

Ulich, Michaela; Ulich, Dieter

Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 821-834



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Michaela; Ulich, Dieter: Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 821-834 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111113 - DOI: 10.25656/01:11111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111113>

<https://doi.org/10.25656/01:11111>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 5 – September/Oktober 1994

Essay

- 685 EWALD TERHART
SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schul-
pädagogischen Trends
- Thema: Verdrängte Pädagogik. Emigration und Remigration in der
Erziehungswissenschaft*
- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft. Einfüh-
rung in den Themenschwerpunkt
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH
Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung
der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und
nach 1933
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP
Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken?
Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am
Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945
- 745 CHRISTA KERSTING
Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der
Disziplin mit Emigranten
- 765 ULRICH WIEGMANN
Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissen-
schaftliche Remigration“
- 781 GERT GEISSLER
Hans Siebert – zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten
politischen Pädagogen

Diskussion

- 803 ULRIKE WIEGELMANN
Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in
einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH
Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur
Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

Besprechungen

- 837 ANDREAS FLITNER
Ludwig Fertig: Vor-Leben, Bekenntnis und Erziehung bei Thomas
Mann
- 839 ANDREAS PAETZ
Burkhard Postel: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene
Tradition deutscher Schulgeschichte
- 842 DIETER BAACKE
Lothar Böhnisch/Reinhard Winter: Männliche Sozialisation. Bewälti-
gungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf

Dokumentation

- 847 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 685 EWALD TERHART
School Culture. Background, Forms, and Implications
of a School-Pedagogical Trend

Topic: Pedagogics Suppressed, Emigration, and Remigration In Educational Science

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH
Emigration and Remigration In Educational Science –
An introduction
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH
Forcible Repression and Precarious Continuity. On the development
of scientific pedagogics in Frankfurt on the Main before and after
1933.
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP
Continuous Careers – Discontinuous Thinking? Lines of development
in the history of educational science as illustrated by vocational
pedagogics after 1945
- 745 CHRISTA KERSTING
Educational Science In Hamburg After 1945 –
How the discipline dealt with emigrants
- 765 ULRICH WIEGMANN
Heinrich Deiters – Banishment From the Profession and Remigration
- 781 GERT GEISSLER
Hans Siebert – An Emigrated Political Pedagogue's Impact On
Education

Discussion

- 803 ULRIKE WIEGELMANN
The Koran School – An Alternative to the Public Elementary School
In a Laical State. The case of the Republic of Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH
Literary Socialization – How can the reading of stories contribute to
the development of personality

Reviews

837

Documentation

- 847 Recent Pedagogical Publications

Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?¹

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Differenzierung des Konzeptes „literarische Sozialisation“ zeigt der Aufsatz die Entwicklungsbedeutsamkeit des Umgehens mit fiktionalen Texten anhand der Sozialisations-„Produkte“ Imaginationsfähigkeit und emotionale Schemata auf. Das Umgehen mit fiktionalen Geschichten kann beitragen zur Entstehung einer imaginativen, entwerfenden Haltung, zur Entwicklung von Empathie, Phantasie, Ich-Beteiligung sowie zur Erprobung eigener Welt- und Selbstentwürfe. Erlebnis- und Denkformen werden erweitert, vertieft und flexibilisiert, und zwar auch in kulturspezifischer und gesellschaftlich erwünschter Weise. Geschichten vermitteln kulturelle Gefühlsschablonen, in denen sich allgemeine Werthierarchien, Sinnentwürfe und normative Erwartungen ausdrücken.

Kindern wird ein Bild vorgelegt. Auf dem Bild ist zu sehen: Ein Mann und eine Frau sitzen auf einer Parkbank nebeneinander, und sie lassen beide den Kopf hängen. Was sagen Kinder zu diesem Bild, was fällt ihnen dazu ein? Manche Kinder sagen einfach: „Die sind müde“ – und sind damit schon fertig. Andere Kinder sagen: „Die sind traurig, die haben gestritten“ und spinnen dann weiter: „Er hat zu ihr gesagt, daß er jetzt weggeht, weil sie immer so viel schimpft und streitet, und sie hat gesagt, „ich will nicht, daß du weggehst, was mache ich dann alleine mit den Kindern““. Und dann haben sie wieder gestritten und waren ganz traurig. Und dann gingen sie nach Hause. Und da stand die Tür weit offen. Sie gingen in alle Zimmer, aber alle Zimmer waren leer. Sie riefen die Kinder, aber niemand antwortete. Dann suchten sie ihre Kinder überall, Tag und Nacht, aber vergeblich. Die Kinder waren über alle Berge. Sie gingen im Wald, und es wurde dunkel und kalt, und sie bekamen Angst, aber da sahen sie plötzlich eine Spur ...“

Diese Kinder fabulieren. Sie erzählen eine Geschichte. Eine zunächst flache Momentaufnahme wird gefüllt, ausgebaut mit Charakteren, mit Handlung, mit einem Setting, mit Emotionen und Intentionen, mit Ereignissen, die eine Bedeutung für jemanden haben, die eine Wertigkeit haben. Wir können vermuten, daß hier diffuse kindliche Verlustängste oder reale Ängste oder sogar Vorerfahrungen in eine Geschichte umgesetzt werden; sie bekommen eine Form, eine Gestalt – wobei möglicherweise auch auf Vorwissen um narrative Muster rekurriert wird (z.B. Verwendung der Vergangenheitsform im Sinne des epischen Präteritums, „und dann-Form“, Spannung, usw.).

1 Dieser Beitrag beruht auf einem Vortrag auf der Tagung „Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute“ vom 23.–25.2.1994 in Wiesbaden-Naurod.

Dieses nach dem Bericht eines Pädagogen auf einer Tagung wiedergegebene Beispiel zeigt: Indem Kinder derartige Geschichten erzählen, kreieren sie Bedeutung, und dieses Bedeutung-Schöpfen impliziert Projektionen, Empathie, Imaginationsfähigkeit und Emotionen. Das Geschichten-Produzieren (wie das Hören, Lesen und „Sehen“ von Geschichten) aktiviert jedoch nicht nur etwas Vorhandenes, sondern es kann ganz wesentlich dazu beitragen, dies überhaupt erst zu entwickeln. Damit ist die Fragestellung dieses Aufsatzes angesprochen: Was kann das Lesen von Geschichten – innerhalb eines sehr breiten Feldes von weiteren Sozialisations- und Entwicklungseinflüssen – zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, und auf welche Weise kommen diese spezifischen Beiträge zustande, d. h. welche Prozesse liegen der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten zugrunde? Wir konzentrieren uns auf zwei spezifische (mögliche) „Produkte“ literarischer Sozialisation, nämlich Imaginationsfähigkeit (2) und emotionale Schemata (3). Zunächst gehen wir jedoch auf den Begriff der „literarischen Sozialisation“ ein.

1. Zum Konzept der „literarischen Sozialisation“

Das Forschungsfeld „literarische Sozialisation“ konstituierte sich u. a. in der Auseinandersetzung mit den neuen Medien, die teilweise als Konkurrenz zum Buch gesehen werden. Der „Gegenstand“ literarische Sozialisation entstand u. a. aus der Frage nach den Möglichkeiten, auch „unter den Bedingungen neuer Medienrealitäten einerseits sowie Funktionsverschiebungen von Familie und Schule andererseits“ die „Herausbildung von Lesekompetenz“ nachhaltig zu sichern (vgl. Lesen im Wandel, Tagungsprogramm 1994). Im engeren Sinne meint literarische Sozialisation also die Einübung stabiler Lesegewohnheiten und -interessen einschließlich der entsprechenden Settings (Institutionen, Maßnahmen, Interaktionen, auch nicht-intentionale Settings) und einschließlich des Wandels und der kulturellen und gesellschaftlichen Einflüsse auf diese Settings und Prozesse (vgl. auch GARBE 1993).

Ausgehend von den Sozialisations-„Produkten“ Lesekompetenz, Literarität, erwachsene Lektürepraxis u. ä. versucht man, die dafür nötigen und förderlichen Arten des Lesens, Hörens, Sehens, Schreibens bzw. Maßnahmen zu deren Entwicklung und Stabilisierung zu eruieren. In der Begegnung mit Texten in unterschiedlichen Vermittlungsformen, mit symbolisch vermittelten Bedeutungen geschieht aber noch mehr als die Ausbildung von Lesekompetenz: Indem Kinder lesen, eignen sie sich auch Wirklichkeit und Wirklichkeitsdefinitionen an, und sie bilden ihre Identität aus. Sich entwickeln bedeutet immer zugleich auch „Mitglied-Werden“ – in der Gesellschaft bzw. in Subgruppierungen der Gesellschaft (vgl. HURRELMANN/ULICH 1991). Sozialisationstheorien und -konzepte analysieren Persönlichkeitsentwicklung aus dieser Perspektive des Mitglied-Werdens; „Sozialisation“ hebt mitgliedsorientierte und mitgliedsrelevante Typisierungen von Erfahrungen, Einstellungen, Motiven, Emotionen und Handlungen hervor. Mitgliedschaftsentwürfe sind lose Konglomerate von Bildern, Vorstellungen, Wünschen, Projektionen und Zuschreibungen, die sich auf Merkmale beziehen, die Mitgliedschaft ausmachen. Selbst- und Lebensentwürfe von Kindern und Heranwachsenden entstehen

u. a. in der expliziten oder impliziten Auseinandersetzung mit und der teilweisen Übernahme von derartigen Mitgliedschaftsentwürfen. In vielfältigen Formen werden Partizipations- und Mitgliedschaftsentwürfe an Kinder herangebracht, die auch in Texten oft implizit enthalten sind.

Unter 3 werden wir ansatzweise zeigen, wie derartige Mitgliedschaftsentwürfe z. B. in Gestalt von „Gefühlsschablonen“ auch über Texte an Kinder gelangen. Freilich liest niemand – schon gar nicht fiktionale Literatur –, um Mitglied einer Gesellschaft oder Untergruppierung zu werden. Dennoch laufen auch in der Begegnung mit symbolisch vermittelten Bedeutungen gewisse Prozesse ab, die langfristig zu einer Typisierung (Abstraktion, Generalisierung) von bestimmten, eben mitgliedschaftsrelevanten Formen der Wirklichkeitsaneignung und -definition, des Deutens und Verstehens von Welt und Selbst und Anderen führen. Die entsprechenden Prozesse kann man als Schematisierung (z. B. WALDMANN 1990) bezeichnen. Auch das Lesen entwickelt, erweitert und aktiviert diese Strukturen des Welt- und Selbstverstehens und -erlebens, wobei das Lesen darin natürlich nicht aufgeht.

Unterschiedliche Arten von Texten haben unterschiedliche Sozialisationsfunktionen. Man kann Textsorten nur idealtypisch voneinander unterscheiden, eine bestimmte Textart also z. B. durch eine Konstellation von Merkmalen kennzeichnen, wobei eben diese Konstellation „typisch“ für diese Textart ist. Einzeln können die Merkmale auch bei anderen Textarten vorkommen. In allen gegebenen Fällen sind immer nur einige Merkmale der Konstellation wirklich vorhanden, und kein Merkmal ist in allen Fällen gegeben. Zuordnungen finden dann aufgrund einer „Familienähnlichkeit“ (WITTGENSTEIN) und nicht aufgrund diskreter Kategorien statt. Die Merkmale und Konventionen, die einen Text als Roman bzw. Fiktion oder als Sachtext für den Adressaten kennzeichnen, können auf den verschiedenen Ebenen der Produktion, Rezeption und Distribution angesiedelt sein. Die Übergänge sind fließend, und Konventionen entscheiden über die Zuordnung. Dennoch können z. B. „Sachtext“ und „Erzählung“ auf ihre möglichen unterschiedlichen Sozialisationsfunktionen hin befragt werden.

Resümierend können wir sagen: Das Lesen von Texten – im weitesten Sinne – kann auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen miteinander verbundenen Bereichen Effekte haben: a) Lesefähigkeit, Literarität, b) Wirklichkeitsaneignung, c) Persönlichkeitsentwicklung, d) Mitgliedschaft (Sozialisation als Vermittlung von Mitgliedschaftsentwürfen und Einübung in Mitgliedschaften). Manche der in der Persönlichkeitsentwicklung entstehenden Fähigkeiten, Motive usw. sind im weiteren Sinne mitgliedschaftsrelevant (wie z. B. die allgemeine Lesefähigkeit), manches ist im engeren Sinne mitgliedschaftsrelevant (wie z. B. – jedenfalls heute noch – bestimmte geschlechtsrollentypische „Gefühlsschablonen“), und manches ist gar nicht mitgliedschaftsrelevant.

Wir grenzen nun im folgenden die Fragestellung in zweifacher Hinsicht ein und konzentrieren uns a) auf Merkmale, Entwicklungs- und Sozialisationsbedeutsamkeit von „Geschichten“ und b) auf die möglichen Entwicklungs- „Produkte“ Imaginationsfähigkeit und emotionale Schemata.

2. Geschichten lesen (hören, „sehen“, produzieren): Imaginationsfähigkeit entwickeln

Eine von GORDON WELLS durchgeführte Längsschnittstudie in England untersuchte Kinder im Alter von zwei bis zehn Jahren und erfaßte dabei die unterschiedlichsten Faktoren häuslicher und schulischer Sozialisation und deren Einfluß auf Schulleistung und Sprachkompetenz (WELLS/BARNES/WELLS 1984; WELLS 1982). Ein Faktor, der sich unabhängig von sozialer Schicht und häuslichem Sprachniveau deutlich auf die Schulleistung und Sprachentwicklung, speziell auf die spätere Fähigkeit zum schriftlichen Ausdruck, positiv auswirkt, ist der Umgang mit Geschichten von früher Kindheit an, mit erzählten, vorgelesenen oder selbst gelesenen Geschichten.

Beim Geschichten hören und lesen lernen Kinder nach WELLS etwas Grundsätzliches über Sprache, was sie in der alltäglichen mündlichen Kommunikation nicht in dieser Weise lernen: Sie lernen eine besondere Beziehung zwischen Sprache und Erfahrung kennen, sie lernen die Symbolfunktion von Sprache, deren symbolisches Potential kennen. Zunächst einige Merkmale alltäglicher Kommunikation in Abgrenzung von Geschichten. Im Gespräch ist die Bedeutung des Gesagten im Kontext von spezifischen außertextlichen Handlungen und Situationen eingebettet. Zu diesem Kontext gehören simultan ablaufende Handlungen bzw. vergangene und zukünftige Handlungen, zu denen die Gesprächspartner über gemeinsames Wissen und gemeinsame Erwartungen verfügen, oder auch die Gestik und Mimik der Gesprächspartner. So lernen Kinder in der mündlichen Kommunikation sprachliche Botschaften zu verstehen durch vielfältige und z. T. direkte Bezüge zur außersprachlichen Realität. Das heißt, sie können diesen Kontext unmittelbar benutzen, um die Botschaft zu verstehen, und die Bedeutung eines Satzes wird vom unmittelbaren Kontext, in dem der Satz geäußert wird, abhängen.

Bei schriftlichen Texten und insbesondere bei Erzählungen ist es dagegen der Text selbst, also ein sprachliches Gebilde, der einen weiteren Kontext schafft, mit dem ich einen Satz verstehen kann. Das heißt, um einer Geschichte folgen zu können und um sie zu verstehen, muß sich ein Kind auf die Sprache konzentrieren; es lernt, sich auf eine nur sprachlich vermittelte Botschaft zu konzentrieren und diese mit Hilfe der nächsten Sätze und dann mit Hilfe des ganzen Textes zu entschlüsseln. Diese „Ganztext-Rezeption“ wird natürlich von Geschichten, die spannend sind und die Phantasie anregen, besonders gefördert. So bekommt ein Kind, dem schon in früher Kindheit Geschichten vorgelesen werden, erste Erfahrungen mit einer, wie es WELLS nennt: „sustained meaning building organization of language . . . But, most importantly, he is beginning to come to grips with the symbolic potential of language, – its power to represent experience in symbols which are independent of the objects, events and relationships which are symbolized, and which can be interpreted in contexts other than those in which the experience originally occurred“ (WELLS 1982, 1986).

Beim Hören und Lesen von Geschichten – und natürlich auch bei der Produktion von Geschichten – erfahren Kinder, wie mit Sprache und Texten eine Welt geschaffen wird, und in diesen Texten lernen sie „andere“ Welten kennen

als die sie umgebende. Sie lernen, daß Symbole manipulierbar sind, daß sie keine notwendige Beziehung zu einem bestimmten Objekt oder einer Situation haben müssen. Symbolverständnis, der Spaß an sprachlich vermittelten Botschaften, die Geduld und Fähigkeit, diese zu interpretieren, sind wesentliche Faktoren des Komplexes „Literacy“ und ein zuverlässiger Prädiktor für spätere Schulleistung. WELLS konnte nachweisen, daß dem Geschichtenhören im frühen Kindesalter mehr Langzeitwirkung zugeschrieben werden kann (im Sinne der späteren schriftlichen Ausdrucksfähigkeit) als anderen „dem Lesen- und Schreibenlernen“ verwandten Tätigkeiten wie z. B. Namen schreiben, Buchstaben mit Lauten assoziieren oder dem Anschauen von Bilderbüchern bzw. von gebilderten Sachbüchern und Lexika, bei dem Kinder zu einzelnen Objekten das passende Wort nennen. Diese Tätigkeiten erweitern lediglich kurzfristig den Wortschatz und wirken sich nicht auf die in der Schule sehr bald geforderte Rezeption und Produktion von zusammenhängenden Texten aus, bei denen es nicht um das bloße Benennen geht, sondern um das Verstehen von Zusammenhängen.

Allgemeiner gesprochen und unabhängig von Leistung und Schule: [the experience of stories will lead the child] „to discover the power that language has, through its symbolic potential, to create and explore alternative possible worlds with their own inner coherence and logic. Stories thus lead to the imaginative hypothetical stance that is required in a wide range of intellectual activities and for problem-solving of all kinds“ (WELLS 1982, S. 8). Diese imaginative, „entwerfende“ Haltung bzw. Einstellung entsteht wohl am ehesten dann, wenn Geschichten fiktionale Elemente enthalten, d. h. wenn der Text (bzw. dessen Verpackung oder Vermarktung) mit Signalen versehen ist, die sagen, daß Autor oder Autorin in nicht-dokumentierender, nicht-abbildender Absicht über Bilder und Bildsequenzen Sachverhalte vergegenwärtigen, ohne dabei eine feste und direkt verweisende Beziehung zu einer bestimmten Wirklichkeit außerhalb des Textes zu behaupten. Idealtypisch gesprochen: Autor oder Autorin bilden Welt nicht ab, sondern sie „schaffen“ eine Welt.

Entsprechend muß das Lesen ein aktiver Vorgang der Bedeutungskonstituierung sein. Einer Interpretationsoffenheit des Textes muß eine „Einbildungskraft“ auf seiten des oder der Lesenden entsprechen können: Figuren und Figurenkonstellationen entstehen erst durch das Lesen selbst. Man muß nun Texten, in denen fiktionale Elemente dominieren, nicht unbedingt gegenüber anderen Texten a priori einen fundamentaleren oder höherwertigeren Status zuweisen. Im Hinblick auf die Entwicklungsbedeutsamkeit des Lesens und insbesondere die Entwicklung der oben genannten imaginativen, „entwerfenden“ Haltung muß man sich aber fragen, ob man ganz darauf verzichten kann oder sollte, Kinder und Jugendliche (auch) mit fiktionalen Texten bekannt zu machen.

BRUNER (1986) unterscheidet zwei unterschiedliche Denkformen: den logisch-wissenschaftlichen und den narrativen (imaginativen) Stil. Während Beschreibungen und Erklärungen richtig oder falsch sein können, an einer äußeren Wirklichkeit oder immanenten Kriterien (z. B. der Logik) gemessen werden, sind Geschichten niemals richtig oder falsch, wahr oder unwahr. Wir können sie lediglich einschätzen als wahrscheinlich oder unwahrscheinlich, realistisch (möglich, denkbar, bildhaft) oder unrealistisch, lebensnah oder le-

bensfern. Sich auf eine Geschichte, insbesondere eine fiktive einzulassen bedeutet also: auf die Unterscheidungen zwischen wahr oder unwahr, richtig oder falsch, nützlich oder nutzlos zu verzichten, diesen Kriterien im Augenblick keinen Wert beizumessen (und statt dessen andere Wünsche und Interessen zu realisieren, z. B. sich involvieren, „hineinziehen“ lassen, beteiligt sein wollen, sich berühren lassen). Um welche Art von „innerer Beteiligung“ handelt es sich hier, und wie hängt diese Beteiligung mit bestimmten Merkmalen von Geschichten zusammen?

Eine Geschichte konstruiert gleichzeitig zwei Landschaften (BRUNER 1986). Die Landschaft der Handlung und die Landschaft des Bewußtseins (consciousness) – das, was diejenigen, die in die Handlung involviert sind, wissen, denken, fühlen oder nicht wissen, denken oder fühlen. Beide Landschaften sind wesentlich und „distinct“ – nicht identisch – (man denke an einen krassen Gegensatz von Handlung und Bewußtsein: die Tragödie ‚Othello‘). Durch diese beiden Landschaften können die Leser in das Leben und in die Psyche der Protagonisten eintreten, deren Bewußtsein ist der Magnet für Empathie. Wie im realen Leben müssen Leser und Leserinnen ständig die innere und äußere Realität zusammenbringen, die Handlung und die Psyche (oder Gefühle) der Protagonisten aufeinander beziehen. Und das erzeugt Spannung – man denke an die Sieben Geißlein: Hier ist das, was der Wolf macht, die Bedrohung, dort das Schicksal und die Gefühle der Kinder, die in Gefahr sind, die Angst haben.

Geschichten können durchaus Bezüge zur eigenen Welt und zu historisch plazierbaren Ereignissen oder Normen haben. Gleichzeitig wird aber eine neue Bedeutung, ein neuer Zusammenhang geschaffen. Eine subjektive, perspektivisch gefärbte Wirklichkeit entsteht; entscheidend ist, was im Bewußtsein der Protagonisten oder einer Erzählfigur geschieht, in welcher Welt sie sich bewegen, welche Themen ihr Dasein ausmachen, mit wem sie interagieren. Die so geschaffene Welt ist nicht nur subjektiv bedeutsam und wertbesetzt, sie ist auch eine bestimmte Welt: konkret, als Bild vorstellbar und spezifisch. Gleichzeitig werden Zusammenhänge und Bedeutungen nicht immer expliziert. Implizite Bedeutungen (Konnotationen), Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit lassen Spielraum für Imagination und Phantasie, ermöglichen Deutungsprozesse und ein Spiel mit Möglichkeiten und fordern zur (selten intentional-bewußten) Ergänzung und Anreicherung auf. Bei diesen Prozessen können bisherige Leseerfahrungen, Wissen um historische und zeitgenössische kulturelle Muster, persönliche Erfahrungen, eigene Träume, Wünsche und Ängste eine Rolle spielen.

Das Lesen bzw. die Aktualisierung eines fiktionalen Textes kann gleichzeitig zwei „Welten“ aktivieren und damit anreichern: Einerseits werden persönliche Assoziationen, Wünsche und Vorerfahrungen auf den Text projiziert und damit vielleicht erst bewußt, und gleichzeitig wird die im Text geschaffene fiktive Welt fortwährend ergänzt und visualisiert, ich stelle mir eine „andere Welt“ vor, ich bleibe nicht in meiner Welt. So ist das Lesen eine Chance, andere Welten, Gefühle, Taten usw. kennenzulernen, sich anmuten zu lassen und zugleich die Folien des eigenen Selbst- und Weltverstehens anzupassen, anzureichern, zu aktualisieren oder zu verändern. Mit dieser Möglichkeit zum Selbst- und Fremdverstehen können narrative Texte auch in der interkulturellen Arbeit

häufig mehr bewegen als landeskundlich orientierte Sachtexte (vgl. M. ULICH 1992).

Soweit Lesen ein aktiver Vorgang ist, eine „Tätigkeit“, müssen die dafür erforderlichen Fähigkeiten erst entwickelt werden. Lesen erfordert bestimmte Fähigkeiten, stellt zugleich aber selbst eine Entwicklungs-„Gelegenheit“ dar, bei der die entsprechenden Fähigkeiten entstehen können, wobei diese, wie z. B. eine imaginative, entwerfende Haltung, über die unmittelbare Tätigkeit des Lesens weit hinausreichen und -wirken können. Sich in andere Welten zu begeben bedeutet die Möglichkeit, Phantasie, Empathie, Perspektivübernahme, Ich-Beteiligung zu entwickeln, zu aktualisieren, (nicht-intentional) einzuüben und vor allem auch: Gefühle und Sinnentwürfe stellvertretend zu erleben und damit (spielerisch) zu erproben. Denken sei probeweises Handeln, hat FREUD gesagt. Beim Lesen (und Produzieren) von Geschichten werden nicht nur Welten und Handlungsmöglichkeiten vorstellbar und erlebbar, an die man vorher kaum gedacht hat, sondern es entstehen auch neue Weisen der Ich-Beteiligung (ego involvement), die ihrerseits zur (probeweisen) Entwicklung und Weiterentwicklung von eigenen Wert-, Sinn- und Zielentwürfen beitragen können.

Geschichten mit deutlich fiktionalen Elementen erlauben nicht nur ein Sich-Einlassen, ein stellvertretendes Miterleben, -sehen, -handeln, sondern sie erlauben aufgrund einer tendenziellen Entkoppelung von Zeichen und Bezeichnetem und aufgrund des Bewußtseins der Fiktionalität auch eine Distanzierung: ein Spiel mit dem Möglichen, dem „Als-ob“, dem Nicht-Realen. Diese Möglichkeit der Distanzierung, des Auf-Distanz-bringen-Könnens fördert eine besondere Form der Imaginationsfähigkeit, nämlich das Denken in „Entwürfen“ (BRUNER und WELLS sprechen von „possible worlds“). Anders gesagt: Das Lesen und Produzieren von (fiktionalen) Geschichten fördert das Erkennen des Entwurf-Charakters von Welt und Selbst. Und diese Möglichkeit und Leistung ist wichtig für Entwicklung insofern, als sie hilft, die Nicht-Identität von „Ich“ und „andere“, von „meine Welt“ und „deine Welt“, von Wunsch und Wirklichkeit, von Rolle und Person, von Traum und Erfahrung zu erkennen. Sich dieser Nicht-Identitäten bewußt zu werden ist eine wichtige Voraussetzung für das Erkennen eigener Gestaltungsmöglichkeiten und die Entwicklung eigener Sinnentwürfe, die aktive Auseinandersetzung mit angetragenen Mitgliedschaftsentwürfen und die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts bzw. einer eigenen Identität. Sich selbst als Möglichkeitsbedingung begreifen zu lernen schafft auch ein Gefühl von „Selbstwirksamkeit“ (BANDURA) bzw. eine hohe subjektive Kontrollüberzeugung – freilich nur unter zusätzlichen günstigen Bedingungen.

Die genannten Entwicklungsprozesse werden wohl eher von Geschichten oder Texten angeregt, die ihrer Intention nach nicht primär abbildend-dokumentierend oder belehrend sind, sondern die fiktionale Elemente enthalten, also die Phantasie und das Spiel mit dem Möglichen anregen. Eine so geförderte Imaginationsfähigkeit kann auch im Dienste aktueller Belastungsbewältigung stehen. Die Umsetzung eines aktuellen Problems in Bilder und fiktive Handlungen eröffnet für Kinder die Möglichkeit für Projektionen. Reale Erfahrungen z. B. mit Gewalt oder Alleinsein oder auch Bedrohungen können dann fiktiv, das heißt auf der Ebene der Imagination bewältigt werden, woraus

sich eine Perspektive ergeben kann, die auf keine sonstige Weise erlangt werden kann (vgl. hierzu BETTELHEIM, auch die wichtige Untersuchung von WARDETZKY 1993). Kinder können über Projektionen Wünsche und Ängste ausagieren, sie können zentrale lebensthematische Bedrohungen (Kleinsein, Hilflossein, Unterlegensein) durch das stellvertretende Erleben magischer Hilfe, des Sieges des „Guten“ über das „Böse“, der Furchtlosigkeit des Protagonisten usw. besser bewältigen (ROGE 1982, 1991; PAUS-HAASE 1991).

Die Fähigkeit zum „Als-ob“ und zur Symbolisierung läßt sich auch im Kinderspiel beobachten. Kinder lernen und produzieren eine Fülle von Ritualen, die ein Spiel als Spiel kennzeichnen und von der erlebten Realität abheben. Im Rollenspiel – auch im lebensnahen Vater-Mutter-Kind-Spiel – werden symbolische Verdichtung, Stilisierung und Dramatisierung deutlich – so kommt es z. B. zu einer sinnbildhaften Stilisierung und Verbildlichung von Macht- und Autoritätsverhältnissen, und es entstehen „Miniaturgeschichten“ (s. M. ULLICH 1994).

Nicht nur das Geschichtenhören und -lesen, auch das Produzieren von Geschichten ist wichtig. Bereits sehr kleine Kinder (ab ca. zwei Jahre) erzählen Geschichten. Dieses „storying“, wie es im anglo-amerikanischen Raum genannt wird (WHITEHEAD 1990), regt nicht nur die Imaginationsfähigkeit an, sondern hilft auch bei der Dramatisierung und Verarbeitung von Lebensthemen und aktuellen Belastungen. Auch später im Leben – z. B. bei sozial sehr belasteten Jugendlichen – kann das Nacherzählen und Erfinden von Geschichten zu einem Gefühl der Selbstwirksamkeit, zu einer Lösung von Spannung und zu einer Distanzierung von Bedrohungen, die anders kaum bewältigt werden können, beitragen (ROSEN 1988; KAGERER 1993). Es folgen zwei Geschichten von zwei türkischen Mädchen, die einen derartigen Distanzierungs- und Bewältigungsversuch zeigen – die erste auf einer mehr realistischen, die zweite auf einer eher phantastischen Ebene (KAGERER 1993):

Ayşe

Es war einmal ein Mädchen, das hieß Ayşe und wohnte mit seinen Eltern in Kreuzberg. Ayşe hatte 6 Brüder und 6 Schwestern; es waren 13 Kinder in der Familie. Die 6 Brüder arbeiteten bei Siemens und verdienten so viel Geld. Ayses Schwestern verdienten kein Geld. Sie wollten aber auch Geld verdienen, weil jeder selber verdienen soll.

Der Vater sagte: „Nein.“ Die 6 Brüder sagten: „Nein!“ Da hatten die 6 Schwestern Angst. Aber die 7. Schweser Ayşe sagte: „Ich will Abitur machen, an der Universität studieren, dann kann mir keiner nein sagen.“

Der Vater schrie: „Nein.“ Die 6 Brüder schrien: „Nein.“ Aber das Mädchen Ayşe sagte: „Das laß ich mir nicht sagen.“ Sie machte Abitur und studierte an der Universität und wurde Professorin.

Und die Brüder sagten nichts.

Ein türkisches Mädchen

Es war einmal ein Mädchen, das war wunderschön und hieß Ayşe. Sie spielte immer und war ganz fröhlich. Aber eines Tages war ihr schwindlig, und sie fiel hin. Als sie aufwachte, ging sie zur Ärztin, und die Ärztin sagte gleich: „Weißt du was, Ayşe, du bist schwanger. Wissen deine Eltern das?“

Ayşe sagte: „Nein, das kann ich meinen Eltern nicht sagen, dann hauen die mich.“ Da verzauberte die Ärztin das Kind von der Ayşe, daß es unsichtbar wurde. Wenn Ayşe mit dem unsichtbaren Baby spazierenging oder mit ihm redete, dachten ihre Eltern und die Nachbarn, Ayşe ist verrückt. Was macht sie da?

Das machte Ayse nichts aus, und sie schickte ihr Kind in den Kindergarten mit all den anderen unsichtbaren Kindern und danach in die Schule, wo die Kinder hingehen, die man nicht sieht.

3. Geschichten lesen (hören, „sehen“, produzieren): emotionale Schemata entwickeln

Geschichten dienen u. a. dazu, Kinder und Heranwachsende in die „emotionale Kultur“ einer Gesellschaft oder Untergruppierung einzuführen. Fabeln, Legenden, Gute-Nacht-Geschichten, Romane, Kinderfilme, Fernsehserien – Literatur im weitesten Sinne – ist ein Medium emotionaler Sozialisation (vgl. D. ULICH 1994), wobei natürlich eine Wechselwirkung zwischen Angeboten und Rezipienten unterstellt werden muß. Eine unilinear-determinierende Beziehung gibt es auch hier nicht. Das große Gewicht symbolisch vermittelter Bedeutungen (Texte) für die emotionale Entwicklung resultiert aus zweierlei:

- a) Geschichten sind häufig Gefühlsgeschichten (human interest stories), sie binden Emotionen, erlauben über Projektionen das (stellvertretende) Erleben und Ausagieren von Gefühlen. Stolzgeschichten sind andere Geschichten als Liebesgeschichten, Angstgeschichten sind andere Geschichten als Neidgeschichten. Geschichten tragen dazu bei, das emotionale Erleben zu entwickeln und kulturspezifisch zu strukturieren. Geschichten vermitteln kulturelle „Gefühlsschablonen“, in denen sich die Werthierarchien, Normen und Sinnentwürfe einer Gesellschaft bzw. Untergruppierung ausdrücken. Interkulturelle und historische Vergleiche zeigen bedeutsame Unterschiede im Hinblick auf die „emotionale Kultur“ von Gesellschaften auf (Hinweise bei D. ULICH 1994).
- b) Aus der Emotionspsychologie (vgl. z. B. ULICH/MAYRING 1992) wissen wir, daß individuelle Gefühlsreaktionen und Tendenzen zum Erleben bestimmter Gefühle nur zu einem sehr geringen Teil biologisch gebahnt sind. Sozialisations- und Lernprozesse spielen eine große Rolle beim Erwerb der angemessenen Emotionsworte (durch allmähliche Assoziierung von erlebtem innerem Zustand, auslösendem Ereignis und der entsprechenden Emotionsbezeichnung), beim Aufbau der mit dem Erleben verbundenen kognitiven Einschätzungen und Situationsdefinitionen (ist die Situation bedrohlich oder nicht?), bei der Entstehung der für ein Gefühlserlebnis konstitutiven „Wertbindungen“ (geht es mich etwas an, ist es mir wichtig?). Kinder lernen, in welcher Situation man welche Gefühle erlebt (und ausdrücken soll oder darf), wie man Gefühle willentlich beeinflussen kann, welche Gefühle durch welche Ereignisse bzw. Klassen von Ereignissen ausgelöst werden. Bei all diesen Lernprozessen spielen direkte Unterweisung, Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, durch Konditionierung, durch spielerische Interaktionen mit Kindern und eben auch „Lernen“ durch Geschichten eine Rolle.

Sehen wir uns einige Belege für die „emotionale Sozialisation durch Geschichten“ an. – Der Kulturanthropologe BRIGGS (1987, nach LAUCKEN 1989, S. 51)

berichtet, daß die nordamerikanischen Inuits (Eskimos) bei ihren Kindern das Erleben bestimmter Geschichten direkt inszenieren, um ihnen bestimmte Gefühle zu vermitteln, genauer: um diese Gefühle zu entwickeln, ihre Struktur verständlich zu machen und ihre jeweilige situative Angemessenheit beizubringen. Die Erwachsenen inszenieren kleine interpersonelle „Dramen“ mit den Kindern als Hauptdarstellern. Die Kinder erleben bestimmte Gefühle und die darin enthaltenen Wertungen. Besonderes Gewicht wird dabei auf das Erleben-Können von Mitleid und Fürsorglichkeit gelegt; dazu bringt man die Kinder paradoxerweise in Situationen, in denen egoistisches Handeln eher naheliegen würde. Auf dieser Folie lernen die Kinder die Bedeutung der Gefühle Mitleid und Erbarmen kennen.

In unterschiedlichen Kulturen und Epochen hielt und hält man unterschiedliche Emotionen für wichtig und sozialisationswürdig, und zwar entsprechend den jeweils geltenden Werten und Lebensformen. Historisch-vergleichende Studien liegen vor zu den Emotionen Ärger, Traurigkeit, Scham, Schuld, Liebe, Eifersucht, Dankbarkeit, Mitgefühl, Peinlichkeit (Verweise bei Ulich/Mayring 1992 und D. Ulich 1994, auch zum folgenden). Unterschiedliche Akzentsetzungen drücken sich auch im jeweils differierenden kulturspezifischen Wortschatz für Emotionsbegriffe aus. So scheinen z. B. auf Tahiti Ärger, Furcht und Scham besonders betont zu werden, während es dort für Traurigkeit nach einem Verlust keinen Begriff zu geben scheint. In Kulturen, in denen die Verantwortlichkeit für Ereignisse und Handlungsfolgen eher externen Ursachen zugeschrieben wird, gibt es kaum Begriffe zur Kennzeichnung von Schuld und entsprechend wenig Berichte über das Erleben von Schuldgefühlen. Ähnliches gilt für die Emotion Zorn: Zorn im Sinne einer „selbstgerechten Verdammung“ scheint unsinnig und als Zeichen kindlicher Unreife, wenn in einer als unbeeinflussbar hart und grausam angesehenen Welt kaum Ansprüche und Erwartungen im Hinblick auf ein angenehmes Leben entstehen können.

Zur Erzeugung von Angst, Scham und Schuld – jeweils im Sinne stabiler emotionaler Reaktionsbereitschaften –, aber auch von Gottesfurcht und Furcht vor den Eltern verwendeten Erwachsene früher besonders „geeignete“ Gute-Nacht-Geschichten, die z. B. vom glücklichen Tod eines frommen Kindes im Vergleich zum fürchterlichen Tod eines unreligiösen Kindes handelten. Kinder durch solche Geschichten gezielt Angst und Schrecken auszusetzen galt noch zur Zeit des Puritanismus in England und den USA als durchaus angemessen.

Bei einem Volksstamm auf einer Südseeinsel fördern die Erwachsenen ganz gezielt die Entstehung sozialer Ängste, indem sie z. B. „Fremde“ als furchterregend etikettieren und Geschichten erzählen, die Fremde als zu fürchtende darstellen. Ähnliches wird von einem Volksstamm auf West-Malaysia berichtet: Durch direkte Instruktion mit Hilfe von Fabeln vermittelt man Kindern gezielt und systematisch Furcht vor „Fremden“, vor bestimmten übernatürlichen Wesen und vor Stürmen. Die erwachsenen Mitglieder dieser Gesellschaft zeigen denn auch häufigen und ungebremsten Ausdruck von Furcht.

Vermutlich wegen seiner großen Bedeutung für menschliches Zusammenleben war und ist auch der Ärger Gegenstand systematischer Sozialisationsbemühungen, wobei hier ein historischer Wandel recht gut belegt ist (Verweise

s. o.). Besonders interessant erscheint uns hier die Studie von CANCIAN/GORDON (1988) über Veränderungen emotionaler Normen in der Ehe bzw. für die Ehe. Es handelt sich hierbei allerdings eher um belehrende, weniger um fiktionale Texte, denn die Studie analysierte die Inhalte von Eheberatungsartikeln in amerikanischen Frauenmagazinen (Zufallsstichprobe) zwischen 1900 und 1979.

Die qualitative und quantitative inhaltsanalytische Auswertung zeigte, daß sich über die Zeit hinweg zwar ein Wandel vom Ehekonzept der Aufopferung, der Konfliktvermeidung und Ärgerunterdrückung hin zu mehr Offenheit im Erleben und Ausdrücken auch negativer Gefühle, zu mehr „Selbstverwirklichung“ nachweisen läßt, daß dieser Wandel aber nicht linear-progressiv ist, sondern eher einem Zickzack-Muster entspricht. Konservative politische Zustände und Bewegungen wie z. B. in den fünfziger Jahren führten regelmäßig zu restriktiveren Emotionsnormen in den Zeitschriftenartikeln. Geschlechtsunterschiede sind auch heute noch fester Bestandteil der Botschaft dieser Artikel: Frauen sollen ihre negativen Gefühle im Vergleich zu Männern mehr zurückhalten, und jenen obliegt weiterhin die Hauptverantwortung für die emotionale Beziehung.

Unter „emotionaler Kultur“ versteht die Studie ein Repertoire oder Rüstzeug öffentlich zugänglicher symbolischer Formen (Schablonen), mit Hilfe derer Individuen die Bedeutung ihrer Emotionen erleben und ausdrücken (lernen). Die untersuchten Artikel stellen in diesem Sinne Symbole, Geschichten und Schablonen als Quellen für die Definition emotionaler Erfahrungen zur Verfügung. Die Studie identifizierte sechs Mechanismen, mit Hilfe derer die Artikel ihre Leserinnen in die „richtigen“ Gefühlsschablonen sozialisierten: vocabulary, scenarios, norms, sanctions, management techniques, justification ideologies. Verhalten sich nun die Leserinnen derartiger Artikel auch entsprechend den angetragenen Gefühlsschablonen? Die Studie selbst gibt einige Hinweise darauf. Generell ist diese Frage durch Überprüfung am Verhalten bzw. durch den Vergleich von Daten aus unterschiedlichen Quellen (z. B. Tagebüchern, Berichten, populäre Literatur, Veränderungen des Werbeverhaltens, des Wickelns und Pflagens von Kleinkindern z. B., sozialhistorischen Daten) zu klären. Nach eingehender Diskussion dieser methodischen Probleme kommen STEARNS/STEARNS (1985, S. 829) zu dem Schluß, daß eine Beziehung zwischen der „emotionalen Kultur“ und dem tatsächlichen emotionalen Erleben nicht immer zwingend, aber doch wahrscheinlich ist.

Es helfen hier auch Studien weiter, die es erlauben, das emotionale Verhalten von Kindern direkt mit dem emotionsbezogenen Geschichten-Erzählen der Eltern in Beziehung zu setzen (z. B. BRODY 1985, S. 131 ff.; MILLER/SPERRY 1987). Auch hier zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der emotionalen und insbesondere der Ärger-Sozialisation, die aber durch Schicht-Besonderheiten modifiziert werden. Ergänzend sei auf die Möglichkeit hingewiesen, ebenfalls unter Verwendung unterschiedlicher Datenquellen die Sozialgeschichte des bürgerlichen Eheideals im Hinblick auf die involvierten und teilweise auch gelebten Gefühlsschablonen zu untersuchen – von der Analyse des Frauenbildes in Lesebüchern, Fernsehserien usw. gar nicht zu reden.

Eine wichtige Frage zur Persönlichkeitsentwicklung ist in der bisherigen Argumentation noch gar nicht angesprochen worden. Gesetzt den Fall, die

„emotionale Kultur“ einer Gesellschaft schlägt sich tatsächlich in individuellen emotionalen Reaktionsweisen und Reaktionsbereitschaften nieder: In welcher Form sind diese emotionalen Reaktionsbereitschaften – und damit auch die kulturellen Einflüsse – in der Persönlichkeitsstruktur repräsentiert, um dort dispositionale Wirksamkeit entfalten zu können? Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Konzept der emotionalen Schemata vorgeschlagen (D. ULICH 1994; ULICH/MAYRING 1992). Emotionale Schemata sind eigenschaftsähnliche Ordnungsmanifestationen, die das aktuelle emotionale Erleben mitorganisieren. Sie entstehen aufgrund einer allmählichen internen Organisation (Abstraktion, Generalisierung, Integration, Bedeutungszuschreibung) von Einflüssen, Eindrücken, Erfahrungen und Erlebnissen zu relativ stabilen Strukturen. Auf die Entstehung dieser Schemata wirken sich u. a. aus: kulturelle Standardisierungen über Werte, Symbole und Normen; individuelle Erlebnis-Biographien; Situationen und Ereignisse, denen Kinder ausgesetzt werden oder die sie aufsuchen; Modelle, spezifische Interaktionsbeziehungen und Sozialisationstechniken in der Erziehung; vereinheitlichende und zugleich differenzierende sprachliche Etikettierungen.

Auch im emotionalen Bereich können wir unterscheiden zwischen der Struktur bzw. Form einer Emotion (z. B. Traurigkeit) und deren konkretem Inhalt bzw. der aktuellen Realisierung (z. B. traurig über ein konkretes Verlustereignis). Aus wiederkehrenden Erlebnissen und der (intuitiv-unbewußten) Abstraktion gemeinsamer Merkmale entstehen emotionale Schemata, welche im Hinblick auf künftige Ereignisse Invarianz, d. h. Bedeutungsäquivalenzen stiften. Schemata machen aus Verschiedenem immer wieder tendenziell Gleichartiges. Bildlich gesprochen sind emotionale Schemata „Mustervorlagen für die Vervielfältigung von Gefühlsregungen“. Schemata sind Bezugsrahmen, die wie Schablonen an neue Erfahrungen angelegt werden. Gerät ein Ereignis in den Schnittbereich mehrerer emotionaler Schemata, so erfährt es dort seine emotionale Bedeutung.

Von emotionalen Schemata wird angenommen, daß sie der selektiven Generalisierung und Speicherung emotionaler Eindrücke und Erfahrungen dienen, daß sie Erwartungen schaffen, daß sie äußerst rasche, nicht bewußte, automatische Reaktionen erlauben und daß sie Ereignissen Bedeutung verleihen und Bedeutungsäquivalenzen stiften. Kulturelle Gefühlsschablonen als Substrukturen emotionaler Schemata repräsentieren kulturspezifische Relevanzkriterien und Erwartungen (auch „feeling rules“ und „display rules“) im Hinblick auf das ereignis- und situationsadäquate Erleben ganz bestimmter Gefühle. Kulturelle Gefühlsschablonen bestimmen die Bandbreite möglicher Emotions-Auslöser und damit die Typikalität situationsbezogener Gefühlsreaktionen mit. Wir lernen nicht nur, wie Angst sich etwa im Vergleich zu Wut „anfühlt“, sondern auch, wovor wir Angst haben, worauf wir stolz oder neidisch sind, welche Verluste uns traurig machen. Gefühlsschablonen entstehen aus dem wiederholten Erleben „typischer“, erwarteter, angemessener Gefühle.

Emotionale Wertbindungen als Substrukturen repräsentieren individuelle gefühlsrelevante Wertbezogenheiten und Wertpräferenzen, im Sinne von „Wichtigkeitsindizes“, von Maßen der persönlichen Involviertheit und Betroffenheit. Es besteht unter den Emotionspsychologen Konsens im Hinblick

darauf, daß Gefühlsregungen bedeutungsvolle Beziehungen, Wertbezogenheiten bzw. persönliche Implikationen eines Ereignisses für eine Person enthalten.

Emotionale Schemata sind dynamische, generative Strukturen mit Leerstellen, deren Ausfüllung ein konkretes Gefühlserlebnis ausmacht (hierzu Beispiele in: ULICH/MAYRING 1992, S. 90–95). Bei Angst z.B. besteht diese Leerstellen-Konfiguration aus den Erlebniskomponenten „Ungewißheit“, „Bedrohung“, „Hilflosigkeit“; bei Ärger aus „Beeinträchtigung erlebt“, „diese als ungerechtfertigt einschätzen“, „Impuls zur Gegenwehr“; bei Mitgefühl aus „Schmerz bei anderem Lebewesen wahrnehmen“, „als unangenehm/ungerechtfertigt einschätzen“, „empathische Übernahme der Perspektive, stellvertretendes Schmerzerleben“, „Besorgtheit um das Wohlergehen der anderen Person, es soll ihr besser gehen“. Diese Leerstellen sind mit jeweiligen potentiellen Auslösern verknüpft. Angesichts der Mißhandlung eines Kindes erlebt eine gleichzeitig anwesende andere Person nur dann Mitgefühl, wenn 1. das Wohl und die Unversehrtheit von Kindern für sie wichtige Werte darstellen, und wenn 2. im Mitgefühl-Schema dieser Person Leerstellen für „Kind“ und „bestraft“ vorhanden sind – eine andere Person würde über die Bestrafung eines Kindes vielleicht Befriedigung anstelle von Mitgefühl empfinden.

Resümierend kann gesagt werden: Mit „Imaginationsfähigkeit“ betonten wir mehr den ontogenetisch-individuellen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, mit „emotionalen Schemata“ lenkten wir die Aufmerksamkeit mehr auf den Sozialisationsaspekt der Persönlichkeitsentwicklung. Es wurde auch deutlich, daß das Lesen von Geschichten (im Sinne literarischer Sozialisation) folgende Effekte haben kann: Die inhärente Vermittlung von Gefühlsschablonen und Prototypen für das emotionale Erleben führt eher zu einer inhaltlichen Erweiterung und Differenzierung von emotionalen Schemata; die Begegnung mit dem „Als-ob“, dem Entwurfcharakter von Geschichten, führt eher zu einer Flexibilisierung von Erlebnis- und Denkformen; das „Eintauchen“ in „andere“, perspektivisch gebrochene und subjektive Welten führt eher zur Vertiefung von Empathiefähigkeit. Um diese Prozesse genauer beschreiben und verstehen zu können, sollten künftig auch im deutschsprachigen Raum Studien gemacht werden wie die oben skizzierten von WELLS und CANCIAN/GORDON. Wünschenswert wäre dabei eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fächer Linguistik, Literaturwissenschaft (einschließlich Literaturdidaktik und -soziologie), Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung.

Literatur

- BRIGGS, J. L.: In search of emotional meaning. In: *Ethos* 14 (1987), S. 8–15.
- BRODY, L. R.: Gender differences in emotional development. A review of theories and research. In: *Journal of Personality* 53 (1985), S. 102–149.
- BRUNER, J.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA/London 1986.
- CANCIAN, F. M./GORDON, S. L.: Changing emotion norms in marriage: Love and anger in U.S. Women's Magazines since 1900. In: *Gender & Society* 2 (3) (1988), S. 308–341.
- GARBE, CHR.: Frauen – das lesende Geschlecht? Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung. In: *Literatur & Erfahrung* 26/27 (1993), S. 7–33.
- HURRELMANN, K./ULICH, D.: *Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung*. In:

- K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 3–20.
- KAGERER, H.: Wege aus der Gewalt. In: JuLit (JugendLiteratur Informationen) 19 (1993), H. 3, S. 72–88.
- LAUCKEN, U.: Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle. Bern 1989.
- LESEN IM WANDEL: Probleme der literarischen Sozialisation heute. Programm der Tagung vom 23.–25. 2. 1994 in Wiesbaden-Naurod.
- MILLER, P./SPERRY, L. L.: The socialization of anger and aggression. In: Merrill-Palmer Quarterly 33 (1987), S. 3–31.
- PAUS-HAASE, I.: Zur Faszination von Action-Serien und Action-Cartoons für Kindergarten- und Grundschulkindern. In: Media Perspektiven 10 (1991), S. 672–680.
- ROGGE, J.-U.: Medien und Lebensgeschichte (2). In: Medien und Erziehung 26 (1982), H. 5, S. 273–287.
- ROGGE, J.-U.: Vom Umgang mit Aggressionen: He-Man, Skeletor und die Barbiepuppe. Geschlechtsspezifische Aspekte im medienbezogenen Handeln von Kindern. In: Medien und Erziehung 35 (1991), H. 3, S. 191–206.
- ROSEN, B.: And none of it was nonsense. The power of story-telling in school. Ontario 1988.
- STEARNS, P.N./STEARNS, C.Z.: Emotionology: Clarifying the history of emotions and emotional standards. In: American Historical Review 90 (1985), S. 813–836.
- ULICH, D.: Sozialisations- und Erziehungseinflüsse in der emotionalen Entwicklung. In: K. SCHNEEWIND (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen 1994 (im Druck).
- ULICH, D./MAYRING, Ph.: Psychologie der Emotionen. Stuttgart 1992.
- ULICH, M.: Wenn Geschichten wandern ... Medienangebote für die interkulturelle Arbeit. In: JuLit Informationen (JugendLiteratur Informationen) 18 (1992), H. 2, S. 46–56.
- ULICH, M.: Inszenierungen im Kinderspiel. In: R. FATKE (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Bad Heilbrunn 1994, S. 23–34.
- WALDMANN, M. R.: Schema und Gedächtnis. Heidelberg 1990.
- WARDETZKY, K.: Gewalt in Texten von Kindern. In: JuLit (JugendLiteratur Informationen) 19 (1993), H. 3, S. 53–71.
- WELLS, G.: Story Reading and the development of symbolic skills. Manuskript, University of Bristol 1982.
- WELLS, G.: The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn. London/Sydney/Auckland/Toronto 1986.
- WELLS, G./BARNES, S./WELLS, J.: Linguistic influences on educational attainment. Final Report to the Department of Education and Science of the Home and School Influences on Educational Attainment Project. University of Bristol/Ontario Institute, 1984.
- WHITEHEAD, M. R.: Language and Literacy in the Early Years. Bury St. Edmunds 1990.

Abstract

Starting from a differentiation of the concept of "literary socialization", the authors show the importance of dealing with fictional texts for the development of personality, in this they focus on the socialization-"products" imaginative faculty and emotional patterns. Handling fictional stories can contribute to the emergence of an imaginative, creative attitude, to the development of empathy, fantasy, and self-involvement, as well as to the testing of models of the world and the self. Experiential and mental forms are broadened, deepened, and made more flexible, and this in a way specific to the culture and socially desired. Stories mediate cultural patterns of emotion in which general value hierarchies, models of meaning, and normative expectations express themselves.

Anschrift der Autorin und des Autors:

Dr. Michaela Ulich, M. A., Staatsinstitut für Frühpädagogik, Prinzregentenstr. 24,
80538 München
Prof. Dr. Dieter Ulich, Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg