidung macht deutlich, daß sich die erstere mit dem Umgang mit den Medien, besonders dem Buch (medienorientiert) und die letztere sich mit der inhaltlichen Verarbeitung der schriftlichen Medienangebote (psychologisch) befaßt.<sup>42</sup> Die medienorientierte Leserforschung untersucht Lesergewohnheiten und Einstellungen gegenüber dem Medium Buch. Dabei berücksichtigt sie den Einfluß der gesamten Medienlandschaft. Die psychologische Leserforschung hingegen ermittelt, wie ein Leser schriftliche Texte rezipiert und verarbeitet. Bevor ich auf die Einzelheiten zweier ausgewählter Untersuchungen eingehe, möchte ich die Begriffe Buch und Lesen bzw. deren Verhältnis zueinander besprechen.

Man darf wohl davon ausgehen, daß im alltäglichen Verständnis das Buch als ein Gegenstand des Lesens aufgefaßt wird, der abhängig von Geschmack, Interesse und Fähigkeit des Lesers benutzt werden kann. Während in einer solchen Vorstellung funktionale Aspekte dominieren, finden sich in der wissenschaftlichen Literatur auch Definitionsversuche, die vor allem materielle und formale Aspekte in den Vordergrund stellen. Zum Beispiel: „Ein Buch ist ein von Menschen hergestellter Gegenstand, der aus einer Menge von bedruckten Papierseiten in einem Einband besteht“.<sup>43</sup> Sowohl funktional- als auch materiell-orientierte Bestimmungsversuche lassen leicht eine entscheidende Voraussetzung des Buches vergessen, nämlich die Schrift. Dies bedenkend läßt sich das Buch als ein Medium charakterisieren, das Schrift in gebundener Papierform trägt. Wichtige Bestandteile des Buches sind nach dieser Auffassung Schrift, Papier und eine Form von Einband.<sup>44</sup>

Der Bestimmungsversuch läßt erkennen, daß wir es beim Buch eigentlich mit einem, materiell gesehen, Sonderfall schriftlicher Medien zu tun haben. Vermutlich dominiert in unserem Alltagsverständnis das Buch über die Vielzahl anderer ebenfalls schriftbezogenen Medien.

---

<sup>42</sup> Bonfadelli klassifiziert die Leserforschung nach verschiedenen Faktoren. Daraus ergeben sich verschiedene Typen wie die buchmarktorientierte, die psychologische, die soziologische und die kulturelle Leserforschung. Die vier Typen beruhen auf der Unterscheidung von angewandter und grundlegendtheoretischer Medienforschung (Bonfadelli, Heinz: Theoretische und methodische Anmerkung zur Buchmarkt- und Leserforschung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedien, Nomos, Baden-Baden, 1998, S. 78 – 89. Hier, S. 80 – 84).

<sup>43</sup> Ahlzweig, Claus: Geschichte des Buches. In: Günther, Hartmut u. a. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, Berlin/New York, de Gruyter, Halbband 1, 1994, S. 85 - 102. Hier, S. 85.

<sup>44</sup> Der Begriff „Buch“ ist in dieser Arbeit im herkömmlichen Sinne zu verstehen, das heißt als das Buch aus Papier. Sofern nicht anders bezeichnet, dann ist diese Form des Buches gemeint.

Durch technische Entwicklung gewinnen aber andere nicht-papierene schriftbezogene Medien immer stärker an Bedeutung. Dies läßt sich dort gut ablesen, wo elektronische schriftliche Medienangebote oder elektronische Bücher zwar noch nicht oft benutzt werden, aber nicht mehr völlig fremd sind.<sup>45</sup> Aus den Überlegungen folgt, daß schriftliches Medienangebot ein Oberbegriff des Buches ist und daß das Buch als eine Möglichkeit neben anderen anzusehen ist, schriftliche Medienangebote zu realisieren.<sup>46</sup> Der Gegenstand der Leserforschung beschränkt sich dementsprechend nicht nur auf Printmedien, sondern dehnt sich auf elektronische schriftliche Medienangebote aus.<sup>47</sup> Das Lesen ist in diesem Kontext nicht nur als eine auf die Printmedien, vor allem auf das Buch reduzierte, sondern generell als schriftbezogene Handlung zu begreifen.

Die Perspektive, die auf der Unterscheidung zwischen dem Buch als einem schriftlichen Medium und dem Lesen als schriftbezogener Handlung beruht, läßt sich auch an der Diskussion um die Krise des Buches und Lesens verdeutlichen. Eine Gleichsetzung des Lesens mit dem Buchlesen führt zwangsläufig zu der Ansicht, daß die Buchkrise mit der Lesekrise einhergeht. Aber der differenzierte Standpunkt konkretisiert die Fragestellung zur Krise und ermöglicht folgende Antwort: Das Lesen gewinnt mehr an Bedeutung in der Mediengesellschaft, in der Informationen nach wie vor *schriftlich* gespeichert, abgerufen, verarbeitet und übertragen werden, während der Stellenwert des Buches als eines schriftlichen und papierenen Mediums in dem neuen Medienumfeld in Frage gestellt werden kann. In diesem Sinne kann man von der Krise des Buches reden, nicht aber von der des Lesens.

---

<sup>45</sup> Vom Buch zum Internet – Die Zukunft des Lesens, Spiegel Spezial 10, 1999. Digitales Buch. In: Der Spiegel, 13/2000, 148 ff.

<sup>46</sup> Ein kurzer Überblick über die Geschichte des Buches zeigt, wie das Buch zu seiner heutigen Gestalt gelangt ist und daß es als ein geschichtliches Medium mit der Schrift verbunden ist. Die Schrift wird dem menschlichen Interesse und den technischen Möglichkeiten entsprechend bearbeitet. Entscheidende Stationen dieses Prozesses sind hinsichtlich Material/Form der Schrift: Ton/Tontafel, Papyrus/Rolle, Pergament/Codex, Papier/Band, elektronisch/Bildschirm (Ahlzweig, Claus, 1994, S. 85ff.).

<sup>47</sup> Bonfadelli weist im Zusammenhang mit der Bestimmung des Gegenstandes der Leserforschung auch auf diese Tendenz hin. “Zukuntorientiert wird zu diskutieren sein, inwiefern seine stärker ‚text-orientierte‘ Gegenstandsdefinition notwendig werden wird. Damit ist der Umgang mit schriftlichen, aber auch multimedialen Texten als Lese- und Schreibakt nicht nur in den Printmedien, sondern eben auch in den neuen elektronischen Medien wie Multimedia oder Internet gemeint“ (Bonfadell, H., 1999, S. 98).

## 2.2. Buchorientierte Leserforschung

Medienorientierte Medienforschung ist m. E. zu begreifen als eine Forschungsrichtung, die sich auf ein bestimmtes Medium bezieht und dessen Verhältnis zu anderen Medien und Mediennutzern untersucht. Sie geht weniger der Frage nach, wie ein Mediennutzer Medienangebote verarbeitet, als der Frage, wie und in welchem Zusammenhang er ein Medium im gesamten Medienumfeld benutzt. Die medienorientierte Leserforschung ist als eine Leserforschung zu verstehen, die versucht, den Schwerpunkt des Buches gegenüber anderen Medien zu bestimmen. Sie setzt einen Leser zwar als Aktanten voraus, aber nicht zwingend als einen Lesenden. Er handelt als Buchnutzer im weiteren Sinne: Er kauft, schenkt oder leiht ein Buch. Eine Forschungsrichtung, die auf die Frage nach den mit dem Buch verbundenen Handlungen eingeht, fasse ich in diesem Zusammenhang als eine buchorientierte Leserforschung auf. Die buchorientierte Leserforschung interessiert sich für den Stellenwert des Buches in der sich verändernden Medienlandschaft. Genauer formuliert, ist sie vor allem als buchmarktorientiert zu kennzeichnen, wobei wesentliches Ziel dieser Forschungen ist, herauszufinden, ob das Buch sich als eine Kulturware gegenüber anderen elektronischen Medien, besonders dem Fernsehen und dem PC auf dem Markt behauptet.<sup>48</sup> Die Frage, wie ein Leser schriftliche Medienangebote verarbeitet, ist von untergeordnetem Interesse. Es geht vielmehr um die Frage nach der Präferenz für bestimmte Medien.

Die Untersuchung von Elisabeth Noelle-Neumann kann als ein Beitrag der buchorientierten Leserforschung im zuvor skizzierten Sinne gelten. Sie beschäftigt sich in ihrer Studie „Das Fernsehen und die Zukunft der Lesekultur“ (1988) mit der Frage, wie das Lesen im Zeitalter des Fernsehens gefördert werden kann. Dabei versucht sie zwar ihre buchmarktorientierte Position, wie sie sie noch 1978 in „Buchhändler und Buchkäufer“ vertreten hat, zu relativieren, aber ihre Herangehensweise an die Thematik der Leseförderung läßt erkennen, daß ihr Interesse in erster Linie immer noch auf das Medium Buch und das Buchlesen gerichtet ist.<sup>49</sup> Sie zieht empirische Daten zum Bücherkauf, zur Lesehäufigkeit, zur

---

<sup>48</sup> Der Buchbegriff in der buchmarktorientierten Leserforschung zeigt Abweichungen in der Bestimmung des Gegenstandes: Gattungsgemäß weitet er sich einerseits von anspruchsvoller Literatur auf Unterhaltungsliteratur aus. Andererseits werden auch Hefte und Zeitschriften als Forschungsgegenstand betrachtet.

<sup>49</sup> Noelle-Neumann, Elisabeth: Das Fernsehen und die Zukunft der Lesekultur. In: Fröhlich, Werner D./ Zitzlsperger, Rolf /Franzmann, Bodo (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, F. a. M., Fischer, 1988, S. 222 - 254.

Lesedauer, zum Lesestoff (Buch oder Zeitung) usw. heran, um vor diesem Hintergrund für eine, in ihren Worten, „Lesekultur“ zu argumentieren. Sie geht dabei jedoch nicht auf konkrete Lesevorgänge und mögliche andere schriftbezogene Medien sowie deren Nutzung ein, die eigentlich einen gleichberechtigten Gegenstand der „Lesekultur“ abgeben müßten. Nolle-Neumanns Studie belegt trotz ihres Versuches, von der buchorientierten Leserforschung Abstand zu nehmen, die starke Kopplung der schriftbezogenen Handlung Lesen mit dem Medium Buch, wie sie lange Zeit für diesen Forschungszweig typisch war. Das Lesen auch hinsichtlich anderer schriftbezogener Medien zu untersuchen, wurde lange Zeit kaum in Betracht gezogen.<sup>50</sup>

Die starke Orientierung der Leserforschung auf das Buch läßt sich auch an Studien aufzeigen, die verschiedene Mediennutzertypen und Leserpersönlichkeiten untersuchen. So zum Beispiel an der Studie von Angela Fritz,<sup>51</sup> die Mediennutzer in vier unterschiedliche Typen einteilt, nämlich „Individualisten“, „Informationskonsumenten“, „A[udio]V[ideo]-Konsumenten“ und „Abstinente“, wobei die Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Medien (Buch, Zeitschrift, Zeitung, Radio usw.) und die Unterscheidung von unterhaltenden und informativen Medien zugrunde gelegt werden. Hinsichtlich des Buchlesens kommt Fritz zu folgendem Ergebnis: „Habituelles Buchlesen gesellt sich hier zu einem vielfältigen Medienkonsum auf hohem Anspruchsniveau“ (ebd. S. 244). Es besteht also ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Buchlesens und der Qualität der Mediennutzung. Obwohl Fritz versucht, die Bedeutung und die Rolle des Lesens innerhalb der Leserforschung einzubeziehen, thematisiert sie lediglich das Buchlesen im Vergleich zu anderen elektronischen Medien. Es zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei Noelle-Neumann.

Erich Schön führt im Zusammenhang mit vergleichbaren empirischen Studien zum Leserverhalten zwei Gründe dafür an, daß das Lesen in der Leserforschung nicht genug Beachtung findet:

---

<sup>50</sup> Allerdings sieht Bonfadelli eine sukzessive ‚Gegenstandsausweitung‘ der empirischen Leseforschung: „und zwar vom Buch zu den Printmedien hin; diese wiederum werden nicht mehr isoliert, nur für sich allein, sondern in einem weiteren Mediumfeld untersucht, das auch die elektronischen Medien mit einschließt. Trotz dieser *Gegenstandsausweitung* wird „Lesen“ aber nach wie vor *medienzentriert* als Umgang mit Medien verstanden“ (Bonfadelli, H., 1999, S. 97. Hervorhebung i. O.).

<sup>51</sup> Fritz, Angela: Kommunikationsgewohnheiten und Lesen. In: Janota, Johannes (Hrsg.): Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik, Bd. I, Niemeyer, Tübingen, 1993, S. 237 - 245.

„Erstens war repräsentative empirische Lese(r)forschung, wo nicht Persuasions- und Werbeforschung, im wesentlichen Nebenprodukt der Buchmarktforschung. (...) Zweitens war der empirischen ‚objektiven‘ bzw. ‚quantitativen‘ Sozialforschung der Zugang zum Gegenstand Lesen selbst versperrt, etwa durch ihre Beschränkung auf manifest-quantifizierbares Verhalten, durch ihre Fixierung auf das Medium statt auf die rezipierenden Menschen oder durch einen objektivistischen Werkbegriff“.<sup>52</sup>

Hinsichtlich der buchorientierten Leserforschung kann zusammenfassend festgestellt werden: Im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen steht weniger die Frage nach dem Lesen als einer konkreten Handlung (Lesekompetenz) als die Frage nach dem Stellenwert des Buches und den Gewohnheiten der Buchnutzer. Unter anderem hat dies zur Folge, daß das Lesen auf das Medium beschränkt bleibt, trotz vielfältiger konkurrierender schriftlicher Medienangebote. Die Möglichkeit, die Lesekompetenz mit Hilfe anderer Medienangebote zu fördern, wird kaum in Betracht gezogen. Ob Lesefertigkeit und Lesekompetenz mit Hilfe von elektronischen Medien gefördert werden können, muß selbstverständlich empirisch untersucht werden.

### **2.3. Psychologische Leserforschung**

Im Unterschied zu der buchorientierten Leserforschung beschäftigt sich die psychologische Leserforschung mit der Frage, wie der Vorgang des Lesens erfolgt und wie ein Leser einen Text rezipiert bzw. verarbeitet.<sup>53</sup> Sie kann in eine textorientierte und rezipientenorientierte Forschungsrichtung unterteilt werden. Die erste geht auf die Frage ein, wie ein Text optimiert werden kann, damit ein Leser ihn besser oder ohne unnötige Schwierigkeiten rezipieren kann. Obwohl die Rolle des Lesers mit berücksichtigt wird, stehen bei diesen Untersuchungen die Textstruktur und deren Einfluß auf die Textverarbeitung im Vordergrund. Bei der rezipientenorientierten Leserforschung geht es um die Analyse der kognitiven Vorgänge beim Lesen (von der Zeichenwahrnehmung bis zur Bedeutungskonstitution). Die beiden

---

<sup>52</sup> Schön, Erich: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen, Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, 1998. S. 39 - 77. Hier, S. 40.

<sup>53</sup> Soweit nicht anders bezeichnet, bedeutet ein Text hier schriftliches Medienangebot. Demnach ist der Text nicht mit dem Buch gleichzusetzen.

Forschungsrichtungen zeigen unterschiedliche Ansätze, aber finden einen gemeinsamen Nenner darin, daß der Leser nicht als passiver Empfänger, sondern als aktiver Gestalter des Textes begriffen wird.

Norbert Groeben und Ursula Christmann gehen von der Annahme aus, daß psychologische Textverarbeitung „kognitive Konstruktivität des sprachverarbeitenden Subjekts“ ist.<sup>54</sup> Zugleich beziehen sie auch die Funktion der Textstruktur hinsichtlich der Textverarbeitung mit ein. Vor dem Hintergrund eines kurzen geschichtlichen Überblicks über die Forschung zur Textverständlichkeit<sup>55</sup> arbeiten sie die Unterschiede bei der Textverarbeitung zwischen einerseits den leserunabhängigen oder generell wirksamen und andererseits den leserabhängigen oder auf bestimmte Leser zugeschnittenen Techniken heraus: Während die leserungebundenen und allgemein gültigen Techniken auf eine Verbesserung der Textrezeption abzielen, wird bei den den einzelnen Leser berücksichtigenden Techniken angenommen, daß jeder Leser individuelle Wissenshintergründe und individuelle Fertigkeiten in den Rezeptionsprozeß einbringt. Letzteres wird von Groeben und Christmann als „Individualisierungsproblem“ bezeichnet. Letztlich bedeutet jedes Lesen einen integrativen Vorgang, der auf einer Wechselbeziehung zwischen Textstruktur und den individuellen Voraussetzungen eines Lesers beruht.

Christmann versucht, die „Text-Leser-Interaktion“, nämlich die Interaktion zwischen vorgefundenem Text und kognitivem Subjekt, auf der Grundlage mentaler Modellansätze zu erklären. Ihnen gemeinsam ist die Annahme, daß Textbedeutung immer in zweifacher Weise repräsentiert ist: „eine Repräsentation in Termini von Propositionen, eine zweite in Termini mentaler Modelle“.<sup>56</sup> Dieser Zugang soll es ermöglichen, „das Zusammenspiel von Textmedium, Textinhalt, Rezipientenwissen und Verarbeitungsziel integrativ zu betrachten“.<sup>57</sup> Christmann erläutert die spezifischen Funktionen von propositionaler

---

<sup>54</sup> Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: Die Rezeption schriftlicher Texte. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, 2. Halbband/Volume 2, 1996, S. 1536 - 1544. Hier, S. 1536.

<sup>55</sup> Christmann, U./Groeben, N.: Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995a): Lesen im Medienzeitalter, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, S. 165 - 194. Hier, S. 168 - 182.

<sup>56</sup> Christmann, Ursula: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen, Aschendorff, Münster, 1989. S. 86 - 94. Hier, S. 86.

<sup>57</sup> Christmann, U./Groeben, N./Flender, J./Naumann, J./Richter, T.: Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1999, S. 175 - 189. Hier, S. 178.

Repräsentationsebene und mentaler Modellebene folgendermaßen: Auf ersterer wird die explizite Textbedeutung repräsentiert, auf letzterer kommt es zu einer „Integration“ der Textinformationen mit „den jeweils aktivierten Vorwissensbeständen“ des Rezipienten. Entscheidend ist nun, daß im Rezeptionsprozeß „durch die einlaufende Information“ eine kontinuierliche Erweiterung und Modifizierung der „mentalenen Modellkonstruktion“ erfolgt. Kohärenz ist vor dem Hintergrund dieser Annahmen letztlich nicht als eine Eigenschaft des materiellen Textes, sondern als die „Kohärenz des mentalenen Modells“ zu begreifen (Christmann, U., 1989, S. 93). Schon diese knappen Erläuterungen machen deutlich, daß die Text-Leser-Interaktion sowohl die konstruktive Fähigkeit des Lesers als auch den Einfluß der Textstruktur und Textinformation berücksichtigt.<sup>58</sup>

Vom Konzept der „Text-Leser-Interaktion“ ausgehend haben sich Christmann und Groeben auch mit der Frage nach dem Unterschied zwischen der Verarbeitung von Informationstexten und von literarischen Texten befaßt. Grundsätzlich schreiben sie dabei dem Leser die Fähigkeit zu, verschiedene Lesestrategien flexibel einsetzen zu können: „Er kann wählen“ zwischen monovalenter und polyvalenter Textverarbeitung (Groeben, N./Christmann, U., 1996, S. 1542). Gleichzeitig aber unterstellen sie, daß ein literarischer Text in dem Sinne vorliege, daß er so etwas wie eine literarische Bedeutung enthalte und dementsprechend rezipiert werden müsse. Obwohl also dem Leser im Konzept von Groeben und Christmann die Verarbeitungswahl gegeben ist, halten sie noch an einer Vorstellung von Text fest, die dem Leser insbesondere die Textfunktion (literarischer oder pragmatischer Text) vorgibt.

Hier dagegen soll die Annahme vertreten werden, daß der Text selbst keine Informationen hat, daß selbst die Textfunktion ihm vom Leser zugeschrieben wird. Der Text fungiert lediglich als ein Anlaß, der erst vom Leser wahrgenommen und verarbeitet werden muß. Dabei trifft der Leser die Entscheidung, ob er den Text als einen *literarischen* Text liest oder nicht. Die Annahme einer vom Leser unabhängigen Textinformation zieht allerdings die Frage nach sich, wie ein Leser flexibel lesen können soll, wenn ein Text vor dem Leseprozess informativen bzw. literarischen oder unterhaltenden Inhalt hat. Wenn diese Vorbestimmung

---

<sup>58</sup> Trotz der konstruktiven Aktivität, die Groeben und Christmann für den Leser vorsehen, halten sie immer noch an der tradierten Auffassung einer Textinformation fest, wie sich an folgendem Zitat ablesen läßt: „Eine sinnvolle Repräsentation und Verankerung des Lernmaterials kann erreicht werden, indem der/die Leser/in *Fragen an den Text und den/die Textautor/in* stellt und versucht, diese Fragen im Zuge der Textrezeption zu beantworten“ (Groeben, N./Christmann, U., 1995, S. 184. Hervorhebung von Y. H. K.).



eines Textes möglich wäre, dann ist sie nicht auf Texte, sondern auf Lesergruppen zurückzuführen, von deren Mitgliedern erwartet wird, daß ein Text auf eine bestimmte Weise rezipiert wird. Dabei muß gar nicht ausgeschlossen werden, daß möglicherweise ein Leser den Text anders als andere Gruppenmitglieder verarbeitet. Wenn man aber erklären möchte, daß es so etwas wie vorherrschende Leseorientierungen und Klassifizierungen von Textsorten gibt, dann können diese nicht auf den Text (Textstruktur oder –informationen) zurückgeführt werden, sondern müssen vor dem Hintergrund von literarischen Sozialisationsprozessen und unter Einbezug von sozialen Lesegruppen (gemeinsamer Literaturbegriffe) erklärt werden. Mit dem Konzept der Text-Leser-Interaktion von Christmann und Groeben können diese Aspekte nicht ausreichend erfaßt werden.

Christmann und Groeben gehen auch auf den Hypertext ein. Dabei lenken sie ihre Aufmerksamkeit auf die Struktur des Hypertextes. Im Unterschied zum linearen Text hat der Hypertext eine „nicht-lineare Organisation von Informationseinheiten“.<sup>59</sup> Ihrer Auffassung nach begünstigt oder maximiert diese nicht-lineare Struktur die Individualisierung der Textrezeption, „weil die einzelnen Rezipienten/innen mit unterschiedlichem Vorwissen und Interesse ganz verschiedene ‚Pfade‘ durch diese mehrfach verzweigten Netze von Informationseinheiten gehen können“ (Groeben, N./Christmann, U., 1995, S. 190).<sup>60</sup> Sie setzen also voraus, daß ein Hypertext möglichst viele Rezeptionsalternativen für potenzielle Leser vorsieht und so dem Vorwissen der Benutzer entsprechend verarbeitet werden kann.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Kuhlen, Rainer: Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin, Heidelberg, 1991, S.27. Hier mit Groeben, N./Christmann, U., 1995, S. 186.

<sup>60</sup> Es ist fraglich, ob es einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Text und Hypertext gibt. Die Differenz zwischen den verwendeten Medien (Buch gegenüber Bildschirm) ist insofern zu relativieren, als es bei der Textverarbeitung weniger um spezielle Medien als um spezielle Vorgehensweisen bei der Textrezeption geht. Man kann eine strukturelle Unterscheidung beider Textarten, nämlich linear versus nicht-linear, nur eingeschränkt behaupten: Wenn man z. B. einen linearen Text in einer Fremdsprache liest, ist man oft mit der Situation konfrontiert, daß man entscheiden muß, ob man in einem Wörterbuch nachschlägt oder nicht. Diese umständliche Suche operiert auf die gleiche Weise wie das Klicken auf ein verlinktes Wort. In diesem Sinne läßt sich ein Vorteil des Hypertextes in einer angenehmeren Zugangsmöglichkeit zur verzweigten Information erkennen (weder ein zweites Buch noch ein Nachschlagen ist nötig, statt dessen reicht das Klicken auf das fremde Wort).

<sup>61</sup> „Die Kohärenzbildung hängt mindestens so stark von den individuellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Rezipienten/innen wie von den autorseits bereitgestellten Informationseinheiten etc. ab, so daß im Idealfall ein für die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der einzelnen Leser/innen ‚maßgeschneiderter‘ (rezipierter) Text zustande kommt“ (Groeben, N./Christmann, U., 1995, S. 191).

Mit dem Hypertext wird also die Individualisierung des Leseprozesses durch die Textstruktur verstärkt.

Die These einer Individualisierung des Leseprozesses durch den Hypertext muß jedoch etwas relativiert werden, sobald man die Instanz des Autors einbezieht. Dann wird ersichtlich, daß nicht das Verhältnis von (Hyper)Text und Rezipienten ausschlaggebend ist, so wie es das Konzept der „Text-Leser-Interaktion“ vorsieht, sondern der gemeinsame Sozialisations-hintergrund von Textrezipienten und –produzenten. Wenn ein Autor das Lesen mit Hilfe von Hypertexten zu erleichtern bzw. zukünftige Leser stärker zu berücksichtigen versucht, dann muß er bestimmte Erfahrungen, Fähigkeiten und Erwartungen auf Seiten der Rezipienten in Betracht ziehen. Es geht also weniger um das Verhältnis zwischen Text und Leser als um das zwischen den Erwartungen auf Seiten des Autors und auf Seiten des Rezipienten. Mögliche Übereinstimmungen zwischen Autor und Leser oder ähnliche Textverarbeitungsprozesse unter den Lesern sind daher darauf zurückzuführen, daß Autor und Leser individuell unterschiedliche aber kulturell ähnlich sozialisierte Voraussetzungen zur Verfügung haben.

Abschließend läßt sich feststellen, daß Christmann und Groeben mit dem Einbezug des Hypertextes in ihre Überlegungen versuchen, ihre Annahme der „Text-Leser-Interaktion“ zu untermauern. Dabei wird m. E. nicht ausreichend deutlich, daß der Hypertext lediglich verschiedene Möglichkeiten bietet, die aber erst vom Leser realisiert werden müssen. Die psychologische Leseforschung setzt also immer noch leserunabhängige Textstrukturen und -informationen voraus.

In der Besprechung der buchorientierten und psychologischen Leseforschungen haben sich zwei für den Fortgang der Analyse wesentliche Gesichtspunkte ergeben: Innerhalb der Auseinandersetzung mit der buchorientierten Leseforschung wurde darauf aufmerksam gemacht, daß das Buch nur als *eine* Möglichkeit für die Realisierung schriftlicher Medienangebote aufzufassen ist und daß das Lesen als eine *Handlung*, die im Zusammenhang mit verschiedensten schriftlichen Medienangeboten erfolgen kann, in den Vordergrund der Leseforschung zu stellen ist. In der kritischen Besprechung der psychologischen Leseforschung wurde verdeutlicht, daß schriftliche Medienangebote zwar als Anlaß des Rezeptionsvorgangs fungieren, aber daß deren Verarbeitung vom Leser abhängig ist. Dieser kann schriftliche Medienangebote immer nur aufgrund seines Vorwissens und seiner Fähigkeiten rezipieren. Daher ist zu fordern, den Leser noch stärker in die Leseforschung einzubeziehen. Die kritischen Einwände gegenüber beiden Leseforschungen sollen den Leser

mit seiner Medienkompetenz als der Fähigkeit, Medien zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse zu handhaben, in den Mittelpunkt der weiteren Überlegungen stellen.

## 3. Verstehen und Lesen

### 3.1. Einleitung

Die Überlegungen zum Lesen in den letzten beiden Kapiteln haben dazu geführt, das Lesen als Handlung eines Lesers bezüglich schriftlicher Medienangebote unabhängig von einer speziellen Medienart zu begreifen. Dabei wird der Leser nicht als ein passiver Empfänger, sondern als ein aktiver Verarbeiter aufgefaßt. Vor diesem Hintergrund werde ich mich in diesem Kapitel weitergehend mit dem Lesen beschäftigen, um schließlich einen konstruktivistischen Begriff des Lesens vorzustellen.

Der Begriff des Lesens steht in einem engen Zusammenhang mit Begriffen wie Textverstehen, Textrezeption und Textverarbeitung. Es fällt auf, daß diese Begriffe manchmal nicht exakt differenziert verwendet werden.<sup>62</sup> Vielleicht liegt dies daran, daß sie alle den Leser und dessen Sinnzuschreibung betreffen. Üblicherweise wird angenommen, daß Textrezeption und Textverarbeitung unter Textverstehen zusammengefaßt werden können, wobei Textrezeption sich auf die passive Rolle des Lesers und Textverarbeitung auf seine aktive Rolle bezieht. Oder aber es wird behauptet, daß die drei Handlungen der Reihe nach oder stufenweise, nämlich von Textrezeption über Textverarbeitung bis zu Textverstehen realisiert werden. Wie ist das Lesen in der Konstellation mit den drei genannten Begriffen zu begreifen? Das Lesen kann mit einer dieser drei textbezogenen Handlungen gleichgesetzt werden oder als umfassender Begriff (von der Zeichenwahrnehmung bis zur Bedeutungszuschreibung) aufgefaßt werden. Vor der Beantwortung dieser Frage ist es sinnvoll, die Begriffe, besonders den Begriff des Verstehens und des Lesens, zu spezifizieren.

Ich werde mich zunächst mit bekannten Vertretern der Hermeneutik wie Friedrich Schleiermacher und Hans-Georg Gadamer befassen. Ziel der Auseinandersetzung mit den hermeneutischen Positionen ist es, herauszuarbeiten, daß in hermeneutischer Perspektive das Verstehen vornehmlich als Verstehen von Texten, nicht aber als ein Verstehen von zwischenmenschlichen Gesprächen thematisiert wird. In dieser Tatsache ist auch der Grund zu sehen, warum das Personenverstehen meistens nur im Zusammenhang mit dem Textverstehen behandelt wird. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht die Arbeit von Wolfgang Köhler, der sich im Rahmen der Hermeneutik speziell mit dem Personenverstehen beschäftigt. Ich werde mich mit seiner Position auseinandersetzen, um zu zeigen, daß sein (herme-

---

<sup>62</sup> „Text“ wird hier als ein schriftliches Medienangebot verstanden, sofern nicht anders bezeichnet.

neutisches) Konzept von Personenverstehen einen kognitiven Zugang der Interaktionspartner zueinander voraussetzt. Demgegenüber hat eine konstruktivistische Perspektive des Personenverstehens den Vorteil, daß sie auf die problematische Annahme eines kognitiven Zugangs der Gesprächspartner zueinander verzichtet: Das Personenverstehen läßt sich nicht mehr als ein Perspektivenwechsel oder -austausch zwischen Kommunikationsteilnehmern, sondern als Zuschreibung des Verstehens durch einen Gesprächspartner begreifen. Diese theoretische Auffassung des Personenverstehens kann in einem nächsten Schritt sinnvoll auf das Lesen übertragen werden, wenn man das Lesen als eine Art der Simulation von Verstehenszuschreibungen bestimmt: Das Lesen hat dann als eine an sich selbst gerichtete Zuschreibung des Verstehens durch den Leser zu gelten. Auf diese Weise wird die Position, das Lesen als einen aktiven Umgang des Lesers mit schriftlichen Medienangeboten aufzufassen, erkenntnistheoretisch gestützt bzw. aus konstruktivistischer Perspektive fundiert. Die Analyse des Verstehens und Lesens aus konstruktivistischer Perspektive wird ebenfalls zeigen, (1) daß Verstehen und Lesen auf den selben Funktionsprinzipien kognitiver Systeme beruhen, (2) daß sich beide auf unterschiedliche Kommunikationsmodalitäten beziehen und (3) daß sie sich gegenseitig beeinflussen können.<sup>63</sup>

### **3.2. Verstehen in der Hermeneutik**

#### 3.2.1. Zu hermeneutischen Positionen

Hermeneutik bezog sich über Jahrhunderte nicht auf eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Verstehen, sondern auf seine Praxis. Sie war eine Auslegungs- und Interpretationspraxis von zunächst vor allem kanonischen bzw. heiligen Texten. Im Verlauf der Geschichte weitete sich das von ihr behandelte Textspektrum auf u. a. theologische, juristische und philosophische Texte aus. Georg Friedrich Meier schließlich, ein Hermeneutiker der Aufklärung, erweitert den „Anwendungsbereich der allgemeinen Auslegekunst nunmehr weit über den Horizont des Schriftlichen“ und dehnt ihn auf *alles Zeichenhafte* aus.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Hier geht es um eine Zusammenfassung des Verstehensbegriff von Gebhard Rusch.

<sup>64</sup> Grondin, Jean: Einführung in die philosophische Hermeneutik, Wiss. Buchges., Darmstadt, 1991, S. 74.

Nachdem die Hermeneutik also über Jahrhunderte reine Praxis war, erfährt sie erst im Mittelalter eine erste theoretische Prägung, nämlich dort, wo es um Untersuchungen des Geistlichen bzw. Mehrfachsinns der Bibel ging.<sup>65</sup> Die Reformation bzw. deren Hermeneutik suchte hingegen nach dem wörtlichen Sinn der Heiligen Schrift. Damit wurden die Überlegungen zur Grammatik und deren Kenntnis als „der universelle Schlüssel der Schrift“ intensiviert (Grondin, J., 1991, S. 56). Später thematisierten hermeneutische Vertreter die „Kunst“ oder „Technik“ des Verstehens/Auslegens, bis schließlich das Verstehen selbst zu einem Gegenstand der Auseinandersetzung wurde.

Den Diskussionen über das Verstehen zu folgen, wäre ein erster möglicher Schritt zum Verstehen des Verstehens. Die folgende Besprechung hermeneutischer Positionen konzentriert sich allerdings auf zwei ihrer einflußreichsten und am meisten diskutierten Vertreter, auf Friedrich Schleiermacher und Hans-Georg Gadamer. Denn bereits an ihren Ansätzen und Konzepten läßt sich eine bestimmte Verengung des Verstehensbegriffs nachweisen, die für die hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Verstehen kennzeichnend ist. Es geht darum, darauf hinzuweisen, daß das Verstehen in zwischenmenschlichen Gesprächen nur am Rande der hermeneutischen Diskussion thematisiert wird.

### 3.2.1.1. Schleiermacher

#### 3.2.1.1.1. Ubiquität des Mißverständnisses

Die Hermeneutik erfährt mit Friedrich Schleiermacher eine bemerkenswerte Wende in dem Sinne, daß für ihn Verständnis nicht mehr selbstverständlich ist, sondern nur mit Hilfe von Verstehenstechniken erzielt werden kann. Mißverständnisse bzw. die Gefahr von Mißverständnissen kann überall dort auftreten, wo wir verstehen wollen. Diese Ubiquität des Mißverständnisses läßt also der Hermeneutik als einer Kunstlehre einen besonderen Stellenwert zukommen. Schleiermacher geht wie andere Hermeneutiker auch auf die Frage nach der Sprache ein und macht auf zwei Aspekte aufmerksam. Auf der einen Seite läßt sich die Sprache als ein Ausdruck „einer Totalität“ einer Sprachgemeinschaft betrachten, wobei jeder Sprachgebrauch als ein Ausschnitt aus dieser Totalität aufgefaßt wird. In diesem

---

<sup>65</sup> Ahrens, Rüdiger: Hermeneutik (Stichwort). In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Metzler, Stuttgart u. Weimar, 1998, S. 208.

Sprachgebrauch schlagen sich die in der betreffenden Sprachgemeinschaft bestehenden Regeln nieder. In diesem Sinne bedeutet jeder sprachliche Ausdruck etwas Überindividuelles. Für Schleiermacher ist diese Totalität durch die grammatische Seite der Interpretation zu erfassen. Ihre Aufgabe besteht darin, „einen Ausdruck aus dem Gesamtzusammenhang der vorliegenden Sprachtotalität zu erklären“ (Grondin, J., 1991, S. 91). Jeder sprachliche Ausdruck ist auf der anderen Seite auch eine besondere, einzigartige Konkretisierung der sprachlichen Totalität, in der sich eine „individuelle Seele“ (der einzelne Sprecher) manifestiert. Die Hermeneutik, die diese individuellen Aspekte in Betracht zieht, so Schleiermacher, muß sich auf die technische Seite der Interpretation beziehen. Die technische Interpretation geht also über den grammatischen Aspekt der Sprache hinaus und beschäftigt sich mit dem „Geist“, aus dem der sprachliche Ausdruck hervorgegangen ist. Daher bezeichnet Schleiermacher sie auch als „psychologische Interpretation“. Damit verzweigt Schleiermacher die hermeneutischen Aufgaben einerseits in die grammatische und andererseits in die technische bzw. psychologische Interpretation der Sprache und begründet damit die Hermeneutik als eine *Verstehenskunst*.

Daran anschließend nimmt Schleiermacher eine weitere Unterscheidung „zwischen einer laxeren und einer strengeren Praxis der Interpretation“ vor (Grondin, J., 1991, S. 91). Die laxere Praxis der Interpretation gilt ihm als kunstlos oder problemlos, weil innerhalb dieser hermeneutischen Praxis davon ausgegangen wird, daß sich das Verstehen von selbst ergibt, daß das Verstehen der Normalfall, das Mißverstehen der Ausnahmefall sei. Daher geht es bei dieser Auffassung von Hermeneutik nur darum, „dunkle Stelle zu entschlüsseln“, worauf Schleiermacher zufolge die übliche Hermeneutik ausgerichtet sei. Bei der strengeren Praxis der Interpretation wird hingegen davon ausgegangen, „daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und das Verstehen auf jedem Punkt [...] gewollt und gesucht werden“ (Zit. n. Grondin, J., 1991, S. 92) muß. Damit wird das Nicht-Verstehen als Regelfall, nicht mehr als Ausnahmefall betrachtet, so daß das Verstehen nicht mehr selbstverständlich ist und mit hermeneutischer Hilfe verwirklicht werden muß. Man kann in diesem Sinn behaupten, daß es Schleiermacher mit der Universalisierung des Mißverständnisses gelungen ist, die Notwendigkeit der Hermeneutik als einer Kunstlehre plausibel zu machen.

#### 3.2.1.1.2. Textverstehen als Nachkonstruktion

Jetzt wende ich mich der Frage nach Verstehensvorgängen in Schleiermachers Hermeneutik zu, um zu zeigen, daß es innerhalb seiner Hermeneutik überwiegend um das Verstehen von Text geht. Schleiermacher sieht in der *Sprache* den Gegenstand allen Verstehens: „Alles Vorauszusetzende in der Hermeneutik ist nur Sprache“ (Zit. n. Grondin, J., 1991, S. 90.). Hier bleibt offen, worauf genau sich „die Sprache“ bezieht, ob auf zwischenmenschliche Gespräche oder auf schriftliche Texte. In einem anderen Zusammenhang jedoch wird Schleiermacher deutlicher. In seinem Bestimmungsversuch heißt es: „Jene (Hermeneutik, Y. H. K.) ist im allgemeinen die Kunst, *die Rede eines andern, vornehmlich die schriftliche, richtig zu verstehen*“.<sup>66</sup> Das bedeutet allerdings nicht, daß Schleiermacher in seinen Überlegungen völlig auf zwischenmenschliche Gespräche verzichtet. Denn er faßt das Textverstehen als eine Art von Gespräch mit dem Text und die Hermeneutik als „eine Kunstlehre des Sichverständigens“ auf:

„Wer könnte mit ausgezeichnet geistreichen Menschen umgehen, ohne daß er ebenso bemüht wäre, zwischen den Worten zu hören, wie wir in geistvollen und gedrängten Schriften zwischen den Zeilen lesen, wer wollte nicht ein bedeutsames Gespräch, das leicht nach vielerlei Seiten hin auch bedeutende Tat werden kann, ebenso genauer Betrachtung wert halten, die lebendigen Punkte darin herausheben, ihren innern Zusammenhang ergreifen wollen, alle leisen Andeutungen weiter verfolgen?“ (Zit. n. Grondin, 1991, S. 97).

Das Zitat zeigt, daß für Schleiermacher einen Text zu verstehen bedeutet, sich als Leser auf den Text so einzulassen, daß man Fragen an den Text richtet und die durch den Text gestellten Fragen beantwortet. Das Textverstehen läuft ab wie das zwischenmenschliche Gespräch, dessen Verlauf durch wechselseitiges Fragen und Antworten bestimmt ist. Leser müssen das Geschriebene überschreiten oder „dahinter“ gehen, um zum Verständnis eines Textes oder dessen Autors zu gelangen („die Rede zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber“ zit. n. Grondin, J., 1991, S. 93). Die psychologische Aspekte werden also insofern berücksichtigt, als es zu einer Art von Nachkonstruktion der Autorintention geht.

Als Fazit der Überlegungen kann festgehalten werden, daß Schleiermacher zwar versucht, das Personenverstehen in seine Überlegungen zur Hermeneutik einzubeziehen, daß das Personenverstehen jedoch auf die Modellierung oder Konzipierung des Textverstehens beschränkt bleibt. Noch deutlicher läßt sich diese Beschränkung in Gadammers Hermeneutik

---

<sup>66</sup> Schleiermacher, F. D. E.: Hermeneutik und Kritik. Suhrkamp, F.a.M., 7. Aufl. 1999, S. 71.



beobachten. Bevor ich mich mit Gadamer befasse, werde ich jedoch kurz auf Wilhelm Dilthey und Martin Heidegger eingehen,<sup>67</sup> da diese den ideengeschichtlichen Hintergrund zu Gadamers Gedanken bilden.

### 3.2.1.2. Dilthey: Verstehen als eine Methode / Heidegger: Universalisierung des Verstehens

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehen die Geisteswissenschaften sich mit der Frage konfrontiert, wie sie sich angesichts der zunehmenden Einflüsse der Naturwissenschaften und des Historismus behaupten können. Dieses Krisenbewußtsein führt sie dahin, nach ihrem Selbstverständnis von Wissenschaftlichkeit zu fragen, um sich selbst zu legitimieren. Wilhelm Dilthey versucht die Geisteswissenschaften *methodologisch* zu begründen, indem er sich mit den Unterschieden zwischen Geistes- und Naturwissenschaften hinsichtlich ihrer Herangehensweise an den Forschungsgegenstand auseinandersetzt. Während sich die Naturwissenschaften um das Erklären des wissenschaftlichen Objekts bemühen, zielen die Geisteswissenschaften auf das Verstehen des Objektes ab. Dilthey versucht also den Geisteswissenschaften einen wissenschaftlichen Rang zu verleihen, indem er das Verstehen als spezifisch geisteswissenschaftliche *Methode* ausweist.

Martin Heidegger wendet gegen dieses Konzept des Verstehens als spezifisch geisteswissenschaftliche Methode ein, daß der Rückgriff auf das Verstehen als eine geisteswissenschaftliche Methode nichts anderes sei, als eine Rückkehr zur Suche nach einem allgemeingültigen Prinzip. Heidegger spricht sich gegen derartige Bemühungen um eine zeitlos gültige Grundlage, aber für die Voraussetzung der menschlichen Zeitlichkeit und für das Vorverständnis des Verstehens aus: Für Heidegger bedeutet das Verstehen nicht eine methodische Alternative für die Geisteswissenschaften, sondern einen Perspektivenwechsel von Methodologisierung zur Universalisierung des Verstehens.<sup>68</sup> Diesen radikalen

---

<sup>67</sup> Grondin, J., 1991, S. 110 - 118., S. 119 - 124 und S. 138 - 159.

<sup>68</sup> „Bei Droysen und Dilthey avancierte das Verstehen gar zu einem autonomen Erkenntnisvorgang, der die methodologische Eigenart der historischen Geisteswissenschaften zu fundieren berufen war. Heidegger erklärt dieses epistemologische Verstehen für sekundär, um aber seine Verstehenskonzept arbeitet er in der Auslotung der Formel ‚sich auf etwas verstehen‘ heraus, die weniger ein Wissen als eine Fertigkeit oder ein Können indiziert. ‚Eine Sache verstehen‘ heißt ihr gewachsen sein, mit ihr zurechtzukommen zu können“ (Grondin, J., 1991, S. 122).

Perspektivenwechsel nimmt Gadamer auf und versucht, gegen „die vom Historismus und Positivismus verfochtene Idee, daß die Geisteswissenschaften ihre eigenen Methode auszuarbeiten hätten, um den Status von Wissenschaft genießen zu dürfen“ (Grondin, J., 1991, S. 139 - 140), zu argumentieren und vielleicht auch die „von Heidegger nur am Rande geführte Auseinandersetzung mit dem Historismus“ (Grondin, J., 1991, S. 139) zu vollenden.

### 3.2.1.3. Gadamer: Universalisierung des Textverstehens

#### 3.2.1.3.1. Textverstehen als ein hermeneutisches Gespräch

Gadamer setzt sich in zweitem Teil seines berühmten Werkes „Wahrheit und Methode“<sup>69</sup> mit verschiedenen Konzepten der Hermeneutik (Aufklärung, Romantik und Historismus) auseinander, um deutlich zu machen, daß der Historismus noch auf der Idee eines zeitlos gültigen Rückhalts aufbaut oder auf der Suche nach demjenigen ist, worauf Heidegger hingewiesen hat. Gegen diese Idee wendet Gadamer ein: 1. daß das Verstehen nicht zeitlos, sondern geschichtlich bedingt ist, 2. daß das geschichtlich bedingte Verstehen immer gegenwartsbezogen realisiert wird, weil das Verstehen und seine Anwendung nicht zu trennen sind, sondern zusammenfallen, und 3. daß das Verstehen im Sinne von 2. insofern reflexionsfähig ist, als man sich der Geschichtlichkeit des eigenen Verstehens bewußt werden und dessen Grenzen zur Kenntnis nehmen kann. In drittem Teil von „Wahrheit und Methode“ bemüht sich Gadamer darum, dem Verstehensbegriff in oben dargelegtem Sinne „eine schlechthin universale Bedeutung“ (Gadamer, H. G., 1972, S. 382) zu verleihen, um sich auf diese Weise von der Auffassung des Verstehens als nur einer spezifisch geisteswissenschaftlichen Methode und damit auch vom Historismus zu verabschieden.

Die Sprache und Sprachlichkeit stehen deshalb für Gadamer in einem engen Verhältnis zur Hermeneutik, weil er davon ausgeht, daß das Verstehen immer über Sprache erfolgt, sei es beim Gespräch oder beim Textverstehen. Um die Beziehungen zwischen Sprachlichkeit und Verstehen näher zu erläutern, versucht Gadamer das Textverstehen auf der Grundlage des zwischenmenschlichen Gesprächs zu erklären. Dabei setzt er voraus, daß sich beide

---

<sup>69</sup> Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, J. V. B. Mohr, Tübingen, 3. erw. Aufl., 1972.

Verstehensformen (Gespräch und Text) auf die Verständigung über die Sache beziehen.<sup>70</sup> Zugleich unterscheidet Gadamer zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die Schrift hat gegenüber der Rede einen großen Mangel an Unmittelbarkeit, aber auch den bedeutenden Vorteil, aufgrund ihrer schriftlichen Fixierung Lesern von Zeit und Schreibkontext unabhängige Zugangsmöglichkeiten zum Text zu bieten.<sup>71</sup> Die Verschriftung und die damit entstehende Entkontextualisierung von Sprache verlangen ihrerseits von den Lesern, das schriftlich Fixierte bzw. schriftliche Überlieferte zu kontextualisieren. Genau darin sieht Gadamer die Hauptaufgabe des Verstehens:

„So ist schriftlichen Texten gegenüber die eigentliche hermeneutische Aufgabe gestellt. Schriftlichkeit ist Selbstentfremdung. Ihre Überwindung, das Lesen des Textes, ist also die höchste Aufgabe des Verstehens“ (Gadamer, H. G., 1972, S. 368).

Damit ordnet Gadamer dem Textverstehen die primäre Aufgabe der Hermeneutik zu und wendet sich der Frage zu, wie entkontextualisierte Texte durch den Verstehenden kontextualisiert werden können. Die Kontextualisierung der Texte kommt Gadamers Erklärung zufolge durch die Kommunikation zwischen (situationsgebundenen) Lesern und Texten (als situationsentbundenen Überlieferungen) zustande. In diesem Sinne bezeichnet Gadamer das Textverstehen als ein hermeneutisches Gespräch:

„Es ist wie beim wirklichen Gespräch, daß die gemeinsame Sache es ist, die die Partner, hier den Text und den Interpreten, miteinander verbindet. So wie der Übersetzer als Dolmetscher die Verständigung im Gespräch nur dadurch ermöglicht, daß er an der verhandelten Sache teilnimmt, so ist auch gegenüber dem

---

<sup>70</sup> „Wenn wir das hermeneutische Phänomen nach dem Modell des Gesprächs, das zwischen zwei Personen statthat, zu betrachten suchen, so besteht *die leitende Gemeinsamkeit zwischen diesen beiden scheinbar so sehr verschiedenen Situationen, dem Textverstehen und der Verständigung im Gespräch, vor allem darin, daß jedes Verstehen und jede Verständigung eine Sache im Auge hat, die vor einen gestellt ist.* Wie einer sich mit seinem Gesprächspartner über eine Sache verständigt, so versteht auch der Interpret die ihm vom Text gesagte Sache. Dieses Verständnis der Sache geschieht notwendig *in sprachlicher Gestalt*, und zwar nicht so, daß ein Verständnis nachträglich auch in Worte gefaßt wird, vielmehr ist die Vollzugsweise des Verstehens, ob es sich dabei um Texte handelt oder um Gesprächspartner, die einem die Sache vorstellen, *das Zur-sprache-kommen der Sache selbst*“ (Gadamer, H. G. 1972, S. 360. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>71</sup> „Daß das Wesen der Überlieferung durch Sprachlichkeit charakterisiert ist, kommt offenbar zu seiner vollen hermeneutischen Bedeutung dort, wo die Überlieferung eine *schriftliche* wird. In der Schriftlichkeit entspringt die Abgelöstheit der Sprache von ihrem Vollzug. In der Form der Schrift ist alles Überlieferte für jede Gegenwart gleichzeitig“ (Gadamer, H. G. 1972, S. 367).

Text die unentbehrliche Voraussetzung für den Interpreten, daß er an seinem Sinn teilnimmt. Es ist also ganz berechtigt, von einem *hermeneutischen Gespräch* zu reden. Dann folgt daraus aber, daß das hermeneutische Gespräch sich wie das wirkliche Gespräch eine gemeinsame Sprache erarbeiten muß und daß diese Erarbeitung einer gemeinsamen Sprache ebensowenig wie beim Gespräch die Bereitung eines Werkzeugs für die Zwecke der Verständigung ist, sondern mit dem Vollzug des Verstehens und der Verständigung selbst zusammenfällt. **Auch zwischen den Partnern dieses ‚Gesprächs‘ findet wie zwischen zwei Personen eine Kommunikation statt, die mehr ist als bloße Anpassung. Der Text bringt eine Sache zur Sprache, aber daß er das tut, ist am Ende die Leistung des Interpreten. Beide sind daran beteiligt**“ (Gadamer, H. G., 1972, S. 365. Hervorhebung mit kursiver Schrift i. O. und die mit fetter von Y. H. K.).

Mit der Auffassung vom Textverstehen als hermeneutisches Gespräch gibt Gadamer dem Textverstehen vor dem zwischenmenschlichen Gespräch den Vorrang. Dieser Vorrang ergibt sich aus Gadamers Bestimmung des Textes als einer entkontextualisierten, situationsunabhängigen Überlieferung. Verstehen jedoch bedarf in Gadamers Konzeption immer einer situativen Anbindung, einer Kontextgebundenheit. Der Text bringt aufgrund seines prinzipiellen Mangels an Kontextgebundenheit das Verstehen in eine prekäre Situation, die nur dadurch aufgelöst werden kann, daß der Leser den Text auf sich und seine Situation bezieht, das heißt kontextualisiert. Diese Ablösung der Texte von ihren Entstehungs- und ursprünglichen Rezeptionskontexten macht sie zum primären Gegenstand der Hermeneutik Gadamers. Vor dem Hintergrund dieses Gedankengangs erscheint das zwischenmenschliche Gespräch nunmehr als ein Modell zur Erklärung des Textverstehens, nicht aber als eigener Gegenstand der Hermeneutik.

#### 3.2.1.3.2. Verstehen als Textverstehen

Ein zweiter Grund für Gadamers Präferenz des Textverstehens läßt sich an seiner Auseinandersetzung mit Schleiermachers Hermeneutik ablesen. Gadamer begreift das Verstehen im zwischenmenschlichen Gespräch als ein „sich in der Sache Verständigen und nicht: sich in einen anderen Versetzen und seine Erlebnisse Nachvollziehen“ (Gadamer, H. G., 1972, S. 361). Für ihn ist das Verstehen also kein psychologischer sondern ein sprachlicher Vorgang, mit dem sich Gesprächsteilnehmer über eine Sache verständigen. Diesen Verstehensbegriff läßt er auch für das Textverstehen gelten, da er von einer Suche nach der Intention des Textverfassers abrückt und damit die Rolle des Textes als

Gesprächspartner des Lesers in den Vordergrund rückt.<sup>72</sup> Dies läßt sich deutlich an Gadamer's Kritik an Schleiermacher ablesen. Schleiermacher spezifiziert das Verstehen als eine Nachkonstruktion des Verfassers: „die Rede zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber“ (Zit. n. Grondin, J., 1991, S. 93).

„Wir erinnern uns hier der Tatsache, daß die Hermeneutik ursprünglich und vor allem das Verstehen von Texten zur Aufgabe hatte. *Erst Schleiermacher minderte die Wesentlichkeit der schriftlichen Fixierung für das hermeneutische Problem, indem er auch der mündlichen Rede gegenüber, ja dort in seiner eigentlichen Vollendung das Problem des Verstehens gegeben sah.* Wir haben oben dargestellt, wie die *psychologische Wendung*, die er damit in die Hermeneutik brachte, die eigentlich geschichtliche Dimension des hermeneutischen Phänomens verschlossen hat. *In Wahrheit ist die Schriftlichkeit für das hermeneutische Phänomen insofern zentral, als sich in der Schrift die Ablösung von dem Schreiber oder Verfasser ebenso wie die von der bestimmten Adresse eines Empfängers oder Lesers zu einem eigenen Dasein gebracht hat.* Was schriftlich fixiert ist, hat sich sozusagen vor aller Augen in eine Sphäre des Sinnes erhoben, an der ein jeder gleichen Anteil hat, der zu lesen versteht“ (Gadamer, H. G., 1972, S. 369 - 370. Hervorhebung von Y. H. K.).

Dem Zitat ist zu entnehmen, daß Gadamer seine Konzentration auf das Textverstehen durch die Distanzierung von Schleiermachers Hermeneutik zu untermauern versucht. Gadamer erklärt: Durch Schleiermachers Berücksichtigung des Personenverstehens in der Hermeneutik werde die Tür zur psychologischen Orientierung der Hermeneutik geöffnet. Es werde die „schriftlichen Fixierung“ als entscheidendes „hermeneutisches Problem“ abgeschwächt. Diese Abschwächung kann dazu führen, so Gadamer, das Textverstehen als die ursprüngliche Aufgabe der Hermeneutik in Frage zu stellen. Gadamer's Kritik an Schleiermacher läßt deutlich werden, daß für Gadamer das zwischenmenschliche Gespräch eng mit der psychologischen Orientierung der Hermeneutik verbunden ist. Aus diesem Grund unternimmt Gadamer nicht den Versuch sich mit dem zwischenmenschlichen Gespräch als solchem zu befassen, sondern konzentriert seine Hermeneutik in erster Linie auf das Textverstehen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß ein Leser für seine Lektüre auf Anhaltspunkte angewiesen ist, um eine gemeinsame Sache zwischen sich selbst und dem Text zu erzielen. Für Gadamer bietet der Text diese Anhaltspunkte, indem er in der Rolle eines Gesprächspartners fungiert, der dem Leser Fragen stellt und auf seine Fragen Antworten

---

<sup>72</sup> „Es handelt sich dabei nicht eigentlich um ein Verhältnis zwischen Personen, etwa zwischen dem Leser und dem Autor (der vielleicht ganz unbekannt ist), sondern um Teilhabe an der Mitteilung, die der Text uns macht“ (Gadamer, H. G. 1972, S. 369).

erwartet. Der Leser kommuniziert demnach mit dem vom Text Gesagten, das m. E. allerdings nur als ein Konstrukt des Lesers aufzufassen ist. So erhebt Gadamer den Text zum Gesprächspartner, wobei er jedoch bewußt nicht auf die psychologischen Vorgänge des Lesers eingeht. Man muß nun aber zu bedenken geben, daß das zwischenmenschliche Gespräch im Unterschied zum reinen Textverstehen den Gesprächsteilnehmern Möglichkeiten zur unmittelbaren Bestätigung und zur Korrektur bietet. Auf diese Weise können Kommunikationsprozesse und -ergebnisse von ihnen überprüft werden. Um diese unmittelbaren Wechselbeziehungen zwischen Gesprächsteilnehmern zu erklären, was mithin eine hermeneutische Aufgabe ausmachen sollte, muß man nicht nur auf die sprachliche Verfaßtheit des Verstehens achten, sondern sich gerade auch mit der Frage auseinandersetzen, was während der Kommunikation in den Gesprächsteilnehmern vorgeht. Diese Beschäftigung kann aber ohne Rücksicht auf psychologische und kognitive Vorgänge nicht ausreichend erfolgen. Letztlich muß festgehalten werden, daß Gadamer das zwischenmenschliche Gespräch zwar als ein hermeneutisches Phänomen anerkennt, es aber unterläßt, sich eigens damit zu befassen. Genau diese psychologischen Fragen, die mit Analysen des zwischenmenschlichen Gesprächs zusammenhängen, sind es, die Gadamer aus seinem Konzept des Verstehens ausklammert. In dieser Distanz zum Psychologischen kann er der methodischen Diskussion um das Verstehen entgehen.<sup>73</sup>

Mit dem Hinweis auf die Ubiquität der Mißverständnisgefahr gelingt es Schleiermacher, die Notwendigkeit der Hermeneutik plausibel zu machen. Dabei gehen auch erstmals psychologische Aspekte in die Technik des Textverstehens ein. Er thematisiert auch das zwischenmenschliche Verstehen, aber hauptsächlich als ein Modell des Textverstehens. Diese Orientierung der Hermeneutik auf das Textverstehen läßt sich noch deutlicher in Gadammers

---

<sup>73</sup> Gadammers Wissen um diese Sachlage bringt ihn dazu, auf den „grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Sprachlichkeit und Verstehen“ aufmerksam zu machen. Er erklärt, daß Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie die „Sprachunbewußtheit“ des Verstehens übersehen haben. Auf diese Weise versucht Gadamer sich auch von diesen beiden Disziplinen zu distanzieren: „Sie (Verstehen und Sprache, Y. H. K.) sind beide nicht nur als ein Faktum zu fassen, das man empirisch erforschen kann. Sie sind beide nie bloß Gegenstand, sondern umgreifen alles, was je Gegenstand werden kann“ (S. 382). „Die im Sprechen lebendige Sprache, die alles Verstehen, auch das des Interpretieren von Texten, umgreift, ist so sehr in den Vollzug des Denkens bzw. Auslegens eingelegt, daß wir zu wenig in der Hand behalten, wenn wir von dem, was die Sprachen uns inhaltlich überliefern, absehen und nur die Sprache als Form denken wollten. *Die Sprachunbewußtheit hat nicht aufgehört, die eigentliche Seinsweise des Sprechens zu sein*“ (Gadamer, H. G. 1972, S. 382. Hervorhebung von Y. H. K.).

Konzeption erkennen. Bei Gadamer geht es vor allem darum, gegen die Methodologisierung des Verstehens zu argumentieren und das Verstehen als ontologisches Problem plausibel zu machen. Dabei versucht er, sich von der Psychologisierung der Hermeneutik zu distanzieren, weil er diese als einen Versuch zur Methodologisierung des Verstehens betrachtet. Er stellt das Textverstehen als *die* hermeneutische Aufgabe in den Mittelpunkt. Dabei gilt das zwischenmenschliche Gespräch nur als ein Modell zur Erklärung des Textverstehens, nicht aber als eigener hermeneutischer Gegenstand. Gadamers „ontologische Wendung der Hermeneutik“ muß insofern kritisiert werden, als sein Konzept eine Erforschung der kognitiven und psychologischen Aspekte des Verstehens ausklammert. Man muß wohl aus heutiger Perspektive feststellen, daß Gadamer an der Fixierung der hermeneutischen Diskussion auf das reine Textverstehen einen großen Beitrag hatte.

### 3.2.2. Personenverstehen in der Hermeneutik

Mit der knappen Zusammenfassung von Schleiermachers und Gadamers Hermeneutik habe ich versucht, darauf aufmerksam zu machen, daß es bei hermeneutischen Diskussionen über das Verstehen fast ausschließlich um das Textverstehen geht und somit zwischenmenschliche Gespräche bzw. dadurch entstehende Verstehensprobleme weniger thematisiert werden. In diesem Zusammenhang kommt die Arbeit von Wolfgang Köhler an dem Personenverstehen in den Blickpunkt.

„In diesem Aufsatz geht es mir um *eine hermeneutische Klärung der Anwendung des Verstehensbegriffs auf Personen*, das heißt um (eine Antwort auf) die Frage, wie ein Verstehen von Personen durch Personen möglich ist. Denn daß es möglich ist, ist zum Beispiel für Dilthey eine Selbstverständlichkeit gewesen. Eine solche Anwendung scheint der außerhermeneutischen Gegenwartsphilosophie nicht geläufig zu sein, was aber nicht verwundern kann, *wenn sogar in der Hermeneutik selbst das Verstehensproblem nur im allgemeinen diskutiert wird, aber nicht speziell als Personenverstehen.*“<sup>74</sup>

Dem Zitat ist zu entnehmen, 1. daß Köhler davon ausgeht, daß das Personenverstehen in der Hermeneutik nicht hinreichend ernst genommen wird, weil angenommen wird, daß es

---

<sup>74</sup> Köhler, Wolfgang R.: Intentionalität und Personenverstehen. In: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.): Intentionalität und Verstehen, Suhrkamp, F. a. M., 1990, S. 273 - 309. Hier, S. 273. Hervorhebung von Y. H. K.

selbstverständlich erfolgt, 2. daß er seine Beschäftigung mit dem Personenverstehen als eine Anwendung des allgemein anerkannten hermeneutischen Verstehensbegriffs auf zwischenmenschliche Gespräche auffaßt („eine hermeneutische Klärung der Anwendung des Verstehensbegriffs auf Personen“), und 3. daß dieser Verstehensbegriff auf das Textverstehen als eine Hauptaufgabe der Hermeneutik zurückzuführen ist. Dieser Schluß führt mich dazu anzunehmen, daß Köhler aufgrund des hermeneutischen Begriffs des Textverstehens auf das Personenverstehen eingeht. Von dieser Annahme ausgehend werde ich mich mit diesem Personenverstehen auseinandersetzen, um damit deutlich zu machen, daß das Personenverstehen einen kognitiven Zugang eines Gesprächspartners zu einem anderen impliziert, und um später diesen Begriff des Personenverstehens dem Personenverstehen aus konstruktivistischer Perspektive gegenüberstellen zu können.

Köhlers Arbeit beginnt mit der Klärung von Begriffen wie Intentionalität, Verstehen und Person. Er begreift Intentionalität als einen geistigen Zustand, der auf „einen bestehenden oder nicht bestehenden Sachverhalt bzw. eine Proposition gerichtet“ (Köhler, W., 1990, S. 275) ist, indem er auf ihre Rolle in Kommunikation bzw. im Verstehen verweist. Verstehen wird von ihm dann als eine Handlung definiert, mit der man sprachliche oder intendierte Bedeutung erfaßt und dasjenige, „was »am« Menschen als das Personhafte zählen könnte“, erkennt (ebd. S. 279). Dieser Begriff wird durch die Unterscheidung zwischen engem und weitem Verstehen konkretisiert. Das weite Verstehen bezieht sich darauf „so weit wie möglich hinter ihr SprachHandeln (SprachHandel von Person, Y. H. K.)“ (ebd. S. 280) zurückzugehen, während sich das enge Verstehen auf „das Reden und Handeln (von Person, Y. H. K.)“ (ebd. S. 279) bezieht. Die Person ist Köhlers Erklärung zufolge als ein Individuum aufzufassen, das „mit Intentionalität bzw. Mentalität ausgestattet“ ist (ebd. S. 282). Und Personen sind gemäß Köhler in der Lage, diese Intentionalität bzw. Mentalität von sich selbst und anderen zu verstehen. Verstehen zwischen P1 und P2 tritt ein, wenn eine Person (P1) sich sowie eine andere Person (P2) einerseits verstehen kann und P1 von P2 andererseits verstanden werden kann, welche ihrerseits sich selbst verstehen kann. Köhler faßt in diesem Sinne Personenverstehen als die Verschränkung von Selbstverstehen und Fremdverstehen der Kommunikationsbeteiligten auf: Personenverstehen ist also eine zwischenmenschliche Handlung, die in einer Wechselbeziehung zwischen Selbst- und Fremdverstehen der



Kommunikationsteilnehmer stattfindet. Er erklärt, wie sich Selbst- und Fremdverstehen verbinden, nämlich wie Personenverstehen zustande kommt.<sup>75</sup>

„Zunächst für Fremdverstehen:

(1) P1 versteht P2, wenn P1 P2's Selbstverstehen versteht.

(2) P1 versteht P2, wenn P1 P2's Fremdverstehen versteht.

Sodann für Selbstverstehen:

(3) P1 versteht P1, wenn P1 das auf P1 bezogene Fremdverstehen von P2...Pn versteht.

(4) P1 versteht P1, wenn P2...Pn P1 'Selbstverstehen versteht' (Köhler, W., 1990, S. 288).

Man erkennt an dieser Verstehensstruktur, daß Personenverstehen erfolgt, wenn Selbst- und Fremdverstehen der Kommunikationsbeteiligten ineinandergreifen. Wie Selbst- und Fremdverstehen stattfinden, läßt sich zwar in der Voraussetzung für Person-zu-sein zeigen, daß „eine Person zu sein, impliziert, *verstehbar zu sein* und *verstehen zu können*“ (ebd. S. 282. Hervorhebung i. O.). Wie diese Voraussetzung erfüllt werden kann, wird aber nicht deutlich erklärt. Der Grund dafür ist m. E. auf die Annahme zurückzuführen, daß Verstehen-Können so menschlich und selbstverständlich ist. Die Selbstverständlichkeit des Verstehen-Könnens beruht wiederum auf der verschwiegenen Voraussetzung, daß der kognitive Zugang einer Person zu einer anderen Person oder deren Erkenntnis möglich ist: Wir verstehen uns, weil wir uns unsere Erfahrungen und Erkenntnisse füreinander zugänglich machen können. Diese kognitive Zugänglichkeit läßt sich in Köhlers Erklärung der Verbundenheit von Selbst- und Fremdverstehen einsehen:

„Sie (die Methode des Selbstverstehens, Y. H. K.) besteht, wie gesagt, vor allem darin, das SprachHandeln der mit mir kommunizierenden Personen zu interpretieren und *insbesondere das darin zum Ausdruck kommende Fremdverstehen meiner Person zu verstehen*. (...) Wenn ich wissen will, was für einer ich bin, muß ich mich an die andern halten. Die Methode des Selbstverstehens ist Verstehen des Fremdverstehens“ (Köhler, W., 1990, S. 287 - 288. Hervorhebung von Y. H. K.).

Ist diese Zugänglichkeit möglich? Möglicherweise ist dem jedoch nicht so bzw. ist dies nicht der Fall, so brauchen wir einen anderen Ansatz, der erklären kann, daß wir uns verstehen,

---

<sup>75</sup> Köhler weist zugleich darauf hin, daß das Personenverstehen nicht uneingeschränkt gelingt. Diese Unvollständigkeit des Personenverstehens sei aber nicht auf die Unmöglichkeit einer vollständigen Beschreibung des Selbst- und Fremdverstehens zurückzuführen, weil diese Unmöglichkeit für andere Verstehensform gilt (S. 298 - 298). Sie sei vielmehr im „variable(n) Selbstverhältnis einer Person“ (S. 299) zu sehen.

obwohl wir nicht in der Lage sind, uns einen kognitiven Zugang zu unserem Kommunikationspartner zu verschaffen. Dieser Ansatz ist im radikalen Konstruktivismus zu finden, den ich im Zusammenhang mit dem Verstehen rekapitulieren werde.

### 3.3. Verstehen und Lesen in der konstruktivistischen Hermeneutik

#### 3.3.1. Personenverstehen als Fremdzuschreibung des Verstehens

Der radikale Konstruktivismus (Abkürzung: RK) ist als eine Erkenntnistheorie für kognitive Systeme zu begreifen.<sup>76</sup> Seine Besonderheit läßt sich vor allem in dem Konzept des kognitiven Systems und dessen Operationsweise finden. Ein System läßt sich hier als „autopoietisch“ charakterisieren, wenn es sich aufgrund zyklischer Organisation und operationaler Geschlossenheit erhält: Ein autopoietisches System bezieht sich nur auf seine eigenen Zustände, die Resultate seiner Operationen sind und zugleich als Instrumente weiterer Operationen fungieren. Diese rekursive Operationsweise des Systems ermöglicht es einem lebenden autopoietischen System, seinen Kognitionsbereich auf individuelle Weise bzw. systemabhängig zu gestalten und auszubauen.<sup>77</sup> Angesichts Rekurrenz bzw. Selbstreferenz

---

<sup>76</sup> Zur ausführlichen Zusammenfassung der Struktur und Organisation des autopoietischen Systems: Rusch, Gebhard: Verstehen Verstehen. Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Suhrkamp, F. a. M., 1986, S. 40 - 71. Hier, S. 45 - 52.

<sup>77</sup> Gerhard Roth stellt die Gleichsetzung von Autopoiesie und Kognition durch Maturana in Frage (S. 262), indem er darauf hinweist, daß Maturana „die funktionale Organisation des Nervensystems als Grundlage von Kognition völlig analog zur funktionalen Organisation autopoietischer Systeme beschreibt“ (S. 259). Dabei befaßt sich Roth mit der Frage, ob die „Strukturdeterminiertheit und die damit verbundene operationale Geschlossenheit“ (S. 259) als Eigenschaften der autopoietischen Systeme ohne Bedenken auf ein Nervensystem bzw. ein Gehirn als autopoietische Systeme übertragen werden können. Diese Übertragung führt dazu, so Roth, eine qualitative Veränderung eines autopoietischen Systems, hier des Gehirns zu übersehen, die sich in „dem Sprung von der materiellen *Realität*, die uns kognitiv unzugänglich ist, zur kognitiven *Wirklichkeit*, die für uns die einzig existierende Welt ist“ (S. 275. Hervorhebung i. O.) verdeutlichen läßt. Damit ist Roth gelungen, Kognition eine besondere Bedeutung zukommen zu lassen: „Die Bedeutung von Kognition besteht aber gerade darin, daß sie gegenüber der jeweiligen Umwelt *unspezifisch* ist und dadurch frei mit ihr - genauer: *mit dem kognitiven Konstrukt der Umwelt* - umgehen kann“ (S. 281. Hervorhebung von Y. H. K.). Mit Roths Weiterentwicklung von Maturanas Theorie der Autopoiesie möchte ich deutlich machen, daß sich das in meiner

des Systems kommt einem Medienangebot auch eine Rolle als Anlaß zur Erzeugung von Zustandsbeschreibung (oder zur Zustandsänderung) des Systems zu, nicht als Ursache für die Reaktion des Systems. Im Umgang mit einem Medienangebot beruft sich das System auf seine Beschreibung des Medienangebotes in seinem Kognitionsbereich, nicht auf vermeintliche Eigenschaften des Medienangebotes an sich: Ein autopoietisches System ist zwar energetisch „offen“, in der Verarbeitung der Medienangebote im Sinne eines Rückgriffs auf Resultate seiner eigenen Aktivitäten, ist es jedoch geschlossen.

Jetzt kommen wir auf das Verstehen, insbesondere das Personenverstehen zurück. Zwischenmenschliche Kommunikation setzt mindestens zwei Kommunikationsteilnehmer voraus, die mit vergleichbaren Eigenschaften ausgestattet sind. Wenn man lebende autopoietische Systeme im oben erklärten Sinne in bezug auf zwischenmenschliche Kommunikation ernst nimmt, sieht man sich mit den Fragen konfrontiert, wie die operational geschlossenen Kommunikationsteilnehmer überhaupt interagieren können und wie Verstehen daraus zustande kommt. Gebhard Rusch versucht, auf diese Fragen zu antworten, indem er seine Aufmerksamkeit auf die Orientierungshandlung der autopoietischen Systeme lenkt. Bevor er auf das Verstehen eingeht, macht er seinen Ausgangspunkt, daß die Vorstellung oder der Kognitionsbereich eines Kommunikationspartners einem anderen nicht zugänglich ist, d. h., daß jeder seinen Kommunikationspartner innerhalb seines eigenen Kognitionsbereiches identifizieren und spezifizieren muß,<sup>78</sup> deutlich. Das läßt sich in Ruschs einsichtiger Zusammenfassung der verschiedenen Verstehenskonzepte im RK einsehen, „die sich plakativ kennzeichnen als (i) Eigenwerttheorien (H. von Foerster; E. von Glasersfeld, K. Krippendorff)“, „(ii) Reflexionstheorien“ (N. Luhmann)“ und „(iii) Eigenwert/Attributionstheorien (G. Rusch; S. J. Schmidt)“ (Rusch, G., 1999d, S. 127). In der kognitiven Autonomie des Systems (Beobachtung seiner eigenen Zustände) findet Rusch Gemeinsamkeiten mit

---

Arbeit in Frage kommende Konzept des radikalen Konstruktivismus an diesen Begriff der Kognition anschließt (Roth, Gerhard: Autopoiesie und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, Siegfried J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp, F. a. M., 1994, 6. Aufl., S. 256 – 286).

<sup>78</sup> „Nur das eigene Verhalten, nichts sonst ist unmittelbar kognitiv kontrollierbar und kalkulierbar, d. h. der Kontrolle durch Beobachtung, die selbst ein spezielles Verhalten und immer zugleich Selbstbeobachtung, Beobachtung innerhalb des eigenen kognitiven Bereiches ist, zugänglich“ (Rusch, Gebhard (1999d): Konstruktivistische Theorien des Verstehens. In: Rusch, Gebhard (1999b): Wissen und Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. Eine Hommage an Ernst von Glasersfeld, Carl-Auer-Systeme Verl. U., Verl. Buchh., Heidelberg, S. 127 – 160. Hier, S. 151).

anderen Ansätzen des RK. Er distanziert sich aber von ihnen, wenn sie diese Eigenschaft des autopoietischen Systems bei der Erklärung der zwischenmenschlichen Interaktion bewußt oder unbewußt aufgeben: Sie gehen von dem Systemkonzept in RK aus, aber münden s. E. schließlich in den hermeneutischen Verstehensbegriff.<sup>79</sup>

Im Unterschied zu oben genannten Ansätzen erklärt Rusch Verstehen mit Orientierungshandlungen kognitiver Systeme.<sup>80</sup> Ein Kommunikationsteilnehmer orientiert seinen Gesprächspartner auf sich (seine Wünsche, Bedürfnisse usw.). Der Orientierte reagiert auf Medienangebote des Orientierenden, indem er sich auf seinen eigenen kognitiven Zustand, nämlich seine kognitiven Konstrukte der Medienangebote beruft. Der Orientierende spezifiziert die Reaktion des Orientierten in seinem Kognitionsbereich und prüft, ob seine Erwartung erfüllt wird. Erst wenn er sein Orientierungsziel durch seine Orientierungshandlungen erreicht sieht, schreibt der Orientierende dem Orientierten Verstehen zu. Ob das Verstehen zugeschrieben wird oder nicht, hängt nicht von dem Orientierten ab, der Medienangebote des Orientierenden auf der Ebene der Text-Leser-Interaktion verarbeitet, sondern von dem Orientierenden. In diesem Sinne ist Verstehen in der zwischenmenschlichen Interaktion weder Übereinstimmung zwischen Kommunikationsbeteiligten noch das Hineinversetzen eines Gesprächspartners in einen anderen, sondern läßt sich als „Fremdzuschreibung oder Attribution des Verstehens“ charakterisieren. Nehmen wir einen Kommunikationsvorgang zwischen Säugling und Mutter als Beispiel, um das Verstehen im oben erklärten Sinn näher zu beschreiben.

Ein Säugling drückt seine Unzufriedenheit meistens mit Weinen oder Schreien aus und verlangt von seiner Mutter entsprechende Aufmerksamkeit (er orientiert das Interesse seiner

---

<sup>79</sup> „Die Eigenwert-/Attributionstheorien des Verstehens gehen von den unhintergehbaren Bedingungen kognitiver Autonomie aus, um Interaktion/Kommunikation aus der Doppelperspektive von Kommunikator und Rezipient zu beobachten. Dies markiert auch den wesentlichen Unterschied zu den beiden anderen Ansätzen, die sich gemeinsam auch als Rezeptionstheorien des Verstehens fassen lassen - und darin der hermeneutischen Tradition noch näherstehen, während die Eigenwert-/Attributionstheorien durch eine Integration der Operationsweise von Kommunikator und Rezipient eine deutliche Erweiterung z. B. um produktionstheoretische Aspekte darstellen“ (Rusch, G., 1999d, S. 128).

<sup>80</sup> „Kognitive autonome Systeme sind weiter in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auf Objekte in ihrem Kognitionsbereich zu richten, auf diese einzuwirken und bestimmte Veränderungen an ihnen hervorzurufen“ (Rusch, Gebhard (1999c): Eine Kommunikationstheorie für kognitive Systeme. In: Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1999a): Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Delfin 1997, Suhrkamp, F. a. M., 1999, S. 150 - 184. Hier, S. 159).

Mutter auf sich und erwartet, daß seine Wünsche von ihr erfüllt werden: Er handelt als ein Orientierender). Daraufhin fängt seine Mutter als eine sich räumlich nah befindende Orientierte an, sein Unbehagen aktiv zu berücksichtigen und ihm mit angemessenen Bemühungen (Unterbrechen ihrer Tätigkeit, stärkere Zuwendung, Berührung, Ansprechen usw.) entgegenzukommen. Wenn er mit ihren Reaktionen nicht zufrieden ist (z. B. unbequeme Windel wird nicht gewechselt, sondern er wird gestillt), fühlt er, daß sie nicht begriffen hat, was er meinte bzw. von ihr erwartete, und fordert aktiver von ihr, seinem Wunsch nachzukommen, indem er noch lauter weint. Wenn sie ihrerseits merkt, daß ihre Mühe ohne Erfolg war, korrigiert sie ihre Handlung (Abbrechen des Stillens) und versucht aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Wissens auf verschiedene Weise weiter, ihr Baby zufriedenzustellen (es zum Aufhören des Weinens zu bringen). Erst wenn sie ihm eine frische Windel wechselt, dann gibt er sich mit ihrer Bemühung zufrieden und hört auf zu weinen. Mit glücklichem Lächeln dankt er vielleicht für ihre Mühe und gönnt ihr eine kleine Pause.<sup>81</sup>

Der Säugling fühlt, daß seine Mutter begreift, was er will (meint), erst wenn sie tut, was er von ihr erwartet: Er (der Orientierende) schreibt ihr (der Orientierten) Verstehen zu, erst wenn er sein Orientierungsziel erreicht. In diesem Sinne heißt Verstehen, „*einer Orientierungserwartung entsprechen*“ (Rusch, G., 1992, S. 224. Hervorhebung i. O.). Aus der

---

<sup>81</sup> Ob ein Säugling sich mit Intention auf eine Interaktion mit seiner Bezugsperson einläßt, ist noch nicht festgestellt. Man muß daher die Interaktion zwischen Säugling und Mutter als eine Handlung eher zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse als zur Realisierung beabsichtigter Ziele auffassen. Damit stellt sich die Frage, ob das von mir angeführte Beispiel mit Säugling-Mutter-Interaktion für die Erklärung des Verstehens mit Orientierungshandlungen kognitiver Systeme angemessen ist, die Intentionen und Zielvorstellungen der Interaktionsteilnehmer implizieren. Diese Fragestellung weist aber einerseits auf die Notwendigkeit für weitere Untersuchungen zu kognitiven Vorgängen des Babys hin. Andererseits dient sie dazu, zu zeigen, daß man schon im frühesten Alter beginnt, Orientierungserfahrungen zu machen, die für Menschen bzw. deren Überleben von wesentlicher Bedeutung sind. Mit der Betonung dieser frühen Orientierungserfahrungen kann man das Verstehen, das in den Orientierungshandlungen realisiert wird, als eine menschliche Grunderfahrungen spezifizieren. In diesem Sinne ist mein Beispiel nicht nur dafür hilfreich, das Verstehen in der zwischenmenschlichen Kommunikation mit Orientierungshandlungen zu veranschaulichen, sondern auch dafür, auf die „ontologische“ Bedeutung des Verstehens aufmerksam zu machen. Die „soziale“ Bedeutung des Verstehens in diesem Verstehensmodell läßt sich in dem Beispiel von Rusch (Vater als ein Orientierender und dessen Kind als ein Orientierter) einsehen, wobei gezeigt wird, wie intentionale Ziele mit Orientierungshandlungen realisiert werden (Rusch, Gebhard: Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Suhrkamp, F. a. M., 1992, S. 214 – 256. Hier, S. 220 - 222).

Sicht der Orientierten (Mutter) ist ihr Einsatz aber damit belohnt, daß ihr Baby hygienisch gesund bleibt und sich mit anderen Tätigkeiten beschäftigen kann, und daß sie sich ihrerseits Ruhe erlaubt: Die Mutter sieht das Ergebnis ihrer Bemühungen vor sich. Dieses Erfolgserlebnis (Zuschreibung von Verstehen durch ihr Baby) führt sie dazu, unter vergleichbaren Situationen das schon erfolgreich bestätigte Verhalten zu reproduzieren.

Bei dieser Erklärung des Verstehens ist ausschlaggebend, daß der Orientierende, nicht der Orientierte während oder am Ende der Interaktion entscheidet, ob das Verstehen stattfindet oder nicht, indem der Orientierende prüft, ob seine Orientierungsziele mit seinen Orientierungshandlungen erreicht werden. Dieser Standpunkt macht deutlich, daß Verstehen keine psychologische Operation des Orientierten ist, obwohl er sich während der Kommunikation auf seine eigenen kognitiven Zustände bezieht, um ihm Verstehen zuschreiben zu lassen. Sondern Verstehen bzw. verstanden haben ist „*eine dem Orientierten zugeschriebene, nur in der Orientierungsinteraktion mögliche und nur aus der Sicht des Orientierenden feststellbare Eigenschaft*“ (Rusch, G., 1992, S. 231 Hervorhebung i. O.).

Hier darf aber nicht außer acht gelassen werden, daß die Interaktionsteilnehmer während der Orientierungshandlung nicht auf Vorstellungen und Zustände ihres Partners, sondern auf ihre eigenen jeweiligen kognitiven Zustände zurückgreifen. Die erfolgreiche Kommunikation, die sich aus wiederholten Trial-Error-Prozessen entwickelt, kann uns zwar zur Vorstellung verführen, daß sich ein Teilnehmer in einen anderen hineinversetzt und ihn „versteht“. Bei diesem Ablauf beruft er sich jedoch auf seine eigenen Kognitionszustände (Erfahrung, Wissen usw.): Die Mutter kann die Unbequemlichkeiten ihres Babys selbst nicht fühlen, sondern leitet nur aus der Beobachtung ihrer eigenen Erfahrungen (ihrer Beschreibung des Weinens in ihrem Kognitionsbereich) ab, daß es sich unwohl fühlen könnte.<sup>82</sup> Aus diesen Orientierungsversuchen der kognitiven Systeme bilden sich allmählich Handlungsschemata heraus, auf die sich die betreffenden kognitiven Systeme in der jeweiligen oder vergleichbaren Interaktion beziehen. Die Art und Weise, wie sich die Handlungsschemata oder die Verstehensmodalität

---

<sup>82</sup> „jedes System folgt seiner eigenen Logik auf der Basis seines jeweils verfügbaren eigenen Wissens und seiner jeweils entwickelten Fähigkeiten. Jedes System macht im Umgang mit seiner eigenen kognitiv erzeugten Umwelt seine eigenen Erfahrungen. (...) Es (jedes System) lernt, auf seine eigenen Verhältnisse (seine Körperlichkeit, sein kognitives Inventar und seine mentalen Möglichkeiten) bezogen, Subjekte, Objekte, Sachverhalte und Ereignisse in einer viablen Weise zu konstruieren“ (Rusch, G., 1999d, S.150).

durch Fremdattribution des Verstehens entwickeln, gilt für alle zwischenmenschliche Beziehungen, nämlich Mann–Frau-, Lehrer-Schüler-, Kollege–Kollege-Verhältnis, usw.<sup>83</sup>

Verstehen läßt sich als eine Eigenschaft definieren, die ein Orientierender (P1) einem Orientierten (P2) in zwischenmenschlichen Orientierungshandlungen dann zuschreibt, wenn seine (P1) Erwartung erfüllt wird. Es ist hier keine psychologische Handlung von P2, Erwartung oder Intention von P1 zu interpretieren. Denn P2 ist nicht in der Lage, den Kognitionszustand von P1 einzusehen. Was P2 kann, ist eine Beobachtung ihrer (P2) eigenen Beobachtungen. Damit kommt man zu dem Schluß, daß das Ineinandergreifen der zwei Kommunikationsbeteiligten im hermeneutischen Sinne für das Verstehen nicht notwendig ist. Von Kenntnissen ausgehend, die ich aus der Zusammenfassung des Verstehensbegriffs von Rusch gewonnen habe, versuche ich im folgenden, Lesen als Handlung eines kognitiven Systems bezüglich des Textes zu spezifizieren.

### 3.3.2. Lesen als Selbstzuschreibung des Verstehens

#### 3.3.2.1. Zum Textverstehen als einem psychologischen Umgang mit Texten

Im Vergleich zum Verstehen, das nur im Rahmen von zwischenmenschlicher Orientierungsinteraktion und in Abhängigkeit von dem Orientierenden bzw. dessen Verstehenszuschreibung erfolgt,<sup>84</sup> ist das Lesen zunächst als ein Umgang *eines* Aktanten mit schriftlichen Medienangeboten, also Texten anzusehen. Das Lesen findet unter anderen Bedingungen statt als das Verstehen: Geschriebene Sprache und Abwesenheit des Gesprächspartners (keine unmittelbare Rückmeldungsmöglichkeit) sind als wichtige Eigenschaften des Lesens zu nennen. Damit neigt man dazu, das Lesen als einen psychologischen Vorgang der Leser mit Texten aufzufassen, wobei von den Lesern nach

---

<sup>83</sup> „Diese von den Interaktionspartnern aneinander gerichteten Erwartungen und ihre Tendenz, diesen Erwartungen gemäß zu handeln begründen eines der sozialpsychologischen wichtigsten Konzepte: das der Konvention“ (Rusch, G., 1992, S. 222).

<sup>84</sup> „Ohne soziale Partner gibt es kein Verstehen. Mit der Feststellung, daß Verstehen nicht durch eine bestimmte Qualität oder Güte psychischer Prozesse definiert ist, sondern als Zuschreibung an einen Orientierten durch einen Orientierenden im Falle des Erfolges seiner Orientierungshandlung, d. h., als eine metakommunikative, hat das Verstehen erheblich an Mysteriosität verloren“ (Rusch, G., 1992, S. 233).

Textbedeutung und Autorintention gesucht werden soll. Der Begriff des Lesens in diesem Sinne schreibt dem Leser zwar eine aktive Rolle zu, setzt jedoch den Text als eine bedeutungstragende Einheit (vom Leser unabhängig) voraus. Damit stehen Untersuchungen zum Text-Leser-Verhältnis im Vordergrund. Wenn wir aber den Verstehensbegriff im Sinne einer Orientierungsinteraktion ernst nehmen, dann können wir eine andere Perspektive auf das Lesen einnehmen. Ein Leser als ein kognitives System beschäftigt sich mit seiner aktuellen Beschreibung des Textes in seinem Kognitionsbereich, nicht etwa mit den vermeintlichen Textbedeutungen und Autorintentionen. Dabei kommt dem Text bzw. schriftlichen Medienangeboten die Rolle eines Anlasses zur Zustandsveränderung des kognitiven Systems zu: Der Leser beobachtet (liest) seinen kognitiven Text in seinem Kopf anlässlich schriftlicher Medienangebote. Dieses Konzept verdeutlicht nochmals m. E. den Zusammenhang zwischen Verstehen und Lesen: Die Textrezeption und die Textverarbeitung subsumieren sich unter das Lesen als einen kognitiven Textumgang einerseits und das Verstehen erfolgt in einer zwischenmenschlichen (face-to-face) Wechselbeziehung, nicht im Umgang mit dem Text andererseits. Damit können Lesen und Verstehen differenziert, aber aufgrund gleicher Prinzipien (kognitiver Autonomie) erklärt werden. Dies führt zu Überlegungen zum Begriff des Textverstehens, der üblicherweise als ein psychologischer Umgang mit Texten konzipiert ist. Wenn man aber den Verstehensbegriff im streng attributionstheoretischen Sinne betrachtet, muß man das Textverstehen nicht auf den Textumgang, sondern auf die Kommunikation zwischen Lesern über die Ergebnisse des Textumgangs beziehen, um damit dem Textverstehen eine soziale Bedeutung im Sinne von Orientierungshandlungen zwischen Lesern verleihen und das Lesen als einen kognitiven Umgang *eines* Lesers mit schriftlichen Medienangeboten hervorheben zu können. Das Textverstehen im Sinne einer Kommunikation über Leseergebnisse kann dadurch verdeutlicht werden, das Textverstehen im Sinne vom Textumgang zu veranschaulichen. In diesem Sinne ist ein psychologischer Begriff des Lesens zu erwähnen.

Ausgehend davon, daß die Schrift keine der gesprochenen Sprache untergeordnete Form ist,<sup>85</sup> versucht Hugo Aust, *Lesen als ein Verstehen von geschriebener Sprache* plausibel zu machen. Seiner Erklärung zufolge richtet sich das Lesen oder die Entwicklung der Lesefähigkeit darauf, geschriebene Sprache zu verstehen oder Verstehensfähigkeit im Textumgang zu

---

<sup>85</sup> Aust, Hugo: Lesen und Verstehen. Mitteilung des Deutschen Germanistenverbandes, 34 Jg., H. 4, 1987, S. 20 - 25. Hier, S. 20 - 22.



entwickeln, was die Teilnahme an schriftlicher Kultur erleichtert.<sup>86</sup> Das Lesen zum „Zwecke des Textverstehens“ ist gemäß Aust als „ein bedeutungserzeugender Vorgang“ (Aust, H., 1987, S. 17) aufzufassen, der sich auf drei Vorgänge des Lesens, nämlich Erkennen, Zuordnen und Auswerten bezieht (Aust, H., 1996, S. 1171). Dabei macht er darauf aufmerksam, daß ein Leser kein Empfänger der Botschaft in der „interaktionalen Kommunikation“ ist (Aust, H. 1987, S. 23). Vielmehr schreibt er dem Leser aufgrund seines Wissens und sozial gelernten Normen im Umgang mit dem Text eine aktive Rolle zu. Zugleich bezeichnet er den Text aber als ein steuerndes Moment, das sicherstellt, daß die Bedeutungserzeugung nicht beliebig, sondern sozial akzeptabel ist (Aust, H., 1996, S. 1172). Daran anschließend begreift er das Lesen als mentale Schreibung des Lesers, die aber dem „vorgefundenen Text“ angepaßt wird (ebd. S. 23 - 24). Wenn das Resultat des Lesens zu dem ursprünglichen Text paßt oder passen soll, taucht die Frage wieder auf, die Aust mit der Hervorhebung der aktiven Rolle des Lesers beantwortet sieht: Der Vergleich des vom Leser Verarbeiteten mit dem vorgelegten Text führt dazu, die aktive Rolle des Lesers in Frage zu stellen. Ich nehme an, daß der Grund dafür darin zu sehen ist, daß Aust den Text zum einen noch stillschweigend als eine bedeutungstragende Einheit auffaßt und das Lesen zum anderen mit dem Verstehen als einer Sinnzuschreibung im psychologischen Sinne (Leser-Text-Interaktion) gleichsetzt. Damit kommt dem Verstehen insofern eine soziale Bedeutung zu, als ein Leser aufgrund der durch Sozialisationsprozesse erworbenen Erfahrungen mit Texten umgeht, wobei aber Kommunikation bzw. Koordinationsversuche mit anderen Lesern über eigene Lektüre nicht berücksichtigt werden.

Der Abriß des psychologischen Textverstehens stellt uns die Frage, ob wir auf den Textverstehensbegriff im Sinne von Textumgang verzichten müssen, wenn wir den Verstehensbegriff im attributionstheoretischen Sinne ernst nehmen. Ein Perspektivenwechsel von Text zu Interaktion bietet aufgrund des Verstehensbegriffs m. E. eine denkbare Lösung. Das Textverstehen verliert an Bedeutung, insofern als es mit dem Textumgang zusammenhängt. Dagegen gewinnt es an Bedeutung auf der Ebene der Interaktionshandlung kognitiver Systeme. Das Gelesene (das Resultat des Lesens oder der kognitiven Operation) unterliegt dem Verstehen für gegenseitige bzw. soziale Bestätigung (zwischenmenschlicher

---

<sup>86</sup> Aust, H.ugo: Die Entfaltung der Fähigkeit des Lesens. In: Schrift und Schriftlichkeit, Walter de Gruyter, Berlin u. a., 1996, S. 1169 - 1178. Hier, S. 1170.

Bestätigung).<sup>87</sup> Ein typischer Fall für soziale Orientierungshandlungen durch das Textverstehen ist im schulischen Literaturunterricht zu beobachten: Interpretationen der Schüler werden mit denen von Lehrern verglichen und damit aktualisiert (bestätigt oder korrigiert). Mit dem Perspektivenwechsel des Textverstehens vom kognitiven Textumgang zur Kommunikation über Leseergebnisse wird also verdeutlicht, wie eine einzelne kontextabhängige Lesart sozialisiert wird und wie soziale Mitglieder eine literarische Sozialisation durchlaufen.

Die Betonung der Bedeutung des Textverstehens in der literarischen Sozialisation bedeutet aber nicht, daß das Lesen als Textumgang eine beliebige, leichte oder weniger sinnvolle Handlung ist. Im Gegenteil kann man es als einen komplizierten Vorgang eines kognitiven Systems auffassen und von der Last des Verstehens als dem Ziel des Lesens befreien: Wir können lesen, aber müssen nicht immer verstehen, wenn wir uns mit unserer eigenen Lektüre zufrieden geben und keine Anlässe für weitere Handlung wie Kommunikation darüber haben. Vor diesem Hintergrund werde ich mich mit dem Thema „Lesen“ beschäftigen.

### 3.3.2.2. Lesen als Selbstzuschreibung des Verstehens

Der radikale Konstruktivismus läßt es zu, das Lesen als kognitive Verarbeitung der schriftlichen Medienangebote aufzufassen, wobei ein Leser nur über Zugang zu seinen eigenen kognitiven Zuständen, nicht zu den Medienangeboten an sich verfügen muß. Diese Auffassung kann mit der Unterscheidung zwischen dem Text als einem Medienangebot einerseits und dem Resultat kognitiver Arbeit oder des Lesens andererseits begründet werden. Mit dem Begriffspaar „Kommunikatbasis“ und „Kommunikat“ macht Siegfried Schmidt die Operation des kognitiven Systems deutlich. Die Kommunikatbasis bezeichnet dabei einen wahrgenommenen Text, während das Kommunikat als ein Resultat kognitiver Operationen anlässlich der Kommunikatbasis zu verstehen ist.<sup>88</sup> Damit ist ein Textumgang als ein

---

<sup>87</sup> „Die Grenze zwischen Verarbeitung und Verstehen könnte dann markiert werden zwischen Lesartkonstruktion (als kognitivem Prozeß des sinnlichen und mentalen Auffassens bzw. Begreifens) einerseits und Lesartvalidierung (als sozialem Interaktions- bzw. Kommunikationsprozeß zum Zwecke der Etablierung sozial verträglicher Lesarthierarchien bzw. sozial verträglicher kanonischer Lesarten) andererseits“ (Rusch, G., 1992, S. 239).

<sup>88</sup> Die Unterscheidung von Schmidt zwischen Kommunikat („Resultate kognitiver Operation“) und Bedeutung („Bestandteile des kollektiven Wissens“) beruht m. E. darauf, daß Verstehen durch Bedeutung sozial gesichert

Kommunikatbildungsprozeß aufzufassen. Diese Auffassung führt Schmidt weiter dazu, näher auf den Textumgang einzugehen. Er begreift die Textrezeption als einen Kommunikatbildungsprozeß, in dem kognitive Operationen mit Kommunikatbasen „aufgrund hochgradiger Routinisierung“ (Schmidt, S. J., 1994a, S. 133) erfolgen, während er die Textverarbeitung als kognitive Operation definiert, die als „strategiegeleitete, intentionale und effizienzorientierte“ (ebd.) Handlung aufgrund schon erzeugter Kommunikate wieder einen kognitiven Text herstellt. Das Lesen läßt sich also als einen Kommunikatbildungsprozeß im Umgang mit schriftlichen Medienangeboten bestimmen, der stark konventionalisiert abläuft oder auf bestimmte Erwartungen und Bedürfnisse (zur Beschreibung der Textrezeption oder Kommunikate) orientiert vollzogen wird. Mit der Unterscheidung zwischen Textrezeption und Textverarbeitung innerhalb des Textumgangs wird der Begriff des Lesens als ein Kommunikatbildungsprozeß *eines* Lesers verdeutlicht. Dabei ist aber das Verhältnis des Lesens zum Textverstehen im Sinne der Kommunikation über Kommunikate nicht besprochen. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, daß für Schmidt das Textverstehen auch ein Textumgang ist: Schmidt faßt das Textverstehen zwar als einen konstruktiven Prozeß beim Textumgang auf, bezieht das Textverstehen jedoch nicht in die Dimension der Orientierungshandlungen unter Lesern ein.<sup>89</sup> Um das Lesen als einen Kommunikatbildungsprozeß eines Lesers unmißverständlich klar zu machen, möchte ich mich an Ruschs Verstehensbegriff<sup>90</sup> anlehnen, der weiter auf nicht-face-to-face Kommunikation angewendet werden kann.<sup>91</sup>

---

und kontrolliert wird. Das führt demnach nicht zu einer kognitiven Kopplung der kognitiven Systeme, sondern zu einer strukturellen Kopplung zwischen sozialem System und kognitivem System durch Medienangebote, besonders der Sprache: „>Verstehen< - mit dieser Unterscheidung beobachtet- >bedeutungsgerecht kommunizieren< und nicht: das vom Sprecher Gemeinte erfassen (dazu s.u.). Mit dieser Formel ist die Autonomie kognitiver Systeme ebenso berücksichtigt wie die soziale Kontrolle der Kommunikation zum Ausschluß subjektiver Willkür“ (Schmidt, Siegfried J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung, Suhrkamp, F.a.M., 1994, S. 140. Hervorhebung i. O.). Vgl. Zur kritischen Anmerkung an strukturellen Kopplung: Rusch, G., 1999d, S. 147.

<sup>89</sup> „Folgt man dieser Zusammenfassung, so ist eindeutig zu erkennen, in welchem Maße die sog. Textverstehensforschung Verstehen mit Verarbeitung konfundiert: Verstehen wird *als* Informationsverarbeitung konzipiert, von den sozialen Konstituenten des Verstehens bleibt nurmehr die Auffassung von Textverarbeitung als auch sozialem und sozial kontextualisiertem Prozeß“ (Rusch, G., 1992, S. 238. Hervorhebung i. O.).

<sup>90</sup> „Und >Verstehen< bezeichnet in erster Linie (d. h.: in nicht-übertragenem Sinne) nicht die psychischen Vorgänge des Auffassens und Begreifens (comprehension) durch den Orientierten, sondern den in einer Orientierungsinteraktion positiv ausgezeichneten Umstand, daß der Orientierte den Orientierungserwartungen

Der Verstehensbegriff von Rusch macht einen Vorgang vorstellbar, in dem ein Kommunikationsteilnehmer seine Orientierungshandlung während der Interaktion mit einem anderen Kommunikationsteilnehmer auf sich richtet und sie selbst für positiv bzw. affirmativ hält. Rusch erklärt diese kognitive Operation als eine Handlung der Selbstattribution des Verstehens:

„Man könnte also zusammenfassend sagen, daß *die Selbstzuschreibung von Verstehen eine Art Simulation* der Vorgänge erfordert, die üblicherweise in *Orientierungsinteraktionen* ablaufen, speziell eine Art Simulation der Sichtweise des Orientierenden“ (Rusch, G., 1992, S. 226. Hervorhebung i. O.).

In diesem Sinne ist das Lesen als eine Art von Selbstzuschreibung des Verstehens in bezug auf schriftliche Medienangebote zu betrachten. Ein kognitives System geht mit schriftlichen Medienangeboten um, indem es sich fragt, ob es (als Orientierender) sie aufgrund seiner kognitiven Zustände begreift oder nicht. Anders formuliert, ist das Lesen als ein Kommunikatbildungsprozeß zu begreifen, den *ein* kognitives System auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreifend anlässlich schriftlicher Medienangebote zur Befriedigung seiner Bedürfnisse realisiert. Wenn ein Leser sich selbst Verstehen zuschreibt, dann blättert er zur nächsten Seite, um seine durch die Selbstzuschreibung des Verstehens gewonnenen Kommunikate zu aktualisieren (zu bestätigen oder zu korrigieren).

Der Vergleich zwischen Fremd- und Selbstattribution des Verstehens macht auch einen besonderen Stellenwert des Lesens deutlich. Im Unterschied zur Fremdattribution des Verstehens, in der das Verstehen von dem Orientierenden in der Interaktion positiv bestätigt bzw. festgestellt ist, bleibt das selbstattribuierte Verstehen, hier das Lesen unsicher oder provisorisch (Rusch, G. 1992, S. 227 – 239. Schmidt, S. J., 1994a, S. 153). Wir lesen zwar nicht beliebig, aber subjektabhängig. Mit wiederholtem Lesen, ohne zwischenmenschliche Interaktion und gegenseitige Bestätigung des Gelesenen (nur mit ständiger Selbstzuschreibung des Verstehens), tendiert die Subjektivität der Kommunikate dazu zuzunehmen, was zur Erschwerung der Interaktion führen kann. Trotz dieser Subjektivität

---

des Orientierenden entspricht. M. a. W., >Verstehen< bedeutet >einer Orientierungserwartung entsprechen<“ (Rusch, G. 1986, S. 59).

<sup>91</sup> „Dazu („nicht-kommunikativen Zusammenhängen“, Y. H. K.) zählt übrigens auch das Lesen von Texten aller Art. Das >Verstehen< z. B. eines schriftsprachlichen Textes ist dann als eine Verstehenshandlung anzusehen, in der eine Auffassung des sprachlichen Objekts Text nach bestimmten Kriterien und mittels bestimmter Operationalisierungen des Verstehens aufgebaut wird“ (Rusch, G., 1986, S. 67 - 68. Fußnote Nr. 25).

muß man aber nicht immer die eigene Lesart bestätigen oder korrigieren lassen: Man muß insofern nicht immer verstehen, als man sich mit der eigenen Lesart abfindet. Diese Lage kann mit dem Lesebegriff als Selbstzuschreibung des Verstehens plausibel gemacht werden.

Zusammenfassend möchte ich abschließen. Es geht in diesem Kapitel darum, einen Begriff des Lesens aus der Perspektive des Konstruktivismus vorzustellen. Dafür habe ich mich erstens mit hermeneutischen Positionen auseinandergesetzt, um zu zeigen, daß sich hermeneutische Diskussionen auf das Textverstehen konzentrieren. Zweitens wurde versucht, darauf hinzuweisen, wie das Personenverstehen in der Hermeneutik, wenn es überhaupt thematisiert würde, aufgefaßt wird. Damit wurde darauf gezielt, zu verdeutlichen, daß der Begriff des Personenverstehens davon ausgeht, daß kognitive Zugänge der Gesprächspartner zueinander vorausgesetzt sind. Der dritte Abschnitt hat sich damit beschäftigt, zunächst einen Begriff des Verstehens, der auf kognitive Zugangsmöglichkeiten eines Gesprächspartners zu einem anderen verzichtet, und dann einen Begriff des Lesens, der ohne das Konzept des psychologischen Umgangs mit Texten begründet ist, vorzustellen. Dabei wurde das Verstehen als eine Fremdzuschreibung des Verstehens aufgefaßt: Ein Orientierender (A) schreibt einem Orientierten (B) erst Verstehen zu, wenn A seine Erwartungen durch B erfüllt sieht. Dabei geht es nicht um den Versuch des Orientierten (B), den Orientierenden (A) bzw. dessen Meinung zu verstehen. Dieser Begriff des Verstehens wurde weiter auf eine Situation angewendet, in der ein Aktant das Verstehen simuliert, indem er sich selbst Verstehen zuschreibt (Selbstzuschreibung des Verstehens). Als eine spezielle Selbstzuschreibung des Verstehens wurde das Lesen besprochen, was dazu diente, begriffliche Undeutlichkeiten zwischen dem Begriff der Textrezeption, dem der Textverarbeitung und dem des Textverstehens zu entschärfen. Mit dieser Besprechung wurde folgende Einsicht gewonnen:

Das Textverstehen ist kein direkter Umgang eines Lesers mit schriftlichen Medienangeboten, sondern erfolgt in zwischenmenschlicher Kommunikation über die Kommunikate als die Resultate des Lesens, indem sich das Lesen als die Textrezeption und die Textverarbeitung auf einen Kommunikatsbildungsprozeß eines Lesers bezieht. Diese Unterscheidung zwischen dem Textlesen und dem Textverstehen läßt dem Lesen einen neuen Stellenwert zukommen: Ein kognitives System liest nicht immer, um zu verstehen oder von anderen verstanden zu werden. Wenn er sich mit seinen Kommunikaten des Lesens zufrieden gibt und keinen Grund für die Suche nach zwischenmenschlicher Anerkennung sieht, erreicht ein Leser sein Ziel im

Sinne von erfolgreicher Systemerhaltung,<sup>92</sup> obwohl er zunehmende Subjektivität durch solches Lesen in Kauf nehmen und damit das Risiko eingehen muß, die Basis der Orientierungshandlung zu verlieren.

Von dem in diesem Kapitel gewonnenen Begriff des Lesens ausgehend, werde ich mich im nächsten Kapitel mit einer bestimmten Lesart, die sich als eine Simulation zwischenmenschlicher Interaktionen bezeichnen läßt, beschäftigen.

---

<sup>92</sup> Die alltägliche Erfahrung zeigt, daß ein Gespräch über das Gelesene selten geführt wird. Ein Grund dafür liegt darin, daß man liest, aber kein Interesse haben muß, darüber zu sprechen, weil man schon mit dem Lesen, der Erzeugung seiner eigenen Kommunikate zufrieden ist. Aus diesem Grund braucht man eine bestimmte Veranstaltung zum Meinungs austausch.

## 4. Literarisches Lesen

### 4.1. Kurzer Überblick über Konzeptionen der Literatur

Im letzten Abschnitt habe ich versucht zu zeigen, daß das Lesen aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus als ein Kommunikatbildungsprozeß des kognitiven Systems bzw. als eine Selbstzuschreibung des Verstehens zu begreifen ist, wobei direkte Text-Leser-Interaktionen ausgeschlossen sind: Ein Leser greift bei der Produktion von Kommunikaten auf Beschreibungen seiner eigenen kognitiven Zustände anlässlich schriftlicher Medienangebote zurück. Ein Zugang des Lesers zu der sogenannten Autorintention oder dem bedeutungstragenden Text ist unmöglich. Dieser Begriff des Lesens liegt dem Konzept des „Literarischen Lesens“, wie es im folgenden erarbeitet wird, zugrunde. Bevor ich auf den Begriff „Literarisch“ eingehe, möchte ich verschiedene Literaturbegriffe vorstellen, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen beruhen. Damit wird auf die Diskussionen um „den Paradigmawechsel“ in der Literaturwissenschaft zurückgeblickt und schließlich ein funktionsorientierter Literaturbegriff eingeführt.

#### 4.1.1. Literatur als Bildungsgut

Wenn man Literatur als Teil der Hochkultur definiert, dann stehen die Fragen im Vordergrund, wie man sich diesen Literaturbegriff aneignen (zur Teilnahme an der Kultur) und wie man ihn vermitteln kann (damit die Teilnahme an dieser Kultur erleichtert werden kann). Innerhalb dieses Literaturbegriffs ist Literatur als Bildung aufzufassen, die auf eine Erhöhung zur „Humanität“ und die Überlieferung der als legitimiert geltenden Literaturnormen abzielt. Sowohl wissenschaftliche als auch pädagogische Bemühungen richten sich daher bei der Lektüre literarischer Kunstwerke auf deren „richtige“ oder „bessere“ Interpretation, nicht auf mögliche konkurrierende Leseweisen. Die Fragen, wie man durch das Lesen der als literarisch vorgegebenen Texte „gebildet“ oder „kultiviert“ werden kann und ob dieses Ziel überhaupt erreichbar ist, können und sollen hier nicht beantwortet werden. Festgestellt werden muß aber: Sogenannte Kunstwerke und Untersuchungen zu deren Struktur behaupten

sich im Rahmen dieses Literaturverständnisses als Forschungsziele so stark, daß die betreffenden Kriterien für Literatur oder literarische Werke kaum hinterfragbar sind.

#### 4.1.2. Ein erweiterter Literaturbegriff

Ein solcher an die Vorstellung einer Hochkultur gebundener Literaturbegriff kann durch eine Ausdehnung der Gegenstände der Literatur ergänzt werden. Ein solcher erweiterter Literaturbegriff schließt dann auch jenen Bereich ein, der in der Auffassung der Literatur als Teil einer Hochkultur nicht in Betracht gezogen wird: die Unterhaltungsliteratur. Dieses veränderte Literaturverständnis geht auf Helmut Kreuzer zurück.<sup>93</sup> Kreuzer macht darauf aufmerksam, daß die scheinbar kategoriale Unterscheidung von Literatur und Nicht-Literatur bzw. Dichtung und Trivilliteratur nicht auf empirisch-theoretisch begründbaren Kriterien, sondern auf einer Geschmacksübereinstimmung der Literaturkenner und -beurteiler beruht (Kreuzer, H., 1975, S. 14 - 16). Damit stellt Kreuzer die kanonisierte Dichotomie von Literatur (literarische Hochkultur vs. Trivilliteratur) in Frage und schlägt eine Umorientierung des Literaturbegriffs von einer ästhetischen zu einer historisch-geschmackssoziologischen Perspektive vor.<sup>94</sup> Dieser Perspektivenwechsel hat zur Folge, daß sich das wissenschaftliche Interesse weniger auf literarische Merkmale in Kunstwerken oder nicht-literarische Merkmale in der Trivilliteratur als auf Untersuchungen zur folgenden Fragestellung konzentriert: „daß und wie sich in einer zeitgenössischen Geschmacks-trägergruppe oder -schicht ein Konsens über die literarische Toleranzgrenze zwischen diesen Bereichen (zwischen einem pauschal kanonisierten und einem pauschal diskriminierten Teilbereich, Y. H. K) herausbildet“ (Kreuzer, H., 1975, S. 16 - 17). Damit ist es Kreuzer nicht nur gelungen, auf das Spannungsfeld zwischen Hochkultur und Trivilliteratur im Bereich der Literatur zu verweisen, sondern auch letztere überhaupt erst als einen wissenschaftlichen

---

<sup>93</sup> Kreuzer, Helmut: Trivilliteratur als Forschungsproblem. In: Kreuzer, Helmut: Veränderungen des Literaturbegriffs, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1975, S. 7 - 26.

<sup>94</sup> Diese Auffassung läßt sich mit Pierre Bourdieu stützen: „Ein umfassendes Verständnis des kulturellen Konsums ist freilich erst dann gewährleistet, wenn ‚Kultur‘ im eingeschränkten und normativen Sinn von ‚Bildung‘ dem globaleren ethnologischen Begriff von ‚Kultur‘ eingefügt und noch der raffinierteste Geschmack für erlesenste Objekte wieder mit dem elementaren Schmecken von Zunge und Gaumen verknüpft wird“ (Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Suhrkamp, F. a. M. 1993, S. 17).



Gegenstand gelten zu lassen, indem er die Frage nach den Lesern und deren Geschmack für die Literaturforschung aufgeworfen hat.

Mit diesem erweiterten Literaturbegriff werden zwar die Weichen für den Perspektivenwechsel der Literaturwissenschaft von der Textbeschäftigung (Ermittlung ästhetischer Eigenschaften) zur soziologischen Untersuchung der Phänomene des literarischen Geschmacks gestellt, der Leser und das Lesen werden jedoch noch nicht stark genug in die Untersuchungen eingeschlossen. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, daß noch immer ein vom Leser unabhängiger und vorbestimmter literarischer Text vorausgesetzt wird. *Im Prinzip* aber kann ein Text bei jedem Lesen *anders* gelesen werden, gleichgültig ob es sich dabei um einen dichterischen Text oder einen Text der Trivilliteratur handelt.

#### 4.1.3. Literatur als Handlung

Sowohl im Unterschied zu einem eng an die Vorstellung von einer Hochkultur gebundenen Literaturbegriff, als auch im Unterschied zu einem erweiterten Literaturbegriff im Sinne Kreuzers, faßt eine Empirische Literaturwissenschaft oder eine Empirische Theorie der Literatur (Abk. ETL) Literatur als ein soziales System auf, in dem Leser die Möglichkeit haben, einen Text ästhetisch und mehrdeutig zu interpretieren: Die Lesenden befolgen die „Ästhetik- und Polyvalenzkonvention“ (statt wahr/falsch- und Monovalenz) beim Lesen. In diesem Konzept bilden diejenigen *Handlungen*, die innerhalb des Literatur-Systems stattfinden, den zentralen Forschungsgegenstand. Es ist nicht mehr der (literarische) Text und dessen Interpretation, die im Forschungsmittelpunkt stehen, sondern vier Handlungstypen, die sich auf für literarisch gehaltene Texte beziehen, nämlich „Produktion“, „Vermittlung“, „Rezeption“ und „Verarbeitung“.<sup>95</sup> Im Rahmen dieses Theorieangebots ist das Lesen als eine Rezeptionshandlung (als ein Teilbereich des Literatur-Systems) zu bestimmen. Im Unterschied zur Rezeptionsästhetik, deren Forschungsinteresse in der Vervollkommnung oder

---

<sup>95</sup> „Die Empirische Literaturwissenschaft ist weiterhin nicht allein fixiert auf ‚das literarische Kunstwerk‘ und seine ‚Interpretation‘, sondern interessiert sich für menschliche Handlungen, die mit literarischen Phänomenen im weitesten Sinne zu tun haben“ (Hauptmeier, Helmut/Schmidt, Siegfried, J.: Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft, Vieweg, Braunschweig, 1985, S. 5).

Ergänzung der Textintention durch den Leser liegt,<sup>96</sup> geht es innerhalb der ETL um Untersuchungen zur Handlung, die ein Leser auf bestimmte Weise im Umgang mit dem Text durchführt. Eine bestimmte Lektüre, bei der ein Text von einem Leser Literarisch gelesen wird, hängt nicht vom Text an sich ab, sondern vom Leser, der ein Literarisch<sup>97</sup> relevantes Kommunikat konstruiert. Somit ist „Literarisch“ als eine Eigenschaft zu bestimmen, die eine von vielen Lesemöglichkeiten bezeichnet, die ein Leser seinem Wissen entsprechend in einer bestimmten Situation beim Umgang mit einem Text realisieren kann. Das bedeutet, daß „Literarisch“ und „Lesen“ im weiteren Sinne als bestimmte Fähigkeiten aufzufassen sind: Man liest (im Sinne einer Handlung) einen schriftlichen Text (gleichgültig, welche Form er hat) zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse (zur Informationsbeschaffung, Unterhaltung, kognitiven Entwicklung usw.) mit Hilfe von bestimmten Medien (Buch, Fernsehen, Computer usw.) auf eine bestimmte Weise (eine Fähigkeit, die vor, während und nach dem Lesen auf die Handlung wirkt).<sup>98</sup> Mit diesem auf der ETL aufbauenden Literaturbegriff wird ein theoretischer Weg beschrrieben, der das Forschungsinteresse auf die Frage richtet, „wie ein Leser (oder eine Gruppe von Lesern), warum, unter welchen Bedingungen und mit welchem Erfolg Kommunikate zu einem Text bildet“.<sup>99</sup> Jetzt geht es nicht mehr um die Suche nach Textintentionen, sondern um Untersuchungen zu Lesern bzw. deren Handlungen. Diese Bestimmung des Forschungsgegenstandes macht weiter deutlich, daß ein Kommunikat nur empirisch gesichert werden kann. Dieses empirische Konzept von „Literarisch“ läßt einen anderen, nämlich einen funktionsorientierten Literaturbegriff zu, mit dem erklärt werden kann, wie ein Leser seine Bedürfnisse mit dem Lesen befriedigt oder zu befriedigen versucht.<sup>100</sup> Damit werde ich mich im folgenden beschäftigen.

---

<sup>96</sup> Auf die Rezeptionsästhetik wird in Kapitel 5 eingegangen, um Unterschiede zwischen ihr und dem in meiner Arbeit entwickelten Lesebegriff bzw. Begriff des Literarischen Lesens zu verdeutlichen.

<sup>97</sup> „Literarisch“ mit einem großen Buchstaben geschrieben steht in meiner Arbeit für ein Prädikat, das nicht von der Textqualität abhängt, sondern dem Text vom Leser zugeschrieben wird.

<sup>98</sup> Der Begriff „Literarisch“ ist, wie man sieht, nicht klar definiert. Es geht zunächst darum, „Literarisch“ als eine Eigenschaft darzustellen, die sich auf eine bestimmte Lesart bzw. einen Bildungsprozeß bestimmter Kommunikate bezieht.

<sup>99</sup> Viehoff, Reinhold: Literarisches Verstehen. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 13 Bd., 1988, S. 22.

<sup>100</sup> Viehoff versucht, sein Forschungsinteresse für Leser und deren Bedürfnis nach Literatur zu begründen, indem er deutlich macht, daß der Paradigmawechsel der Literaturwissenschaft nicht durch Methodenpluralismus innerhalb gleiches Theorierahmen (Textorientierung) sondern durch radikale Umorientierung von Text auf Leser möglich ist. *„Letztlich wird durch solche Modernisierungen der Literaturwissenschaft lediglich die*

## 4.2. Zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff

### 4.2.1. Einleitung

Meine Frage geht von der alltäglichen Erfahrung aus, daß viele Menschen mehr oder weniger unabhängig von der Literatur (sowohl im Sinne von Wahrnehmung der Kunst als auch von Befolgung der Ästhetik- und Polyvalenzkonvention) leben. S. J. Schmidt nimmt an, „daß wahrscheinlich nur eine kleine Gruppe von Leuten in der Lage ist, diesen Konventionen (Ästhetik- und Polyvalenzkonvention, Y. H. K.) zu folgen, also evident – i. S. der theoretisch postulierten Kriterien – an Literarischer Kommunikation teilzunehmen“.<sup>101</sup> Diese Beobachtung wirft folgende Fragen auf: Was ist mit den „großen Gruppen“, die in ihrem Alltag nichts oder nur wenig mit Literatur zu tun haben und sich einen Zugang zur Literarischen Kommunikation nicht verschaffen können und wollen? Wozu soll dann noch eine Literarische Erziehung oder der Literaturunterricht (nicht im Sinne der Vermittlung von Lesefertigkeit und ästhetischen Normen) dienen?

Die Empirische Theorie der Literatur (ETL) geht zwar davon aus, daß sowohl gesellschaftlich bedingte und gesellschaftlich legitimierte Kriterien für Literarische Kommunikation als auch zu einer Teilnahme am Literatur-System Befähigte existieren. Eigentlich müßte aber eine empirische Untersuchung zeigen, ob die Konventionen (Ästhetik- und Polyvalenz gegenüber wahr/falsch und Monovalenz) von den Lesern tatsächlich befolgt und somit Literarische Kommunikate realisiert werden. Gegen die These dieser Konventionen wird eingewandt, daß die Ästhetik-Konvention nicht hinreichend bestätigt sei und die Polyvalenz-Konvention

---

*dominierende Textorientierung durch eine marginale Kontextorientierung ergänzt. Alle neueren literaturwissenschaftlichen Ansätze, für die eine Textorientierung nicht dominant ist oder / und die an Stelle einer Textorientierung eine andere Fundierung setzen, konvergieren dagegen in dem Versuch, Literaturwissenschaft grundsätzlich neu zu begründen. Besonders im Umkreis dieser – dann zu Recht mit dem Anspruch einer paradigmatischen Neubegründung der Literaturwissenschaft vorgetragenen – Konzepte gesellschafts- und handlungstheoretischer Provenienz ist der Bedürfnisbegriff theoretisch bedeutsam geworden“ (Viehoff, Reinhold: Literatur und Bedürfnis – Bedürfnis und Literatur, SPIEL 6 (1987), H. 1, S. 3. Hervorhebung mit Unterstreichen i. O. und kursive Betonung von Y. H. K.).*

<sup>101</sup> Schmidt, J. Siegfried: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft, Suhrkamp, F.a.M., 1991, S. 199. Auf die breite Palette der Fähigkeiten (von professioneller bis zur mäßigen Teilnahme an Literarischer Kommunikation) hinweisend relativiert Schmidt selbst die Bedeutung der Befolgung der beiden Konventionen (S. 199 - 200).

dadurch relativiert werden müsse, daß der Leser zu *einer bestimmten* Bedeutung aufgrund seiner Erfahrung (Sozialisation bezüglich Kunst und Literatur) tendiere (Monovalenz statt Polyvalenz).<sup>102</sup> Dieser Einwand führt mich zur Annahme, daß die Fähigkeiten zur Befolgung der Literatur-Konventionen einer kleinen Gruppe vorbehalten sind, die ein „ästhetisches“ und „mehrdeutiges“ Kommunikat bilden kann. Folgendes Zitat zeigt, wie schwer es ist, Literarische Kommunikation in dieser Weise zu realisieren:

„Vielmehr muß er (ein Rezipient) dafür offen sein, sich auch einzulassen auf andere, davon abweichende, neue und unvertraute Auffassungen usw., die in der ‚Lesart‘ zu einem Text vorkommen können, ohne deshalb das Gefühl zu haben, er müsse schizopren operieren“ (Schmidt, S. J., 1991, S. 179).

Diese strikten Kriterien für Literarische Kommunikation kann man durch eine stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Leser relativieren. Diese Relativierung läßt sich durch eine Umstellung der Ausgangsfrage vollziehen: Von der Frage, ob ein Leser nach diesen Kriterien handelt, zur Frage, was man vom Literarischen Lesen erwartet oder was man mit dieser Lektüre erreichen kann oder erreichen möchte. Ein funktionsorientierter Literaturbegriff kann hier als eine mögliche Antwort auf die Frage herangezogen werden, was mit der literarisch nicht-kompetenten Mehrheit ist. Hinter dieser Fragestellung steht meine Annahme, daß Literarisches Lesen gar nicht so alltagsfremd ist.

#### 4.2.2. Zum Bedürfnis nach Literarischer Handlung

Eine Lektüre bleibt nicht ohne Wirkung, was sich u. a. darin zeigt, daß die Leseerfahrung uns zu einem zukünftigen Lesen oder Nicht-Lesen bewegen kann. Bezieht man diese Beobachtung auf den Begriff des Lesens, wie er im letzten Kapitel erarbeitet wurde, dann muß man Literarisches Lesen als einen Kommunikatbildungsprozeß auffassen, den ein kognitives System (ein Leser), auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreifend, anlässlich schriftlicher Medienangebote *zur Befriedigung seiner Bedürfnisse auf bestimmte Weise* realisiert. Im folgenden wird zunächst versucht, eine Auseinandersetzung mit dem

---

<sup>102</sup> Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: Die Rezeption schriftlicher Texte. In: Steger, Hugo (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1996, S. 1538 - 1539.

Begriff des Bedürfnisses zu leisten und dann auf das Verhältnis zwischen Bedürfnissen und Literatur bzw. Literarischem Lesen einzugehen. Letztlich muß die Frage beantwortet werden, aus welchen (Beweg-)Gründen Leser Literarisch lesen.

Es ist anzunehmen, daß der Mensch auf der Grundlage seiner bisherigen Erfolgserfahrungen und in Erwartung positiver Ergebnisse handelt. Die Handlungen, die als erfolgreich bestätigt und daher in vergleichbaren Situationen wiederholt durchgeführt werden, beziehen sich nicht nur auf einzelne Individuen, sie werden auch (möglicherweise mit Modifikationen) über Generationen weiter vermittelt.<sup>103</sup> Vor diesem Hintergrund werde ich mich mit Reinhold Viehoff bzw. dessen Versuch, die Konzepte „Bedürfnis“ und „Literatur“ in Beziehung zueinander zu setzen, beschäftigen.

Nachdem er verschiedene Definitionsversuche von „Bedürfnis“ vorgestellt und zugleich auf deren Probleme hingewiesen hat, schlägt Viehoff vor, den Bedürfnisbegriff mit der historischen Berücksichtigung der „Lebenswelt sozialer und kulturell verbundener Gruppen“ oder Individuen zu bestimmen. Dieser Vorschlag diene dazu zu erklären, „warum Individuen und gesellschaftliche Gruppen Entscheidungen für Handlungen *so* treffen, wie sie sie treffen, oder warum sie zu bestimmten Zeitpunkten Entwicklungen *so* vorantreiben und nicht anders“ (Viehoff, R. 1987, S. 6. Hervorhebung i. O.). Damit gelangen zwei Aspekte ins Blickfeld: Erstens müsse man sich Bedürfnissen im Zusammenhang mit anderen psychischen Antriebskräften nähern, um sie als motivationale Beweggründe der Individuen auffassen zu können. Zweitens müsse darauf aufmerksam gemacht werden, daß sich Bedürfnisse in der menschlichen Art entwickelt haben (phylogenetisch) und ihre Aktualisierung durch individuelle und gesellschaftliche Vorgänge (ontogenetisch) erfahren.<sup>104</sup> Viehoff stellt folgende Fragen bezüglich des Zusammenhangs zwischen menschlichen Bedürfnissen und Literarischen Handlungen:

---

<sup>103</sup> Kultur ließe sich in diesem Zusammenhang als die Menge menschlicher Errungenschaften auffassen, die nicht genetisch angelegt, sondern durch Kommunikationshandlungen in einer Gesellschaft vermittelt und von Generation zu Generation tradiert werden.

<sup>104</sup> „Und zum anderen muß grundsätzlich beachtet werden, daß Bedürfnisse zwar mögliche (Hintergrund-) Begründung für Handlungen liefern, daß sie selbst aber keineswegs ‚in sich‘ begründet sind, sondern sich phylogenetisch entwickelt haben und ontogenetisch durch individuelle und gesellschaftliche Handlungen aktualisiert werden, also im Hinblick auf diesen Aktualisierungsvorgang und die sich in ihm selbst wieder artikulierenden ‚Bedürfnisse‘ kritisch – je zeitbezogen – zu befragen sind“ (Viehoff, Reinhold: Literatur und Bedürfnis - Bedürfnis und Literatur, SPIEL Nr. 6 (1987) H. 1, S. 1 - 20. Hier, S. 6 - 7).

„(a) Läßt sich eine genetische Erklärung konstruieren dafür, daß in der uns bekannten Geschichte der Menschen und ihrer Kultur ein Bedürfnis nach Literatur sich entwickeln mußte?

(b) Welche literarischen Bedürfnisse (wenn es sie denn gibt) haben die Teilnehmer am literarischen Leben, d. h. die Aktanten des Literatursystems gegenwärtig, und welche Funktionen haben diese Bedürfnisse für ihr literarisches Handeln?“ (Viehoff, R. 1987, S. 7).

Mit Ute Holzkamp-Osterkamp bzw. deren Unterscheidung von „produktiven und sinnlich-vitalen“ Bedürfnissen arbeitet Viehoff die doppelte Funktion der menschlichen Bedürfnisse heraus. Produktive Bedürfnisse und deren Funktion liegen darin, „die emotionale Grundlage für die Kontrolle der Lebensbedingungen, d. h. – auf menschlichem Niveau – für die Tendenzen zur Teilhabe an gesellschaftlicher Realitätskontrolle und kooperativer Integration“ (Viehoff, R. 1987, S. 7) zu bilden. Sinnlich-vitalen Bedürfnissen seien zuzuschreiben

„die individuellen Mangel- und Spannungszustände, für deren Reduzierbarkeit durch die Teilhabe an gesellschaftlicher Realitätskontrolle vorgesorgt werden soll, die also Indikatoren für die unmittelbare Gefährdung, Beeinträchtigung o. ä. der individuellen Existenz sind“ (Viehoff, R. 1987, S. 8).

Daraus kann man ableiten, daß zur Lösung des Existenzproblems eine Kontrolle der Umwelt erforderlich ist und daß dieser Forderung durch das Gruppenleben bzw. dadurch, daß durch das Gruppenleben Gefahren reduziert werden, nachgekommen werden kann.<sup>105</sup> Denn die beiden Bedürfnisarten, genauer gesagt, sozialer Kontakt zum Überleben und subjektive (positive oder negative) Bewertung der Zustände, sind miteinander verknüpft. Aus den Überlegungen von Holzkamp-Osterkamp zieht Viehoff folgenden Schluß:

„Motiviertes Handeln ist demnach in seinem (phylo- und ontogenetischen) Ursprung bestimmt durch (a) das Ziel einer besseren Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen, (b) durch positiv - emotionale Bewertung und Übernahme dieses Zieles, und (c) durch eine so wertreflektierte Handlungsorientierung“ (Viehoff, R. 1987, S. 9).

---

<sup>105</sup> „In der menschlichen Phylogenese hat sich dieses Bedürfnis nach sozialem Kontakt entwickelt zu dem nach ‚kooperativen Beziehungen‘. Der eigentliche Grund dafür liegt in der bewußtseinsreflexiven Fähigkeit des Menschen. Reagieren Lebewesen allgemein so, daß sie sich eine biologische Nische zu sichern versuchen, so hat der Mensch darüber hinaus die besondere Fähigkeit, aufgrund seines selbstreflexiven Bewußtseins Möglichkeiten (d. h. Zukunft) einer Optimierung seiner Lebensumstände zu antizipieren und planend anzustreben. Solche geplante Verbesserung der (biologischen, natürlichen) Umwelt aber ist notwendig auf Kooperation angewiesen“ (Viehoff, R. 1987, S. 8).

Viehoff versucht, die genannten Erkenntnisse über menschliche Bedürfnisse mit der Literatur bzw. Literarischen Handlungen zu verbinden, wobei er auf die Rolle der Einbildungskraft für das menschliche Handeln, besonders für Literarisches Handeln aufmerksam macht: „Ohne Zweifel gebrauchen Menschen ihre Einbildungskraft überall da, wo sie handeln, aber im Handeln mit Literatur ist die Einbildungskraft nicht akzidentiell sondern *essentiell*.“ (Viehoff, R., ebd. S. 9. Hervorhebung von Y. H. K.). Einbildungskraft mache Literarische Handlungen aus, deren Anwendung zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse führe. Wenn wir erkennen, daß die Menschen Literarische Handlungen (hier Schreiben und Lesen) über Generationen hinweg und nicht ohne Gründe ausführen, müssen wir davon ausgehen, daß es ihnen gelingt, mit diesen Handlungen bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen und mit weiteren erfolgreichen Anwendungen bestimmte Handlungsmuster zu entwickeln. Hier stellt sich die Frage, welche Bedürfnisse mit Literarischen Handlungen „besonders gut“ befriedigt werden. Mit S. J. Schmidt antwortet Viehoff auf diese Frage: Schmidt habe die heutigen Funktionen der Literatur darin gesehen, daß Literarische Handlungen mit Hilfe der *Fiktion* zur Schaffung eines „kognitiv–reflexiven Spielraums“ (zur „Erweiterung der Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen qua Fiktion“), zum „individuell hedonistischen“ Erleben (zur Erfahrung der „Identifikation qua positive emotionale Bewertung von Fiktion“) und zur „moralisch–sozialen Einübung von veränderten Einstellungen“ (zur „Handlungsorientierung qua Wertmodifikation durch fiktive Handlungsmuster“) beiträgt (Viehoff, R., ebd. S. 10 – 11).<sup>106</sup> Mit diesen Hinweisen auf die Funktionen Literarischer Handlungen führt Viehoff aus, daß Menschen im Verlauf der Zeit mit Literarischen Handlungen ihre oben genannten Bedürfnisse befriedigen und daß sich dabei bestimmte Konventionen bezüglich Literarischer Handlungen herausbilden.

Nachdem der Zusammenhang zwischen Bedürfnissen und Literarischen Handlungen hergestellt wurde, soll jetzt auf das Verhältnis zwischen Bedürfnissen und Motivationen eingegangen werden, um die Frage zu beantworten, „ob wir davon sprechen können, daß (und gegebenenfalls wie) Bedürfnisse die Motivationslage Handelnder in den Kernbereichen der literarischen Produktion und Rezeption aktuell bestimmen“ (Viehoff, R., ebd. S. 11). Zur Beantwortung dieser Frage muß auf den Zusammenhang zwischen Verhalten und

---

<sup>106</sup> Meine Überlegungen zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff zielen darauf ab, die Funktionen der Literarischen Handlung aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus zu spezifizieren, wobei ich mich auf *einen* Handlungstyp, nämlich die Rezeption, beschränken werde.

Bedürfnissen eingegangen werden (Viehoff, R., ebd. S. 14 – 15.). Viehoff beschreibt das Zusammenspiel zwischen Bedürfnissen, Literatur, Motivationen und Verhalten wie folgt:

„Sie („die funktionale Zuordnung von literarischen Handlungen zu Bedürfnissen und von Bedürfnissen zu Motivationslagen literarisch Handelnder“, Y. H. K.) sagt in diesem Sinne nicht aus, daß literarisch Handelnde ein literarisches Bedürfnis (oder ein übergeordnetes nach ‚Sinn‘) haben, wohl aber, daß *sie es gelernt haben und für nützlich und sinnvoll halten, ihr Handeln als ein vom Bedürfnis nach Literatur motiviertes zu interpretieren*. Je nach dem, in welcher sozialen Gruppe mit welchen bedürfnisbezogenen Wertvorstellungen und welchen mehr oder weniger rigiden Sozialisationsmechanismen jemand aufwächst, lebt und Literatur schreibt oder liest, je nach dem ist sein ‚Bedürfnis‘ nach Literatur ausgeprägt und motiviert sein literarisches Handeln. *Der Zusammenhang zwischen Bedürfnis und Literatur ist dann soziologisch und psychologisch relevant und kann empirisch beschrieben werden*“ (Viehoff, R., 1987, S. 15. Hervorhebung mit Unterstreichen i. O. und Hervorhebung in kursiver Form Y. H. K.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden,

1. daß Menschen mit der Zeit bestimmte Bedürfnisse entwickeln (müssen), um gewisse Probleme effektiver lösen und damit ihre Lebensbedingungen begünstigen zu können.
2. daß die Befriedigung der Bedürfnisse abhängig von individuellen und sozialen Kontexten erfolgt,
3. daß Bedürfnisse nach Literarischen Handlungen zur Erfüllung bestimmter Funktionen entstehen,
4. daß eine kontinuierlich erfolgreiche Funktionserfüllung zur Bildung von Konventionen (z. B. Ästhetik- und Polyvalenzkonvention) führt, die von Mitgliedern in einer Gesellschaft erwartet werden,
5. daß soziologische sowie psychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Bedürfnissen und Literarischen Handlungen aber empirisch kontrolliert werden müssen, um zu bestätigen, daß eine Handlung tatsächlich „Literarisch“ durchgeführt wird.

Viehoff gelingt es, mit seinen Überlegungen zur funktionalen „Zuordnung von literarischen Handlungen zu Bedürfnissen und von Bedürfnissen zu Motivationslagen literarisch Handelnder“ eine konsequente Umorientierung des Forschungsinteresses vom Text auf den Leser zu vollziehen. An diese Umorientierung anknüpfend werde ich den Versuch unternehmen den funktionsorientierten Literaturbegriff weiterführend zu spezifizieren.



#### 4.2.3. Auf dem Weg zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff

Im letzten Abschnitt wurde dargestellt, wie ein funktionsorientierter Literaturbegriff unter Berücksichtigung der Bedürfnisse nach besseren Lebensbedingungen entwickelt werden kann. In diesem Abschnitt werde ich auf ein bestimmtes Bedürfnis in bezug auf die Literatur eingehen. In seinem Buch „Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen“ versucht Thomas Anz, die Lust am Lesen als ein Forschungsthema der Literaturwissenschaft zu legitimieren.<sup>107</sup> Er stellt zunächst dar, wie die Lust von der literarischen Moderne aus der Literatur verdrängt wurde und dann im Kreis der literarischen Postmoderne rehabilitiert werden kann. Die Diskussion um die Lust bzw. die Betonung der Lust in der Literatur steht seiner Erklärung zufolge auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Differenz zwischen Elite- und Massenkultur. Mit Leslie Fiedler macht Anz die postmoderne Literatur und ihre Zielsetzungen deutlich, wobei die Kluft zwischen Elite- und Massenkultur thematisiert und ihre Aufhebung propagiert wird.<sup>108</sup> Nach dem Hinweis auf die Hervorhebung der Lust in der Literatur wendet sich Anz der *Literaturwissenschaft* bzw. deren Reaktion auf lustbetonte Literatur zu.<sup>109</sup> Dabei bemängelt er die fehlenden oder unzureichenden Bemühungen seitens der Literaturwissenschaft, das Phänomen der Lust zu thematisieren. Die Schwerpunktsetzung der Literaturwissenschaft auf den Text und dessen Analyse verhindere es, daß Fragen nach

---

<sup>107</sup> Anz, Thomas: *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*, dtv (Deutscher Taschenbuch Verlag), München, 1998.

<sup>108</sup> „Ende Juni 1968 hielt Fiedler an der Freiburger Universität seinen aufsehenerregenden, polemisch provozierenden, doch bald für längere Zeit vergessenen Vortrag mit dem Titel *The Case for Post-Modernism*. Der Vortrag warb für eine neue Literatur und eine neue Literaturkritik zugleich. *Die Literatur der Moderne, die hier totgesagt wird, ist eine Literatur von und für kulturelle Eliten: hermetisch, dunkel, hochgradig selbstreflexiv sowie interpretationsbedürftig und für das Publikum deshalb oft nur durch die vermittelnde Tätigkeit von professionellen Kritikern bzw. Literaturwissenschaftlern zugänglich; eine Literatur, die sich dem massenhaften Konsum verweigert und sich daher von populären Formen der Unterhaltungsliteratur entschieden abgrenzt*. Die Aufgabe der gegenwärtigen, postmodernen Literatur ist es demgegenüber nach Fiedler, «die Lücke zwischen Bildungselite und der Kultur der Masse zu schließen.» Die erstarrten Grenzen zwischen Literatur als Kunst auf der einen Seite und populären, kulinarisch konsumierten Genres wie dem Western, dem sciencefiction - Roman, der Pornographie und weiteren Formen der Popkultur auf der anderen Seite werden in der so verstandenen postmodernen Literatur verflüssigt, und die Umgangsformen mit dieser Literatur sind entschieden lustbetont“ (Anz, T., 1998, S. 18 – 19. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>109</sup> Anz schreibt Roland Barthes einen großen Beitrag zur Wiederentdeckung der Lust in der Literatur zu, zugleich kritisiert jedoch er seine unsystematische Annäherung zum Thema (Anz, T., 1998, S. 21).

der Lust in der Literatur (z. B. welche Funktion Lust in der Literatur hat, welche Lüste sich beim Lesen entwickeln, usw.) nachgegangen werde (Anz, T., 1998, S. 21 – 22).

„Das alles mag durchaus notwendig und wichtig sein, über der extensiven Untersuchung solcher Phänomene kommt jedoch die Frage nach dem Effekt oder der psychischen Funktion all dessen, was wir da mehr oder weniger gründlich am Text analysiert haben, in der Regel entschieden zu kurz. Und wenn wir auf diese Frage eingehen, dann verkürzen wir sie meistens auf die Frage nach den kognitiven Funktionen“ (Anz, T., 1998, S. 22).<sup>110</sup>

Der Versuch von Anz, die Lust am Lesen als ein Forschungsthema der Literaturwissenschaft plausibel zu machen, ermöglicht es mir, meine Aufmerksamkeit auf die Frage nach möglichen Effekten der Lektüre bei Laienlesern (Was passiert oder könnte beim Lesen passieren?) zu bekräftigen, woran sich meine Ausgangsfrage (Wozu noch Literatur?) anschließt. Sowohl Viehoff als auch Anz haben versucht, „frischen Wind“ in die Literaturwissenschaft zu bringen, indem sie jeweils auf die *Bedürfnisse nach Literarischen Handlungen* und auf die *Leseeffekte bei Lesern* eingegangen sind. Diesem beachtenswerten Umorientierungsversuch von der Kategorie des Texts auf die des Lesers ist weiter nachzugehen. Ich werde dazu die Literarische Handlung mit dem Spiel vergleichen. Das soll dazu dienen, den Weg zur Konkretisierung des in meiner Arbeit konzipierten Literaturbegriffs vorzubereiten.

In seiner oben genannten Studie begreift Anz Literatur als eine Art Spiel, das mit Lust verbunden ist (Anz, T., 1998, S. 33 - 76). Daraufhin stellt er verschiedene Begriffe von Spiel vor, um seine Auffassung zu untermauern. Mit der postmodernen Literaturtheorie wird das Spiel als „die lustvolle Befreiung von Realitätszwängen“ charakterisiert, was an das Verständnis von Literatur als Fiktion anschließt. Erst in der fiktiven Welt, die beim Literarischen Lesen entsteht, seien Leser also in der Lage, sich von alltäglicher Unlust zu befreien. Dabei sei von den Lesern die Fähigkeit gefordert, sich zwischen realer und fiktiver Welt zu bewegen. Diese Fähigkeit müssen Leser für den Umgang mit schriftlichen Medienangeboten mitbringen. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden verschiedene Versuche vorgestellt, das Konzept der Literarischen Handlung mit dem Spiel zu vergleichen. Damit wird zum einen die Absicht verfolgt die spielerischen Eigenschaften der Literatur bzw.

---

<sup>110</sup> Zur kritischen Bemerkung über die kognitive Forschungstendenz, auf die am Ende des Zitats hingewiesen wird. Vgl. Alfes, Henrike F.: *Literatur und Gefühl, Emotionale Aspekte Literarischen Schreibens und Lebens*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995.

des Literarischen Handelns wieder in die Diskussion zu bringen und zum anderen die Grundlagen der Analogie zwischen Literatur und Spiel zu erklären.

Jurij Lotman widmet sich der Frage, wie künstlerische Werke wissenschaftlich analysiert werden können,<sup>111</sup> indem er verschiedene Modelle der Erkenntnis bespricht.<sup>112</sup> Spiel kann gemäß seiner Erklärung als „modellierende Tätigkeit“ aufgefaßt werden. Spiel bringt einen Prozeß in Gang, in dem andere Verhaltensregeln als im realen Leben gelten oder erwartet werden.<sup>113</sup> Dieser Prozeß bezieht sich auf „praktisches und konventionales (spielerisches) Verhalten“.<sup>114</sup> In der simultanen Realisierung der beiden Verhaltensweisen wird die Gemeinsamkeit zwischen dem spielerischen Modell und dem künstlerischen Modell sichtbar: „Das künstlerische Verhalten impliziert die Synthese von praktischem und konventionalem Verhalten“ (Lotman, J., 1973, S. 109). Zugleich macht Lotman auf den Unterschied zwischen den beiden Modellen aufmerksam. Dem künstlerischen Modell wird „Speicherung von Information“ und „Ausarbeitung neuer Kenntnisse“ zugeschrieben, während das Spiel nur als Einübung von Regeln fungiert. Aus dem Vergleich aller drei von Lotman besprochenen Modelle (wissenschaftliches, spielerisches und künstlerisches) ergibt sich:

„Wissenschaftliche Modelle stellen ein Mittel der Erkenntnis dar, indem sie den menschlichen Intellekt auf bestimmte Weise organisieren. Spielerische Modelle dagegen erscheinen, da sie das Verhalten organisieren, als Schule des Handelns. (...) Künstlerische Modelle stellen ihrer Art nach eine einzigartige Verbindung von wissenschaftlichem und spielerischem Modell dar, indem sie Intellekt und Verhalten gleichzeitig organisieren. Das Spiel tritt im Vergleich zur Kunst als *inhaltlos* auf, die Wissenschaft – als *wirkungslos*“ (Lotman, J., 1973, S. 114. Hervorhebung i. O.).

---

<sup>111</sup> Lotman, Jurij M.: Text und System. In: Lotman, Jurij M.: Die Struktur des künstlerischen Textes, Suhrkamp, F. a. M., 1973. Hier, S. 96 – 127.

<sup>112</sup> Mit Lotmann beabsichtige ich, zu zeigen, daß der Spielcharakter der Literatur auch innerhalb eines textorientierten Literaturbegriffs thematisiert wird, und nicht nur, wie von mir vorgeschlagen, in einem funktionsorientierten Literaturbegriff.

<sup>113</sup> „Das spielerische Modell wird im Verhältnis zu einem homomorphen logischen nicht als Antithese von ‚wahrer‘ und ‚falscher‘, sondern von ‚reicher‘ und ‚ärmerer‘ Widerspiegelung des Lebens rezipiert, beide Widerspiegelungen sind wahr“ (Lotman, J., 1973, S. 108).

<sup>114</sup> „Spiel impliziert *gleichzeitige* Realisierung (nicht aber *chronologische Alternation!*) von praktischem und konventionalem Verhalten. Dem Spielenden muß bewußt sein, daß er an einer konventionalen (nicht echten) Situation teilnimmt (das Kind ist sich darüber im klaren, daß es einen Spielzeugtier vor sich hat, und fürchtet sich nicht), und dies gleichzeitig nicht bewußt sein (das Kind hält den Spielzeugtiger im Spiel für einen lebendigen)“ (Lotman, J., 1973, S. 103. Hervorhebung i. O.).

Ich möchte nicht im Einzelnen auf die Argumente von Lotman für das künstlerische Modell eingehen, sondern darauf hinweisen, daß er die besondere Eigenschaft des künstlerischen Modells weniger auf den Leser als auf die Textstruktur zurückführt. Die Offenheit des Textes wird von Lotman nur im Sinne von Textintentionen eingeräumt, die auf den Textstrukturen aufbauen, nicht aber auf einer bestimmten Rezeptions- oder Leseweise.<sup>115</sup> Diese Auffassung führt Lotman zur Analyse der Struktur sogenannter Kunstwerke:

„In der Struktur des künstlerische Texte (sic!) arbeiten also gleichzeitig zwei entgegengesetzte Mechanismen: der eine ist bestrebt, alle Elemente des Textes einem System unterzuordnen, sie in eine automatisierte Grammatik zu verwandeln, ohne die der Kommunikationsakt unmöglich ist, der andere tendiert dazu, diese Automatisierung zu zerstören und die Struktur selbst zum Träger der Information zu machen. Dabei erhält der das Systemhafte zerstörende Mechanismus im künstlerischen Text eine besondere Gestalt. Das dem jeweiligen künstlerischen System als ‚individuell‘, ‚systemextern‘, gegenübergestellte Faktum ist in Wirklichkeit durchaus systemhaft, gehört aber einer *anderen* Struktur an“ (Lotman, J., 1973, S. 119. Hervorhebung i. O.).

Ich komme zu folgendem Schluß: Lotman versucht zwar, das Spiel mit der Literatur in Verbindung zu bringen, er reduziert die Literarische Handlung jedoch auf den Text bzw. dessen Struktur. Damit ist es ihm m. E. nicht gelungen, den Leser und dessen Handlungsweisen in den Forschungsvordergrund zu stellen.<sup>116</sup>

An einem zweiten Konzept möchte ich die Überlegungen zum Spielcharakter der Literarischen Handlung weiterführen. Dieter Wellershoff befaßt sich mit der Frage nach der Rolle der Literatur, indem er auf Diskussionen zur Bedeutung von Literatur (Autonomie vs. politisches Engagement) hinweist.<sup>117</sup> Als eine mögliche Antwort auf die Frage schlägt er

---

<sup>115</sup> „Die immer wieder neuen Codes des Leserbewußtseins offenbaren im Text neue semantische Schichten. Je mehr solcher Auslegungen es gibt, desto tiefer ist die spezifisch künstlerische Bedeutung des Textes, und desto länger sein Leben. Ein Text, der nur eine begrenzte Zahl von Interpretationen zuläßt, nähert sich dem nichtkünstlerischen und büßt seine spezifische, künstlerische Langlebigkeit ein (das hindert ihn natürlich nicht daran, ethische, philosophische oder politische Langlebigkeit zu haben, die jedoch schon durch ganz andere Ursachen bestimmt wird.)“ (Lotman, J., 1973, S. 113. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>116</sup> Wissenschaftsgeschichtlich muß dabei berücksichtigt werden, daß Lotman im Rahmen strukturalistischer Überzeugungen argumentierte.

<sup>117</sup> Wellershoff, Dieter: Fiktion und Praxis. In: Wellershoff, Dieter: Literatur und Veränderung Versuche zu einer Metakritik der Literatur, 3. Aufl. Kiepenheuer & Witsch, Köln und Berlin, 1971, S. 9 – 32.

einen funktionsorientierten Literaturbegriff vor, in dessen Zentrum die „Simulationstechnik“ von Literatur steht:

„Ich möchte deshalb einen Begriff vorschlagen, der den scheinbaren Widerspruch von autonomer und realitätsbezogener Literatur in einen funktionalen Zusammenhang umdeutet: *Literatur ist in meinem Verständnis eine Simulationstechnik*. Die Astronauten lernen im Übungsraum sich den Bedingungen der Schwerelosigkeit anzupassen, sie trainieren die Steuerungsvorgänge, das Verändern und Verlassen einer Umlaufbahn, die weiche Mondlandung, den Wiedereintritt in die Erdatmosphäre, überhaupt alle kritischen Phasen des späteren Ernstfalles zunächst an Geräten, die die realen Bedingungen fingieren, das heißt ohne um den Preis von Leben oder Tod schon zum Erfolg genötigt zu sein. *Das ist, wie mir scheint, eine einleuchtende Analogie zur Literatur. Auch sie ist ein der Lebenspraxis beigeordneter Simulationsraum, Spielfeld für ein fiktives Handeln, in dem man als Autor und als Leser die Grenzen seiner praktischen Erfahrungen und Routinen überschreitet, ohne ein wirkliches Risiko dabei einzugehen*“ (Wellershoff, D., 1971, S. 21 – 22. Hervorhebung von Y. H. K.).

Der Begriff der Simulation wird in meinen weiteren Überlegungen eine bedeutende Rolle spielen, aber mit besonderen Modifikationen, die mit der Frage zusammenhängen, worauf die Simulationstechnik zurückzuführen ist und wie sich sie entwickelt. Denn statt auf den Leser und dessen kognitive Operationen einzugehen, setzt Wellershoff einen literarischen Text voraus. Dies ist mit meinem Konzept des Lesens nicht kompatibel:

„Aber Abenteuer- und Reiseroman sind bloß extensive Überschreitungen der Lebenspraxis und bleiben in ihrer Sichtweise meist konventionell, sie bringen neuen Stoff in gewohnten Kategorien, während *die eigentliche Literatur*, gleichgültig, ob sie nun ein fremdartiges oder alltägliches Material verarbeitet, vor allem die gewohnten Schemata der Erfahrung angreift und verändert. *Sie versucht den Leser zu irritieren, ihm die Sicherheit seiner Vorurteile und gewohnten Handlungsweisen zu nehmen, sie macht ihm das scheinbar Bekannte unvertraut, das Eindeutige vieldeutig, das Unbewußte bewußt und öffnet ihm so neue Erfahrungsmöglichkeiten, die vielleicht verwirrend und erschreckend sind, aber auch die Enge und Abstraktheit der Routine durchbrechen, auf die er in seiner alltäglichen Praxis angewiesen bleibt.* (...) Die Simulationstechnik der Literatur erlaubt es ihm, fremde Verhaltens- und Denkweisen in seinen Erfahrungsspielraum mit einzubeziehen, also weniger borniert zu sein, und in bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhang weniger normenkonform“ (Wellershoff, D., 1971, S. 22 – 23. Hervorhebung von Y. H. K.).

Das Zitat läßt erkennen, daß Wellershoff von der Unterscheidung zwischen Trivialliteratur und „eigentlicher Literatur“ ausgeht und dann der letzteren die Eigenschaft zuschreibt, die Leser zu einer bestimmten Lesart (fiktive Einübung alltäglicher und fremder Erfahrungen) zu

bewegen. Wellershoff macht in dem Zitat ebenfalls deutlich, daß die Simulationstechnik auch auf das Verstehen eines Anderen angewendet werden kann. Allerdings erklärt Wellershoff dabei nicht deutlich genug, wie diese Anwendung erfolgen kann bzw. setzt stillschweigend einen kognitiven Zugang des Lesers voraus. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß es Wellershoff zwar gelungen ist, mit der Simulationstechnik einen funktionsorientierten Literaturbegriff herauszustellen und zugleich auf die der Literatur immanenten Möglichkeit des Fremdverstehens hinzuweisen, dennoch endet sein Versuch m. E. nur mit einem Teilerfolg, da die Entstehung der Simulation ausschließlich auf vermeintliche Kunstwerke bzw. auf „die eigentliche Literatur“ zurückgeführt wird.

Jetzt möchte ich mit Sigmund Freud den Spielcharakter des Literarischen Handelns noch eingehender besprechen, wobei der Schwerpunkt auf die Aktivitäten der Handelnden gelegt wird. Mit der Analogie zwischen dem Spiel des Kindes und dem Phantasieren des Dichters weist Freud darauf hin, daß ein Heranwachsender geneigt ist, statt auf das Spiel zu verzichten, einen Ersatz dafür zu suchen und daher zu phantasieren.<sup>118</sup> Daraus kann folgende Definition des Phantasierens gewonnen werden, die später noch zu modifizieren sein wird: Phantasieren ist als eine Handlung aufzufassen, die ein Heranwachsender (sowohl als Produzent als auch als Rezipient) mit Hilfe von Schrift durchführen kann (schreibend oder lesend), um seine unterdrückte Spiellust fortzusetzen und damit seine im Alltag unerfüllten Wünsche imaginär zu verwirklichen. Entsprechend weist Freud auf den engen Zusammenhang zwischen dem Tagträumen einerseits und den Gestaltungsweisen des Erzählers oder Romanautors andererseits hin: Letztere erfüllen genau jene Erwartungen, die mit dem Tagträumen gegeben sind. Der Verlauf einer Erzählung oder eines Romans, so Freud, sei dementsprechend an den Identifikationsbedürfnissen der Leser ausgerichtet:

„An den Schöpfungen dieser Erzähler muß uns vor allem ein Zug auffällig werden; sie alle haben einen Helden, der im Mittelpunkt des Interesses steht, für den der Dichter unsere Sympathie mit allen Mitteln zu gewinnen sucht und den er wie mit einer besonderen Vorsehung zu beschützen scheint. Wenn ich am Ende eines Romankapitels den Helden bewußtlos, aus schweren Wunden blutend verlassen habe, so bin ich sicher, ihn zu Beginn des nächsten in sorgsamster Pflege und auf dem Wege der Herstellung zu finden, und wenn der erste Band mit dem Untergange des Schiffes im Seesturme geendigt hat, auf dem

---

<sup>118</sup> Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. In: Freud, Sigmund: Studienausgabe, Bd. X. Bildende Kunst und Literatur, F. a. M., 1969, S. 169 – 179. Hier, S. 172. Dabei muß auch beachtet werden, daß sowohl Kind als auch Dichter in der Lage sind, zwischen fiktiver und realer Welt zu unterscheiden (Freud, S., 1969, S. 171 – 172).

unser Held sich befand, so bin ich sicher, zu Anfang des zweiten Bandes von seiner wunderbaren Rettung zu lesen, ohne die der Roman ja keinen Fortgang hätte. *Das Gefühl der Sicherheit, mit dem ich den Helden durch seine gefährlichen Schicksale begleite*, ist das nämlich, mit dem ein wirklicher Held sich ins Wasser stürzt, um einen Ertrinkenden zu retten, oder sich dem feindlichen Feuer aussetzt, um eine Batterie zu stürmen, jenes eigentliche Heldengefühl, dem einer unserer besten Dichtern den köstlichen Ausdruck geschenkt hat: »*Es kann dir nix g'schehen.*« (Anzengruber)“ (Freud, S., 1969, S. 176. Hervorhebung von Y. H. K.).

Jetzt möchte ich den Begriff des Phantasierens definieren, indem ich es als ein Spiel der Heranwachsenden mit Literarischen Handlungen, genauer mit den Identifikationen der Leser mit Protagonisten in Verbindung bringe: *Phantasieren* (in bezug auf Literatur) ist aufzufassen als eine Handlung, die *ein Leser* im Umgang mit dem schriftlichen Text ausführt, um seine im Alltag unerfüllten Wünsche, besonders konfliktreiche oder wünschenswerte Situationen *imaginär* bzw. durch die Identifikation mit den Helden zu durchleben, wobei eine Gefahr für den Leser im Fall eines Mißerfolgs dieser imaginären Handlungen ausgeschlossen ist. Diese Definition wird später zur Bestimmung des Konzeptes „Literarisches Lesen“ aus der Perspektive des Konstruktivismus herangezogen. Bevor ich mich mit dem Literarischen Lesen im konstruktivistischen Sinne befasse, möchte ich den bisherigen Weg zu einem funktionsorientierten Literaturbegriff zusammenfassen.

Von der Annahme ausgehend, daß Menschen versuchen ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, habe ich versucht eine Antwort auf die Frage zu finden, wozu Literatur, genauer gesagt Literarische Handlungen gebraucht werden. Mit der soziologischen und psychologischen Erklärung des Bedürfnisses nach Literarischen Handlungen (Viehoff) und mit der Legitimierung der Leselust als Forschungsthema (Anz) ist es gelungen erste Anhaltspunkte für einen funktionsorientierten Literaturbegriff zu liefern. Danach wurde mit Lotman, Wellershoff und Freud versucht, den Spielcharakter der Literarischen Handlung zu betonen und ihn mit der Funktion der Literatur in Zusammenhang zu stellen. Im Unterschied zu den Versuchen von Viehoff und Anz, die sich um eine konsequente Umorientierung der Literaturwissenschaft (mit dem Leser als dem primären Forschungsgegenstand) bemühen, neigen die Positionen, welche den Zusammenhang von Literatur und Spiel herstellen, immer noch dazu, die Textstruktur bzw. deren Analyse in den Mittelpunkt zu stellen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels soll es darum gehen, die spielerischen Eigenschaften Literarischer Handlungen (Lesen) aus der Perspektive des Konstruktivismus zu rekonstruieren und damit einen funktionsorientierten Literaturbegriff herauszuarbeiten.

### 4.3. Literarisches Lesen als ein konstruktivistischer und funktionsorientierter Begriff

Mit dem funktionsorientierten Literaturverständnis, das davon ausgeht, daß ein Leser beim Lesen mit bestimmten Problemen konfrontiert ist und diese bewältigen möchte, untersucht Erich Schön, wie Jugendliche ihre Erwartungen durch das Lesen erfüllen oder ihre Bedürfnisse befriedigen.<sup>119</sup> Mit Schön werde ich versuchen, auf eine bestimmte Funktion der Literarischen Handlung aufmerksam zu machen, indem ich auf die Frage antworte: Was erwartet man vom Lesen und vom Literarischen Lesen? Schön geht von einer Gratifikationserwartung des Lesers aus und sieht eine der Gratifikationen des Literarischen Lesens darin, daß es dem Leser parasoziale Interaktion ermöglicht, ohne daß er das Risiko eingeht, das im Falle einer nicht erfolgreichen Kommunikation entstehen könnte (Enttäuschung, Bestrafung usw.). Diese Ansicht kann man an den konstruktivistischen Begriff des Lesens anbinden: Ein Leser eröffnet sich Möglichkeiten, zwischenmenschliche Interaktion auszuüben, ohne tatsächlich zwischenmenschliche Kommunikation führen zu müssen, indem er eine bestimmte Art von Selbstzuschreibung des Verstehens realisiert. Beim Literarischen Lesen ist die fremdattribuierte Verstehenszuschreibung nicht erforderlich, die die zwischenmenschliche Interaktion um ein gebildetes Kommunikat (das Gelesene) voraussetzt.

Schön rechnet der literarischen Rezeptionskompetenz die Funktion der Einübung sozialer Interaktion zu und spezifiziert mentale Beziehungen des Lesers zu bestimmten Personen in der fiktiven Welt, nämlich verschiedene Identifikationen des Lesers mit Personen des Textes.<sup>120</sup> Sie setzen vor allem Fähigkeiten zu „medialer Wahrnehmung“ (Schön, E., 1990,

---

<sup>119</sup> „Meine These ist, daß diese für den psychosozialen Entwicklungsstatus spezifischen Existenzen sich nicht nur (und vielleicht sogar erst in zweiter Linie) auf die eigentliche stoffliche Ebene der Lesestoffe beziehen, sondern mindestens ebenso sehr auf die Art der zu machenden Erfahrungen, damit auch und vor allem: auf den Modus dieser Erfahrungen selbst. Zwar sind hierbei Gegenstand und Modus der Erfahrungen kaum voneinander zu trennen; doch besteht die Funktion der Lektüre nicht zuletzt darin, statusspezifisch – und damit auch durch die Anforderungen des sozialen Kontextes provoziert – eben diese Erfahrungsmodi als Fähigkeiten einzuüben“ (Schön, Erich: Die Entwicklung Literarischer Rezeptionskompetenz, Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen, SPIEL 9, H. 2., 1990, S. 231).

<sup>120</sup> Schön weist darauf hin, daß Leseglück durch identifikatorische Lektüre ein modernes Phänomen bildet, das mit dem „Verlust der Sinnlichkeit“ und mit der „Zunahme der körperlosen und phantasihaften Lektüre“ Gestalt nimmt. Bei der neuen Art von Lesen geht es also weniger um „die Erregung eines Affekts beim Leser“, die sich mit der körperlichen Beteiligung der Lesenden (lautes Vorlesen vor Publikum) entwickelt, als um individualisierte Handlungen und „die phantasihafte Teilnahme an einer fiktiven Welt“ (Schön, Erich:



249) und zu allgemeiner „emotionaler Beziehung zum wahrgenommenen Geschehen“ (ebd.) voraus. „Mediale Wahrnehmung“ bedeutet, daß das Gelesene medial ohne Rückmeldungsmöglichkeit vermittelt wird. Die emotionale Beziehung zum Geschehen ist als eine gefühlsmäßige Betroffenheit des Lesers zu begreifen. Schön bemerkt, daß sie schon mit 14 oder 15 Jahren entwickelt ist und mit dem Älterwerden nicht steigt: Das heißt, daß diese Basisfähigkeit zur emotionalen Beteiligung vor oder mit diesem Alter ausgebildet sein sollte, damit die jüngeren Leser mit Hilfe des Lesens an ihrer emotionalen Entwicklung arbeiten können. Nach diesem Alter werde diese Basisfähigkeit nur in wenigen Ausnahmen entwickelt (Schön, E., 1990, S. 251).

Unter der Voraussetzung dieser Basiskompetenzen erklärt Schön, wie sich Jugendliche mit bestimmten Personen oder Hauptfiguren identifizieren. Die Substitution stellt eine Art von fiktiver (imaginärer) Beteiligung des Lesers an Medienangeboten dar, in der seine eigene Weltanschauung oder -erfahrung durch den Protagonisten oder andere Figuren ersetzt wird. Da die Substitution in der Phantasie stattfindet, führt sie nicht zu einer Veränderung in der realen Welt, sondern schafft eine Illusion (Schön, E., 1990, S. 256). Schön zeigt, daß diese Identifikation zwar mit dem Alter steigt, aber bereits vor der Pubertät entwickelt ist.<sup>121</sup> Er weist auch auf einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hin: Weibliche Leser zeigen eine stärkere Beteiligung.

Die Projektion ist eine Identifikation des Lesers mit den Figuren, vor allem der Hauptfigur des Textes, bei der er sie als einen Träger seiner eigenen Bedürfnisse und Einstellungen betrachtet und beim Lesen ihre Stelle einnimmt. Damit ist der Leser in der Lage, seine eigenen Probleme oder problematischen Situationen in der fiktiven Welt zu lösen: Er probiert die Handlungsmöglichkeiten des Helden aus. Diese Identifikation läßt sich in der Pubertät und Postpubertät, in der „vielleicht die Diskrepanz zwischen Handlungsbedürfnissen und realen Handlungsmöglichkeiten am größten ist“ (Schön, E., 1990, S. 258) verzeichnen. Schön macht darauf aufmerksam, daß sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Projektion weniger deutlich zeigt als in den anderen Identifikationsformen (Substitution, Empathie usw.).

---

Mentalitätsgeschichte des Leseglücks. In: Bellebau, Alfred/Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück Eine vergessene Erfahrung?, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, S. 151 – 175).

<sup>121</sup> Die Gründe für den Anstieg der Substitution sind s. E. darauf zurückzuführen, daß die Bereitschaft zum Eingestehen emotionaler Zustände bei älteren Jugendlichen zunimmt und ihre Erinnerungen an diese Erfahrung stärker werden.

Die Empathie ist als die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer Menschen einzufühlen“ (Duden) oder als „die Fähigkeit zu einem kontrolliert gehandhabten flexiblen Umgang mit den Grenzen eigener und fremder Identität“<sup>122</sup> aufzufassen. Im Unterschied zu der Projektion, bei der ein Leser seine eigene Position auf die eines anderen projiziert, geht es bei der Empathie darum, die Emotionen des anderen selbst zu empfinden: Die Empathie ermöglicht dem Leser die Erfahrung des Fremden, entsprechend bildet sie „für die Erfahrung fremder innerer Zustände Voraussetzung“ (Schön, E., 1990, S. 262). Diese Funktion entspricht den Bedürfnissen der Jugendlichen, ihre eigene Identität bilden zu wollen, indem sie sich mit anderen fremden Identitäten und Erfahrungen vergleichen. Basierend auf seiner empirischen Untersuchung folgert Schön, daß die Empathie zur Identitätsbildung in der Adoleszenz als „der Zeit der Identitätskrise“ beiträgt.

Die drei Identitätsformen (Substitution, Projektion und Empathie), die sich beim Lesen literarischer Texte<sup>123</sup> entwickeln, kann man mit dem Lesen oder dem Literarischen Lesen im Konstruktivismus in Verbindung bringen. Diese Verbindung ist allerdings nur möglich, wenn man das Grundprinzip dieser Erkenntnistheorie nicht aus den Augen verliert: Ein autopoietisches System ist nicht in der Lage die Kognitionszustände des fremden Systems einzusehen, sondern kann nur auf seine eigenen Zustände zurückgreifen. Hinsichtlich des Lesens könnte leicht der Eindruck entstehen, daß ein Leser die Figuren des Textes fühlt und versteht. Diese Emotionen, die ein Leser beim Lesen auf bestimmte Weise entwickelt, beziehen sich tatsächlich aber nicht auf die Figuren der Geschichte, sondern nur auf die Kognitionszustände des Lesers. Der Leser wird durch eine bestimmte Lektürewiese, d. h. durch das Literarische Lesen (hier als Identifikation des Lesers mit den Figuren des Textes) emotional sensibilisiert. In diesem Sinne kann man die Schnittstelle zwischen diesem Erkenntnisprinzip und den Identitätserfahrungen darin sehen, daß es beim Lesen vor allem um die Sensibilisierung kognitiver, hier besonders emotionaler Zustände des Lesers geht.

Allgemein ist davon auszugehen, daß sich personelle Identität (Ausbildung einer Persönlichkeit) ohne Mitmenschen nicht entwickelt, obwohl jedes kognitive System auf der Grundlage seiner eigenen kognitiven Beschaffenheit arbeitet. Die Forschungsergebnisse Schöns bezüglich der Leseweisen von Jugendlichen zeigen aber, daß das Literarische Lesen Möglichkeiten parasozialer Interaktion (aufgrund der emotionalen Bindungen zu den Figuren)

---

<sup>122</sup> Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Metzler, Stuttgart, Wien, 1995. Hier, S. 131.

<sup>123</sup> Schön listet aufgrund der Präferenz der Jugendlichen Texte, die solchen Identitätserfahrungen dienen, auf.

bietet, ohne daß die Betroffenen in eine direkte Interaktion (face-to-face) mit ihren Mitmenschen eintreten müssen.

Die besondere Bedeutung des Literarischen Lesens bzw. des Einübens von zwischenmenschlicher Kommunikation läßt sich in historisch-evolutionärer Perspektive erkennen: Vor allem die Anwesenheit der anderen als eine basale Voraussetzung für das Verstehen konfrontiert uns heute noch mit Situationen, in denen wir mit anderen Menschen kommunizieren (müssen). Diese Situation fordert von uns, zu begreifen, was die anderen denken werden. Dieses Problem geht auf die Zeit zurück, in der unsere Vorfahren in Gruppen leben *mußten*. Die Vorteile des Gruppenlebens lassen sich in den gesteigerten Möglichkeiten der Nahrungssuche und des Schutzes vor Feinden sehen. Aber das Zusammenleben zieht auch Probleme nach sich, die mit der Frage eng zusammenhängen, mit wem ein Gruppenmitglied kooperieren oder wem es vertrauen soll, um mit höherer Wahrscheinlichkeit zu überleben oder angenehmer (mit weniger Konflikten) zu leben. Diese Vor- und Nachteile des Gruppenlebens bringen uns dazu, über die mentalen Zustände der Menschen nachzudenken: Jeder möchte (oder muß) wissen, was die anderen denken, und er weiß, daß sie auch wissen möchten (oder müssen), was er denkt. Mit diesen Fragen beschäftigt sich vor allem die „theory of mind“, die im folgenden aus den Perspektiven der Evolutionstheorie und der kognitiven Entwicklung der Kinder rekapituliert werden soll.

Von der Evolutionstheorie ausgehend versucht Robin Dunbar, nach dem Ursprung der Sprache zu suchen.<sup>124</sup> Er stellt die These auf: Sprache entstand während der Evolution, damit zwischenmenschliche Beziehungen oder Interaktionen in der Gruppe *effektiver* gepflegt werden konnten. Aus Untersuchungen zum Verhältnis der Gehirngröße zur Gruppengröße verschiedener Tierarten leitet er einen engen Zusammenhang dieser beiden Größen ab. Nach seinen Berechnungen ist die Größe einer Sozialgruppe von Menschen auf ungefähr 150 Mitglieder (im engeren Kreis) begrenzt. Diese Zahl sei aber zu groß, um eine Gruppe aufgrund des Kraulens, so wie bei Menschenaffen nachweisbar, zusammenzuhalten. Im Vergleich zum Kraulen,<sup>125</sup> mit dem Menschenaffen Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern organisieren (1 zu 1 Verhältnis der Gruppenmitglieder beim Kraulen), kann Sprache als effizienteres Mittel genutzt werden (1 zu 3 oder 4 beim Gespräch). Gegen diese These (Sprache als effektiveres Kommunikationsmittel zur Beziehungspflege einzusetzen) kann man einwenden, daß der Literatur eine nichtnutzungsorientierte Funktion zugeordnet

---

<sup>124</sup> Dunbar, Robin: Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand, Bertelsmann, München, 1998.

<sup>125</sup> Auch ein hygienischer Grund gehört dazu.

und in diesem Sinne als ein menschengespezifischer Bereich aufgefaßt werden kann. Dunbar versucht, diese Kritik mit dem Hinweis auf seine Beobachtung zu entschärfen: Aus der Beobachtung, daß Menschen einem von einem Computerprogramm grammatisch korrekt, aber semantisch unverständlich hergestellten Text (einem Gedicht) Bedeutung zuschreiben wollen, schließt er, daß Menschen versuchen, „in den kaum zusammenhängenden (aber grammatikalisch richtigen) Äußerungen einer Person einen Sinn zu erkennen“ (Dunbar, R., 1996, S. 107). Dieser Schluß führt zur Annahme, daß die Suche nach einem Sinn mit Bemühungen um das Ablesen des Gesagten und der dahinterstehenden möglichen Absicht der Gruppenmitglieder zusammenhängt. In diesem Zusammenhang stellt Dunbar die „theory of mind“ vor. Sie ist als eine Fähigkeit zu begreifen, aufgrund derer ein Interaktionspartner zu wissen glaubt, was ein anderer denkt. Diese Fähigkeit zum Erraten der Intention anderer, die sehr wichtig und notwendig für das soziale Zusammenleben ist (denn wir leben miteinander und gegeneinander im Sinne von Kooperation und Koalitionsbildung), sei nicht von Geburt an vorhanden, sondern werde mit der kognitiven Entwicklung erworben (Dunbar, R., 1998, S. 112).

Janet Astington geht der Frage nach, wie ein Kind die Fähigkeit entwickelt, zwischen deskriptiver Darstellung und Bewußtsein einer fiktiven Person in einem Märchen zu unterscheiden und beide Ebenen zugleich zu erkennen.<sup>126</sup> Ihre Fragestellung geht von der Beobachtung aus, daß sich der Geschmack ihrer Tochter bezüglich Märchen zwischen ihrem zweiten und vierten Lebensalter verändert hat. Ihrer Erklärung zufolge (in Anlehnung an Jerome Bruner) kann ein vierjähriges Kind erkennen, was die Figuren in einer Geschichte denken, während ein zweijähriges Kind dazu nicht in der Lage ist. Am Beispiel einer Szene aus „The Emperor’s New Clothes“, in der der König zusammen mit seinen Untertanen zusieht, wie ein Anzug für ihn gewebt wird, versucht Astington zu zeigen, wie diese Geschichte gelesen werden kann: Der König denkt zwar, daß er gar nichts sieht, nämlich daß die Weber ihm die Arbeit mit imaginärem Material vortäuschen, aber er muß zugleich denken, daß er sich als ein unfähiger König bloßstellen würde, wenn er seine Gedanken den Anwesenden gegenüber äußerte. Dabei nimmt er an, daß diese an den Anzug glauben. Hier kommen zwei Ebenen in den Blick, nämlich was der König sieht (Vortäuschung der Arbeit) und was er denkt (Nachdenken darüber, was andere denken könnten). Der Leser muß den psychischen Prozeß des Königs („the fictional character’s representations of the fictional

---

<sup>126</sup> Astington, Janet W.: Narrative and the child’s theory of mind. In: Britton, Bruce K. (ed.): Narrative thought and narrative language, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1990, S. 151 - 171.

reality“, Astington, J., 1990, S. 153) nachvollziehen, um die Geschichte in vollem Genuß lesen zu können.<sup>127</sup>

Daran anknüpfend faßt Astington unterschiedliche Experimente zusammen, die die Entwicklung der theory of mind bei Kindern („Children’s theory of mind“) untersuchen (Astington, J., 1990, S.154 - 157). In dieser Zusammenfassung erläutert sie die Fähigkeiten von Kindern, falsche Überzeugungen anderer und eigene frühere falsche Überzeugungen einzusehen und zwischen Schein und Realität („appearance and reality“) zu unterscheiden (ebd.). Einen gemeinsamen Nenner der empirischen Untersuchungen findet Astington darin, daß eine wesentliche Veränderung mit ca. dem vierten Lebensjahr stattfindet, die es Kindern ermöglicht zu erkennen, daß Überzeugungen anderer fremde Repräsentationen des Wahrgenommenen sind. Mit dieser Fähigkeit ist ein vierjähriges Kind in der Lage, mentale Repräsentationen von Märchenfiguren als Repräsentationen der Märchenfiguren zu begreifen.<sup>128</sup> Auf das oben genannte Märchen angewendet bedeutet das, daß ein Kind mit vier Jahren erraten kann, was der König in der Szene denken könnte. Die „theory of mind“ ist auf das alltägliche Leben, besonders auf zwischenmenschliche Interaktionen übertragbar. Denn es ist für das soziale Leben von entscheidender Bedeutung, Intentionen des Gesprächspartners oder der Mitglieder in einer Gruppe zu erkennen und bestimmte Handlungen aufgrund dieser Erkenntnis durchzuführen. Zusammengefaßt: Die Kinder können dank der theory of mind an den Gedanken der Märchenfiguren in der fiktiven Welt arbeiten und dies kann als eine Übungsform parasozialer Interaktion aufgefaßt werden.

Mit der „theory of mind“ habe ich versucht zu erklären, daß die Fähigkeit zum Erkennen der Intentionen der Mitmenschen eine sehr wichtige Rolle im Gruppenleben spielt. Die Erkenntnisse aus der „theory of mind“ sind m. E. derart mit einem funktionsorientierten Literaturbegriff zu verbinden, daß der Literatur und besonders dem Literarischen Lesen die Rolle als eine Art Einübung der direkten Kommunikation insofern zukommt, als ein Leser die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Interaktion in der fiktiven Welt erlernt. *In diesem Sinne fasse ich Literarisches Lesen als die Fähigkeit eines Lesers auf, soziale bzw.*

---

<sup>127</sup> „To appreciate the story the listener has to comprehend both these landscapes simultaneously, the landscape of reality and the landscape of consciousness. This is the heart of understanding narrative, and this is what the 4-year old, but not the 2-year-old, can achieve“ (Astington, J., 1990, S. 153).

<sup>128</sup> Astington erklärt mit Jerome Bruner, wie sich diese Erkenntnisfähigkeit entwickelt. Ihrer Erklärung zufolge ist sie auf die konjunktive Wirklichkeit oder Realität („subjunktivizing reality“) zurückzuführen, die wiederum mit bestimmten Verben und deren Nutzung erzeugt wird (Astington, J., 1990, S. 158 - 166).

*zwischenmenschliche Interaktionen anlässlich schriftlicher Medienangebote einzuüben oder auszuprobieren, indem er auf seine eigenen Kognitionszustände zurückgreift. Dabei besteht für ihn der Vorteil, daß er sich möglichen Gefahren, die innerhalb der zwischenmenschlichen Kommunikation drohen könnte, nicht auszusetzen braucht.* Die Fragen, ob Literarisches Lesen in diesem Sinne stattfindet und ob diese Übung die Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Kommunikation positiv beeinflusst, müssen zwar empirisch beantwortet werden, aber ich bin davon überzeugt, daß das Literarische Lesen Gelegenheit zum Einüben der parasozialen Kommunikation bietet. Dieser funktionsorientierten Literaturbegriff öffnet eine produktive Perspektive für die Literaturerziehung, die eine große Rolle im alltäglichen Zusammenleben spielen sollte.<sup>129</sup>

In den nächsten drei Kapiteln soll versucht werden den konstruktivistischen Begriff des Literarischen Lesens noch deutlicher zu machen, indem verschiedene Themen aus der Perspektive des Konstruktivismus behandelt und mit dem Literarischen Lesen in Verbindung gebracht werden. Dieser Versuch läßt sich auch als die Bestrebung auffassen medienbezogene Handlungen, hier Vorlesen und Fernsehen, konstruktivistisch zu rekonstruieren.

---

<sup>129</sup> Im Zusammenhang mit dem Wissenskluft-Ansatz weist Schön zu Recht darauf hin, daß auch literarisches Lesen und dessen Bedeutung für die Entwicklung sozialer Kompetenz in die Diskussionen über diesen Ansatz einbezogen werden müssen: „Dies gilt aber nicht nur für operationales Lesen (d. h. für Lesen zur Information und Qualifikation), sondern auch für literarisches Lesen: Entsprechend könnte, insofern die Einübung sozialer Interaktionskompetenzen als eine wesentliche sozialisatorische Funktionen des Lesens von Belletristik angesehen werden kann, eine entsprechende Polarisierung zu einer vergleichbaren ‚Kluft‘ führen zwischen denen, die diese sozialen Interaktionskompetenzen einüben und denen, die dies nicht tun“ (Schön, Erich: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen, Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, 1998, S. 39 – 77. Hier, S. 51).

## 5. Zur Rezeptionsästhetik

### 5.1. Einleitung

Anhand der empirischen Theorie der Literatur (ETL) habe ich versucht das Forschungsinteresse der Literaturwissenschaft vom Text auf die Handlungen der Aktanten innerhalb des Literatursystems (Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung) zu lenken. Dabei wurde Lesen als Rezeptionsprozeß charakterisiert, in welchem der Leser mit für literarisch gehaltenen Texten umgeht. Es gab aber schon vor diesem handlungsorientierten Konzept der Rezeption Versuche, den Leser oder die Leserrolle stärker in die Literaturforschung einzubeziehen.<sup>130</sup> In diesem Abschnitt werde ich mich mit diesen Versuchen auseinandersetzen, um damit die Konzepte des Lesens und des Literarischen Lesens, so wie sie in den letzten Kapiteln aus der Perspektive des Konstruktivismus herausgearbeitet wurden, zu verdeutlichen. Die Gründe, warum ich die alte aber immer noch „einflußreiche“ Theorie der Rezeptionsästhetik erneut zur Sprache bringe oder bringen muß, sind damit begründbar,

1. daß die Literaturwissenschaft m. E. nicht genug auf Leser bzw. deren Handlungen achtet, die auf differenziertem Geschmack beruhen, und
2. daß ich den Eindruck habe, daß man dazu neigt, zwischen Rezeptionsästhetik einerseits und Lesen bzw. Literarischem Lesen im Sinne des radikalen Konstruktivismus andererseits nicht zu unterscheiden, indem man sich nur auf die Gemeinsamkeit beider Forschungsrichtungen, nämlich die Rolle der Leser richtet, ohne den erkenntnistheoretischen Ausgangspunkten der beiden Ansätzen auf den Grund zu gehen.

Aus diesen Gründen wird im folgenden versucht auf die Unterschiede der beiden leserorientierten Ansätze (ETL und Rezeptionsästhetik) hinzuweisen und dann den Leser in den Forschungsmittelpunkt zu stellen, und zwar in einem anderen erkenntnistheoretischen

---

<sup>130</sup> Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, Konstanz, 2. Aufl., 1971. Iser, Wolfgang: Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis, 4. unveränd. Aufl., Fink, München, 1993. S. 253 – 276. Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation, Suhrkamp, F. a. M., 1970, 1<sup>st</sup>. Aufl., S. 107 – 207.

Rahmen. Damit hoffe ich, daß Überlegungen zu sozialbedingten differenzierten Leseweisen stärkere Beachtung finden und daß ein weiterer Schritt zu einer leserorientierten Literaturerziehung gewagt werden kann.

## **5.2. Die Abkehr von der Suche nach der Textbedeutung und die Zuwendung zum Leser in der Rezeptionsästhetik**

Die leserbezogene Literaturtheorie, die Rezeptionsästhetik wendet sich von der Ermittlung der im Text vorhandenen Bedeutung ab und versucht den Leser bzw. dessen Rolle bei der Textinterpretation stärker in Betracht zu ziehen. Das hat zur Folge, daß der Stellenwert des Textes durch die Berücksichtigung der Leser so relativiert werden muß, daß der Leser nicht mehr nach *der* im Text versteckten Bedeutung sucht, sondern aufgrund seiner Erfahrungen den Text verwirklicht. In diesem Sinne muß der Text als ein Gegenstand bestimmt werden, der erst durch die Aktivität des Lesers entsteht und so „ins Leben“ tritt.

„Wenn es wirklich so wäre, wie uns die ‚Kunst der Interpretation‘ glauben machen möchte, daß die Bedeutung im Text selbst verborgen ist, so fragt es sich, warum Texte mit den Interpreten solche Versteckspiele veranstalten; mehr noch aber, warum sich einmal gefundene Bedeutungen wieder verändern, obgleich doch Buchstaben, Wörter und Sätze des Textes dieselben bleiben. Beginnt da nicht eine nach dem Hintersinn der Texte fragende Interpretationsweise diese zu mystifizieren und damit ihr erklärtes Ziel, Klarheit und Licht in die Texte zu tragen, selbst wieder aufzuheben? Sollte am Ende die Interpretation nichts weiter als ein kultiviertes Leseerlebnis und damit nur eine der möglichen Aktualisierungen des Textes sein? Verhält es sich so, dann heißt dies: *Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt.* Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint“ (Iser, W. 1971, S. 6 – 7. Hervorhebung von Y. H. K.).

Die Umorientierung der Aufmerksamkeit vom Text auf den Leser läßt sich auch in dem Versuch von Hans Robert Jauß sehen, Literatur (das Ästhetische) und Geschichte (das Soziale) miteinander in Verbindung zu bringen und damit eine andere Betrachtungsweise der Literaturgeschichte vorzuschlagen. Davon ausgehend, daß sich die bisherigen Diskussionen über Literatur um die Fragen drehen, wie man die sogenannte Autorintention im Text



entdecken kann und wie ein Text in diesem Sinne interpretiert werden muß, fordert Jauß, das Forschungsinteresse auf die Rezeption und die Wirkung des Textes zu lenken.<sup>131</sup> Um seine Forderungen plausibel zu machen, setzt er sich mit der marxistischen und der formalistischen Forschungsmethode auseinander. Dabei weist er darauf hin, daß die beiden Methoden die Literatur um eine wichtige Dimension reduzieren, da sie spontane Leseerfahrungen nicht beachten und den Lesern „das theoretische Verständnis des Philologen“ und „das wissenschaftliche Interesse des historischen Materialismus“ abverlangen.<sup>132</sup> Auf diesen kritischen Hinweis von Jauß werde ich später zurückkommen. An dieser Stelle möchte ich nochmals deutlich machen, daß die Rezeptionsästhetik und die konstruktivistische Theorie des (Literarischen) Lesens darin eine Gemeinsamkeit haben, daß sie sich von der Suche nach einer Textbedeutung im ontologischen Sinne distanzieren und stattdessen ihre Aufmerksamkeit auf den Leser richten. Im folgenden wird erklärt, in welchen Punkten sie sich voneinander unterscheiden.

### 5.3. Zur Rolle des Textes

Mit dem Verzicht auf die ontologische Textbedeutung gelingt es der Rezeptionsästhetik, den Stellenwert des Textes zu relativieren und zugleich die Rolle des Lesers bei der Interpretation

---

<sup>131</sup> „Der geschlossene Kreis einer Produktions- und Darstellungsästhetik, in dem sich die Methodologie der Literaturwissenschaft bisher vornehmlich bewegt, muß daher auf eine Rezeptions- und Wirkungsästhetik geöffnet werden, wenn das Problem, wie die geschichtliche Folge literarischer Werke als Zusammenhang der Literaturgeschichte zu begreifen sei, eine neue Lösung finden soll“ (Jauß, H. R., 1970, S. 169).

<sup>132</sup> „Die orthodoxe Ästhetik des Marxismus behandelt den Leser – wenn überhaupt – nicht anders als den Autor: sie fragt nach seiner sozialen Stellung, oder sie sucht ihn in der Schichtung einer dargestellten Gesellschaft wiederzuerkennen. Die formalistische Schule benötigt den Leser nur als wahrnehmendes Subjekt, das, den Anweisungen des Textes folgend, die Unterscheidung der Form oder die Aufdeckung des Verfahrens zu leisten hat. Sie mutet dem Leser das theoretische Verständnis des Philologen zu, der in Kenntnis der Kunstmittel über diese zu reflektieren vermag, wie umgekehrt die marxistische Schule die spontane Erfahrung des Lesers geradezu mit dem wissenschaftlichen Interesse des historischen Materialismus gleichsetzt, der am literarischen Werk Beziehungen zwischen Überbau und Basis aufdecken will. (...) *Beide Methoden verfehlen den Leser in seiner genuinen, für die ästhetische wie für die historische Erkenntnis gleich unabdingbaren Rolle – als den Adressaten, für den das literarische Werk primär bestimmt ist*“ (Jauß, H. R., S. 168 – 169. Hervorhebung von Y. H. K.).

in den Mittelpunkt zu stellen. Das heißt aber nicht, daß sie sich von den Textintentionen verabschiedet, die vom Autor in den Text hineingefügt werden und auf den Leser bzw. dessen Teilnahme warten. Der Text kann sich also als eine Art von Reservoir an Bedeutungen bestimmen lassen, die erst durch Leser reaktiviert werden müssen. Diese Auffassung des Textes hat zur Folge, daß sich die Rezeptionsästhetik damit beschäftigen muß, unter Berücksichtigung der Leser, den Text genauer zu bestimmen und schließlich Verhältnisse von Text und Leser festzulegen. Dabei handelt es sich vor allem darum, elementare Bedingungen des literarischen Textes darzustellen und demnach den Lesevorgang zu veranschaulichen, worauf ich im folgenden eingehen werde.

Mit der Einbeziehung der Leser in die Literaturforschung ist der Rezeptionsästhetik der Weg zur Beobachtung des Lesevorgangs geebnet. Dabei wird aber nicht nur der Leseprozeß sondern auch die Textanalyse in die Diskussion gebracht. Das bedeutet, daß die Rezeptionsästhetik eine Art von Texten voraussetzt, die für „literarisch“ gehalten werden und auf diese Weise rezipiert werden müssen. Diese Voraussetzung führt dazu das Konzept des *literarischen* Textes zu präzisieren. In diesem Zusammenhang befaßt sich Wolfgang Iser mit Besonderheiten des literarischen Textes, die sich darin erkennen lassen, daß höhere Anzahl von Unbestimmtheiten im Text vorhanden oder in diesen eingebaut sind. Die höhere Anzahl von Unbestimmtheit ist, so Iser, darauf zurückzuführen, daß der literarische Text realen Gegenständen nicht entspricht und den Lesern andere Erfahrungsmöglichkeiten als die des realen Lebens anbietet. Dabei kommt den Lesern die Rolle zu diese Unbestimmtheiten zu verarbeiten.<sup>133</sup> Daran anschließend geht Iser auf „wichtige *formale* Bedingungen, die *im Text* selbst Unbestimmtheit hervorbringen“ ein (Iser, W., 1971, S. 14. Hervorhebung von Y. H. K.). Der Text entfalte „eine Mannigfaltigkeit von Ansichten, die den Gegenstand schrittweise hervorbringen und ihn gleichzeitig für die Anschauung des Lesers konkret machen“ (Iser, W., 1971, S. 14). Diese Ansichten werden mit Roman Ingarden als „schematisierte Ansichten“ bezeichnet. Denn diese vielfältigen Ansichten treten nicht „in einer beiläufigen oder gar

---

<sup>133</sup> „Sie (die Unbestimmtheit des literarischen Textes, Y. H. K.) bildet in jedem Falle die Möglichkeit, den Text an die eigenen Erfahrungen beziehungsweise die eigenen Weltvorstellungen anzuschließen. Geschieht dies, dann verschwindet sie; denn ihre Funktion besteht darin, die Adaptierbarkeit des Textes an höchst individuellen Leserdispositionen zu ermöglichen. Daraus ergibt sich *die Eigenart des literarischen Textes*. Er ist durch eine eigentümliche Schwebelage charakterisiert, die zwischen der Welt realer Gegenstände und der Erfahrungswelt des Lesers gleichsam hin und her pendelt. Jede Lektüre wird daher zu einem Akt, das oszillierende Gebilde des Textes an Bedeutungen festzumachen, die in der Regel im Lesevorgang selbst erzeugt werden“ (Iser, W., 1971, S. 13. Hervorhebung von Y. H. K.).

zufälligen, sondern in einer repräsentativen Weise“ auf (ebd.). Zur Erklärung der formalen Bedingungen des Textes geht Iser auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen schematisierten Ansichten ein. Die schematisierten Ansichten bilden ihre eigenen Bedeutungsaspekte aus, treffen aber im Text aufeinander, was auf das Nacheinander-Erzählen von simultan ablaufenden Handlungen zurückzuführen ist. Die Beziehungen, die sich aus diesem Aufeinandertreffen und Überschneiden der unterschiedlichen schematisierten Ansichten entwickeln, sind zwar für die Intention des Textes wichtig, aber werden vom Text selbst nicht ausgedrückt. Das besagt, daß aus diesem Zusammenfallen (Kollidieren) der schematisierten Ansichten Leerstellen entstehen, die *im und vom Text* nicht ausformuliert werden. Erst mit der Entstehung der Leerstellen bildet sich der Spielraum heraus, der es seinerseits dem Leser ermöglicht, an den Leerstellen zu arbeiten bzw. sie sinnhaft zu schließen.

„Von alledem ist im Text selbst nichts formuliert; vielmehr produziert der Leser selbst diese Innovationen. Das aber wäre unmöglich, enthielte der Text nicht einen gewissen Leerstellenbetrag, der den Auslegungsspielraum und die verschiedenartige Adaptierbarkeit des Textes überhaupt erst ermöglichte. In dieser Struktur hält der Text ein Beteiligungsangebot an seine Leser bereit. (...) Erst die Leerstellen gewähren einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens (Iser, W., 1971, S. 16. Hervorhebung von Y. H. K.).

Das Zitat zeigt, warum sich die Rezeptionsästhetik trotz ihrer verlagerten Schwerpunktsetzung von der Kategorie des Textes auf die des Lesers dennoch mit den Eigenschaften literarischer Texte beschäftigen muß. Denn sie setzt einen bestimmten Text voraus, in dem Leerstellen enthalten sind, die wiederum auf das Zusammenstoßen der „vom Text parat gehaltenen schematisierten Ansichten“ zurückzuführen sind. Dabei kann man sich des Eindrucks nicht entziehen, daß die Rezeptionsästhetik von einem auf bestimmte Weise konstituierten Text ausgeht, nicht aber von Lesern, die eine gewisse literarische Sozialisation durchlaufen haben und aufgrund dieser Erfahrungen mit Texten umgehen wollen und können. Das führt in der Rezeptionsästhetik zu einer Analyse der Textstruktur und deren Bedeutung für das Entstehen von Leerstellen.<sup>134</sup> Es geht bei der Rezeptionsästhetik also zunächst um die

---

<sup>134</sup> „Hier müßten vor allem die technischen Bedingungen zur Sprache kommen, die für die Steuerung der Leserreaktionen verantwortlich sind. Dabei käme es in erster Linie darauf an, die Konstitutionsweisen fiktionaler Texte zu analysieren. Denn für ihre Appellstruktur ist es nicht unerheblich, das Verfahren zu kennen, nach dem sie gebaut sind“ (Iser, W., 1971, S. 23).

Analyse der Textintentionen, die unabhängig vom Leser im Text vorhanden sind, dann geht es um die Frage, wie diese Textintentionen vom Leser entdeckt und verarbeitet werden.

Die Konzentration der Rezeptionsästhetik auf die Untersuchung von Textintentionen tritt auch in ihrer Erklärung des Lesevorgangs hervor. Mit Ingarden versucht Iser den Lesevorgang zu erklären, wobei Sätze und die Beziehungen von Sätzen zueinander besprochen werden (Iser, W., 1993, S. 255 - 256). Den Sätzen und ihrer Abfolge komme die Funktion zu, „einen Prozeß in Gang“ zu setzen, „aus dem der imaginäre Gegenstand des Textes schließlich hervorgeht“ (ebd. S. 256). Die Textstruktur, hier das Satzkorrelat bedingt den Lesevorgang insofern, als sie ihn in Bewegung bringt und lenkt. Die Rolle des Lesers scheint zwar dadurch verstärkt zu sein, daß dieser imaginäre Gegenstand des Textes nicht vom Text, sondern vom Leser realisiert wird, dies jedoch in sehr beschränktem Sinne:

„So spielen im Lesevorgang ständig modifizierte Erwartungen und erneut abgewandelte Erinnerungen ineinander. Da aber der Text selbst weder die Modifikationen der Erwartung noch die Beziehungsfähigkeit des Erinnerungten formuliert, ließe sich das Produkt, das sich aus dieser Verspannung ergibt, als *die virtuelle Dimension des Textes* bezeichnen. Ihre Eigenart besteht darin, daß sie der Leser hervorbringt, obwohl sie der potentielle Gegenstand des Werks ist. *In dieser eigentümlichen Konvergenz wird zugleich die hermeneutische Grundstruktur des Lesens deutlich. Im Text enthält jedes Satzkorrelat durch seine Leervorstellungen einen Vorblick auf den nächsten und bildet durch seine gesättigte Anschauung den Horizont für den vorhergehenden Satz. Daraus folgt: Jeder Augenblick der Lektüre ist eine Dialektik von Protention und Retention, indem sich ein noch leerer, aber zu füllender Zukunftshorizont einem kontinuierlich ausbleichenden Vergangenheitshorizont so vermittelt, daß die beiden Innenhorizonte des Textes miteinander verschmelzen können. In dieser Dialektik aktualisiert sich das unformulierte Potential des Textes*“ (Iser, W., 1993, S. 257 – 258. Hervorhebung von Y. H. K.).

Nach diesem Zitat ergibt sich die virtuelle Dimension des Textes aus dem Zusammenspiel von Erinnerungen und Erwartungen. Das Zusammenspiel wird zwar von Lesern durchgeführt, aber ist im literarischen Text vorprogrammiert, in dem Sinne, daß der literarische Text mit dem Satzkorrelat bzw. den Leerstellen ausgestattet für die Entwicklung des Zusammenspiels sorgt. In dieser Hinsicht läßt sich der Lesevorgang als der Verwirklichungsprozeß einer der im Text vorstrukturierten Intentionen begreifen. Der Begriff des Lesevorgangs dreht sich also eher um die Realisierung einer der möglichen Textintentionen als um die Frage, wie die Leser mit unterschiedlichen Sozialisationen zu einer bestimmten Lektüre gelangen. Das läßt sich auch anhand der Verhältnisse des Selektionsvorgangs der Leser zur „Unausschöpfbarkeit“ des Textes in der Rezeptionsästhetik ablesen. Beim Lesen des literarischen Textes sind die Leser

gefordert, sich für eine bestimmte Textintention zu entscheiden, weil „die Beziehungsmöglichkeiten des Textes immer nur selektiv zu realisieren sind“ (Iser, W., 1993, S. 259). Die Entscheidung der Leser für eine Leseweise ist in dem Sinne notwendig, daß vielfältige Textintentionen parat gehalten werden, nicht aber in dem Sinne, daß die Leser aufgrund ihrer Erfahrungen zu bestimmten Lektüren gelangen. Der Auswahlvorgang ist weniger auf die Eigenschaft des literarisch sozialisierten Lesers als auf die Eigenschaft des literarischen Textes zurückzuführen: Der literarische Text ist schon vor der Lektüre mit eingebauten Textintentionen ausgestattet, die auf ihre Realisierung durch die Leser warten. Damit kann man behaupten, daß eine bestimmte Struktur des literarischen Textes verschiedene Möglichkeiten für die Verwirklichung von Textintentionen eröffnet.<sup>135</sup>

Es soll jetzt versucht werden die Frage warum die Rezeptionästhetik ihren Schwerpunkt auf die Textstruktur legen muß, obwohl sie auf die Ermittlung der Textbedeutung im ontologischen Sinne verzichtet, aus einer anderen Perspektive zu beantworten. Mit dem Kurswechsel von der Textbedeutung zu den Lesern wird die Rezeptionästhetik vor die Aufgabe gestellt zu erklären, warum die von Lesern realisierten Textintentionen nicht beliebig sind bzw. wie sie objektiviert werden können.<sup>136</sup> Dazu befaßt sich Jauß mit dem psychischen Vorgang der Aufnahme eines zunächst unbekanntes Textes bei den Lesern. Seiner Erklärung zufolge stellt sich der neue Text niemals als „absolute Neuheit“ dar, weil er bei den Lesern Erinnerungen an frühere Lektüren weckt. Damit ist der Erfahrungskontext gemeint, der aber objektivierbar gemacht werden kann und soll, um so die individuelle ästhetische Erfahrung nicht in völliger Subjektivität münden zu lassen. Wie dieser Erfahrungskontext entwickelt oder gesichert werden kann, erschließt sich im folgenden Zitat:

---

<sup>135</sup> „So produziert das Lesen selbst bis zu einem gewissen Grade die Unausschöpfbarkeit des Textes, die ihrerseits zur Bedingung dafür wird, daß wir im Lesen ständig Selektionsentscheidungen fällen, um den imaginären Gegenstand konstituieren zu können. Folglich überschießt *das Potential des Textes* jede im Lesen erfolgende individuelle Realisierung. Dieser Sachverhalt drängt sich vor allem bei der Zweitlektüre eines Textes auf; denn es entspricht unserer Erfahrung, daß der wiedergelesene Text nicht vollkommen mit dem Eindruck zusammenfällt, der sich in der Erstlektüre gebildet hat. Die Gründe dafür mögen zu einem nicht geringen Teil in der jeweiligen Befindlichkeit des Lesers zu suchen sein. *Dennoch muß der Text Bedingungen für seine unterschiedlichen Realisierungen enthalten*“ (Iser, W., 1993, S. 259. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>136</sup> „Die Analyse der literarischen Erfahrung des Lesers entgeht dann dem drohenden Psychologismus, wenn sie Aufnahme und Wirkung eines Werkes in dem objektivierbaren Bezugssystem der Erwartungen beschreibt, das sich für jedes Werk im historischen Augenblick seines Erscheinens aus dem Vorverständnis der Gattung, aus der Form und Thematik zuvor bekannter Werke und aus dem Gegensatz von poetischer und praktischer Sprache ergibt“ (Jauß, H. R., 1970, S. 174).

„Die interpretierende Rezeption eines Textes setzt den Erfahrungskontext der ästhetischen Wahrnehmung immer schon voraus: die Frage nach der Subjektivität der Interpretation und des Geschmacks verschiedener Leser oder Leserschichten kann erst sinnvoll gestellt werden, wenn zuvor geklärt ist, welcher transsubjektive Horizont des Verstehens die Wirkung des Textes bedingt. *Der Idealfall der Objektivierbarkeit solcher literarischen Bezugssysteme sind Werke, die den durch eine Gattungs-, Stil- oder Formkonvention geprägten Erwartungshorizont ihrer Leser erst eigens evozieren, um ihn sodann Schritt für Schritt zu destruieren, was durchaus nicht nur einer kritischen Absicht dienen, sondern selbst wieder poetische Wirkungen erbringen kann*“ (Jauß, H. R., 1970, S. 175 – 176. Hervorhebung von Y. H. K.).

Der Erfahrungskontext ist schon bei der Interpretation des literarischen Textes vorausgesetzt und kann erst dann thematisiert werden, wenn der „transsubjektive Horizont des Verstehens“ deutlich gemacht wird. Dabei empfehlen sich im Idealfall literarische Texte, die den Erwartungshorizont der Leser evozieren und zugleich eine willkürliche Textaufnahme durch den Leser verhindern. Den literarischen Texten bzw. deren Struktur wird damit die Rolle zugerechnet, „die interpretierende Rezeption eines Textes“ gegen die Subjektivität der Leser abzusichern. In diesem Sinne gewinnen literarische Texte oder die Analyse der Textstruktur erneut an Bedeutung. Es muß aber eingewendet werden, daß auf diese Weise diejenigen Leser vernachlässigt werden, die in der Lage sind, ihre subjektive Interpretation dadurch zu sozialisieren, daß sie das Gelesene mit anderen Lesern besprechen. Ich komme zu folgendem Schluß: Die Rezeptionsästhetik berücksichtigt zwar die Rolle des Lesers bei der Interpretation, jedoch beschränkt sie diese Rolle auf die Verwirklichung der im Text vorgefundenen Intentionen. Eine „individuelle beliebige Lektüre“ wird durch die Annahmen der Rezeptionsästhetik ausschließlich aufgrund angeblicher literarischer Eigenschaften ausgeschlossen, nicht aber aufgrund von in bestimmter Weise sozialisierter Lesergruppen.

Im Unterschied zur Rezeptionsästhetik bezieht sich der konstruktivistische Begriff des Lesens nicht auf den Text bzw. dessen Intentionen. Er geht davon aus, daß ein Leser als ein autopoietisches System nur über den Zugang zu seinen eigenen kognitiven Zuständen verfügt. Das besagt, daß sich der Leser nur insofern mit dem Text beschäftigen kann, als er auf seine Erfahrungen zurückgreift, wobei ein direkter kognitiver Zugang zum Text ausgeschlossen ist. In diesem Zusammenhang läßt sich der Text als ein Anlaß zum Lesen, nicht als ein Reservoir an zu suchenden Textintentionen begreifen. Die Interpretation des Textes oder Untersuchungen zur Textstruktur als ein Forschungsziel sind damit nicht mehr selbstverständlich. Die konstruktivistische Leseforschung verzichtet also auf den kognitiven

Zugang der Leser zum Text und verabschiedet sich von der Textbedeutung im Sinne „der Kunst der Interpretation“ oder der Textintention im Rahmen der Rezeptionsästhetik. Anders ausgedrückt ermöglicht es erst der Verzicht auf den kognitiven Zugang zum Text, sich auf die Leser bzw. deren Handlungen mit dem Text als einem Medienangebot zu konzentrieren, dies jedoch ohne einem „Psychologismus“ oder einer uneingeschränkten Subjektivität des Lesers zu verfallen.<sup>137</sup> Damit ist es auch um den Begriff des literarischen Textes anders bestellt als in der Rezeptionsästhetik. Ein literarischer Text ist jetzt als ein schriftliches Medienangebot aufzufassen, von dem erwartet wird, daß es durch den Leser literarisch rezipiert wird. Leser haben vergleichbare literarische Sozialisationsprozesse durchlaufen, so daß bei ihren Lesevorgängen einander entsprechende Erfahrungen reaktiviert werden. Trotzdem kann ein und derselbe Text als literarisch oder nicht-literarisch aufgenommen werden. Dies ist aber nicht darauf zurückzuführen, daß der sogenannte literarische Text vielfältige Bedeutungsmöglichkeiten in sich trägt, sondern darauf, daß die Leser beim Umgang mit ihm ihr Wissen anders als erwartet einsetzen: Das Prädikat „Literarisch“ beruht also nicht auf einem Text oder dessen Struktur, sondern auf Lesern, die in der Lage sind, ihre eigenen kognitiven Zustände beim Umgang mit dem Text zu bestätigen oder zu modifizieren. Deshalb kann man einen Text erst dann als Literarisch bezeichnen, wenn er „Literarisch“ verwendet wird.<sup>138</sup>

Um die im letzten Absatz erklärte Differenz zwischen dem textorientierten und dem handlungsorientierten Literaturbegriff noch deutlicher zu machen und auf die Vorteile des letzteren hinzuweisen, werde ich die Arbeit von Gabriele Müller heranziehen, die sich als ein theoretischer Beitrag zum fremdsprachlichen Unterricht bestimmen läßt.<sup>139</sup> Müller setzt sich ebenfalls mit der Rezeptionsästhetik auseinander, indem sie erklärt, wie diese auf die Unterrichtspraxis angewendet wird. Ihren Ausführungen zufolge sind die Leser bzw. die Lernenden

---

<sup>137</sup> Subjektabhängige literarische Wirklichkeit kann ständig kontrolliert werden, in dem Sinne, daß das von Individuen Gelesene bzw. Resultate der kognitiven Arbeit unter den sozialen Mitgliedern thematisiert werden. Zugleich ist auch möglich, daß Subjektivität aus Mangel an Kommunikation für Korrektur und Bestätigung des individuell Gelesenen zunimmt. Dabei geht es aber nicht um die Absicherung gegen zunehmende Subjektivität durch den Text sondern um die Leser, die sich mit ihrer subjektabhängigen Lektüre zufrieden stellen und bereit sind, das aus dem Fehlen der Interaktion entstehende Risiko in Kauf zu nehmen.

<sup>138</sup> Damit ist die Skala verschiedener Literaturbegriffe, die von mir herausgearbeitet wurden. Sie reicht vom „literarischen Kunstwerk“ im Sinne von „Bildung“ über die Einhaltung bestimmter Konventionen bis zur funktionsorientierten Anwendung. In meiner Arbeit erhält der letzte der genannten Begriffe den Vorrang.

<sup>139</sup> Müller, Gabriele: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF), 25, 6 (1998), S. 727 - 737. Hier, S. 727.

dank ihrer aktiven Rolle zwar aufgefordert ihre eigene Interpretation durchzuführen, können aber nicht zu einer solchen kommen, weil die Autorität des Textes oder die des Lehrers sie letztlich daran hindern. In diesem Zusammenhang stellt die Autorin die Rezeptionsästhetik in Frage und weist darauf hin, daß die Aufgabe der Rezeptionsästhetik eher in der Konkretisierung der Textintentionen als in der Beobachtung oder Analyse der Leser besteht. Auch sie kommt zu dem Ergebnis, daß die Rezeptionsästhetik dem Text die Aufgabe zuschreibt eine subjektive Interpretation zu vermeiden.<sup>140</sup>

Nach dieser kritischen Auseinandersetzung mit der Rezeptionsästhetik versucht Müller mit Hilfe der empirischen Theorie der Literatur und des radikalen Konstruktivismus, das Forschungsinteresse der Literaturwissenschaft vom Text auf den Leser umzuorientieren. Dabei unterscheidet sie zwischen dem Lesen als individuellem kognitivem Akt und der Kommunikation über die Ergebnisse der Lektüre, um auf die Herausbildung sozialer Wirklichkeit unter den Kommunikationspartnern aufmerksam zu machen.<sup>141</sup> Auf den Literaturunterricht übertragen dient diese Unterscheidung besonders dazu, allen Teilnehmern der Kommunikation über das Gelesene den Prozeß bewußt zu machen, in dem die individuellen Lesarten zustande kommen. Das Ziel des Literaturunterrichts liegt also nicht mehr in der Ermittlung der Textintention durch Lehrende und Lernende, sondern in der Beobachtung des Vorgangs, wie individuelle Interpretationen durch zwischenmenschliche Interaktion eine soziale Gestalt entwickeln.<sup>142</sup>

Jetzt komme ich auf den kritischen Hinweis von Jauß bezüglich der marxistischen und der formalistischen Theorie der Literatur zurück. Bei beiden Theorien geht es, so Jauß, um die Leser, die bereit und fähig sind, „das theoretische Verständnis des Philologen“ und „das wissenschaftliche Interesse des historischen Materialismus“ in der Lektüre einzusetzen. Dabei macht Jauß darauf aufmerksam, daß die beiden Literaturtheorien die Leser, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen können oder zu anderen Zwecken zum Buch greifen, nicht berücksichtigen. Er schlägt deshalb vor, Leser generell zu untersuchen. Aber auch der

---

<sup>140</sup> „Die Sorge, die Betonung subjektiver Lesarten reduziere das Deuten auf subjektive Beliebigkeit und verzichte auf eine Angleichung der Lesarten bzw. auf Kriterien für ‚angemessenes‘ Verstehen, läßt Theoretiker und Lehrer doch wieder auf den Text und seine Struktur als ‚Objektives‘ zurückgreifen“ (Müller, G., 1998, S. 729).

<sup>141</sup> Auf diesen Prozeß habe ich mit der modalen Unterscheidung zwischen Verstehen und Lesen hingewiesen.

<sup>142</sup> Müller führt diese Umorientierung auf den Wirklichkeitsbegriff des radikalen Konstruktivismus zurück: „Die Folge und damit der Vorteil dieser konsequenten Konzeption von Wirklichkeit als Erfahrungswirklichkeit ist, daß stärker Operationen und Bedingungen anstatt Objekte oder ‚Natur‘ ins Zentrum der Beobachtung rücken“ (Müller, G., 1998, S. 731).



Rezeptionsästhetik gelingt es nicht, die „normalen“ Leser in die Literaturforschung einzubeziehen. Auch sie beschäftigt sich mit der Ermittlung der Textstruktur und -intentionen, die nur Literaturexperten vorbehalten sind. In dieser Hinsicht greift sein Vorschlag nur zum Teil. Bevor ich mich mit dem Fremdverstehen in der Rezeptionsästhetik befasse, möchte ich die grundsätzliche Differenz zwischen dem Lesebegriff in der Rezeptionsästhetik und dem Lesen im Sinne des Konstruktivismus deutlich machen: Der letztere ermöglicht es den Lesern, ihre eigenen kognitiven Zustände zu aktualisieren, während es sich bei dem ersteren um die Aktualisierung des sogenannten literarischen Textes oder dessen Textintentionen handelt.<sup>143</sup>

#### **5.4. Zum Verstehen eines Anderen in der Rezeptionsästhetik**

Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, wie das Verstehen des Anderen oder die Identifikation in der Rezeptionsästhetik konzipiert ist. Die Frage wird beantwortet, indem die epistemologischen Grundlagen erhellt werden, auf denen die Rezeptionsästhetik aufbaut. Auf die erkenntnistheoretischen Unterschiede zwischen der konventionellen und der konstruktivistischen Hermeneutik ist schon im Zusammenhang mit dem Personenverstehen und dem Lesen in dem Kapitel „Verstehen und Lesen“ eingegangen worden. Daran anknüpfend wird hier versucht, das Verstehen des Fremden in der Rezeptionsästhetik dem funktionsorientierten Literaturbegriff in meiner Arbeit gegenüberzustellen.<sup>144</sup> Mit diesem

---

<sup>143</sup> „Wir aktualisieren den Text durch die Lektüre. Offensichtlich aber muß der Text einen Spielraum von Aktualisierungsmöglichkeiten gewähren, denn er ist zu verschiedenen Zeiten von unterschiedlichen Lesern immer ein wenig anders verstanden worden, wenngleich in der Aktualisierung des Textes der gemeinsame Eindruck vorherrscht, daß die von ihm eröffnete Welt, so historisch sie auch sein mag, ständig zur Gegenwart werden kann“ (Iser, W., 1971, S. 8. Hervorhebung von Y. H. K.). „Geschichte der Literatur ist ein Prozeß ästhetischer Rezeption und Produktion, der sich *in der Aktualisierung literarischer Texte* durch den aufnehmenden Leser, den reflektierenden Kritiker und den selbst wieder produzierenden Schriftsteller vollzieht“ (Jauß, H. R., 1970, S. 172. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>144</sup> Mit einem Überblick über die Begriffsgeschichte des Verstehens, besonders mit Überlegungen zur „Hermeneutik der Rede“, versucht auch Jauß die Hermeneutik neu zu begründen und der literarischen Hermeneutik neue Aufgaben zukommen zu lassen (Jauß, Hans Robert: *Rückschau auf die Begriffsgeschichte von Verstehen*. In: Jauß, Hans Robert, *Wege des Verstehens*, Wilhelm Fink, München, 1994, S. 11 – 29). Zunächst unterscheidet er zwischen Verstehen der Sache und Personenverstehen, indem er darauf hinweist, daß die bisherige Diskussion um das Verstehen auf Textverstehen ausgerichtet war. Daran anschließend differenziert er zusätzlich zwischen

Versuch wird beabsichtigt, den Begriff des Literarischen Lesens im Sinne eines kognitiven Einübens der zwischenmenschlichen Kommunikation noch konkreter werden zu lassen.

In der Rezeptionsästhetik ist vorgesehen, daß Fremdheitserfahrungen durch die Lektüre literarischer Texte gemacht werden können. Mit der „künstlichen Spaltung der Leser“ erklärt Iser, wie sich Fremdenerfahrungen bei Lesern entwickeln. Nach seiner Erklärung lassen die Leser ihre Orientierung nicht ganz verschwinden oder springen völlig aus ihren eigenen Gedanken, wenn sie die Gedanken eines Anderen übernehmen.<sup>145</sup> Das heißt, daß zwei Prozesse zugleich oder wechselseitig bei den Lesern ablaufen.<sup>146</sup> „Lektüre“ in diesem Sinne ermöglicht den Lesern, so Iser, nicht nur die Gedanken eines Anderen aufzufassen, sondern auch den Lesern selbst etwas bewußt werden zu lassen. Die Leser können durch die Lektüre eine der möglichen Textintentionen realisieren und haben darüber hinaus die Gelegenheit, etwas zu erfahren, was ihnen noch „fremd“ ist. Man sieht jetzt, daß in der Rezeptionsästhetik auf die Sensibilisierung der Leser für das Unbewußte oder das Unbekannte gezielt wird.

„Fremdes, das wir noch nicht erfahren haben, im Akt der Lektüre denken zu müssen, bedeutet daher nicht nur, daß wir in der Lage sind, es aufzufassen; es bedeutet darüber hinaus, daß solche Auffassungsakte in dem Maße erfolgreich werden, in dem durch sie etwas in uns formuliert wird. (...) *Der Text erweckt einen Bereich, der unserer Bewußtheit nicht unmittelbar gegenwärtig ist.* Die im Lesen erfolgende Sinnkonstitution des literarischen Textes besagt daher nicht nur – wie wir es im Zusammenhang der Gestaltbildung in der Lektüre erörtert haben – daß dadurch das Unformulierte des Textes erst entdeckt

---

dem ästhetischen und dem nicht-ästhetischen Verstehen, wobei ausschlaggebend ist, ob eine Distanzierung des Lesers von seiner eigenen Rolle und die Einnahme einer anderen Rolle erfolgt. Mit der Trennung sowohl von Personenverstehen und Textverstehen als auch der von ästhetischem und nicht-ästhetischem Verstehen gelingt es Jauß, die Hermeneutik, besonders die literarische Hermeneutik als das Verstehen des Anderen zu charakterisieren. Dabei wird jedoch die erkenntnistheoretische Frage, die es im folgenden zu beantworten gilt, von Jauß nicht berücksichtigt.

<sup>145</sup> Jauß spezifiziert das Verstehen eines Anderen nach dessen Praxis. „Solches Verstehen kann sich damit begnügen, im Andern das eigene Selbst wiederzuerkennen. Dann handelt es sich um eine ‚laxere Praxis‘, während eine ‚strengere Praxis‘ erfordert, daß Verstehen nicht einfach das Eigene im Andern bestätigt finden darf, sondern bereit sein muß, den Andern in seiner Andersheit und zugleich als Instanz anzuerkennen, die gerade im Widerstand des Fernen oder Fremden das Eigene neu zu verstehen erlaubt“ (Jauß, H. R., 1994, S. 23).

<sup>146</sup> „Denn wir vermögen die Gedanken eines anderen nur deshalb zu einem uns beherrschenden Thema zu machen, weil diese dabei immer auf den virtualisierten Horizont unserer Person und ihrer Orientierungen bezogen bleiben. Es hat sich lediglich die Gewichtigkeit der Ebenen verschoben, wenn die Gedanken eines anderen und deren Aktualisierung durch uns ausschließlich im Vordergrund stehen“ (Iser, W., 1975, S. 273 – 274. Hervorhebung von Y. H. K.).

wird, um es durch die Vorstellungsakte des Lesers zu besetzen; *die Sinnkonstitution besagt darüber hinaus, daß in einer solchen Formulierung des Unformulierten immer zugleich die Möglichkeit liegt, uns selbst zu formulieren und dadurch das zu entdecken, was unserer Bewußtheit bisher entzogen schien. In diesem Sinne bietet Literatur die Chance, durch Formulierung von Unformuliertem uns selbst zu formulieren*“ (Iser, W., 1975. S. 274 – 275. Hervorhebung von Y. H. K.).

Aus dem Zitat scheint hervorzugehen, daß das Resultat der Lektüre auch aus Perspektive der Rezeptionsästhetik eine Art von Aktualisierung kognitiver Zustände durch den Leser sei. Wenn dem so wäre, ist ein gemeinsamer Nenner zwischen Rezeptionsästhetik und dem Lesen im Sinne des radikalen Konstruktivismus gefunden. Dann müßte meine Behauptung relativiert oder korrigiert werden, daß es bei der Rezeptionsästhetik *nur* um die Aktualisierung von im Text vorgefundenen Intentionen geht.

Um diesem möglichen Einwand entgegen zu treten, werde ich mich mit der Frage beschäftigen, wie „die Gedanken eines Anderen“ oder „Fremden“ in der Rezeptionsästhetik konzipiert werden. Die Rezeptionsästhetik geht davon aus, daß ein Text vielfältige Intentionen enthält und daß eine dieser Textintentionen erst durch den Leser realisiert wird. In dieser Hinsicht wird zwar die Rolle des Lesers in der Interpretation des Textes gestärkt, es bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, ob es *überhaupt* möglich ist, daß dem Leser ein Zugang zu den Textintentionen gegeben ist. Die Suche nach der Antwort auf diese Frage beginnt m. E. damit, den erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt der Rezeptionsästhetik in Frage zu stellen.

In der Rezeptionsästhetik wird angenommen, daß der Leser über einen kognitiven Zugang zum Text oder dessen Intentionen verfügt, um eine mögliche Realisierung der Textintentionen durchzuführen. Diese erkenntnistheoretische Grundannahme läßt sich gerade am Konzept der Fremdheitserfahrung, wie es von der Rezeptionsästhetik vorgeschlagen wird, belegen: Denn die Entdeckung des „Unformulierten des Textes“ und damit die Erfahrung der „Gedanken eines Anderen“ und eines „Fremden“ setzt einen Leser voraus, der, wie das Zitat von Iser zeigt, dazu fähig ist, das vom Text Formulierte angemessen zu rezipieren. Erst das ‚Formulierte‘ des Textes eröffnet dem Leser das ‚Unformulierte‘ des Textes. Damit aber wird (stillschweigend) ein Leser unterstellt, der mit dem vorliegenden Text *angemessen* umgeht, wobei das Konzept dieser ‚Angemessenheit‘, wie weiter oben belegt wurde, einzig und alleine am Text und an seinen Strukturen ausgerichtet ist. Die Möglichkeiten für eine Untersuchung des Lesers sind damit so beschränkt, daß nur von Texten die Rede sein kann, die von einer individuell-konkreten Lektüre unabhängig und literarisch vorbestimmt sind, nicht aber von

den Lesern, die auf der Grundlage unterschiedlicher literarischer Sozialisationsprozesse zur Befriedigung ihrer individuellen Bedürfnisse auf bestimmte Weise mit dem Text umgehen. Letztlich wird aufgrund der besonderen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen die Möglichkeit für Fremdheitserfahrungen nur den Lesern eingeräumt, die dazu fähig sind, „die im Lesen erfolgende Sinnkonstitution des literarischen Textes“ *erfolgreich* durchzuführen. Es muß also festgestellt werden, daß bei dieser rezeptionsorientierten Theorie ein fachkundiger Leser unterstellt wird. Zudem kann man der Rezeptionsästhetik vorwerfen, daß sie sich weniger auf die Aktualisierung von Wissen durch die Rezeption eines individuellen Lesers als auf die Aktualisierung durch einen Literaturexperten bezieht.

Ich möchte dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung abschließen. Der Verzicht der Rezeptionsästhetik auf die Suche nach *der* Textbedeutung ermöglicht der Literaturforschung, den Leser und seine Teilnahme an der Interpretation ernst zu nehmen. Das bedeutet aber nicht, daß die von den Autoren gemeinten oder im Text vorhandenen Textintentionen an Bedeutung verlieren. Die Rezeptionsästhetik nimmt zudem an, daß ein Text vor der jeweiligen Lektüre literarisch vorbestimmt ist. Die Rolle des Textes behauptet sich also in der Rezeptionsästhetik insofern weiter, als die Realisierung der Textintentionen als primäres Forschungsziel im Vordergrund steht. Im Unterschied zur Rezeptionsästhetik verzichtet der konstruktivistische Lesebegriff nicht nur auf *die* Textbedeutung, sondern auch auf die vermeintlichen Textintentionen. Der konstruktivistische Lesebegriff geht davon aus, daß ein Leser als ein autopoietisches System nicht über einen direkten kognitiven Zugang zu den Texten verfügt, sondern nur mittels seines eigenen Wissens über Texte mit Texten umgehen kann. In diesem Sinne besteht das Ziel der Lektüre in der Aktualisierung kognitiver Zustände, nicht in der Aktualisierung der Textintentionen. Die Rezeptionsästhetik thematisiert auch die Erfahrungen des Fremden, setzt aber voraus, daß ein kognitiver Zugang des Lesers zum Text möglich ist.

Meine Auseinandersetzung mit der Rezeptionsästhetik ist also als ein Versuch zu verstehen, den Leser erneut in die Diskussion zu bringen und das Literarische Lesen schließlich im konstruktivistischen Sinne zu begründen: Literarisches Lesen läßt sich als eine Lesart begreifen, die ein Leser zur Einübung der zwischenmenschlichen Kommunikation beim Umgang mit schriftlichen Medienangeboten ausübt. Dabei gibt der Modus der face-to-face Kommunikation das zentrale Prinzip (operationale Geschlossenheit) sowohl für das Verstehen generell (Fremdzuschreibung des Verstehens) als auch für das Literarische Lesen vor.

Letzteres ist „nur“ als eine bestimmte Art von Selbstzuschreibung des Verstehens aufzufassen.

## 6. Vorlesen

### 6.1. Einleitung

Immer wieder hört man dieser Tage in Gesprächen, in denen über das Lesen und andere Medien diskutiert wird, daß Kinder weniger zum Buch greifen und mehr Zeit mit elektronischen Medien verbringen. Die Sorge der Erziehungsberechtigten um die zunehmende Hinwendung der Kinder zu Fernsehen und Computer wird um so größer, je mehr sie über die Lesekompetenz und ihre Förderung nachdenken.<sup>147</sup> Daß das Buch und die elektronischen Medien sich nicht gegenseitig verdrängen, sondern einander ergänzen, beruhigt zwar einige Befürworter des Lesens, jedoch gibt es für eine solche voreilige Freude kaum einen Grund. Denn Kinder betrachten das Lesen zusehends als anstrengende Arbeit, während sie elektronische Medien bzw. deren Nutzung als eine Freizeitbeschäftigung bevorzugen, die mit weniger Mühe mehr Spaß bereitet. Kommerzielle Interessen der Industrie leisten ihren Beitrag zur Verstärkung dieser Tendenz. In diesem Zusammenhang kann die Frage, wie Kinder zum Lesen angeleitet werden können, in die Diskussion über die Lesesozialisation einbezogen werden. Dabei muß versucht werden, weitverbreitete Vorurteile über das Lesen (z. B. daß es schwierig und weniger lustig sei) sowie über das Fernsehen und den Computer (als Ursachen z. B. für Bewegungsmangel, unsoziales Verhalten, Gewalt usw.) zu entschärfen. Diese Fragestellung erfordert es, Erfahrungen der Kinder mit Medien, besonders mit Büchern, *vor ihrer Alphabetisierung* stärker zu berücksichtigen. Dabei wird davon ausgegangen, daß frühe Erfahrungen bessere Voraussetzungen beim Sprechen- und Lesenlernen bieten. In diesem Sinne müssen sämtliche Beschäftigungsformen mit Büchern in Betracht gezogen werden, wobei das Hauptaugenmerk allerdings auf das gemeinsame „Lesen“ von Bilderbüchern und das Vorlesen von Geschichten gelegt wird.

Vor diesem Hintergrund werde ich mich mit den Erfahrungen von Vorschulkindern mit Büchern befassen. Diese Erfahrungen werden im ersten Abschnitt als eine Vorstufe für das Lesen bzw. Lesenlernen bezeichnet, welche mit der späteren Lesekarriere eng verbunden ist. Diese Auffassung lenkt meine Aufmerksamkeit auf die Rolle der Familie und des Kindergartens, wo vorschulische Medienerziehung am intensivsten betrieben wird. Dabei wird versucht, zunächst die Bedeutung der Familie, besonders die der Eltern, in der

---

<sup>147</sup> Die Debatte über Lesekompetenz und -förderung hat mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler bei der PISA-Studie weitere Nahrung erhalten.

Lesesozialisation herauszustellen und dann auf die Frage einzugehen, wie familiäre Unterschiede in der Gestaltung besonders günstiger Situationen für den Umgang mit Büchern ausgeglichen werden können. Der zweite Abschnitt handelt davon, kindliche Beschäftigungen mit Büchern, vor allem das gemeinsame Bilderbuchlesen und das Vorlesen als eine Art von Interaktion zu charakterisieren, die sich sowohl auf die face-to-face Kommunikation (zwischen Kindern und Vorlesenden) als auch auf die nicht-face-to-face Kommunikation (zwischen Kindern und Protagonisten) bezieht. Das Vorlesen muß in diesem Sinne mit dem Verstehen und dem Literarischen Lesen in Verbindung gebracht werden.

## **6.2. Zum Umgang mit Büchern im frühen Alter: Vorlesen als eine Vorstufe des Lesenlernens**

Diverse Beobachtungen des Umgangs mit Büchern bei Kindern zeigen, daß die meisten Vorschulkinder die in der Familie und im Kindergarten gemachten Erfahrungen in die Schule mitbringen: Nicht wenige Kinder verfügen sogar schon vor der Einschulung über gewisse Lesefähigkeiten. Diese Erkenntnisse über Noch-Nichtleser und Leseanfänger machen deutlich, daß nicht nur die Schule für die Vermittlung der Lesefähigkeit zuständig ist, sondern auch die vor- und außerschulischen Erziehungsinstanzen Familie und Kindergarten. Besonders in dem veränderten Medientumfeld, wo elektronische Medien weitverbreitet sind und benutzt werden, kommt der kindlichen Erfahrung mit bestimmten Medien große Bedeutung zu: Positive oder negative Einstellungen der Kinder zu Medien (hier Buch) und deren Benutzung keimen bereits innerhalb der Familie auf und können auf die weitere Entwicklung der Medienkompetenz starken Einfluß nehmen. Dabei muß vor allem auf die Rolle der Eltern hingewiesen werden. Folgende autobiographische Aussage stellt ein gutes Beispiel dafür dar:

„Meine Leseerfahrung beginnt meiner Meinung nach bereits mit dem *Ansehen von Bilderbüchern und dem Vorlesen* bekommen von Geschichten und Märchen durch *meine Eltern*. Dies weckte mein Interesse

bereits vor der Einschulung für Bücher“.<sup>148</sup>

Wenn man Lesen ausschließlich auf die Wahrnehmung und Dekodierung von *schriftlichen* Zeichen bezieht, dann haben andere wichtige kindliche Handlungen im Umgang mit Büchern (z. B. Bilder eines Bilderbuchs anschauen) keinen Platz im Begriff des Lesens. Aus dem Zitat ist aber abzuleiten, daß Erfahrungen mit Büchern wie das Ansehen von Bilderbüchern und das Vorlesen bereits in der Familie und in frühem Alter gemacht werden und auf die zukünftige Lesemotivation, -gewohnheit und -praxis nachwirken können.<sup>149</sup> In diesem Sinne müssen alle Handlungen der Kinder mit Büchern, die vom Spielen mit Büchern über das Anschauen der Bilder bis zum gemeinsamen Lesen und Vorlesen reichen, in die Überlegungen zur Lesesozialisation einbezogen werden. Sie erscheinen um so bedeutender, je mehr man bedenkt, daß die spielerische Annäherung an das Buch und das Lesen („Verführen zum Lesen“) als eine der besten Methoden der Leseförderung gelten kann.<sup>150</sup> Die erweiterte Vorstellung des kindlichen Lesens fordert demnach, stärkere Aufmerksamkeit auf außer- und vorschulische Bemühungen um das „Lesermachen“ zu richten.

Kinder, die sich im Vorschulalter noch keine Lesefähigkeit aneignen, sind hinsichtlich bücherbezogener Handlungen auf ihre Bezugspersonen angewiesen. Diese müssen bereit und fähig sein, sich auf die Interessen der Kinder in bezug auf Bücher einzulassen. Durch die Abhängigkeit der kleinen Kinder beim Umgang mit Büchern kommt den am Vorlesen Beteiligten in Familie und Kindergarten eine bedeutende Rolle zu. In diesem Zusammenhang werde ich zunächst auf die Rolle der Familie und der Eltern in der Lesesozialisation von

---

<sup>148</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, S. 99, (Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>149</sup> „Wenn also im Wahrnehmungsraum des Kindes gelesen wird, gewinnt es oft bereits in einem Alter, *bevor es selber lesen kann*, oder auch in der Phase, in der das Buchstabieren noch Mühe macht, *eine Vorstellung vom Lesen als einer zukünftigen Handlungsmöglichkeit*, deren verlockende Attraktivität durch *die Erfahrung des Vorlesens* noch gesteigert werden kann“ (Graf, W., 1995, S. 101. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>150</sup> „Entscheidend ist nicht nur, ob im Elternhaus Lesen konsequent gefördert wird, sondern wie die Eltern versuchen, Lesefreude zu vermitteln. (...) *Weit erfolgsträchtiger als die Erziehung durch Ermahnung ist die Erziehung durch Verführung zum Lesen*. Die, die zum Lesen verführt wurden, haben Lesen von Anfang an als angenehmer empfunden und eine wesentlich intensivere und dauerhaftere Beziehung zu Büchern aufgebaut“ (Köcher, Renate: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII, Frankfurter Ausgabe, 1988. S. W 2296. Hervorhebung von Y. H. K.).



Kleinkindern (vor dem Besuch des Kindergartens) und der Kindergartenkinder hinweisen. Dann wird auf die Frage eingegangen, wie familiär bedingte Nachteile im Umgang mit Büchern ausgeglichen werden können. Hier wird auf die ergänzende Rolle des Kindergartens in der Lesesozialisation hingewiesen wird.

In seiner Arbeit „Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien“<sup>151</sup> beschäftigt sich Michael Charlton mit dem Beziehungsgeflecht von Kind, Medium und Eltern beim gemeinsamen Lesen von Bilderbüchern, wobei er sich auf zwei weitere Forschungsarbeiten stützt.<sup>152</sup> Seinen Erklärungen zufolge geht es bei der Arbeit von Barbara Braun um Beobachtungen der Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kind im Zeitraum zwischen dem 11. und 20. Lebensmonat. Braun erklärt, wie sich das Kind mit Hilfe seiner Mutter mit dem Buch vertraut macht und sich auf symbolische Spiele einläßt.<sup>153</sup> Charlton arbeitet damit die Bedeutung des Buches als eines Gesprächsanlasses in der Interaktion zwischen Kindern und Eltern und die Bedeutung des wechselseitigen Erzählens beim gemeinsamen Bilderbuchlesen heraus. Die Arbeit von Silvia Schneider, so Charlton, beschäftigt sich mit der Frage nach der Rolle der Eltern in der Gestaltung einer besonders günstigen Situation für das Bilderbuchlesen, wobei es sich um Kinder handelt, die zum Zeitpunkt der Beobachtung zwischen dem 11. und 34. Monat alt sind. Aus Beobachtungen des gemeinsamen Lesens ergeben sich drei Typen von Interaktionen zwischen Eltern und Kindern. Die Unterschiede zwischen den Typen lassen sich daran festmachen, ob die Anforderungen, die Eltern ihren Kindern beim Bilderbuchlesen

---

<sup>151</sup> Charlton, Michael: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 1995a, S. 65 – 80.

<sup>152</sup> Braun, Barbara: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit, 1994. Schneider, Silvia: Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind, 1994.

<sup>153</sup> In ihrer Arbeit erklärt Braun, auf welche Weise Kinder mit Büchern beim Bilderbuchlesen umgehen. Dies gibt Hinweise darauf, welche Rolle die Eltern übernehmen sollen.

„Sinnliche Vermittlung: Haptisch-taktiler Umgang mit dem Medium

Symbolische Vermittlung:

- Zeigen und Benennen von Objekten im Buch
- Beschreibende Erweiterungen, die die gezeigten Objekte in weitere szenische Zusammenhänge stellen
- Erlebnisbetonte Erweiterungen
- Imitative Stimm- und Wortspiele
- Biographische Verortung im Erfahrungswissen des Kindes
- Symbolspiele“ (Zitiert nach Charlton, M., 1995, S. 70).

stellen, kindergerecht sind und ob sie ihnen Anreize zur selbständigen Beschäftigung mit dem Vorgelesenen bieten (Charlton, M., 1995, S. 75 - 76).

Mit Charlton möchte ich darauf hinweisen, daß die Erfahrungen der Kinder mit Büchern, die sich auf die spätere Lesesozialisation auswirken können, *schon vor dem Besuch des Kindergartens und in der Familie* stattfinden. In diesem Sinne muß der Rolle der Familie und der Eltern in der frühen Lesesozialisation besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei ist das Buch als ein Medium zu betrachten, das besonders für die Interaktion zwischen Kindern und Eltern geeignet ist: Spielerische Beschäftigungen mit Büchern ermöglichen den Beteiligten, an dem durch gemeinsame „Lektüre“ Erlebten zusammenzuarbeiten und darüber zu sprechen. Durch frühe und sorgfältige buchbezogene Handlungen in der Familie können die Weichen für die Entwicklung der Sprech- und Lesefähigkeit und für eine erfolgreiche Koordinierung der Kommunikationshandlungen gestellt werden.

Die Studie von Petra Wieler „Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter“,<sup>154</sup> in der Kindergartenkinder beobachtet wurden, zeigt ebenfalls, daß gemeinsames Lesen von Bilderbüchern und Vorlesen von Geschichten Mutter und Kind dazu veranlassen, Gespräche über das medial Erfahrene zu führen, was zur Entwicklung der literarischen Rezeption der Kinder beiträgt. Zugleich weist Wieler darauf hin, daß Vorlesegespräche zwischen Müttern und Kindern von familiären Umständen abhängig sind. Es wurden dazu zwei unterschiedliche Familien verglichen. Der Vergleich zwischen den beiden Familien macht deutlich, daß es beim erfolgreichen Vorlesen (der Entwicklung der Kommunikation zwischen Kindern und Vorlesenden über das Vorgelesene) darauf ankommt, ob den Kindern die Möglichkeit für eine Mitgestaltung der Gespräche eingeräumt wird und wie ernsthaft ihre Gesprächsbeiträge von den Eltern aufgegriffen werden. Dabei läßt sich jedoch zeigen, daß eine kindgerechte Gestaltung der Vorlesesituation mit schichtbezogenen familiären Umständen zusammenhängt.

„Denn die in verschiedenen sozialen Milieus beobachteten Vorlesegespräche unterscheiden sich insbesondere im Hinblick auf die Aufmerksamkeit und Wertschätzung, die den vielfältigen und schwer kalkulierbaren Bilderbuch-Kommentaren der Vierjährigen zuteil wird. Die besonderen ‚Gelingensaspekte‘ des vorgestellten Rezeptionsbeispiels erhellt der Kontrast zu der im Milieu der sozialen Unterschicht beobachteten Vorlesepraxis, bei der das Kind auf die Rolle des stillschweigenden Zuhörers festgelegt wird“ (Wieler, P. 1995, S. 63).

---

<sup>154</sup> Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter: Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 1995a, S. 45 – 64.

Die Kenntnisse über Einflüsse der schichtbedingten familiären Umstände auf die frühe Lesesozialisation der Kinder wirft die Frage auf, wie diese durch familiäre Gründe entstehende Differenz mit gesellschaftlichen Maßnahmen überbrückt werden kann. Eine mögliche Antwort ist in den Kindergärten zu finden, die als vorschulische und außerfamiliäre Einrichtungen mehr denn je an Bedeutung gewinnen.<sup>155</sup> Dies läßt sich an den Reaktionen der Stiftung Lesen und der Bertelsmann Stiftung auf die Ergebnisse der PISA-Studie ablesen:

„Kindergärten sind keine Verwahranstalten, sondern elementare Bildungseinrichtungen. *In ihnen werden die Weichen für die spätere Lernfähigkeit der Kinder gestellt...* Die natürliche Neugierde der Kinder muss Grundlage aller Bildungsansätze sein, beginnend in den Kindergärten. *Kindergärten sind aber auch die Orte, in denen erstmals Bildungsnachteile auf Grund der sozialen Herkunft kompensiert werden können.* Viele Kindergärten sind jedoch hierzu nicht ausreichend gerüstet. Daher fordern wir eine Verbesserung ihrer Ausstattung vor allem mit Büchern... *Die Beschäftigung mit Büchern durch Anschauen, Vorlesen und Erzählen muss in den Mittelpunkt der Kindergartenzeit gestellt werden*“ (Zitiert nach Braun, G., 2002, S. 25. Hervorhebung von Y. H. K.).

Diese Stellungnahme macht klar, daß sich für die Kindergärten drei wichtige Aufgaben stellen: Erstens müssen sie sich um die Entwicklung der Lernfähigkeit der Kinder bemühen, so daß ihnen zukünftiges Lernen erleichtert wird. Die zweite Aufgabe besteht darin, daß Ausgleichsmöglichkeiten für familiär bedingte Bildungsungleichheit in den Kindergärten geboten werden. Schließlich müssen die Kindergärten dafür sorgen, daß der Schwerpunkt des Kindergartenprogramms auf buchbezogene Handlungen gelegt wird. Im folgenden werde ich die letzten beiden Punkte behandeln.

Michaela Ulich beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit der Frage, wie Sprachförderung im Kindergarten durchgeführt werden kann.<sup>156</sup> Zunächst versucht sie den Stellenwert der Sprach-

---

<sup>155</sup> In seinem Bericht über die Zusammenarbeit der Stadtbücherei Landshut mit Kindergärten versucht Georg Braun, den bedeutenden Beitrag der öffentlichen Bibliothek zur Leseförderung zu betonen und auch auf die Bedeutung der Kindergärten in der frühen Leseförderung aufmerksam zu machen, wobei er davon ausgeht, daß „das spätere Leseverhalten schon im frühkindlichen Stadium entscheidend geprägt wird“ (S. 25). Dazu stellt er zwei Pilotprojekte vor, bei welchen es um die „sprachliche Frühförderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache“ und die „vorschulische Leseförderung durch regelmäßiges Vorlesen und Erzählen“ geht (Braun, Georg: Große Kisten für kleine Kinder. Ein Projekt zur Leseförderung im Kindergarten, Öffentliche Bibliotheken in Bayern, 5/2002. S. 25 – 29).

<sup>156</sup> Ulich, Michaela: „Erzählst Du uns was?“ Mehr Raum für Sprachförderung, Kindergarten heute, Heft 11 – 12/1999, S. 22 – 27.

förderung im Kindergarten überhaupt zu lokalisieren. Anschließend behandelt sie die Frage nach Methoden des Sprechenslernens. Der Spracherwerb läßt sich, so die Autorin, als ein Entwicklungsprozeß auffassen, der so natürlich und spielerisch abläuft, daß ein Bedarf an Sprachförderung nur in besonderen Fällen (z. B. bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen oder beim Fremdsprachenlernen) in Frage kommt. Aus diesem Grund werde nicht genügend auf die Sprachförderung im frühen Kindesalter geachtet, was sich auch im Tagesablauf der Kindergärten widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund thematisiert Ulich Vorlesen und Erzählen als eine bestimmte Art der Sprachförderung. Eine der Besonderheiten des Vorlesens und (Nach-)Erzählens ist demnach in der „Symbolfunktion der Sprache“ zu sehen, die stärker als im alltäglichen Gespräch im Erzählen zum Tragen kommt. Im Unterschied zu alltäglichen Gesprächen, die sich mit unmittelbaren Situationen und Gegenständen sowie mit dem Einsatz anderer Kommunikationsmittel, wie Gestik, verbunden entwickeln, handelt es sich beim Vorlesen und Erzählen um „das nur sprachlich Vermittelte“, welches Kinder während des Zuhörens entschlüsseln müssen.<sup>157</sup> Mit anderen Worten: Durch das Erzählen wird den Kindern die Möglichkeit gegeben bzw. es wird von ihnen gefordert, abstrahieren zu lernen und „mit Hilfe von Sprache erfundene, abstrakte oder schlicht ‚andere‘ Welten zu schaffen“ (Ulich, M., 1999, S. 24). Darüber hinaus macht Ulich auch darauf aufmerksam, daß die Fähigkeit zum Verstehen des rein sprachlich Vermittelten Vorbedingung für eine zukünftige Lesekompetenz ist und ferner die Schulleistung deutlich beeinflusst.<sup>158</sup>

Mit diesen Hinweisen auf die Bedeutung des Vorlesens für die Sprachentwicklung und die Lesekompetenz schlägt Ulich vor, Vorlesen und Erzählen zu einem regelmäßigen Kindergartenprogramm werden zu lassen, damit sich Kinder mit buchbezogenen Handlungen vertraut machen können. Diese Maßnahme kann besonders den Kindern hilfreich sein, die sich solche Gelegenheiten zu Hause kaum verschaffen können.<sup>159</sup> Daraufhin werden von der

---

<sup>157</sup> „Viele Kinder gewöhnen sich daran, sprachliche Botschaften stets durch den direkten Bezug zu ihrer unmittelbaren Umgebung zu verstehen und lernen nicht zu abstrahieren“ (Ulich, M., 1999, S. 24).

<sup>158</sup> „Das Interesse an rein sprachlich vermittelten Botschaften, die Geduld und Fähigkeit, diese zu verstehen und zu interpretieren, sind wesentliche Voraussetzungen für die spätere Lesekompetenz und beeinflussen entscheidend die Schulleistung. Dies ist unter anderem ein Ergebnis einer Studie von Gordon Wells u. a.. In seiner Längsschnittsstudie verfolgte er die Sprachentwicklung von Kindern im Alter von 2 bis 10 Jahren. Die Studie zeigt, daß Kinder, denen von früher Kindheit an Geschichten erzählt oder vorgelesen wurden, später im Vorteil gegenüber anderen Kindern waren, vor allem in bezug auf den schriftlichen Ausdruck“ (Ulich, M., 1999, S. 24).

<sup>159</sup> „Diese Ritualisierung und Einrahmung scheint also eine wichtige Voraussetzung für das regelmäßige Erzählen und Vorlesen zu sein, vor allem für Kinder, die von zu Hause diese Rituale kaum kennen. (...) Sprach-

Autorin etliche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Vorlesen und Erzählen im Kindergarten aufgeführt. Hier seien zwei davon erwähnt: Erstens geht es um die Frage nach den Vorlesenden, nämlich wer für ein erfolgreiches Vorlesen und Erzählen in Frage kommen kann: Nicht nur pädagogische Fachkräfte, sondern auch Personen wie Eltern, Großeltern, Nachbarn usw. können sinnvoll eingebunden werden. Die regelmäßige Beteiligung von Familienangehörigen an einem solchen Kindergartenprogramm dient der Ritualisierung und der Sensibilisierung der Kinder für die Bedeutung des Vorlesens. Die zweite Voraussetzung bezieht sich auf die Gruppengröße, wobei eine kleine Gruppe mit maximal fünf Kindern empfohlen wird. Die Kleingruppe ist deshalb entscheidend, weil sie nicht nur Ruhe und Aufmerksamkeit, sondern auch Gespräche zwischen Vorlesenden und Kindern über das Gesehene und das Vorgelesene begünstigt. Von den aus den beiden Voraussetzungen entstehenden Vorteilen können vor allem die Kinder aus buchfernen Familien profitieren.<sup>160</sup> In diesem Sinne ist den Kindergärten die wichtige Rolle zuzuschreiben, durch regel- und planmäßige Beschäftigungen mit Büchern wie Anschauen, Vorlesen und Nacherzählen die Förderungsschwächen der Kinder aus weniger privilegierten Familien zu kompensieren.<sup>161</sup> Vom Konzept der buchbezogener Handlungen als einer Vorstufe des Lesenlernens im Vorschulalter ausgehend bin ich auf die Möglichkeiten einer frühen Leseförderung eingegangen. Es wurde erneut auf die entscheidende Rolle der Familie in der Lesesozialisation hingewiesen. Außerdem wurden Möglichkeiten diskutiert, wie ungünstige familiäre

---

förderungsprogramme, die wissenschaftlich begleitet wurden, zeigten aber, daß gerade das regelmäßige (ca. dreimal in der Woche) Vorlesen in Kleingruppen sozial benachteiligte Kinder in der Sprachentwicklung deutlich förderte“ (Ulich, M., 1999, S. 24).

<sup>160</sup> „Die Kleingruppe ist nicht nur wegen der Ruhe und Konzentration wichtig, sondern auch wegen des fortlaufenden Gesprächs über das jeweilige Bild, über die Geschichte. Dieser Austausch ist für die Kinder besonders wichtig, die zu Hause wenig Bilderbucherfahrung machen können und wenig literarische Anregungen bekommen“ (Ulich, M., 1999, S. 25).

<sup>161</sup> Analysen der PISA-Studie belegen im internationalen Vergleich neben unterdurchschnittlicher Lesekompetenz der 15-Jährigen Deutschen auch einen Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz. Sie belegen, daß der Anteil der schwachen Leser, die nur über elementare Lesefertigkeiten verfügen, in den Klassen der Routinedienstleister, Facharbeiter und un- oder angelernten Arbeiter größer ist als in der oberen und unteren Dienstklasse. Daraus läßt sich folgendes ableiten: „Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird“ (PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde, Artelt, Cordula u. a. (Hrsg.): Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 2001, S. 37).

Umstände durch Bemühungen der Kindergärten kompensiert werden können. Bei der Gestaltung einer möglichst günstigen Lernsituation sowohl in den Familien als auch in den Kindergärten geht es vor allem um die wechselseitige Interaktion zwischen Kindern und Vorlesenden. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Abschnitt auf „die Interaktion beim Vorlesen“ eingegangen. Dabei wird vorausgesetzt, daß es sich nicht nur um eine face-to-face Kommunikation (zwischen den am Vorlesen Beteiligten), sondern auch um eine nicht-face-to-face Kommunikation (zwischen den Kindern und Protagonisten der Geschichte) handelt.

### **6.3. Zum Vorlesen als Fremd- und Selbstzuschreibung des Verstehens**

Mit dem letzten Abschnitt läßt sich der spielerische Umgang der Vorschulkinder mit Büchern als eine wichtige Basis für die spätere Lesekarriere charakterisieren. Dabei kommt der frühen Leseförderung in der Familie eine wesentliche Rolle zu. Zugleich wurde aber auch auf die Chancenungleichheit aus schichtbedingten Gründen hingewiesen und vorgeschlagen, zur Überbrückung dieser Unterschiede die Rolle des Kindergartens in der frühen Sprach- und Leseförderung stärker zu betonen. Dieser Vorschlag ist aber nur sinnvoll, wenn für die wechselseitige Interaktion zwischen Kindern und Vorlesenden im Kindergarten gesorgt wird. Diese Interaktion ist auch in der Familie nicht selbstverständlich, sondern nur mit großem Einsatz der Eltern zu verwirklichen.<sup>162</sup> Mit Fragen und Antworten können Kinder ihr Wissen über die vorgelesene Geschichte bestätigen und korrigieren bzw. bestätigen und korrigieren lassen, wobei der Vorlesende diesen Prozeß mit kindgerechten Forderungen unterstützen kann. In dieser Hinsicht bietet das Vorlesen den Kindern nicht nur die Basis für ein späteres erfolgreiches Lesenlernen, sondern dient auch dazu eine bedeutende Grundlage für die zwischenmenschliche Interaktion zu schaffen und die Fähigkeit zu entwickeln, das Vorgelesene mit den Erfahrungen im Alltag zu vergleichen. Dabei kann man das Vorlesen als

---

<sup>162</sup> Die Studie der Bertelsmann Stiftung macht auf den schwachen Zusammenhang zwischen Nur-Vorlesen der Eltern und dem Leseverhalten des Kindes aufmerksam. Die Autoren der Studie kommen zu dem Fazit, daß es bei der Leseförderung nicht um das Vorlesen selbst, sondern um die kinderzentrierte Einstellung der Eltern geht. Diese erleichtert es Kindern, sich mit Wörtern oder Büchern spielerisch zu beschäftigen und an der Kommunikation über das Vorgelesene teilzunehmen (Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie, Lesesozialisation Bd. 1, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1993, S. 141 – 143).

einen Kommunikationsprozeß auffassen, in dem sich die Kinder sowohl auf die Vorlesenden als auch auf das Vorgelesene (die Geschichte um einen Protagonisten) einlassen. Im folgenden wird der Versuch unternommen diese Auffassung plausibel zu machen. Dazu werden Verstehen und Lesen im Sinne des Konstruktivismus rekapituliert.

Der radikale Konstruktivismus ist als eine Erkenntnistheorie zu begreifen, in der ein autopoietisches System vorausgesetzt wird, das beim Umgang mit Medienangeboten immer nur auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreift: Es beruft sich auf die Resultate seiner früheren Operationen und stellt aktualisierte Zustände her, die auch als Instrument zukünftiger Operationen fungieren. Wie kann ein autopoietisches System mit einem anderen kommunizieren? Mit Rusch bzw. mit seinem Konzept der Orientierungshandlung habe ich auf diese Frage geantwortet: Gegeben seien zwei Kommunikationspartner (A) und (B). A orientiert B auf seine (A) Wünsche. B als der Orientierte reagiert aufgrund seiner eigenen kognitiven Zustände auf die Medienangebote von A. A als der Orientierende prüft, ob seine Wünsche durch seine Orientierungshandlung erfüllt werden, indem er auch auf seine kognitiven Zustände zurückgreift. Der Orientierende schreibt erst dann dem Orientierten Verstehen zu, wenn er seine Ziele durch seine Orientierungshandlung erreicht sieht (Fremdzuschreibung des Verstehens). Dabei muß beachtet werden, daß der Orientierende darüber entscheidet, ob das Verstehen stattfindet oder nicht. Bevor ich zum Lesen übergehe, möchte ich darauf hinweisen, daß das Verstehen mindestens zwei Kommunikationsteilnehmer als autopoietische Systeme voraussetzt, die sich in einer face-to-to Kommunikation befinden.

Das Lesen erfolgt unter anderen Bedingungen als das Verstehen in der face-to-face Kommunikation. Es geht hier um den Umgang *eines* autopoietischen Systems mit schriftlichen Medienangeboten, wobei direkte Rückmeldungen ausgeschlossen sind. Ein Leser (als ein autopoietisches lebendiges System) geht mit schriftlichen Medienangeboten u. a. so um, daß er sich fragt, ob er sie aufgrund seines Wissens versteht oder nicht: Er schreibt sich selbst erst dann Verstehen zu, wenn er sich damit zufriedengibt, was er aus dem Umgang mit den Medienangeboten herausgearbeitet hat. In diesem Sinne läßt sich das Lesen als eine spezielle Selbstzuschreibung des Verstehens in bezug auf schriftliche Medienangebote auffassen. Es muß aber darauf geachtet werden, daß sich der Leser nur mit *seiner* kognitiven Beschreibung des Textes innerhalb seines Kognitionsbereichs beschäftigt, nicht mit dem Text als einem Medienangebot oder dessen vermeintlicher Bedeutung. Dem Text (schriftliches Medienangebot) kommt nur die Rolle als ein Anlaß zur Zustandsveränderung (Aktualisierung) des kognitiven Systems zu.

Das Vorlesen läßt sich als die zwischenmenschliche Interaktion von Kindern und Vorlesenden begreifen, die mit Hilfe des Buches zustande kommt. Diese Auffassung wird gestützt durch die Studien über das Vorlesen, in denen die Interaktion zwischen Kindern und Eltern und die Rolle der Eltern im Vordergrund stehen. Dabei stellt sich aber die Frage, wie Kinder die Geschichte während Vorlesens verarbeiten. Diese Fragestellung veranlaßt mich, über die kognitive Arbeit der Kinder an dem Vorgelesenen nachzudenken und diese in das Zentrum meiner Überlegungen zu stellen: Kinder gehen mit visuellen (bildlichen und schriftlichen) und auditiven Medienangeboten um, indem sie sich auf ihre kognitiven Zustände berufen. Dabei verliert die Rolle der Vorlesenden aber nicht an Bedeutung, da Entstehung und Entwicklung des Vorlesens ohne ihren Einsatz unmöglich ist. Es geht eher darum, die kognitive Handlung der Kinder in den Vordergrund zu stellen und damit „erneut“ auf die Bedeutung des Vorlesens in der literarischen Sozialisation der Kinder aufmerksam zu machen.

Wieler glaubt, daß Astingtons Studie über das narrative Bewußtsein des Kindes beim Vorlesen zwar zum Verständnis literarischer Fähigkeiten des Kindes beiträgt, aber die „interaktive Dimension des Vorlesens in seiner untrennbaren Verflechtung mit den affektiven Abtötungsvarianten des Familiengesprächs“ nicht genug beachtet (Wieler, P., 1995, S. 51. Hervorhebung von Y. H. K.). Mit dem kritischen Hinweis auf Astingtons Arbeit an dem Vorlesen betont die Autorin die interaktiven Aspekte des Vorlesens und die aktive Rolle der Eltern beim Vorlesen. Zwei Aspekte des Vorlesens, nämlich die face-to-face Kommunikation zwischen Kindern und Eltern und die Entwicklung des narrativen Bewußtseins bei Kindern (Umgang der Kinder mit Medienfiguren), die von Wieler mit unterschiedlichem Gewicht besprochen werden, sind m. E. aus der Perspektive des Konstruktivismus heraus zu vereinigen. Darum soll es im folgenden gehen.

Das Vorlesen setzt mindestens zwei Teilnehmer voraus und läßt unmittelbare Rückmeldungen zu. Das heißt, daß während des Vorlesens auch Orientierungshandlungen zwischen den Teilnehmern realisiert werden. Die ständigen Orientierungshandlungen beim Vorlesen (Bestätigung und Korrektur des Gemeinten) ermöglichen den Kindern, das Vorgelesene zu verarbeiten. Darüber hinaus begünstigen sie die Entwicklung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Kommunikation. Zur Veranschaulichung des Kommunikationsvorgangs zitiere ich ein Vorlesegespräch zwischen einer Mutter und ihrem Kind beim Vorlesen eines Bilderbuches des Autors Janosch „Oh, wie schön ist Panama“. Es wurde von Wieler aufgezeichnet.



„(M: ‚Aber eines Tages schwamm auf dem Fluß eine Kiste vorbei. Der kleine Bär fischte die Kiste aus dem Wasser, schnupperte und sagte: ‚Ooooh‘ Bananen.‘ / K: ‚Zeig mal!‘ / M: ‚Da. Riech mal dran!‘ / K: ‚Nein, das riech‘ überhaupt‘ nich!‘ / M: (lachen): ‚Nee, du kannst ja die Kiste gar nich‘ riechen. Aber der kleine Bär, der hat die Bananen gerochen.‘) Und schon hier zeigen die Erklärungsversuche der Vierjährigen, wie sehr sie sich mit der Perspektive der fiktiven Protagonisten identifizieren und speziell den ‚kleinen Bären‘ – den Initiator der Panama-Reise – in seiner Argumentation beim Wort nehmen (K: ‚Ja, das steht ja drauf: Panama.‘ / M: (lachen) ‚Richtig!‘ / K: ‚Panama is Bananen!‘ ; vgl. den Buch-Text: „Pa-na-ma“, las der kleine Bär. ‚Die Kiste kommt aus Panama und Panama riecht nach Bananen‘)“ (Wieler, P., 1995, S. 60).

Das Zitat zeigt einerseits, wie Kind und Mutter sich einander verstehen bzw. (konstruktivistisch formuliert) wie Fremdzuschreibungen des Verstehens wechselseitig erfolgen. Andererseits sieht man, wie das Kind sich mit der Figur identifiziert und wie der Prozeß der Selbstzuschreibung des Verstehens abläuft: Kinder gehen mit Medienangeboten um, die aus sinnlichen Kontakten mit Büchern und aus Dialogen mit der Mutter entstehen, indem sie sich auf ihre kognitiven Zustände berufen. Dabei kann man behaupten, daß die Selbstzuschreibung im Verstehen der Kinder einen sehr großen Spielraum für ihre selbständige Arbeit am Medienangebot bietet. Dies kommt dadurch zustande, daß die Fremdzuschreibung des Verstehens für eine Koordinierung der Meinungen über das Medienangebot sorgt. Damit läßt sich erklären, warum das Vorlesen allein nicht ausreicht und daß Kinder zur Selbstgestaltung des Vorgelesenen angeleitet werden müssen.<sup>163</sup> Ich bleibe weiter bei dem Zitat von Wieler. Aus ihm ist auch abzuleiten, daß sich das Vorlesegespräch um die Handlungen der Figuren dreht. Während des Gesprächs versuchen Kinder, sich auf die Figuren einzulassen und in die Welt des Vorgelesenen einzutreten (Panama und Bananen).<sup>164</sup> Sie bemühen sich auch darum,

---

<sup>163</sup> „Der dialogische Austausch zwischen Mutter und Kindern wird zum Handlungsgerüst für die Ausbildung eines ersten Bewußtseins bezüglich der dialektische Beziehung zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit, die sich wechselseitig konstituieren und solchermassen auch schon für Vierjährige den Prozeß der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption als potentiellen Beitrag zur eigenen ‚Lebensbewältigung‘ erfahrbar machen können“ (Wieler, P., 1995. S. 62).

<sup>164</sup> „Was ihnen da vorgelesen wird, das erkennen sie als ihre eigene Welt. In all diesen Geschichten vom Sams oder von Pippi Langstrumpf, dem Hans-guck-in-die-Luft, von Wumme oder Bumfidel – sind die Kinder selbst dabeigewesen! Immer handeln sie ein bißchen von ihnen selbst. Der Erzähler kann diese Identifikation noch fördern, indem er das Kind beim Erzählen immer wieder mit Du anspricht. Und während das Kind auf diese Weise hineingenommen ist in immer neue Welten, wächst sein Horizont, seine Welterfahrung, sein Vertrauen in sinnvolle Ordnungen, entfalten sich aber auch Regeln für ein Leben miteinander“ (Schufelberger, Hildegard:

zwischen den Abläufen in der Geschichte und dem realen Leben zu unterscheiden, indem sie darauf hinweisen, daß Bananen im Buch nicht riechen können. Die Fähigkeit der Kinder zur Identifikation mit und Distanzierung von den Protagonisten, welche durch den Vorlesenden gefördert werden kann, läßt sich als eine wichtige Grundlage für die literarische Sozialisation begreifen. Denn Literatur bzw. darauf bezogene Handlungen nehmen die Fähigkeit des Lesers zum „bewußten Spiel“ mit Medienangeboten in Anspruch.<sup>165</sup> Im folgenden wird das ernste Spiel, nämlich die Selbstzuschreibung des Verstehens durch die Kinder beim Vorlesen hervorgehoben. Zu diesem Zweck werde ich das Dreieck von Charlton „Kind – Medium – Vorlesende“ modifizieren:

Charlton sucht in seiner Studie nach Gründen für die Mediennutzung der Kinder im sozialen Kontext bzw. im Medienumfeld. Sein Versuch führt ihn dazu, sich mit den Fragen zu beschäftigen, „warum Kinder Medien nutzen, welche Medien Kindern für welchen Zweck geeigneter erscheinen, und schließlich welche Folgen der Medienkonsum für das soziale Zusammenleben mit Freunden und in der Familie hat“ (Charlton, M., 1995, S. 66). Dazu bringt er das Modell eines Dreiecks „Kind – Medium – Erwachsener“ in die Diskussion ein. In dem Modell wird gezeigt, daß sich dem Kind und seinen Bezugspersonen, dank des Mediums, Möglichkeiten der Interaktion bieten. In diesem Zusammenhang gerät das Buch als ein Medium in den Vordergrund, das für eine Zusammenarbeit (Gespräch zwischen den am Vorlesen Beteiligten) besonders geeignet ist. Das Buch ist in seiner Bedeutung für die frühe literarische Sozialisation kaum zu überbieten. Im Vergleich zu anderen Medien bietet es den Vorlesenden und Kindern mehr Gestaltungsfreiheit (z. B. Mobilität, Abbrechen und Fortsetzung des Vorlesens) und begünstigt zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse (hingegen kommt der Fernseher oft als Babysitter zum Einsatz), deren inhaltlicher Erfolg natürlich auch noch von anderen Umständen (wie familiären und außerfamiliären Bedingungen) abhängt. Wenn man von der unumstrittenen Rolle des Buches als Gesprächs-

---

Davon kann ich euch eine Geschichte erzählen. Die Bedeutung von Vorlesegeschichten, Kindergarten heute, 10/96, S. 26).

<sup>165</sup> Graf weist darauf hin, daß die Identifikation der Kinder mit den Protagonisten bei der Kinderlektüre zur Steigerung ihrer Leselust beiträgt und zugleich nicht als Flucht in eine andere Welt, sondern als ein „intensives Bei-sich-Sein“ bewertet werden muß. „Indem Leser in eine fiktionale, sie faszinierende Welt eintreten, lockern sie zwar zweifellos vorübergehend die Konturen ihrer alltäglichen sozialen Identität, sie setzen Ich-Strukturen außer Kraft, aber diese Negation geschieht, um einen geistigen Raum zu öffnen, in dem potentielle Möglichkeiten und Sehnsüchte spielerisch erprobt werden können. Leser fliehen ihr Ich, tun diese aber auf der Suche nach sich selbst oder nach einem Selbst, das sie sein könnten und wollten“ (Graf, W., 1995, S. 110).

anlaß ausgeht und die Handlung der Kinder beim Vorlesen stärker berücksichtigen will, kann man das Dreieck „Kind – Medium – Erwachsener“ in das Dreieck „Vorlesende – Kinder – Protagonisten“ überführen. Damit rücken die Handlungen der Kinder, nämlich Fremdzuschreibung (zwischen Vorlesenden und Kindern) und Selbstzuschreibung (zwischen Kindern und Protagonisten) des Verstehens in den Mittelpunkt. In diesem Rahmen dient das Buch als Anlaß für die weitere kognitive Verarbeitung durch die Kinder. Ein großer Vorteil dieser Modifikation besteht also darin, daß die Selbstzuschreibung des Verstehens, besonders in bezug auf die Protagonisten, mehr Beachtung findet.

Im Kapitel „Literarisches Lesen“ wurde versucht, die Erkenntnisse der „theory of mind“, in der es um die Fähigkeit zum Erkennen der Intention von Gruppenmitgliedern geht, mit einem funktionsorientierten Begriff der Literatur zu verbinden. Es ergibt sich, daß Literarisches Lesen als eine Art von Übung der face-to-face Kommunikation gelten kann, insofern als ein Leser die zwischenmenschliche Interaktion beim Lesen bzw. bei der Selbstzuschreibung des Verstehens ausprobiert. In diesem Zusammenhang kommt dem Vorlesen eine besondere Bedeutung zu, weil es zur literarischen Sozialisation der Kinder schon vor dem Lesenkönnen im Sinne der Einübung parasozialer Interaktionen beiträgt. Die Möglichkeiten zu direkter Korrektur und Bestätigung durch die face-to-face Kommunikation zwischen Kindern und Vorlesenden bleibt dabei weiterhin bestehen.

Zusammenfassend sei folgendes festgehalten: Aus Untersuchungen zum Umgang der Kinder mit Büchern ergibt sich, daß sich eine frühe Lesesozialisation durch Vorlesen auf die spätere Lesekompetenz und Schulleistung auswirken kann, wobei familiäre Umstände, besonders die Rolle der Eltern von großer Bedeutung sind. Diese Ergebnisse machen uns auf die Bedeutung buchbezogener Handlungen innerhalb der Familie aufmerksam und fordern uns auf über die Fragen zu diskutieren, wie die Leseförderung in der Familie erfolgreich durchgeführt werden kann und wie Nachteile aus familiären Gründen durch die Kindergärten ausgeglichen werden können. Dabei geht es vor allem darum, daß sich Familien und Kindergärten um die Gestaltung der Vorlesegespräche bemühen müssen. Von den Bemühungen in den Kindergärten können besonders Kinder profitieren, denen Kontaktmöglichkeiten zu Büchern und eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Vorgelesenen aufgrund häuslicher Umstände verwehrt sind. Von diesen Erkenntnissen über das Vorlesen ausgehend wurde versucht, Verstehen und Lesen im Sinne des Konstruktivismus in die Überlegungen zum Vorlesen einzubeziehen. Dabei läßt sich das Vorlesen als ein komplizierter Kommunikationsprozeß

auffassen, der sich als Fremdzuschreibung und Selbstzuschreibung von Verstehen charakterisieren läßt. Kinder lassen sich beim Vorlesen sowohl auf die Vorlesenden als auch auf die Protagonisten der Geschichten ein: Sie unterhalten sich mit ihren Bezugspersonen über die Protagonisten, mit denen sie sich identifizieren. Das Vorlesen ist mit dem funktionsorientierten Begriff des Literarischen Lesens, der in den vorhergehenden Kapiteln herausgearbeitet wurde, dergestalt zu verbinden, daß Kinder zwischenmenschliche Interaktionen in der fiktiven Welt erproben. In diesem Zusammenhang wurde auf das Vorlesen bzw. dessen Bedeutung in der literarischen Sozialisation aufmerksam gemacht: Das erfolgreiche Vorlesen, in dem sich Gespräche zwischen Kindern und Vorlesenden entwickeln, trägt nicht nur zur Sprach- und Leseförderung bei, sondern auch zur Vorbereitung der Kinder auf die zwischenmenschliche Interaktion durch imaginäre Einübungen der face-to-face Kommunikation.

## 7. Zur parasozialen Interaktion beim Fernsehen

### 7.1. Einleitung

In den letzten Kapiteln habe ich mich mit den Begriffen des Verstehens, Lesens und Literarischen Lesens beschäftigt, wobei sich konstruktivistische Grundannahmen als roter Faden durch die Argumentation gezogen haben. Der Konstruktivismus hat es mir ermöglicht Verstehen und Lesen nicht als die Suche nach Bedeutungen mündlicher oder schriftlicher Medienangebote, sondern als Aktualisierung (Bestätigung oder Korrigieren) kognitiver Zustände anlässlich verschiedener Medienangebote aufzufassen. Besonders mit dem Verstehensbegriff von G. Rusch und dem funktionsorientierten Literaturbegriff ist es mir gelungen, Literarisches Lesen als die Fähigkeit eines Lesers zu konzipieren, soziale bzw. zwischenmenschliche Interaktionen anlässlich schriftlicher Medienangebote einzuüben oder auszuprobieren, indem er auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreift. Vor diesem Hintergrund werde ich mich mit parasozialer Interaktion beim Fernsehen auseinandersetzen, die Donald Horton und Richard R. Wohl in ihrem Aufsatz „Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance“ (1956) dargestellt haben. Mit dieser Auseinandersetzung soll gezeigt werden,

1. daß imaginative Kommunikation mit Medienfiguren im Literarischen Lesen auch beim Umgang mit nicht-schriftlichen Medienangeboten, hier beim Fernsehen, entstehen kann,
2. daß mit vielfältigen Medien sowie deren zunehmender Nutzung die Möglichkeiten einer imaginativen Einübung der face-to-face Kommunikation erweitert werden, was sowohl zu Vorteilen (Ausprobieren ohne folgenschwere Verantwortung) als auch zu Nachteilen (weitgehendes selbstzuschreibendes Verstehen ohne Korrekturmöglichkeit) führen kann,
3. daß Literaturtheorien, die auf einem funktionsorientierten Begriff der Literatur aufbauen, mehr Spielraum für Untersuchungen zur parasozialen Kommunikation im Zusammenhang mit einem veränderten Medienumfeld schaffen,
4. daß die Medienpädagogik sich den Fragen stellen muß, welche Möglichkeiten der Förderung mit welchen medienbezogenen Handlungen in der Medienerziehung realisiert werden können, besonders wenn man über die zunehmenden Wahlmöglichkeiten der Medien nachdenkt und

5. daß alle bisherigen Untersuchungen zur parasozialen Interaktion beim Fernsehen auf dem Konzept des symbolischen Interaktionismus bzw. dessen Erkenntnistheorie basieren, dem jedoch m. E. ein konstruktivistisches Konzept vorzuziehen ist.

Zunächst wird das Konzept von Horton und Wohl „parasoziale Interaktion beim Fernsehen“ diskutiert, indem die wichtigsten Begriffe vorgestellt und modifiziert werden. Daran anknüpfend wird dargestellt, wie das Konzept in verschiedenen Forschungsrichtungen aufgenommen wurde. Schließlich wird der symbolische Interaktionismus als eine Basistheorie für parasoziale Interaktion besprochen, indem gezeigt wird, wo seine erkenntnistheoretischen Grundlagen liegen. Es geht also in diesem Kapitel darum, aus konstruktivistischer Perspektive parasoziale Interaktion beim Fernsehen zu rekonstruieren, wobei (mediale) Unterschiede und (funktionale) Gemeinsamkeiten zum Konzept des Literarischen Lesens herausgestellt werden.

## **7.2. Zum Konzept „parasoziale Interaktion“**

Donald Horton und Richard R. Wohl richten ihre Aufmerksamkeit auf ein Phänomen, das bei Fernseh-Produktionen mehrfach beobachtet wurde<sup>166</sup>: Das Publikum im Studio und die Fernsehzuschauer zu Hause fühlen sich derart persönlich angesprochen, daß sie sich mit den Medienfiguren unterhalten.<sup>167</sup> Diese scheinbare Interaktion zwischen den Rezipienten und den Medienfiguren („this seeming face-to-face relationship between spectator and performer“, Horton, D. und Wohl, R., 1956, S. 215) wird von den Autoren als „parasoziale Interaktion“ bezeichnet. Dabei werden psychologische Vorgänge der Produzenten (inklusive Darsteller) und der Zuschauer der Sendung einbezogen, um zu erklären, wie die Erwartungen der Zuschauer erfüllt und wie die Ziele der Produzenten bzw. der Darsteller erreicht werden können.

---

<sup>166</sup> Horton, Donald/Wohl, Richard R.: Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance, *Psychiatry*, 19, 3, 1956, S. 215 – 229.

<sup>167</sup> Ich möchte auf die Unterscheidung zwischen Publikum im Studio und Fernsehzuschauer zu Hause hinweisen, die von Horton und Wohl nicht deutlich gemacht wird. Wenn man über Eigenschaften (z. B. auf Masse gerichtet) und Ziele (z. B. Einnahme durch Werbung) der Fernsehsendung nachdenkt, macht es m. E. mehr Sinn, sich eher auf Fernsehzuschauer und deren Rezeption zu orientieren.

„The more the performer seems to adjust his performance to the supposed response of the audience, the more the audience tends to make the response anticipated. This simulacrum of conversational give and take may be called *para-social interaction*” (Horton, D. und Wohl, R., 1956. S. 215. Hervorhebung i. O.).

Aus diesem Zitat ist abzuleiten, daß Mediengestalter versuchen müssen ihre Programme nach den antizipierten Zuschauererwartungen zu organisieren. Ihre Bemühungen um die Erfüllung der Zuschauererwartungen sind um so ernster zu nehmen, wenn man berücksichtigt, daß sich die Zuschauer ohne schwerwiegende Folgen jederzeit zurückziehen und sich eine andere Sendung aussuchen können. Diese Umstände führen die Mediengestalter dazu, Bezugspersonen in Szene zu setzen, damit parasoziale Interaktion zwischen ihnen und den Zuschauern entsteht und damit die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Sendung erhöht wird. Die Medienfiguren, mit denen sich die Zuschauer unterhalten können, nennen Horton und Wohl „*personae*“.

„Radio and television, however – and in what follows we shall speak primarily of television – are hospitable to both these worlds in continuous interplay. They are alternately public platforms and theatres, extending the para-social relationship now to leading people of the world of affairs, now to fictional characters, sometimes even to puppets anthropomorphically transformed into „personalities“, and, finally, to theatrical stars who appear in their capacities as real celebrities. But of particular interest is the creation by these media of a new type of performer: quizmasters, announcers, ‘interviewers’ whose existence is a function of the media themselves. These ‘personalities’, usually, are not prominent in any of the social spheres beyond the media. **They exist for their audiences only in the para-social relation.** Lacking an appropriate name for these performers, we shall call them *personae* (Horton D. und Wohl, R., 1956, S. 216. Hervorhebung in kursiver Schrift i. O. und Hervorhebung in fetter Schrift von Y. H. K.).

Horton und Wohl haben auf psychologische Aspekte des Publikums hinsichtlich der Medienfiguren aufmerksam gemacht, dabei jedoch das Phänomen der parasozialen Interaktion in der Weise beschränkt, daß es nur verbunden mit bestimmten Mediengenres (Talkshow) und -figuren („quizmasters“, „announcers“, und „interviewers“) eintritt. Das führt zu einer Einschränkung der Publikumsrolle. Im folgenden werde ich das Konzept der beiden Autoren modifiziert übernehmen, dabei insbesondere die genannten Beschränkungen aufheben.

Angela Keppler unterscheidet zwischen Personen und Medienfiguren, indem sie darauf hinweist, daß sich der Begriff „Person“ auf reale Gesprächspartner in einer face-to-face

Kommunikation bezieht, während es beim Konzept der Medienfiguren um virtuelle Gesprächspartner (fiktive Gestalten) in einer nicht-face-to-face Kommunikation geht.<sup>168</sup>

„Dennoch lebt das Interesse an Fernsehserien ganz entscheidend davon, daß Figuren *wie Personen* wahrgenommen werden können. Menschen, mit denen wir im alltäglichen Leben zu tun haben, nehmen wir *als Personen* wahr; Menschen hingegen, denen wir beim Betrachten einer Fernsehserie begegnen, nehmen wir (zumindest) *wie Personen* wahr, wissend, daß sie keine realen Personen, sondern Figuren einer fiktiven Handlung sind“ (Keppler, A., 1996, S. 17. Hervorhebung i. O.).

Es ist in der oben getroffenen Unterscheidung zwischen Personen und Medienfiguren entscheidend, ob Zuschauer fiktive Medienfiguren *wie* reale Personen wahrnehmen, indem ihnen bewußt ist, daß sie sich in imaginative Handlungen mit bestimmten Protagonisten verwickeln. Daraus ergibt sich, daß *personae* von Horton und Wohl auf alle Arten von Protagonisten erweitert werden können, die von Zuschauern wie Personen wahrgenommen werden. Diese Erweiterung bezieht sich auch auf Mediengenres, die Horton und Wohl deshalb nicht mitberücksichtigt haben, weil sie parasoziale Interaktion auf bestimmte Sendungsarten (Talk-, Quizshow, usw.) und performer (Showmaster) begrenzt haben. Das bedeutet aber nicht, daß die Zuschauer mit allen Medienfiguren in parasoziale Interaktion eintreten, obwohl es im Prinzip für sie möglich wäre: *Alle Protagonisten*, mit denen *Fernsehzuschauer* parasoziale Kommunikation ausführen *könnten*, können als *mögliche personae* definiert werden. Aber bestimmte Protagonisten, die Fernsehzuschauern *in einem bestimmten Zeitraum tatsächlich wie Kommunikationspartner vorkommen*, können in den Blickpunkt geraten. Vorteile dieser Modifizierung lassen sich vor allem darin sehen,

1. daß parasoziale Kommunikation als ein medien-, hier fernsehbezogenes Ereignis aufgefaßt werden kann, das die Zuschauer unabhängig von bestimmten Sendungsarten und Typen von Medienfiguren realisieren, und

---

<sup>168</sup> „Personen’ nenne ich Individuen, die faktische oder potentielle Teilnehmer an einer wechselseitigen sozialen Praxis sind oder sein können. ‚Figuren’ nenne ich fiktive Gestalten, die dies nicht sind und nicht sein können. Die ersten interessieren uns (wenn sie uns interessieren), weil sie in derselben interaktiven Position sind wie wir selbst, die anderen interessieren uns (wenn sie uns interessieren), weil sie nicht in dieser Position sind, sondern eine andere, eine fiktive, eine Spielwelt bevölkern“ (Keppler, Angel: Interaktion ohne reales Gegenüber. Zur Wahrnehmung medialer Akteure im Fernsehen. In: Vorderer, Peter (Hrsg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“ Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, S. 11 – 24. Hier, S. 15).



2. daß auf die Fragen eingegangen werden kann, wie Zuschauer parasoziale Kommunikation mit welchen Medienfiguren in welcher Situation realisieren oder wie sich personae bei Zuschauern entwickeln.

In diesem Zusammenhang kann man davon ausgehen, daß der Erfolg einer Fernsehserie zum großen Teil darauf beruht, wie gut Medienproduzenten ihrerseits dafür sorgen können, daß Zuschauer Protagonisten wie Personen wahrnehmen. Zu diesem Zweck bemühen sich die Produzenten darum, bei den Zuschauern Intimität mit den Protagonisten herzustellen und sie zu erhalten (Horton D. und Wohl, R., 1956, S. 216 – 218). Der Schein der Intimität trägt also dazu bei, daß sich Zuschauer auf gewisse Protagonisten einlassen und fiktive Interaktionen mit ihnen entwickeln. Personae erscheinen daher den an parasozialer Kommunikation teilnehmenden Zuschauern wie Bekannte. Das heißt, daß Zuschauer so handeln, als ob sie sich mit ihren Verwandten oder Freunden unterhalten.<sup>169</sup> Aber diese Art von Interaktion kann nur von den Zuschauern verwirklicht werden, die dazu bereit und fähig sind. Wenn man in Betracht zieht, daß parasoziale Interaktion keine direkte wechselseitige, sondern eine einseitige Kommunikationsform ist, die die Zuschauer jederzeit abbrechen können, und daß eine Fernsehsendung ein auf Antizipation der Produzenten beruhendes vorgefertigtes Programm ist, kann man sich gut vorstellen, wie schwer es ist, daß die Bemühungen der Produzenten um die Entwicklung der parasozialen Interaktion bzw. die Herstellung von personae mit Erfolg belohnt werden. Die Frage, ob Zuschauer tatsächlich so handeln wie erhofft, kann nur durch eine empirische Analyse beantwortet werden.

Jetzt möchte ich mich der Frage widmen, wie es um die Rezipienten, also die Fernsehzuschauer bestellt ist. Dabei geht es vor allem darum darzustellen, wie Zuschauer mit Protagonisten umgehen bzw. wie diese sich für die Zuschauer zu personae entwickeln können. Horton und Wohl sind davon ausgegangen, daß Fernsehzuschauer keine passiven Aktanten sind, was am Schluß ihres Aufsatzes erneut von ihnen betont wird (Horton, D. und

---

<sup>169</sup> “The personae may be considered by his audience as a friend, counselor, comforter, and model; but, unlike real associates, he has the peculiar virtue of being standardized according to the ‘formula’ for his character and performance which he and his managers have worked out and embodies in an appropriate ‘production format’. Thus his character and pattern of action remain basically unchanged in a world of otherwise disturbing change. The persona is ordinarily predictable, and gives his adherents no unpleasant surprises. In their association with him there are no problems of understanding or empathy too great to be solved. Typically, there are no challenges to a spectator’s self – to his ability to take the reciprocal part in the performance that is assigned to him – that cannot be met comfortably” (Horton D. und Wohl, R.1956, S. 217).

Wohl, R. 1956, S. 228 – 229). Dieser Ausgangspunkt hat es ihnen ermöglicht, sich von dem Konzept der Stimulus-Response-Wahrnehmung zu distanzieren und die Zuschauer bzw. deren Handlung stärker zu berücksichtigen.

“They (those who are ready to receive intimacy and share it, Y. H. K.) ‘know’ such a persona in somewhat the same way they know their chosen friends: through direct observation and interpretation of his appearance, his gestures and voice, his conversation and conduct in a variety of situations. Indeed, those who make up his audience are invited, by designed informality, to make precisely these evaluations – *to consider that they are involved in a face-to-face exchange rather than in passive observation.* (...) But the persona’s image, while partial, contrived, and penetrated by illusion, is no fantasy or dream; his performance is an objectively perceptible action in which the viewer is implicated *imaginatively, but which he does not imagine*” (Horton D. und Wohl, R. 1956, S. 216. Hervorhebung von Y. H. K.).

Horton und Wohl glauben, daß Produzenten mit einer geschickten Inszenierung der Intimität versuchen, bei den Zuschauern den Eindruck hervorzurufen, als ob sie sich mit realen Personen in einer zwischenmenschlichen Situation unterhalten würden. Zugleich machen Horton und Wohl darauf aufmerksam, daß die Zuschauer nicht als passive Empfänger der von den Produzenten arrangierten Intimität aufzufassen sind, sondern als aktive Beobachter, die Medienangebote wie in der face-to-face Kommunikation verarbeiten. Deshalb müsse davor gewarnt werden, diese Beobachtung mit purer Imagination zu verwechseln. Denn es geht dabei um Interpretation der Medienangebote durch die Zuschauer aufgrund bestimmter Medienerfahrungen. Nach der Erklärung von Horton und Wohl gehen die Zuschauer mit Medienangeboten folgendermaßen um: „not by the mere perception of it, but by the role-enactment that completes it” (Horton, D. und Wohl, R., 1956, S. 219. “it” bedeutet “gambit” or “program format”, von denen die Produzenten erwarten, daß die Zuschauer sie ohne Zögern akzeptieren, Y. H. K.). In diesem Zusammenhang muß die Frage gestellt werden, wie „role-enactment“ oder aktive Teilnahme der Zuschauer an parasozialer Interaktion abläuft.<sup>170</sup> Keppler weist darauf hin, daß die Zuschauer bei der Wahrnehmung von Figuren als Personen wissen, daß es sich dabei um fiktive Gestalten handelt. Die Autorin macht damit deutlich, daß sich die parasoziale Interaktion der Zuschauer sowohl in der Identifikation mit den Protagonisten als auch gerade in der Distanzierung von den Protagonisten manifestiert.

---

<sup>170</sup> Auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen, auf denen die Annahme aktiver Zuschauer beruht, komme ich im nächsten Abschnitt zu sprechen.

„Man kann hier im weitesten Sinn von einer *identifikatorischen* Wahrnehmung sprechen. Diese ist dadurch definiert, daß Figuren nicht nur als Figuren, sondern darüber hinaus wie Personen wahrgenommen werden. Entsprechend kann man eine im weitesten Sinn distanzierende Wahrnehmung von Serien dadurch charakterisieren, daß die Akteure des fiktiven Geschehens nicht allein wie Personen, sondern durchaus auch als Figuren (also in ihrer ästhetischen Konstruiertheit) wahrgenommen werden. Diese Unterscheidung zeigt schon, daß wir es hier keineswegs mit einem Entweder-Oder zu tun haben; beide Wahrnehmungsmöglichkeiten können ebenso wie beide Wahrnehmungsformen in einer Serie bzw. in einer Betrachtung einer Serie koexistieren. Auch eine Serie, die vielfältige Identifikationen anbietet, ist keineswegs nur für eine identifikatorische Wahrnehmung da; auch eine Serie, die vorwiegend identifikatorisch gesehen wird, wird nicht notwendigerweise ausschließlich so gesehen“ (Keppler, A., 1996, S. 18. Hervorhebung i. O.).

Mit dem Hinweis auf die fließenden Grenzen zwischen identifikatorischer und distanzierender Wahrnehmungen schreibt Keppler den Zuschauern die Fähigkeit zu, einerseits sich mit einer Figur zu identifizieren, andererseits sie weiter als Figur, nicht als Person wahrzunehmen. Damit ist auch die Fähigkeit gemeint, „das Spielverhalten der dargebotenen Figuren nachvollziehen zu können“ (Keppler, A., 1996, S. 20). Die Autorin geht davon aus, daß eine totale Identifikation der Zuschauer mit den Protagonisten, nämlich eine Identifizierung ohne Distanz eher die Ausnahme bildet. Die partielle Identifikation charakterisiert sie gemäß des Verhaltens der Zuschauer als „affirmativ, hypothetisch oder negativ“. Eine affirmative Identifikation zeigen jene Zuschauer, die einer bestimmten Medienfigur oder deren Handlung zustimmen und dementsprechend handeln. Die Identifikation, die „unter Vorbehalt“ stattfindet („wie es wäre, so jemand zu sein, selbst wenn wir faktisch keineswegs so sein können oder sein wollen“), wird als hypothetisch bezeichnet. Eine negative Identifizierung läßt sich dadurch typisieren, daß Zuschauer Medienfiguren oder deren Handlung ohne Affirmation, aber „mit einer interessierten oder faszinierten Ablehnung bis Abscheu“ (Keppler, A., 1996, S. 22) verfolgen. In diesem Zusammenhang bringt Keppler die Frage nach Produktion und Rezeption einer Sendung in die Diskussion, um auf denkbare Lerneffekte durch parasoziale Interaktion aufmerksam zu machen. Ihrer Erklärung zufolge können Produzenten ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten durch folgendes Prinzip erhöhen: „Gestalte alle (zentralen) Figuren so, daß sie den Rezipienten ein *Spektrum* möglicher Identifikation eröffnen“, damit die Zuschauer durch die Entwicklung der parasozialen Interaktion mögliche Rollen ausprobieren und über Selbstverständnisse nachdenken können, ohne schwerwiegende Gefahren hinnehmen zu müssen, die im realen Leben drohen könnten (Keppler, A., 1996, S. 23).

Daran anschließend versucht Keppler, den Zusammenhang zwischen parasozialer Interaktion und zwischenmenschlicher Interaktion zu verdeutlichen. Sie weist darauf hin, daß eine Gemeinsamkeit zwischen parasozialer und sozialer Interaktion darin besteht, daß die Fähigkeiten und Erfahrungen, die auch im alltäglichen Leben zur Kommunikation mit dem Gesprächspartner eingesetzt werden, auch in der parasozialen Interaktion gefordert sind.<sup>171</sup> Damit werden also die Möglichkeiten der Zuschauer zu sozialen Interaktionen durch parasoziale Interaktionen gesteigert. Keppler macht darauf aufmerksam, daß eine Analogie zwischen sozialer und parasozialer Interaktion in der Operationsweise und in „einer Transformation des eigenen Selbstverständnisses“ besteht. Aber es ergibt sich ein Unterschied hinsichtlich der Interaktionsmodalität (wechselseitige Gespräche über das individuell Verarbeitete oder über „mediale Produkte“<sup>172</sup>).

In diesem Abschnitt habe ich mich mit parasozialer Interaktion und den damit zusammenhängenden Begriffen beschäftigt. Dabei wurde mit Hilfe von Keplers Versuch eine begriffliche Modifikation vorgenommen, die sich auf die Erweiterung des Konzepts der *personae* auf alle Protagonisten erstreckt. Auch die Unterscheidung der Identifikationen beim Fernsehen hat dazu gedient, den erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt von Horton und Wohl, nämlich die Annahme einer aktiven Zuschauer-Rolle zu verdeutlichen:

1. daß Zuschauer über unterschiedliche Wahrnehmungsmöglichkeiten verfügen, und
2. daß parasoziale Interaktion auf gleiche Weise wie soziale Kommunikation stattfindet, da in beiden Fällen alltägliche Erfahrungen eingesetzt werden.<sup>173</sup>

---

<sup>171</sup> „Die Identifikation mit medialen Figuren, bedeutet dies, basiert auf lebensweltlichen Erfahrungen des Umgangs von Personen untereinander, mehr noch: *Sie folgt denselben Mustern wie die Identifikation in der Face-to-Face-Situation des Alltags*“ (Keppler, A., 1996, S. 20. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>172</sup> Keppler macht mit Recht auf *Gespräche* über „mediale Produkte“ aufmerksam. Mir ist aber nicht klar, was genau mit „medialen Produkten“ (Kommunikatbasis oder Kommunikate) gemeint ist. Es geht bei mir um die Unterhaltung zwischen mindestens zwei Kommunikationsteilnehmern über das von jedem Zuschauer Ferngesehne bzw. Verarbeitete (Kommunikate).

<sup>173</sup> Ich möchte nur andeuten, daß das hier vorgestellte Konzept parasozialer Interaktion beim Fernsehen und das der sozialen Interaktion auf gleichen erkenntnistheoretischen Grundlagen aufbauen, die aus einer anderen Perspektive in Frage gestellt werden könnten.

Das Konzept von Horton und Wohl „parasoziale Interaktion“ und dessen Grundlagen können mit einem Überblick über die Rezeption in der Forschungsliteratur konkretisiert werden. Dies soll der nächste Abschnitt leisten.

### **7.3. Zur Rezeption des Konzepts „parasozialer Interaktion“**

Hier wird dargestellt, wie das Konzept parasozialer Interaktion im Rahmen der Massenkommunikation rezipiert oder angewendet wird. Damit wird versucht, parasoziale Interaktion beim Fernsehen bzw. beim Literarischen Lesen nicht als einen Ersatz für face-to-face Kommunikation, sondern als eine zusätzliche Handlung mit Hilfe der Medien deutlich zu machen. Klemens Hippel weist darauf hin, daß der Begriff der parasozialen Interaktion eine marginale Position bzw. keine würdige Beachtung bekommen hat.<sup>174</sup> Als Gründe für die ungenügende Anerkennung gibt er eine moralisch geprägte Rezeption und Unterschiede in den theoretischen Grundlagen an. Denn das Konzept „parasoziale Interaktion“ steht im Gegensatz zu dem behavioristischen Wirkungsansatz, in dem ein passiver Mediennutzer vorausgesetzt wird. Zugleich erwähnt Hippel, daß andere Annäherungsversuche zwar von der Annahme aktiver Aktanten ausgehen, aber s. E. mit unangemessenen Vorstellungen verbunden bleiben. Vor diesem Hintergrund setzt sich Hippel mit verschiedenen Rezeptionen auseinander. Diese Auseinandersetzung, die sich vor allem auf den „uses-and-gratifications-approach“ und den „handlungstheoretischen Ansatz“ richtet, wird im folgenden rekapituliert. Hippel faßt die Arbeit von Rosengren und Windahl kritisch zusammen, die auf dem uses-and-gratifications-approach basiert.<sup>175</sup> Für ihn ist es problematisch, daß beide Autoren parasoziale Interaktion als „functional alternative“ betrachten, so daß „mit parasozialer Interaktion dasselbe Bedürfnis (oder dieselbe Art von Bedürfnis) befriedigt werden sollte wie mit sozialer Interaktion“ (Hippel, K., 1992, S. 139). Denn durch diese Gleichsetzung werden bestimmte Vorteile der parasozialen Interaktion übersehen, die vor allem in der Übernahme idealer Rollen, in der Unverbindlichkeit der Rollenübernahme und in den zu jeder Zeit gegebenen Rückzugsmöglichkeiten aus der Interaktion liegen (Hippel, K., ebd. S. 139). Hippel richtet

---

<sup>174</sup> Hippel, Klemens: Parasoziale Interaktion: Bericht und Bibliographie, Montage/AV, 1/1/1992, S. 135 - 150.

<sup>175</sup> Hippel bemerkt, daß der Begriff der parasozialen Interaktion innerhalb des uses-and-gratifications-approach am häufigsten verwendet wird (Hippel, K., 1992, S. 139).

seinen kritischen Blick auch darauf, daß Rosengren und Windahl parasoziale Interaktion mit der Identifikation nahezu gleichsetzen und dadurch die parasoziale Interaktion auf extreme Fälle beschränken. Diese Beschränkung, die nach Hippel jedoch nicht dem Konzept von Horton und Wohl entspricht,<sup>176</sup> ist also in dem uses-and-gratifications-Ansatz“ dominant.<sup>177</sup> Das wichtigste Problem dieses Ansatzes in bezug auf parasoziale Interaktion liegt, so Hippel, darin, daß eine plausible Möglichkeit für empirische Untersuchungen fehle und das Konzept von Parasozialität mit ihm nicht deutlich erklärt werde. Letztlich sind alle aufgeführten Probleme nach Hippel auf ein bestimmtes Vorurteil gegenüber parasozialer Interaktion zurückzuführen, nämlich darauf, daß parasoziale Interaktion fälschlicherweise als Ersatz und nicht als Ergänzung der sozialen Interaktion aufgefaßt werde. Diese Auffassung führe weiter dazu, parasoziale Interaktion „nicht als besondere Interaktionsweise, sondern als nur eingeschränkte, defizitäre Interaktion“ zu begreifen (Hippel, K., 1992, S. 141).

Friedrich Krotz macht auch auf vermeidbare Mißverständnisse und Vorurteile des uses-and-gratifications-Ansatzes aufmerksam, indem er Unterschiede zwischen diesem Ansatz und der parasozialen Interaktion hinsichtlich ihrer Forschungsziele erklärt. Bei dem uses-and-gratifications-Ansatz geht es s. E. eher um „ein auf Motive von Mediennutzung und -rezeption bezogenes Forschungskonzept, das sich einer messenden Methodik bedient“.<sup>178</sup> Das heißt, daß dieser Ansatz zwar zur Analyse der Motive für Mediennutzung beiträgt, jedoch nicht dazu, zu untersuchen „wie die Menschen mit den Medien kommunizieren (was das Thema von Horton und Wohl war), und auch nicht, wie diese Beziehungen aussehen“ (Krotz, F., ebd. S. 82).<sup>179</sup>

---

<sup>176</sup> Hipples Kritik an der Gleichsetzung von parasozialer Interaktion und Identifikation im uses-and-gratification-Ansatz kann durch die Unterscheidung von Keppler zwischen partieller und totaler Identifikation relativiert werden.

<sup>177</sup> „wird dennoch angenommen, daß „the more opportunities an individual has for social interaction, the less likely it is that he or she will engage in a para-social relationship“ (Levy, Mark 1979. Zit. n. Hippel, K., S. 140).

<sup>178</sup> Krotz, Friedrich: Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 73 - 90. Hier, S. 82.

<sup>179</sup> Krotz weist dabei darauf hin, daß das Konzept der parasozialen Interaktion nicht nur im Paradigma des symbolischen Interaktionismus verankert ist, sondern auch im Zusammenhang mit dem uses-and-gratifications-Ansatz besprochen wird, was seit der Einführung des Konzeptes in die deutsche Kommunikationswissenschaft durch Teichert der Fall ist. Der symbolische Interaktionismus als eine Basistheorie für dieses Konzept, auf den ich später kommen werde, ist s. E. dabei nicht konsequent eingesetzt.

Nach der kritischen Beschäftigung mit der Rezeption parasozialer Interaktion im uses-and-gratifications-Ansatz beschäftigt sich Hippel mit der handlungstheoretischen Rezeption parasozialer Interaktion. Die handlungstheoretische Rezeption sei auf Will Teichert zurückzuführen, der versucht habe, das Zuschauerhandeln als eine Art von „Partizipation an (Verstehen und Reflektieren von) gesellschaftlich objektivierten Rollenhandlungen“ aufzufassen. Hippel hält diese soziologische Interpretation parasozialer Interaktion für problematisch, weil es dabei ebenfalls um „functional alternatives“ wie im uses-and-gratifications-Ansatz geht. Er wirft einen weiteren verdächtigen Blick auf die handlungstheoretische Rezeption parasozialer Interaktion, weil grundsätzliche Unterschiede zwischen Alltagswelt und Fernsehenwelt s. E. in dieser Rezeption so dominant sind, daß medienbezogene Handlung (Fernsehen) nicht als eine von alltäglichen Handlungen betrachtet wird. Damit ist gemeint, daß auch die handlungsorientierte Rezeption dazu verführt ist, sich auf bestimmte Handlungsmöglichkeiten (extreme Identifikation der Zuschauer mit personae) zu beschränken, was seiner Meinung nach von Horton und Wohl nicht vorgesehen war. Hippels Auseinandersetzungen mit zwei Rezeptionen der parasozialen Interaktion zielt darauf ab, zunächst folgende „Mißverständnisse“ ans Licht zu bringen (1 – 3) und dann seine Interpretation von Horton und Wohl plausibel zu machen (4 – 6), nämlich daß

1. parasoziale Interaktion mit Identifikation gleichgesetzt wird,
2. parasoziale Interaktion als Ersatz für, nicht Ergänzung zu sozialer Interaktion sowie als eine schlechtere oder gefährliche Interaktionsweise aufgefaßt wird,
3. parasoziale Interaktion auf eine bestimmte Interaktionsweise, die eher eine Ausnahme bildet, beschränkt wird,
4. Horton und Wohl zwischen parasozialer Interaktion und Identifikation unterscheiden,
5. parasoziale Interaktion keine pathologische Mediennutzung, sondern eine Ergänzung zu sozialer Interaktion ist und
6. das Konzept von parasozialer Interaktion zur Entwicklung der interaktionistischen Fernsehtheorie beiträgt (eine Theorie der medienbezogenen Kommunikation).

Abgesehen von dieser Diskussion stellt Hippel auch eine interaktionistische Rezeption des Konzepts der parasozialen Interaktion vor, um deutlich zu machen, daß Horton und Wohls Überlegungen auf dem symbolischen Interaktionismus beruhen. Im nächsten Abschnitt werde

ich auf den symbolischen Interaktionismus als eine Basistheorie parasozialer Interaktion eingehen.

#### **7.4. Zum symbolischen Interaktionismus als Basistheorie der parasozialen Interaktion**

In diesem Abschnitt wird der symbolische Interaktionismus im Zusammenhang mit parasozialer Interaktion beim Fernsehen unter die Lupe genommen. Krotz macht auf neue mit gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen entstandene Herausforderungen aufmerksam, vor denen die Kommunikationswissenschaft steht, und schlägt zum besseren Verständnis dieser neuen Entwicklungen vor, „alte“ Überlegungen in Betracht zu ziehen. In diesem Sinne wird das Konzept von Horton und Wohl „parasozial“ in die Diskussion gebracht, wobei Verdienste und Ausgangspunkte des Konzepts angesprochen werden.

„Die hier vertretene These ist, daß Horton und Wohl (1956) in ihrem Aufsatz „Masscommunication and Parasocial Interaction“ eigentlich ein symbolisch-interaktionistisches Modell zur Analyse der Rezeption von Massenkommunikation vorgestellt und damit m. E. als einzige eine umfassende Modellvorstellung des Umgangs mit und der Rezeption von audiovisuellen Medienangeboten vorgelegt haben, die diese alltägliche Aktivität als eine zur zwischenmenschlichen Kommunikation analoge Form der Kommunikation begreift. Diese These ist angesichts der Praxis der Kommunikationswissenschaft, aber auch theoretisch strittig, deswegen soll sie im folgenden ausführlich begründet werden“ (Krotz, F. 1996, S. 73).

Krotz zeigt sich interessiert, mit dem Konzept „parasozial“ verbundene Begriffe so zu präzisieren, daß das Konzept von Mißverständnissen entlastet wird und daraufhin auf neue Kommunikationsformen (hier Computer) angewendet werden kann.<sup>180</sup> Er geht dazu auf die Grundlagen des symbolischen Interaktionismus ein. Menschen lassen sich seiner Erklärung zufolge als soziale Wesen begreifen, die durch interaktive Handlungen derart sozialisiert sind,

---

<sup>180</sup> „Es soll aber auch deutlich werden, daß dieses Konzept dazu genutzt werden kann, die neuen Kommunikationsformen, die die computervermittelten Medien möglich machen, adäquat zu beschreiben und zu verstehen, wenn es denn angemessen erweitert und angewandt wird“ (Krotz, F. 1996, S. 74). Krotz deutet an, daß das Konzept auch für das Lesen und den Theaterbesuch gelten kann, ohne aber näher darauf einzugehen (Krotz, F., ebd. 83).



daß sie denken, daß sie in einer interaktiv konstruierten Welt leben. In diesem Sinne ist Bedeutung aufzufassen nicht als

„eine Art von außen hinzugefügtes ‚surplus‘ eines Objekts, sondern (als! Hinzugefügt von Y. H. K.) eine gesellschaftlich und kulturell bezogene Wahrnehmungsweise, in der sich dieses erst als Objekt konstituiert, indem dadurch also Handlungs-, Denk- und Sprechweisen hinsichtlich dieses Objekts festgelegt werden“ (Krotz, F., 1996, S. 75).

Die hier gemeinte Bedeutung entsteht also aus Interaktionen zwischen sozialen Mitgliedern (vergesellschafteten Individuen) und kann auf diese Weise weitergegeben bzw. geändert werden.<sup>181</sup>

Daran anschließend versucht Krotz, den Begriff der „Situation“ genauer zu definieren, um Individuen stärker zu berücksichtigen. Für ihn kommt Situation in Frage „nicht einfach als das tatsächlich beobachtbare aktuelle Setting“, vielmehr will er Situation „als ein strukturiertes Ganzes aus all dem begreifen, was für den Akteur von Bedeutung ist“ (Krotz, F., ebd. S. 75). Damit gelingt es ihm, konkrete Individuen mitzuberechnen, die eine bestimmte Sozialisation durchlaufen haben und aufgrund dieser mit anderen Individuen und Gegenständen umgehen.

Nach der Beschäftigung mit verschiedenen Begriffen des symbolischen Interaktionismus befaßt sich Krotz mit der Frage, wie soziale Interaktionen stattfinden. Dazu wird George Herbert Mead herangezogen, der sich mit der Analyse der Bedingungen für symbolische Interaktion beschäftigt und ihre „zentrale prozessuale Konstruktionsweise“ herausgefunden habe.

„Nämlich, daß jede Interaktion und damit auch Kommunikation prinzipiell einen stetigen Prozeß der *wechselseitigen Perspektivverschränkung* verlangt. Gegenseitige Verständigung ist nur dann möglich, wenn die beteiligten Individuen in einer Art imaginiertem Rollentausch immer wieder Standpunkt und Perspektive des jeweils anderen einnehmen, um deren Interaktionen und Intentionen zu rekonstruieren

---

<sup>181</sup> „Soziales Handeln und jede Form der Kommunikation haben danach ihren Ursprung in als *prozessual gedachten vis-à-vis-Situationen*, in denen die beteiligten Individuen in *Rollen* miteinander interagieren. Dabei werden im Prozeß des gemeinsamen Aushandelns dessen, was die Situation ist, Bedeutungszuweisungen und Interpretationsregeln angewandt und dabei auch immer wieder neu erzeugt. In der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus müssen menschliches Handeln und die dadurch erschaffene soziale Welt dementsprechend immer rekonstruktiv und auf diese Konstruktion von Wirklichkeit hin untersucht werden“ (Krotz, F., 1996, S. 75. Hervorhebung i. O.).

und dann wieder in ihre Rolle zurückkehren. Nur so können sie mit dem Handeln des bzw. der anderen etwas anfangen, sich darauf antwortend beziehen und umgekehrt ihre Interaktionen auf die Definition der Situation durch ihr jeweiliges Gegenüber zuschneiden und dabei ihre eigenen kommunikativen Intentionen verfolgen und umsetzen“ (Krotz, F., 1996, S. 76. Hervorhebung i. O.).

Aus dem Zitat geht hervor, daß sich jedem Kommunikationsteilnehmer, der sich in einem Prozeß der wechselseitigen Perspektivverschränkung befindet, zwei Aufgaben stellen. Einerseits muß er sich auf „die Erwartung seines Gegenübers“ einlassen. Andererseits muß er sich als „eigenständig und autonom“ präsentieren, „um nicht in den Erwartungen der anderen einfach zu verschwinden“. Damit wird erklärt, wie ein Individuum auf sich selbst und zugleich auf seinen Gesprächspartner eingehend interagiert. Um den Prozeß der Interaktion konkreter zu machen, geht Krotz auf den Begriff „Selbst“ ein. „Selbst“ sei hier als „ein integriertes und strukturiertes Bündel von internalisierten Rollen und damit verbundenen Perspektiven, typischen (und oft habitualisierten) Situationen und damit verbundenen Komplementärrollen“ zu charakterisieren (Krotz, F., 1996, S. 76). Damit ist der ‚innere Prozeß‘ in der Interaktion einbezogen, den ein einzelnes Individuum bei jeder Interaktion durchläuft:

„Dementsprechend kann man sich die inneren Prozesse im Verlauf von Interaktion und Kommunikation, etwa des Denkens und Erlebens, *als inneren Dialog in solchen unterschiedlichen, im Selbst inkorporierten sowie in imaginär übernommenen Rollen* vorstellen“ (Krotz, F., 1996, S. 77. Hervorhebung i. O.).

Zusammengefaßt beschäftigt sich Krotz damit, soziale Interaktion (face-to-face Kommunikation) aufgrund des symbolischen Interaktionismus zu erklären, wobei Begriffe wie wechselseitige Perspektivverschränkung und innerer Dialog im Mittelpunkt stehen. Daran anschließend versucht er aufgrund des symbolischen Interaktionismus bzw. dessen Grundlagen parasoziale Interaktion plausibel zu machen. Indem er sich von anderen Modellen, dem „Informationstransportmodell“ und dem „Kommunikationsverständnis der Cultural Studies“ distanziert (Krotz, F., 1996, S. 77), weist Krotz darauf hin, daß Horton und Wohl von aktiven Zuschauern ausgehen und „medienbezogene Kommunikation als eine Art des Gesprächs“ begreifen. Dieser Hinweis führt Krotz dazu, sich mit dem Unterschied zwischen parasozialer und sozialer Interaktion zu befassen: Parasoziale und soziale Interaktion finden zwar in analoger Weise statt, unterscheiden sich aber voneinander hinsichtlich ihrer

Interaktionsmodalität (face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation). Diese Erkenntnis lasse es zu, den Umgang mit audiovisuellen Medien als kommunikative Handlung zu betrachten, wobei die Unterschiede zwischen den beiden Kommunikationsformen selbstverständlich beachtet werden müßten. Krotz sieht die Auffassung von der medienbezogenen Kommunikation als einer Art der Interaktion dadurch begründet, daß Zuschauer „die Aufgabe der ständigen Perspektivenübernahme und darauf folgenden Rückkehr zu sich selbst, also eines immer wieder unternommenen imaginären Rollentauschs, *ganz genauso wie bei der interpersonalen Kommunikation*“ (Krotz, F., 1996, S. 79. Hervorhebung von Y. H. K.) ausführen. Sie wissen, daß es dabei nicht (tatsächlich) um soziale Interaktion geht.<sup>182</sup>

Mit den Hinweisen auf die identischen Operationsweisen, aber unterschiedlichen Kommunikationssituationen von sozialer und parasozialer Interaktion können folgende Punkte festgehalten werden:

1. der Prozeß der sozialen Interaktion wird mit dem symbolischen Interaktionismus bzw. dessen Operation (Perspektivverschränkung und innerer Dialog) erklärt,
2. diese Operationsweise gilt auch für parasoziale Interaktion,
3. parasoziale Interaktion beim Fernsehen kann auch auf andere Medien bzw. deren Nutzung erweitert werden und
4. das Konzept von Horton und Wohl kann in diesem Zusammenhang als der Versuch zu einer Theorie medienbezogener Interaktionen aufgefaßt werden.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> Krotz weist dabei auch auf die Konkurrenz zwischen Medienkommunikation und sozialer Kommunikation hin, und hält es für sinnvoll, „sich in der Informations- bzw. Mediengesellschaft über die Verschränkung zwischen diesen beiden Kommunikationsweisen Gedanken zu machen“ (Krotz, F., 1996, S. 78).

<sup>183</sup> „Ihr (Horton und Wohl. Y. H. K.) Konzept ist nicht darauf beschränkt, nur mehr oder weniger stabile, gelegentlich auftretende Interaktionen oder Beziehungen zwischen Rezipient und Medienfigur zu bezeichnen, es stellt vielmehr *ein symbolisch-interaktionistisches Verständnis von medienbezogener Kommunikation aus Sicht der Rezipienten* dar. Und der Begriff ist auch nicht auf den Umgang mit Bildschirmmedien reduziert, sondern *läßt sich ganz allgemein auf den Umgang mit medial vermittelten Kommunikaten erweitern*. Dies ergibt sich jedenfalls dann, wenn man die Kernthesen des Symbolischen Interaktionismus auf irgendeine Art von Medienkommunikation überträgt und Medienrezeption wie jedes individuelle Erleben als inneren Dialog versteht, der auf Perspektivverschränkung beruht und mittels dessen sich das Individuum mit dem prozessualen Fortgang der Dinge auseinandersetzt, um seine eigene Position dafür zu definieren. *Horton und Wohl generieren damit also ein symbolisch-intraktionistisches Modell von Medienkommunikation*“ (Krotz, F. 1996, S. 79. Hervorhebung von Y. H. K.).

Wenn man mit Krotz Perspektivverschränkung und inneren Dialog in sozialer und parasozialer Interaktion ernst nimmt, muß man von der Annahme ausgehen, daß der kognitive Zugang eines Gesprächspartners (eines Zuschauers) zu einem anderen (Protagonisten) möglich ist. Dabei bleiben die Fragen unbeantwortet, wie dieser Ausgangspunkt erklärt werden kann oder ob er überhaupt haltbar ist und wie die Trennung und Verbindung von Perspektivverschränkung und innerem Dialog möglich sind. Krotz hat aufgrund des symbolischen Interaktionismus versucht, parasoziale Interaktion zu erklären, ohne dabei zu hinterfragen, worauf sich der symbolische Interaktionismus hinsichtlich seiner erkenntnistheoretischen Grundannahmen stützt. Ist die erkenntnistheoretische Basis für ihn so selbstverständlich, daß die Fragestellung nicht nötig ist? - Bevor ich auf die Frage zu antworten versuche, möchte ich die texttheoretische Interpretation des Konzepts der *personae* thematisieren, um darauf hinzuweisen, daß die bisherigen Rezeptionen oder Interpretationen des Konzepts „parasoziale Interaktion“ zwar unterschiedliche Annäherungsweisen zeigen, aber auf dem gleichen erkenntnistheoretischen Ansatz basieren.

Hippel wirft einen kritischen Blick auf die „direkte“ Umsetzung des Konzepts „*personae*“ in die empirische Arbeit von Sozialforschern<sup>184</sup> und versucht, das Konzept so theoretisch zu präzisieren, daß es auch als Ansatzpunkt für die empirische Arbeit genutzt werden kann.<sup>185</sup> In diesem Zusammenhang schlägt er vor, das Konzept aus texttheoretischer Perspektive zu interpretieren. Die Gründe für seinen Vorschlag sieht er darin, daß *personae* „innerhalb der Theorie“ parasozialer Interaktion schwer definiert werden könne und daß die Analogie zwischen parasozialer und sozialer Interaktion problematisiert werden könne (Hippel, K., 1996, S. 53). Dabei erwähnt er, daß das texttheoretische Konzept auf fiktionale Texte angewendet werden könne. Hippel geht davon aus, daß Medienfiguren sowohl als ein textuelles Element als auch als Textaussprechende in einer Sendung aufzufassen sind. Er unterscheidet zwischen Texten (inklusive Medienfiguren) und „personalen Interaktionsangeboten, die sich von den Personen innerhalb der Texte nach außen an die Zuschauer richten“ (S. 54). Dabei ist es für ihn notwendig, den Status der Protagonisten deutlich zu machen.

---

<sup>184</sup> Dies bezieht sich auf seine von mir oben bereits vorgestellte Arbeit: „Parasoziale Interaktion. Bericht und Bibliographie“ (1992).

<sup>185</sup> Hippel, Klemens: *Personae*. Zu einer texttheoretischen Interpretation eines vernachlässigten Konzepts. In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 64.

„ ‚Interaktion‘ ist nicht beschränkt auf interpersonelle Phänomene, sondern findet statt *zwischen Text (program) und Zuschauer*. Eine besondere Position in einer solchen texttheoretischen Interpretation der parasozialen Interaktion nehmen die Personae ein, in ihnen sind *die wichtigsten Funktionen der parasozialen Interaktion* personifiziert“ (Hippel, K., 1996, S. 57. Hervorhebung von Y. H. K.).

Hippel schreibt den personae eine besondere Position zu, indem er ihre Funktionen betont. Im Unterschied zu Horton und Wohl, die sich auf die Frage konzentrieren, wie Beziehungen der Zuschauer zu den personae wahrgenommen und gestaltet werden, geht es bei Hippel um die aktive Rolle der personae, „dem Zuschauer den Zugang zum Text zu ermöglichen bzw. zu garantieren“ (Hippel, K., 1996, S. 59). Diese aktive Rolle der personae ist auf Verhältnisse der personae zu Texten zurückzuführen. Personae sind zwar ein textuelles Element, aber sie sind in der Lage, über ihren eigenen Text in hohem Maße zu verfügen. Personae sagen „ihre Texte“ innerhalb der Sendung (als eines ganzen Textes) auf. Darin erkennt Hippel einen auktorialen Aspekt der personae: Personae als ein textuelles Element spielen eine auktoriale Rolle.<sup>186</sup> An Hippels Darstellung bleibt aber erklärungsbedürftig, wie die auktoriale Rolle funktioniert, ob Zuschauer personae so wahrnehmen, wie die Medienproduzenten es erwarten, und ob personae die Wahrnehmung der Zuschauer steuern können. In diesem Zusammenhang muß gegen Hippel eingewendet werden, daß seine texttheoretische Interpretation der personae zwar von der aktiven Rolle der Zuschauer ausgeht, aber die Intentionalität des Textes (die auktoriale Rolle der personae) voraussetzt. Unbeachtet bleibt, daß die Entwicklung parasozialer Interaktion nicht von den personae als aktiven Rollen- und Bedeutungsträgern, sondern von Zuschauern abhängt, die dazu fähig und bereit sind, sich auf die Protagonisten einzulassen.

Einen gemeinsamen Nenner zwischen symbolischem Interaktionismus (als Basistheorie) und texttheoretischer Interpretation der personae (als einer auf das Fernsehen angewandten Texttheorie) sehe ich darin, daß beide Theorien trotz ihrer unterschiedlichen Perspektiven (Zuschauer vs. personae) von der Annahme einer Textintention ausgehen. Dabei wird wiederum der kognitive Zugang zu Texten bzw. deren Intentionen stillschweigend vorausgesetzt. Diese Annahme wird im folgenden genauer unter die Lupe genommen.

---

<sup>186</sup> „Versteht man die Personae als Instanziationen einer solchen auktorialen kommunikativen Funktion, so läßt sich der problematische Status der Persona zwischen „Persone“ und „Rolle“ klären: Es handelt sich hier um eine abstrakte textuelle Funktion, die von einer medial repräsentierten Person realisiert wird“ (Hippel, K., 1996, S. 62).

Ich versuche jetzt, mit dem Konstruktivismus die parasoziale Interaktion beim Fernsehen und deren Anwendung auf andere medienbezogene Handlungen plausibel zu machen. Der Konstruktivismus setzt autopoietische Systeme voraus, die während des Wahrnehmungsvorgangs auf ihre eigenen kognitiven Zustände zurückgreifen, ohne direkte Zugänge zu Gegenständen, hier den kognitiven Zuständen des Gesprächspartners zu haben. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie autopoietische Systeme miteinander interagieren können, wie sich Menschen als solche Systeme untereinander verstehen können, obwohl sie nur mit ihrem eigenen Wissen umgehen oder umgehen müssen.

Der Verstehensbegriff in bezug auf die face-to-face Kommunikation (hier der symbolische Interaktionismus) geht auch von einem aktiven Kommunikationspartner aus, der die sprachlichen und gestischen Medienangebote eines anderen verarbeitet. Diese Verarbeitung erfolgt, indem sich ein Teilnehmer in einer face-to-face Kommunikation aufgrund seines Wissens mit dem von seinem Gesprächspartner Gemeinten beschäftigt. Die aktive Verarbeitung ist in diesem Sinne als ein Prozeß aufzufassen, den ein Kommunikationsteilnehmer beim Umgang mit Medienangeboten und deren Bedeutungen durchführt. Diese Auffassung berücksichtigt zwar den aktiven Aspekt des Teilnehmers, setzt aber noch das Vorhandensein der in Medienangeboten enthaltenen „vielfältigen“ Bedeutungen sowie den direkten kognitiven Umgang mit diesen voraus: Ein Kommunikationsteilnehmer verfügt über einen direkten Zugang zu dem von seinem Kommunikationspartner Gemeinten. Verstehen zwischen zwei Kommunikationsteilnehmern kommt nach dieser Ansicht dann zustande, wenn ein Kommunikationsteilnehmer beim Umgang mit den Medienangeboten eines anderen seine eigenen Erfahrungen abrufen (aktive Teilnahme) und eine der von diesem Teilnehmer gemeinten Bedeutungen realisiert (direkter kognitiver Zugang zu der vorfindlichen Bedeutung). Im Unterschied zu dieser Auffassung des Verstehens (des symbolischen Interaktionismus) verzichtet der Konstruktivismus auf den „direkten kognitiven“ Zugang eines Kommunikationsteilnehmers zu den Medienangeboten eines anderen. Dabei werden die Medienangebote nicht als Träger mehrdeutiger Bedeutungen, sondern als Anlaß zur kognitiven Arbeit aufgefaßt. In diesem Zusammenhang sind ein konstruktivistischer Verstehensbegriff, besonders derjenige von Rusch, und ein konstruktivistischer Begriff des Lesens einzubeziehen.<sup>187</sup> Dies

---

<sup>187</sup> Mit der Annahme, das lebende System operiere autopoietisch, rückt der Konstruktivismus vom konventionellen Verstehensbegriff „endgültig“ ab. Ruschs Konzept hat gegenüber anderen konstruktivistischen Verstehenskonzepten den Vorteil, daß mit ihm die autopoietische Operationsweise konsequent zu Ende gedacht und damit der konstruktivistische Verstehensbegriff präzisiert wird.

wird dazu dienen, parasoziale Interaktion beim Fernsehen aus konstruktivistischer Perspektive zu rekonstruieren.

Rusch geht von der Unterscheidung zwischen der face-to-face und der nicht-face-to-face Kommunikation aus, wobei entscheidend ist, ob direkte Orientierungshandlungen möglich sind oder nicht. In der zwischenmenschlichen Kommunikation sind mindestens zwei Teilnehmer vorausgesetzt, die aufgrund ihrer eigenen Kognitionen miteinander interagieren. Ein Aktant (A) setzt mit bestimmten Medienangeboten ein Gespräch in Gang und handelt in diesem Sinne als ein Orientierender. Sein Gesprächspartner (B) als ein Orientierter reagiert auf die Medienangebote von A, indem er nicht mit den Medienangeboten, sondern mit seinem Wissen über sie umgeht. Zugleich stellt B die Ergebnisse seiner kognitiven Arbeit als weiteres Medienangebot zur Verfügung. Jetzt entscheidet A, ob seine Erwartungen mit den Reaktionen von B erfüllt werden, indem er sich auf seine eigene Beobachtung bezieht. Im Fall der Erfüllung seiner Erwartungen schreibt der Orientierende dem Orientierten Verstehen zu. Der Orientierte stellt sich seinerseits auch mit den Resultaten seiner Handlung zufrieden: Verstehen erfolgt ohne den kognitiven Zugang der Interagierenden zu den jeweiligen Medienangeboten. Verstehen läßt sich also nicht als psychologischer Umgang mit den Medienangeboten, sondern als eine Eigenschaft definieren, die ein Orientierender einem Orientierten bei zwischenmenschlicher Orientierungshandlung dann zuschreibt, wenn die Erwartungen des ersteren erfüllt werden. Wenn Verstehen vom Orientierenden zugerechnet wird, spricht Rusch von fremdzugeschriebenem Verstehen.

Man kann diese Operationsweise auch auf nicht-face-to-face oder medienbezogene Kommunikationsprozesse anwenden. Nehmen wir das Lesen als ein Beispiel. Im Unterschied zum Lesebegriff (Leser-Text-Interaktion), der sich von einer Suche nach Textbedeutungen im ontologischen Sinne distanziert, aber von einem direkten kognitiven Zugang zu Textintentionen ausgeht, verzichtet der Lesebegriff im konstruktivistischen Sinne auf einen kognitiven Zugang zu Texten und damit auf deren Intentionen. Es geht also im konstruktivistischen Lesebegriff nicht um einen psychologischen Umgang mit schriftlichen Medienangeboten, sondern um die Aktualisierung kognitiver Zustände anläßlich schriftlicher Medienangebote. Daher kommt die Verwirklichung einer vorgefundenen Textinformation durch den Leser nicht in Frage. Ein Leser schreibt sich Verstehen dann zu, wenn er beim Lesen bzw. beim Umgang mit seinem Wissen über Medienangebote seine Erwartungen erfüllt sieht. Diese Form des Verstehens in nicht-zwischenmenschlicher Situation bezeichnet Rusch als selbstzuschreibendes Verstehen. Unter Berücksichtigung der medialen und funktionalen

Aspekte des Lesens kann man dann das Lesen als eine kognitive Operation eines Lesers auffassen, die er, auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreifend, anlässlich schriftlicher Medienangebote zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse durchführt. Hier wird im folgenden versucht, diese konstruktivistische Auffassung des Lesens auf das Fernsehen zu übertragen.

Fernsehen, das sich als eine Handlung zur Befriedigung gewisser Bedürfnisse (von Unterhaltungszwecken über die Flucht aus dem Alltag bis hin zur Informationsbeschaffung) begreifen läßt, findet als Umgang mit einer bestimmten Art von Medienangeboten (Bilder, Laute und Schriftzeichen) statt. In diesem Sinne ist Fernsehen als medienbezogene Handlung aufzufassen, die zur nicht-face-to-face Interaktion zu zählen ist. In der Weise, daß ein Fernsehblicker aufgrund seines Wissens mit Medienangeboten umgeht, wobei keine direkte Rückmeldungsmöglichkeiten vorhanden sind, ist das Fernsehen als eine Art von kognitiver Operation eines Fernsehblickers anlässlich visueller, akustischer und schriftlicher Medienangebote zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu bestimmen. Diese Bestimmung veranlaßt mich, die parasoziale Interaktion beim Fernsehen als eine bestimmte Fähigkeit eines Zuschauers zu begreifen, die m. E. sinnvoll mit dem Begriff des Literarischen Lesens zu verbinden ist.

Das Kapitel „Literarisches Lesen“ hat sich damit beschäftigt, einen funktionsorientierten Begriff der Literatur herauszuarbeiten. Dabei habe ich Literarisches Lesen wie folgt aufgefaßt: Literarisches Lesen ist die Fähigkeit eines Lesers, soziale bzw. zwischenmenschliche Interaktionen anlässlich schriftlicher Medienangebote einzuüben oder auszuprobieren, indem er auf seine eigenen Kognitionszustände zurückgreift. Dabei muß er keine Risiken eingehen, die bei nicht erfolgreicher Kommunikation zwischen den Kommunikationsteilnehmern drohen. Diese Bestimmung kann dergestalt auf die parasoziale Interaktion beim Fernsehen übertragen werden, daß auch sie als eine bestimmte *Rezeptionsweise* beim Fernsehen gelten kann. Man kann sogar dazu tendieren, sich auf extreme Fälle der Identifikation zu beschränken, weil diese Art von Rezeption („harmlose“ Einübung der zwischenmenschlichen Kommunikation) beim Fernsehen „effektiver“ realisiert werden kann als bei anderen medienbezogenen Handlungen. Das heißt aber nicht, daß beide Handlungen (Literarisches Lesen und parasoziale Interaktion beim Fernsehen) gleich wären.<sup>188</sup> Medien-

---

<sup>188</sup> Von einem rezipientenorientierten Ansatz ausgehend beschäftigt sich Hertha Sturm mit der Frage nach fernsehspezifischer Wahrnehmung. Dabei weist sie darauf hin, daß den Zuschauern beim Fernsehen Zeit fehlt („fehlende Halbsekunde“), um „innere Verbalisierungen“ ausführen zu können („ein Versuch, eigene Erwartun-



spezifische Unterschiede müssen natürlich berücksichtigt und empirisch kontrolliert werden. Die hier vorgestellten Überlegungen sollten die operationale Analogie (Selbstzuschreibung des Verstehens) und die funktionale Analogie (Möglichkeiten zur Einübung zwischenmenschlicher Interaktion) von Literarischem Lesen und parasozialer Interaktion beim Fernsehen aus der konstruktivistischen Perspektive heraus verdeutlichen. Mit dieser Analogie möchte ich darauf aufmerksam machen, daß beide medienbezogenen Handlungen aufgrund derselben Theorien (konstruktivistische Theorie des Verstehens und Handlungstheorie) plausibel gemacht und im gesamten Medienumfeld lokalisiert werden können.

### 7.5. Schluß

Wie bereits erklärt, geht das Konzept „parasozialer Interaktion“ beim Fernsehen, das Horton und Wohl vorgelegt haben, und das auf unterschiedliche Weise rezipiert wurde, von der Annahme eines aktiven Zuschauers aus. Der aktive Zuschauer ist nämlich in der Lage, sich mit Medienfiguren zu identifizieren und sich zugleich von ihnen zu distanzieren: Der *Schein* der zwischenmenschlichen Interaktion lebt davon, daß Zuschauer sich mit realen Personen unterhalten und Beziehungen zu ihnen entwickeln. Gleichzeitig aber ist den Zuschauern durchaus bewußt, daß es um fiktive Gestalten geht. Es geht also beim Fernsehen (als einer medienbezogenen Handlung), so wie auch in der zwischenmenschlichen Kommunikation, operational gesehen um die Prozesse des Perspektivenwechsels und der inneren Auseinandersetzung. Dabei müssen Unterschiede zwischen beiden Interaktionen in der Interaktionsmodalität (face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation) beachtet werden. Funktional gesehen wird ein Zuschauer vorausgesetzt, der bereit und fähig ist mit der Mediennutzung gewisse Bedürfnisse zu befriedigen. Das Konzept der parasozialen Interaktion geht bezüglich des Zuschauers von dieser funktionalen und operationalen

---

gen/Erfahrungen während einer Fernsehdarbietung einzubringen“). Daher schlägt Sturm eine „Zuschauerfreundliche Mediendramaturgie“ vor. Im Unterschied zu Fernsehzuschauern, verfügen Leser über „mehr Zeit“, um ihre Erfahrungen und Erwartungen für die Interpretation einzusetzen (Sturm, Hertha: Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie, Media Perspektive 1/84, S. 58 – 65).

Annahme aus. Dabei wird aber angenommen, daß der Fernsehzuschauer eine der in den Medienangeboten vorfindlichen Intentionen (der Protagonisten) verwirklicht, wenn er in parasoziale Interaktion mit den Protagonisten eintritt. Der Konstruktivismus stellt die Voraussetzungen des symbolischen Interaktionismus, nämlich die kognitive Zugangsmöglichkeit zu Medienangeboten (Protagonisten) und die Suche nach einer vorgefundenen Bedeutung, in Frage. Mit dem Verzicht auf den kognitiven Zugang zu Medienangeboten ist es möglich, von einer Verarbeitung der Medienangebote auf die Aktualisierung kognitiver Zustände anläßlich Medienangebote umzustellen. Diese erkenntnistheoretische Umorientierung läßt es zu, die operationale Analogie zwischen der face-to-face und der nicht-face-to-face Kommunikation (hier Lesen und Fernsehen) zu begründen und auf die funktionale Analogie (Einübung zwischenmenschlicher Kommunikation) zwischen Literarischem Lesen und parasozialer Interaktion beim Fernsehen aufmerksam zu machen. Ein funktional gesehen gemeinsamer Nenner zwischen beiden Handlungen ist also in der risikolosen Einübung zwischenmenschlicher Kommunikationshandlungen zu sehen. Aus der Auseinandersetzung mit der parasozialen Interaktion beim Fernsehen ergibt sich,

1. daß face-to-face und nicht-face-to-face Interaktion aufgrund gleicher erkenntnistheoretischer Prinzipien erklärt werden können,
2. daß nicht-face-to-face Interaktion als medienbezogene Kommunikation aufgefaßt werden kann,
3. daß medienbezogene Kommunikation den Mediennutzern Möglichkeiten zur Einübung der face-to-face Kommunikation verschafft, wobei auf die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse gezielt wird,
4. daß sie sowohl Vorteile (Vorbereitung für zukünftigen Erfolg in der zwischenmenschlichen Interaktion) als auch Nachteile (Isolierung durch Mangel an Korrekturmöglichkeiten) bringen kann,
5. daß die Medienpädagogik in dieser Hinsicht gefordert ist, Heranwachsende im Medienumgang zu fördern,
6. daß diejenigen Literaturtheorien, die den Funktionsaspekt der Literatur nicht beachten, kaum Gelegenheit haben, Untersuchungen zur medienbezogenen Kommunikation innerhalb des gesamten Medienumfelds durchzuführen und
7. daß diese Ergebnisse nicht auf den symbolischen Interaktionismus bzw. dessen Erkenntnistheorie, sondern auf den Konstruktivismus zurückzuführen sind.

## 8. „Literarische“ Mediennutzung in der Mediengesellschaft

### 8.1. Einleitung

Mit einem kurzen Rückblick auf den Begriff des „Literarischen Lesens“ als Einübung der zwischenmenschlichen Interaktion möchte ich dieses Kapitel eröffnen. Ziel dieses Kapitels ist es, produktive Aspekte des Begriffs darzustellen. Erkenntnisse über den Konstruktivismus haben es mir ermöglicht, Lesen als Kommunikatbildungsprozeß eines Lesers zu bestimmen, wobei Verstehen als Kommunikation über durch das Lesen gebildete Kommunikate unter den Kommunikationsteilnehmern aufgefaßt wurde. Daran anknüpfend wurde versucht, den konstruktivistischen Begriff des Lesens mit dem Literaturbegriff zu verbinden. Dafür wurde ein Überblick über verschiedene Konzeptionen der Literatur gegeben. Aus dem Überblick ist die Erkenntnis hervorgegangen, daß das Konzept eines funktionsorientierten Literaturbegriffs sinnvoll ist, weil damit die Aufmerksamkeit auf die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse, insbesondere des Bedürfnisses nach sozialer Interaktion gerichtet wird. Es geht also darum, auf den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus und in einer handlungs- und funktionsorientierten Perspektive von Literatur, Literarisches Lesen als die Fähigkeit eines Lesers zu bestimmen, zwischenmenschliche Interaktionen anläßlich schriftlicher Medienangebote einzuüben oder auszuprobieren. Dies geschieht, indem der Leser auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreift. In diesem Kapitel wird auf die Frage eingegangen, ob ein derartiger Begriff von Literarischem Lesen auf andere Formen der Mediennutzung wie z. B. Fernsehen und PC-Nutzung übertragen werden kann, indem der oben zusammengefaßte Begriff des Literarischen Lesens berücksichtigt wird. Mit anderen Worten, es wird die Behauptung aufgestellt, daß das Prädikat „Literarisch“ auf unterschiedliche Medienhandlungen angewendet werden kann. „Literarisch“ ist nicht zwingend auf das Medium Buch bezogen, sondern bildet einen speziellen Handlungsmodus im Umgang mit verschiedensten Medienangeboten. Es ist also prinzipiell möglich, auch „Literarisch“ fernzusehen und sogar auch „Literarisch“ den PC zu nutzen. Der gemeinsame Handlungsmodus besteht dabei in der Einübung der zwischenmenschlichen Interaktion. Zusammen mit dieser Behauptung wird betont,

1. daß man bei der Erforschung der Medienrezeption die Mediennutzer sowie ihre Handlungen und Bedürfnisse stärker berücksichtigen muß,

2. daß man verschiedene medienbezogene Handlungen in einer bestimmten Funktionsperspektive miteinander in Verbindung bringen und sie daher gemeinsam als „Literarisch“ auffassen kann und
3. daß man in diesem Zusammenhang Anregung für eine Sensibilisierung der Mediennutzer für Literarisches Lesen bzw. für eine Literarische Mediennutzung gewinnen und damit zur Förderung der Medienkompetenz beitragen kann.

Um meine Behauptung plausibel zu machen, werde ich folgenden Weg beschreiten. Zunächst wird versucht, Mediennutzung (Lesen, Fernsehen, PC-Nutzung usw.) als Handlung der Mediennutzer zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse zu betrachten. Daran anknüpfend wird auf eine bestimmte Funktion medienbezogener Handlungen, hier die Simulation der face-to-face Kommunikation durch Mediennutzer, aufmerksam gemacht, um eine wichtige operationale Parallele in medienbezogenen Handlungen aufzuzeigen. Dafür wird das Konzept von Horton und Wohl „parasoziale Interaktion beim Fernsehen“ erneut ins Gespräch gebracht, jetzt aber mit dem Ziel, den Funktionsaspekt des Begriffs „Literarisch“ in den Vordergrund zu rücken. Dann werde ich versuchen, die Relevanz des Begriffs „Literarisch“ innerhalb der Entwicklung von Medienkompetenzen zu verdeutlichen, und zwar im Hinblick auf den in Kapitel 1 erarbeiteten Begriff von Medienkompetenz.

## **8.2. Mediennutzung als medienbezogene Handlung**

Ich habe mich in Kapitel 2 mit buchorientierten Leserforschungen auseinandergesetzt, um Lesen als eine schriftbezogene Handlung eines Lesers zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse zu definieren. Die Auseinandersetzung hat ergeben, daß die Aufmerksamkeit weniger auf die Frage nach den Medienarten, mit denen schriftliche Medienangebote realisiert werden, als auf die Handlungen der Leser gelenkt werden sollte. Es wurde also darauf abgezielt, Leser bzw. deren Handlungen zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse stärker in die Überlegungen zur Lese(r)forschung einzubeziehen. An diese handlungsorientierte Definition des Lesens anschließend habe ich mich in Kapitel 3 dem Versuch gewidmet, aus konstruktivistischer Perspektive den Lesebegriff plausibler zu machen, wobei Ruschs Auffassung des Verstehens als Zuschreibung des Verstehens durch Kommunikationspartner

in der zwischenmenschlichen Interaktion herangezogen wurde. Daraus ergab sich: Lesen bezieht sich auf einen Prozeß, in dem ein Leser während und nach dem Umgang mit schriftlichen Medienangeboten kognitive Ergebnisse hervorbringt. Verstehen ist hingegen ein Vorgang, bei dem es sich um die Kommunikation über kognitive Ergebnisse unter Kommunikationsteilnehmern handelt, und zwar nur im Rahmen der zwischenmenschlichen Orientierungshandlung. Im folgenden geht es darum, zu zeigen, daß die oben zusammengefaßte handlungsorientierte und konstruktivistische Definition des Lesens auf unterschiedliche Formen der Mediennutzung wie Fernsehen und PC-Nutzung übertragen werden kann. Es muß erklärt werden,

1. daß Lesen, Fernsehen und PC-Nutzung unter einen Begriff medienbezogener Handlungen zusammengefaßt werden können, wenn es gelingt, eine operationale Analogie zwischen Lesen einerseits und Fernsehen sowie PC-Nutzung andererseits aufzuzeigen,
2. daß die Unterscheidung zwischen Verstehen (face-to-face Kommunikation) und Lesen als medienbezogener Handlung (nicht-face-to-face Kommunikation) sinnvoll auf Überlegungen zum Fernsehen und zur PC-Nutzung übertragen werden kann.

Fernsehen und PC-Nutzung sind als Handlungen aufzufassen, die sich auf bestimmte Medien beziehen, mit denen unterschiedliche Arten von Medienangeboten realisiert werden. Es geht beim Fernsehen und der PC-Nutzung um den Umgang eines Mediennutzers mit bildlichen, akustischen und schriftlichen Medienangeboten, wobei die Frage, ob Medienangebote analog oder digital übermittelt werden, für die Rezeption weniger bedeutend ist. Ein Mediennutzer geht mit bildlichen, akustischen und schriftlichen Medienangeboten entsprechend seinen Fähigkeiten zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse um, wenn er fernsieht oder am Rechner arbeitet. Diese nutzerorientierte Auffassung kann durch die Berücksichtigung erkenntnistheoretischer Grundlagen des Konstruktivismus konkretisiert werden: Ein Mediennutzer als ein autopoietisches System geht mit seinen eigenen kognitiven Zuständen anlässlich bildlicher, akustischer und schriftlicher Medienangebote zur Befriedigung seiner Bedürfnisse um, um seine eigenen kognitiven Zustände zu aktualisieren (zu bestätigen oder zu korrigieren). Gerade in dieser Perspektive auf die Mediennutzung kann man eine operationale Analogie zwischen Lesen einerseits und Fernsehen sowie PC-Nutzung andererseits erkennen: Mit der Hervorhebung der handlungsorientierten und konstruktivistischen Aspekte kann man also Lesen, Fernsehen und PC-Nutzung unter den Begriff der medienbezogenen Handlung

subsumieren. Dabei darf selbstverständlich nicht übersehen werden, daß bei einer empirischen Untersuchung der Mediennutzung Unterschiede zwischen Medien in ihrer Art von Medienangeboten und daraus entstehenden Nutzungsweisen berücksichtigt werden müssen. Hier aber geht es darum, Lesen, Fernsehen und PC-Nutzung aus nutzerorientierter Perspektive miteinander zu verbinden und unter dem Begriff der medienbezogenen Handlung zusammenzufassen, indem auf die operationale Analogie zwischen den medienbezogenen Handlungen verwiesen wird.

Die operationale Analogie zwischen medienbezogenen Handlungen kann noch deutlicher gemacht werden, indem medienbezogene Handlungen einerseits und zwischenmenschliche Interaktionen andererseits einander gegenübergestellt werden, wie bereits in Kapitel 3 durch den Vergleich von Verstehen und Lesen erklärt wurde. Deshalb wird die Gegenüberstellung von medienbezogenen und zwischenmenschlichen Handlungen nur im Zusammenhang mit der Kommunikationsmodalität (face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation) erwähnt. Medienbezogene Handlungen sind insofern als ein Kommunikatbildungsprozeß aufzufassen, als ein Mediennutzer (Leser, Fernseher oder PC-Nutzer) auf seine kognitive Zustände zurückgreifend mit verschiedensten Medienangeboten umgeht. Bei der zwischenmenschlichen Interaktion hingegen geht es darum, sich an der Kommunikation über (mit der Mediennutzung gebildete) Kommunikate zu beteiligen. Mit dieser Beteiligung wird jedem Kommunikationsteilnehmer Gelegenheit gegeben, eigene Kommunikate bestätigen oder korrigieren zu lassen sowie gegebenenfalls Anregungen für eine weiterführende Mediennutzung einzuholen. Das heißt aber nicht, daß sich Mediennutzer immer auf Gespräche über Kommunikate einlassen müssen. Wenn sie sich mit Ergebnissen der Mediennutzung zufrieden geben und keine Anlässe für wechselseitige Anerkennung sehen, erreichen Mediennutzer ihr Ziel im Sinne der Systemerhaltung. Dies führt aber möglicherweise zu einer gewissen subjektiven Isolierung bzw. birgt die Gefahr eines Verlustes an grundlegenden intersubjektiven Orientierungshandlungen.

Mit dem Hinweis auf die operationale Analogie zwischen Lesen und anderen medienbezogenen Handlungen wurde versucht, Lesen, Fernsehen und PC-Nutzung unter dem Begriff der medienbezogenen Handlung als Kommunikatbildungsprozeß zu bündeln. Daran anschließend wurde auf den Modalitätsunterschied zwischen medienbezogenen Handlungen als Kommunikatbildungsprozeß und zwischenmenschlicher Interaktion als Kommunikation über Kommunikate aufmerksam gemacht. Im nächsten Abschnitt wird dem

Analogiegedanken weiter nachgegangen, indem die gemeinsame Funktion medienbezogener Handlungen thematisiert wird.

### 8.3. Medienbezogene Handlungen als Literarische Handlungen

Im siebten Kapitel habe ich mich dem Konzept von Horton und Wohl „parasoziale Interaktion beim Fernsehen“ zugewendet, um auf die *funktionale* Parallele zwischen dem Literarischen Lesen und der parasozialen Interaktion beim Fernsehen aufmerksam zu machen. Damit wurde aufgezeigt, daß sich Mediennutzer - gleichgültig, ob beim Umgang mit schriftlichen Medienangeboten oder ob beim Umgang mit audiovisuellen Medienangeboten - auf eine Simulation der face-to-face Kommunikation einlassen können. Zugleich wurde aber auch auf den unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt beider Konzepte hingewiesen, nämlich daß sich das Konzept des Literarischen Lesens auf den Konstruktivismus stützt, während das Konzept der parasozialen Interaktion auf dem symbolischen Interaktionismus beruht. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, wurde auf Friedrich Krotz bzw. auf dessen Versuch, aufgrund des symbolischen Interaktionismus das Konzept von Horton und Wohl auf PC-Nutzung auszudehnen und es als eine Basis für die Analyse von Interaktionsformen aufzunehmen, verwiesen.<sup>189</sup> Ein Verdienst von Krotz ist darin zu sehen, daß er auf die wechselseitige Wirkung von face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation in der neuen Medienumwelt hingewiesen hat. Darüber hinaus hat er erklärt,

---

<sup>189</sup> „Eine sinnvolle Erweiterung des Konzepts der parasozialen Interaktion ermöglicht es, so meine abschließende These, das Neue, Eigentümliche und Attraktive der *computervermittelten audiovisuellen Medienangebote aus Nutzersicht* zu konzipieren und zu untersuchen. Dies kann hier nur andeutungsweise begründet werden. Der Grundgedanke dabei ist, daß sich im Hinblick auf die neuen Interaktionsmöglichkeiten neue Interaktionsformen entwickeln bzw. die bisher existenten und vorherrschenden sich ausdifferenzieren, und daß sich die in der Unterscheidung von sozialer und parasozialer Interaktion angelegte Kategorisierung auf diese neuen Interaktionsformen erweitern läßt. Dies erscheint vor allem auch deshalb hilfreich, weil das symbolisch-interaktionistische Interaktionsverständnis mit den Konzepten der wechselseitigen Perspektivverschränkung und des inneren Dialogs basale Elemente des zwischenmenschlichen Interaktionsprozesses herausgearbeitet hat, aus denen sich alle anderen Interaktionsformen heraus entwickelt haben und entwickeln müssen. **Der Ansatz von Horton und Wohl ist deshalb besonders geeignet, um das gemeinsame aller Interaktionsformen zu beschreiben und gleichzeitig die Unterschiede zwischen ihnen herauszuarbeiten**“ (Krotz, F. 1996. S. 87. Hervorhebung mit kursiver Schrift i. O. und die mit fetter von Y. H. K.).

daß man parasoziale Beziehungen nicht nur auf extreme Fälle (maßlose Identifikation der Mediennutzer mit den Protagonisten) beschränken darf und daß auf diese Weise Vorurteile gegenüber dem Fernsehen abgebaut werden müssen. Obwohl Krotz erkennt, daß der Begriff „parasoziale Interaktion“ auch auf das Lesen zu beziehen ist, bleibt Krotz in seiner Ausrichtung des Begriffs stark auf das Fernsehen beschränkt.<sup>190</sup>

Im Gegensatz dazu geht es hier gerade darum, den Begriff des Parasozialen bzw. des Literarischen Lesens als medienunspezifischen Handlungsmodus zu begreifen und in seiner universellen Anwendungsmöglichkeit auf unterschiedlichste Medien zu thematisieren. Es ist darauf hinzuweisen, daß Formen der parasozialen Interaktion historisch gesehen nicht auf das Fernsehen, sondern auf das Lesen zurückzuführen sind. Dazu ist Erich Schön bzw. dessen historischer Überblick über den Wandel des Lesens heranzuziehen. Dieser Überblick wird ferner dazu beitragen, den engen Zusammenhang von face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation noch deutlicher zu machen.<sup>191</sup>

Erich Schön hat in seinem Aufsatz „Mentalitätsgeschichte des Lese Glücks“<sup>192</sup> versucht, zu verdeutlichen, daß Lese Glück „nicht etwas Überhistorisches oder Ahistorisches“ ist, sondern daß es sich im Lauf der Zeit „qualitativ“ verändert hat. Dazu bezieht sich Schön kritisch auf den Begriff „Flow“, der von Mihaly Csikszentmihalyi geprägt wurde. Es geht bei

---

<sup>190</sup> „Aber wenn man parasoziale Beziehungen als ein Phänomen betrachtet, das eine konsequente Folge von parasozialer Interaktion ist, - und manche Untersuchungen machen die These wahrscheinlich, daß man desto eher eine derartige Beziehung entwickelt, je öfter man mit einer persona parakommuniziert – so wird deutlich, daß solche Beziehungen auch durch das Lesen oder das Theater entstehen können, ja uns dort durchaus auch vertraut sind. Bei diesen Medien ist der Begriff ‚parasozial‘ freilich ungebräuchlich, niemand würde sagen, ein Wissenschaftler habe eine parasoziale Beziehung zu Kant oder Popper, ein Leser hochkultureller Produkte zu Hans Castorp oder Mephisto“ (Krotz, F., 1996, S. 82 – 83).

<sup>191</sup> Den auch Horton und Wohl erkannt haben: „Seen from this standpoint, it seems to follow that there is no such discontinuity between everyday and para-social experience as is suggested by the common practice, among observers of these media, of using the analogy of fantasy or dream in the interpretation of programs which are essentially dramatic in character. *The relationship of the devotee to the persona is, we suggest, experienced as of the same order as, and related to, the network of actual social relations.* This, we believe, is even more the case when the persona becomes a common object to the members of the primary groups in which the spectator carries on his everyday life. *As a matter of fact, it seems profitable to consider the interaction with the persona as a phase of the role-enactments of the spectator's daily life*“ (Horton und Wohl, 1956, S. 228. Hervorhebung von Y. H. K.).

<sup>192</sup> Schön, Erich: Mentalitätsgeschichte des Lese Glücks. In: Bellebau, Alfred/Muth, Ludwig (Hrsg.): Lese Glück Eine vergessene Erfahrung?, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, S. 151 – 175.



Csikszentmihalyi, so Schön, eher um die Frage, „welche Aktivitäten als Vehikel für das Flow-Erlebnis genutzt werden“ (Schön, 1996, S. 151), als um die Frage, ob das Glück (hier das Leseglück) historischen Änderungen unterliegt. Csikszentmihalyi geht davon aus, daß das Leseglück als Flow-Erlebnis bzw. als Tätigkeit, die ihren Endzweck bzw. ihre Belohnungsanreize ausschließlich in sich selbst trägt, „in ganz unterschiedlichen kulturellen Kontexten von gleicher Struktur sei“ (ebd.). Um auf die von Csikszentmihalyi nicht berücksichtigte Frage einzugehen, ob sich Leseformen und damit Leseglück im Laufe der Zeit geändert haben, und um kritisch zu belegen, daß das Lesen nicht nur autotelisch (selbstzweckmäßig), sondern auch zweckgebunden ist, hat sich Schön mit unterschiedlichen Leseformen und deren Entstehungsbedingungen beschäftigt.

Schön nimmt eine Aufteilung der Lesegeschichte in drei Phasen vor, nämlich den Zeitraum vor dem Hellenismus, den Zeitraum von Hellenismus bis zum 18. Jahrhundert und den Zeitraum von 18. Jahrhundert bis zur Neuzeit. Dabei berücksichtigt er die historischen materiellen und sozialen Bedingungen der betreffenden Phasen. Die erste Phase läßt sich als ein Zeitraum charakterisieren, in dem eine laut gesprochene und langsame sowie zweckgebundene Lektürewise dominant war. Schön macht darauf aufmerksam, daß jene zweckgebundene Lektüre nicht nur für „kaufmännische und administrative, bald auch genealogische und historische Aufzeichnungen“ (Schön, 1996, S. 155) maßgeblich war, sondern auch für literarische Gattungen: „für literarische Texte war Lesen zunächst nur Hilfsmittel und diente z. B. dem Memorieren für den Vortrag“ (ebd.).

Die zweite Phase wird von Schön in weitere vier Zeitphasen („die hellenistisch-römische“, die frühmittelalterliche“, „hoch- und spätmittelalterliche“ und „die frühzeitliche Lesekultur“) unterteilt. Sie läßt sich dadurch kennzeichnen, daß verschiedene Leseformen in diesem Zeitraum koexistierten, die vom lauten über gemeinsames bis zum (frühen) individualisierten Lesen reichen. Ich werde jetzt auf das gemeinsame Lesen eingehen, weil dadurch die Verhältnisse von face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation in bezug auf das Lesen deutlich gemacht werden können.

„Ein anderer Aspekt dieses ‚alten‘ Lesens ist, daß es weithin gemeinsames Lesen war: Die Explikation des Textsinns stellte sicher, daß Konsens über das Gelesene herrschte. Dieses Lesen diente der Versicherung der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, diente einem Gemeinsamkeitserlebnis, auch, wenn dies in der Regel die Unterordnung unter eine Autorität bedeutete, unter die Autorität des Buches – oder die seines autoritativen Vorlesers. Es ist eine moderne, ‚aufgeklärte‘ Vorstellung, daß Glück, daß positive Erfahrungen, vor allem als Individualitätserfahrungen möglich sind. Erfahrungen, daß man mit

anderen eins ist, sind viel entlastender als die stets mit Anstrengung verbundenen Erfahrungen, daß man sich von ihnen unterscheidet“ (Schön, E., 1996, S.159).

Aus dem Zitat geht hervor, daß gemeinsames Lesen mit lauter Stimme in einem Kreis aus Vorlesern und Zuhörern stattfand, die sich über das Gelesene bzw. Gehörte unterhalten und einen „Konsens über das Gelesene“ angestrebt haben. Das heißt, daß sich die Teilnehmer an einer Kommunikation über das Vorgelesene beteiligt haben, um eine gemeinsam geteilte Meinung zu erzielen. Dieser Koordinierungsprozeß fand mit kurzen zeitlichen Abständen wechselseitig statt, indem Fragen gestellt und Antworten gegeben wurden. Dabei wurde nicht selten auf die vorgelesenen Texte zurückgegriffen, um Mißverständnisse zu verringern. In diesem Sinne läßt sich gemeinsames Lesen als ein Vorgang beschreiben, in dem Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung des Verstehens beinahe synchron vor sich gehen. Als ein gutes Beispiel für diese Art von medienbezogener Handlung habe ich das Vorlesen zwischen Kindern und Erziehungsberechtigten dargestellt (Kapitel 6). Bevor ich auf die dritte Phase der Leseformen eingehe, ist zu erwähnen, daß es bei dem gemeinsamen Lesen als eine Suche nach Konsens weniger um Individualitätserfahrungen, als vielmehr um das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft geht.<sup>193</sup>

In der dritten Phase habe sich, so Schön, eine Leseform entwickelt, die einen Einsatz des Körpers kaum noch beansprucht. Damit meint er, daß sich das Lesen nicht mehr mit lauter Stimme, sondern auf stumme Weise vollzieht. Damit geht eine andere Leseweise einher, die sich vornehmlich auf den „Vorgang der Identifikation“ bezieht.<sup>194</sup> Zugleich wird dadurch von den Lesern in stärkerem Maße die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion gefordert:

---

<sup>193</sup> „Ich habe gesagt, daß eine glückhafte Leseerfahrung im ‚alten‘ Lesen eher in der Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft lag; beim neuzeitlichen Lesen liegt die glückhafte Leseerfahrung eher in der Erfahrung der eigenen Individualität und Subjektivität. Bevor im Leseakt jene Entgrenzung des Ichs stattfinden kann, die charakteristisch ist für das neuzeitliche Leseerlebnis, und für die Identifikation nur eine Form ist, muß dieses Ich zunächst lebensweltlich abgegrenzt sein“ (Schön, E., 1996, S. 170).

<sup>194</sup> „Aus der Frage, welche Funktionen des lauten Lesens mit ihm verschwanden, entsteht die nach Verlust und Gewinn in diesem Wandel überhaupt: Einerseits ist der Verlust körperlicher Erfahrung des Textes ein Verlust an sinnlichem Erleben, andererseits bleibt der Leser, indem er sich nicht als Körper der Herrschaft des Textes ausliefert, auch Herr seiner selbst – und wird damit frei, Texterfahrungen zu machen, die einen kontrollierten Umgang mit der spezifischen Wirklichkeit einer literarisch vermittelten Welt erfordern“ (Schön, Erich (1993a): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers: Mentalitätswandel um 1800, Klett-Cotta, Stuttgart, 1993, S. 326).

„Die historische Differenz besteht darin, daß es nicht mehr um die Erregung eines Affektes beim Lesen geht, die von ihm selbst oder vom Autor des Textes beabsichtigt ist und die durch einen quasi körperlichen Transfer vom Text zum Leser bewerkstelligt wird. *Nun geht es vielmehr um die phantasiahafte Teilnahme an einer fiktiven Welt.* Dazu ist u. a. eine Voraussetzung die neuzeitliche Umschaltkompetenz zwischen Realität und Fiktion, oder genereller: *die Fähigkeit, zwischen verschiedenen ‚Departements‘ der Lebenswelt, zu denen auch die der literarischen Fiktion und die der Alltagsrealität gehören, problemlos und kompetent umzuschalten*“ (Schön, E., 1996, S. 165. Hervorhebung von Y. H. K.).

„Problemloses und kompetentes“ Umschalten zwischen Realität und Fiktion durch den Leser setzt vor allem voraus, daß der Leser in der Lage ist, in eine fiktive Welt einzutreten. Es geht um die Fähigkeit des Lesers, sich mit Protagonisten zu identifizieren und sich von Protagonisten zu distanzieren.<sup>195</sup> In diesem Sinne hat Schön verschiedene Formen von Identifikation (Substitution, Projektion und Empathie) erläutert und Beispiele für diese angeführt (Schön, E., 1996, S. 167 – 170). Es geht also bei der neuen Leseform um „ein phantasiahaftes Eintreten in fiktionale Welten, um die Teilnahme an fremden Schicksalen, um die phantasiahafte Übernahme von in der Literatur gestalteten Charakteren“ (S. 179).

Auf den Zusammenhang zwischen face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation übertragen läßt sich dieser Wandel von Leseformen als der Übergang von gemeinsamem Lesen, bei dem sich face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation parallel vollziehen, zu einer identifikatorischen Leseweise verstehen, bei der die Einübung der face-to-face Kommunikation realisiert wird. Aus dem historischen Überblick geht hervor, daß einerseits das Lesen als Kommunikatbildungsprozeß und andererseits das Lesen als Kommunikation über Kommunikate *im gemeinsamen Lesen* ihre gemeinsamen historischen Wurzeln haben. Die Simulation der face-to-face Kommunikation beim Lesen muß als ein neuzeitliches Leseerlebnis aufgefaßt werden: Der enge Zusammenhang zwischen face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation und die Simulation oder Einübung der face-to-face Kommunikation sind also historisch nicht auf das Fernsehen, sondern auf das Lesen zurückzuführen.

---

<sup>195</sup> „An die Stelle der die Affekte erregenden Überwältigung durch die Texte ist die Fähigkeit getreten, literarisch vermittelte affektive Zustände empathisch zu übernehmen, sie als vorübergehend eigene aber auch dergestalt zu beherrschen, daß sie auf den geschlossenen Gültigkeitsbereich literarischer Erfahrung beschränkt und jederzeit wieder abgelegt werden können“ (Schön, Erich, 1993a, S. 121 - 122).

Die beim Fernsehen oder bei PC-Nutzung entstehende parasoziale Interaktion ist insofern als *Literarisches Fernsehen* oder *Literarische PC-Nutzung* zu bezeichnen, als es dabei um nur eine bestimmte Funktion, also die Einübung der face-to-face Kommunikation, nicht aber um die Art der betreffenden Medien geht. Die Bezeichnung „Literarisch“ ist m. E. insofern der Bezeichnung „parasozial“ vorzuziehen, als der Begriff „Literarisch“ auf einer Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion abzielt, während der Ausdruck „parasozial“ mit (überflüssigen) Vorurteilen belastet ist, wie aus den Fällen extremer Identifikation von Fernsehzuschauern mit Protagonisten ersichtlich wird.<sup>196</sup> Nicht hilfreich wäre es, den Ausdruck „parasozial“ lediglich durch den Ausdruck „sozial“ zu ersetzen. Bei der Simulation von face-to-face Kommunikation geht es um mehr als nur das soziale Moment, es geht um die Unterscheidung von Fiktion und nicht-Fiktion. Daher ist der Ausdruck „Literarisch“ angemessen.

#### **8.4. Literarische Mediennutzung und Medienkompetenz**

Anhand des historischen Überblicks über die Geschichte des Lesens und mit den Hinweisen auf die Vorteile des funktionsgeprägten Prädikats „Literarisch“ ist folgender Definitionsversuch der Literarischen Handlung möglich: Eine medienbezogene Handlung ist dann als eine Literarische Handlung aufzufassen, wenn sich ein Mediennutzer beim Umgang mit Medienangeboten, seien diese schriftlich oder audiovisuell, auf die Simulation einer face-to-face Kommunikation einläßt. Dieser Begriff der Literarischen medienbezogenen Handlung ist auf das Konzept der Medienkompetenz zu beziehen. Dafür werde ich zunächst auf den in Kapitel 1 herausgearbeiteten Begriff der Medienkompetenz zurückgreifen.

Nachdem dort unterschiedliche Aspekte der Medienkompetenz (technischer und inhaltlicher Umgang mit Medien bzw. Medienangeboten sowie eine verantwortungsbewußte Haltung gegenüber Medien) erläutert wurden, wurde auf die Einsicht in eine subjektabhängige Medienwirklichkeit und auf die soziale Ebene der Medienkompetenz (soziale Interaktion über

---

<sup>196</sup> Hippel, Klemens: Parasoziale Interaktion. Bericht und Bibliographie, montage/av, (Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation) 1/1/1992, S.135 – 150. Keppler, Angela: Interaktion ohne reales Gegenüber. Zur Wahrnehmung medialer Akteure im Fernsehen. In: Vorderer, Peter (Hrsg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“ Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, S. 11 – 24.

Ergebnisse der Mediennutzung) aufmerksam gemacht. Es ging also darum, zu betonen, daß der kognitive Umgang eines Mediennutzers mit Medienangeboten und der Koordinierungsprozeß als Kommunikation zwischen Kommunikationsteilnehmern über Ergebnisse der Medienutzung in den Begriff der Medienkompetenz einbezogen werden müssen. Damit ist ein medienkompetenter Mediennutzer als jemand zu bestimmen, der einen Kommunikationsbildungsprozeß durchführt und sowohl bereit als auch in der Lage ist, mit anderen Mediennutzern über Kommunikate zu kommunizieren. Dabei stellt sich die Frage, wie sich ein Mediennutzer innerhalb der Sozialisation zu einem kompetenten Mediennutzer entwickeln kann. Eine denkbare Antwort auf diese Frage ist in der Förderung der Literarischen Mediennutzung zu sehen. Denn die Literarische Mediennutzung fordert und fördert einen kognitiven Umgang mit Medienangeboten, bei dem sich die Mediennutzer nicht nur auf ein imaginäres Gespräch mit Protagonisten einlassen, sondern zugleich auf *reale* Gespräche bzw. reale Kommunikationsinteraktion vorbereitet werden. In dieser Hinsicht gewinnt das Vorlesen, in dem sich face-to-face und nicht-face-to-face Kommunikation fast simultan entwickeln, an entscheidender Bedeutung. Das Vorlesen eröffnet Kindern die Gelegenheit, sich sowohl auf die Vorlesenden als auch auf die Protagonisten einzulassen. Kinder identifizieren sich einerseits innerhalb der fiktionalen Welt mit den Protagonisten und treten so in einen sozialen ‚Austausch‘, Kinder sprechen andererseits während des Vorlesens mit den Vorlesenden und treten somit in einen zweiten (metakommunikativen) sozialen Austausch, in dem die fiktive und die reale Welt sozial vermittelt werden.

Im Unterschied zum Vorlesen eröffnen das Fernsehen und die PC-Nutzung den Kindern weniger starke Möglichkeiten für eine parallele Realisierung beider Kommunikationsformen. Die schnell ablaufenden Bilder beschränken die Möglichkeiten für eine Kommunikation zwischen Kindern und Eltern über die Details der gewonnenen Kommunikate. Daher kann ein erfolgreiches mediensozialisatorisches Fernsehen, also im Sinne des Literarischen Fernsehens und nach dem Vorbild des Vorlesens nur mit besonderen Bemühungen erzielt werden. Zur PC-Nutzung ist folgendes zu bemerken: Bei der PC-Nutzung verfügen Kinder und Eltern zwar über mehr Zeit für die Kommunikatbildung und für die Gespräche über die Kommunikate als beim Fernsehen, aber die im Verlauf der Nutzung zunehmende Identifikation der Kinder mit den Protagonisten (insbesondere den Spielfiguren) kann dazu

führen, daß die Kommunikation zwischen Kindern und Eltern über Kommunikate unterbrochen wird oder gänzlich abbricht.<sup>197</sup>

Trotz dieser Problematik muß das Vorlesen als Modell-Konzeption für die Literarische Mediennutzung gelten. Kinder zeigen normalerweise ein reges Interesse daran, sich z. B. über eine angeschaute Fernsehsendung auszutauschen. Dazu benötigen sie einen kompetenten Gesprächspartner, der vor allem – so trivial dies ist – die betreffende Sendung selbst gesehen hat. An diesem Punkt ergibt sich ein deutlicher Unterschied zum Vorlesen. Während beim Vorlesen ein Elternteil notwendig an der Mediennutzung teilnimmt und einen kompetenten Kommunikationspartner abgibt, gilt dies eben nicht für die Nutzung des Fernsehens und des PCs.<sup>198</sup> Hier sind die Kinder oft auf gleichaltrige bzw. ihre Peergroup angewiesen. Die Eltern bleiben meist ausgeschlossen. Das Fernsehen und PC übernehmen oftmals die Rolle des Babysitters. Alle weiteren Möglichkeiten, die beim Vorlesen gegeben sind, fallen daher weg. Den hier vergebenen Mediensozialisationsmöglichkeiten muß das Konzept der Literarischen Mediennutzung entgegenwirken.

In der gegenwärtigen Situation hat die Literarische Mediennutzung bei der Förderung bzw. der Sozialisation einer entwickelten Medienkompetenz bereits einen bedeutenden Stellenwert (Vorlesen) eingenommen. Zwar ist eine fördernde Literarische Mediennutzung beim Fernsehen und bei der PC-Nutzung aus den oben genannten Gründen schwieriger durchzuführen, aber in jedem Fall muß eine solche Förderung, die auf der Teilhabe an der Mediennutzung und Reflexion über die gebildeten Kommunikate basiert, angestrebt werden. In der gegenwärtigen medialen und gesellschaftlichen Situation ist ein Konzept Literarischer Mediennutzung gefordert, daß an dem (erfolgreichen) Modell des Vorlesens zu orientieren ist.

---

<sup>197</sup> Es ist daher nicht verwunderlich, daß das Prädikat „interaktiv“ zu Werbezwecken für PC-Software (Spiel und Lernprogramm) sich in erster Linie auf die Interaktion zwischen den Kindern und den Spielfiguren bezieht, nicht aber auf die Interaktion zwischen Kindern und Eltern.

<sup>198</sup> Norma Deitch Feshbach versucht, auf konstruktive Aspekte des Fernsehens aufmerksam zu machen, indem sie zeigt, daß Fernsehen und (kindgerechte) Fernsehsendungen zur Entwicklung der Empathie und des prosozialen Verhaltens bei Kindern beitragen können. Dabei wird aber m. E. kaum auf die bedeutende Rolle der Kommunikation zwischen Kindern und Eltern über das Ferngesehene geachtet (Feshbach, Norma Deitch: Fernsehen und Empathie bei Kindern. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie, Psychologie Verl. Union, München, 1989, S. 76 – 89). Dies gilt auch für Friedrich Krotz. Er weist auf die vergrößerten Möglichkeiten für die Gestaltung der (Spiel)Figur durch PC-Nutzer hin, ohne aber sie in die soziale Ebene im Sinne der Kommunikation zwischen Kindern und Eltern über Ergebnisse der PC-Nutzung einzubeziehen (Krotz, Friedrich: Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 73 – 90. Hier, S. 87 – 88).

Das heißt, daß auch für andere Medienangebote die grundlegenden Prinzipien des Vorlesens zur familiären und schulischen Normalität werden müssen. Dies sind erstens die gemeinsame Teilhabe an der Mediennutzung von Kindern und Eltern/Lehrern, zweitens Gespräche über (mit der Mediennutzung gebildete) Kommunikate, mit denen drittens eine Reflexion über das Verhältnis von Fiktion und Realität verbunden ist und in denen viertens Fiktion und Realität interaktiv (sozial) vermittelt werden. In diesem Sinne plädiere ich für eine Medienerziehung, die ihr Ziel in der Förderung der Fähigkeit zur Einübung der face-to-face Kommunikation bei der Mediennutzung sieht.

## 9. Schluß

In den vorhergehenden Kapiteln wurde versucht, Literarisches Lesen aus der Perspektive eines funktionsorientierten Literaturbegriffs zu erklären. Damit wurde an die Empirische Theorie der Literatur (ETL) und den radikalen Konstruktivismus (RK) angeschlossen. Die ETL hat es ermöglicht, das Forschungsinteresse auf die Handlung des Lesers in bezug auf für literarisch gehaltene Texte zu richten, gerade nicht auf die Interpretation literarischer Texte. Mit dem RK wurden Erkenntnisse über operational geschlossene Systeme gewonnen, die aufgrund ihrer eigenen kognitiven Zustände bzw. auf systemeigene Weise operieren. Diese Erkenntnisse haben es ermöglicht, über Begriffe wie Verstehen und Lesen zu reflektieren, dabei jedoch auf die Annahme einer kognitiven Zugangsmöglichkeit zu Medienangeboten zu verzichten. Daran anknüpfend wurde versucht, die konstruktivistischen Begriffe des Verstehens und des Lesens mit einem funktionsorientierten Begriff der Literatur zu verbinden. Letzterer wurde zudem auf das Konzept der Medienkompetenz bezogen. Im folgenden möchte ich meinen Gedankengang noch einmal rekapitulieren, um mit Nachdruck auf die Bedeutung des Literarischen Lesens hinzuweisen.

Aus der Besprechung des Begriffs „Medienkompetenz“ (Kapitel 1) hat sich ergeben,

1. daß die Fähigkeit zur technischen Handhabung der unterschiedlichen Medien stärker denn je gefordert ist (technischer Aspekt der Medienkompetenz).
2. daß über Eigenschaften der Medien und der Medienwirklichkeit nachgedacht werden muß: Medienwirklichkeit ist keine objektive Wirklichkeit, sondern eine subjektabhängige Wirklichkeit (erkenntnistheoretischer Aspekt der Medienkompetenz).
3. daß die Mediennutzung im Hinblick auf die Befriedigung individueller Bedürfnisse sowie die Fähigkeiten zur Verarbeitung von Medienangeboten stärker in Betracht gezogen werden müssen (individueller Aspekt der Medienkompetenz).
4. daß die soziale Funktion der Medien (z. B. Manipulationsgefahr oder mediale Gestaltungsmöglichkeiten) bewußt gemacht werden muß (sozialer Aspekt der Medienkompetenz).
5. daß unsere Gesellschaft vor die Herausforderung zu einer „sozialgerechten Förderung und Entwicklung der Medienkompetenz“ gestellt ist (gesellschaftliche Verantwortung für die Entwicklung der Medienkompetenz).



6. daß der Begriff der Medienkompetenz unter Einbeziehung des Begriffs „Medienmündigkeit“ um die Dimension der Kommunikation über das medial Verarbeitete zu erweitern ist: Das medial Verarbeitete (das Gelesene, das Ferngesehene usw.) kann erst auf einer sozialen Ebene wirksam werden, wenn es unter den Kommunikationsteilnehmern thematisiert und besprochen wird (sozialer Aspekt der Medienkompetenz im Sinne von Kommunikation).
7. daß aufgrund der hohen Parallelität zwischen Lesen und „So-tun-als-ob“-Spielen, bezüglich der Entwicklung der Phantasie darauf hinzuweisen ist, daß ein imaginäres Spiel mit Medienfiguren beim Lesen als eine Übung der zwischenmenschlichen Kommunikation aufgefaßt und auf diese Weise Medienkompetenz in einem erweiterten Sinne gefördert werden kann (entwicklungspsychologischer Aspekt der Medienkompetenz).
8. daß das Lesen als eine Basisqualifikation für die Medienkompetenz zu begreifen ist, nicht nur in dem Sinne, daß die Nutzung der elektronischen Medien Lesefähigkeiten voraussetzt, sondern auch in dem Sinne, daß eine bestimmte Art des Lesens die Möglichkeit bietet, zwischenmenschliche Kommunikation einzuüben.

Der in Kapitel 2 gegebene Überblick über leserbezogene Forschungen diente dazu, meine Überlegungen zum Lesen weiter zu stützen. Dabei war die Unterscheidung zwischen der Handlung „Lesen“ und den Medien, auf die diese Handlung bezogen sein kann, wegweisend. Diese Unterscheidung bietet den Vorteil, daß mehr Aufmerksamkeit auf die *Handlung* des Lesens, statt auf spezielle Medien (insbesondere das Buch) gerichtet wird. Die leserbezogenen Forschungsrichtungen wurden in eine buchmarktorientierte und eine psychologische Leserforschung unterteilt. In der Auseinandersetzung mit der buchorientierten Leserforschung wurde darauf abgezielt, die Aufmerksamkeit der Leserforschung vom Medium Buch auf das Lesen als eine schriftbezogene Handlung zu verlagern. In der Auseinandersetzung mit der psychologischen Leserforschung, die zwar den Leser in die Leserforschung einbezieht, aber immer noch eine vorhandene Textinformation voraussetzt, ergab sich die Frage, wie eine Leserforschung ohne die Annahme bestehender Textinformationen möglich ist. Es wurde dafür plädiert, das Lesen als eine schriftbezogene Handlung aufzufassen, dabei jedoch zu versuchen, von der Annahme eines kognitiven Zugangs zu schriftlichen Medienangeboten abzusehen.

Anhand konstruktivistischer Erklärungsansätze wurde versucht, Verstehen und Lesen unter einer veränderten Perspektive zu rekonstruieren (Kapitel 3). Ein medial offenes, aber operational geschlossenes System greift auf seine eigenen Kognitionszustände im Umgang mit unterschiedlichen Medienangeboten zurück: Ein solches System ist nicht in der Lage, sich einen Zugang zu den Eigenschaften der Medienangebote zu verschaffen. Daraus ergibt sich die entscheidende Frage, wie ein System im oben erklärten Sinne mit einem anderen System kommunizieren kann bzw. wie das Verstehen zwischen solchen Systemen erfolgt. Unter Rückgriff auf den Verstehensbegriff von Rusch läßt sich feststellen,

1. daß das Verstehen nur im Rahmen einer face-to-face Kommunikation, also mittels Koordinierungs- bzw. Orientierungshandlungen der Kommunikationsteilnehmer zustande kommt.
2. daß das Verstehen sich als eine Eigenschaft charakterisieren läßt, die ein Kommunikationsteilnehmer (ein Orientierender) einem anderen (einem Orientierten) erst dann zuschreibt, wenn jener sein Ziel erreicht sieht (Verstehen als Fremdenzuschreibung des Verstehens).
3. daß es für diesen Verstehensbegriff von entscheidender Bedeutung ist, daß das Verstehen kein psychologischer Vorgang in dem Sinne ist, daß der Orientierte nach dem vom Orientierenden Gemeinten sucht.

Dieser Verstehensbegriff hat es mir erlaubt, das Lesen als „Selbstzuschreibung des Verstehens“ oder als eine Handlung aufzufassen, die ein Leser, im Rückgriff auf seine kognitiven Zustände, anläßlich schriftlicher Medienangebote auf eine bestimmte Weise zur Befriedigung seiner Bedürfnisse durchführt. Die kognitive Zugangsmöglichkeit eines Lesers zu den Eigenschaften eines Textes ist dabei ausgeschlossen, dem Text kommt lediglich die Rolle als Anlaß für kognitive Operationen zu. Dabei ist hinzufügen, daß ein Leser Kommunikate als Resultate seiner kognitiven Operationen insofern nicht immer sozial bestätigen läßt, als er sich mit seinen Kommunikaten zufrieden geben kann und nicht unbedingt einen Grund für eine Orientierungshandlung über die Kommunikate sehen muß.

Von diesem Begriff des Lesens ausgehend wurde auf den Begriff des „Literarischen Lesens“ eingegangen (Kapitel 4). Dabei wurde auf unterschiedliche Konzeptionen von Literatur und auf Bedürfnisse nach Literarischen Handlungen sowie auf deren Spielcharakter hingewiesen, womit ein Weg zur Bestimmung eines funktionsorientierten Literaturbegriffs eingeschlagen

wurde. Literarisches Lesen läßt sich dabei als eine spezielle Fähigkeit bestimmen, mit der ein Leser seine Bedürfnisse oder Erwartungen auf eine bestimmte Weise im Leseprozeß erfüllt (Lesen als eine schriftbezogene Handlung zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse). Die Bedürfnisse nach Literarischen Handlungen wurden in Anlehnung an die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen von Schön und der „theory of mind“ als imaginative Einübung zwischenmenschlicher Interaktion eingestuft. Wenn man diesen funktionsorientierten Literaturbegriff mit Verstehen und Lesen im Sinne des Konstruktivismus verbindet, dann kann Literarisches Lesen als eine Handlung aufgefaßt werden, in der ein Leser eine zwischenmenschliche Kommunikation im Umgang mit schriftlichen Medienangeboten ausübt, ohne das Risiko einzugehen, das eine nicht erfolgreiche face-to-face Kommunikation mit sich bringen kann, indem er auf seine eigenen kognitiven Zustände zurückgreift, wobei ein kognitiver Zugang des Lesers zu schriftlichen Medienangeboten nicht notwendig angenommen werden muß.

In den anschließenden drei Kapiteln, die einen gemeinsamen Teil abgeben, wurden die eingeführten Begriffe „Verstehen“ und „Lesen“ im Zusammenhang mit bestimmten Themen erprobt (Rezeptionsästhetik, Vorlesen und parasoziale Interaktion beim Fernsehen).

Im fünften Kapitel habe ich mich mit der Rezeptionsästhetik auseinandergesetzt, um darauf aufmerksam zu machen, daß sie den Leser in ihre Überlegungen zum Lesen einbezieht, dies jedoch ausschließlich im Sinne einer Aktualisierung vorgefundener Textbedeutungen. Die Rezeptionsästhetik trennt sich zwar von der Suche nach *der* Textbedeutung bzw. *der* Autorintention, legt aber weiterhin den Schwerpunkt auf den „literarischen“ Text (Textinformation) bzw. dessen Analyse. Dies wurde mit kritischen Hinweisen auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Rezeptionsästhetik erhellt.

Im sechsten Kapitel wurde auf das Vorlesen eingegangen, wobei die Besonderheit des Vorlesens, nämlich die parallele Entwicklung von face-to-face und nicht-face-to-face Interaktion hervorgehoben wurde. Das kommunikativ begleitete Vorlesen, das nur mit entsprechenden Aktivitäten der Vorlesenden realisierbar ist, bringt das Kind in die Situation, sich sowohl mittels Fremdzuschreibung auf den Vorlesenden als auch mittels Selbstzuschreibung auf den Protagonisten einzulassen. Die Kommunikationshandlungen zwischen Vorlesendem und Kind können dabei zum Ab- und Ausgleich zwischen Fremdzuschreibung und Selbstzuschreibung führen. Mit dieser Betonung des kommunikativen Vorlesens wurde versucht, auf die besondere Bedeutung der frühen Leseförderung als Grundlage der zwischenmenschlichen Interaktion und der Medienkompetenz aufmerksam zu machen.

Im siebten Kapitel wurde ein elektronisches Medium (das Fernsehen) bzw. dessen Nutzung besprochen, um zu zeigen, daß Bedürfnisse nach Literarischen Handlungen (Identitätsbildung oder imaginative Einübung der face-to-face Kommunikation) auch mit parasozialer Interaktion beim Fernsehen befriedigt werden können. Damit kann man behaupten, daß wir über vielfältige mediale Möglichkeiten zur Befriedigung bestimmter Bedürfnisse, in diesem Fall zur imaginativen Einübung der zwischenmenschlichen Kommunikation, verfügen. Das bedeutet aber nicht, daß wir automatisch in der Lage sind, die erweiterten Möglichkeiten sinnvoll zu nutzen. Um dazu in der Lage zu sein, ist eine angemessene Medienerziehung mit besonderer Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den Medien erforderlich.

Das achte Kapitel stellte den Versuch dar, das Prädikat „Literarisch“ auf unterschiedliche Medienhandlungen (Lesen, Fernsehen, PC-Nutzung usw.) anzuwenden, indem gezeigt wurde, daß sie sich alle auf die Simulation der face-to-face Kommunikation beziehen können. Dabei wurde darauf hingewiesen, daß der funktionsorientierte Begriff der Literatur nicht zwingend auf ein bestimmtes Medium, hier das Buch, bezogen ist. Diese Kenntnisse über die funktionale Analogie von verschiedenen Medienhandlungen wurden in die Überlegungen zur Förderung und Entwicklung von Medienkompetenzen einbezogen. Daraus ist hervorgegangen, daß die Medienkompetenz mit der Literarischen Mediennutzung gefördert und entwickelt werden kann. Denn die Literarische Mediennutzung fordert und fördert einen kognitiven Umgang mit verschiedensten Medienangeboten, in dem sich die Mediennutzer nicht nur auf ein imaginäres Gespräch mit Protagonisten einlassen, sondern sich zugleich auf reale Kommunikationsinteraktionen vorbereiten können.

Die Frage, was aus dem funktionsorientierten Literaturbegriff werden kann, bzw. ob sich dieser Begriff in der Literaturerziehung sinnvoll einsetzen läßt, kann und muß allein auf empirischem Wege beantwortet werden. Auf der Grundlage dieses Literaturbegriffs ergeben sich jedoch grundsätzliche Überlegungen zur Leseerziehung und Medienerziehung. Eine dieser Überlegungen sehe ich in der Frage: Wie kann Literaturunterricht mit Medienunterricht sinnvoll in Verbindung gebracht werden? Um eine mögliche Antwort auf diese Frage verständlich zu machen, erkläre ich noch einmal meinen Literaturbegriff, und zwar im Zusammenhang mit dem Konzept „Medienkompetenz“: Das Literarische Lesen stellt sich als eine Fähigkeit dar, mit der ein Leser als ein operational geschlossenes System eine parasoziale (imaginäre face-to-face) Kommunikation aufgrund seines Wissens anlässlich schriftlicher Medienangebote durchführt, ohne das Risiko eines Scheiterns einzugehen, das in

der face-to-face Kommunikation drohen könnte. Diese Fähigkeit dient weiter dazu, die Medienkompetenz, die sich nicht nur auf medienbezogene Handlungen, sondern auch auf die face-to-face Kommunikation bezieht, zu fördern und zu entwickeln. In dieser Hinsicht ist das Literarische Lesen eine Basisqualifikation, die in allen Institutionen, insbesondere Familie und Schule, nicht nur im Rahmen der Lesererziehung, sondern auch im Rahmen der Medien-erziehung, gefördert werden muß und soll.

## 10. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung, Philosophische Fragmente, Fischer, F. a. M., 1988.
- Aebli, Hans: Towards a psychological theory of understanding literary texts. In: Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold, 1989, S.175 - 189.
- Ahlzweig, Claus: Geschichte des Buches. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst, 1994, S. 85 - 102.
- Alfes, Henrike F.: Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte Literarischen Schreibens und Lebens, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995.
- Andringa, Els: Wandel der literarischen Identifikation. Eine experimentelle Untersuchung, SPIEL 3 (1984) H. 1, S. 27 - 65.
- Andringa, Els: Developments in Literary Reading: Aspects, Perspectives and Questions, SPIEL 8 (1989) H. 1, S.1 – 24.
- Anz, Thomas: Literatur und Lust Glück und Unglück beim Lesen, dtv (Deutscher Taschenbuch Verlag), München, 1998.
- Astington, Janet W./Gopnik, Alison: Theoretical explanations of children's understanding of the mind. In: Butterworth, George E./Harris, Paul L./Leslie, Alan M./Willman, Henry M. (Edited by), Perspectives on the Child's Theory of Mind, Oxford University Press, New York, 1991, S. 7 - 31.
- Aust, Hugo: Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1983.
- Aust, Hugo: Lesen und Interpretation, Sprache und Literatur, 57/1986, S. 31 - 46.
- Aust, Hugo: Lesen und Verstehen, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 34 Jg., 1987, S. 20 - 25.
- Aust, Hugo: Gewißheit und Interpretation: Fragen im Anschluß an Ludwig Wittgensteins *Über Gewißheit*. In: Aust, Hugo (Hrsg.): Wörter: Schätze, Fugen und Fächer des Wissens (Festgabe für Theodor Lewandowski zum 60. Geburtstag), Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1987, S. 173 - 189.
- Aust, Hugo: Die Entfaltung des Lesens. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1169 - 1178.
- Baacke, Dieter: Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik. In: Wunden, Wolfgang (Hrsg.): Öffentlichkeit und Kommunikations-

- kultur, Beiträge zur Medienethik, Band 2, Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt Verlag, F. a. M., 1994, S. 231 - 243.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von 1996a, S. 112 - 124.
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik, Tübingen, Niemeyer, 1997, S. 96 - 102.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, 1999, S. 31 – 35.
- Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit, Libelle Verlag, Lengwil, 1997.
- Barsch, Achim: Handlungsebenen des Literatursystems, SPIEL 11 (1992), H. 1, S. 1 - 23.
- Barsch, Achim: Kommunikation mit und über Literatur. Zu Strukturierungsfragen des Literatursystems, SPIEL 12 (1993), H. 1, S. 34 - 61.
- Barsch, Achim/Rusch, Gebhard/Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion, Suhrkamp, F. a. M. 1994.
- Baurmann, Jürgen: Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflektion. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1118 - 1129.
- Bechstein-Neumann, Wolfgang: Freizeit und Medien – Neue Trends, Ungewisse Perspektiven?, Media Perspektiven, 3/84, S. 192 - 201.
- Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser, Auer, Donauwörth, 1993.
- Bellebaum, Alfred/Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.
- Berhaus, Margot: Zur Theorie der Bildrezeption, Ein anthropologischer Erklärungsversuch für die Faszination des Fernsehens, Publizistik, H. 3 - 4, 31 Jg., 1986. S. 278 - 295.
- Bertelsmann Stiftung: Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog, Bertelsmann Stiftung, 1992.
- Birus, Hendrik: Zwischen den Zeiten Friedrich Schleiermacher als Klassiker der neuzeitlichen Hermeneutik. In: Birus, Hendrik (Hrsg.): Hermeneutische Positionen Schleiermacher - Dilthey - Heidegger - Gadamer, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1982, S. 15 - 58.
- Blum, Roger: Printmedien als Meinungsführer? Bertelsmann Briefe H. 138, Herbst/Winter 1997, S. 4 - 6.

- Böck, Margit /Langenbucher, R. Wolfgang: Der kompetente Leser, die kompetente Leserin – Plädoyer wider den Pessimismus in Sachen Lesen. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1998, S. 23 - 38.
- Boekmann, Klaus: Thema: „Medienmündigkeit“ (1). Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung, *medien praktisch*, 4/94, S. 34 - 37.
- Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (1990a): Neue Literaturtheorien, eine Einführung, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1990.
- Bogdal, Klaus-Michael (1990b): Einleitung. Von der Methode zur Theorie. Zum Stand der Dinge in den Literaturwissenschaften. In: Bogdal, Klaus-Michael, 1990a, S. 9 - 30.
- Bohnenkamp, Albrecht: Fernsehen erschwert das Lesenlernen – erleichtert der Computer das Schreibenlernen? In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, S. 99 - 111.
- Bonfadelli, Heinz: Zur „increasing knowledge gap“ Hypothese. Sekundäranalytische Befunde zum Verhältnis zwischen Medienverhalten und Wissenstand am Beispiel „Schwangerschaftsabbruch“, Deutsche Lesegesellschaft E. V. „Buch und Lesen“, 1978, S. 71 - 90.
- Bonfadelli, Heinz: Die Wissenskluft – Konzeption: Stand und Perspektiven der Forschung. In: Saxer, Ulrich, 1985, S. 65 - 86.
- Bonfadelli, Heinz/Saxer, Ulrich: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik, Klett+Balmer Verlag, Zürich, 1986.
- Bonfadelli, Heinz: Jugend und Medien. Befunde zum Freizeitverhalten und zur Mediennutzung der 12- bis 29jährigen in der Bundesrepublik Deutschland (1), *Media Perspektiven* 1/86, S. 1 - 21.
- Bonfadelli, Heinz: Die Wissenskluftforschung. In: Schenk, Michael (Hrsg.): Medienwirkungsforschung, C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1987, S. 305 - 323.
- Bonfadelli, Heinz: Lesen, Fernsehen und Lernen, *Publizistik*, 33 Jg., H. 2 - 3, 1988, S. 437 - 455.
- Bonfadelli, Heinz: Lesen und Fernsehen – Lesen oder Fernsehen? In: Franzmann, Bodo u. a., 1995, S. 229 - 240.
- Bonfadelli, Heinz: Theoretische und methodische Anmerkungen zur Buchmarkt- und Leserforschung. In: Stiftung Lesen, 1998, S. 78 - 89.



- Bonfadelli, Heinz: Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)-forschung. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 86 - 144.
- Bourdieu, Pierre: The Field of Cultural Production. Or: The Economic World Reversed, *Poetics* 12 (1983), S. 311 - 356.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 6. Aufl., Suhrkamp, F. a. M., 1993.
- Brackert, Helmut/Stückrath, Jörn: Nachwort zur Legitimationskrise der Literaturwissenschaft. In: Brackert, Helmut/ Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*, Rowohlt Taschbuch Verlag, Hamburg, 1992, S. 690 - 706.
- Braun, Georg: Große Kisten für kleine Kinder. Ein Projekt zur Leseförderung im Kindergarten, *Öffentliche Bibliotheken in Bayern*, 5/2002, S. 25 – 29.
- Buhrfeind, Anne u. a.: Leseförderung. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999, S. 471 - 518.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *In Sachen Lesekultur*, Bonn, 1991.
- Bürger, Peter: *Theorie der Avantgarde*, 4. Aufl., Suhrkamp, F. a. M., 1982.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen – BLK Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 44*, 1995.
- Buschmeyer, Hermann: Medienkompetenz durch Fortbildung. Aus der Arbeit des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (Nordrhein-Westfalen), *medien praktisch* 2/1996, S. 26 - 32.
- Charlton, Michael: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In: Rosebrock, Cornelia 1995a, S. 65 - 80.
- Christmann, Ursula: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen, Aschendorff, Münster, 1989, S. 86 - 94.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert/Flender, Jürgen/Naumann, Johannes/Richter, Tobias: Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 175 - 189.
- Conrady, Peter: Aspekte und Probleme des Leseunterrichts. Weiterführendes Lesen. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1225 - 1230.
- Dahrendorf, Ralf: *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*, 13te Aufl., Westdeutscher Verlag, Opladen, 1974.
- Danneberg, Lutz: Einleitung. Interpretation und Argumentation. Fragestellungen der Interpretationstheorie. In: Danneberg, Lutz/Vollhardt, Friedrich (Hrsg.): *Vom Umgang mit*

- Literatur und Literaturgeschichte, Positionen und Perspektiven nach der Theoriedebatte, Metzler, Stuttgart, 1992, S. 13 - 23.
- Dehn, Mechthild: Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1141 - 1153.
- Dehn, Mechthild: Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 568 - 637.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, ZV Zeitungsverlag Service, Bonn, 1997.
- Deutsche Lesegesellschaft E. V.: Leseförderung und Buchpolitik. Eine Expertise, 1974.
- Deutsche Lesegesellschaft E. V.: Buch und Lesen, Gütersloh, 1978.
- Dörner, Andreas/Vogt, Ludgera: Kulturosoziologie (Bourdieu–Mentalitätengeschichte–Zivilisationstheorie). In: Bogdal, Klaus-Michael, 1990a, S. 131 - 153.
- Dunbar, Robin: Coevolution of neocortical size, group size and language in humans, Behavioral and Brain Sciences (1993) 16, S. 681 - 694.
- Dunbar, Robin: Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand, Bertelsmann, München, 1998.
- Eggert, Hartmut/Graf, Werner (Hrsg.) (1989a): Lesen im Medienalltag, Verl. Literatur & Erfahrung, Berlin und Paderborn, 1989.
- Eggert, Hartmut (1989b): Veränderungen des Lesens im „Medienverbund“? Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Lese(r)forschung. In: Eggert, Hartmut/Graf, Werner, 1989a, S. 19 - 41.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation, Metzler, Stuttgart, Wien, 1995.
- Ehlich, Konrad: Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst, 1994, S. 18 - 41.
- Eschbach, Achim (Hrsg.): Perspektiven des Verstehens, Brockmeyer, Bochum, 1986.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter: Was Kinder sehen, Media Perspektiven, 4/98, S. 167 - 178.
- Feneberg, Sabine: Die Auswirkung des Geschichtenvorlesens auf die Leseentwicklung von Kindern. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide, 1997, S. 142 - 146.
- Feshbach, Norma Deitch: Fernsehen und Empathie bei Kindern. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter, München, 1989, S. 76 - 89.
- Foerster, Heinz von: Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, Heinz/Mohler, Armin, 1985, S. 27 - 68.

- Foerster, Heinz von: Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: Schmidt, Siegfried J. 1987a, S. 132 - 158.
- Foltin, Hans-Friedrich/Oldewage, Anke: Lesekultur heute und morgen. In: Bohnsack, Petra/Foltin, Hans-Friedrich (Hrsg.): Lesekultur, Universitätsbibliothek Marburg, Marburg, 1999, S. 279 - 287.
- Förster, Jürgen u. a.: Wozu noch Germanistik? Zur Aktualität einer alten Fragestellung: In: Förster, Jürgen (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis, Metzler, Stuttgart, 1989, S. 1 - 14.
- Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg, Quintessenz, München, 1995.
- Franzmann, Bodo: Diagnosen zur Lesekultur beim Übergang in die Informationsgesellschaft. Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie der Stiftung Lesen und der IEA Reading Literacy Study, Medienpsychologie, Jg. 8, 1996, H. 2, S. 81 - 89.
- Franzmann, Bodo: Zur Soziologie des Lesens. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse. In: Jäckel, Michael/Winter-Spurk, Peter, 1996a, S. 73 - 88.
- Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hrsg.) (1999a): Handbuch Lesen, Saur, München, 1999.
- Franzmann, Bodo (1999b): Institutionen der Literaturvermittlung und Leseförderung. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 519 - 535.
- Franzmann, Bodo/Franz, Kurt/Payrhuber, Franz-Josef/Schön, Erich (1999c): Muß-Lektüre versus Lust-Lektüre? In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 78 - 88.
- Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. In: Freud, Sigmund, Studienausgabe, Bd. X. Bildende Kunst und Literatur, F. a. M., 1969, S. 169 – 179.
- Freundlieb, Dieter: Zur Wissenschaftstheorie der Literaturwissenschaft. Eine Kritik der transzendentalen Hermeneutik, Wilhelm Fink Verlag, München, 1978.
- Fritz, Angela: Lesekompetenz, Publizistik, 33 Jg., H. 2 - 2, 1988, S. 456 - 467.
- Fritz, Angela: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik, Braumüller, Wien, 1989.
- Fritz, Angela: Leseforschung in einer Mediengesellschaft Überblick über den Stand der Forschung Ende der 80er Jahre im deutschsprachigen Raum, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL), 15. Bd., 2. H., 1990, S. 202 - 216.
- Fritz, Angela: Individuelle Kommunikationsstrukturen, Information und Wissen, Media Perspektiven, 9/90, S. 584 - 599.

- Fritz, Angela: Lesen im Medioumfeld, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1991.
- Fritz, Angela: Kommunikationsgewohnheiten und Lesen. In: Janota, Hohannes (Hrsg.): Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik, B. I, Vielfalt der kulturellen Systeme und Stile, Niemeyer, Tübingen, 1993, S. 237 - 245.
- Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Fischer, F. a. M., 1988.
- Früh, Werner: Der aktive Rezipient – neu besehen. Zur Konstruktion faktischer Information bei der Zeitungslektüre, Publizistik, Jg. 28, 1983, H. 3, S. 327 - 342.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, J. V. B. Mohr, Tübingen, 3. erw. Aufl., 1972, S. 360 - 382.
- Garbe, Christine/Schoett, Silja/Weilnböck: Geschlechterdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz: Funktionen und Bedeutungen von Lektüre im Medienverbund von Jugendlichen. In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 218 - 232.
- Gauger, Hans-Martin: Geschichte des Lesens. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst, 1994, S. 65 - 84.
- Gerhards, Maria/Klingler, Walter: Fernseh- und Videonutzung Jugendlicher, Media Perspektiven, 4/98, S. 179 - 189.
- Glaserfeld, Ernst von: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, Heinz/Mohler, Armin, 1985, S. 1 - 26.
- Göpfert, Herbert G./Meyer, Ruth/Muth, Ludwig/Rüegg, Walter (Hrsg.): Lesen und Leben, Buchhändler-Vereinigung GmbH, F. a. M., 1975.
- Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 1995a, S. 97 – 125.
- Graf, Werner: Lektürebiographie: Unterhaltende Information und informierende Unterhaltung. In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 89 - 102.
- Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie, Psychologie Verl. Union, München, 1989.
- Groebel, Jo: Medienentwicklung und Medienkompetenz – Welche Themen für wen? Deutscher Bundestag, 1997, S. 111 - 119.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte: Zur Psychologie des Nicht-Lesens. Richtungen und Grenzen der Lesemotivation. In: Göpfer, Herbert G. u. a., 1975, S. 82 - 114.
- Groeben, Nobert: Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit, Aschendorf, Münster, 1980.

- Groeben, Norbert/Vorderer, Peter: *Leserpsychologie: Lesemotivation–Lektürewirkung*, Aschendorff, Münster, 1988.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula: *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz*. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 1995a, S. 165 - 194.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula: *Die Rezeption schriftlicher Texte*. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1536 - 1545.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999a): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1999.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1999b): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 145 - 223.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina/Eggert, Hartmut/Garbe, Christinen (1999c): *Das Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft«*. In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 1 - 26.
- Grondin, Jean: *Einführung in die philosophische Hermeneutik*, Wiss. Buchges., Darmstadt, 1991.
- Gumin, Heinz/Mohler, Armin (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*, R. Oldenbourg Verlag, München, 1985.
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) (1996a): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein Interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, de Gruyter, Berlin/New York, Halbbd. 2., 1996.
- Günther, Hartmut (1996b): *Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung*. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 918 - 931.
- Günther, Hartmut: *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide, 1997, S. 64 - 73.
- Günther, Klaus-B.: *Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb*. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1205 - 1216.
- Hauptmeier, Helmut/Schmidt, Siegfried J.: *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*, Vieweg, Barunshweig, 1985.
- Heidtmann, Horst: *Verhindern die neuen Medien das Lesen?*. In: Heidtmann, Horst (Hrsg.): *Beiträge Jugendliteratur und Medien. Jugendliteratur und Gesellschaft*, 4. Beiheft, 1993, S. 233 - 239.

- Hejl, Peter: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 303 - 339.
- Hejl, Peter: Kultur als sozial konstruierte Wirklichkeiten: zur Analytik der „dritten Ebene“ aus systemtheoretischer Sicht, SPIEL, 12 (1993), H. 1, S. 81 - 104.
- Hejl, Peter: Soziale Konstruktion von Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried, 1994b, S. 43 - 59.
- Hejl, Peter (1999a): Unterhaltung als Information, Information als Unterhaltung. In: Hofmann, Wilhelm. (Hrsg.): Die Sichtbarkeit der Macht. Theoretische und empirische Untersuchung zur visuellen Politik, Baden-Baden, Nomos, 1999, S. 108 - 123.
- Hejl, Peter (1999b): Konstruktivismus, Beliebigkeit, Universalien. In: Rusch, Gebhard, 1999b, S. 163 - 197.
- Hipfl, Brigitte: Thema: „Medienmündigkeit“ (2), Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz, medien praktisch, 4/94, S. 38 - 41.
- Hippel, Klemens: Parasoziale Interaktion. Bericht und Bibliographie, Montage/AV, 1/1/1992, S. 135 - 150.
- Hippel, Klemens: Parasoziale Interaktion als Spiel Bemerkungen zu einer interaktionistischen Fernsehtheorie, Montage/AV, 2/2/1993, S. 127 – 145.
- Hippel, Klemens: Personae. Zu einer texttheoretischen Interpretation eines vernachlässigten Konzepts: In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 53 – 66.
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (1994a): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt, Wiss. Buchges., Darmstadt, 1994.
- Hoffmann, Hilmar (1994b): Auf Gutenbergs Schultern. Plädoyer für das Lesen als Basiskulturtechnik im Fernsehzeitalter: In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.), 1994a, S. 260 - 273.
- Hoppe-Graff, Siegfried: Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), Jg.14/1984, H. 55, S. 10 - 37.
- Horton Donald/Wohl, Richard R.: Mass Communication and Para-Social Interaction Observations on Intimacy at a Distance, Psychiatry, 19 (3), 1956, S. 215 – 229.
- Hurrelmann, Bettina: Fernsehen in der Familie, Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1989.
- Hurrelmann, Bettina: „Lesen ist Familiensache“–wirklich?, Neue Sammlung 32 Jg., H. 2, 1992, S. 235 - 250.

- Hurrelmann, Bettina: Lesenlernen als Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz. In: Hans Rudolf Becher/Jürgen Bennack (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule, Schneider Verlag, Hohengehren 1993, S. 246 - 260.
- Hurrelmann, Bettina (1994a): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 41 Jg., 1994, S. 27 - 40.
- Hurrelmann, Bettina (1994b): Kinder und Medien. In: Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried, 1994b, S. 377 - 407.
- Hurrelmann, Bettina: Fernsehen und Bücher – Medien im Familienalltag. In: Behnen, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, S. 83 - 93.
- Hurrelmann, Bettina: Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – Eine pädagogische Herausforderung, Stiftung Lesen, 1998, S. 187 - 195.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd/Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, KoPäd Verlag, München, 1997, S. 234 - 240.
- Inhoff, Albrecht W./Rayner, Keith: Das Blickverhalten beim Lesen. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 942 - 957.
- Iser, Wolfgang: Die Appelstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, Konstanz, 2. Aufl. 1971.
- Iser, Wolfgang: Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hrsg.), 1993, S. 253 – 276.
- Jäckel, Michael/Winter-Spurk, Peter (Hrsg.) (1996a): Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung, Reinhard Fischer Verlag, München, 1996.
- Jäckel, Michael (1996b): Mediale Klassengesellschaft? In: Jäckel, Michael/Winter-Spurk, Peter, 1996a, S. 9 - 15.
- Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Jauß, Hans Robert, Literaturgeschichte als Provokation, Suhrkamp, F. a. M., 1970, 1<sup>st</sup>. Aufl., S. 107 – 207.
- Jauß, Hans Robert: Rückschau auf die Begriffsgeschichte von Verstehen. In: Jauß, Hans Robert, Wege des Verstehens, Wilhelm Fink, München, 1994, S. 11 – 29.
- Jörg, Sabine: Sehen im Zeitraffer: Wie der Fernsehzuschauer die Welt wahrnimmt. In: Hömberg, Walter/Schmolke, Michael (Hrsg.): Zeit Raum Kommunikation, Ölschläger, München, 1992, S. 277 - 285.
- Keppler, Angela: Person und Figur. Identifikationsangebote in Fernsehserien, Montage/AV, 4/2/1995, S. 85 – 99.

- Keppler, Angela: Interaktion ohne reales Gegenüber. Zur Wahrnehmung medialer Akteure im Fernsehen. In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 11 – 24.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, Romanistisches Jahrbuch, Band 36, 1985, S. 15 - 43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Schriftlichkeit und Sprache. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst, 1994, S. 587 - 604.
- Köcher, Renate: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII, Frankfurter Ausgabe, 1988.
- Kreutzer, Helmut (1975a): Veränderungen des Literaturbegriffs, Fünf Beiträge zu aktuellen Problemen der Literaturwissenschaft, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1975.
- Kreutzer, Helmut (1975b): Trivialliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung. In: Kreutzer, Helmut, 1975a, S. 7 - 26.
- Kreutzer, Helmut (1975c): Fernsehen als Gegenstand der Literaturwissenschaft. In: Kreutzer, Helmut, 1975a, S. 27 - 40.
- Krotz, Friedrich: Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer, Peter (Hrsg.), 1996, S. 73 – 90.
- Lauffer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt, Leske+Budrich, Opladen, 1995.
- Lewandowski, Theodor: Überlegungen zur Theorie und Praxis des Lesens, Wirkendes Wort 30 Jg., H. 1, 1980, S. 54 - 65.
- Lewis, David: Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1975.
- Maturana, Humberto R. (1987a): Kognition. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 89 - 118.
- Maturana, Humberto R. (1987b): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 287 - 302.
- Merten, Klaus: Evolution der Kommunikation. In: Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried, 1994b, S. 141 - 162.
- Meutsch, Dietrich/Schmidt, Siegfried J.: Über die Rolle von Konventionen beim Verstehen literarischer Texte, SPIEL 4 (1985), H. 2, S. 381 - 408.
- Meutsch, Dietrich: Literatur Verstehen, Eine empirische Studie, Vieweg, Braunschweig, 1987.



- Meyer, Ruth: Lesen als Mittel der Welterfahrung. In: Göpfer, Herbert u. a., 1975, S. 193 - 205.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein, Antje von, 1996a, S. 70 - 83.
- Mikos, Lothar: Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, 1999, S. 56 – 61.
- Moretti, Frank: Neue Technologien. Der Schlüssel zur Chancengleichheit? Bertelsmann Briefe H.135, Frühling/Sommer 1996, S. 38 - 39.
- Müller, Gabriele: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF), 25, 6 (1998). S. 727 - 737.
- Müller-Maguhn, Andy: Lesen und Schreiben im Informationszeitalter. In: von Rein, Antje, 1996a, S. 167 - 173.
- Muth, Ludwig (Hrsg.): Buchmarktforschung – wozu?, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, 1991.
- Nassen, Ulrich: Hans-Georg Gadamer und Jürgen Habermas, Ideologiekritik und Diskurs. In: Nassen, Ulrich (Hrsg.): Klassiker der Hermeneutik, Schöningh, Paderborn u. a., 1982, S. 301 - 321.
- Nessmann, Karl: Thema: „Medienmündigkeit“ (3), Entdecken der Vorgeschichte von Medieninhalten, medien praktisch, 4/94, S. 42 - 43.
- Neumann, Klaus/Charlton, Michael: Massenkommunikation als Dialog. Zum aktuellen Diskussionsstand der handlungstheoretisch orientierten Rezeptionsforschung, Communications 14 Jg., H. 3, 1988, S. 7 - 37.
- Niemann, Heide: Lesen für alle – ohne Eltern geht es nicht. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide, 1997, S. 137 - 141.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: Buchhändler und Buchkäufer 1978. Ein Jahrzehnt Buchmarktforschung des Börsenvereins, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels XLIII, Frankfurter Ausgabe, 1978.
- Noelle-Neumann, Elisabeth/Schulz, Rüdiger: Typologie der Käufer und Leser. Eine Wertanalyse des Buches in der Mediengesellschaft, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXII, Frankfurter Ausgabe, 1986.

- Noelle-Neumann, Elisabeth: Das Fernsehen und die Zukunft der Lesekultur. In: Fröhlich, Werner D. / Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, F. a. M., Fischer, 1988, S. 222 - 254.
- Palmgreen, Philip/Rayburn II, J. D.: Gratifications sought and media exposure. An Expectancy Value Model, Communication Research, Jg., 9, H. 4, 1982, S. 561 - 580.
- Palmgreen, Philip: Der „Uses and Gratifications Approach“. Theoretische Perspektiven und praktische Relevanz, Rundfunk und Fernsehen, 32 Jg., 1984, S. 51 - 82.
- Peschke, Rudolf: Medienerziehung als Beitrag zur Leseförderung oder umgekehrt?. In: Stiftung Lesen, 1998, S. 196 - 202.
- Pöppel, Ernst /Wittmann, Marc: Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 224 - 239.
- Postman, Neil: Die Bedrohung des Lesens durch die elektronischen Medien – und was die Verleger dagegen tun können. In: Franzmann, Bodo u. a., 1995, S. 220 - 228.
- Pöttinger, Ida: Lernziel Medienkompetenz, KoPäd Verlag, München, 1997, S. 70 - 85.
- Pribram, Karl, H.: Wirklichkeit zwischen Wiedererkennen und Wiedererinnern. Sehen, Hören, Lesen und die Vorgänge im Gehirn. In: Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.), 1988, S. 34 - 59.
- Raible, Wolfgang: Orality and Literacy. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst, 1994, S. 1 - 17.
- Rein, Antje von (Hrsg.) (1996a): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1996.
- Rein, Antje von (1996b): Medienkompetenz–Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In: von Rein, Antje, 1996a, S.11 - 23.
- Ring, Klaus/Von Trotha, Klaus/Voß, Peter (Hrsg.): Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1997.
- Rosebrock, Cornelia: Geschlechtscharakter und Lektürepraxis, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 40 Jg., 1993, S. 29 - 40.
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) 1995a: Lesen im Medienzeitalter Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, Juventa, Weinheim und München, 1995.
- Rosebrock, Cornelia (1995b): Phantasie und Schullektüre. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Rosebrock, Cornelia, 1995a, S. 195 - 210.
- Roth, Gerhard: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 229 - 255.

- Roth, Gerhard: Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 256 - 286.
- Roth, Gerhard: Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, Siegfried, J., 1992a, S. 277 - 336.
- Roth, Gerhard: Ist der Mensch in der Natur etwas Besonderes? Versuch einer Antwort aus der Sicht der Hirnforschung. In: Jäger, Ludwig/Switalla, Bernd, Germanistik in der Mediengesellschaft, Wilhelm Fink Verlag, München, 1994, S. 327 - 342.
- Rusch, Gebhard: *Verstehen Verstehen*: Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Suhrkamp, F.a.M., 1986, S. 40 - 71.
- Rusch, Gebhard: Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte von einem konstruktivistischen Standpunkt, Suhrkamp, F. a. M., 1987.
- Rusch, Gebhard: Autopoiesis, Literatur, Wissenschaft. Wie die Kognitionstheorie für die Literaturwissenschaft besagt. In: Schmidt, Siegfried J., 1987a, S. 374 - 400.
- Rusch, Gebhard: Zur Systemtheorie und Phänomenologie von Literatur. Eine holistische Perspektive, SPIEL 10 (1991), H. 2, S. 305 - 339.
- Rusch, Gebhard: Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried, J., 1992a, S. 214 - 256.
- Rusch, Gebhard: Kommunikation und Verstehen. In: Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried, 1994b, S. 60 - 78.
- Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1999a): Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft (DELFIN 1997), Suhrkamp, F. a. M., 1999.
- Rusch, Gebhard (Hrsg.) (1999b): Wissen und Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. Eine Hommage an Ernst von Glasersfeld, Carl-Auer-Systeme Verl. u. Verl. Buchh., Heidelberg, 1999.
- Rusch, Gebhard (1999c): Eine Kommunikationstheorie für kognitive Systeme Bausteine einer konstruktivistischen Kommunikations- und Medienwissenschaft. In: Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J., 1999a, S. 150 - 184.
- Rusch, Gebhard (1999d): Konstruktivistische Theorien des Verstehens. In: Rusch, Gebhard, 1999b, S. 127 - 160.
- Salomon, Gavriel: Psychologie und Medienerziehung. In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter, Deutsche Studien Verlag, Weinheim, 1987, S. 79 - 89.

Salomon, Gavriel: Television Is „Easy“ and Print Is „Tough“: The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Funktion of Perceptions and Attributions, *Journal of Educational Psychology*, 1984, Vol. 76, No. 4, S. 647 - 658.

Saxer, Ulrich: Medienverhalten und Wissensstand – zur Hypothese der wachsenden Wissenskluft, *Deutsche Lesegesellschaft E. V. Buch und Lesen*, 1978, S. 35 - 70.

Saxer, Ulrich: Führt ein Mehrangebot an Programmen zu selektivem Rezipientenverhalten?, Thesen zu gesellschaftlichen Folgen erhöhter Publikumsselektivität, *Media Perspektiven* 6/80. S. 395 - 406.

Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation, *Ölschläger Verlag*, München, 1985.

Saxer, Ulrich/Bonfadelli, Heinz: Lesen, Fernsehen und Lernen Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik, *Klett+Balmer Verlag*, Zürich, 1986.

Saxer, Ulrich: Wissensklassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissensklufforschung. In: Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.), 1988, S. 141 - 189.

Saxer, Ulrich/Langenbacher, Wolfgang/Fritz, Angela: Kommunikationsverhalten und Medien, *Lesen in der modernen Gesellschaft*, Bertelsmann Stiftung Verlag, Gütersloh, 1989.

Saxer, Ulrich: Lesen als Problemlösung. Sieben Thesen. In: Franzmann, Bodo u.a., 1995, S. 264 - 268.

Scheerer-Neumann, Gerheid: Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto, 1996a, S. 1153 - 1169.

Schleiermacher, F. D. E. (Hrsg. und eingeleitet von Frank, Manfred): *Hermeneutik und Kritik*, Suhrkamp, F. a. M., 7. Aufl., 1999.

Schill, Wolfgang: Wieso, weshalb, warum sollen Kinder fernsehen lernen? Curriculare Stücke zum medienpädagogischen Handeln in der Grundschulpraxis. In: Jürgen Lauffer/Ingrid Volkmer (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt*, Leske+Budrich, Opladen, 1995, S. 77 - 89.

Schmidt, Siegfried J.: *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*, Braunschweig, (u. a.), Vieweg, Braunschweig,

Bd. 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur, 1980 .

Bd. 2. Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer empirischen Theorie der Literatur, 1982.

- Schmidt, Siegfried J.: Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen empirischen Literaturwissenschaft, LUMIS-Schriften 1, Siegen, 1984.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987a): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp, F. a. M., 1987.
- Schmidt, Siegfried J.: Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, 1987b. In: Schmidt, Siegfried J. 1987a, S. 11 - 88.
- Schmidt, Siegfried J.: Die Selbstorganisation des Literatursystems in 18 Jhdt. 1. Aufl., Suhrkamp, F. a. M., 1989.
- Schmidt, Siegfried J.: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft, Suhrkamp, F. a. M., 1991.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1992a): Kognition und Gesellschaft (Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus:2), 1. Aufl., Suhrkamp, F. a. M., 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In: Schmidt, Siegfried, J., 1992a, S. 7 - 23.
- Schmidt, Siegfried J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Suhrkamp, F. a. M., 1994.
- Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried (1994b): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1994.
- Schmidt, Siegfried J. (1994c): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Schmidt, Siegfried J./Merten, Klaus/Weischenberg, Siegfried, 1994b, S. 592 - 623.
- Schmidt, Siegfried J.: Kulturelle Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried/Spieß, Brigitte (Hrsg.): Werbung, Medien und Kultur, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995, S. 11 - 25.
- Schmidt, Siegfried J.: Medienkulturwissenschaft: Interkulturelle Perspektiven. In: Alois Wierlacher und Georg Stötzel (Hrsg.): Blickwinkel, Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution, Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994, 1996, S. 803 - 810.
- Schmidtchen, Gerhard: Lesekultur in Deutschland 1974. Soziologische Analyse des Buchmarktes für den Börsenverein de Deutschen Buchhandels, Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels XXX, Frankfurter Ausgabe, Nr. 39, 1974.

- Schneider, Norbert: Der Erwerb von Medienkompetenz – eine Aufgabe der Kulturpolitik. In: Rein, Antje von, 1996a, S. 42 - 50.
- Schneider, Wolfgang/Ennemoser, Marco/Reinsch, Christiane: Zum Einfluß des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert, 1999a, S. 56 - 66.
- Schnotz, Wolfgang: Lesen als Textverarbeitung. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto 1996a, S. 972 - 982.
- Schön, Erich: Die Leser erzählen lassen, Eine Methode in der aktuellen Rezeptionsforschung, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL), 15 Bd. 2. H. 1990, S. 193 - 201.
- Schön, Erich: Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend, Media Perspektiven, 5, 1990, S. 337 - 347.
- Schön, Erich: Die Entwicklung Literarischer Rezeptionskompetenz, Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen, SPIEL 9, H. 2, 1990, S. 229 - 276.
- Schön, Erich: Weibliches Lesen: Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert. In: Helga Gallas/Magdalene Heuser (Hrsg.): Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800, Niemeyer, Tübingen, 1990, S. 20 - 40.
- Schön, Erich (1993a): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers: Mentalitätswandel um 1800, Klett-Cotta, Stuttgart, 1993.
- Schön, Erich (1993b): Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, Johannes (Hrsg.): Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik, Band I, Vielfalt der kulturellen Systeme und Stile, Niemeyer, Tübingen, 1993, S. 260 - 271.
- Schön, Erich (1993c): Der Einfluß der Medien auf die Lesekultur, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 40. Jg., 1993, S. 4 - 16.
- Schön, Erich: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Günter Lange/Wilhelm Steffens (Hrsg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten, Königshausen und Neumann, Würzburg, 1995, S. 99 - 127.
- Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia, 1995a, S. 137 - 164.

- Schön, Erich: Mentalitätsgeschichte des Leseglücks. In: Alfred Bellebaum/Ludwig Muth (Hrsg.): Leseglück, Eine vergessene Erfahrung?, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, S. 151 - 175.
- Schön, Erich: Vor dem Ende der Lesekultur? Zur Zukunft des Lesens, SPIEL 16, 1997, H. 1/2, S. 305 - 311.
- Schön, Erich: Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide, 1997, S. 132 - 136.
- Schön, Erich: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen, Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, 1998, S. 39 - 77.
- Schön, Erich (1999a): Zur Zukunft des Lesens im Medienzeitalter. In: Gerd Eversberg/Harro Segeberg, Theodor Storm und die Medien, Zur Mediengeschichte eines poetischen Realisten, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1999, S. 381 - 397.
- Schön, Erich (1999b): Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo u. a., München, 1999a, S. 1 - 85.
- Schönert, Jörg: Germanistik als Medienwissenschaft oder als radikale Philologie? In: Eversberg, Gerd/Laage, Karl-Ernst (Hrsg.): Theodor Storm und die Medien: zur Mediengeschichte eines poetischen Realisten, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1999, S. 15 - 24.
- Schufelberger, Hildegard: Davon kann ich euch eine Geschichte erzählen. Die Bedeutung von Vorlesegeschichten, Kindergarten heute, 10/96, S. 24 – 36.
- Schulz, Winfried: Medienexpansion und sozialer Wandel in der Bonner Republik – eine Zeitreihenanalyse. In: Franzmann, Bodo, 1995, S. 207 - 216.
- Schulz-Zander, Renate: Medienkompetenz – Anforderungen für schulisches Lernen. In: Deutscher Bundestag, 1997, S. 99 - 110.
- Singer, Dorothy G. / Jerome L. Singer: Wider die Verkümmern der Phantasie. Fernsehen, Lesen und die Entwicklung der Vorstellungskraft. In: Fröhlich, Werner D./Zitzlsperger, Rolf/Franzmann, Bodo (Hrsg.), 1988, S. 98 - 114.
- Singer, Dorothy G.: Fernsehen, Lesen und Phantasieentwicklung. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.), 1995, S. 118 - 131.
- Singer, Jerome L.: Die Entwicklung der Phantasie: Spielen und Geschichtenerzählen als Vorstufe des Lesens. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.), 1995, S. 98 - 112.
- Spiegel Spezial 10/1999: Vom Buch zum Internet – Die Zukunft des Lesens.
- Der Spiegel: 13/2000, 148 ff. Digitales Buch

- Spinner, Kaspar H.: Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 36 Jg., H. 4, 1989, S. 15 - 22.
- Spinner, Kaspar H.: Literaturunterricht und moralische Entwicklung, Praxis Deutsch 16 Jg., Nr. 95, 1989, S. 13 - 19.
- Spinner, Kaspar H.: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind: In: Rosebrock, Cornelia, 1995a, S. 81 - 96.
- Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Halbbd. 1., de Gruyter, Berlin/New York, 1994.
- Steinbach, Silke: Medienkompetenz – eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis. In: von Rein, Antje, 1996a, S. 156 - 166.
- Stiftung Lesen: Lesen im internationalen Vergleich, Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Teil I, Mainz, 1991.
- Stiftung Lesen: Lesen: Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland, 1993.
- Stiftung Lesen: Lesen im internationalen Vergleich, Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Teil II, Quintessenz Verlag, Berlin-München, 1995.
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1998.
- Stipp, Horst: Wird der Computer die traditionellen Medien ersetzen? Media Perspektiven, 2/98, S. 76 - 82.
- Sturm, Hertha: Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie, Media Perspektiven 1/84, S. 58 - 65.
- Sturm, Hertha/Vitouch, Peter/Grewe-Partsch, Marianne: Medienvermittelte Pausen und Lerneffekte, Unterrichtswissenschaft 1986 (Nr. 2), S. 111 - 125.
- Sturm, Hertha: Medienwirkungen – ein Projekt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter, 1989, S. 33 - 44.
- Teichert, Will: ‚Fernsehen‘ als soziales Handeln (II). Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien, Rundfunk und Fernsehen, Bd. 21, 1973, S. 356 – 382.



- Thomas, Rüdiger: Literatur- und Leseförderung in der politischen Bildung. In: Franzmann, Bodo u. a., 1999a, S. 536 - 549.
- Tulodziecki, Gerhard: Leseförderung als Teil einer integrativen Medienerziehung. In: Elsholz, Heide (Hrsg.): Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung, Verl. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1995, S. 31 - 43.
- Turk, Horst: Wahrheit oder Methode? H. -G. Gadamer »Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik« In: Birus, Hendrik (Hrsg.): Hermeneutische Positionen Schleiermacher - Dilthey - Heidegger - Gadamer, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1982, S. 120 - 150.
- Ulich, Michaela: „Erzählst Du uns was?“ Mehr Raum für Sprachförderung, Kindergarten heute, Heft 11 – 12/1999, S. 22 – 27.
- Unholzer, Gerhard: Kommunikationsverhalten und Buch, Bertelsmann Briefe, H. 96, Okt. 1978, S. 3 - 32.
- Valenburg, Patti M./Voort, Tom H.A. van der: Influence of TV on Daydreaming and Creative Imagination: A Review of Research, Psychological Bulletin, 1994, Vol. 116, No. 2, S. 316 - 339.
- Viehoff, Reinhold: Literatur und Bedürfnis – Bedürfnis und Literatur, SPIEL 6 (1987), H. 1, 1 – 20.
- Viehoff, Reinhold: Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 13. Bd. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1988, S.1 - 39.
- Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Alternative Traditionen: Dokumente zur Entwicklung einer Empirischen Literaturwissenschaft, Vieweg, Braunschweig, 1991.
- Vipond, Douglas/Hunt, Russell A.: Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading, Poetics 13 (1984), S. 261 - 277.
- Vipond, Douglas/Hunt, Russell A.: Literary Processing and Response as Transaction: Evidence for the Contribution of Readers, Texts, and Situations. In: Meusch, Dietrich/Viehoff, Reinhold, 1989, S. 155 - 174.
- Vorderer, Peter (Hrsg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“ Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.
- Vorderer, Peter: Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen, 1998, S. 180 - 186.
- Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis, 4. unveränd. Aufl., Fink, München, 1993.

- Wegner, Bernd: Intertextualität und Intermedialität. In: Eversberg, Gerd/Segeberg, Harro (Hrsg.): Theodor Storm und die Medien, zur Mediengeschichte eines poetischen Realisten, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1999, S. 209 - 245.
- Weidenmann, Bernd: Der mentale Aufwand beim Fernsehen. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter, 1989, S. 134 - 149.
- Weinrich, Harald: Lesen–schneller lesen–langsamer lesen, Neue Rundschau 95 Jg., 1984, Bd. 3, S. 80 - 99.
- Wiedemann, Dieter: Medienkompetenz im Multimedia-Zeitalter. In: Jürgen Lauffer/Ingrid Volkmaer (Hrsg.), 1995, S. 186 - 196.
- Wieler, Petra: Vorlesungsgespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia, 1995a, S. 45 - 64.
- Winterhoff-Spurk, Peter: Medienkompetenz: Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft? Medienpsychologie, Jg. 9, H. 3, 1997, S. 182 - 190.
- Winterhoff-Spurk, Peter/Groebel, Jo: Empirische Medienpsychologie: Einige allgemeine Vorbemerkungen. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter, 1989, S. 1 - 6.
- Winterhoff-Spurk, Peter: Individuelles Informationsmanagement: Psychologische Aspekte der Medienkompetenz. In: Jäckel, Michael/Winter-Spurk, Peter, 1996a, S. 177 - 195.
- Wössner, Frank: Lesekompetenz schafft Medienkompetenz. In: Ring, Klaus/Von Trotha, Klaus/Voß, Peter, 1997, S. 77 - 81.
- Wulff, Hans J.: Fernsehkommunikation als parasoziale Interaktion: Notizen zu einer interaktionistischen Fernsehtheorie, Semiotische Berichte 16 (3 – 4), 1992, S. 279 – 295.