

Literarische Texte und ihre Wirkungen verstehen

Anette Sosna

Abstract

Der Beitrag gibt Akteur:innen des sozialpädagogischen Einsatzes literarischer Texte knappe orientierende Einblicke in Lesekompetenz, literarisches Lernen und Textwirkungen. Ziel ist es anzudeuten, wo mögliche Berührungspunkte der einzelnen Bereiche zur sozialpädagogischen Arbeit mit literarischen Texten gesehen werden können und welche Teilbereiche vor allem im Zusammenhang mit schulischer Leseförderung stehen. So sind Lesekompetenzförderung und die Förderung literarischen Lernens zwar klassische Aufgaben des Deutschunterrichts; mangelnde Lesekompetenz aber oder eingeschränkte Fähigkeiten der Vorstellungsbildung werden auch die Reflexion literarischer Texte mit jugendlichen Delinquenten einschränken. Und schließlich bleibt die (weiterhin zu untersuchende) Frage, was literarische Texte im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz überhaupt leisten können angesichts einer eher uneinheitlichen Forschungslage zu Textwirkungen.

1. Einleitung

Als Teil unserer Lebenswirklichkeit tauchen literarische Texte in den unterschiedlichsten Kontexten auf: Wir lesen sie beispielsweise zum Vergnügen (z. B. zu Hause auf der Couch), um daraus zu lernen (z. B. in der Schule), wir lesen, um gesellschaftlich zu partizipieren (z. B. wenn wir über Literatur sprechen), unsere Interessen zu realisieren (z. B. wenn wir etwas über unser Hobby lesen) oder auch, um Literatur als eine Form von Kunst zu genießen und zu verstehen (z. B. das Gedicht auf einem schön gestalteten Kalenderblatt). Werner Graf hat solche „Modi literarischer Rezeptionskompetenz“ untersucht und beschrieben (vgl. Graf, 2004). Insbesondere Formen intimen Lesens sind dabei mit einem hohen Grad an emotionaler Involviertheit verbunden, die wiederum verschiedene emotionale Gratifikationen mit sich bringt.

Das Lesen literarischer Texte ist also stets mit Funktionen verbunden, die sich jedoch deutlich voneinander unterscheiden können, z. B. mit Blick auf Aspekte wie Privatheit oder Öffentlichkeit, institutioneller

oder nicht-institutioneller Anbindung, Pflicht oder Freiwilligkeit, Kunstgenuss oder Analyse. Dies hat nicht unerhebliche Folgen für den *Einsatz* literarischer Texte in unterschiedlichen Kontexten: Was soll mit Literatur erreicht werden? Darf überhaupt eine bestimmte Zielsetzung damit verbunden sein angesichts des Umstands, dass es sich dabei um Kunst handelt? Und falls ja: Welche Texte kommen dann in welchen Kontexten infrage und wer wählt diese anhand welcher Kriterien aus?

Bereits diese wenigen Fragen verweisen auf die Diskussion um individuelle und gesellschaftliche Aspekte im Zusammenhang mit literarischen Texten, wie sie in pädagogischen, sozialpädagogischen und didaktischen Diskursen thematisiert werden. Im Folgenden ist – basierend auf Vortrag und Workshop der INUAS-Fachtagung „Kriminalprävention durch Leseprojekte. Literaturgestützte Kompetenzförderung und Wertebildung“ vom 28.–29. Juni an der Hochschule München – ein kurzer Abriss zu Lesekompetenz, literarischem Lernen und Wirkungen literarischer Texte zu geben. Er soll dazu dienen, mögliche Einsätze literarischer Texte in sozialpädagogischen Zusammenhängen in Abgrenzung zu lese- und literaturdidaktischen Zielstellungen einzuordnen.

2. Literarische Texte und Lesekompetenz

Schulisches Lesen literarischer Texte zielt im Kern auf die Förderung von Lesekompetenz sowie die Förderung literarischen Lernens und literarischer Bildung. Im Bereich der Förderung von Lesekompetenz stellen sie neben Sachtexten (auch unterschiedlicher medialer Form) eine weitere Art der Textgrundlage dar.

Angesichts der Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenz in den vergangenen Jahren ist eine solche Förderung mehr denn je geboten. Der IQB-Bildungstrend 2022 beispielsweise untersuchte, inwieweit Neuntklässler:innen die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Ersten Schulabschluss (ESA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) erreichten. Dabei wurden fünf verschiedene Kompetenzstufen unterschieden: unter dem Mindeststandard, Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard. Es zeigte sich, dass der Mindeststandard für den MSA bundesweit von 32,5 % der Neuntklässler:innen nicht erreicht wurde (IQB-Bildungstrend, 2022).

In der PISA-Rahmenkonzeption 2018 wird Lesekompetenz als die Fähigkeit verstanden, „Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und

über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben“ (Weis et al., 2018, S. 48). Diese Definition trägt dem Umstand Rechnung, dass sich Lesen im digitalen Zeitalter weiterentwickelt hat und neue Formen des Lesens, wie sie beispielsweise bei digitalen Texten erforderlich sind, in das traditionelle Lesekonzept integriert werden müssen. Zudem koppelt sie Fähigkeit und Bereitschaft miteinander, bezieht also das Engagement von Lesenden in die Definition mit ein. Andere Lesekompetenzmodelle wie z. B. das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock/Nix unterscheiden zwischen Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene, wobei wichtige Aspekte wie z. B. das Selbstkonzept als Leser:in oder der Bereich der Anschlusskommunikation ebenfalls adressiert sind (Rosebrock & Nix, 2013, S. 11).

Grundlegende Teilprozesse des Lesens sind (Artelt et al., 2001, S. 70 ff.):

- Erkennen von Buchstaben und Wörtern, Erfassung von Wortbedeutungen
- Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen
- Satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten
- Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes

Von besonderer Bedeutung im Bereich basaler Lesekompetenz ist Leseflüssigkeit:

„Mangelnde Leseflüssigkeit führt dazu, dass im Arbeitsgedächtnis keine oder zu wenig Kapazitäten frei sind, um eine globale Repräsentation des Textinhalts aufzubauen oder um Lesestrategien für das inhaltliche Verständnis des Textes zu nutzen. Leseflüssigkeit wird in der Regel in der Grundschule erworben, aber es mangelt leseschwachen Schülerinnen und Schülern oftmals auch noch in der Sekundarstufe an der nötigen Leseflüssigkeit.“ (PISA, 2018, S. 26).

Dieser Befund deutet an, dass Leseflüssigkeit auch für den sozialpädagogischen Einsatz literarischer Texte von Bedeutung ist, denn Dekodieren und der Aufbau lokaler Zusammenhänge sind grundlegende Voraussetzungen für das Verstehen von Texten und damit auch für die sozialpädagogisch reflektierende Auseinandersetzung mit den Textinhalten. Ist die Lesekompetenz zu stark eingeschränkt, wird Textverstehen so mühsam, dass die

Motivation sinken kann, Textinhalte als Grundlage für die persönliche Reflexion zu erarbeiten.

Leseprozesse sind insgesamt jedoch kein mechanistisches Ineinandergreifen dieser Teilprozesse, sondern komplexe Konstruktionsprozesse, an denen u. a. auch Inferenzen oder Aktivierungen von Vorwissen beteiligt sind. Lesen gehört zu den komplexesten Tätigkeiten, zu denen ein menschliches Gehirn in der Lage ist, und Studien zeigen, dass Lesen umgekehrt konkrete positive Effekte auf die kognitiven Fähigkeiten des Gehirns hat (vgl. z. B. Huettig et al., 2018). Lesekompetenz – auch zum Beispiel bei straffällig gewordenen Jugendlichen – zu fördern, bedeutet also nicht nur, zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, sondern auch dazu beizutragen, kognitive Fähigkeiten zu stärken.

3. Literarisches Lernen

Literarisches Lernen geht über Leseprozesse hinaus und beinhaltet Lernprozesse im Zusammenhang mit literarischen Texten. Dazu gehören Kompetenzen, die sich auf das Verstehen von literarischen Texten beziehen, zum Beispiel die Fähigkeit, Fiktionalität zu erkennen und bei der Rezeption literarischer Texte zu berücksichtigen, oder die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte in Verstehensprozesse miteinzubeziehen. Literarisches Lernen unterscheidet sich von literarischer Bildung, wenn man eine Unterscheidung von Lernen und Bildung zugrunde legen will, die unter Lernen den Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen (vgl. Koller, 2012, S. 15) zur spezifischen Gestaltetheit und den spezifischen Rezeptionsanforderungen von Literatur versteht und unter Literarischer Bildung Lernprozesse höherer Ordnung, die „neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (ebd., S. 15f.) und die das Welt- und Selbstverhältnis von Individuen berühren (vgl. ebd.). Böhme et al. (2018, S. 4) formulieren diesen Zusammenhang wie folgt:

„Mit literarischer Bildung sind nicht primär die Lese- und Verstehensprozesse in Interaktion mit dem einzelnen Text gemeint, sondern die Begegnung mit poetischer Gestaltung und die Kunsterfahrung im Umgang mit fiktionalen Texten, mit Gedichten und Dramen und auch mit Filmen und anderen Medien. Die Rezeption solcher Texte und Medien umfasst sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte [...] und ihr wird ein für die Lesenden wahrnehmbarer, subjektiv bedeutsamer Gewinn zugesprochen.“

Einen prominenten Status in der Literaturdidaktik haben Kaspar Spinners ‚Elf Aspekte literarischen Lernens‘ erreicht (Spinner, 2006, S. 6–16):

- beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln,
- subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen,
- sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen,
- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen,
- narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen,
- mit Fiktionalität bewusst umgehen,
- metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen,
- sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen,
- mit dem literarischen Gespräch vertraut werden,
- prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen,
- literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln.

Deutlich erkennbar ist hier die Zielrichtung schulischer Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten, wie sie sich auch in entsprechenden Bildungsstandards für den Ersten oder Mittleren Schulabschluss spiegeln (KMK ESA/MSA, 2022, S. 31 ff., Auszug):

ESA

Die Schülerinnen und Schüler

kennen Werke bedeutender Autorinnen und Autoren und berichten über ausgewählte Texte und ihre Leseerfahrungen,

unterscheiden epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen (z. B. Fabel, Kurzgeschichte), Erzählung, (Jugend-)Roman, Gedichte, Drama,

kennen Merkmale medialer und szenischer Gestaltung (u. a. Musik, Geräusche, Farben, Perspektive, Animation, Bühnenbild) und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung,

MSA

Die Schülerinnen und Schüler

kennen ein Spektrum von Werken bedeutender Autorinnen und Autoren und setzen sich mit den Texten und ihren Leseerfahrungen auseinander,

unterscheiden epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen (z. B. Kurzgeschichte, Fabel), Erzählung, Novelle, Roman, Jugendroman, Gedichte, Drama (z. B. Komödie, Tragödie),

kennen Merkmale medialer und szenischer Gestaltung (u. a. Musik, Geräusche, Farben, Perspektive, Animation, Bühnenbild) und ihre Wirkung,

stellen an einem Beispiel Zusammenhänge zwischen Text und Kontext her (insbes. Entstehungszeit, Leben des Autors/der Autorin),

kennen häufig verwendete sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich) und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung.

stellen an ausgewählten Beispielen Zusammenhänge zwischen Text und Kontext her (insbes. Entstehungszeit, Epoche, Leben des Autors/der Autorin),

kennen sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol) und beschreiben ihre Wirkung im Text.

Auf Persönlichkeit und Verhalten gerichtete Aspekte finden sich vor allem im Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung. Dort wird herausgestellt, dass das Fach Deutsch u. a. in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu beiträgt, Kompetenzen zu erwerben, die Schüler:innen dabei helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten (ebd., S. 7). Darüber hinaus heißt es:

„Die Auseinandersetzung mit Literatur besonders in interkultureller Perspektive fördert Fremdverstehen und Toleranz. So trägt das Fach Deutsch wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Stärkung von Selbstbewusstsein, aber auch zu Sozialkompetenz, Verständigungsbereitschaft und Teamfähigkeit bei.“ (ebd., S. 8)

Angesprochen sind damit auch Aspekte der Wechselbeziehung mit der sozialen Umwelt, der Interaktion und Ausbildung sozialer Kompetenzen, wie sie z. B. für sozialpädagogische Fragestellungen relevant sind. Schule und Deutschunterricht nehmen damit ihren Auftrag als wichtige gesellschaftliche Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen wahr.

4. Wirkungen literarischer Texte

Dass literarische Texte bzw. ihre Lektüre konkrete Wirkungen auf Leser:innen haben können, ist forschungsseitig seit geraumer Zeit belegt, wengleich die Forschungslage teilweise heterogen ist und das Forschungsdesign selbst sich mit verschiedenen Erhebungsschwierigkeiten konfrontiert sieht (so zum Beispiel mit dem Problem unterschiedlicher Einflussfaktoren beim Lesen in einer Gruppe). Unterschieden wird zwischen kurzfristigen rezeptionsbedingten Wirkungen (z. B. Veränderung der Stimmung während des Lesens) und längerfristigen Wirkungen im eigentlichen Sinn (z. B. Einstellungsänderungen) (Schreier, 2013, S. 195 ff.).

Eine Systematisierung von Wirkungsbereichen wurde zum Beispiel durch Schmidt unternommen, der zwischen einer kognitiv-reflexiven, einer hedonistisch-individuellen und einer moralisch-sozialen Grundfunktion ästhetischer Kommunikation unterscheidet und Bereiche der Textwirkung entsprechend modelliert (Schmidt, 1980, S. 121 ff.). Für Emotion und Handeln liegen bislang kaum Befunde zur Wirkung literarischen Lesens vor. Demgegenüber wurden Untersuchungen zu kognitiven Wirkungen literarischen Lesens vor allem in Bezug auf moralisches Denken bzw. moralisches Urteilen, auf Empathie, auf Geschlechterrolleneinstellung, Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept, kritisches Denken und Einstellungen gegenüber Minderheiten durchgeführt (Schreier, 2013, S. 197 f.).

Bei aller Heterogenität der Ergebnisse lassen sich eindeutig positive Effekte nachweisen bei Einstellungen gegenüber Minderheiten und der Wahrnehmung von bzw. Einstellung zu Geschlechterrollen (ebd.). Gezeigt werden konnte auch, dass intensives Rezeptionserleben z. B. die Zustimmung zu narrativ eingebetteten konstraintuitiven Aussagen verstärkt:

„Je stärker die Lesenden sich in die literarische Welt versetzt fühlen und je mehr sie sich mit den Figuren identifizieren, desto stärker stimmen sie Weltwissen-inkonsistenten Aussagen aus diesen Texten zu, also Aussagen, die ihrem Weltwissen vor der Lektüre nicht entsprachen.“ (ebd., S. 200 f.)

Literarisches Lesen hat folglich reale Wirkungen, und dies umso mehr, je stärker die Lesenden in die literarische Welt eintauchen.

Untersuchungen wurden auch mit Bezug auf Empathie als Fähigkeit, physiologische und emotionale Zustände anderer Menschen zu teilen, angestellt. Diese beinhaltet zwei Dimensionen: eine kognitive Dimension (verstehen, was andere denken oder fühlen; Mentalisierung) und eine emotionale Dimension (teilhaben, nachempfinden; Resonanz). Pino und Mazza konnten 2016 zeigen, dass das Lesen fiktionaler Texte die Mentalisierungsfähigkeit erhöht (im Unterschied zu nonfiction und science fiction). Das Lesen fiktionaler Texte kann diesem Befund zufolge verändern, wie Menschen über die mentalen und emotionalen Zustände anderer denken – ein Effekt auf emotionale Teilhabe war in dieser Studie jedoch nicht nachweisbar.

5. Fazit

Der kurze Einblick in den Umgang mit literarischen Texten im Bereich der schulischen Literaturdidaktik hat gezeigt, welche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzerwerbs in diesem Bereich adressiert werden. Ein Seitenblick auf die Textwirkungsforschung erinnert zudem daran, dass der Umgang mit literarischen Texten konkrete Wirkungen auf die rezipierenden Individuen haben kann. Bei straffälligen Jugendlichen, sofern sie am Unterricht teilnehmen, ist davon auszugehen, dass Vorerfahrungen im Bereich schulischer Textrezeption vorliegen und ‚sozialpädagogisches Lesen‘ daher (z. B. im Zusammenhang mit Leseweisungen) eigens angebahnt und eingeleitet werden muss. Der sozialpädagogische Umgang mit literarischen Texten stellt nicht Lesekompetenzförderung oder literarisches Lernen in den Vordergrund, sondern literarische Texte als Folie für die Thematisierung und Reflexion persönlicher Erfahrungen. Wengleich es Überschneidungen im Bereich der Entwicklung von Sozialkompetenzen gibt, so bedarf der sozialpädagogische Einsatz von literarischen Texten zum einen einer gezielten Textauswahl (um zum Beispiel unerwünschte Wirkungen zu vermeiden), zum anderen einer spezifischen funktions- und zielgruppengerechten, idealerweise evidenzbasierten Methodik. Dazu gehören (analog zur didaktischen Professionalisierung) Schulungen von Gruppenleitungen zur Spezifik und zum Umgang mit literarischen Texten wie auch zu Gesprächsführung (vgl. z. B. Rosebrock in diesem Band). Umgekehrt kann das Wirkungspotenzial literarischer Texte Anlass für Deutschlehrkräfte sein, die Förderung sozialer Kompetenzen durch Literatur stärker in den Blick zu nehmen und für den schulischen Kontext – gerade auch in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen – fruchtbar zu machen. Literarische Texte können Ausgangspunkte für individuelle Reflexion und Anstoß für Veränderung sein. Inwieweit dies für delinquente Jugendliche der Fall sein kann, gilt es weiter zu untersuchen.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert et al. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Böhme, K., Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Fässler, D., Depner, S., Kernen, N. & Siebenhüner, S. (2018). Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- Graf, W. (2004). Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag.
- Huettig, F., Kolinsky, R. & Lachmann, T. (2018). The culturally co-opted brain: How literacy affects the human mind. *Language, Cognition and Neuroscience* 33, 275–277.
- IQB-Bildungstrend 2022: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iqb-bildungstrend-die-wichtigsten-ergebnisse> (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- KMK ESA/MSA 2022: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004 und vom 04. 12. 2003, i.d.F. vom 23. 06. 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2015). Lesekompetenz – zur inhaltlichen und historisch veränderlichen Modellierung eines Hochwertbegriffs. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 29–41.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2013) Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 6., unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Schmidt, S. J. (1980). Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1. Braunschweig: Suhrkamp.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U.W. Wassner (Hrsg.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin, New York: de Gruyter, S. 222–238.
- Schreier, M. (2013). Textwirkungen. In T. Anz (Hrsg.), Handbuch Literaturwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 193–202.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Weis, M., Bias, A., Hahnel, C. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, S. 47–80.

