

Katja Ihde

Literaturdidaktik und Resilienz

Eine theoretische Grundlegung

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde durch den
Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen

Diese Veröffentlichung lag dem
Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen als Dissertation vor.
Gutachter: Prof. Dr. Matthis Kepser
Gutachter: Prof. Dr. Malte Mienert
Gutachter: Prof. em. Dr. Dr. h.c. Kaspar H. Spinner
Das Kolloquium fand am 22.11.2016 statt.

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Zur Absicht	9
1.2	Erkenntnisinteresse	14
1.3	Zum Aufbau der Arbeit	18
2	Grundgedanken zur Förderung von Risikokindern in der Gruppe der 11- bis 13-Jährigen	22
2.1	Entwicklung im Übergang: zwischen später Kindheit und frühem Jugendalter	22
2.1.1	Die späte Kindheit (~ 11 Jahre)	22
2.1.1.1	Die kognitive Entwicklung in der späten Kindheit	22
2.1.1.2	Die Persönlichkeitsentwicklung in der späten Kindheit	23
2.1.1.3	Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der späten Kindheit	24
2.1.1.4	Attributionsstile und die Entwicklung der Leistungsmotivation in der späten Kindheit	25
2.1.1.5	Die emotionale Entwicklung in der späten Kindheit	26
2.1.2	Das frühe Jugendalter	26
2.1.2.1	Die somatischen Veränderungen im frühen Jugendalter	27
2.1.2.2	Neuronale Veränderungen und Entwicklung der Kognition im frühen Jugendalter	29
2.1.2.3	Soziale Einflüsse auf die Entwicklung im frühen Jugendalter	30
2.1.2.4	Die seelische Entwicklung im frühen Jugendalter	33
2.2	Zur psychosozialen Förderung von Risikogruppen: die Resilienzforschung und ihre literaturdidaktische Erkundung	35
2.2.1	Riskante Entwicklungen im „Spannungsfeld von `Gelingen und Misslingen“	35
2.2.1.1	Einführung	35
2.2.1.2	Das Beurteilen von „`Gelingen und Misslingen“	37
2.2.1.3	Einige Ergebnisse der Kauai-Studie	38
2.2.2	Zum Stand der Resilienzforschung	40

2.2.3	Literaturdidaktische Erkundungen	54
2.3	Zu förderbaren Dimensionen personaler Resilienz und Ansätze zur Resilienzförderung im literaturdidaktischen Paradigma	69
2.3.1	Bewältigungsreaktionen	70
2.3.1.1	Entwicklungspsychologische Perspektiven auf Bewältigungsreaktionen	70
2.3.1.2.	Resilienzorientierte literaturdidaktische Erkundungen	80
2.3.2	Das Selbst(konzept).....	90
2.3.2.1	Prozesse und Dimensionen des Selbstwissens	91
2.3.2.2	Voraussetzungen des Selbstwissens	94
2.3.2.3	Die Selbstentwicklung im Jugendalter und Fördermöglichkeiten	99
2.3.2.4	Resilienzorientierte literaturdidaktische Reflexionen.....	103
2.3.3	Das Kohärenzgefühl	111
2.3.3.1	Ideologischer Kontext und was unter dem Kohärenzgefühl verstanden wird.	111
2.3.3.2	Resilienzorientierte literaturdidaktische Schlussfolgerungen	117
2.3.4	Fazit zur Resilienzförderung für diese Zielgruppe	128
2.4	Zur bio-psycho-sozialen Förderung	138
2.4.1	Embodiment: die Berücksichtigung der Verkörperung von Erfahrungen als Grundlage erfolgreicher Resilienzförderung	138
2.4.1.1	Embodiment als Scharnier zwischen mentalen Repräsentationen einerseits und aktuellen Wahrnehmungen und dem jeweiligen Identitätserleben andererseits	138
2.4.1.2	Resilienzorientierte Schlussfolgerungen	174
2.4.2	Der motivationspsychologisch inspirierte Zugriff auf personale Ressourcen – das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training in resilienzorientierter literaturdidaktischer Perspektive	190
2.4.2.1	Grundzüge des Zürcher Ressourcen Modells und des ZRM®-Trainings	190
2.4.2.2	Literaturdidaktische Schlussfolgerungen und Empfehlungen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht	206

3	Literatur und der Umgang mit Risikokindern	225
3.1	Literatur und Unterricht im Kontext von Resilienz	226
3.1.1	Unterstützung der (resilienten) Identitätsentwicklung als eine bedeutsame Funktion des Literaturunterrichts	226
3.1.2	Facetten literarischer Rezeption und ihre resilienzorientierten Erkundungen	233
3.1.3	Resilienzorientierte Schlussfolgerungen	262
3.2	Aspekte literarischer Kommunikation	270
3.2.1	Rezipient: die intime Rezeption als Lesemodus der Kindheit – literaturdidaktische Implikationen und resilienzorientierte Erkundungen	272
3.2.2	Resilienzorientierte Schlussfolgerungen	293
3.2.3	Medium: narrative Elemente und Strukturmerkmale und ihre resilienzorien- tierten Erkundungen	310
4	Entwurf einer resilienzfördernden Literaturdidaktik	351
4.1	Resilienzfördernde kinder- und jugendliterarische Inhalts- und Strukturmerkmale	351
4.1.1	Wiederholung und Veranschaulichung zentraler Resilienz Aspekte	352
4.1.2	Kennzeichen resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur	381
4.1.2.1	Literaturgeschichtswissenschaftlicher Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur in resilienztheoretischer Perspektive	385
4.1.2.2	Kataloge resilienzorientierter Kennzeichen in Kinder- und Jugendliteratur	419
4.2	Pädagogische und didaktisch-methodische Überlegungen	431
4.2.1	Verfahren eines resilienzfördernden Literaturunterrichts und Empfehlungen der Bildungsforschung zur schulischen Resilienzförderung	431
4.2.2	Bausteine-Konzept: resilienzdidaktische Strukturierung von Literaturunterricht	479
5	Schlussgedanken	525
6	Literatur	527
7	Änderungsverzeichnis	551

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Risikomildernde Faktoren im Kindes- und Jugendalter	48
Abbildung 2	Um Embodiment-Dimensionen erweitertes „Schematisches Modell individueller Bewältigungsprozesse“	76
Abbildung 3	Mögliche Merkmalsausprägungen der nährenden Qualität identifikatorischer Literaturrezeptionen hinsichtlich situativen Bewältigungsverhaltens	85
Abbildung 4	Der Rubikon-Prozess im ZRM®-Training	192
Abbildung 5	Gefühlsbilanz	195
Abbildung 6	Mit Ressourcen aus dem Unbewussten gesättigte Gefühlsbilanz	197
Abbildung 7	Am Rubikon-Prozess orientierte Unterrichtssynopse eines resilienzfördernden Literaturunterrichts	209
Abbildung 8	Die Gefühlsbilanz für die Auswahl von Interpretationsvorschlägen	219
Abbildung 9	Modell der literarischen Kommunikation	311
Abbildung 10	Zweiebenenmodell	313
Abbildung 11	Varianten für den Beginn eines Textes	331
Abbildung 12	Figurenkonzeption	332
Abbildung 13	Wahrnehmung von Räumen	337

1 Einleitung

1.1 Zur Absicht einer resilienzfördernden Literaturdidaktik

Einerseits besteht in der Fachwelt Einigkeit darüber, dass Literatur nicht nur ein Mittel der Wissensaneignung und -anreicherung ist.

Das Lesen von Literatur [heißt es in PISA 2000] eröffnet eine Perspektive, die mit der Möglichkeit der Identifizierung mit Romanfiguren, des stellvertretenden Erlebens, der Planung von Lebensentwürfen, der Fantasieerweiterung und der impliziten Schulung der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einzunehmen, nur angedeutet werden kann. Literatur als Genre bietet die Möglichkeit der Lebensbewältigung, des ästhetischen Erlebens, der Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen sowie der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung. (Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) 2001, 69)

Auf der anderen Seite benötigt das zunehmende Heer der Risikokinder und -jugendlichen in unserer Gesellschaft (vgl. Fingerle & Opp 2008, 8-11) dringend angeleitete Erfahrungen, mit denen die Kinder angesichts ihrer riskanten Entwicklungsbedingungen in ihrer Identitätsentwicklung und ihrer Bewältigungskompetenz gestärkt werden. Einige wichtige, die seelische Widerstandskraft fördernden Mechanismen von Literatur werden in Rafik Schamis (1995) Geschichtensammlung *Erzähler der Nacht* vorgestellt, indem der Kutscher Salim dem Ich-Erzähler den Ursprung seiner Gabe zum literarischen Erzählen bilderreich erläutert:

Als ich Salim eines Tages fragte, warum seine Worte die Menschen verzaubern können, antwortete er: >Weil das ein Geschenk der Wüste ist<, und da ich nicht verstand, was er damit meinte, erklärte er es mir: >Die Wüste, mein Freund, ist für einen fremden Besucher schön. Leute, die nur für ein paar Tage, Wochen oder Monate in der Wüste leben, finden sie zauberhaft, aber auf Dauer ist das Leben in der Wüste hart. Du kannst ihr in der sengenden Hitze des Tages und der klirrenden Kälte der Nacht nichts Schönes mehr abgewinnen. Deshalb wollte niemand in der Wüste leben, und sie war sehr einsam. Sie schrie um Hilfe, doch die Karawanen durchquerten sie und waren froh, wenn sie der Einöde heil entkamen. Eines Tages zog mein Urururgroßvater, er hieß auch Salim, mit seiner Sippe durch die Sahara. Als er die Hilferufe der Wüste hörte, beschloß er, dazubleiben, um die Wüste nicht allein zu lassen. Viele lachten ihn aus, da er die grünen Gärten der Städte zurückließe, um sein Leben im Sand zu suchen. Doch mein Urururgroßvater hielt treu zur Wüste. [...] Aus Dankbarkeit schenkte sie ihm und all seinen Kindern und Kindeskindern die schönste aller Farben: die geheime Farbe der Worte, damit sie sich am Lagerfeuer und auf ihren langen Reisen etwas erzählen konnten. So verwandelten meine Vorfahren den Sand in Berge und in Wasserfälle, in Urwälder und in Schnee. Am Lagerfeuer erzählten sie, fast verhungert und verdurstet, mitten in der Wüste vom Paradies, wo Milch und Honig fließen. Ja,

sie nahmen ihr Paradies mit auf ihre Reisen. Durch das verzauberte Wort wurden alle Berge und Täler, alle Planeten und Welten leichter als eine Feder.< (Schami 1995, 13f.)

Ebenso wie diese Nomaden in der wüsten Einöde benötigen Hochrisikokinder außer stützenden Bezugspersonen literarisch inspirierte Visionen eines besseren Lebens und glücklicherer Umstände sowie literarischen Rat, um sich mit einer so bewährten bzw. wiedergefundenen Lebenszuversicht und geeigneten Strategien der prägenden Kraft ihnen beschwerter Entwicklungswidrigkeiten erwehren zu können. Die Wüste, für die sie sich ursprünglich allerdings nicht frei entschieden haben und die in besonderem Maße ihre psychische Widerstandskraft erfordert, sind im Falle von Hochrisikokindern zahlreiche unglückliche Entwicklungsumstände. Die Widerstandskraft, die sie benötigen, um sich einigermaßen gelingend entwickeln zu können, um, um im Bild zu bleiben, zu erleben, wie durch „das verzauberte Wort“ alles „leichter als eine Feder“ wird, soll familiäre Belastungen wie Perspektivlosigkeit und Armut, zum Beispiel als Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit, mit ihrem enormen Kränkungspotential aufwiegen. Sie soll traumatische Verletzungen leichter bewältigen und die durch primäre Bezugspersonen wiederholt zugefügten seelischen Verletzungen schultern helfen. Eine enorme Widerstandskraft liegt dabei vor allem in glückhaften Visionen des eigenen Lebens und der eigenen Zukunft als Intentionen des eigenen Handelns, die bei der Lektüre heraufbeschworen werden können. Der hierfür mithilfe von Literatur und Unterricht zu lernende Zauber ist eine relative Selbstmacht. Damit können die unter ungünstigen Entwicklungsbedingungen vom Subjekt ko-konstruierten problematischen Wahrnehmungsweisen und Bewertungstendenzen von sozialen Situationen und der eigenen Person aufgrund der aus guten literarischen Erfahrungen stammenden hoffnungsfrohen Alternativen verlernt bzw. erweitert werden. Mit diesen hoffnungsvollen Visionen von sich selbst und von einem – trotz allem – geglückten Bewältigungshandeln und gelingenden Leben kann eine widerstandskräftige „Erfahrungshaltung, die ein Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt“ (Kramer 2008, 93), bestärkt werden, um eine trostlose Schicksalsergebenheit zu vermeiden.

Mit vorliegender Arbeit soll die Resilienz, wie die psychische Widerstandskraft von Menschen in der psychologischen Forschung seit einigen Jahrzehnten genannt wird, aufseiten der durch ihr Schicksal besonders gebeutelten Hochrisikokinder zwischen 11 und 13 Jahren gestärkt werden. Dazu dienen eine geeignete Kinder- und Jugend-

literatur sowie ein speziell hierzu entwickeltes Literaturunterrichtskonzept, das die modifizierbaren Anteile ihrer seelischen, kognitiven und somatisch-motivationalen Widerstandskraft in dreierlei Weise weiterentwickeln will:

(1) In geeigneter Literatur können Kinder verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten (Kap. 2.3.1) kennenlernen, die sie im Unterricht imaginativ bzw. szenisch einüben und in ihrer Tauglichkeit erörtern.

(2) Über Literatur, unser *kulturelles Gedächtnis* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 24), kann das Kohärenzgefühl (Kap. 2.3.3), das heißt der tiefe Glaube daran, dass die vom Leben zugemuteten Schwierigkeiten strukturiert, vorhersagbar und sinnvoll sind und dass notwendige Ressourcen greifbar und die Herausforderungen letztlich doch zu meistern sind (vgl. Bengel u.a. 2001, 28-30), stabilisiert werden.

(3) Außerdem kann Literatur die Selbstentwicklung (Kap. 2.3.2) fördern.

Und obgleich das Vermehren eigener Lebenskunst und des Trostes durch Literatur eine altbekannte Strategie ist, so bedürfen insbesondere Hochrisikokinder einiger Anleitung dazu, wo sie den kulturellen Schatz menschheitsgeschichtlich gesammelter und literarisch aufgehobener Erfahrungen finden, wie sie ihn heben und im Umgang mit Schwierigkeiten und im Bilden und Erreichen persönlicher (Entwicklungs-)Ziele nutzen können. Und sie brauchen eine Einsicht dahinein, welche Art Literatur ihnen den giftigen Apfel verlockend entgegenhält. Sie benötigen diese Anleitung umso dringender, als sich ihre Fähigkeit zur Vorstellungsbildung und imaginativ-spielerischen Gestaltung ihrer Vorstellungen, das das literarische Verstehen ja darstellt, durch zahlreiche Verletzungen oder traumatische bzw. missglückte Bindungserfahrungen und unzureichend phantasievolle Spielerfahrungen (vgl. Kap. 3.1.2; vgl. Bräutigam 2009, 323) nicht hinreichend entwickeln konnte. Oder sie benötigen sie, weil ihre bereits herausgebildeten vorstellungsbildenden Fähigkeiten hierdurch mehr oder weniger lahmgelegt wurden.

Vorliegende Didaktik, die sich der Resilienzförderung durch Literatur verschrieben hat, versteht Literatur als Kulturgut, das menschheitsgeschichtliche Erfahrungen bewahrt und erzählt, das von der Dummheit, vom Glück, von der Lebensklugheit, vom vielgestaltigen Schicksal und den vielen Weisen, es zu meistern, Kunde gibt. Und nur in dem Sinne begreift sie Literatur utilitaristisch, als es ihr um die literaturunterrichtliche Erkundung des literarisch überlieferten Menschheitsgedächtnisses bzw. literarisch phanta-

sierter menschlicher Lebenserfahrungen geht: das Glücken und das Scheitern, das erneute Aufstehen und das Ertragen von Schwierigkeiten. Das Utilitaristische des resilienzfördernden Literaturgebrauchs liegt demnach im Modelllernen für die Selbstentwicklung und für im jeweiligen Falle des Bewältigungsanlasses brauchbare Bewältigungsreaktionen. Es liegt in der Kraft von Literatur, Trost in der Imagination spenden und neue Perspektiven eröffnen zu können, wo im eigenen Leben kein Ausweg mehr erkennbar ist, und damit zur weiteren Lebensgestaltung zu ermutigen. Einerseits sind diese Nützlichkeitsbewertungen der Literatur als als *kulturelles Gedächtnis* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 24) bzw. als „enzyklopädisches Speicher- und Reflexionsmedium“ (ebd., 22) und als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (ebd. 22) als Teil ihres Wesens eingeschrieben und bedürfen keiner weiteren Rechtfertigung. Und andererseits sind die Bewältigung lebensgeschichtlicher Risiken und herausfordernder Krisen ebenso wie die Selbstentwicklung und das tiefe Gefühl der Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz intrinsische Bedürfnisse und eine notwendige Lebenskunst, sodass ihre Förderung in pädagogischen Kontexten eine weitere Legitimation gut entbehren kann. Insofern sich selbst

die Herausbildung einer kohärenten Form von Ich-Identität im Rahmen der hochkomplexen gesellschaftlich-industriellen Rahmenbedingungen, die die Lebenswirklichkeit der Schüler(innen) prägen, nicht mehr als natürlicher, quasi-automatischer Prozess vollzieht, bedarf es gezielter pädagogisch-didaktischer Interventionen, für deren Realisierung der Deutschunterricht in besonderer Weise geeignet ist (vgl. Kreft 1977; S. 217f.). (zit. nach Frederking 2013, 436)

Dies gilt offensichtlich nicht nur für Hochrisikokinder. Und indem im Literaturunterricht insbesondere die Erschließung der drei genannten und weiterer Gratifikationen von Literatur bzw. der Umfang ihrer Bedeutsamkeit¹ vermittelt werden, übernimmt er damit eine Kultur sichernde und zivilisatorische Aufgabe, insbesondere dann, wenn er Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter in ihrer resilienten Entwicklung mittels Literatur unterstützt und ihnen zur für sie lohnenden Teilhabe an literarischen Diskursen und in ihrer Habitualisierung verhilft.

Und obgleich angemessene narrative Literatur und ein geeigneter Literaturunterricht eine resiliente Entwicklung von Hochrisikokindern – wie in vorliegender Untersuchung

¹ Vgl. Abraham & Kepser 2009, 14-18; zur Gratifikation von Literatur vgl. Graf 2010, 55-71.

ausführlich dargelegt wird – begünstigen können, der Psychiater Bruno Bettelheim² bereits seit den 1970er Jahren darauf aufmerksam macht, dass und wieso Kinder Märchen brauchen, und eine Resilienzförderung bei einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen bitter nötig ist, konnte bei einer Sichtung der deutschdidaktischen Periodika *Didaktik Deutsch* und *Praxis Deutsch* bis ins Jahr 2007 zurück sowie bei mehreren Recherchen in einschlägigen Literatur-Fachdatenbanken³ [letzter Stand 2.5.2015] zum Topos „resilienzfördernde Literaturdidaktik“ oder gar „resilienzfördernde Literaturdidaktik für die frühe Sekundarstufe I“ nichts Einschlägiges gefunden werden. Unter den Suchbegriffen: „literarische Resilienzförderung“, „Resilienzförderung, Literatur“, „Resilienzförderung“ konnte immerhin ein kurzer praxisbezogener Aufsatz für Erzieherinnen und Familien mit dem Titel „*Kinder durch Literatur stärken*“ der Professorin für Sozialwesen Irit Wyrobnik (2012), deren Arbeitsschwerpunkt Frühkindliche Bildung und ihre Didaktik ist, gefunden werden. Er wird im Kapitel 2.3 berücksichtigt. Allein ein Referat zur Resilienz der Professorin für Pädagogik und Bildungsforschung Sabine Walper (2011) unter dem Titel „*Aufwachsen unter belastenden Bedingungen*“ stellt in ihrem Beitrag „*Perspektiven der Entwicklungspsychologie*“, der in der von Ralph Köh-

² Im Longseller „*Kinder brauchen Märchen*“ (amerik. 1975; dt. 1977) setzt sich der Erziehungswissenschaftler, Psychologe und Psychiater Bruno Bettelheim aus psychoanalytischer Sicht mit einer großen Anzahl an Volksmärchen und ihrem entwicklungsfördernden und therapeutischen Potential für die kindliche Entwicklung auseinander. Dass er in vorliegender Untersuchung weiter keine Berücksichtigung erfährt, liegt an zweierlei: Zum einen bezieht sich Bruno Bettelheim in seinen psychoanalytischen und teilweise psychotherapeutischen Untersuchungen insbesondere auf die Gewinne der wiederholten Märchenrezeption für die frühe und die mittlere Kindheit. Die Entwicklungssituation Elf- bis 13-Jähriger ist nicht sein Thema. Zum anderen liegt der Verzicht daran, dass Kinder am Übergang zum Jugendalter keine Volksmärchen-Literatur mehr präferieren (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, 151, zit. nach Graf 2010, 47; vgl. Kap. 3.2.1). Die literarische Resilienzförderung im Elementar- und unteren Grundschulbereich allerdings wird aus seiner Arbeit weiterhin einen Nutzen ziehen können.

³Datenbank Bildung: FIS Bildung Literaturdatenbank
Bildungsgeschichte Online (Suchmaske)
Datenbank Bildung: ERIC Database (via eric)
Datenbank Bildung: ZEITDOC - Zeitungsdokumentation Bildungswesen
Deutscher Bildungsserver: Literaturrecherche
Online-Katalog des LIS Bremen
Datenbank Bildung: Lehrplan-Datenbank der KMK
Datenbank Bildung: Eurybase
Datenbank Bildung: EXPLICA - Begriffe zur Europäischen Dimension des Bildungswesens (via DIPF)
Datenbank Bildung: Informationssystem Medienpädagogik (ISM)
Datenbank Bildung: SoLi - Sonderpädagogische Literatur
Testbibliothek (Oldenburg)
speechBITE
mediaculture online
Datenbank Bildung: SODIS - Datenbank zu neuen Medien im Unterricht
International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences

nen herausgegebenen *„Einführung in die Deutschdidaktik“* erscheint, durch seinen Publikationsort einen indirekten Zusammenhang zwischen Resilienz und Literaturunterricht her. Ihre allgemeinpädagogischen, -didaktischen und lerntheoretischen Empfehlungen für eine unterrichtliche und schulische Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen werden im Kapitel 4.2.1 Verfahren eines resilienzfördernden Literaturunterrichts und Empfehlungen der Bildungsforschung zur schulischen Resilienzförderung vorgestellt. Und auch die Recherche im Katalog der SUB (Staats- und Universitätsbibliothek Bremen) sowie die Suche im GVK ergaben bei den Suchbegriffen „Resilienz“, „Resilienz, Literatur“ keinen bzw. keinen einschlägig brauchbaren Fund. Selbst die Recherche auf der Suchmaschine Google brachte weder unter dem Suchbegriff „literaturdidaktische Resilienzförderung“, noch unter „literarische Resilienzförderung“ bzw. „Resilienzförderung, Literatur“ dementsprechende wissenschaftliche deutschdidaktische Publikationen zutage, obgleich jeweils 4 Seiten der Suchmaschine durchforstet wurden [letzter Stand 2.5.2015].

1.2 Erkenntnisinteresse

Das zentrale Erkenntnisinteresse nachfolgender Untersuchungen ist es dementsprechend Folgendes zu erforschen: Können im Literaturunterricht mittels Literatur und Unterricht seelische Widerstandskräfte von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter gestärkt werden? Und wenn ja, wie kann dies gelingen? Ziel ist es, sie darüber präventiv vor Fehlentwicklungen (zumindest partiell) zu schützen und ihre gelingende Entwicklung mit zu ermöglichen. Von Interesse ist daher das, was den üblichen Entwicklungsstand von Kindern dieser Altersgruppe ausmacht, welches ihre eigenen Entwicklungsziele sind und worin die ihnen in westlichen Gesellschaften und universal bevorstehenden Entwicklungsanforderungen bestehen. Gefragt wird auch danach, inwiefern die Entwicklung von Hochrisikokindern von wünschenswerten Entwicklungen abweichen kann. Ein besonderes Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit liegt darin, zu erkunden, welche Merkmale und Prozesse aufseiten von widerstandskräftigen Risikokindern und ihrem Umfeld mit ihren resilienten Entwicklungen einhergehen, wie sie zustande kommen und wie sie gefördert werden können. Gefragt wird insbesondere danach, welche die Seele stärkenden Kräfte für die Grundlegung einer resilienzfördernden Literaturdidaktik sinnvollerweise berücksichtigt werden sollten. Darüber hin-

aus ist zu erkunden und zu klären, wie Literatur im Kontext von Resilienz beschaffen sein und betrachtet werden muss, um die seelische Widerstandskraft kindlicher Rezipienten stärken zu können. Von welcher Art Literatur kann eine Literaturdidaktik ausgehen in Zeiten mit einer Tendenz zur medialen Simulation von Wirklichkeit statt ihrer Symbolisierung (vgl. Anz 1998, 41f.⁴; vgl. Bodgal 2012, 21)? Und was bedeutet diese mediale Simulationstendenz für die Ausbildung einer literarischen Imaginationsfähigkeit von hochrisikoreichen Rezipienten? Ferner ist zu erkunden, wie ein veränderter Mediengebrauch, teilweise unterentwickelte literarische Verstehensfähigkeit und Leseabstinentz, insbesondere aufseiten von männlichen Hauptschülern (vgl. Graf 2012, 50) und das heißt heutzutage in der Regel Risikokindern und -jugendlichen, in einer Literaturdidaktik berücksichtigt werden können, die zugleich deren literarische Sozialisation und Bildung sowie deren seelische Widerstandskraft entwickeln will.

Gefragt wird außerdem danach, welche Funktionen und *Gratifikationsangebote* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 14-18) von *Literatur als kulturelle Praxis* (vgl. ebd., 32) bekannt sind und wie sie im Sinne dieser Didaktik unterrichtlich wirksam gemacht werden können. Überdies wird die Leseforschung zurate gezogen, um zu klären, welche Beziehungen kindliche Rezipienten und Rezipientinnen zur Literatur eingehen können. Es wird untersucht, welche Art von Text-Leser-Beziehung, also welcher Lesemodus, für die beabsichtigten Wirkungen voraussetzend und wie er charakterisiert ist.

Darüber hinaus stellen sich Fragen nach erzähltheoretischen Kategorien wie die nach den literarischen Figuren, Orten und zum literarischen Handlungsverlauf sowie insbesondere zum Erzähler, die zu den leserseitig biographisch aufgeschichteten "Erfahrungshaltungen" (Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008 94) und zur anzunehmenden Heterogenität der literarischen Rezeptionskompetenz sowie zur jeweiligen Lesekompetenz der Kinder unserer Zielgruppe ins Verhältnis gesetzt werden müssen, um resilienzfördernde Merkmale von Kinder- und Jugendliteratur auch hinsichtlich ihrer narrativen Merkmale bestimmen zu können.

In didaktisch-methodischer Hinsicht wird auch beleuchtet, wie sich die gewonnenen und ergründeten literaturunterrichtlich behandelbaren Resilienzdimensionen an Kinder- und Jugendliteratur untersuchen lassen.

⁴ „seitenidentisch auch München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002“. Anz auf: http://www.staff.uni-marburg.de/~anz/frame_publicationen.htm.

Insbesondere wird darüber nachgedacht, welche Art von Kinder- und Jugendliteratur zur Resilienzförderung von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter grundsätzlich geeignet ist und welche nicht.

Des Weiteren wird diskutiert, welche Verfahren und welche pädagogischen Haltungen eine literaturunterrichtliche Resilienzförderung prinzipiell ermöglichen und worauf die Fokusse des literarischen Verstehens hierzu gerichtet sein müssen. Außerdem wird untersucht, inwiefern ein Transfer von im resilienzfördernden Literaturunterricht gelernten resilienten Fähigkeiten auf die eigene Lebenswelt gelingen kann.

Und schließlich wird untersucht, wie die zu erwartende Heterogenität aufseiten der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lesekompetenz, ihrer literarischen Sozialisation, ihrer Fähigkeit zum literarischen Verstehen, ihrer Lektürevorlieben, ihrer Entwicklungslagen, ihrer Risikosituation, ihrer gegenwärtigen Bedürfnislage gemäß und ihrer aktuell zu bewältigenden Krisen in einem unterrichtsmethodischen Modell, dem Bausteine-Konzept, in resilienzfördernder Absicht berücksichtigt werden kann.

Diesen Erkenntnisinteressen gemäß werden in dieser Untersuchung unterschiedliche Fachgebiete verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit literaturdidaktischem und mit einschlägigem psychoedukativen Interesse erkundet. Dabei handelt es sich, weil ja die jeweiligen fachspezifischen Grenzen nicht nivelliert, sondern vonseiten der Literaturdidaktik und der Praxis des Literaturunterrichts erneut gezogen werden, nicht um eine bloße Integration, sondern um ein weiteres Phänomen von „Konstitutionsverhältnissen [...] [, insofern] eine Wissenschaft oder ein Teil einer Wissenschaft in die Praxis einer anderen Wissenschaft eingreift“ (Althusser 1985, S. 38)“ (zit. nach Bogdal 2012, 12f.). Konstitutionsverhältnisse nun sind für die Literaturdidaktik Deutsch als Wissenschaft seit ihrer Entstehung in den 1960er-Jahren ihrerseits konstitutiv. (Vgl. ebd., 9ff.)

Insofern ist das vorliegende literaturdidaktische Modell zur Resilienzförderung von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern sowohl durch literaturdidaktische Erkenntnisse als auch durch Erkenntnisse der Nachbarwissenschaften der Literaturdidaktik, nämlich der Literaturwissenschaft, der Erzählforschung, der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft – insbesondere mit geschichtlichem Schwerpunkt –, der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie, der Embodimentforschung, der Motivationspsychologie und der Resilienzforschung sowie der Neurobiologie konstituiert, um den genannten forschungsleitenden Fragen dieser Untersuchung grundlegend nachzugehen.

Mit der Zielsetzung einer systematischen literaturunterrichtlichen Resilienzförderung bei Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter und mit einem dementsprechenden Erkenntnisinteresse stellt das auf nachfolgenden Untersuchungen gründende vorliegende literaturdidaktische Modell eine innovative Forschungsarbeit dar. Der aufgrund dieser Zielsetzung entstandene spezielle interdisziplinäre Forschungsansatz unterscheidet dieses Modell von allen vorhandenen literaturdidaktischen Modellen und Diskussionen, auf die es sich zum Teil bezieht oder auf denen es mitunter aufbaut bzw. die es weiterentwickelt, in folgenden Aspekten:

- Innovativ ist die Absicht einer systematischen Resilienzförderung bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern.
- Dazu gehört die systematische Orientierung an Diskussionen und Ergebnissen der Resilienzforschungen sowie die aus einer eigenständigen Diskussion von Resilienz hervorgehende literaturdidaktisch brauchbare Definition von Resilienz.
- Ferner sind Erkenntnisse der allgemeinen Entwicklungspsychologie in der Absicht literaturunterrichtlicher Resilienzförderungen bislang noch nicht berücksichtigt worden.
- Gleiches gilt für die Bezugnahme auf theoretische Erkenntnisse und Empfehlungen kinder- und jugendpsychotherapeutischer Praxis.
- Der Einbezug eines motivationspsychologischen Modells und eines entsprechenden Trainings hinsichtlich der Transfereffizienz von im Literaturunterricht gelernten Lebenskompetenzen sind neu in der literaturdidaktischen Forschung.
- Auch der umfassende Blick auf das Individuum durch die grundlegende Berücksichtigung des Embodiment-Konzeptes, also dem Verständnis von der Verkörperung von Erfahrungen bzw. der Einheit des Menschen aus Seele, Geist und Körper und seine Einbettung in seine Umwelt, und die gedächtnistheoretisch motivierte Berücksichtigung des Embodiments sind bislang keine Gegenstände der Literaturdidaktik.
- Ebenfalls innovativ ist die resilienztheoretische Auswertung von Erkenntnissen der Kinder- und Jugendliteraturforschung - insbesondere derjenigen mit geschichtlichem Schwerpunkt - zu verschiedenen Kindheitsbildern und zu formalen und inhaltlichen Merkmalen von in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1950-er-Jahren rezipierter Kinder- und Jugendliteratur und die Ausarbeitung zweier Kataloge mit kinder- und jugendliterarischen Merkmalen von zur Resilienzförderung geeigneter Kinder- und Jugendliteratur einerseits und mit diesbezüglich ungeeigneten, also risikanten, kinder- und jugendliterarischen Merkmalen andererseits.
- Innovativ sind zudem die resilienztheoretische Diskussion und Berücksichtigung von Erkenntnissen der (kinder- und jugendliterarischen) Erzählforschung, die resilienztheoretische Diskussion und Berücksichtigung von Erkenntnissen der Leseforschung und die resilienztheoretische Auswertung literaturunterrichtlicher Verfahren sowie die Aufbereitung und Strukturierung geeigneter Unterrichtsverfahren entspre-

chend der in dieser Arbeit diskutierten personalen Resilienz Kriterien sowie ihrer literaturdidaktischen Funktion.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Nachdem die Absicht einer resilienzfördernden Literaturdidaktik und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vorgestellt und ihre Innovativität erklärt wurden, folgt die Auflistung derjenigen Erkundungen der verschiedenen wissenschaftlichen Fachgebiete, die resilienzförderndes literaturunterrichtliches Handeln sinnvoll begründen können.

Erkundet werden zunächst allgemeine entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur seelischen, kognitiven, körperlichen und motivationalen Entwicklung in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter (Kap. 2.1).

Im Kapitel 2.2 werden nach einer Skizzierung von möglichen Risikosituationen und Krisen geschuldeten problematischen Entwicklungsverläufen grundlegende psychologische und entwicklungsneurobiologische Erkenntnisse zur Resilienz für die vorliegende Literaturdidaktik vorgestellt und diskutiert.

In Kapitel 2.3 werden die drei zentralen personalen Resilienzdimensionen Bewältigungsfähigkeit, Selbstkonzept und Kohärenzgefühl diskutiert. Außerdem werden aus den Kapiteln 2.2 und 2.3 literaturdidaktische Schlussfolgerungen gezogen sowie eine literaturdidaktisch brauchbare Resilienzdefinition ausgearbeitet.

Kapitel 2.4 wendet sich der bio-psycho-sozialen Förderung zu und setzt sich mit der Embodimentforschung (Kap. 2.4.1) auseinander, also der Forschung zur Verkörperung von Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen und der Wechselwirkung zwischen Körper, Seele, Geist und sozialer Umwelt, und zeichnet die Zusammenhänge zwischen psychosozial deprivierenden Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen und der Herausbildung von verkörperten Wahrnehmungsdispositionen in systemtheoretischer, entwicklungsneurobiologischer und psychologischer Perspektive nach und stellt dies in den Kontext von Literaturunterricht und resilienten Entwicklungen.

Im Kapitel 2.4.2 wird ein motivationspsychologischer Zugriff auf personale Ressourcen des Unbewussten und auf das Embodiment vorgestellt und literaturunterrichtsmethodisch in resilienzfördernder Absicht gewendet. Mit dem hierbei entwickelten und hier vorgestellten Unterrichtskonzept soll vor allem die Transfereffizienz literaturunterrichtlich gelernter Bewältigungskompetenzen sichergestellt werden.

Das Kapitel 3 beginnt damit, auf die langjährige Tradition eines identitätsorientierten Literaturunterrichts aufmerksam zu machen und gewichtet einige die Identitätsentwicklung fördernden Funktionen des Literaturunterrichts kritisch aus resilienztheoretischer Perspektive (Kap. 3.1.1). Damit bildet es ein Scharnier zwischen der vornehmlich psychologischen Theoriediskussion des ersten Teils und den nachfolgenden, die Literatur, die Literaturrezeption und den Literaturunterricht betreffenden Erörterungen, Diskussionen und Konsequenzen des zweiten Teils dieser Arbeit. Darauffolgend wird vorliegende Literaturdidaktik, ausgehend von Erkenntnissen kinder- und jugendpsychotherapeutischer Theorie und Praxis zur Imaginationsfähigkeit seelisch stark verletzter Kinder und Jugendlicher, konstituiert (Kap. 3.1.2). Von hier aus wird ihr anderer Gegenstand, das Medium Literatur, ihre Merkmale, ihre Funktionen und ihre Identifikationsangebote sowie Text-Leser-Beziehungen und narratologische Überlegungen, ergründet (Kap. 3.2).

Ein Entwurf einer resilienzfördernden Literaturdidaktik wird in Kapitel 4, beginnend mit resilienzfördernden kinder- und jugendliterarischen Inhalts- und Strukturmerkmalen, (Kap. 4.1) vorgestellt. Als Wiederholung und Veranschaulichung zentraler Resilienzaspekte werden in Kapitel 4.1.1 anhand von kinderliterarischen Beispielen eine Risikosituation von Protagonisten, eine Krise als Bewältigungsanlass und Prozesse der Problembewältigung sowie ein Beispiel resilienzfördernder Erzählhaltungen analysierend und interpretierend behandelt. Überdies werden weitere literaturdidaktisch relevante Resilienzdimensionen für die folgenden Untersuchungen wiederholt. Kapitel 4.1.2 widmet sich den Kennzeichen resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur, indem es die Kinder- und Jugendliteraturforschung und insbesondere Erkenntnisse der Forschung zu ihrer Geschichte berücksichtigt, wenn es die seit den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland rezipierte Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich ihres dominanten Kindheitsbildes und dementsprechenden inhaltlichen und formalen Normen referierend darlegt und in resilienzdidaktischer Perspektive auswertet. Das Resultat dieser Untersuchung schlägt sich in zwei Katalogen mit formalen und inhaltlichen kinder- und jugendliterarischen Merkmalen nieder: Einer sammelt resilienzfördernde Aspekte, der andere verzeichnet für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter negative Merkmale von Kinder- und Jugendliteratur. Die Unterrichtspraxis kommt in Sicht mit dem Kapitel Pädagogische und didaktisch-me-

thodische Überlegungen (Kap. 4.2). Hier werden Verfahren eines resilienzfördernden Literaturunterrichts und die hierfür bedeutsamen Fokusse der literarischen Rezeption sowie Empfehlungen der Bildungsforschung zur schulischen Resilienzförderung (Kap. 4.2.1) vorgestellt. Schließlich folgt das Bausteine-Konzept (Kap. 4.2.2) mit resilienzdidaktischer Strukturierung. Mit ihm wird aufgrund der vorangegangenen Untersuchungen und hierbei gewonnener Erkenntnisse einem resilienzfördernden Literaturunterricht eine systematische Übersicht über geeignete Unterrichtsverfahren zum Gebrauch bereitgestellt. Damit wird hier ein Instrumentarium geboten, das die Individualität – die subjektiven Lesefähigkeiten, Lesevorlieben und Bedürfnislagen sowie die jeweiligen Bewältigungsanlässe von Kindern am Übergang zum Jugendalter – ebenso berücksichtigt wie die referierten, die gewonnenen und für den Literaturunterricht bestimmten Erkenntnisse zur Resilienz, zur Verkörperung von Wahrnehmungen und Wahrnehmungsdispositionen (dem Embodiment), zur allgemeinen kognitiven und seelischen Entwicklung sowie literaturdidaktische Forschungsergebnisse und – nicht zuletzt – meine eigene Unterrichtspraxis. Darauf folgen abschließende Gedanken (Kap. 5).

Mit dieser Literaturdidaktik geht es darum, dass das Selbstverständnis für einen Literaturunterricht ermöglicht wird, der einschlägig psychoedukativ vorgehen will und kann. Es geht um ein Selbstverständnis für einen Literaturunterricht, in dem es die pädagogische Grundhaltung ist, dass Hochrisikokindern individuell positiv bewertete Zukunftsvorstellungen und eine Vielfalt an Bewältigungsstrategien mithilfe von Literatur angeboten, mit ihnen erörtert und von ihnen szenisch eingeübt und von Lehrenden als affektiv wichtigen Bezugspersonen bejahend gespiegelt werden. Dementsprechend richtet sich die vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik an Lehrende an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen sowie an Studierende in der ersten Phase der Lehrerbildung. Außerdem wendet sie sich an Fachleiter/-innen an den Landesinstituten, die ihren Referendaren und Referendarinnen resilienzfördernde literaturdidaktische Inhalte in der zweiten Phase der Lehrerausbildung vermitteln möchten. Und schließlich kann sie in der Lehrerfortbildung ihren Wirkungskreis erweitern, um darüber zahlreiche Kolleginnen und Kollegen an den hiesigen Schulen einschlägig so zu qualifizieren, dass sie effektiv dabei helfen können, die seelische Widerstandskraft von psy-

chosozial deprivierten Schülerinnen und Schülern absichtsvoll, versiert und systematisch in ihrem Literaturunterricht zu stärken und weiterzuentwickeln.

2 Grundgedanken zur Förderung von Risikokindern in der Gruppe der 11- bis 13-Jährigen

2.1 Entwicklung im Übergang: zwischen später Kindheit und frühem Jugendalter

Die Hochrisikokinder, für deren Förderung die vorliegende Literaturdidaktik vornehmlich bestimmt ist, sind mit ihren 11, 12 und 13 Jahren noch in der späten Kindheit und schon im Übergang zum Jugendalter. Mithilfe der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Forschungslage – wie sie im Standardlehrwerk Entwicklungspsychologie in der 7. vollständig überarbeiteten Auflage nun von Ulman Lindenberger und Wolfgang Schneider (2012) im Beltz-Verlag herausgegeben wird – wird nachfolgend ein knapper Überblick zur Entwicklung in der späten Kindheit gegeben. Der zweite Teil dieses Kapitels gibt eine Skizze des frühen Jugendalters, um sich ein erstes Bild von möglichen Entwicklungszugewinnen der Zielgruppe dieser Arbeit und anstehenden Entwicklungsanforderungen zu machen. Die nachfolgend referierten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse beziehen sich auf westlich sozialisierte Kinder und Jugendliche (vgl. Silbereisen & Weichold 2012), weswegen nicht nur interindividuelle, sondern auch kulturelle Unterschiede für die Annahme ihrer Gültigkeit berücksichtigt werden müssen.

2.1.1 Die späte Kindheit (~ 11 Jahre)

Nachfolgend werden entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu dieser Altersphase referiert, um einige Aussagen über die kognitive, die Persönlichkeits- und die Selbstkonzeptentwicklung sowie zur emotionalen und motivationalen Entwicklung für den Einstieg in die resilienzfördernde Literaturdidaktik fruchtbar zu machen.

2.1.1.1 Die kognitive Entwicklung in der späten Kindheit

Die kognitiven Fähigkeiten nehmen bis zur späten Kindheit deutlich zu. Damit ist z.B. die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit gemeint, also „die Schnelligkeit, mit der kognitive Operationen ausgeführt werden können“ (Kray & Schaefer 2012, 215). Das Arbeitsgedächtnis, das bemisst, wie viel Information gespeichert, transformiert und wiedergegeben werden kann, nimmt bis zum Alter von 11 Jahren ebenfalls erkennbar zu. Die Fähigkeit zum Gedächtnisabruf mit Erinnerungshilfe ist bereits in der mittleren Kindheit gut entwickelt „und wenig alterssensitiv“ (ebd., 216) (Rekognition). Die Fähigkeit des Gedächtnisabrufs ohne Gedächtnishilfe (Reproduktion) wächst bis zur späten

Kindheit eindeutig an (vgl. ebd.). Außerdem nimmt in der späten Kindheit die Planungsfähigkeit deutlich zu.

Die Fähigkeit zur Handlungsplanung beinhaltet die Generierung neuer Abläufe von Handlungsschritten häufig durch die Kombination von bereits bekannten Teilhandlungen (ebd., 220),

die u.a. beim literarischen Modelllernen kennengelernt werden können! Überdies nutzen Kinder in der späten Kindheit Gedächtnisstrategien, um ihre Gedächtnisleistungen zu steigern. Das können externe Gedächtnishilfen sein „wie de[r] Knoten im Taschentuch“ (ebd., 217). Und sie verwenden nicht nur passive, sondern zunehmend aktive Wiederholungsstrategien, um sich Information einzuprägen und gezielt abrufen zu können. In der späten Kindheit können sie das zu Merkende in „Gruppen und Kategorien“ (ebd.) strukturieren und ihren Gedächtnisabruf so deutlich verbessern. Erst am Ende der späten Kindheit sind Kinder in der Lage, die komplexere Gedächtnisstrategie der Elaboration anzuwenden, bei der sie semantische oder bildliche „Assoziationen zwischen Objekten herstellen“ (ebd.). Am Ende der Kindheit haben sich Kinder zudem Wissen über ihr eigenes Gedächtnis als Metagedächtnis angeeignet. Überdies verbessert sich die kognitive Kontrolle, also „ein Bündel unterschiedlicher übergeordneter kognitiver Prozesse“ (ebd.) bis zur späten Kindheit erheblich. Sie können nun

sensorische, motorische, kognitive und emotionale Prozesse so modulieren, dass eine optimale Anpassung an augenblicklich relevante Aufgaben, Instruktionen und Zielsetzungen möglich wird. (Ebd.)

2.1.1.2 Die Persönlichkeitsentwicklung in der späten Kindheit

Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern kann man anhand von fünf charakteristischen Eigenschaften bestimmen: Das sind die Extraversion, die Verträglichkeit, die Gewissenhaftigkeit, der „Neurotizismus (geringes Selbstwertgefühl, stressanfällig, unruhig, besorgt)“ (Kray & Schaefer 2012, 17) und die Offenheit für Neues / Intellekt (vgl. ebd.). Die jeweilige Verteilung dieser Persönlichkeitsvariablen – den „big five“ – ist über die Kindheit hinweg bis ins Jugendalter relativ stabil. (Vgl. Kray & Schaefer 2012, 223f.) Allerdings können sich ihre Ausprägungen verändern. So werden Kinder über diesen Zeitraum „als zunehmend verträglicher eingeschätzt“ (ebd., 224) und sie werden mehr und mehr als gewissenhafter erlebt. Die im Laufe der Kindheit zunehmende „Offenheit für Neues/ Intellekt“ nimmt dagegen in den darauf folgenden Jahren der späten Kindheit und des Jugendalters leicht ab. (Vgl. ebd.)

2.1.1.3 Die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der späten Kindheit

Die Selbstkonzeptentwicklung wird als zentrale personale Resilienzdimension für die Zielgruppe des vorliegenden literaturdidaktischen Förderansatzes in Kapitel 2.3.2 ausführlich dargelegt, in resilienztheoretischer Perspektive diskutiert und hierbei gewonnene literaturdidaktische Schlussfolgerungen werden vorgestellt. Nachfolgend wird ein erster Einblick in die Selbstkonzeptentwicklung in der späten Kindheit gegeben.

Das Selbstkonzept ist für die kindliche Entwicklung sehr wichtig. Es bezieht sich auf Selbstbeschreibungen, die sich auf „das körperliche Erscheinungsbild“, „körperliche Aktivitäten und Fähigkeiten“, „soziale Beziehungen“ und „Besitztümer“ erstrecken. (Kray & Schaefer 2012, 226) In der späten Kindheit können bereits gegensätzliche Selbstbeschreibungen dann genannt werden, wenn sie in unterschiedlichen Kontexten auftreten. (Vgl. ebd.) Und bereits in Grundschulen können

[d]urch die zunehmende Fähigkeit, Konzepte höherer Ordnung zu bilden, [...] einzelne Verhaltensweisen [...] eher miteinander in Verbindung gebracht werden (z.B. >Ich bin sportlich, weil ich sehr schnell schwimmen kann und beim Fußball viele Tore schieße<). (Ebd.)

Die Einschätzungen eigener, im sozialen Vergleich wichtige Fähigkeiten stabilisieren sich in der Kindheit und decken sich immer zuverlässiger mit dem Urteil Erwachsener. (Vgl. ebd.)

Ein wichtiger Aspekt des Selbst ist der Selbstwert, der besagt, „ob man sich selbst mag und mit seinem Leben zufrieden ist“ (ebd.). Je nachdem, ob selbstrelevante Aspekte wie körperliche Fähigkeiten, das Aussehen, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu den Eltern, Schulleistungen und Interesse an Unterrichtsfächern zentrale oder eher periphere Aspekte des Selbst (geworden) sind, beeinflussen sie den Selbstwert stärker oder unwesentlich (vgl. ebd.). „Zudem haben die Anerkennung und der Zuspruch der Eltern und Gleichaltrigen einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl“. (Ebd., 226f.)

Außer der Familie sind Gleichaltrigenbeziehungen (Freundschaften und Peers) für die Entwicklung in der mittleren und späten Kindheit sehr wichtig. (Vgl. ebd., 227) Dabei hat

[d]ie Fähigkeit, positive Kontakte zu anderen Kindern zu initiieren und Freundschaften zu knüpfen und aufrechtzuerhalten, [...] einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl in der Kindheit. (Kray & Schaefer 2012, 228)

Kinder erwerben im Alter von 9 bis 10 Jahren ein Freundschaftsverständnis, bei dem „man `sich Geheimnisse erzählen kann´ und `sich darauf verlassen kann, dass diese nicht weitererzählt werden“ (ebd.). Die sozialen Beziehungen innerhalb von Peer-groups können anhand des sozialen Status folgendermaßen bewertet werden: `beliebt´, `abgelehnt´, `ignoriert´, `durchschnittlich´ und `kontrovers´ (also viele positive und ebenso viele negative Einschätzungen von Gleichaltrigen). (Vgl. ebd., 228f.)

2.1.1.4 Attributionsstile und die Entwicklung der Leistungsmotivation in der späten Kindheit

Ab der mittleren Grundschulzeit erwerben Kinder zunehmend Fähigkeitsselbstkonzepte durch direkte leistungsbezogene Rückmeldungen und soziale Vergleichsprozesse in der Schule (vgl. ausführlich Kap. 2.3.2). Sie lernen bis zum Ende der Grundschulzeit, „dass nicht alle Leistungen durch eine Intensivierung der Anstrengung erreichbar sind, sofern die zugrunde liegenden Fähigkeiten nicht ausreichen“ (Kray & Schaefer 2012, 230). Und so begreifen sie alsbald, dass „Anstrengung und Fähigkeit unabhängig voneinander sind“ (ebd., 229). In dem Entwicklungsbereich, der von den eigenen Fähigkeiten, dem elterlichen Erziehungsstil (autoritär, laissez-faire, autoritativ), gesellschaftlichen Erwartungen und der Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte (individuell-diachron, sozial-synchron) abhängt, bilden Kinder Attributionsstile heraus. Dabei werden zwei leistungsbezogene Attributionsstile unterschieden: Bewältigungsoptimismus und Hilflosigkeit. „`Bewältigungsoptimistische´ Kinder“ (ebd., 230) schreiben sich Leistungserfolge selbst zu und sehen die Ursachen ihrer Misserfolge in den ungünstigen Umständen oder in beeinflussbarem eigenem Verhalten. Demgegenüber sind „`hilflose´ Kinder“ (ebd.) davon überzeugt, eigene Misserfolge stets selbst zu verantworten, während sie sich die eigenen Erfolge nicht selbst zugutehalten, sondern überzeugt sind, dies einem gnädigen Zufall zu verdanken. (Vgl. ebd.) Beide Attributionsstile haben erhebliche Auswirkungen auf zukünftige Leistungssituationen und werden bestenfalls zu einem Engelskreis und schlimmstenfalls zu einem Teufelskreis ausgebildet. In der Schule kann eine individuelle Bezugsnormorientierung von Lehrkräften einen Teufelskreis möglicherweise so beeinflussen, dass schulische Erfolge und selbstbewusste Freude über Erfolgserlebnisse (wieder) möglich werden (vgl. ebd., 230f.). Dabei bemessen diese die Erfolge von `hilflosen´ Kindern kontinuierlich an deren Lernausgangslage und nicht an besonders begabten Mitschüler/-innen oder an einer gesell-

schaftlich gesetzten Bezugsnorm, um ihnen Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen und sie so zu ermutigen.

2.1.1.5 Die emotionale Entwicklung in der späten Kindheit

Unter anderem dienen

Emotionen dienen der Bewertung von Handlungsergebnissen, die entweder besser oder schlechter als erwartet sein können, und haben somit eine zentrale handlungsregulierende Funktion. (Kray & Schaefer 2012, 232)

In der späten Kindheit gibt es zunehmend selbstbezogene Emotionen. Das Emotionsrepertoire ist nun größer, sodass Elfjährige sich mittels eigener Emotionsausdrücke besser regulieren und andere Personen besser modulieren können als jüngere Kinder. Auch können elfjährige Kinder eigene emotionale Zustände besser begreifen und beschreiben, und sie können Emotionsausdrücke bei anderen zunehmend differenziert verstehen. (Vgl. ebd.) Ab 10 bis 11 Jahren können sie sogar ambivalente Emotionen verstehen. "Diese Verbesserungen machen auch das Verständnis komplexer Emotionen wie Empathie gegenüber einer Person in einer bestimmten Situation leichter möglich." (ebd.) Bis zur späten Kindheit haben Kinder unter günstigen Umständen lernen können, ihre Emotionen selbst so gut zu regulieren, dass sie kaum noch auf Erwachsene angewiesen sind, um sich wieder auf 'gute Gedanken' zu bringen. (Vgl. ebd.) Unter schlechten Bedingungen konnten Kinder dies bis zur späten Kindheit nicht lernen, und sind dann oftmals „weniger sozial kompetent und werden von ihren Altersgenossen häufig abgelehnt“ (ebd.).

Von der späten Kindheit ist es nur ein kleiner Schritt bis ins frühe Jugendalter. Was ist darunter zu verstehen? Welche Entwicklungszugewinne kennzeichnen diese Lebensphase?

2.1.2 Das frühe Jugendalter

Zum Jugendalter erklärt die einschlägige Fachwissenschaft:

Als Jugend im Sinne der Entwicklungspsychologie bezeichnet man die Zeit zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts (ca. 10. - 20. Lebensjahr). Gleichbedeutend kann der Begriff 'Adoleszenz' verwendet werden, wenn man besonders auf die gesellschaftlichen und kulturell geformten Erwartungen und Gestaltungsmöglichkeiten für junge Leute in diesem Altersbereich denkt und damit Jugend als soziale Konstruktion begreift. Für die Entwicklungspsychologie ist weniger der Zeitabschnitt interessant als die Ver-

änderungen des Erlebens und Verhaltens sowie deren biopsychosozialen Grundlagen. (Silbereisen & Weichold 2012, 236)

Nachfolgend wird die Entwicklungspsychologie zum frühen Jugendalter befragt, wobei einmal die somatischen Veränderungen, die neuronalen Veränderungen und die Entwicklung der Kognition knapp betrachtet werden. Darauf folgen einige fachwissenschaftliche Einsichten in die sozialen Entwicklungseinflüsse und -prozesse und sehr wenige Aspekte zur seelischen Entwicklung, da diese in den Kapiteln 2.2 und 2.3 für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter ausgiebig untersucht, diskutiert und literaturdidaktisch ausgewertet wird.

Auf das Jugendalter haben „[d]rei grundlegende Prozesse der Entwicklung“ (Silbereisen & Weichold 2012, 238) Einfluss; angefangen mit der Pubertät als eine Häufung „umfassender somatischer Veränderungen in einem relativ kurzen Zeitabschnitt“ (ebd.). In der sozialen Dimension wirken sich gesellschaftliche Anforderungen und Einflussnahmen auf die soziale und Individualentwicklung Jugendlicher aus. Dabei nehmen die Schule und andere gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen bzw. -angebote auf die Entwicklung Jugendlicher Einfluss. Außerdem prägen die Familie und die eigene Abgrenzung von den Eltern die jugendliche Entwicklung. Es sind gleichaltrige Freunde in Freundschaftsgruppen und enge Freunde, die die Entwicklung im frühen Jugendalter beeinflussen. Schließlich sind es die jugendlichen Individuen selbst, die mit eigenen Entwicklungszielen, ihrer Haltung und ihren Veränderungen Entscheidungen in Wechselwirkung mit biologischen und sozialen Einflüssen treffen und die so die eigene soziale und Individualentwicklung mitgestalten.

2.1.2.1 Die somatischen Veränderungen im frühen Jugendalter

In der Pubertät verändern sich die Körperhöhe, das Körpergewicht und die Gestalt, die Organsysteme und die sekundären Geschlechtsmerkmale. (Vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 238) Mädchen erleben zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr einen Wachstumsschub, bei Jungen ist er zwischen ihrem 12. und 16. Lebensjahr. Damit nimmt die Pubertät ihren Anfang. (Vgl. ebd.)

Parallel zu den Veränderungen der Körperhöhe erhöht sich das Gewicht. Dabei legen Mädchen mehr subkutanes Fettgewebe zu, während bei Jungen der Anteil an Muskelgewebe deutlicher ansteigt. Dies führt zu einer erwachsenen Körpersilhouette. (Ebd.)

Dies alles macht Jugendliche insgesamt leistungsfähiger. (Vgl. ebd.) Allerdings gibt es große interindividuelle Unterschiede in der Reihenfolge sowie „des Zeitpunkts und [der] [...] Dauer der körperlichen Veränderungen“ (ebd., 239). Im Mittel reifen 15 % Pubertierender zu früh und 15 % später als der Durchschnitt. Zur frühen pubertären Reife kommt es aufgrund genetischer und epigenetischer Dispositionen und Prozesse; letzteres hat genetische und psychosoziale Ursachen und entsprechende Folgen. Familiäre Belastungen wie die „Abwesenheit des Vaters, Ressourcenarmut, Konflikte [und] unsichere Bindungen“ (ebd.) werden als Ursachen für die verfrühte körperliche Reife von Mädchen diskutiert. In der Folge einer verfrühten Reifung kann es aufgrund der Entwicklungsunterschiede mit Gleichaltrigen zu Anpassungsproblemen kommen. Es wird auch davon ausgegangen, „dass besonders frühe Reife in Problemverhalten münden kann, weil die Jugendlichen von den neuen Erfahrungen überfordert werden“ (ebd., 240). Dabei scheinen die pubertätstypischen Stressoren – wie der „Gruppendruck und Umgang mit dem reifenden Körper (im Vergleich zum herrschenden Schönheitsideal)“ (ebd.) – die früh reifenden Mädchen und Jungen gravierender zu belasten als es die der Altersnorm entsprechend körperlich entwickelten Jugendlichen sind. Zumal sie eine Reihe normativer Übergänge wie den Schulwechsel auf „die Sekundarstufe der Schule“ (Silbereisen & Weichold 2012, 240) – in manchen Bundesländern nach der 6. Klasse der Primarstufe – überdies bewältigen müssen. Aufgrund von dicht gedrängten Bewältigungsanforderungen, mithin wegen sozialer Fehleinschätzungen der tatsächlichen Entwicklung – und letztlich auch aufgrund der psychosozialen Auslöser verfrühter Reife bei Mädchen – neigen früh reifende Mädchen und Jungen mindestens kurzfristig zu internalisierendem und externalisierendem

Problemverhalten (vermittelt durch unzeitige Kontakte zu älteren devianten Peers) oder soziale Erfahrungen wie Hänseleien, aber auch eine frühere Autonomie im Familienkontext (ebd.)

müssen ausgehalten werden.

Wegen der vermehrten Stressoren erwerben früh reifende Jugendliche sich allerdings auch Bewältigungskompetenzen, die ihnen später, im frühen Erwachsenenalter, zugekommen. (Vgl. ebd.)

2.1.2.2 Neuronale Veränderungen und Entwicklung der Kognition im frühen Jugendalter

Einhergehend mit den somatischen und den endokrinen Veränderungen sind umfassende zentralnervöse Umstrukturierungen zu beobachten, die mit Veränderungen in Kognitionen und jugendtypischen Verhaltensweisen in Beziehung stehen (z.B. Risikoverhalten). (Silbereisen & Weichold 2012, 241)

Im Altersbereich von vier bis 21 Jahren verändert sich die Hirnstruktur in systematischer Weise (vgl. ebd.), was im Jugendalter u.a. „eine schnellere Reizleitung und damit effizientere Informationsverarbeitung sowie fortschreitende Spezialisierung neuronaler Verknüpfungen“ (ebd.) ermöglicht. Aufgrund spezifischer Veränderungen der Hirnstruktur wie einer „verringerten Reizzufuhr“ im „sogenannten Belohnungssystem[]“ suchen Jugendliche aktiv nach neuartigen Erlebnissen mit ausgeprägten Reizen“ (ebd.). Und dass insbesondere riskante Unternehmungen im Jugendalter positiv erlebt werden, hängt mit der „höhere[n] Aktivierung der Amygdala“ (ebd.) zusammen.

Damit einhergehend steigert sich die kognitive Leistungsfähigkeit gegenüber dem Kindesalter erheblich. Es kommt u.a. zu „Verbesserungen der Aufmerksamkeit, des Arbeitsgedächtnisses sowie der Ausbildung metakognitiven und abstrakten Denkens“ (ebd.). Diese kognitiven Verbesserungen im Jugendalter erstrecken sich auf die „psychometrische Intelligenz“, das „logische Denken“, die „Urteilsbildungs- und Entscheidungsprozesse“ sowie die „Informationsverarbeitung“ und die „Expertise“ (ebd., 242). Die deutliche Zunahme des Wortschatzes besonders in der frühen Adoleszenz und die Verbesserungen der nichtsprachlichen Intelligenz wie das „Erkennen von Analogien“ (ebd.), die sich über die gesamte Jugend erstrecken, sind Zuwächse der psychometrischen Intelligenz. Und dass das deduktive Denken zu- und das induktive Denken abnimmt, sind Verbesserungen logischen Denkens (die allerdings auch kulturell beeinflusst sind). Für die Bildung eigener Urteile und das Fällen eigener Entscheidungen können Jugendliche zunehmend auf „frühere Erfahrungen und Annahmen als Entscheidungsgrundlage“ (Silbereisen & Weichold 2012, 242) zugreifen. Dabei bleiben sie „aber anfällig für Emotionen“ (ebd.). Die Informationsverarbeitung verbessert sich im Jugendalter, insofern sich „die Verarbeitungsgeschwindigkeit [, die Leistung des] Arbeitsgedächtnis[s] und [des] Problemlösen[s]“ (ebd.) gegenüber der Kindheit deutlich erhöhen. Die kognitive Entwicklung kann zudem durch externe Einflüsse wie „individuelle Interessen, Anregungen in den Entwicklungskontexten sowie Selbstwahrnehmung und

Selbstregulation“ (ebd.) vorangetrieben werden. Außerdem entwickeln Jugendliche aufgrund neuronaler Umbildungsprozesse eine sogenannte Expertise: Die Fähigkeit zur bewussten Kontrolle im Jugendalter nimmt allgemein zu. Dies

ist besonders bedeutsam, wenn die Situationen ambivalent, stressreich oder emotional aufgeladen sind. [Und] [d]a sich das Gehirn unter dem Einfluss von Erfahrungen verändert, sind kulturelle und kontextuelle Einflüsse auch hier bedeutsam. (Ebd.)

Allerdings bricht zu Beginn des Jugendalters die Fähigkeit zum relationalen Denken für eine gewisse Zeit ein, sodass „Information auf zwei Dimensionen [...] [weniger gut] integriert werden“ (ebd.) können.

2.1.2.3 Soziale Einflüsse auf die Entwicklung im frühen Jugendalter

Neben somatischen, neuronalen und kognitiven Veränderungen in der frühen Jugendphase sind die sozialen Einflüsse auf die Jugend als die Zukunft der Gesellschaft bedeutungsvoll. So ist die Adoleszenz gesellschaftlich – sozial und kulturell – stark strukturiert in eine Abfolge von „biographisch[en] Übergängen (Transitionen)“ (Silbereisen & Weichold 2012, 242). Dabei werden den Adoleszenten neue und entwicklungswirksame „Positionen und Rollen“ (ebd.) zugedacht. In Transitionen müssen Individuen bisher gültige ko-konstruierte Ziele und Verhaltensweisen in veränderten Kontexten der eigenen Identitätsbildung neu koordinieren, anpassen oder gar revidieren. (Vgl. ebd.) „Der Zeitpunkt und die Abfolge solcher Übergänge sind oft gesellschaftlich normiert, und Abweichungen bringen Probleme mit sich“. (Ebd., 243) Gleich zu Beginn der Adoleszenz liegt der „nach der Pubertät wohl wichtigste Übergang“ (ebd.) für Jugendliche: der von der Primarschule auf eine der Sekundarstufen mit „neuen Herausforderungen an ihre kognitive, motivationale und soziale Leistungsfähigkeit“ (ebd.). Weitere gesellschaftliche *Entwicklungsaufgaben* (vgl. Havighurst 1953/1963, 2, zit. nach Trautmann 2004, 19-40) erstrecken sich in der Adoleszenz auf psychosoziale Anforderungen

wie den Aufbau neuer freundschaftlicher Beziehungen und romantischer Beziehungen, die dann ihrerseits die Voraussetzungen für weitere soziale Übergänge zum Erwachsenenalter darstellen. Die Jugendlichen machen sich die kulturell vermittelten Vorgaben mehr oder weniger zu persönlichen Zielen, das heißt, sie nutzen die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben teils vorgehaltenen, teils von ihnen selbst geschaffenen Möglichkeiten nach Kräften. Hier kommt es auf den rechten Einsatz zum rechten Zeitpunkt an. (Silbereisen & Weichold 2012, 244)

Die Bewältigung solcher Herausforderungen gelingt interindividuell verschieden gut, was von „der Person selbst oder [...] ihrer Herkunft“ (ebd.) oder dem Entwicklungskontext verursacht sein kann. So können *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst) problematisch werden, wenn sie „zu früh oder zu sehr gedrängt mit anderen ebenfalls noch nicht bewältigten Entwicklungsaufgaben“ (ebd.) darauf warten, von den Jugendlichen gemeistert zu werden.

Es gibt verschiedene Entwicklungskontexte. In der Familie verändern sich mit der Adoleszenz die Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Eltern. Beeinflusst wird dies

durch die zunehmend in anderen sozialen Kontexten verbrachte Zeit [...]. Im Großen und Ganzen zeichnen sich die Beziehungen als unverändert emotional nahe, unterstützend und warm aus, sofern das schon in der Kindheit so war. In unvollständigen Familien sind Beziehungen eher prekär. (Silbereisen & Weichold 2012, 246)

Zunehmend mehr Zeit verbringen Jugendliche mit gleichaltrigen Freunden (Peers). Deren Bedeutung liegt u.a. darin begründet, dass „[d]ie Jugendlichen beginnen [...] die Rolle der Eltern zu relativieren“ (ebd., 247). Autonomie zu entwickeln, ist ihr gemeinsames Ziel, ihre jugendtypische Entwicklungsaufgabe.

Weiterhin spielt die tastende Suche nach der eigenen Identität eine Rolle, wozu die Ablehnung des Gewohnten gehört, ohne dass dem schon eine eigene Sinnggebung entgegengesetzt werden kann, was teils über die soziale Identität der Gruppe erfolgt. (Ebd.)

Stabilität und Tiefe dieser Freundschaften werden durch die kognitive Entwicklung ermöglicht. (Vgl. ebd.) Hinsichtlich der zentralnervalen Entwicklung ist oben bereits genannt worden, dass die Risikobereitschaft im Jugendalter deutlich höher ist als in anderen Lebensabschnitten. Sie wird noch einmal gesteigert, wenn Jugendliche wissen, dass sie von Peers beobachtet werden. (Vgl. ebd.)

Sozialen Einfluss auf die Entwicklung im Jugendalter nehmen außer den Peers „noch (gleichgeschlechtliche) enge Freunde“ (ebd.). „[B]is zur mittleren Adoleszenz“ (ebd.) nimmt das „Bedürfnis nach vertrauensvollen Beziehungen (intimacy) außerhalb der Familie“ (ebd.) zu. Mit diesem Motiv lernen Jugendliche in engen Freundschaften sich einander zu öffnen und Vertrauen in die gegenseitige Verlässlichkeit aufzubauen. In engen Freundschaftsbeziehungen können „Freuden und Sorgen“ (Silbereisen & Weichold 2012, 47) ausgetauscht werden, enge Freunde spiegeln einander und unterstützen sich bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten.

Die Jugendlichen in engen Freundschaftsbeziehungen und Peergroups ähneln sich, wozu zwei Prozesse beitragen: Einmal wählen sich diejenigen zu Freunden und Freundinnen, die einander bereits ähneln, was zur leichteren Kommunikation und einer stabileren „Beziehung dank geringer Konflikte“ (ebd.) führt (Selektion). Außerdem werden die Freunde und Peers durch den engen Kontakt einander ähnlicher (Sozialisation). Dabei übernehmen sie Verhaltensweisen und Einstellungen voneinander. (Vgl. ebd.) Peergroups organisieren Konformität in der Gruppe u.a. aufgrund von Angst vor mit einer möglichen Ausgrenzung einhergehenden Einsamkeitserfahrung.

Allgemein geht man davon aus, dass die Anfälligkeit oder Aufgeschlossenheit gegenüber Peereinflüssen während der frühen Adoleszenz am höchsten ist. Deviante Jugendliche suchen sich bevorzugt Gleichgesinnte aus, was auch dadurch befördert wird, dass sie von unauffälligen Jugendlichen abgelehnt werden. Sind sie erst in solcher Gesellschaft, erfolgt dann Sozialisation durch gemeinsame Aktivitäten, wie beispielsweise das sogenannte Deviancy Training, worunter die Herausbildung antisozialer Verhaltensskripte durch gemeinsames Lästern über Normen, antisoziale Fantasien und abträgliche Rollenspiele gemeint ist, was durch die Abschottung solcher Gelegenheiten von unauffälligen Jugendlichen noch gefördert wird. Generell ist der Effekt der Selektion primär und stärker als jener der Sozialisation, wenn es um Ähnlichkeit Gleichaltriger geht. (Ebd., 248f.)

Die Privatsphäre und der Medienkonsum werden im Jugendalter zunehmend bedeutsam. Adoleszenten ziehen sich von Familienangehörigen zurück, um sich im Privaten die „Möglichkeit zur Reflexion über die neuen Erfahrungen und zu deren emotionalen Regulation“ (ebd., 251) zu nehmen. Jugendtypisch ist auch der private

Medienkonsum, etwa Musikhören zur Regulation von Stimmungen, wobei die Inhalte alterstypische Herausforderungen oder Belastungen in jugendkultureller Überformung betreffen und zum Nachsinnen anregen. (Ebd.)

Die gesellschaftlichen *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst) der Allgemeinbildung, der Lernkompetenzen und der Berufsorientierung sind institutionalisiert und werden Jugendlichen in Schulen vermittelt. Schulen wollen die Individualentwicklung, die Sozialisation und die Enkulturation Jugendlicher unterstützen.

Entscheidend kommt es dabei auf die jeweilige schulische Lernumgebung an. Hier stößt man auf ein zentrales Thema der Jugendlichen in der Schule: die fehlende Passung zwischen ihren wachsenden Fähigkeiten und Bedürfnissen nach Autonomie im Handeln und Denken einerseits und ihren an Vorgaben der Lehrer ausgerichteten Alltag in der Schule andererseits. (Ebd., 251)

Im frühen Jugendalter ist der Schulwechsel auf die Sekundarstufe insofern ausgesprochen problematisch, da hier die besonderen Anforderungen dieser neuen sozialen Ökologie, der möglicherweise bereits herausgebildete „Wunsch nach Autonomie mit anderen Entwicklungsaufgaben zusammen[fallen]“ (Silbereisen & Weichold 2012, 252). Zusätzlich belastet viele Jugendliche die soziale Konkurrenz so, dass in diesem Belastungsgefüge ihre intrinsische Lernmotivation sinkt. (Vgl. Ebd.)

Neben den massiven somatischen, neuronalen und kognitiven Reife- und Entwicklungsprozessen und den sozialen Einflussfaktoren auf die Reife und Entwicklung im frühen Jugendalter ist die seelische Entwicklung für diese Arbeit hervorzuheben. Sie wird ausgiebig in den Kapiteln 2.2 und 2.3 diskutiert und hier für das frühe Jugendalter lediglich anskizziert.

2.1.2.4 Die seelische Entwicklung im frühen Jugendalter

Die Intensität neuer emotionaler Erfahrungen ist in der Pubertät deutlich stärker als in der Kindheit, das gilt sowohl für die positive wie für die negative Qualität. Aufgrund der Ungleichzeitigkeit pubertärer Reife- und Entwicklungsprozesse, wo aufgrund endokriner Prozesse das Körperwachstum und die Gewichtszunahme forciert werden und der dritte Gestaltwandel eingesetzt hat, aber

die höhere kognitive Entwicklung erst am Anfang steht, bedarf es mehr noch als in der Kindheit der Unterstützung durch das Umfeld, um die Erfordernisse der Regulation entsprechend den kulturellen Erwartungen zu bewältigen. (Silbereisen & Weichold 2012, 245)

Denn erst im Verlauf der Pubertät wächst die höhere kognitive und höhere emotionale Entwicklung so stark, dass Jugendliche sich zunehmend selbst internal regulieren können und hierbei von externaler Unterstützung immer unabhängiger werden. Dann geben das eingeübte „auf die Zukunft gerichtete Planen, Bewerten und Reflektieren sowie die Suche und Gestaltung von geeigneten Umfeldern“ (ebd.) einen stabilisierenden inneren Orientierungsrahmen und eröffnen kognitive und soziale Ressourcen für die intentionale Selbstgestaltung (vgl. Kapitel 2.3.1). Aber nicht nur die intentionale Selbstgestaltung, auch Affekte, Emotionen und diesbezügliche Regulationsversuche haben Einfluss auf das Problemverhalten Jugendlicher. Diejenigen, die besonders intensive und negative Emotionen erleben, entwickeln „stärkere[s] Problemverhalten (depressive Symptome, Verstöße gegen Verhaltensnormen)“ (Silbereisen & Weichold 2012, 245).

Beim Versuch der Affekt- bzw. Emotionsregulation, vornehmlich, indem belastete Jugendliche probieren, „den Anlass zu beseitigen oder umzudeuten“ (ebd.; vgl. Abb. 1: Kap. 2.3.1), bleiben sie oftmals erfolglos. Bei diesen Regulationsbemühungen benötigen diese Jugendlichen oftmals vermehrt externe Unterstützung. Die aber „wird oft nicht zur Stelle sein, weil es sich um die private Sphäre handelt, die zu respektieren Jugendliche dieses Alters ausdrücklich beanspruchen“ (Silbereisen & Weichold 2012, 245).

Nach dieser einführenden Betrachtung der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter hinsichtlich der für die vorliegende Literaturdidaktik bedeutsamen Entwicklungsprozesse, -zugewinne und -einflüsse widmet sich das nachfolgende Kapitel den riskanten Entwicklungen in ihrem „Spannungsfeld von `Gelingen und Misslingen´“ (Göppel 2005, 72), um hier wie auch im darauffolgenden Kapitel 2.3 solche Erkenntnisse zu gewinnen, die der literaturdidaktisch vermittelten Förderung der psychischen Widerstandskraft stark belasteter Kinder zwischen 11 und 13 Jahren dienen. Diese Förderung soll letztlich darin liegen, dass Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter bestenfalls lernen, geeignete Kinder- und Jugendliteratur auszuwählen und sie im Literaturunterricht u.v.a. in ihrer Privatsphäre so zu nutzen, dass sie von ihrer Lektüre und durch literaturunterrichtliche Anschlusskommunikationen in ihrer Selbstentwicklung, ihrem Kohärenzgefühl und hinsichtlich ihrer Kenntnis brauchbarer Bewältigungsstrategien gestärkt und dazu ermutigt werden, sich für sie brauchbare Unterstützung im eigenen Umfeld hoffnungsvoll zu erschließen.

2.2 Zur psychosozialen Förderung von Risikogruppen: die Resilienzforschung und ihre literaturdidaktische Erkundung

2.2.1 Riskante Entwicklungen im „Spannungsfeld von `Gelingen und Missingen“⁵

2.2.1.1 Einführung

Nehmen wir zum Beispiel Kai, 11 Jahre alt. Er lebt mit seiner Familie in einer Zweieinhalb-Zimmer-Wohnung in einem ärmeren, von städtischer Pflege stark vernachlässigten Stadtteil. Hierhin sind viele mittellose Immigranten aus vielen unterschiedlichen Herkunftskulturen gezogen und ärmere deutschsprachige Familien sind ebenfalls durch Segregation hier gelandet. Kai hat einen drei Jahre älteren Bruder, mit dem er sich seit längerem nicht mehr gut versteht. Deshalb ist es für Kai oft schwierig, sich mit ihm das Kinderzimmer zu teilen. Weil weder Mutter noch Vater in ihrem Beruf ausreichend Geld verdienen, kommt es dauernd zum Streit um Geld, Rechnungen und die freie Zeit. Kai merkt, wie sich sein Vater regelmäßig einen Rausch antrinkt, unter anderem daran, weil er ihn dann mit seinen Sorgen belästigt oder besonders verletzend beschimpft. Seine Mutter nörgelt ständig an allem herum oder wird ganz krank vor Traurigkeit und liegt stunden- oder tagelang im Bett. Nachdem Kais Eltern die Lösung ihrer Probleme in einer Trennung zu finden hofften, leben die Brüder seit einem halben Jahr bei der Mutter. Seit ein paar Monaten bereitet nun Kais älterer Bruder große Probleme: Er schwänzt tagelang die Schule, hängt mit Kiffern rum, kommt abends sehr spät und teilweise nachts nicht nachhause und stiehlt zuhause Geld. Zwischen ihm und der Mutter kommt es ständig zu heftigen Streitereien, woraufhin die Mutter sich wieder in ihre Traurigkeit zurückzieht. Kai kann es kaum mehr ertragen, wie sich seine Eltern mit Vorwürfen gegenseitig die Verantwortung zuwälzen und dass ihn seine Mutter nachts auf die Suche nach seinem Bruder mitschleift.

Aber zu seinem großen Glück wohnen sein Onkel und seine Tante nicht fern von ihm und Kai nutzt jede Gelegenheit, bei ihnen zu sein. Besonders mit seinem Onkel kann er über seine Angst oder seine Schwierigkeiten mit Mitschülern sprechen. Sein Onkel überlegt mit ihm, wie Kai sich gegen die Angriffe von Mitschülern wehren kann oder welche Hobbys er pflegen möchte. Wenn Kai hier seine Hausaufgaben erledigt hat, fühlt er sich immer `so stark wie Tarzan´ und freut sich darauf, sie in der nächsten

⁵ Göppel 2005, 72.

Schulstunde vorzustellen. Seine Tante und sein Onkel gehen mit ihm in die Stadtbibliothek und schenken ihm hin und wieder ein neues Buch, das er, wenn es nach seinem Geschmack ist, in völliger Versunkenheit verschlingt.

Schicksale wie das aus dieser Fallvignette sind beileibe keine Seltenheit in unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Trennungen und Scheidungen von Eltern, prekäre Arbeits- und Lebensverhältnisse mit sozialer Deprivation oder Migration sowie Segregation im städtischen Raum sind Phänomene, die nicht wenige Familien belasten und damit auch deren Kinder. (Vgl. bspw. Fingerle & Opp 2008, 8-11) Und diese vielfältigen und zum Teil auch umfangreichen Belastungen müssen junge Betroffene während ihrer prägenden Lebensjahre, ihrer kindlichen und jugendlichen Entwicklung, ertragen. Wenn davon stark betroffene Kinder und Jugendliche weder süchtig noch delinquent oder hartherzig werden, dann wird gestaunt: Hier bietet jemand seinem schweren Schicksal die Stirn!

Und in eben dieses Spannungsfeld taucht dieses Kapitel ein. In ihm wird nicht nur dargelegt und diskutiert, warum

ein bestimmtes positives Entwicklungsbild bei einem Kind, etwa ein erfreuliches Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Lernbereitschaft [...] nicht per se als Ausdruck von Resilienz gewertet werden [kann], [und dass es] [...] zu diesem erst durch den Umstand [wird], dass die Kenntnis der Entwicklungshintergründe ein anderes Entwicklungsbild hätten erwarten lassen. [Denn] Resilienz bedeutet [...] stets, dass besondere Widerstände und Schwierigkeiten zu überwinden waren, dass eine besondere Bewältigungsleistung erbracht wurde. (Göppel 2008, 251)

Um dies zu erhellen, werden zunächst Entwicklungsziele, unerwünschte Entwicklungsbilder und belastende Einwirkungen skizziert, um dann vor allem Folgendes zu ergründen: Was ist es, das Kinder und Jugendliche angesichts so großer und lang andauernder Entwicklungsbelastungen und ihnen zum Trotz dazu befähigt, ihrem Schicksal die Stirn zu bieten, und wo ist es zu finden? Darüber hinaus werden hierbei wirksame resiliente und riskante Prozesse vorgestellt. In einem Exkurs werden daran anknüpfend drei Arten des Verhältnisses von Anlage und Umwelt dargelegt und diskutiert. Im darauffolgenden Kapitel 2.3 werden die für die vorliegende Arbeit zentralen Resilienzmerkmale und resilienten Prozesse deduziert, dargestellt und literaturdidaktisch diskutiert: Das sind

- adaptive Bewältigungsreaktionen,

- das Selbstkonzept und
- das Kohärenzgefühl

mit jeweils literaturdidaktischen Schlussfolgerungen.

Aus all diesen Darstellungen und den hier gewonnenen Erkenntnissen geht – ebenfalls in Kapitel 2.3 – schließlich eine für eine resilienzorienteerte Literaturintervention geeignete Definition von Resilienz hervor, an die sich literaturdidaktische Überlegungen anschließen.

2.2.1.2 Das Beurteilen von „`Gelingen und Misslingen“⁶

Die Entwicklung von Individuen erstreckt sich auf deren soziokulturellen, bio-physiologischen und individuell-psychischen bzw. seelischen, körperlichen, kognitiven u. U. auch spirituellen sowie deren kollektiven, sozialen und gesellschaftlichen Seinsdimensionen⁷. Dabei ist es eine normative und darin eine ethische Angelegenheit, das Entwicklungsbild von Kindern und Jugendlichen, also ihre Entwicklung und Reife, zu beurteilen.⁸ Beurteilt werden Individuen angesichts ihrer jeweiligen Reife- und Entwicklungserscheinungen zu einem Zeitpunkt bzw. innerhalb eines Zeitraums. So wird ihre Entwicklung beurteilt hinsichtlich der üblichen oder erwünschten sowie der altersgemäßen und artspezifischen Fähigkeiten der anlagegemäßen Lebenstüchtigkeit in einer bestimmten Epoche, in einer Kultur, einer Gesellschaft bzw. einer Gruppe.⁹ Richtungsgebend für diese normativen Einschätzungen sind (in humanistischer Tradition derzeit) eine

„Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und de(r) Wille(), sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ (Hentig 1996, 75).¹⁰

Und Masten und Reed (2002) verstehen

⁶ Göppel 2005, 72.

⁷ Vgl. Havighurst, zit. nach Trautmann 2004, 19-40; vgl. Göppel 2005, 56-79.

⁸ Vgl. Göppel 2005, 72. Rolf Göppel zählt die Normativität zu einem von sieben Aspekten, die bei den Entwicklungsaufgaben (strukturell) unterschieden werden können. Sobald die Lösungswege und das Ergebnis für die einzelnen Entwicklungsaufgaben im „Spannungsfeld von `Gelingen und Misslingen“ beurteilt werden, wird die ethische Dimension als „Vorstellungen vom `guten Leben“ maßgeblich. – Es geht also um die Voraussetzungen von gelingender Lebensbewältigung.

⁹ Vgl. Kap. 2.2; vgl. Mienert 2008; vgl. für Entwicklung als Resultat von Bildungsprozessen: Göppel 2008, 251f.; vgl. Göppel 2005; vgl. Trautmann 2004; vgl. Lechte & Trautmann 2004; vgl. Flammer, Grob & Rhy 1995.

¹⁰ Göppel 2008, 252. Vgl. zum Streit über Sinn-, d. h. Entwicklungsperspektiven von der frühen Antike bis zur Renaissance: Greenblatt 2011.

[u]nter positiven Entwicklungsverläufen [...] drei Typen von Entwicklungsergebnissen in der Kindheit und im Jugendalter:

1. positive Selbst- und Fremdeinschätzung (z.B. Sozialverhalten, Lebenszufriedenheit); 2. Abwesenheit von Psychopathologie und Risikoverhalten; 3. erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. (Masten & Reed 2002) (zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 98)

Für das mittlere Lebensalter sind Ziele menschlicher Entwicklung eine produktive und reproduktive Lebensführung, eine relative Unabhängigkeit, eine gute Beziehungsfähigkeit (wie z.B. an stabilen Ehen erkennbar)¹¹ und „Mitgefühl für andere Menschen in Not“ (Werner 2008, 21). Weitere Ziele sind, keine Konflikte mit dem Gesetz zu haben, hoffnungsvoll und positiv in die Zukunft zu schauen und die Übernahme von familiärer, beruflicher bzw. gesellschaftlicher Verantwortung im Alter von 40 Jahren. (Vgl. ebd.) Vermieden werden sollen für die Reife und die Entwicklung von Kindern folgenschwere bzw. chronische körperliche Erkrankungen, seelische und soziale Störungen wie Depressivität bzw. Störungen, die mit delinquentem Verhalten wie der Neigung zu Gewalttätigkeit, Drogensucht oder anderer Kriminalität während Kindheit, Jugend, Adoleszenz und im Erwachsenenalter einhergehen. Ebenso abzuwendende Übel sind Arbeitslosigkeit und die Abhängigkeit von staatlicher Fürsorge im Erwachsenenalter.¹² In dem einen Fall spricht man von gelungener Entwicklung. Im anderen Fall wird die Entwicklung einer Person als gescheitert bezeichnet. Das heißt, besondere Bewältigungsleistungen, die angesichts besonderer Schwierigkeiten und Widerstände erforderlich waren (vgl. Göppel 2008, 251), konnten offenbar nicht derart erbracht werden, dass daraus (bislang) gelungene Lebensverläufe hervorgegangen wären.

2.2.1.3 Einige Ergebnisse der Kauai-Studie

Über vier Jahrzehnte hat Emmy Werner mit Ruth Smith und weiteren Mitarbeiter/-innen eine Kohorte von 698 Menschen, die 1955 auf der Insel Kauai in Hawaii geboren sind, in ihrer Entwicklung wissenschaftlich begleitet. Von dieser Kohorte sind knapp 30 Prozent (N=210) als Kinder unter solchen Bedingungen aufgewachsen, die sehr riskant für ihre gesunde Entwicklung waren. (Vgl. Werner 2010, 30) Als Hochrisikokinder wurden sie bereits im zarten Alter von zwei Jahren durch vier oder gar mehr Entwicklungsrisiken bedrängt: So waren ein oder beide Elternteile psychisch gestört bzw. dro-

¹¹ Vgl. Hildenbrand 2010b, 206-226; vgl. auch Werner 2008, 21.

¹² Vgl. Werner 2008, 21; vgl. Bender & Lösel 2008, 60-71.

genkrank bzw. kriminell. Elterliche Arbeitslosigkeit, chronische Armut, chronische familiäre Disharmonie gehörten zum Arsenal der sie bestürmenden Entwicklungsrisiken ebenso wie die Trennung oder die Scheidung der Eltern. Weitere frühe Belastungen lagen in Geburtskomplikationen, in seelischen bzw. körperlichen Gewalterfahrungen bis hin zum Erleben von sexueller Misshandlung. Auch der Tod von Nahestehenden, ein schwerwiegender Unfall oder schwere Erkrankungen sind solch herbe Belastungen, von denen die Kinder damals bereits in ihrer frühen Entwicklung und in den darauf folgenden Jahren betroffen gewesen waren.¹³ In anderen Studien zur Resilienz sind als frühe Entwicklungsrisiken auch durchlittene Kriegserfahrungen oder Naturkatastrophen in ihren Auswirkungen erhoben worden.

Allerdings wurde aufgrund ihrer Longitudinalstudie Emmy Werner und Ruth Smith offenbar, dass nicht etwa die ganzen 30 Prozent der Kinder der Ursprungskohorte als Kinder, Jugendliche und Erwachsene die oben genannten Entwicklungsziele verfehlten und hartherzig, arbeitslos, psychisch krank, gewalttätig bzw. delinquent geworden wären. In Wahrheit hat sich ungefähr ein Drittel dieser Hochrisikokinder zu verantwortungsvollen, optimistisch-zuversichtlichen und sozial integrierten, also

erfolgreichen Jugendlichen entwickelt, was bei einer Überprüfung im Erwachsenenalter bestätigt werden konnte (Werner/ Smith 1992). Obwohl alle Kinder dieser Studie erheblichem Stress, wenn auch in unterschiedlichen Formen, ausgesetzt waren, gelang es den resilienten Kindern, sich in ihren belasteten Lebenswelten zu behaupten. (Fingerle & Opp 2008, 14)

Und noch ein weiteres erstaunliches Phänomen konnten Werner und Smith in ihrer Kauai-Studie aufdecken: Nicht alle Hochrisikokinder, deren Entwicklung in Kindheit, als Jugendliche und junge Erwachsene misslang, waren zeitlebens scheiternde Individuen:

Einer der auffälligsten Befunde [...] der Folgestudien [...] war der, dass die meisten von ihnen sich bis zum Erreichen des mittleren Lebensalters erholt hatten. Dies traf auf die Mehrzahl der >schwierigen< Jugendlichen zu, wobei der Anteil der Frauen höher lag als derjenige der Männer (Werner a. Smith 1992, 2001). (zit. nach Werner 2010, 32f.)

Diese Individuen fanden neue Chancen und konnten dadurch ihre Situation erheblich verbessern: Weiterbildungsangebote der Volkshochschule, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten beim Militär, in ihrer Arbeit oder Entwicklungsspielräume in einer neuen Ehe mit einem stabilen Partner stellten Wendepunkte in ihrem Leben dar. Spirituelle

¹³ Vgl. Werner 2008, 21; vgl. Fingerle & Opp 2008; 15; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 101.

oder religiöse Gemeinschaften, denen sich die Probanden zuwandten und in denen sie sich aktiv engagieren sollten, wurden ebenso zu Wendepunkten der eigenen Biographie. In sehr geringem Umfang (5%) waren auch Psychotherapien erfolgreich in Anspruch genommen worden. Und in einigen Fällen bewirkte die Genesung aus lebensbedrohlicher Krankheit oder von einem schwerwiegenden Unfall, dass die ehemaligen Hochrisikokinder ihrem Leben eine positive Wende gaben. (Vgl. Werner 2010, 33)

Allerdings bedeutet dieses Resilienz genannte Phänomen psychischer Widerstandskraft „nicht die völlige Abwesenheit von psychischen Beeinträchtigungen“ (Fingerle & Opp 2008, 15), es handelt sich hierbei vielmehr um bereichsspezifische Bewältigungskapazitäten, die adaptive Bewältigungsprozesse gestatten, mit denen eine weitere wünschenswerte und individuell erwünschte Entwicklung und darüber eine relativ autonome und zufriedenstellende Lebensführung möglich ist. (Vgl. Hildenbrand 2010b, 205) Und als solches ist auch Resilienz „ein Prozess, der in einem kulturellen, historischen, ökonomischen und menschlichen Entwicklungskontext auftritt“ (Pauline Boss 2006, zit. nach Hildenbrand 2010a, 25).

Hinsichtlich dieser Ergebnisse der Kauai-Studie fragt es sich natürlich, warum es dem einen Teil der Hochrisikokinder trotz der Bedrängungen gelingt, sich erfolgreich zu entwickeln. Und es fragt sich auch, was es den ehemals schwierigen Hochrisikokindern im jungen und mittleren Erwachsenenleben erlaubt, die Möglichkeiten von Weiterbildung, Militärzeit, Religionsgemeinschaften, in ihrer Arbeit und in ihrer Ehe oder in einer Psychotherapie sich zu erschließen und sie in so produktiver Weise für die Korrektur ihrer Lebensführung zu nutzen.

2.2.2 Zum Stand der Resilienzforschung

In der Resilienzforschung geht es dementsprechend darum, überzeugende Antworten auf diese Fragen zu erhalten, und deshalb auch darum, resiliente Entwicklungsverläufe so zu beobachten und zu untersuchen, dass aus den dabei gewonnenen Einsichten Merkmale und Prozesse rekonstruiert und verstanden werden können, die mit resilienten Entwicklungen typischerweise einhergehen (vgl. Rutter 1999, zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 100). Denn die Kenntnis dieser Merkmale, Prozesse und der Ergebnisse der Versuche, ihre Wirkungsweisen zu entschlüsseln, sollen in Pädagogik,

Therapie und Beratung gezielt resilienzfördernde Präventionen und Interventionen ermöglichen.

Mit den langjährigen Forschungen von Emmy Werner und Ruth Smith (Kauai-Studie, 1955 – 1995) und denen Michael Rutters (Isle-of-Wight-Studie) entspringt die frühe Resilienzforschung auch dem quantitativen Paradigma einer mehr individualisierend orientierten entwicklungspsychologischen Forschung (vgl. Hildenbrand 2010a, 21), in der Resilienz von Anfang an als relationale Erscheinung gesehen wird. Denn – das bringen die Beobachtungen ans Licht – „Stärken von Individuen und Familien können ohne Belastungen und Scheitern weder entstehen noch sich entwickeln“ (ebd., 20). Und die validen Aussagen quantitativer Forschungsarbeit zu Risiken und Resilienz – auf größere Kohorten von Populationen bezogen – stützen sich auf statistisch signifikante Nachweise von Korrelationen zwischen Entwicklungseinflüssen und -resultaten und werden als schützende, moderierende und riskante Merkmale und Resilienzprozesse diskutiert und in Resilienzmodellen in ihren möglichen Wirkungen generalisierend erklärt.

Demgegenüber stehen (sozial-)psychologische Forschungsarbeiten, die den vielschichtigen Resilienzphänomenen durch einzelfallbasierte qualitative Untersuchungen auf den Grund gehen. (Vgl. ebd., 26) Die Mehrzahl der auf Resilienz bezogenen Forschungsergebnisse ist allerdings dem quantitativen Paradigma verpflichtet (vgl. ebd.) und kann als probabilistische Aussagen für Präventionen und Interventionen herangezogen werden. Diese können allerdings – ihrer Natur gemäß – nicht die Spezifik der jeweils wirksamen Entwicklungsrisiken und die der stärkenden Einflüsse im veränderlichen Entwicklungsgefüge von Individuen, Familien bzw. deren Umfeld erklären. (Vgl. ebd.) Um aber am einzelnen Fall zu erkennen und zu verstehen, worin die Quellen einer resilienten Entwicklung liegen und wie sie vom Subjekt und seinem Umfeld erschlossen und genutzt werden können, werden in der Biographieforschung oder in der systemischen Perspektive der Familienforschung problematische und resiliente Entwicklungsverläufe so untersucht, dass das dynamische Wechselspiel von inneren und äußeren Bedrängungen und inneren und äußeren stärkenden Kräften rekonstruiert wird. So wird dort am Einzelfall untersucht, durch welche Prozesse beide Kräfte in die Konfrontation mit Krisen hineinspielen und die jeweiligen Bewältigungsmöglichkeiten entweder verstärken oder verringern.

Ein drittes Paradigma, das Resilienzprozesse erschließen hilft, ist das (entwicklungs-) neurobiologische (Damasio 2009; Hüther 2008). Im neurobiologischen Paradigma des Neurologen und Neurowissenschaftlers Antonio Damasio resultieren gewonnene Einsichten und Erkenntnisse und entwickelte überprüfbare Hypothesen aus den

Befunde[n] aus der mehrjährigen Beobachtung neurologischer Patienten mit kognitiven Verhaltensstörungen, [...] [den] Ergebnissen aus experimentellen neurophysiologischen Studien an solchen Patienten, [...] theoretischen Überlegungen zu normalen Bewusstseinsprozessen, Daten aus der allgemeinen Biologie, Neuroanatomie und Neurophysiologie (Damasio 2009, 23f.).

Mit ihren bildgebenden Verfahren und entsprechenden Untersuchungsdesigns sowie Berücksichtigung psychologischer u.a. Forschungsergebnisse entschlüsselt die Entwicklungsneurobiologie Physiologie, Anatomie und Funktionen der Gehirne ihrer Probanden und Probandengruppen. Aus Sicht der Entwicklungsneurobiologie wirken die sozialen Kräfte als für Individuen relevante Umwelt kontinuierlich auf die Verwirklichung der Anlagen in Reife- und Entwicklungsprozessen ein. Und diesbezügliche somato-psychische Reaktionen des Individuums, z.B. in Form von Anspannung oder Ausgeglichenheit, auf immer wiederkehrende und bedeutsame Erfahrungen, werden im Gehirn in neuronalen Netzen erfahrungsabhängig gebahnt und als Netze stabilisiert. Zudem werden neuronale Erregungsmuster dieser Spannungs- oder Entspannungsmuster im Gehirn repräsentiert. Durch sich wiederholende Umweltreize werden sowohl die neuronalen Erregungsmuster als auch die neuronalen Netze wiederholt aktiviert und dabei werden sie identitätsstiftend für das Ich- und das Welt-erleben und für das Sozialverhalten. (Vgl. ausf. Kap. 2.4.1; vgl. Hüther 2008, 45-56)

Um Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter durch Literaturunterricht in der Ausbildung ihrer Resilienz konzeptionell stärken zu können, ist es nötig, das Phänomen Resilienz genauer zu bestimmen. Allerdings existiert „keine Patentlösung für die Definition von Resilienz [...], sondern diese [muss] jeweils auf die Zielsetzung einer Studie abgestimmt werden“ (Lösel & Bender 2008, 61). Für das Ziel der vorliegenden Untersuchung wird daher aus all den Facetten, die nachweislich etwas zur Resilienz eines Hochrisikokindes beitragen können, eine geeignete Auswahl getroffen.

Diese Auswahl stärkender Kräfte muss, um für die Grundlegung einer resilienzfördernden Literaturdidaktik und ihre Überprüfung brauchbar zu sein, sich an folgenden 7 Anforderungen orientieren (also das `Pflichtenteneft`):

- (1) Es müssen mit der Resilienz von Kindern und Jugendlichen signifikant korrelierende bzw. nachgewiesen mit ihr zusammenhängende Merkmale und Prozesse sein, die in verschiedenen Studien übereinstimmend bestimmt worden sind.
- (2) Diese Resilienzmerkmale müssen über rekonstruierbare resiliente Prozesse die resiliente Entwicklung von Hochrisikokindern wesentlich und nachhaltig ermöglichen.
- (3) Es müssen Merkmale und Resilienzprozesse sein, die der Literaturintervention grundsätzlich zugänglich sind.¹⁴
- (4) Es können also sowohl personale somato-psychisch-kognitive als auch soziale Merkmale und Prozesse sein. Es können somit keine gesellschaftlichen Merkmale und Prozesse sein.
- (5) Genetisch determinierte Merkmale können es nur insofern sein, als dass die individuellen Prozesse aktiver Genom-Umwelt-Passung (vgl. Kap. 2.2) in geeigneter Weise literaturunterrichtlich behandelt werden.
- (6) Es müssen durch Erhebung falsifizierbare Resilienzmerkmale sein.
- (7) Außerdem müssen es Dimensionen der Resilienz sein, die eine versierte und ambitionierte Lehrkraft im Literaturunterricht behandeln kann, um dabei eine resiliente Entwicklung ihrer hochrisikoreichen Schülerinnen und Schüler unterstützen zu können.

Nachfolgend werden im quantitativen Paradigma, im qualitativen und punktuell im entwicklungsneurobiologischen Paradigma die mit Resilienz zusammenhängenden Phänomene integrativ und kontrastierend genauer unter die Lupe genommen und diskutiert, um das Spannungsfeld Resilienz für literaturdidaktische Interventionen zu erkunden. Diese Erkundungen werden am Ende von Kapitel 2.3 abschließend in einer geeigneten literaturdidaktisch orientierten Resilienzbestimmung destilliert und diskutiert.

Es ist pädagogisch immer darum gegangen, die Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale der Kinder zu stärken und die Faktoren und Prozesse, die [die] Entwicklung gefährden ('was entkräftet'), zu kompensieren. (Fingerle & Opp 2008, 7)

Demgegenüber halten moderne Gesellschaften für die kindliche und die jugendliche Entwicklung durch Enttraditionalisierung, Individualisierungs- und Konsumdruck und durch Migration und den mit all dem einhergehenden Zwang, die eigene Biographie nicht nur zu konstruieren, sondern außerdem zu inszenieren, sowie durch zunehmende soziale Ungleichheit erhebliche Gefährdungen bereit. Diese Gefährdungen dürfen keinesfalls banalisiert werden; zumal von Individuen permanent verlangt wird, riskante

¹⁴ Das sind, wie sich noch erweisen wird, z.B. die Selbstprozesse, die Voraussetzungen des Selbst bzw. die Erkundung von Bewältigungsstrategien anhand identifikatorischer Techniken wie selbst geschriebener Rollenspiele; vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 223; vgl. Kap. 4.2.1 & Kap. 4.2.2.

Entscheidungen zu treffen, die individuell begründet und vor allem verantwortet werden müssen. Moderne Gesellschaften bieten somit zwar nie geahnte Freiheiten, das eigene Leben zu führen, jedoch auch neue sehr riskante Zwänge. (Vgl. Fingerle & Opp 2008, 9 f. & 12)

Unter den vielen einflussreichen Bedingungen und Prozessen gibt es solche, die der kindlichen Entwicklung schweren Schaden zufügen können, und andere, geeignet, sie in wünschenswerter Richtung zu unterstützen. Vor allem im quantitativen Paradigma der Resilienzforschung spricht man daher auch von Risikofaktoren einerseits und Schutz- bzw. risikomildernden Faktoren andererseits. Sie sind personalen und äußeren Dimensionen zuzuordnen. Es gibt kindbezogene Faktoren, die einmal wie das Temperament dispositionaler bzw. individuell gegebener Natur sind, und andere, die in erworbenen Kompetenzen als internalisierte prozessuale Strukturen wie dem Sozialverhalten oder der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu finden sind. Äußere Dimensionen sind einmal auf der Mikroebene der Familie bzw. der primären Bezugspersonen angesiedelt. Außerdem sind sie wie das ideologische Klima einer Gesellschaft auf der Makroebene von Nachbarschaft, Politik und Gesellschaft zu finden. (Vgl. Abb. 1; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104)

„Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht.“ (Holtmann/Schmidt, 2004). (zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 20)

Wie oben bereits genannt, stellt eine die Entwicklung erheblich belastende Lebenserfahrung das Aufwachsen in disharmonischen Familien, in chronischer Armut, unter Vernachlässigung, mit seelischer und bzw. oder körperlicher Misshandlung, bei psychopathogenen, drogensüchtigen Eltern dar. (Vgl. Werner 2008, 21) Zu diesen Entwicklungsrisiken gehören außerdem die Traumatisierung durch schweres oder chronisches Unglück wie der Tod eines Elternteils oder die Trennung bzw. Scheidung der Eltern, Verheerungen durch Naturkatastrophen und Krieg oder ein folgenschwerer Unfall. (Vgl. ebd.) Erlebt ein Kind bereits im Alter von zwei Jahren mindestens vier Entwicklungsrisiken, spricht die Resilienzforschung vom Hochrisikokind. (Vgl. ebd.) Solche Risiken können die gelingende Entwicklung und anlagegemäße Reife so stark beeinträchtigen, dass sie scheitert bzw. das Potenzial verkümmert.

In ihrer frühen Phase ging die Risikoforschung, aus der die Resilienzforschung hervorgegangen ist, noch davon aus, dass „für Entwicklungsstörungen bestimmte umschreibbare Risikofaktoren bzw. Defizite [...] als direkte Ursachen anzunehmen“ (Fingerle & Opp 2008, 13) seien. Da aber

einzelne Risiken [...] keine befriedigende [kausale] Erklärung für das Entstehen von abweichendem Verhalten [sind] – [wurde] [...] das Haupteffektmodell zu additiven bzw. gewichteten Modellen ausgeweitet. (Ebd.)

So korrespondiert ja auch der Erkenntnis, dass

„kindliche Entwicklungsprozesse im Großen und Ganzen [schließlich] eher von der kumulativen Wirkung von Stressoren beeinflusst [...] werden als von einzelnen Entwicklungsrisiken“ (Coyne/Downey 1991) (zit. nach Fingerle & Opp 2008, 13),

die Situation, dass übliche Stressoren, wie sie chronische Armut, inkonsistente Erziehungsstile, seelische bzw. körperliche Misshandlungen, disharmonische Familien usw. darstellen, für viele Kinder und Jugendliche ein Chor alltäglicher Bedrängungen sind. Und sie korrespondiert Ergebnissen von Studien der Bewältigungsforschung an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, denen zufolge häufige Alltagsstressoren eher zu gesundheitlichen Belastungen führen können, die mit Ängstlichkeit und Depression korrelieren, als deutlich seltener auftretende soziale Stressoren oder auch als das einmalige Auftreten erheblicher kritischer Lebensereignisse wie der Tod naher Angehöriger. (Vgl. Seiffge-Krenke 2002, 833-846)

In eben diesem dilemmatischen Zusammenhang findet sich ein erster Erklärungsansatz dafür, dass wir in unserer neoliberalen Risikogesellschaft (vgl. bspw. Fingerle & Opp 2008, 7-18) etliche entwicklungsgefährdete Kinder und Jugendliche haben. Allerdings zeigen „[d]ie Ergebnisse [...] [der Kauai-]Studie [...], dass selbst die kumulative Erfassung signifikanter Entwicklungsrisiken eine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten nicht zulässt“ (Fingerle & Opp 2008, 14). Die Gründe hierfür werden u.a. in den sogenannten risikomildernden oder Schutzfaktoren gesehen.

„Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (Rutter 1990). (zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 27)

Mit der Erforschung der psychischen Widerstandsfähigkeit bei mit Risiken belasteten Entwicklungen begann ein Paradigmenwechsel. (Vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-

Böse 2014, 14) Der neue Blick auf Hochrisikokinder löste sich hier von der einseitigen Betrachtung von Entwicklungsrisiken und den mit ihnen einhergehenden problematischen Entwicklungsverläufen (vgl. Bender & Lösel 2008, 57) zugunsten all dessen, was belastete Kinder und Jugendliche stärkt. Mit dieser erweiterten Perspektive offenbarte sich, dass selbst dann, wenn die Belastungen zuhauf und seit längerem bedrücken, die negativen Entwicklungsfolgen durch die oben genannten Risiken offenbar nicht zwangsläufig hervorgerufen werden müssen. Stattdessen stellte sich vielfach heraus, dass es auch solche einflussreichen Faktoren gibt, die diese Risiken und bereits wirksame negative Entwicklungstendenzen so beeinflussen können, dass eine gelingende Lebensführung trotzdem möglich wird. (Vgl. Werner 2008, 20-29; vgl. Bender & Lösel 2008, 61) Und diese Schutzfaktoren werden seitdem endlich ebenfalls systematisch erhoben. In manchen frühen Resilienzforschungen wurden sie zunächst begriffen als „zeitlich stabile, situationsübergreifende Eigenschaften“ (Fingerle & Opp 2008, 15), die bei Bedarf punktuell oder andauernd Entwicklungsrisiken abpuffern würden (ebd.). Davon hebt sich das Moderator-konzept von Schutzfaktoren ab, wonach „[d]ie Qualität von Resilienz [...] [vielmehr darin liegt], wie Menschen mit Lebensveränderungen umgehen und was sie hinsichtlich ihrer Lebenssituation tun“¹⁵. Entsprechend sieht Michael Rutter das Ziel seiner Forschung insbesondere darin, „die Entwicklung von bejahenden und stärkenden Eigenschaften und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen darzustellen.“ (Rutter 1999, zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 100) Denn es sind ja im Wesentlichen diese, die den jeweiligen Umgang mit Belastungen positiv beeinflussen und damit deren Einfluss aktuell und langfristig moderieren können. Und ihm zufolge

lassen sich unter protektiven Faktoren psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt verstehen, die die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen herabsetzen. [...] (Lösel/ Bender 1996). (zit. nach Fingerle & Opp 2008, 15)

Diese wünschenswerten Eigenschaften und Fähigkeiten sind nun keineswegs äußerst ungewöhnlichen Lebenswelten oder einer außerordentlich seltenen Persönlichkeitsdisposition einzelner Menschen zu verdanken, die allein sich resilient entwickeln können. Bereits 1985 resümiert Ann Masten, eine weitere Resilienzforscherin:

„What began as a quest to understand the extraordinary has revealed the power of the ordinary. Resilience does not come from rare and special qual-

¹⁵ Rutter 1985, zit. nach Fingerle & Opp 2008, 15.

ities, but from the everyday magic of ordinary, normative human resources in the minds, brains, and bodies of children, in their families and relationships, and in their communities". (Masten 1985, zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 98)

Bereits in der frühen Phase hat die Resilienzforschung in einem ganzheitlichen Blick neben Seele und Geist auch die Körperlichkeit der resilienten Kinder in den Blick genommen, wie das auch in vorliegender literaturdidaktischer Arbeit unternommen wird.

Trotz der bemerkenswerten Alltäglichkeit der gefundenen personalen, sozialen und gesellschaftlichen Ressourcen unterscheiden sich die resilienten Kinder und die schwierigen Jugendlichen und deren Umwelt, die die oben genannten informellen Chancen wahrnehmen konnten und deren Leben sich daraufhin positiv verändert hatte, signifikant von Personen, die diese Chancen nicht ergriffen hatten. Beispielsweise waren sie „als Kinder aktiv und umgänglich gewesen, hatten ausgeprägte praktische Fähigkeiten und Lesefähigkeiten gezeigt“ (Werner 2010, 35) und damit haben sie auch eine Imaginationsfähigkeit gezeigt. Das heißt, sie können sich angesichts ihrer hochrisikoreichen Lebenswelten alternative Selbst- und Lebensentwürfe imaginieren (vgl. die Kap. 2.3 & 3.1).

In den inzwischen zahlreichen quantitativen Studien zur Resilienz sind die in Abbildung 1 genannten `normative human resources` überwiegend bestätigt worden und „sagen diese Entwicklungsunterschiede voraus bzw. moderieren den Zusammenhang zwischen Risiko und Verhaltensproblemen“ (Bender & Lösel 2008, 58).

Über die nachfolgend aufgelisteten risikomildernden Faktoren hinaus gehört auch eine religiöse bzw. transzendierende Überzeugung ethnien- und kulturübergreifend zu wichtigen Schutzfaktoren. Hierüber finden resiliente Menschen „Stabilität, das Gefühl, dass ihr Leben Sinn und Bedeutung hat, und den Glauben, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden“ (Werner 2008, 24). Diese Überzeugung nennt „[d]er israelische Soziologe Aron Antonovsky (1987) [...] `a sense of coherence““ (zit. nach ebd.; vgl. Kap. 2.3.3).

Risikomildernde, mit Resilienz einhergehende Faktoren auf **der individuellen Ebene**

Kindbezogene Faktoren

- erstgeborenes Kind,
- positives Temperament (flexibel, aktiv, offen),
- überdurchschnittliche Intelligenz,
- niedrige Emotionalität, hohe Impulskontrolle,
- spezielle Talente und *Interesse an Hobbys*.

Erworbene Kompetenzen

- *positives Sozialverhalten*,
- *hohe Sprachfertigkeiten*,
- *positives Selbstwertgefühl* und *positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung*,
- *aktives Bewältigungsverhalten*,

- *Fähigkeit, sich zu distanzieren*,
- *internale Kontrollattribution*,
- *vorausplanendes Verhalten*,
- *Selbsthilfefertigkeiten*.

Risikomildernde, mit Resilienz einhergehende Faktoren auf der **Mikro- und Makroebene**

Faktoren auf der Mikroebene

- *stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson*,
- offenes, unterstützendes Erziehungsklima,
- familialer Zusammenhalt, unterstützende Geschwister,
- kleine Familiengröße,
- *„gute“* Ausbildung und Kompetenz der Mutter,
- Modelle positiven Bewältigungsverhaltens,
- Mädchen: Unterstützung der Autonomie mit emotionaler Unterstützung,
- Jungen: Struktur und Regeln in häuslicher Umgebung,
- Übernahme von Aufgaben im Haus und Förderung eigenverantwortlichen Handelns,
- positive Gleichaltrigenbeziehungen,
- *positive Schulerfahrungen*.

Faktoren auf der Makroebene

- gesellschaftliche Ideologien,
- Nachbarschaftsprogramme,
- politische Maßnahmen¹⁶.

Abbildung 1: "Risikomildernde Faktoren im Kindes- und Jugendalter" (adaptiert nach Scheithauer/ Petermann 2002, 134)"

Allerdings ist mit der Auflistung dieser Faktoren noch nicht erklärt, worin letztlich die Ursachen dafür liegen, dass das eine Kind sich trotz heftiger Entwicklungsbelastungen gelingend entwickelt, während ein anderes Risikokind, für das es ja auch irgendwo ein Angebot risikomildernder Ressourcen gab und gibt, das es aber gerade nicht oder nur in ungeeigneter Weise in Anspruch nehmen konnte bzw. kann, angesichts solcher Be-

¹⁶ Ittel & Scheithauer 2008, 104; Herv. K.I. Die hervorgehobenen risikomildernden Faktoren sind durch Literatur und Unterricht entwickelbar, was nachfolgend detailliert ausgeführt wird.

lastungsausmaße in seiner Entwicklung scheitert. Dieses Rätsel wird u.a. methodologisch als Multifinalität und Equifinalität diskutiert.

Nachdem also erkannt worden war, dass Entwicklungsrisiken nicht zwingend direkt wirken, wurde deutlich, dass erst „mit der Kumulation mehrerer Risiken [...] die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensstörungen deutlich“¹⁷ ansteigt. Aber obzwar „die verbleibende Varianz für potentielle Schutzmechanismen“ (Bender & Lösel 2008, 63) geringer ist, je mehr Risikofaktoren vorliegen, so rufen doch weder einzelne Faktoren nur entweder Schutz oder Beschädigung und ruft auch die Kumulation von belastenden Stressoren nicht zwangsläufig Entwicklungsauffälligkeiten hervor. Diese Einsichten in die relative Ungewissheit von Auswirkungen von Entwicklungseinflüssen sind methodologische Herausforderungen und werden als die Phänomene Multifinalität und Equifinalität diskutiert. Ein mit Equifinalität bezeichneter Vergleich von Resultaten der Einwirkungen auf Entwicklungsprozesse gibt an, dass „verschiedene Bedingungen zu denselben Erlebens- und Verhaltensproblemen“ (Bender & Lösel 2008, 57) bzw. Verhaltensresultaten führten. Mit Multifinalität wird der umgekehrte Fall bezeichnet, wenn nämlich „bestimmte Bedingungen unterschiedliche Entwicklungsergebnisse haben“ (ebd.). Dementsprechend wird bei einer diesbezüglich sensiblen Konzeption von Risiko- und Schutzfaktoren bzw. von Resilienz „das dynamische Wechselspiel beider Einflussfaktoren in individuellen Biographien [betont] und [wird] jede a-priori-Vorhersage von Risiko- oder Schutzeffekten prinzipiell kritisch“ (Fingerle & Opp 2008, 14) gesehen. Beispielsweise

hat sich wiederholt gezeigt, dass eine überdurchschnittliche Intelligenz Risiken für antisoziale Entwicklungen abpuffern kann (z.B. Lösel/Bliesener 1994; McCord/Ensminger 1997). Kausale Mechanismen dürften darin liegen, dass intelligente Kinder besser in der Lage sind, zu planen, negative Konsequenzen wahrzunehmen, nicht aggressive Verhaltensalternativen zu entwickeln und Konflikte verbal zu lösen. (Bender & Lösel 2008, 60)¹⁸

Dabei werden die ihrer besonderen Intelligenz zu verdankenden Erfolgserlebnisse in der Schule und in anderen Lebensbereichen, sofern intelligente Leistungen hier positive Anerkennung finden!, dementsprechende Fähigkeitsselbstkonzepte und den Selbstwert stärkende Energien derart erzeugen, dass darüber riskante Einflüsse mo-

¹⁷ Hawkins u.a. 1998; Bliesener & Lösel 2003, zit. nach Bender & Lösel 2008, 63.

¹⁸ Vgl. Kapitel 2.3.1 – Kenntnis variabler Bewältigungsreaktionen; vgl. Voraussetzungen des Selbst: verbales und narratives Selbst und Perspektivenübernahme und Theory of Mind, vgl. Kapitel 2.3.2 – positive Fähigkeitsselbstkonzepte.

deriert und deren Wirkungen abgeschwächt werden können (ähnlich der Wirkung eines Hobbys). Und dementsprechend berichtet Emmy Werner, „dass Intelligenz und schulische Kompetenz positiv mit individueller Widerstandsfähigkeit korrelieren“¹⁹. Vom Kleinkindalter bis zur Jugendzeit nimmt diese Korrelation von Intelligenz, Kompetenz und Widerstandsfähigkeit zu. Ihrer Intelligenz und ihren positiven Bewältigungserfahrungen verdanken es resiliente Kinder auch, dass sie „stresserzeugende Lebensereignisse realistisch“ (Werner 2008, 23) einschätzen können. Und dass sie „vielfältige Bewältigungsstrategien im Alltag und vor allem in Notsituationen“ (ebd.) nutzen, ist ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45-47), ihrer „[s]ubjektive[n] Bewertung der Risikobelastung“ (ebd., 26), ihrem Mut und ihrer Initiativkraft zu verdanken.

Andererseits hat man aber auch in einigen Studien festgestellt, dass Intelligenz eine Risikofunktion für depressive und andere internalisierende Störungen haben kann [...]. Dies lässt sich dadurch erklären, dass intelligente Personen in ihren Umweltwahrnehmungen mehr differenzieren und so möglicherweise sensibler auf Stress reagieren als andere. Eine bei geringem Stress positive Funktion der Intelligenz könnte so bei stärkerer Belastung zu einer mehr internalisierenden Problemverarbeitung und Symptomatik beitragen. (Bender & Lösel 2008, 60; vgl. Kap. 2.3.1 – subpersonale Bewältigungsreaktionen)

Dem qualitativen Paradigma verbunden, erscheint es Bruno Hildenbrand (2010b) daher nun

generell nicht [...] sinnvoll, Resilienzfaktoren zu isolieren und zu gewichten. Hawley und DeHaan (1996) haben zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass Resilienz als non-variable-construct aufzufassen ist. Damit meinen sie, dass Resilienz kein Konzept ist, das entlang identifizierbarer Dimensionen variiert. Auch stellten sie fest, dass im Lebens- und Familienzyklus, was sich heute als Resilienzfaktor herausstellt, morgen ein Risikofaktor sein kann. (Hildenbrand 2010b, 214; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 26)

Und doch sind im quantitativen Paradigma die oben genannten risikomildernden Faktoren auf personaler und familialer Ebene sowie auf der Ebene der Nachbarschaft, der Schule und der Gesellschaft als Korrelate bei den resilienten Kindern sowie bei denjenigen schwierigen Jugendlichen gefunden worden, die die oben genannten informellen

¹⁹ Werner 2008, 23; vgl. Kapitel 2.3.2 – Voraussetzungen des Selbst, Prozesse des Selbst und den Selbstwert u. positive Fähigkeitsselbstkonzepte.

Chancen wahrnehmen konnten und deren Leben in der Folge eine positive Wende nahm. (Vgl. Werner 2010, 34) Und so spricht der Umstand,

[d]ass sich in solch unterschiedlichen Problemfeldern ein Kernbereich von Merkmalen ergibt, die für die seelisch gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind, [...] für relativ breit wirksame protektive Faktoren (vgl. Basic Behavioral Science Task Force 1996). Sie können jedoch auch als allgemeine Ressourcen für eine gesunde Entwicklung angesehen werden, da sie teilweise sowohl bei geringem als auch bei hohem Risiko die kompetente Entwicklung von Kindern fördern (Masten /Powell 2003). (zit. nach Bender & Lösel 2008, 59)

Allerdings betonen trotz der „Listen resilienzfördernder Eigenschaften“ (Hildenbrand 2010a, 22), in Hinblick auf die oben genannte methodologische Problematik und aufgrund von Längsschnittstudien und Rekonstruktionen

die maßgeblichen Resilienzforscherinnen und Resilienzforscher, dass Resilienz keine Eigenschaft darstelle, sondern eine spezifische Weise von Handlung und Orientierung, die insbesondere bei Übergängen im individuellen Lebenszyklus und im Familienzyklus bedeutsam werden [...]. (Hildenbrand 2010a, 22f.)

In diesem Zusammenhang sind folgende Ergebnisse einer Resilienzstudie, die Doris Bender und Friedrich Lösel an Heimzöglingen durchgeführt haben, aufschlussreich. Denn darin haben sie für die Risikodiagnosen die „objektiven Faktoren (z.B. Scheidung der Eltern [...])“ (Bender & Lösel 2008, 58) und „subjektive Belastungen (z.B. erlebte Elternkonflikte, Vernachlässigung [...])“ (ebd.) getrennt erhoben und konnten nachweisen, dass

der subjektive Risikoindex erwartungsgemäß stärker mit den berichteten Verhaltensproblemen korrelierte. Dieser Zusammenhang war am größten bei den Devianten, mittelstark in der Normalgruppe und sehr gering bei den resilienten. Das war ein deutlicher Hinweis auf einen Puffereffekt bei den letzteren. (Ebd.)

Das heißt, die spezifische Weise von Orientierung zeigt sich hier im Ausmaß des subjektiven Belastungserlebens. Und wenn man in der Entwicklungsneurobiologie von der hohen Plastizität der „das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen bestimmenden neuronalen Verschaltungsmuster und synaptischen Verbindungen“ (Hüther 2008, 45) spricht, dann weist das auf die Voraussetzungen der ontogenetischen Herausbildung spezifischer Orientierungs- und Handlungsmuster hin. Diese Plastizität wird bedingt dadurch, dass initial angelegte Verschaltungen

in Abhängigkeit von der Art ihrer Nutzung weiterentwickelt, überformt und umgebaut werden können (‘experience-dependent plasticity’). (Hüther 2008, 45)

Anders gesagt, ist

[d]as im Gedächtnis eines Individuums verankerte Wissen über die in seinem bisherigen Leben eingesetzten Strategien des Denkens und Handelns (ebd.)

seine eigenen Erfahrungen. Und diese hängen natürlich auch stark davon ab, welche Erlebnisse ihm sein Umfeld bislang ermöglicht hat und zukünftig ermöglichen wird. Je nach äußeren und inneren Erfahrungsspielräumen, mithin entsprechend der genetischen Disposition (wie die der Aufmerksamkeitsstypen „Attenders“ und „Distractors“²⁰; vgl. Werner 2008, 22) bildet das Subjekt dann erfahrungsabhängig seine neuronalen Verschaltungsmuster und synaptische Verbindungen heraus. Und sowohl „besonders erfolgreich oder besonders erfolglos“ (Hüther 2008, 45) angewandte Strategien sind als solche unter Umständen kumulativ bestätigt und werden infolgedessen „auch für die Lösung zukünftiger Probleme“ (ebd.) als nützlich oder nutzlos beurteilt²¹.

Nun ist es so, dass die subjektive Bewertung einer Wahrnehmung darüber entscheidet, „welche regionalen Netzwerke in einer bestimmten Situation aktiviert, welche in ihrer Aktivität unterdrückt werden“ (ebd.). Der Entwicklungspsychologe Peter Rossmann (2012) berichtet analog, dass man bei aggressiven Kindern gefunden hat, dass sie in mehrdeutigen sozialen Situationen (es wird versehentlich geschubst, oder der eigene Turm aus Bauklötzen wird versehentlich von Mitspielenden Kindern umgestoßen) dazu neigen, hierin absichtsvolle Kränkungen zu erkennen, auf die sie – sich subjektiv im Recht wähnend und ihrer Tendenz entsprechend – aggressiv reagieren. (Vgl. Rossmann 2012, 132) Die einschlägige Bewertungstendenz ihrer Wahrnehmung führt, wenn sie nicht ausreichend moderiert wird, auch zu einer „spezifischen Weise von Handlung[en]“ (Hildenbrand 2010a, 22f.), die allerdings wenig resilient ist. Denn auf diese Aggressionen reagiert nun ihre Umwelt, indem sie sie auch tatsächlich aggressiv-

²⁰ Emmy Werner berichtet von Forschungsergebnissen von Boyce u.a. (1981) und seines Mitarbeiters Barr u.a. (1984), die zwei stabile Aufmerksamkeitsstypen bei Kleinkindern und Vorschulkindern am Übergang bestimmen konnten: Attenders und Distractors. „Schon bei Kleinkindern [gibt] es erhebliche Unterschiede in der Schmerzempfindung“ (Werner 2008, 22) sowie hinsichtlich ihrer vitalen Funktionswerte angesichts schmerzhafter Untersuchungen. „Diese ‘Distractors’ und ‘Attenders’ sind anscheinend Typen, deren Lebensanpassung schon in der Kleinkindheit sehr stabil ist.“ (Ebd.)

²¹ Vgl. Kapitel 2.4.1 & 2.4.2 - ‘somatische Marker’ als Bewertungssystem des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses; vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Krause & Storch 2014.

ver behandelt. (Vgl. Rossmann 2012, 132) Ihre Tendenz, in sozial mehrdeutigen Situationen gegen sich gerichtete Aggressionen zu erkennen, wird auf diese Weise psychosozial stabilisiert. Und in der Biographieforschung findet sich im Prozessstrukturenkonzept Fritz Schützes ein entsprechender Erklärungsansatz zum weiteren Verständnis dieses Phänomens der Herausbildung und Stabilisierung von Handlungs- und Orientierungsmustern: Hier wird die `Biographie´ als soziales Konstrukt verstanden, das der Biographieträger reflexiv und in Interaktion mit relevanten sozialen anderen konstruiert. Dabei führt die Aufschichtung von Erfahrungen beim Subjekt zu einer inneren

Struktur, d.h. ein[em] konkret[en] Verweisungs- und Sinnzusammenhang, der die Art und Weise des Selbstbezugs und den Orientierungsrahmen eines Subjekts für sein gegenwärtiges Handeln präformiert. (Kramer 2008, 87)

In der Entwicklungsneurobiologie werden diese Erfahrungen verstanden als „Resultat[e] der subjektiven Bewertung der eigenen Reaktionen auf eine wahrgenommene und als bedeutend eingeschätzte Veränderung der Außenwelt“ (Hüther 2008, 45). Wobei es immer um den „Bedeutungsgehalt für die eigene Lebensbewältigung“ (ebd.) geht und dementsprechend „die psychosozialen Erfahrungen [...] am wichtigsten“ (ebd.) sind. Und unter dieser Reflexivität bei der Ko-Konstruktion der eigenen Biographie entstehen dann diese „lebensgeschichtlich eingebettete[n] und nach Lebenssituationen variierende[n] biographische[n] Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster“²² hinsichtlich existenziell bedeutsamer psychosozialer Erfahrungen, die, wie dargestellt, einschlägig riskant sein können.

In diesem Zusammenhang unterscheidet auch die Biographieforschung mit Schütze äußere Ereignisse von inneren elementaren Prozessstrukturen, „die (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensläufen anzutreffen sind“²³. Damit angesprochen ist „die Erfahrungshaltung, die ein Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt“ (vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 93), und von denen vier grundsätzliche Arten gefunden werden können: Das sind „die Verlaufskurve, institutionelle Erwartungsmuster, biographische Handlungsschemata und Wandlungsprozesse“²⁴; und sie bestimmen dann den subjektiven Risikoindex (vgl. Bender & Lösel 2008, 58). Dabei stehen Verlaufskurven „für das konditionale Prinzip, das Prinzip des Getriebenen-

²² vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

²³ Schütze 1983, 284, zit. nach Kramer 2008, 88.

²⁴ Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93.

werdens durch soziostrukturelle und äußerlich schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Kramer 2008, 93). Im Modus von Verlaufskurven erleiden Subjekte ein äußeres Geschehen, auf das sie selbst scheinbar keinen Einfluss nehmen können, und sie definieren dabei die Situation und das eigene Selbst in spezifischer Weise. Sie erleben sich nicht als Akteure, sondern sind überzeugt, Betroffene zu sein, und eigene intentionale Handlungsimpulse scheinen aussichtslos zu sein. In diesem Modus sind Subjekte überwältigt von „lebensgeschichtlichen Ereignissen und des konditionellen Reagierens“ (ebd.) darauf. Sie geben eigene „Handlungskompetenzen und -kapazitäten“ (ebd.) auf, werden sich selbst fremd und wandeln ihre Identität darüber beschleunigt. Und dieser Identitätswandel widerfährt ihnen in einer Risikogesellschaft, wo vielmehr die aktive Identitäts- und Biographiearbeit zur zufrieden stellenden und integren Lebensführung erforderlich wären. Stattdessen aber werden „Orientierung und Aufmerksamkeit dabei in starrer Weise auf Probleme und unmittelbare Lebensbewältigung ausgerichtet“²⁵. Und das tun die betroffenen Menschen aufgrund ihrer jeweiligen Erfahrungsaufschichtung. Insofern ist dieses Überwältigtsein für Teile der Hochrisikokinder ein erheblich brisantes Problem. Demgegenüber sind resiliente Kinder von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt, planen ihr Verhalten im Voraus und sind bei der Bewältigung von Schwierigkeiten bemerkenswert aktiv. (Vgl. z.B. Ittel & Scheithauer 2008, 104) „Ein Schlüsselbegriff, der [...] [sie] definiert, ist ihre Autonomie. Sie wird als ihre Tendenz, unter Stress Hilfe zu suchen und zu nutzen, [...] dargestellt“ (Welter-Enderlin 2010, 11). Und dies erklärt u.a. den oben angesprochenen Puffereffekt zwischen objektivem und subjektivem Risikoindex, bei dem bewältigungskompetente aktive Hochrisikokinder und -jugendliche aufgrund ihrer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung und einer stabilisierenden emotionalen Beziehung zu einer verlässlichen Bezugsperson eher einen geringen subjektiven Risikoindex aufweisen und seltener Verhaltensprobleme oder andere Fehlanpassungen herausbilden, die sich psychosozial verstetigen würden.

2.2.3 Literaturdidaktische Erkundungen

Dementsprechend ist es ein Ansatz der vorliegenden resilienzfördernden Literaturdidaktik, die Hochrisikokinder dabei zu unterstützen, zu lernen, ihre "Erfahrungshal-

²⁵ vgl. Schütze 1981, 89, zit. nach Kramer 2008, 89.

tung²⁶ über Literatur und Literaturunterricht zu erweitern bzw. offen zu halten. Sie sollen in einem resilienzfördernden Literaturunterricht eine Vielzahl an Bewältigungsstrategien für verschiedene Problemerkahrungen kennenlernen und beim imaginativen Schreiben, beispielsweise von Tagebucheinträgen aus Figurenperspektive für auch subjektiv bewältigungsrelevante Probleme literarischer Figuren in ihrer Vorstellung ausprobieren, und beim Szenischen Interpretieren auch körperlich in sozialen Kontexten einüben und ihre diesbezügliche Phantasie entwickeln, um prinzipiell ein größeres Repertoire an Prozessstrukturen und Handlungsmustern insbesondere für zukünftige Erfahrungen zur Verfügung zu haben. Literaturdidaktisch muss eine resilienzorientierte Nutzung von Literatur dazu unter anderem die Veränderung der automatischen subjektiven Bewertungen von Erlebnissen für die weitere Entwicklung ermöglichen. (Vgl. die Kap. 2.3 & 2.4.2) Und ein didaktisches und pädagogisches Augenmerk muss auf der Stärkung ihrer Autonomie und das meint wesentlich auch ihres Selbst (vgl. Kap. 2.3.2) und ihrer Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 2.3.1) liegen (insbesondere bei den Mädchen (vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104)).

Spätestens hier ist offenkundig, dass diese individuellen „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster²⁷“, also automatisierte Dispositionen des Geistes/Gehirns (vgl. Kap. 2.4.1.1; vgl. Damasio 2009), die zu den genannten Prozessstrukturen führen, bei Sozialisationserfahrungen und der Schaffung der Biographie ko-konstruiert werden. Dementsprechend wird Resilienz also weder in einzelnen Faktoren gesehen noch monokausal verstanden, sondern sie wird in vielen Konzeptualisierungen als dynamischer Prozess²⁸ begriffen,

der durch die Interaktion zwischen Risiko- und Schutzfaktoren auf der individuellen, der Mikro- und der Makroebene bedingt wird und der den direkten Zusammenhang zwischen widrigen Lebensumständen und negativen psychosozialen Konsequenzen moderiert (Masten/ Reed 2002; Scheithauer/ Petermann 1999). Resilienz wird [...] nicht mehr als angeborene <Unverwundbarkeit> aufgefasst, sondern als kontextgebundene Fähigkeit, sich von negativen Erlebnissen zu erholen und trotz schwieriger Lebensumstände eine positive Entwicklung einzuschlagen. (Garmezy 1991; Fonagy u.a. 1994) (zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 98)

²⁶ vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 87.

²⁷ vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

²⁸ Vgl. Kap. 2.3.3: Gesundheits-Krankheits-Kontinuum im Salutogenese-Konzept Antonovskys; vgl. Bengel u.a. 2001.

Ein so verstandener Resilienzprozess distanziert sich offenkundig vom Haupteffektmodell. Insofern kann Resilienz als eine Vielzahl letztlich unverdrossen unternommener Prozesse begriffen werden, zu denen bestimmte individuelle genetische Dispositionen, erworbene Eigenschaften, Tendenzen, Motivationen, Fähigkeiten und eine individuelle Haltung sowie Ressourcen der sozialen Umwelt der belasteten Person förderlich oder hinderlich dasjenige beisteuern können, mit dessen Hilfe das Subjekt Krisen als Entwicklungsanforderungen auffassen kann und sie unter riskanten Entwicklungsbedingungen als Anlass zur intentionalen Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1 & 2.3.2) im jeweiligen Falle aktiv meistert und darüber eigene Bewältigungskompetenzen, sein Selbstkonzept und sein Kohärenzgefühl stärkt und weiterentwickelt. Mit diesen Ressourcen nutzenden Orientierungen und Handlungen gewichten resiliente Kinder die objektiven Belastungen subjektiv weniger erdrückend und vermeiden dann mit diesen Prozessen die Entstehung von Verlaufskurven als stark automatisierte „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster“²⁹ in vielen zentralen Entwicklungsbereichen, da diese „in Abhängigkeit von der Art ihrer Nutzung“ (Hüther 2008, 45) neuronal und somato-psychisch gebahnt und stabilisiert würden. Und in diesem Sinne ist Resilienz eine „interaktive und soziale Kategorie [und] eine Reduktion von Resilienz als individuelle Eigenschaft ist damit ausgeschlossen“ (Hildenbrand 2010a, 21). Anders gesagt: Resilienz ist das jeweilige Sich-Bewähren von „Handlungs- und Orientierungsmustern, die Individuen in der Konfrontation mit [und] der Bewältigung von widrigen Umständen herausbilden. Diese Muster konstituieren den Kern autonomer Lebenspraxis“ (Hildenbrand 2010b, 205). Dass die Entwicklung dieser Muster sich über das gesamte Leben erstreckt (vgl. ebd.) und unbrauchbar gewordene Muster modifiziert bzw. verlernt werden können, bestätigt auch die Entwicklungsneurobiologie mit Hinweisen auf die enorme Plastizität des menschlichen Gehirns und zeigt sich längst an den Erfolgen der Psychotherapie.

Bruno Hildenbrand stellt den Prozesscharakter von Resilienz heraus und fragt, ob es denn neben Listen resilienzfördernder Faktoren auch Listen mit resilienten Prozessen gebe. Der Fokus auf sie sei ja vor allem deshalb naheliegend, weil in der Forschung Resilienz im Kontext von Risiko und Krise bestimmt wird. Und unter Rekurs auf Auszüge der Genesis macht er bewusst, dass im Verständnis der abendländischen Zivilisati-

²⁹ vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

on die Krise ein „zentraler Bestandteil der *Conditio humana*“ (Hildenbrand 2010b, 206) ist. Denn der Sündenfall mit Evas und Adams eigenmächtigem Übertreten des göttlichen Gebots und ihrer darauf folgenden Vertreibung aus dem Paradies stellt die archetypische Krise des Christentums dar, die auch alle Nachfahren der beiden mythischen Gestalten betrifft. Der Sündenfall kann als Selbstermächtigung allerdings positiv verstanden werden, da die beiden als großen Gewinn ihrer Vertreibung ihre Selbstverantwortlichkeit erlangen. Mit Widerständen konfrontiert zu sein bei dem Versuch, selbstmächtig das eigene Leben zu leben, ist demzufolge „kein beklagenswerter Umstand, den es zu beseitigen gilt“ (ebd.; vgl. auch Greve & Leipold 2012, 564). Und über einen Exkurs in die Geschichtswissenschaften wird ein erstes Krisenverständnis entblättert: Es ist dies dasjenige des britischen Historikers und Geschichtsphilosophen Arnold Joseph Toynbees. Ihm offenbaren seine Forschungen philosophische Erkenntnisse, denen zufolge die Menschheitsgeschichte charakterisiert ist durch „`challenge´ und `response´“ (Hildenbrand 2010b, 206), Herausforderungen und Reaktionen darauf, und dass „der Mensch durch die Tendenz zur aktiven schöpferischen Bewältigung charakterisiert“ (ebd.) ist. Und je schwieriger die Bedingungen sind, umso größer ist die Chance, dass schöpferisch gehandelt wird. (Vgl. ebd., 207) Allerdings sind

Krisenabläufe [...] nicht genau vorhersehbar. Sie können statisch sein, aber auch als offene, unvorhersehbare und damit dynamische beschrieben werden [...]. Und in der Sicht von Starn [1973] [...] weisen Krisen folgende Eigenschaften auf:

- Sie sind Wendepunkte in einer sich entwickelnden Abfolge von Eigenschaften und Handlungen.
- Sie bilden eine Situation, in der die Dringlichkeit des Handelns für die Beteiligten hoch ist.
- Sie bedrohen Ziele und Werte.
- Ihre Folgen haben schwere Konsequenzen für die Zukunft der Beteiligten.
- Sie bestehen aus einem Zusammentreffen von Ereignissen, die neue Bedingungen zum Ergebnis haben.
- Sie produzieren Ungewissheit in der Einschätzung der Situation und in der zu ihrer Bewältigung notwendigen Entwicklung von Alternativen.
- Sie verringern die Kontrolle über Ereignisse und ihre Auswirkungen.

- Sie erhöhen die Dringlichkeit, die Stress und Ängstlichkeit bei den Beteiligten bewirkt.
- Die den Beteiligten zur Verfügung stehenden Informationen sind gewöhnlich ungenügend.³⁰
- Sie erhöhen den Zeitdruck für die Beteiligten.
- Sie ändern die Relationen zwischen den Beteiligten.
- Sie erhöhen Spannungen, besonders in politischen Krisen, die Nationen betreffen. (Hildenbrand 2010b, 208)

Im Sinne einer literaturdidaktischen Orientierung an der Herausbildung und Stärkung von Resilienz muss Kinder- und Jugendliteratur einige dieser krisenhaften Eigenschaften aufweisen, um an ihnen individuelle „Handlungs- und Orientierungsmuster“ (Hildenbrand 2010b, 205) bzw. „Erfahrungshaltungen“³¹ von Individuen aufdecken und zum Gegenstand behutsamer individueller und gemeinsamer Reflexion machen zu können. In einer resilienzorientierten Literaturanalyse wird danach gefragt, ob Protagonistinnen eher Ungewissheit oder eher Vertrauen in ihre Kompetenz erleben. Finden sie eigene oder sozial vermittelte Ressourcen? Und erlebt ein Protagonist angesichts einer Krise überhaupt eine Sinnhaftigkeit (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.2.1)? Für den resilienzfördernden Unterricht ist dann interessant, welche Handlungs- und Orientierungsmuster Hochrisikokinder für normative (erwartbare) und welche sie für nichtnormative (unerwartete) Krisen (s.u.) spontan parat haben und in Unterrichtsgesprächen, in schriftlichen Arbeitsergebnissen zur Fortsetzung von Erzählungen oder Ähnlichem mitteilen. Unterrichtsmethodische und resilienzdidaktische Fragen hierbei sind beispielsweise: Wie lässt sich mit Reaktionen umgehen, die der vermuteten sozialen Erwartungsnorm geschuldet sind? Und wie brauchbar erscheinen die von den Schülerinnen und Schülern mitgeteilten Orientierungs- und Handlungsmuster für die Lösung der jeweiligen literarisch inszenierten Krisensituation? Und woran lässt sich diese Brauchbarkeit bemessen?

Mit einem Rückgriff auf die Stress-Coping-Forschung differenziert Hildenbrand Krisen zudem in normative und nichtnormative Übergänge (vgl. Hildenbrand 2010a, 23). Normativ und damit erwartbar sind solche Übergänge wie die Geburt eines Kindes oder

³⁰ Informationen und neue Orientierungs- und Handlungsmuster sind soziale bzw. sozial vermittelte Ressourcen.

³¹ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88.

sein Auszug aus dem Elternhaus. Auf diese Krisen kann man sich einstellen, um sie gut zu meistern. Demgegenüber sind nichtnormative Krisen solche Übergänge im Lebenszyklus, die einen völlig unerwartet und unvorbereitet treffen. (Vgl. ebd.) Allerdings – so der Sozialisationsforscher Ulrich Oevermann (2001) – werden für die Bewältigung nichtnormativer Krisen die individuellen und familiär herausgebildeten Bewältigungsmuster für erwartbare Übergänge als Folien genutzt (vgl. Oevermann, zit. nach Hildenbrand 2010b, 210).

Handlungs- und Orientierungsmuster, die Individuen im Rückgriff auf familial vermittelte Muster der Bewältigung entwickeln und in der Konfrontation mit der Bewältigung von widrigen Umständen herausbilden [...] (Hildenbrand 2010a, 25),

sind so gesehen auch Resilienz.

Kurz: In der Bewältigung von normativen Übergängen bilden Handelnde Muster aus, die konstitutiv sind für die Bewältigung nichtnormativer Übergänge. Deren Korrektur durch neue Erfahrungen bei der Bewältigung nicht vorhersehbarer Krisen im späteren Lebensalter ist indessen nicht ausgeschlossen. (Hildenbrand 2010b, 210)

Da risikoerhöhende Bedingungen nicht monokausal zum Scheitern führen und tendenziell schützende Einwirkungen nicht verlässlich zur gelingenden Entwicklung verhelfen, aber auch die jeweilige Kumulation keine lineare Prognose zulässt, sind weitere Modellierungsansätze zur Beschreibung und Erklärung von Resilienz aufschlussreich und für Interventionen brauchbar. Für familiäre Resilienz hat Froma Walsh (2010) Schlüsselprozesse extrahiert, die in die Bereiche „Überzeugungen“, „strukturelle und organisatorische Muster“ sowie „Kommunikation und Lösung von Problemen“ (Froma Walsh 2010, 60-62) geordnet werden können und die hier in Auszügen wiedergegeben werden:

Überzeugungen der Familie

- in widrigen Lebensumständen einen Sinn finden,
- optimistische Einstellung,
- Transzendenz und Spiritualität³²

Strukturelle und organisatorische Muster der Familie

- Flexibilität,

³² vgl. Kap. 2.3.3: Kohärenzgefühl.

- Verbundenheit,
- soziale und ökonomische Ressourcen;

Kommunikation und Lösung von Problemen

- Klarheit schaffen,
- Gefühle zum Ausdruck bringen,
- gemeinsam Probleme lösen.

(Froma Walsh 2010, 60-62³³)

Die von Masten und Reed (2002) vorgestellte Systematik diskutierter Resilienzmodellierungen – hier von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maike Rönnau-Böse (2014) referiert – ist eine weitere Liste mit Resilienzprozessen, nach der Hildenbrand fragt. Dieser Systematik zufolge lassen sich sämtliche Erklärungsmodelle von Resilienz unter drei Rubriken verzeichnen:

Da ist 1. der personenzentrierte Ansatz, 2. der entwicklungspfadbezogene Ansatz und 3. der variablenbezogene Ansatz. Der variablenbezogene Ansatz wiederum ist in vier Subtypen unterteilbar. Das sind 3.1 das Kompensationsmodell, 3.2 das Herausforderungsmodell, 3.3 das Interaktionsmodell und schließlich 3.4 das Kumulationsmodell.

1. Wird die Resilienz so modelliert, dass man die Entwicklungen von Menschen „im Hinblick auf verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 36), gehört diese individuelle Ebene zum personenzentrierten Ansatz.

2. Werden die resilienten Entwicklungsverläufe hinsichtlich ihres zeitlichen Verlaufs untersucht, dann entspricht das dem entwicklungspfadbezogenen Ansatz.

3. Vornehmlich betrachtet werden im variablenbezogenen Ansatz Risiko- und Schutzfaktoren in ihrem Zusammenspiel in Hinblick auf deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

Wird innerhalb des variablenbezogenen Ansatzes auf die ausgleichende Wirkung schützender Faktoren hingewiesen, wodurch Risikofaktoren neutralisiert werden, liegt dem die Vorstellung eines 3.1 Kompensationsmodells zugrunde.

³³ Viele dieser Merkmale von familialer Resilienz, wie Spiritualität, Flexibilität, Verbundenheit, soziale und ökonomische Ressourcen, Gefühle zum Ausdruck bringen, Klarheit schaffen und gemeinsam Probleme lösen, finden sich in Guus Kuijers Kinderroman (2006): *Das Buch von allen Dingen*.

Wird das Kind selbst mit Ressourcen versorgt, liegt eine Kompensation als direkte Einwirkung vor. Wird demgegenüber das Umfeld des Kindes – beispielsweise seine Eltern – gestärkt, so wirken die Investitionen indirekt auf seine Resilienz, z.B. durch kompetentere Eltern durch ein Elterntaining (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 36).

Im Falle, dass ein Kind seine Entwicklungsrisiken nicht als erdrückende Schwierigkeiten bewertet und erlebt, sondern hierin Anforderungen sieht, die es bezwingen will, lassen sich die Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren, die zu seiner Resilienz beitragen, im 3.2 Herausforderungsmodell darstellen. Entsprechend dem `Sense of Coherence´ (SOC) von Aron Antonovsky müssen die Belastungen „als bewältigbar eingeschätzt werden“³⁴. Dann allerdings führt deren Bewältigung zu erheblichen Entwicklungszugewinnen u.a. in Form von Kompetenzerleben, was das Selbstkonzept und die intentionale Selbstentwicklung vorantreibt und stärkt (vgl. die Kap. 2.3.1 & 2.3.2), sowie zu neuen erprobten Bewältigungsstrategien, die für die weitere hürdenreiche Entwicklung schnell bei der Hand sein können.³⁵

Wird risikomildernden Faktoren aufgrund ihrer interaktiven Beziehung mit risikoerhöhenden Einflüssen nur eine indirekte Wirkung auf resiliente Prozesse eingeräumt, erklärt das 3.3 Interaktionsmodell die Entstehung von Resilienz. Hier wirken Schutzfaktoren als Puffer, mit denen Risiken kompensiert werden. Wirksam werden so verstandene Schutzfaktoren allerdings erst, wenn bereits Entwicklungsgefährdungen vorliegen. Beim 3.4 Kumulationsmodell liegt die Metapher einer Waage der Modellierung von Resilienz zugrunde: „ [J]e mehr schützende Faktoren vorhanden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Entwicklung“³⁶ angesichts belastender Entwicklungsbedingungen.

All diese strukturell vorgestellten Resilienzmodellierungen nutzen in ihrer Metaphorik unterschiedliche Bildspender (beispielsweise die Waage), um die Phänomene von Entwicklungen, die allen Widrigkeiten zum Trotz gelingen, zu erfassen, zu beschreiben und zu forcieren. Jede dieser Metaphern beleuchtet entsprechend ihrer kognitiven

³⁴ Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 37; vgl. Kapitel 2.3.3; vgl. Bengel u.a. 2001.

³⁵ Vgl. nachfolgende Diskussion von Bewältigung im Zusammenhang mit Entwicklung: Kapitel 2.3.1. Vgl. auch Hildenbrands Darstellung der Genese von Handlungs- und Orientierungsmustern für normative und nichtnormative Krisen. Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2; 19 ff.; Kapitel 2.3.1: intentionale Selbstentwicklung.

³⁶ vgl. Wustmann 2004; Ball & Peters 2007, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 37.

Struktur Ausschnitte des Bildempfängers (also der jeweiligen Resilienz): highlighting. Andere Facetten einer Resilienz blenden sie notwendigerweise aus: hiding.³⁷ Insofern die von Resilienzmetaphern verbildlichten Konzepte stets in ihrer Reichweite variieren und keine einen Anspruch auf universelle Gültigkeit erheben könnte, ergänzen sie sich auch gegenseitig und von ihnen beschriebene Wirkmechanismen können parallel oder als eine Abfolge beobachtet werden. (Vgl. Werner 2000, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 37).

Indessen sollte klar geworden sein, dass Resilienzmodelle, die einzig auf Risiken oder Schützendes abheben (rein variablenbezogene Ansätze) und die die Bewältigung und die Entwicklung im Verlaufe der Zeit außer Acht lassen, die psychische Widerstandsfähigkeit „zu vereinfachend dar[stellen]“ (ebd., 37). Denn, um es noch einmal zu wiederholen,

„[s]chützende Wirkungen liegen nicht primär im abpuffernden Effekt irgendeines schützenden Faktors, der zu einem bestimmten Zeitpunkt oder über einen Zeitraum wirksam wird. Vielmehr liegt die Qualität von Resilienz darin, wie Menschen mit Lebensveränderungen umgehen und was sie hinsichtlich ihrer Lebenssituation tun. Diese Qualität ist durch frühe Lebenserfahrungen, durch das, was in der Kindheit, im Jugendalter geschieht und durch die Lebensumstände im Erwachsenenalter beeinflusst“ (Rutter 1985, 608). (zit. nach Fingerle & Opp 2008, 15)

Ebenso wird in der Bewältigungsforschung hervorgehoben, dass ein adäquater Umgang mit Alltagsstressoren sowie soziale Unterstützungssysteme – auch bei kumulierten Stressoren – zu einer Minderung der gesundheitlichen Risiken führen können. Als zentral für eine gesunde Entwicklung angesichts chronischer Entwicklungsrisiken ist hier das Bewältigungsverhalten erkannt worden³⁸. Offenkundig bezieht Michael Rutter in diesem Zitat die Entwicklung im Lebensverlauf ein und grenzt sich damit deutlich von kausalistischen Erklärungsansätzen von unmittelbaren Wirkungen von Schutzfaktoren ab. Allerdings kann sich ein abpuffernder Effekt eines schützenden Faktors genau darin erweisen, dass er den gelingenden Umgang mit belastenden Lebensveränderungen unterstützt – nämlich in der Art, wie man reagiert, was konkret die Reaktion auf belastende Lebensereignisse sein und auch wie all das in der Identitäts- und in der Biographiearbeit verarbeitet werden kann. Und offensichtlich bezieht sich

³⁷ Vgl. Johnson & Lakoff, zit. nach Levold 2010, 230-254.

³⁸ Vgl. Greve & Leipold 2012, 563-578, hier v.a. hinsichtlich der Bewertung von Belastungen. Vgl. ebd., 576, Bewältigungsprozesse sind zentral für resiliente Entwicklungen.

Rutter hier auf die Resilienz von Erwachsenen. Das heißt, wie gehen Erwachsene mit Lebensveränderungen um. Hierfür sind Prägungen der Kindheit und des Jugendalters determinierend sowie die gegebenen Lebensumstände im Erwachsenenalter. In dieser Arbeit soll allerdings vor allem die resiliente Entwicklung in der Kindheit am Übergang zum Jugendalter behandelt werden und auch die Frage danach, wie der Umgang mit Literatur dazu beitragen kann.

Die skizzenhaft dargestellten Resilienzmodellierungen können in einer resilienzfördernden Literaturdidaktik dazu dienen, in Literaturanalysen die dem literarischen Geschehen zugrunde liegenden inszenierten Resilienzmodelle zu bestimmen. Dann kann beispielsweise ein literarisch gestaltetes Herausforderungsmodell schneller erkannt und das Kohärenzgefühlkonzept bei der weiteren resilienzdidaktischen literaturunterrichtlichen Arbeit absichtsvoll genutzt werden.

Von der Orientierung an der familialen Resilienz, wie Froma Walsh sie hier auflistet, kann die resilienzfördernde Literaturdidaktik lernen, welche Beziehungsqualitäten und -prozesse literarischer Modelle resilienzförderliche Qualitäten für die rezeptiv-konstruktive Imagination (vgl. die Kap. 3.1, 4.1.1 & 4.1.2) aufweisen. Sie sind für die literaturdidaktische Operationalisierung resilienter Themen, Motive und Beziehungen wertvoll und sollten für die Literatúrauswahl und -analyse zurate gezogen werden.

Wenn für das Entwicklungsbild von Kindern und Jugendlichen sowohl die individuellen Dispositionen als auch die Umwelteinflüsse in Reife- und Entwicklungsprozessen wirksam werden (vgl. Abb. 1: „Risikomildernde Faktoren“), lohnt sich – insbesondere für das Verständnis von resilienten Entwicklungen – eine genauere Betrachtung dieses Verhältnisses.

Zu den risikomildernden, mit Resilienz einhergehenden personalen Merkmalen gehören, wie oben berichtet, ein „erstgeborenes Kind“ zu sein, ein positives Temperament zu haben, d. h. aktiv, offen und flexibel zu sein, eine überdurchschnittliche Intelligenz zu zeigen, nicht zur Emotionalität zu neigen und seine Impulse sehr stark kontrollieren zu können sowie spezielle Talente und das Interesse an Hobbys. Ferner werden eine internale Kontrollattribution, eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ein positives Sozialverhalten, hohe Sprachfertigkeiten, ein positives Selbstwertgefühl und ein aktives Bewältigungsverhalten (vgl. Kap. 2.3.1; Abb. 2) genannt. Zu den personalen risikomildernden Faktoren im Kindes- und im Jugendalter gehören außerdem ein vor-

ausplanendes Verhalten sowie Selbsthilfefertigkeiten. (Vgl. z.B. Ittel & Scheithauer 2008, 104; vgl. Abb. 1) Zunächst ist festzustellen, dass einige der risikomildernden, mit Resilienz einhergehenden personalen Merkmale gegeben sind. In der Zwillingsforschung wurde gefunden, dass Persönlichkeitsmerkmale wie die mechanische Kognition³⁹, Aggressivität, Selbstkontrolle, Kontrollüberzeugungen, Ängstlichkeit, Impulsivität und Sozialität zunächst auf Reifeprozesse zurückzuführen, das heißt genetischen Ursprungs sind⁴⁰. Unter Reifung versteht die Biologie die „[g]engesteuerte Entfaltung biologischer Strukturen und Funktionen“ (Lindenberger & Schneider 2012, 777). Immer dann, wenn beobachtbare Veränderungen des Individuums ohne Lernen und universell in einer Altersperiode auftreten, ist dies auf Reifung zurückzuführen. Allerdings bedarf diese Entfaltung genetischer Anlagen wiederum besonderer innerer und äußerer Entwicklungs- und Reifungsbedingungen, weswegen dieses vornehmlich eine Entfaltung vorhandener Anlagen konzipierende Reifungskonzept nicht unumstritten ist. (Vgl. ebd., 777f.) Somit sind es in Entwicklungskontexte eingebettete individuelle Reife- und Entwicklungsprozesse, aufgrund derer sich der je individuelle Phänotyp unter anderem in den Bereichen Intelligenz, Aggressivität, Kontrollüberzeugungen, Sozialität usw. im Lebensverlauf herausbildet. Dieses Verhältnis zwischen genetischer Disposition und Entwicklungskontexten wird in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne in drei Arten der Passung zwischen Anlage und Umwelt unterschieden. In Plomins Typologie der Anlage-Umwelt-Korrelation sind es die passive, die evokative bzw. responsive und die aktive Passung. (Vgl. Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43)

Passiv ist eine Genom-Umwelt-Passung dann, wenn Eltern aufgrund ihres eigenen Genoms einen Lebens- und Erziehungsstil pflegen, der dem leiblichen Kind diejenigen Lebensumwelten bereitstellt, die seinem Genom entsprechen. Allerdings beeinflussen Angebote und Anforderungen der relevanten Umwelt ein Kind auch dann, wenn das Angebot seinem Genom nicht entspricht. (Vgl. ebd.)

Reaktiv ist eine Genom-Umwelt-Passung dann, „wenn die Eltern Wünsche, Interessen, Präferenzen, Talente ihres Kindes, die dessen Genotyp entsprechen, erkennen und darauf eingehen, dem Kind also entsprechende Möglichkeiten bieten oder erlau-

³⁹ „Die Mechanik der Kognition repräsentiert den Einfluss der Biologie auf die intellektuelle Entwicklung. Sie bezeichnet den biologischen Aspekt der kognitiven Leistungsfähigkeit und des kognitiven Entwicklungspotenzials“ (Lindenberger & Staudinger 2012, 289). Sie bezieht sich nicht auf die „kulturelle Dimension der intellektuellen Entwicklung“ (ebd., 290), was als Pragmatik der Kognition bezeichnet wird.

⁴⁰ Vgl. Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43f.

ben“ (ebd.). Evokativ ist eine Korrelation dann, wenn ein Kind aufgrund seines eigenen Genoms fördernde Umwelten hervorruft. (Vgl. Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43) Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn intelligente Kinder aufgrund ihres neugierigen Verhaltens anregungsreiche, ihre Intelligenz ansprechende Herausforderungen erhalten. (Vgl. ebd.) Es ist allerdings auch möglich, dass eine den genetischen Anlagen gegenüber unresponsive Umwelt oder gar, indem sie ihm zuwiderhandelt, das Genom teilweise unterdrückt. (Vgl. ebd.)

Ist es einem Kind möglich, aus seiner Lebenswelt das auszuwählen, was der Entfaltung seiner genetischen Anlagen gemäß ist, oder selbst das in seiner Umwelt aufzusuchen oder sie so mitzugestalten, dass dies seinem Genom entspricht, liegt eine aktive Genom-Umwelt-Passung vor. Die aktive Suche nach einem passenden Hobby oder nach einer dem eigenen Genom entsprechenden Ausbildungsstelle zielt auf eine aktive Genom-Umwelt-Passung. Scarr und Weinberg (1983) schätzen, dass die drei Arten von Genom-Umwelt-Korrelationen im Lebensverlauf unterschiedlich wirksam sind (vgl. Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43). Die passive Passung wird mit zunehmendem Alter bedeutungsloser, „weil die Kinder evokativ oder aktiv mehr Einfluss gewinnen bzw. nehmen“ (ebd.). Mit steigendem Lebensalter nimmt die Bedeutung der aktiven Passung zu, während vermutet wird, dass das Ausmaß der evokativen Genom-Umwelt-Korrelation in allen Lebensaltern in etwa gleich groß sein dürfte. (Vgl. ebd.)

Korrespondieren die äußeren Entwicklungsbedingungen aus familiären, sozialen sowie gesellschaftlichen Ursachen nicht gut mit dem Genom eines Kindes oder liegen innen bereits psychische Widerstände vor, so ist entweder das Angebot der Lebenswelt für die anlagegemäße Reife und Entwicklung beschränkt oder der Zugang des Subjekts zu diesem Angebot. Das ist beispielsweise durch emotionale Beeinträchtigungen (vgl. Kap. 2.4.1) möglich, wie sie mit der Prozessstruktur der Verlaufskurve oben angesprochen sind, und die die restriktiven „Erfahrungshaltungen“ (vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88) „gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen“ (ebd.) determinieren. Von deprivierenden Auswirkungen dieser Mechanismen muss man bei Hochrisikokindern deswegen ausgehen, weil Hochrisikomilieus Kindern und Jugendlichen per definitionem zum einen erhebliches Leiden zumuten und als Verlaufs-

kurvenpotentiale innere Blockierungen – also restriktive „Erfahrungshaltungen“⁴¹ – verursachen können. Und außerdem enthalten Hochrisikomilieus betroffenen Kindern und Jugendlichen eine passive oder evokative Genom-Umwelt-Passung, also die selbstverständliche Erfahrung vieler förderlicher Reife-, Entwicklungs- und Lernbedingungen vor (man denke nur an die chronische Armut, chronische familiäre Disharmonie, psychisch stark beschädigte Eltern etc.). Allerdings können passive und evokative Passungen für diejenigen Hochrisikokinder angenommen werden, die mindestens eine verlässliche Beziehung zu einer stabilen Bezugsperson (vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104) im nahen (familiären) Umfeld haben, zu der sie eine verlässliche emotionale Bindung aufbauen können. (Vgl. ebd.) Über diese und die mit ihr gemachten positiven, also lustvollen Erfahrungen⁴² dürften sie v.a. emotional und für ihr Selbstkonzept und ihr Kohärenzgefühl (siehe die Kap. 2.3.2 & 2.3.3) wirksam lernen und habitualisieren, aktiv anlagegemäße Passungsverhältnisse zu wählen und zu gestalten⁴³. Dementsprechend dürfte es sich auch bei vielen anderen der genannten protektiven Faktoren und Prozesse verhalten. Resiliente Hochrisikokinder erhalten also kontinuierlich bzw. wiederholt jeweils förderliche Angebote ihrer Umwelt, die ihnen trotz anderer Deprivationen ihre anlagegemäße Reife und Entwicklung zumindest so sehr und so nachhaltig habitualisierend ermöglichen, dass sie zumindest irgendwann bzw. bereichsspezifisch in der Lage sind, für sich aktiv individuell förderliche Entwicklungsbedingungen zu wählen, zu finden und zu gestalten. Anders gesagt: Resiliente Hochrisikokinder bilden zusätzlich zu ihren möglichen Beschädigungen in Gestalt von Verlaufskurven aufgrund förderlicher Erfahrungen und resilienter Eigenschaften und Merkmale individuell hoch produktive Orientierungs-, Bewertungs-, Steuerungs- und Handlungsmuster aus. Diese stehen ihnen dann für die Nutzung evokativ hervorgerufener geeigneter Umweltangebote für ihre Reifeprozesse bzw. als bereichsspezifische Bewältigungskapazitäten für die Bewältigung von Schwierigkeiten und darüber für ihre weitere Entwicklung zu Gebote. Und in einem ganz ähnlichen Sinn versinnbildlicht Emmy Werner das Verhältnis von Individuum und sozialer Umwelt in einem Wendeltreppenmodell:

⁴¹ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008 94.

⁴² Ein positives Selbst entsteht durch viele lustvolle Erfahrungen – ein negatives Selbst durch zahlreiche Unlusterfahrungen (vgl. Wardetzki 2007), die die jeweiligen Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Steuerungs- und Handlungsmuster jeweils nutzungsabhängig stabilisieren. (Vgl. Hüther 2010, 84)

⁴³ Vgl. beispielsweise den Zeichentrickfilm TARZAN 2, R. Brian Smith, USA 2005: Tarzans prägende emotionale wärmende und stärkende Beziehung zur Ziehmutter Kala.

Einer Wendeltreppe gleich führen individuelle Anlagen die Kinder dazu, sich aktiv günstige Umwelten zu wählen. Diese schützen sie und fördern ihre Fähigkeiten und stärken ihr Selbstbewusstsein. Hierin gelingt es diesen Kindern, ihre Anlagen zu entfalten und sich dieserart Stufe um Stufe selbst so zu ermächtigen, dass sie sich in ihrem Potenzial in weiten Teilen erfolgreich entfalten und entwickeln und damit relativ autonom leben können. (Vgl. Werner 1999, 30f., zit. nach Hildenbrand 2010a, 21f.) Emmy Werner (2010) beschreibt diesen Zusammenhang zwischen persönlicher Disposition, erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und externen Quellen der Unterstützung vonseiten der Familie und aus dem Umfeld folgendermaßen:

[R]esiliente Männer und Frauen [reagierten] nicht passiv auf die Zwänge ihrer widrigen Lebensumstände [...]. Sie reagierten aktiv und suchten sich die Menschen und Gelegenheiten aus, die ihrem Leben eine 'positive Wende' geben konnten. Die Probanden, die im Erwachsenenalter trotz widriger Bedingungen ihr Leben erfolgreich gestalten konnten, hatten als Jugendliche auf stützende Ressourcen ihrer Familie und aus dem Umfeld vertraut, die ihre Kompetenzen und Selbstwirksamkeit steigerten, in der Folge die Zahl der belastenden Lebensereignisse verringerten und ihnen neue Möglichkeiten eröffneten. (Werner 2010, 35f.)

Und über Erfahrungsaufschichtungen gehen diese passiv erfahrenen und evokativ und aktiv initiierten Reifungs- und Entwicklungsprozesse als hier herausgebildete und habitualisierte Persönlichkeitsmerkmale, ko-konstruiertes Selbstkonzept und Kohärenzgefühl in die Konstruktion der „lebensgeschichtlich eingebettete[n] und nach Lebenssituationen variierenden biographischen [...] [M]uster“ (Kramer 2008, 89) ein. Und diese werden, wie oben erläutert, nutzungsabhängig stabilisiert.

Vor diesem Hintergrund wird es mit einem Mal sehr plausibel, wenn vorliegende Resilienzfördernde Literaturdidaktik auch genetisch bedingte Persönlichkeitsmerkmale ansprechen kann und will. Und das gilt für die mechanische Kognition⁴⁴, Aggressivität, Selbstkontrolle, Kontrollüberzeugungen, Ängstlichkeit, Impulsivität und Sozialität insofern, als dass über einschlägige Literaturauswahl, über literarische Modelle und die noch zu explizierenden Fokusse des literarischen Verstehens und entsprechende Literaturunterrichtsverfahren, mit denen die hierdurch initiierten literarischen Verstehensprozesse den Hochrisikokindern Möglichkeiten des aktiven Auswählens, Aufsuchens und Mitgestaltens einer für sie geeigneten Genom-Umwelt-Passung bei der Lektüre

⁴⁴ Vgl. Fußnote 39.

aufzeigen, sie ihnen bewusst gemacht werden. Diese können sie überdies imaginativ und beim Szenischen Interpretieren⁴⁵, beispielsweise mithilfe des Standbild-Verfahrens (vgl. Scheller 2008) oder eines Makro-Embodiments (vgl. Kap. 2.4.2), ausprobieren. Diesbezüglich ist entscheidend, dass es dabei darum gehen muss, in identifikatorischen Rezeptionserlebnissen und in reflexiven literarischen Gesprächen zu üben, die Spielräume zu erfassen, die das Kind selbst zu seiner Entfaltung benötigt, und sie bei starker und positiver affektiver Beteiligung imaginativ zu explorieren⁴⁶. Es geht dabei um solche Spielräume, die die fokussierten bzw. subjektiv sehr bedeutsamen literarischen Figuren bei deren Ausgestaltung aktiver Genom-Umweltpassungen – entgegen sozialem Erwartungsdruck bzw. sozialer Ausgrenzung und entgegen einer den erfahrungsabhängig gelernten Mustern geschuldeten eigenen negativen "Erfahrungshaltung"⁴⁷ – für sich erobern. Dahinter steckt das Ziel, Hochrisikokindern die Varianz und die Variabilität von möglichen Lebensspielräumen nahezulegen und sie mithilfe individuell positiv besetzter literarischer Figuren als Vorbilder zu ermutigen und zu ermächtigen, sich aktiv vielversprechende und passende Entfaltungsspielräume zu erobern (vgl. Kap. 2.4.2), ohne aufgrund habitualisierter Misserfolgserwartungen zu schnell zu verzagen. Und damit soll literaturdidaktisch mit dazu beigetragen werden, dass Hochrisikokinder in ihrer Reife und Entwicklung nicht stagnieren, keine Verlaufskurven ko-konstruieren bzw. vorhandene nicht weiter stabilisieren und sich selbst vor negativen Entwicklungsergebnissen hüten.

Welches sind nun aber die Dimensionen von Resilienz, an denen sich über die von Froma Walsh genannten Merkmale von Familienresilienz hinausgehend eine fördernde Literaturdidaktik im Kern sinnvollerweise orientieren kann?

⁴⁵ Vgl. in Kapitel 2.3.2 „Transitionen und Training von Bewältigungskompetenzen“; vgl. den Einsatz von Rollenspielen in Trainings von Lebenskompetenzen; vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 223.

⁴⁶ Vgl. zum einschlägigen Unterrichtsverfahren Kapitel 2.4.2 & Kapitel 4.2.1 & 4.2.2.

⁴⁷ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008 88.

2.3 Zu förderbaren Dimensionen personaler Resilienz und Ansätze zur Resilienzförderung im literaturdidaktischen Paradigma

Aus der Darlegung und Diskussion der Resilienzphänomene wird deutlich, dass für literaturunterrichtliche Interventionen im Wesentlichen die jeweilige Qualität in drei modifizierbaren Persönlichkeitsdimensionen konstitutiv für resiliente Entwicklungen ist: Die jeweilige Qualität des Bewältigungsverhaltens, des Selbst und des Kohärenzgefühls sind hier elementar. Folgende Merkmale und Prozesse, Handlungs- und Orientierungsmuster bzw. Überzeugungen tauchen in zahlreichen Studien bei den resilienten Menschen auf und fehlen bei den nichtresilienten:

Hierzu gehören ein flexibles und aktives Bewältigungsverhalten, das kaum zur Vermeidungen neigt, und realistische Zukunftsperspektiven (als Elemente subpersonaler Problembewältigung (vgl. Greve & Leipold 2012, 573; vgl. Abb. 1)). Sie haben stabil positive Effekte für resiliente Entwicklungen.⁴⁸

Das Selbst u.a. als „Alternativ- und Zukunftsentwürfe der eigenen Person“ (Greve & Hannover 2012, 555; vgl. Kap. 2.3.2) ist die Voraussetzung für die intentionale Selbstgestaltung (vgl. Greve & Leipold 2012, 566-568) und die Biographiearbeit. Die Entwicklung von einem eigenen Selbst, das sich u.a. durch die Entwicklung sozialer Perspektivenübernahme und der Prozesse des Selbst, über spezielle Talente und Interessen an Hobbys selbst bestimmen lernt, das sich die positiven Wirkungen seines Handelns selbst zugutehält und darüber eine positive Vorstellung seiner Wirksamkeit aufbaut und als biographische Ressource habitualisiert, kann trotz zahlreicher Nackenschläge zu einer positiven Vision von sich und davon, wie sein Leben günstigenfalls aussehen könnte, verhelfen.

Auch eine religiöse, spirituelle bzw. transzendierende Überzeugung hat ethnien- und kulturübergreifend eine schützende Wirkung. Hierüber finden resiliente Menschen „Stabilität, das Gefühl, dass ihr Leben Sinn und Bedeutung hat, und den Glauben, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden.“ (Werner 2008, 24) Diese Überzeugung nennt „[d]er israelische Soziologe Aron Antonovsky (1987) [...] `a sense of coherence““ (zit. nach ebd.). Und das entwickelte Kohärenzgefühl bietet mit der Kraft seiner akzeptierenden Haltung, seiner positiven Zukunftserwartungen und seiner letztlich unverdrossenen Bewältigungsbereitschaft die Voraussetzungen für

⁴⁸ Vgl. Bender & Lösel 2008, 58f.; vgl. Werner 2010, 36.

Selbstermächtigung, zielgerichtete Aktivität und Durchhaltevermögen und wird damit – auch angesichts enormer Belastungen und Krisen – zum wichtigsten Gegenspieler der gefährlichen Prozessstruktur Verlaufskurve (s.o.). Denn es bewahrt hoffnungsvoll eine adaptive Flexibilität für Einstellungen und Handlungen.

Nachfolgend werden diese drei personalen Resilienzdimensionen dargestellt, diskutiert und für literaturdidaktische Interventionen aufbereitet.

2.3.1 Bewältigungsreaktionen

2.3.1.1 Entwicklungspsychologische Perspektiven auf Bewältigungsreaktionen

Bewältigungsreaktionen umfassen zahlreiche Dimensionen, die Werner Greve und Bernhard Leipold (2012) im Zusammenhang mit der Individualentwicklung diskutieren. Mit Karl Popper (1994) fokussieren auch sie, dass alles Leben im Grunde Problemlösen ist (vgl. Greve & Leipold 2012, 564), während zu lösende Probleme selbst der Motor sind, der Entwicklung herausfordert⁴⁹. Probleme wiederum setzen zu ihrer Bewältigung vorherige Entwicklung voraus. Sie selbst können als „Diskrepanz [verstanden werden] zwischen einem Ist-Zustand (erlebten oder tatsächlichen Zustand der Person und/oder Umwelt) und einem Soll-Zustand, der von der Person angestrebt oder für erforderlich gehalten wird“ (Greve & Leipold 2012, 564). Dabei können zwei grundsätzliche Lösungswege zur Verringerung der Diskrepanz beschritten werden: Es kann einmal der Ist-Zustand in Richtung des angestrebten Zustandes verändert werden. Demgegenüber kann der Soll-Zustand so verändert werden, dass sich die Diskrepanz zwischen beiden verringert. (Vgl. ebd.) Die Anstrengungen, mit denen der Ist-Zustand dem Soll-Zustand nähergebracht werden soll, erscheinen im Außen als Aktivität. Die Veränderung des Ist-Zustandes durch aktives Problemlösen kann daher als Veränderung der Welt begriffen werden. Die Veränderung des Soll-Zustandes ist demgegenüber auf der subpersonalen Ebene des Problemlösens zu finden. (Vgl. ebd., 573) Hierbei werden Erwartungen, Wünsche oder Ziele, zum Teil unter Herausbildung von Emotionen, an einflussreiche Gegebenheiten (wie chronische familiäre Disharmonie etc.) angepasst. Beide Typen der Problembewältigung sind prinzipiell gleichwertig und beide haben einen je spezifischen Einfluss auf die Individualentwicklung. Die ak-

⁴⁹ Vgl. auch Toynbees geschichtsphilosophisches Konzept von `Challenge` und `Response`, zit. nach Hildenbrand 2010b, 207.

tiven Anstrengungen können allerdings sehr systematisch sein, denn sie sind zielgerichtet. Diese Intentionalität hinsichtlich einer Vorstellung von dem, wie die Welt bzw. das eigene Leben sein soll, ist kennzeichnend für das aktive Problemlösen und darf als Ziel nicht in Zweifel gezogen werden, wenn aktives Problemlösen erfolgreich sein soll. (Vgl. auch Krause & Storch 2014, 92f.; vgl. Kap. 2.4.2) Denn diese Gerichtetheit erst erlaubt die Anstrengungen einer „genauen Analyse des Problems und der für seine Lösung notwendigen und nützlichen Mittel sowie deren systematischen und kontrollierten [...] Einsatz“ (Greve & Leipold 2012, 565); so, wie sie auch erst die Auswertung des Problemlösens möglich macht. Solche flexiblen Problembewältigungen sind erst durch komplexere Entwicklungen – nicht aber bei einem Käfer – möglich. (Vgl. ebd.)

Der Zusammenhang des Problemlösens mit der Individualentwicklung weist offenbar ethische Dimensionen auf. Denn insofern das Leben im Grunde Problemlösen ist und das Lösen von Problemen Entwicklungen voraussetzt, werden Probleme zum Motor menschlicher Entwicklung zum Zwecke künftiger Lebensbewältigung. Und eine weitere Entwicklung bleibt durch erfolgreiche Problembewältigungen in den jeweiligen Lebensbereichen möglich. (Vgl. Greve & Leipold 2012, 566) Damit wirken zahlreiche problemlösende Handlungen auf unsere Orientierungs- und Handlungsmuster zurück bzw. auf unsere weitere Entwicklung ein und bilden ein Potenzial für die aktive Gestaltung der eigenen Entwicklung. Das heißt, die individuellen Intentionen – und um diese geht es bei der vorliegenden resilienzfördernden Literaturdidaktik – wie der übrige Entwicklungskontext spielen in aktive Bewältigungen hinein. (Vgl. ebd., 564) Jedoch nicht alle Probleme werden im Bewusstsein der Beeinflussung der eigenen Entwicklung gelöst.

Intentionale Selbstgestaltung beschreibt die Fähigkeit, Handlungen zu planen, zu initiieren, zu kontrollieren und zu evaluieren, die sich intentional auf die eigene Entwicklung richten, die also durchgeführt werden, um die eigene Entwicklung zu beeinflussen (Greve & Leipold 2012, 567).

Sie ist ein globales Ziel der resilienzfördernden Literaturdidaktik.

Für diese intentionale und aktionale Perspektive hat die Entwicklungspsychologie mehrere „Voraussetzungen der Selbstgestaltung“ (Greve & Leipold 2012, 567) bestimmen können. Hierzu gehören

- Prozesse der Selbstbeobachtung und -bewertung,

- Abwägungs- und Planungsprozesse, in denen Handlungsziele generiert, elaboriert und die erwogenen Handlungsalternativen unter Effizienz- und Nebenwirkungssichtspunkten bewertet werden,
- Exekutive Prozesse, die die Umsetzung und Ausführung, ggf. auch eine adaptive Anpassung der Einzelschritte initiieren und prozedural überwachen, sowie
- Evaluationsprozesse, die den eingetretenen Erfolg oder Misserfolg einschließlich möglicher Folge- und Nebenwirkungen für die eigene Entwicklung generieren und bewerten. (Ebd.)⁵⁰

Fassen Menschen für sich eigene Entwicklungsprozesse und -ergebnisse ins Auge, wird dies für die Handlungsregulation in mehreren Dimensionen bemerkbar. Will jemand beispielsweise eine bestimmte berufliche Karriere verfolgen, werden in vielfältigen Lebensbereichen Entscheidungen für oder gegen manche Handlung notwendig. Die Lebensführung wird dann oftmals dadurch bestimmt, dass das Ziel erreichbar wird. Außerdem werden oft mehrere Entwicklungsziele gleichzeitig angestrebt und die bilden dann „komplexe Systeme“ (Greve & Leipold 2012, 567). Möglicherweise passen sie nicht zusammen und polyvalente Entwicklungsmotive irritieren eine Person bei den jeweiligen Entscheidungen. Auch Inkohärenzen zwischen unbewussten oder vorbewussten Bedürfnissen und bewussten Motiven können das zielrealisierende Handeln konterkarieren.⁵¹ Darüber hinaus verändern sich „persönliche Zielorientierungen und mit ihnen verbundene kognitive und motivationale Strukturen [...] im Lebenslauf“ (Greve & Leipold 2012, 567). Es kommt zu neuen Rollen mit veränderter Ressourcenallokation, sodass die eigenen Entwicklungsziele und die damit einhergehenden motivationalen und kognitiven Strukturen mit neuen Schwerpunktsetzungen daran angepasst werden. (Vgl. ebd.)

Bei aktiven Problembewältigungen, die Personen zugleich im Bewusstsein intentionaler Selbstgestaltung vornehmen, kann einmal die „Tendenz vorliegen, eigene Handlungsressourcen und Entwicklungspotentiale möglichst zu erweitern und gegen Einschränkungen und Verlust zu schützen (Baltes & Baltes 1990; Freund u.a. 1999)“ (zit. nach ebd., 567). Dies ist die Selbsteffizienz. Die Selbstkultivierung wiederum weist auf „selbstregulatorische Aktivitäten, durch die wir versuchen, uns, unsere Entwicklung

⁵⁰ Siehe hierzu Voraussetzungen und Prozesse des Selbst im Kapitel 2.3.2: Abwägungs- und Planungsprozesse; vgl. Greve & Leipold 2012, 567.

Auch dies kann untersucht und literaturunterrichtlich vermittelt werden. Am literarischen Modell – Figuren und Figurenverhalten, Figurenbeziehungen, Figurenentwicklungen aufzeigbar und unterrichtlich thematisierbar. Voraussetzungen der intentionalen Selbstgestaltung: all dies resilienz- und literaturdidaktische Fokusse.

⁵¹ Vgl. Krause & Storch 2014, 89f.; vgl. Kapitel 2.4.2; vgl. Roth 2001, zit. nach Krause & Storch 2014, 89.

und unser Handeln in Einklang mit normativen Selbstentwürfen zu bringen“ (Greve & Leipold 2012, 568). Dabei will gut erwogen sein, welche Ziele es überhaupt wert sind, angestrebt zu werden, wozu lebenspraktisches Wissen, also

Weisheit, Lebensklugheit bzw. Lebenskunst behilflich sind⁵² und die Wahrnehmung eigener unbewusster und vorbewusster Bedürfnisse⁵³. Allerdings muss im Lebensverlauf ein Selbst herausgebildet worden sein, um sich absichtsvoll selbst gestalten zu können. (Vgl. Greve & Leipold 2012, 568.) Denn

nur in dem Maße, in dem sich eine Person selbst differenziert beschreiben und bewerten kann, kann sie auf sich selbst und ihre eigene Entwicklung bezogene Handlungen planen, initiieren, kontrollieren und evaluieren (Ebd.).

Diese auf die eigene Zukunft bezogenen Selbstentwürfe festigen

sich in [der] Jugend und im frühen Erwachsenenalter, [...] [und werden] – verbunden mit entwicklungsbezogenen Erwartungen und Kontrollüberzeugungen – zu wesentlichen Regulatoren intentionaler Selbstentwicklung [...]. [...] Das Subjekt gewinnt mit heraufdämmerndem Erwachsenenalter zunehmend formativen Einfluss auf die persönliche Entwicklung. (Ebd.)

Und diese entwicklungsbezogenen Erwartungen und Kontrollüberzeugungen sind je nach Sozialisationserfahrungen vom Subjekt und relevanten anderen Personen einschlägig ko-konstruiert worden.

Für diese intentionale Selbstgestaltung sind in unserer Risikogesellschaft die Möglichkeiten wie die Notwendigkeit erheblich gestiegen.⁵⁴ Und daher stellen die Selbstkultivierung ebenso wie die Selbsteffizienz Zieldimensionen einer resilienzfördernden Literaturdidaktik dar. Derartige Prozesse sollen durch den `Spiegel der Literatur` in Kommunikationsprozessen initiiert und begleitet werden und dabei einige Grundlagen für die Entwicklung des inneren Selbst (vgl. Kap. 2.3.2) in der späten Kindheit legen (vgl. 3. Literatur und der Umgang mit Risikokindern).

Ein Problem ist als empfundene Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand und einem Soll-Zustand zugleich als

Anlass und Gegenstand einer Bewältigungsreaktion [...] [und] eine Bedrohung oder eine akute oder dauerhafte Belastung, die die aktuell verfügbaren

⁵² Vgl. Greve & Leipold 2012, 568.

⁵³ Vgl. auch Krause & Storch 2014, 88; vgl. Kapitel 2.4.2.2.

⁵⁴ Vgl. hierzu die Diskussion zu Beginn des Kapitels 2.2; vgl. Greve & Leipold 2012, 567; ; vgl. auch Volker Frederking für die wachsende Notwendigkeit einer Identitätsorientierung im Literaturunterricht angesichts „veränderter Zeitsignaturen“ (Frederking 2013, 435).

Kompetenzen und Ressourcen der betroffenen Person überfordert (Greve & Leipold 2012, 569);

zumal sie oftmals spontan nicht hinreichend verfügbar sind. Sie kann das Ausmaß eines kritischen Lebensereignisses annehmen und damit „den weiteren Lebensweg entscheidend“ (ebd.) beeinflussen. Hierzu zählen die oben dargelegten normativen und nichtnormativen Krisen. Diese können

regelmäßig und erwartbar auftreten [...], [oder] unerwartet, selten oder ausnahmsweise geschehen [...]. Derartige Belastungen können punktuell auftreten [...] oder dauerhaft bestehen [...]. [Und] die individuelle Reaktion auf Belastungen oder ein[] kritische[s] Lebensereignis[] hängt, weniger von den Merkmalen der Belastung selbst als vielmehr von den Bedingungen (Fähigkeiten, Vorerfahrungen) der belasteten Person ab, (Greve & Leipold 2012, 569),

sobald innere Orientierungs- und Handlungsmuster wie Kontrollüberzeugungen stabil herausgebildet worden sind. Es kommt „wesentlich darauf [an], wie eine Person mit dieser Herausforderung umgeht“⁵⁵. Und dieser Umgang hängt wiederum nicht nur von der Verfügbarkeit von Ressourcen ab, von Fähigkeiten bzw. von Orientierungs- und Handlungsmustern und dem subjektiven Risikoindex (vgl. Kap. 2.2; vgl. Bender & Lösel 2008, 58), sondern auch von der möglichen Aufeinanderfolge und einer eventuellen Kumulation oder einer Chronifizierung kritischer Lebensereignisse. (Vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 24f.) Zu diesen individuellen Reaktionen auf Belastungen, also den Bewältigungsreaktionen, gehören auch längerfristige Anpassungen der psychischen Struktur“ (Greve & Leipold 2012, 569). Hierzu gehören grundsätzlich

neben `problemorientierten` aktiven Problemlösungen, `emotionszentrierte` reaktive Neubewertungen (z.B. Lazarus & Folkman, 1984) auch `defensive` Umgangsweisen (z.B. Leugnung, Verdrängung; Vaillant, 1993) und [...] [Reaktionen wie] Rückzug in die Krankheit [...] (zit. nach Greve & Leipold 2012, 569).

Und sie werden alle als Bewältigungsreaktionen begriffen, egal, wie funktional, gesund, dysfunktional, ungesund ihre Folgen auch sein mögen (vgl. ebd.), geht es doch stets um die adaptive Verarbeitung belastender Erfahrungen.

Es kommt also nicht in erster Linie auf „objektive Qualitäten einer Belastung, eines kritischen Lebensereignisses“ (Filipp & Aymanns 2010) an, sondern wesentlich darauf, wie eine Person mit dieser Herausforderung umgeht. (Greve & Leipold 2012, 569).

⁵⁵ Greve & Leipold 2012, 569; 576; vgl. das oben angesprochene Phänomen des subjektiven Risikoindex; vgl. Bender & Lösel 2008, 58.

Letztlich entscheidend für die entwicklungsbezogenen Konsequenzen krisenhafter Belastungen aber ist vornehmlich ihre psychische Verarbeitung, und dies ist u.a. von der Verfügbarkeit schützender Ressourcen wie von hochautomatisierten oder grundsätzlich verfügbaren Orientierungs- und Handlungsmustern abhängig. Damit ist es auch durch die sozialen Kontexte bedingt, in denen die Belastung auftritt und innerhalb derer sowohl die „Einschätzung als auch die Bearbeitung eines Problems oder einer Belastung“ (Greve & Leipold 2012, 569) angegangen wird.⁵⁶

Greve und Leipold (2012) elaborieren mit ihrem Modell zur Konfrontation mit belastenden Diskrepanzen das Modell des kognitiv-transaktionalen Ansatzes von Lazarus (1999) (Abb. 2). Demnach werden Bewältigungen unternommen und nachher als funktional bewertet bzw. erlebt aufgrund von entsprechenden kognitiven Einschätzungen vor, während und nachdem sich eine Person mit belastenden Ereignissen auseinandergesetzt hat. Zu Beginn einer Bewältigungsreaktion wird eine aufstörende Situation primär danach eingeschätzt und beurteilt, ob sie neutral, erfreulich oder bedrohlich für das eigene Wohlbefinden ist und ob sie neutrale, positive oder bedrohliche Konsequenzen für die eigene Handlungsfähigkeit haben dürfte (Appraisal). Wird eine Situation als bedrohlich eingestuft, setzt der sekundäre Bewertungsprozess ein, und es wird geprüft, ob es genügend Ressourcen zu ihrer Bewältigung gibt. Welche Ressourcen habe ich selbst und welche kann ich in meinem sozialen Umfeld erschließen? Darauf folgt entweder eine mehr emotionszentrierte Bewältigungsreaktion (auf der subpersonalen Ebene), bei der der Soll-Zustand bzw. das psychische System adaptiert wird an die belastende Bedrohung, also den Ist-Zustand. Oder die Bewältigungsreaktion ist vornehmlich problembezogen aktional; wobei hier vielmehr die Welt modifiziert wird und weniger die eigenen Ansprüche an sie. Ob eher eine problemzentrierte oder eine emotionszentrierte Bewältigung gewählt wird, hängt von individuellen Reaktionstendenzen und von aktuellen Rollenwahrnehmungen ab. Diese beeinflussen auch die Bewältigungsreaktionen selbst. Und nachdem auf eine Belastung mehr auf die eine bzw. die andere Weise reagiert worden ist, wird erneut eingeschätzt, ob die jetzt herbeigeführte neue Situation neutral, erfreulich oder bedrohlich für das eigene Selbst bzw. den eigenen Selbstwert und bzw. oder die eigene Handlungsfähigkeit ist (Reappraisal).

⁵⁶ Vgl. Rutter 1985, 608, zit. nach Fingerle & Opp 2008, 15.

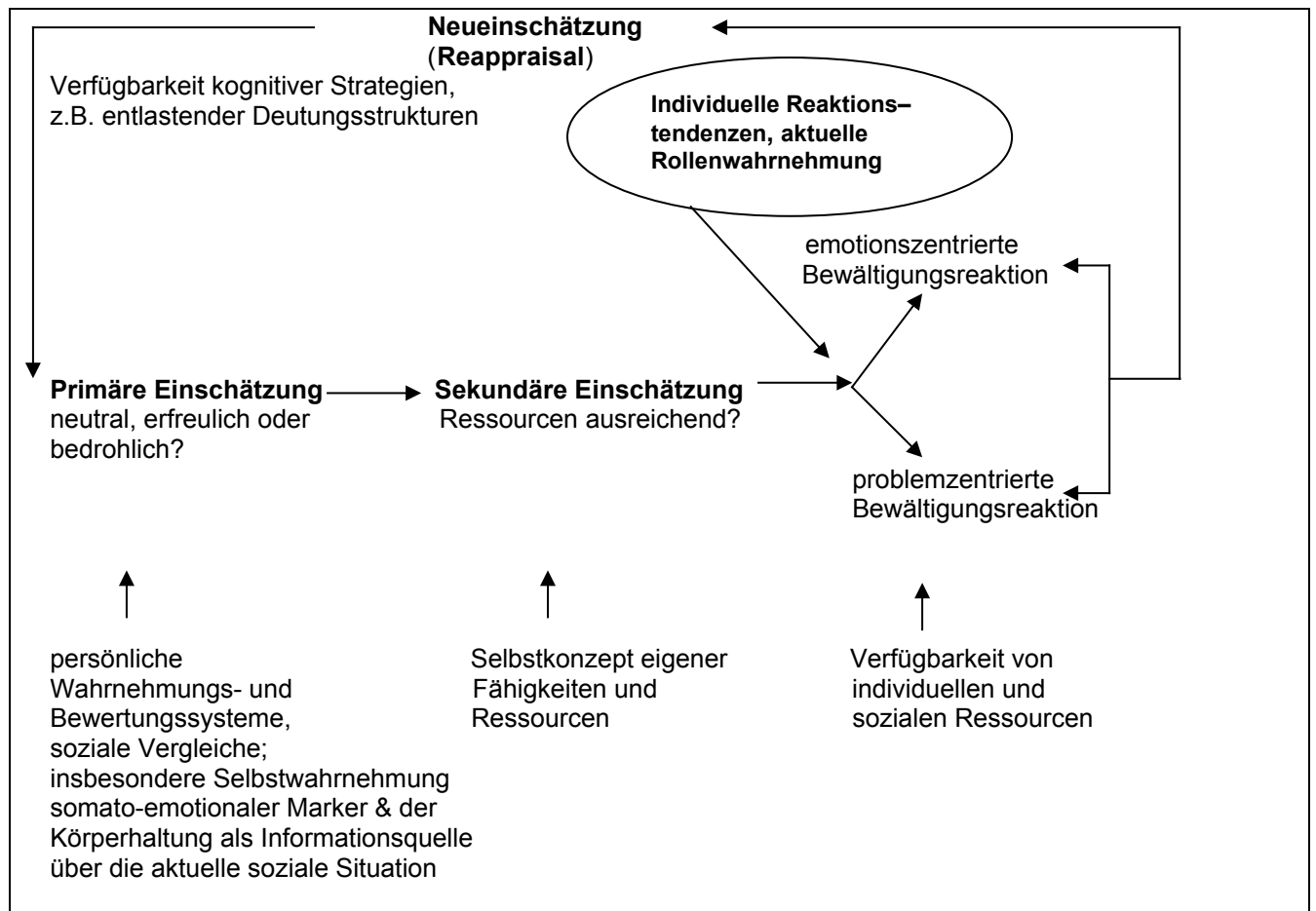


Abbildung 2: Um Embodiment-Dimensionen erweitertes „Schematisches Modell individueller Bewältigungsprozesse (in Anlehnung an Lazarus, 1999)“ (Greve & Leipold 2012, 570; Erw. K.I.)

Oftmals ist es notwendig, solche Bewältigungssequenzen einige Male zu wiederholen (vgl. Greve & Leipold 2012, 570f.), bis das subjektive Wohlbefinden, die eigene Handlungsfähigkeit sowie das soziale Gleichgewicht wieder hergestellt worden sind. Das schematische Modell individueller Bewältigungsprozesse bzw. der kognitiv-transaktionale Ansatz wird in vorliegender Arbeit mit Ergebnissen der Embodimentforschung ergänzt, um darüber weitere Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsebenen des Menschen aufzugreifen. So konnten die Neurowissenschaften zeigen, dass die Situationsbewertungen primär innerhalb von 200 Millisekunden aus dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgegeben werden und als somatisch-emotionale Signale (somatische Marker) eine jeweilige Situation einschätzen. (Vgl. Storch 2010a, 59) Und die Erkenntnisse der Embodimentforschung zeigen, dass diejenigen „Rückmeldungen, die das psychische System aus dem Körper bekommt“ (Storch 2010a, 39), Veränderungen im Gehirn bewirken, „welche die Emotion erzeugen, die zu der aktuellen Mi-

mik passt“ (ebd., 40). Solche Body-Feedbacks erstrecken sich auf Auswirkungen der Mimik ebenso wie auf die Auswirkung anderer Bereiche des Körpers wie z.B. der Körperhaltung. Und sie können mit und ohne moderierende kognitive Prozesse zur Aktivierung von Emotionen, von bestimmten psychischen Themen wie Mutlosigkeit, aber auch Selbstzufriedenheit führen. Mit und jenseits moderierender kognitiver Prozesse können körperlich induzierte Emotionen zu einer ausschließlich emotionalen Wahrnehmung führen, die extrem stabil bleiben kann und die dann natürlich die weitere Problembewältigung (u.a. als durch sie aktivierte Orientierungs- und Handlungsmuster) grundlegend beeinflusst. Das Body-Feedback erstreckt sich auch, ohne dass es den Personen bewusst sein muss, auf deren ursprünglich stabilen Einstellungen sowie auf die allgemeine Funktionsfähigkeit des psychischen Systems! Körperliche Rückmeldeprozesse können außerdem den Denkstil (mehr ängstlich-kleinteilig oder mehr generös-global) von diesbezüglich ahnungslosen Personen beeinflussen. Und die Selbstwahrnehmung von somato-emotionalen Markern (vgl. Kap. 2.4.1 & 2.4.2) und der Körperhaltung als Informationsquelle über die aktuelle soziale Situation im Spiegel dieser somato-emotionalen Rückmeldungen wirkt sich ebenfalls auf Denkstil, Emotion und Aktivierung psychischer Themen aus. (Vgl. Kap. 2.4.1; vgl. auch Storch 2010a, 35-72) Dementsprechend hat der Medizinsoziologe Aron Antonovsky in seinem Salutogenesemodell Stressoren darüber bestimmt, dass sie bei Individuen zunächst somato-psychische Spannungszustände hervorrufen, die nicht automatisiert und spontan reguliert werden können, sondern die erst über diverse Bewältigungsreaktionen mit somatischen, psychischen und kognitiven Reaktionen auf Stressoren wieder abgebaut werden müssen. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 32f.; vgl. Kap. 2.3.3)

Die Psychologie der Lebensspanne lenkt den Blick auf bedeutsame Prozesse und Zielsetzungen der Entwicklungsregulation hinsichtlich der Anpassung an alterungsbedingte Verluste. Diese Prozesse und Zielsetzungen sind auch bei Hochrisikokindheiten am Übergang zum Jugendalter wirksam. Deshalb müssen sie für die Konzeption einer resilienzfördernden Literaturdidaktik beachtet werden. Es handelt sich hierbei einmal um die „Veränderung in der relativen Ressourcenallokation“ (Lindenberger & Staudinger 2012, 285). Dabei geht es um drei verschiedene Zielsetzungen bei der Meisterung von Entwicklungs- und Bewältigungsherausforderungen. Das sind der „Zuwachs“, die „Aufrechterhaltung“ und die „Verlustregulation“ (ebd.). Damit können sie entweder mit der

Absicht gemeistert werden, „höhere[] Leistungsniveaus“ (ebd.) zu erreichen. Oder Entwicklungsanforderungen werden so bewältigt, dass das bisher erreichte Funktionsniveau auch „unter erschwerten Bedingungen“ (ebd.) aufrechterhalten wird. Und schließlich kann es sein, dass „nicht vollständig ausgleichbare (d.h. zumindest partiell irreversible[]) Verluste[]“ (ebd.) seelisch, sozial oder körperlich reguliert werden müssen. Alle drei globalen Entwicklungsziele, der Zuwachs, die Aufrechterhaltung des Funktionsniveaus und die Regulation von Verlusten, stehen in einem dynamischen Wechselspiel in Verbindung.

Das Verhältnis zwischen den drei Entwicklungszielen ist interaktiv und dynamisch; die Ziele können einander widerstreiten oder sich gegenseitig stützen. Die Verschiebung der relativen Gewichte von Wachstum, Erhalt und Verlustregulation schließt Entwicklungszugewinne [...] keineswegs aus. (Lindenberger & Staudinger 2012, 286)

Diese drei allgemeinen Entwicklungsziele fordern fortwährende „Veränderungen der relativen Ressourcenallokation“ (ebd., 285), also einer entschiedenen Zuweisung der beschränkten Ressourcen an den jeweiligen Bereich.

Neben dieser global-funktionalen Unterscheidung vom Umgang mit Entwicklungs-herausforderung (hinsichtlich Zugewinn, Aufrechterhaltung und Verlustregulation) und dem Konzept der relativen Ressourcenallokation ist die „selektive Optimierung mit Kompensation“ (SOK) (vgl. Baltes & Baltes 1990, zit. nach Freund & Nikitin 2012, 267) eine für die resilienzfördernde Literaturdidaktik wertvolle Verstehenshilfe für hochrisiko-reiche Entwicklungen von Kindern am Übergang zum Jugendalter. Mit diesem allgemeinen Entwicklungsmodell können Entwicklungsverläufe hinsichtlich des „koordinierte[n] Einsatz[es] dieser drei Prozesse“ (ebd.) beschrieben und erklärt werden. Die „Komponenten des SOK-Modells nach Baltes und Baltes (1990) [sind]

- Selektion: Entwicklung, Auswahl und Festlegung auf bestimmte Ziele, um die begrenzten Ressourcen (z.B. Zeit, Energie, Geld) zu fokussieren. Selektion ermöglicht Spezialisierung und gibt damit der Entwicklung eine Richtung.
- Optimierung: Entwicklung und Investition von Ressourcen zum Erreichen der ausgewählten Ziele (z.B. Üben von neuen Fertigkeiten). Optimierung trägt damit zum Erreichen eines höheren Funktions- oder Leistungsniveaus bei und bezieht sich auf Entwicklungszugewinne.
- Kompensation: Entwicklung und Investition von Ressourcen, um Verlusten entgegenzuwirken (z.B. Ersetzen von Zielmitteln, die einem nicht mehr zur Verfügung stehen). Kompensation kann damit zur Aufrechterhaltung eines Funktions- oder Leis-

tungsniveaus bei der Erfahrung von Verlusten beitragen.“ (Freund & Nikitin 2012, 267)

Menschen entwickeln sich dementsprechend dann erfolgreich, wenn es ihnen gelingt, ihre Gewinne zu mehren und Verluste zu vermeiden. Das kann gelingen, indem die stets begrenzten Ressourcen in Entwicklungszugewinne in ausgewählten Bereichen investiert werden. Allerdings müssen Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter erschwerte Entwicklungsbedingungen als zusätzliche nicht-normative *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst) ertragen. Das sind beispielsweise der Tod eines Elternteils, die Trennung der Eltern, Gewalt in der Familie, elterliche oder geschwisterliche Abhängigkeit von legalen oder illegalen Drogen. Für davon betroffene Kinder ist es beispielsweise essentiell, trotz der Trennung der Eltern bereits bestehende Funktionsniveaus aufrechtzuerhalten wie die soziale Kompetenz zu Freundschaften oder die Kompetenz zu schulisch institutionalisiertem Lernen. Hochrisikokinder zwischen 11 und 13 Jahren stehen nicht nur den der biologischen Reifung geschuldeten sowie gesellschaftlich gestellten Entwicklungsaufgaben gegenüber, die sie in einem engen Zeitraum bewältigen müssen, bzw. haben sich in diesem Rahmen eigene Entwicklungsziele gesteckt. Zusätzlich müssen Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter den existenziellen Verlust eines Elternteils oder die Trennung der Eltern mit allen hierdurch ausgelösten Folgen wie stärkste seelische Schmerzen, Trauer und unterdrückte Wut, Schuld- und Schamgefühle u.v.m. neben ihren anderen Entwicklungsrisiken meist selbstständig verarbeiten, verdrängen bzw. kompensieren und ihre diesbezüglichen Emotionen selbstständig oder mit anteilnehmender Hilfe regulieren. Und aufgrund dieser besonders hohen Anforderungen an ihre Bewältigungskompetenzen sind sie gezwungen, ihre risikobedingt ohnehin stark begrenzten Ressourcen neu und sehr selektiv zu investieren. Entwicklungszugewinne können für sie daher nicht immer im Vordergrund ihrer selektiven Ressourcenallokation stehen. Vielmehr müssen sie bestehende Funktionsniveaus unter den erschwerten Entwicklungsbedingungen aufrechterhalten und partielle Verluste möglichst sozial verträglich kompensieren. Zugleich stehen Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter gesellschaftlichen Anforderungen an sie gegenüber, den sogenannten normativen Entwicklungsaufgaben. (Vgl. Havighurst 1948, zit. nach Flammer u.a. 1995, 47) Für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter können diese kumulierten Anforderungen und die Notwendigkeit zur selektiven Ressourcenallokation

hin zur Verlustbewältigung und zur Aufrechterhaltung von Funktionsniveaus und die damit einhergehende Abkehr von normativen Entwicklungsaufgaben zu gesellschaftlichem Missfallen führen (vgl. Flammer u.a. 1995), das ebenfalls bewältigt werden muss. Geht man von einem wirklich hochrisikoreichen Entwicklungsmilieu aus, dann ist es mit Emmy Werner (2008, 20-31) für zumindest zwei Drittel dieser Kinder am Übergang zum Jugendalter sehr unwahrscheinlich, dass diesen von ihren Bezugspersonen gezeigt wird, wie sie ihre Belastungen produktiv wenden und wie sie sich darüber Perspektiven für ihre gelingende Entwicklung eröffnen und nutzen können. (Vgl. intentionale Selbstgestaltung; vgl. Kap. 2.3.1)

2.3.1.2 Resilienzorientierte literaturdidaktische Erkundungen

Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter müssen lernen, wie sie hinsichtlich eines Zuwachses, einer Aufrechterhaltung und einer Regulation von Verlusten bei ihrer Ressourcenallokation unterscheiden können. Sie brauchen Anleitung, um zu lernen, wie sie zwischen Optimierung und Kompensation selektieren, bevor sie ihre knappen Ressourcen investieren. Dementsprechend orientiert sich die vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik an beiden Konzepten (dem SOK und der Ressourcenallokation). Wenn der Zielgruppe dieser Arbeit in kinder- und jugendliterarischen Publikationen (vgl. Kap. 4.1.2) diese beiden Prozesse der Entwicklungsregulation für sie nachvollziehbar aufgezeigt werden, können sie an literarischen Figuren lernen, wie und wozu diese ihre begrenzten Ressourcen investieren. Wählen die Protagonisten selbst aus, wofür sie ihre Ressourcen investieren? Entwickeln sie sich weiter? Müssen sie vielmehr ihre Funktionsniveaus unter erschwerten Bedingungen aufrechterhalten? Wie können sie ihre personalen und sozial vermittelte Ressourcen hierzu gebrauchen? Welchen normativen Entwicklungsanforderungen werden sie deswegen nicht gerecht? Wird den Hauptfiguren abschätzig gespiegelt, dass sie den gesellschaftlichen Erwartungen in den veranschlagten Zeiträumen nicht gerecht werden? Was eine sekundäre Belastung darstellte. – Dies sind Fragen, die bei einer Literaturanalyse und -interpretation in Vorbereitung auf die resilienzfördernde literaturunterrichtliche Arbeit gestellt werden müssen, wenn auf die oben beschriebenen Konzepte abgehoben werden soll. Werden solche sekundären Risikoerfahrungen kinder- und jugendliterarisch erkundet, dann können sie einmal durch Erzählerkommentare oder die Erzählhaltung bzw. durch

Mitfiguren wohlmeinend, sachkundig oder humorvoll beurteilt und den hochrisikoreichen Rezipienten damit Entlastungen angeboten werden. Beispielsweise sollte eine dementsprechende Szene durch das imaginierende Fortsetzen oder das Verfassen eines Briefes von und an literarische Figuren elaboriert und im literarischen Gespräch reflexiv erörtert werden (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2). Werden solche entlastenden, ggf. das bewältigungsrelevante Problemfeld metaphorisch umstrukturierende (vgl. Levold 2010, 232) Perspektiven für risikobedingt kompensatorische Ressourcenallokationen bei nachlassenden oder ausbleibenden Entwicklungszugewinnen kinder- und jugendliterarisch nicht angeboten, das Werk aber dennoch rezipiert, so bleibt das literarische Gespräch und die soziale Phantasie der Schülerinnen und Schüler, um die Prozesse der relativen Ressourcenallokation und um die „selektive Optimierung mit Kompensation“⁵⁷ im Spannungsfeld von chronischen und kumulierten Entwicklungsrisiken und normativen Entwicklungsaufgaben literarisch und ggf. bei den Kindern selbst zu erkunden und darüber Entlastungen anzubieten. Letztlich sollten solche Lektüren, mit denen diese sekundäre Risikoerfahrung durch abschätzige und mitleidige Urteile der Umwelt hinsichtlich der Entwicklungsverzögerungen evoziert werden können, ohne dass dies z.B. durch kinderliterarische Komik oder kinderliterarische Phantastik (vgl. Kap. 3.2. & Kap. 4.1.2) bei der identifikatorischen Lektüre (vgl. Graf 2010, 53-55; vgl. Kap. 3.2.) entschärft wird, aber vermieden werden. Ein erstes Ziel solcher unterrichtlichen Erkundungen sollte es sein, die betroffenen Schülerinnen und Schülern literarisch zu entlasten, die besondere Bürde ihrer eigenen Entwicklungsrisiken respektive die der literarisch inszenierten Hochrisikokinder anzuerkennen und ihnen ein Verständnis für die Entwicklungsziele Kompensation und Aufrechterhaltung zu schenken. Ein weiteres Ziel sollte die moderate Relativierung gesellschaftlichen Missfallens angesichts noch immer nicht bewältigter normativer Entwicklungsaufgaben sein. Gleichzeitig müssen allerdings literarisch und literaturunterrichtlich v.a. aufseiten der fokussierten Rezipientengruppe deren personalen Ressourcen des Unbewussten (vgl. die Kap. 2.4.1 & 2.4.2) aktiviert und ihre Phantasie zur intentionalen Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1) so angefacht werden, dass Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter mithilfe ihrer literaturunterrichtlich gewonnenen Visionen von sich selbst und hier entwickelter Handlungsziele (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 138-156), bei der Bewältigung ihrer realen Ent-

⁵⁷ vgl. Baltes & Baltes 1990, zit. nach Freund & Nikitin 2012, 267.

wicklungsprobleme notwendige Entwicklungszuwächse gewinnen. Kinderliterarisch kann dies beispielsweise in phantastischen Abenteuergeschichten inszeniert sein. Wenn dort Protagonisten in einer ähnlich schwierigen Lage stecken, dann können sie ihre realen Probleme und Entwicklungsanforderungen, bei denen sie nur noch 'den Kopf in den Sand stecken', bei den abenteuerlichen Aufgaben in einer phantastischen Sekundärwelt losgelöst von ihren Schwierigkeiten im eigenen Alltag (literarische Primärwelt) stellvertretend meistern. Diese Transzendenz der ursächlichen Probleme und Entwicklungsanforderungen ermöglicht es den Hauptfiguren in utopischen phantastischen und auch in realistischen Abenteuerromanen ihre Bewältigungskompetenz und ihr Selbstkonzept sowie ihr Selbstwertgefühl so zu stärken, dass sie ihre ursächlichen Probleme und Entwicklungsanforderungen nach gemeistertem phantastischen bzw. außerordentlichen Abenteuer mit neuem Mut und frischer Kraft selbstbewusst angehen, was kinderliterarisch als Epilog in Aussicht gestellt sein kann. (Vgl. als kinder- und jugendliterarisches Beispiel: Andreas Steinhöfel (2007): *Beschützer der Diebe*)

Es wird als Konsequenz des oben Ausgeführten immer deutlicher, dass ein resilienzfördernder Literaturunterricht das Kind und den Jugendlichen als Gestalter seiner eigenen Entwicklung setzen muss. Zur Ermöglichung einer gelingenden Entwicklung angesichts hochrisikoreicher Entwicklungsbedingungen ist es ein wesentliches Ziel, eine seelisch, mental und somatisch repräsentierte Variationsbreite und Varianz an situativem Bewältigungsverhalten zu erwerben. Gewünscht ist ein variabler Bewältigungsstil, und die für ihn zu erlernenden situativen Bewältigungsstrategien sind auf das eigene Wachstum, die eigene Entwicklung und den Selbstschutz ausgerichtet sowie affektregulativ und Grenzen erhaltend bzw. Grenzen setzend und besitzen dementsprechend nährende Qualität. Für die literaturunterrichtliche Arbeit an diesen Orientierungen wird in Kapitel 2.4.2 ein motivationspsychologischer Zugriff auf personale Ressourcen des Unbewussten – das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) – berücksichtigt und resilienztheoretisch und literaturdidaktisch gewendet. Das seelisch-mental und somatisch repräsentierte Bewältigungsverhalten kann sowohl vermeidend wie auch offensiv sein, um seine nährende Qualität freizusetzen, die maßgeblich zur Reduktion belastender somato-psychischer Spannungszustände beiträgt. Nährende Qualität kann sich in introvertierten sowie sozial bezogenen Bewältigungsreaktionen zeigen. Sie kann ebenso selbstregulativ und bzw. oder sozial gestaltend sein. Nährende Wirkungen und damit

eine Reduktion belastender Spannungszustände können sich bereits während der Literaturrezeption einstellen. Die Erzählhaltung (distanziert, betroffen, humorvoll, warmherzig, verständnisvoll und ironisch⁵⁸ etc.) und die Erzählposition samt ihrer Sichtweise (Innensicht – Außensicht sowie beispielsweise kinderliterarische Phantastik (vgl. Kap. 4.1.2) und außerdem natürlich die literarisch vermittelten situativ hilfreichen Bewältigungsformen stellen sich hierbei als subjektiver Perspektivengewinn für die von Hochrisikokindern jeweils selbst zu bewältigende Belastungssituation dar. Das ist möglich, weil bei einer subjektiv als spannend empfundenen intimen Rezeption die latente Textebene mit einem eigenen zentralen Lebensthema bzw. -problem korrespondiert.⁵⁹ Und deswegen müssen auch individuelle Vorlieben für spannende und lustvolle Lektüren in einem resilienzfördernden Literaturunterricht im Sinne eines individualisierenden Unterrichts berücksichtigt werden. Der hierbei erlangte Perspektivengewinn liegt in einem Gefühl von Trost, Erleichterung und Lusterleben (vgl. Anz 1998), einer seelisch-geistigen Klarheit über sich und die eigene Situation und in einer Neuorientierung hinsichtlich der eigenen problematischen Lage.

All das kann durch eine „veränderte[] metaphorische[] Strukturierung des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232) und durch seine neue, nun positive affektive Valenzierung während des literarischen Verstehens gelingen. Summarisch erwächst der nährenden Qualität die Hoffnung. Neben der nährenden Qualität ist die Qualität der Anforderung bzw. der Herausforderung, die über literarische Identifikationsprozesse⁶⁰ lesend mitvollzogen werden – beispielsweise von in phantastische Motive wie der abenteuerlichen Reise der Protagonisten eingebetteten Entwicklungsaufgaben –, grundsätzlich resilienzförderlich. Denn bei entsprechendem Handlungsverlauf wird hiermit das wachsende Vertrauen literarischer Figuren in die eigenen Bewältigungskompetenzen nicht nur beunruhigend, sondern auch lustvoll inszeniert und über den intimen Rezeptionsmodus bei spannender Lektüre auch aufseiten der Rezipienten gefördert und kann durch einen literarisch erneuerten Aufforderungscharakter auch bezüglich eigener Bewältigungsanlässe gestärkt werden.

⁵⁸ Ironie ist laut Werner Graf (2012, 54) in ersten Ansätzen von Kindern dieses Alters verstehbar.

⁵⁹ Vgl. Graf 2010, 53-66; vgl. Graf 2004; vgl. Kap. 3.2.1.

⁶⁰ vgl. Graf 2010 53-66; vgl. Graf 2012, 52-54 + 57; vgl. Kap. 3.2.1

Grundsätzlich sollen für Resilienzförderungen im Bereich von Bewältigungsfähigkeiten literarisch inszenierte Probleme hinsichtlich ihrer „Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand [...] und einem Soll-Zustand“ (Greve & Leipold 2012, 564) untersucht werden. So können die Probleme einer literarischen Figur durch sie selbst, durch andere Figuren, durch den Erzähler oder vornehmlich durch die Rezipienten erkannt und analysiert, verstanden und bewertet werden. Gefragt wird in Literaturanalysen und -interpretationen dann nach dem bewältigungsrelevanten Problem und seiner Bedeutung für die Lebensführung, die Lebensbewältigung und die Entwicklung der Figur. Dabei wirken die Erzählposition, die Sichtweise (Innen- – Außensicht) sowie die Erzählhaltung (von identifikatorisch über neutral oder humorvoll, ironisch, bis hin zu kritisch und ablehnend) auf die Bestimmung, die Anerkennung und die Bewertung von Figurenproblemen aufseiten der Rezipienten ein, indem sie die Wahrnehmung und Akzeptanz des Erzählten sowie den Rezeptionsmodus beeinflussen.

Die Phasen primäres Appraisal und sekundäre Einschätzung sollen bei der Literaturanalyse und -interpretation Aufschluss über die Phasen des ersten Auftretens des Bewältigungsanlasses, der Suche nach Ressourcen und der Reaktionen einer literarischen Figur sowie der neuerlichen Einschätzung nach erfolgtem Bewältigungsversuch geben. Wie bewertet sie ein irritierendes Ereignis? Ist es positiv oder bedrohlich? Wo sucht sie ihre Ressourcen? Erkennt sie eigene Fähigkeiten, mit denen sie ihr Wohlbefinden bzw. ihre Handlungsfähigkeit wiedererlangen kann? Denkt sie darüber nach, welche hier brauchbaren Ressourcen sie in ihrem Umfeld finden kann? Wie reagiert ihr Umfeld auf ihre Bitte um Unterstützung? Zeigt die Figur eine Reaktionstendenz? Und wenn ja, kann sie hier innehalten? Hier bietet sich literaturunterrichtlich das Verfassen eines Tagebucheintrags aus Figurenperspektive und eines Briefes von und an eine individuell wichtige Figur an, um die Variabilität von Bewältigungen zu erfassen. (Vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2) Analysiert werden kann außerdem, ob die literarische Figur zur Verringerung der Diskrepanz mehr den aktionalen oder vielmehr den subpersonalen Lösungsweg geht: Verändert sie den Ist-Zustand durch zielgerichtete aktive Anstrengungen? Oder verändert sie den Soll-Zustand, indem sie auf subpersonaler Ebene ihre Erwartungen, Wünsche und Ziele an die Gegebenheiten anpasst (vgl. Greve & Leipold 2012, 564 & 573)? Wie kann die nach erfolgter Bewältigung eingetretene

neue (innere bzw. äußere) Situation für die Figur bewertet werden (sekundäre Einschätzung)?

Baummodell der nährenden Qualität von seelisch, mental und somatisch repräsentiertem situativem Bewältigungsverhalten:

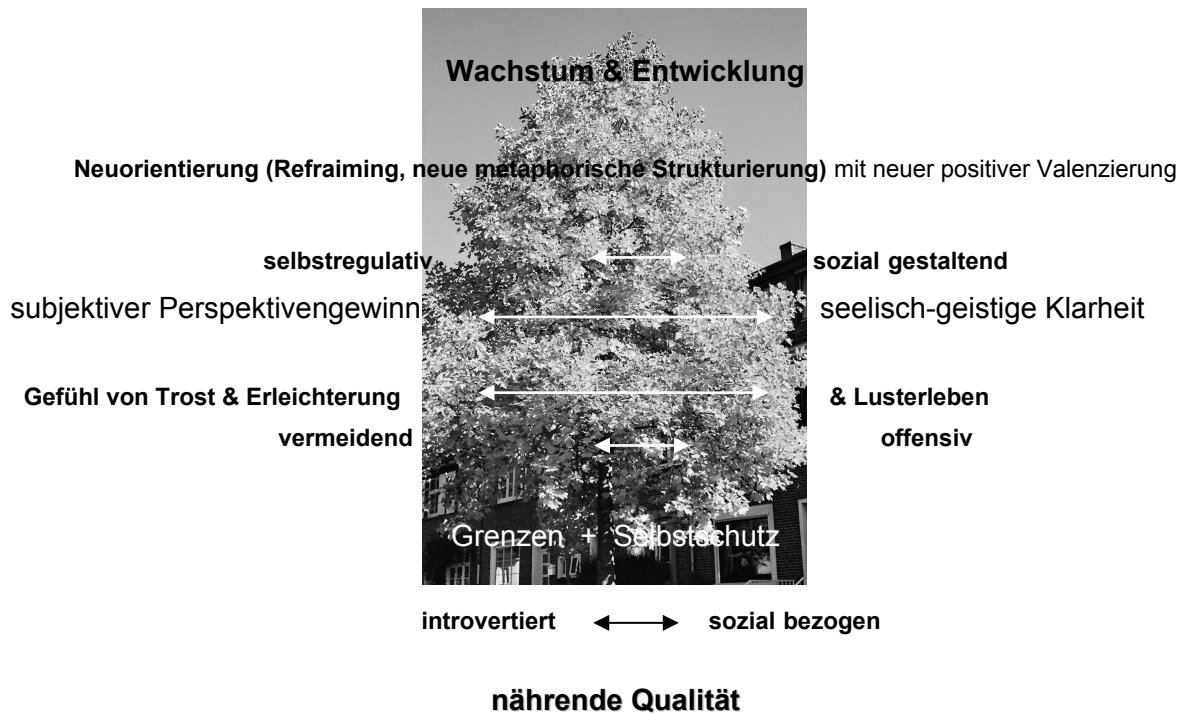


Abbildung 3: Mögliche Merkmalsausprägungen der nährenden Qualität identifikatorischer Literaturrezeptionen hinsichtlich situativen Bewältigungsverhaltens

Wenn eine Protagonistin den Ist-Zustand, also die Welt, verändert, kann sie systematisch vorgehen. Bei der Literaturrezeption, -analyse und -interpretation soll dann erkundet werden, welches Ziel sie verfolgt und ob es für sie fraglos gültig ist. (Vgl. auch Krause & Storch 2014; vgl. 'Haltungsziele' bzw. 'Motto-Ziele' in Kap. 2.4.2) Hierbei sollte das Augenmerk darauf gelegt werden, welche Mittel zur Lösung des Problems notwendig und welche nützlich sind und wie sie systematisch und kontrolliert eingesetzt werden (könnten). (Vgl. Greve & Leipold 2012, 565) Der Zusammenhang des Problemlösens mit der Individualentwicklung literarischer Figuren muss im resilienzfördernden Literaturunterricht ebenfalls thematisiert werden. Den Schülerinnen und Schülern soll diesbezüglich bewusst werden können, dass Probleme nicht vermeidbar

sind, sie stattdessen als Motor der menschlichen Entwicklung fungieren (können) und darüber die zukünftige Entwicklung sowie die weitere Lebensbewältigung ermöglichen (vgl. Greve & Leipold, 566). In der Literatur lassen sich von den möglichen Entwicklungszielen einer literarischen Figur ausgehend deren Möglichkeiten aktiver Problembewältigungen prüfen und darüber mutmaßen, was das jeweils für die Entwicklungsziele dieser Figur bedeuten mag (Evaluationsprozesse). Resilienzorientiert ist eine Literaturdidaktik, die den Schülerinnen und Schülern darüber den Zusammenhang zwischen aktiver Problembewältigung und eigenen Entwicklungszielen – das Prinzip intentionaler Selbstgestaltung – nahebringt und sie darin unterstützt, hierfür notwendige Prozesse im literarischen Rezeptionsprozess und während des Unterrichts zu habitualisieren.⁶¹ Denn die Fähigkeit und den Habitus zur intentionalen Selbstgestaltung zu lernen, ist eines ihrer zentralen Ziele für unsere Zielgruppe. Dazu sollten in identifikatorischen Prozessen eigene unbewusste oder vorbewusste Bedürfnisse auf die Figur projiziert werden, um sie sich im „Simulationsraum Literatur“ (vgl. Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 35) bewusst zu machen, sie im Rahmen subjektiver „Möglichkeitsspielräume“⁶² (als bewusste Motive) zu formulieren und um dann zu explorieren, welche emotionalen Spielräume den eigenen Bedürfnissen als Entwicklungsziele (über die individuell habitualisierten und automatisierten „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) hinaus) grundsätzlich offenstehen. Denn

Literatur ist eine der Möglichkeiten, diesen erkenntnistheoretischen `Normalfall` implizit oder explizit zu thematisieren und mit ihm zu experimentieren – indem sie eine erzählte Welt entwirft und dabei festlegt, nach welchem `Wirklichkeitsmodell` diese funktioniert: nach Regeln, die strukturell den Prinzipien der empirisch-rationalen Kausalität und den daraus ableitbaren Wahrscheinlichkeiten entsprechen (= literarischer Realismus) und/ oder nach erzählerischen Gesetzmäßigkeiten, in denen diese Prinzipien außer Kraft gesetzt werden können (Rank 2011, 170f.),

wie dies in phantastischer Literatur der Fall ist (vgl. ebd.).

Dieser „erkenntnistheoretische Normalfall“ entspricht nicht nur der äußeren Erfahrungswirklichkeit, sondern auch den eigenen „Erfahrungshaltungen“⁶³ als Modellen der Wirklichkeit, die im jeweiligen Sozialisationsmilieu ausgebildet worden sind und deren ima-

⁶¹ Vgl. die in Kapitel 2.4.2 entwickelte, am Rubikon-Prozess des Zürcher Ressourcen Modells (ZRM®) und dem ZRM®-Training orientierte literaturdidaktische Unterrichtssynopse; vgl. auch das Bausteine-Konzept in Kapitel 4.2.2.

⁶² vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

⁶³ vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88

ginative Transzendenzierbarkeit auch von den individuellen 'Möglichkeitsspielräumen' abhängt.

An literarischen Figuren und ihren Problemkonstellationen soll dementsprechend geübt werden, „Handlungen zu planen, zu initiieren, zu kontrollieren und zu evaluieren, die sich intentional auf die eigene Entwicklung richten, die also durchgeführt werden, um die eigene Entwicklung zu beeinflussen.“ (Greve & Leipold 2012, 567)

Diese Intentionen sind sinnvollerweise auf zentrale eigene auf wichtige literarische Figuren projizierte Bedürfnisse ausgerichtet; oder die für die Figuren angenommenen Bedürfnisse als Entwicklungsmovens. Dabei sollen an literarischen Geschichten bzw. im Literaturunterricht die bereits genannten Voraussetzungen der Selbstgestaltung (vgl. Greve & Leipold 2012, 567) eingeübt werden, nämlich:

- a) sich selbst zu beobachten und das eigene Verhalten hinsichtlich eigener zentraler Bedürfnisse bzw. Entwicklungsziele zu bewerten;
- b) abzuwägen und zu planen, Handlungsziele zu generieren und zu elaborieren und verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu bewerten,
- c) mögliche Handlungsspielräume in eigenen Texten, in Zeichnungen und Bildern, im Standbild und in szenischem Spiel (somato-psychisch) und in Unterrichtsgesprächen zu explorieren (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2)
- d) und schließlich auszuwerten, wie resultierende neue Situationen für die eigene bzw. die Figurenentwicklung zu bewerten sind: als Misserfolg oder Erfolg. (Vgl. Greve & Leipold 2012, 567)

Auch die Dimensionen Selbsteffizienz und Selbstkultivierung als Tendenzen der intentionalen Selbstgestaltung sind für die resilienzfördernde Literaturdidaktik fruchtbar: So kann mit den Schülerinnen und Schülern an literarischen Figuren untersucht werden, ob diese versuchen, ihre „Handlungsressourcen und Entwicklungspotentiale [...] zu erweitern und gegen Einschränkungen und Verlust [...] zu schützen“ (ebd., 567). Darüber soll ihnen die Selbsteffizienz als mögliche Tendenz aktiver Problembewältigung bewusst gemacht werden. Die Untersuchung des Figurenhandelns, das Vergleichen ihrer Problembewältigungen mit ihren elaborierend, analytisch und interpretatorisch zu erschließenden normativen Selbstentwürfen rückt die Selbstkultivierung ins Zentrum des resilienzfördernden Literaturunterrichts: Kann sie ihr Handeln mit ihrem Ich-Ideal in Einklang bringen?

In all diesen Fällen dient die Literatur dazu, die beabsichtigten psychoedukativen Prozesse bei den 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern bzw. den Schülerinnen und Schülern durch zahlreiche vielversprechende literarische Möglichkeiten aktiver Problembewältigungen zu vermitteln und zu energetisieren. Und hierzu nötige Voraussetzungen sollen immer wieder ausprobiert und eingeübt werden und werden ggf. in identifikatorischen und reflexiven Prozessen auf die eigenen Anlässe zur Problembewältigung und die eigene Entwicklung übertragen. (Vgl. die Kap. 2.4.2, 4.2.1 & 4.2.2)

Doch ist es auch wichtig, die Problembewältigungen der subpersonalen Ebene literaturunterrichtlich zu thematisieren, wo der Soll-Zustand, wie beispielsweise normative Selbstentwürfe, zur Verringerung der Diskrepanz an den Ist-Zustand angepasst werden. In der fiktionalen Kinder- und Jugendliteratur muss dazu untersucht und reflektiert werden, inwiefern eine Figur ihre Erwartungen, Wünsche, Ziele und Bewertungen (vgl. Greve & Leipold 2012, 573) an Gegebenheiten anpasst und welche möglichen Folgen dies für ihre Lebensbewältigung bzw. ihre Entwicklung hat. Hier ist – obgleich die intentionale Selbstentwicklung ein globales Ziel des resilienzfördernden Literaturunterrichts ist – einerseits sehr wichtig, diese subpersonalen Problembewältigungen literarischer Figuren nicht per se abzuwerten, denn sie sind prinzipiell den aktionalen gleichrangig (vgl. ebd., 564). Andererseits berichtet die Resilienzforschung übereinstimmend von der risikomildernden Funktion aktiven Bewältigungsverhaltens für Hochrisikokinder (vgl. Abb. 1; Ittel & Scheithauer 2008, 104). Dementsprechend müssen für die Zielgruppe und die Absicht vorliegender Literaturdidaktik aktionale Problembewältigungen deutlich mehr Wertschätzung bei der literaturunterrichtlichen Arbeit erhalten. Gleichwohl ist „der Möglichkeitsspielraum“⁶⁴ für aktive Bewältigungsreaktionen ein sehr subjektiver, bei dem stets zwischen Unter- und Überforderung ausbalanciert werden muss, welches Maß an (möglicher) Veränderung individuell als zumutbar (vgl. Hildenbrand 2010b, 225) und als verlockend! empfunden wird (vgl. Krause & Storch 2011; Krause & Storch 2014).

Kritisch hinterfragen muss man in einer resilienzfördernden Literaturdidaktik vor allem die Verbindung subpersonaler Problembewältigung mit dem Auftauchen eines „Deus ex Machina“. Denn in solch einer literarischen Konstellation wird der Imagination eine real höchst unwahrscheinliche Variante dargeboten, in der das Problem gelöst wird, in-

⁶⁴ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

dem der Ist-Zustand ohne eigene intentionale Anstrengungen im Außen in Richtung Soll-Zustand verändert wird. Für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder ist diese Variante kaum dazu geeignet, gleichermaßen ihren Realitätssinn und ihre Handlungsspielräume und ihre Handlungsbereitschaft auszuweiten. Statt Literatur, in der ein „Deus ex Machina“ existenzielle Sorgen bezwingt, empfehlen sich literarische Fiktionen, in denen Protagonisten und Protagonistinnen selbstwirksamkeitserhöhende Potenzen eigenmächtig entfalten und darin von Teilen ihrer Umwelt liebevoll anerkennend bestärkt werden, wie es beispielsweise in Roald Dahls (1997) phantastischem Kinderroman *Matilda* realisiert wird.

2.3.2 Das Selbst(konzept)

Wenn vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik die intentionale Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1) ins Zentrum der von ihr initiierten literarischen Beschäftigung rückt, weil die Möglichkeit besteht, am literarischen Modell gelernte Haltungsziele (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 138-156), Bewältigungsstile und Bewältigungsreaktionen (vgl. Kap. 2.3.1) absichtsvoll zur Beeinflussung der eigenen Lebensführung und Selbstentwicklung zu nutzen, fragt sich natürlich: Was ist das Selbst, wozu brauchen wir es und wie kann die Selbstentwicklung literaturdidaktisch unterstützt werden?

Mit dem Begriff Selbst bezeichnet man die Inhalte des Wissens oder der Annahmen, die das Individuum über die eigene Person entwickelt, und die kognitiven Prozesse, durch die dieses Wissen hervorgebracht wird. (Greve & Hannover 2012, 544)

Insofern ist das Selbst(konzept) auch ein „Produkt der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt“ (Schauder 2011, 10) und ist damit einerseits vom unmittelbaren sozialen Kontext abhängig (vgl. ebd.) und andererseits von individuell als relevant empfundenen, gegenwärtig physisch nicht präsenten anderen Personen. Es ist dementsprechend von „kulturellen Normen und Stereotypen, die auf die eigene Gruppenzugehörigkeit bezogen sind“ (Greve & Hannover 2012, 544f.), beeinflusst. Das Selbstkonzept ist zugleich auch ein „hypothetisches psychologisches Konstrukt“ (Schauder 2011, 10) und die in ihm zusammengefassten „Inhalte des Wissens oder der Annahmen [...] über die eigene Person“ (Greve & Hannover 2012, 544) sind „relevante[] Determinanten des menschlichen Verhaltens und der Aufnahme von Interaktionen mit der sozialen Umwelt und deren Ausgestaltung“. (Schauder 2011, 10) Dabei erstrecken sich die Inhalte der Vermutungen und des Selbstwissens über die Gruppenzugehörigkeiten hinaus natürlich auf Persönlichkeitsmerkmale, auch auf die eigene Biographie und auf Ziele für die eigene Zukunft. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 544) Die Qualität dieses Selbstwissens hat beschreibende (kognitive) sowie bewertende (affektive und emotionale) Dimensionen. (Vgl. ebd.) Und insofern die Selbstinhalte der subjektiven Wahrnehmung entstammen, können sie sich mit intersubjektiven Einschätzungen zur eigenen Person decken, müssen es aber keineswegs. (Ebd.)

Beim Gewährwerden ihrer Selbst und der verschiedenen Bedingungen ihrer Existenz generiert die Person Selbstwissen aus zweierlei Quellen: Die eine Quelle sind die Selbsterfahrungen wie z.B. das Flow-Erleben (vgl. Kap. 2.4.1). Es ist dies eine Quelle

ohne soziale Bewertungsprozesse. Die andere Quelle, die den stärkeren Einfluss auf das Selbstwissen ausübt, sind Fremdbewertungsprozesse. Hier wird wahrgenommenes soziales Feedback bei der Generierung selbstbezogenen Wissens so verarbeitet, dass die Person ein Bild davon entwickelt, wer oder was sie selbst (für andere) ist. Entscheidend für diese Quelle des Selbstwissens ist, dass man die Wahrnehmung und Bewertung der anderen erkennt und wie man sie versteht. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 545) Darin steckt auch ein relativer Freiheitsgrad, insofern man die jeweiligen Quellen sozialen Feedbacks aktiv gezielt aufsucht oder vermeidet. Wobei über die Familie hinaus in der Regel diejenigen Personen aufgesucht werden, die ein positives Bild von einem haben (vgl. ebd.) – also vom eigenen gegenwärtigen Gewordensein –, um sich von diesen bewerten zu lassen. (Siehe die Selektionsprozesse bei der Entwicklung von Freundschaften (vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 248; vgl. Kap. 2.1.2)

2.3.2.1 Prozesse und Dimensionen des Selbstwissens

Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne sieht spätestens seit Eriksons (1966) Konzept von den Entwicklungskrisen die Generierung des Selbstwissens einerseits als ontogenetisch unabgeschlossenen Prozess, während dem Personen nach selbstrelevanten Informationen Ausschau halten und ihr Selbst mit umfangreicheren und differenzierteren Auskünften zu ihrer Person erweitern und anpassen. (Vgl. Erikson 1966, zit. nach Greve & Hannover 2012, 547)

Allerdings führen auch hier kumulierte ähnliche Erfahrungen zu „kognitiven Generalisierungen über die eigene Person“ (Greve & Hannover 2012, 546). Diese von Markus (1977) formulierten

sogenannten kognitiven Selbstschemata [erst] erlauben es der Person, über gegebene Informationen hinausgehende Schlussfolgerungen zu [ziehen] [...] und Vorhersagen über das Selbst zu [bilden]. (vgl. Markus 1977, zit. nach Greve & Hannover 2012, 546)

Und diese kognitiven Generalisierungen stabilisieren sich nun wie die Emotionen (vgl. Kap. 2.4.1) andererseits selbst, u.a., indem neue selbstrelevante Informationen schemakonsistent verarbeitet werden.⁶⁵ Daher werden „in dem Maße, wie bereits Selbstwissen vorhanden ist, [...] [auch] Selbstbewertungen, Planungen und Handlungen zunehmend stark an diesem ausgerichtet“ (Greve & Hannover 2012, 546), was in der

⁶⁵ Vgl. ebd.; vgl. Kap. 2.4.1: Klaus Grawes (2004) Konsistenztheorie, zit. nach Storch 2010a, 53.

Folge zur Stabilisierung generierter Selbstkonzepte beiträgt. (Vgl. ebd.) Allerdings begegnen uns im Leben immer auch solche Ereignisse und Kontexte, in denen unser bisher herausgebildetes Selbst nicht genügt, um sich hier im Rückgriff auf bewährte bzw. stabile Selbstkonzepte zu orientieren und zu verhalten. Angesichts solch neuer Erfahrungen und veränderter Umwelten (wie beispielsweise die bevorstehende Geburt des ersten Kindes oder ein Schulwechsel von der Grund- in die Sekundarschule) muss vorhandenes Selbstwissen revidiert und erweitert werden.

Die Anlässe hierfür nennt Ruble (1994) Transitionen, von denen ihr zufolge „drei Phasen der Anpassung und Erweiterung des Selbstwissens“ (zit. nach Greve & Hannover 2012, 546) hervorgerufen werden. Es sind dies die folgenden drei unterschiedlichen Phasen der selbstrelevanten Informationssuche und -verarbeitung: die Konstruktion, die Konsolidierung und die Integration. Zunächst ist es die Phase der Konstruktion des neuen Selbstbildes, für das alle möglichen Informationen interessant sein können. Denn in diesem frühen Stadium gibt es wenig „selbstrelevante Implikationen“ (ebd.) für den neuen Lebensbereich.⁶⁶ Das zuvor erworbene neue Selbstwissen ist einigermaßen konsolidiert, wenn das „Individuum versucht, Schlussfolgerungen zu ziehen, wie dieses Wissen auf die eigene Person bezogen ist“ (ebd.). In der Folge fokussiert sich die weitere Suche nach selbstrelevanten Informationen zunehmend und ist nun schemageleitet. „Dies bedeutet, Informationen, die inkonsistent mit bereits aufgebauten Selbstdefinitionen oder Schlussfolgerungen sind, werden jetzt vernachlässigt oder gar ignoriert“ (ebd.). Die Phase der Integration setzt ein, wenn „Schlussfolgerungen aus dem gewonnenen Wissen in das Selbst eingefügt, [es] also mit anderen Aspekten des Selbst der Person in Übereinstimmung gebracht“ (ebd., 547) wird. Ab jetzt führen das neue und in das bestehende Selbstwissen integrierte selbstrelevante Wissen und das selbstwertrelevante Selbstwissen zu stark schemageleiteter Informationsverarbeitung.

Eine Dimension des Selbstwissens ist das Selbstwertgefühl. Es meint

in Unterscheidung zu einer rein kognitiven Repräsentanz der eigenen Person den affektiv-evaluativen Aspekt des Selbstkonzeptes[. Es selbst ist] [...] durch Zentralität, d.h. durch eine hohe `Ich-Nähe´ und eine hohe emotional-affektive Beteiligung des betreffenden Individuums gekennzeichnet. (Schau-der 2011, 10)

⁶⁶ Vgl. die Phase der Exploration in der Persönlichkeitsentwicklung; vgl. Mienert 2008, 76f..

Und als Summe diverser, mit Situationen und Personen variierenden bejahenden oder abwertenden Einschätzungen eigener Eigenschaften und Fähigkeiten (vgl. Schauder 2011; vgl. Greve & Hannover 2012, 556) und Bedürfnisse entfaltet das Selbstwertgefühl als affektiv-evaluatives Element des generalisierten Selbst eine massive Wirkung auf die individuelle Lebensführung. Es selbst

wird primär determiniert durch aktive oder passive interindividuelle (Verhaltens)Vergleiche mit relevanten anderen Personen der sozialen Umwelt sowie durch den intraindividuellen Vergleich von Real- und Ideal-Selbst. Dabei ist von Bedeutung, ob es sich hinsichtlich der Vergleichsprozesse um persönlich sehr wichtige versus eher weniger wichtige Aspekte des Selbst handelt. (Schauder 2011, 10f.)

Und wie bereits in der obigen Diskussion zu Resilienz hinsichtlich risikomildernder Faktoren dargelegt (Kap. 2.2), wirken sich realistische Zukunftserwartungen (in Form eines visionär-realistischen Idealselbst) sowie ein positiver Selbstwert, die hohe Meinung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten oder Qualitäten, generell „günstig auf Gesundheit, Lebenszufriedenheit, schulischen und beruflichen Erfolg aus“ (Greve & Hannover 2012, 556). Eine hohe Meinung und positive Gefühle hinsichtlich des eigenen Selbst tragen wesentlich zu Optimismus und Widerstandsfähigkeit bei. (Vgl. ebd.)

Ferner ist die Selbstwirksamkeit ein wichtiger Aspekt des Selbst(konzeptes).

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet selbstwirksam zu sein. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45)

Dass Menschen erwarten, dass ihr Handeln den gewünschten Erfolg hervorbringt, ist dabei entscheidend. Mit dieser grundlegenden Einstellung wählen sie solche Bewältigungsprozesse aus, die ihre Selbstwirksamkeitserwartung sehr wahrscheinlich bestätigen können. Diese ist ursprünglich von sehr frühen Erfahrungen des Individuums geprägt⁶⁷, den sogenannten „Urheberschaftserfahrungen“ (Stern 1992), d.h., [...] [der] Möglichkeit [...], Handlungen auf sich beziehen [zu können]“ (zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen basieren nach Bandura (1977) auf vier Faktoren:

- „direkte Handlungserfahrungen,
- stellvertretende Erfahrungen,

⁶⁷ Vgl. Grawe 1998, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45.

- sprachliche Überzeugungen und
- die wahrgenommene physische Erregung“ (zitiert in Jerusalem 1990, 33).

(zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 47)

Vor allem die stellvertretenden Erfahrungen sind durch Literatur bzw. durch literaturunterrichtlich vermitteltes, also symbolisches Modelllernen (vgl. Bandura 1976, 9f. & 49) vermittelbar. Und die wahrgenommene physische Erregung ist prinzipiell durch Literatur, aber auch durch Literaturunterricht modifizierbar.

Weil eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung Menschen dazu motiviert, zu versuchen die ihrem Wesen, ihrem Potential bzw. ihren Entwicklungszielen im Wege stehenden Hindernisse aktiv zu bewältigen, hat sie eine enorm günstige Wirkung auf die gelingende Entwicklung. Und umgekehrt gilt: Solange Menschen nicht daran glauben, erfolgreich handeln zu können, werden sie auch keine zielgerichteten Anstrengungen unternehmen, ihre Geschicke positiv zu verändern

„bzw. [etwas] zu riskieren, sondern die Situation meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer hingegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen“ (Wustmann 2004, 101). (zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 46)

Laut Erikson (1966) wird die Identitätsentwicklung von psychosozialen Krisen hervorgerufen, die sich in acht Etappen über das gesamte Leben verteilen. Eine gelingende Bewältigung dieser Krisen führt Erikson zufolge zu einer neuen „Ich-Qualität“ (zit. nach Greve & Hannover 2012, 547), mit der Personen zukünftigen Entwicklungskrisen der nachfolgenden Etappe gewachsen sind; während wenig gelungene Auseinandersetzungen mit diesen kritischen psychosozialen und körperlichen Herausforderungen eine wünschenswerte Entwicklung im Gegenteil gefährden. (Vgl. ebd.; vgl. Kap. 2.3.1)

2.3.2.2 Voraussetzungen des Selbstwissens

Um Selbstwissen überhaupt generieren zu können, müssen sich im Verlauf der Kindheit bewusstseinsbezogene und kognitive Fähigkeiten herausbilden, die die Prozesse des Selbst zunehmend ermöglichen. Hierzu gehören das Selbstempfinden, die Sprachentwicklung und die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme. Ferner sind es eine mindestens ansatzweise herausgebildete Theory of Mind (das Erkennen der individuellen Bedingtheit des Verhaltens anderer), ein autobiographisches Gedächtnis so-

wie die Herausbildung domänenspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 448-553)

Das Selbstempfinden stellt die ontogenetisch früheste Grundlage des Selbstwissens dar. Die frühe Kindheit sieht, wie sich das Individuum „seines In-der-Welt-Seins gewahr“ (Greve & Hannover 2012, 548) wird. Noch vor der Sprachentwicklung empfindet bereits ein Säugling ein auf seinen eigenen Körper gegründetes „nicht-reflexives unmittelbares Gewährsein“ (ebd.) des nach „außen hin abgegrenzten“ (ebd., 549) eigenen Selbst: das von Stern (1992) sogenannte „Kern-Selbst, 2.-6. Monat“ (zit. nach Greve & Hannover 2012, 549). Ein subjektives Selbst bildet der 6 bis 8 Monate alte Säugling aufgrund der Wahrnehmung von Effekten, die er selbst in seiner Umwelt erzeugen kann, heraus „(z.B. mit dem Fuß beim Strampeln ein Mobile in Bewegung setzen)“ (Greve & Hannover 2012, 549). (Ausführlich zur Genese von Proto-Selbst und gefühltem Kernselbst und zu ihrer Bedeutung für eine resilienzfördernde Literaturdidaktik: vgl. Kap. 2.4.1)

Mit der beginnenden Sprachentwicklung werden „die Selbstrepräsentationen und -reflexionen“ (Greve & Hannover 2012, 549) deutlich differenzierter. Sprachlich gebundene mentale Repräsentationen erlauben eine differenziertere Selbstwahrnehmung und umfangreichere Wahrnehmungen von Fremdbewertungsprozessen. Zudem werden Selbstrepräsentationen nun sprachlich kommunizierbar. (Vgl. ebd.) Parallel zur Sprachentwicklung (50 Wörter bis zum 18. Lebensmonat)

entwickelt sich im Alter von 1 ½ Jahren beginnend das verbale Selbst (Stern, 1992) und später, mit 3-4 Jahren, das narrative Selbst (Stern, 1992), das persönliche Erlebnisse in einer Geschichte kohärent erzählen kann. (Greve & Hannover 2012, 549)

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erweitert die kognitiven Fähigkeiten, mit denen Selbstwissen generiert werden kann, indem nun die sozialen Feedbacks zur eigenen Person aus der von anderen übernommenen Perspektive kognitiv verarbeitet werden. Diese Fähigkeitsentwicklung zur sozialen Perspektivenübernahme hat Selman (1984) in vier Stufen gegliedert. So wird im Anschluss an die (a) egozentrische Perspektive des Kleinkindalters Kindern zwischen vier und 9 Jahren zunehmend (b) die Subjektivität von Perspektiven bewusst. Bereits im Alter zwischen 6 und 12 Jahren können Kinder (c) die Perspektiven reziprok wahrnehmen, also „das eigene Handeln aus dem Blickwinkel der anderen Person“ (Greve & Hannover 2012, 549) reflektieren

und deren möglichen Reaktionen darauf antizipieren. (Vgl. ebd.) Um (d) wechselseitige Perspektiven in dem Bewusstsein koordinieren zu können, „dass sowohl es selbst als auch der jeweils andere die eigene und die Perspektive der jeweils anderen Person gleichzeitig berücksichtigen kann“ (ebd., 549), muss ein Kind 9 und evtl. sogar 15 Jahre alt geworden sein. Dann steht auch diese kognitive Fähigkeit seinen Prozessen des Selbst zur Verfügung. (Vgl. ebd.) Etwa zwölf Jahre alt sind Kinder, die in der Lage sind, (e) „auch gesellschaftlich-symbolische Perspektiven (z.B. die Perspektive einer sozialen Bezugsgruppe)“ (ebd.) bei Wahrnehmungen für die Generierung ihres Selbst zu berücksichtigen, was den mit dem Jugendalter einsetzenden großen Einfluss der sozialen und kulturellen Normsetzungen der Peergroups, der Jugendmedien und der neuen sozialen Medien auf die Selbstgenerierung vieler Jugendlicher teilweise erklärt.

Etwa mit zweieinhalb Jahren beginnt das Kleinkind zu verstehen, dass andere von eigenen „Wünsche[n], Absichten und – evtl. auch falschen – Überzeugungen“ (Greve & Hannover 2012, 549) in ihrem Verhalten geleitet sein können. Mit der Herausbildung einer Theory of Mind können nun zunehmend die sozialen Feedbacks zur eigenen Person in Relation zu den Wünschen, Absichten und Überzeugungen dieser anderen begriffen und deren Feedbacks entsprechend bewertet werden. (Vgl. ebd.)

Das ab dem vierten und fünften Lebensjahr herausgebildete autobiographische Gedächtnis ist eine „unverzichtbare Voraussetzung für die Entstehung von Selbstwissen“ (Greve & Hannover 2012, 549), da es „als Teil des episodischen Langzeitgedächtnisses [...] Repräsentationen persönlich bedeutsamer Erlebnisse“ (ebd.) enthält, die somit Teil der Inhalte des Selbstwissens werden. Unter anderem in sie wird in der Konsolidierungs- und in der Integrationsphase das neue bzw. das modifizierte oder erweiterte Selbstwissen integriert, um Selbstdefinitionen zu entwickeln, Schlussfolgerungen zu ziehen und um neue Informationen schemakonsistent verarbeiten zu können.

Ferner gibt es domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte.

Sieht man die Struktur von Selbstkonzepten hierarchisch, so liegt zuoberst das >general self< mit situationsunabhängigem generellem Selbstwissen, (vgl. Greve & Hannover 2012, 549), das allerdings kein starres situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal darstellt, sondern vielmehr „eine multiple bzw. multidimensionale, mit der sozialen Umwelt interaktiv verbundene, dynamische und flexible Organisation zentraler

und peripherer Aspekte des Selbst, die in sich konsistent, kohärent und relativ stabil ist“ (Schauder 2011, 10). Laut Darstellung des Literaturdidaktikers Volker Frederking ist in den

Identitätstheorien des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts zumeist ein nicht-substantialistisches Begriffsverständnis leitend, in dem Identität als dynamisches, innere Entwicklung wie äußere Einflüsse verarbeitendes Bewusstseinsphänomen interpretiert wird (Frederking 2013, 428).

Identität lässt sich auch

als ein Selbst- und Weltverhältnis definieren, das in einem Selbst- und Weltverständnis seinen Ausdruck findet. Dieses ist nicht statisch, sondern dynamisch. Selbstkonstruktion und Selbstvergewisserung sind Grundmomente in der Beziehung des Menschen zu sich selbst und zur Welt, die niemals abgeschlossen sind, sondern sich in jedem Moment auf's Neue vollziehen (ebd., 429).

Eine Ebene unter dem >general self< können vier weitere Selbstkonzeptdimensionen bestimmt werden: Das sind die akademische (schulische), die soziale, die emotionale und die physische Dimension. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 549)

Domänenspezifische akademische Fähigkeitsselbstkonzepte werden mit Beginn der Schulzeit langsam herausgebildet und sind etwa nach 5 bis 6 Schuljahren stabilisiert. Sie meinen ein Selbstwissen über die eigenen Fähigkeiten in den verschiedenen schulischen Wissensdomänen. Neben Intelligenz und Vorwissen sind dies die entscheidenden Prädiktoren möglicher Leistungen. (Vgl. ebd.) Gemäß der verschiedenen Anforderungen und der entsprechenden Begabungen bilden Individuen diverse akademische Fähigkeitsselbstkonzepte heraus (vgl. ebd., 550) (z.B. ‚Ich kann gut lesen‘ oder ‚In Erdkunde bin ich nicht so stark‘). Zudem wirkt sich dabei u.a. über die jeweiligen selbstrelevanten sozialen Feedbacks der sogenannte „Fischteich-Effekt (Marsh, 1987)“ (zit. nach Greve & Hannover 2012, 550) auf die Entstehung domänenspezifischer akademischer Selbstkonzepte aus (vgl. ebd.). So schätzen Schulkinder aufgrund sozialer Vergleichsprozesse die „eigenen Fähigkeiten in einer bestimmten Inhaltsdomäne (z.B. Mathematik) umso ungünstiger [ein] [...], je besser relevante Vergleichspersonen (z.B. die Klassenkameraden) abschneiden (sog. >external frame of reference<)“ (ebd.).

Für die intraindividuellen Vergleichsprozesse werden demgegenüber die eigenen hoch bewerteten Fähigkeitsselbstkonzepte aus einer Domäne zum Referenzrahmen eigener

Ansprüche an die Fähigkeiten in anderen Inhaltsdomänen („>internal frame of reference<“ (ebd.)).

Umso höher ein Schüler beispielsweise seine Fähigkeiten im sprachlichen Bereich einschätzt, desto kritischer sieht er seine Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und umgekehrt. (Ebd.)

Das kognitive Konzept für domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte wird im zweiten und vor allem im dritten Schuljahr stabilisiert. Zuvor erklären junge Schulkinder ihre Leistungsergebnisse situational und führen sie noch nicht auf die Vorstellung von stabilen Ausprägungen eigener Fähigkeiten zurück, „sind im Hinblick auf ihre Fähigkeitseinschätzung unrealistisch optimistisch (vgl. Helmke, 1999)“ (Greve & Hannover 2012, 550) „und werden durch Misserfolge nicht frustriert, sondern eher angespornt, `ihr Glück` noch einmal zu versuchen“ (ebd.). Das Konzept domänenspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte wird nach einem u.v.a. nach zwei Schuljahren zunehmend stabilisiert, insofern die Kinder in diesem Zeitraum begreifen lernen, dass die Qualität ihrer verschiedenen Fähigkeiten bzw. diesbezügliche Rückmeldungen selbst relativ stabil ist. Und weil sie Prognosen „für zukünftige Leistungen und Leistungsmöglichkeiten“ (Greve & Hannover 2012, 550) erlauben, steigt ihr Interesse an schulischen Leistungsfeedbacks jetzt an. Hilflosigkeitsphänomene (d.h. Verzagen nach wiederholtem Misserfolg) sind dementsprechend erst bei Kindern nachweisbar, die das Konzept von stabilen Fähigkeiten schon erworben haben. (Vgl. ebd.) Nachdem diese stabilen Fähigkeitsselbstkonzepte generiert sind, unterscheiden sich Kinder bis zur 6. Klasse zunehmend voneinander: Diejenigen, die große Fähigkeiten mitbringen, wünschen zahlreiche direkte leistungsbezogene Feedbacks, „da sie ein positives fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept entwickelt haben“ (ebd.), und sind an sozialen Vergleichsinformationen weniger interessiert. Legen Kinder hingegen weniger (schulisch relevante) Fähigkeiten in die Waagschale, vermeiden sie zur weiteren Konstruktion eigener Fähigkeitsselbstkonzepte und ihrer Konsolidierung direkte Leistungsbewertungen mithilfe von Leistungsvergleichen mit Mitschüler/-innen so, „dass ihr Selbstwert nicht bedroht wird“ (Greve & Hannover 2012, 550). Und sobald schulisch begabte wie hier weniger begabte Kinder ihre eigenen domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte herausgebildet haben, also etwa mit dem 6. Schuljahr, sind sie grundsätzlich weniger an akademischen Fähigkeits- und Leistungsinformationen für ihre domänenspezifischen Selbst-

konzepte interessiert. (Vgl. ebd.) Was sich allerdings mit dem Wechsel von der Primar- auf die Sekundarstufe, der wichtigen gesellschaftlich normierten Transition von der Kindheit zum Jugendalter mit ihren neuen Leistungsanforderungen, Lehrpersonen und Mitschüler/-innen wieder ändert (sofern er nach der 6. Klasse ist bzw. mit dementsprechenden Variationen). (Vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 251f.)

2.3.2.3 Die Selbstentwicklung im Jugendalter und Fördermöglichkeiten

Am Ende der Kindheit und während des Jugendalters erlebt das Individuum eine „hohe Variabilität und Kontextabhängigkeit des Selbstwertempfindens“ (Greve & Hannover 2012., 556) als „Schwankungen oder Veränderungen des Selbstwerts“ (ebd.). Unter anderem deshalb und auch entsprechend der Herausbildung der oben vorgestellten kognitiven Prozesse des Selbst (vgl. ebd., 555) sieht man in der beginnenden Jugendphase, wie sich das Individuum erstmals explizit – und das intensiv und ausgiebig – mit der Frage nach der Ich-Identität befasst. (Vgl. ebd., 554) Gelingt es Heranwachsenden, eine starke Ich-Identität auszubilden, dann sind sie den während der Jugendphase gehäuft auftretenden Entwicklungskrisen (vgl. Erikson 1966) eher gewachsen als mit einer nur rudimentär ausgebildeten Selbstkonsistenz. Denn das Wissen darüber, „wer man [...] ist und worin über die Zeit und Situationen und soziale Kontexte hinweg die Eigentlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person begründet ist“ (Greve & Hannover 2012, 554.), schenkt einem eine Sicherheit für die Bearbeitung der juvenilen Entwicklungskrisen. Auf dieser Selbstkonsistenz aufbauend finden die Phase der Konstruktion bzw. der Erkundung möglicher Selbste in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (vgl. Mienert 2008, 74) sowie die Phasen der Konsolidierung und der Integration einen stabilen inneren Referenzrahmen. Und zumal dann, wenn das soziale Umfeld diese Ich-Identität selbstkonsistenter Jugendlicher zuverlässig spiegelt (vgl. Greve & Hannover 2012, 554), erfahren diese Jugendlichen während der verunsichernden Erarbeitung neuer Selbste von dieser Seite kontinuierlich Stabilisierung.

Marcia (1966) hat – auf Erikson aufbauend – das Verständnis der krisenhaften Identitätsarbeit des Jugendalters erweitert, indem er vier typische Identitätszustände charakterisieren konnte: Das sind die erarbeitete Identität, die diffuse Identität, die kritische Identität und die übernommene Identität, die in den Dimensionen Exploration und Selbstverpflichtung strukturell und distinktiv unterschieden werden können. Für eine

erarbeitete Identität explorieren Individuen zahlreiche Selbstentwürfe gerichtet und verpflichten sich zu den individuell stimmigen selbst. Diese Selbstverpflichtung zu einer bestimmten Identität in dem jeweiligen Entwicklungsbereich führt dazu, dass sie für sich und andere nun auch in diesen Bereichen verlässlich werden. Die diffuse Identität entsteht durch unentwegte und ungerichtete Exploration und fehlende Selbstverpflichtung. Kritisch ist eine explorierte Identität, zu der sich das Individuum noch nicht vollends bekannt und verpflichtet hat. Und wenn es sich zu Selbstkonzepten bekennt, ohne zuvor ernstlich verschiedene exploriert zu haben, dann nennt Marcia dies die übernommene Identität. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 554; vgl. Mienert 2008, 78) Diese Identitätsentwürfe werden in der Jugendphase in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen und innerhalb verschiedener sozialer Gruppen exploriert, indem eigene Einstellungen und persönliche Merkmale (vgl. Greve & Hannover, 554) bzw. Fähigkeiten und Eigenschaften betont und demonstriert werden, um das entsprechende soziale Feedback zur Selbstgenerierung zu gebrauchen. Dabei dient die jugendtypische Gruppenzugehörigkeit auch dazu, die den (Jugend-)Gruppen zugeschriebenen sozio-kulturellen Merkmale und Bewertungen für die eigene Person zu beanspruchen (vgl. z.B. in Heinrich Manns Roman *Der Untertan* die literarische Figur 'Diedrich Heßling' bei der Studentenverbindung 'Die Neuteutonen').

Der jugendlichen Selbstgenerierung dient auch der „Selbst-Prototyp-Abgleich“ (Greve & Hannover 2012, 554) genannte Prozess. Hierbei imaginieren Personen das Verhalten von repräsentativen Typen für die eigene Entscheidungsfindung. Diese imaginierten prototypischen Verhaltensoptionen gleichen sie mit ihrem entsprechenden Selbst ab und orientieren sich für ihr tatsächliches Verhalten an demjenigen Prototypen, dessen Verhalten ihnen am meisten entspricht. (Vgl. ebd., 555)

Ein solcher Vergleichsprozess kann sich allerdings auch auf herausgebildete „Alternativ- und Zukunftsentwürfe[] der eigenen Person“ (ebd.) als inneren Referenzrahmen beziehen. Hat ein Individuum sich solche konstruiert, so organisieren und energetisieren personale Ziele oder zukunftsbezogene Vorstellungen darüber, wie man gerne werden möchte, „zielgerichtete Handlungen“ (ebd.) und sind „Anreiz für zukünftiges Verhalten“ (ebd.; vgl. auch Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2). Zudem kommt es hier auf das „Wissen darüber, wer oder wie man gegenwärtig ist ('actual self')“ (Greve & Hannover 2012, 556) an. Denn diese Kenntnis erst lässt eine Interpretation und

Bewertung des gegenwärtigen Selbst hinsichtlich eines Vergleichs mit den selbst-bezogenen Visionen zu und spornt zu demjenigen Verhalten an, mit dem man dem angestrebten Bild des Selbst näher kommt bzw. das befürchtete vermeiden kann. (Vgl. ebd.)

Ein Schulwechsel auf die Sekundarstufe I stellt als gesellschaftlich normative Entwicklungsaufgabe am Übergang zum Jugendalter eine besondere Herausforderung dar an das Selbst und an die sozialen Kompetenzen der betroffenen Kinder. Insbesondere werden die emotional-regulativen, die kognitiven, die sozialen und die motivationalen Fähigkeiten der Kinder enorm beansprucht. Ihr besonderes Belastungspotential erhält diese Transition dadurch, dass bei dem Übergang auf die Sekundarstufe I über die zu bewältigenden allgemeinen Veränderungen des sozialen Gefüges hinaus

vielfältige Veränderungen im schulischen Lernarrangement verbunden sind, die aus entwicklungspsychologischer Sicht eher ungeeignet für das frühe Jugendalter sind und viele Jugendliche psychisch belasten. (Eccles, Lord & Midgley, 1991; Eccles et al., 1993) (zit. nach Cortina & Köller 2008, 237)

Wichtig ist für vorliegende Literaturdidaktik auch „der Befund, dass [...] die Schüler [den Übergang auf die Sekundarstufe I] sehr unterschiedlich verkraften und dass der Wechsel vor allem für solche Schüler entwicklungsrisikant ist, die über geringe kognitive und soziale Ressourcen verfügen“ (ebd., 238). Um Kinder und Jugendliche für die Bewältigung dieser Transition und die weiterer Entwicklungsaufgaben zu stärken und sie damit vor – auch ihr Selbstkonzept betreffenden – Fehlentwicklungen wie den gewohnheitsmäßigen Konsum illegaler Drogen als Hilfe bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben bzw. vor der Herausbildung einer Depression zu schützen, haben sich für die Institution Schule universelle Präventionen bewährt.⁶⁸ Effektive „schulbasierte Programme zur universalen Prävention des illegalen Drogenkonsums“ (Silbereisen & Weichold 2012, 223) zeichnen sich u.a. aus durch eine „interaktive Methodik der Programmdurchführung (z.B. Rollenspiele, Diskussionsrunden und Kleingruppenarbeit) [sowie einen] Fokus auf die Stärkung interpersonaler Kompetenzen und Widerstandsfähigkeit gegen Druck von Peers bzw. die Förderung von Lebenskompetenzen (Life Skills)“ (ebd.). Außerdem müssen Präventionsprogramme länger- und langfristig angelegt sein, d.h. mindestens 10 Termine sowie Auffrischungsstunden umfassen. Die Resilienzfor-

⁶⁸ Vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 220-229; Silbereisen & Weichold 2012, 254; vgl. Conradt & Essau 2008, 627-662.

schung berichtet von einer mindestens neunmonatigen Dauer erfolgreicher Interventionen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 62) und die Motivationspsychologie weiß von drei- bis neunmonatiger Dauer psychoedukativer Trainings zu berichten, die nötig ist, um neue Selbstanteile und neu gelernte Verhaltenspläne zu automatisieren (vgl. Krause & Storch 2014, 102; vgl. Kap. 2.4.2). Zudem sind sie vornehmlich an den Stärken bzw. Ressourcen der Programmteilnehmer orientiert, und sie verstärken die gelernten Inhalte durch geeignete Methoden und die individuellen Fortschritte durch entsprechende Feedbacks. (Vgl. Cortina & Köller 2008, 223f.)

Lebenskompetenzprogramme gelten derzeit als der erfolgreichste einzelne Ansatz in der Suchtprävention. Als Lebenskompetenzen werden Fertigkeiten im intra- und interpersonalen Bereich bezeichnet, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit altersadäquaten Herausforderungen des täglichen Lebens erfolgreich umzugehen (z.B. Entscheidungen treffen, Empathie, Selbstsicherheit). (Cortina & Köller 2008, 223)

Zudem werden hinsichtlich eines möglichen Substanzkonsums verschiedene Wenn-Dann-Pläne (vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177-193, Kap. 2.4.2) so entwickelt, imaginiert und exploriert (vgl. Cortina & Köller, 223), dass den Schülerinnen und Schülern die erwartbaren unmittelbaren Konsequenzen des Problemverhaltens auf ihre sozialen Beziehungen deutlich werden. Und erfolgreiche primäre Präventionsprogramme, die die Herausbildung von Depressivität unterbinden können, beziehen sich auf die „[k]ognitive Umstrukturierung“ zur „Veränderung fehlangepasster Gedanken und Verhaltensweisen“ wie die „Selbstkontrolltherapie“, um positive „Selbstbeurteilung und Selbstverstärkung“ zu vermehren, und das „Planen von angenehmen Aktivitäten“ zur „Vermehrung von Aktivitäten, die zu gehobener Stimmung führen“. Außerdem werden soziale Kompetenzen trainiert, um „Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Umgang und befriedigende Interaktionen“ zu erhöhen. Zudem werden „Entspannungstrainings“ durchgeführt, damit die mit Depression einhergehende „Spannung und Angst“ reduziert bzw. vermieden werden. Schließlich werden „Problemlösefertigkeiten“ trainiert, um durch eine verbesserte Problemlösefertigkeit das Selbstbewusstsein und die Kontrollüberzeugung zu stärken. (Vgl. Conradt & Essau 2008, 650)

Um den Übergang auf die Sekundarstufe I nicht nur als Belastung zu erleben, sondern ihn als produktiven Entwicklungsanlass nutzen zu können, benötigen Kinder und Jugendliche offenbar einige Kompetenzen und Ressourcen, die ihnen in entsprechenden universalen Präventionstrainings vermittelt werden können, d.h. mit Trainings, die mit

einer ganzen Klasse, einem ganzen Jahrgang oder gar der gesamten Schule und nicht nur mit Risikogruppen durchgeführt werden. Diese Interventionen unterstützen die kindliche und jugendliche (Selbst-)Entwicklung u.a. dann hilfreich, wenn sie Bewältigungskompetenzen im Umgang mit alltäglichen Konflikten, den Umgang mit sich selbst und die Selbstentwicklung (z.B. die Fähigkeit sozialer Perspektivenübernahme), also die Lebenskompetenzen, weiterentwickeln und den Interaktionsstil in der Klasse verbessern.

2.3.2.4 Resilienzorientierte literaturdidaktische Reflexionen

Eine resilienzfördernde Arbeit muss großes Interesse an den zuvor entfalteten Dimensionen des Selbst bzw. der Identität haben, da deren literaturdidaktische Berücksichtigung und Förderung die gelingende bzw. resiliente Entwicklung von Hochrisikokindern systematisch unterstützen kann. Denn wenn fiktionale Kinder- und Jugendliteratur eingangs in ihrer Modellfunktion angesprochen wird, dann erlauben jetzt die Darstellungen der Dimensionen und die der Prozesse des Selbst, der Voraussetzungen des Selbstwissens und der Selbstentwicklung im Jugendalter die selbstbezogenen, affekt- und handlungsregulativen Wirkungen literarischen Modelllernens genauer zu bestimmen und dieses Verständnis für einen resilienzfördernden Literaturunterricht systematisch aufzugreifen. Hierzu sind entwicklungspsychologische Differenzierungen nötig, da Individuen ihr Selbst im Entwicklungsverlauf in ihrer jeweiligen Umwelt mehr oder weniger erfolgreich u.v.a. mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen herausbilden. Und entsprechend einer auch diesbezüglichen Heterogenität von Schulklassen und Förderkursen, bei der die verschiedenen Voraussetzungen der Selbstentwicklung und ihr Selbst von den Kindern unterschiedlich stark entwickelt worden sind, müssen ferner unterschieden werden: die Dimension der nachholenden Entwicklung der Voraussetzungen des Selbstwissens und der Prozesse des Selbst, außerdem die Dimension ihrer Stabilisierung und schließlich die Dimension der Vorbereitung der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky). Und diese Differenzierungen müssen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht der frühen, mittleren und späten Primarstufe, den Übergang auf die Sekundarstufe I und die frühe Sekundarstufe I gleichermaßen berücksichtigt werden.

Um also Bewältigungsreaktionen im Sinne einer resilienten intentionalen Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1) auswählen und Bewältigungsanlässe selbsteffizient bzw. selbstkultivierend deuten und nutzen zu können, muss die Person bereits ein eigenes generelles Selbst bzw. domänenspezifische selbstwertschätzende Selbstkonzepte herausgebildet haben. Die Entwicklung eines verbalen und eines narrativen Selbst, der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, der Theory of Mind, des autobiographischen Gedächtnisses und von domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten sowie die beschriebenen Prozesse des Selbst müssen entweder nachgeholt, sollten unterstützt bzw. vorbereitet werden.

Dass literarische Arbeit im Deutschunterricht die Sprachentwicklung und damit das verbale Selbst bereits mit Beginn der Primarstufe fördert und darüber gelernt werden kann, die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung sowie Fremdbewertungsprozesse zu differenzieren, entspricht der Resilienzfördernden Zielsetzung. Zudem werden über literarische Vermittlungen Aspekte der kindlichen Selbstrepräsentationen, also mentale Schemata darüber, wie die Kinder sich selbst sehen, an literarischen Modellen als literarische „Übergangsräume“ (Abraham 1999, 12) kommunizierbar und sollten im Literaturunterricht unbedingt wertschätzend und reflektorisch angesprochen werden, um Hochrisikokinder bereits ab der ersten Klasse beim Verstehen des eigenen Selbst zu helfen.

Das verbale und das narrative Selbst auszubilden, ist von Anfang an ebenfalls ein Kerngeschäft des Literaturunterrichts. Kinder können über literarisches Verstehen in ihrer Sprachentwicklung gefördert und sich selbst verständlicher werden, wozu im Literaturunterricht mithilfe von Vorlesegesprächen (vgl. Wieler 1995, 45-64), hörereraktivierendem Vorlesen (vgl. Spinner 2005, 153-166) und anderen, die literarische Imagination und die Identifikationsprozesse anregenden literaturdidaktischen Methoden (vgl. die Kap. 4.2.1 & Kap. 4.2.2), sowie durch ein geeignetes Textangebot (vgl. Kap. 4.1.2) narrative (Text)Strukturen internalisiert und mit eigenen Erlebnissen verknüpft werden sollen.

Auch sollte das kindliche Selbstverstehen bzw. die sich entwickelnde Selbstkonsistenz v.a. da bestätigendes Feedback erhalten, wo es mit positivem Selbstwert zusammengeht und keinen selbstabwertenden bzw. fremdabwertenden Introjekten geschuldet ist.

Die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme sind ebenfalls einschlägige literaturdidaktische Fokusse und deren Entwicklung und Prozeduralisierung sollen entwicklungsgemäß unterstützt werden. Das heißt, dass während der ganzen Primarstufenzeit anhand von fiktionaler Literatur die Subjektivität von Perspektiven bewusst gemacht werden soll. Und ebenfalls während der gesamten Primarstufe und bis in die frühe und unter Umständen sogar mittlere Sekundarstufe I hinein soll die reziproke Wahrnehmung von Perspektiven an literarischen Beispielen eingeübt werden, sodass Kinder zunehmend „das eigene Handeln aus dem Blickwinkel der anderen Person“ (Greve & Hannover 2012, 549) reflektieren und deren möglichen Reaktionen darauf antizipieren können (vgl. ebd.), wozu sowohl handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wie das Schreiben aus Figurenperspektive als auch reflexive wie das literarische Gespräch sinnvoll eingesetzt werden sollten. (Vgl. die Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Die Koordination wechselseitiger Perspektiven stellt eine weitere kognitive Fähigkeit dar, die an fiktionalen Figurenbeziehungen bereits ab der späten Primarstufe (Klassen 3 und 4) und in die frühe und mittlere Sekundarstufe I hinein mit instruktiven und individualisierenden handlungs- und produktionsorientierten sowie mit analytischen Verfahren so eingeübt werden soll, dass Hochrisikokinder für ihre Affekt- und ihre Handlungsregulation zukünftig die eigene und die Perspektive (relevanter) anderer (besser) einnehmen können.

Ab der frühen Sekundarstufe I (bzw. ab der 5. Klasse) sollen auch die gesellschaftlich-symbolischen Perspektiven mithilfe literarischer Beispiele kognitive Repräsentationen erhalten und so an literarischen Beispielen betrachtet und untersucht werden, dass Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter mithilfe der kognitiven Repräsentation dieser selbst-relevanten Einflussgröße gegenüber dieser gesellschaftlich-symbolischen Perspektive auf ihr Selbst eine relative Freiheit erwerben. Dann können sie sich von stereotypen bzw. gendertypischen u.a. dementsprechenden Normsetzungen während des Jugendalters relativ unabhängig machen, um diejenigen auswählen zu können, die ihren positiven Anlagen, Fähigkeiten und tatsächlichen Bedürfnissen am meisten entsprechen (vgl. Kap. 2.2: Genom-Umwelt-Passung; vgl. auch Kap. 2.4.2).

Gefragt werden soll im Resilienzfördernden Literaturunterricht auch danach, von wem wir uns positiv bewerten lassen und was dies für unsere intentionale Selbstgestaltung bedeuten kann.

Die Theory of Mind als Fähigkeit, die dem Verhalten anderer inhärenten Motive und Ziele zu erkennen und deren soziale Feedbacks als Mitteilungen zum eigenen Selbstdementsprechend zu relativieren, kann und soll bereits während der Primarstufe eingeübt werden und soll über die frühe und mittlere Sekundarstufe I an literarischen Beispielen wiederholt thematisiert werden. Diese kognitive Fähigkeit ist insofern interessant, als dass sie im Literaturunterricht anhand von Reflexionen über literarische Figuren eingeübt wird. Darüber soll Hochrisikokindern die Relativität von selbst(wert)bezogenen sozialen Feedbacks offengelegt werden. Sie sollen dazu neben anderem angeleitet werden, selbstrelevante Informationen von solchen Menschen gezielt zu suchen, die ihre (zumindest im Kern) vorhandenen Fähigkeiten positiv bewerten und deren Absichten den 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern gegenüber wohlgesonnen sind.

Autobiographisch bedeutsame Episoden des eigenen Lebens sind ohnehin Grundlage individuellen literarischen Textverstehens und sollten sowieso mit Methoden wie dem literarischen (Vorlese-)Gespräch (vgl. Wieler 1995, 45-64), dem Höreraktivierenden Vorlesen (vgl. Spinner 2005, 153-166) sowie einem Spektrum von handlungs- und produktionsorientierten und eher reflektorischen Unterrichtsverfahren (vgl. die Kap. 4.2.1 & 4.2.2) sowie durch ein Literaturangebot, das subjektiv als spannend empfundene Lektüren ermöglicht und das resilienzorientiert ausgewählt ist (vgl. die Kap. 3.2, 4.1.1 & 4.1.2), literaturunterrichtlich elaboriert und reflektiert werden. Zu dieser literaturunterrichtlichen Reflexion autobiographisch bedeutsamer Episoden dienen auch explizite lesestrategische Verfahren, die während der gesamten Primarstufenzeit und der frühen Sekundarstufe I und unter Umständen bis weit in die Sekundarstufe I hinein zur Förderung des literarischen Verstehens bzw. des Textverstehens umfassend berücksichtigt werden sollten (vgl. lesestrategische (Vor-)Wissensaktivierung⁶⁹). So sind autobiographisch wichtige Ereignisse bei der individuellen und der gemeinsamen Lektüre bzw. Rezeption erneut bewusst zu machen, um sie neu strukturieren, elaborieren und affektiv positiv valenzieren zu können. Denn durch neue, literarisch vermittelte (intra-individuelle) Vergleichsprozesse können Inhalte des autobiographischen Gedächtnisses anhand einer literarisch vermittelten neuen kontextuellen Situierung mental neu gerahmt, metaphorisch neu strukturiert und zugleich affektiv neu evaluiert werden und

⁶⁹ Bertschi-Kaufmann u.a. 2010, Teil 3 Lesestrategien; vgl. Artelt u.a. 2005, 12, 13, 28.

so zu einem um positive Selbstanteile erweiterten und modifizierten Selbst führen; insbesondere dann, wenn dies in der eigenen Lebenswirklichkeit mutig ausprobiert wird.

Die Darstellungen zu den domänenspezifischen Fähigkeitsselfkonzepten sprechen für eine resilienzfördernde literaturdidaktische Orientierung an vielfältigen literarisch inszenierten Fähigkeiten von Figuren und der Frage danach, wo die 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder selbst größere Fähigkeiten mitbringen, auf die sie stolz sein können. Sie sprechen dementsprechend für eine literaturunterrichtliche Verstärkung von positiven Fähigkeitsselfkonzepten hinsichtlich der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky) ab der ersten und vor allem der zweiten Klasse der Primarstufe und nachholend bzw. stabilisierend ab der mittleren Primarstufe bis weit in die Sekundarstufe I hinein. Das kann über fiktive Handlungsverläufe gelingen, in denen Protagonisten andere Figuren finden bzw. diese vorhanden sind, zu denen sie eine positive Beziehung aufbauen. Die positive Qualität dieser Beziehung sollte auch daraus erwachsen, dass hierin ihre Eigenschaften und Fähigkeiten herausgefordert, gefördert und positiv gespiegelt werden; unter Umständen auch entgegen eigener und fremder Misserfolgserwartungen. In literarischen Gesprächen sollten Hochrisikokinder dann in ihren eigenen ähnlichen bzw. besonderen Fähigkeiten bestärkt werden. Gibt es ein (literarisch inszeniertes) Hobby bei Hochrisikokindern, so sollte es – wenn es nahrhaft ist und nicht süchtig betrieben wird – unbedingt ebenfalls positiv bewertet werden. Diese individuellen Expertisen von Hochrisikokindern sollten dann im Literaturunterricht unter Hinweis auf die literarischen Vorbilder Raum erhalten (wie beispielsweise `mutig, selbstständig und eine gute Freundin´ wie Astrid Lindgrens Figur Pippi Langstrumpf aus dem gleichnamigen Buch oder `ein guter Freund wie Rico es für Oskar wird´ in *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) von Andreas Steinhöfel). Dazu ist eine Literaturlauswahl notwendig, bei der geeignete Texte die verschiedenen Fähigkeiten literarischer Figuren verdeutlichen⁷⁰ – sind sie auch noch so eigenwillig – und worin deren positive Fremdbewertung warmherzig, spannend und witzig inszeniert wird. Eine dementsprechende Figurenentwicklung könnte dann – ausgehend von der subjektiven Wahrnehmung dieser positiven Fremdbewertung – als Konstruktion ihres neuen Selbstanteils über seine

⁷⁰ Symbolisch vermitteltes Modelllernen: vgl. Bandura 1976, 9f. & 49.

Vgl. für stagnierende Selbstentwicklung – Verweigerung der Konstruktionsphase bzw. der Exploration – angesichts einer gravierenden Transition, die am Ende überwunden wird: Klaus Kordon (2009): *Paula Kussmaul lässt nicht locker*.

zunehmende Konsolidierung bis zu seiner Integration führen. Und insofern diese Figur durch ihr neu generiertes positives domänenspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept auch dort eine positive Selbstwahrnehmung bewahren kann, wo ihr zuvor wenig positive Fremdbewertungen gespiegelt worden sind bzw. sie solche nicht wahrnehmen konnte (in der Schulklasse, in der Familie, in der Nachbarschaft), ergäbe dies ein umfassendes literarisches Modell einer resilienten (Selbst-)Entwicklung (vgl. Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen*). So eines ist zur Identifikation überaus geeignet. (Zur dementsprechenden resilienzfördernden literaturunterrichtlichen Arbeit vgl. die Kap. 2.4.2 & 4.2.2)

Diesbezüglich können auch die Transitionen als Krisen produktiv genutzt werden. So können in der Phase des Übergangs von der Primar- in die Sekundarschule, in der eine neue Konstruktionsphase für die Generierung des Selbst einsetzt, also umfassend selbstrelevante Informationen gesucht und verarbeitet werden können, bereits konsolidierte und integrierte, wenig resiliente Fähigkeitsselbstkonzepte revidiert, modifiziert und erweitert werden. Neue Erfahrungsspielräume im neuen sozialen Kontext, in denen neue Bewältigungskompetenzen gelernt werden, und neue Fremdbewertungsprozesse bieten (nicht nur) Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter neue selbstrelevante Informationen, die sie zur Selbstgenerierung nutzen. Wenn es hier gelingt, über individuell positiv valenzierte literarische Modelle, einen geeigneten Literaturunterricht und einen wertschätzenden Umgang im Unterricht während dieser Transition Hochrisikokinder in ihren positiven Selbstkonzeptanteilen bzw. in ihren erfolgversprechenden domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten positiv zu bestärken bzw. hinsichtlich literarisch erschlossener eigener Fähigkeitsselbstkonzepte ihre positiven Selbstanteile zu vermehren, wenn es gelingt, ihnen vielfältige brauchbare Bewältigungsreaktionen nahezubringen, die zur Reduktion belastender somato-psychischer Spannungszustände beitragen, und wenn es gelingt, sie zu ermutigen, sie zu explorieren, dann werden wichtige risikomildernde Ressourcen oder auch „Lebenskompetenzen“ (Silbereisen & Weichold 2012, 254) vermittelt. Und diese vermittelten Lebenskompetenzen kommen allen Kindern einer Klasse zugute.

Insbesondere sollten gerade auch während dieser Transition die Voraussetzungen der selbstrelevanten Prozesse weiterhin entwickelt und stabilisiert werden: das verbale Selbst, das narrative Selbst sowie die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme. Mit

diesen sozial-kognitiven Kompetenzen sind Hochrisiko- und auch alle anderen Kinder in der Lage, die hohen stressauslösenden Anforderungen dieser Übergangsphase besser zu verarbeiten, sich mit mehr sozial verträglichen Verhaltensmöglichkeiten zu bewähren bzw. zu behaupten und die Belastungen unter Umständen als Anlässe zur intentionalen Selbstgestaltung produktiv zu wenden. Zudem erwerben sie darüber die Erfahrung, Transitionen in diesem Sinne zu nutzen, was die internale Kontrollattribution bzw. das Kohärenzgefühl (vgl. Kap. 2.3.3) unterstützt.

Am Übergang zum Jugendalter und im Jugendalter sollten Hochrisikokindern die vier Identitätszustände – kritische Identität, erarbeitete Identität, diffuse Identität und übernommene Identität (vgl. Mienert 2008, 77-79; vgl. Kap. 2.3.2.3) – an literarischen Figuren aufgezeigt werden. Vor allem müssen die Dimensionen Exploration und Selbstverpflichtung für einige der „zentralen Lebensbereiche[] des Menschen [...] [wie] Familie, [...] Religion/Weltanschauung, Geschlechtsrolle, Freizeit, Freundschaften“ (Mienert 2008, 74) untersucht werden. Denn darüber erhalten Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter ab der frühen Sekundarstufe I Orientierung zur eigenen Entwicklung im Jugendalter und können darüber selbstkonsistenter werden, auch dann, wenn sie in verunsichernden Explorationsphasen stecken. Denn sie wissen dann wenigstens, was mit ihnen los ist und wohin das verunsichernde Explorieren führen soll.

Ab der späten Primarstufe bzw. der frühen Sekundarstufe I (ggf. ab 9 Jahren) ist hierfür außerdem die Herausbildung von Alternativ- und Zukunftsentwürfen der eigenen Person eine wichtige Hilfe. Gelingt es, Hochrisikokinder und -jugendliche mithilfe literarischer Figuren als Modelle darin zu unterstützen, sich eine wirklich brauchbare, affektiv positiv valenzierte Vision des eigenen Selbst zu erschaffen, so kann sie dieser Selbstentwurf durch die Freisetzung zielgerichteter Energie ebenfalls zur Selbstkonsistenz und vor allem zur Nutzung ihnen unvertrauter Bewältigungsreaktionen ermutigen (vgl. Kap. 2.4.2) und steuert die relative Ressourcenallokation hinsichtlich eines selbstkultivierenden Zuwachses an Lebensspielräumen (vgl. Kap. 2.2 & 2.3.1). Das ist nichts weniger als sie darin zu ermächtigen, durch Introjektion dieser literarischen Vorbilder, subjektiv positiv valenzierte entwicklungs- und wachstumsfähige Selbstanteile selbst zu gestalten und darüber ihre bisherige Selbstwirksamkeit zu erhöhen.

Wie kann eine resilienzfördernde Literaturdidaktik Kindern am Übergang und Jugendlichen außerdem dabei helfen, ihre Selbstkonsistenz aufzubauen? Werden während des Unterrichts literarische Figuren in ihren Eigenschaften und Fähigkeiten beschrieben und werden sie charakterisiert, so werden deren Entwicklung im Verlauf der fiktiven Handlung, ihrer Figurenbeziehungen, die Entwicklung ihrer Haltungen, ihrer Selbst- und Situationseinschätzungen in literarischen Gesprächen erkundet, dann soll zudem nach der Eigentlichkeit und Unverwechselbarkeit dieser Figur gefragt werden. Mithilfe von die identifikatorischen Rezeptionsprozesse unterstützenden Unterrichtsmethoden (vgl. die Kap. 4.2.1 & 4.2.2) sollen dann projektive und introjektive Verbindungen zur literarischen Figur aufgebaut und introspektiv ergründet werden. Dies soll den Hochrisikokindern zwischen 11 und 13 Jahren Anlass sein, die eigene Eigentlichkeit und Unverwechselbarkeit anhand affektiv positiv valenzierter Selbstanteile zu erkennen, um sich selbst wertschätzend konsistenter zu werden.

Dem für die Selbstentwicklung und Handlungsregulation wichtigen Selbst-Prototypen-Abgleich können durch eine literarisch vermittelte Vielfalt an differenzierten Prototypen⁷¹ größere Spielräume und eine Differenziertheit zur Verfügung gestellt werden.

Grundsätzlich wird hinsichtlich einer literaturdidaktischen resilienzfördernden Arbeit mit Hochrisikokindern auch in dieser Perspektive erneut deutlich, dass die literarischen Textverstehensprozesse einschlägig gesteuert werden, und zwar durch die generalisierten Selbstschemata bzw., „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) bzw. Orientierungs- und Handlungsmuster, die zur schemakonsistenten Informationsverarbeitung führen und darüber die Hypothesenbildung, die Inferenzbildung sowie die affektive Valenzierung der jeweiligen propositionalen Textrepräsentationen bzw. der Situationsmodelle prägen. Und auf diese Prozesse soll entsprechend der vorangegangenen Untersuchungen mit resilienzfördernder Absicht eingewirkt werden.

⁷¹ Lernen am Modell - vgl. Bandura (1976), 24, 31.

2.3.3 Das Kohärenzgefühl

Vergiß nicht, bei jedem Vorfall in dich zu gehen und zu untersuchen, welches Mittel du besitzt, um daraus Nutzen zu ziehen. (Epiktet 2010, 18)

2.3.3.1 Ideologischer Kontext und was unter dem Kohärenzgefühl verstanden wird

Aus obigen Berichten und Diskussionen von Resilienz geht klar hervor, dass es für eine resiliente Lebensführung angesichts schwer belastender Entwicklungsumstände auf innere und äußere Ressourcen, Prozesse und Orientierungen ankommt. Außerdem wurde deutlich, dass die modifizierbaren personalen Schutzfaktoren adaptives Bewältigungsverhalten und die Herausbildung eines konsistenten Selbst sowie realistischer Alternativ- und Zukunftsentwürfe mit Literatur und Literaturunterricht unterstützt werden können. Dass hierfür eine spirituelle bzw. transzendierende Lebensorientierung in der Art eines Kohärenzgefühls nicht nur außerordentlich beflügelnd wirkt, sondern letztlich voraussetzend ist, soll im Folgenden dargestellt werden, um sie literaturdidaktisch berücksichtigen zu können. Denn

[d]as Kohärenzgefühl ist „eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderung aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky 1993a, S. 12, Übersetzung durch Franke & Broda). (zit. nach Bengel u.a. 2001, 30)⁷²

Und damit motiviert und energetisiert es offenkundig andere resiliente Prozesse, indem es insbesondere die Selbstkonsistenz und die Bewältigungskompetenzen fördert

⁷² Das Kohärenzgefühl Aron Antonovskys gilt in der psychologischen Forschung und Forschungen zur Gesundheitsförderung weiterhin als erkenntnisförderndes Konzept, auch im Zusammenhang mit (entwicklungs-)psychologischen Forschungen im Kindheits- und Jugendalter. In der aktuellen Forschungsliteratur wird es vielfach berücksichtigt: beispielsweise Voelcker-Rehage 2012, 720; Werner 2008, 24.

„Die Befundlage zur schützenden Funktion einer generellen Einstellung von Zuversicht und Vertrauen, dass die Dinge sich positiv entwickeln oder einen übergeordneten Sinn oder Wert besitzen, ist konsistent und gut abgesichert.“ (Bengel u.a. 2009, 68) „Seit der von Jürgen Bengel, Regine Strittmatter und Hildegard Willmann im Auftrag der BZgA veröffentlichten Expertise ‚Was erhält Menschen gesund?‘ (1998) wurden im deutschen Sprachraum verschiedene Bücher zum Konzept der Salutogenese veröffentlicht [...]. Obwohl diese Werke die Fachdiskussion zur Salutogenese erweitern und komplettieren, sind keine grundlegenden Ergänzungen oder Veränderungen des Konzepts erfolgt. Die in den letzten Jahren veröffentlichten empirischen Forschungsarbeiten zum Konzept der Salutogenese konzentrieren sich [...] vor allem auf den Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl [...] und verschiedenen Maßen psychischer und körperlicher Gesundheit.“ (Bengel & Lyssenko 2012, 6f.)

sowie zu einer aktionalen Bewältigungstendenz und zur intentionalen Selbstentwicklung beiträgt.

Nach Antonovsky entscheiden Kindheit und Jugendalter darüber, ob Erwachsene später genügend Kohärenzgefühl und Widerstandsressourcen haben, um gesund zu bleiben. Im frühen Erwachsenenalter, so die Theorie weiter, sei die Ausbildung des Kohärenzgefühls dann abgeschlossen. Wenn gleich an dieser Annahme heute Zweifel bestehen, liegt es nahe, früh mit Gesundheitsförderung nach salutogenetischem Konzept zu beginnen. (Bengel u.a. 2001, 151)

Dementsprechend wird das Kohärenzgefühl auch in der vorliegenden resilienzfördernden Literaturdidaktik als Zieldimension gelingender Entwicklung berücksichtigt.

Das Kohärenzgefühlkonzept ist ein Kernstück des „salutogenetischen Modells der Gesundheit“ (ebd., 7), das der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky in den 1970er-Jahren entwickelt hat. Er wendet sich damit gegen das seit dem frühen 19. Jahrhundert und bis heute vorherrschende Pathogenesekonzept, das vor allem auf Beschädigungen und ihre Ursachen blickt, die es zu bekämpfen gilt. Demgegenüber wird in salutogenetischer Perspektive nach gesundheitserhaltenden und -fördernden Bedingungen gefragt. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 9) Dem Pathogenesekonzept stand bis in die 1970er-Jahre unangefochten das biomedizinische Konzept zur Seite, das Krankheit und ihre Ursachen unter Verwendung von Maschinenmetaphorik mehr monokausal betrachtet und durch feststellbare anatomische oder physiologische Abweichungen von der Norm diagnostiziert. (Vgl. ebd., 17) Erst mit der Etablierung des biopsychosozialen Modells (Engel 1979) (vgl. Bengel u.a. 2001, 17; vgl. ausf. Kap. 2.4.1) werden über somatische Befunde hinaus „psychosoziale Faktoren zur Erklärung von Erkrankungen herangezogen“ (Bengel u.a. 2001, 17) und in ihren Wechselwirkungen modelliert, sodass seitdem vermehrt einflussreiche Bedingungen physischer, somatischer, seelischer und sozialer Natur für die Entstehung, den Verlauf und die Heilung von Krankheiten berücksichtigt werden. Es selbst bleibt aber dem „Defizitmodell des Menschen“ (ebd., 18) verhaftet und das bestimmt „Schulmedizin und Prävention“ (ebd.) noch heute, u.a. mit seinem dichotomischen Verständnis von Gesundheit einerseits und Krankheit andererseits. Dabei wird Gesundheit zudem als „normaler passiver Gleichgewichtszustand“ (ebd., 25) gesetzt.

Im Salutogenesekonzept hingegen wird Gesundheit begriffen als

ein labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen. Das Grundprinzip menschlicher Existenz ist nicht Gleichgewicht und Gesundheit, sondern Ungleichgewicht, Krankheit und Leiden. Unordnung und Tendenz zu mehr Entropie sind allgegenwärtig. (Bengel u.a. 2001, 25)

Das System menschliche Existenz tendiert also zu zunehmender Unordnung. Und dementsprechend ist im salutogenetischen Verständnis „der Verlust von Gesundheit ein natürlicher und allgegenwärtiger Prozess“ (ebd., 26), der mit gesundheits-erhaltenden Lebenswelten, Lebensweisen, Einstellungen, Bewältigungsreaktionen und Selbstentwicklungen kontinuierlich aufgehalten werden muss und kann, damit sich Personen positiv weiterentwickeln und sich die Widerstandsfähigkeit gegen Risiken steigern kann. (Vgl. ebd., 27) Wenn es einem Organismus bzw. Individuum nicht mehr gelingt, seine Ordnung aufrechtzuerhalten, geht es salutogenetischen Interventionen nicht in erster Linie (nur) um die „Bekämpfung krankmachender Einflüsse“ (Bengel u.a. 2001, 27). Sie wollen darüber hinaus die Ressourcen bestimmen und stärken, um seine Widerstandsfähigkeit gegen Risiken wieder zu steigern und dem Individuum so zu mehr Gesundheit zu verhelfen. Und Ressourcen können Individuen in den verschiedensten Bereichen finden: u.a. in ihren sozialen Systemen und in ihrer Lebensgeschichte. (Vgl. ebd.) Um aber diesen unablässigen Prozess des Gesundwerdens bzw. gesunder Lebensführung positiv zu beeinflussen, ist laut Antonovsky vor allem eine „Weltanschauung“ (ebd., 28) entscheidend. Mit ihr erklärt er das Phänomen, dass prinzipiell ähnlich destruktive äußere Bedingungen Menschen unterschiedlich stark belasten: Mal werden sie mehr krank – mal bleiben sie eher gesund oder werden gesünder. Das Phänomen individuell und interindividuell unterschiedlicher Auswirkungen ähnlich risikoreicher Einflüsse⁷³ schreibt Antonovsky der Ausprägung dieser Weltanschauung namens Kohärenzgefühl zu. Es hängt von der Qualität

dieser individuellen, sowohl kognitiven als auch affektiv-motivationalen Grundeinstellung [...] [ab], wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen. (Bengel u.a. 2001, 28)

Mit einem intensiv entwickelten Kohärenzgefühl (sense of coherence bzw. SOC) kann „ein Mensch flexibel auf Anforderungen reagieren [...]. Er aktiviert die für diese spezifischen Situationen angemessenen Ressourcen“ (ebd., 30). Trotz der Belastungen erheblichen Ausmaßes wird mit dieser Anschauung wird „die Welt als zusammen-

⁷³ Dieses Phänomen wird in Kapitel 2.2 für bestimmte Bedingungen unter dem Begriff 'Multifinalität' diskutiert.

hängend und sinnvoll“ (ebd., 29) erlebt. Das heißt, Menschen sind durchdrungen von einem „Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility)“ (ebd.). Sie haben die Tendenz, „Stimuli – auch unbekannte – als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen“ (ebd.) zu verarbeiten, und erwarten von allen möglichen Ereignissen, dass sie sich dementsprechend assimilieren lassen. (Vgl. ebd.) Sie unterstellen auch, „nicht mit Reizen konfrontiert zu sein bzw. zu werden, die chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich sind“ (ebd.) und nutzen hierzu dieses Verstehbarkeit genannte „kognitive Verarbeitungsmuster“ (ebd.).

Das Kohärenzgefühl, das die Stimmigkeit des eigenen Lebens meint, wird auch dadurch hervorgerufen, dass ein Mensch zutiefst davon überzeugt ist, „dass Schwierigkeiten lösbar sind“ (Bengel u.a. 2001, 29). Von diesem „Gefühl von Handhabbarkeit (sense of manageability)“ (ebd.) durchdrungen, nimmt man auch die verfügbaren Ressourcen wahr, die zur Bewältigung der Anforderungen geeignet sind (vgl. Bengel u.a. 2001, 29) und lässt sich von ihnen inspirieren.

Dabei betont Antonovsky, dass es nicht nur darum geht, über eigene Ressourcen und Kompetenzen verfügen zu können. Auch der Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, ist damit gemeint. (Ebd.)

Das Gegenteil hierzu erleiden Menschen, die die "Erfahrungshaltung der Verlaufskurve"⁷⁴ gelernt haben (analog vgl. ebd.; vgl. auch Kap. 2.2).

Erlebt ein Mensch, statt in Verlaufskurven zu verharren, zudem ein tiefes „Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness)“ (Bengel u.a. 2001, 30) ist sein Kohärenzgefühl umfassend ausgeprägt. Je nachdem, wie „emotional sinnvoll“ (vgl. ebd.) das eigene Leben empfunden wird, erscheinen

„wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert [zu sein], dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind als Lasten, die man gerne los wäre“ (Antonovsky, Übersetzung durch Franke, 1997, S. 36). (zit. nach Bengel u.a. 2001, 30)

Wird aber weder Sinnhaftigkeit generiert und empfunden und werden auch keine guten Erwartungen gehegt, dann können die beiden anderen Dimensionen des Kohärenzgefühls noch so ausgeprägt sein – ein solches Leben wird „in allen Bereichen nur als Last empfunden und jede weitere sich stellende Aufgabe als zusätzliche Qual“

⁷⁴ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93.

(ebd.). Deshalb ist diese motivationale Dimension für eine gelingende Lebensführung in Antonovskys Augen auch am wichtigsten. (Vgl. ebd.; vgl. Kap. 2.4.2)

Das Kohärenzgefühl ist nicht gegeben, sondern entwicklungsfähig und dabei von Einflüssen und Möglichkeiten in der Kindheit und Jugend abhängig, die sich über die hierbei gesammelten „Erfahrungen und Erlebnisse[]“ (Bengel u.a. 2001, 30) auf das SOC auswirken. Wegen der vielfältigen Entwicklungsfelder und hierbei eröffneter „Wahlmöglichkeiten [...] und [weil] die Lebensbereiche noch nicht festgelegt sind“ (ebd., 31), sind während der „Adoleszenz [...] größere Veränderungen noch möglich“ (ebd., 30f.; vgl. Werner 2010, 32f.). Ist es bis ins 30. Lebensjahr erst einmal ausgebildet und erfahrungsabhängig stabilisiert (analog dem Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.3.2) bzw. den Prozessstrukturen (vgl. Kap. 2.2)), so sind Veränderungen beim Kohärenzgefühl eher unwahrscheinlich und selbst psychotherapeutisch nur mit enormen Investitionen zu leisten. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 31)

Erleben Kinder und Jugendliche konsistente Umwelten, in denen „Reize und Erfahrungen nicht völlig willkürlich, widersprüchlich und unvorhersehbar auftreten, sondern vielmehr eingeordnet, zugeordnet und strukturiert werden“ (ebd.) können, so erwerben sie die Dimension Verstehbarkeit. Und sind in ihrem Leben die Belastungen nicht überfordernd oder unterfordernd, sondern ausgewogen, so erwirbt die Person ein tiefes Gefühl von Vertrauen in die Handhabbarkeit lebensgeschichtlicher Anforderungen. Und insofern Kinder und Jugendliche Situationen gestaltend beeinflussen können, erfahren sie Sinnhaftigkeit. (Vgl. ebd.)

Wenn diese Erfahrungen aufgrund günstiger familialer, gesellschaftlicher und Umweltbedingungen immer wieder gemacht werden, so „entsteht mit der Zeit [auch] ein starkes Kohärenzgefühl“ (ebd.). Im mittleren und höheren Erwachsenenalter ist – wie gesagt – das Kohärenzgefühl laut Antonovsky stabil und nur bedingt veränderbar. Eine entscheidende Veränderung ist höchstens aufgrund

radikale[r] Veränderungen der sozialen und kulturellen Einflüsse oder der strukturellen Lebensbedingungen wie z.B. Emigration, Wohnortwechsel, Veränderung des Familienstandes oder der Beschäftigungsverhältnisse [...] [möglich, wenn dadurch] die bisherigen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten massiv [verändert werden oder] viele unerwartete Erfahrungen (Bengel u.a. 2001, 31)

gemacht werden können. (Vgl. Kap. 2.4.1: neuroendokrine Stressachse (vgl. Hüther 2008, 49-51))

Ist das Kohärenzgefühl aufgrund konsistenter Umwelten, ausgewogener Belastungen und ausreichender Möglichkeit, mitzugestalten, gut entwickelt, kann ein Mensch auf größere Belastungen als Anforderungen adaptiv reagieren, da die Situation als verstehbar, handhabbar und sinnhaft empfunden wird bzw. werden kann. Aus dieser Erwartungshaltung heraus und mit diesem tiefen Vertrauen werden die für die belastende Situation geeigneten Ressourcen wahrgenommen und akquiriert und die Belastungssituation auf eine subjektiv bzw. sozial verträgliche Art konstruktiv bewältigt. Insofern ist das Kohärenzgefühl inspirierend „für den Einsatz verschiedener Verarbeitungsmuster [...] [(vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Abb. 2), deren Auswahl es] in Abhängigkeit von den Anforderungen“ (Bengel u.a. 2001, 30) steuert.

Da Stimuli interindividuell und im individuellen Lebensverlauf sowohl multifinal als auch equifinal wirken können, ist deren objektive Bestimmung als Stressor schwierig. (Vgl. Kap. 2.2) In Antonovskys Salutogenesemodell allerdings werden Stimuli dann zu objektiven Stressoren erklärt, wenn sie als

„eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus [...] sein Gleichgewicht stört und [s]ie zur Wiederherstellung des Gleichgewichtes eine nicht-automatische und nicht unmittelbar verfügbare, energieverbrauchende Handlung erfordert“ (Antonovsky, 1979, S. 72). (zit. nach Bengel u.a. 2001, 32f.)

Führen Stimuli „physiologische Spannungszustände (psychophysische Aktivierung) herbei[...]“ (Bengel u.a. 2001, 32) und kann ein Individuum das Gleichgewicht seines Organismus nicht „automatisch und unmittelbar“ (Bengel u.a. 2001, 32) regulieren, weil es hierfür entweder noch keine Automatismen des Unbewussten als ‚Zweitreaktionen‘ ausgebildet hat (vgl. Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2) oder weil es nicht weiß, wie es bewusst gegensteuern kann, dann „entsteht ‚Stress‘ (Belastung/Belastungsfolgen) oder eine die Person subjektiv und/oder objektiv belastende Situation“ (Bengel u.a. 2001, 33). Ein gut entwickeltes Kohärenzgefühl steigert die Fähigkeit, durch psychosoziale Stressoren ausgelösten Stress gut zu bewältigen, und damit die Kompetenz, innere Spannungszustände gut abzubauen und das innere Gleichgewicht wieder herzustellen. (Vgl. ebd.).

Auch wenn der spannungserzeugende Stressor als potentiell bedrohlich definiert wird, wird eine Person mit hohem SOC sich nicht wirklich bedroht fühlen. Ihr grundlegendes Vertrauen, dass sich die Situation schon bewältigen lassen wird, schützt sie. (Bengel u.a. 2001, 33)

Nach Antonovsky wirkt der SOC, indem er

- verschiedene Systeme des Organismus [...] direkt beeinflussen [kann]. Er wirkt bei den gedanklichen Prozessen (Kognitionen) mit, die darüber entscheiden, ob Situationen als gefährlich, ungefährlich oder als willkommen bewertet werden. Damit besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem SOC und der Auslösung komplexer Reaktionen auf verschiedenen Ebenen. D.h. die Ausprägung des SOC beeinflusst nicht nur die Bewältigung von Spannungszuständen [...], sondern wirkt direkt als Filter bei der Verarbeitung von Informationen⁷⁵.
- Der SOC mobilisiert vorhandene Ressourcen. Der erfolgreiche Einsatz dieser Ressourcen führt zur Spannungsreduktion und wirkt damit indirekt auf die physiologischen Systeme der Stressverarbeitung [...].
- Menschen mit einem ausgeprägten SOC sind eher in der Lage, sich gezielt für gesundheitsförderliche Verhaltensweisen zu entscheiden [...] und gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen zu vermeiden [...]. (Bengel u.a. 2001, 37f.)

Und sowohl ein hoher SOC wie ein gering entwickeltes Kohärenzgefühl führen aufgrund der jeweiligen „Rückbezüglichkeit“ (Bengel u.a. 2001, 36) zu einem Engels- oder einem Teufelskreis.

2.3.3.2 Resilienzorientierte literaturdidaktische Schlussfolgerungen

Im pädagogischen Verständnis der vorliegenden resilienzfördernden Literaturdidaktik entspricht die resiliente Entwicklung von Hochrisikokindern dem salutogenetischen Verständnis von Gesundheit und Leben, sie wird also ebenfalls als ein „labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen“ (Bengel u.a. 2001, 25) aufgefasst. Besonders Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter benötigen aufgrund ihrer Risikolagen über möglicherweise schützende genetische Dispositionen hinaus ergänzend gesundheitserhaltende und entwicklungsfördernde Lebenswelten, Lebensweisen, Einstellungen, Bewältigungsreaktionen und Selbstentwicklungen und dies meint die entsprechenden personalen und sozialen Ressourcen, um ihre risikobedingt beschleunigte Tendenz zur Entropie stetig aufhalten zu können und eine gesund organisierte Lebensweise aufzubauen. Es gilt, die Mechanismen hierfür aufzubauen und weiterzuentwickeln und sie zu automatisieren und zu habitualisieren. Denn diese sozialen

⁷⁵ Dies entspricht dem primären und dem sekundären Appraisal bei individuellen Bewältigungsreaktionen. (Vgl. Abbildung 2)

und sozial vermittelten Ressourcen u.a. als gesundheitsfördernde Umwelten stehen ihnen zur Herausbildung dieser personalen Ressourcen aufgrund der Risikomilieus per definitionem nur bedingt oder nicht ausreichend zur Verfügung. Und insofern ein adaptiver Bewältigungsstil und auch die Herausbildung eines konsistenten Selbst und die Entwicklung positiver Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfe von sich selbst sowie die intentionale Selbstgestaltung offenbar von tief greifenden individuellen Überzeugungssystemen abhängen (vgl. auch Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2), widmet sich vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik auch der Entwicklung und Verstärkung des Kohärenzgefühls. Und weil ein starkes Kohärenzgefühl während der Kindheit, Jugend bzw. Adoleszenz herausgebildet und stabilisiert werden muss, ist eine frühe erzieherische und didaktische Intervention vor allem für unsere Zielgruppe notwendig. Notwendig ist dies insbesondere deswegen, weil seine Modifikation ab dem mittleren Erwachsenenalter kaum mehr möglich ist. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 31)

Das bedeutet dann,

1. dass auch literaturunterrichtlich gelernt werden, muss „Reize und Erfahrungen“ (ebd., 30) einordnen, zuordnen und strukturieren zu können, damit das Gefühl von Verstehbarkeit verbessert wird.
2. Ebenso soll literaturdidaktisch die Überzeugung, dass Schwierigkeiten lösbar sind, fokussiert, weiterentwickelt und stabilisiert werden, indem am literarischen Modell zur Bewältigung brauchbare Ressourcen herausgearbeitet werden. Auch eine literarisch ermöglichte „veränderte[] metaphorische[] Strukturierung des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232; vgl. Kap. 3) mitsamt positiver affektiver Valenzierungen aufseiten der Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter ist fähig, ein Gefühl von Handhabbarkeit zu stiften.
3. Zudem sollen literaturunterrichtlich zahlreiche und umfassende Erfahrungen ermöglicht werden, in denen Situationen gestaltend beeinflusst werden können, um das Gefühl von Sinnhaftigkeit zu stärken. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 29)

Um das Gefühl von Verstehbarkeit zu fördern, sind folgende Überlegungen hilfreich:

Hierzu können Fähigkeitsselbstkonzepte und kognitive Konzepte von Fähigkeiten und Eigenschaften literaturdidaktisch gezielt berücksichtigt werden. Im Alter von acht bis zwölf Jahren „erwerben Kinder ein Verständnis von abstrakten Konzepten wie Personeneigenschaften oder Fähigkeiten und damit einhergehend domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte“ (Greve & Hannover 2012, 552), was hinsichtlich der literaturdidaktischen Unterstützung der Entwicklung des Selbst oben bereits vorgestellt und

erörtert wurde. Für die Entwicklung eines starken Kohärenzgefühls bedeutet dies zudem, dass Kinder dieser Altersspanne mithilfe ihrer kognitiven Konzepte von Eigenschaften und Fähigkeiten lernen können, auch an literarischen Figuren Personeneigenschaften oder Fähigkeiten zu erkennen und in mentalen Textrepräsentationen zu strukturieren. Insofern können und sollten mit Beginn dieses Entwicklungsschubs Personeneigenschaften und Fähigkeiten an literarischen Figuren analysiert und bestimmt werden, um in die literarische Identifikation⁷⁶ unterstützenden und reflexiven Unterrichtsphasen⁷⁷ in Vergleichsprozessen (Figur – Kind und Kind – andere Kinder) ein Verständnis von sich selbst zu entwickeln (vgl. Kap. 2.3.2). Dabei erwerben Hochrisikokinder über zusätzliche selbstrelevante Informationen für die Konstruktion, Konsolidierung und Integration ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte hinaus kognitive Ordnungsmuster mit Strukturierungskraft, sodass sie darüber besser in der Lage sein werden, auch unbekannte soziale Stimuli durch das Verhalten Gleichaltriger bzw. anderer Personen weniger chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich zu empfinden. Stattdessen können sie über eine literaturunterrichtlich unterstützte gute Entwicklung eigener positiver Fähigkeitsselbstkonzepte und die an sich und anderen erkannten Eigenschaften und Fähigkeiten lernen, das Verhalten anderer und eigene Reaktionstendenzen und Reaktionsweisen als konsistente, geordnete und strukturierte Informationen zu verarbeiten und anzuerkennen.

Außerdem kann das Gefühl von Verstehbarkeit gefördert werden, indem Kinder dabei unterstützt werden, domänenspezifische Selbstkonzepte zu generieren. Denn durch literarisch und sozial wertschätzend vermittelte selbstrelevante Informationen können Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter sich selbst verständlicher werden, indem sie lernen, Reize und Erfahrungen hinsichtlich eigener Reaktionstendenzen, Bewertungen, Bedürfnisse, Motive, Vorlieben, Abneigungen, Beziehungen zuzuordnen und zu strukturieren.

Das Fremdverstehen wird literaturdidaktisch gezielt unterstützt, wenn auch solche Vorstellungen erworben werden, die es Hochrisikokindern erlauben, das Verhalten anderer Menschen als Reize und Erfahrungen und das eigene soziale Gefüge sowie Reaktionstendenzen, Bewertungen, Bedürfnisse, Motive, Vorlieben, Abneigungen anderer,

⁷⁶ vgl. Graf 2010 53-66; vgl. Graf 2012, 52-54 + 57

⁷⁷ vgl. die Kap. 3.2 & 4.2.1 & 4.2.2.

ebenso wie Beziehungen einzuordnen, zuzuordnen und zu strukturieren. Dies dürfte das Gefühl von Verstehbarkeit ebenfalls ausbilden.

Literaturunterrichtlich können auch die Prozesse evokativer und aktiver Genom-Umwelt-Passungen veranschaulicht werden, um Hochrisikokindern darüber zu mehr aktiver zielgerichteter Lebensführung und zur Bewältigung von solchen Problemen zu verhelfen, die einer ungeeigneten Genom-Umwelt-Passung geschuldet sind. Denn ein starkes Bewegungsbedürfnis, eine hohe Intelligenz, eine hohe Aggressivität u.a.m. benötigen geeignete Umwelten, um einerseits zufriedenstellend entfaltet werden zu können und um andererseits deren sozial verträgliches Ausleben zu lernen.

Und wenn beide Quellen des Selbstwissens (eigene Erfahrungen ohne soziale Bewertungen und sozial vermitteltes und ggf. bewertendes selbstrelevantes Feedback) literarisch veranschaulicht und unterschieden werden, wenn soziales Feedback als dominante Quelle des Selbstwissens anhand literarischer Handlungsverläufe (vgl. Kap. 3.2.3) verstanden worden ist und wenn gelernt wird, dass soziales Feedback hinsichtlich der analysierten Persönlichkeitsmerkmale literarischer Figuren (Eigenschaften, Fähigkeiten und Motive) für die Generierung eigenen Selbstwissens relativiert werden kann und muss, dann werden sowohl das Gefühl von Verstehbarkeit als auch das Gefühl von Handhabbarkeit weiterentwickelt. Denn mit diesem sozialkognitiven Rüstzeug entsteht auch ein Bewusstsein dafür, dass über soziale Bewertungen ausgelöste Belastungen hierdurch sozial-kognitiv überwunden werden können. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 29). Solche Betrachtungen können beispielsweise anhand der ersten Pippi-Langstrumpf-Verfilmung gemacht werden, wo die Protagonistin nach dem Versuch, bei Frau Settergrens Kaffeekränzchen eine 'feine junge Dame zu sein', auf dem regnerischen Heimweg ihre zuvor explorierten Selbstentwürfe relativiert. (Vgl. PIPPI LANGSTRUMPF, S./D. 1969, DVD1, Zeit: 34:24-34:41)

Durch die Entwicklung der sozial-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme können die Figurenmotive und -absichten, deren Eigenschaften und Fähigkeiten erkannt und auf ihr Verhalten und den Geschehensverlauf bezogen werden. Werden solche literarischen Untersuchungen auf reale Situationen übertragen, kann dies dabei helfen, das Erleben von Willkürlichkeit und Unberechenbarkeit im eigenen Leben zu reduzieren, da die entsprechenden ko-konstruierten und prozeduralisierten mentalen

Konzepte vom Hochrisikokind zur Strukturierung der Wahrnehmung relevanter anderer Personen und Situationen genutzt werden können.

Zwar kann die entwickelte Theory of Mind das Erleben von Widersprüchlichkeit des Verhaltens relevanter anderer Personen aufklären helfen, doch hat diese kognitive Voraussetzung des Selbstwissens in Metaanalysen von Interventionsstudien zur Förderung sozialer Kognition sich nicht als erfolgreich erwiesen. (Vgl. Ahnert & Silbereisen 2002, 616f.) Hierfür erscheint über die genannten Fokusse hinaus ein salutogener Weg als erfolgversprechend: Das heißt dann, es werden, bis komplexere Fähigkeiten der Perspektivenübernahme entwickelt werden können, vornehmlich Figuren und Figurenbeziehungen, die wenig widersprüchlich sind, betrachtet und deren Qualitäten (Eigenschaften, Merkmale und Motive) werden imaginiert, analysiert und interpretiert. Darüber können 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder zunächst entsprechende kognitive Konzepte von widerspruchsarmem Figurenverhalten konstruieren, um diese Konzepte in späteren sozial-kognitiven Entwicklungsphasen zum Erkennen ihrer Irritation aufgrund der Widersprüchlichkeit des Verhaltens von Personen nutzen zu können. Das Gefühl von Verstehbarkeit wird ebenso durch die Selbstkultivierung als ein Motiv der intentionalen Selbstgestaltung unterstützt.

Das Gefühl von Verstehbarkeit wird angezielt, wenn ein resilienzfördernder Literaturunterricht seine Stundenschwerpunkte und die für Schülerinnen und Schüler annehmbar formulierten Förderabsichten sowie den groben Stundenverlauf (mittels Plakat, Tafelanschrieb oder ähnliche Übersichten) für sie transparent macht und Teile des unterrichtsmethodischen Vorgehens ritualisiert.

Um das Gefühl von Handhabbarkeit zu fördern, sind folgende Überlegungen hilfreich:

Werden literarisch inszenierte, für Hochrisikokinder bedeutsame Konflikte im Unterricht untersucht, werden die Prozesse der Perspektivenübernahme entwicklungsgemäß eingeübt (vgl. Kap. 2.3.2) und werden in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit vorstellbare Konfliktlösungsmöglichkeiten, die die Interessen mehrerer Konfliktparteien berücksichtigen, ersonnen, imaginiert, besprochen, diskutiert und in szenischem bzw. im Rollenspiel auch körperlich exploriert, so wird hiermit auch das Gefühl von Handhabbarkeit weiterentwickelt.

Denn bei der Fokussierung von Bewältigungsprozessen müssen situational bzw. fiktiv verfügbare personale und Umfeldressourcen gefunden und für verschiedene Konfliktlösungsmöglichkeiten und mögliche Bewältigungsergebnisse (im Rahmen eigener (emotionaler) „Möglichkeitsspielräume“⁷⁸ gewichtet werden. Die körperlichen Explorationen mit ihren hierbei als somato-neuronales Spannungsmuster verkörperten Kognitionen, Affekten bzw. Emotionen und Motiven sowie die sozialen Erfahrungen der gespielten, subjektiv bedeutsamen Bewältigungs-Szenen können aufgrund ihrer breiten mentalen, somatischen, emotionalen und sozialen Repräsentation (vgl. Kap. 2.4.1) ein neues Vertrauen in deren Handhabbarkeit während eigener realer Bewältigungsanlässe schenken. Diesbezüglich sollte von solchen Handlungsplänen Abstand genommen werden, die einzig Ziele (im Sinne von Resultaten) intendieren. Vielmehr haben sich die Wenn-Dann-Pläne (vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177-193; vgl. Kap. 2.4.2) als sehr erfolgreich für die Problembewältigung im Sinne einer intentionalen Selbstgestaltung erwiesen.

Die Prozesse der Analyse und der Entwicklung von Konfliktlösungsmöglichkeiten in den Arbeitsgruppen sind für die Bewältigung von Anforderungen zudem soziale Lernräume, in denen das Gefühl von Handhabbarkeit erlebt werden kann.

Und wenn vornehmlich solche Geschichten zur resilienzfördernden literaturdidaktischen Arbeit ausgewählt werden, in denen Protagonist/-innen bzw. Mitfiguren lernen und demonstrieren (Vgl. Bandura 1976, 9f. & 49), wie sie eigene Ressourcen und Kompetenzen „zur Bewältigung von Anforderungen“ (Bengel u.a. 2012, 29) erst unter einigen Schwierigkeiten finden und dann mutig und letztlich erfolgreich ausprobieren, dann sind sie als literarische Modelle für die Generierung von Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfen von sich selbst sehr geeignet. Diese positiven Visionen von sich selbst steigern das Gefühl von Handhabbarkeit. (Vgl. auch Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2)

Und auch für dieses resiliente Verhalten, mit dem das SOC, die Selbstentwicklung sowie Bewältigungsreaktionen gleichermaßen entwickelt und gestärkt werden, sollen literarische Figuren als positive (Rollen-)Modelle (vgl. Modelllernen; Bandura 1976) gewählt werden. Über sie sollen Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfe von einem subjektiv positiv valenzierten Selbst generiert und mit Embodimentverfahren hinsichtlich der

⁷⁸ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

subjektiven „Möglichkeitsspielräume“ exploriert werden. (Vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014)

An Geschichten müssen dementsprechend die Überforderung und die Unterforderung von literarischen Figuren thematisiert werden. Auch müssen Möglichkeiten gefunden werden, die den Figuren zu mehr Ausgewogenheit hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen verhelfen. Auf der einen Seite sind hier Formen des effektiven und sozial verträglichen Abgrenzens gegen Überforderungen im Rahmen der subjektiven (emotionalen) „Möglichkeitsspielräume“ wichtig. Ausgehend von literarischen Geschehensverläufen sollen dann mittels geeigneter literaturunterrichtlicher Verfahren (vgl. die Kap. 4.2 & Kap. 2.4.2.2) Formen und Wege untersucht, ausgedacht und ausprobiert werden, in denen einzelne überfordernde Anforderungen reduziert bzw. die Kumulation von Anforderungen vermieden werden können. Auch damit kann das Gefühl von Sinnhaftigkeit gestärkt werden, weil Hochrisikokinder lernen können, wie man Situationen sinnvoll beeinflussen kann. Auf der anderen Seite ist es die Suche nach für die Figuren angemessenen Herausforderungen. Und hierzu muss sowohl über die Talente, Fähigkeiten und Eigenschaften bzw. bereits entwickelte Kompetenzen, die Neigungen und die Entwicklungsziele der Figuren und insbesondere über ihre zentralen Bedürfnisse und Motive (vgl. Kap. 2.4.2) reflektiert werden. Außerdem müssen auch die den Figuren verfügbaren, für sie auffindbaren bzw. die denkbaren Ressourcen, mit denen Herausforderungen gemeistert werden können, berücksichtigt werden.

Das Gefühl von Handhabbarkeit kann auch über das imaginative und szenische Einüben von Bewältigungsreaktionen zur bedürfnisgemäßen intentionalen Selbstentwicklung bzw. der Selbsteffizienz und der Selbstkultivierung gestärkt werden, da das avisierte positiv valenzierte Selbstbild, das notwendigerweise einem eigenen bewusst gemachten zentralen Bedürfnis gemäß ist, angesichts herausfordernder Situationen bzw. stressauslösender Stimuli, wenn es denn ressourcengesättigt ist, zu solchen Bewältigungsreaktionen führen dürfte, bei denen die eigene Handlungskompetenz konstruktiv ausgelastet und bestätigt wird. (Vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014)

Um das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. von Bedeutsamkeit zu fördern, sind folgende Überlegungen hilfreich:

Diese Dimension des Kohärenzgefühls wird u.a. durch die didaktische Strukturierung des Unterrichts fokussiert: Das Erleben von Einflussnahme wird u.a. gewährt durch Auswahlliteratur, wobei eine teilweise Schwerpunktsetzung durch die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Aufgaben mit einer Lesekartei oder einer Lese-mappe zum resilienzfördernden Literaturunterricht ermöglicht wird (vgl. die Kap. 2.4.2.2, 4.2.1 & 4.2.2). So ermöglichen die hierbei von den Schülerinnen und Schülern selbst festgelegte Reihenfolge bei einigen Aufgaben, aber auch andere Entscheidungsräume im resilienzfördernden Literaturunterricht Hochrisikokindern das Erleben von Einflussnahme.

Grundsätzlich kann literaturunterrichtlich das Gefühl von Sinnhaftigkeit gestärkt werden durch literarische Erkundung von Einflussmöglichkeiten auf heikle Situationen, durch deren Imagination und Erprobung über eigene Texte, szenische Interpretationen und Rollenspiele.

Bei der literaturunterrichtlichen Erkundung vielfältiger und möglicher Bewältigungsstrategien müssen die „subjektiven Möglichkeitsspielräume“ in jedem Falle einer der Maßstäbe der Beurteilung der Brauchbarkeit adaptiver Bewältigungsstrategien sein. Dann können Hochrisikokinder ein Maß für das Gleichgewicht zwischen Unter- und Überforderung innerlich ausloten und ein sicheres Empfinden für das eigene Maß an Ausgewogenheit entwickeln. Darüber können sie einmal in ihrem Gefühl von Handhabbarkeit gestärkt werden. Darüber hinaus unterstützen diese individuell als angemessen anfordernd empfundenen adaptiven Bewältigungsstrategien, die literaturunterrichtlich entwickelt und im „Simulationsraum Literatur“ (vgl. Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 35) und im individuellen und im kollektiven literarischen „Übergangsraum“ (vgl. Abraham 1999, 12; vgl. Kap. 3.1) exploriert werden, die Entwicklung des Gefühls von Sinnhaftigkeit. Denn auch in diesen Situationen können sich Hochrisikokinder zwischen 11 und 13 Jahren als Gestaltende erleben.

Darüber hinaus kann die kindliche Gestaltungskraft gestärkt werden, indem Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter ein verständliches Stressmodell und ein einfaches Modell von individueller Bewältigung vermittelt und an literarischen Beispielen

verdeutlicht wird. Denn so können sie Stress auslösende reale Situationen besser verstehen und ihre u.a. unterrichtlich bzw. literarisch kennengelernten und als brauchbar explorierten Möglichkeiten zur Spannungsreduktion zuordnen und ausprobieren. Sie lernen in einem resilienzfördernden Literaturunterricht also zu verstehen und zu strukturieren, was ihnen in ihrer Lebenswelt widerfährt und wie sie darauf ihren Intentionen gemäß Einfluss nehmen können. Damit können sie belastenden Anforderungen subjektiven Sinn geben.

Zudem können sie diese Gestaltungskraft auch über den Weg der intentionalen Selbstgestaltung empfinden, bei dem sie einen über literarische Modelle und ein eigenes zentrales Bedürfnis generierten Alternativ- und Zukunftsentwurf als ressourcengesättigtes Haltungsziel (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 141) bei der selbstkultivierenden Wahl von Bewältigungsreaktionen als tief und positiv empfundenes Bild vom eigenen Selbst vor Augen haben. So kann auch hierbei die Sinnhaftigkeit als Herz des Kohärenzgefühlskonzeptes absichtsvoll unterstützt werden.

Weitere unterrichtliche Ideen zur Förderung des Gefühls von Sinnhaftigkeit sind: Im Projektunterricht oder Bewegungszeiten, in denen Szenen einer unterrichtlich behandelten Geschichte (wagnis-)sportlich inszeniert und exploriert werden, können bewältigungsrelevante literarische Situationen mit auch individuell bedeutsamem Bewältigungsanlass über das übliche Unterrichtsszenario hinaus auch affektiv, sozial, kognitiv, somatisch und imaginativ mit Spannung, Spaß und Bewegungsdynamik und damit intrinsisch stark motiviert, ansprechend exploriert werden. Hierbei dürfte – insbesondere bei Kindern am Übergang zum Jugendalter – ein starkes Gefühl von Sinnhaftigkeit hinsichtlich der auf literarische Handlungen projizierten eigenen bewältigungsrelevanten Situationen bzw. Entwicklungsanforderungen empfunden werden.⁷⁹

Daneben können Filme Ausgangspunkte für sportpädagogische Inszenierungen sein, in denen filmisch dargestellte Emotionen von den 11- bis 13-jährigen Kindern verkörpert und erforscht werden. Außerdem kann das Gefühl von Sinnhaftigkeit durch das bewegungspädagogische ästhetisch motivierte Explorieren von Redewendungen gestärkt werden.

⁷⁹ Vgl. Psychomotorik-Schulung in Modellprojekt für Kindergartenkinder Bengel u.a. 2001, 156-161; vgl. auch die beiden sportpädagogischen Unterrichtsvorschläge: a) Schmitt & Tiedt (2014): „Lola rennt – von der Emotion zur Aktion. Gefühle verkörpern und durch Bewegung gestalten“, 39-43. b) Poerschke (2014): „Redewendungen in Bewegung. Die Körperlichkeit von Sprache für Bewegungsgestaltungen nutzen“, 60-64.

Und indem 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder sich ein angenehmes Ergebnis positiver Bewältigungen ausmalen bzw. mit Entspannungstechniken wie Phantasiereisen oder Atemübungen (vgl. Kap. 4.2.2) in einen maximal spannungsarmen Zustand ihres Organismus eintauchen können, haben sie hierüber einen positiven inneren Referenzrahmen wieder erlebt, der für die Beurteilung erfolgreicher Bewältigungsreaktionen nötig ist. Bei bereits stark belasteten Hochrisikokindern kann dieser körperorientierte Zugang zu ihrem spannungsarmen Selbsterleben (Protoselbst-Zustand bzw. entspannteren gefühltes Kernselbst-Erleben (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.4.1)) erfahrungsgemäß starke Widerstände auslösen. Daher müssen sie für ihren eigenen körperlichen Spannungszustand zunächst sensibilisiert werden, müssen sie Entspannungszustände ihres Körpers und ihrer Psyche erst langsam wieder erlernen – und zwar auch hier entsprechend der eigenen „Möglichkeitsspielräume“ – durch Bewusstmachen von Strategien zur Reduktion von Spannungszuständen. Dies kann beispielsweise auch durch literarisch inszenierte Ruhephasen in der wagnissportlichen Explorationszeit systematisch und textlich motiviert eingebunden gestaltet werden. (Vgl. analog hinsichtlich von Maßnahmen zur Depressionsprävention bei Jugendlichen: Conradt & Essau 2008, 650) Ein solchermaßen entspanntes seelisches und körperliches Selbsterleben stiftet zugleich ein starkes Gefühl von Sinnhaftigkeit.

Mit Literatur (vgl. die Kap. 3 & 4.1) und literarischen Identifikationsprozessen⁸⁰ sowie literarischen Gesprächen u.a. Literaturunterrichtsverfahren (vgl. Kap. 4.2) kann das Bedürfnis der Kinder nach Verstehbarkeit ihnen widerfahrener riskanter Erlebnisse befriedigt werden. Diese riskanten Erlebnisse werden in imaginativ rezipierten literarischen Handlungen wiedergefunden und es werden verschiedene Figurenperspektiven erschlossen. Es ist für die den Unterricht vorbereitende Literaturanalyse und teilweise auch im Unterricht danach zu fragen, welche Motive Figuren zu bestimmten Handlungen bringen und welche Gründe ein anderes Handeln verhindern? Wie gehen Protagonisten bzw. Nebenfiguren mit Stressoren um? Wie verstehen sie Stressoren? Sind es für sie tendenziell unüberwindliche Belastungen oder mehr anspornende Herausforderungen? Durch welches Grundmotiv der Protagonisten wird die literarische Handlung organisiert? Wie werden dadurch die zahlreichen Binnenhandlungen beeinflusst? Welche zusätzlichen Motive steuert das weitere Figuren-

⁸⁰ vgl. Graf 2010 53-66; vgl. Graf 2012, 52-54 + 57; vgl. Kap. 3.2.1.

personal bei? Wie überlagern und beeinflussen sich die verschiedenen Motive gegenseitig? Wo solidarisieren sich Mitfiguren mit dem Handlungsmotiv von Protagonisten und erzeugen darüber ein konsistentes literarisches Geschehen? Wie tragen Protagonisten dazu bei, dass sich Mitfiguren einem gemeinsamen Handlungsmotiv verpflichten?

Literarisch inszenierte riskante Ereignisse aus der Erfahrungswelt von Hochrisikokindern bzw. ihre symbolische Adaption in der Fiktion sollen dadurch vorhersehbar, kontrollierbar und weniger verunsichernd werden, dass die Schülerinnen und Schüler ein anschauliches Stressmodell kennenlernen. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 52) Außerdem soll die Entwicklung des Kohärenzgefühls unterstützt werden, indem der Prozess möglicher Bewältigungsreaktionen beispielhaft an Geschichten nachvollzogen wird und mit verschiedenen, für Hochrisikokinder vorstellbaren Bewältigungsreaktionen imaginativ, in Verfahren des Szenischen Interpretierens, in Standbildern und szenischem Improvisieren (vgl. Scheller 2008), dem szenischem Spiel (vgl. Scheller 2012) bzw. Rollenspielen (wie sie zur Schulung von Lebenskompetenzen in Präventionstrainings erfolgreich eingesetzt werden (vgl. z.B. Silbereisen & Weichold 2012, 254)) imaginiert, exploriert, verkörpert und reflektiert werden. Denn auch dadurch können die Gefühle von Verstehbarkeit, von Handhabbarkeit und von Sinnhaftigkeit gestärkt werden. Mit diesem literaturunterrichtlich vermittelten resilienzfördernden Rüstzeug können Hochrisikokinder das Verhältnis von Konsistenz einerseits und Überraschung bzw. von Überwältigtsein andererseits besser ausgleichen, wozu die Unterrichtserfahrungen selbst schon beitragen können. Und darüber und über ihre zunehmende Selbstentwicklung, durch differenziertere Prototypen von Charakteren, von Handlungen und von Situationen⁸¹, durch gestärkere Fähigkeitsselbstkonzepte, durch die Herausbildung mentaler Repräsentationen von narrativen Strukturen und ihre Verbindung mit individuellen lebensgeschichtlichen Ereignissen sowie der bei geeigneter Literatur darüber möglichen neuen kognitiven Strukturierungen und neuen positiven affektiven Valenzierungen eigener Erfahrungen können die drei Dimensionen des Kohärenzgefühls in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter (bzw. in der Schulkindheit und der Jugendphase) erfolgreich entwickelt werden. Durch die oben deduzierten und beschriebenen literaturdidaktischen Schwerpunktsetzungen für die so-

⁸¹ Lernen am Modell - vgl. Bandura 1976, 24, 31.

zial-kognitiven Prozesse und für das hierüber gewachsene Selbst- und Fremdverstehen, u.a. über literarische Figuren und Figurenentwicklung, kann das Kohärenzgefühl literaturdidaktisch ausgebildet werden.

2.3.4 Fazit zur Resilienzförderung für diese Zielgruppe

In Anlehnung an Bruno Hildenbrands (2010b) Diskussion von Krisen sowie an Greves und Leipolds (2012) Darstellungen von Definitionen von Bewältigungsreaktionen und deren Diskussion, in Anlehnung an die Darlegung des Kohärenzgefühlkonzepts von Aron Antonovsky und die Darlegung und Diskussion zum Selbstkonzept sowie an die prozessual bestimmte Definition von Familienresilienz (Walsh 2010) wie aufgrund der oben diskutierten Resilienzbestimmungen definiere ich die Resilienz von Individuen für vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik folgendermaßen:

Resilienz von Individuen ist die Art und Orientierung der Auseinandersetzung, die Menschen wählen, wenn sie von Problemen respektive Krisen ausgelösten Stress bewältigen müssen und daran wachsen, sowohl gegenwärtig wie langfristig. Resiliente Menschen reagieren positiv auf die stresserzeugenden Bedingungen und auf individuelle Weise. Das heißt, sie können – obgleich möglichenfalls zunächst schwer belastet von drückenden Ereignissen bzw. von inneren und äußeren Bedingungen – ihnen gegenüber relativ bald eine annehmende, aktive, schöpferische Haltung einnehmen und sie für ihre eigene Entwicklung als sinnvoll empfinden. Und sie fokussieren ihre Aufmerksamkeit vornehmlich auf die gelingende Bewältigung der großen Stress auslösenden Lage und investieren ihre Ressourcen gezielt in die Prozesse gelingender Problembewältigung. Diese Bewältigungsprozesse können zunächst in der kompensatorischen Wiedererlangung des eigenen Wohlbefindens und der eigenen Handlungsfähigkeit liegen (wie beispielsweise durch Rückzug oder Regression), die in Klarheit mündet. Oder Bewältigungsreaktionen werden – im Falle von vorherigem Rückzug oder einer Regression phönixartig – willentlich zu kontext- und entwicklungsabhängigen adaptiv gestaltenden Bearbeitungen der subjektiv bzw. intersubjektiv großen Stress auslösenden inneren und äußeren Situationen umgewandelt. Dabei ist dieser (Phönix-)Prozess von der interaktiven Kombination von inneren und äußeren Risiken und inneren und äußeren Schutzfaktoren abhängig und ist wesentlich von einer affektiv positiv und nicht negativ valenzierten Alternativ- bzw. Zukunftsvorstellung des In-

dividuums von sich selbst als Haltungsziel geleitet⁸². Diese für das Individuum positiv valenzierten Alternativ- bzw. Zukunftsvorstellung bzw. das Haltungsziel wird von emotional wichtigen Bezugspersonen bejahend gespiegelt. So wird in individuellen Resilienzprozessen die biographisch gewordene Verstetigung von Selbstanteilen unterbunden, die mit bestrafenden Affekten und Misslingenserwartungen einhergehen, und von wenig brauchbaren Bewältigungsstilen und -maßnahmen. Und stattdessen gelingt auf diesem Wege die Nahrung, Herausbildung und Stabilisierung somato-emotional bzw. affektiv positiv valenzierter Selbstanteile (vgl. Krause & Storch 2014; Kap. 2.4.1 & 2.4.2) und die Habitualisierung adaptiven Problemlöseverhaltens, das sich ggf. innerhalb und vor allem jenseits der äußerst riskanten Herkunftsfamilie als erfolgreich erwiesen hat bzw. erweisen kann. Auf solche Alternativerfahrungen kommt es besonders bei beschädigten Hochrisikokindern an. (Vgl. Hildenbrand 2010b, 214) Diese Alternativerfahrungen können dann zu „neue[n] Möglichkeitsspielräumen“⁸³ führen, wenn sie zwischen subjektiv empfundener Unter- und Überforderung ausbalanciert (vgl. ebd.) und durch Embodiments als Erinnerungshilfe verkörpert und ausgiebig gelernt werden. Und damit eröffnet Resilienz als selbstbestimmter Prozess der Selbstermächtigung Möglichkeiten der gedeihlichen Entwicklung von Individuen in selbst gewählten Beziehungen, das heißt von relativ autonomer Lebenspraxis.

Im selbstermächtigenden resilienzfördernden Literaturunterricht werden vor allem Resilienzprozesse bzw. Schutzprozesse, die Arbeit an der Haltung (SOC) und die biographische Identitätsarbeit bzw. die Arbeit an den Voraussetzungen und den Prozessen des Selbst identifikatorisch, imaginativ (lesend, schriftlich, malend und zeichnend, in Standbildern, in Rollenspielen und einzuübenden Embodiments (vgl. Kap. 2.4.1 & 2.4.2)) sowie reflexiv im literaturunterrichtlichen Austausch und Aufgaben zur bestimmenden Analyse weiterentwickelt bzw. trainiert. Und wenn die Biographieforschung mit Rolf-Thorsten Kramer (2008) die „lebensgeschichtlich eingebetteten und nach Lebenssituationen variierenden biographischen [...] [M]uster (vgl. Schütze 1981, 106)“ (ebd., 87) grundsätzlich zur „Ressource“ erklärt, dann greift das indirekt die in Kapitel 2.2 diskutierte Faktorendiskussion und die methodologische Problematik von Equifinalität und Multifinalität auf. Denn indem hier hervorgehoben wird, dass dieser „konkrete

⁸² vgl. Kap. 2.3.1, 2.3.2 & 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 141.

⁸³ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

[...] Verweisungs- und Sinnzusammenhang[], [...] die Art und Weise des Selbstbezugs und den Orientierungsrahmen eines Subjekts für sein gegenwärtiges Handeln präformiert“ (Kramer 2010, 86), heißt das auch, dass diese Muster die Wahrnehmung und die Auswirkungen einflussreicher Faktoren modulieren, also mitbestimmen, ob ein jeweiliger Faktor neutral, eher gefährdend oder mehr schützend wirkt bzw. wirken wird. Literaturdidaktisch betrachtet bringen Lesende diese „lebensgeschichtlich eingebetteten und nach Lebenssituationen variierenden“ (Kramer 2008, 87) Muster mit ihren jeweiligen affektiven Qualitäten, ihrer neuronalen Adaptivität (vgl. Kap. 2.4.1) oder der Reichweite ihrer Assoziationen in die intime Lektüre fiktionaler Narrationen⁸⁴ ein. Das heißt, die leserseitigen Lebenserfahrungen werden beim literarischen Textverstehen erneut aktiviert und entsprechend der textuellen Konstruktionsanleitung neuronal neu verknüpft (vgl. Grzesik 2005, 10-13 & 15). Und die Entwicklungsneurobiologie weiß, dass die „das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen bestimmenden neuronalen Verschaltungsmuster und synaptischen Verbindungen“ (Hüther 2010, 45) „in Abhängigkeit von der Art ihrer Nutzung weiterentwickelt, überformt und umgebaut“ (ebd.; vgl. Kap. 2.4.2) oder stabilisiert werden. Das sind individuelle Wahrnehmungsgestalten (vgl. Kap. 2.4.1) mit positiven, belohnenden Affekten oder mit negativen, bestrafenden oder mit gemischten Gefühlen, die über eine mehr oder weniger große neuronale Anschlussfähigkeit und Assoziationskraft verfügen. Und bei guter neuronaler Anschlussfähigkeit sowie positiver somato-affektiver Valenzierung sind diese Wahrnehmungsgestalten bzw. die oben genannten Muster dann natürlich Ressourcen, die es zu stärken, d. h. zu stabilisieren gilt, indem mit ihnen zahlreiche literarisch inszenierte Bewältigungsstrategien, literarische Modelle von Figuren und Beziehungen imaginativ konstruiert werden. Damit nun erschaffen sich Hochrisikokinder individuell hoffnungsvolle Alternativ- bzw. Zukunftsvorstellungen vom eigenen Selbst bzw. Motti als Haltungsziele und d.h. als mögliche Ziele der intentionalen Selbstgestaltung. Diese können lebensweltlich wirksam werden und sich besonders aufgrund hinzu gelernter adaptiver subjektiv positiv empfundene Bewältigungsstrategien (als Wenn-Dann-Pläne (vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177-193; vgl. Kap. 2.4.2)) und der Entwicklung sozialer Perspektivenübernahme als individuell sehr brauchbar erweisen, zu echten Erfahrungen werden, und so zur nachhaltigen neuronalen bzw. psychischen Anpassung

⁸⁴ vgl. Graf 2010 53-66; vgl. Graf 2012, 52-54 + 57; vgl. Kap. 3.2.1.

führen.⁸⁵ Und da ein literaturdidaktischer und literaturunterrichtlicher Zugang zur Resilienzförderung prinzipiell ja immer die gesamte Gemengelage von biographischen Erfahrungen, Orientierungen und Deutungen durch literarische Textverstehensprozesse anspricht und nutzt, können Einzelaspekte nicht völlig isoliert oder versehentlich nur individuelle Risikopotenziale stabilisiert werden (sofern keine einschlägige Problemliteratur bei Hochrisikokindern eingesetzt wird (vgl. die Kap. 2.4.1, 3, 4.1.1 & 4.1.2)).

Alle drei Dimensionen, das weisen die vorangegangenen Darstellungen, Diskussionen und Schlüsse nach, ergeben brauchbare resilienzdidaktische Fokusse der intimen Lektüre geeigneter fiktionaler Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Kap. 4.1.2) und einen entsprechend fördernden Literaturunterricht (Kap. 2.4.2 & Kap. 4.2) und werden den oben aufgeführten sieben Orientierungen (vgl. Kapitel 2.2) gerecht. Dementsprechend beabsichtigt vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik, Hochrisikokindern zwischen 11 und 13 Jahren eine Variationsbreite und Varianz von mental, seelisch, somatisch und motivational repräsentierten situativen Bewältigungsformen nahezubringen. Sie sollen deren Spielarten von sozial gestaltend bis selbstregulativ, von sozial bezogen bis individuell erwünscht dann als hilfreich für die eigene Entwicklung begreifen lernen, sofern jede situative Bewältigungsreaktion auf das eigene (einem subjektiv wichtigen und ressourcengesättigten Bedürfnis gemäßen) Wachstum, die eigene Entwicklung oder den eigenen Selbstschutz und die wertschätzende Beziehungsfähigkeit ausgerichtet ist und in Selbstverantwortung geschieht, also eine nährende Qualität besitzt.

Die auf den Seiten 42f. dieser Arbeit vorgestellten `7 Anforderungen`, bzw. das `Pflichtenheft`, denen sich vorliegende theoretische Grundlegung einer resilienzfördernde Literaturdidaktik verpflichtet sieht (vgl. Kap. 2.2), sind hiermit zugrundegelegt:

(1), (2), (3) & (4): Literarische Modelle führen adaptive Bewältigungsreaktionen vor, zeigen verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten. Während der Rezeption einer Handlungsentfaltung und einer dabei möglichen lustvollen metaphorischen Umstrukturierung eigenen Problemerlebens (vgl. Levold 2010, 232) erweist sich die jeweilige Wirksamkeit literarisch modellierter Bewältigungsstrategien. Literarische Figuren führen hoffentlich verlässliche emotionale Beziehungen zu stabilen Bezugspersonen, die an ihr affektiv positiv markiertes Ideal-Selbst glauben und die ihnen als Rollenmodell posi-

⁸⁵ Vgl. Krause & Storch 2014; vgl. Grawe 2004, zit. nach Hüther 2010, 94; vgl. die Kapitel 2.4.1 & 2.4.2

tive Haltungen, Einstellungen und Handlungen vorleben. Damit können sie literarische Hochrisikokinder darin anleiten, wie sie sich durch Problembewältigungen ihrem positiven Alternativ- und Zukunftsentwurf des eigenen Selbst bzw. ihrem Haltungsziel⁸⁶ annähern können. Solche Figurenbeziehungen können von lesenden Hochrisikokindern als erstrebenswertes Beziehungsmodell imaginiert und im eigenen Leben gesucht und aufgebaut werden. Grundsätzlich können die verschiedenen resilienzdidaktischen Fokusse jeweils als Telos der intentionalen Selbstgestaltung adaptive Bewältigungsstile organisieren und energetisieren.

Die literaturunterrichtliche Arbeit am eigenen Selbstkonzept kann Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter dazu verhelfen, sich selbst als konsistenter zu erleben und mehr Selbstvertrauen zu empfinden. Dazu können beitragen lustvolle Erfahrungen durch spannende, witzige⁸⁷ und behaglich stimmende Literatur. Mithilfe von Literatur und Unterricht sollen ihre Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme, ihres verbalen und ihres narrativen Selbst sowie ihre positiven Fähigkeitsselbstkonzepte entwickelt und bestärkt werden. Selbstwirksamkeitserhöhende Literatur wie Narrationen der kinder- und jugendliterarischen Phantastik (vgl. Kap. 4.1.2) hilft, beim identifikatorischen Lesen eigene neuronal latent maladaptive und den Handlungsspielraum eng begrenzende Handlungs- und Orientierungsmuster mit dieser imaginierten Erweiterung bzw. Überhöhung der eigenen Selbstwirksamkeit die Grenzen des Hochrisikokindern bislang Vorstellbaren zu überschreiten, das heißt neuronal an affektiv positiv valenzierte, entwicklungs offene Vorstellungen des eigenen Selbst zu knüpfen und damit Grundlagen für zukünftige positive Erfahrungen zu legen. Sie können dann dabei helfen, sich angesichts belastender Situationen selbst so zu ermächtigen, solche Bewältigungsstrategien zu wählen, die die Spannungszustände erfolgreich abmildern können, die die Handlungsfähigkeit wiederherstellen und den Selbstwert stärken.

Das Kohärenzgefühl kann durch Literatur dann aufgebaut und stabilisiert werden, wenn literarisch inszenierte Handlungen, literarische Identifikationsfiguren, fiktionale Beziehungsmodelle das Vertrauen in die Sinnhaftigkeit krisenhafter Erfahrungen innerhalb belastender Lebensumstände schenken. Indem krisenhafte Erfahrungen als Teil

⁸⁶ vgl. Kap. 2.3.1, 2.3.2 & 2.4.2; vgl. vgl. Krause & Storch 2014, 141.

⁸⁷ Hier treffen sich die stärkenden Absichten der resilienzfördernden Literaturdidaktik mit Lektürevorlieben im Schulkindalter. Vgl. Graf 2010, 46-53 – literarische Sozialisationsforschung: Während des Schulalters präferieren Kinder spannende und lustige Literatur. Vgl. Kap. 3.2.1.

des Lebens (als *conditio humana*) angesprochen und behandelt werden und die verschiedenen Möglichkeiten zu ihrer erfolgreichen Bewältigung literaturunterrichtlich erörtert werden, kann das Kohärenzgefühl aufgebaut und gestärkt werden. Literarische Geschichten schenken ein Kohärenzgefühl durch literarisch inszenierte Erfahrungen von tiefem Vertrauen trotz als überwältigend erlebter Belastungen, von Glück und Erfolg trotz als heftig empfundener Krisen, durch das Generieren und das Erreichen von Etappenzielen der Bewältigung und ganz allgemein durch Lusterfahrungen bei der Lektüre (vgl. Anz 1998).

Indem literarische Figuren positive Zukunftsvisionen aufbauen bzw. wiederfinden und im Sinne intentionaler Selbstgestaltung verfolgen und indem sie ihre und sozial vermittelte Ressourcen in sie investieren und dabei Krisen und belastende Bedingungen annehmen und diese so bewältigen, dass sie sich darüber weiterentwickeln, kann das individuelle Kohärenzgefühl während identifikatorischer Rezeptionsprozesse gezielt lustvoll bzw. tröstlich gestärkt werden.

Den auf den Seiten 42f. dieser Arbeit vorgestellten '7 Anforderungen' (also dem 'Pflichtenheft') genügen auch folgende Einsichten:

(3) Solche Merkmale von Literatur sind im Literaturunterricht erlebbar und behandelbar und können mithilfe verschiedener Unterrichtsmethoden (vgl. die Kap. 2.4.2 & 4.2) fokussiert werden.

(5) Genetisch determinierte Merkmale – individuelle Prozesse aktiver Genom-Umwelt-Passung – können in resilienzorientierter Hinsicht ebenfalls literarische wie literaturunterrichtlich behandelt werden, wenn evokative und aktive Passungsverhältnisse an Figuren und Figurenbeziehungen aufgezeigt werden, um sie auf die eigene Lebenswelt übertragen zu lassen.

(6) Falsifizierbar sind die beabsichtigten Effekte über Fragebogen, Arbeitsergebnisse, Interviews sowie mittels Geschichtenstrukturergänzungsaufgaben⁸⁸. Prä-Tests und

⁸⁸ „Eine [...] hier dargestellte Möglichkeit, psychische Fähigkeiten, repräsentiert im Symbolspiel, erfassen zu können, besteht in der Verwendung von Geschichtenergänzungsaufgaben. Bei dieser Methode werden vom Untersucher standardisierte Geschichtenanfänge, die eine konflikthafte und/oder hochemotionale Situation beinhalten, vorgespielt. Anhand dieser Geschichtenanfänge wird das Kind zur Auseinandersetzung mit einzelnen psychischen Fähigkeiten, wie z. B. Empathie, aufgefordert. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder die Geschichten auf dem Hintergrund ihrer psychischen Fähigkeiten, die mental repräsentiert sind, weiterspielen. Das Kind greift auf der Suche, das vorgespielte emotional belastende Thema zu lösen, auf seine jeweiligen psychischen Strukturanteile, die durch zahlreiche internalisierte und kondensierte Beziehungserfahrungen entstanden sind, implizit zurück. Es zeigt so seine Verfügbarkeit bestimmter psychischer Fähigkeiten“. (Stadelmann & Weber 2011, 28f.)

Post-Tests können beim Schreiben von Fortsetzungen oder beim Interpretieren von Leerstellen Teile des Repertoires an Bewältigungsstrategien, an Orientierungs- und Handlungsmustern, bei den Hochrisikokindern zutage fördern. Mit ihnen kann die Neigung, ob unterschiedslos vorwiegend aktive oder passive (emotionszentrierte) Bewältigungen für Konflikte gewählt werden, aufgedeckt werden.

(7) Und insofern diese drei personalen Resilienzmerkmale wie auch andere risikomildernde Faktoren und Prozesse allgemein mit positiven Entwicklungen einhergehen, sie

als allgemeine Ressourcen für eine gesunde Entwicklung angesehen werden [können], da sie teilweise sowohl bei geringem als auch bei hohem Risiko die kompetente Entwicklung von Kindern fördern (Masten/ Powell 2003) (Bender & Lösel 2008, 59),

können sie Pädagogen prinzipiell nicht unbekannt sein und sind ihnen als literaturdidaktische Zielperspektiven vermittelbar.

In einem ähnlichen Sinne wie die vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik für die frühe Sekundarstufe I argumentiert auch Irit Wyrobnik, Professorin für Sozialwesen, deren Arbeitsschwerpunkt auf frühkindlicher Bildung und ihrer Didaktik liegt. Sie geht in ihrem Herausgeberband „Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie“ in ihrem eigenen Aufsatz der Frage nach, wie Kinder in ihrer frühen Kindheit (bis 6 Jahre) durch Literatur gestärkt werden können. Hierzu greift sie u.a. Erkenntnisse der literarischen Sozialisationsforschung bzw. der qualitativen Leseforschung auf. Demzufolge besteht bereits mit einer frühen literarischen Sozialisation, bei der „ein erster, positiv besetzter Zugang zu Büchern und Literatur insgesamt gelegt“ (Wyrobnik 2012, 179) wird, eine wünschenswerte Stärkung kleiner Kinder. Denn dieser stößt „bestenfalls auch eine positive Lesesozialisation und eine das Leben begleitende Lesebiografie an“ (ebd.). Das kann im Lebensverlauf vielfach zu einer Persönlichkeitsstärkung in Form einer kompetenten Teilhabe an der schriftbasierten Kommunikation bzw. der literarischen Kultur einer Gesellschaft führen. (Vgl. Gratifikationen von Literatur, Kap. 3.1; vgl. Abraham & Kepser 2009, 14-18) Positive literarische Erfahrungen sind „für die Entwicklung des Kindes zum Leser Weichen stellend“ (Wyrobnik 2012, 179f.). Entscheidende literarische Erfahrungen können bereits kleine Kinder beim regelmäßigen Vorlesen durch wichtige Bezugspersonen, durch das gemeinsame oder

selbständige Betrachten von Bilderbüchern, beim Hören eines Hörbuchs, dem Besuch des Theaters oder der Kinderbücherei machen. Neben dem Erwerb einer stabilen Lesedisposition liegen weitere Dimensionen der Stärkung von Kleinkindern durch Literatur, also ihrer Gratifikationen, laut Irit Wyrobnik in Folgendem:

- Starke Kinderfiguren können als Vorbild fungieren.
- Erlebtes kann im literarischen Medium und in literarischen Gesprächen verarbeitet werden.
- Kleinkinder können sich mittels Literatur als *kulturelles Gedächtnis* (Abraham & Kepser 2009, 24; vgl. Kap. 3) auf Künftiges vorbereiten.
- Kinder können mittels Geschichten „ihre Fantasie und Kreativität“ (Wyrobnik 2012, 182) entwickeln.
- Sie können „in unterschiedliche Rollen“ (ebd.) schlüpfen und „in ferne (Fantasie)Welten und Zeiten“ (ebd.) eintauchen.
- Zudem schafft das „Vorlesen Bindung und Sicherheit“ (ebd.), ist Zuwendung, die beruhigt.
- Ritualisierte Vorleselektüren befriedigen die „kindlichen Wünsche nach Bekanntem, Stetigkeit und Verlässlichkeit“ (ebd., 183).
- Darüber können Kinder Geschichtenschemata (story grammars) und Figuren-Typen internalisieren. (Vgl. ebd.)
- Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, entwickeln ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit wie den Sprachstil, den Ausdruck, die Grammatik und den Wortschatz (ebd., 185), die wichtige „Vorläuferfertigkeiten für die Schule, aber auch für den Beruf und die Teilhabe an der Gesellschaft“ (ebd.) darstellen.

Eine solch umfassende literarisch vermittelte Stärkung von Kindern in der frühen Kindheit könne – laut Irit Wyrobnik – mit ganz verschiedenartigen Büchern gelingen. (Vgl. ebd., 185). Es komme vor allem auf ein breites Angebot für die kleinen Kinder an und es geht vor allem darum, Kleinkindern dabei zu helfen, die eigenen Favoriten zu finden. (Vgl. ebd.) „Literatur, die Kinder anspricht, hängt meist mit stark mit ihren Bedürfnissen und aktuellen Entwicklungsaufgaben zusammen. Im Kindergartenalter spielen Bilderbücher und Märchen eine besondere Rolle.“ (Wyrobnik 2012, 186)

Diese Hinweise und Empfehlungen für eine bereits in der frühen Kindheit einsetzende fördernde literarische Praxis von Kindertageseinrichtungen und Familien decken sich hinsichtlich der Empfehlungen zur (nachholenden) Entwicklung literarischer Rezepti-

onsfähigkeit in der späten Kindheit, wie sie in vorliegender Arbeit vorgeschlagen werden, mit folgenden Aspekten:

Dies sind die Berücksichtigung der Lektürepräferenzen der Kinder, eines breiteren Angebotes an fiktionalen und nichtfiktionalen Texten, der Altersgemäßheit der angebotenen Literatur, des weiten Verständnisses von Literatur inklusive des Hörbuchs, des Theaters und – für die späte Kindheit – auch des Films (vgl. Kap. 3). Sie decken sich hinsichtlich einer zu pflegenden und zu inszenierenden „kulturellen Praxis Literatur“ in Vorlesegesprächen (Wieler 1995; vgl. Kap. 4.2.1) bzw. in literarischen Gesprächen (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2). Und sie decken sich auch hinsichtlich des literarischen Modelllernens und der stärkenden Wirkung durch Identifikationsangebote von Literatur (Kap. 3), mit den Ergebnissen dieser Arbeit. In vorliegender Didaktik werden für einen resilienzfördernden Literaturunterricht die Imaginationsfähigkeit und das wunschgeleitete Phantasieren in resilienztheoretischer, literaturwissenschaftlicher, kinder- und jugendpsychotherapeutischer und literaturdidaktischer Perspektive diskutiert und Möglichkeiten ihrer literaturunterrichtlichen Förderung aufgezeigt (vgl. Kap. 3 & Kap. 4.2.1 & 4.2.2). Ferner decken sich Irit Wyrobniks Vorschläge hinsichtlich der hier ausgiebig diskutierten und literaturdidaktisch elaborierten Möglichkeiten zur Verarbeitung von eigenen Erlebnissen mittels Literatur; der Exploration verschiedener Welten, Rollen und Zeiten; den eskapistischen Refugien, die Literatur ihren Rezipienten anbietet (vgl. Kap. 3) und der möglicherweise beruhigenden Wirkung von Lektüren (vgl. Kap. 2.3.3 & Kap. 4.2.1). Die von Irit Wyrobnik angesprochenen Kleinkinder stärkenden Gratifikationen von Literatur decken sich ferner mit den in vorliegender Literaturdidaktik dargelegten und diskutierten Möglichkeiten zur resilienzfördernden Entwicklung von mentalen Schemata wie Fähigkeitskonzepten und Personeneigenschaften (vgl. Kap. 2.1 & Kap. 2.3.2) sowie von Handlungsverläufen und Bewältigungsfähigkeiten (vgl. Kap. 2.3.1). Außerdem sind die positive Entwicklung des verbalen und des narrativen Selbst (vgl. Kap. 2.3.2) in Irit Wyrobniks Aufsatz gemeint, wenn dem literarischen Lernen (vgl. Kap. 3) die Entwicklung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit u.a. gutgeschrieben wird.

Ob in Kindertageseinrichtungen, in Familien oder in Schulen: Das zunehmende Heer der Hochrisikokinder und -jugendlichen (vgl. Fingerle & Opp 2008, 8-11) benötigt dringend angeleitete Erfahrungen, mit denen es in seiner Entwicklung gestärkt wird und

wozu psychologische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie Empfehlungen aus deren Praxis mit literaturdidaktischen Forschungsergebnissen und unterrichtsdidaktischen und unterrichtsmethodischen Kenntnissen eine fördernde literarische Arbeit konstituieren. Es geht mit einem resilienzfördernden Literaturunterricht ganz wesentlich auch um eine weitere Schwerpunktsetzung für den Deutschunterricht, in der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, länderspezifische Rahmenpläne und schulinterne Curricula die resilienzorientierten Fokusse für den Literaturunterricht wertschätzen, empfehlen und vorgeben und darüber das Selbstverständnis für einen Literaturunterricht ermöglichen, der bei der Vermittlung literarischer Rezeptionsfähigkeiten zugleich einschlägig psychoedukativ vorgehen will und kann. Es geht um ein Selbstverständnis für einen Literaturunterricht, in dem es die pädagogische Grundhaltung ist, dass Hochrisikokindern individuell positiv valenzierte Alternativ- bzw. Zukunftsvorstellungen und Haltungsziele sowie das Kennenlernen vielversprechenden Bewältigungsverhaltens mithilfe von Literatur angeboten und von Lehrenden als emotional wichtigen Bezugspersonen bejahend gespiegelt werden und ihr Kohärenzgefühl gezielt gestärkt wird.

2.4 Zur bio-psycho-sozialen Förderung

2.4.1 Embodiment: die Berücksichtigung der Verkörperung von Erfahrungen als Grundlage erfolgreicher Resilienzförderung

2.4.1.1 Embodiment als Scharnier zwischen mentalen Repräsentationen einerseits und aktuellen Wahrnehmungen und dem jeweiligen Identitätserleben andererseits

Vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik will auf die psychische Widerstandsfähigkeit 11- bis 13-jähriger Hochrisikokinder und damit auf deren Entwicklungs- und Wachstumsperspektiven unterstützend einwirken. Für eine der zentralen erkenntnisleitenden Fragen dieser Untersuchung, nämlich die danach, wie es gelingen kann, die familiär und sozialisatorisch vermittelten risikoträchtigen Persönlichkeitsmerkmale der oben diskutierten Persönlichkeitsdimensionen literaturdidaktisch um weitere – nun vielversprechende – Optionen nachhaltig zu erweitern, bzw. die bei den Kindern vorhandenen personalen Ressourcen zu stabilisieren, nimmt dieses Kapitel eine besondere Stellung ein. Denn es geht hier um das Phänomen des Embodiment.

Der Begriff Embodiment bezeichnet zunächst schlicht eine Verkörperung. Damit ist (1) zunächst angesprochen eine bestimmte Emotion, die in einem Individuum verkörpert ist. Daneben bezeichnet es (2) einen „habitualisierten Niederschlag von Lebenserfahrungen im Körper,“ (Tschacher 2010, 15). (3) In globalerer Perspektive bezeichnet das Konzept Embodiment zudem, dass der Geist und „sein Organ, das Gehirn“ (ebd.), in ihren Körper eingebettet und beide in einer Umwelt situiert sind und dass es zwischen diesen Dimensionen wirkmächtige reziproke Beziehungen gibt.

Wenn im Folgenden das Konzept Embodiment und seine Bedeutung für die Wahrnehmung referiert und erörtert werden, so geschieht das, weil das Embodiment aufgrund seiner fortwährenden Wirkung und seiner Wirkmächtigkeit (vgl. Storch 2010a, 39) außerordentlich bedeutsam ist für unser Selbst- und Welterleben, unsere Kognition und Psyche und von unserer Aufmerksamkeit höchstens vernachlässigt, aufgrund der Körperlichkeit unserer Existenz aber nicht vermieden werden kann. Will man Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter bei der Entwicklung ihrer Resilienz nicht nur wohlmeinend, sondern brauchbar unterstützen, dann müssen die Wechselwirkungen zwischen dem Geist /Gehirn und seinem Körper und seiner Umwelt grundlegend berücksichtigt und literaturdidaktisch in Resilienzperspektive modelliert und literaturunter-

richtlich für eine Förderung genutzt werden. Dann erst können die beabsichtigten Effekte der fördernden literaturdidaktischen Interventionen, d.h. die (kennen)gelernten wohladaptiven Bewältigungsstrategien, die im literarischen Rezeptionsprozess an Modellen imaginativ introjizierten bzw. gewonnenen Selbstkonzepte (vgl. die Kap. 2.3.2 & 3.2) wie auch das bei den Textverstehensprozessen aktivierte Kohärenzgefühl von den Hochrisikokindern in der eigenen Lebenswelt bei der Bewältigung ihrer besonderen Herausforderungen selbstmächtig aktiviert werden. Zudem muss die literaturdidaktische Berücksichtigung des Embodiments mit dafür Sorge tragen, das körperbasierte handlungsorientierte Literaturunterrichtsverfahren (vgl. Scheller 2008) bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern nur sehr selektiv eingesetzt werden, um die körperliche Aktivierung riskanter Emotionen, Einstellungen und Denkstile vermeiden zu können und von ihnen vielmehr ressourcengesättigte (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2011) Haltungen beim Szenischen Interpretieren einüben zu lassen. Daher werden die folgenden Ausführungen und Erörterungen zur Genese und zur Konstitution von Wahrnehmungen plausibel darlegen, warum das Embodiment für den literaturunterrichtlich organisierten Aufbau neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten bzw. die Stabilisierung vorhandener ressourcengesättigter Wahrnehmungsdispositionen, die anschließend für reale Erfahrungen als neuer Erlebens- und Verhaltensspielraum zur Verfügung stehen, sowie die Steigerung der neuronalen Adaptivität beeinträchtigender Wahrnehmungen literaturdidaktisch in Resilienzperspektive konzeptualisiert werden muss. Dieser Argumentation dient zunächst eine metatheoretische Darlegung der Notwendigkeit der Berücksichtigung des Embodiment-Konzeptes in Hinblick auf die Zielgruppe und die Absicht dieser Arbeit. Dem folgt eine Klärung der Begriffe „Gefühl“, „Affekt“, „Emotion“, „Ressourcen“ und „Adaptivität neuronaler Netze“. Zudem wird zunächst in systemischer und später in psychologischer Perspektive dargelegt, in welchem Ausmaß und in welchen Dimensionen unser Körper Einfluss auf unser Erleben und Handeln ausübt und umgekehrt: Das sind neben unserer Wahrnehmungsfähigkeit unser Wahrnehmungsmodus wie unsere Einstellung, unser Denkstil u.a. Zudem wird die Ontogenese dieser Reziprozität in ihren Grundzügen anhand entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse skizziert.

Das vorliegende literaturdidaktische Modell, das in den Resilienzbereichen Kohärenzgefühl, Selbstkonzept und Bewältigungskompetenz Einfluss auf die Wahrnehmungs-

modi, den Wahrnehmungsspielraum und das Verhaltensspektrum sowie auf die Lebenseinstellung und damit in der Folge auf die gelingende Entwicklung von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter nehmen möchte, stützt sich also deshalb auf das Embodiment-Konzept, weil es mit ihm davon ausgeht,

dass der Geist (also Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet. (Tschacher 2010, 16)

Und ohne diese zweifache Einbettung des Geistes/des Gehirns in seinen Körper und seine Umwelt kann der Geist/das Gehirn nicht intelligent, d.h. nicht adaptiv und autonom, arbeiten. Das heißt, ohne diese Einbettung kann er sich nicht auf neue Anforderungen einstellen, können neue Bedeutungen, neue Beziehungen und neue Sinnzusammenhänge weder hergestellt noch erfasst werden. (Vgl. ebd., 16; vgl. Grzesik 2005, 11-13) Bei der Erweiterung dieser autonomen und adaptiven Geistesfähigkeiten sollen die 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder allerdings literaturunterrichtlich unterstützt werden!

Im Folgenden sollen die anschließenden Ausführungen zum Embodiment und die Stellung, die ihm in vorliegender Arbeit zuteilwird, metatheoretisch begründet werden. Dafür lehnt sich diese Arbeit an Bastines (1998) Darstellung zu den Rahmenmodellen der Klinischen Psychologie an. Theorien und Forschungsmethoden, heißt es bei Bastine, bedürfen der Grundlagen und finden diese in Modellen. Psychologische Modelle repräsentieren nun die Forschungsgegenstände der Psychologie und als modellierte Repräsentationen konstituieren sie sie (vgl. Herzog 1984; zit nach Bastine 1998, 64). Diese wirklichkeitskonstituierende Dimension von Vorstellungsbildung wird weiter unten bei der Darstellung und Diskussion von Wolfgang Tschachers systemischer Embodiment-Konzeption – bezogen auf die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Hochrisikokindern – genauer dargelegt.

Für die klinische Psychologie stellt Bastine drei Leitbilder vor: das organische und das psychosoziale Leitbild und das biopsychosoziale Rahmenmodell. Sie unterscheiden sich wesentlich in ihrem Annahmekern,

d.h. den Antworten auf grundsätzliche Fragen wie: Wie sind die klinisch-psychologischen Phänomene – also psychische Störungen, psychische Aspekte körperlicher Erkrankungen sowie psychische Krisen – zu verstehen und wissenschaftlich zu erfassen. (Ebd., 66)

Je nach Annahmekern werden die zu untersuchenden Realitätsbereiche zu „Krankheiten“, „sozialen Devianzen“ oder „Störungen“ erklärt und deren Auftreten entweder auf biologisch-organische, soziale oder psychische Bedingungen zurückgeführt. (Vgl. ebd.) Das biologische Modell der klinischen Psychologie hat seine Wurzeln in der medizinischen und biologischen Forschung des 19. Jahrhunderts. Es macht maßgeblich organische Faktoren verantwortlich für die Entstehung und das Auftreten von psychischen und sozialen Problemen (‘Krankheiten’) und nutzt medizinische Modelle von Krankheitsprozessen für die Beschreibung und Erklärung psychosozialer Beeinträchtigungen. In Abgrenzung dazu postuliert das psychosoziale Modell, dass die psychosozialen Faktoren entscheidend für die Entstehung von psychischen und sozialen Problemen verantwortlich sind. Im Rahmen dieser Arbeit wären dies die erheblich beeinträchtigenden jeweiligen Entwicklungserscheinungen der Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter.

Die Entstehung eines integrativen Leitbildes wird Bastine zufolge einem gewandelten Krankheitsbegriff und damit der veränderten Bestimmung des Kausalverständnisses zugeschrieben. Den Wandel des Krankheitsbegriffs des biologisch-organischen Ansatzes macht Bastine anhand der Veränderung zwischen dem von Robert Koch definierten Infektionskrankheits-Konzept zu einem in den späten 1970er-Jahren von Herbert Weiner (1978) modellierten Konzept von Infektionskrankheiten nachvollziehbar. (Vgl. Bastine 1998, 75 f.) Dieses modelliert unter anderem mehrere und differenziertere Ursachen und Auslösebedingungen auf mehreren Ebenen für die Möglichkeit des Auftretens und für den Verlauf von Infektionskrankheiten. Und mit Bastine erkennen sowohl das psychosoziale als auch das biologische Rahmenmodell der klinischen Psychologie für das jeweilige Sukzedenz zunehmend multikausale Einflüsse auf das Antezedenz an. Dies sind

drei miteinander in Wechselbeziehung stehende[] Ursachenklassen – biologische[], psychische[] und soziale[] Bedingungen – [...], die für die Entstehung, die Art des Auftretens, den Verlauf und die Behandlungsmöglichkeiten von allgemeiner Bedeutung sind. (Bastine 1998, 75)

Das Verständnis von Kausalität hat sich also von einzelnen spezifischen Ursachen aus einer jeweiligen Ursachenklasse gelöst und sie ersetzt

durch komplexe Ketten von Ereignis-Sequenzen, die in einer dauernden Wechselwirkung miteinander stehen. Die bloße Idee der ‘Ursache’ ist be-

deutungslos geworden und sie dient nur noch als Bezeichnung für den Punkt in der Kette der Ereignissequenzen, an dem man am leichtesten eingreifen kann [...]. (Ebd., 75 f.)

Die somatischen Dimensionen werden somit in der psychosozialen Perspektive nicht mehr länger vernachlässigt. Vielmehr werden inzwischen „klinisch-psychosoziale Störungs- und Behandlungsmodelle entwickelt“ (ebd., 75), die neben dem psychischen System sowohl die „sozialen Kontextbedingungen“ (ebd.) berücksichtigen wie auch die somatischen Faktoren. Aus dieser beiderseitigen Annäherung ist ein integratives Modell hervorgegangen: das biopsychosoziale Rahmenmodell. Diese Metakonzeption behauptet,

dass organische, psychische und soziale Bedingungen und Prozesse in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehen und somit [jeweils; K.I.] einen Rahmen für die verschiedenen Perspektiven und Faktoren bilden können. Diese Vorstellung wurde von dem Psychosomatiker Engel (1979, 1980) auf der Grundlage der allgemeinen Systemtheorie von Bertalanffy (1968) entwickelt. Das Modell geht davon aus, dass Systeme dynamische Einheiten darstellen, die sich kontinuierlich in Veränderung befinden und deren Komponenten sich durch Austausch von Energien, Informationen oder Materie wechselseitig beeinflussen. Systeme sind 'Ausschnitte der Realität, die nicht nur im Erkenntnisinteresse ausgewählt sind, sondern sich durch ihre Selbstorganisation von ihrer Umwelt unterscheiden' (Luhmann, 1974, S. 582). (zit. nach Bastine 1998, 79; vgl. auch Bengel u.a. 2001, 17)

Wenngleich Luhmanns Postulat der systemischen Konzeption von Wirklichkeit die oben angesprochene funktionale Perspektive Herzogs mit seiner Wirklichkeitskonstitution durch systemische Betrachtungsperspektiven der untersuchten Realitätsbereiche entscheidend übersteigt – nämlich in ihrem Anspruch, tatsächliche Wirklichkeitsdimensionen voneinander zu unterscheiden, indem Luhmann autopoietische Systeme setzt und sie sowie ihre Umweltbeziehungen untersucht, so erlauben doch beide Konzeptionen von System-Modellen zunächst eine dynamische, Reziprozität annehmende Betrachtung von psychischen, sozialen und somatischen subjektbezogenen Wirklichkeitsausschnitten und begründen damit im Sinne des biopsychosozialen Rahmenmodells auch eine prinzipiell alle drei Dimensionen berücksichtigende literaturdidaktische Resilienzfördernde Intervention. Allerdings wird auch für vorliegende Grundlegung einer Resilienzfördernden Literaturdidaktik diese die Wirklichkeitswahrnehmung konstituierende Funktion des biopsychosozialen Rahmenmodells überschritten, weil die Beschränkung auf eine bloß modellerierende Hervorbringung ihrer Forschungsgegenstände insofern

wenig plausibel erscheint, als dass im Fokus dieses Kapitels ja allgemein wahrnehmbare (tatsächliche) Erscheinungen liegen: nämlich die Verkörperung von Wahrnehmungen (Wahrnehmungsmustern, Einstellungen und Denkstilen), die sich mitunter in körperlichen Rückmeldeprozessen offenkundig bemerkbar macht (nachfolgend als `Body-Feedback` diskutiert; vgl. beispielsweise Storch 2010a). Und diese Erscheinungen kognitiver, psychischer, sozialer und somatischer Interdependenzen der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Befindens werden von den Subjekten bewusst oder unbewusst wahrgenommen. Aufgrund ihrer Wirksamkeit werden sie für vorliegende Arbeit entsprechend unserer Intention und der Besonderheit unserer Zielgruppe gezielt berücksichtigt und in spezifischer Weise aufeinander bezogen.

Denn die zu beobachtenden vorläufigen Entwicklungsergebnisse von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter können unter Berufung auf ein integratives biopsychosoziales Rahmenmodell insofern als

Phänomene gegenstandsäquater [fokussiert werden], [...] [als dass] deren Verursachung und Veränderung auf komplexe Kausalbeziehungen (Kausalnetze bzw. Wirkgefüge) zurückführt [werden]. (Bastine 1998, 79)

Psychische, kognitive, soziale und somatische Bedingungen von psychosozialen (Entwicklungs-)Beeinträchtigungen können damit „als prinzipiell gleichrangige Einflussgrößen betrachtet“ (Bastine 1998, 79) werden, auf die der resilienzfördernde Literaturunterricht allerdings nicht gleichermaßen direkt Einfluss nehmen kann. In ihm kommen zunächst die psychisch-kognitiven Leseprozesse, Rezeptionsprozesse bzw. literarischen Verstehensprozesse in den Fokus. Dann wird als aktuelle soziale Bedingung das Unterrichtsgeschehen selbst berücksichtigt. Daneben soll die soziale Einbettung 11- bis 13-jähriger Hochrisikokinder in ihre Familien, ihre Freundschaften und in ihr weiteres relevantes soziales Umfeld über die literarisch initiierte Aktivierung ihrer diesbezüglichen neuronalen und damit auch somatischen Repräsentationen im rezipierenden Subjekt, also dem Hochrisikokind, durch eine entsprechende Literaturlauswahl (vgl. Kap. 3.2 & 4.1.2) angesprochen werden. Und sofern es dieses Innervieren zulässt, können seine neuronalen und somatischen Repräsentationen sozialer Einbettungen in resilienzfördernder Absicht fokussiert und mittels literarischer Imaginationen und Reflexionen elaboriert werden.

Die somatische Einbettung wird im Resilienzfördernden Literaturunterricht teilweise ebenfalls direkt berücksichtigt; sie wird ebenso wie die soziale im Anschluss an einige wesentliche Begriffsbestimmungen mit Wolfgang Tschachers Darstellungen zur zweifachen Einbettung der intelligenten Kognition systemisch im Embodiment-Modell konzeptualisiert. Denn somatische Einbettungen des Geistes/Gehirns haben Auswirkungen auf den Einsatz der Unterrichtsverfahren der szenischen Interpretation (vgl. Kap. 4.2) sowie in lerntheoretischer und motivationspsychologischer Absicht (vgl. Kap. 2.4.2)

In der ausführlichen Zusammenfassung von Gerald Hüthers entwicklungsneurobiologischen Ausführungen zum Embodiment, der zweifachen Einbettung des psychischen Systems (in seinen Körper und seine Umwelt), wird Folgendes grundlegend dargelegt: Erläutert wird die Entstehung der reziproken Beziehungen während der somatischen und der psychischen Entwicklung. Ferner werden die für die Individualentwicklung maßgeblichen Wirkungen des wahrgenommenen bedeutsamen Verhaltens der sozialen Umwelt auf den Körper und darüber dementsprechende Wirkungen auf das psychische System des Subjekts erklärt. All dies ist verstehbar im Sinne der „komplexen Ketten von Ereignis-Sequenzen, die in dauernder Wechselwirkung miteinander stehen“ (Bastine 1998, 75). Daran schließen sich Resilienzorientierte Reflexionen an.

Ein umfassender Einblick in Maja Storchs Darstellung zur Geschichte der Erforschung des Embodiments in der Psychologie soll mit der Wiedergabe der Auswirkungen des Body-Feedbacks auf unser Befinden, Erleben, unseren Denkstil u.a. für vorliegende Resilienzfördernde Literaturdidaktik Anregungen geben und orientierend wirken. Daraufhin folgen Resilienzorientierte Schlussfolgerungen.

In Kapitel 2.4.2.2 mündet das bis dahin zum Embodiment Diskutierte in eine literaturdidaktische Modellierung dieses Konzeptes. Und der Einsatz von körperbasierten Unterrichtsverfahren wird bei der thematischen Auswahl für die Musterbildung und die Wahrnehmung berücksichtigt. Schließlich werden hier Handlungsmaximen für die literaturdidaktische Resilienzförderung als Konsequenzen aus den Erkenntnissen zum Embodiment und zur Resilienz modelliert, die die Kapitel 3.1; 3.2, 4.1.1, 4.1.2, 4.2.1 und 4.2.2 prägen.

Für ein grundlegendes Verständnis des Embodiments, also der reziproken Beziehungen zwischen dem Geist/Gehirn, seinem Körper und subjektiv relevanten Umwelteinflüssen, sollen in Bezug auf die persönlichkeitskonstituierenden Wahrnehmungen und

Erlebensqualitäten, Denkstile und Einstellungen eingangs die Begriffe Gefühl, Affekt, Emotion und Ressource sowie wohladaptive und maladaptive neuronale Netze, wie sie hier verwandt werden, erläutert werden.

Der Neurowissenschaftler Gerhard Roth (2007) konturiert Wahrnehmungen als „meist detailreich“ und schnell wechselnd. „Gedanken, Vorstellungen und Erinnerungen [sind] dagegen [...] oft wenig detailreich, haben einen konkreten, benennbaren Inhalt.“ Demgegenüber sind Gefühle überhaupt „gegenstandsarm und unpräzise. Sie kommen für uns zu Wahrnehmungen oder Vorstellungen deutlich spürbar hinzu.“ (Alle Zitate: Roth 2007, 286) Auch können die Gefühle bei ein und derselben Wahrnehmung oder Vorstellung sehr verschieden sein. Erinnerungen und Gefühle allerdings sind stark verbunden. (Vgl. ebd.) Das Letztgenannte und besonders zwei weitere Charakteristika von Gefühlen behandelt das vorliegende Kapitel: einmal das Charakteristikum, dass sie mit deutlicher Körperlichkeit einhergehen, und daneben jenes, inwiefern sie unsere Wahrnehmung und damit auch unser Verhalten beeinflussen.

Storch u.a. (2010) unterscheiden unter dem Sammelbegriff „Gefühl“ drei Dimensionen psychischen Befindens, nämlich „Affekt“, „Emotion“ und „Stimmung“. Demnach sind Affekte als allgemeinste der drei Befindensdimensionen Basisgefühle mit nur zwei Ausprägungen: Das sind ein angenehmer, also positiver, Affekt und ein unangenehmer, negativer Affekt. (Vgl., ebd., 147) Emotionen und Affekte sind nicht identisch, obzwar jede Emotion einen affektiven Kern aufweist. Andere affektive Vorgänge haben keinerlei emotionale Qualität: z.B. somatische Marker, die angenehm oder unangenehm sein können, also „einen affektiven Kern“ (ebd.) haben. Ebenso wenig ist das Gefühl Verwirrung als Emotion zu fassen, obgleich es affektiv valenziert ist.

Aus Sicht des Subjekts gehen Affekte im Körperinneren vor, während Emotionen eher aus der Sicht einer bewussten Ich-Perspektive beobachtet und sprachlich beschrieben werden können. (Storch u.a. 2010, 147)

Emotionen sind diejenigen

Gefühle, die sich innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne entfalten und die sich aus verschiedenen Komponenten wie subjektivem Erleben, Gesichtsausdruck, kognitiven Prozessen und physiologischen Veränderungen zusammensetzen. [...] [Paul Ekman zufolge ist] „eine Emotion ein Prozess, eine bestimmte Art von automatischer Bewertung, die von unserer evolutionären und persönlichen Vergangenheit beeinflusst ist. Im Verlauf dieses Prozesses bemerken wir, dass etwas geschieht, das für unser

Wohlergehen wichtig ist, und ein Muster von physiologischen Veränderungen und emotionalen Verhaltensweisen reagiert auf die Situation.“ (Ekman 2003, 13; Übers. MS). (zit. nach Storch u.a. 2010,147)

Die Angaben über die Anzahl der Kategorien, in die Emotionen sortiert werden können, differieren. Die universellen Basisemotionen sind unter anderem „Freude, Überraschung, Interesse, Ekel, Furcht, Ärger und Trauer.“ (Ebd.) Während Gedanken, Vorstellungen und Erinnerungen also „einen konkreten benennbaren Inhalt“ (Roth 2007, 286) bzw. Emotionen „ein Objekt oder [einen] Fokus“ (Storch u.a. 2010, 146) haben, sind Stimmungen

affektive Zustände, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und die kein klares Objekt oder keinen Fokus haben. [...] Emotionen bringen ein klares Gefühl mit sich, Stimmungen rufen diffuse Gefühle hervor. (Ebd., 146 f.)

Über die Begriffe Gefühl, Affekt, Emotion und Stimmung hinaus ist eine neurobiologische Bestimmung von Ressourcen für das Verständnis der Argumentation der vorliegenden resilienzdidaktischen Literaturintervention notwendig.

In vorliegender Arbeit wird auf den Ressourcenbegriff des Zürcher Ressourcen Modells (ZRM®) (vgl. Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2) zugegriffen. Seinem

Ressourcenbegriff liegt das neurobiologische Gesundheitsmodell von Lehmann und Koukkou (2006) zugrunde, das dafür eintritt, psychisches Funktionieren nicht länger mit wertenden Etiketten zu `schablonisieren`. (Krause & Storch 2011, 15)

Lehmann und Koukkou zufolge arbeitet das psychische System mit „Gedächtnisinhalten, die in Form neuronaler Netze gespeichert sind.“ (Ebd.) „Gemessen an der bezweckten Handlung kann sich ein neuronales Netz als nützlich (wohladaptiv) oder als unbrauchbar (maladaptiv) herausstellen.“ (Ebd.) Ressourcen sind nun alles, wodurch wohladaptive neuronale Netze aktiviert werden. In einer psychotherapeutischen Arbeit gilt es entsprechend, all diejenigen neuronalen Netze nicht zu benutzen, die maladaptiv sind, oder sie zu verlernen. Dagegen werden hier wohladaptive neuronale Netze aufgebaut bzw. – wenn sie bereits bestehen – wiederholt aktiviert und darüber stabilisiert. (Vgl. ebd.)

Unterhalb dieses funktionalen Verständnisses von wohladaptiven und maladaptiven neuronalen Netzen und im Zusammenhang mit ihnen liegt der vorliegenden Untersuchung ein sowohl systemisch wie neurobiologisch orientiertes Verständnis von Adaptivität neuronaler Netze und damit auch ein entsprechendes Verständnis personaler

Ressourcen aus dem Unbewussten zugrunde. Wenn die Systemtheorie von Zustandsräumen von selbstorganisierten Systemen spricht, fragt sie auch danach, was vorliegen oder geschehen muss, damit ein aktuell aktivierter Systemzustand überstiegen werden kann und sich in der Folge ein anderer, neuer Systemzustand selbstorganisiert generiert und etabliert. In psychologischer Perspektive lassen sich psychische Systemzustände als in Interaktion mit der Umwelt selbstorganisatorisch gelernte gewohnheitsmäßige Erlebens- und Verhaltensweisen beschreiben. Ist ein solchermaßen etablierter Systemzustand aktiviert, lässt er bekannte Erlebens- bzw. Verhaltensmuster abspielen⁸⁹ und ermöglicht dabei ein Gefühl von Kohärenz im je aktuellen Erlebens- bzw. Verhaltensstrom. Andere Zustandsräume von Systemen bedeuten auch andere Systemstrukturen. Die hierbei herausgebildeten neuen Relationen bzw. Strukturen können sich so lange manifestieren, bis sich das gesamte System erneut revolutioniert.

Der Frage danach, welche Mechanismen ein System von einem Zustandsraum zu einem anderen bringen können, wird nachfolgend für die Ebene des Geistes und des Gehirns mithilfe von neurobiologischen Überlegungen Antonio Damasio im Hinblick auf ein grundlegendes Verständnis von Adaptivität neuronaler Netze nachgegangen, als es die Brauchbarkeit menschlichen Verhaltens darstellt. Im Sinne dieser Arbeit interessieren die jeweils aktuell dominanten und mögliche aktivierbare psychische Systemzustände bzw. Erlebens- und Wahrnehmungsmuster des *dispositionalen Raums* (vgl. Damasio 2009, 398). In der neurobiologischen Forschung Antonio Damasio findet sich zur Untersuchung der Beziehung zwischen Vorstellung und Gehirn unter Bezugnahme auf die experimentelle und die klinische Neuropsychologie, die Neuroanatomie und die Neurophysiologie die Unterscheidung in einen *Vorstellungsraum* und in einen *dispositionalen Raum*. Während im *Vorstellungsraum*

Vorstellungen aller Sinnesmodalitäten explizit auf[treten und nur] die Inhalte einiger dieser Vorstellungen [...] Gegenstand bewusster Erfahrung [werden, bleiben] andere Vorstellungen unbewusst [...]. Im dispositionalen Raum enthalten Dispositionen die Wissensbasis und die Mechanismen, durch die sich Vorstellungen im Gedächtnisabruf rekonstruieren lassen, durch die Bewegungen erzeugt werden können und durch die sich die Verarbeitung von Vorstellungen fördern lässt. (Damasio 2009, 397f.)

Antonio Damasio unterscheidet also einerseits zwischen mentalen Mustern, die einmal unbewusste Vorstellungen repräsentieren und daneben Vorstellungen, die bewusst er-

⁸⁹ Vgl. Ekman, zit. nach Storch u.a. 2010, 147.

fahren werden. Sie werden auf der Ebene des Geistes ansiedelt. Von ihnen werden >neuronale Muster< oder >Karten< auf der Ebene des Gehirns unterschieden. Sie liegen diesen Vorstellungen physisch-neuronal zugrunde. Damasio bezeichnet mit

dem Begriff >Vorstellung< [...] mentale Muster mit einer Struktur, die sich aus den Elementen der Sinnesmodalitäten zusammensetzt – der visuellen, auditiven, olfaktorischen, gustativen und somatosensorischen. Zur somatosensorischen Modalität [...] gehören verschiedene Sinnesempfindungen: Tastsinn, Muskel-, Wärme- und Schmerzempfinden, viszerale und vestibuläre. [...] Vorstellungen aller Modalitäten sind >Abbildungen< der physikalischen Eigenschaften von Dingen, manchmal auch ihrer räumlichen und zeitlichen Beziehungen sowie ihrer Wirkungen. (Damasio 2009, 383)

Neben der Ebene der Vorstellung als mentale Muster und der Ebene der neuronalen Muster lässt sich die Ebene unterscheiden, die diejenigen neuronalen Mechanismen umfasst,

die erforderlich sind, um Aufzeichnungen neuronaler Muster im Gedächtnis zu speichern, jene neuronalen Mechanismen, die angeborene und erworbene implizite Dispositionen verkörpern. [...] [Sowohl] [...] neuronale Muster und die ihnen entsprechenden Vorstellungen sind [stets] [...] Konstrukte des Gehirns, wie sie Produkte der äußeren Wirklichkeit sind, die ihre Hervorbringung veranlasst. [...] Die Vorstellung, die wir sehen, beruht auf Veränderungen, die sich in unserem Organismus vollziehen – einschließlich jenes Teils des Organismus, der Gehirn heißt –, wenn die physische Struktur des Objekts mit dem Körper interagiert. Die Signalmechanismen, die über unseren ganzen Körper verteilt sind – die Haut, die Muskeln, die Netzhaut und so fort –, tragen zur Konstruktion neuronaler Muster bei, welche die Interaktion des Organismus mit dem Objekt abbilden. Die neuronalen Muster werden in Übereinstimmung mit den Konventionen des Gehirns konzentriert und vorübergehend in den vielen sensorischen und motorischen Hirnregionen realisiert, die dazu bestimmt sind, Signale aus bestimmten Körperbereichen zu verarbeiten. Die Bildung dieser neuronalen Muster oder Karten beruht auf der momentanen Auswahl von Neuronen und Schaltkreisen, die von der Interaktion angesprochen werden. Mit anderen Worten, die Bausteine sind im Gehirn vorhanden und können jederzeit ausgewählt und zusammengesetzt werden. Der Teil des Musters, der im Gehirn bleibt, wird nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. (Damasio 2009, 384f.)

Vorstellungen konstituieren sich in neuronalen Mustern, deren Elemente „Populationen von Nervenzellen oder Neuronen sind. Diese schließen sich zu Schaltkreisen oder neuronalen Netzen zusammen.“ (Ebd., 387) Zu den Elementen der Systeme neuronaler Netze des menschlichen Gehirns gehören Milliarden von Neuronen. Ihre wichtigsten

anatomischen Teile sind ein Zellkern im Zellkörper, von ihm aussprossende Dendriten und lang aussprossende Axone. „Wenn die Axonenprojektionen so groß sind, dass sie mit bloßem Auge zu sehen sind, bilden sie >Bahnen<“. (Damasio 2009, 390) Mit ihrer Hilfe werden die lokalen neuronalen Schaltkreise zu „Systemen und auf höheren Komplexitätsebenen zu Systemen von Systemen zusammengeschlossen“ (ebd.). Die Kommunikation zwischen Zellen wird über Synapsen an den Axonen und Dendriten geregelt. In einem erregten (exzitatorischen, also aktivierten)

Neuron entscheidet die kooperative Interaktion mit vielen anderen Neuronen, die angrenzende Synapsen besitzen, ob das nächste Neuron feuert oder nicht, das heißt, ob es sein eigenes Aktionspotential erzeugt, das wiederum zu einer Neurotransmitterausschüttung führt und so fort. Synapsen können stark oder schwach sein. Die Synapsenstärke bestimmt, ob und wie leicht Impulse auf das nächste Neuron übergreifen. In einem exzitatorischen Neuron fördert eine starke Synapse die Impulsausbreitung, während eine schwache Synapse sie behindert oder blockiert. [...] Die Wirkung der Neuronen richtet sich nach dem Neuronenkomplex, zu dem sie gehören. Die Aktivität von Systemen hängt davon ab, wie Neuronengruppen andere Gruppen beeinflussen. Was schließlich jede Gruppe zur Funktion ihres Systems beiträgt, zu dem sie gehört, hängt von ihrer Position in diesem System ab. (Damasio 2009, 396)

In diesem Sinne ist die Adaptivität neuronaler Netze konstitutiv zu bestimmen als die Fähigkeit der mentale Vorstellungen konstituierenden neuronalen Netze bzw. neuronaler Systeme über das aufgebaute Aktionspotential und die nachfolgende synaptische Ausschüttung von Neurotransmittern die Aktivierung anderer neuronaler Netze bzw. Systeme (besonders derjenigen, die affektiv positiv valenzierte und v.a. funktional brauchbare Informationen repräsentieren) zu innervieren. Dadurch kann gegebenenfalls ein derzeit aktivierter Systemzustand des psychischen Systems verlassen werden, wenn eine Grenze zu einem anderen Systemzustand überschritten wird, was zu veränderten Produkten wie eine veränderte affektive Valenz der mentalen Vorstellungen führen kann. Verfügen Menschen über zahlreiche Möglichkeiten dieser Art, so verfügen sie über entscheidende personale Ressourcen ihrer Lebensbewältigung. (Vgl. Krause & Storch 2011) Maladaptiv sind neuronale Netze dann, wenn exzitatorische Axone nicht fähig sind, Synapsen zu benachbarten Dendriten anderer Netze bzw. neuronaler Systeme auszubilden, zu stärken oder bereits bestehende aufrechtzuerhalten und darüber diejenigen in neuronalen Mustern repräsentierten Vorstellungen zu aktivieren, die gemessen an der Problemlage und deren zukünftigen Bewältigung brauchbar wären.

D. h. neuronal maladaptiv sind demzufolge diejenigen neuronalen Netze, die den Systemstatus und die Produkte des psychischen Systems (mentaler Vorstellungen samt ihrer Valenzierung) nicht verändern können. Diese Darlegung – so wird sich zeigen – erhellen auch das Verständnis von literarischer Vorstellungsbildung (vgl. Kap. 3) und haben eine besondere Bedeutung für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder. (vgl. Hüther 2008; vgl. Hüther 2010) und ihre Imaginationsfähigkeit (vgl. Kap. 3.1; vgl. Bräutigam 2009).

In vorliegender resilienzfördernden Literaturdidaktik werden unter personalen Ressourcen des Unbewussten dementsprechend zweifach adaptive neuronale Netze, die bestenfalls positive Affekte freisetzen und die sich positiv auf den psychischen Systemzustand auswirken, verstanden.

Im Folgenden wird das Embodiment dargelegt in derjenigen Bestimmung, dass der Geist und das Gehirn in ihren Körper eingebettet, beide in einer Umwelt situiert sind und vielfältig kommunizieren. Die Wirkung der Umwelt auf den Körper und dessen diesbezügliche Wirkung auf den Geist/das Gehirn sind dabei die eine Richtung der Informationsvermittlung und -aufnahme sowie -verarbeitung. Als mehrdirektionale Prozesse wirken Informationen zudem vom Geist/ Gehirn auf den Körper und dieser kommuniziert sie der Umwelt. Es liegt sogar eine 'zirkuläre Kausalität' (vgl. Tschacher 2010, 15) vor, bei der auch die Körperprozesse selbst in beide Richtungen (also der der Umwelt und der des Geistes/Gehirns) wirksam kommunizieren. Embodiment-Theorien sind somit dem biopsychosozialen Rahmenmodell zuzuordnen. Sie konzipieren ein reziprokes Kausalverhältnis zwischen dem Körpergeschehen, dem kognitiven und psychischen System und dem bedeutsamen sozialen Umfeld, dessen psychische und somatische Dimensionen im Folgenden vorgestellt werden.

Im Folgenden soll erklärt werden, wie unser Körper uns hilft, uns im Vielerlei der Informationen unserer Umwelt zurechtzufinden⁹⁰. Hierzu wird die Wahrnehmung von Mustern als Komplexitätsreduktion konzipiert und danach gefragt, was das für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter heißen kann.

Die Umwelt ist hochkomplex und die Informationsaufnahme und -verarbeitungsmöglichkeiten des Gehirns sind begrenzt. Die sehr menschliche „Neigung, Dinge und Vor-

⁹⁰ Intelligenz als autonome und angepasste Selektivität von Wahrnehmungen ist immer verkörpert und in ihre Umwelt eingebettet. (Vgl. Tschacher 2010)

gänge sinnvoll zu machen“ (Tschacher 2010, 18), verweist auf eine überzeugende Hypothese, der zufolge für diese `sinnvolle Beseelung´ bereits bei der Wahrnehmung singuläre Reize „zu ganzheitlichen Gestalten in der Kognition“ (ebd.) zusammengefügt werden: Die Konstruktion von vermuteten, sinnvollen Zusammenhängen zwischen perzipierten (Sachverhalts-)Reizen gehört demnach zu menschlichen Wahrnehmungsprozessen. Dieser überwiegend unbewusst ablaufende Prozess der hypothesengeleiteten Wahrnehmung setzt den „Vorgang der Musterbildung, der im Gehirn durch die Ausbildung neuronaler Netze [...] vonstattengeht“ (ebd., 19), voraus. Manche Musterbildungen und entsprechende Wahrnehmungs- und Bewertungsmechanismen gehören zur genetischen Ausstattung von Menschen (zum sogenannten Artgedächtnis), in dem Repräsentationen von invarianten Objekteigenschaften der Umwelt bereits vorhanden sind und dem Individuum klassifizierendes Erkennen erlauben und es zugleich determinieren.⁹¹

Andere Musterbildungen ereignen sich aber auch ohne genetische Bahnung, tagtäglich von neuem. Dieses Zusammenbinden zu Mustern geschieht sinnvoll und zweckhaft, [...] zeitlich vor weiterer kognitiver Bearbeitung der Reize. (Tschacher 2010, 22)

Die ontogenetische Musterbildung singulärer Informationen beginnt bereits pränatal (also vorsymbolisch respektive vorbewusst) (vgl. Hüther 2010, 75 ff.). Ist ein Muster⁹² dann gebildet, steht es im *dispositionalen Raum* (vgl. Damasio 2009, 398) dauerhaft zur Verfügung, und wird es aktiviert, so selektiert es die Wahrnehmung von Reizen. Dies ist zugleich die Fähigkeit zum Ignorieren, das heißt auch zur Aufmerksamkeitssteuerung.⁹³ Während eine Auswahl perzipierter Reize auf diese Weise in Mustern „dauerhaft <zusammengebunden>“ (Tschacher 2010, 24) werden und jene weiteren kognitiven Operationen zur Verfügung stehen, wird der Geist/das

⁹¹ Vgl. Klix 1988, 19 f.; vgl. auch Damasio 2009, 398f.

⁹² Tschacher verweist hier auf die Gestaltpsychologie (beispielsweise Peter Fonagy). In der spekulativen Kognitionsforschung Friedhart Klix´ zeigen die horizontal konzipierten ereignisgebundenen und semantisch gesättigten (Situations-)Repräsentationen als gelernte Wissensrepräsentationen in kognitiven Netzen eines Individuums deutliche konzeptionelle Ähnlichkeiten mit dieser Modellierung von Mustern. (Vgl. Klix 1988, 19-54.) Auf einzelne Begriffe bezogen findet sich diese Konzeption im Wesentlichen bereits in Platons Höhlengleichnis als die allem vorangehende idealistische Existenz der Erscheinungen in ihrer Idee. Und in der neurobiologischen Forschung Antonio Damasio findet sich zur Untersuchung der Beziehung zwischen Vorstellung und Gehirn die Unterscheidung in einen Vorstellungsraum und einen dispositionalen Raum. (Vgl. Damasio 2009, 397 f.; s.o.)

⁹³ „Ferner sind Dispositionen an der Verarbeitung einer real wahrgenommenen Vorstellung beteiligt, etwa indem sie beeinflussen, wie viel Aufmerksamkeit der aktuellen Vorstellung geschenkt wird.“ (Damasio 2009, 398)

Gehirn von dem hochkomplexen Reizangebot seiner Umwelt entlastet: Durch Ignorieren der nicht ins Muster passenden Reize, ist er bei seinen kognitiven Prozessen durch keine Flut perzipierter Informationen behindert.

Wichtig sind diese Ausführungen für die literaturunterrichtlich zu fokussierenden Wahrnehmungsprozesse aufseiten der Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter. Denn sofern sie vielfach erziehungs- und sozialisationsbedingt beschädigende, also funktional maladaptive und vielfach negativ valenzierte Muster, also psychosozial beeinträchtigende Dispositionen (vgl. Damasio 2009), die nicht selten zugleich neuronal maladaptive Muster darstellen, ausgebildet und wiederholt genutzt haben, ist ihnen die Wahrnehmung von nicht in ihre stabil ausgebildeten und dominanten Muster passenden Umweltinformationen (Reizen), die z.B. Wertschätzung oder verlässliche Sicherheit signalisieren, kaum möglich. Alle nicht in ein jeweils aktiviertes Muster passenden Umweltinformationen werden ja ignoriert. Doch auch den von ihnen wahrnehmbaren und perzipierten Reizen werden musterbedingt und damit erziehungs- und sozialisationsbedingt und vom Hochrisikokind ko-konstruiert einschlägige denotative und konnotative Qualitäten eingeschrieben.

Mögliche Folgen von hochrisikoreich geprägten (Wahrnehmungs-)Mustern für die Lebensbewältigung werden in Kapitel 2.2 in den Darstellungen zu Entwicklungsrisiken und denen zur Entwicklung zwischen 'Gelingen und Misslingen' für die späte Kindheit am Übergang zum Jugendalter diskutiert. Auch ihre Bedeutung für das literarische Verstehen wird einmal in den Kapiteln 2.2., 2.4.1, 3 sowie in Kapitel 4 grundlegend untersucht und diskutiert, um daraus sinnreiche Schlüsse für den Literaturunterricht zu gewinnen, die vornehmlich in den Kapiteln 4.1 und 4.2 resilienz- und literaturdidaktisch diskutiert und ausgewertet werden. Und in Kapitel 2.4.2 werden Embodiment-Theorien motivationspsychologisch unter Bezugnahme auf das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training berücksichtigt und diese Berücksichtigung literaturdidaktisch mit resilienzfördernder Absicht gewendet.

Um die Bedeutung des Körpers und der Umwelt für die Intelligenz aus der symbolgrounding-Debatte heraus zu erhellen, werden zuvor die Begriffe Kognition und Intelligenz voneinander abgegrenzt.

Kognition ist unscharf definiert als ein Sammelbegriff für alle vielfältigen Prozesse des Denkens. Kognition umfasst daher Wahrnehmen, Erken-

nen, Begriffsbildung, Schlussfolgern, Planen, Problemlösen, Wissen, Erinnern und vieles mehr. Intelligenz bezeichnet eine Eigenschaft von Kognition, nämlich das Denkvermögen. Intelligenz ist die Fähigkeit, sich auf neue Anforderungen kognitiv einstellen zu können, wie auch die Fähigkeit zum Erfassen und Herstellen von neuen Bedeutungen, Beziehungen und Sinnzusammenhängen. (Tschacher 2010, 16)

In der symbol-grounding-Debatte werden die symbolverarbeitenden Mechanismen von Computern im Zusammenhang mit der Erforschung der Künstlichen Intelligenz diskutiert. Problematisiert wird, dass deren sämtliche Daten stets auf Symbole verweisen und in nichts außer ihnen selbst Liegendem gegründet sind, weswegen sie nur rein syntaktisch – nicht aber semantisch – operieren können. „Die grundlegende Eigenschaft geistiger Zustände [aber] ist ihre <Intentionalität>, denn der Geist bezieht sich stets auf etwas, will etwas, bezweckt und bedeutet etwas“ (Tschacher 2010, 26) – ist aufgrund dieser Bezogenheit also immer auch semantisch geladen. Weil sie aber körperlos und umweltunabhängig operieren, werden Computern bedeutungshaltige Operationen und damit Intentionalität, also echte, das heißt autonome und adaptive, Intelligenz abgesprochen. Diesen Bedeutungsgehalt und damit die Grundlage für eine Intentionalität erhält der Geist/das Gehirn durch seine Interaktion mit seiner Umwelt und hierfür braucht er unbedingt seinen Körper. Die intelligente Verarbeitung von Symbolen und das Denken sind „[a]uf solche <Embodiment> insgesamt angewiesen: Embodiment liefert das Symbol-grounding!“ (Tschacher 2010, 26)

Die Auswirkungen des Körperzustandes auf den Wahrnehmungszustand in einer spezifischen Umwelt und bei bestimmten Tätigkeiten können nun wie beim Flow-Erleben, dem „vollständigen In-der-Welt-Sein“ (ebd., 27), zu hoch positivem emotionalen Erleben führen⁹⁴. Alle Körperzustände und damit zusammenhängende Affekte und Emotionen wirken insofern auf die Umweltwahrnehmung, als dass sie eine von mehreren Dimensionen sind, die zu einem Muster gehören. Als Emotionen können sie selbst bereits als Wahrnehmungsmuster fungieren. Zu dieser Integration des Körpererlebens in ein Muster kommt es, weil die jeweiligen reflexiv-reaktiven Körperzustände wie zum Beispiel muskuläre Anspannungen oder vor Aufregung beschleunigte Atem- und

⁹⁴Mihaly Csikszentmihalyi prägte den Begriff >flow< und machte ihn bekannt. Tschacher erläutert ihn folgendermaßen: „Es entsteht ein Zustand [...], ein Verschmelzen von Tätigkeit und Bewusstheit. Diesen Zustand nennt man auch >flow<, womit man einen Handlungsfluss bezeichnet, in dem eine Person mit ihrer Tätigkeit und ihrem Körper eins wird. [...] Flow entsteht vor allem dann, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind: Man hat das Ziel der Tätigkeit selbst gesetzt, hat Kontrolle über die Tätigkeit und kann sie mit einiger Anstrengung auch meistern.“ (Tschacher 2010, 27)

Herzfrequenz beim erstmaligen Emergieren eines Musters, also beim Auftauchen einer größeren Gestalt aus den Einzelheiten, neben anderen neuronalen Netzen und neuronalen Erregungsmustern, die beispielsweise die jeweils wahrgenommenen Sineseindrücke repräsentieren, aktiviert sind. Dabei werden sie gemäß dem Prinzip „cells that fire together wire together“ (Hüther 2010, 92) bei der Musterbildung ebenfalls eingebunden. Und deshalb werden Körperzustände als Elemente von stabil verknüpften, also häufig genutzten, Mustern bei der jeweils emergierenden Musterwahrnehmung ebenfalls aktualisiert, das heißt wirkmächtig, bzw. rufen aktivierte Körperzustände die übrigen Elemente des mit ihnen vernetzten Wahrnehmungsmusters hervor. (Vgl. Hüther 2010, 91) Körperzustände nehmen unter anderem sogar Einfluss auf den jeweils dominanten Denkstil von Personen (s.u.; vgl. Storch 2010a, 59-62).

„Intelligenz ist durch viele Varianten von Musterbildung gekennzeichnet“ (Tschacher 2010, 28), mit denen die komplexen Weltphänomene reduziert und geordnet werden können. „Diesen Ordnungsprozess durch Musterbildung nennt man Selbstorganisation.“ (Ebd.) Intelligenz, also die Fähigkeit zur vielfältigen Musterbildung und die vielfältigen Muster selbst, die die Wahrnehmung eines Subjekts organisieren, ist in ein Umfeld eingebettet: den eigenen Körper (zugleich ein Repräsentationsort der gebildeten Muster) sowie das soziale Umfeld, das kulturelle und das biografische. Und all diese Einbettungen schließlich „selegieren die Musterbildung“ (Tschacher 2010, 29) und die Aktivierung von Mustern. Wolfgang Tschacher zufolge ist Intelligenz „immer [auch] [...] eine angepasste, sinnvolle Form der Komplexitätsreduktion durch selbstorganisierte Musterbildung“ (ebd.). Die Selbstorganisationstheorie sieht dabei die Musterwahrnehmung wie auch die erstmalige „Musterbildung als Emergenz (als <Auftauchen> einer Gestalt aus einem komplexen Zusammenhang)“ (ebd., 29f.) an.

Wird ein Muster emergiert, zeigt sich eine

<makroskopische> Struktur: Sie ist groß, ganzheitlich, bewusst; sie betrifft weite Bereiche des Gehirns. Die Grundlage, aus der die Gestalt auftaucht, bezeichnet man als <mikroskopische> Ebene: Damit ist die volle Komplexität all der vielfältigen, kleinteiligen, nicht bewusstseinsfähigen, auf kleinster neuronaler Ebene angesiedelten Prozesse gemeint. Sobald nun eine makro-Gestalt zu emergieren beginnt, wirkt sie sofort durch Rückkopplung auf diese mikro-Komplexität zurück und hilft gewissermaßen bei der eigenen Durchsetzung nach (Haken, 1990). Die Emergenz wird durch eine <zirkuläre Kausalität> zwischen Mikro- und

Makroebene beflügelt und kann deshalb geradezu schlagartig vonstatten-gehen. (Tschacher 2010, 30)

Diese <zirkuläre Kausalität> erklärt u.a. das Tempo, mit der Strukturen und Bedeutung einer komplexen Szene erkannt werden, und dies gilt für kleinere und konkrete Muster ebenso wie für größere und für abstrakte wie das Erkennen von politischen Positionen einer Partei. Und diese Musterbildung setzt die oben skizzierte Situiertheit voraus. Dabei ist das zunächst Einbettende, das Embodiment des Geistes/Gehirns, unter anderem charakterisiert durch die positive, negative oder gemischte Qualität der jeweiligen Affekte oder Emotionen mit entweder „antreibendem oder bestrafendem Charakter“ (ebd.), die das zu bildende Muster mitbegründen. Die weiteren, bei erstmaligen Musterbildungen wirksamen Einbettungen sind

bedeutsame Umweltsituationen, die direkt zur Handlung führen können. Diese bedeutsame Umwelt wirkt auf die gefühlsbezogenen Körperzustände ein, die dann die kognitive Musterbildung antreiben, also die Wahrnehmung und das Denken leiten. (Tschacher 2010, 30)

Wolfgang Tschacher skizziert damit die Entstehung, den Aufbau und die Wirkungsweise von Zustandsräumen des psychischen Systems bzw. der Intelligenten Kognition in systemischer Perspektive und macht dabei die Struktur der „Regeln und Gesetze [...] [sichtbar, mit denen] die Dinge unserer Welt zusammengebunden werden“ (ebd., 22). Wahrnehmungsmuster sind in dieser Perspektive einmal zu charakterisieren als an Erlebensqualitäten gebundene, sie sind körperlich wie psychisch-kognitiv repräsentiert. Sie emergieren aufgrund relevanter (Umwelt-)Ereignisse – auch erinnertes⁹⁵ – bei einer Vielzahl an wahrnehmbaren Reizen. Sie erhalten eine historische Dimension als Teil einer Persönlichkeit, je häufiger sie aktiviert, also bei Wahrnehmungsprozessen genutzt werden. Und sie entfalten intentionale Kraft.⁹⁶

Diese bedeutsamen, die Musterbildungen antreibenden sozialen Umwelten waren und sind für Kinder und Jugendliche natürlich ihre Eltern bzw. andere primäre versorgende Bezugspersonen, ihre Familienangehörigen und ihre engen Freunde. Als weiteres biographisches und soziales Umfeld wirken auch das Sozialisationsmilieu in Kindergarten, Grundschule und Mittelstufe samt ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ihrer Klasse sowie der Peergroup in der Schule. Aber auch das kulturelle Umfeld ihrer Familie und das

⁹⁵ Vgl. Storch 2010a, 38, vgl. auch Hüther 2010, 86.

⁹⁶ Vgl. auch Schütze 1981, 70ff., zit. nach Kramer 2008, 89: inneres Verweissystem aufgrund von Erfahrungsaufschichtungen.

ihrer anderen Sozialisationsinstanzen betten die Intelligente Kognition der Kinder nachhaltig ein.

Die menschliche Intelligente Kognition setzt also sowohl die Kompetenzen zur intentionalen autonomen und adaptiven Musterbildung und zur durch Muster selektierenden Perzeption und damit die Fähigkeiten zur Mustererkennung sowie zum Ignorieren von einer Vielfalt und einer Vielzahl an Wahrnehmbarem voraus. Und große Intelligenz zeigt sich in einer umfang- und variationsreichen <Musterbibliothek> und der adaptiven Anwendung von Wahrnehmungsmustern.

Die vorangegangene Ausführung wie die folgenden Darstellungen des Embodiment-Konzeptes fokussieren die Bedeutung des Körpers für die Wahrnehmung, für die Intelligenz respektive für das psychische System. Diesbezüglich sollte inzwischen deutlich geworden sein, dass auch ihm bei der unterrichtlichen resilienzfördernden Arbeit mit Literatur Aufmerksamkeit zuteilwerden muss. Insbesondere verdienen die erstmaligen emergenten Musterbildungsprozesse, das Ignorieren von nicht ins Muster passenden Umweltinformationen und die denotativ und konnotativ mustertypisch gesteuerte Wahrnehmung von Umweltinformationen Berücksichtigung. Daher wird in dieser Arbeit untersucht und dann modelliert, wie die maladaptiven neuronalen Gedächtnisrepräsentationen und die in maladaptiven neuronalen Netzen repräsentierten (Wahrnehmungs-)Muster mithilfe von Literatur und Literaturunterricht derart beeinflusst werden können, dass zum einen deren zunächst geringe neuronale Adaptionfähigkeit gesteigert wird. (Vgl. die Ausführungen zur kinderliterarischen Komik und kinderliterarischen Phantastik und den Literaturunterrichtsverfahren: Kap. 3.2 & 4) Und außerdem wird erkundet, wie sie von den Hochrisikokindern vernachlässigt werden können, weil diesen solche Musterbildungen ermöglicht werden, die sowohl wohladaptiv im Hinblick auf neuronale Netze sind wie auch „gemessen an der bezweckten Handlung“ (Krause & Storch 2011, 15) als auch mit antreibenden (positiven) Affekten, Emotionen und Stimmungen einhergehen (vgl. die Kap. 2.4.2, 3.2 & 4.1.2). Vor allem am Ende der entwicklungsneurobiologischen Darstellung der Ontogenese und der Wirkungsweise des Embodiments wird der Frage nach der Transferierbarkeit⁹⁷ dieser literaturunterrichtlich initiierten erweiterten und der neu konstruierten Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster

⁹⁷ Anwendbarkeit bzw. Emergenzfähigkeit im oben dargestellten Sinne von Emergieren einer Makro-Gestalt als das Aktivieren des die jeweilige Wahrnehmung steuernden Wahrnehmungsmusters bzw. einer Disposition.

nachgegangen. In Kapitel 2.4.2 werden Voraussetzungen dieser Transferierbarkeit mithilfe einer Orientierung am motivationspsychologischen Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und dem ZRM®-Training – für vorliegende Literaturdidaktik hinsichtlich des Literaturgebrauchs, des Literaturunterrichts und der Resilienzförderung von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern grundlegend gewendet – in einer Unterrichtssynopse modelliert.

Wie also können Literatúrauswahl, Literaturrezeption und Literaturunterricht unter Berücksichtigung des Embodiments zu einem positiveren Selbstkonzept, einem stabileren Kohärenzgefühl und einer Reihe an hilfreichen Bewältigungsstrategien, die den 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern in realen Situationen verfügbar sind, beitragen? Um der Antwort auf diese Fragen näherzukommen, wird im Folgenden die Herausbildung von (Wahrnehmungs-)Mustern im entwicklungsneurobiologische Paradigma beleuchtet.

„Das Gehirn ist mit dem Körper nicht einfach nur durch den Hals verbunden, sondern Gehirn und Körper bilden eine untrennbare funktionelle Einheit.“ (Hüther 2010, 75) Zu dieser funktionellen Einheit werden Körper und Gehirn bereits pränatal. Zellen reproduzieren sich von dem Moment der Befruchtung an, und bei der nach der Meiose einsetzenden Mitose übernehmen die neuen Zellen stets die gesamte genetische Information ihrer <Elternzelle>. Zu Spezialisierungen der funktional noch mit der <Elternzelle> identischen <Tochterzelle> kommt es aufgrund des jeweiligen Umgebungsmilieus einer Zelle. Die Zelle passt damit ihre Funktionen an das Umgebungsmilieu an, indem sie – stimuliert von ihrem Umgebungsmilieu – nur noch eine DNA-Sequenz abschreiben bzw. in ein die Zellfunktion organisierendes Informationssystem übersetzen kann. Zudem kommunizieren die Zellen erst als Nachbarzellen und dann – wenn sie entfernter zueinander sind – über den Blutkreislauf mittels Transmittern und Hormonen miteinander. Es bilden sich funktionale Einheiten von Zellverbänden heraus (wie Organe, Organsysteme), die durch Kommunikation ihr Wachstum und ihre Funktionen aufeinander abstimmen. Rezeptoren an der Zellmembran ermöglichen die Informationsaufnahme. Das geschieht über die Entstehung von Aktionspotenzialen an der Zellmembran. Ist ein Aktionspotenzial erreicht, können die über den Blutkreislauf transportierten Transmitter und Hormone von den Rezeptoren in die Zelle geschleust werden, die dort zu mehr oder weniger tiefgreifenden Veränderungen der Zelle führen – bis hin zu funktionalen Veränderungen, die sich auf die Abschrift bzw. die Übersetzung spezieller, evtl. neuer

Gensequenzen erstrecken kann.⁹⁸ Diese funktionalen Zellveränderungen können bei entsprechend andauernden veränderten Einflüssen des Umgebungsmilieus dauerhaft bestehen bleiben.⁹⁹ Diese embryonale Koordination des eigenen Körperwachstums und der funktionalen Differenzierungsprozesse werden, sobald sich im Gehirn und im Rückenmark entsprechende Bereiche herausgebildet haben, über das Gehirn kommuniziert. Ab der siebten Schwangerschaftswoche etwa ist wahrnehmbar, wie ein Embryo seine Extremitäten kontrahiert. (Vgl. Hüther 2010, 82 f.) Es entstehen

erste Verknüpfungen zwischen den motorischen und den sensorischen Bahnen zunächst im Rückenmark und später auch in den übergeordneten, für die Bewegungskoordination zuständigen Schaltzentralen im Gehirn. Hier werden aus einem zunächst viel zu großen Angebot an synaptischen Verbindungen allmählich diejenigen Verschaltungsmuster stabilisiert und gebahnt, die bei den zunehmend koordinierter werdenden Bewegungsabläufen des Embryos regelmäßig aktiviert werden. Von Anfang an findet Lernen im Gehirn also durch Nutzung und Übung der entsprechenden Körperfunktionen statt. (Hüther 2010, 83)

Im Gehirn entstehen durch kontinuierliche und komplexe Lernprozesse koordinierter motorischer Aktionen, bei denen es Rückmeldungen der motorischen Aktivitäten über die sensorischen Afferenten¹⁰⁰ erhält, neuronale Verschaltungsmuster, das heißt ein <inneres Bild> bzw. eine neuronale Repräsentation, der bereits gelernten Motorik. (Vgl. Hüther 2010, 83) Und so geht es mit allen anderen Körperfunktionen und den an ihnen beteiligten neuronalen Gebieten: Sobald sich entsprechende Areale im Gehirn herausstrukturieren, bildet es auch neuronale Repräsentationen funktionaler Regelkreise aus (Atmung, Blutzuckerspiegel, Sauerstoffversorgung und anderes). Zudem werden die hierbei jeweils vorzugsweise entstehenden Erregungsmuster ebenfalls neuronal verknüpft, gebahnt und stabilisiert. Die Drucksensoren der Haut leiten ihrerseits Erregungsmuster ans Gehirn weiter und führen damit zur „nutzungsabhängigen Stabilisierung von entsprechenden Verschaltungsmustern“ (ebd., 84). Hierbei wird ein „inneres

⁹⁸ Die Rede von der Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung hat hierin ihr entwicklungsneurobiologisches Substrat bzw. ihre epigenetische Erklärung gefunden!

⁹⁹ Für den Erfolg resilienzfördernder Sozialtrainings in der Kindheit und im Jugendalter ist die Dauer von mindestens neun Monaten bestimmt worden. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 62)

¹⁰⁰ „Afferente Nervenbahnen: Das Nervensystem der Wirbeltiere wird in das Zentralnervensystem (ZNS) und das periphere Nervensystem (PNS) gegliedert. Das PNS wird wiederum in zwei Teile untergliedert, in das somatische Nervensystem und das autonome (vegetative) Nervensystem. Das somatische Nervensystem ist Teil des PNS, der für die Kommunikation mit der Umwelt sorgt. Diesen Kontakt stellt es über afferente und efferente Nervenbahnen her. Die afferenten Nervenbahnen übertragen die Informationen von Rezeptoren aus der Haut, den Skelettmuskeln, den Gelenken, den Augen und den Ohren zum ZNS hin (lat. affere: herbeitragen). [...]“ (Aus: „Allgemeines Glossar“. In: Storch u.a. 2010, 145)

Bild´ von der Beschaffenheit der Körperoberfläche“ (ebd.) konstruiert. Die bei diesen Prozessen aufgebauten und stabilisierten neuronalen Muster „nennt man Körperrepräsentationen“ (ebd.).

[I]m Gehirn des ungeborenen Kindes [entsteht] ein immer vollständiger und komplexer werdendes inneres Bild über die Beschaffenheit seines Körpers und über die in diesem Körper ablaufenden und vom Gehirn selbst wieder beeinflussbaren Prozesse. (Ebd.)

Im Gehirn werden also sukzessive sowohl Körperrepräsentationen konstruiert und stabilisiert als auch die Körperfunktionen (Körpervorgänge und Organfunktionen) in zunächst einfachen Regelkreisen organisiert. Sobald sie automatisiert sind,

werden diese einfachen Regelkreise von weiter aussprossenden Nervenzellfortsätzen auch innerhalb des Gehirns miteinander verbunden und in ihren Aktivitäten aufeinander abgestimmt. Auf diese Weise entstehen übergeordnete neuronale Netzwerke, die für die Integration und Koordination der einfachen Regelkreise zuständig sind. (Ebd., 85)

Diese Koordination in komplexen Regelkreisen wird bereits möglich, noch bevor der Embryo über die Sinnesorgane mit der Außenwelt kommunizieren könnte. Somit sind diese inneren (komplex koordinierten) Repräsentationen allein auf die Wachstumsprozesse und Funktionen des eigenen Körpers bezogen: Und sie sind „ein nicht versiegender Informationsfluss über alle im Körper ablaufende Prozesse“ (ebd., 86). Diesen von der Außenwelt unabhängigen Informationsfluss und seine Wahrnehmung nennt der Hirnforscher Antonio Damasio <Protoselbst>.

„Das Protoselbst besteht aus einer zusammenhängenden Sammlung von neuronalen Mustern, die den physischen Zustand des Organismus in seinen vielen Dimensionen fortlaufend abbilden“ (Damasio, 2001, 187) Aus diesem Protoselbst entsteht, was Damasio das <gefühlte Kernselbst> nennt. Das gefühlte Kernselbst entwickelt sich, indem auf den übergeordneten Ebenen des Gehirns, die erst später entstehen, dem limbischen System und dem assoziativen Kortex, Erregungsmuster erzeugt werden, die ihrerseits wieder repräsentieren, wie der eigene Körper davon beeinflusst wird, dass er mit einer bestimmten Antwort auf eine Veränderung der äußeren Welt reagiert. Das gefühlte Kernselbst ist bewusstseinsfähig, aber es ist nicht an Sprache gekoppelt. Es wird als Körpergefühl repräsentiert, und zwar auch dann, wenn eine Reaktion des Körpers nicht durch einen äußeren Reiz, sondern nur durch eine Erinnerung an eine solche Reizantwort ausgelöst wird. (Hüther 2010, 86)

Das Protoselbst und das gefühlte Kernselbst bilden also die Repräsentationen sämtlicher rein funktionaler und reflexiv-reaktiver Körperprozesse ab und sie sind jeweils als

Körpergefühl wahrnehmbar. An dieses individuelle Körpererleben werden die „Vorstellungen von einem <Ich>“ (ebd.) geknüpft. Das Protoselbst und das gefühlte Kernselbst werden verschiedentlich zusammengefasst als Körper-Selbst.

Das Körperselbst bildet die unterste Ebene für die Verankerung selbst gemachter Erfahrungen und dient als inneres Referenzsystem für die Bewertung von eigenen Erfahrungen auf der Basis von Körpersignalen, die Damasio somatische Marker nennt (Damasio, 1994; Storch, 2002). Diese somatischen Marker signalisieren, ob angesichts einer bestimmten Situation oder einer bestimmten Wahrnehmung, auch einer bloßen Vorstellung, entweder eine Störung oder aber eine Stabilisierung der inneren Organisation des Organismus zu erwarten ist. Sie sind die Signale für Vermeidungs- oder Annäherungsverhalten. [...] Die Repräsentationen bzw. inneren Bilder, die sich aus den Erfahrungen im Umgang mit der Mutter im Gehirn des Kindes herausbilden, hat Stern (1992) *representations of interactions generalized (RIG's)* genannt. Sie sind unbewusst entstanden und vorsprachlich, d.h. auf Körperebene als emotionale Reaktionsmuster verankert. Erst im Verlauf der weiteren Entwicklung des assoziativen Kortex und der damit verbundenen Herausbildung kognitiver und selbstreflexiver Fähigkeiten kann sich das entwickeln, was wir ein zunehmend differenzierter werdendes Selbstbild und in seiner bewusst reflektierten Form als Ich-Bewusstsein bezeichnen. (Ebd., 86f.)

Die frühesten Wahrnehmungen des eigenen Ichs sind noch im Protoselbst und postnatal zunehmend im gefühlten Kernselbst der frühen Interaktion mit der Mutter (und ähnlichen Bezugspersonen) gegründet. Die dieses Erleben neuronal repräsentierenden Erregungsmuster werden mit dem Einsetzen der Sprachentwicklung erweitert. Das Körper-Selbst referiert zunehmend „die Bewertung des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns durch [...] wichtige Bezugspersonen“¹⁰¹, die dann zu einer „Störung oder einer Stabilisierung der inneren Organisation“ (Hüther 2010, 87) des eigenen Körpers führen bzw. führen könnten und die als neuronal repräsentierte Erregungsmuster in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung stabil gebahnt werden, bzw. die sich dementsprechend automatisieren.

Die inneren Repräsentationen, die das Selbstbild eines Menschen prägen, werden darum ganz wesentlich dadurch geformt, was man an Zuschreibungen und Bewertungen von anderen Menschen erlebt und verinnerlicht (Fuhrer et al., 2000). Aus diesem Grund enthält das Selbstbild eines Menschen oft Fremdkomponenten, die nicht mit dem ursprünglichen Körper-Selbst übereinstimmen, das ja durch die eigenen Körpererfahrungen entstanden ist. Die <fremden> Komponenten des Selbstbildes können das eigene Körper-Selbst sogar partiell überlagern, überformen

¹⁰¹ Hüther 2010, 87; vgl. *die Selbstentwicklung* Kapitel 2.3.2.

und unterdrücken. Die Verbindung mit und damit auch der Zugang zum eigenen Körper ist dann mehr oder weniger stark blockiert. (Ebd.)

Körperliche Veränderungen können Auswirkungen auf das zentrale Nervensystem haben und darüber zu psychischen Veränderungen führen. Dabei müssen spürbare Störungen so groß sein, dass sie das Aktionspotential der peripheren Nervenzellen aufbauen. Ist das Ionengleichgewicht an deren Außenmembran so stark verschoben, dass das Gleichgewicht gestört, das Aktionspotential erreicht und die weitergeleitete Erregung ausreichend stark wird, so erzeugt sich im Hirn ein sensorisches Erregungsmuster und in der Folge werden hierdurch zentral neuronale Netzwerke aktiviert und schließlich „in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung ein charakteristisches Reaktions- oder handlungsleitendes Erregungsmuster“ (Hüther 2010, 78) aufgebaut.

Wird die sich ausbreitende Erregung so intensiv, dass sie auch limbische und hypothalamische Hirnbereiche erfasst, werden Notfallreaktionen in Gang gesetzt: entweder Angriff, Flucht oder Erstarrung. Gleichzeitig wird eine neuroendokrine Stress-Reaktion mit all ihren zentralnervösen und somatischen Auswirkungen ausgelöst (Übersichten in Hüther 1996, 1997). (zit. nach ebd.)

Bleiben körperliche Prozesse länger gestört, so passen sich die zentralnervalen Verarbeitungsmechanismen an die eingetretene Störung an:

Die davon direkt oder indirekt betroffenen neuronalen Netzwerke und deren synaptischen Verbindungen organisieren sich um. Es werden neue Kontakte geknüpft und alte, nicht mehr benutzte Verbindungen aufgelöst (Hüther, 1997). (zit. nach ebd.)

Sämtliche körperliche Prozesse finden, sofern sie länger andauern und dabei entsprechend gebahnt und stabilisiert werden, demnach ihre Repräsentationen im Gehirn. Und durch diese körperlichen Veränderungen, die zu veränderten zentralnervalen Verschaltungsmustern und zu sie aktivierenden neuronalen Erregungsmustern „in einzelnen Neuronenverbänden“ (Hüther 2010, 79) führen, werden auch psychische Prozesse beeinflusst.

Es ist nicht nur so, dass körperliche Veränderungen psychische Prozesse beeinflussen, umgekehrt zeitigen psychische Veränderungen auch Auswirkungen auf den Körper.

Dass Stimmungen, Absichten, affektive Zustände oder emotionale Reaktionen körperliche Prozesse beeinflussen, ist eine banale und täglich am eigenen Leib spürbare Erkenntnis. (Hüther 2010, 79)

Je intensiver die psychischen Prozesse gestört werden, das seelische Gleichgewicht erschüttert wird, desto massiver sind deren psychosomatischen wie zentralnervalen Auswirkungen, bis hin zur Aktivierung des emotionalen Zentrums, also des limbischen Systems. Findet sich unter den zur Verfügung stehenden (Notfall-)Reaktionen in einer akut als extrem bedrohlich eingestuften Situationswahrnehmung ein brauchbarer Lösungsversuch, der deutlich besser

ausfällt, als man es aufgrund eigener Vorerfahrungen erwartet hatte, so wird im Gehirn das Belohnungssystem aktiviert. Die damit einhergehende vermehrte Freisetzung des Signalstoffes Dopamin hat eine stabilisierende Wirkung auf diejenigen neuronalen Verschaltungen, die an der erfolgreichen Lösung des betreffenden Problems beteiligt waren. (Ebd.)

Und genau dieserart Reaktionsmöglichkeiten sollen sich 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder durch Rezeptionsprozesse (Kap. 3.1 & 3.2) geeigneter Kinder- und Jugendliteratur (Kap. 4.1.1 & 4.1.2) und durch einen resilienzfördernden Literaturunterricht (Kap. 2.4.2 & Kap. 4.2.1 & 4.2.2) als zusätzliche „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster¹⁰²“ aufbauen und auf als subjektiv belastend charakterisierte Situationen beziehen können. Das heißt auch, diese Reaktionsmöglichkeiten sollen neuronal plastisch und somatisch wirksam werden.

Findet ein Individuum allerdings kein brauchbares Lösungsverhalten und dauert die als bedrohlich eingestufte Erfahrung an – zum Beispiel als Folge von chronischen und kumulierten Risikobedingungen! –, so bleibt die neuroendokrine Stressachse aktiviert und führt zur vermehrten Cortisolausschüttung durch die Nebennierenrinde, wodurch im Gehirn all

die Nervenzellverbindungen in den Bereichen des Gehirns, die für Zuordnung und Bewertung zuständig sind, destabilisiert und umgebaut [werden]. [...] Auf körperlicher Ebene kommt es zu langfristigen Anpassungen der Organe und Organsysteme, die auf diese Weise in ihrer Funktion moduliert sind. (Hüther 2010, 80; vgl. auch Hüther 2008, 55 ff.)

Damit gehen auch Veränderungen von Haltungen und Muskeltoni einher. (Vgl. Hüther 2010, 80; vgl. Antonovskys Definition von Stressoren in: Bengel u.a. (2001); vgl Kap. 2.3.3) Insbesondere negative affektive Bewertungen und die von ihnen hervorgerufenen Reaktionen wirken sich also auf „körperliche Prozesse, die Aktivität, die Funktion und letztlich auch die Struktur einzelner Organe und Organsysteme nicht nur akut, sondern auch langfristig“ (Hüther 2010, 80) verändernd aus.

¹⁰² vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

Es dürfte deutlich geworden sein, wie die zweifache Einbettung des Geistes/Gehirns in seinen Körper und in seine Umwelt ontogenetisch entsteht und wie einige der Systemstrukturen der Intelligenten Kognition funktionell beschaffen sind. In Hinblick auf unsere Zielgruppe, die 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder, lässt sich mithilfe des Embodiment-Konzeptes verstehen und beschreiben, wie soziale Bewertungen, Zuschreibungen, Behandlungen, die vom Hochrisikokind wahrgenommen, im obigen Verständnis beantwortet werden, insbesondere wenn sie länger andauern und oft wiederholt werden oder die traumatische Dimensionen aufweisen, Elemente von identitätskonstituierenden Wahrnehmungs- und Erlebensmustern bilden. Zudem sind die Auswirkungen dieser in hohem Maße identitätskonstituierenden, spezifische mentale und somatische Informationen repräsentierenden neuronalen Netze und Erregungsmuster auf die Funktionen und die Beschaffenheit von hiervon betroffenen Organen u. Ä. angesprochen worden.

Nun können die unter hochrisikoreichen Entwicklungsbedingungen möglichen Formen des gefühlten Kernselbst durchaus so beschaffen sein, dass sie das im Protoselbst referierte Ich-Erleben stark negativ beeinflussen. Kognitionen, beispielsweise der Selbstbewertung durch subjektiv bedeutsame soziale Zuschreibungen und deren subjektive Interpretation, sind dabei zunächst negativ somatisch markiert, entsprechend an Affekte oder Emotionen mit bestrafendem Charakter geknüpft und bilden einen Teil eines auch verkörperten Wahrnehmungsmusters und kommen u.a. in der Körperhaltung eines Menschen zum Ausdruck. In dem Maße, wie ausreichend automatisierte neuronale Repräsentationen von Körperfunktionen durch aussprossende Nervenzellfortsätze im Gehirn in globaleren Systemen repräsentiert und reguliert werden, so sind auch oft genutzte neuronale Netzstrukturen, die die beschriebenen Wahrnehmungsmuster samt ihrer körperlichen Ausdrucksmuster repräsentieren und sie innervierende Erregungsmuster mit ihnen in globaleren Wahrnehmungsmustern der Intelligenten Kognition zusammengebunden. Diese Wahrnehmungsmuster werden in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung zu mehr oder weniger stark automatisierten Dispositionen der Intelligenten Kognition eines Menschen. (Vgl. Damasio 2009, 397f.) Werden gebildete Muster wiederholt aktiviert bzw. Muster häufig emergiert, so prägen sie zunehmend als ein eingewöhnter Teil unserer Wahrnehmung und unseres Erlebens unsere Persönlichkeit. (Vgl. Tschacher

2010, 30) Die entstehende biographische Identität bzw. das Selbst ist verkörpert und sozial eingebettet und hält spezifische Wahrnehmungs- und Erlebensqualitäten und damit Erlebensperspektiven und Reaktionstendenzen für die Lebensführung parat.

Diese Wahrnehmungs- und damit auch Verhaltensmöglichkeiten sollen durch resilienzdidaktisch organisierte Literaturrezeptionsprozesse erweitert werden. Dabei sollen in den Bereichen adaptive Bewältigungsstrategien, Selbstkonzept und Kohärenzgefühl die Adaptionsfähigkeit von neuronal maladaptiven Mustern u.a. mit kinderliterarischer Komik und Phantastik (vgl. Kap. 4.1.2) erhöht und in diesen Resilienzbereichen zusätzliche, mit positiven Körpersignalen versehene „Handlungs- und Orientierungsmuster“ (Hildenbrand 2010, 205) über literarisches Modelllernen und ein auch szenisch verkörpertes Explorieren nachhaltig gelernt werden. (Vgl. die Kap. 2.4.2, 4.1.2, 4.2)

In den Darstellungen der systemischen wie der entwicklungsneurobiologischen Dimensionen des Embodiments wurde erläutert, dass und wie wahrgenommene und wiederkehrende Ereignisse sich in den reziproken Beziehungen zwischen dem Geist/Gehirn und seinem Körper und seiner Umwelt sowohl in veränderten neuronalen Strukturen wie auch in psychosomatischen Veränderungen oder in veränderten Kognitionen musterbildend niederschlagen kann (und das gilt natürlich auch für die sozialen Beziehungen).

Dass für die für unsere Zielgruppe beabsichtigten literarisch und literaturunterrichtlich initiierten Lernprozesse auch ihr Embodiment berücksichtigt werden muss, geht aus dem bisher Gesagten hervor. Inwiefern körperliche Ausdrucks- und Bewegungsmuster als Body-Feedbacks – angefangen von der Mimik über die Sitzhaltung bis hin zum Kopfschütteln – massive, die Wahrnehmungsmuster innervierenden und stabilisierenden Auswirkungen haben und sogar zu psychischen Inkonsistenzen führen können, wird im nachfolgenden Abschnitt mitgeteilt. Aus diesen Mitteilungen zum Body-Feedback werden anschließend „Resilienzorientierte Schlussfolgerungen“ (Kap. 2.4.1.2) gezogen.

Wie ein Transfer von literaturunterrichtlich gelernten Resilienzkompetenzen auf die risikante Lebenswelt gelingen kann, wird schließlich im Zugriff auf das motivationspsychologische Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training in Kapitel 2.4.2 modelliert. Im ZRM®-Training wird mit unbewussten Ressourcen und dem Embodiment von Personen, die eigene Entwicklungsziele erreichen wollen, gearbeitet. Dieses moti-

vationspsychologische Vorgehen wird in Kapitel 2.4.2.2 literaturdidaktisch in resilienzfördernder Absicht gewendet.

Im nachfolgenden Abschnitt wird aber zunächst erläutert, welchen Einfluss der körperliche Zugriff auf die <Musterbibliothek> der Intelligenten Kognition ausübt. Und spätestens mit diesen Einsichten dürfte die Berücksichtigung des Embodiment-Konzepts und des jeweiligen Embodiments der Hochrisikokinder bei der resilienzfördernden literaturdidaktischen Arbeit selbstverständlich geworden sein.

Wie dargelegt konzipieren Embodiment-Theorien ein reziprokes Verhältnis zwischen dem Körpergeschehen und dem psychischen System/der Intelligenten Kognition und der Umwelt des Subjekts und ermöglichen ein Verständnis der Entstehung von subjektiven „Möglichkeitsspielräumen“¹⁰³ für die Lebensführung. Die Forschungen zum Body-Feedback untersuchen diejenigen „Rückmeldungen, die das psychische System aus dem Körper bekommt. [Dabei kann das] Body-Feedback [...] eine massive Wirkung entfalten“ (Storch 2010a, 39). Bereits die Aktivierung von Gesichtsmuskeln führt zu Facial-Feedback genannten Rückmeldungen, wodurch „im Gehirn Veränderungen [bewirkt] werden, welche die Emotion erzeugen, die zu der aktuellen Mimik passt“ (ebd., 40). Die Erkenntnisse von Paul Ekman's Pionierarbeit zum Facial-Feedback sind vielfach belegt. (Vgl. ebd.) Demnach ruft „[d]as Herstellen eines bestimmten Gesichtsausdrucks auch die entsprechenden emotionsspezifischen Muster des autonomen Nervensystems hervor“ (ebd.). In weiteren Untersuchungen zum Facial-Feedback konnte gezeigt werden, dass seine Wirkungen ohne eine bewusste Wahrnehmung des Herstellens eines emotionalen Gesichtsausdrucks abläuft. (Vgl. Storch 2010a, 40-44)

Es gibt auch Untersuchungen zum Verhältnis der Körperhaltung zur Emotion mit Blick auf eine möglicherweise funktionale Bedeutung der Kognition hierbei. Die self-perception-Theorie modelliert die Auswirkungen von Körperhaltungen auf das psychische System derart, dass deren Wirkungen über die Kognition vermittelt werden. Riskind und Gotay (1982) maßen die Frustrationstoleranz bei einer frustrierenden Aufgabe. Sie vermuteten, dass die Wahrnehmung einer zuvor eingenommenen Körperhaltung bei den Probanden zu einer jeweils spezifischen Selbstwahrnehmung führen werde. Aufgrund dieser körperhaltungsbezogenen Selbstwahrnehmung hatte nun die ge-

¹⁰³ vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

krümmt sitzende Gruppe im Anschluss an die Körperhaltung bei der frustrierenden Aufgabe schneller aufgegeben. Die aufrecht sitzenden Probanden hingegen hatten durch ihre Körperhaltung eine positivere Selbstwahrnehmung aktivieren können, wodurch ihre Frustrationstoleranz bei derselben frustrierenden Aufgabe deutlich höher lag als die der gekrümmten Probanden.

Riskind und Gotay interpretieren dieses Ergebnis so, dass die Selbstwahrnehmung der Gekrümmtheit die Versuchspersonen der Gruppe 1 gewissermaßen prädisponiert hat, um [...] [bei] der frustrierenden [...] [Aufgabe] Hilflosigkeits- und Versagensgefühle zu entwickeln. Durch die gekrümmte Körperhaltung wurden im psychischen System Themen wie Depression, Aufgeben, Mutlosigkeit aktiviert, dies führt dann zu einer kognitiven Voreinstellung, die in einer schwierigen Situation schneller zu Mutlosigkeit mit entsprechenden Verhaltenskonsequenzen führt, als dies ohne diese Voreinstellung der Fall wäre. (Storch 2010a, 46 f.)

In Hinblick auf die metatheoretische Gründung, die systemische und die entwicklungsneurobiologische Darstellung des Embodiments in Bezug auf die Wahrnehmung lässt sich diese Darstellung der self-perception-Argumentation kritisch präzisieren: Insofern in dieser Modellierung einer Wirkfolge die Auswirkungen der Selbstwahrnehmung einer Körperhaltung – beispielsweise die der Gekrümmtheit – nicht ohne diese Körperhaltung selbst hervorgerufen werden kann, können die kognitiven Voreinstellungen nicht als entscheidende Auslösebedingungen des Sukzedenz (hier eine Prädisposition von Hilflosigkeits- und Versagensgefühlen bzw. die anschließenden Verhaltenskonsequenzen) gelten, sondern stets nur als Verstärkung bestimmt werden. Denn sowohl die Körperhaltung als auch die (negativen oder positiven) kognitiven Selbsteinschätzungen stellen neben anderem Teile eines Wahrnehmungs- und Erlebensmusters dar, das durch wahrgenommene und für bedeutsam gehaltene Reize innerhalb eines Kausalnetzes aktuell aktiviert werden und somit emergieren kann. Plausibel ist der folgende präzisierete Erklärungsansatz: Je mehr Elemente eines Wahrnehmungsmusters jeweils aktiviert werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses auch vollends und dominant aktiviert und aktuell bzw. retardierend wirksam werden kann. Eine körperhaltungsbezogene Selbstwahrnehmung dieser Probanden stellt dann „den Punkt in der Kette der Ereignissequenzen“¹⁰⁴ dar, der in der self-perception-Theorie besonders herausgegriffen wurde.

¹⁰⁴ vgl. Kendell 1978, 56, zit. nach Bastine 1998, 75.

Andere wie Sabine Stepper (1992) untersuchten, inwiefern ein Zusammenhang von Körperhaltung und Emotion ohne moderierende kognitive Prozesse besteht. Sie konnte nachweisen, dass im Anschluss an eine acht Minuten lang eingenommene (durch Möbel induzierte) Körperhaltung (aufrecht bzw. gekrümmt) das Gefühl von Stolz auf ein (fiktives) Lob deutlich davon abhängig ist, welche Körperhaltung zuvor eingenommen wurde:

Die Personen, die das fiktive Lob in einer aufrechten Haltung empfangen hatten, waren signifikant stolzer auf ihr überdurchschnittlich gutes Abschneiden als die Versuchspersonen, die das fiktive Lob in einer gekrümmten Haltung erhalten hatten. (Storch 2010a, 48)

Wobei die kognitive Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen Körperhaltung, Lob und dem Gefühl von Stolz durch eine Coverstory bei allen Probanden erwiesenermaßen verhindert werden konnte.

In einer frühen Studie zum Body-Feedback konnten Pasquarelli und Bull (1951) an hypnotisierten Probanden zeigen, dass eine bestimmte Körperhaltung die dazu 'passende' Emotion ermöglicht und die 'unpassende' Emotion verhindert.¹⁰⁵

Und in Chile erforschte die Neurophysiologin Susana Bloch (1986) diejenigen körperlichen Prozesse in neuromuskulärer, hormonaler und biochemischer Perspektive, die mit bestimmten Emotionen einhergehen. Gemeinsam mit Pedro Ortheus, Regisseur und Professor für Schauspiel, „wählte [sie] aus all den Komponenten, die zum charakteristischen körperlichen Ausdrucksmuster einer Emotion dazugehören, [...] diejenigen aus, die der willentlichen Kontrolle zugänglich sind“ (Storch 2010a, 49). In ihren Studien weist Bloch nach, dass ein auch neurophysiologischer Zusammenhang zwischen Atmung, Körperhaltung, Muskeltonus sowie Gesichtsmuskulatur und der Entstehung von Emotionen besteht. Werden bestimmte körperliche Ausdrucksmuster erzeugt, so stellt sich eine hierzu gehörende Emotion unwillkürlich ein, die den Probanden zuvor nicht genannt worden war und die auch von Dritten korrekt benannt werden konnte. (Vgl. ebd.) Zudem weist Bloch nach, dass über Body-Feedback (stabil) erzeugte Emotionen von den Schauspielschülern/-innen nicht ohne weiteres losgelassen werden können. Erst „spezielle 'neutralisierende' Atemübungen“ und eine gezielte Veränderung ih-

¹⁰⁵ Vgl. Pasquarelli & Bull 1951, zit. nach Stepper 1992, 24, zit. nach Storch 2010a, 48.

rer Körperhaltung ermöglicht den Probanden, die erzeugte Emotion wieder zu verlassen. (Vgl. ebd.)^{106 107}

Die Wirkmacht des Body-Feedbacks erstreckt sich sogar auf die Einstellung von Personen. Mit ihren Studien haben Petty und Wells (1980) „den Einfluss einer Körperbewegung darauf, wie gut Menschen sich von etwas überzeugen lassen, das ihrer ursprünglichen Haltung zuwiderläuft, gezeigt.“ (Storch 2010a, 50) Bezugnehmend auf die Aggressionsforschung und das 'incompatible-response'-Paradigma haben sie das head-movement-Paradigma modelliert und belegt. Offenkundig haben ein sechsminütiges Kopfnicken bzw. Kopfschütteln¹⁰⁸ im Sekundentakt drastische Auswirkungen auf die stabile Einstellung von Personen. In einer fiktiven Radiosendung hörten Studenten – in Jingles eingebettet – eineinhalb Minuten lang Argumente für eine deutliche Erhöhung ihrer Studiengebühr, während sie zugleich vorgeblich den Sitz von Kopfhörern testen sollten. Tatsächlich aber ging es um das Herstellen eines Body-Feedbacks.

Wenn die Studierenden mit dem Thema >Erhöhung der Studiengebühr< konfrontiert sind, haben sie, wenn ihr Gehirn ungestört arbeiten kann, von ihrer ursprünglichen Einstellung her, sofortigen Zugang zu Kontra-Argumenten [...]. [...] Wenn der einstellungsgemäß natürliche kognitive Zugang zu den Kontra-Argumenten durch ein Body-Feedback gestört wird, das Pro-Argumente begünstigt (Storch 2010a, 50 f.),

hat dies gegenteilige Konsequenzen. Die Gruppe, die ein bejahendes Body-Feedback mittels Kopfnicken erzeugt hat, stimmte bei einer Befragung der drastischen Erhöhung ihrer Studiengebühr ohne weiteres zu! Diese Studierenden mussten kognitiv „zwei widersprüchliche Informationen verarbeiten“ (ebd., 51): „Einmal auf Verstandesebene die Kontra-Information und einmal auf der Ebene des Body-Feedbacks Pro-Informationen.“ (Ebd.) Das bejahende Body-Feedback, das sie innerhalb von 6 Minuten erzeugt hatten, verhinderte im Anschluss an die Körperbewegung ihren ungestörten Zugang zu ihrer ablehnenden Haltung und den daran gebahnten Kontra-Argumenten. Aufgrund ihres

¹⁰⁶ Aus den Ergebnissen ihrer Studien haben Bloch und Ortheus ein Schauspieltraining entwickelt, das unter dem Namen Alba-Emoting als Trademark eingetragen ist und das in Deutschland in Berlin beim *Tatwerk* – einer Schauspielschule – Anwendung findet.

¹⁰⁷ In Bezug auf eine mögliche Universalität der „Zuordnung von Gefühlen zu bestimmten körperlichen Zuständen und Reaktionen [...] [heißt es bei Roth 2007, dass sie] weitgehend angeboren [ist]. Der körperliche Ausdruck der Freude, der Furcht, der Wut, der Trauer, der Enttäuschung, des Interesses, der Unterwerfung (sich Kleinmachen), aber auch des Flirtens (z.B. über den Augengruß) ist – soweit bekannt – überall auf der Welt derselbe und wird auch spontan zwischen Kulturen verstanden (Eibl-Eibesfeldt, 1987).“ (zit. nach Roth 2007, 286)

¹⁰⁸ Körperbewegungen, die in westlichen Gesellschaften kulturell eingeübte Körpermuster darstellen und die an zustimmende und ablehnende Haltungen geknüpft sind.

selbst erzeugten Body-Feedbacks veränderten sie in der anschließenden Befragungssituation ihre stabile Einstellung gegen die eigenen Interessen. (Vgl. ebd., 52) Offenkundig werden „psychische Verarbeitungsprozesse begünstigt [...], wenn die motorische Aktivität, die der Körper ausführt, der Valenz der Themen entspricht, mit denen man sich gerade befasst“ (Storch 2010a, 53): das valence-motor-compatibility-Phänomen. In der Psychologie meint Valenz die positive oder negative Wertigkeit, welche ein Subjekt einer Erscheinung beimisst. (Vgl. ebd.) Besonders fokussiert wird dieses Phänomen in der Forschung zur Konsistenz, also zum Ausmaß, in dem Inhalte des psychischen Systems zueinander passen. Klaus Grawes Konsistenztheorie geht im Kern davon aus, „dass unser psychisches System so beschaffen ist, dass es Konsistenz anstrebt und Inkonsistenz¹⁰⁹ vermeidet.“ (Storch 2010a, 53) In dieser Perspektive zeigt das head-movement-Paradigma, wie sehr „das (körperliche) Bejahen von etwas negativ Bewertetem [...] unsere Informationsverarbeitungsprozesse [...] dermaßen stört, dass [dies] die Leistungsfähigkeit [...] [des psychischen Systems] messbar beeinträchtigt.“ (Ebd., 54)¹¹⁰ So, wie „psychische Verarbeitungsprozesse [...] begünstigt werden, wenn die motorische Aktivität, die der Körper gerade ausführt, der subjektiven Valenz der Themen entspricht, mit denen man sich gerade befasst“ (ebd., 53), gilt somit auch die umgekehrte Aussage. Die psychischen Systeme der kopfschüttelnden Probanden konnten diese heftigen Inkonsistenzen offenbar nicht vermeiden und jene Inkonsistenzen hielten zum Zeitpunkt der Befragung wohl doch eben gerade nicht an. Plausibel erscheint vielmehr, dass die Probanden diese Inkonsistenzen innerhalb der kurzen Zeit, in der sie sie versuchsbedingt zu organisieren hatten, bis zum Zeitpunkt der Befragung nur dadurch auflösten, indem sie ihre stabile Einstellung zugunsten der konträren Einstellung aktuell aufgaben. Für das psychische System ist es dabei nicht entscheidend, ob anhaltende Inkonsistenzen bewusst sind oder unbewusst bleiben. Allerdings ermöglichen bewusste Inkonsistenzen, geeignete Bewältigungsstrategien zu nutzen und eine erlebte Inkonsistenz selbstmächtig aufzulösen. Wird ein unbewusster

¹⁰⁹ „Als Inkonsistenz bezeichnet man den spannungsgeladenen, unangenehmen Zustand, in dem ein Mensch sich befindet, wenn wesentliche Inhalte seines psychischen Systems sich in Widerspruch befinden.“ (Aus: „Allgemeines Glossar“, in: Storch u.a. 2010, 148) Das Streben nach Konsistenz ist offenkundig ein motivationales Grundprinzip menschlicher Informationsverarbeitung, dem auch Leon Festingers *Theorie der kognitiven Dissonanz* (1957) nachgeht.

¹¹⁰ Erste Folgerungen aus den Erkenntnissen zu Inkonsistenzen und Konsistenzen innerhalb des psychischen Systems in Bezug auf das Body-Feedback und auf die Literaturrezeption werden am Ende des Kapitels gezogen.

inkonsistenter Zustand nicht aufgelöst, beeinträchtigt dies die Leistungsfähigkeit des psychischen Systems dauerhaft, während die betroffene Person die Ursache dieser verminderten Leistungsfähigkeit nicht kennt: den „Einfluss einer innerpsychischen Inkonsistenz“ (Ebd., 54).¹¹¹

Fragen zur affektiven oder emotionalen Qualität von aktuellen psychischen Themen und deren Konsistenz gingen Robinson, Vargas und Crawford (ebd. 2003, zit. nach Storch 2010a) nach. Auch sie differenzieren

zwischen bewussten und unbewussten Komponenten der Persönlichkeit. Sie konnten zeigen, dass Menschen, die sich auf der bewussten Ebene gleich einschätzten, wie [sie sich] auf der unbewussten Ebene [erleben; K.I.], ein besseres psychisches Wohlbefinden aufweisen als Menschen, bei denen diese Übereinstimmung (Konsistenz) zwischen bewussten und unbewussten Persönlichkeitsanteilen nicht besteht. (Storch 2010a, 54)

Und dies gilt unabhängig davon, ob es sich beispielsweise um die eigene Wertschätzung oder die eigene Geringschätzung handelt. „Der Körperausdruck und das, was das psychische System sonst noch beschäftigt, sollten idealerweise zueinander passen, so dass Inkonsistenzen vermieden werden.“ (Ebd., 55) Denn die unbewusste körperliche Ausstrahlung, bzw. ein unbewusstes Embodiment und das ostentativ andersartige Auftreten bzw. hierzu inkonsistente Affirmationen spiegeln u.a. jeweils die bewusste und unbewusste Komponente zum Beispiel des Selbstwerts wider. In diesem Zusammenhang sollte man es vermeiden, im bewussten psychischen Bereich das eine und im unbewussten Bereich das Gegenteil zu signalisieren, da sonst die erzeugte Inkonsistenz die Leistungsfähigkeit des psychischen Systems stark beeinträchtigt. Eine Inkonsistenz zwischen Körperausdruck und dem, was das psychische System beschäftigt, kann beispielsweise vermieden werden, indem die von u.a. Peergroups vermittelten und wertzuschätzenden Körperhaltungen bewusst mit dem aktuellen eigenen Erleben abgeglichen und zu ihrer individuellen Stimmigkeit und Brauchbarkeit befragt werden. Auch eine selbsterzeugte Inkonsistenz zwischen einem unwillkürlich eingenommenen Körperausdruck als Repräsentation eines aktuell unbewusst erlebten Selbstwerts und den eigenen Wünschen und Zielen, wie sie mit Affirmationen als Teil des bewussten psy-

¹¹¹ Erste Konsequenzen für die literaturunterrichtliche Resilienzförderung liegen in der ritualisierten Arbeit am Basis-Embodiment zu Beginn jeder resilienzfördernden Literaturunterrichtsstunde an der Arbeit zur Aktivierung von Körperzuständen mit positivem Körpererleben (Protoselbst und gefühltes Kernselbst). Dem dienen Yogaübungen oder Übungen aus dem Kum Nye sowie spezielle Atemtechniken. (Vgl. Kap. 4.2.2)

chischen Systems aktiviert werden, bzw. zwischen zwei bewussten Inhalten des psychischen Systems kann sich ohne Weiteres in einem Teufelskreis stabilisieren: Es entsteht ein inneres Chaos; dadurch ist das (bewusste) psychische System fehleranfällig und das Subjekt wertet sich – aufgrund der hierdurch hervorgerufenen Fehler – verstärkt selbst ab. (Vgl. Storch 2010a, 55)

Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Body-Feedback und Denkstilen erforschen, „basieren [...] auf der cognitive tuning Theorie (Schwarz (1990))“ (Storch 2010a, 59). Sie nimmt an, „dass affektive Zustände den Menschen über die aktuellen Umweltgegebenheiten informieren und dass seine kognitiven Prozesse auf die affektive Bewertung der momentanen Situation abgestimmt werden“ (ebd., 59).¹¹² Je nachdem, in welcher Umwelt sich ein Mensch momentan befindet, kann er über bestimmte Denkstile verfügen. Binnen 200 Millisekunden bewertet der Organismus eine Situation als günstig oder ungünstig. Das leisten die somatischen Marker. (Vgl. Storch 2010a, 59). Deren blitzschnelle Aktivierung und die dadurch erzeugte Bewertung der jeweiligen Umwelt erst stellen einen geeigneten Informationsverarbeitungsstil bereit. Signalisieren die somatischen Marker eine problematische Umwelt, so führen die aktivierten Affekte zu einem „Denkstil, der aufmerksam alle Einzelheiten beachtet, sämtliche möglichen kausalen Verbindungen sorgfältig in Erwägung zieht, Wenn und Aber ausführlich abwägt“ (Storch 2010a, 60).

Bei einer Adaption an eine problematische oder gar gefährliche Umwelt ist derjenige Denkstil hilfreich, der das Problem fokussiert, wodurch sich die Aufmerksamkeit sehr einengt. Die Risikobereitschaft, also andere Situationsinterpretationen, alternative Verhaltensreaktionen auszuprobieren, die Exploration bei der Identitätsarbeit, wird gering,

wenn eine Situation als problematisch bewertet [...] und [ein] negativer Affekt bestimmend wird [...] [Denn dann] stellt sich ein systematischer bottom-up-Denkstil ein, der großen Wert auf Details und Präzision legt und auf der Grundlage von vielen Einzelergebnissen (bottom) dann einen großen Zusammenhang generiert (up). Wird eine Situation als günstig beurteilt, was durch positiven Affekt angezeigt wird, begünstigt dies einen top-down-Denkstil, der eher die großen Zusammenhänge in einer Art Weitwinkelsicht bearbeitet, sich mit Gesamtgestalten und allgemeiner

¹¹² Vgl. hierzu die self-perception-Theorie sowie die oben referierten Ausführungen zur entwicklungsneurobiologischen Genese des Embodiments: Einmal das Erleben des Protoselbst und zum anderen das Erleben der Veränderungen des jeweiligen gefühlten Kernselbst als reflexiv-reaktive neuronale Erregungsmuster, wodurch eine Stabilisierung oder aber eine Störung der inneren Organisation des Organismus angezeigt wird.

Mustererkennung befasst (top) und sich nur, wenn die Situation es erfordert, von diesen höheren Verarbeitungsstufen löst und auf niedrigeren Verarbeitungsstufen die erforderlichen Einzelheiten ableitet oder ergänzt (down). (Ebd.)

Als günstig eingeschätzte Situationen ermöglichen es, etwas Neues auszuprobieren, ein Wagnis einzugehen, Visionen zu erfinden. Der top-down-Denkstil eröffnet bei geringer Anstrengung den Zugang zu vielen bestehenden Wissensstrukturen und ermöglicht kreative Lösungen. (Vgl., ebd.) Erst dann, wenn aufgrund von internen oder Umweltveränderungen neue Zielsetzungen nötig werden, muss dieser Verarbeitungsmodus zugunsten des bottom-up-Denkstils wieder aufgegeben werden.

Die Annahmen, die hinter der cognitive-tuning-Theorie stehen, wurden auch im Hinblick auf Body-feedback[s] untersucht [...]. Genauso, wie Affekte als Information herangezogen werden können, so die Überlegungen, könnten doch auch Rückmeldungen aus der Körperhaltung als Informationen über die aktuelle Situation dienen (Friedmann & Förster 2002). (zit. nach Storch 2010, 60)

Im sogenannten palm-Paradigma wurden Probanden hinsichtlich des Einflusses, den ihr Body-Feedback durch eine eingenommene Haltung auf ihre Kreativität ausübt, untersucht. Und wie schon in den anderen Forschungen zum Body-Feedback konnte hier ein Zusammenhang nachgewiesen und damit bestätigt werden, dass „der Körper einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, wie unser Gehirn arbeiten kann.“ (Ebd., 62)

Die Wirkmacht des Körpers, sein Feedback, das heißt der körperliche Zugriff auf die <Musterbibliothek> der Intelligenten Kognition – das bezeugen die referierten Untersuchungsergebnisse – erstreckt sich, ausgehend von der Gesichtsmuskulatur, auf folgende Bereiche:

- die Aktivierung von Emotionen (Ekman 2003);
- über die reflexive Selbstwahrnehmung körperlicher Haltungen die zusätzliche Aktivierung bestimmter psychischer „Themen wie Depression, Aufgeben, Mutlosigkeit“ (Riskind & Gotay 1982), aber auch Selbstzufriedenheit und andere;
- die Ausschließlichkeit des Erlebens von körperlich induzierten Emotionen, also die Elevation anderer Emotionen (Pasquarelli & Bull 1951);
- die Intensität und die Stabilität von bestimmten körperlich aktivierten Emotionen (Susana Bloch 1986);
- die ursprünglich stabilen Einstellungen von Personen (Petty & Wells 1980);
- die allgemeine Funktionsfähigkeit des psychischen Systems – modelliert im Rahmen der Konsistenztheorie (Grawe 2004) und des valence-motor-com-

patibility-Modells (z.B. Robinson, Vargas & Crawford 2003); (hier auch als über Body-Feedback induzierte kognitive Anpassung an Nachrichten Kern der fiktiven Radiosendung zur Auflösung einer Inkonsistenz erklärbar)

- den Denkstil von Personen (z.B. Friedmann & Förster 2002)
- und die Wahrnehmung von Affekten und der Körperhaltung als Informationsquelle über die aktuelle soziale Situation im Spiegel der somatischen Rückmeldungen (des gefühlten Kernselbst). (Vgl. Storch 2010a, 35-72)

Aus unseren biographisch wichtigen Erfahrungen haben wir gut gelernt, indem wir hierzu „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster“ (vgl. Schütze 1981, zit. nach Kramer 2008, 87) bzw. Emotionen herausgebildet und in Abhängigkeit von der Häufigkeit ihrer Nutzung automatisiert haben: Diese >Musterbibliothek< stellt unsere Intelligente Kognition dar. Sie macht uns fähig, uns autonom an die jeweiligen Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen. Diese enorm flexible Adaptivität und diese Autonomie der Intelligenten Kognition werden in einem hohen Maße von ihrer Verkörperung geleistet, obgleich unser Körper nur eine Zugriffsmöglichkeit unter weiteren auf unser systemisch verankertes Erfahrungsgedächtnis darstellt. Unser Körper, körperliche Ausdrucksmuster, aktivieren offenkundig, tagtäglich am eigenen Leib erlebbar, unsere verschiedenen genetisch disponierten und biographisch erworbenen Muster aus unserer >Musterbibliothek<, auch ohne dass uns dies bewusst sein muss. Und offenbar ist dieser körperliche Zugriff auf unser Erfahrungsgedächtnis ein enorm wirksamer Trigger für alle in unserem Leib und unserem Gehirn jeweils in einem systemisch verankerten Muster zusammenhängenden Aspekte wie die Affekte, der Denkstil u.v.a. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass eine körperlich aktivierte Emotion als Systemzustand unserer Psyche und unseres Geistes nicht ohne Weiteres durch willentlich veränderte Gedanken losgelassen bzw. verlassen werden kann, sondern sich über neuromuskuläre und neurophysiologische Wechselprozesse selbst stabilisiert (vgl. Bloch 1986, zit. nach Storch 2010a, 48f.) und dies zugleich die jeweils aktuelle Situationswahrnehmung und -bewertung steuert. Und das wiederum heißt, diese Mechanismen beeinflussen auch die jeweilige literarische Textrezeption, da zur durch Textsignale gesteuerten literarischen Imagination leserseitig auf eigene Erfahrungen zugegriffen werden muss, um eine subjektiv sinnvolle mentale Textrepräsentation zu ko-konstruieren (vgl. Grzesik 2005, 10-13 & 15). Dementsprechend muss das Embodiment, müssen Wechselprozesse zwischen Geist/Gehirn und

seinem Körper und seiner Umwelt und muss die jeweilige Ontogenese des Embodiments für literaturunterrichtliche Resilienzförderungen bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern beherzigt werden.

2.4.1.2 Resilienzorientierte Schlussfolgerungen

Die vorliegende Literaturdidaktik will mit resilienzfördernder Absicht auf die autonome und adaptive Intelligenz und darüber auf die Entwicklungs- und Wachstumsperspektiven von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern einwirken. Dafür ist die Diskussion und konzeptionelle Berücksichtigung des Embodiments des Geistes/des Gehirns deshalb so bedeutsam, weil der herkömmliche (Literatur-)Unterricht üblicherweise die Körperlichkeit der Schülerinnen und Schüler für den selbstorganisatorischen Aufbau von mentalen Textrepräsentationen und damit den umfassenden Aufbau von vielfältigen dispositionalen Mustern didaktisch und methodisch, v.a. in Resilienzperspektive, unterberücksichtigt lässt. Im Gegenteil, Kinder und Jugendliche werden im Unterrichtsalltag dazu ausgebildet, ihre Körperwahrnehmung möglichst auszublenden und ihre körperlichen Ausdrucksbedürfnisse zu unterdrücken; dadurch verlernen sie aber auch ihre hier ursprünglich vorhandenen Spielräume. Oder aber ein literaturunterrichtliches Konzept berücksichtigt Methoden des Szenischen Interpretierens (Scheller) wie das Standbild oder die szenische Gestaltung literarischer Situationen und lässt dabei die hier vorgestellten Wechselwirkungen zwischen Körper und Seele insofern außer Acht, als dass Risikoerfahrungen aufseiten der Kinder bei der unterrichtlichen Umsetzung nicht beachtet werden. Allzu leicht können risikoreiche Erfahrungsaufschichtungen bei den Kindern über auch körperliche Inszenierungen von literarischen Szenen aktiviert werden, was natürlich für die betroffenen Schülerinnen und Schüler sehr belastend und wenig ressourcenorientiert ist. Aufgrund der vorangegangenen Darlegung verschiedener Embodiment-Theorien und der Diskussion des Embodiments ist allerdings deutlich geworden, dass der Leib, dass das Embodiment des Geistes/Gehirns als körperlicher Zugriff auf die >Musterbibliothek< in eine resilienzfördernde Literaturdidaktik einbezogen werden muss. Daher werden im Folgenden einige der dargelegten Embodiment-Theorien zunächst in den Kontext von riskanten Entwicklungen und Resilienz gestellt, um darüber dann genauere Einsichten in die Zusammenhänge zwischen verkörperten risikoträchtigen Wahrnehmungsdispositionen und Prozessen des literarischen Textverste-

hens zu gewinnen. Außerdem wird mit entwicklungsneurobiologischem Blick auf das Embodiment nachgewiesen, dass, und erläutert, inwiefern literarisches Modelllernen zu einer nachhaltig resilienten Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Ein weiterer Grund, das Embodiment in einen Resilienzfördernden Literaturunterricht einzubeziehen, kann im Zusammenhang von jugendtypischen körperlichen Ausdrucksmustern mit dem Entwicklungsaufgabenkonzept Robert Havighursts, insbesondere mit der sozialen Altersnormsetzung für deren Bewältigung gefunden werden, worauf zum Ende dieses Abschnitts eingegangen wird.

In Hinblick auf 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder lässt sich aus dem zum Embodiment Referierten zunächst Folgendes festhalten und daraus schlussfolgern:

Musterbildungen sind selbstorganisatorisch vollzogene intentionale Prozesse in Bezug auf subjektiv relevante Umweltinformationen. Dabei sind Hochrisikokinder einem hohen Ausmaß an Gefährdungen ausgesetzt. Sofern relevante Umweltinstanzen (also Eltern, Geschwister etc.) umfangreich und wiederholt derartige Informationen übermitteln, die im psychischen und im Körpererleben Affekte und Emotionen mit bestrafendem Charakter hervorrufen bzw. die eine Störung der inneren Organisation des Organismus anzeigen oder sogar auslösen, so wirken diese Informationen auf die intentionale somatische, psychische und kognitive Musterbildung nachhaltig ein. Wenn das Emergieren von mit bestrafenden Affekten einhergehenden Makro-Gestalten bzw. von dementsprechenden Emotionen aufgrund chronischer und kumulierter Entwicklungsrisiken bzw. traumatischer Erfahrungen Teil der Persönlichkeit des Hochrisikokindes geworden ist, kann dies üble Konsequenzen für seine Wahrnehmung und Reaktionstendenzen und damit für seine Entwicklungsperspektiven mit sich bringen. Aufgrund der <zirkulären Kausalität> werden die für eine Mustererkennung zu selektierenden Informationen aus dem hochkomplexen Reizangebot der Umwelt – wie es auf der Mikro-Ebene des Körpers gespiegelt wird und im *Vorstellungsraum* des Gehirns als Vorstellung aller Sinnesmodalitäten explizit auftritt (vgl. Damasio 2009, 397f.) – in hohem Tempo `wiedererkannt' (vgl. ebd., 401f.). Bei dieser Musterwahrnehmung werden zugleich die hieran gebahnten Körperzustände und Körperhaltungen hervorgerufen. Das heißt, auch körperliche Repräsentationen derartiger Muster und sie aktivierende neuronale Erregungsmuster werden Teil der Persönlichkeit des Hochrisikokindes.

Und auch in der Argumentation der cognitive-tuning-Theorie wird das bekräftigt, was bereits in Kapitel zur Resilienz dargelegt ist: Sie besagt für die <Musterbibliothek> bzw. den *dispositionalen Raum* (vgl. Damasio 2009, 398) von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern und deren biographisch geprägte Musterwahrnehmung Folgendes: Wenn die Wahrnehmungsmuster von Hochrisikokindern unter hoher psychischer Erregung vielfach an Affekte und Emotionen mit bestrafendem Charakter gebahnt wurden und wenn bei ihnen häufig derartige Erregungsmuster des gefühlten Kernselbst aktiviert werden, die eine Störung der Organisation des eigenen Organismus anzeigen oder sogar auslösen, so erlaubt ihnen dies in vielfältigen aktuellen Situationen eben nur eine Selbst- und Umweltwahrnehmung mit der Brille derartig automatisierter bzw. gänzlich umgebauter Erlebensmuster. Und dies führt dann natürlich zu dementsprechend problematischen Selbstwahrnehmungen und Reaktionstendenzen (vgl. auch Rossmann 2012, 132). Für die Zielgruppe dieser Arbeit besagt die cognitive-tuning-Theorie somit, dass Hochrisikokinder eine problematisierende Situationseinschätzung mit einem bottom-up-Denkstil auch in anderen sozialen Kontexten häufiger aktivieren werden, sofern oben skizzierte Wahrnehmungsmuster historisch-biographische Qualität erhalten haben. Solche ängstlich-kleinteiligen Wahrnehmungen sowie die herausgebildeten Muster aber prägen die Lebensqualität und die Entwicklungsperspektiven bereits in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter negativ. Denn sie prägen die psychische, die motivationale, die kognitive und die körperliche Entwicklung (vgl. Kap. 2.1) mit und beeinträchtigen die Bewältigung der altersgemäßen Entwicklungsaufgaben respektive die Exploration von Identitätsmöglichkeiten (vgl. Mienert 2008) und damit die weitere Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2 & Kap. 2.2). Die Ausführungen zum Facial-Feedback wie die zur self-perception-Theorie legen als weitere Schlussfolgerung eine hier ebenfalls negative Wechselwirkung nahe: Bereits die typische – also eingewöhnte – Mimik und Körperhaltung von Hochrisikokindern aktivieren als Teile von Mustern ggf. psychische Themen wie Mutlosigkeit. Dabei aktivieren sie diese Themen entweder vollständig, sodass diesen Kindern allein aufgrund ihres körperlichen Ausdrucksmusters ein bewusstes Belastungserleben und das Erleben von Leid sicher sind. Oder aufgrund von ausgeführten Haltungs- und Bewegungsmustern und hierzu gehörige im *Vorstellungsraum* des Gehirns (vgl. Damasio 2009, 397) neuronal vorgestellte Signale sind diese psychischen Themen im *dispositionalen Raum* la-

tent wirksam. In jedem Falle werden die entsprechenden Wahrnehmungsdispositionen über die hierzu gehörenden realisierten körperlichen Ausdrucksmuster energiert und darüber latent automatisiert und unbewusst wirksam. Denn

[i]m dispositionalen Raum enthalten Dispositionen die Wissensbasis und die Mechanismen, durch die sich Vorstellungen im Gedächtnisabruf rekonstruieren lassen, durch die Bewegungen erzeugt werden und durch die sich die Verarbeitung von Vorstellungen fördern lässt. Im Gegensatz zum Vorstellungsraum befinden sich im dispositionalen Raum implizite Inhalte. [...] Die Inhalte von Dispositionen sind nie bewusst und liegen in latenter Form vor. Doch Dispositionen können vielfältige Wirkungen hervorrufen – wie die Ausschüttung von Hormonen in die Blutbahn oder die Kontraktion von Muskeln in den Viszera, in einer Extremität oder im Stimmapparat. (Damasio 2009, 398)

Demnach führt bereits die weitere Aktivierung einiger Elemente einer Disposition zu ihrer ausgeprägten aktuellen Latenz, die das aktuelle Ich-Erleben und die aktuelle (Umwelt-) Wahrnehmung sowie die gegenwärtige Reaktionstendenz prädisponiert. In derselben Perspektive lassen sich Gerhard Roths (2007) Darstellungen zu den messbaren (also objektivierbaren) physiologischen Zuständen von angeborenen bzw. kulturübergreifenden universellen Emotionen wie Furcht und den sozial gelernten, kulturspezifischen bzw. individuellen, Emotionen verstehen.

Ein Mensch, dessen Hautwiderstand und Adrenalin Spiegel sich beim Anblick eines bestimmten Objekts nicht deutlich verändert, verspürt auch keine Furcht. Das Umgekehrte gilt [...] nicht zwingend, denn die genannten physiologischen Vorgänge können durchaus auftreten, ohne dass die Person Furcht empfindet. Nichtsdestoweniger wird ihr Verhalten nachweislich durch diese unbewusste Furcht beeinflusst. (Roth 2007, 286f.)

Und in diesem Sinne argumentieren auch kognitive Schema-Modelle, insbesondere die kognitive Schema-Theorie Aaron T. Becks (vgl. Bastine 1998, 354). Wenngleich in dessen Kognitiver Theorie der Depression der Kognition und nicht dem Embodiment die zentrale Auslösefunktion für psychische Störungen beigemessen wird, so stimmt mit den obigen Ausführungen zur Musterwahrnehmung und zum Embodiment überein die Bestimmung einer Prädisposition, die solange latent bleibt, bis sie durch spezifische Auslöser vollends aktiviert wird. (Vgl. Bastine 1998, 355) Diese auslösenden Bedingungen stellen laut Beck (1967) spezifische Belastungen dar wie

Situationen, die zu der ursprünglichen traumatischen Situation 'passen' und etwa das innere Konzept eines irreversiblen Verlustes wieder anspre-

chen. In früheren Arbeiten spricht Beck auch von einer Energetisierung der ursprünglichen traumatischen Situation durch das auslösende Ereignis, wodurch affektive Energien freigesetzt werden. (vgl. Beck 1967, zit. nach Bastine 1998, 355)

Daneben können die kognitiven Schemata auch durch schwerwiegende unspezifische Ereignisse aktiviert werden. (Vgl. ebd.) Aktivierte Schemata wiederum steuern, wie oben bereits erläutert, die Wahrnehmung und die mentale Verarbeitung von Umweltinformationen.

Entsprechen die Informationen dem negativen Schema – beispielsweise jemand hört eine abfällige Äußerung über sich –, werden diese bewusst wahrgenommen und als Bestätigung der eigenen Überzeugungen der eigenen Wertlosigkeit interpretiert. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die automatischen Gedanken, die sehr schnell ablaufen, keine besondere Aufmerksamkeit erfordern sowie unabsichtlich und ohne eine subjektive Kontrolle ablaufen. [...] Im Gegensatz dazu werden diskrepante Informationen, die nicht mit der negativen Sichtweise übereinstimmen, weil sie eher positive Erfahrungen vermitteln, kognitiv verfälscht, um die Gültigkeit des negativen Schemas aufrechtzuerhalten. Dies geschieht durch eine verzerrende Informationsverarbeitung. (Bastine 1998, 355)

Beck hat in diesem Modell für die Wirkmacht persönlichkeitsprägender Schemata ebenfalls Prozesse körperlicher und verhaltensmäßiger Rückkopplung konzipiert und eine negative Spirale beschrieben, bei der die Verstärkung der problematischen Einstellung dann wiederum zu negativen Affekten führt, um sie weiterzudrehen. (Vgl. Bastine 1998, 356)

Und all' ihre kognitiv, somatisch, sozial und intentional aktivierten und mit automatischen Gedanken verbundenen Muster der 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder wiederum selektieren intentional die aktuellen Umweltinformationen (Reize der relevanten Umwelt) z.B. die des Klassenzimmers vor oder während des Literaturunterrichts bzw. im Anschluss daran. Beim Emergieren der jeweiligen Makro-Gestalt ruft diese nun ein als gefühltes Kernselbst bereits an es gebahntes weiteres somatisch ggf. stark negativ markiertes Erleben hervor. Das heißt, bei einem Hochrisikokind mit großem subjektiven Belastungserleben (bzw. hohem subjektiven Risikoindex; vgl. Bender & Lösel 2008, 58), das mit heruntergezogenen Mundwinkeln, verbissenem Lächeln oder verkniffenem Gesicht, nach vorn gezogenen und verspannten Schultern auf einem womöglich zu kleinen Stuhl vorgebeugt sitzt, besteht mit diesem Embodiment und der Wahrnehmung dieses Embodiments (vgl. self-perception-Theorie) eine große Wahrscheinlichkeit da-

für, dass es ein freudloses bzw. sogar heillooses biographisch-historisches Wahrnehmungsmuster vollends aktiviert. Und damit wird es sehr unerfreuliche Makro-Gestalten für seine selektive Umweltwahrnehmung bereithalten und stabilisieren. Und diese Selektionsvoraussetzungen, also die dominanten, identitätskonstituierenden bzw. rasch aktivierbaren Wahrnehmungsmuster samt deren körperlichen Einbettungen (bzw. Elementen) beeinflussen diese Hochrisikokinder auch bei ihrer unterrichtlichen Literaturrezeption! Folgt man Jürgen Grzesiks (2005) Theorie der textverstehenden Operationen, so ist eine Unterscheidung in Vorwissen (aufseiten des Lesers) und Textinformationen neurobiologisch und phänomenologisch unmöglich. In klarer Abgrenzung zum Lesekompetenzmodell, wie es beispielsweise von Artelt u.a. (vgl. ebd. 2001, 69, zit. nach Grzesik 2005, 10) forschungsleitend genutzt wird und das zu Aussagen wie der folgenden führt:

Eine Vielzahl von Informationen, die wir im täglichen Leben aufnehmen und verarbeiten, basiert auf (sic!) Geschriebenem. Über die Schrift werden neben (sic!) Informationen und (sic!) Fakten, aber auch (sic!) Ideen, Wertvorstellungen und (sic!) kulturelle Inhalte vermittelt. Das Lesen eröffnet die Möglichkeit, diese aufzunehmen (sic!) und sich damit im Laufe der Zeit auch ganze Lebensbereiche zu erschließen (Grzesik 2005, 10; sic! im Orig.),

erkennt Jürgen Grzesik im Text zunächst einzig Farb- und Formdifferenzen, die von den Augen als Sinnesorganen wahrgenommen werden. Diese Farb- und Formdifferenzen erhalten konventionell-arbiträr Symbolfunktion und dienen bei Textverstehensprozessen als Konstruktionsanleitung. Angeleitet wird hierbei die Konstruktion von leserseitig stets vorhandenen Wissensbeständen, die nun in spezifischer Weise neu organisiert werden. Die Wissensbestände der Zielgruppe dieser Arbeit sind im *dispositionalen Raum* (vgl. Damasio 2009, 398) eines jeden Kindes repräsentiert und, wie ausgiebig dargelegt wurde, weisen sie familiär und sozialisationsbedingt spezifische Qualitäten auf. Sie sind in der Perspektive der Textverstehenden Operationen dasjenige Wissen, das bei Textverstehensprozessen zunächst aktiviert und gemäß dem Text als Konstruktionsanleitung neu organisiert wird. Dementsprechend dienen die intentionalen Wissensbestände, also die (Wahrnehmungs-)Muster des *dispositionalen Raums*, sofern sie aus ihm aktiviert worden sind, der intentionalen Selektion von Umweltinformationen. Und diese stark automatisierten, aus dem *dispositionalen Raum* aktivierten intentionalen Wahrnehmungsmuster als leserseitige Wissensrepräsentationen tendieren bei

folgenden textverstehenden Operationen im intimen Lesemodus dazu, vor allem diejenigen weiteren Konstruktionsanleitungen des Textes auszuwählen, die für die vollständige Emergenz dieses Musters spezifische Trigger bereithalten, um es zu energetisieren, und die die Zufriedenstellung seiner Intentionen (im Hinblick auf die Prägung eigener Erfahrungen) verheißen. Andere textseitige Impulse, Wissensbestände zu aktivieren, dürften bei aktivierten stark identitätskonstituierenden, automatisierten und ggf. neuronal mehr maladaptiven intentionalen Wahrnehmungsmustern beim literarischen Textverstehen ignoriert werden.¹¹³ Dementsprechend weiß auch die qualitative Leseforschung zu berichten, das „Leser besonders fiktionale Texte zu ‚normalisieren‘ pflegen, d.h. sie passen in der Bedeutungskonstruktion die Textaussagen ihren Vorstellungen an, das Gelesene wird in das Welt- bzw. Alltagsverständnis integriert.“ (Graf 2004, 17)

Auf eben diese Selektion von Umweltinformationen und deren Einbindung in emotionale bzw. affektiv markierte und intentionale <Makro-Gestalten> der Intelligenten Kognition will vorliegende Literaturdidaktik resilienzfördernd Einfluss nehmen durch eine spezielle Literatúrauswahl (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.1.2) und einen resilienzfördernden Literaturunterricht (vgl. die Kap. 2.4.2.2, 4.2). Diesbezüglich ist bedeutungsvoll, dass die Hirnforschung aufzeigt,

dass wir uns zu jedem Zeitpunkt unseres Lebens auch neu konstruieren können, indem wir irgendeines dieser alten motorischen, sensorischen oder affektiven Muster verlassen, also anders zu sehen, zu fühlen oder zu handeln beginnen als bisher (Hüther 2010, 92),

was u.a. bei der intimen Wiederholungslektüre (vgl. Graf 2004; vgl. Graf 2010; Kap. 3.2) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen für vorliegende Arbeit relevanten Ausdruck finden kann. Derartige Veränderungen erstrecken sich dann nicht allein auf „diejenigen neuronalen Verschaltungsmuster [...], die an dieser neuen Leistung beteiligt sind, sondern ebenso auch alle anderen, die damit in irgendeiner Weise in Verbindung stehen“ (Hüther 2010, 92). Diese <Kopplung> erwächst daraus, dass

die Gedächtnisinhalte und die Gefühle [...] mit den Sinneseindrücken des jeweiligen Sinnessystems verknüpft [sind], das damals aktiviert worden ist, als das jeweilige Erleben stattfand [...]. Synchroner Erregungsmuster,

¹¹³ Vgl. den intimen Lesemodus als die typische Leseweise der Kindheit: vgl. Graf 2004; Graf 2010 53-66; Graf 2012, 52-54 + 57; Kap. 3.2.1; vgl. zur geringen Imaginationsfähigkeit von Hochrisikokindern und -jugendlichen: Bräutigam 2009; vgl. Kap. 3.1.

die durch bestimmte Wahrnehmungen oder Erlebnisse zwischen Nervenzellgruppen in verschiedenen Bereichen des Gehirns immer wieder in ähnlicher Weise entstehen, führen automatisch zur Stabilisierung der entsprechenden Verknüpfungen. [...] [Dabei] werden nicht nur Eigenschaften eines Objekts wie Farbe und Form miteinander verbunden, sondern ganze Erlebnisgestalten mit all ihren motorischen, sensorischen, affektiven und kognitiven Anteilen (distributed assemblies). Deshalb hat jede Veränderung des Aktivierungsmusters auf einer dieser Ebenen – im Falle des Embodiment ist dies die Veränderung der Ebene des motorischen Musters – automatisch entsprechende Auswirkungen auf die in anderen Bereichen generierten Aktivierungsmuster, auf die sinnliche Wahrnehmung, die Affekte oder die Gedanken. Je vielfältiger die mit Erinnerungen verbundenen Sinneseindrücke waren, als [...] eine bestimmte Erfahrung gemacht worden ist, desto vielfältiger sind deshalb auch die Möglichkeiten, diese Erinnerungen später wieder wachzurufen. Und je stärker damals, als all das passierte, die emotionale Erregung war [...], desto fester sind diese Erinnerungen im Gehirn verankert worden. Oft genügt dann ein kleiner Anlass, ein bestimmtes Geräusch, ein spezieller Geruch, eine besondere Körperstellung oder ein eigentlich belangloser Satz, und alles ist plötzlich wieder präsent: Das ganze alte Geschehen. (Hüther 2010, 92 f.)

Präsent ist ein solches Geschehen dann mitsamt der damals erlebten Gefühle, der früheren Selbstbewertung, der alten Situationsinterpretation und der damals eingenommenen Körperhaltung und körperlichen Spannungsmuster. Und je länger solche <distributed assemblies> Teil des Lebens eines Individuums sind, also je häufiger die synchronen Erregungsmuster solcher Erlebnisgestalten aktiviert worden sind, desto stärker prägen sie die Persönlichkeit eines Menschen. Und „so hinderlich oder maladaptiv ein derartiges, einmal entstandenes Denk-, Gefühls- oder Verhaltensmuster auch inzwischen geworden sein mag, es ist normalerweise nur schwer wieder aufzulösen“ (Hüther 2010, 93), ist das erstmal das Erwachsenenalter erreicht. Aber grundsätzlich möglich ist es durchaus: Diese identitätsstiftenden Muster können allerdings erweitert werden, dazu führen einzig neue reale Erfahrungen, „<die die betreffende Person mit all ihren Sinnen macht, und nicht nur verbale Repräsentationen von Erfahrungen> (Grawe 2004). Es geht also darum, dass etwas Neues gelernt wird“ (Hüther 2010, 94), um es in der Folge auch wiederholt erleben zu können.

Um so grundlegende Lernerfahrungen machen zu können, wie der resilienzfördernde Literaturunterricht sie beabsichtigt, „müsste ein wichtiges positiv besetztes und sehr tief sitzendes inneres Bedürfnis in einem Menschen geweckt werden, um ihn dazu zu bringen, eine schlechte Angewohnheit freiwillig aufzugeben“ (ebd., 95) bzw. riskante

Wahrnehmungsdispositionen. Und diese tiefe innere Berührung wird durch die Wiederbegegnung mit unserem „ursprünglichen <wahren Selbst>, nämlich Eins zu sein und zu Hause zu sein in unserem Körper“ (ebd.) gewährt. Der körperliche Zugriff auf die alten Signalmuster der verschiedenen Zustandsbilder des gefühlten Kernselbst durch veränderte Gesten, Haltungen „und Spannungsmuster der willkürlichen und unwillkürlichen Muskulatur, der Faszien und Gelenke, durch Veränderung der Atmung, des Stimmausdrucks“¹¹⁴ (ebd.) erschließt den Hochrisikokindern andere, ontogenetisch sehr früh kennengelernte Erlebenszustände und damit ein anderes Identitätserleben. Und dieses Identitätserleben macht im besten Sinne das ursprüngliche Protoselbst möglichst umfangreich wieder erlebbar. Und der Wahrnehmung und Habitualisierung dieses Körpererlebens dienen in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht regelmäßig zu Unterrichtsbeginn durchgeführte Körperübungen aus dem Yoga, dem Kum Nye oder dementsprechende Atemübungen bzw. Traumreisen (vgl. Kap. 4.2.2), die das Körper selbst durch Body-Feedbacks erwiesenermaßen harmonisieren und die damit zur Verbesserung des Selbstkonzeptes und des Kohärenzgefühls beitragen¹¹⁵. Außerdem legen sowohl der Unterrichtsgegenstand Literatur, die Körperübungen als auch die psychoedukative Absicht der Befähigung zum Selbstmanagement es nahe, den Resilienzfördernden Literaturunterricht in einer Rahmenerzählung zu situieren, die seine verschiedenen Elemente verknüpft. Indem der Literaturunterricht wie auch die Körperübungen in eine 11- bis 13-jährige (Hochrisiko-)Kinder ansprechende Erzählung eingebettet werden, die ggf. projektunterrichtlich auf den Sportunterricht ausgeweitet werden kann, können zu lernende neue mentale Repräsentationen im Rahmen somatisch positiv markierter, also antreibender Affekte bzw. Emotionen aufgebaut werden.¹¹⁶ Die Ritualisierung der Entspannungstechniken dient dabei besonders der wiederholten Aktivierung dieser wünschenswerten Körper selbstzustände bei den Schülerinnen und Schülern, wodurch diejenigen „Handlungs- und Orientierungsmuster“ (Hildenbrand 2010, 205) und ihre neuronalen Erregungsmuster stabilisiert und in der Folge wieder identitätsbildend werden sollen, die die oben angesprochene Sehnsucht „nach dem

¹¹⁴ Mit ihm kann im Resilienzfördernden Literaturunterricht beim szenischen Lesen (vgl. Scheller 2008) experimentiert werden.

¹¹⁵ Vgl. die zur Prävention von Depressionserkrankung bei Kindern und Jugendlichen durchgeführten Entspannungstrainings in universalen Präventionstrainings; vgl. Conradt & Essau 2008, 650.

¹¹⁶ Die Rahmenerzählung ist beispielsweise ein pädagogisch zur Persönlichkeitsentwicklung erfolgreich eingesetztes Element der Erlebnispädagogik wie z.B. im Wagnissport (vgl. Dithmar & Schmitz 1994) und sie entspricht der entfalteten Fantasie im kindlichen Spiel.

[...], was unser ursprüngliches, <wahres Selbst> ist, nämlich Eins zu sein, und zu Hause zu sein in unserem Körper“ (Hüther 2010, 95) gleichermaßen weckt und stillt. Diese Körperselbstzustände sollen zunächst für die folgende literaturunterrichtliche Arbeit auch deswegen wachgerufen werden, um einen gegenwärtigen Wahrnehmungsmodus als Referenzrahmen für die Textrezeption zu ermöglichen.

Wenn nun die im intimen Lesemodus selbstorganisatorisch ko-konstruierten mentalen Textrepräsentationen zu adaptiven Bewältigungsstrategien, zu den Prozessen und Inhalten des Selbst und zu den Elementen des Kohärenzgefühls literaturunterrichtlich an ein positives somatisches Erleben gebahnt werden, und die jeweiligen neuronalen Netze vielfältige Sinneseindrücke repräsentieren, u.a. aufgrund der Nutzung handlungs- und produktionsorientierter Unterrichtsverfahren, und sie sowie die sie aktivierenden neuronalen Erregungsmuster durch Elaboration (beim imaginativen Schreiben u.a.) und Übung wiederholt aktiviert werden, so können sie einem 11- bis 13-jährigen Hochrisikokind als dasjenige Antwortverhalten auf eine belastende reale Situation zur Verfügung stehen, das dann erheblich besser ausfällt, als man es aufgrund bisheriger Erfahrungen mit solchen Situationen erwartet hat (vgl. Hüther 2010, 79). In späteren realen Situationen können diese literaturunterrichtlich bzw. literarisch als mentale Textrepräsentationen mittels imaginativer, körperlicher, sozialer und auch szenischer Explorationen hinzugelernten Dispositionen bei Problembewältigungen zu derartigen Erfolgserlebnissen führen, aufgrund derer diese neuronalen Repräsentationen qua Dopaminausschüttung stabilisiert und unbrauchbare Muster verlernt werden. Das Phänomen der <Kopplung> schließlich birgt nun die Chance darauf, dass dies literarisch und literaturunterrichtlich gelernte und im eigenen Leben angewandte Wissen zur resilienten Persönlichkeitsveränderung beiträgt.

Derartige gelernte, vielfältig brauchbare Verhaltensrepräsentationen und bereichsspezifisch stabilisierte positive Selbstkonzepte¹¹⁷ und Überzeugungen (als Kohärenzgefühl und als Haltungsziele¹¹⁸) sind – so eine These dieser Arbeit – in hochrisikoreichen, kumulativ prägenden Entwicklungsumgebungen überhaupt die Voraussetzungen dafür, neue optative Wahrnehmungsmuster und Verhaltensspielräume herauszubilden. Solche Erfolgserlebnisse verhelfen 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern in der Summe

¹¹⁷ Vgl. die risikomildernde Funktion von Hobbys oder schulischem Kompetenzerleben sowie praktischer Problemlösefertigkeiten; vgl. Abb. 1.

¹¹⁸ Vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 141.

auf motivationalen Ebene auch zu einem verbesserten Attributionsstil, sodass sie lernen können, sich selbst für eigene Erfolge verantwortlich zu machen (vgl. Kap. 2.1), um sich in der Folge mehr zuzutrauen und dann auch mehr Ziele zu erreichen¹¹⁹.

Ein weiterer sinnvoller Fokus für die literaturdidaktische und literaturunterrichtliche Resilienzförderung zeigt sich in folgenden Überlegungen: Der Teufelskreis, der dadurch entstehen kann, dass die Valenz des (alltäglichen) körperlichen Ausdrucksmusters und die Valenz der bewussten Komponente des Themas Selbstwert inkonsistent sind, macht das psychische System fehleranfälliger. Die Fehler aufgrund des im psychischen System selbsterzeugten Chaos führen dann zu einer verstärkten Selbstabwertung. (Vgl. Storch 2010a, 55) Das könnte für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter und ihre zu bewältigenden Entwicklungsrisiken sowie in Anbetracht ihrer erlittenen Verletzungen und angesichts der ab diesem Alter und in der Jugend gehäuft auftretenden Entwicklungsaufgaben Folgendes bedeuten: Die Bewältigung von biologisch, subjektiv, sozial und gesellschaftlich gestellten Entwicklungsaufgaben (vgl. z.B. Mienert 2008) wird auch sozial bewertet. Das Entwicklungsaufgabenkonzept Havighurts umfasst auch eine Altersnormsetzung als soziale Erwartung (vgl. Flammer, Grob, Rhy 1995). Die Altersnormsetzung der Gesellschaft für die Zeiträume, innerhalb derer einzelne normative und eingeschränkt normative Entwicklungsaufgaben bewältigt werden sollen, unterscheidet auch hinsichtlich der Lösungsstadien und ihrer Kausalattribution in <will nicht> und <kann nicht>. (Vgl. ebd., 47) Das soziale Umfeld von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern (in ihrer Familie, in der Schule und in der Nachbarschaft, im öffentlichen Raum) kann ihnen für ihren jeweiligen Bewältigungsstatus von normativen und eingeschränkt normativen Entwicklungsaufgaben und der vermuteten Kausalattribution für diesen Status Akzeptanz, Befriedigung, Anerkennung, Mitleid, Ärger oder Verachtung entgegenbringen. Außerdem werden Kindern und Jugendlichen Prognosen für ihre weitere Lebensbewältigung gespiegelt. Die 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder, die aufgrund ihrer Entwicklungsrisiken der gesellschaftlichen Altersnormsetzung bei der Bewältigung von normativen und eingeschränkt normativen Entwicklungsaufgaben in den für westliche Länder „zentralen Lebensbereichen des Menschen [...] [wie] Familie, [...], Beruf, Religion/Weltanschauung, Geschlechtsrolle, Freizeit, Freundschaften“ (Mienert 2008, 74) und Schule aktuell und mit fortschreitendem Jugendalter

¹¹⁹ Vgl. Wustmann 2004, 101, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 46; vgl. Kap. 2.3.2.

nicht gerecht werden¹²⁰, empfangen Reaktionen wie Mitleid, Ärger, Verachtung sowie üble Prognosen für ihre zukünftige Lebenstüchtigkeit, die sie demnach nur schwerlich entwickeln können. Außerdem wird ihnen aufgrund der altersnormabhängigen sozialen Erwartungen und der daran möglicherweise geknüpften schlechten Prognosen für ihre Lebensbewältigung der Zugang zu weiterführenden gesellschaftlichen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen zum Teil verwehrt. Wenn 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder als Antwort auf all die Belastungen, die Risiken und die Abwertungen dann auch noch mithilfe des in Peergroups bzw. Schulklassen propagierten Coolseins durch eine bewusst eingenommene (Körper-)Haltung der Stärke die Auswirkungen eines negativen Selbstkonzepts kompensieren bzw. verstecken wollen, entsteht dabei in ihrem psychischen System eine heftige Inkonsistenz. Aufgrund einer bewusst eingenommenen Haltung der angeblichen Unversehrtheit und Unverletzbarkeit können sie in einen Teufelskreis hineingelangen, den sie sich jedoch nicht erklären können: Zusätzlich zu all den bereits zu meisternden Entwicklungsrisiken und den normativen, eingeschränkt normativen und den subjektiven Entwicklungsaufgaben werden sie auch

[w]egen der selbsterzeugten Inkonsistenz [...] ganz real fehleranfälliger, weil das psychische System sich dauernd mit dem [...] internen Chaos herumschlagen muss. Das heißt, dass persönliche Misserfolge wie z.B. Versprecher oder dumme versehentliche Ausrutscher gehäuft auftreten werden. (Storch 2010a, 55)

Dies ist für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder allerdings eine weitere Quelle für deren inneres Chaos. Diese – durch eine aufgesetzte Haltung und ein falsches Embodiment verursachte – psychische Inkonsistenz und die daraus erwachsenden Misserfolge beeinträchtigen das Selbstbewusstsein dieser sozial stark deprivierten Kinder zusätzlich! Demgegenüber soll eine zur Resilienzförderung geeignete Literatúrauswahl (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.1.2) u.a. mit kinderliterarischer Phantastik und kinderliterarischem Komik dazu dienen, rezipientenseitig wohladaptive und affektiv positiv valenzierte Wahrnehmungsdispositionen zu aktivieren, mit hierzu passenden Verkörperungen zu experimentieren und damit das Wohlbefinden der Kinder zu steigern. Während die Kenntnis der Entwicklungsmodelle der „selektiven Optimierung mit Kompensation“¹²¹ und der „relativen Ressourcenallokation“ (Lindenberger & Staudinger 2012, 285) sowie eines ver-

¹²⁰ Vgl. die Konzepte der „selektiven Optimierung mit Kompensation“ (SOK): vgl. Baltes & Baltes 1990, zit. nach Freund & Nikitin 2012, 267; und der „relativen Ressourcenallokation“: Lindenberger & Staudinger 2012, 285; Kap. 2.2.

¹²¹ vgl. Baltes & Baltes 1990, zit. nach Freund & Nikitin 2012, 267.

einfachen Modells individueller Bewältigungsreaktionen, wozu – beispielsweise im literarischen Gespräch – auch das hier angesprochene Phänomen der Erzeugung einer psychischen Inkonsistenz aufgrund eines ungeeigneten Embodiments gehören sollte, die 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder entlasten kann.

Entscheidend für die mit der vorliegenden literaturdidaktischen Arbeit beabsichtigten Interventionen ist grundsätzlich, dass die subjektiv als problematisch erlebten Identitätsfacetten und das Ausloten des subjektiven „Möglichkeitsspielraums“ (Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225) niemals konfrontativ direkt, also übergriffig, initiiert werden dürfen! Sie alle sollten nur im schützenden Spiegel der Literatur als „Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22) als Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung literarisch angesprochen, offeriert, initiiert und schließlich achtsam und wertschätzend begleitet werden.

Unter dieser Maßgabe kann die Berücksichtigung des `incompatible-response'-Paradigmas für einen resilienzfördernden Literaturunterricht z.B. den Zugriff im Bereich der Etablierung von Personengrenzen ermöglichen. Wenn aufgrund von familialen und Sozialisationserfahrungen gelernt wurde, die eigenen Personengrenzen überschreiten zu lassen, dies mit positiv argumentierenden Introjekten zu bejahen und die diesbezügliche Haltung eine ist, wonach man sich selbst mit seinem Abgrenzungsbedürfnis hierbei nicht wichtig nehmen darf, dann könnte die Intervention in einer literarisch vermittelten Haltung liegen, wonach eine Überschreitung der Personengrenzen eben nicht in Ordnung ist. Indem die Schüler und Schülerinnen sich auch körperlich in die Situation einer literarischen Figur begeben, die ihre Personengrenzen – literarisch deutlich thematisiert – aufrechterhält und dafür unter Umständen streitet bzw. andere Bewältigungsmechanismen einsetzt, können 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder hierzu eine entsprechende Kopfbewegung bzw. Körperbewegung zur Verstärkung dieser ihnen ggf. ungewohnten Haltung einüben. Dabei müssen auch diese Einstellungen, damit sie zentralnerval ausreichend gebahnt und stabilisiert werden, im Zusammenhang mit dieser Körperbewegung ausreichend häufig wiederholt werden.¹²² Eventuell ist es zweckmäßig, die anderen Schülerinnen und Schüler zu befragen, ob diese die auch körperlich de-

¹²² Vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014. Zur Auswahl eines literarischen Modells für eine solche Körperbewegung empfiehlt sich z.B. die von Julie Andrews bezaubernd dargestellte phantastische Figur Mary Poppins, die nach ihrer Tanzeinlage auf dem Dach von anderen Tänzern bedrängt wird, weiter zu tanzen. (MARY POPPINS, R. ROBERT STEVENSON, USA 1964)

monstrierten Einstellungen an ihrer Mitschülerin bzw. ihrem Mitschüler z.B. während des Szenischen Interpretierens (vgl. Scheller 2008) einer literarischen Situation überzeugend finden. Allerdings dürften 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder, deren Personengrenzen über die Konstruktion von mentalen Textrepräsentationen den selbstorganisatorischen Aufbau von solchen Wahrnehmungs- und Reaktionsmustern und durch ein Body-Feedback gestärkt werden sollen, ja, weil es die dieses abwertenden Introjekte geben dürfte, starke psychische Inkonsistenzen erleben. Nach obiger Maßgabe kann es den Schülerinnen und Schülern nun angeboten werden, sie dabei zu unterstützen, sich diese Inkonsistenzen bewusst zu machen, z.B. über handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wie das Schreiben eines Tagebucheintrags aus Figurenperspektive oder das Verfassen eines Briefes von oder an Figuren (vgl. Kap. 4.2). Bewusst gemachte Inkonsistenzen können in der Folge zur reflexiven Beschäftigung mit geeigneten, im Rahmen „subjektiver Möglichkeitsspielräume“¹²³ liegenden Bewältigungsstrategien führen, die diese Inkonsistenzen in der Besinnung auf positive Körper selbst-Zustände (s.o.) auflösen können.

Eine weitere These dieser Arbeit ist es, dass sich diese Inkonsistenzen vermutlich zwischen maladaptiven neuronalen Netzen, die Entwicklungsbeeinträchtigungen repräsentieren, und neu zu konstruierenden adaptiven neuronalen Netzen, die positive Entwicklungsperspektiven eröffnen können, auch dadurch in angezielter Richtung überwinden lassen, dass 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder lernen, positive Haltungsziele, aufzubauen. Hierbei müssen die Kinder – ebenso, wie in dem nachfolgenden Kapitel 2.4.2.1 vorgestellten Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und dem ZRM®-Training (vgl. Krause & Storch 2014; Krause & Storch 2011) und seine Adaption an einen resilienzfördernden Literaturunterricht (vgl. Kap. 2.4.2.2) beim Aufbau eines Haltungsziels – von dieser Zielperspektive ausgehend die für sie passenden Bewältigungsstrategien herausfinden als Wenn-Dann-Pläne (vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177-193; vgl. Kap. 2.4.2) anhand ihrer rein positiven somatischen Marker, mit denen sie sie bahnen und stabilisieren können. In diesem Rahmen wird das Prinzip der valence-motor-compatibility einbezogen. Insofern zu einem hoch positiv somatisch markierten Haltungsziel ein subjektiv passendes, also neuronal anknüpfbares Embodiment entwickelt und stabil gebahnt wird, können die „psychischen Verarbeitungsprozesse be-

¹²³ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

günstigt“ (Storch 2010a, 55) und eine psychische Konsistenz auch bei resilienten Verhaltensweisen ermöglicht werden.

Die in den referierten Studien erforschten Wirkungen des Körpers auf das psychische System sollen – wie Storch (2010) anmerkt – allerdings nicht absolut oder monokausal verstanden werden. Da es sich bei den Erkenntnissen hierzu um Ergebnisse isolierter Laboruntersuchungen handelt, sind deren Resultate nicht ohne weiteres auf die vielschichtigen Lebenssituationen übertragbar. (Vgl. Storch 2010a, 58) Auch stellt die Resilienzfördernde unterrichtliche Arbeit mit Literatur keine körperorientierte Psychotherapie dar!

Aber in Anbetracht der Notwendigkeit einer psychoedukativen Befähigung von Hochrisikokindern zum Selbstmanagement legen sowohl die an Bastine (1998) orientierte metatheoretische Gründung vorliegender Resilienzfördernder Literaturdidaktik im biopsychosozialen Rahmenmodell sowie speziell die Ausführungen zum Embodiment jedoch grundsätzlich Folgendes nahe: Um 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder in ihrer resilienten Kognition, also dem Aufbau von wohladaptiven neuronalen Netzen, die viele Varianten Resilienzträchtiger Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster sowie ein individuell positives Haltungsziel repräsentieren, unterstützen zu können, muss sie die Wirkmacht des Körpers wahrnehmen und sich zunutze machen. Es geht dabei um die konzeptionelle Berücksichtigung von Haltungs- und Bewegungsmustern, um die reflektierte Wahrnehmung des körperlichen Erlebens, um die Aktivierung, Intensität, Stabilität und Ausschließlichkeit des Erlebens von bestimmten, körperlich induzierten bzw. repräsentierten affektiv bzw. emotional gegründeten Wahrnehmungsmustern und Reaktionstendenzen. Denn aufgrund der prinzipiellen Wirkmacht des Body-Feedbacks auf die jeweils aktuelle Einstellung von Personen oder den Denkstil von Menschen, auf die Aktivierbarkeit von Wahrnehmungsmustern beeinflusst es die allgemeine Funktionsfähigkeit des psychischen Systems (der Intelligenten Kognition) – und somit auch die Literaturrezeption und umgekehrt. Und damit beeinflusst es die Möglichkeit, durch literarisches Modelllernen überhaupt positive Visionen der eigenen Lebensführung imaginieren zu können.

Nachdem in diesem Kapitel das Embodiment-Konzept aus systemischer, entwicklungsneurobiologischer und psychologischer Perspektive vorgestellt und hinsichtlich seiner Bedeutungen für einen Resilienzfördernden Literaturunterricht reflektiert worden ist,

muss abschließend festgehalten werden, dass eine wirksame Resilienzförderung auch im Literaturunterricht das Embodiment der Kinder einbeziehen muss.

Im folgenden Kapitel werden ein motivationspsychologisches Modell – das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) – und das ZRM®-Training vorgestellt, die grundlegend mit personalen Ressourcen des Unbewussten und dem Embodiment arbeiten, um Menschen dabei zu unterstützen, eigene Entwicklungsziele erfolgreich zu erreichen. Diese theoretische und praktische Einbindung eines motivationspsychologischen Konzepts in die vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik dient insbesondere der Transferierbarkeit literaturunterrichtlich gelernter personaler Ressourcen, und hierüber wiederholt mögliche lebensweltliche Erfahrungen können zu einer nachhaltig resilienten Entwicklung führen (vgl. Grawe 2004, zit. nach Hüther 2010, 94).

2.4.2 Der motivationspsychologisch inspirierte Zugriff auf personale Ressourcen – das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training in resilienzorientierter literaturdidaktischer Perspektive

Die Motivationspsychologen Frank Krause und Maja Storch (2014) haben ein Modell und ein dementsprechendes Training entwickelt und evaluiert, mit denen Menschen dazu angeleitet werden, ihre personalen Ressourcen aus dem Unbewussten zu aktivieren, sie bewusst weiterzuentwickeln und sie als Weiterentwicklung zu automatisieren, um sie für ihre Lebensführung absichtsvoll einsetzen zu können. Damit können problematische Reaktionstendenzen ergänzt und ggf. verlernt werden und durch die Stabilisierung bzw. Automatisierung neuer erwünschter Handlungsmaximen und neu gelernter Handlungspläne eigene Entwicklungsziele selbstbestimmt erreicht werden: das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training. Das Zürcher Ressourcen Modell und einige Elemente des ZRM®-Trainings geben dem vorliegenden resilienzfördernden literaturdidaktischen Modell wertvolle Impulse und gründen es auch motivationspsychologisch. Für ihr Zürcher Ressourcen Modell und das ZRM®-Training haben Frank Krause und Maja Storch Erkenntnisse verschiedenen Paradigmen verpflichteter unterschiedlicher Forschungsdisziplinen sowie Einsichten der psychotherapeutischen Praxis berücksichtigt. Das ZRM®-Training ist vielfach erfolgreich erprobt und auch empirisch geprüft worden, so dass der Grundlagenband „Selbstmanagement – ressourcenorientiert“ inzwischen (2014) in der fünften, erweiterten und vollständig überarbeiteten Auflage vorliegen kann.

2.4.2.1 Grundzüge des Zürcher Ressourcen Modells und des ZRM®-Trainings

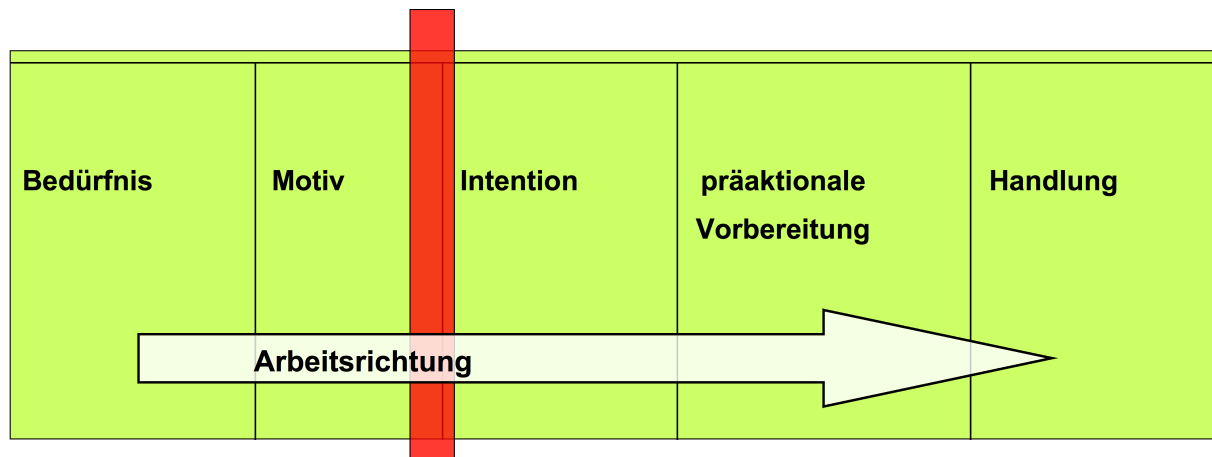
Grundsätzlich orientiert sich das

ZRM®-Training in seinem Ablauf an einer Erweiterung des von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) entwickelten Rubikon-Modells wie es von Graue (1998) vorgeschlagen wurde. Beim Rubikon-Modell in seiner ursprünglichen Form handelt es sich um ein motivationspsychologisches Prozessmodell zielrealisierendes Handelns. Das Modell erlaubt es, ein Handlungsziel, etwas, das ein Mensch gerne tun würde, auf seiner Reise durch die Zeit zu begleiten. Es gibt einen Überblick über die verschiedenen 'Reifungsstadien', die ein Wunsch, ist er einmal im Bewusstsein aufgetaucht, durchlaufen muss, bis der betreffende Mensch soweit mobilisiert, motiviert

und aktiviert ist, damit dieser Wunsch zum Ziel wird, mit Willenskraft verfolgt und in Handlung umgesetzt wird. (Krause & Storch 2014, 85)

Der unterschiedliche Reifungsgrad von Wünschen zeigt sich beispielsweise daran, wie ausgearbeitet sie sind. Ein Wunsch kann sich als diffuses Empfinden bis hin zum eindeutig ausformulierten Ziel, für das bereits ein Realisierungskonzept vorliegt, zeigen. Außerdem lassen sich Wünsche hinsichtlich ihres Ausmaßes an „Gefühlsaktivierung unterscheiden, die zur Umsetzung zur Verfügung steht“ (Krause & Storch 2014, 85). Bei manchen (unklaren) Themen ist die Gefühlsbeteiligung recht schwach. „Bei anderen [Themen] würden Sie kämpfen bis zum Umfallen und alles geben, um [I]hr Anliegen zu verwirklichen.“ (Ebd.) Insofern „Menschen normalerweise mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen“ (ebd., 86), kann all dies im individuellen Entwicklungsprozess intransparent und sehr irritierend sein. Anhand des Rubikon-Modells nun können diese Ziele in ihrem Reifungsstadium bestimmt und es kann eine Orientierung gewonnen werden. Der Name geht auf eine historische Situation am Fluss Rubikon zurück, den Julius Cäsar 49 v. u. Z. „mit den Worten `elea jacta est` (lat.: `Der Würfel ist gefallen`“ (ebd.) (bzw. `der Würfel ist geworfen`) mit seinen Soldaten entschlossen überquerte, um in Rom die Macht zu erringen. Mit dem Rubikon-Modell soll erklärt werden, „[w]elche Karriere [...] Wünsche durchlaufen [müssen], damit sie effektiv in relevante Handlungen umgesetzt werden können“ (Gollwitzer 1991, 39, zit. nach ebd.). Da das ursprüngliche Rubikon-Modell erst mit bewussten Motiven einsetzt und es die unbewussten Bedürfnisse noch vernachlässigt – und das, obwohl das Unbewusste auf unsere Lebensführung den größten Einfluss ausübt (vgl. Roth 2001, zit. nach Krause & Storch 2014), u.a., insofern „jedem bewussten Motiv ein unbewusster `Bedürfniskern`“ (Kuhl 2001, 553, zit. nach ebd., 87) zugrunde liegt, – haben Frank Krause und Maja Storch aufgrund eines Vorschlags Klaus Grawes (1998) das zunächst vierphasige Modell um eine Phase erweitert. Ihr fünfphasiges Modell zur Untersuchung zielrealisierenden Handelns beginnt jetzt mit unbewussten und vorbewussten Bedürfnissen: Sie nennen es den Rubikon-Prozess. (Vgl. Krause & Storch 2014, 86f.)

„Der Rubikon-Prozess unterscheidet zwischen Bedürfnis, Motiv, Intention, präaktionaler Vorbereitungsphase und Handlung.“ (ebd., 87))



Rubikon

Abbildung 4: Der Rubikon-Prozess im ZRM®-Training (Krause & Storch 2014, 87)

Da der „Großteil psychischer Prozesse unbewusst abläuft“ (Grawe 1998, 74, zit. nach ebd., 88), benötigen Menschen, die eigene Wünsche „in Handlung umsetzen“ (ebd.) wollen, mitunter zunächst Unterstützung darin,

sorgfältig zu explorieren, ob auf unbewusster Ebene Bedürfnisse vorhanden sind, die in den Entwicklungsprozess einbezogen werden sollten. Ein Bedürfnis ist die Diskrepanz zwischen einem Sollwert und einem Istwert (Storch & Kuhl 2013, S. 90). Weder der Sollwert noch der Istwert müssen zwingend bewusst sein, damit ein Bedürfnis seine innerpsychische Aufmerksamkeit entfaltet. (Krause & Storch 2014, 88; vgl. zur Diskrepanz zwischen Soll und Ist: Kap. 2.3.1)

Inwiefern ein Bedürfnis im Sinne des Rubikon-Prozesses verfolgt und zufriedengestellt werden kann, hängt von äußeren und inneren Bedingungen ab. Innere Bedingungen für mögliche Zufriedenstellungen von Bedürfnissen setzt der Status quo des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses. Hierin ist all das gespeichert, „was dem psychobiologischen Wohlbefinden des Individuums dienlich war und was nicht.“ (Krause & Storch 2014, 88) Allerdings ist nicht gesagt, dass dieses Wissen über die Bedürfnisse sowohl wie das aus dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis jederzeit bewusst abgerufen werden kann.

Solange die Inhalte des Unbewussten aber noch nicht zur Hand sind, können sie natürlich auch nicht für die bewusste Handlungsplanung eingesetzt werden. Dies kann weitreichende Folgen haben. „Wir müssen etwas, das uns aus dem Unbewussten aufsteigend antreibt, als Wunsch oder Bedürfnis empfinden, damit dieser Wunsch bzw. dieses Bedürfnis zusammen mit

der bewussten Analyse der Sachlage zu einem vernünftigen oder zumindest emotional akzeptablen Handlungsentwurf vereinigt werden kann. Geschieht dieses Bewusstwerden der Motive nicht, so ist ein solcher Abgleich nicht möglich, wir würden uns sehr wundern, dass wir eine Handlung bewusst planen, aber – aufgrund unbewusster Motive – etwas ganz Anderes tun“. (Roth 2001, 446, zit. nach Krause & Storch 2014, 89)

Diesbezüglich misst

Grawe (2004) [...] der Ebene der Bedürfnisse für eine erfolgreiche Therapie und Beratung höchste Bedeutung zu. „Man sollte alles daran setzen, dass der Patient sich Ziele setzt, die mit seinen wirklichen Bedürfnissen übereinstimmen“ [...] (S. 335). (zit. nach Krause & Storch 2014, 90)

Anders als ein unbewusstes oder vorbewusstes Bedürfnis ist ein Motiv bewusst verfügbar und kann als „Handlungsziel kommuniziert werden.“ (Ebd.) Verschiedene Motive können harmonisch oder aber konfligierend sein. Und sowohl Motivkonflikte als auch die Harmonie mehrerer Motive können in diesem Stadium kommunizierbarer Wünsche bewusst gemacht werden.

Gegeneinander konkurrierende Wünsche können nun abgewogen werden. „In dieses Stadium des Rubikon-Prozesses `fällt das Wünschen und Wägen““ (Gollwitzer 1991, 40, zit. nach Krause & Storch 2014, 91), um darüber zu einer handlungswirksamen Intention zu gelangen.

Vor der Überquerung des Rubikon erleben wir bewusst gewordene Bedürfnisse als Motive, von denen wir zur Verwirklichung eines auswählen (Wählen). Anschließend erleben wir schon ein entschlusskräftiges Wollen als Intention. Verantwortlich für die gewonnene Entschlusskraft hinsichtlich eines an einem starken Bedürfnis orientierten Motivs sind unsere Gefühle. „Ins Wollen überführt wird der Abwäge- und Suchprozess durch `ein Gefühl des Entschlossenseins und eine Handlungsgewissheit““. (Michotte & Prüm 1910, zit. nach Krause & Storch 2014, 92) Dabei haben positive Gefühle

einen willensbahnenden Einfluss [...]. Ein starker positiver Affekt, ein gutes Gefühl ist es, was Menschen dabei hilft, den Rubikon zu überqueren. Wenn das gute Gefühl sich einstellt, ist entschieden, was gewollt wird, und dann kann zur Tat geschritten werden. (Krause & Storch 2014, 92)

Und wenn sich dabei kein negatives Gefühl bewertend meldet, kann das Motiv auch zweifelsfrei gewollt werden. Ein Bedürfnis ist zur intrinsischen Motivation geworden. (Vgl. ebd.) Da es allerdings nicht immer leicht ist, ein Motiv so auszuwählen und es so zu formulieren, dass es sowohl einem aktuell wichtigen, bewusst zu machenden Be-

dürfnis entspricht, es gleichzeitig mit positiven Gefühlen einhergeht und eine hoffnungsvolle vielversprechende Perspektive eröffnet, um den Rubikon zu passieren und danach als Intention handlungswirksam zu sein, haben Frank Krause und Maja Storch einen produktiven Zusammenhang zu neurowissenschaftlichen Konzepten hergestellt und eine zweiskalige Visualisierungshilfe, die sogenannte „Affektbilanz“ (s.u.), entwickelt. Mit ihr kann diese Auswahl und die Formulierung und damit die Rubikonüberquerung unterstützt werden. Laut dem Neurowissenschaftler Antonio Damasio (1994) greift

[d]as Unbewusste [...] in seinen Bewertungen einerseits auf ererbte Muster (Instinkte) und andererseits auf ein emotionales Erfahrungsgedächtnis [...] zurück. Hier werden alle wichtigen Situationen abgespeichert, die das Individuum erlebt hat. [...] [S]o ergibt sich für jeden von uns ein persönliches, unser ganzes Leben umfassendes Gedächtnissystem. Wichtige Erfahrungen werden hier gespeichert und zusätzlich mit einer Bewertung versehen, einem somatischen Marker. Das Prinzip der Bewertung ist ganz einfach: `Gut gewesen, wieder machen´ oder `schlecht gewesen, bleiben lassen´. (Krause & Storch 2011, 21)

Dieses Bewertungssystem arbeitet unterhalb der Bewusstseinschwelle und „äußert sich über besagte somatische Marker“ (Krause & Storch 2011, 43; vgl. Hüther 2010, 87; vgl. Kap. 2.4.1.1).

Das System der somatischen Marker ist dual angelegt, es bewertet Situationen nach >gut< oder >schlecht< im Hinblick auf das psychobiologische Wohlbefinden und wird über körperliche Signale und/oder über Gefühle wahrgenommen. Damasio's Untersuchungen haben gezeigt, dass somatische Marker in Entscheidungssituationen eine zentrale Rolle spielen. Körpersignale und/oder Gefühle sind demnach die entscheidenden >Stopp<- oder >Go<-Signale bei Motivationsprozessen. Es liegt daher nahe, zu vermuten, dass die positiven Gefühle, die nach der Motivationspsychologie den Schritt über den Rubikon ermöglichen, identisch sind mit den positiven somatischen Markern, welche die Neurowissenschaft nachgewiesen hat. (Krause & Storch 2014, 93)

Insofern es wichtig, aber nicht allen Menschen möglich ist, eigene somatische Marker in Entscheidungssituationen wahrzunehmen, um den Rubikon zu überqueren und zielstrebig zu handeln, sollte der Fokus gerichtet werden „auf das Auftauchen von aus dem Unbewussten kommenden somatischen Markern [...], anstatt weiter auf der Bewusstseinsebene über Lösungen zu grübeln“ (ebd.). Diesbezüglich ist bedeutsam, dass

Gefühle [...] eher durch bildhafte Vorstellungen als durch Sprache ausgelöst (Storch & Kuhl 2013, S. 179ff.) [werden]. [Hierzu sind Vorgehensweisen geeignet], [...] die das unbewusste System in einer Bildsprache stimulieren. Das sind zum Beispiel Kreativitätstechniken [...] oder körperorientierte Übungen. (Ebd.)¹²⁴

Um die Gefühle der hierbei aus dem Unbewussten auftauchenden Gedächtnisinhalte und Bedürfnisse besser einschätzen zu können, arbeitet das ZRM®-Training mit der oben angesprochenen `Affektbilanz` (auch `Gefühlsbilanz`). Es ist ein Verfahren, mit dem sich die somatischen Marker klassifizieren lassen. Dafür greift man auf

das Lang-Schema (Lang et al., 1997) [zu], das Gefühle als aus zwei Komponenten bestehend konzipiert: *Valenz* und *Intensität*. Unter *Valenz* versteht man die Wertigkeit des Gefühls hinsichtlich der Kategorien *positiv* oder *negativ*. Ist der somatische Marker gefühlsmäßig positiv oder negativ getönt? Diese Frage zielt auf die Valenz. Unter *Intensität* versteht man die Stärke des somatischen Markers. Ist das Gefühl stark oder schwach? Diese Frage zielt auf die Intensität. (Krause & Storch 2011, 22)

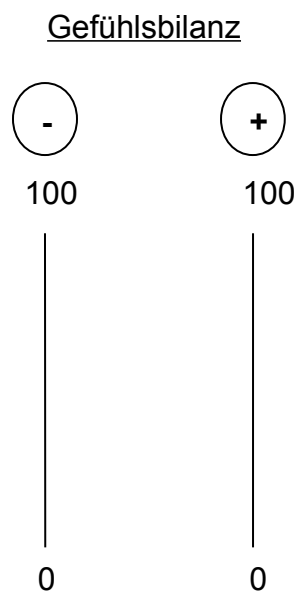


Abbildung 5: Gefühlsbilanz (Krause & Storch 2011, 21)

Da positive und negative Gefühle im Gehirn unterschiedlich geregelt werden, „ist es auch möglich, `gemischte Gefühle` zu haben.“ (Krause & Storch 2011, 23)

¹²⁴ Das Bildgedächtnis ist im Literaturunterricht ansprechbar durch Szenisches Interpretieren (szenisches Improvisieren und szenisches Spiel, Standbild) (vgl. Scheller 2008), durch Comics, bebilderte Geschichten, Bilderbücher und bilderreich erzählte Geschichten, durch das Malen eigener Zeichnungen und Bilder sowie weitere handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Man kann die Intensität und die Valenz von somatischen Markern mit den Skalen in Abbildung 5 visualisieren.

Das psychoedukative ZRM®-Training arbeitet mit dem Unbewussten von Klienten und TeilnehmerInnen einerseits, indem hier zu seiner einschlägigen Aktivierung eine Bildkartei ausgewählter Farbfotos eingesetzt wird. Diese Fotos wurden experimentell getestet, sodass sichergestellt ist, dass sie nur positive Gefühle aus dem Unbewussten und diese auch kraftvoll wachrufen können. (Vgl. Krause & Storch 2011, 20) Die Teilnehmer/-innen sollen sich in einem ersten Schritt ein individuell stark positiv wirkendes Foto auswählen. Für die hierzu zu entwickelnden individuellen Motive werden sogenannte „Ideenkörbe“ (Krause & Storch 2011, 26f.) in einer Kleingruppe erarbeitet. Wo bei die Gruppenmitglieder der Bildbesitzerin ressourcenorientierte Interpretationsvorschläge zum ausgewählten Foto machen und sie für sie notieren. Hierbei achten die Bildbesitzenden kommentarlos nur strikt auf ihre Gefühlsbilanz.

Benötigt werden Ideen mit einem somatischen Marker von 70 oder mehr auf der Positiv-Skala und mit einem Wert von 0 auf der Negativ-Skala. Solch eine Bilanz, die ausschließlich Ideen mit einer starken positiven Valenz zur Auswertung zulässt, ist angezeigt, wenn man eine Ressource aufbauen möchte. (Ebd.)

Mit diesen auf unbewusste Bedürfnisse und auf personale Ressourcen (vgl. Kap. 2.4.1.1; vgl. Krause & Storch 2011) bezogenen Assoziationsvorschlägen werden im ZRM®-Training dann individuell überzeugende Motive gebastelt. Dabei müssen für ein handlungswirksames Motiv einige Bedingungen berücksichtigt werden. Das ZRM® versteht beispielsweise unter einem Motiv ein sogenanntes Motto-Ziel, das ein Ziel auf der Haltungsebene und nicht auf der Resultatebene darstellt. Das ZRM® unterscheidet zweimal drei Kriterien, die ein handlungswirksames Motiv bzw. Motto-Ziel kennzeichnen. Die Teilnehmenden des Trainings berücksichtigen in einem nächsten Arbeitsschritt bei der Entwicklung ihres individuellen Motto-Ziels folgende Punkte:

- Kennzeichen 1: Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung.
- Kennzeichen 2: Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert.
- Kennzeichen 3: Ein Motto-Ziel benutzt eine bildhafte Sprache.

(Krause & Storch 2014, 141)

Die Bedingung dafür, dass eine Formulierung, eine Idee oder ein Wort aus dem Ideenkorb ausgewählt werden kann, besteht, was die somatischen Marker betrifft, in folgendem Muster:

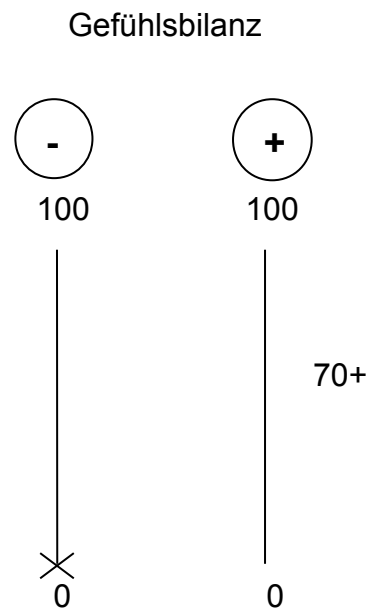


Abbildung 6: Mit Ressourcen aus dem Unbewussten gesättigte Gefühlsbilanz (Krause & Storch 2011, 28)

Die Berücksichtigung dieser Kennzeichen ist neurowissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnissen geschuldet. Sie sorgen einmal für eine grundsätzliche Realisierbarkeit (Haltung), einen speziellen und notwendigen Informationsverarbeitungsmodus des Gehirns (Präsens) und die starke Einbeziehung des Unbewussten (bildhafte Sprache). (Vgl. Krause & Storch 2014)

Nachdem [...] [eine] erste Fassung von Motto-Zielen gebildet worden [...] [ist], die sich an deren drei Kennzeichen orientiert, werden die ersten Varianten der Motto-Ziele anhand von drei Kernkriterien für handlungswirksame Ziele optimiert. [...] [Diese] drei Kernkriterien lauten

- Ein Motto-Ziel muss als Annäherungsziel formuliert sein.
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss 100 Prozent unter eigener Kontrolle sein.
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss eine Affektbilanz von -0 und +70 aufweisen.

(Krause & Storch 2014, 147)

Ein Annäherungsziel, also die Formulierung dessen, was erwünscht wird, statt der Formulierung dessen, was zukünftig vermieden werden soll, wird neurowissenschaftlich begründet. Da unerwünschte Automatismen (Gedanken, Emotionen etc.) verlernt werden sollen, ist es grundlegend falsch, eben diese Gedanken in ihrer Negation für die Bildung eines Motto-Ziels zu nutzen. Denn das Gehirn repräsentiert bei einem Vermeidungsziel vielmehr genau das, was nicht eintreffen soll. So können problematische Automatismen nicht verlernt werden, sondern werden vielmehr stabilisiert und damit zunehmend handlungswirksam. Die hohe Bedeutung des Kontrollerlebens bzw. der Selbstwirksamkeit wurde in den Kapiteln 2.1 und vor allem 2.3 ausgiebig erörtert und diskutiert. Und die zentrale Stellung der hoch positiven und null negativen Affektbilanz liegt in der Wirkkraft positiver Gefühle für die Überquerung des Rubikon und der Behinderung der Verwirklichung eigener Bedürfnisse bzw. Wünsche durch negative Affekte. Die Überquerung des Rubikon macht aus dem Motiv eines Menschen einen gereiften Wunsch, eine Intention. Jetzt

befindet sich der Mensch in einer grundsätzlich anderen Verfassung [...]. Durch ein starkes positives Gefühl wurde sein Wille gebahnt, er hat jetzt die feste Absicht, sein Ziel in Handlung umzusetzen. (Krause & Storch 2014, 94)

Von da an werden seine Wahrnehmungen parteilich und sein Handeln wird zielstrebig.

„Situationen werden nicht neutral, realitätsorientiert wahrgenommen, sondern je nach ihrer Bedeutung für die aktualisierte Intention. Wahrnehmung, Emotion, Denken und Handeln stehen im Dienste der jeweiligen Intention.“ (Grawe 1998, 69, zit. nach Krause & Storch 2014, 94)¹²⁵

Um die Realisierung intentionalen Handelns nicht zu gefährden, wird diese Intention von entsprechend problematischen Informationen `abgeschirmt`. `Goal shielding`, Zielabschirmung, verengt die Wahrnehmung (`closed mindedness`) und soll das Bedürfnis und die Intention vor „absichtsgefährdende[n] Informationen durch selektive Nichtbeachtung und Abwertung“ (Krause & Storch 2014, 94) so schützen, dass die Intention hierdurch sogar „bestätigt und stabilisiert“ (ebd.) wird. Dieser intentionsverstärkende Mechanismus der `Zielabschirmung` wie des `closed mindedness` ist auch deswegen wichtig, weil die Willensstärke (Volitionsstärke) von Intentionen deren Handlungswirksamkeit prägt. Stark gewollte Intentionen sind ausgesprochen handlungswirksam. Da-

¹²⁵ Vgl. auch Kapitel 2.3.1 „Problembewältigung im Sinne intentionaler Selbstgestaltung“; siehe Greve & Leibold 2012, 543-561.

her ist die Unterstützung einer bedürfnisorientierten und wünschenswerten (vgl. Kap. 2.2 & 2.3) Persönlichkeitsentwicklung auf „eine möglichst hohe Volitionsstärke“ (Krause & Storch 2014, 95) entwickelter Intentionen angewiesen. Die Volitionsstärke einer Intention ergibt sich daraus, wie wünschbar und realisierbar sie individuell erscheint.

Je attraktiver ein Ziel erscheint und je höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass es durch eigenes Handeln realisiert werden kann, desto stärker ist der Wille, die Umsetzung des Ziels in Angriff zu nehmen (Überblick bei Gollwitzer & Oettingen, 2012). (zit. nach Krause & Storch 2014, 95.)

Die Wünschbarkeit einer entwickelten Intention kann durch eine umsichtige Kosten-Nutzen-Rechnung exploriert werden und zeigt sich an einem starken positiven Gefühl hinsichtlich einer Intention.¹²⁶

Auch die Realisierbarkeit einer Intention kann [...] gefördert werden. Bei der Analyse der Realisierbarkeit sieht man sich vor die Frage gestellt, ob man die gewünschten Ergebnisse durch eigenes Handeln herbeiführen kann (Handlungs-Ergebnis-Erwartung) (Gollwitzer, 1991, S. 40). Schlüsselement des Erlebens von Realisierbarkeit ist, ob das eigene Handeln zur Verwirklichung der Intention beitragen kann. (Krause & Storch 2014, 95)¹²⁷

Getragen von einem guten Gefühl, einem Gefühl von Entschlusskraft und einer Handlungsgewissheit hat eine Person eine wirkmächtige Intention zur Verfügung. Und zusammen mit der Zielabschirmung, u.a. durch eine selektive Wahrnehmung tragen diese Gefühle sowie eine große Wünschbarkeit und eine vortreffliche Realisierbarkeit zu einer wünschenswert hohen Volitionsstärke ihrer Intention bei.

Teilweise gelingt es Menschen nicht sogleich, ihre Intention zielrealisierend zu verfolgen, obwohl sie sie mit einem starken guten Gefühl entwickelt haben und ihre Wünschbarkeit und Realisierbarkeit für sie außer Frage stehen. Das liegt daran, dass alltägliche und Stresssituationen das neue Ziel und geeignete Handlungsstrategien verdrängen. Stattdessen setzen sich die wohlbekanntesten Automatismen des Unbewussten bzw. des impliziten oder auch prozeduralen Gedächtnisses durch und sabotieren zielrealisierendes Handeln. Um dem vorzubeugen bzw. dagegen zu wirken, sollte „der präaktionalen Vorbereitung verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden“ (Krause & Storch 2014, 96). Hierzu

¹²⁶ Vgl. literarisches Modelllernen. Situationsverläufe geben Lesenden Hinweise auf die Wünschbarkeit von Handlungsintentionen literarischer Figuren.

¹²⁷ Die Realisierbarkeit von Intentionen kann ebenfalls anhand literarischer Modelle im literarischen Medium untersucht werden. Vgl. auch den Attributionsstil im Rahmen der motivationalen Entwicklung: Kap. 2.1; vgl. das Kohärenzgefühl: Kap. 2.3.3.

werden Maßnahmen getroffen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die neue Intention im Ernstfall, auch unter Stress und Druck, in Handlung umgesetzt werden kann. (Krause & Storch 2014, 96)

Wenn eine neu gebildete Intention in solchen Situationen nicht weiter beherzigt und verfolgt werden kann, liegt eine entscheidende Ursache darin, dass sie noch nicht ausreichend automatisiert worden ist, auch liegen „für das neue Handlungsmuster, das mit der neu entwickelten Intention korrespondiert, noch keine genügend elaborierten und neuronal gebahnten Automatismen vor“ (Krause & Storch 2014, 96). Solch unbewusste Automatismen aber sind maßgeblich für unser Verhalten. So „stammen `wesentliche Anteile unserer Handlungssteuerung aus Teilen unseres Gehirns, die dem Bewusstsein grundsätzlich unzugänglich sind´ (Roth 1996, S. 306)“ (ebd.). Weil diese sogenannten impliziten Prozesse sich auch ganz ohne Aufmerksamkeit vollziehen, werden sie vor allem in „chaotischen und zeitkritischen Situationen“ (ebd.) handlungsleitend. Damit nun aber neu entwickelte Intentionen durch alte unerwünschte Automatismen in den entscheidenden Situationen nicht konterkariert werden, ist es nötig, auch „sie im impliziten Modus zu automatisieren“ (ebd., 97).

Das ZRM®-Training nutzt vier Wege, mit denen „Automatismen im Unbewussten aufgebaut werden können“ (ebd.): Es sind dies das Üben, das Priming und das strategische Automatisieren von Handlungsplänen. Eine spezielle Embodiment-Arbeit stellt als weitere Form der präaktionalen Vorbereitung einen zusätzlichen Zugang zur Aktivierung der neu gelernten und automatisierten Intention und ebensolcher geeigneter Handlungspläne dar.

- 1) Häufiges Üben, Wiederholen und Trainieren wird im ZRM®-Training v.a. für die fünfte Phase, das Handeln, wichtig. (Vgl. Krause & Storch 2014, 97)

Während der Erwerb impliziten Wissens in der präaktionalen Phase des Rubikon-Prozesses einmal über das Priming ermöglicht wird und daneben über eine strategische Automatisierung von Ausführungsplänen (Bewältigungsstrategien; vgl. Kap. 2.3.1).

- 2) Mit dem Verfahren des Primings kann mit Stimuli (Hinweisreizen), obwohl sie unterhalb der Bewusstseinschwelle liegen können, beim Individuum eine Reaktion hervorgerufen werden. (Vgl. Krause & Storch 2014, 158)

Priming initiiert unbewusstes Lernen und führt zu einer schnelleren bzw. besseren Verarbeitung von Stimulusmaterial, das zuvor bereits gezeigt wurde. Dem kann ein Bild-

schirmschoner auf dem PC, ein besonderes Kleidungsstück, ein geeignetes Bild, ein individuell oder konventionell bedeutsamer Duft (wie der des Zitronenöls), die Farbe Rot beim Korrigieren von Klassenarbeiten (führt zu einer besonders pingeligen Benotung) u.a. dienen. (Vgl. Krause & Storch 2014, 158 ff.) Dass dabei die Reizverarbeitung des Hinweisreizes vorher schon gelernt wurde, muss für diesen Lernprozess nicht bewusst sein. (Vgl. Krause & Storch 2014, 97)

Typische psychologische Primings sind beispielsweise

Satzergänzungsaufgaben, bei denen themenspezifisch ausgewählte Wörter benutzt werden. Wenn eine Person zum Beispiel auf das Thema `Leistung` geprimt werden soll, dann werden Worte gegeben wie: gewinnen, Bestleistung, Anstrengung, siegen, erreichen, Ziel. Dadurch, dass die Versuchsperson Sätze mit diesen Worten entwickelt, wird bei ihr das Thema Leistung aktiviert. [...] Wenn man Versuchspersonen zu bestimmten Themen interviewt oder ihnen bestimmte Geschichten zu lesen gibt, kann man sie mit diesen Methoden ebenfalls auf entsprechende Themen primen. Die Effekte von Priming wurden in zahlreichen Zusammenhängen nachgewiesen. (Krause & Storch 2014, 159)

Die Bestimmung von zum avisierten Priming geeigneten Geschichten ist besonders für einen resilienzfördernden Literaturunterricht bedeutsam.

Solche präaktional eingesetzten Primings für neu gebildete Intentionen (als Haltungsziele) können Menschen gut unterstützen, auch in Stresssituationen intentionsgemäß zu handeln, weil ihr Handeln dann an neuen Automatismen orientiert ist. (Vgl. ebd.) Grundsätzlich gleicht die unbewusste Zielverfolgung, in allen Merkmalen der bewussten. „Bargh spricht darum auch vom `automatisierten Willen` (Bargh et al. 2001)“. (Krause & Storch 2014, 161) Allerdings ist ein chronisches Priming deutlich effektiver als ein nur kurzfristig eingesetzter Stimulus für die Ausbildung eines „automatisierten Willens“ und seine entsprechende Aktivierung im Unbewussten. (Vgl. ebd.,163) Sinnvoll ist es diesbezüglich, das eigene

Umfeld systematisch mit Primes auszustatten, die dafür sorgen, dass das neue neuronale Netz dauernd benutzt wird, auch wenn sich die bewusste Aufmerksamkeit mit anderen Dingen beschäftigt. (Ebd., 164)

3) Strategische Automatisierung

Die Realisierung einer neu gebildeten Intention kann präaktional außerdem durch eine „strategische Automatisierung von Plänen“ unterstützt werden. Dafür lassen sich Zielin-

tentionen von „Ausführungsintentionen, den sogenannten Wenn-Dann-Plänen, unterscheiden.“ (Krause & Storch 2014, 98 & 177)

Zielintentionen haben die Form, `Ich beabsichtige X zu tun.` Ausführungsintentionen haben dagegen die Form: `Ich beabsichtige[] in folgender Weise X zu tun, wenn Situation Y eintritt.` Ausführungsintentionen sind also wesentlich präziser geplant als bloße Zielintentionen. Indem man Ausführungsintentionen in die sprachliche Form >Wenn..., dann...< bringt [...], ermöglicht man dem Unbewussten, einen situativen Hinweisreiz direkt mit einer Handlung zu koppeln und automatisch zu reagieren. Darum kann man mit Wenn-Dann-Plänen Sofort-Automatismen erzeugen. Eine Ausführungsintention, die die sprachliche Form >Wenn..., dann...< hat, ist ein sogenannter Wenn-Dann-Plan. (Ebd., 177)

Dementsprechend sind die Ausführungsintentionen in motivationspsychologischer Perspektive effektiver. (Vgl. ebd.) Liegen bei einem Menschen automatisierte Ausführungsintentionen vor, so können zielrealisierende Handlungen sofort begonnen werden (vgl. ebd., 98), und die Person kann auch in „chaotischen und zeitkritischen Situationen“ der neuen Intention gemäß handeln (Differenzierungen hierzu bei Krause & Storch 2014).

4) Körperarbeit – Embodiment

Eine weitere Form präaktionaler Vorbereitung stellt im ZRM®-Training eine spezifische Embodiment-Arbeit dar. Wie im Kapitel 2.4.1 ausführlich dargelegt und diskutiert, stehen der Körper, der Geist, die Psyche und die Umwelt eines Menschen in ständiger Wechselwirkung miteinander. Grundsätzlich „hat jede Kognition, jede Emotion und jeder Affekt eine sensomotorische Komponente.“ (Krause & Storch 2014, 166) Daraus folgt – wie im Embodiment-Kapitel ausführlich dargelegt wird –, dass jedes Verstehen körperlich begründet ist.

Jede Einsicht, jedes Verstehen setzt voraus, dass der Inhalt dessen, was verstanden werden soll, körperlich simuliert wurde. Diese Aussage ist äußerst folgenreich, denn sie bedeutet, dass dem Körper beim Verarbeiten von Informationen eine wichtige Rolle zugebilligt wird. Sogar ein so abstraktes Konzept wie der mathematische Begriff der Unendlichkeit hat einen sensomotorischen Anteil, wie Lakoff und Nunez (2000) zeigten. (Krause & Storch, 166)

Im ZRM®-Training wird sowohl aufgrund gedächtnistheoretischer Erwägungen mit dem Embodiment gearbeitet als auch aufgrund der Ergebnisse der Embodimentforschung. (Vgl. ebd., 168; vgl. auch Kap. 2.4.1)

Gedächtnistheoretisch ergänzt die Körperarbeit das Priming als ein weiteres Verfahren, durch „eine breite Informationsspur das wohladaptive neuronale Netz möglichst nachhaltig [zu bahnen], um es leichter aktivierbar zu machen“ (Ebd., 168), Die Gedächtnisstärke nimmt zu, umso mehr Informationen miteinander verknüpft werden. (Vgl. ebd.; vgl. auch Hüther 2010, 92f.) In gedächtnistheoretischer Hinsicht trägt der sogenannte ‘Tu-Effekt’ (Krause & Storch 2014, 168) erheblich zur Erinnerungsleistung von Menschen bei. Dies wird damit erklärt, dass zusätzlich zu sprachlichen Handlungsbeschreibungen die konkrete „Handlungsausführung eine zusätzliche Encodierung der Information“ (ebd., 168) auf der sensomotorischen Ebene darstellt, die ihrerseits das Erinnern zusätzlich fördert. (Vgl. ebd.)

Und aufgrund der Forschungen zum Embodiment weiß man, dass eine

Information, die nachhaltig im Gedächtnis gespeichert ist, [...] immer auch eine körperliche Komponente [hat¹²⁸]. Erst das Embodiment, die Verkörperung einer Information, ermöglicht zuverlässiges Erinnern (Krause & Storch 2014, 169).

Angeht es der [...] Forschungsergebnisse [zum Embodiment] liegt es nahe, körperliche Rückmeldeprozesse beim Selbstmanagement einzusetzen. Wenn ein Kursteilnehmer sich zum Ziel gesetzt hat, sicher und selbstbewusst aufzutreten, gelingt ihm dies besser, wenn er sich auch eine Körperhaltung erarbeitet, die diese innere Haltung unterstützt. Einstellungen und Stimmungen über Veränderungen der Körperhaltung zu beeinflussen, hat den Vorteil, dass die Körperhaltung auch unter hohem Stress willkürlich beeinflussbar bleibt. Ob man aufrecht oder mit eingezogenen Schultern da sitzt, kann man leicht selbst beobachten, und auch im größten Prüfungsstress ist man noch in der Lage, die Schultern zurückzunehmen und die Atmung bewusst zu verändern. Während es vielen Menschen schwer fällt, ihre Stimmungen und Gefühle direkt zu verändern, insbesondere in Drucksituationen, gelingt es jedem, die Körperhaltung so zu optimieren, dass sich über die entsprechenden Rückmeldeprozesse die dazu passende Stimmung erzeugen lässt. Die Körperarbeit stellt also in der Perspektive des Selbstmanagements eine wichtige Technik dar, um die eigenen Gefühle zu steuern. Die Fähigkeit zur Affektregulation ist nach Kuhl (2001) sowie Storch und Kuhl (2013) eine zentrale Komponente zur Erhaltung von psychischer Gesundheit. (Krause & Storch 2014, 173)

Inzwischen konnte man zeigen, dass die Körperhaltung nicht nur Stimmung und Einstellung beeinflusst: auch Informationsverarbeitungsprozesse lassen sich durch die via Körperhaltung hervorgerufenen Stimmungsveränderungen ändern. Dieser Zusammenhang wird argumentativ folgendermaßen belegt: Stimmungen, Affekte und Emotionen dienen – darüber besteht in der Forschung weitgehend Einigkeit – als Bewertungsquelle und Informations-

¹²⁸ Vgl. auch Johnsons & Lakoff *Metaphors we live by*, zit. nach Levold 2010, 231f.

träger über die Zu- und Abträglichkeit einer Situation (Überblick bei Gohm & Glore, 2002; Schwarz, 2003). Weil Stimmungen, Affekte und Emotionen die Einschätzung des Gehirns von aktuellen Situationen wiedergeben und das Gehirn die Aufgabe hat, die optimalen Strategien für die jeweilige Situation bereitzustellen, werden je nach Stimmungslage unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse aktiviert [...]. Rückmeldeprozesse über Körperhaltungen - >bodily feedback< – beeinflussen Stimmungen und Bewertungen, das wurde bereits erläutert. Stimmungen wiederum beeinflussen die Informationsverarbeitung. Der interessante Selbstmanagement-Aspekt hierbei ist, dass man folglich über eine Veränderung der Körperhaltung beeinflussen kann, in welchen Informationsverarbeitungsmodus man das Gehirn bringt. (Ebd., 174; vgl. Kap. 2.4.1.1)

Den Ergebnissen der Embodimentforschung zufolge stellt das Body-Feedback (vgl. Kap. 2.4.1) also einen starken Auslösereiz für Stimmungen, Affekte und Emotionen dar und es steuert über die von ihm jeweils aktivierte psychische Verfassung die jeweilige Einstellung und darüber die Informationsverarbeitung von Menschen.¹²⁹ Hierzu muss allerdings berücksichtigt werden, dass universale Embodiments aufgrund individueller und kultureller Prägungen letztlich doch nicht immer universal gleich wirken können. Vielmehr kann eine hinsichtlich ihres Bodyfeedbacks eingenommene Körperhaltung, beispielsweise für Stärke, zwar eine körperliche Rückmeldung von einem Gefühl von Stärke erzeugen. Doch kann dieses Stärkeerleben den eigenen kulturellen Konventionen und Prägungen zuwiderlaufen. Hierdurch würde eine psychische Inkonsistenz erzeugt werden, was zu einer geringeren Funktionsfähigkeit des psychischen Systems insgesamt führte – und darüber das Gegenteil des durch das Embodiment eigentlich zu erreichenden Gefühls induzierte, nämlich das Gefühl von Schwäche.¹³⁰

Die angesprochenen gedächtnistheoretischen und auf Embodimentforschungen bezogenen Erwägungen begründen eine einschlägige Körperarbeit aufgrund ihrer psychischen und ihrer Gedächtnisfunktionen auch in motivationspsychologischer Hinsicht für literaturdidaktisch inspirierte resiliente Persönlichkeitsentwicklungen.

Aufgrund einer neu gebildeten, somatisch hoch positiv und null negativ markierten bedürfnisgesättigten Zielintention (vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Krause & Storch 2014) und präziser Ausführungsintentionen sowie präaktionaler Vorbereitungen sind Menschen grundsätzlich in der Lage, ihre Wünsche handelnd zu verfolgen. „Tatsächlich schaffen diese Vorbereitungen optimale Bedingungen für zielrealisierendes Handeln.“

¹²⁹ Vgl. Krause & Storch 2014, 167ff.; vgl. Kap. 2.4.1; vgl. Storch u.a. 2010.

¹³⁰ Vgl. Krause & Storch 2014, 174-176; vgl. Kapitel 2.4.1; vgl. Storch u.a. 2010.

(Krause & Storch 2014, 98) Allerdings kann es auch vorkommen, dass dies einem Menschen nicht gelingt. Meistens liegt die Ursache dafür in riskanten Situationen, die dadurch charakterisiert sind, dass sie „negative emotionale[] Zustände[], interpersonelle[] Konflikte und sozialen Druck“ (vgl. Kanfer u.a. 2012, 307, zit. nach Krause & Storch 2014, 98f.) erzeugen.

Dieser Situationstyp ist gekennzeichnet durch:

- sehr hohe Komplexität,
- vielfältige Vernetzungszusammenhänge,
- nur teilweise bekannte Komponenten, es gibt Intransparenzen.
- Es werden vom Subjekt mehrere Ziele in derselben Situation verfolgt (Polytelie).
- Die verschiedenen Ziele polyteler Situationen sind nicht klar definiert.
- Oftmals konkurrieren kontradiktorische Ziele miteinander.
- Die Situation entwickelt sich nicht linear.
- Aus der Eigendynamik der Situation resultiert Unvorhergesehenes, das spontan berücksichtigt werden muss, wobei ein hoher Erwartungs- und Bewertungsdruck besteht.
- Für all dies gibt es nur knapp bemessene Entscheidungszeiten. (Vgl. Wahl 1991; zit. nach Krause & Storch 2014, 99f.)

„Überschreiten spezifische Belastungssituationen eine kritische Schwelle, so kommt es zur Desorganisation der Handlung. Dabei verliert die übergeordnete zielorientierte Steuerung ihre koordinierende Funktion und routiniertreflexhafte Verhaltensmuster verselbständigen sich“. (Dann & Krause 1988, 274, zit. nach ebd., 100)

Für solches (in hochrisikoreichen Entwicklungsbedingungen vermehrt anzutreffendes) „Handeln unter Druck“ (vgl. Wahl 1991, 11, zit. nach Krause & Storch 2014, 100) müssen neue Automatismen, wie sie oben angesprochen werden, herausgebildet werden, „die, damit sie in schwierigen Situationen zuverlässig greifen, [im] [...] langen Weg des bewussten Lernens, Übens und Trainierens“ (ebd.) stabil gebahnt werden müssen. (Vgl. ebd.) Bis ein neuer Automatismus ausgeformt ist, vergeht einige Zeit. „Kanfer et al. (2012) gehen davon aus, dass es zwischen drei und neun Monaten dauert, bis ein neuer Automatismus aufgebaut wird (S. 309).“ (zit. nach Krause & Storch 2014, 102)

Demgegenüber berichten Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maike Rönnau-Böse (2014) aufgrund von Metaanalysen von einer Mindestdauer von neun Monaten für nachhaltig effektive Resilienzfördernde Präventionstrainings. (Vgl. ebd., 62)

Weiß ein Mensch, „der damit beginnt, auf eine neue Art zu handeln“ (Krause & Storch 2014, 92), über diese frustrierenden Auswirkungen stressauslösender Situationen Bescheid, so kann dies sehr entlastend wirken, sodass er „auch angesichts von Misserfolgen und Rückschlägen [...] [sein] Selbstwirksamkeitserleben [recovery selfefficacy] aufrecht[erhalten“ (Krause & Storch 2014, 102) kann, statt vorzeitig aufzugeben.

2.4.2.2 Literaturdidaktische Schlussfolgerungen und Empfehlungen für einen Resilienzfördernden Literaturunterricht

Das Zürcher Ressourcen Modell und einige Elemente des ZRM®-Trainings können vorliegender Literaturdidaktik und einem Resilienzfördernden Literaturunterricht mit 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern wertvolle Impulse geben. Plausibel erscheint die Ausrichtung einer Unterrichtssynopse am Rubikon-Prozess des ZRM®. Hierbei wird thematisch mit der absichtsvollen Arbeit mit dem Unbewussten begonnen und der abschließlichen Orientierung an den personalen Ressourcen der Kinder (vgl. Kap. 2.4.1.1) – letzteres auch deswegen, um eine für Hochrisikokinder gefährliche Defizitorientierung zu vermeiden (vgl. Krüger & Reddemann 2012, 31; vgl. Kap. 3.1). Zu berücksichtigen ist ferner die Art der Arbeit an den bedürfnisbezogenen und ressourcengesättigten Motiven als Haltungsziele zur Herausbildung stark gewollter Intentionen¹³¹. Damit soll die Rubikon-Überquerung unterstützt werden, sodass die ausgewählte neue Verhaltensmaxime im eigenen Leben auch wirklich berücksichtigt werden kann. Zudem ist die spezielle präaktionale Vorbereitung intentionaler Handlungen (vgl. Kap. 2.3.1) mittels Primings und der ZMR®-spezifischen systematischen Automatisierung von Handlungsplänen (vgl. ‚Bewältigungsstrategien‘ Kap. 2.3.1) für literaturdidaktische Resilienzförderungen orientierend. Nicht zuletzt ist der besondere Zugriff auf das Embodiment wichtig, also der willentliche Zugriff auf das Unbewusste in Gestalt der Verkörperung von Erfahrungen. Er macht sich die enorme Wirkmacht des Body-Feedbacks und gedächtnisfördernde Wirkungen von Embodiments zunutze¹³² für den Transfer von im Training gelernten und ressourcengesättigten Haltungszielen, Handlungszielen und Be-

¹³¹ vgl. Kap. 2.3.1 & 2.3.2; vgl. Krause & Storch 2014, 141.

¹³² Vgl. Krause & Storch 2014, 166-176; vgl. Kapitel 2.4.1; vgl. Storch u.a. 2010.

wältigungsstrategien auf belastende Alltagssituationen und besondere Stresssituationen (vgl. Kap. 2.2).

Die vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik und ein dementsprechender Literaturunterricht beabsichtigen, wie bereits dargelegt, Hochrisikokinder zwischen 11 und 13 Jahren in ihrer psychischen Widerstandskraft so zu stärken, dass sie sich trotz ihrer stark belastenden häuslichen Entwicklungsbedingungen und trotz problematischer Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen einigermaßen gut entwickeln können¹³³. Die Kinder sollen lernen können, die Nutzung negativer Selbstkonzepte sowie schlecht angepasster sozialer Verhaltensweisen und selbstschädigendes Risikoverhalten (vgl. Kap. 2.2) zu vermeiden. Diesbezüglich ist es wichtig, dass man psychisches Funktionieren „unter der Perspektive des Erlernens und des Verlernens“ (Krause & Storch 2011, 15) verstehen kann, wobei unbrauchbare Handlungsdispositionen (bzw. maladaptive neuronale Netze) verlernt und brauchbare (als wohladaptive neuronale Netze) erlernt werden sollen. Das eröffnet für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter eine entlastende und vielversprechende Entwicklungsperspektive. Hinsichtlich des Erlernens und Verlernens spricht Kuhl (2001)

von der Erstreaktion und der Zweitreaktion. Als Erstreaktion bezeichnet er die persönlichen Stile, die Art und Weise, wie eine Person zuallererst auf eine Situation zugeht. Zweitreaktionen ergeben sich aus den selbstregulativen Kompetenzen, über die eine Person verfügt. (vgl. Kuhl 2001, zit. nach Krause & Storch 2011, 17)

Sowohl die Erstreaktion als auch die Zweitreaktion ist „[d]em Lernprozess zugänglich“ (ebd.). Weil aber die Erstreaktionen als Instinkte entweder angeboren sind oder in jungen Jahren gelernt wurden, sind sie wesentlich besser im Gedächtnis verankert als die Zweitreaktionen und benötigen deutlich mehr Zeit, um verlernt oder verändert zu werden. Demgegenüber können die Zweitreaktionen entschieden schneller bearbeitet werden. Und alles, was dabei hilft, die erwünschte Zweitreaktion zuverlässig zu triggern, ist dann – wie die Zweitreaktion selbst – eine Ressource, deren regelmäßige Nutzung dabei hilft, deren neuro-psychische Basis zu trainieren. „Wenn dies über einen Zeitraum von mehreren Monaten erfolgreich geschehen ist, findet eine somato-emotionale Neukonditionierung statt, die auch Einfluss auf die Erstreaktion hat“ (Krause & Storch 2011, 17), indem sie sie verändert (vgl. Hüther 2010, 92f.; vgl. Kap. 2.4.1). So können sozial-

¹³³ Vgl. Kapitel 2.2; vgl. Hentig 1996, 75, zit. nach Göppel 2008, 252; vgl. Masten & Reed 2002, zit. nach Ittel & Scheithauer 2008, 98.

emotional deprivierte Menschen ihre Persönlichkeitsstruktur dauerhaft verändern. In der Resilienzforschung wurde als Anforderung an die Dauer von erfolgreichen Präventionsprogrammen ein Trainingszeitraum von mindestens neun Monaten bestimmt. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 62) Dies sollte auch hinsichtlich der oben dargelegten belastenden Wirkungen der Transition Schulwechsel von der Primarstufe auf die Sekundarstufe entsprechende Konsequenzen für eine resilienzfördernde Gestaltung schulinterner Lehrpläne für das Fach Deutsch haben! Ein resilienzfördernder Literaturunterricht muss dementsprechend 6 bis 9 Monate durchgeführt werden, um nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen. Diese Konsequenzen lassen sich auch hinsichtlich der in einem resilienzfördernden Literaturunterricht integrativen Förderung der resilienten Identitätsentwicklung mit der hier ebenfalls konzipierten (nachholenden) Förderung des literarischen Verstehens und des beabsichtigten Erwerbs großer Sprachhandlungsfähigkeit für die fünfte Jahrgangsstufe rechtfertigen.

Bezüglich dieses Lernprozesses gehen Krause und Storch (2011) in ihrem Manual zur Ressourcenaktivierung mit dem Unbewussten unter Berufung auf die Hirnforschung (Roth 2007) zunächst davon aus, dass „[a]us Sicht des Gehirns [...] die unbewussten Vorgänge die entscheidenden [sind], der bewusste Verstand [...] nur in Notfällen eingeschaltet [wird]“ (Krause & Storch 2011, 11). Die unbewussten Vorgänge sind demnach für das Alltagshandeln, die alltägliche Problembewältigung und natürlich in zeitkritischen und chaotischen Stresssituationen spontan die wirkmächtigeren.

Bei der Berücksichtigung des Zürcher Ressourcen Modells und des ZRM®-Trainings für vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik und einen dementsprechenden Unterricht geht es darum, mittels Literatur und Unterricht gezielt personale Ressourcen des Unbewussten so zu stärken und zu bearbeiten, dass sie als neu gelernte (automatisierte) Zweitreaktionen den Hochrisikokindern zwischen 11 und 13 Jahren für die Bewältigung eigener Entwicklungsrisiken und Krisen und zur wünschenswerten intentionalen Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1) zur Verfügung stehen.

Inspiziert vom Zürcher Ressourcen Modell und vom ZRM®-Training werden eine Unterrichtssynopse für einen resilienzfördernden Literaturunterricht sowie Arbeitsaufträge über die einschlägige Resilienzorientierung (vgl. Kap. 2.2 & 2.3) und die Berücksichtigung der Erkenntnisse der Leseforschung (vgl. Kap. 3.2) und die der Forschung zur

Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.1.2) hinaus am Rubikon-Prozess des ZRM® (vgl. Abb. 4) ausgerichtet.

Am Rubikon-Prozess des ZRM®-Trainings orientiertes Bausteine-Konzept für den Literaturunterricht	
Baustein 1	fokussiert das unbewusste bzw. vorbewusste aktuell zentrale Bedürfnis, um den Kindern zu ermöglichen, es sich bewusst zu machen. Fokus Spannungserleben & Komik
Baustein 2	fokussiert den Aufbau eines bedürfnisgemäßen und ressourcengesättigten Motivs (als Haltungsziel bzw. Motto-Ziel). Wünschbarkeit abwägen, Realisierbarkeit prüfen. Eigene Kontrollmöglichkeiten?
Baustein 3	fokussiert die Rubikon-Überquerung.
Baustein 3.1	Dafür berücksichtigt dieser Baustein die drei Kriterien für ein Motto-Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Kennzeichen 1: Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung. ● Kennzeichen 2: Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert. ● Kennzeichen 3: Ein Motto-Ziel benutzt eine bildhafte Sprache. <p style="text-align: right;">(Krause & Storch 2014, 141)</p>
Baustein 3.2	Außerdem berücksichtigt er die drei Kernkriterien für ein handlungswirksames Motto-Ziel: <ul style="list-style-type: none"> ● Ein Motto-Ziel muss als Annäherungsziel formuliert sein. ● Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss zu 100 Prozent unter eigener Kontrolle sein. ● Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss eine Affektbilanz von -0 und mindestens +70 aufweisen. (Ebd., 147)
Baustein 4	fokussiert die präaktionale Vorbereitung.
Baustein 4.1	fokussiert die strategische Automatisierung von Handlungsplänen (Bewältigungsstrategien).
Baustein 4.2	fokussiert das Priming, die Auswahl und günstige Verteilung von Primes für wünschenswerte und realisierbare beim literarischen Modelllernen gewonnenen Haltungsziele sowie für individuell erwünschte Selbstkonzepte und Primes für geeignete Wenn-Dann-Pläne (Bewältigungsreaktionen; vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177-193).
Baustein 4.3	fokussiert das Embodiment.
Baustein 5	fokussiert die Handlung.

Abbildung 7: Am Rubikon-Prozess orientierte Unterrichtssynopse eines resilienzfördernden Literaturunterrichts

Damit wird zusätzlich zu dem in Kapitel 4.2.2 vorgestellten Bausteine-Konzept, das als Handreichung für die Praxis Literaturunterrichtsmethoden und zuzuordnende Funktionen hinsichtlich resilienztheoretischer und literaturdidaktischer Schwerpunkte tabellarisch darbietet, ein weiteres Bausteine-Konzept gewonnen.

Zunächst geht es darum, bei der literaturunterrichtlichen Arbeit ressourcenorientiert an unbewussten und vorbewussten Bedürfnissen anzudocken. Denn bei Hochrisikokindern zwischen 11 und 13 Jahren ist ihr Unbewusstes oft einschlägig psychosozial depriviert worden (vgl. Kap. 2.2). Das heißt, sie weisen nicht selten problematische Reaktionstendenzen auf und können willentlich, also bewusst, nicht einfach gegensteuern, weil sie hierfür häufig keine wohladaptiven Reaktionstendenzen alternativ parat haben. Eine `aufgesetzte` alternative Gefühlsäußerung und eine entsprechende Reaktion dagegen würde zu psychischen Inkohärenzen führen und dies würde ihr psychisches System fehleranfällig machen und zudem ihre psychische Gesundheit beeinträchtigen (vgl. Grawe 2004, zit. nach Storch 2010a 53f.; vgl. Kap. 2.4.1.1). Damit sind die davon betroffenen Kinder vielfach nicht in der Lage, Beziehungen so zu führen, dass ihre Bedürfnisse befriedigt würden oder sie sich ohne weiteres gelingend entwickeln könnten. Und so verstetigen sie ihre riskanten Persönlichkeitsstrukturen und verlernen womöglich den Zugang zu ihren inneren Kraftquellen, auch weil sich aufgrund ihrer u.a. von ihrem deprivierten Unbewussten hervorgerufenen problematischen (emotionalen) Reaktionstendenzen ihr negatives Selbstbild ebenfalls stabilisieren dürfte, das von ihrem sozialen Umfeld dementsprechend gespiegelt wird (vgl. Kap. 2.1 & Kap. 2.3.2; vgl. Rossmann 2012, 132). Die Resilienzforschung spricht von zwei Dritteln der Hochrisikokinder, die während ihrer Kindheit und Jugend eine Hilflosigkeit lernen bzw. die während dieser Jahre in ihrer Entwicklung scheitern. (Vgl. Werner 2008, 21; vgl. Kap. 2.2) Wenn man den Hochrisikokindern während dieser Jahre dabei hilft, wohladaptive ressourcen-gesättigte Zweitreaktionen aufzubauen, können sie vor der Herausbildung von Verlaufskurven¹³⁴ bzw. davor, eine Hilflosigkeit herauszubilden, geschützt werden.

Das ZRM®-Training arbeitet diesbezüglich mit dem Unbewussten von Klienten und Teilnehmerinnen. Zunächst wird hier zu seiner einschlägigen Aktivierung eine Bildkartei ausgewählter Farbfotos eingesetzt. Diese Fotos wurden getestet, sodass sichergestellt ist, dass sie nur positive Gefühle aus dem Unbewussten und diese auch kraftvoll wach-

¹³⁴ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93.

rufen können. (Vgl. Krause & Storch 2011, 20) Die Teilnehmenden sollen sich in einem ersten Schritt ein individuell stark positiv wirkendes Foto auswählen. Hierzu achten sie auf ihre Gefühle, die nur sehr positiv und nicht negativ sein dürfen. (Vgl. ebd., 22-29)

Demgegenüber nutzt ein Resilienzfördernder Literaturunterricht fiktionale Narrationen (vgl. Kap. 3 & Kap. 4.1.2) und keine Bildkartei. Gleichwohl kann das Unbewusste von Lesenden hierbei aktiviert werden. Denn das Textangebot und der intime Lese- bzw. Rezeptionsmodus können die Wunscherfüllung, also die Bedürfnisbefriedigung, in der Phantasie ermöglichen¹³⁵. Das ist dann wahrscheinlich, wenn das eigene zentrale Lebensthema bzw. -problem mit der latenten Textebene korrespondiert. Diesbezüglich ist es naheliegend, anzunehmen, dass dieses im intimen Rezeptionsmodus aktualisierte zentrale Lebensthema bzw. -problem mit den im Unbewussten wirksamen aktuellen Bedürfnissen eines Menschen zusammenhängen. (Vgl. auch Krause & Storch 2014) Hierbei bezieht sich das Erleben von Spannung nur scheinbar auf die Handlungsebene literarischer Fiktion. Tatsächlich wird sie empfunden aufgrund einer Korrespondenz zwischen den Themen der latenten Textebene mit dem eigenen zentralen Lebensproblem. (Vgl. Graf 2004; vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2) Deswegen ist eine literaturdidaktisch initiierte ressourcenorientierte Aktivierung unbewusster Bedürfnisse möglich. Und weil der Resilienzfördernde Literaturunterricht zwar auf einen gezielten Zugriff auf das Unbewusste der Schülerinnen und Schüler mittels einer Bildkartei verzichtet, es aber durch die intime Rezeption und durch die Textauswahl einschlägig angesprochen wird, kann auch hier an der Kohärenz des psychischen Systems gearbeitet werden. Und das ist auch notwendig, da

[a]us motivationspsychologischer und persönlichkeitspsychologischer Sicht [...] weitgehend Einigkeit darin [besteht], dass die Synchronisierung von bewussten und unbewussten Inhalten des psychischen Systems einen wesentlichen Faktor sowohl von psychischer Gesundheit als auch von erfolgreichem Handeln darstellt [...]. Im Sinne des Selbstmanagementansatzes [...] ist es eine unverzichtbare Kompetenz, eigene unbewusste Bedürfnisse erfassen zu können. (Krause & Storch 2011, 19)

Insofern die Möglichkeit einer Exploration der unbewussten Bedürfnisse durch Kinder- und Jugendliteratur und den intimen Rezeptionsmodus grundsätzlich gegeben ist, aber nicht alle Aspekte des Unbewussten aktiviert werden sollen, sondern nur aktuell bedeutsame Bedürfnisse, die zugleich ressourcenorientiert ausgewählt werden müssen,

¹³⁵ Vgl. Graf 2010; Graf 2004; vgl. Kapitel 3.1 & Kapitel 3.2.1; vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.

hat dies Konsequenzen für das literaturdidaktische und -unterrichtliche Vorgehen. So müssen die Literatúrauswahl (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.1.2), die Aufgabenstellungen (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2) und ein Resilienzfördernder Literaturunterricht (s.o. & vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2) daran gemessen werden, inwiefern sie ermöglichen und dazu beitragen, den Kindern ihre unbewussten Bedürfnisse für die Herausarbeitung eigener wünschenswerter und realisierbarer Entwicklungsziele bewusst zu machen. Dies dient auch dazu, dass sie mögliche Inkohärenzen zwischen Bedürfnis und Motiv vermeiden können.

Beim Verstehen fiktionaler Narrationen wird die unbewusste Ebene des psychischen Systems also vor allem im intimen Rezeptionsmodus erreicht.¹³⁶ Er ist ohnehin der für die Kindheit typische Rezeptionsmodus und ist durch identifikatorische Prozesse der Rezipienten gekennzeichnet. Charakteristisch sind hier die Identifikationsprozesse Projektion, Introjektion und Substitution, mit denen sich Lesende auf die latente Textebene von fiktionalen Narrationen beziehen und darüber Spannung und Spaß erleben können.¹³⁷ Die eigenen psychischen Inhalte bekommen beim literarischen Vorstellen eine Gestalt (vgl. Kap. 2.4.1.1; vgl. Abraham 1999, 12), die aufgrund der reflexiven Kommentare von Figuren und vom auktorialen bzw. vom Ich-Erzähler (vgl. Kap. 3.2.3), sowie aufgrund von Arbeitsaufträgen im Unterricht von den Kindern mit einem gewissen Abstand betrachtet, untersucht und – im Rahmen der eigenen Entwicklung – verstanden werden kann. Für die literaturdidaktische Arbeit mit den unbewussten Bedürfnissen und den personalen Ressourcen ist es daher notwendig und sinnvoll, einerseits die Art und den Inhalt der Lektüre zu berücksichtigen. So weiß man, dass das Unbewusste durch Comics, bebilderte Geschichten, Bilderbücher (vgl. Graf 2010; vgl. Bucci 2002, zit. nach Storch 2010b, 130-133) sowie durch bildhaftes Erzählen stark angesprochen wird. Diese Materialien unterstützen zugleich die Ausbildung einer literarischen Rezeptionskompetenz und verbessern das Leseverstehen insgesamt (Vgl. Kap. 3.2.1; vgl. Graf 2010). Und da Farbfotos „stärkere Reaktionen des unbewussten Systems hervorrufen als dieselben Fotos in schwarz-weiß“ (Krause & Storch 2011, 20), empfiehlt sich auch für einen Resilienzfördernden Literaturunterricht die Auswahl von farbigen Bildern zu ressourcenaktivierenden literarischen Szenen in Comics, Bilderbüchern und illustrierten Geschichten. Diese Erkenntnis spricht außerdem für das Weglassen von Illustrationen problematischer Szenen oder für ausschließlich schwarz-weiße. Damit soll

¹³⁶ Vgl. Graf 2010; vgl. Graf 2004; vgl. Kapitel 3.1 & Kapitel 3.2.1; vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.

¹³⁷ Vgl. Graf 2010 53-66; vgl. Graf 2012, 52-54 + 57; vgl. Kap. 3.2.1.

vermieden werden, subjektiv schwer belastende Erinnerungen für das literarische Imaginieren zu effektiv wachzurufen, die den *Vorstellungsraum* des Geistes/Gehirns¹³⁸ aufseiten eines Hochrisikokindes dann höchstwahrscheinlich für einen längeren Zeitraum determinieren. So würden diese Erinnerungen aber nicht gut verlernt werden.

Und andererseits sind Verfahrensweisen wie das dialogische Vorlesen (vgl. Wieler 1995) oder auch das Höreraktivierende Vorlesen (vgl. Spinner 2005) dazu geeignet, das Unbewusste anzusprechen. Außerdem muss man die Kinder im Zusammenhang mit ihrer Lektüre viel gestalten lassen, sie malen und ausmalen, zeichnen und basteln, fühlen und geeignete Musik hören lassen (vgl. Kap. 4.2). Die handlungs- und produktionsorientierte Arbeit mit Bildern, Musik, Szenischen Interpretationen wie Standbildern (s. Body-Feedback; vgl. Kap. 2.4.1) sowie dem Puppenspiel dient dann zur umfangreichen und ressourcengesättigten Aktivierung ihrer unbewussten Bedürfnisse.

Während das Zürcher Ressourcen Modell beabsichtigt, maladaptive neuronale Netze (vgl. Kap. 2.4.1) nicht zu benutzen bzw. zu verlernen, die ZRM®-Bildkartei beispielsweise nur positive Affekte als unbewusste Bewertungssignale aktiviert, ist fiktionale Literatur allerdings nicht allein darüber charakterisiert, dass sie einzig positive und keine negativen Affekte triggern wird.¹³⁹ Doch bietet eine für unsere Zielgruppe resilienzorientiert ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur¹⁴⁰ die Chance, sehr wohl ressourcenaktivierend und -stabilisierend zu wirken, und darüber hinaus die Chance dazu, die Zugänge zu vorhandenen Ressourcen auszubilden, indem die Rezeption entsprechender fiktionaler Narrationen die mentale und psychische Verbindung von problemrepräsentativen Gedächtnisinhalten (bzw. neuronalen Netzen) (vgl. Kap. 2.4.1) mit affektiv positiv valenzierten Gedächtnisinhalten herbeiführen kann. So können in einem resilienzfördernden Literaturunterricht einmal Ressourcen stabilisiert werden und außerdem maladaptive neuronale Netze an wohladaptive und affektiv positiv valenzierte neuronale Netze geknüpft werden. 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder können hierbei bewältigungsrelevante Problemfelder metaphorisch neu strukturieren (vgl. Levold 2010, 232; vgl. Kap. 2.2). Fiktionale Narration, auch die für den resilienzfördernden Literaturunterricht geeignete, wird z.B. aufgrund der notwendigen Risikosituierung von Figuren als Ausgangslage einer Geschichte (vgl. Kap. 4.1) und aufgrund einer Krise als Bewäl-

¹³⁸ Vgl. Damasio 2009, 397; vgl. Holmes 2011; vgl. Kap. 2.4.1

¹³⁹ Literatur als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22; vgl. Kapitel 3.1; vgl. die Kapitel 4.1.1 & 4.1.2.)

¹⁴⁰ Siehe die Kapitel 3.2.1, 3.2.2; 3.2.3; 4.1.1 & 4.1.2.

tigungsanlass (vgl. Kap. 2.2 & Kap. 4.1) immer auch maladaptive affektiv negativ valenzierte neuronale Netze, also individuell stark belastende Erfahrungen ansprechen. Allerdings dürfen letztere bei der literaturunterrichtlichen Arbeit mit Hochrisikokindern nur in kleinen, verträglichen Dosen angesprochen und thematisiert und nicht etwa „sogar möglichst scharf kontrastiert und durch eine einleitende personale Zugangsweise und einen abschließenden Rückbezug ergänzt werden“ (Gerner 2013, 649), wie in einer identitätsorientierten und gattungsbezogenen literaturdidaktischen Konzeptualisierung für die späte Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II unbekümmert vorgeschlagen wird. Es geht darum, negativ valenzierte bzw. entsprechend evaluierte Szenen der Kinder- und Jugendliteratur eben nur dann zu rezipieren, wenn die beim literarischen Verstehen aktivierten problematischen Erfahrungen aufseiten der Hochrisikokinder durch kinderliterarische Phantastik (vgl. Kap. 4.1.2) bzw. durch kinderliterarische Komik (vgl. Graf 2010; vgl. Lypp 1986) u. Ä. emotional distanziert werden; sie also nicht zusätzlich „zu weiteren Einbrüchen im Selbstkonzept“ (Krüger & Reddemann 2012, 31) zu drängen. Insofern sollte Hochrisikokindern solche Literatur angeboten werden, bei der durch die Erzählhaltung, die Figurenentwicklung und den Handlungsverlauf und durch einen souveränen Erzähler, die Problematisches (maladaptive mentale Repräsentationen, die von starken negativen Gefühlen begleitet sind) durch erzähltechnische Tricks und durch eine entsprechende Handlungsentwicklung emotional distanziert.¹⁴¹

Damit im resilienzfördernden Literaturunterricht die eigenen unbewussten Ressourcen der Kinder aktiviert und stabilisiert sowie individuell verfügbar gemacht werden können, wird – wie im ZRM®-Training – mit dem „Konzept der `somatischen Marker´ des Neurowissenschaftlers Damasio (1994)“ (Krause & Storch 2011, 43; vgl. Hüther 2010, 87) gearbeitet. Somatisch-emotionale Marker bilden ein „Signalsystem“, sie sind die aktuelle Bewertung einer gegebenen Umwelt oder die aktualisierte Gefühlsbilanz zu erinnernden Gedächtnisinhalten und sie werden im Körper als Emotion oder als körperlich-emotionales Muster wahrnehmbar. Hierdurch „teilt das Unbewusste mit, wie es eine Sache einschätzt – sie sind also Bewertungssignale“ (Krause & Storch 2011, 21). Das kann die Anspannung der Nackenmuskulatur sein, das „vor Freude hüpfende Herz“ oder „die Wut im Bauch“ (ebd.). Jede gemachte Erfahrung wird affektiv bewertet. Und da die so-

¹⁴¹ Vgl. Kapitel 3.2.1; vgl. Graf 2010; vgl. Kapitel 3.2.2; vgl. Kapitel 4.1 Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen*.

matischen(-emotionalen) Marker die einzige für uns wahrnehmbare eindeutige Sprache unseres Unbewussten darstellen, ist es so bedeutsam, sie auch wahrzunehmen, um „mit dem eigenen Unbewussten zu kommunizieren“ (ebd.).

Das im ZRM®-Training genutzte Verfahren, mit denen sich die somatischen Marker klassifizieren lassen, ist die am Lang-Schema (vgl. Lang u.a. 1997; zit. nach Krause & Storch 2011, 22) orientierte Affektbilanz (vgl. Abb. 5). Man kann die Intensität und die Valenz von somatischen Markern mit diesen zwei Skalen visualisieren (s. o.; vgl. Krause & Storch 2011, 22-29). Da positive und negative Gefühle im Gehirn unterschiedlich geregelt werden, „ist es auch möglich, ‚gemischte Gefühle‘ zu haben“ (ebd., 23). Werden nun beim literarischen Verstehen zu einem literarischen Geschehen analoge eigene Erfahrungsrepräsentationen (Erinnerungen) gefunden, um sie für den Aufbau literarischer Imaginationen zu verwenden, so werden bei einer spannenden identifikatorischen Lektüre (vgl. Kap. 3.2.1; vgl. Graf 2010) unsere entsprechenden Situationsbewertungen ebenfalls aktualisiert. Und sie werden mit einer Intensität empfunden, als würden sie in der realen Wirklichkeit und nicht nur beim literarischen Verstehen aktiviert¹⁴². Damit im resilienzfördernden Literaturunterricht v.a. die positiv bewerteten literarisch evozierten mentalen Repräsentationen für den Aufbau literarischer Imaginationen und für den kollektiven fiktionalen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12; vgl. Kap. 3.1) sowie für die Arbeit an den Haltungszielen (Motto-Zielen)¹⁴³ beachtet werden, wird dies mit den Arbeitsaufträgen fokussiert. Hierfür müssen die das literarische Verstehen betreffenden Arbeitsaufträge danach fragen, was alles in der Geschichte als spannend empfunden wird, was hier gut läuft und was witzig ist. Also muss nach einer als positiv empfundenen (individuell vorbildlichen) fiktionalen Figur, einer positiven Entwicklung einer Figur, der positiven Entwicklung der Handlung, nach einer witzigen Situation und nach einer spannenden Situation gefragt werden. Außerdem muss nach einer guten Figurenbeziehung und nach einer guten Atmosphäre (wo kann sich die Figur wohl fühlen?) sowie nach hoffnungsvollen Möglichkeiten für eine Figur gefragt werden.

Diese Fragerichtungen dienen der Auswahl

- einer literarischen Figur als positives Modell für die eigene Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2),

¹⁴² Vgl. Graf 2010, 58; vgl. Graf 2004, 61; vgl. Storch 2010, 99f.; vgl. Hüther 2010, 92f.; vgl. Kapitel 2.4.1.2.

¹⁴³ vgl. Kap. 2.4.1.1 & 2.4.1.2; vgl. Krause & Storch 2014, 141.

- eines literarischen Bewältigungsverhaltens als positives Modell (vgl. Kap. 2.3.1),
- eines literarischen Erzählerkommentars, einer frechen Bewertung von Figuren für die Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme und des narrativen Selbst (vgl. Kap. 2.3.2),
- einer Situationsentwicklung als positives Modell (vgl. das Kohärenzgefühl mit den Gefühlen von „Handhabbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“: Kap. 2.3.3),
- einer Figurenentwicklung als positives Modell (vgl. intentionale Selbstgestaltung: Kap. 2.3.1) und
- einer Figurenbeziehung als positives Modell (vgl. risikomildernde Faktoren: Kap. 2.2 & 2.3; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104).

Beim Baustein 1 geht es darum, unbewusste Bedürfnisse bewusst zu machen.

Im ersten Arbeitsauftrag werden die Kinder dazu aufgefordert, einen Brief aus der Figurenperspektive an eine Freundin/einen Freund der Figur zu schreiben bzw. mündlich zu äußern. Darin erzählt die vom Kind gewählte Lieblingsfigur ihrer Freundin/ihrem Freund von einem besonders spannenden Erlebnis. Dieses Erlebnis wählt das Hochrisikokind bzw. Kind selbst aus. Damit soll im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Motivs (Haltungsziel) erneut ein Fokus auf das unbewusste Bedürfnis des Kindes, weswegen es eine Szene als spannend empfinden kann, gelegt werden.

In einem nächsten Schritt wird der Begriff Motto kindgemäß erklärt. Hierzu wird ein Arbeitsblatt zur Information ausgegeben. Im Klassengespräch werden einige Beispiele gesammelt, an der Tafel fixiert und erörtert.

Die Bausteine 2 und 3 beziehen sich auf die Arbeit an einem Motiv (Haltungsziel) und auf die Rubikonüberquerung

Im nächsten Schritt werden im ZRM®-Training die unbewussten Bedürfnisse mit den bewussten Motiven abgeglichen, da psychische Inkohärenzen die (psychische) Leistungsfähigkeit erwiesenermaßen stark herabsetzen¹⁴⁴. Damit soll sichergestellt werden, dass die Verwirklichung eigener Entwicklungsziele nicht durch Widersprüche zwischen unbewussten Bedürfnissen und bewussten Motiven behindert werden kann.

Analog zur ZRM®-Arbeit mit dem Ideenkorb-Verfahren, bei dem die Gruppenmitglieder ihre Assoziationen zu einem von einer Person ausgewählten Bild anbieten, und wo die-

¹⁴⁴ Vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Storch 2010a; vgl. Kapitel 2.4.1

se Person die für sie stimmige, d.h. hoch positiv und null negativ empfundene Interpretation auswählt, setzt der resilienzfördernde Literaturunterricht auf ein gegenüber dem herkömmlichen Literaturunterricht verändertes Verständnis von Textinterpretationen literarischer Narrationen: Es geht darum, die literarisch angesprochenen Inhalte des Unbewussten, insbesondere die unbewussten Bedürfnisse, nicht durch eine Interpretation und eine Bewertung des literarischen Textverständnisses – ausgewählter somatisch hoch positiv und null negativ valenzierter literarischer Szenen, Figuren u.Ä. – von sogenannten Exegese-Experten abzuwerten und den Subjekten des Verstehens zu entfremden. Stattdessen wird für literarisch getriggerte unbewusste Bedürfnisse und andere unbewusste psychische Inhalte eine Vielzahl an von der Kleingruppe vorgeschlagenen Interpretationen gesammelt. Während dieser Phase – dem Ausbau einer personalen Ressource – geht es darum, die subjektiv gültige Lesart, die vom Text gesteuert und vom eigenen Unbewussten motiviert und mit subjektivem Sinn angefüllt ist, zu ermöglichen und hervorzuheben. Die Textexegese soll hier im Kielwasser postmoderner Theorien (vgl. Graf 2004) zunächst den Subjekten des Verstehens vorbehalten werden. Die von der Kleingruppe gemachten Interpretationsvorschläge dürfen dann nicht abwertend, sondern müssen ressourcenaktivierend sein. Damit können Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter ihre ressourcenhaltigen unbewussten psychischen Inhalte (Bedürfnisse) bewusst werden und sie können im weiteren Literaturunterricht zu einer psychischen Kohärenz gelangen.

Von einem subjektiv stimmigen, affektiv hoch positiv und null negativ markierten Interpretationsvorschlag ausgehend soll das jeweilige Hochrisikokind bzw. Kind zu einem literarisch vermittelten eigenen Haltungsziel (Motto-Ziel) gelangen. Daher müssen auch die folgenden Arbeitsaufträge hinsichtlich eines subjektiv stimmigen Interpretationsvorschlags die der ausgewählten Figur, dem Figurenhandeln, der Figurenbeziehung zugrunde liegende Haltung fokussieren.

Für den folgenden Schritt ist es wichtig, seine Gefühle zu bilanzieren, um zu individuell positiv besetzten Vorstellungen zu gelangen. Aus den im Unterrichtsgespräch, mit Arbeitsaufträgen und in Gruppenarbeit (Kleingruppen von drei Personen) zu gewinnenden verschiedenen subjektiven Lesarten für literarische Situationen, Figuren und Motive müssen von den Kindern subjektiv stimmige Interpretationen für ihre Lieblingsfigur,

Lieblingsszene, Lieblingsfigurenbeziehung etc. ausgewählt werden. Wie im ZRM-Training folgt die Auswahl individuell stimmiger Interpretationen

dann wiederum mit somatischen Markern. Damit hat der ehemals unbewusste Inhalt eine sprachliche Form bekommen und ist für das strategische Planen im Sinne des Selbstmanagements verfügbar. (Krause & Storch 2011)

Da die somatischen Marker ihr Werturteil innerhalb von 200 Millisekunden signalisieren (vgl. Storch 2010a, 59), ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Auswahl eines Interpretationsvorschlags für eine von ihnen angesprochene literarische Szene, Figur u.Ä. etwas unter Zeitdruck zu setzen (vgl. analog Krause & Storch 2011, 24), um unbewusste Signale hervorzurufen¹⁴⁵. Diejenige Interpretation, die beim jeweiligen Hochrisikokind somatisch am besten markiert und null negativ ist, ist seine jeweils mögliche positive Interpretation solch einer literarischen Szene bzw. Figur, Figurenbeziehung oder Figurenentwicklung. Einerseits wird damit das Unbewusste nicht nur durch die fiktionale Narration sprachlich bewusst gemacht (beim literarischen Verstehen liegt neben dem aktivierten Unbewussten ja immer bereits auch die sprachliche Dimension vor), sondern auch durch ggf. im Unterrichtsgespräch und in Gruppenarbeit gesammelte Interpretationsvorschläge. Überdies werden dabei die „subjektiven Möglichkeitsspielräume“¹⁴⁶ zu eigenem positiven Erleben emotional ausgelotet. Das Ziel ist hierbei die Aktivierung personaler Ressourcen, die ressourcenorientierte Versprachlichung unbewusster psychischer Inhalte und damit das Bewusstmachen von Bedürfnissen) (vgl. Krause & Storch 2011, 20). Damit ein Interpretationsvorschlag, eine Figur, eine Figurenbeziehung etc. als Modell „ausgewählt werden [können], besteht [die Bedingung], was die somatischen Marker betrifft, in folgendem Muster:“

¹⁴⁵ Dauer der Kleingruppenarbeit insgesamt 30 Minuten, 10 Minuten pro Kind (vgl. Krause & Storch 2011, 24).

¹⁴⁶ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

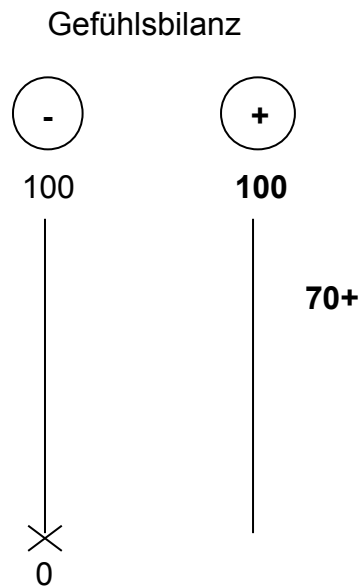


Abbildung 8: Die Gefühlsbilanz für die Auswahl von Interpretationsvorschlägen (vgl. Krause & Storch 2011, 28; Herv. K.I.)

Hierfür werden Ideen bzw. mögliche Mottos literarischer Figuren etc. benötigt,

mit einem somatischen Marker von 70 oder mehr auf der Positiv-Skala und mit einem Wert von 0 auf der Negativ-Skala. Solch eine Bilanz, die ausschließlich Ideen mit einer starken positiven Valenz zur Auswertung zulässt, ist angezeigt, wenn man eine Ressource aufbauen möchte. (Krause & Storch 2011, 28)

Insofern die jeweiligen Kinder mittels somatischer Marker empfinden, dass sie mit dem, was sie als subjektiv Spannendes aus einer Geschichte ausgewählt haben, etwas für sie derzeit Bedeutsames wahrnehmen, können sie ein ressourcengesättigtes Bedürfnismotiv entwickeln und daraus ein wirklich brauchbares Haltungsziel aufbauen. (Vgl. Krause & Storch 2011, 45)

Daher wird vor der Gruppenarbeit die Methode der Gefühlsbilanz vorgestellt und jedem Kind wird ein Gefühlsbilanz-Arbeitsblatt zur Auswertung ausgegeben.

In dieser Gruppenarbeit mit Gruppen von je drei Kindern (Neigungsgruppen oder als grundsätzlich wertschätzende und funktionsfähige Gruppen von der Lehrkraft zusammengestellt) wird für jedes Kind ein Motto für seine Lieblingsfigur, Lieblingszene, Lieblingsbeziehung etc. erarbeitet. Dafür stellen die Kinder in den Kleingruppen ihren Brief aus der Figurenperspektive vor. Die Gruppenmitglieder haben jetzt die Aufgabe, viele Vorschläge für ein passendes Motto zu machen und sie mitzuschreiben. Ein Kind ist Zeitwächter, ein anderes schreibt die Interpretationsvorschläge mit. Nach 10 Minuten

werden die Rollen gewechselt. Das Ideenkorb-Verfahren wird solange durchgeführt, bis alle Gruppenmitglieder 10 Minuten lang Interpretationsvorschläge für ein Motto-Ziel für ihre Lieblingsfigur bzw. -szene etc. erhalten haben.

Zur weiteren Arbeit an einem Erfolg versprechendem Haltungsziel folgt eine Einzelarbeit. Jedes Kind wählt mithilfe seiner Affektbilanz ein individuell hoch positives und null negatives Motto aus den Interpretationsvorschlägen aus bzw. lässt es sich von den Vorschlägen zu einem eigenen Motto-Ziel anregen. Danach werden die Haltungsziele in einer betreuten Einzelarbeit, in einer Partnerarbeit bzw. in einer Kleingruppenarbeit anhand der drei Kriterien für ein Motto-Ziel überarbeitet.

- Kennzeichen 1: Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung.
- Kennzeichen 2: Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert.
- Kennzeichen 3: Ein Motto-Ziel benutzt eine bildhafte Sprache.
(Krause & Storch 2014, 141)

In einer nächsten Gruppenarbeitsphase (evtl. auch betreute Einzelarbeit bzw. in Partnerarbeit) werden,

nachdem [...] [eine] erste Fassung von Motto-Zielen gebildet worden [...] [ist], die sich an deren drei Kennzeichen orientiert, [...] die ersten Varianten der Motto-Ziele anhand von drei Kernkriterien für handlungswirksame Ziele optimiert. [...] [Diese] drei Kernkriterien lauten

- Ein Motto-Ziel muss als Annäherungsziel formuliert sein.
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss [zu] 100 Prozent unter eigener Kontrolle sein.¹⁴⁷
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss eine Affektbilanz von -0 und +70 aufweisen. (Krause & Storch 2014, 147)

Daraufhin schreibt jedes Kind das Ergebnis sorgfältig auf.

Baustein 4 hat die präaktionale Vorbereitung zum Inhalt:

Zunächst geht es um Wenn-Dann-Pläne (analog zur zuvor behandelten Varianz und Variabilität von Bewältigungsstrategien).

Nachdem sich die Kinder ein subjektiv somatisch hoch positives und null negatives Motto-Ziel gebastelt und sorgfältig aufgeschrieben haben, sollen die Handlungen und das Verhalten der Lieblingsfigur untersucht werden.

¹⁴⁷ Die tatsächliche Beeinflussbarkeit der Erreichung des Mottoziels ist hierbei entscheidend.

Zunächst wird die Geschichte danach untersucht, wo die Lieblingsfigur nach dem vom Hochrisikokind bzw. Kind herausgearbeiteten Motto-Ziel handelt. Jedes Kind soll in der Geschichte zwei bis drei Situationen herausfinden. Dann werden die Situationen und das Figurenhandeln der Lieblingsfigur vom Kind kurz auf einem Arbeitsblatt beschrieben.

Anschließend achten die Kinder auf solche Problemsituationen in der Geschichte, in denen die eigene Lieblingsfigur nicht gemäß dem vom Kind erarbeiteten Motto-Ziel handelt. Auch hierzu sollen zwei bis drei Situationen herausgefunden werden. Dann beschreiben die Kinder diese Situationen und das Figurenhandeln der Lieblingsfigur kurz – wiederum schriftlich. Anschließend sollen die Probleme, in denen es der Lieblingsfigur schwer fällt, nach dem Motto-Ziel zu handeln bzw. sie nicht danach handelt, möglichst genau beschrieben werden.

Im Folgenden werden Wenn-Dann-Pläne für die schwierigen Problemsituationen erarbeitet. Dazu schreiben die Kinder aus ihrer eigenen Perspektive einen freundlichen Brief an die Lieblingsfigur. Darin sollen sie ihr Tipps geben, was sie machen kann, wenn so ein Problem wieder auftaucht. Die Kinder schreiben jetzt mindestens drei Wenn-Dann-Pläne für ihre Lieblingsfigur auf.

In einem nächsten Schritt sollen die Kinder in Kleingruppen von drei bis vier Schüler/-innen die problematischen Szenen und von jedem Kind einen entwickelten Wenn-Dann-Plan nachspielen und die jeweilige Brauchbarkeit und Realisierbarkeit der Pläne besprechen. Dazu können das Puppenspiel und das szenische bzw. das Rollenspiel genutzt werden und auch die Standbildarbeit. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Hochrisikokinder hierbei eigene Problemsituationen aus der betroffenen Perspektive nicht selbst verkörpern. Ihr eigener körperlich-szenischer Einsatz sollte erst mit der Darstellung von Wenn-Dann-Plänen kommen, da sonst die Gefahr besteht, die eigenen riskanten Problemerkahrungen über das hierbei erzeugte Body-Feedback (vgl. Kap. 2.4.1.1; vgl. Storch 2010a) zu stark zu triggern. Allerdings sollten die Gruppenmitglieder dennoch die Rollen wechseln, um eine Vielzahl an Bewältigungsstrategien bzw. Wenn-Dann-Pläne präaktional zu verkörpern.

Das Priming ist der zweite Schritt während der präaktionalen Vorbereitung:

Im Resilienzfördernden Literaturunterricht werden gezielt Primingprozesse angeregt durch mit der neu gebildeten Intention (Motto-Ziel) und geeigneten Handlungsplänen (Bewältigungsstrategien als Wenn-Dann-Pläne) assoziierten Objekten. Zur Bildung dieser Assoziationen werden die Kinder aufgefordert, etwas zu ihrem Motto und zur Lieblingsfigur bzw. Lieblingszene Passendes mit zum Unterricht zu bringen, auszuwählen aus einem Angebot an Objekten (die die Lehrkraft beispielsweise auf dem Flohmarkt besorgen kann), zu malen, zu zeichnen, aus Comicheftchen auszuschneiden. Auch Lieblingssätze aus der Geschichte, die die notwendige Affektbilanz aufweisen, und die mit der neu gebildeten Intention im Zusammenhang stehen, sind geeignete Primes und sollen aus dem Buch abgeschrieben werden. Außerdem können Zeichnungen oder Bilder vom Cover oder aus dem Buch abgemalt oder farbig kopiert werden. Knetfiguren zu Comicfiguren o.Ä. können selbst geformt oder gekauft werden. Aufkleber des mit der starken bedürfnisorientierten und ressourcengesättigten Intention assoziierten literarischen Modells (das die wünschenswerte und realisierbare Intention für das Hochrisikokind repräsentiert) können besorgt oder gebastelt werden. Auch dementsprechende Buttons können gebastelt werden. Die von jedem Kind individuell zusammengestellten Primes sollen sie – gut sichtbar bzw. immer wieder ins Auge springend – in ihrem Umfeld verteilen. Geeignet sind die Federtasche oder der Schulranzen, in die entweder die Bilder oder die Figuren gelegt oder aufgeklebt werden können. Eine Hausaufgabe ist es dann, den Button regelmäßig zu tragen und das eigene Umfeld mit zahlreichen Primes (Erinnerungssignalen für das Motto und die Lieblingsfigur) auszustatten. Sinnvoll sind methodisch abwechslungsreiche Primes, die zugleich langfristig berücksichtigt werden. Und insofern Kinder bereits in der mittleren Kindheit ihren Gedächtnisabruf mit Erinnerungshilfen (wie Merklisten (= Rekognition)) deutlich steigern können (vgl. Kray und Schaefer 2012, 216; vgl. Kap. 2.1), sind 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes sowohl zu absichtsvollen Primingprozessen als auch zur gezielten Arbeit an einem gedächtnisstützenden „magischen“ Embodiment und zum durch Gedächtnishilfen gestützten Lernen wirklich brauchbarer Wenn-Dann-Plänen und zu deren Abruf in heiklen Situationen grundsätzlich in der Lage.

Der dritte Schritt der präaktionalen Vorbereitung ist die Arbeit am Embodiment.

Schließlich wird die Arbeit an einem individuell geeigneten Embodiment (körperliche Ausdrucksmuster bzw. Bewegungen) für die entwickelte Intention (das Motto-Ziel) be-

gonnen. Als Einstieg in diese Arbeit kann ein Film aus der Serie PAN TAU. DIE ABENTEUER DES HERRN TAU¹⁴⁸ dienen, da der stumme Protagonist selbst ein zauber mächtiges Embodiment nutzt – seine besondere Handbewegung an seiner zauber mächtigen Melone –, um phantastisch zu handeln. Diese Körperbewegung des Titelhelden der Fernsehserie wird in ihrer Wirkung als Embodiment mit der Klasse untersucht. Hierzu kann auch ein mögliches Motto-Ziel Herrn Pan Taus herausgearbeitet werden. Anschließend erhalten die Kinder für eine Kleingruppenarbeit Arbeitsaufträge, denen zufolge sie ein zu ihrer wünschbaren und realisierbaren Intention (Motto-Ziel) und geeigneten Wenn-Dann-Plänen ein subjektiv passendes Makro-Embodiment, also eine ausladende Körperbewegung, entwickeln sollen, das eine stark positive und null negative Affektbilanz aufweist. Hierbei helfen die Gruppenmitglieder einander mit Vorschlägen. Sobald ein Kind eine subjektiv stimmige Körperbewegung für sein Motto-Ziel mit der erforderlichen Affektbilanz gefunden hat, wird sie auf einem Arbeitsblatt an einer Figur farbig eingezeichnet. Zu diesen ausladenden Makro-Embodiments werden zudem noch unauffälligere Mikro-Embodiments entwickelt. (Vgl. Krause & Storch 2014) Die Intentionen, das individuelle Makro- und das Mikro-Embodiment sowie die Wenn-Dann-Pläne der Kinder werden in den folgenden Wochen und Monaten gut eingeübt und durch literarisch hinzu gelernte weitere Bewältigungsstrategien ergänzt.

Der 5. Baustein des Rubikon-Prozesses widmet sich der Handlung, was in einem resilienzfördernden Literaturunterricht folgendermaßen aussehen kann.

Für die Erprobung der neu gebildeten Intentionen (als Haltungsziele bzw. Motto-Ziele) erhalten die Kinder Aufgaben, im eigenen Umfeld gemäß diesem Motto-Ziel zu handeln. Um die Wirkung automatisierter Bewertungs- und Handlungsschemata für typische Krisensituationen einschätzen zu können, werden den Kindern im späteren Verlauf des resilienzfördernden Literaturunterrichts die Merkmale kritischer Situationstypen und das „Prinzip Handeln unter Druck“ am literarischen Beispiel vorgestellt. Dieser Situationstyp ist gekennzeichnet durch:

- eine sehr hohe Komplexität,
- vielfältige Vernetzungszusammenhänge,
- nur teilweise bekannte Komponenten, es gibt Intransparenzen.
- Es werden vom Subjekt mehrere Ziele in derselben Situation verfolgt (Polytelie).

¹⁴⁸ PAN TAU. DIE ABENTEUER DES HERRN TAU, R. Ota Hofmann, CSSR/BRD 1970-1978.

- Die verschiedenen Ziele polyteler Situationen sind nicht klar definiert.
- Oftmals konkurrieren kontradiktorische Ziele miteinander.
- Die Situation entwickelt sich nicht linear.
- Aus der Eigendynamik der Situation resultiert Unvorhergesehenes, das spontan berücksichtigt werden muss, wobei ein hoher Erwartungs- und Bewertungsdruck besteht.
- Für all dies gibt es nur knapp bemessene Entscheidungszeiten. (Vgl. Wahl 1991, zit. nach Krause & Storch 2014, 99f.)

„Überschreiten spezifische Belastungssituationen eine kritische Schwelle, so kommt es zur Desorganisation der Handlung. Dabei verliert die übergeordnete zielorientierte Steuerung ihre koordinierende Funktion und routinier-
t-reflexhafte Verhaltensmuster verselbständigen sich“. (Dann & Krause 1988, 274, zit. nach ebd., 100)

Diesbezüglich muss die Überforderung der entsprechenden literarischen Figur herausgearbeitet werden. Außerdem muss den Kindern am Beispiel einer literarischen Figur, die sich resilient entwickelt, erklärt werden, dass man für das Lernen neuen Verhaltens Geduld über etwa neun Monate braucht, damit alles gut verinnerlicht (automatisiert) wird.

Die bisherigen Darstellungen und Diskussionen sowie die das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) und das ZRM®-Training literaturdidaktisch modifizierende Konzeption einer resilienzfördernden Literaturunterrichtssynopse befassen sich sämtlich mit der Individualentwicklung in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter, mit deren möglichen Beeinträchtigung und mit Möglichkeiten ihrer resilienzfördernden Unterstützung mittels Literatur und Unterricht. Das heißt, bislang kam wesentlich die Leserseite der literarischen Rezeption in den Blick. Von Literatur und Literaturunterricht war demgegenüber bislang nur in Ansätzen die Rede. Deswegen sollen jetzt die immer drängender werdenden Fragen mancher Leserinnen und Leser beantwortet werden, wieso der Individualitätsentwicklung in schulischen Bildungsprozessen ein derart großer Stellenwert eingeräumt werden muss und wieso dann ausgerechnet der Literaturunterricht zur resilienten Identitätsentwicklung seinen erheblichen Anteil beitragen soll, bevor das Feld der Literatur, des Textverstehens und des Literaturunterrichts endgültig betreten wird.

3 Literatur und der Umgang mit Risikokindern

„Weil Buch und Kopf in den Leseprozess verwickelt sind, muss das Nachdenken über Lesen ständig beide Seiten im Auge haben.“ (Graf 2004, 10¹⁴⁹) Dementsprechend geht es literaturdidaktisch stets um Fragen, die sich sowohl den Rezipienten zuwenden, wie auch um solche, die die Literatur als `Gegenstand` betreffen.

Im Folgenden wird die Identitätsorientierung als notwendiger Teil von institutionellen Bildungsprozessen und die Identitätsentwicklung als ein wichtiges Ziel für den Literaturunterricht mit Hochrisikokindern in Resilienzperspektive kurz untersucht (Kap. 3.1.1). Zudem (Kap. 3.1) werden das literarische Verstehen sowie die Vorstellungsbildung – eine zentrale leserseitige Grundlage des literarischen Verstehens – betrachtet. Daraufhin wird die Bedeutung der Imaginationsfähigkeit für kinder- und jugendpsychologische Interventionen dargelegt. Außerdem wird die Imaginationsfähigkeit von psychosozial deprivierten, das heißt bereits beschädigten Hochrisikokindern betrachtet. Mit Blick auf eine kulturelle Tendenz, nämlich die Verschiebung von der Symbolisierung zur Simulation, und nach einem Abstecher zur literarischen Sozialisationsforschung und ihren Befunden zur Mediensozialisation von heutigen Kindern, beginnt hinsichtlich der Absicht der Resilienzförderung eine Annäherung an einen Literaturbegriff für die vorliegende Didaktik. Dabei werden die *kulturelle Praxis Literatur* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 32) als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (ebd., 22), ihre Gratifikationsangebote und deren resilienzförderndes Potential genauer betrachtet.

Anschließend kommen diejenigen wirkungsästhetischen Aspekte zur Sprache, die die Text-Leser-Beziehung betreffen (Kap. 3.2.1): Es ist dies die intime Rezeptionsweise als der Lesemodus der Kindheit. Betrachtet werden die Genese literarischer Rezeptionskompetenz, das Leseerlebnis, die Identifikation, die Leselust und die Lesemotivation als Merkmale und Mechanismen intimen Lesens bzw. der identifikatorischen Rezeption von Literatur im weiten Sinne. Daraufhin folgen die Präferenzen für literarische und für

¹⁴⁹ Werner Grafs Publikation aus dem Jahr 2004 stellt die theoriebildende Auswertung jahrelanger qualitativer Erhebungen und von deren theoretischen Aufarbeitungen dar. Bislang konnte keine neuere einschlägige Veröffentlichung gefunden werden, in der eine derart große Anzahl an Leseautobiographien gleichermaßen aufbereitet und ausgewertet worden wären. Eine Anzahl an daraus resultierenden Erkenntnissen und weitere werden auch im 2010 veröffentlichten Band zur Lesesozialisation in Kindheit und im Jugendalter vorgestellt und diskutiert. Diese wie auch der 2012 wieder aufgelegte Aufsatz Werner Grafs aus dem Jahre 2002 werden nachfolgend zur resilienztheoretischen Untersuchung von Erkenntnissen zu Leseprozessen ebenfalls berücksichtigt.

Mediengenres bei Mädchen und Jungen in der späten Kindheit. Diese Darstellungen und Diskussionen münden in resilienzbezogene Schlussfolgerungen für den Literaturunterricht und schließlich in Empfehlungen für resilienzfördernden Literaturunterricht mit Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter.

Im darauf folgenden Kapitel 3.2.3 wird danach gefragt, mit welchen narrativen Elementen und Strukturmerkmalen es Autorinnen und Autoren gelingt, Figuren, Motive, Bewältigung von Erfahrungen, Handlungen und Handlungsverlauf so zu erzählen, dass ihre Rezipienten an den Erfahrungen und dem Werdegang literarischer Figuren, ihrem Innenleben und ihrem äußeren Leben teilnehmen können und teilnehmen mögen. Mit anderen Worten und im Sinne der vorliegenden Literaturdidaktik wird hier danach gefragt, womit sie für ihre Rezipienten Identifikationsangebote schaffen.

Daher werden hier Erkenntnisse der Erzählforschung zu den Rezeptionsangeboten von Literatur mitgeteilt, um Kinder- und Jugendliteratur sowohl hinsichtlich ihres resilienzfördernden Potentials als auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz und von deren unterrichtlichen Unterstützung qualifiziert untersuchen und bestimmen zu können. Dazu gehören Kenntnisse zu den narratologischen Elementen und Strukturmerkmalen wie der Erzähler, die Figuren und die Figurencharakterisierung, die Handlung bzw. der Handlungsaufbau sowie der fiktionale Raum, deren Berücksichtigung für die Unterrichtsarbeit natürlich den Entwicklungsstand unserer Zielgruppe im Blick behalten muss.

3.1 Literatur und Unterricht im Kontext von Resilienz

3.1.1 Unterstützung der (resilienten) Identitätsentwicklung als eine bedeutsame Funktion des Literaturunterrichts

Angesichts einer vom ökonomischen Diskurs (und von erheblichen, ökonomisch legitimierte Zwängen) geleiteten Bildungspolitik (Bogdal 2012, 12) und Gesellschaft könnte man meinen, dass es auch in der Literaturdidaktik und im Literaturunterricht vornehmlich um ökonomisch relevante, weil entsprechend verwertbare Bildungsinhalte und prozedurale Fähigkeiten gehen sollte. Doch gibt es – nicht zuletzt in Anbetracht einer zunehmend prekären Kindheit und Jugend für einen wachsenden Teil der jungen Generation – wirklich keinen Grund dafür, die seit den 1960er-Jahren für den Deutschunterricht wieder erkannten Funktionen der Unterstützung der Persönlichkeitsentwick-

lung zu den wissenschaftshistorischen Akten zu legen. Im Gegenteil müssen die Ziele „Selbstfindung“, „Kritikfähigkeit“ sowie Übernahme „soziale[r] Verantwortung“ (Bogdal 2012, 21) den Deutschunterricht auch heute noch pädagogisch und didaktisch bestimmen und geeignete literaturdidaktische Ansätze erarbeitet und eingesetzt werden. Dementsprechend wird in einer aktuellen, kulturwissenschaftlich eingebetteten Literaturdidaktik der Literaturunterricht – ausgehend vom „Handlungsfeld Literatur“ (Abraham & Kepser 2009, 19) – gegründet auf die Bedeutsamkeit, die der Literaturgebrauch für Individuen, für soziale Gruppen und für die Kultur einer Gesellschaft hat. (Vgl. ebd., 13-19) Bedeutsam ist er demzufolge für die Individuation, die Sozialisation und die Enkulturation von Subjekten (vgl. ebd., 13-19). Dabei umfasst die Individuation durch Literatur u.a. die Funktion der „Freizeitgestaltung“¹⁵⁰, die „Selbstbildung“, die „Ich-Entwicklung“, das „individuelle[] ästhetische[] Erleben“ und das „Probearbeiten durch Vorstellungsbildung“ (ebd., 19). Die Sozialisation durch Literatur ermöglicht u.a. den „Aufbau bzw. die Überprüfung von Einstellungen“ und ein „Gefühl von Gruppenzugehörigkeit“ (ebd.). Die Enkulturation durch Literatur meint die „Teilhabe am Prozess kultureller Kohärenzbildung, am literarischen Leben und am kulturellen Gedächtnis“ (ebd.). Ausgehend von einem so strukturierten „Handlungsfeld Literatur“ (ebd., 19) mit seiner „individuelle[n], soziale[n] und kulturelle[n] Bedeutsamkeit“ (ebd., 13-19) ergeben sich die „[g]rundlegenden Aufgaben des Literaturunterrichts“ (ebd., 53) nun nicht mehr aus bildungsbürgerlichem Distinktionsbewusstsein oder aus dem ökonomischen Paradigma als dem gegenwärtig maßgeblichen, sondern liegt vielmehr in der „Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation“ (ebd.) mithilfe von Literaturgebrauch und Unterricht. Diesbezüglich hat bereits in den 1970er-Jahren Jürgen Kreft an „entwicklungspsychologische Subjekttheorien [...] [angeknüpft und konzipierte so] literarische Bildung in der Schule als einen Beitrag zur emanzipatorischen >Ich-Entwicklung<“ (Bogdal 2012, 12). Und deren Bedeutung als Bildungsziel ist erst im Kontext einer „historisch erkämpfte[n] relative[n] Autonomie zwischen öffentlichem Auftrag und privaten Einzelinteressen“ (ebd., 19) zu verstehen und angemessen zu würdigen.

¹⁵⁰ Freizeitgestaltung gehört zu den Lebensbereichen, in denen die verschiedenen Entwicklungsaufgaben zu einer erfolgreichen Identitätsentwicklung bewältigt werden müssen; vgl. Mienert 2008, 74.

Einige der von Kreft herausgestellten Aspekte der Ich-Entwicklung sowie der Entwicklung von literarischer Rezeptionsfähigkeit sind in Resilienzperspektive besonders wichtig; andere sind dagegen problematisch. Sie werden nachfolgend in literaturunterrichtlicher Resilienzperspektive auf einen identitätsorientierten Literaturunterricht kritisch kommentiert.

Die „poetische Kommunikation mit äußerer und innerer Natur“ (Kreft 1982, 255) ist hinsichtlich einer Bedürfnisinterpretation besonders wichtig. Denn hochrisikoreiche Entwicklungsbedingungen sind per definitionem dadurch gekennzeichnet, dass die tatsächlichen Bedürfnisse der Kinder eben nicht wahrgenommen und möglichst zufrieden gestellt werden bzw. emotionsregulativ auf es eingewirkt wird. Ein hieraus nicht selten erwachsenes Risikoverhalten ist dann ein süchtiges, bei dem von den Kindern, statt die eigentlichen Bedürfnisse zu befriedigen, Surrogate konsumiert werden. Solches Verhalten wiederum verstellt in der Folge den Blick auf die tatsächlichen Bedürfnisse und kann ein weiteres maladaptives Bewältigungsverhalten nach sich ziehen. (Vgl. Kap. 2.2) Es ist also wichtig, dass 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder lernen, ihre Bedürfnisse zu erkennen, zu benennen, kulturell einzubetten und möglichst zu erkennen, wie sie sie befriedigen können. Literatur und Literaturunterricht können das unterstützen. (Vgl. Kap. 2.4.2 & Kap. 3)

Die „poetische (und fiktive) Befriedigung/Kompensation von Versagungen“ (Kreft 1982, 255) ist ebenfalls sehr wichtig für Hochrisikokinder. Denn sie benötigen hoch positiv valenzierte Imaginationen (vgl. Kap. 2.4.2) und das gilt für die Kindheit, das Jugendalter und für Erwachsene gleichermaßen. Die Psychotherapeutin Luise Reddemann weiß diesbezüglich aus ihrer langjährigen psychotherapeutischen bzw. traumatherapeutischen Arbeit, dass „[f]rüher [...] die Auffassung [herrschte], dass bestimmte Dinge nicht nachgeholt werden können, und das ist sicher zum Teil zutreffend. Aber unsere Vorstellungskraft ermöglicht eben doch, dass wir vieles nachholend gut machen können, wenn auch nicht alles.“ (Reddemann 2011, 39) Denn solche Imaginationen stehen als personale Ressourcen (vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Kap. 2.4.1) – unabhängig von den tatsächlichen Versagungen und Verletzungen – für die Emotionsregulation und anderes Selbstmanagement und für die Bewältigung von schweren seelischen Verletzungen zur Verfügung. Die mithilfe poetisch-fiktiver Befriedigungen und Kompensationen von ungestillten Bedürfnissen aufgebauten

Imaginationen eröffnen Hochrisikokindern als dispositionale Ressourcen eine relative Freiheit bei ihrer weiteren bedürfnisgemäßen Lebensführung entsprechend ihrer hierbei imaginativ erweiterten Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Handlungs- und Steuerungsmuster. (Vgl. Kap. 2.4.1 & Kap. 2.4.2; vgl. Reddemann 2011) Denn hierbei können nährende Visionen als somatisch hoch positiv und null negativ markierte Bilder aufgebaut und stabilisiert werden und ein entscheidendes Gegengewicht bilden zur möglichen Herausbildung der Erfahrungshaltung einer "Verlaufskurve"¹⁵¹. Mithilfe solcher positiver, weil eigene Bedürfnisse des Unbewussten befriedigenden oder kompensierenden imaginativen Erfahrungen kann der Einfluss belastender realer Erfahrungen für das weitere Ich- und Weiterleben eingeschränkt werden und kann die Aufmerksamkeit der Hochrisikokinder vom Leid, Verlust und Verzicht abgezogen und auf hoffnungsvolle Visionen auch in ihrer realen Lebenswelt gelenkt werden¹⁵².

Die „Identitätsgewinnung“ (Kreft 1982, 255) ist für einen resilienzfördernden Literaturunterricht besonders wichtig, da es hier um eine literarisch initiierte Erweiterung von identitätskonstituierenden Wahrnehmungsmustern und Verhaltensmöglichkeiten geht. (Vgl. die Kap. 2.2, 2.3.1, 2.3.2, 2.4.1.2 & 2.4.2) Besonders die „intentionale Selbstgestaltung“ als Telos des jeweiligen Bewältigungshandelns und auch die Selbstentwicklung hinsichtlich eines Alternativ- oder Zukunftsentwurfs von sich selbst (vgl. Kap. 2.3) bzw. eines Motto-Ziels (vgl. Kap. 2.4.2) bedürfen einiger „Voraussetzungen der Selbstgestaltung“ (Greve & Leipold 2012, 567). Hierzu zählen zu allererst ein Selbst bzw. eine Identität, um die

- Prozesse der Selbstbeobachtung und -bewertung,
- Abwägungs- und Planungsprozesse, in denen Handlungsziele generiert, elaboriert und die erwogenen Handlungsalternativen unter Effizienz- und Nebenwirkungsgesichtspunkten bewertet werden,
- exekutive Prozesse, die die Umsetzung und Ausführung, ggf. auch eine adaptive Anpassung der Einzelschritte initiieren und prozedural überwachen, sowie
- Evaluationsprozesse, die den eingetretenen Erfolg oder Misserfolg einschließlich möglicher Folge- und Nebenwirkungen für die eigene Entwicklung generieren und bewerten (Greve & Leipold 2012, 567),

¹⁵¹ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

¹⁵² Vgl. den „subjektiven Risikoindex“: Bender & Lösel 2008, 58; vgl. Kap. 2.2.

hinsichtlich einer aktuellen Vorstellung von der eigenen Identität bzw. des aktuellen Selbstwissens durchführen zu können.¹⁵³ Allerdings ist eine „Identitätswahrung“ (Kreft 1982, 255) für eine resiliente Entwicklung nur teilweise geeignet und darf in einem resilienzfördernden Literaturunterricht nur selektiv unterstützt werden. Die literaturunterrichtlich initiierte Wahrung ihrer Identität ist für Hochrisikokinder vor allem dann gefährlich, wenn beispielsweise die Rezeption von psychologischer Kinder- und Jugendliteratur bzw. sogenannter Problemliteratur oder anderer, subjektiv hoch belastender literarischer Inhalte bzw. Motive ihre stark belastenden, neuronal wenig adaptiven identitätskonstituierenden Wahrnehmungsmuster (vgl. Kap. 2.4.1) besonders nachhaltig und umfangreich triggert. Diese Aktivierung affektiv negativ valenzierter und möglicherweise auch funktional maladaptiver Emotionen durch die Rezeption oder eine literarische Interpretation führt nun aber zu ihrer Stabilisierung.

Umgekehrt muss allerdings für jene affektiv positiv valenzierten, vielversprechenden und ggf. neuronal gut anschlussfähigen Identitätsanteile des Hochrisikokindes argumentiert werden. Sie mithilfe von Literaturgebrauch und Literaturunterricht als Teil ihres Selbstkonzepts und damit ihrer Identität zu verstärken, ist eines der zentralen Anliegen eines resilienzfördernden Literaturunterrichts.

Die „Vergewisserung und Strukturierung der eigenen Biografie“ durch „narrativ-reflexive Erinnerung“ und „durch die Verarbeitung und Bewältigung von Interaktionsproblemen“ (Kreft 1982, 255) ist wiederum sehr bedeutsam in Hinblick auf die Entwicklung und Stabilisierung des Kohärenzgefühls (vgl. Kap. 2.3.3; vgl. Antonovsky, zit. nach Bengel u.a. 2001) sowie hinsichtlich der Entwicklung einer Varianz und einer Variabilität der Bewältigungsfähigkeit (vgl. Kap. 2.3.1; vgl. auch Wenn-dann-Pläne: Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177) und natürlich der Selbstentwicklung.

Wird die Ausdrucksfähigkeit weiterentwickelt (vgl. Kreft 1982, 255), so ermöglicht dies 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern die Entwicklung ihres verbalen und ihres narrativen Selbst (vgl. Kap. 2.3.2) und allgemein die Entwicklung guter Sprachhandlungskompetenz und kommunikativer Problemlösefertigkeiten sowie die Herausbildung der Fähigkeit, sich – sprachlich – zu distanzieren, die als Schutzfaktoren mit einer resilienten Entwicklung von Hochrisikokindern einhergehen (vgl. Ittel & Scheithauer

¹⁵³ Siehe hierzu Voraussetzungen und Prozesse des Selbst im Kapitel 2.3.2. Abwägungs- und Planungsprozesse. Vgl. Greve & Leibold 2012, 567; vgl. Kapitel 2.3.1.

2008, 104; vgl. Abb. 1) und die zugleich wichtige Anliegen eines Deutschunterrichts darstellen.

Die Fähigkeit, Lektüre zu `beschaffen, auszuwählen und subjektiv zu verstehen` (vgl. Kreft 1982, 256), sind ebenfalls solche, die in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht gelernt werden sollen und zwar hinsichtlich einer Lektüre, die eine resiliente Selbstentwicklung unterstützen kann. Denn eine besondere Gefahr kann darin liegen, dass Hochrisikokinder und vor allem Jugendliche mit einer bereits herausgebildeten Neigung zur Erfahrungshaltung der „Verlaufskurve“¹⁵⁴ nach genau derjenigen Literatur greifen, die ihre negativen Erfahrungen aus dem *dispositionalen Raum* (vgl. Damasio 2009, 398) wachruft und die so die entsprechenden Automatismen darüber zusätzlich verstetigt. Deswegen müssen insbesondere 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder darin angeleitet werden, dass sie darauf achten, eine Literatur auszuwählen und zu beschaffen, die vornehmlich ihre positiven „Erfahrungshaltungen“¹⁵⁵ und Selbst-Anteile triggert und die ihnen ihre ihren Risikolagen entsprechenden spezifischen Bedürfnisse imaginativ und kompensatorisch zufrieden stellen kann.

Und die „Informationen“, die Literatur ihren Leser/-innen „über die Welt vermittelt“, können über die „Befriedigung von gegenwärtigen Informationsbedürfnissen“ (Kreft 1982, 256) hinaus – was an sich als positive Erfahrung bereits zur Verbesserung des Selbstwertgefühls (vgl. Wardetzki 2007) führt – mit dazu beitragen, dass ein 11- bis 13-jähriges Hochrisikokind hierüber seine Resilienzfördernden Fähigkeiten, sich zu distanzieren, verbessert, indem es aufgrund seiner Literaturrezeptionen eigene Erfahrungen in größere Zusammenhänge einbetten und sich von den belastenden darüber distanzieren bzw. sie relativieren lernen kann. Damit unterstützen diese Lernprozesse die Entwicklung eines geringen Risikoindex (vgl. Bender & Lösel 2008, 58; vgl. Kap. 2.2).

Auf Jürgen Kreft als „Spiritus Rector“ (Frederking 2013, 436) bezieht sich ausdrücklich eine „identitätsorientierte Literaturdidaktik“ (ebd., 430ff.), die den Identitätsbegriff ins Zentrum aller grundlegenden Bildungsbemühungen rückt. (Vgl. ebd.) Allerdings sind der Singular und auch eine statische Vorstellung von Identität irreführend für das hier zugrundegelegte Verständnis von Identität. „[I]n den Identitätstheorien des 20. und be-

¹⁵⁴ Vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

¹⁵⁵ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

ginnenden 21. Jahrhunderts [ist] zumeist ein nicht-substantialistisches Begriffsverständnis leitend, in dem Identität als dynamisches, innere Entwicklungen wie äußere Einflüsse verarbeitendes Bewusstseinsphänomen interpretiert wird.“ (Frederking 2013, 428) So erscheint Identität bei Abels (2006)

„als das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“ (Abels 2006, 254, zit. nach Frederking 2013, 428)

Identität lässt sich also

als ein Selbst- und Weltverhältnis definieren, das in einem reflektierten Selbst- und Weltverständnis seinen Ausdruck findet. Dieses ist nicht statisch, sondern dynamisch. Selbstkonstruktion und Selbstvergewisserung sind Grundmomente in der Beziehung des Menschen zu sich und zur Welt, die niemals abgeschlossen sind, sondern sich in jedem Moment aufs Neue vollziehen. Die Entwicklung und Ausprägung von Identität wird dabei von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Alter, Geschlecht, kulturelles Umfeld, politische Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Stellung usw. (Ebd., 429)

Und dementsprechend können eine „personale bzw. Ich-Identität“, eine „soziale Identität“, eine „körperliche[] Identität“, eine „geschlechtliche[] Identität“, eine „historisch-politische[] Identität“, eine „kulturelle[] Identität“, eine „interkulturelle[] Identität“, eine „ethisch-moralische Identität“ und eine „mediale Identität“ (vgl. ebd.) unterschieden und mit dem Entwicklungsaufgabenkonzept von Robert Havighurst (1953) in Zusammenhang gebracht werden, wie es der Pädagogische und Entwicklungspsychologe Malte Mienert (2008) für die Identitätsentwicklung im Jugendalter erläutert:

Es gibt sie nicht, die einzig wahre Identität, und Jugendliche erkennen das sehr genau. Jeder von uns trägt viele Identitäten in sich, die sich den zentralen Lebensbereichen des Menschen zuordnen lassen. Diese Lebensbereiche sind unter anderem Familie, Politik, Beruf, Religion/Weltanschauung, Geschlechtsrolle, Freizeit, Freundschaften. [...] Da sich die Lebensbereiche, in denen die Jugendlichen ihre Identität suchen, den Entwicklungsaufgaben zuordnen lassen, die sie zu bewältigen haben, trifft sich hier das Konzept der Entwicklungsaufgaben mit dem der Identität. Anders ausgedrückt: Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zu meistern, heißt nichts anderes, als in zahlreichen Lebensbereichen nach der eigenen Identität zu suchen [...]. (Mienert 2008, 74)

Und da

[d]as Gelingen von Unterricht und damit der `Bildungsprozeß von Individuen und Gruppen´ (Mollenhauer 1972, S. 105) [...] davon ab[hängen], inwieweit

sich Lehrende wie Lernende mit ihrer Identität in das Unterrichtsgeschehen einbringen können und gegenseitig akzeptieren (Frederking 2013, 431), muss die Identitätsentwicklung „als Bildungsaufgabe von Schule und Unterricht“ (ebd., 430) grundlegend berücksichtigt werden. Der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie spricht diesbezüglich vom leidenschaftlichen Engagement von Lehrenden und Lernenden. (Vgl. Hattie 2009, zit. nach Spinner 2014, 188)

Identität, Unterricht und Bildung stehen mithin in einem Bedingungsverhältnis. Es ist fachübergreifend notwendig, Fragen der Identität bei der Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen, damit [die] Schule ihrem Bildungsauftrag gerecht werden kann. (Frederking 2013, 431)

Diese Ausrichtung schulischer Bildungsprozesse an der Identität ist insofern geboten, als „Unterricht [...] [als] ein komplexer Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen [ist], in dem die Identität aller Interaktionspartner unmittelbar berührt ist“ (ebd.) und „jede Unterrichtssituation nicht nur als Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern auch als Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen ist, in der sich diese als Identitäten begegnen und miteinander interagieren“ (ebd.).

Wenn also trotz des vorherrschenden ökonomischen Paradigmas „[s]owohl in aktuellen bildungstheoretischen Positionen als auch in curricularen Empfehlungen [...] die Vorstellung leitend [ist], dem Aspekt der Identitätsentwicklung im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse erhöhte Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen“ (Frederking 2013, 433), legitimiert dies eine literaturunterrichtliche Resilienzförderung von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern, die ja spezifische Formen der Förderung von Identitäts- bzw. Selbstentwicklung darstellt, auch von dieser Seite.

3.1.2 Facetten literarischer Rezeption und ihre resilienzorientierten Erkundungen

Eine Literaturdidaktik, die die Resilienz von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter mittels Literatur stärken will, muss, wie in den Kapiteln 2.2 und vor allem 2.3 und 2.4.2 dargelegt, deren Selbstwirksamkeit steigern und ihre Kenntnis von Bewältigungsmöglichkeiten und von deren jeweiligen Brauchbarkeit mehren. Sie ist bestrebt, ihre Selbstentwicklung und die Verbesserung ihres Selbstwertgefühls zu unterstützen

und hat die Stabilisierung ihres Kohärenzgefühls im Sinn. Literaturdidaktisch und literaturunterrichtlich muss den betreffenden Kindern dann ermöglicht werden, bei der rezeptionsgeleiteten Imagination lustvolle Explorationserfahrungen zu machen und somit die Lektüre auch als Mittel der Affekt- und Emotionsregulation zu erfahren, zu nutzen und zu lernen, diesen Gebrauch zu habitualisieren. Dazu wird im Literaturunterricht nicht nur auf deren in der Grundschule (hoffentlich) erworbenen Lesefähigkeit gebaut. Darüber hinaus wird auch auf bei ihnen bereits vorhandene Grundlagen literarischen Verstehens gesetzt bzw. werden diese durch literarisches Lernen weiterentwickelt.

Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen. (Büker 2012, 121)

Und Petra Büker versteht unter

literarisch-ästhetisch' [...] Texte, welche die drei Merkmale Fiktionalität, sprachkünstlerische Gestaltung und relativ dauerhafte Fixierung (zumeist schriftlich, aber auch mündlich oder elektronisch) aufweisen. (Büker 2012, 123)

Literarisches Lernen ist als schulische Investition Teil einer literarischen Sozialisation, die bereits in der frühen Kindheit einsetzen sollte. Frühe kinästhetische und imaginative Erfahrungen „mit Texten verschiedener Art“ (Büker 2012, 123) wie beispielsweise mit Kniereiterversen (vgl. ebd.) sind, wie auch die Eltern als positive Lesemodelle, wichtige literarische Sozialisationserfahrungen (vgl. ebd.). Hierbei stellt

jedliches Rezeptionsverhalten wesensmäßig auch eine aktive Form der Wirklichkeitsbegegnung [...] [dar]: Die bloße Ansammlung von Buchstaben, Bildern und Klängen muss innerlich verlebendigt (ebd.)

und darüber als sinnvoll empfunden und subjektiv verstanden werden.

Lektüregeleitet subjektiv und intersubjektiv bedeutsamen Sinn zu erzeugen – das literarische Verstehen – lernen die Rezipienten im Verlauf ihrer literarischen Sozialisation u.a. über Vorlesegespräche mit Bezugspersonen (vgl. Wieler 1995). Dabei trifft

[d]as Spezifische des Verstehens als Zentralbegriff der literarischen Hermeneutik, das von Gadamer als leserelevante Formel gefasst wird: Verschmelzen der Horizonte von Text und Leser, [...] besonders für jene [...] Leseerfahrungen zu, die von Lesern als gelungen empfunden werden, weil sich ihr Lese-

erlebnis befriedigend rundet, wenn Voraussetzungen wie die reziproke Entsprechung von Lesererwartung und Textangebot oder von Verstehensfähigkeit und Textverständlichkeit gegeben sind. Als grundsätzlich unauflösbares Problem des literarischen Verstehens diskutiert die Philosophie bekanntlich den ‚hermeneutischen Zirkel‘: Die einzelnen Teile eines Textes sind nur zu deuten aus dem Gesamtverständnis des Textes, dieser kann aber nur durch die Deutung der Teile erlangt werden. Neben dem Verhältnis von Teilen zum Ganzen ist ein zweiter Widerspruch unvermeidlich: Jeder Leser trägt an den Text sein Vorwissen heran und versteht ihn (zunächst) entsprechend seiner Vorurteilstruktur; andererseits kann diese aber durch die Textstruktur – wenn beide nicht übereinstimmen – bewusst gemacht werden und so kann eine weniger voreingenommene Lektüre denkbar werden. (Graf 2004, 15)

Offenkundig gibt es beim literarischen Verstehen einen „Spielraum, den Texte den Lesern bei der Sinngenerierung einräumen“ (ebd., 11). Die wissenschaftlichen und schulischen Vorstellungen von dem Ausmaß dieses Deutungsspielraums gestehen dem Leser, je nach Gewichtung eines gegebenen Textsinns (dekonstruktivistisch, konstruktivistisch, streng hermeneutisch mit der Annahme überindividuell vorhandenen Textsinns), mehr oder weniger große Willkür der eigenen Sinnstiftung zu. (Vgl. Graf 2004, 11-16) Allerdings ist – zumal

[d]ie gegensätzlichen Positionen von Hermeneutik und postmodernen Theorien, die auf unterschiedliche Lesepraxen in der literarischen Rezeption verweisen, [...] sich so wenig wie diese auf einen Begriff bringen [lassen] (ebd., 17)

– eine nur teilweise Vermittlung zwischen ihnen überzeugend, um ein realitätsangemessenes und für die interindividuelle Kommunikation sinnvolles Verständnis wechselseitigen Einflusses von Text und Leser auf die rezipierende Sinngenerierung für die Literaturdidaktik Deutsch zu erlangen. Jedoch zeigen

[d]ie qualitativen empirischen Materialien zum Lesen eine gewisse Popularisierung hermeneutischer Annahmen, die Konstruktion dieser typischen Widersprüchlichkeit strukturiert ansatzweise auch subjektive Lesetheorien. (Ebd., 15)

Als produktiv hat sich [...] die Vermittlung des hermeneutischen Ansatzes mit dem konstruktivistischen erwiesen. In der empirischen Leseforschung kann es heute als Konsens bezeichnet werden, Lesen als prinzipiell konstruktiven Prozess aufzufassen. Es wird also im Gegensatz zu früheren Annahmen der aktive Anteil des Lesers betont. Die radikal konstruktivistische Auffassung – also die These, Sinn sei frei erfindbar –, die das rezeptionssteuernde Potential des Textes unterschätzt oder ganz ausblendet, hat sich in der Leseforschung nicht durchgesetzt. Ein gemäßigtes konstruktives Verständnis der Informationsverarbeitung modelliert die literarische Rezeption als Text-Leser-Interaktion. Der konstruktiv erzeugte Sinn einer sprachlichen Einheit er-

scheint als Kompromiss zwischen der Vorurteilsstruktur auf der Leserseite und dem Spektrum der Rezeptionsangebote auf der Textseite. Lesen als Interaktion zwischen Leser und Text aktualisiert das hermeneutische Modell mit dem Ziel, durch das Postulat interaktiver Sinnkonstruktion dessen Problempunkt – die Sinnunterstellung – produktiv zu wenden. (Graf 2004, 17)

Die hier angesprochene „Vorurteilsstruktur auf der Leserseite“ (ebd.) kommt in Kapitel 2.2 als biographisch ko-konstruierte „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster“¹⁵⁶ bzw. als Prozessstrukturen, in Kapitel 2.4.1 als ebenso gelernte Wahrnehmungsd dispositionen und in Kapitel 2.4.2 als Automatismen zur Sprache. Sie wurden von unserer Zielgruppe in einschlägig risikoträchtigen Entwicklungsmilieus ko-konstruiert.

Von unserem Bedürfnis nach Konstruktion, aber auch dem nach Destruktion, also danach, Ursache zu sein, berichtet der Literaturwissenschaftler Thomas Anz (1998)¹⁵⁷ in seinen Erkundungen der Lust an der Literatur. Er bezieht sich u.a. auf Karl Groos' spieletheoretische Schrift *Die Spiele der Menschen* (1899) und bringt in Zusammenhang mit dem literarischen Lesen den hier hervorgehobenen

„Drang, Wirkungen zu erkennen, aber auch Wirkungen hervorzubringen“ (Groos: *Die Spiele der Menschen*, S. 497) Diese „Freude am Ursache-sein“ [...] kennzeichnet Groos auch als „Freude an der Macht“. [...] Das Kind, das Türme baut und sie mit ähnlicher Lust wieder zerstört, zeigt, dass diese Freude sowohl konstruktiv als auch destruktiv sein kann. Das literarische Spiel mit vorgefundenen Materialien und Regeln der Sprache hat in seinen Abweichungen von den Normen der Standardsprache oder poetologischen Konventionen einerseits ein erhebliches Potenzial an Destruktionslust. [...] Andererseits befriedigt es im Aufbau einer eigenen Ordnung auch konstruktive Bedürfnisse.

Daß der „Freude am Ursache-sein“ ein lustvolles „Freiheitsgefühl“ nahe verwandt sei, hat Groos mit Blick auf illusionsschaffende Phantasie- und Symbolspiele konstatiert. Im kindlichen Puppen-, Doktor- oder Räuberspiel, aber auch im erwachsenen Theaterspiel, im Film oder im durch Buchstaben initiierten Spiel der Lesephantasie agieren die Spielenden mit mehr oder weniger bewußter Selbsttäuschung in einer Scheinwelt, in der der Mangel der Abwesenheit begehrt Realitäten durch Symbolisierungen dieser Realitäten wenigstens zum Teil aufgehoben wird. Wo etwas begehrt wird, was nicht mehr oder noch nicht da ist oder überhaupt nicht existiert, wird mit Hilfe von Phantasie und Symbolen so getan, als ob es da sei und existiere. Die Vorstellung der Spielenden oszilliert dabei, ähnlich wie bei einem Kippspiel, zwischen zwei Bewußtseinszuständen: dem Glauben, die Phantasien und Symbole

¹⁵⁶ vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

¹⁵⁷ „seitenidentisch auch München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002“. Anz auf: http://www.staff.uni-marburg.de/~anz/frame_publicationen.htm.

seien Realitäten, und dem Wissen um ihre Fiktionalität. Mit diesem Wissen bewahren sich die Spielenden gegenüber ihren Scheintätigkeiten und Scheinobjekten die Freiheit der Distanz. Und selbst in Zuständen der „totalen Versunkenheit und Selbstvergessenheit“ des Spielens bleibe, so Groos, „das dunklere Gefühl des freien, selbstthätigen Eingehens in die Illusion“ (Groß: *Die Spiele der Menschen*, Zitate hier S. 501f.). (zit. nach Anz 1998, 66f.)

Das heißt, beim illusionsschaffenden Phantasie- und Symbolspiel des literarischen Verstehens wird offenkundig hermeneutisch-konstruktiv zwischen Text und Leser/in subjektiv bedeutsamer Sinn gestiftet, der auch aufgrund seines Charakters als (inter)individuelle Schöpfung als lustvoll empfunden werden kann.

Dieser interaktive Charakter des Lesens lässt sich empirisch beobachten, wobei in der Lesepraxis die Beziehung meistens asymmetrisch erscheint. Entweder dominiert die Leserseite, weil Leser besonders fiktionale Texte zu ‚normalisieren‘ pflegen, d.h. sie passen in der Bedeutungskonstruktion die Textaussagen ihren Vorstellungen an, das Gelesene wird in das Welt- bzw. Alltagsverständnis integriert. Oder es setzt sich die Textseite durch, wenn z.B. aus Sachtexten Wissen übernommen (auswendig gelernt) wird, um es als isolierte ‚Insel‘ im Bewusstsein unverbunden neben subjektiven Überzeugungen abzulegen. Das Spektrum möglicher Bedeutungskonstruktionen zwischen diesen Extremen deutet die Vielfalt des Lesens an, besonders auch hinsichtlich der Spannweite verbreiteter Lesemotivationen und -kompetenzen. (Graf 2004, 17; vgl. hinsichtlich des ‚Normalisierens‘ auch Grzesik 2005, 11-15)

Zur hermeneutisch-konstruktiven subjektiv bedeutsamen Sinnstiftung literarischen Verstehens ist jene innere Verlebendigung, die Petra Bükler (2012) anspricht, wiederum Voraussetzung und Bestandteil. Als solches diskutiert Ulf Abraham (1999, 11) dies innere Verlebendigen als Vorstellungsbildung im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht. Die Vorstellungsbildung, also „sich eine genaue Vorstellung von etwas zu machen, was (noch) nicht da ist, d.h. als Anschauungsobjekt nicht zur Verfügung steht“ (ebd.), wird hier als anthropologisches Phänomen gefasst. Dabei ist für Individuen wie für die Menschheit „die Fähigkeit, sich eine Vorstellung dessen zu machen, was in [...] [der] wirklichen Erfahrung so nicht vorgekommen, vielleicht sogar überhaupt unmöglich ist“, von besonderer Bedeutung. Vorstellungsbildung nämlich „ermöglicht Entwicklung“¹⁵⁸ und „begründet Kultur“ (Abraham 1999, 11). Letztlich, so wird sich zeigen, ist sie Voraussetzung der menschlichen Zivilisation, indem Affekte symbolisch überformt und kognitiv verstanden werden können und nicht mehr ausagiert werden müssen. (Vgl. Bräutigam 2009) In der Schule ermöglichen die Fähigkeit und die Bereit-

¹⁵⁸ Abraham 1999, 11; vgl. die Kapitel 2.3.1, 2.3.2 & 2.3.3.

schaft zur Vorstellungsbildung und ihre didaktisch-methodische Berücksichtigung „ganzheitliches, lernerorientiertes Lernen“ (Abraham 1999, 11).

Dieses Phänomen, sich ganz ohne aktuell verfügbare Anschauungsobjekte innere Vorstellungen von ihnen zu machen, wird im Rahmen unterschiedlicher wissenschaftlicher Paradigmen beschreibbar. Ulf Abraham (1999) stellt die Vorstellungsbildung – aufs Äußerste verkürzt – aus neurobiologischer, gestaltpsychologischer¹⁵⁹, kognitionspsychologischer, tiefenpsychologischer und rezeptionstheoretischer Perspektive dar und nähert sich hier so einer begrifflichen Vorstellung von ihr. Dabei gelten hier als Vorstellung sowohl die bloße innere Reproduktion im Sinne innerer Repräsentation von zuvor Wahrgenommenem als auch die psychisch und kognitiv motivierte Gestaltung von bzw. das Spiel mit mentalen Repräsentationen zu etwas Neuem. (Vgl. Abraham 1999, 11-13) Hierbei erschaffen sowohl in der individuellen wie in der kollektiven Vorstellungsbildung bei der literarischen Rezeption ganzheitliche Vorstellungen, also Gestalten (vgl. Kap. 2.4.1) als Situationsmodelle, einen „Übergangsraum[]“ (Abraham 1999, 12). Und laut Werner Graf erlaubt bereits Kindern ihre

literarische Wahrnehmungsfähigkeit [...], psychische Spannungen im literarischen Medium zu bearbeiten, wie es Bruno Bettelheim am Beispiel der Märchen gezeigt hat (Bettelheim 1977). (zit. nach Graf 2012, 54)

Denn in diesem literarästhetischen „Übergangsraum“ der Rezeption fungieren

literarische Gestalten und Motive als Übergangsobjekte [...], d.h. ähnlich wie die Übergangsobjekte des Kleinkindes [ziehen auch diese] affektive Energien auf sich [...] [und ermöglichen] in einer `Zwischenwelt` zwischen äußerer Wirklichkeit und Innenwelt die Verarbeitung (Abraham 1999, 12)

bislang unbewältigter Erfahrungen, beziehungsweise ermöglicht sie die symbolisch-imaginative Aufhebung des Mangels abwesender „begehrter Realitäten“ (Anz 1998, 67). Außerdem kann literarisches Verstehen – im Rahmen der subjektiven „Möglichkeitsspielräume“¹⁶⁰ – die Ko-Konstruktion von alternativen Wahrnehmungsdispositionen unterstützen, die hochrisikoreich determinierende Gestalten der Wahrnehmung, des

¹⁵⁹ Die Gestaltpsychologie beschäftigt sich damit, „wie wir beim Wahrnehmen die Wirklichkeit *herstellen*. [...] [Sie] geht von dem ganzheitlichen Ansatz aus, dass wir Wahrgenommenes auf eine für uns sinnvolle Weise organisieren und strukturieren. Die Gestalttherapie beschäftigt sich mit *Problemen* der Wahrnehmung, ihr geht es um die Wahrnehmungsfähigkeit und deren Verbesserung. Probleme der Wahrnehmung können beispielsweise auftreten, wenn das aktuell Wahrzunehmende von vorher gemachten Erfahrungen überlagert wird. Dann wird nämlich nicht mehr wahrgenommen, was da ist, sondern eher, was wir hoffen oder was wir befürchten. Das in der Vergangenheit Erfahrene oder das >Gelernte< wird auf das Gegenwärtige projiziert.“ (Doubrawa 2002, 13) Dies stellt zugleich eine zentrale Prämisse für die Literaturrezeption von Hochrisikokindern dar. (Vgl. Kap. 2.4.1).

¹⁶⁰ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225; vgl. Kap. 2.2.

Bewertens und des Handelns in der Imagination als neue Wahrnehmungsdispositionen ergänzen und die für zukünftige Herausforderungen verändertes Verhalten gestatten können (literarisches Modelllernen (vgl. auch die Kap. 2.2, 2.3, 2.4.1 & 2.4.2)). Hierzu tragen in rezeptionsästhetischer Perspektive das von Roman Ingarden so genannte „Besetzen von `Unbestimmtheitsstellen““ (mit eigenen affektiv geladenen Erfahrungsrepräsentationen) bzw. im Sinne der Konstanzer Schule „das Füllen von `Leerstellen““ (vgl. Abraham 1999, 12) das ihrige bei. Grundsätzlich allerdings lässt sich der Begriff von Vorstellungsbildung sowohl auf die Aktivierung textlich nicht explizit getriggelter mentaler Repräsentationen als besondere Rezeptions- und Verstehensleistung im Sinne literarischer Sinnerzeugung begreifen. Andererseits kann der Begriff Vorstellungsbildung sowohl das durch Textsignale initiierte bloße „innere Verlebendigen“ real nicht verfügbarer Wahrnehmungsgegenstände als auch die motivierte Veränderung aktivierter mentaler Repräsentationen umfassen (vgl. Abraham 1999, 11-13). Oder er bezeichnet in gestaltpsychologischer Sicht einen ständigen Prozess des gestalthaften Wahrnehmens und Verarbeitens der Wirklichkeit.¹⁶¹ Und so wird bei Ulf Abraham (1999, 12) aus „`Vorstellungsdenken` [...] die Schnittmenge aus anschauendem Denken, strukturierendem Wahrnehmen und Träumen“ (ebd.) und stellt als „spielerische Fähigkeit, von der konkreten Situation abzusehen und weitere Möglichkeiten oder Entwicklungen zu visualisieren, [...] [auch] eine grundlegende Problemlösekompetenz“¹⁶² dar. Und Mittels der Fähigkeit zur spielerischen Vorstellungsbildung kann zwischen dem „Realen“ und dem „Fiktiven“ das „Imaginäre“ (Iser 1991, zit. nach Abraham 1999, 12) zu einem literarischen Text geschaffen und er so überhaupt umfassend verstanden werden. Auf der Grundlage einer mit subjektiven Vorstellungen gesättigten Lektüre als elementarer Teil literarischen Verstehens kann die schulische Literaturinterpretation erst aufbauen, wenn ihre im hermeneutischen Zirkel im Unterricht erkundeten und ko-konstruierten Einsichten den Schülerinnen und Schülern selbst auch etwas bedeuten, für sie sinnvoll sein sollen. (Vgl. ebd., 11-19)

Und individuelle Bedeutsamkeit bei der Lektüre zu erfahren, ist ein zentrales Anliegen eines resilienzfördernden Literaturunterrichts, wenn Hochrisikokinder hier Modelle hilfreichen Bewältigungsverhaltens und Modelle für die Identitätsentwicklung entdecken und für die Herausbildung eigener Entwicklungsziele und für die Verfolgung ihrer Ziele

¹⁶¹ Vgl. Abraham 1999, 13; vgl. Tschacher 2010; vgl. hierzu Kap. 2.4.1.

¹⁶² Abraham 1999, 13; vgl. Kap. 2.3.1, 2.3.2 & 2.4.2.

nutzen sowie die Stärkung ihres Kohärenzgefühls sowie ihres Selbstwertgefühls und die eigene Selbstentwicklung vorantreiben sollen.¹⁶³

Welche besondere Bedeutung diese Einsichten zur literarischen Vorstellungsbildung für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter haben, wird im Weiteren zunächst aus Sicht der kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis und Theorie dargestellt und hinsichtlich moderner Mediensozialisation diskutiert.

Aus kinder- und jugendpsychotherapeutischer Praxis und Theorie weiß man, dass bei stark belasteten und seelisch beschädigten Kindern und Jugendlichen erfolgreiche Interventionen darauf angewiesen sind, dass diese „[i]nnere Visionen von Veränderung und Veränderbarkeit [ihrer] [...] Situation in sich erzeugen können.“ (Bräutigam 2009, 322) Dabei können nicht nur die Bewältigung des Verlustes eines geliebten Wesens und andere nicht-normative Krisen mithilfe tröstlicher Imaginationen und imaginierter vielversprechender Perspektiven beispielsweise mittels literarischer „Übergangsobjekte“ (Abraham 1999, 12) im „literarischen Übergangsraum“ (vgl. ebd.) verbessert werden. Vielmehr ermöglicht

[d]as Symbol- und Fiktionsspiel [...] Kindern ihr Wissen über typische Situationen und Handlungsabfolgen in Szene zu setzen und auf diese Weise ihre Welt zu gestalten. Mit zunehmender Symbolisierungs- und Spielfähigkeit kann das Kind Entwicklungsaufgaben bewältigen und spielerisch inszenieren. (Bräutigam 2009, 323)

Thomas Anz (1998) berichtet analog von Freuds Vortrag (1908) *Der Dichter und das Phantasieren* (Anz 1998, 33f.), dass dieser

versucht, „eine erste Aufklärung über das Schaffen des Dichters zu gewinnen“ und glaubt, sie im Vergleich der dichterischen Tätigkeit mit dem Spiel des Kindes zu finden: „Sollten wir die ersten Spuren dichterischer Betätigung nicht schon beim Kinde suchen? Die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes ist das Spiel. Vielleicht dürfen wir sagen: Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft, oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“ (Freud: *Der Dichter und das Phantasieren*, S. 171) Und umgekehrt: „Der Dichter tut nun dasselbe wie das spielende Kind; er erschafft eine Phantasiewelt, die er sehr ernst nimmt, d.h. mit großen Affektbeträgen ausstattet, während er sie von der Wirklichkeit scharf sondert.“ (Ebd., 172) Wie einst der Tagtraum sei die Dichtung „Fortsetzung und Ersatz des einstigen kindlichen Spielens“. (Ebd., 178) Der Erwachsene mag nach Freud nicht auf den Lustgewinn verzichten, den er als Kind aus dem Spielen bezogen hat. Der Antrieb zum Spie-

¹⁶³ Vgl. hoch positiv valenzierte Motto-Ziele: Kap. 2.4.2.

len wie zur literarischen Spieltätigkeit ist demnach die Belohnung durch Lust.
(Anz 1998, 33f.)

Dementsprechend ist das die Entwicklung und Bewältigung fördernde Potential des literarischen Spiels mit Imaginationen auf intrinsisch motiviertem Wege zu erschließen. Und zwar ist es dies dann, wenn die Dekodierungs- und die Textverstehensfähigkeit als „lustorientierte Lesekonstruktion“ (Graf 2004, 54f.) vom Individuum herausgebildet worden sind. Sie machen die Zufriedenstellung der Erwartung an lektürebezogene Gratifikationen wahrscheinlich. (Vgl. ebd.) Zur lustvollen literarischen Spieltätigkeit bedarf es für die Resilienzförderung affektiv positiv valenzierter mentaler Repräsentationen (vgl. Kap. 2.4.1), die neuronal gut anschlussfähig sind, sowie einer Imaginationsfähigkeit. Mit Imagination spricht Barbara Bräutigam (2009) „die Vorstellungs- und Einbildungskraft, die Fähigkeit zum Phantasieren und Träumen von Dingen“ (Bräutigam 2009, 323) an. Diese Fähigkeit, sich im eigenen Inneren noch nicht Realisiertes, ggf. gar Unmögliches auszumalen und mit „Affektbeträgen auszustatten“ (vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.) und damit der wirklichen Welt Alternativen mitzugeben (vgl. Bräutigam 2009, 323), wird als Symbolisierungsfähigkeit „ca. ab dem 18. Lebensmonat“ (ebd.) und im Verlauf der Kindheit herausgebildet. Dem dienen u.a. das (Rollen-)Spiel (vgl. ebd.) und das Einüben des literarischen Verstehens im dialogischen Vorlesen (vgl. Wieler 1995). Dabei bildet das Kind bestenfalls seine Imaginationsfähigkeit heraus. Bei einer Symbolisierung repräsentiert das Symbol das symbolisierte Objekt, „d.h. [...] das Kind [ist] in der Lage, sich abwesende Objekte als präsent vorzustellen und Trennung auszuhalten.“ (Bräutigam 2009, 323) Indem die Symbolisierungsfähigkeit durch Rollen- und Puppenspiel eingeübt wird, erwerben sich Kinder Fähigkeiten,

die das Ausprobieren verschiedener (Über-)Lebensstrategien ermöglichen und [die] natürlich dafür gut sind, bestimmte Stresserfahrungen zu bewältigen. Die Förderung der Symbolisierungsfähigkeit bzw. der Fähigkeit, Symbol- und Rollenspiele zu inszenieren, bedeutet dabei, eine genuine Verbindung zwischen innerer und äußerer Realität herzustellen [...]. (Bräutigam 2009, 323)

Wenn Kinder mit etwa vier Jahren die Fähigkeit, zu mentalisieren, erwerben, können sie „Zusammenhänge zwischen innerer und äußerer Realität [...] [erkennen] und [setzen] beide Zustände dennoch nicht gleich[...]“ (ebd., 324), d.h. Kinder lernen zwischen Realität und Phantasie zu unterscheiden. Daraus erwächst auch „die Idee, dass die äu-

ßere Realität etwas bedingt Veränderbares ist, dass man nämlich mit ihr spielen kann“ (ebd.). Allerdings wird

[d]urch schwere und anhaltende Traumatisierungen, Deprivationen und tiefgreifend gestörte Bindungsmuster [...] die Fähigkeit, zu symbolisieren, zu mentalisieren und in der Folge in der Phantasie Veränderungen zu imaginieren, schwerwiegend beeinträchtigt.¹⁶⁴

Eine Traumatisierung in frühen Lebensjahren bedeutet immer die Gefahr von Entwicklungsblockierungen und Fehlentwicklungen im Sinne einer notdürftigen unteroptimalen Traumakompensation (Krüger & Reddemann 2012, 30), wissen auch der Kinder- und Jugendpsychotherapeut Andreas Krüger und die Psychotherapeutin Luise Reddemann zu berichten. Deshalb zeichnen sich

[i]nsbesondere vernachlässigte und psychosozial deprivierte Kinder und Jugendliche [...] durch eine innere Armut und Bilderlosigkeit aus, d.h. sie verfügen über nur sehr geringe Ressourcen, sich auch nur vorstellen zu können, dass sich an der aktuellen Realität etwas ändern könnte. Ihr Spiel löst in der Gegenübertragung schwer erträgliche Gefühle von Öde, Leere und Trostlosigkeit aus [...].¹⁶⁵

Diese innere Armut und Bilderlosigkeit verweisen auf einen schwer gestörten referentiellen Prozess zwischen den drei verschiedenen Informationsverarbeitungssystemen – nämlich dem somatischen, dem bildlich-gestalthaften und dem kognitiven.¹⁶⁶ Und sie sind fatal, denn „[i]n einer im Prinzip desaströsen Situation [wie] der Abschied von einem geliebten Wesen – ermöglicht gerade die Imagination Trost und Perspektiven“ (ebd., 322f.; vgl. auch `intentionale Selbstgestaltung`, Kap. 2.3.1). Damit ist bei den davon betroffenen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu einer wichtigen Ressource teilweise oder vollständig verstellt. Solche Menschen sind nämlich

auf Grund mangelhaft ausgeprägter Symbolisierungsfähigkeit nicht in der Lage [...], starke Gefühle bzw. Affekte wie z.B. Zorn, Trauer etc. als solche zu erkennen und somit für sich zu benennen und kognitiv einordnen zu können. Sie können also keine Verbindung zwischen Affekt und Kognition herstellen und die Konsequenz davon ist, dass sie diese Affekte schlicht ausagieren müssen, d.h. indem sie sich z.B. verletzen oder sich aggressiv gegen andere verhalten. (Bräutigam 2009, 324)

Die Nutzung von Kinder- und Jugendliteratur als weitere Ressource der Affekt- und Emotionsregulation bzw. der Bewältigung von durch Stressoren ausgelöste somatopsy-

¹⁶⁴ Bräutigam 2009, 323; vgl. Kap. 2.4.1 `neuronale Maladaptivität`; vgl. auch Krause & Storch 2011, 15; vgl. auch Abschn. 2.4.1.1; vgl. `neuroendokrine Stressachse`, in: Hüther 2010, 80; vgl. auch Hüther 2008, 55 ff.

¹⁶⁵ Bräutigam 2009, 322; vgl. hinsichtlich der Bedeutung der Vorstellung von Veränderbarkeit der aktuellen Situation: `Intentionale Selbstgestaltung` Kap. 2.3.1.

¹⁶⁶ Vgl. Kap. 4.2.1; vgl. Bucci, nach Storch 2010b, 130-133.

chische Spannungen (vgl. Kap. 2.3.3) ist ihnen damit ebenfalls mehr oder weniger stark verstellt. Sie haben dann kaum Zugang zur Möglichkeit, hierüber mit der Realität zu spielen und ihr beim literarischen Verstehen und in literarischen Anschlusskommunikationen Trost, Spaß und hoffnungsvolle Alternativen zur eigenen Lebenswirklichkeit beizugeben. Dafür sprechen auch Befunde aus der literarischen Sozialisationsforschung für sozial deprivierte Kinder, insbesondere für männliche Hauptschüler (vgl. Graf 2012, 50), wenn man die erschreckend hohe Häufigkeit für sehr geringe Lesefähigkeit mit der sozialisatorisch bedingten Blockierung von Symbolisierungs- und Mentalisierungsfähigkeit zusammendenkt. Auch muss eine Unfähigkeit Kinder- und Jugendliteratur zur Affekt- bzw. Emotionsregulation zu nutzen, für diese Schüler/-innen aus meiner Schulpraxis ebenfalls bestätigt werden. Und weil nun

stark bindungsgestörte und deprivierte Kinder [von sich aus] [...] in der Regel nicht in der Lage [sind], diese hilfreichen Phantasien selbstständig hervorzu- bringen [...], ist zunächst ein Interesse an ihren auch noch so spärlich ausgeprägten Phantasien und Fiktionen äußerst hilfreich. (Bräutigam 2009, 325)

Diesem Befund von der psychosozial deprivierten Imaginationsfähigkeit stehen wiederum äußerst phantasiebegabte, kreative Künstler gegenüber, die zahlreiche „traumatische Verlustereignisse[] auch im frühen Alter“ (ebd.) zu bestehen hatten. D.h. die negativen Auswirkungen psychosozialer Deprivationen auf die Imaginationsfähigkeit sind keine zwingenden bzw. endgültigen Resultate. So heben Schriftstellerbiographien mitunter gerade diese befreiende Wirkung literarischer Produktivität hervor wie jüngst Manfred Dierks (2014) Arbeit: Adolf Muschg: *Lebensrettende Phantasie. Ein biographisches Portrait*. Diesbezüglich wird „ein Mindestmaß an gegenwärtigem oder zumindest einmal erlebtem zwischenmenschlichen positiven Kontakt und Sicherheit“ (Bräutigam 2009, 325) als Quelle kreativen Schaffens genannt (was auf die nötige pädagogische Grundhaltung in einem resilienzfördernden Literaturunterricht verweist). Und die Psychotherapeutin Luise Reddemann (2011) hat die Imagination als heilsame Kraft bei zahlreichen in ihrer Kindheit traumatisierten Patientinnen bestimmen können und daraus einen regelrechten traumatherapeutischen Ansatz entwickelt. Gemeinsam mit Luise Reddemann hat der Kinder- und Jugendpsychotherapeut Andreas Krüger (2012) diese Imaginative Traumatherapie psychodynamisch für die Therapie traumatisierter Kinder und Jugendlicher gewendet und zu einem Manual ausgearbeitet.

Angesichts dieses Resilienzfördernden Potentials der Fähigkeit zur Imagination und zur literarischen Vorstellungsbildung ist es allerdings fatal, dass inzwischen von

einer zunehmenden Spielunlust [berichtet wird] – d.h., bereits kleine Kinder verharren zunehmend im Konkreten und gehen weniger den Weg in die Fiktion, in die Phantasie, was gravierende Auswirkungen auf die Imaginationsfähigkeit und die Bewältigung von anstehenden Entwicklungsaufgaben hat. (Bräutigam 2009, 325)

Verantwortlich dafür werden „gravierende Schwierigkeiten der Verhaltens- und Emotionsregulation gemacht“ (ebd.), die zugleich aus ihr resultieren (vgl. ebd.).

Neben dem Befund zur deprivierten Symbolisierungsfähigkeit, dem sozialpsychologischen Hinweis auf die verloren gehende Spiellust von Kindern und der mit ihr schwindenden Imaginationsfähigkeit, dem Verharren selbst kleiner Kinder im Konkreten, gibt es analoge Befunde zur kulturellen Selbstverständigung der westlichen Gegenwarts-gesellschaft. So berichtet Klaus-Michael Bogdal (2012, 21) von einem kulturellen Phänomen, wonach die populäre Kultur sich inzwischen des Symbolhaft-Repräsentativen immer weiter entledigt und sich stattdessen der Simulation von Wirklichkeit verschrieben hat. Gleichzeitig ist die Alltagswahrnehmung vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener „zunehmend durch unmittelbare Vergegenwärtigung gekennzeichnet, [sie] ereignet sich auf der Oberfläche aktuellen Erlebens [...]“. (Bogdal 2012, 21)

Und bei Thomas Anz (1998) ist – unter Rekurs auf Baudrillard (1982) zu diesem neuen Wesen der Realitätswahrnehmung und dem der Kultur zu lesen, dass „die medial vermittelte, reproduzierte und inszenierte Wirklichkeit von der Avantgarde der Medienästhetik nur als Kette von Simulationen begriffen wird.“ Sie könne auch als Spiel bezeichnet werden, womit die überkommene hierarchische Dichotomie zwischen ‚Spiel‘ und ‚Wirklichkeit‘ aufgelöst werde. Ihre digitale Reproduzierbarkeit mache die Realität letztlich zu einem ästhetischen Phänomen, bei welchem „[d]as Simulationsprinzip [...] das Realitätsprinzip“ (ebd.) überwinde. Eine ästhetische Faszination herrsche jetzt überall da [...], „wo das Reale und das Imaginäre zu einer gemeinsamen operationalen Totalität verschmolzen sind“. [...]

Die Ersetzung des Realen durch Simulation befreit nach Baudrillard von der Furcht vor dem Realen. Die „Euphorie der Simulation“ beruht darauf, daß „Schuld, Angst und Tod durch den vollkommenen Genuß der Zeichen für Schuld, Angst, Verzweiflung, Gewalt und Tod ersetzt werden“ können. (Baudrillard 1982, zit. nach Anz 1998, 41f.)

Einerseits wird nun diese kulturell geschaffene Distanz der Vorstellung zur Realität, die Spiel und Kritik überhaupt ermöglicht, also die Ästhetik, mit einer medialen Simulation von Wirklichkeit und einer ästhetizistischen Faszination tendenziell nivelliert. Andererseits prägen solche Medienangebote die Alltagswahrnehmung, denn die Wahrnehmung wird gegenwärtig v.a. medial sozialisiert (vgl. Bogdal 2012, 21). Sie prägen sie im Sinne einer als Simulation wahrzunehmenden Realität. Als reziproke Simulationsverkettung untergräbt dies dann auf kultureller Ebene die Imaginationsfähigkeit. Und so wird auch mit solcherart (audiovisuellem) Medienangebot

[d]ie traditionellste Repräsentationsform des Imaginären und Symbolischen, die Literatur, an den Rand verwiesen, zumal ihre seit dem 18. Jahrhundert entwickelte und in der Moderne perfektionierte, auf einen kontinuierlichen und unabschließbaren Entzifferungsprozess angelegte Sprache der unmittelbaren Wahrnehmung nicht oder mit Schwierigkeiten zugänglich ist. (Bogdal 2012, 21)

Ganz offenkundig verstärkt die gegenwärtige westliche Gesellschaft politisch und sozial mit ihrer zunehmenden Prekarisierung ohnehin benachteiligter und von schöpferischer kultureller Einflussnahme auf die kulturelle Kohärenzbildung ausgeschlossene Gesellschaftsschichten auch mit ihrer kulturellen Tendenz zur Simulation des Realen, dieser Ästhetizität, die Entwicklungsgefährdungen sozial benachteiligter sowie psychosozial deprivierter Kinder und Jugendlicher. Und damit untergräbt sie zugleich ihre eigenen zivilisatorischen Bildungsziele von Kindergarten und Schule, kinder- und jugendbezogener Sozialarbeit sowie der öffentlich-rechtlichen Medien. Denn veränderte Mediensozialisationen, in denen audiovisuelle Medien mit die Realität simulierenden Kulturangeboten, die selbst bei unzureichend entwickelter Imaginationsfähigkeit als erstes auf die entwicklungsoffenen Kinder (zum Teil bereits auf Kleinkinder) einwirken dürfen (vgl. Ewers 2011), schränken eine geschädigte Imaginationsfähigkeit noch mehr ein. Stattdessen modulieren sie einerseits die Wahrnehmungsfähigkeit, indem sie sie oberflächlich machen (vgl. Bogdal 2012, 21). Auf der anderen Seite hat die auf Dekodierung und literarische Imaginationsfähigkeit angewiesene Buchkultur angesichts dieser Wahrnehmungsmodulation und der Konkurrenz audiovisueller und computergestützter Medien unter Heranwachsenden aus sozial benachteiligten Gesellschaftsschichten in der Regel nicht mehr viel zu melden (vgl. z.B. Graf 2012, 50). Das bedeutet dann auch, dass eine ästhetizistische Realitätskonzeption und ihre fortgesetzte kulturelle Simulation die beiden zur Selbstentwicklung und zur erfolgreichen Therapie notwendigen Fähigkeiten

nicht mehr ausbilden helfen: die Mentalisierungs- und die Symbolisierungsfähigkeit. Die Mentalisierungsfähigkeit ermöglicht eine Unterscheidung zwischen Realität und Imagination, sie eröffnet damit die Möglichkeit für das imaginative Spiel mit mentalen Repräsentationen realer Verhältnisse (vgl. Bräutigam 2009); denn sie trennt zwischen ihnen. Während die Symbolisierungsfähigkeit die spielerisch-imaginative Gestaltung der eigenen Lebenswelt eröffnet. (Ebd.) Werden diese beiden Fähigkeiten in einer ästhetisierenden Kultur und unter hochrisikoreichen Entwicklungsbedingungen depriviert bzw. nicht mehr ausgebildet, dann fehlt der Spielraum für lustvolle Schöpfungen in der Imagination und damit eine die Kritik ermöglichende Distanz zwischen Realität und Vorstellung.

Demgegenüber haben die Schulen nun den Auftrag und das Anliegen, die Fähigkeit des literarischen Verstehens bei Kindern und Jugendlichen, also ihre literarische Phantasie und damit die Fähigkeit zur lektüre- bzw. rezeptionsgeleiteten spielerischen Vorstellungsbildung als Grundlage ihrer Affekt- und Emotionsregulation, ihrer intentionalen Selbstgestaltung (vgl. Kap. 2.3.1), ihrer literarischen Sozialisation und letztlich ihrer gelingenden Entwicklung, ihrer Sozialisation sowie ihrer Enkulturation auszubilden.

In diesem Sinne ist ein resilienzfördernder Literaturunterricht ein Ort, an dem mittels literarischer Fiktion die Symbolisierungsfähigkeit und damit Imaginationsressourcen von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter wie einst das Dornröschen wach geküsst werden sollen. Hier sollen mittels individuell stimulierender Geschichten, die zugleich resilienzförderndes Potential bereithalten (vgl. Kap. 4.1.2), durch Unterrichtsszenarien zur Ausbildung ihrer Vorstellungsfähigkeit (vgl. Abraham 1999) wie körperorientierte Verfahren (vgl. Kap. 2.4.1 `Body-Feedback`; vgl. Scheller 2008) sowie durch höreraktivierendes Vorlesen (Spinner 2005) und Arbeitsaufträge zur imaginativen Vertiefung eine „genuine Verbindung zwischen innerer und äußerer Realität“ (vgl. Bräutigam 2009, 323), d.h. die Imagination unterstützt, und der spielerische Umgang mit der Wirklichkeit über literarisches Verstehen erprobt werden.

Wie dies auf Grundlage der Kenntnisse des „`Spannungsfeld[es] zwischen Gelingen und Misslingen““ (Göppel 2005, 72) im Literaturunterricht auch mit Hochrisikokindern gelingen kann, wird in den Kapiteln 2.4.1 & 2.4.2 und in Kapitel 4.2 dargelegt. Was diese Einsichten zu literarischen Rezeptionsvoraussetzungen aufseiten von 11- bis 13-

jährigen Hochrisikokindern für seinen anderen Gegenstand – die Literatur – bedeutet, wird nachfolgend und in den Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 untersucht.

Im Folgenden soll es zunächst um eine Annäherung an einen resilienzorientierten Literaturbegriff gehen.

Zu den vorangegangenen Überlegungen zur inneren Verlebendigung bzw. Vorstellungsbildung und zur spielerischen Imaginationsfähigkeit als leserseitige Voraussetzung literarischen Verstehens gesellen sich Fragen, die die Literatur selbst betreffen. Von welcher Art Literatur kann eine Literaturdidaktik ausgehen, die die psychosoziale Stärkung und die Entwicklungsförderung von gefährdeten Kindern am Übergang zum Jugendalter zu ihrem Ziel erklärt hat? Wodurch sollte eine diesen Zielen gemäße Literatur bestimmbar sein, wenn man noch die aktuelle Mediensozialisation in Rechnung stellt, bei der audiovisuelle und computergestützte Medien Kinder inzwischen primär medial sozialisieren, während das Enkodierung und literarisches Verstehen erreichende Buch an die zweite Stelle gerückt oder vollends nachrangig geworden ist¹⁶⁷? Und welchen Einfluss sollte den zuvor genannten Einsichten in die Ausbildung von Imaginationsfähigkeit, den diesbezüglich anzunehmenden Defiziten bei Teilen der Zielgruppe dieser Literaturdidaktik und welchen Einfluss den generellen Aussagen zur Simulationstendenz der gegenwärtigen Kultur bei einer Annäherung an einen Begriff von Literatur für eine resilienzfördernde Didaktik eingeräumt werden?

Literaturdefinitionen können angesichts engerer und weiterer Grenzen (u.a. des Textbegriffs) abgesteckt werden (vgl. Homberger 2009, 243) und können auch als implizite oder explizite Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen unterschiedlichen Paradigmen verpflichtet sein wie dem lesesozialisatorischen (vgl. Hurrelmann 2012) oder dem mehr systemtheoretischen (lesesozialisatorischen) (vgl. Gansel 2010). Ein Literaturbegriff kann im Gefolge der Rezeptionsforschung einerseits über den literarischen Text als näher zu bestimmendes, „materiell[] gegenständlich vorhandenes Objekt“ (Homberger 2009, 429) konstituiert werden. Und andererseits kann er hinsichtlich der „je subjektive[n] Konkretisation im Bewusstsein eines Lesers/Hörers“ (ebd.) bestimmt werden. Auch Bestimmungen von Kinder- und Jugendliteratur aus historischer Sicht liegen

¹⁶⁷ Vgl. Ewers 2011; für sozial deprivierte Schichten und insbesondere für männliche Hauptschüler vgl. Graf 2012, 50.

vor.¹⁶⁸ Nachfolgend wird für eine erste Strukturierung des Feldes auf lesesozialisatorische und systemtheoretische Befunde Bezug genommen. Mit historischen Erkenntnissen zur Kinder- und Jugendliteratur wird die Wandelbarkeit kinder- und jugendliterarischer Konventionen erläutert (die in Kapitel 4.1.2 ausgiebig hinsichtlich der Frage der Resilienzförderung untersucht werden).

Die für einen resilienzierten Literaturbegriff grundlegende Frage lautet: Gibt es überhaupt eine Kinder- und Jugendliteratur und wenn ja, was zeichnet sie aus?

Die Entstehung von Kinder- und Jugendliteratur kann historisch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Zusammenwirken zweier Prozesse angesiedelt werden: Zum einen wurde 'Kindheit' damals als eine Lebensphase mit eigenem Recht gesellschaftlich erstmalig konstruiert. (Vgl. Hurrelmann 2012) Zum anderen wurden diese (bürgerlichen) Kinder für Autoren und Verleger eine lukrative Zielgruppe ihrer Unternehmungen in einem „expandierendem Buchmarkt“ (ebd.). In der Folge bildete sich im gesellschaftlichen Subsystem 'Literatur' das Subsystem 'Kinder- und Jugendliteratur' sowohl als Handlungssystem als auch als Symbolsystem heraus. (Vgl. ebd.; vgl. Gansel 2010, 14-49) Dabei wurde das Handlungssystem 'Kinder- und Jugendliteratur' durch ausdifferenzierte „Handlungsrollen für Autoren, Verlage, Vermittlungsinstitutionen, Kritik und [...] [mit einem] spezifischen Teilpublikum [...] – [den] Heranwachsenden“ konstituiert. (Hurrelmann 2012, 139) Es erzeugte einen medial vermittelten intergenerationalen Kommunikationsprozess im Kontext kultureller gesellschaftlicher Erwartungen, sodass neben der jeweiligen Vorstellung von einer Kindgemäßheit von Themen und Darstellungen erzieherische Absichten die Kinder- und Jugendliteratur maßgeblich konventionalisierten. (Vgl. Hurrelmann 2012) Das Symbolsystem, sprich die kinder- und jugendliterarischen Texte selbst, war damit von Anfang an und ist bis in die Gegenwart hinein heteronom bestimmt. Dagegen hat sich die Erwachsenenliteratur zu jener Zeit von Inanspruchnahmen emanzipiert. (Vgl. ebd.) Sowohl das Handlungs- als auch das Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur sind also seitdem von pädagogischen Intentionen und Vorstellungen überformt. (Vgl. ebd.) Dabei wird die Kindheit als Lebensabschnitt eigenen Rechts z.B. mit der einen kommunikativen Eintritt in das literarische Verstehensspiel anbietenden Leseransprache und hinsichtlich einer Kindgemäßheit der Texte berücksichtigt. Die konventionalisierten Themen sollen v.a. die kindlichen und er-

¹⁶⁸ Vgl. Weinmann 2011; vgl. Ewers 2011; vgl. Kap. 4.1.2.

zieherischen Interessen berücksichtigen, während Konventionen auf der Darstellungsebene das jeweilige Auffassungsvermögen von Kindern durch Darstellung und Illustration zugrunde legen wollen. (Vgl. ebd.; vgl. Ewers 2011)

Insofern sich in den vergangenen Jahrzehnten kinder- und jugendliterarische Themen und Formen und allgemeinliterarische Texte einander angenähert haben¹⁶⁹ und seit den 1950er-Jahren ein Phänomen, das `All-Age-Literatur` genannt wird, wieder beobachtbar ist, das seit den 1990er-Jahren neuerlich zunimmt (vgl. Gansel 2010; vgl. Weinmann 2011), könnte man mit systemtheoretisch-lesesozialisatorischem Blick auf Literatur und Literaturgebrauch meinen, es wäre unangemessen, überhaupt von einschlägig kinder- und jugendliterarischen Themen- und Formenkonventionen, also von einschlägig kinder- und jugendliterarischen Texten als `Textsorte` zu sprechen. (Vgl. Gansel 2010, 12)

In entwicklungspsychologischen Forschungsberichten wird im Zusammenhang mit der Annäherung der Generationen von einer „jugendlichen Gesellschaft“ (Mienert 2008) gesprochen. Damit sind u.a. Eltern gemeint, die ihren Erwachsenenstatus zugunsten ihres Bedürfnisses nach einer emotionalen Nähe zu ihren jugendlichen Kindern aufgeben. (Vgl. Mienert 2008, 142) Der Befund bezieht sich darüber hinaus auf das Phänomen, dass zahlreiche Menschen in unserer Gesellschaft jenseits ihrer Jugend nicht dazu bereit bzw. in der Lage sind, sich in den zentralen Lebensbereichen (Beruf, Familie, Geschlechtsrolle, Politik, Religion/ Weltanschauung, Freizeitstil, kulturelle Identität)¹⁷⁰ eine eigene Identität zu erarbeiten oder eine als passend empfundene Identität zu übernehmen und dafür einzustehen. Sie bleiben diffus.

Die erarbeitete Identität ist dagegen gekennzeichnet durch die vorherige Exploration möglicher Identitätsformen in den zentralen Lebensbereichen und durch eine Selbstverpflichtung zu derjenigen Identität, die am besten zu einem passt. Dies bedeutet aufwändige und mitunter schmerzliche Identitätsarbeit, die Bereitschaft zu inneren und äußeren konflikthaften Auseinandersetzungen, wenn die eigene Position im jeweiligen Fall bestimmt und vertreten wird. Die Anfänge dieser anstrengenden Identitätsarbeit liegen im Jugendalter. Ihr Lohn ist die Ich-Stärke durch eine Ich-Integrität, die freilich stets aufs Neue gewonnen werden will. Ich-Integrität ist ein tiefes Bewusstsein von dem, was einen über die Zeit und Situationen hinweg trotz eigener Widersprüche und trotz aller

¹⁶⁹ Vgl. Hurrelmann 2012; vgl. Gansel 2010; vgl. Weinmann 2011.

¹⁷⁰ Vgl. Mienert 2008, 74.

Veränderbarkeit als Individuum wieder erkennbar (aus)macht. (Vgl. Mienert 2008, 108 f.) Allerdings wurde „[i]n Untersuchungen zur Identität von Heranwachsenden [...] bereits in den letzten Jahren des alten Jahrhunderts ein Anstieg des Anteils diffuser Identitäten von 20 auf 40 Prozent berichtet.“ (Ebd., 93) Während die Identitätsdiffusion im Jugendalter in verschiedenen Lebensbereichen entwicklungsbedingt auftritt, da hier gehäuft schwierige Entwicklungsaufgaben gemeistert werden müssen, ist deren Chronifizierung ins Erwachsenenalter hinein ein extrem problematisches Phänomen der hiesigen Gegenwartsgesellschaft. (Vgl. Mienert 2008) Dieser enorme Anstieg diffuser Identitäten Heranwachsender jenseits des Teenageralters und Erwachsener ist als vielfache Anpassung an den beschleunigten strukturellen und kulturellen Wandel unserer Gesellschaft zu verstehen. (Vgl. ebd.) Das Phänomen eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels allerdings haben Karl Marx und Friedrich Engels bereits im mittleren 19. Jahrhundert in ihrem *Manifest der Kommunistischen Partei* für die bourgeoise Gesellschaft diagnostiziert und sein Andauern vorhergesehen. So könne

[d]ie Bourgeoisie nicht existieren, ohne die Produktionsinstrumente, also die Produktionsverhältnisse, also sämtliche gesellschaftlichen Verhältnisse fortwährend zu revolutionieren. Unveränderte Beibehaltung der alten Produktionsweise war dagegen die erste Existenzbedingung aller früheren industriellen Klassen. Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeois-Epoche vor allen früheren aus. Alle festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen. (Engels & Marx 2007, 22f.)

Wozu es entweder nicht im erwarteten Umfang gekommen ist, beziehungsweise konnte sich das darin steckende emanzipatorische Potential nicht in gesellschaftsweitem Ausmaß wunschgemäß entfalten. Vielmehr bietet ein derart schwankender gesellschaftlicher Boden, wie ihn das ausgehende 20. Jahrhundert bot und das beginnende 21. seinen hiesigen Jugendgenerationen bereitstellt, für die Identitätsarbeit weder genügend konsistente Reibungsfläche noch genügend verlässliche erwachsene Rollenmodelle mit erarbeiteter Identität und bietet insgesamt zu viele und zu vielfältige Möglichkeiten, die zu explorieren ein Leben nicht ausreicht. Insbesondere den diffusen Identitätstypen

bieten die Printmedien vorgefertigte, modische Lebensstile und Konventionen, die nachgeahmt werden: Allein schon die Werbung gibt zahlreiche Hinweise darauf, wie ein zeitgemäßes Leben ausgestattet werden soll. Und Idole der Massenmedien laden zur Identifikation ein. Deshalb muss das Fehlen von Traditionen und Erwartungen mehrheitlich nicht als Mangel empfunden werden, sondern kann als Chance einer wunschgemäßen Auswahl auf dem Medienmarkt der Lebensstile gepriesen werden. (Graf 2004, 25)

Gleichzeitig enthält diese Gesellschaft nicht nur sozial Benachteiligten tatsächliche Chancen auf eine selbstständige (berufliche) Existenz langfristig vor, sodass die wirtschaftliche Abhängigkeit von den Eltern mitunter bis zum dreißigsten Lebensjahr (vgl. Mienert 2008), ggf. darüber hinaus andauert oder Abhängigkeit von gesellschaftlicher Grundsicherung besteht. Als Reaktion auf den schwankenden gesellschaftlichen Boden und die auf ihm gedeihenden Vermarktungsstrategien von Identität haben sich zwei Identitätstypen unter Heranwachsenden und Erwachsenen herausgebildet, deren Diffusität kulturell adaptiv ist. Einmal sind es Menschen, die sich permanent neue Identitätshülsen überstülpen, zu denen sie allerdings keine innere Bindung aufbauen. Sie wechseln sie je nach Lebenslage und verpflichten sich zu nichts: die „Identitätssurfer“. (ebd., 97) Daneben gibt es eine überangepasste Gruppe, die – wie die Identitätssurfer ohne Exploration und ohne innere Bindung – Vorstellungen konventioneller Lebensentwürfe nachleben: die „Alles total normal und egal“-Gruppe. (ebd., 99) Dabei kann „[a]uch das Lesen [...] der Anpassung dienen, der Übernahme von sozialen Konventionen, Denkschablonen und Gefühlsmechanismen“ (Graf 2004, 25). Eine auf solchen „Identitäten“ gründende juvenile Erwachsenenkultur, die wir vermehrt haben (vgl. Mienert 2008), erschwert es ihrer Jugendgeneration u.a. mit dementsprechenden Medieninflüssen, Konsumofferten und unerwachsenen Erwachsenen z.B. als Eltern bzw. als politische Entscheidungsträger die eigenen identitätsbezogenen Prozesse von Exploration und Selbstverpflichtung in Anlehnung an und in Abgrenzung von den Erwachsenen dieser Gesellschaft zu meistern. (Vgl. ebd.)

Und dieses gesellschaftsweite psychosoziale, kulturelle und politische Phänomen einer tendenziellen Nivellierung von Entwicklungsunterschieden zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen und der Aufhebung von Rollengrenzen hat wiederum kinder- und jugendliterarische Entsprechungen, von denen die historische Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur Kunde gibt (vgl. Weinmann 2011, 13-57; vgl. Kap. 4.1.2). So berichtet sie von einer kinder- und jugendliterarischen Bestrebung der Emanzipierung von Kin-

dern und Jugendlichen seit Mitte der sechziger Jahre. Dem liegt ein damals radikal gewandeltes Kindheitsbild zugrunde, das Heranwachsende für einen gesellschaftlichen Modernisierungs- bzw. Revolutionierungsprozess in Anspruch nehmen wollte. Lesende Kinder wurden in der Bundesrepublik Deutschland ab 1966 von der progressiven und ausnehmend politisch ambitionierten Kinderliteratur programmatisch aus dem ihnen kinderliterarisch seit den 1950er-Jahren wieder zugestandenen Schonraum an die Front gesellschaftlicher Konflikte und von Erwachsenenproblemen gezerrt. Seit jener Zeit wurden sie mit Durchsetzung des neuen Zeitgeistes samt seinem progressiven Kindheitsbild auch in weniger radikal angelegter Kinder- und Jugendliteratur kinder- und jugendliterarisch zusehends für mündig erklärt. Das war eine literarästhetische Zäsur, nach der ein immenses Arsenal angelegt wurde sowohl an Themen als auch an Formen, das sich maßgeblich in einer Annäherung an bislang der Erwachsenenliteratur vorbehaltenen komplexen Formen und schwierigen Themen äußerte. (Vgl. Weinmann 2011; vgl. Kap. 4.1.2) Mit der „Mündigerklärung“ zusammen wurde kinder- und jugendliterarisch ein „Aufklärungsgeschäft“ (Ewers 1995, 262f., zit. nach Weinmann 2011, 36) betrieben, das Heranwachsende zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe befähigen sollte. Und diese kinderliterarische Mündigerklärung nun wurde im Laufe der Zeit höchstens partiell, nicht aber prinzipiell zurückgenommen. Vielmehr wurde das hierzu betriebene „Aufklärungsgeschäft“ (Ewers, zit. nach Weinmann 2011) seit den 1980er Jahren auf kinder- und jugendliterarisch initiierte seelische Selbsterkundungen der Kinder und Jugendlichen ausgeweitet. (Vgl. Weinmann 2011) Und eben diese Tendenz zur Entgrenzung von Kinder- und Jugendliteraturkonventionen blieb unwiderrufen. Sie setzt sich beispielsweise in Kinder- und Jugendliteratur zum Nationalsozialismus (von der laut einer Deutschfachkonferenz bereits Zwölfjährige beim historischen Lernen im Deutschunterricht profitieren sollen!), in einer `beschädigten Idyllik` oder einer `tragi-komischen Phantastik` und natürlich in der sogenannten `All-Age-Literatur` fort (vgl. Weinmann 2011; vgl. Kap. 4.1.2). Insofern mögen zwar kinder- und jugendliterarische Konventionen unbeständig und im Falle von nationalsozialistischen Topoi oder der `All-age-Literatur` einer auch literarischen Nivellierung des Unterschiedes zwischen Kindern und heranwachsenden Jugendlichen als in einer Lebensphase eigenen Rechts einerseits und der Erwachsenengeneration andererseits geopfert worden sein. Doch kann dies trotz einer Jugendlichkeitstendenz der Gesellschaft – im oben genannten

Sinne – und bei aller Wandelbarkeit maßgeblicher Kindheitsvorstellungen und den ihnen und aktuellen Gesellschaftsthemen verpflichteten kinder- und jugendliterarischen Veränderungen von Themen und Formen nicht über die erzieherische Bedürftigkeit, die Rezeptionsvorlieben und literarästhetischen Rezeptionsvoraussetzungen und möglichen -folgen der verschiedenen Generationen und ihrer unterschiedlichen Ingebrauchnahmen von Literatur (im weiten Sinne) hinwegtäuschen.

So gibt es laut Graf in der Kindheit eine

weitestgehende Homogenität der kindlichen Lesepräferenz [...]. Im Gegensatz zur Jugendphase hat der Lesestoff der Kindheit inhaltlich und formal eine so starke Affinität zur psychischen Entwicklung im Allgemeinen und zur Leseentwicklung im Besonderen, dass das Genre der Kinderliteratur weitgehend mit dem Kanon der tatsächlich genutzten Kinderlektüre übereinstimmt. [...] Empirisch gesichert [...] [sind] die fast ausschließliche Nutzung fiktionaler Texte und die Bevorzugung fantastischer Literatur. Neben Bilderbüchern werden realistische Erzählungen, Kriminalgeschichten und Tierbücher gelesen. Während letztere von Mädchen präferiert werden, bevorzugen Jungen Comics (Bertschi-Kaufmann 2000). (zit. nach Graf 2012, 51f.; vgl. dens. 2010, 48)

Diese Rezeptionsvorlieben, die erzieherische Bedürftigkeit, die literarästhetischen Rezeptionsvoraussetzungen und mögliche -folgen spiegeln sich wie das dominante Kindheitsbild u.a. wider in wieder erkennbaren kinder- und jugendliterarischen Konventionen auf der Illustrationsebene, der zielgruppenbezogenen Sprachebene, in kind- und jugendgemäßen narrativen Elementen¹⁷¹. Hinsichtlich einer ggf. nachzuholenden literarischer Sozialisation bzw. einer möglicherweise notwendigen Kompensation von beschädigter literarischer Rezeptionskompetenz kann auch ein Blick auf frühe Phasen der Genese hilfreich sein.

Kindgemäß sind zunächst konkrete Wörter und anschauliche Bilder aus dem altersspezifischen Repertoire, der abstrakte Sprachgebrauch wirft Verstehensprobleme auf. Ironie und Satire gehören nur in ersten Ansätzen zum kindlichen Rezeptionsrepertoire, ästhetische Formen auf der Ebene intertextueller Anspielungen bleiben unzugänglich. Wie bereits in der Vorlesezeit werden deutliche Fortschritte der Verstehenskompetenz realisiert, wenn Fragen zu unverständlichen Stellen auf dem erreichten Sinnggebungsniveau beantwortet werden. Hat ein Kind die lustorientierte Lesekonstruktion für sich entwickelt, treten keine Motivationsprobleme mehr auf. Die Kommunikation zwischen dem kindlichen Leser und seinen Büchern wirkt in dieser intensiven Leseperiode autonom, das lesende Kind bedarf nun keiner Gratifikationen von außen mehr. (Graf 2012, 54f.)

¹⁷¹ Vgl. Hurrelmann 2012, 139; vgl. Ewers 2011; vgl. Weinmann 2011.

Offenkundig gibt es eine Kinderliteratur, deren Merkmale als `Textsorte´ allerdings je nach Zeitsignatur, Kindheitsvorstellung, Zielgruppe, Intentionen und literarisch versiertem Einfühlungsvermögen in ihre Adressaten und in deren literarische Verstehensfähigkeit sowie in deren psychischen Dispositionen wie deren Bedürfnisse u.a. variieren. (Vgl. Gansel 2010, 12-49)

Nachdem zunächst vor allem leserseitige Rezeptionsbedingungen betrachtet wurden, wurden einige textseitige Aspekte literarischen Verstehens in den Horizont historischer und gegenwärtiger Gesellschaftsphänomene gerückt. Und sowohl die in diesen Zusammenhang gestellte Variabilität von kinder- und jugendliterarischen Texten wie auch die Absicht der Resilienzförderung legen eine weitere Annäherung an einen resilienzorientierten Begriff von Kinder- und Jugendliteratur mit einer funktionalen Betrachtung von Literatur im Handlungsparadigma nahe.

Im Folgenden soll resilienzfördernde Kinder- und Jugendliteratur in funktionaler Hinsicht begrifflich erkundet werden.

Funktional-instrumentell strukturiert beispielsweise Jutta Wermke (2012) das Feld `Literatur´ für den Deutschunterricht. Sie sieht die Literatur als Unterrichtsgegenstand nicht in Opposition zu den sogenannten Medien, sondern erkennt in Harry Pross´ (1972) Vorschlag, zwischen primären, sekundären und tertiären Medien zu unterscheiden, eine sinnvolle Ordnung auch für ein deutschunterrichtliches Literaturverständnis. (Vgl. Wermke 2012, 93) Diese funktional-instrumentelle Klassifikation geht von der Grundlage aus, dass Medien „Inhalte zwischen einem Sender und einem Empfänger [...] vermitteln“ (Ebd.). Zu dieser Vermittlung werden bei primären Medien keine Hilfsmittel, sondern die körperliche Anwesenheit und Sinnestätigkeit beider erfordert (Schauspiel, Gesang etc.). Bei sekundären Medien benötigt nur der Sender, nicht aber der Empfänger technische Hilfsmittel für sein Geschäft (Herstellung von Buch, Zeitschrift, Rauchzeichen). Im Falle tertiärer Medien benötigen beide zur Informationsübermittlung technische Hilfsmittel (Tonband, Hörbuch, DVD, Video etc.). Damit erscheint Literatur im Mediensystem und gehört je nach Spielart dem primären (wie Theater), dem sekundären (z.B. Buch) oder dem tertiären Medienbereich (wie Film) an. (Vgl. Wermke 2012,

93f.) Anstatt mit weiteren Bestimmungsmerkmalen von Literatur diese als literarische zu konkretisieren, nennt Jutta Wermke diejenigen Kategorien, die in historisch-gesellschaftlicher Dynamik in unterschiedlichen Ausprägungen und Verbindungen das Literarische bestimmen. Dazu gehören ihr zufolge

vor allem die Wortsprachlichkeit mit mehr oder weniger Toleranz gegenüber visuellen Anteilen, die Fiktionalität als exklusives oder fakultatives Merkmal, die Ästhetizität auch ohne Verbindung mit Fiktionalität. >Literatur< stellt also – ebenso wie >Musik< oder >Bildende Kunst< – eine Definitionsebene über dem gleichen Phänomenbereich dar. (Wermke 2012, 94)

Für den 'Empfänger' Louis Aragon (1963) nun war die intensive Beschäftigung mit Tschingis Aitmatows Novelle *Dshamilja* als 'sekundäres Medium' eine unerreicht eindringliche literarische Erfahrung:

Heute, wo ich sagen will, was ich von Dshamilja halte, zögere ich daher, sie so zu nennen, und dennoch, für mich ist es die schönste *Liebesgeschichte* der Welt. Deshalb habe ich diese Geschichte übersetzt, wider alle Vernunft und in einer Zeit, die allem, was mich quält, entzogen wurde, und nun liegt sie für den Druck fertig vor mir; es ist die schönste Liebesgeschichte der Welt. Ich mußte es aussprechen. Ich mochte keine andere mehr. Man hätte es einfach auf das Streifband schreiben können, mit meiner Unterschrift. Aber kaum hatte ich diese Worte *Die schönste Liebesgeschichte der Welt* geschrieben, da wußte ich schon, daß ich mich nicht darauf beschränken könnte.

Ich las die aus dem Kirgisischen übersetzte Novelle in der sowjetischen Zeitschrift *Novyyj mir* vom August 1958. Der Name des Autors war mir unbekannt. Ich informierte mich, und man sagte mir ganz banale Dinge, die mich nicht aufklärten. [...] [N]ichts von alledem erklärt, daß irgendwo in Zentralasien ein junger Mann zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Geschichte geschrieben hat, die, ich schwöre es, die schönste Liebesgeschichte der Welt ist.

Hier, in diesem hochmütigen Paris nämlich, dem Paris von Villon, Victor Hugo, Baudelaire, dem Paris der Könige und Revolutionen, dem jahrhundertealten Paris der Maler, wo jeder Stein von einer Geschichte oder Legende erzählt und wo es so viele berühmte Verliebte gegeben hat, daß es mir, wollte ich sie aufzählen, so ginge wie in dem Lied, *je ne sais lequel prendre*, ich weiß nicht, welchen ich nehmen soll ... in diesem Paris, das alles gesehen, alles gelesen, alles erlebt hat, merke ich plötzlich, daß mir *Werther*, *Bérenice*, *Antonius und Cleopatra*, *Manon Lescaut*, *die Education sentimentale* oder *Dominique* nichts mehr bedeuten, weil ich *Dshamilja* gelesen habe, nichts mehr Romeo und Julia, nichts mehr Paolo und Francesca, nichts mehr Hernani und Dona Sol ..., weil ich Danijar und Dshamilja getroffen habe, im Sommer des dritten Kriegsjahres, in jener Augustnacht 1943, irgendwo im Tal des Kukureu, mit ihren Kornwagen, und das Kind Said, das ihre Geschichte erzählt. (Louis Aragon 1959, 7-10)

Louis Aragon schwärmt von seinem literarischen Erlebnis, das ihm als eine Art Renaissance eine literarästhetische Unmittelbarkeit geschenkt und damit eine verjüngte Wahrnehmungsfähigkeit wiedergegeben habe.¹⁷² Es sind die unverstellten Blicke und Einsichten des Ich-Erzählers, die – ungeachtet literarischer Traditionen – unbekümmert empathisch klare Darstellung der Annäherung zweier junger Erwachsener – inneren Ängsten und allen Konventionen zum Trotz – aus der Perspektive eines 15-Jährigen, die ihm so viel bedeuten. Aragon schätzt diese unbestechlich wirkende Klarheit des Erzählers hoch ein und genießt dessen atmosphärisch eindringlichen Beschreibungen zentralasiatischer Fluss-, Gebirgs- und Steppenlandschaften Kirgisiens ebenso wie dessen kenntnisreich unmittelbare Darstellung des Übergangs nomadischer kirgisischer Traditionen in sowjetische Organisationsformen. Und vor allem schätzt er die wahrhaftig anmutende Schilderung einer Annäherung zweier Liebender.

Diese unterschiedlichen literarästhetischen Wirkungen, u.a. bezogen auf biographisches, historisches, zeitgeschichtliches, soziales, kulturelles, geographisches, anthropologisches Wissen, auf die literarische Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsbildung, haben bei Louis Aragon einen tiefen Eindruck hinterlassen. Während seiner Lektüre hat er offenkundig erlebt, wie sein eigener „`Horizont mit dem des Textes verschmilzt“ (Gadamer, zit. nach Graf 2004, 15).

Es sind offenbar vielfältige Gratifikationsangebote, die ihm Aitmatow mit seiner *Dshamilja* offeriert und die Louis Aragon nicht nur achtsam und dankbar entgegennimmt, sondern die er durch sein schwärmerisches Lob und v.a. seine Übersetzungsarbeit für sich vermehrt und anderen verfügbar macht, indem er sie der kulturellen Kohärenzbildung Frankreichs bzw. Westeuropas eingespeist hat. Solche Gratifikationen bilden – in anthropologischer Dimension – seit jeher den funktionalen Kern literarischer Rezeption. In seinem Vorwort spricht Louis Aragon damit u.a. Fragen der Funktion von Literatur sowie Fragen ästhetischer Wirkungen an.

Für die vorliegende Literaturdidaktik werden nach einer Erkundung funktionaler Aspekte von Literatur, das sind die *kulturelle Praxis Literatur* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 32) als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (ebd., 22), ihre hierüber erfahrbaren Gratifikationen und deren resilienzförderndes

¹⁷² Vgl. zur medialen Sozialisation individueller Wahrnehmungsfähigkeit Bogdal 2012, 21.

Potential für eine Annäherung an einen Begriff von resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur genauer betrachtet.

Anschließend kommen weitere Erkenntnisse zur Sprache, die die Text-Leser-Beziehung betreffen: Es sind dies der intime Lesemodus als typischer Lesemodus der Kindheit und auch noch des frühen Jugendalters. Außerdem werden erzähltheoretische Aspekte betrachtet wie der Erzähler, die Figuren und die Figurencharakterisierung, die Handlung bzw. der Handlungsaufbau sowie der fiktionale Raum, um sie für einen Literaturunterricht mit 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern – entwicklungsgemäß – bei der vorbereitenden Literaturanalyse und -interpretation und der Unterrichtsplanung in resilienzfördernder Hinsicht berücksichtigen zu können.

Es geht darum, Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter literaturunterrichtlich zum Lesen bzw. zur literarischen Rezeption anzuregen, sie darin zu unterstützen und ihnen einen hilfreichen Umgang mit Literatur so nahelegen, dass sie in ihrer Selbstentwicklung von ihm profitieren können. Sie sollen zur lustvollen Bearbeitung psychischer Spannungen (vgl. Graf 2010) im literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) befähigt werden und diesen Gebrauch für ihre Lebensführung habitualisieren können. Insofern bietet sich eine funktionale Annäherung an einen Literaturbegriff geradezu an. Dazu werden einige zentrale Untersuchungsergebnisse aus Ulf Abrahams und Matthis Kepsers (2009) Einführung in die Literaturdidaktik Deutsch herangezogen.

Beide Literaturdidaktiker (2009) wenden sich hinsichtlich dessen, was als Literatur verstanden werden kann, überzeugend gegen einen primären Zugriff über den Gegenstand Literatur als schriftlich fixierte fiktionale und poetische Texte, wie dies z.B. Petra Büker für literarisch-ästhetische Texte als kennzeichnend begreift (vgl. Büker 2012, 123). Vielmehr ordnen sie – wie auch Jutta Wermke (2012) – Literatur einerseits medienwissenschaftlichen Kategorien zu. Andererseits wird Literatur als Gegenstand im Handlungsparadigma als eine *kulturelle Praxis* begreifbar. Zudem eröffnen die beiden mithilfe des semiotischen Textbegriffs den Zugriff auf einen vielseitigen und umfangreichen Korpus von Literatur.

Den medienpsychologischen Kategorien der Individualebene, der Mesoebene und der Makroebene, auf denen medienbezogene Kommunikationen stattfinden, werden medienpsychologisch Handlungsmotive und Motivationen beigegeben, sodass auf diesen drei Ebenen von Individuen, sozialen Gruppen und einer Gesellschaft und zwischen ih-

nen Bedeutsames literarisch verhandelt werden kann. Dementsprechend bestimmen sie in ihrer Literaturdidaktik Deutsch Literatur als Topos der Literaturdidaktik (und des Literaturunterrichts) über das weite „Handlungsfeld Literatur“ (Abraham & Kepser 2009, 19). Dieses wird anhand der anthropologisch konstanten Funktionen der kulturellen Praxis Literatur wie anhand ihrer individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit (vgl. Abraham & Kepser 2009, 13-19) und damit auch über die jeweiligen Gratifikationen (vgl. ebd., 14-18), die einem Umgang mit ihr entspringen können, beschrieben.

Die verheißenen Gratifikationen auf der Individualebene sind die Individuation durch eine erfüllende Freizeitgestaltung, durch eine Selbstfindung, bei der Regressionen, Eskapaden oder Floating-Erlebnisse mit erwünschter Distanz zum Alltag während der Lektüre erlaubt sind. Weitere Gratifikationen auf der Individualebene sind mögliche kathartische Qualitäten der Literaturrezeption, die ebenso die Selbstfindung ermöglichen wie ein individuelles ästhetisches Erleben oder ein Probehandeln durch Vorstellungsbildung.

Auf der Mesoebene erlauben medienbezogene Kommunikationen im kulturellen „Handlungsfeld Literatur“ (ebd., 19) die Sozialisation durch den Aufbau bzw. die Überprüfung respektive die Umstrukturierung von Einstellungen und Werturteilen. Sie können zu einem Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, zur literarischen Geschmacksbildung und zu einem tieferen Verständnis eines literarischen Textes beitragen.

Die Enkulturation ist auf der Makroebene angesiedelt und bedeutet hier die Teilhabe an kultureller Kohärenzbildung, am literarischen Leben und am kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft. Besonders mit Kenntnissen der Diskurspraktiken verhilft die *kulturelle Praxis Literatur* (Abraham & Kepser 2009, 32) zu einem Gefühl von Geborgenheit und von Sicherheit in einer Gesellschaft, da sie zu einer „Teilhabe am gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess über und mit Hilfe von Literatur“ (ebd., 18), also zur Partizipation an der kulturellen Identitätsbildung einer Gesellschaft befähigen. (Vgl. ebd., 17-19)

Um in den Genuss der genannten Gratifikationen von Literatur zu gelangen, sind unterschiedliche Rezeptionsmodi und literarische Anschlusshandlungen bedeutsam. Werner Grafs (2004) in empirischen Untersuchungen gewonnene Einsichten zu Rezeptionsmo-

di, also sieben typische Kombinationen aus literarischen Rezeptionskompetenzen und Lesemotivationen, künden von einer Pflichtlektüre einerseits und einer Freizeitlektüre andererseits. (Graf 2004, 31) Da gibt es auf der einen Seite die Textrezeption als Lernen. Andererseits sind die instrumentelle Lesehandlung, das intime Lesen, das Lesen als Partizipation, das Konzeptlesen – Lesen als Realisierung von Interessen sowie der ästhetische Lesemodus (ebd., 5f.) in Lektüreautobiographien nachzuweisen. Der intime Rezeptionsmodus wird als zentraler Modus der Kindheit zum Zwecke resilienzfördernden Literaturunterrichts in Kapitel 3.2.1 noch genauer betrachtet.

Die Gegenständlichkeit dessen, womit der literarische Umgang in den genannten Dimensionen (Individuation, Sozialisation, Enkulturation) gepflogen wird, erörtern Ulf Abraham und Matthis Kepser (2009, 13-19) für die Literaturdidaktik Deutsch u.a. in folgenden Bereichen: Literatur lässt sich nicht allein bestimmen als schriftlich fixierte, poetische und fiktionale Texte, für deren Rezeption man lesen können muss. Die Abgrenzung wendet sich auch gegen die alleinige Wertschätzung sogenannter E-Literatur für den Literaturunterricht. Für die Bestimmung des Gegenstandes Literatur diskutieren sie u.a. knapp die Begriffe Literarizität und Poetizität als übliche Bestimmungsmerkmale von Literatur und zeigen deren Unzuverlässigkeit als valide Bestimmungskriterien. Sie machen damit u.a. deutlich, dass solche Kategorien der Bestimmung des Gegenstandes Literatur für den Literaturunterricht uneindeutig und damit letztlich auch nicht hinreichend sind. Auch Jutta Wermke (2012) stellt heraus, dass die Kategorien, die in historisch-gesellschaftlicher Dynamik in unterschiedlichen Ausprägungen und Verbindungen das Literarische bestimmen, wie die Fiktionalität mal mehr „exklusives“ (Wermke 2012, 94) und dann wieder eher „fakultatives Merkmal“ (ebd.) sein können, bzw. dass „die Ästhetizität auch ohne Verbindung mit Fiktionalität“ (ebd.) für die Literatur kennzeichnend wird, sie also eher unzuverlässige Bestimmungsgrößen sind. Für die Literaturdidaktik Deutsch ist mit Ulf Abraham und Matthis Kepser (2009) ein Literaturbegriff, der deren mediale Schriftlichkeit zu einem konstitutiven Bestimmungsmerkmal erklärt, schon deswegen ungeeignet, weil dieser die menscheitsgeschichtlich überlieferten Darbietungsformen von Literatur – wie Rezitationen oder Hörspielen zu lauschen bzw. Theateraufführungen anzusehen – ausblendet. Eben weil dadurch zu viele gesellschaftliche, soziale und individuelle Umgangsweisen mit als Literatur verstandenen Texten entwertet werden, wenn einzig sogenannte E-Literatur in schriftlicher Form ih-

ren wissenschaftlichen Ansprüchen an Literatur genügt, kann sich die Literaturdidaktik Deutsch nicht an einem der literaturwissenschaftlichen Tradition verpflichteten Literatur-Begriff orientieren. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, möglichst viele Kinder und Jugendliche zu einer Teilhabe am „Handlungsfeld Literatur“ (Abraham & Kepser 2009, 19) in möglichst vielen Dimensionen zu befähigen, sodass auch ein z.T. nationalchauvinistischer (deutschsprachige Nationalliteratur) und sozial distinkter Literaturbegriff (Bildungsbürgertum) für beide Literaturdidaktiker in einem Einwanderungsland eben nicht in Frage kommt. Es ist widersinnig, das, was Individuen, soziale Gruppen und gesellschaftliche Großgruppen (wie soziale Schichten) als literarische Praktiken verstehen, als sogenannte Unterhaltungsliteratur für die späte Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II per se zu entwerten. (Vgl. ebd., 29-33)

Das heißt dann allerdings auch, dass kinder- und jugendliterarische Texte (im weiten Sinne) vornehmlich entsprechend ihres Resilienzfördernden Potentials, wie dies in Kapitel 4.1.2 noch dargelegt wird, und nicht aufgrund bildungsbürgerlicher Hochwertschätzung bereits ab der fünften Klasse bis in die hohe Sekundarstufe I ausgewählt und behandelt werden können und für eine Resilienzfördernde Literaturdidaktik sollten.

Im Sinne der „Katalysatorfunktion“ (Abraham & Kepser 2009, 23) von Literatur ist es ungeschickt, der sogenannten Unterhaltungsliteratur im literarischen Handlungsfeld einen Status als unterrichtstaugliche Literatur abzusprechen und nur "Höhenkammliteratur" (ebd., 33) wertzuschätzen und diese für den Literaturunterricht (der oberen Jahrgänge) zu kanonisieren. (Vgl. ebd.) In ihrem Diskussionsansatz zur Poetizität legen die beiden Literaturdidaktiker dar, dass diese einerseits eine wenig valide Bestimmungsgröße der Wertung literarischer Qualität ist, die zudem vom Bildungsbürgertum gesellschaftspolitisch okkupiert wird. Gleichwohl betonen sie die Notwendigkeit von Werturteilen für literarische Diskurse. (Vgl. ebd., 31)

Um eine Gegenständlichkeit von Literatur für die Literaturdidaktik Deutsch positiv abzustechen, ziehen Ulf Abraham und Matthias Kepser (2009) einen semiotischen Text-Begriff (vgl. Nöth 2000, 392, zit. nach ebd., 30) heran und erhalten damit einen vielseitigen und umfänglichen Korpus dessen, was als literarischer Gegenstand verhandelt werden kann: Das sind über schriftlich Fixiertes hinaus auch mündliche Texte, Theateraufführungen, Performances, Bilderbücher, (Spiel-)Filme u.a. (Ebd.) Und damit bekräftigen sie die medienwissenschaftlichen Kategorien zu verdankende Freiheit auch bei der

Bestimmung der Literarizität von Literatur (vgl. Wermke 2012). Diese wird am Beispiel eines Peter-Handke-Poems (*Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg am 27.1.1968*) so charakterisiert, dass sie nicht über textuelle Merkmale erklärbar ist. Literarizität wird vielmehr abgesteckt als eine Übereinkunft von Literaturproduzent und Literaturrezipient, an einem literarischen Dialog teilzunehmen. (Vgl. Abraham & Kepser 2009, 30)

Die Übereinkunft von Literaturproduzent bzw. von Literatur und Literaturrezipient fokussierend kann Literatur dem US-amerikanischen Literaturwissenschaftler Jonathan Culler (2002) zufolge bezeichnet werden als „dekontextualisierte Sprache“ (Culler 2002, 40), die von ihren Funktionen und Zwecken abgetrennt sei, und die selbst gleichsam einen Kontext darstelle, der spezifische Arten der Aufmerksamkeit bedinge und verlange. (Vgl. ebd.) „>Literatur< beschreiben hieße dann, eine bestimmte Anzahl von Grundannahmen und Interpretationsverfahren zu untersuchen, die Leser bei Texten dieser Kategorie potentiell in Anschlag bringen¹⁷³.“ (Ebd., 40f.)

Eine wesentliche Konvention oder Einstellung, die sich bei der Analyse von Geschichten (von der persönlich erlebten Anekdote bis hin zu ganzen Romanen) herauskristallisiert hat, trägt den ehrfurchtgebietenden Namen >hochgradig geschütztes Kooperationsprinzip (*hyper-protected cooperative principle*) ist aber eigentlich ganz einfach zu verstehen. Kommunikation beruht auf der grundlegenden Konvention, dass ihre Teilnehmer miteinander kooperieren und dass deshalb das, was eine Person zur anderen sagt, aller Wahrscheinlichkeit nach von Bedeutung ist. (Ebd., 41)

Literarische Erzähltexte können insofern als Teile einer größeren Gruppe von Geschichten angesehen werden, nämlich von sogenannten >narrativen Vorzeigetexten< [...], d.h. von Äußerungen, deren Relevanz für die Zuhörer nicht in der Information liegt, die sie übermitteln, sondern in ihrer >Erzählbarkeit<. (Ebd., 41f.)

Diese Erzählbarkeit zielt bei der interaktiven literarischen Sinnkonstruktion auf spezifische Gratifikationsangebote (s.o.) für die Rezipienten von Literatur ab.

Was nun literarische Texte von anderen >narrativen Vorzeigetexten< absetzt, ist, dass sie einem Selektionsprozess unterlegen sind: Man hat sie veröffentlicht, besprochen und wiederholt gedruckt, sodass man sich ihnen als Leser mit der Gewissheit nähern kann, dass andere sie für gut gehalten haben. Auf diese Weise ist für literarische Werke das Kooperationsprinzip >hochgradig geschützt<. Wir können viele dunkle Stellen und offensichtliche Irrelevanzen aushalten, ohne gleich anzunehmen, dass das sinnlos ist. Dabei gehen wir als Leser davon aus, dass in der Literatur sprachliche Komplikationen letztlich einen kommunikativen Zweck erfüllen. [...] >Literatur< ist also

¹⁷³ was in der Leseforschung Werner Grafs empirisch qualitativ dementsprechend unternommen wird.

eine institutionelle Bezeichnung, die uns Grund gibt für die Annahme, dass das Resultat unseres Lektüreaufwandes >lohnend< sein wird. [...] Literatur, so ließe sich schließen, ist ein Sprechakt, oder Textereignis, das spezifische Formen der Aufmerksamkeit provoziert. Sie steht im Gegensatz zu anderen Sprechakten wie etwa dem Mitteilen, Fragen oder Versprechen. Was Leser in der Regel dazu veranlasst, etwas als Literatur zu behandeln, ist, dass sie in einem Kontext darauf stoßen, der es als Literatur ausweist, also in einem Gedichtband oder dem entsprechenden Teil bzw. der Abteilung einer Zeitschrift, einer Bücherei oder eines Buchladens. (Culler 2002, 42f.)

Manchmal weist der Gegenstand Merkmale auf, die ihn zu einem literarischen machen, aber manchmal ist es auch erst der literarische Kontext, der uns dazu bringt, diesen Gegenstand als Literatur zu behandeln. (ebd., 43).

Dementsprechend kann die Literarizität von Literatur bzw. als Literatur verstandenen Texten (im weiten Sinne) vornehmlich in der Kommunikationsqualität gesehen werden, die Text und Leser erzeugen, und damit ist sie vornehmlich dem – vielfach textlich initiierten – jeweiligen Rezeptionsmodus der Rezipienten geschuldet.

3.1.3 Resilienzorientierte Schlussfolgerungen

Im Weiteren sollen diejenigen psychologischen Einsichten, die insbesondere in den Kapiteln 2.2, 2.3 und 2.4.1 diskutiert werden, hinsichtlich der im kulturellen „Handlungsfeld Literatur“ (Abraham & Kepser 2009, 19) erreichbaren Gratifikationen im Sinne eines resilienzfördernden Literaturunterrichts vertieft werden.

Hochrisikoreiche Entwicklungserfahrungen gehen nicht selten einher mit sozialer und wirtschaftlicher Deprivation (vgl. Kap. 2.2). Das heißt, die so aufwachsenden Kinder und Jugendlichen entstammen vermehrt solchen gesellschaftlichen Milieus, die im Umgang mit dem bildungsbürgerlich dominierten Bildungskanon und seinen Stilregistern nicht vertraut sind. Dadurch erleben sie sich in einem Bildungssystem, das dieser Norm verpflichtet ist, erneut und wiederholt benachteiligt gegenüber hierin früh sozialisierten und enkulturalisierten Kindern und Jugendlichen.

Diejenige kulturelle Praxis Literatur, zu deren Teilhabe vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter befähigen will, geht von einem Begriff einer gemäßigt konstruktiv-hermeneutischen Literaturrezeption aus, also von leserseitigen Erfahrungsaufschichtungen als mentales Material literarischen Verstehens. Dieses Material muss dabei mit rezipientengemäßen und resilienzorientierten Inhalten der behandelten Literatur als Konstruktionsanleitung berücksichtigt

werden. Zu berücksichtigen sind ferner die möglicherweise arg begrenzten neuronalen Anschlussfähigkeiten hochrisikoreich gebildeter mentaler Wahrnehmungsmuster und ihre negative affektive Valenz. Als konstruktiv wird die kulturelle Praxis Literatur auch deshalb begriffen, weil die mit ihr beabsichtigte Resilienzförderung auf spezifisch zweckvollen subjektseitigen Lernaktivitäten, Text-Leser-Kommunikationen und Anschlusskommunikationen, basiert. Es geht hiermit nicht um das passive Empfangen von Fürsorge mittels Literatur. Vielmehr geht es u.a. um die Entwicklung einer speziellen Lese- bzw. Rezeptionskompetenz und -motivation, die eine Aktivität habitualisieren, die

selbst Gratifikationen erhält, die es [...] [dem Kind] ein Bedürfnis sein lassen, weiterzulesen, dann ist das freiwillige Lesen in einen Prozess übergegangen, der sich selbst trägt, weil er mehr psychische Energie freisetzt, als er verbraucht. (Graf 2010, 74)

Im Falle von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern sollte in resilienzorientierter Perspektive diese energetisierende Rezeption maßgeblich der Aktivierung ihrer Ressourcen aus dem Unbewussten dienen (vgl. Kap. 2.4; vgl. Krause & Storch 2011), die ihre weitere Entwicklung erleichtern kann.

Grundsätzlich können sämtliche o.g. Gratifikationen auf der Individualebene, der Mesoebene und der Makroebene (vgl. Abraham & Kepser 2009, 14-18) der Resilienzförderung dienen.

Auf der Individualebene ist es die Individuation durch eine erfüllende Freizeitgestaltung, individuelles ästhetisches Erleben oder durch eine Selbstfindung, bei der Regressionen, Eskapaden oder Floating-Erlebnisse – alle mit erwünschter Distanz zum Alltag –, die in der Literaturrezeption möglich und erlaubt sind und die resilienzfördernd sein können. Mögliche kathartische Qualitäten der Literaturrezeption gehören ebenso hierzu wie die symbolisch-imaginative Aufhebung des Mangels abwesender „begehrter Realitäten“ (Anz 1998, 67) und die Bedeutung des Probehandelns durch Vorstellungsbildung, was in Kapitel 2.3 ausgiebig resilienztheoretisch und literaturdidaktisch diskutiert wird¹⁷⁴.

Die Gratifikationen, die im Fokus der Resilienzförderung auf der Mesoebene zu finden sind, heißen Aufbau, Überprüfung bzw. Umstrukturierung von Einstellungen und Wert-

¹⁷⁴ Vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 220-229; Silbereisen & Weichold 2012, 254; vgl. Conradt & Essau 2008, 627-662.

urteilen und werden in den Kapiteln 2.2, 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.3 und in Kapitel 2.4.1 grundlegend diskutiert und in Kapitel 2.4.2 in motivationspsychologischer Perspektive gewendet. Zu den resilienzfördernden literarisch vermittelbaren Gratifikationen gehören das Gefühl von Gruppenzugehörigkeit und Aufgehobensein. Deren psychosozial unterstützendes Potential wird im Zusammenhang mit der Diskussion des Selbstkonzeptes (Kap. 2.3.2) wie auch des Kohärenzgefühls (Kap. 2.3.3) dargelegt. Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter können auch über das tiefere Verständnis eines literarischen Textes gestärkt werden, wenn damit das Gefühl von Verstehbarkeit als Teil des Kohärenzgefühls, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes sowie aufgrund literarischer Inhalte die Entwicklung eines adaptiven Bewältigungsverhaltens unterstützt werden. Hierzu können medienbezogene Kommunikationen verhelfen. Gratifikationen von Literatur können auch in der Unterstützung der Sprach- bzw. Kommunikationsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, ein genereller Schutzfaktor aufseiten des Individuums (vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104; vgl. Kap. 2.2), liegen und sie stabilisieren. Dies ist gleichermaßen der Individual- wie der Mesoebene zuzuordnen.

Wenn es auf der Mesoebene und auf der Makroebene gelingt, Hochrisikokinder zu einem Erleben von eigener Teilhabe an medienbezogenen Kommunikationen und einer Teilhabe an der kulturellen Kohärenzbildung, am literarischen Leben und am kulturellen Gedächtnis unserer Gesellschaft einzuladen und dazu zu befähigen, dann eröffnen sich in den Dimensionen Selbstkonzept, Kohärenzgefühl und Bewältigungsstrategien (vgl. Kap. 2.3) durch die im literarisch-imaginativen Spiel eigener Vorstellungsbildung erworbene Kenntnis weiterer Lebenswelten die hierin und hierbei für sie erlebbaren Gefühle von Konstruktionslust, dem Empfinden der Aufhebung erlebten Mangels in der Phantasie (vgl. Anz 1998), Sicherheit und Geborgenheit sowie von Hoffnung durch phantastischen oder lebensweltlichen Perspektivengewinn, der mit einer Gruppe geteilt wird bzw. ein gesellschaftliches Phänomen ist (vgl. die Harry-Potter-Generation). Auf diese Weise kann die für Hochrisikokinder notwendige Kompensation von Entwicklungsbeeinträchtigungen und von Verletzungen sowie die Aufrechterhaltung vorhandener Funktionsniveaus im Rahmen der sozial und gesellschaftlich akzeptierten und wertgeschätzten kulturellen Praxis Literatur unternommen werden. Dabei erfahren individuelle und subjektive Belastungen eine Transzendenz, indem sie im Rahmen eines gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozesses mithilfe von Literatur eine produktive

Bedeutung erhalten. Das heißt, eine literarisch moderierte Kompensation von psychosozialen Beeinträchtigungen und eine dementsprechende Verlustregulation können durch diese spezifische Ressourcenallokation des Literaturgebrauchs zu einem einschlägigen Kompetenzzuwachs sowie sozialer und gesellschaftlicher Anerkennung und Wertschätzung führen. Und damit kann diese kulturelle Praxis zugleich auf der Individual-, der Meso- und der Makroebene zu einem willkommenen Gegengewicht in die Wagschale geworfen werden gegen mögliche Abwertungen, die 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder und -jugendliche aufgrund der sozialen Erwartungsnorm für das Nichterfüllen einiger Entwicklungsaufgaben erhalten (vgl. Flammer, Grob & Rhy 1995). Die auf der Makroebene angesiedelte Teilhabe am literarischen Leben, am kulturellen Gedächtnis und an der kulturellen Kohärenzbildung einer Gesellschaft kann auch insofern resilienzfördernd wirken, indem sie zur Orientierung in der eigenen Lebenswelt beiträgt und indem sie ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit ermöglicht, wie dies die Diskussionen des Bewältigungsverhaltens (Kap. 2.3.1), des Selbstkonzeptes (Kap. 2.3.2) und des Kohärenzgefühls (Kap. 2.3.3) offenlegen.

Literatur hat Hochrisikokindern offenkundig eine ganze Menge zu bieten!

Resilienzfördernd ist eine kulturelle Praxis Literatur, die Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter zum imaginativen Spiel mit literarisch getriggerten Repräsentationen, dem „So-tun-als-ob“ einlädt, und die ihnen in geeigneten Rezeptionsmodi des literarischen (Text-) Verstehens respektive im symbolischen Spiel der Vorstellungsbildung bzw. in spielerischen Imaginationen¹⁷⁵ sowie in Anschlusshandlungen erlaubt, ihre affektiv negativ valenzierten Wahrnehmungsdispositionen mit entsprechend risikohaltigen Erfahrungsaufschichtungen metaphorisch neu zu strukturieren (vgl. Levold 2010, 232). Sie ermöglicht es ihnen, diese und neue, ressourcengesättigte Wahrnehmungsdispositionen im „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) Literatur auf der Individual-, der Meso- und der Makroebene an affektiv positiv valenzierte mentale Repräsentationen zu bahnen und diese Bahnungen zu stabilisieren. Das heißt, Hochrisikokinder können hier Trost, Klarheit und Zuversicht gewinnen und zukünftig darauf bauen.

Zur Frage nach hierzu thematisch und formal geeigneter Literatur werden die seit den 1950-er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblichen kinder- und jugend-

¹⁷⁵ Vgl. Bräutigam 2009; vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.

literarische Normen in Kapitel 4.1.2 ausführlich dargelegt und in Resilienzperspektive diskutiert und bestimmt.

Auf der Individualebene sind einige Gratifikationen allerdings herauszuheben, die die psychische Widerstandsfähigkeit unserer Zielgruppe besonders nähren können. Das sind einmal die in der Literaturrezeption erlaubten Regressionen (vgl. das Konzept der Selektiven Optimierung mit Kompensation in Kap. 2.2). Es sind die Eskapaden und die Floating-Erlebnisse (vgl. Kap. 2.3.2), die das Selbstwertgefühl durch positive, also Lust-erfahrung steigern und damit auch das Kohärenzgefühl stabilisieren helfen können (vgl. Kap. 2.3.3). Und es ist das fiktive Probehandeln (Bewältigungsverhalten: vgl. Kap. 2.3.1). All diese literarästhetischen Gratifikationsangebote werden in resilienzfördernder Perspektive für den Literaturunterricht mit unserer Zielgruppe in den literaturdidaktischen Schlussfolgerungen der drei personalen Resilienzdimensionen ausdifferenziert (vgl. Kap. 2.3).

In anthropologischer Hinsicht ist natürlich besonders der „Transfer menschlicher Grunderfahrungen über Epochen und Kulturgrenzen hinweg“ (Abraham & Kepser 2009, 22) sehr bedeutsam für die Resilienzförderung. Denn hier kann ja das, wie die eigenen Eltern und Geschwister, wie die soziale Herkunft individuell erlebt werden, das subjektive Erleben von Verletzung, von Einsamkeit, von Scham, von Hilflosigkeit, von Bedürfnissen, von Liebe und von Hass durch Literatur zu überindividuellen Erfahrungen transzendiert werden. Dies verweist auf die Notwendigkeit, neben der Rezeption im für sie typischen identifikatorischen Lesemodus weitere Anschlusshandlungen für die kulturelle Praxis Literatur zu einzuüben, mit denen mehr distanzierende Reflexionen unterstützt werden sollen. Mithilfe dieser „überzeitliche[n] `Denkbilder“¹⁷⁶ und mit einem mehrdimensionalen Literaturgebrauch – wie es die in Kapitel 4.2 vorgestellten und diskutierten Unterrichtsverfahren unterstützen – kann die Literatur dabei helfen, psychische Spannungen abzubauen (vgl. z.B. Graf 2010), das Unsagbare und das Unverständene einzuordnen und ggf. das Ungeheuerliche zu ertragen, indem es distanziert bzw. metaphorisch neu strukturiert und dabei positiv valenziert wird.¹⁷⁷ Dadurch kann es für unsere Zielgruppe einen Mitteilungswert gewinnen und wird möglicherweise beim literarischen Verstehen bzw. im Rahmen von Literatur als kulturelle Praxis im Literaturunterricht interindividuell bedeutsam und kommunizierbar. Dies kann auch das ge-

¹⁷⁶ Müller-Michaels 1997, zit. nach Abraham & Kepser 2009, 26.

¹⁷⁷ Vgl. Ingeborg Bachmann 1959; vgl. das Gefühl von Verstehbarkeit in Kap. 2.3.3; vgl. Bräutigam 2009.

gegenseitige Verständnis, also die Perspektivenübernahme, und damit das Fremdverstehen fördern.

Allerdings müssen zwei, diese Transzendenz ermöglichenden anthropologischen Grundfunktionen der kulturellen Praxis Literatur und das, wie Ulf Abraham und Matthis Kepser (2009) sie diskutieren, in der spezifischen Perspektive dieser Arbeit problematisiert werden. Gemeint ist die Funktion

der *Speicherung* und die der *Bearbeitung* eines Kultur begründenden, Gemeinschaft stiftenden Wissensbestandes. Solche Bearbeitungen haben auch eine wesentliche psychologische Funktion. Fritzsche (1994, Bd. 3. 167) hat sie im Anschluss an Äußerungen Freuds über das Dichten und den Dichter darin gesehen, dass Literatur das „Verdrängte und Unterdrückte in einer gesellschaftlich akzeptablen Weise,“ zu Wort kommen lasse. Nicht nur ein kollektives Bewusstsein, sondern auch ein *kollektives Unterbewusstsein* ist also in ihr „aufgehoben“, und das kann in einem seit Hegel bekannten Doppelsinn verstanden werden: Es ist konserviert und es ist seiner (destruktiven) Kraft beraubt. (zit. nach Abraham & Kepser 2009, 27)

Der zweite Sinn des Konservierens erscheint im Lichte der resilienzfördernden Literaturdidaktik problematisch für Menschen, deren umfangreichen identitätskonstitutiven destruktiven Erinnerungen durch Literatur virulent gemacht oder aktiviert werden (latent getriggerte oder vollends aktivierte Wahrnehmungsdispositionen). Denn „[d]ie Freisetzung von Affekten hat [...] keineswegs immer schon heilende Wirkung“ (Hinz 1996, 103)¹⁷⁸. Dasjenige, in Literatur konservierte und bearbeitete kollektive und individuelle Unterbewusste¹⁷⁹, das aufseiten von Rezipienten zur Emergenz von neuronal und funktional maladaptiven und affektiv hoch negativ valenzierten Wahrnehmungsmustern führt¹⁸⁰, ist für sie seiner destruktiven Kraft mitnichten beraubt. Es sei denn, es wird in einen von ihnen rezipierbaren optativen Geschehensverlauf überführt. Das kann es mittels optativer Strategien wie der des Refrainings bzw. der Distanzierung wie der der Komik. Damit kann Literatur gleichzeitig zur Aktivierung affektiv positiv valenzierter Dispositionen führen und die extrem unguten wie die positiven Erfahrungsaufschichtungen beim literarischen Textverstehen in einem Situationsmodell als „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) miteinander verknüpfen.

Ein bekanntes Beispiel für den ‚Hegelschen Doppelsinn‘ ist Goethes Bearbeitung und Konservierung seiner genossenen Liebe, seines Liebesschmerzes und der Kränkung

¹⁷⁸ Im Zusammenhang mit dem personalen Schreiben: Hinz 1996; vgl. auch Kap. 2.2 & Kap. 2.4.1.

¹⁷⁹ Dispositionen des Bildgedächtnisses; vgl. Wilma Bucci, nach Storch 2010, 130-133.

¹⁸⁰ Vgl. Theorie der Kognitiven Verzerrung für Depressionskranke. In: Bastine 1998; vgl. auch Kap. 2.4.1.

aufgrund seiner sozialen Ächtung, die er durch seine Liebe und die Zurückweisung Charlotte Buffs – wiederholt – erleidet. Für ihn, den Autoren, bleibt der `Hegelsche Doppelsinn´ des Aufgehobenseins im Sinne von Konservieren und des Entschärfens destruktiver Kräfte gültig. Er konnte seine belastenden Erfahrungen mittels ihrer literarisch phantasierten und gestaltenden Verarbeitung domestizieren. (Vgl. Abraham & Kepser 2009, 27) Ungültig ist der `Hegelsche Doppelsinn´ hingegen für all diejenigen Rezipienten, die sich infolge des „*Werther*“-Fiebers das Leben genommen haben. Für sie war in Goethes Briefroman so viel destruktive Kraft unheilvoll bewahrt und nicht etwa domestiziert, dass diese geeignet war, deren identitätskonstitutiven neuronal maladaptiven und belastenden Wahrnehmungsmuster hinreichend zu aktivieren, und war eben nicht genügend ressourcenaktivierend (vgl. die Kap. 2.4.1 & 2.4.2), sodass die suizidalen Rezipienten in einer Art kultivierter Melancholie (kollektiv) ihr Leben als unerträglich und aussichtslos empfunden hatten und es sich infolge dessen selbst nahmen. Demgegenüber stehen die vielfältigen Gratifikationen der kulturellen Praxis Literatur, die für den Literaturunterricht mit unserer Zielgruppe brauchbare Annäherungen an einen Literaturbegriff für eine Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur erlauben. Und hinsichtlich der eingangs erörterten Überlegungen zur inneren Verlebendigung bzw. Vorstellungsbildung, zur spielerischen Imaginationsfähigkeit als eine der leserseitigen Voraussetzungen des literarischen Verstehens, zur aktuellen Mediensozialisation, bei der das Buch an die zweite Stelle gerückt oder vollends nachrangig geworden ist¹⁸¹ sowie hinsichtlich der oben genannten Einsichten in die Ausbildung von Imaginationsfähigkeit und den diesbezüglich anzunehmenden Defiziten bei Teilen der Zielgruppe dieser Literaturdidaktik und den generellen Aussagen zur Simulationstendenz der gegenwärtigen Kultur wird eine einschlägig resilienzfördernde Literatur (im Handlungsparadigma als kulturelle Praxis verstanden) annäherungsweise bestimmt:

Das für den Literaturunterricht mit Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter brauchbare extrahierte Ergebnis der vorangegangenen Erkundungen umreißt resilienzfördernde Kinder- und Jugendliteratur als textseitiges Kommunikationsangebot, über das das symbolische Spiel der Vorstellungsbildung¹⁸² mit literarästhetisch getriggerten, v.a. affektiv positiv valenzierten mentalen Repräsentationen der erlebten Realität initiiert wird. Hierdurch können auf der Individual-, der Meso- und der Makroebene die ge-

¹⁸¹ Vgl. Ewers 2011; vor allem für sozial deprivierte männliche Hauptschüler vgl. Graf 2012, 50.

¹⁸² Vgl. Freud: *Der Dichter und das Phantasieren*, nach Anz 1998, 33.

nannten Gratifikationen erfahren werden. Zum Gelingen dieses imaginativ-symbolischen Spiels mit der Realität müssen aufseiten von Sender und Empfänger und Rezeptionshelfern eine Reihe an sozialen und literarästhetischen kommunikativen Handlungen – insbesondere die Einübung des intimen Lesemodus bzw. Rezeptionsmodus – gelernt, vollzogen und habitualisiert werden. Auf der sozialen Ebene des Literaturunterrichts dienen sie sowohl der Vermittlung zwischen Realität und Imagination als auch ihrer Unterscheidung sowie dem Kennenlernen weiterer Lesarten.

Diese Literatur ist adressatengemäß, indem sie auf der Textebene sowohl die allgemeine Entwicklung von Kindern zwischen 11 und 13 Jahren berücksichtigt als auch deren Hochrisikolagen analoge überschaubare Risikosituation mit einschlägigen psychosozialen Deprivationen als Ausgangslage und einer Krise als Bewältigungsanlass sowie mit hoffnungsvollen Handlungsentwicklungen. Die auszuwählende Literatur sollte für Hochrisikokinder am Übergang einladend sein, an einer literarischen Kommunikation teilzunehmen. Das heißt, sie kann sie zu einem lustvollen Spiel mit Imaginationen ihrer Realität inspirieren, wodurch sie die Dinge ihrer Welt in eine ihnen gefällige Ordnung bringen (vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.).

Dabei kann dem auch ein weiter Textbegriff inklusive des Vorlesens, des Hörbuchs und des Films u.a. dienen, wenn hierbei das symbolische Spiel der literarischen Vorstellungstätigkeit und die Identifikation mit individuell hilfreichen Figuren als brauchbare Rollenmodelle sowie die Abgrenzung von subjektiv ungeeigneter literarischer Figuren angeregt und in literarischen Anschlusskommunikationen wie dem Rollenspiel mit positiven Affekten verstärkt werden können und darüber das Selbstkonzept bereichert wird.

Der resilienzfördernde Umgang mit Literatur im Literaturunterricht umfasst Methoden, mit denen „eine genuine Verbindung zwischen äußerer Welt und Vorstellungen“ (Bräutigam 2009) hergestellt und verstärkt werden kann. Sie werden in Kapitel 4.2 vorgestellt und diskutiert. Außerdem umfasst er Vorgehensweisen, mit denen zur jeweiligen Vorstellung eine reflektierende Distanz eingenommen werden kann.

Die Simulationstendenz gegenwärtiger Kulturprodukte muss bei der Literatúrauswahl berücksichtigt werden, indem solcherart Literatur für die Arbeit in einem resilienzorientierten Literaturunterricht aus den dargelegten Gründen vermieden wird. Lehrkräfte

müssen sie sich zudem als vermutlich prägende Kraft der Wahrnehmungsweisen von (Risiko-)Kindern am Übergang zum Jugendalter bewusst machen.

Mit diesem Wissen und Bewusstsein sowie der Kenntnis des Zustandekommens einer deprivierten Imaginationsfähigkeit können Schüleräußerungen und -verhalten sowie deren Lernprozesse beim literarischen Verstehen besser begriffen werden. Das eröffnet Lehrkräften Möglichkeiten sinnvoller Interventionen mit geeigneten Methoden (vgl. 2.4.1 und Kap. 4.2) und resilienfördernd ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Kap. 4.1.2).

3.2 Aspekte literarischer Kommunikation

Wenn man – wie die Leseforschung – die literarische Rezeption als Text-Leser-Interaktion, also als Kommunikationsereignis zwischen einem Text und seiner aktiv tätigen Leserin und begreift, wenn man außerdem wie Ulf Abraham in literarischen Texten „>eine Anweisung [...] für imaginative Erzeugung von Gestalten in einer inneren Bewegung“¹⁸³ sieht und wenn man überdies Jonathan Culler (2002) folgt und Literatur (im engeren Sinne) u.a. versteht als entkontextualisierte Sprache,

die von ihren Funktionen und Zwecken abgetrennt ist [...] [und die] zugleich selbst eine Art Kontext dar[stellt], der besondere Formen der Aufmerksamkeit bedingt bzw. verlangt (Culler 2002, 40),

dann drängen sich in einer Literaturdidaktik, die die seelische Widerstandskraft von Kindern stärken will, natürlich die folgenden Fragen auf:

- 1) Worum geht es noch mal bei einer resilienzfördernden Literaturrezeption?
- 2) Welche `besonderen Formen der Aufmerksamkeit´ sind für die literarische Rezeptionsweise von Kindern am Übergang zum Jugendalter charakteristisch? Und wie können sie bei der aus der Text-Leser-Interaktion resultierenden Hervorbringung imaginierter `Gestalten´ ihrer Resilienz dienen?
- 3) Wie lassen sich die zur resilienzfördernden Rezeption nötige Motivation und die hierfür bedeutsamen Kompetenzen im Literaturunterricht ansprechen und entwickeln?
- 4) Welche narrativen Merkmale und Strukturen kennzeichnen überhaupt Fiktionalität von (Kinder- und Jugend-)Literatur, um spezifische Rezeptionsweisen und Motivationen aufseiten der Leser zu provozieren bzw. zu entwickeln? Welche Merkmale und Strukturen kennzeichnen Kinderliteratur typischerweise? Und was bedeuteten sie für die literaturunterrichtliche Resilienzförderung?

¹⁸³ Abraham 1996, zit. nach Bogdal 2012, 28; vgl. auch Grzesik 2005, 10-13 & 15 .

Dementsprechend geht es im zweiten Teil des dritten Kapitels zunächst um Rezeptionsweisen und -motive von Kindern am Übergang zum Jugendalter, die mögliche resilienzfördernde Beziehungen zwischen Kinder- (und Jugend)literatur und ihren 11- bis 13-jährigen Rezipientinnen und Rezipienten charakterisieren (Kap. 3.2.1).

Außerdem werden in Kapitel 3.2.2 wesentliche aus diesen Darstellungen gezogene Schlussfolgerungen für den Literaturunterricht vorgestellt und hinsichtlich ihrer resilienzfördernden Möglichkeiten und ihrer Unterstützung einer literarischen Rezeptionsfähigkeit gewichtet. Überdies werden Empfehlungen für Interventionen und Anschlusskommunikationen des Literaturunterrichts gegeben, die ihren Niederschlag in den in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 diskutierten und dargestellten Unterrichtsverfahren finden. Ferner geht es hier um erzählstrukturelle Merkmale, mit denen Kinder- (und Jugend)literatur ihre motivierten Rezipienten zu „besondere[n] Formen der Aufmerksamkeit“ (Culler 2002, 40) inspiriert und sie anleitet, sich "Übergangsobjekte" und "Übergangsräume" (Abraham 1999, 12) als „Simulationsräume“¹⁸⁴ für das eigene Modelllernen, die Problembewältigung und die Selbstentwicklung zu imaginieren und die darüber das Kohärenzgefühl stärken.

Es wird zudem gefragt, wie Erzählstrukturen literaturunterrichtlich in Resilienzperspektive so genutzt werden können, dass die Imagination literarischer 'Gestalten' beflügelt werden kann (vgl. u.a. Spinner 2005), damit diese den Kindern als imaginative „Übergangsräume“ (Abraham 1999, 12) bei ihrer realen Problembewältigung wunderbare Dienste tun können.

Es geht also um Merkmale von Text-Leser-Interaktionen, um Merkmale literaturunterrichtlicher Interventionen und von literarisch inspirierter sozialer Kommunikation im Klassenzimmer sowie um Merkmale von Literatur.

¹⁸⁴ Die Literatur „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 einzugehen.“ (Wellershoff 1969, 21f., zit. nach Anz 1998, 35)

3.2.1 Rezipient: die intime Rezeption als Lesemodus der Kindheit – literaturdidaktische Implikationen und resilienzorienteerte Erkundungen

Das lustvolle Spiel, das literarische Rezeption bedeutet (vgl. Anz 1998), setzt bei den Rezipienten eine spezifische Wahrnehmungsweise und besondere Motive voraus, von denen einige im Folgenden im Zugriff auf Ergebnisse der Leseforschung als typischer Rezeptionsmodus der Kindheit genauer betrachtet werden.

Grundsätzlich betont die Leseforschung den

kommunikative[n] Charakter des Lesens [...], denn der Leser kommuniziert immer mit dem Text. Auch wenn er sich von der Außenwelt abschließt, geschieht das, um sich andererseits zu öffnen. Diese Offenheit für etwas anderes – dem Zuhörenkönnen verwandt – ist zentral für die Lesedisposition. (Graf 2004, 10)

Neben dieser Offenheit ist die Möglichkeit, „die Lektüre zeitlich individuell zu gestalten hinsichtlich Tempo, Dauer oder Wiederholung“ kennzeichnend für die Lektüre und unterscheidet das Lesen grundlegend von „den Programmmedien“ (ebd.) – aber prinzipiell nicht vom privaten Ansehen von DVDs und dem Streamen oder dem Hörbuch-Hören, bei denen die Vorlauf-, Rücklauf- und Pausentaste sowie Tracks die Rezeption zeitlich ebenfalls individualisierbar machen.

Überhaupt wird – phänomenologisch gesehen – sehr unterschiedlich gelesen: insbesondere variiert die Intensität. Vom Blättern, Überfliegen, Anlesen über das kursorische oder selektive Lesen reicht das Spektrum zum gründlichen peinlich genauen Textstudium. (Graf 2004, 11)

Nachfolgend werden die eingangs dieses Kapitels gestellten vier Fragen schrittweise aufgegriffen und beantwortet.

1) Um zu klären, welche Rezeptionsweise und welche Motive Kindern möglich sind und zugleich resilienzfördernd sein können, wird erneut daran erinnert, worum es bei der resilienzfördernden Literaturrezeption geht:

Bei der resilienzfördernden literarischen Rezeption

- werden normative und nichtnormative Probleme (Entwicklungsaufgaben bzw. Krisen), die beharrlich starke psychische Spannungen auslösen, während der Lektüre/Rezeption in der einerseits durch den Text und andererseits von den psychischen Bedürfnissen initiierten und gesteuerten Phantasie im Rahmen individueller „Möglichkeitsspielräume“¹⁸⁵ bearbeitet.

¹⁸⁵ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225; vgl. Kapitel 2.2.

- werden Bewältigungskompetenzen für eigene Probleme weiterentwickelt (Kenntnis von Abläufen aktionaler und subpersonaler Bewältigungsreaktionen sowie der intentionalen Selbstgestaltung).
- wird der Selbstwert gestärkt, die Prozesse des Selbst verbessert und die Identität imaginativ erweitert und bieten diese möglichen imaginierten Selbsterweiterungen Fokuse für eine der intentionalen Selbstgestaltung dienenden Problembewältigung (vgl. Kap. 2.3.1 & Kap. 2.3.2).
- wird das Kohärenzgefühl stabilisiert bzw. weiterentwickelt.
- wird die Phantasie wunschgemäß aktiv.
- bereitet das Lesen bzw. die Literaturrezeption gute Gefühle.
- motiviert sich die Lektüre bzw. Literaturrezeption selbst.

2) Welche 'besonderen Formen der Aufmerksamkeit' sind für die literarische Rezeptionsweise und die Motive der Rezeption 11- bis 13-jähriger Kinder charakteristisch und wie können sie ihrer Resilienz dienen?

Wenn im Folgenden die Lektürevorlieben von Kindern, ihre typische Leseweise bzw. Art, Literatur zu rezipieren, und deren Motive, Mechanismen und Funktionen dargestellt werden, dient das dazu, dass der resilienzfördernde Literaturunterricht darauf sinnvoll Bezug nehmen kann. Darüber hinaus können Kinder – bei einer möglicherweise unzureichend ausgebildeten literarischen Rezeptionskompetenz – bei ihrer literarischen Sinnkonstruktion von ihren Lehrkräften aufgrund von deren Kenntnis zur Genese der literarischen Rezeptionskompetenz in der Kindheit vielversprechend unterstützt werden. Für diese Darstellungen und Untersuchungen werden Erkenntnisse der empirisch-qualitativen Leseforschung Werner Grafs (2010; 2004) zu Rate gezogen, der aus lektürebio-graphischen Aussagen erwachsener Leser subjektive Lesetheorien rekonstruiert hat und diese Rekonstruktionen in vielfältige Kontexte stellt, strukturiert und analysiert (vgl. Graf 2004; Graf 2010). Ferner teilt Werner Graf (2010) hier Ergebnisse synchroner Studien zur Lesepräferenz in der Kindheit mit.

Ein Vorteil der empirisch-qualitativen Erforschung der Lektürepraxis ist, dass damit – unabhängig von Annahmen übers Lesen, die aus Textintentionen und -funktionen abgeleitet werden könnten, – Kenntnisse über die tatsächlichen Leseweisen und -motive, ihre Voraussetzungen und Resultate gewonnen werden können. Deutlich wird hierbei u.a. die Vielfalt und die Komplexität des Lesens hinsichtlich der Präferenz, der Motivation, der Kompetenz, der Funktion und des Zwecks (vgl. Graf 2004, 20):

Leseweisen können zwischen `zielgerichtet und abschweifend`, zwischen `identifikatorisch und distanziert` oder zwischen `reflektiert und wortgläubig` abgebildet werden. (Ebd., 11)

Deutlich wird auch, dass „die konkreten Resultate von Leseakten [...] weit im Bedeutungsuniversum“ (ebd.) streuen. Und es tritt zutage, dass diese „Vielfalt des Lesens [...], besonders auch hinsichtlich der Spannweite verbreiteter Lesemotivationen und -kompetenzen“ (ebd., 17) – „auf eine relative Unabhängigkeit der Rezeption von der Textintention [...] [verweist]: Es manifestiert sich der Eigensinn des Lesens“ (ebd.) – auch hinsichtlich der Bewertung von Autoren und Werken – die stark divergieren können. (Vgl. ebd., 19)

Wenngleich Werner Graf den Lesebegriff auf Texte (im engeren Sinn) begrenzt und damit die sensorische und die geistige Dimension einer Textrezeption anspricht (vgl. Graf 2004, 18), also die visuelle Wahrnehmung von Schriftzeichen, ihre Dekodierung, die Distinktion von Morphemen und Bedeutungszuweisung sowie die Sinnkonstruktion auf Wort-, Satz- und Textebene, „bis hin zum umfassenden Verstehen und Verarbeiten eines (mehrdeutigen) Sinns“ (ebd.), so erläutern insbesondere die Merkmale der intimen Leseweise „indirekt auch einen Modus der Medienrezeption“ (ebd., 53f.) insgesamt. Und auch die literarische Sozialisation des Kleinkindes und die in der mittleren Kindheit ist primär eben nicht durch eine so verstandene Literaturrezeption charakterisiert. Vielmehr sind hier vielfältig sinnliche Vermittlungsweisen von Literatur (im weiten Sinne) am Werk. Es sind die literarischen Sozialisationsinstanzen, also die primären Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Großeltern) und weitere im Kindergarten und in der mittleren Kindheit dann die Bezugspersonen in der Grundschule und auch im Hort, die vorlesen, mit denen Phantasie- und Rollenspiele oder Kasperletheater gespielt werden, mit denen Hörbücher, Hörspiele und Lesungen angehört werden, das Kindertheater und das Kino besucht werden und die damit und mit literarischen Anschlusskommunikationen die entscheidenden Ebenen einer Lesedisposition – nämlich eine Lesemotivation und eine literarische Rezeptionskompetenz – maßgeblich herausbilden (vgl. Graf 2004, 8; Graf 2010), was für einen integrierten weiten Textbegriff auch für die Modellierung der intimen literarischen Rezeption spricht¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Vgl. für die literarische Sozialisation von Kindern: Graf 2010; vgl. auch 3.2.1; vgl. Abraham & Kepser 2009, 32.

Auch die Leseforschung unterscheidet eine einfache Lesekompetenz – als eine basale Kulturtechnik und Voraussetzung differenzierterer Lesekompetenzen und Lesemotive – vom komplexeren Rezeptionsvermögen. (Vgl. Graf 2010, 12) Die literarische Rezeption übersteigt das „schriftbezogene Lesen“ (ebd.), insofern sie mit einem weiten Text- und Rezeptionsbegriff auch andere literarische Text-Leser-Interaktionen umfasst, nämlich „das Vorlesen, das Hörspiel, das Theater usw.“ (ebd.). „Gemeinsam ist allen Formen der literarischen Rezeption der einseitige Charakter der Kommunikationssituation, also der Bezug auf einen vom Rezipienten nicht zu verändernden Text, der schriftlich fixiert existiert.“ (Graf 2010, 12)

Die literarische Rezeptionskompetenz überschreitet wiederum die Kompetenz, die Informationsfunktion des Lesens zu realisieren, bei der Texte lediglich verstanden und genutzt werden sollen, bei der über sie reflektiert werden soll, „um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben´ (PISA 2001, 80)“ (Graf 2010, 13) teilnehmen zu können. Die Möglichkeiten des Lesens sind allerdings reichhaltig genug, um auch die Unterhaltungs- und die ästhetische Funktion von Texten (vgl. Graf 2010, 13.) sowie „die Fähigkeit zur Teilnahme am literarischen Leben (Eggert/Garbe 2003)“ (ebd.) in den literarischen Kompetenzbegriff zu integrieren.

Allgemein formuliert und auf Texte (im engeren Sinne) bezogen bezeichnet die literarische Rezeptionskompetenz hingegen „die Fähigkeit, einen Leseprozess zu initiieren und durchzustehen, deren Komponenten – Lesemotivation und Lesekompetenz – [...] in komplexer Wechselwirkung zueinander“ (ebd., 15) stehen. Die zahlreichen empirisch-qualitativ gewonnenen Zeugnisse zum Lesen haben nun vielfältige Spielarten literarischer Rezeptionskompetenzen zutage gefördert. Der Kompetenzbegriff umfasst in Perspektive der literarischen Sozialisationsforschung demzufolge einen kognitiven, „emotionalen und sinnlichen Akt der Bedeutungskonstruktion [, woran] [...] bewusste Mechanismen, intentionale Strategien und unbewusste Momente beteiligt“ (Graf 2004, 30) sind. Wobei sich fragt, wieso bei der Kompetenzmodellierung das körperliche Moment jenseits einer akustischen oder Augenaktivität bzw. einer Lesesituation (‘Lesehöhle’) quasi ‘unter den Tisch gefallen ist’, obgleich es lektürebiographisch sehr wohl genannt wird (vgl. Graf 2004, z.B. 50, 55, 60).

Werner Graf verdichtet die aufgrund von Lektüreautobiographien rekonstruierten literarischen Rezeptionskompetenzen und -motive zu sieben Lesemodi.

Modi werden definiert als in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen, also um Bedürfnisse zu befriedigen, um Wissen zu erwerben, um Erfahrungen zu machen oder um Kunst zu genießen. (Graf 2004, 120)

Grundsätzlich lassen sich sieben Lesemodi unterscheiden als typische Konstellationen von Lesemotivationen und Rezeptionskompetenzen, wobei die motivational einschneidendste Differenz zwischen einer Pflichtlektüre im beruflichen, im Bildungs- und Weiterbildungsbereich und einer freiwilligen Lektüre liegt. Über die Unterscheidung in freiwillige und Pflichtlektüre hinaus differenziert auch das Maß an hierbei gepflogener Geselligkeit die sieben Lesemodi. Dem Modus der Pflichtlektüre mit entsprechend extrinsischer Motivation stehen sechs freiwillige Modi gegenüber, die alle mehr intrinsisch motiviert sind. Es sind dies das instrumentelle Lesen als informatorisches Lesen, der partizipatorische Lesemodus, die intime Lektüre, das interesseorientierte Konzeptlesen, der ästhetische Lesemodus sowie der erkenntnisorientierte Lesemodus. (Vgl. Graf 2004) Typischer Lesemodus der Kindheit ist die intime Lektüre.

Im resilienzfördernden Literaturunterricht kann es nötig werden, dass literarisch noch wenig sozialisierte und hierin weniger kompetente Hochrisikokinder auch in ihrer literarischen Rezeptionsfähigkeit kompensatorisch gefördert werden müssen. Hierfür ist eine Kenntnis der Genese dieser kulturellen Kompetenz und ihrer Fördermöglichkeiten wertvoll.

3) Wie lassen sich die zur resilienzfördernden Rezeption nötige Motivation und die hierfür bedeutsamen Kompetenzen im Literaturunterricht ansprechen und entwickeln?¹⁸⁷

Die nachfolgenden Darstellungen zur Genese der literarischen Rezeptionskompetenz und zu Förderansätzen beziehen sich auf den Erwerb von Vorläuferkompetenzen in der frühen Kindheit. (Vgl. Graf 2010) Im Kontext der vorliegenden Arbeit zur Förderung 11- bis 13-jähriger Hochrisikokinder wird nun das über diese Genese mitgeteilt, was für die einschlägige Förderung unserer Zielgruppe plausibel erscheint bzw. was sich bereits unterrichtspraktisch bewährt hat. Die hierzu entwickelten und zusammengetragenen Empfehlungen werden unter „Empfehlungen für literaturunterrichtliche In-

¹⁸⁷ Vgl. auch die Kap. 4.2.1 & 4.2.2.

terventionen und Anschlusskommunikationen“ vorgestellt und in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 konkretisiert.

Die Genese der literarischen Rezeptionskompetenz beginnt – wenn das Kind in einem unterstützenden Leseklima (vgl. Graf 2010) aufwächst – in der frühen Kindheit, noch vor der Entwicklung einer Lesefähigkeit und ist eng an die Vermittlung durch Bezugspersonen gebunden. Sie ist – hinsichtlich der Sinnkonstruktion – auf Dichtung, also Literatur im engeren Sinn, bezogen, die allerdings entweder schriftlich fixiert oder fiktional oder in poetischer Sprache verfasst sein muss. (Vgl. Graf 2010, 16)¹⁸⁸ Eine frühe Vorläuferkompetenz liegt im Symbolisieren, sie ist eine der Voraussetzungen aller Imagination. (Vgl. 3.1; vgl. Bräutigam 2009) Ihre Ausbildung wird u.a. dadurch ermöglicht, wenn mittels des dialogischen Vorlesens und Anschauens von Bilderbüchern in einer wertschätzenden, warmherzigen Beziehung die Verbindung von Bild, Sprache und Bedeutung hergestellt wird¹⁸⁹. Hierbei ist die Vorlesesituation günstigenfalls getragen von einem kommunikativen Verhalten der erwachsenen Vorleser beim Vorlesen. (Vgl. Wiewler 1995; vgl. Graf 2010, 24) Dabei überführen sie das Vorlesen

intensiv in einen Dialog mit den Kindern, um Zusammenhänge zwischen den vorgelesenen Texten und dem Entwicklungsstand bzw. den Erwartungen der Kinder herzustellen. Außerdem werden Begriffe und Sachverhalte erläutert, um das Verständnis zu verbessern. (Graf 2010, 24)

Beim dialogischen Vorlesen wird dem Kind insbesondere der Zusammenhang von Bilderbuchinhalt mit seiner Lebenswelt verdeutlicht. Zudem werden Erklärungen situationsbezogen improvisiert und das Vorgelesene wird alltagssprachlich aufbereitet. All dies „wirkt sich fördernd auf Konzentration, Aufmerksamkeit, Interesse, Unterhaltungswert und Verständnis“ (ebd.) sowie die Symbolisierungsfähigkeit des Kleinkindes aus. Dementsprechend ist es für die Entwicklung einer literarischen Rezeptionskompetenz hilfreich, die

Kommentare des Kindes zu Bildern, Wörtern oder Sätzen zu berücksichtigen, sie aufzunehmen und auf sie einzugehen. Wenn Kinder verständnisichernd nachfragen, sollte dies nicht als Störung abgewehrt oder mit einer knappen Antwort beschieden werden. (Graf 2010, 24)

¹⁸⁸Zur Bestimmung der Literarizität wurde im vorangegangenen Kapitel hingewiesen auf den Umstand einer Übereinkunft zwischen Literaturproduzent und Literaturrezipient, an einem literarischen Diskurs teilzunehmen, sowie auf den Umstand einer dekontextualisierten Sprache verwiesen, die „besondere Formen der Aufmerksamkeit bedingt bzw. verlangt“ (Culler 2002, 40).

¹⁸⁹ Der referentielle Prozess der drei Informationsverarbeitungssysteme des Menschen wird damit ausgebildet. Vgl. Wilma Bucci, zit. nach Storch 2010 130-133.

Im kommunikativen Austausch mit den Eltern dient die literarische Identifikation [...] der Entwicklung nicht nur der praktischen Handlungsfähigkeit und der Bereitschaft zur situativen Rollenübernahme, sondern auch der Internalisierung des emotionalen Verhaltens und des moralischen Bewusstseins. (Graf 2004, 59)

Die damit verbesserte Symbolisierungsfähigkeit bzw. die Fähigkeit, in der Phantasie mit Möglichkeiten zu spielen, gilt es für eine resiliente Entwicklung, im Sinne der intentionalen Selbstgestaltung in den zentralen Lebensfeldern, zu explorieren. (Vgl. Kap. 2.3.1 & 2.3.2)

In literaturdidaktischer Perspektive lässt sich nun Folgendes sagen:

Diese und weitere empirisch gewonnenen Empfehlungen zur Förderung der Genese der literarischen Rezeptionskompetenz in der frühen Kindheit dürften deren Entwicklung in der späten Kindheit ebenso aussichtsreich unterstützen können. Und obzwar sich im resilienzfördernden Literaturunterricht der frühen Sekundarstufe I einige Förderempfehlungen scheinbar kaum umsetzen lassen – zu individualisiert gibt sich der Ansatz – entsprechen sie doch auch dem praxiserprobten Unterrichtsvorschlag Kaspar Spinners (2005) zur Höreraktivierung und zur Ausbildung von mentalen Konzepten zu narrativen Textstrukturen und des literarischen Verstehens insgesamt, das sich auch mit Fünftklässlern noch vielversprechend einsetzen lässt. Und auch andere erprobte Unterrichtsmethoden und Aufgabenstellungen können diese Verschränkung der eigenen Lebenswelt mit den Bedeutungsangeboten von fiktionaler Literatur (im weiten Sinne) fokussieren (Vgl. Spinner 2014), von denen einige in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 vorgestellt werden.

Ferner sind die literarischen Aspekte der Sprachentwicklung, die sich auf den Klang der gesprochenen Sprache beziehen, zum Beispiel auf die Lautung, auf Reime oder auf Wiederholungen, sinnvolle Gegenstände des Literaturunterrichts auch der Jahrgänge 5 und 6.

Die literarische Rezeptionskompetenz und -motivation wird zudem durch Berücksichtigung der kindlichen Sprachkomik (vgl. Lypp 1986) entwickelt, denn hierüber erschließt sich der „Unterhaltungswert von sprachlichen Äußerungen“ (Graf 2010, 20). Und die hierbei erfolgreichen rhetorischen Figuren bzw. Komisierungsverfahren können bei der Literatúrauswahl sowie bei der Unterrichtsarbeit berücksichtigt werden. (Vgl. Kap. 3.2)

Außerdem können der Einsatz und die Wertschätzung von resilienzfördernden (vgl. Kap. 4.1.1 & Kap. 4.1.2) und entwicklungsgemäßen (vgl. Kap. 2.1) Bilderbüchern (mit ausreichendem Textanteil), Bildergeschichten und Comics, die die alterstypischen und hochrisikobedingten Probleme von Kindern ansprechen und vielversprechend auflösen, im resilienzfördernden Literaturunterricht der frühen Sekundarstufe I zugleich mit einer Resilienzförderung der kompensatorischen Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz nützen. Denn sie können aufgrund ihres hohen Bildanteils, einer meist linearen Erzählstruktur, eingängiger Figurenmotive, übersichtlicher – bei alterstypischen Comics meist stereotyper Figurengestaltung u.a. – die bildliche, die emotionale, die kognitive, die motivationale und die somatische Dimension literarischer Rezeption miteinander verbinden, und damit die Imaginationsfähigkeit ausbilden. Da solche Lektüren noch wenig auf eine gute Lesefähigkeit angewiesen sind, können sie insbesondere ungeübte LeserInnen zur Rezeption motivieren. Zudem entsprechen diese kinderliterarischen Genres ohnehin den gängigen Lesepräferenzen bis zur späten Kindheit (vgl. Graf 2010, 47ff.), was ihren Einsatz im Literaturunterricht der frühen Sekundarstufe I überdies rechtfertigt.

In kompensatorischer Absicht sollte der Textkorpus zudem einfache narrative Texte – mit hoher Alltagsnähe und umfangreich bebildert – für diejenigen Rezipienten anbieten, die noch mit grundlegenden narrativen Bauformen wie der Reihung, der Abfolge und der Wiederholung (vgl. ebd., 20) auskommen.

Auch durch Phantasiespiele, Szenisches Interpretieren (vgl. Scheller 2008) und Rollenspiele können Hochrisikokinder noch am Übergang zum Jugendalter ihre Imaginationsfähigkeit (mit ihrer Mentalisierungs- und Symbolisierungsfähigkeit; vgl. 3.1; vgl. Bräutigam 2009) „als unverzichtbare Voraussetzung der literarischen Rezeption von Fiktion“ (Graf 2010, 20) sowie ihre Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kap. 2.3.2; vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 223), die gleichermaßen zur literarischen Rezeptionskompetenz wie zur Sozialkompetenz bzw. den sogenannten ‘Life Skills’ zählt und einen wichtigen Aspekt der Selbstentwicklung darstellt, herausbilden und stabilisieren.

Für die kompensatorische Ausbildung literarischer Rezeptionskompetenz in der späten Kindheit kommt außerdem noch infrage das „[m]ündliche Spiel mit Wörtern und Bedeutungen“¹⁹⁰.

Weitere Hinweise, zur Genese literarischer Rezeptionskompetenz von Klein- und Vorschulkindern, die für 11- bis 13-Jährige vielversprechend berücksichtigt werden können, beziehen sich auf situative Bedingungen, die als atmosphärischer Rahmen im Literaturunterricht anzustreben sind. Dies sind

- das Schaffen einer vertraulichen Situation;
- das Sorgen für eine möglichst stressfreie Atmosphäre;
- die regelmäßige Durchführung der Literaturintervention und ihr ritualisierter Ablauf.

(Vgl. Graf 2010, 23)

Im Folgenden wird nun das intime Lesen als typischer Lesemodus der Kindheit grundlegend vorgestellt und in literaturunterrichtlicher und resilienzorientierter Hinsicht erörtert, da Kinder am Übergang zum Jugendalter hiermit ihre alterstypischen und ihre individuellen Entwicklungsprobleme im literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) bearbeiten, ihre Selbstentwicklung voranbringen (vgl. Graf 2010, 62) und ihr Kohärenzgefühl stabilisieren können. (Vgl. Kap. 2.3)

Die intime Lektüre ist unterhaltsam, lustvoll und stark intrinsisch motiviert. Sie ist erkennbar an ihrer privaten Zurückgezogenheit, an der konzentrierten Verschmelzung von Lesenden mit ihren literarischen Imaginationen, während der LeserInnen außerhalb von Zeit und Raum zu sein scheinen. Kompetente Kinder imaginieren eine literarische Fiktion so lebendig, dass sie sie in ihrer Phantasie quasi wie eine Wirklichkeit erleben können. Dazu stellen sie durch Identifikation mit einer Figur der Geschichte zwischen sich und dieser in einer vom Text mit gesteuerten Imagination eine größtmögliche Übereinstimmung, wenn nicht eine „Deckungsgleichheit“ (Graf 2010, 54) her. Dies gestattet Kindern eine hohe affektive bzw. emotionale Beteiligung an den Problemen und dem Glück, dem Handeln und den Beziehungen der erwählten Figur und aus dieser Perspektive an der gesamten Geschichte. Diese affektive bzw. emotionale Bindung an eine literarische Figur als imaginiertes „Übergangsobjekt“ und eine Geschichte als imaginiertes „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) ermöglicht lesenden Kindern die In-

¹⁹⁰ Graf 2010, 20.; vgl. Kap. 3.2.1 & Kap. 4.2.1 zu Empfehlungen für literaturunterrichtliche Interventionen und Anschlusskommunikationen.

trojektion von denjenigen fremden Teilen der Figur(en) und der Geschichte, die sie nicht abwehren müssen. Während ihnen die Substitution erlaubt, ihr eigenes psychosozial determiniertes reales Selbst während der Lektüre zu suspendieren. Kinder können so erleben, wie sie vollkommen in eine Geschichte eintauchen und alles um sich herum vergessen.

Die Projektion der eigenen Befindlichkeit und der eigenen Verstehensfähigkeit auf die entsprechende Figur und eine Geschichte wiederum gestattet ihnen durch eine innere Distanzierung zu eigenen unbewusste Problemen (vgl. Bettelheim, zit. nach Graf 2010, 26f.) eine befristete Freiheit von ihnen.

Eine Besonderheit der intimen Lektüre ist ihre Intensität, die sich in außerordentlichen „Leseerlebnissen“ ihre motivationsfördernden Höhepunkte verschafft. Die intime Rezeption belohnt durch eine Wunscherfüllung in der Phantasie. Denn LeserInnen können sich nur dann auf diese intensive Lektüre vollends einlassen, wenn ihnen eine Geschichte bei der jeweiligen Lektüre eigene bedeutsame Lebensprobleme als zentrales Motiv anzubieten scheint. Die intime Lektüre kann dann für sie spannend und lustvoll sein, wenn dieses Lebensproblem in der literarisch gesteuerten Bedeutungskonstruktion, durch zahlreiche literarische Verstrickungen hindurch mit kinderliterarischer Komik aufwartet und einem glücklichen Ende zugeführt, also wunschgemäß gelöst wird. Allerdings muss erneut daran erinnert werden, dass dieses glückliche Finale im Rahmen der subjektiven „Möglichkeitsspielräume“¹⁹¹ liegen muss; erst dann erfüllt sich der psychisch motivierten literarischen Imagination die herbeigesehnte Lösung eines wichtigen Lebensproblems und führt zu einer beglückenden Ermutigung und Entspannung¹⁹².

Der intime Lesemodus als typischer Lesemodus der Kindheit ist auch im Erwachsenenalter eine weit verbreitete Lesepraxis der Unterhaltungsektüre¹⁹³ und unterscheidet sich prinzipiell nicht von der intimen Rezeption unterschiedlicher Mediengenres (vgl. Graf 2010).

¹⁹¹ vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

¹⁹² Vgl. auch Kap. 2.3.3; vgl. 4.1 Analysen zu Guus Kuijers *Buch von allen Dingen*.

¹⁹³ Vgl. für diese Zusammenfassung Graf 2010; Graf 2004.

Nachfolgend werden einige Merkmale und Mechanismen des intimen Lesens genauer unter die Lupe genommen, um sie in resilienzorientierter literaturdidaktischer Hinsicht berücksichtigen zu können. Es sind dies das Leseerlebnis und die Leselust, die Identifikation und die Lesemotivation.

„Typisch für den Lesemodus der Kindheit ist das intensive, identifikatorische Leseerlebnis“ (Graf 2010, 55), das ein regelrechtes Leseglück bedeutet und das nach außen hin charakterisiert ist durch das Bild eines konzentriert lesenden Kindes, das sich scheinbar in der Geschichte verliert und den alltäglichen Zusammenhängen wie ‚auf einem fliegenden Teppich‘ entschwebt. Nach innen ist das Leseerlebnis gekennzeichnet durch eine hohe intrinsische Motivation, die einem starken Wohlgefühl während der Lektüre erwächst; dem Menschen bleibt der angenehme emotionale Zustand, seine Leselust, lange im Gedächtnis haften, weniger der Inhalt der Lektüre. (Vgl. ebd., 57) Es ist ein „intensive[s] fantasie- und lustvolles Verhältnis zu fiktionalen Geschichten“ (ebd.), das der Lektürewise von kompetenten Kindern der mittleren und späten Kindheit und beiderlei Geschlecht gemeinsam ist und das in Leseerlebnissen gipfelt. Lustvoll ist ihre Lektüre beispielsweise aufgrund von kinderliterarischer Komik. Es amüsiert Kinder, wenn handelnde Figuren sich abweichend verhalten oder absonderlich sprechen; witzig sind auch „allgemein [...] sprachliche Besonderheiten“ (ebd., 70). Vermutlich liegt das daran, dass sie es als entlastend empfinden, wenn in der literarischen Imagination die „Sprachnormen, die sie selbst mühsam erlernen und widerstrebend einhalten“ (vgl. Spinner 1993, zit. nach Graf 2010, 70), unverdrossen übertreten werden. „Ironie und Satire gehören nur in ersten Ansätzen zur kindlichen Rezeptionskompetenz“ (Graf 2010, 71). Allerdings müssen für diese Leseerlebnisse nicht zwingend komische und „unmittelbar dem Wohlbefinden schmeichelnde[] Stoffe“ (ebd., 58) gelesen werden. Leseerlebnisse haben ihre lektüremotivierenden Wirkmechanismen darin, dass junge LeserInnen hierbei ein „intensives Gefühlsempfinden [stimulieren], das [...] [sie] mit ihren Figuren teilen: Indem sie mitfühlen, fühlen sie sich selbst“ (Graf 2010, 58). Lesende Kinder können durch zu ihnen passende Literatur zahlreiche affektive und emotionale Qualitäten in sich empfinden, wobei deren Intensität der von denjenigen Gefühlen gleichkommt, die sie in der Realität ko-konstruieren bzw. empfinden.¹⁹⁴ Bereits Kinder können eine Geschichte „als Trostspender in unangenehmen Situationen“ (Graf 2010,

¹⁹⁴ Vgl. Graf 2010, 58; vgl. Graf 2004, 61; vgl. Storch 2010a, 38; vgl. Hüther 2010, 92f.

59) nutzen und ihre Lebensprobleme in ihrer literarischen Phantasie affektiv bzw. emotional bearbeiten. Allerdings werden von jüngeren Kindern die literarisch inszenierten

Konflikte nicht als eigenes, inneres Problem erkannt, [...] sie erscheinen als äußere Handlung der Akteure einer Geschichte (oder eines Spiels). Die besondere Spannung entsteht dann, wenn in dieser fiktiven Handlung die drängenden inneren Fragen eine Gestalt finden (Graf 2010, 26)

und in dieser Gestalt unbewusst bewältigt werden bzw. dem Bewusstsein zur Bearbeitung vorgestellt werden. Denn subjektiv belastende, unbewusste Persönlichkeits- und Wahrnehmungsdispositionen und Handlungstendenzen (vgl. Kap. 2.2, 2.3 & 2.4.1), die sich im Alltag im *Wahrnehmungsraum* des Geistes/ Gehirns¹⁹⁵ festgesetzt haben, können durch lustorientierte, imaginativ wunscherfüllende Rezeption als Sinnggebung aufgrund angenehmerer literarisch initiiertes und seelisch motivierter „Gestalten“ (Abraham 1999, 12) sinnstiftend bearbeitet und so peu à peu suspendiert werden. So eine

Sinnggebung [...] [ist ein] konstruktive[r] Vorgang, bei dem allerdings das subjektive Identitätsthema im literarischen Medium neu erfunden wird. Wenn auch die Subjektseite zur Dominanz tendiert, spielt sich die konkrete Lesart doch grundsätzlich als Kompromissprodukt aus Identitätsthema und Einheit (Graf 2004, 66)

des Textes als Gestalt ein. Und wenn diese literarischen „Gestalten“ durch Wiederholungslektüren neuronal gut gelernt werden und sie das übliche Alltagserleben überlagern (vgl. Kap. 2.4.1; vgl. auch Hüther 2010), dann können solche Leserlebnisse nachhaltig zur Affekt- und Emotionsregulation beitragen.

Mit all dem belohnen Leseerlebnisse die Lektüre. Und

[d]a sich Kinder offenbar eine lustvolle Lektüre ermöglichen können, indem sie eine latente, nicht gemeinte Bedeutung erschließen, leuchtet es ein, diese Fähigkeit als ein Moment ihrer Lesekompetenz aufzufassen. (Graf 2010, 32)

Solch eine fantasie- und lustvolle Beziehung zur Literatur ist literarisch kompetenten Mädchen und Jungen gemeinsam. (Vgl. Graf 2010) Die Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten der Lektürewise von Mädchen und Jungen der mittleren und späten Kindheit lassen sich auf typische Entwicklungsverläufe mit dementsprechenden psychischen Motiven und Konflikten zurückführen. (Vgl. ebd.)

¹⁹⁵ Vgl. Kap. 2.4.1.1; vgl. Tschacher 2010; vgl. Holmes 2011, 14f.; vgl. *Vorstellungsraum* bei Damasio 2009, 397.

Lebensweltlich nicht oder nur teilweise befriedigte Bedürfnisse, Frustrationen, Unlustgefühle und Wünsche aller Art regen eine geistige Tätigkeit an mit dem Ziel, diese psychisch störenden Eindrücke durch Wunschvorstellungen auszuräumen (Graf 2010, 61)

– sofern in subpersonalen Bewältigungsreaktionen (Kap. 2.3.1) noch keine Emotionen als subjektive Anpassungsleistung an außerordentlich bzw. kumulierte frustrierende Entwicklungsbedingungen (vgl. Kap. 2.2) herausgebildet und stabilisiert und die Symbolisierungs- und Mentalisierungsfähigkeit noch nicht depriviert worden sind!¹⁹⁶

Gelingen Leseerlebnisse, dann ist für das befriedigende Gefühl, das eine spannende, lustvolle Lektüre erzeugt (vgl. Graf 2010, 59), u.a. eine „veränderte[] metaphorische[] Strukturierung des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232) im literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) – also die Ko-Konstruktion ‚literarischer Gestalten‘ verantwortlich.

Solche befriedigenden Leseerlebnisse erzeugen den Wunsch nach weiteren Leseerlebnissen und motivieren damit das Bedürfnis, Literatur zu rezipieren. (Vgl. Graf 2010, 58) Leseerlebnisse gelingen Kindern besser als Jugendlichen und Erwachsenen, weil sie in besonderem Maße bereit dazu sind, „etwas Erfundenes ernst zu nehmen“ (ebd., 59). Sofern sie über eine gut ausgebildete und nicht deprivierte Mentalisierungs- und Symbolisierungsfähigkeit verfügen (vgl. 3.1; vgl. Bräutigam 2009), können Kinder imaginieren und „das Imaginierte als Quasi-Wirklichkeit akzeptieren [...] [und dabei] Fiktionales zum Leben erwecken.“ (Graf 2010, 58)

Folgende Merkmale charakterisieren Leseerlebnisse:

- ein besonders hervorgehobenes Ereignis,
- empfundene Differenz zum Alltag,
- intensive Kommunikation bzw. Interaktion mit der Geschichte,
- veränderte Zeit- und Raumwahrnehmung (‘Flow’-Erleben),
- emotionales, sinnliches Empfinden,
- hohe Befriedigung, Lustgewinn,
- individueller, persönlicher Charakter,
- hohe subjektive Beteiligung bzw. Präsenz,
- tendenziell: Glücksgefühle. (Vgl. Graf 2010, 58f.)

Mit der Fähigkeit, das Entziffern von Schrift in ein Leseerlebnis zu verwandeln, erwirbt das Kind in wesentlichen Zügen den intimen Lesemodus, der für das ganze Leseleben auch der Erwachsenen die Kompetenz umfasst,

¹⁹⁶ Vgl. Kap. 2.3.1; vgl. auch Bräutigam 2009.

Bücher mit hohem Genuss zur Unterhaltung zu rezipieren (Graf 1997). (zit. nach Graf 2010, 59)

Allgemein umfasst die Lesemotivation „als Summe wirksamer Lesemotive die Bereitschaft, eine Lesehandlung aufzunehmen und durchzuhalten“ (Graf 2010, 13) Den intimen Lesemodus motiviert „eine spannende Geschichte, die unterhält, indem sie emotional wirkt, in eine gute Stimmung versetzt“ (ebd., 60), die schönstenfalls zu einem Leseerlebnis führt. Leseerlebnisse wiederum motivieren die Lektüre weiterer Bücher. Wenn man aber wissen will, was eine Geschichte zu einer spannenden macht, dann zeigen die subjektiven Lesetheorien den „Eigensinn des Lesens“ (Graf 2004, 17), weswegen danach gefragt werden muss, „welche Bereitschaft, welche Erwartung, ja, welche Fähigkeiten Kinder mitbringen müssen, um, sich von Büchern motivieren zu lassen“ (Graf 2010, 60) bzw. Bücher spannend zu finden.

Es ist dies die Frage nach der Identifikation mit Literatur und den Mechanismen, die sie ermöglichen.

Es geschah in alten, längst entschwundenen Tagen. Da war ein Bauer, der hatte eine zauberhafte Stimme. Wenn er sang, so weinten die Leute und lachten, und wenn er Geschichten erzählte, so lauschten die Leute still und vergaßen Kummer und Sorgen. Aber nicht nur seine Stimme war berühmt, auch seine Hände malten, wenn er sang und erzählte, den Wind, die Karawanen und die Rosen so, daß die Leute seine Worte sehen, riechen und schmecken konnten. (Schami 1995, 62)

Die identifikatorische Rezeption, die in diesem Literatúrauszug selbst Gegenstand des Erzählens ist, „empfindet oder erzeugt“ nicht nur eine „abstandslose Nähe [...] zwischen den eigenen subjektiven Wahrnehmungen und dem objektiven Bedeutungsangebot des Textes“, sondern eine „Deckungsgleichheit“ (Graf 2010, 54). Dafür wählt sich ein Rezipient eine Figur aus, dessen Rolle er in seiner Phantasie übernimmt, „sodass er lesend aus dessen Perspektive die Handlung miterleben kann“ (ebd.) und zwar in affektiver, emotionaler, sinnlicher, kognitiver und ggf. somatischer Hinsicht. Gelingt ihm das und kann er seine unbewussten und vorbewussten Lebensprobleme in seinen wunschgeleiteten, triebhaften literarischen Phantasien bearbeiten, so wird die Lektüre zu einem lustgewährenden Leseerlebnis.

Welches sind nun aber die Mechanismen der Identifikation?

Die Herausbildung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kap. 2.3.2), ermöglicht einem Kind, seine Identifikation mit wech-

selnden literarischen Figuren ggf. so virtuos (vgl. Graf 2004, 58), dass es „ein breites Spektrum des Rollenverhaltens, der Empfindungen und der moralischen Beurteilungen kennen[lernt]“ (Graf 2010, 54).

Neben der Kognition und der „emotionalen Intelligenz, sich auf anderes gefühlsmäßig einzulassen“ (Graf 2004, 58), sind weitere rezipientenseitige Voraussetzungen der literarischen Identifikation die Fähigkeit und „die Lust, mit Möglichkeiten zu spielen“¹⁹⁷, und „die Bereitschaft, etwas Erfundenes ernst zu nehmen, Fiktion gelten zu lassen“ (Graf 2004, 58).

Die drei für die intime Lektüre typischen Identifikationsmechanismen sind, wie eingangs bereits erwähnt, die Introjektion, die Substitution und die Projektion. Die Substitution und die Projektion dienen grundsätzlich der Distanzierung eigener seelisch abzuwehrender Probleme. Sie distanzieren allerdings auf unterschiedliche Weise.

Substitution wird das Entschweben in die Fiktion genannt. Wenn intim Rezipierende ihr eigenes Selbst während der Lektüre phantasierend verlassen (entschweben) und vollends in ihre literarische Phantasie eintauchen, ist das eine Substitution. (Vgl. Graf 2004; Graf 2010) Anders ist der Mechanismus der Distanzierung, wenn sie die eigene Verstehensfähigkeit und Befindlichkeit sowie eigene Probleme auf eine literarische Figur und eine Geschichte als Projektionsflächen projizieren, um damit eigene unbewusste Probleme von sich zu distanzieren. Die Introjektion ist keine Identifikationsform der Distanzierung, sondern eine der Nähe. Hierbei können aufgrund einer hohen Korrespondenz des eigenen zentralen Problems im Sinne eines Lebensthemas (vgl. Graf 2004, 65) und des latenten Bedeutungsangebots der Geschichte am literarischen Modell Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften wahrgenommen, begehrt und in der Folge übernommen werden.

Die identifikatorische Rezeption ermöglicht über diese Mechanismen ihrer Imagination „[d]as lesende Auswandern in eine andere Welt“ (Graf 2010, 60). Dort werden alltägliche Bindungen, psycho-sozial und somatisch gelernte, determinierte und habitualisierte Identitätskonzepte zeitweilig so aufgehoben, dass ein Kosmos für begehrte Alternativen entsteht, der auch als Fiktion ernst genommen, also mit hohen Affektbeträgen ausgestattet wird (vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 34).

¹⁹⁷ Ebd.; vgl. 3.1; vgl. Bräutigam 2009.

Die intime identifikatorische Rezeption schafft sich ihre Imaginationen zwar ausgehend von der Literatur, doch gestatten ihr deren Unbestimmtheit und deren Leerstellen eine phantasievolle Rezeption, die tagträumerische Qualität erreichen und die sich von der Literatur unabhängig machen kann. (Vgl. Graf 2004, 58f.)

Geschichten werden `weitergeträumt`, wenn die Handlung des Romans an die Konfliktstruktur des Lesenden appelliert. Die psychische Funktion dieses Fantasierens, das ins Tagträumen übergeht, wird in den subjektiven Lesetheorien als Entspannung beschrieben. [...] [D]ie scheinbar objektive Textqualität (Spannung) erweist sich als eine subjektive, da sie abhängig ist von der Wirkung der Entspannung beim Subjekt. Bücher [...], die Entspannung gewähren, werden als spannend empfunden, wenn sie eine befriedigende Fantasietätigkeit stimulieren. (Graf 2004, 59)

„Lebensweltlich nicht oder nur teilweise befriedigte Bedürfnisse, Frustrationen, Unlustgefühle und Wünsche aller Art“ (Graf 2010, 61) lösen psychische Spannungen aus, die als Problem mit subpersonalen bzw. aktionalen Bewältigungsreaktionen (vgl. Kap. 2.3.1) aufgelöst werden wollen. Eine – zunächst – subpersonale Strategie, um die aus diesem Missverhältnis resultierenden belastenden Spannungen zu bewältigen, liegt nun in der identifikatorischen wunscherfüllenden Lektüre. Dabei kann sowohl Substitution als auch Introjektion erfolgen. Schon die Mangelsituation des Kindes, nicht erwachsen, und dementsprechend unterlegen zu sein, „speist ausgedehnte Fantasiekomplexe“ (Graf 2010, 61). Bietet Kinderliteratur hiergegen wunscherfüllende Phantasien an, „die solch altersbedingte[] Einschränkungen mildern oder ausgleichen“ (ebd.), so ist ihr die kindliche Wertschätzung gewiss.

Die dergestalt kompensatorisch motivierte intime Literaturrezeption verabschiedet sich also zeitweilig von ihrer alltäglichen äußeren Existenz und erfüllt die intimen Wünsche in der einerseits literarisch initiierten und andererseits von seelischen Bedürfnissen, Wünschen und Frustrationen gespeisten Phantasie (vgl. ebd.), und zwar auf eine psycho-sozial verträgliche, weil akzeptierte Weise (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.1). Eine solche Triebdynamik benötigt zunächst den Rückzug und dann den Lustgewinn während der intimen Rezeption. (Vgl. Graf 2010, 62) Allerdings läuft

[d]ie Kommunikation mit Büchern [...] auf zwei Ebenen ab, wobei der manifeste Inhalt, der zunächst für das wache Bewusstsein der einzige zu sein scheint, in der Erinnerung zurücktritt hinter den latenten Inhalt, der quasi geträumt wird und der für die Leselust der entscheidende ist, auch wenn er unbewusst bleibt. Der manifeste Inhalt erweist sich rückblickend als austausch-

bar, was auch erklärt, warum sich in der so oft erwähnten Wiederholungslektüre die Faszination nicht verbraucht. In der doppelten Kommunikation der Leser mit ihrem Text erzeugt die Handlungsoberfläche nur scheinbar Spannung, `gefesselt` ist der Leser von der Tiefenschicht, die mit seinem Unbewussten korrespondiert. (Graf 2010, 62)

Dementsprechend sind Rezipienten dann von Lesestoffen eingenommen, wenn diese mit den Auslösern ihrer psychischen Spannungen in ihrem Unbewussten korrespondieren und wenn deren latente Bedeutungsschicht ihre Phantasie so inspiriert und anleitet, dass sie ihre alterstypischen (vgl. ebd.) und ihre individuellen Entwicklungsprobleme und Krisen im literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) wunschgemäß bearbeiten können. „Gelingt mit einem Buch eine solche Wunscherfüllung, [...] und zwar ohne Angstgefühle, dann wird das fantasieorientierte Lesen als Befriedigung empfunden.“ (Graf 2010, 63) – Es wird ein lustvolles Leseerlebnis, weil es angstfrei im Rahmen subjektiver „Möglichkeitsspielräume“¹⁹⁸ bleibt, wozu es die personalen Ressourcen aus dem Unbewussten nutzt (vgl. Kap. 2.4.1.1).

Als langweilig, unsinnig oder frustrierend werden dementsprechend diejenigen Texte erlebt, die „wunschgeleitete Fantasien spröde“ (Graf 2010, 63) abweisen. Die intrinsische Lesemotivation intimer Lektüre leidet erheblich darunter, wenn Unbestimmtheit und Leerstellen der Texte einer wunschgemäßen Lektüre keinen Spielraum für lustvollen Phantasien eröffnen. Sie leidet auch dann, „wenn wunschorientierte, aber abschweifende Aneignungsformen unterbunden werden, wie es der Schullektüre passieren kann“ (Graf 2010, 63). Und wiederholt sei an die bei Hochrisikokindern familiär und sozialisationsbedingt geschrumpften „Möglichkeitsspielräume“¹⁹⁹ erinnert. Wenn nämlich literarische Wunscherfüllungsangebote diese übersteigen, dürften sich Hochrisikokinder ohne dialogische Vermittlung und Adaption an ihr Eigenes von solcher Literatur ebenfalls spröde abgewiesen fühlen. Oder aber sie benötigen andere Geschichten, die dem `Eigensinn ihres Lesens` gerecht werden, in denen literarische Lösungen für eigene Lebensprobleme im Rahmen der ihnen möglichen Phantasien bleiben.²⁰⁰

Es ist ferner beachtenswert, dass eine derartige Wunscherfüllung in der literarischen Phantasie sowohl mit solchen Wünschen gelingt, „die auf die Realität gerichtet sind

¹⁹⁸ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

¹⁹⁹ vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225; vgl. Kapitel 2.2.

²⁰⁰ Vgl. Kapitel 2.4.1.1: neuronale Maladaptivität von Emotionen.

[...], aber auch mit solchen, die ohne faktische Ambitionen im Fantasiebereich bleiben“ (Graf 2010, 63) (müssen).

Das heißt dann, dass hier einerseits Probleme als Bewältigungsanlässe lesend von vornherein auf der subpersonalen Ebene wunscherfüllend respektive bedürfnisbefriedigend und spannungsregulativ bearbeitet werden. (Vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Reddemann 2011)

Andererseits werden auf die Realität gerichtete Wünsche hierbei sowohl subpersonal selbstregulierend bearbeitet und zugleich wird ihre Erfüllung für zukünftige aktionale Bewältigungsreaktionen zufriedenstellend vorweggenommen. Und damit werden eigene zukünftige Handlungsmöglichkeiten imaginativ vorbereitet (literarisches Modelllernen; vgl. Kap. 2.3.2 & Kap. 2.4.1).

Mit Kenntnis dieses Mechanismus, dass Spannung also nur scheinbar aus der Handlung resultiert und dass es latente Bedeutungsangebote von Texten sind, die psychisches Spannungserleben gewähren, wenn ein literarisches Thema bzw. Motiv mit zentralen Lebensproblemen korrespondiert, ist nun die Neugier auf den Verlauf und den Ausgang einer Geschichte, die Handlungsspannung, psychologisch zu verstehen: Spannung wird bei derjenigen Lektüre empfunden, deren „äußere Handlungsentwicklung – bewusst oder unbewusst – als innere psychische Konstellation erlebt oder fantasiert werden kann“ (Graf 2004, 59). Dies bedeutet, dass damit eine willkommene Affektregulierung bzw. ein Abbau somatopsychischer Spannungsmuster oder gar eine Emotionsregulation einhergeht, und dies trägt erheblich zur viel zitierten Leselust von ‚Leseerlebnissen‘ bei, die die Lektüre intrinsisch motiviert.

Die intime Rezeption steht hinsichtlich der genannten Gratifikationen zumeist zu Unrecht im Verdacht einer Realitätsflucht, sondern ist eine probate Möglichkeit, eigene psychische u.a. Probleme während der wunscherfüllenden phantasievollen Lektüre produktiv zu bearbeiten.²⁰¹

So eine wunscherfüllende Rezeption profitiert von individuellen und familialen Bewältigungskompetenzen²⁰² kulturschaffender Zeitgenossen und Autoren früherer Zeiten. Dies gelingt, wenn diese ihre wirklichen Erfahrungsschätze zu den verschiedenen normativen und nichtnormativen Bewältigungsanlässen im *kulturellen Gedächtnis* Literatur

²⁰¹ Vgl. Graf 2010, 59f.; einschränkend für das Phantasieren schwerst traumatisierter jugendlicher Patienten und Patientinnen in der psychotherapeutischen Praxis: vgl. Bräutigam 2009.

²⁰² Vgl. Hildenbrand 2010a; vgl. Walsh 2010; vgl. Kapitel 2.2 & 2.3.

(vgl. Abraham & Kepser 2009, 24) als Gegenstand und Vermögen zur kulturellen Praxis literarischer Sinnstiftung ihrer Leserschaft in einer von Zeit, Ort und Personen unabhängigen literarischen Kommunikation zum subjektiven Gebrauch anheimstellen. Hierfür und in resilienzfördernder literaturunterrichtlicher Hinsicht ist bedeutsam, dass die beim identifikatorischen Lesen empfundenen Affekte und Emotionen in etwa diejenige Intensität besitzen, die auch in dementsprechenden realen Situationen empfunden wird.²⁰³

Nachdem die leserseitigen Mechanismen der intimen Lektüre dargelegt und resilienztheoretisch erörtert worden sind, werden nun einige Erkenntnisse zu literarästhetischen Wirkungen referiert.

Neben den „Zusammenhängen zwischen Lebensverlauf und Lesegenese“ (Graf 2004, 28) und über eine aktuelle Unterhaltungsfunktion hinaus zeitigt insbesondere die intime Rezeption weitere Wirkungen. Diese machen sie für die unterrichtliche Resilienzförderung so überaus interessant.

Die LeserInnen selbst zählen hierzu

- „Lektüre vermittelt insgesamt subjektive Identität, unterstützt die Bildung eines handlungsfähigen Subjekts.
- Lesen hilft, Lebensprobleme und Entwicklungsaufgaben zu lösen.
- [...]
- In besonderen psychischen Situationen kann Lektüre tiefgehende Bewusstseins- und Persönlichkeitsveränderungen auslösen.“ (Graf 2004, 29)

Und dementsprechend werden in Kapitel 2.3.2 entwicklungspsychologische Befunde zur Selbstentwicklung und zum Selbst(konzept) erkundet und in Kapitel 2.3.3 werden die Dimensionen des Kohärenzgefühls für diese Grundlegung einer resilienzfördernden Literaturdidaktik einbezogen. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts kommt besonders in Kapitel 2.3.1 in den Fokus, wo Erkenntnisse der Bewältigungsforschung berücksichtigt werden, und auch in Kapitel 2.3.3, das sich der Forschung zum Kohärenzgefühl widmet. Entwicklungsaufgaben respektive normative und nicht normative Lebensprobleme bis hin zu tiefergehenden Bewusstseins- und Persönlichkeitsveränderungen können mit allen drei entwicklungspsychologischen Teilkapiteln theoretisch ergründet werden. (Vgl. 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.3)

²⁰³ Vgl. Graf 2004, 61; vgl. auch Storch 2010a, 38f.; vgl. Hüther 2010, 92f.; vgl. Kapitel 2.4.1.2.

Allerdings seien Lebensprobleme möglich, für deren Bewältigung Literatur wenig beitragen könne. Zudem werde

im Quellenmaterial die Position vertreten, dass Lektüre keinen Einfluss auf das Leben hat. [...] [Und] die Katharsis-These von Aristoteles, also die Behauptung, die Tragödie reinige von Leidenschaften, [...] [spielt] in den Selbstdeutungen zur Wirkung von Literatur keine Rolle. (Ebd.)

Das intime Lesen wirkt sich – trotz einiger widersprüchlicher Einschätzungen in subjektiven Lesetheorien - offenbar nachhaltig auf die Entwicklung „des Selbstverständnisses und der Weltanschauung“ aus und in „krisenhaften Lebenslagen [stellen sich mitunter] bibliotherapeutische Effekte ein.“ Solche sozialisatorischen Wirkungen ruft Literatur während des gesamten Lebens hervor, allerdings „sind die Wirkungschancen [...] in der Jugendphase besonders günstig.“ (Alle Zitate ebd., 28)

Bei der intimen Lektüre machen unbewusste psychische Probleme LeserInnen für subjektiv hilfreiche, aufklärende literarische Botschaften besonders bedürftig, und sie fokussieren ihre Aufmerksamkeit während des Lesens. Gelingt es LeserInnen im Laufe ihrer Entwicklung mit einem Buch, sich eines Problems bewusst zu werden, so empfinden sie diese Selbsterkenntnis als beglückende Befreiung.²⁰⁴

Dieses Lesen der Selbsterkenntnis motiviert sich durch seine therapeutische Wirkung selbst, der Leseprozess trägt sich selbst, lesepädagogische Motivationsanstrengungen von außen sind nicht nötig. Der Problemdruck sinkt, und in diesem entlastenden Lesezustand können unbewusste, vage innere Vorstellungen in eine neue innere Ordnung gebracht werden.²⁰⁵

Dementsprechend ist die literarische Wirkung nicht identisch mit literarischem Wissenserwerb, mit dem keine Persönlichkeitsveränderungen einhergehen.

Mit literarischer Wirkung sind jene Phänomene gemeint, die den Leseakt überdauern, von Langzeitwirkung spricht die biografische Leseforschung, wenn sich Hinweise auf eine Lektüre noch nach Jahren ergeben. (Graf 2004, 29)

Hinsichtlich der Einsichten zum intimen Lesen als Lesemodus der Kindheit und der berechtigten Erwartung an willkommene literarische Wirkungen stellt sich natürlich auch die Frage, auf welche Art Literatur ein resilienzfördernder Literaturunterricht setzen

²⁰⁴ Vgl. Graf 2004, 28; vgl. Kapitel 2.4.1: Klaus Grawes Konsistenztheorie; vgl. Storch 2010a.

²⁰⁵ Graf 2004, 29; vgl. Levold 2010, 232: „veränderte metaphorische Strukturierung des Problemfeldes“; vgl. Kapitel 2.2; vgl. narratives Selbst.

muss, um auf den Zuspruch seiner Zielgruppe hoffen zu dürfen. Was lesen bzw. rezipieren Kinder in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter bevorzugt?

Im Gegensatz zur Jugendphase hat der Lesestoff der Kindheit inhaltlich und formal eine so starke Affinität zur psychischen Entwicklung im Allgemeinen und zur Leseentwicklung im Besonderen, dass sich das Genre der Kinderliteratur relativ weitgehend mit dem Kanon der tatsächlich genutzten Kinderlektüre überschneidet. (Graf 2010, 48)

Kindliche Lektürepräferenzen sind bei ähnlich entwickelter Rezeptionskompetenz daher ziemlich homogen. Diese Homogenität kindlicher Lesevorlieben wird anhand von Pilotstudien Andrea Bertschi-Kaufmanns (2000) und weiterer von Werner Graf zitierten Studien hinsichtlich einzelner Genres präzisierbar, sodass sie für das Textangebot eines resilienzfördernden Literaturunterrichts berücksichtigt werden können:

Lesepräferenzen von Kindern im 4. - 5. Schuljahr

Mädchen		Jungen	
1. Fantastische Erzählung	40,9%	1. Fantastische Erzählung	35,1%
2. Bilderbuch	21,8%	2. Bilderbuch	25,4%
3. Realistische Erzählung	15,9%	3. Kriminalgeschichte	25,4%
4. Tierbuch	11,2%	4. Realistische Erzählung	10,0%
5. Kriminalgeschichte	10,2%	5. Tierbuch	4,00%

(Bertschi-Kaufmann 2000, 151, zit. nach Graf 2010, 47)

Auch im späten Schulkindalter, also als Viert- und Fünftklässler bevorzugen Kinder noch immer die „spannende, abenteuerliche Handlung“ (Graf 2010, 47) in altersgemäßer Art (vgl. Kap. 4.1.2). Das heißt, sie nutzen v.a. die fiktionale Literatur, und Mädchen wie Jungen favorisieren hier – mit Abstand – kinderliterarische Phantastik²⁰⁶. Selbst im vierten und fünften Schuljahr rangiert bei ihnen das Bilderbuch noch an zweiter Stelle, was nicht nur seinen kompensatorischen Einsatz im Literaturunterricht hinsichtlich der Genese literarischer Rezeptionskompetenz rechtfertigt, sondern auch seinen motivationalen. Weitere von Kindern dieses Alters gern gelesene Genres sind realistische Erzählungen, zu denen die sogenannten Mädchen-Buch-Reihen (wie Hanni und Nanni) gerechnet werden. (Vgl. Graf 2010, 53) Für Mädchen erfüllen sie in einer entsprechenden Entwicklungsphase „entwicklungstypische Bedürfnisse“ (ebd., 49), nach einem „imaginierten Raum, der frei von elterlicher Autorität erscheint und ungezwungene alterstypische Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet“ (ebd.), während Jungen diese Se-

²⁰⁶ Vgl. Bertschi-Kaufmann 2000; Richter/ Plath 2005, 65, zit. nach Graf 2010, 48.

rien komplett ignorieren (vgl. ebd.). Da Comics in dieser Pilotstudie nicht zur Auswahl standen, muss auf ihre Beliebtheit unter Kindern gesondert hingewiesen werden. Andrea Bertschi-Kaufmann berichtet aufgrund weiterer Erhebungen von 29,2% der Lektüre von männlichen Viert- und Fünftklässlern, die auf Comics entfallen, während der Anteil von Comics bei der Lektüre von Mädchen auf 8,5% beschränkt sei.²⁰⁷ Demgegenüber kündigt eine ältere repräsentative Studie von Bodo Franzmann (1993) von einer deutlich größeren Vorliebe der Kinder für dieses Medium: „[Z]wei Drittel der 6- [bis] 12-Jährigen zählen Comics [...] zu ihrer liebsten Freizeitbeschäftigung. `Häufig` widmen sich dem Comiclesen [...] 72% der 11- [bis] 12-Jährigen (Franzmann 1993, 154).“ (Graf 2010, 47) Und auch in autobiographischen „Erinnerungen an die Lesekindheit“ (ebd., 52) wird „die Bedeutung des Comics“ (ebd.) offensichtlich. „Kinderbuch-Klassikern und altbekannten Serien“ wird rückblickend eine noch größere Bedeutung zugesprochen als in synchronen Erhebungen. (Vgl. ebd., 53) Am Ende der Kindheit haben für Mädchen die Tierbücher in Gestalt von Pferde-Büchern einiges Gewicht. (Vgl. ebd.)

Was die Befragten aber ganz besonders schätzen, sind „spannende Abenteuer- und Detektivgeschichten, dagegen sieht die zitierte Stichprobe fantastische und realistische Kinderbücher vorn.“ (Graf 2010, 50) Derzeit drängen „erfolgreiche Medienprodukte und entsprechende Marketingkonzepte“ (ebd., 48) tendenziell erfolgreich auf die kindliche Lektüre ein, sodass inzwischen auch Fernsehbegleitliteratur rezipiert wird.

Interessanterweise können sich die Befragten nicht an „kritische, problemorientierte, ambitionierte Kinderlektüre“ (ebd., 53) entsinnen. „Möglicherweise verweist diese Erinnerungslosigkeit auf eine geringe Langzeitwirkung dieser Texte, oder auch darauf, dass bereits die aktuelle Lektüre ein weniger intensives Erlebnis war.“ (Ebd.) Die kindliche Sachtextlektüre bevorzugt diejenigen Themen und Stoffe, die mit den geschätzten fiktionalen Texten korrespondieren, insbesondere bei Tiergeschichten. „So bestätigt letztlich selbst die Nutzung von Sachtexten die weitgehende Homogenität der kindlichen Lesepräferenz“ (ebd.).

3.2.2 Resilienzorientierte Schlussfolgerungen

Die Darlegung der Lektürepräferenzen in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter und die Darlegung und resilienztheoretische Diskussion des intimen Lesemo-

²⁰⁷ Vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, 155f., zit. nach Graf 2010, 47.

aus dem Lesemodus der Kindheit haben zahlreiche produktive Zusammenhänge der Literatúrauswahl und dieser literarischen Rezeptionsweise mit Aspekten der Resilienzfördernden Entwicklungen sowie Hinweise für einen dementsprechenden Literaturunterricht zutage gefördert.

Aufgrund der Kenntnisse zu den beliebtesten Genres unserer Zielgruppe lässt sich Folgendes feststellen:

Die geringfügigen geschlechterspezifischen Abweichungen der Lektürevorlieben in der späten Kindheit hinsichtlich der Genrepräferenz (vgl. Graf 2010, 53) sind für den Resilienzfördernden Literaturunterricht insofern weniger entscheidend, da es hierin vornehmlich auf einen individualisierenden Ansatz für die Literatúrauswahl und damit auf ein alters- und Resilienzgemäßes (vgl. Kap. 4.1.1 & Kap. 4.1.2) Literaturangebot (vgl. Kap. 4.2.1 'Bücherkiste' bzw. 'Mediengenrekiste') für beiderlei Geschlecht ankommt. Die Differenz der Präferenzmuster ist allerdings hinsichtlich der „konkreten Einzeltitel ausgeprägter [...], denn Mädchen und Jungen lesen zwar Abenteuerbücher, bevorzugen aber andere Titel bzw. andere Autoren (Cornielje 2005).“ (Graf 2010, 53)

Daher werden diese Unterschiede hinsichtlich der Titel und einiger Autoren für das Literaturangebot zu berücksichtigen sein sowie auf der Ebene der Covergestaltung, der Sozialisationskonformen Geschlechtsspezifik der Aufmachung von Büchern, und natürlich hinsichtlich der literarischen Figuren als Identifikationsofferten.

Der Befund, dass Comics eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen der 6- bis 12-Jährigen sind, rechtfertigt allein schon die motivationssichernde Berücksichtigung dieses Mediengenres im Resilienzfördernden Literaturunterricht. Dass aber lesend „auch mit Comics unverzichtbare Rezeptionskompetenzen erworben werden [können], besonders zu Bauformen des Erzählens und zur Typisierung von Figuren“ (Graf 2010, 51), rechtfertigt ihren literaturunterrichtlichen Einsatz auch in dieser Hinsicht.

Insofern Abenteuer- und Detektivgeschichten am Übergang von der späten Kindheit zur frühen Jugend bevorzugt gelesen werden (vgl. Graf 2010, 50), Jungen diese Genre besonders schätzen (25,4%) und selbst selten lesende Kinder solche Geschichten ansprechend finden, gehören entwicklungsgemäß und Resilienzgemäß ausgewählte Bücher dieses Genres in das Textangebot eines Resilienzfördernden Literaturunterrichts in der frühen Sekundarstufe I. Neben ihrer besonderen Beliebtheit, von der lesemotivati-

onsfördernde Effekte erhofft werden können, sprechen für den Einsatz geeigneter Abenteuer- und Detektivgeschichten insbesondere das Spannungserleben und seine psychischen Mechanismen, die sie gewähren. Denn die Korrespondenzen zwischen Handlungsspannung und der latenten Bedeutungsschicht einer Geschichte einerseits mit dem zentralen, aktuell drängenden Lebens- und Entwicklungsproblem bzw. einer akuten Krise der Kinder andererseits ermöglichen ihnen eine wunscherfüllende imaginative Bearbeitung. Dies ist in resilienzfördernder Hinsicht überaus begrüßenswert. Denn ohne eine konstruktive Bearbeitung beispielsweise einer Krise, bei der sie möglichenfalls verdrängt wird, kann es zu psychischen Inkohärenzen kommen, die das psychische System noch fehleranfälliger machen, als es aufgrund des Problems schon geworden sein kann.²⁰⁸ Eine solche psychische Inkohärenz würde zu weiteren frustrierenden Erlebnissen führen, die dementsprechende Erfahrungsaufschichtungen mit sich bringen (vgl. Kap. 2.2). Aber es sollen ja gerade diejenigen hochrisikoreichen vom Kind ko-konstruierten Erfahrungsaufschichtungen als subpersonale Problembewältigungen vermieden werden, die frustrierende Situationsabläufe repräsentieren, d.h. bei hoher Automatisierung solche Frustrationen erwarten, die affektiv bestrafend sind und die so eine weitere wünschenswerte Entwicklung blockieren können. Hiergegen sind die Spannungs- also Affekt- bzw. Emotionsregulationen während einer literarisch imaginierten Wunscherfüllung auch insofern produktiv, als dass in literarischen „Gestalten“ als „Übergangsräumen“ (Abraham 1999, 12) solche Geschichtsverläufe kennengelernt und introjiziert werden, die hochrisikoreich bedingte Deprivationen konterkarieren können. Als literarische Modelle eröffnen sie (Hochrisiko-)Kindern größeren Spielraum für zukünftige Erwartungen an ihre Mitwelt.

Ausführliche Hinweise auf verschiedene Genres und deren resilienztheoretische Diskussion finden sich Kapitel 4, in dem u.a. eine Tabelle resilienzfördernder Merkmale von altersgemäßer Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt wird und die damit Orientierung für die Literatúrauswahl gibt.

Die jeweiligen Titel von den von Kindern bevorzugten Genres müssen resilienzorientiert, die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 diskutierten und katalogisierten Merkmale zur Risikosituation und zur Krise sowie besondere resilienzfördernde Kriterien aufweisen,

²⁰⁸ Vgl. Klaus Grawes Konsistenztheorie, zit. nach Storch 2010a, 53; vgl. Kapitel 2.4.1.

um auch für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter lustvolle Bedürfnisbefriedigungen in der literarischen Imagination gewähren zu können.

Das heißt, für die Resilienzfördernde Literaturdidaktik für 11- bis 13-Jährige gehören vor allem Detektiv- und Abenteuerbücher ins Textangebot einer `Bücherkiste` (vgl. Kap. 4.2.2), außerdem auch fantastische Erzählungen, Bilderbücher, realistische Erzählungen (u.a. Mädchen-Bücher), Comics und Tierbücher (Pferdebücher). Insofern „gegen Ende der Kindheit“ (Graf 2010, 51f.) auch Sachtexte interessant werden, insbesondere dann, wenn sie „mit fiktionalen Leseinteressen“ (ebd.) zusammenhängen, können auch sie die Literatúrauswahl Resilienzfördernd bereichern: Das ausgeprägte Interesse an einem Hobby ist einer der risikomildernden Faktoren (vgl. Kap. 2.2; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104). Zudem können interessante Sachtexte zum Gespräch mit Freunden und wichtigen Bezugspersonen inspirieren (vgl. Graf 2010, 51f.), was Hochrisikokindern möglicherweise dabei hilft, eine verlässliche erwachsene Bezugsperson für sich zu gewinnen. Dies stellt ja eine weitere risikomildernde Ressource dar (vgl. Kap. 2.2; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104).

Weitere für den Literaturunterricht mit 11- bis 13-Jährigen wichtige Zusammenhänge zwischen dem intimen Rezeptionsmodus und einer resilienten Entwicklung sind die folgenden:

- Die intime Lektüre gewährt eine Teilhabe am kulturellen Gedächtnis unserer Gesellschaft und darüber den Zugriff auf individuelle und familiale Bewältigungskompetenzen anderer Menschen und Familien in der literarischen Kommunikation.
- Bücher machen literarischer Fiktion unabhängig von Apparaten verfügbar.
- Je nach genutztem Mediengenre besteht die Möglichkeit individueller Zeiteinteilung.
- Der kommunikative Charakter des Lesens mit der „Offenheit für etwas anderes“ (Graf 2004, 10) ist ebenfalls bedeutsam.
- Auch ist einerseits der Umstand, dass der Text nicht veränderbar ist relevant wie auch jener, dass literarische Fiktionen mit einer Wunscherfüllung in der Illusion belohnen können.
- Sie sind unterhaltsam.
- Es ist eine intrinsisch motivierte Rezeption – sie gewährt Lustgefühle (Dopaminausschüttung; vgl. Hüther 2008) bis hin zum Leseerlebnis, intime Lektüren tragen

damit zu einem positiven Selbstwertgefühl bei, außerdem bleibt literarisch Gelerntes aufgrund des Dopamins im Gedächtnis besser haften.

- Die intime Rezeption kann bereits in der frühen Kindheit herausgebildet werden, sie ist eine kindgemäße Rezeptionsweise von Literatur (im weiten Sinne).
- Sie kann teilweise auch bei einer ungenügenden literarischen Sozialisation kompensatorisch ausgebildet werden.
- Die resiliente Entwicklung muss immer als eine eigensinnige gedacht werden. Zu umfangreiche subpersonale Anpassungen an hochrisikoreiche Entwicklungsbedingungen sind hier von Nachteil (vgl. Kap. 2.2). Daher sind „Der Eigensinn des Lesens“ (Graf 2004), der für diesen Lesemodus konstitutiv ist, und seine literaturunterrichtliche Berücksichtigung für resiliente Entwicklungen grundsätzlich konstruktiv.
- Ferner ist für den beabsichtigten Literaturunterricht in Resilienzfördernden Sinne bedeutsam die Fähigkeit von Kindern, sich von Literatur trösten lassen zu können.
- Die tröstende Funktion von fiktionaler Kinderliteratur kann Rezipienten viel Kraft geben und sie für ihre Lebensbewältigung geradezu ermutigen (vgl. Kap. 2.3.3: das Kohärenzgefühl, insbesondere das Gefühl von Sinnhaftigkeit; vgl. Aktivierung personaler Ressourcen aus dem Unbewussten; vgl. Krause & Storch 2011).
- Dass bereits Kinder die latenten Bedeutungsschichten von fiktionaler Literatur für eine lustvolle, weil spannende Lektüre erschließen können, stellt einen originären Zusammenhang zwischen Resilienz und intimer Rezeptionsweise dar.
- Eigene, sozial abweichende Lebensprobleme finden in individuell auf latenter Bedeutungsebene passender Kinderliteratur eine intersubjektive Bedeutsamkeit – das kann als Ermutigung empfunden werden.
- Die intime Lektüre ermöglicht Distanz zum hochrisikoreich problembelasteten Alltag durch a) Projektion eigener Schwierigkeiten auf eine literarische Figur und b) durch den Identifikationsmechanismus Substitution, bei dem das eigene Ich auf der Reise in eine literarisch phantasierten Welt zeitweilig vergessen wird.
- Projektionen belastender Probleme auf eine Figur ermöglichen eine Distanzierung davon und ihre Bearbeitung im literarischen „Übergangsraum“. Außerdem ermöglichen sie es, sie loslassen zu können. Dies kann zu einer relativen Freiheit von eigenen kumulierten bzw. traumatischen Problemen führen und sich günstig auf den „subjektiven Risikoindex“ (vgl. Bender & Lösel 2008, 58; vgl. Kap. 2.2) auswirken.
- Hochrisikokinder können sich bei der intimen Lektüre weitgehend mal wieder entspannen, was gesundheitsfördernde Effekte hat (vgl. Antonovsky, zit. nach Bengel u.a. 2001, 154, 32f.).
- Die Schaffung eines den eigenen Wünschen genügenden imaginären „Übergangsobjekts“ und eines „Übergangsraumes“ (Abraham 1999, 12) ermöglicht ein Probehandeln. `Übergangsobjekte´ und `Übergangsräume´ können der Erweiterung eigener Bewältigungsmöglichkeiten, Selbst- bzw. Identitätskonzepte und der

Stärkung des Kohärenzgefühls dienen (vgl. Kap. 2.3). Hierfür ist bedeutsam, dass die zahlreichen affektiven und emotionalen Qualitäten, die Rezipienten aufgrund der Lektüre in sich empfinden können, in ihrer Intensität den im wirklichen Leben empfundenen Gefühlen gleichkommen.

- Leseerlebnisse motivieren oftmals die Lektüre weiterer Texte; darüber kann der Erwerb von weiteren Lesekompetenzen gelingen. Das ist gut für das Selbstkonzept hinsichtlich eines Kompetenzerlebens. Damit ermöglichen Leseerlebnisse es in der Folge, dass vielfältige Texte der sozialen Welt verstanden werden können.
- Die imaginierte Teilnahme an dem Leben von fiktiven Figuren – mit hoher affektiver und emotionaler Beteiligung – kann bei entsprechendem subjektiv inspirierendem Handlungsverlauf mit glücklichem Ausgang, der im Rahmen subjektiver „Möglichkeitsspielräume“²⁰⁹ liegt, zur subpersonalen Problembewältigung beitragen.
- Die Introjektion von neuen Identitätsmöglichkeiten (im Rahmen subjektiver „Möglichkeitsspielräume“) – können eigener zukünftiger intentionaler Selbstgestaltung als Telen dienen und damit Bewältigungsreaktionen für (Lebens-)Probleme ihre Richtung weisen. Darüber kann auch die Ich-Integrität gestärkt werden.
- Durch literarisch inspirierte wunscherfüllende Phantasien zu eigenen akut belastenden Problemen erlangen Kinder die Kenntnis zahlreicher und vielfältiger Bewältigungsmöglichkeiten. Dadurch werden das Gefühl von Bedeutsamkeit, das Gefühl von Bewältigbarkeit und das Gefühl von Sinnhaftigkeit (vgl. Kap. 2.3.3: das Kohärenzgefühl) stabilisiert bzw. weiterentwickelt.
- Lernen der Übernahme sozialer Perspektiven in der Imagination dient grundsätzlich der Selbstentwicklung und kann zu weiteren sozial verträglichen Interaktionen befähigen.
- Die Intensität der intimen Lektüre ermöglicht überhaupt erst die persönlichkeitsbildenden Mechanismen des Identifikationsprozesses.
- Das kindliche Wiederholungslesen weist darauf hin, dass Kinder für die Bearbeitung akut drängender eigener Probleme im literarisch initiierten Spiel ihrer Phantasie (vgl. Anz 1998) prädestiniert sind.
- Lesende Kinder können beim identifikatorischen Lesen vielfältige Affekte und Emotionen in sich erleben – dies eröffnet insbesondere Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter den Spielraum für ein Bewusstsein, dass mindestens ein anderes Ich- und Welterleben auch ihnen möglich ist – auch richtig angenehm!
- Ein lesendes Kind kann ein breites Spektrum des Rollenverhaltens, der Empfindungsfähigkeit kennenlernen aufgrund der Identifikation mit wechselnden literarischen Figuren. Dies spricht – neben Wiederholungslektüren – für eine abwechslungsreiche Literaturrezeption.
- Die hohe Neigung zum Rollen- und Phantasiespiel eröffnet Kindern die Möglichkeit, literarische Rollenangebote und Bewältigungsmöglichkeiten in ihrem eigenen

²⁰⁹ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

Leib zu verkörpern und damit als Disposition tiefer zu verankern und in sozialen Spielsituationen lebensweltlich explorieren.

- Eigene Wünsche und Ansprüche an das Leben müssen aufgrund literarischer Imaginationen nicht aufgegeben werden – auch wenn sie lebensweltlich vom Hochrisikomilieu tagtäglich frustriert werden.
- Auch altersbedingte Entwicklungsaufgaben bzw. typische Entwicklungskrisen können im literarischen Medium bei der intimen Rezeption psychisch bearbeitet werden.
- Eine resilienzfördernde Habitualisierung des intimen Rezeptionsmodus kann auch im Jugendalter und im Erwachsenenleben eine resiliente Entwicklung und Lebensführung unterstützen.

Nachfolgende Empfehlungen sollen literaturunterrichtlichen Interventionen und Anschlusskommunikationen dienen. Für eine nachholende Entwicklung der Vorläuferkompetenzen des intimen Rezeptionsmodus ist besonders berücksichtigenswert:

Eine engere Interaktion ist mit pädagogischen Betreuungskräften, FallhelferInnen und ggf. älteren MitschülerInnen in einem Patenprojekt (Oberstufenschüler oder ZehntklässlerInnen mit den Hochrisikokindern) realisierbar.

Die literarischen Aspekte der Sprachentwicklung beziehen sich u.a. auf die Freude am Klang der gesprochenen Sprache, zum Beispiel an der Lautung, an Reimen oder an Wiederholungen. Darauf kann eine entsprechende Textauswahl für das dialogische Vorlesen, für das höreraktivierende Vorlesen und für die individuelle Rezeption abheben sowie eine von den Lehrkräften gut eingeübte Artikulation und Interpretation in den Vorlesephasen.

Und da sich „[d]er Unterhaltungswert von sprachlichen Äußerungen [...] besonders über kindliche Sprachkomik [erschließt]“ (Graf 2010, 20), sollten die hierbei erfolgreichen rhetorischen Figuren und erfolgreiche andere Mittel bei der Textauswahl sowie der Unterrichtsarbeit (Ansprachen, Überleitungen und Zusammenfassungen) berücksichtigt werden:

- „ungewohnte Wörter und
- Wortverbindungen
- Bedeutungsübertragungen,
- Bedeutungsverschiebungen,
- Übertreibungen usw.“ (Graf 2010, 20; vgl. auch Lypp 1986)

Werden diese rhetorischen Mittel ausreichend berücksichtigt, können SchülerInnen zur Literaturrezeption motiviert und darüber teilweise befähigt werden.

Ebenso können „[m]ündliche Spiele mit Wörtern und Bedeutungen [...] präliterarische Qualitäten erlangen“ (Graf 2010, 20) und im Literaturunterricht mit 11- bis 13-Jährigen in Spielen wie beispielsweise dem `Teekesselchen` und dem `Metaphern-Baukasten` für die Wahrnehmung von Homonymen bzw. das Experimentieren mit Sprachbildern und ggf. Komposita u.a. eingesetzt werden. Auch die Aneignung von Erzählstrukturen kann im resilienzfördernden Literaturunterricht mit 11- bis 13-Jährigen kompensatorisch unterstützt werden. So können in resilienzfördernden Bildergeschichten oder Comics Situationen und Handlungen identifiziert, benannt oder erfragt werden. (Vgl. Graf 2010, 20) Das hörereraktivierende Vorlesen arbeitet ja gezielt mit narrativen Textstrukturen (vgl. Spinner 2005; vgl. 3.2.1; vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Da nun aber die Identifikation, das Erfragen und Verstehen von Situationen und Handlungen grundlegend von den subjektiven Wahrnehmungsdispositionen bzw. der Musterrerkennung abhängen, die bei Hochrisikokindern in einschlägigen Risikolagen ko-konstruiert worden sind, ist hierbei eine Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit mit literarisch kompetenten und nicht ernsthaft beschädigten Kindern zunächst nicht so sinnvoll, weil diese mit ihrem Textverständnis und ihrem Selbstverständnis eigener literarischer Rezeptionskompetenz die Hochrisikokinder möglicherweise bei den eigenen Versuchen einer Sinnkonstruktion überflügeln und damit entmündigen respektive entmutigen dürften. Es ist nämlich nicht gewiss, dass das individuelle Text-Bild-Verstehen von Hochrisikokindern am Ende der Kindheit sich mit einem interindividuellem Verständnis und der dominanten Intention einer Bildergeschichte oder eines Comics deckt. Statt einer Partner- oder Gruppenarbeit zum Erfragen, Identifizieren und Benennen von Situationen und Handlungen empfiehlt sich für die Förderung von Vorläuferkompetenzen der literarischen Rezeptionsfähigkeit eine Einzelarbeit und die Betreuung durch diesbezüglich versierte Pädagogen bzw. das dialogische Vorlesen (vgl. Wieler 1995), die das individuelle Textverständnis von Szenen einer Geschichte zunächst wertschätzen und damit bei der Aneignung von Erzählstrukturen auf der Grundlage der Erfahrung der Hochrisikokinder aufbauen bzw. empfiehlt sich eine Gruppenarbeit nur mit versiert moderierenden Lehrkräften (wie beim hörereraktivierenden Vorlesen: vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Die sprachliche Kommunikation über Geschichten soll dabei möglichst der Integration in den alltäglichen sozialen Kontext der Kinder dienen und das kindliche Spielen inspirieren. (Vgl. Graf 2010)

Beim Szenischen Interpretieren (vgl. Scheller 2008) bzw. im Rollenspiel zu Bildergeschichten und Comics, das sich Kinder in Gruppenarbeit ausdenken sollen, können literarisch noch wenig kompetente Hochrisikokinder möglicherweise als Erzähler auftreten, um ihr Verständnis narrativer Strukturen zu verbessern.

Ferner umfasst eine resilienzfördernde Literaturunterrichtsarbeit zur kompensatorischen Herausbildung von Vorläuferkompetenzen der literarischen Rezeptionskompetenz die Schwerpunkte, nicht nur Bildergeschichten und Comics, sondern auch in einfachen narrativen Texten zunächst eine Alltagsnähe von Erzählsequenzen zu bestimmen sowie zeitliche Abfolgen von Handlungen unterscheiden zu üben. (Vgl. Graf 2010, 20)

Für die Textauswahl muss bei literarisch noch wenig versierten Kindern besonders auf übersichtliche Figurenkonstellationen sowie übersichtliche Handlungssituationen geachtet werden. Der Fokus muss dementsprechend auf die grundlegenden Bauformen – die Reihung, die Abfolge und die Wiederholung – gelegt werden. (Vgl. ebd.)

Um die von literarischen Phantasien initiierte Ablösung von erlebten gegenwärtigen Situationen zu unterstützen, sollte der resilienzfördernde Literaturunterricht Raum für Phantasiespiele geben, die der Herausbildung und Stabilisierung der Imaginationsfähigkeit (vgl. Kap. 3.1) „als unverzichtbare Voraussetzung der literarischen Rezeption von Fiktion“ (Graf 2010, 20) dienen.

Das literarische Textangebot eines resilienzfördernden Literaturunterrichts, das zudem die literarischen Vorläuferkompetenzen entwickeln soll, darf getrost eine entwicklungsgemäße Auswahl an bilddominierten Medien, also Bildergeschichten, Bilderbücher und Comics, aber auch Hörbücher und Filme anbieten. Denn sie erlauben auch bei geringer Lesekompetenz und mäßiger literarischer Rezeptionskompetenz eine relativ selbstständige Rezeption, bei der die einfachen narrativen Bauformen Reihung von Ereignissen und Handlungen, die Situierung sowie eine basale Geschichtengrammatik – Vorgeschichte und Ende, Wendepunkte, Höhepunkt, Pointe am Schluss – und stereotype Charaktere sowie stereotype Figurenkonstellationen internalisiert werden können und die damit eine anspruchsvollere literarische Rezeption vorbereiten. (Vgl. 3.2.3 Kommunikationsofferten: narrative Elemente)

Zudem kann hierbei der unterhaltsamen Qualität medial vermittelter Geschichten wieder begegnet werden, während der schriftsprachliche Anteil in den schriftbasierten Mediengenes mindestens das logographische Gedächtnis schult und in der Folge weitere schriftbezogene Automatisierungen hervorruft. „Generell ist die Bedeutung dieser[art] [...] Rezeption im Erlernen des Verknüpfens von Sprache und Bild zu sehen, also als Hinführung zu der Fähigkeit, Texte in der Fantasie in bildliche Vorstellungen zu übertragen.“²¹⁰

Weitere Hinweise, die der resilienzfördernde und kompensatorische Literaturunterricht der Erforschung der Genese literarischer Rezeptionskompetenz für die Arbeit mit 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern entlehnt, beziehen sich auf situative Bedingungen. Hierzu gehören

- das Schaffen einer vertraulichen Situation (u.a. mithilfe pädagogischer Betreuungskräfte),
- das Herstellen einer möglichst stressfreien Atmosphäre sowie
- das Sorgen für eine Regelmäßigkeit der Literaturinterventionen (als Ritual im Unterrichtsablauf, im Tagesablauf, Wochenablauf und jahreszeitlich). (Vgl. Graf 2010, 23)

Weitere hilfreiche Aspekte sind

- die Berücksichtigung der akustischen Dimension – (hierzu gehören Lautlichkeit, Rhythmus und Tonlage (vgl. ebd., 23)).
- ein gutes, artikuliertes, stimmlich tragendes Vorlesen der Pädagogen,
- das Schaffen einer entspannten Situation zu Stundenbeginn durch Arbeit am Protoselbst (Atemübung, Traumreisen und literarische Situierung durch eine Rahmenerzählung des resilienzfördernden Literaturunterrichts).

Mit dem Konzept des Höreraktivierenden Vorlesens geht es Kaspar Spinner (2005) darum, das dialogische Vorlesen im Schulunterricht stark zu machen. Denn es unterstützt zahlreiche Vorläuferkompetenzen und Fähigkeiten zur lustvollen literarischen Rezeption. Dazu sollte das Vorlesen so vorbereitet werden, dass gezielt diejenigen narrativen Textstrukturen identifiziert und mit Impulsen (Fragen/ Bemerkungen) aufbereitet werden, an denen die Vorstellungsfähigkeit angeregt werden kann, das eigene, dem literarischen Thema analoge Wissen aktiviert werden kann, narrative Schlüsselstellen (Exposition, Wendepunkte, Höhepunkte, Schluss ggf. mit Pointe oder Lehre) sowie ein

²¹⁰ Graf 2010, 21; vgl. Bucci 2002, zit. nach Storch 2010b, 130-133; vgl. Kap. 4.2.2.

Textrahmen implizit erfasst werden können. Außerdem gilt es, die Kinder beim Vorlesen so zu aktivieren, dass sie die literarischen Figuren mental repräsentieren können, sich mit Figuren und der gesamten Geschichte identifizieren können, Figurenbeziehungen und Konflikte im Hinblick auf eigene analoge Erfahrungen begreifen können. Es soll hierbei die Raumstruktur imaginiert werden und Raumwechsel in der Vorstellung mitvollzogen werden können. Auch die Zeitstruktur einer Narration soll hierüber besser erfasst werden können. Kindern soll das Höreraktivierende Vorlesen ermöglichen, den Fortgang der vorgelesenen Geschichte zu antizipieren, das Auftreten eines Gegenspielers wahrzunehmen und auch Entscheidungssituationen für die Protagonistin zu erfassen. Interpretationsfragen während des Vorlesens sollen Kinder dazu bringen, Kausalbeziehungen innerhalb einer Geschichte herzustellen. Dabei eröffnet der Rahmen des Höreraktivierenden Vorlesens in einem Sitzkreis und mit der dementsprechend wertschätzenden Kommunikationshaltung es den Kindern, durch Literatur ausgelöste Fremdheits- und Ambiguitätserfahrungen eher auszuhalten, da literarische Fiktionen v.a. durch die Lehrkraft alltagsnah erläutert werden können. (Vgl. Spinner 2005, 153-165)

Ein derartiges ritualisiertes Vorlesen in der Klasse bzw. Lerngruppe bietet konzeptionell Raum für Nachfragen, dialogisches Herstellen eines Zusammenhangs zwischen dem je eigenen und gemeinsamen Alltag und der Literatur, dem Einspielen von Bildern, einer vertrauten, lustbetonten sozialen Atmosphäre. Es ermöglicht das Genießen der klanglichen Qualität der Sprache, des Textes, von rhetorischen Figuren wie Wiederholung, Übertreibung, des Reims oder neuer Wortschöpfung. Hier können eigene mentale Konzepte zu Handlungen, Charakteren, Situationen, Problemen und Annahmen über sie entwickelt und in der Lerngruppe verhandelt werden. Am Text werden diese Hypothesen überprüft. Zugleich bietet sich eine solche ritualisierte Vorlesesituation dafür an, die unterschiedlichen subjektiven Äußerungen, die auf den eigenen – auch literarischen – Erfahrungen gründen, wertzuschätzen. Es ist ja sehr wichtig, die Bedeutungskonstruktionen der Kinder wertzuschätzen, sich auf ihren Verstehenskosmos einzulassen und zugleich auf die Textinformationen aufmerksam zu machen, um das Verständnis für einen (auf der Handlungsebene) gemeinten Textsinn zu wecken. (Graf 2010, 24)

So ein Vorlese-Sitzkreis kann – ebenfalls ritualisiert – in die Arbeit mit einem Arbeitsplan und einer Lesekartei (vgl. Kap. 4.2.1) übergehen, wobei die literarischen Anregun-

gen des Vorlesens hierbei in verständnissichernde, verarbeitende, visualisierende, kreative resilienzfokussierte Arbeitsaufträge übergehen sollten.

Die Merkmale private Zurückgezogenheit und Intensität der Lektüre sollten durch Doppelstunden berücksichtigt und ermöglicht werden.

Nach einer solchen Vorlesesituation wäre eine individuelle Lektüre eines anderen Kinderbuchs für den Teil der SchülerInnen sicher nicht sinnvoll, der zugleich mit eigenen resilienzfördernden Fähigkeiten eine literarische Rezeptionskompetenz nachholend entwickeln soll. Daher empfiehlt sich eine Binnendifferenzierung. Kinder mit größerer literarischer Rezeptionskompetenz können im Anschluss entweder vertiefende Aufgaben zu der im Sitzkreis vorgelesenen Geschichte bearbeiten oder eine zu ihrem Lebensthema bzw. Entwicklungsproblem passende Geschichte auswählen, sie lesen und im Verlauf hierzu Aufgaben aus dem Baukasten aussuchen und bearbeiten.

Will man die identifikatorische Rezeption für die literaturunterrichtliche Resilienzförderung fruchtbar machen, kann man die Mechanismen der Identifikation für die Aufgabenkonstruktion gezielt berücksichtigen.

Die folgenden Empfehlungen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht sind gegliedert in

- Haltung der Lehrkraft/ Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler,
- Unterrichtsorganisation,
- resilienzorientierte Textanalysen,
- Aufgabenkonstruktion und
- Mechanismen der Identifikation

Hinsichtlich der eigenen Haltung sollte Folgendes für eine Resilienzförderung berücksichtigt werden:

- Es sollte eine identifikatorische Literaturrezeption ermöglicht und unterstützt werden.
- Auch der Umstand, dass der identifikatorische Rezeptionsmodus teilweise kompensatorisch gelernt werden muss und gelernt werden kann, sollte beachtet werden.
- „Der Eigensinn des Lesens“ (Graf 2004) bzw. der Rezeption von Literatur (im weiten Sinne) sollte respektiert und wertgeschätzt werden.
- Lehrkräfte müssen im Blick haben, dass Kinder sich von Literatur trösten lassen können.

- Auch sollte die Unterhaltsamkeit von Literatur literaturunterrichtlich wertgeschätzt werden.
- Lustvolle Lesephasen und Leseerlebnisse der Kinder sollten möglichst nicht beeinträchtigt werden – weder durch Lehrkräfte noch durch MitschülerInnen. Ihnen sollte wertschätzend Raum gegeben werden.
- Die Entwicklungsfortschritte der literarischen Rezeptionskompetenz sollten natürlich ebenfalls wertgeschätzt werden.
- Die hohe affektive und emotionale Beteiligung am Leben fiktionaler Figuren und Geschichten müssen erwartet, akzeptiert, grundsätzlich berücksichtigt und erwünscht werden.
- Die aufgrund der identifikatorischen Lektüre bzw. Rezeption geäußerten Gefühle sollten akzeptiert werden.
- Die intime Rezeptionsweise mit ihrem „Eigensinn“ bei der Bedeutungs-Ko-Konstruktion sollte grundsätzlich, d.h. unterrichtlich wertgeschätzt werden, um ihre Habitualisierung zu bestärken.
- Dem Lesen bzw. der Rezeption der Selbsterkenntnis sollte, wenn man es erkennt, Zeit und Raum gegeben werden. Einsichten sollten erst im Nachhinein erfragt werden (literarische Gespräche, Einzelgespräche, Tischgruppengespräche, schriftliche Arbeitsaufträge, Szenische Interpretationen mittels Standbildern u.a., Rollenspiele,).
- In Vier-Augen-Gesprächen kann der ggf. erlebte Trost durch fiktive Geschichten und die lebensweltlichen Anlässe der Probleme der Kinder wertschätzend besprochen werden.

Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation ist Folgendes zu berücksichtigen:

- Kindern muss die Gelegenheit gegeben werden, die sie fesselnden Texte (i. w. S.) privat und selbstbestimmt weiterzulesen bzw. weiterzuhören oder zu sehen (Ausleihe organisieren).
- Mit Szenischen Interpretationen und Rollenspielen sollen die Perspektivenübernahmen durch Verkörperung literarischer Figuren geübt und so besonders nachhaltig verstanden und der individuelle „Möglichkeitsspielraum“ in der Verkörperung exploriert werden.
- Bei der Unterrichtskonzeption muss auch dem Wiederholungslesen ausreichend Zeit eingeräumt werden. Es sollte konzeptualisiert werden.
- Auch muss wiederholt Gelegenheit zu literarisch inspirierten Phantasiespielen und Rollenspielen durch ihre unterrichtliche Initiierung gegeben werden. Es geht auch darum, den literarisch inspirierten Tagträumen der intimen Rezeption entgegenzukommen.
- Hierzu sollten Aufgaben-Karteikarten mit dementsprechender Aufforderung zum Phantasiespiel oder zur bildlichen Gestaltung eigener von einer Geschichte inspirierte Phantasien (Tagträumen) – konzeptualisiert – die wunschgeleitete Phantasie also erlaubt, ermöglicht und damit wertgeschätzt werden. Es empfiehlt sich, mehre-

re identische Karteikarten hierfür bereitzustellen, damit sich die SchülerInnen nach aktueller Neigung diese Option auswählen können und nicht auf die Rückgabe dieser Aufgabe durch andere Kinder warten müssen. Es kann auch initiiert werden, dass Kinder sich hierfür mit MitschülerInnen verabreden dürfen, und dann mehrere Kinder ihre literarisch inspirierten Phantasien im Unterricht spielerisch und das heißt wunschgemäß variieren und weitertreiben.

- Den Hochrisikokindern sollte ein breites Textangebot der Lektürepräferenzen/Rezeptionsvorlieben ihrer Altersgruppe, der Geschlechtsspezifik, der Lesekompetenz, der literarischen Rezeptionskompetenz und den Resilienz Kriterien gemäß (vgl. die Kap. 4.1.1 & 4.1.2) zur Verfügung gestellt werden.

Ferner sind resilienzierte Textanalysen von entscheidender Bedeutung.

Da es für die Affekt- und Emotionsregulation und die Bearbeitung psychischer Probleme in der literarischen Phantasie vor allem auf die latenten Bedeutungsschichten von Geschichten ankommt, müssen sie bei der Auswahl von Unterrichtsverfahren und der Konzeption von Arbeitsaufträgen besonders berücksichtigt werden. Zugleich müssen resilienzierte Textanalysen immer auch die Ressourcenaktivierung aufseiten der Rezipienten im Blick haben, um bei den Kindern eine literarisch initiierte Stabilisierung von hoch belastenden Erfahrungsrepräsentationen zu vermeiden. Und schließlich ist die Förderung von Lebenskompetenzen durch Literatur natürlich auch von der Qualität der literarischen Modelle für Bewältigungsverhalten etc. abhängig. (Siehe Kap. 2.2; 2.3; Kap. 4.1.1 & Kap. 4.1.2)

Auch die Mechanismen der Identifikation gilt es zu im Blick zu behalten.

Wie oben bereits erläutert, tragen neben der Projektion (eigener Verstehensmöglichkeit und Befindlichkeit auf literarische Figuren und eine Geschichte), mit der eigene unbewusste Probleme distanziert werden können²¹¹, die Substitution und die Introjektion zum Lesemechanismus Identifikation bei. Bei der Substitution wird man von der Literatur 'mitgerissen', die eigene reale Identität wird während der Rezeption überwunden (vgl. Graf 2010, 55); obgleich mithilfe der Fähigkeit, zu mentalisieren, sowohl die Fiktionalität als auch die Realität präsent bleiben.²¹² Bei der Introjektion hingegen gelingt über das Modelllernen und den literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) die Übernahme und die Integration von „fiktionalen Rollenangebote[n] als Teil der eigenen

²¹¹ Vgl. Bettelheim, zit. nach Graf 2010, 26.

²¹² Vgl. Graf 2010, 55; vgl. 3.1; Bräutigam 2009. Vgl. auch den Fiktionsvertrag

Identität²¹³, der sich ggf. noch in der eigenen Lebenswelt zu bewähren hat, um eine resiliente Entwicklung zu unterstützen.²¹⁴ Sie können – sofern sie vom rezipierenden Subjekt nicht abgewehrt werden müssen – in das eigene Selbst integriert werden (vgl. Graf 2004) und stehen nach der intimen Rezeption im literarischen „Übergangsraum“ zur Verfügung und können der weiteren subpersonalen Problembewältigung dienen und bei der aktionalen in der eigenen Lebenswelt ausprobiert werden.

Ihre literaturdidaktische Berücksichtigung muss Folgendes beachten:

- Eine intensive unbewusste Korrespondenz zwischen den Phantasiebedürfnissen der Rezipienten/innen und Phantasieangeboten der Geschichten (vgl. Graf 2010, 25) wird konzeptionell berücksichtigt u.a. durch Raum für Wiederholungslektüren oder Phantasiespiele.
- Die Arbeitsaufträge, mit denen resiliente Entwicklungen außerdem auf einem gewissen Reflexionsniveau unterstützt werden (sollen), sind zu fokussieren,
- Das Bestimmen und Benennen von Krisen (als Bewältigungsanlässe) ist elementar.
- Das Bestimmen und das Einschätzen der Wirksamkeit von Ressourcen für die Problembewältigung von literarischen Figuren ist ebenfalls sehr bedeutsam.
- Das Benennen des zentralen Problems literarischer Figuren soll dabei helfen, die Ressourcenallokation der Figuren zu beurteilen.
- Die Beurteilung von deren Risikosituationen gehört ebenfalls berücksichtigt wie
- das Bestimmen und Benennen des Bewältigungsverhaltens literarischer Figuren,
- die Beurteilung von Konfliktlösungen literarischer Figuren,
- die Beurteilung des Figurenverhaltens
- sowie das Gewinnen von Modellen für Bewältigungsreaktionen.

Unterrichtsmethodische Vorgehensweisen, mit denen bei einer lustvollen (Wiederholungs-)Lektüre bzw. entsprechender Rezeption die psychisch entlastenden Funktionen der Geschichte vertieft werden können, indem sie die Mechanismen der Identifikation mit Figuren oder mit dem zentralen Motiv bzw. Thema der Geschichte (Substitution, Introjektion und Projektion) fokussieren, sind:

²¹³ Graf 2010, 55; vgl. Kap. 2.3.2 `Selbstentwicklung`; vgl. auch Graf 2004, 66: Das subjektive Lebensthema [wird] im literarischen Medium neu erfunden“.

²¹⁴ Vgl. Kap. 2.3.1; 2.3.2 & 2.3.3; vgl. auch Kapitel 2.4.1; vgl. Grawe 2004, zit. nach Hüther 2010, 94.

Speziell die Substitution und die Introjektion können mit folgenden Unterrichtsmethoden verfolgt werden:

- der Tagebucheintrag oder das Verfassen eines Briefes bzw. einer E-Mail aus Figurenperspektive (vgl. Spinner 2014, 194; vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2),
- die Auswahl von Lieblingswörtern,
- Auswahl einer Lieblingsfigur (als Rollenmodell),
- Bestimmen und Abschreiben von Lieblingsstellen,
- ggf. genau hierzu ein Bild malen, einen passenden Gegenstand finden,
- das Rollenspiel bzw. das szenische Spiel (vgl. Scheller 2012),
- Szenisches Interpretieren mit Standbild u.a. (vgl. Scheller 2008),
- das Phantasiespiel.

Die Projektion mit ihrer psychischen Funktion der Distanzierung von eigenen Problemen durch deren psychische Verschiebung auf die literarische Projektionsfläche sollte durch die Ausbildung, den Aufbau eines stabil imaginierten literarischen 'Übergangsraumes' bei der literarischen Rezeption unterstützt werden können. Dem dient u.a.

- die Wiederholungslektüre,
- die Imagination zusätzlicher Figuren zu einer literarischen Fiktion. Die Aufgabe besteht dann darin, dass die zusätzliche Figur die problembelastete fiktionale Figur der Geschichte durch konkrete, mitfühlende – aber eben nicht introjektiver – Vorschläge zur Problembewältigung macht, z.B. mit dem Arbeitsauftrag, einen Brief an die problembelastete Figur zu schreiben.
- Ein Hochrisikokind sollte dann in Rollenspielen zur Herabsetzung seines „subjektiven Risikoindex“ (Bender & Lösel 2008, 58) nicht die belastete Romanfigur (die das gleiche Lebensproblem wie es selbst bewältigen muss) spielen, sondern eher eine mitfühlende Helferfigur aus dem Roman bzw. eine hinzuerfundene (geschriebene) (vgl. Reddemann 2011).

Dementsprechend sollte bei der Aufgabenkonstruktion und der Unterrichtsdurchführung darauf geachtet werden, ob Aufgaben, die die Introjektion fördern, sich zur Aktivierung personaler Ressourcen aus dem Unbewussten eignen, oder ob sie eine unerwünschte Problembelastung und freudlose Wahrnehmungsdiskpositionen aufseiten der kindlichen Rezipienten vertiefen dürften. Sie können die Introjektion durch konkrete Anweisungen wie „Stelle dir vor, du bist ...“ initiierten.

Demgegenüber können mit anderen Aufgabenstellungen, die eher die Substitution unterstützen, die tagträumerische Emigration in eine literarische Phantasie begünstigt werden.

Mit einer weiteren Gruppe von Aufgaben sollten die Projektionen in den Blick genommen werden, die zur psychischen Entlastung beitragen, weil sie das Problem stärker distanzieren und weitere literarische Rollenmodelle imaginieren helfen, die eben nicht in denselben kumulierten bzw. arg belastenden Problemlagen gefangen sind.

Mit einer resilienzorientierten Aufgabenkonstruktion kann die Widerstandsfähigkeit von Kindern zugleich mit deren literarischen Rezeptionsfähigkeit gefördert werden.

- Bei der Aufgabenstellung sollten alterstypische Entwicklungsaufgaben zu den entsprechenden Geschichten berücksichtigt werden.
- In Arbeitsaufträgen sollte das Prinzip der „intentionalen Selbstgestaltung“ (vgl. Kap. 2.3.1 & 2.3.2) verdeutlicht werden.
- Auch die Strategie der Problembewältigung im Sinne intentionaler Selbstgestaltung muss durch Arbeitsaufträge mit verschiedenen Unterrichtsverfahren eingeübt werden.
- Mit Arbeitsaufträgen soll auf die jeweiligen literarisch dargestellten Bewältigungsmöglichkeiten von Figuren aufmerksam gemacht werden.
- In Arbeitsaufträgen soll auch die Vielfalt von Bewältigungsmöglichkeiten verdeutlicht werden.
- Die Bedeutung der verschiedenen Bewältigungsmöglichkeiten für die literarischen Figuren sollte durch die Identifikation unterstützende Arbeitsaufträge auch für eigene Bewältigungsanlässe zu bedenken gegeben werden. „Wenn du ... wärst, wie geht es dir jetzt mit dem neuen Wissen/ damit, dass du weißt, welche Möglichkeiten du hast, um ... zu lösen?“
- Insbesondere die Projektion belastender Probleme auf eine literarische Figur sollte durch Arbeitsaufträge ermöglicht werden. Eine Freiheit von belastenden kumulierten bzw. traumatischen Problemen kann insbesondere durch Aufgaben zur Embodiment-Arbeit (Szenisches Interpretieren oder Rollenspiel und Makro-Embodiments (vgl. Kap. 2.3)) ermöglicht und eingeübt werden, indem vom Kind nicht die literarische Figur repräsentiert wird, die ein dem eigenen Problem entsprechendes Schicksal bewältigen muss, sondern eine andere Figur, die dieser Figur warmherzig, hilfreich bzw. besonnen hilft.
- Literarische Imaginationen sollten u.a. durch Aufgaben zur Visualisierung begünstigt werden, der Aufbau literarischer „Übergangsobjekte“ und literarischer „Übergangsräume“ sollte durch ausreichend Zeit für die Beschäftigung mit einer Geschichte und individualisierenden handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtsverfahren (vgl. Spinner 2014; vgl. Kap. 4.2.2) verbessert werden.

- In Arbeitsaufträgen und mit Unterrichtsverfahren soll einerseits die Distanzierung zum eigenen Ich und zu Alltagsbelastungen angeboten werden, sowohl durch den Fokus auf die Projektion als auch durch die Schwerpunktsetzung auf die Substitution. Die Distanzierungen mithilfe literarischer Phantasien sollten im Resilienzfördernden Literaturunterricht gutgeheißen werden.
- Andererseits sollten die Introjektion von neuen Identitätsmöglichkeiten durch Arbeitsaufträge und Unterrichtsverfahren ebenfalls fokussiert werden.
- Für die weitere Aufgabenentwicklung und die Bestimmung von projektiven, introjektiven sowie substanzierenden Wirkungen von Arbeitsaufträgen ist eine literaturunterrichtliche Forschung in Kooperation mit Entwicklungspsychologen und Kinder- und Jugendpsychotherapeuten sowie eine empirische Überprüfung ein vielversprechendes Unternehmen.

Nachdem in diesem Kapitel der intime Lesemodus als typischer Rezeptionsmodus der Kindheit dargestellt und in Resilienztheoretischer und unterrichtspraktischer Hinsicht diskutiert und Empfehlungen ausgearbeitet worden sind, kommt mit dem folgenden Kapitel die Textseite der literarischen Rezeption in den Blick.

Das nun folgende Kapitel 3.2.3 befasst sich mit Fragen danach, mit welchen narrativen Elementen Schriftstellerinnen und Schriftsteller Figuren, Motive, Handlungen, Bewältigung von Erfahrungen und Handlungsentwicklung so erzählen können, dass ihre Rezipienten an den Erfahrungen und dem Werdegang von Figuren, ihrem Innenleben und ihrem äußeren Leben teilnehmen mögen und Anteil nehmen können. Es geht also um narratologische Elemente.

3.2.3 Medium: narrative Elemente und Strukturmerkmale und ihre Resilienzorientierten Erkundungen

Um Kinder- (und Jugend)literatur (KJL) für den Literaturunterricht sowohl hinsichtlich ihrer Resilienzfördernden Potentiale²¹⁵ als auch im Hinblick auf den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz²¹⁶ bestimmen zu können, muss sie untersucht werden. Hierzu und, um über ihre Bedeutungsangebote im Literaturunterricht kommunizieren und verhandeln zu können, ist ein gängiges, praktikables und für den Literaturunterricht mit unserer Zielgruppe – also 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder – angemessenes Untersuchungsinstrumentarium notwendig, für dessen Zusammenstellung dieses Kapitel auf

²¹⁵ Vgl. Kapitel 4.1.1 & Kapitel 4.1.2.

²¹⁶ Vgl. Kapitel 3.2; vgl. beispielsweise auch den Unterrichtsvorschlag Kaspar Spinners (2005): Höreraktivierung und Textstruktur, 153-166.

Carsten Gansels (2010) Darstellung „[e]rzähltheoretische[r] Grundvoraussetzungen“ (ebd., 5) und auf Jochen Vogts Longseller „Aspekte erzählender Prosa“ (2014)²¹⁷ zugreift.

Nachfolgend kommen einige erzähltheoretische Grundlagen der literarischen Rezeption in den Blick, um auch die Textseite der literarischen Rezeption für die resilienzfördernde Literaturdidaktik konzeptionell einbinden zu können.

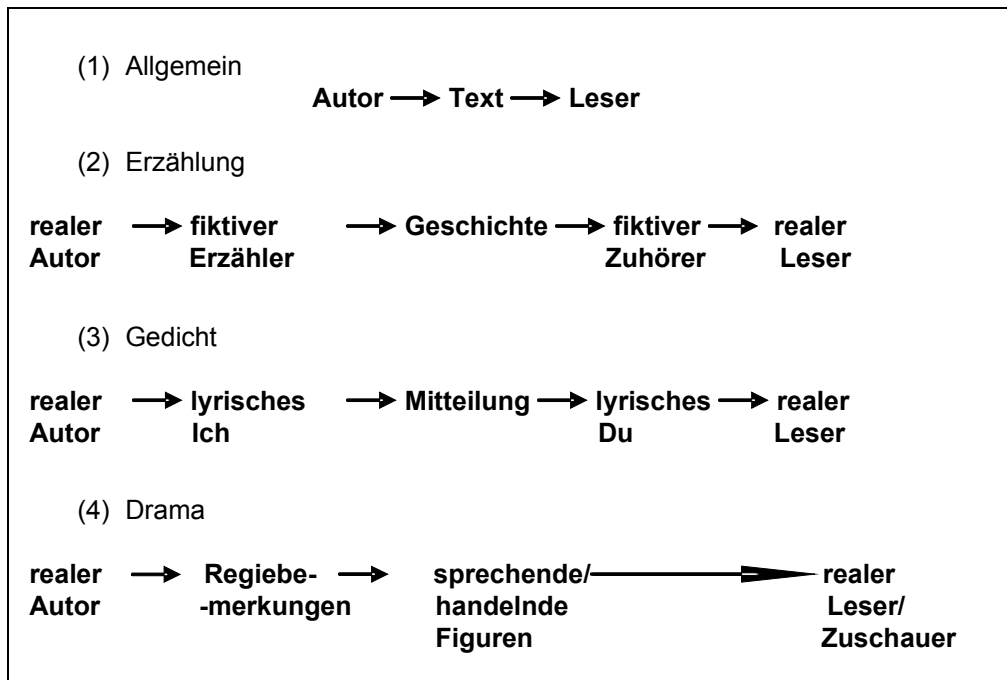


Abbildung 9: Modell der literarischen Kommunikation (Gansel 2010, 51)

Ganz offenkundig ist die literarische Kommunikation grundsätzlich durch die Elemente AutorIn – Text – LeserIn strukturiert. Diese Grundstruktur kann als „Modell der literarischen Kommunikation“ (Gansel 2010, 51) an Bedingungen der sogenannten drei Groß-

²¹⁷ Die „Aspekte erzählender Prosa“ (Vogt 2014) präsentieren nach wie vor, „grundlegende Rahmenbedingungen, Strategien, Techniken und Strukturen des literarischen Erzählens (und die entsprechenden Kategorien der Erzählforschung) so [...], dass ihre begriffliche Aneignung zugleich ein handfestes Instrumentarium für die selbständige Analyse von Erzähltexten aller Art liefern kann“ (Vogt 2014, 10). Denn indem er sich maßgeblich auf Hamburger, Stanzel und Lämmert als „the big advantage of backwardness“ (ebd., 10f.), bezieht, will Jochen Vogt weder kommunikationstheoretische (Anderegg, Kahrman u.a.) Entwicklungen noch den internationalen „Trend einer formalistisch-strukturalen bzw. semiologischen Erzähltextanalyse (Todorov, Barthes, Chatman, Genette u.a.)“ (ebd., 10) geringerschätzen. Allerdings liegt der „Erkenntniswert des älteren Paradigmas“ (ebd.) für didaktische Zwecke – auch für eine resilienzfördernde Literaturdidaktik – darin, dass sich der „begriffliche[] Aufwand in Grenzen“ (ebd.) hält und eine auf diesen „big five advantage of backwardness“ bezogene erzähltheoretische Analyse darum „nahe genug am Text“ (ebd.) bleibt. Und dies gilt für vorliegende Didaktik umso mehr, als es mit ihr um die literaturunterrichtliche Resilienzförderung bei 11- bis 13-jährigen *Kindern* geht!

gattungen so angepasst werden, dass die für ihr (Geschichten-)Erzählen eigentümlichen Elemente und Strukturen kenntlich werden.

Grundsätzlich gilt auch für die epische KJL allgemein, dass von einem Autor (a) ein Text (b) produziert bzw. geschrieben wird und dieser über Vermittlungsinstanzen (Verlage, Freunde, Eltern, Schule) an Leser gerät und von ihnen gelesen wird. Betrachtet man nun Erzähltexte etwas genauer, dann lässt sich präzisieren: Ein realer Autor (a) lässt über einen fiktiven Erzähler eine fiktive Geschichte (b) erzählen, in der Figuren handeln, sprechen, denken. Diese fiktive Geschichte wiederum wird möglicherweise von einem oder mehreren fiktiven Hörern aufgenommen. [...] Die genannte Geschichte wird schließlich von einem realen Leser gelesen. (Gansel 2010, 51f.)

Die narrativen Elemente und Strukturmerkmale, die Schriftstellerinnen und Schriftsteller bei ihrer literarischen Kommunikation mit ihren Lesern für das Erzählen einer Geschichte konkretisieren, beziehen sich einmal auf das `Was` des Erzählens und außerdem auf das `Wie` des Erzählens. (Vgl. ebd., 52) Sie lassen sich im umseitigen „Zweiebenenmodell“ des Erzählens (Abb. 10) strukturiert veranschaulichen.

Darin wird einmal die Geschichte selbst, das `Was` beziehungsweise die story, mit ihren Konstituenten Handlung, Ereignis, Geschehnisse, literarische Figuren und Raum, mit bzw. in denen etwas stattfindet, unterscheidbar vom sogenannten Erzähldiskurs, dem `Wie` des Erzählens. Zum `Wie` zählt die Art der Umsetzung der story sowie das Medium, in dem erzählt wird. Die Art, die Struktur der Umsetzung, also das `Wie` des Erzählens, wird charakterisiert durch die Reihenfolge, in der ein Geschehen oder eine Handlung erzählt wird. (Gibt es Vor- oder Rücksprünge innerhalb der Handlungschronik? Wird mit dem Ende begonnen?) Sie umfasst auch die Reihenfolge von Episoden der Geschichte. Gefragt wird zudem nach der Reihenfolge, in der die Figuren eingeführt werden und fürderhin auftreten und in der sie sich im jeweiligen Raum aufhalten und ihn wechseln. Die Erzähldauer meint, ob eine Handlung in ihrer realen Zeit, in einem verlängerten Zeitraum oder zeitlich verkürzt erzählerisch mitgeteilt wird und bezieht sich auf Techniken der Zeitdehnung (wie den inneren Monolog, der zugleich u.v.a. auch der Herstellung einer intimen Nähe zur entsprechenden Figur dient) und der Zeitraffung (z.B. durch den Erzählbericht). Im Hinblick auf die Erzählfrequenz lässt sich bestimmen, wie oft ein Ereignis (ggf. aus verschiedenen Figurenperspektiven) innerhalb einer literarischen Geschichte erzählt wird. Die Figurencharakterisierung lässt sich strukturell danach unterscheiden, ob eine Figur direkt durch Einschätzung des Er-

zählers oder einer anderen Figur charakterisiert wird oder ob sich ihr Charakter in ihrem Handeln, Denken und Verhalten zeigt und von Lesern indirekt erschlossen werden muss bzw. kann.

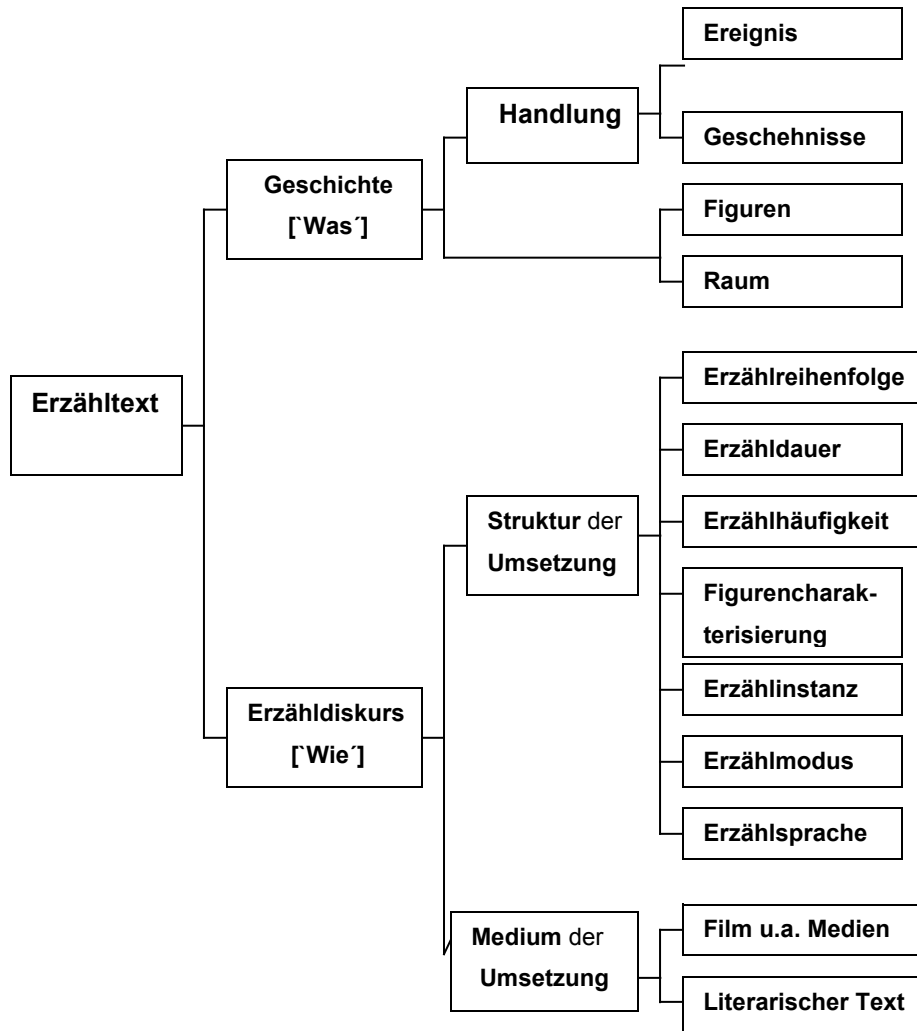


Abbildung 10: Zweiebenenmodell (vgl. Wenzel 2004, 15, zit. nach Gansel 2010, 53; verkürzt K.I.)

Die Untersuchung der Erzählinstanz gibt Auskunft darüber, wer erzählt und wie viel Überblick er über die ganze Geschichte und wie viel Kenntnis er über die beteiligten Figuren besitzt. Ist es ein personaler, ein auktorialer oder ein Ich-Erzähler? (Vgl. Gansel 2010, 5, 56-66) Der Erzählmodus meint solche Darstellungsmittel wie die direkte Rede, den inneren Monolog, die erlebte Rede oder den Erzählbericht u.a. Demgegenüber wird mit der Frage nach der Erzählsprache und ihren möglichen Wechsels untersucht, „welchen Erzählton und welche Stilschicht der Autor bzw. Erzähler wählt. Werden umgangssprachliche Elemente, Jugendsprache oder ein Kinderton genutzt?“ (Gansel

2010, 55) Und in welche erzählerische Zusammenhänge wechseln sie ggf.? Das `Wie`, der Erzählzähldiskurs, fragt jedoch nicht nur nach der Struktur der Umsetzung hinsichtlich der genannten Merkmale, sondern auch nach dem Medium der Umsetzung einer Geschichte. Das kann ein literarischer Text (i. w. S.) sein oder das Medium Film u.a.

Für die Analyse von fiktionalen Erzähltexten ist die Orientierung an diesen zwei Ebenen, den genannten Strukturmerkmalen und narrativen Elementen, sehr hilfreich. Mit ihrer Kenntnis können sie und ihre vielfältigen Verflechtungen in einer jeweiligen Geschichte durchschaut, und ihre möglichen Bedeutungen sowie erlebte Wirkungen bei der Rezeption ergründet werden. Sie dienen auch dazu, sich auf die Leitung des Unterrichtsgesprächs vorzubereiten und sich für Diskurse über eine Geschichte mit einer Lerngruppe auf einige Strukturmerkmale und narrative Elemente zu verständigen. Mit einschlägigen Kenntnissen können Lehrkräfte ihren SchülerInnen besser dabei helfen, deren literarische Rezeptionskompetenz zu entwickeln und ggf. deren Verstehensprobleme ursächlich zu beheben.

Die Ziele einer literarischen Textanalyse selbst sind, vereinfacht ausgedrückt, die individuell und interindividuell sinnstiftende Beantwortung der Fragen:

1. „Was für eine Geschichte wird erzählt?
2. Wie wird die Geschichte erzählt, auf welche Art und Weise wird sie erzählerisch präsentiert? Mit anderen Worten, es ist zu fragen: Wer erzählt und aus wessen Perspektive wird die Welt dargestellt?“ (Gansel 2010, 53)

In einer weiteren Fassung des oben zitierten Zweiebenenmodells wird „der Erzähldiskurs, das `Wie`, weiter differenziert [...]“ (vgl. Wenzel 2004, 5-22, zit. nach ebd., 54) und gibt als „Checkliste“ „einen guten Überblick über die Bestandteile des Erzähltextes“ (ebd.), mit der die zu untersuchenden Elemente des Erzähldiskurses etwas konkretisiert werden:

Zeitliche Präsentation der Handlung	Erzählreihenfolge	Erzähldauer	Erzählhäufigkeit
	Gibt es eine chronologisch ablaufende Handlung, oder wird die Geschichte mit Vor- und Rückblenden erzählt?	Verhältnis zwischen der Dauer einer Geschichte und der Dauer ihrer Präsentation (Lesen/ Vorlesen): zeitliche Raffung oder zeitliche Dehnung	Wird ein Ereignis nur einmal erzählt oder gegebenenfalls aus der Sicht verschiedener Figuren mehrfach?
Charakterisierung der Figuren	Direkte Charakterisierung einer Figur (durch den Erzähler)	Indirekte Charakterisierung einer Figur (durch ihre Handlungen)	---

Art der erzählerischen Vermittlung (Erzähler)	Erzählinstanz	Erzählmodus	Erzählsprache
	Handelt es sich (etwa im Sinne von Stanzel) um eine auktoriale Erzählinstanz oder um eine personale oder eine Ich-Erzählinstanz?	Geht es um einen zusammenfassenden Bericht oder etwa um direkte Rede, inneren Monolog, erlebte Rede usw.?	Es geht um die Frage, welchen Erzählton und welche Stilschicht der Autor bzw. Erzähler wählt. Werden umgangssprachliche Elemente, Jugendsprache oder ein Kinderton genutzt?

Struktur der Umsetzung (Gansel 2010, 55)

Schon diese wenigen erzähltheoretischen Überlegungen deuten die grundsätzliche Komplexität fiktiver Narrationen an. Angesichts dieser Vielschichtigkeit ist im Sinne einer resilienzfördernden Literaturdidaktik, die auch die literarische Rezeptionskompetenz von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern kompensatorisch unterstützen muss, entsprechend der eingangs in Kapitel 3.2 Aspekte literarischer Kommunikation formulierten vier Fragen hier Folgendes zu erörtern:

4. Welche narrativen Merkmale und Strukturen kennzeichnen überhaupt die Fiktionalität von (Kinder- und Jugend-)Literatur, um spezifische Rezeptionsweisen und Motivationen²¹⁸ aufseiten der Leser zu provozieren bzw. zu entwickeln? Und was bedeuteten diese Merkmale und Strukturen für eine literaturunterrichtliche Resilienzförderung?

In seiner Einführung in die Erzählforschung weist Jochen Vogt (2014) auf ein sozialkulturelles und einige textseitige Merkmale sowie Strukturen hin, die eine Erzählung als Fiktion im Verhältnis zu erzählenden Gebrauchs- bzw. Sachtexten charakterisieren und die darüber die leserseitige Rezeption modulieren. Dazu gehören mögliche Wertungen, ein stark subjektiver und ggf. ironischer Stil. Besonders augenfällig und den intimen bzw. den ästhetischen Lesemodus (vgl. Graf 2004, vgl. Graf 2012, 57f.) nachhal-

²¹⁸ Vgl. Graf 2004, 2010; vgl. Kap. 3.2.1.

tig ansprechend sind vor allem der Kontext, insbesondere der Veröffentlichungskontext (vgl. Abraham & Kepser 2009, 30; vgl. Culler 2002, 43) und die Genrebezeichnung (Roman, Erzählung, Krimi usw.). (Vgl. Vogt 2014, 16f.) Die hierüber initiierten Lesehaltungen und Lesemotive für literarische Fiktion – intimer und ästhetischer Lesemodus (vgl. Graf 2004) – suspendieren die Erwartungen an real beglaubigte Tatsachenerwiedergaben, sie erlauben die „suspension of disbelief“ (Vogt 2014, 17) gegenüber Ungeheimem und Unmöglichem wie der intimen Kenntnis eines Erzählers von den inneren und äußeren Vorgängen von mehreren Figuren. Allerdings muss das fiktive Geschehen in einem soliden „– nicht ohne Weiteres austauschbaren – historischen Kontext, in de[m] Bezugsrahmen einer Kulturepoche“ (Vogt 2014, 18) mit zuverlässigen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Rank 2011, 170f.; vgl. Kap. 4.1.2) stehen. Erst ein solch verbindlicher Rahmen gestattet nämlich den Aufbau literarischer „Übergangsräume“ (Abraham 1999, 12; vgl. Kap. 3.1.2) als subjektiv vorgestellte Möglichkeiten, mit denen dann der „erkenntnisleitende Normalfall“ (Rank 2011, 170) subjektiver Wahrnehmungsdispositionen von den Rezipienten thematisiert werden kann. Mit anderen Worten: Erst eine in sich kohärente fiktionale Erzählung liefert die Folie für literarisch gespiegelte Selbstbetrachtungen. Außerdem entsteht über solch einen kulturellen Bezugsrahmen „ein unverwechselbare[r] Hintergrund“ (Vogt 2014, 18) einer fiktionalen Narration, auf den fiktionale Charaktere und die erzählte Handlung bezogen werden müssen, um sie (umfassend) zu begreifen. Diesbezüglich muss

zwischen fiktionalem Geschehen [dem, was sein könnte] und Realgeschehen ein[] Zusammenhang [bestehen], eine strukturelle Analogie [...]. Die möglichen, das heißt, (außerhalb von Text und Lektüre nicht realisierten Welten) die fiktional entworfen werden, sind gleichwohl mehr oder minder nach dem Modell, im kategorialen Bezugsrahmen der wirklichen Welt bzw. unserer Realitätswahrnehmung und -erfahrung konzipiert. (Ebd.)

Dazu nehmen fiktionale Narrationen „realhistorische Orte, Ereignisse, Figuren immer wieder [als] Modelle für fiktionales Geschehen“ (ebd., 20). (Ebenso verhält sich bereits das spielende Kind, wenn es „wie ein Dichter [...] sich eine eigene Welt erschafft, oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“²¹⁹) Über diese Fiktionalisierung von Wirklichkeitselementen hinaus haben fiktionale Narrationen die Kraft, Nichtfiktionales zu integrieren, „ohne daß ihr fiktionaler Status dadurch gefährdet würde“ (Vogt 2014, 20) wird. Fiktionale Erzählungen können

²¹⁹ Freud, 172, zit. nach Anz 1998, 33f.; vgl. Kap. 3.1.

texttheoretisch daher überwiegend „als Mischung von Wirklichkeitsaussagen und Fiktionen (Käte Hamburger) oder von besprechenden und erzählenden Sätzen (Harald Weinrich) oder von ernsthaften und nicht-ernsthaften Behauptungen (John R. Searle)“ (ebd.) aufgefasst werden. In den Worten des französischen Erzähltheoretikers Gerard Genette muss

„[m]an [...] im Sinn behalten, daß der >fiktionale Diskurs< tatsächlich ein Flickenteppich (patchwork), eine mehr oder minder homogenisierte Vermischung von disparaten Elementen ist, die meistens der Wirklichkeit entliehen sind. So, wie der Löwe, nach Valéry, fast nur verdauter Hammel ist, so ist die Fiktion fast ausschließlich nur fiktionalisierter Wirklichkeitsstoff.“ Oder anders gesagt: „Das Ganze ist viel fiktiver als jedes seiner Teile.“ (Genette 1985, S. 245) (Vogt 2014, 20f.)

Im Gegensatz zum Wirklichkeitsbericht, wo der Berichtende das Berichtete unmittelbar durch seine subjektive Wahrnehmung selbst oder mittelbar erlebt hat oder es Teil seines kulturellen bzw. historischen Kontextes ist, ist

das erzählte Geschehen [...] grundsätzlich kein vom Autor erlebtes Geschehen; und mehr noch: Es existiert nicht unabhängig vom Erzähltwerden, existiert nur im Erzähltwerden – für den `Wirklichkeitssinn´ ist es letztlich überhaupt kein reales Geschehen. (Vogt 2014, 24)

Allerdings bedient sich die fiktionale Narration besonderer erzählerischer Mittel, um „den `Schein´, die `Illusion von Wirklichkeit´ oder auch den `Schein des Lebens´ zu erzeugen“ (Hamburger 1957, 60, zit. nach ebd., 25). Allem voran erzeugt – Käte Hamburger zufolge – das Wissen „daß wir einen Roman und keine Reisebeschreibung lesen“ (ebd., 25) eine Lesestrategie, bei der wir das Erzählte „nicht auf den Erzähler“, sein „Erlebnisfeld“ beziehen, „sondern [es] als das Erlebnisfeld anderer Personen [auffassen], deren Auftreten wir erwarten, weil wir einen Roman lesen – fiktiver Personen, der Romangestalten.“ (Hamburger 1957, 62, zit. nach ebd.; vgl. Culler 2002, 40ff.)

Der „`Schein des Lebens´“ (Vogt 2014, 25) wird u.a. dadurch erzeugt, dass wir dem Erzähler einer fiktionalen Narration ungewöhnliche Fähigkeiten ohne weiteres zugestehen oder gar erwarten, sodass er, anders als ein wirklicher Berichterstatter, „Kenntnis der Gedanken und Gefühle `seiner´ Figuren“ (ebd., 28) besitzt und uns mitteilt. Mit diesen und weiteren Mitteln schafft die

[e]rzählerische Fiktion [...], wie die filmische oder dramatische, wenn auch mit anderen Mitteln, die Illusion von Gegenwärtigkeit, ein Hier und Jetzt der

Vorstellungskraft, das von der historisch-chronologischen Datierung des Erzählten unabhängig ist und sie gewissermaßen „überlagert“. [...] [I]n der Lektüre fiktionaler Texte [verschwindet] das Bewusstsein historischer Distanz, das bei der eines Geschichtswerkes stets gewahrt bleibt [...]. Weil wir als Leser von Fiktion uns gleichzeitig zum Geschehen empfinden, sind wir ja auch auf seinen Fortgang, auf eine fiktionsinterne „Zukunft“ gespannt²²⁰, die streng chronologisch gesehen bereits in unserer Vergangenheit liegt. (Vogt 2014, 29)

Unter anderem über diese besondere Gegenwärtigkeit erlaubt und ermöglicht die erzählerische Fiktion unsere identifikatorische Rezeptionshaltung und somit literarisches Spannungserleben. Gespannt sind wir unter anderem dann, wenn eigene zentrale Lebensprobleme touchiert werden, selbst bei der Wiederholungslektüre – wie Werner Graf (2010) deutlich macht. Das damit verbundene Erleben eigener Affekte und Emotionen im ‚literarischen Übergangsraum‘ gibt uns dann das Gefühl von unserer Lebendigkeit (vgl. Kap. 3.2; vgl. Graf 2010, 2004), den „Schein des Lebens“ (Ebd., 25).

Neben diesen konventionalisierten Signalen für einen Rezeptionsmodus für fiktionale Literatur gibt es ein erzählerisches Mittel, mit dem eine fiktionale Narration signalisiert wird: Es ist der spezifische Gebrauch des Präteritums, wie Jochen Vogt im Rekurs auf die hiesige Erzählforschung²²¹ deutlich macht, und das den Erzähler bzw. die Erzählsituation selbst repräsentiert als „die unübersehbare Spur des Erzählers im Erzählten, denn es ist aus seiner Perspektive gesprochen“ (Weimar 1974, 20, zit. nach Vogt 2014, 37). Das „epische Präteritum“ lässt sich als indirekte Markierung der „Erzählsituation“ (Käte Hamburger) bzw. des Erzählers, der ja stets nur über etwas Vergangenes berichten kann, verstehen. Es stellt allerdings eine Gegenwart für die in der erzählten Geschichte beteiligten fiktionalen Figuren dar. Diesbezüglich kann es (leicht) zu Interferenzen zwischen den Zeitdarstellungen beider Perspektiven kommen, wie Jochen Vogts Beispiel (von Käte Hamburger populär gemachte Sätze) verdeutlicht: „Aber am Vormittag hatte sie den Baum zu putzen. Morgen war Weihnachten.“ (Hamburger 1957, 71, zit. nach Vogt 2014, 30) Das epische Präteritum (Imperfekt) ist aus der Erzählperspektive heraus gesehen Vergangenheit. Von den Figuren aus gesehen ist es zugleich erzählte Gegenwart. Also verschiebt sich die Zeitdarstellung für die Figuren um eine Stufe zurück.

²²⁰ Vgl. zum Spannungserleben der literarischen Rezeption: Graf 2010, Graf 2004; vgl. Kapitel 3.2.1.

²²¹ Im Rekurs auf Käte Hamburger sowie auf Harald Weinrich (1971), Klaus Weimar 1974, Gerhart von Graevenitz (1973) und Erwin Leibfried (1972), zit. nach Vogt 2014.

Durch die rezipientenseitige implizite oder explizite Kenntnis dieses Mechanismus der „Rückstufung“ erlaubt das „epische Präteritum“ (Hamburger) als

fiktive Gegenwärtigkeit [] eine Präsenz des erzählten Geschehens in unserer Einbildungskraft. [...] Es konstituiert wesentlich die von Hamburger herausgestellte „Zeitlosigkeit der Fiktion“ (S. 85). Und von der anderen Seite her betrachtet: Episches Präteritum zeigt, wie die Verben der inneren Vorgänge und die erlebte Rede, definitiv die Fiktionalität eines erzählenden Textes an. (Vogt 2014, 29f.)

Im Anschluss an diese erzähltheoretischen Überlegungen zur Kennzeichnung der Fiktionalität von Erzähltexten, die sich der Herstellung von ‚Illusion von Wirklichkeit‘ widmen a) über den Veröffentlichungskontext, b) über das Signal einer Genrebezeichnung, c) im Zusammenhang mit ihrem Verhältnis von Fiktivem und Realem und d) die die Imagination von Gegenwärtigkeit der erzählten Geschichte auf das Tempus und den jeweils gewählten ‚point of view‘ zurückführen (episches Präteritum und Rückstufung), werden im Folgenden die narrativen Merkmale und Strukturen, die Kinderliteratur typischerweise kennzeichnen, untersucht.

Entsprechend der erzähltheoretischen Gliederung in das ‚Wie‘ und das ‚Was‘ des Erzählens folgen zunächst Darlegungen einiger Positionen zum ‚discours‘.

Hinsichtlich des Erzählers bzw. der Erzählinstanz sind folgende Überlegungen für literaturdidaktische Untersuchungen von Kinder- und Jugendliteratur aufschlussreich:

Zunächst ist zu berücksichtigen, dass Erzähltexte ihre Geschichte von einem Erzähler vorstellen lassen. Diese Personifizierung der „Erzählfunktion“ zum „Erzähler“ fiktionaler Narrationen hat im 20. Jahrhundert allerdings kontroverse Diskussionen ausgelöst. (Vgl. Vogt 2014, 42-50) Diesem erzähltheoretischen Disput zur Frage danach, ob es in fiktionaler Narration überhaupt einen Erzähler gibt und wenn ja, wie er vom Autor/ von der Autorin einerseits und von den fiktiven Personen einer Erzählung andererseits zu unterscheiden ist, skizziert Jochen Vogt knapp vor dem Hintergrund der Romanentwicklung im 19. und im frühen 20. Jahrhundert. Die eine Position, die Käthe Friedemann bereits 1910 apodiktisch vertritt, lautet: Ja, natürlich gibt es – selbst im Falle einer unpersönlichen Vermittlung – einen Erzähler. Und sie begründet dies damit, dass er erkenntnistheoretisch á la Kant das wahrnehmende Bewusstsein des Romangeschehens sei, ohne das es diese Wahrnehmung als Erzählung nicht gebe, da es ja stets bereits vergangen sei (bzw. zu sein vorgibt) und es keine andere Wahrnehmungsinstanz für

dieses Geschehen gebe. Es steht dem je aktuell stattfindendem Schauspiel gegenüber, das Zuschauer selbst wahrnehmen können. Zudem ist diese Erzähler genannte Wahrnehmungsinstanz klar vom Autor zu scheiden. Käte Friedemann zufolge wird der Erzähler

„als Betrachtender [selbst] zu einem organischen Bestandteil seines eigenen Kunstwerkes [...]. „Dieser aber, da er nicht einen Automaten, sondern einen lebendigen Menschen repräsentiert, hat es auch nicht nötig, mit seinem Ich, d.h. also mit Beurteilung der erzählten Begebenheiten, zurückzuhalten.“ (Käte Friedemann 1910, 25, zit. nach Vogt 2014, 46f.)

Demgegenüber postuliert Käte Hamburger (1957/ 1968) seine Nichtexistenz als vermittelnde fiktive Figur einer Erzählung.

Wir nehmen ihn niemals als leibhaftige Gestalt, sondern ausschließlich in seinen sprachlichen Äußerungen, vom Erzählbericht über seine Kommentare bis zur direkten Leseranrede, wahr. Wir „sehen“ ihn nicht, wie wir die Personen der Handlung „sehen“, sondern hören ihn nur. (Vogt 2014, 49)

Ausgenommen davon ist Käte Hamburger zufolge einzig der vom Autor geschaffene „Erzähler der Ich-Erzählung“. (Hamburger, 126, zit. nach ebd., 47) Im Zugriff auf Franz K. Stanzels Vermittlung der Positionen und auf dessen Weiterentwicklung schlussfolgert Jochen Vogt sowohl für die Ich-Erzählung wie für alle anderen Fälle einer Erzählsituation nun, dass

es falsch [wäre], diesen zugleich „persönlichen“ und namenlosen Vermittler und seine Aufgabe an der Grenzlinie von (fiktiver) Figurenwelt und (empirischer) Welt des Autors bzw. der Leser zu ignorieren. Am ehesten könnte man diese Aufgabe mit der Rolle und Funktion des Spielleiters am Rande der Bühne, des Regisseurs, vergleichen, der ja in aller Regel nicht mit dem Dramatiker selbst identisch ist. Diese metaphorische – und gewiss unzulängliche – Vorstellung der Rolle eines fiktiven „Erzählers“ [...] wird der ambivalenten Natur dieses Zwischenwesens jedenfalls eher gerecht als seine Überhöhung zur Romanfigur oder seine Degradierung zum bloßen Effekt der Erzählfunktion. [...] [Trotz verschiedener] Vorbehalte] also sollten wir den fiktiven Erzähler als eine „begriffliche Hilfskonstruktion – ein Kürzel für komplexe Strukturverhältnisse“ gelten und wirken lassen, ihn dabei klar vom Autor des Erzählwerks unterscheiden und ihn zuguterletzt auch von den Anführungszeichen befreien, die seine Existenz und Tätigkeit bisher in Frage gestellt haben. (Vogt 2014, 49f.)

Diese vom Autor zu unterscheidende Erzählinstanz kann demzufolge als genauso fiktiv aufgefasst werden wie die Geschichte selbst, die an ihr beteiligten Figuren oder mögliche Hörer, denen sie innerhalb eines Erzähltextes schildert. Real handelnd sind da-

gegen eine Autorin bzw. ein Autor und die LeserInnen und HörerInnen einer Geschichte.

Welche typischen Erzählinstanzen können unterschieden werden?

Innerhalb eines Erzähltextes sitzt der Erzähler auf einer verantwortungsvollen Position. Als Erzählinstanz muss er etliche Funktionen erfüllen (vgl. Gansel 2010, 56), um Lesern eine Geschichte spannend, unterhaltsam, ggf. witzig und vor allem verständlich mitzuteilen, damit lesend überhaupt ein literarischer „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) ko-konstruiert werden kann. Diese Erzählinstanz muss in die Geschichte einführen, die Figuren vorstellen (= Exposition) und charakterisieren (vgl. Gansel 2010, 56). Sie bettet die Geschichte ein in Zeit und Raum (= örtliche, epochale, soziale und atmosphärische Situierung) und „schildert die Handlungen der Figuren“ (ebd.). Dabei haben Autoren die Freiheit, ihre Erzählinstanzen mit umfassenden, gar übermenschlichen Fähigkeiten auszustatten oder deren Kompetenzen stark zu beschränken. Ein auktorialer Erzähler beispielsweise kann verschiedene Handlungsstränge und deren Verlauf erfassen, selbst wenn er selbst nicht daran beteiligt war, und gleichzeitig das Innenleben und das Außen mehrerer Figuren, und er ist fähig, die Zwänge von Zeit und Raum im Sinne der Erzählbarkeit seiner Geschichte zu überwinden. (Vgl. Gansel 2010, 56) „Genauso ist denkbar, dass der Erzähler selbst sehr wenig über die Geschichte weiß, sein Blickwinkel begrenzt ist, er nicht weiß, wie es um das Bewusstsein und die Gefühlszustände der Figuren bestellt ist. Von daher lassen sich verschiedene Manifestationen des Erzählers im Text unterscheiden.“ (Ebd.) Grundsätzlich wird an „drei Erzählsituationen festgehalten“ (ebd.). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Form, in der Erzähltexte Handlungen und Geschehnisse in ihrer Bedeutung für die daran beteiligten Figuren und deren Wahrnehmung aufbereiten. (Vgl. ebd.) „Dabei handelt es sich a) um den auktorialen Erzähler bzw. die auktoriale Erzählsituation; b) Ich-Erzähler bzw. Ich-Erzählsituation; c) personaler Erzähler bzw. personale Erzählsituation.“ (Ebd.)

Carsten Gansel sieht in seinem Textbeispiel (Erich Kästner (1935): *Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee*) den auktorialen Erzähler bzw. die auktoriale Erzählsituation durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- „Der Erzähler hat Distanz zum Erzählten, er kann es überblicken und von seinem übergeordneten Standpunkt aus organisieren.“

- Es dominieren Erzählbericht und Kommentar als Darstellungsweisen.
- Der Erzähler bringt sich selbst ins Spiel, er wird als Sprecher mit bestimmten Werten/Normen erkennbar.
- Der Erzähler erfüllt eine Reihe von technischen Funktionen, indem er Ort, Zeit, Figuren beschreibt und die Ereignisse schildert.
- Der Erzähler setzt sich mit dem Denken und Handeln der Figuren auseinander und bewertet es im Anschluss entsprechend zustimmend, kritisch, ironisch, neutral [!?!].
- Der Erzähler reflektiert über die Ebene der erzählerischen Vermittlung, er thematisiert den Erzählvorgang und spricht den Leser direkt an (Leseranreden). Kästners „Das doppelte Lottchen“ beginnt so: „Kennt ihr eigentlich Seebühl? Das Gebirgsdorf Seebühl? Seebühl am Bodensee? Nein? Nicht? Merkwürdig – keiner, den man fragt, kennt Seebühl!“ (Kästner 1998 VIII, 163)
- Der Erzähler weiß, was gewesen ist und was kommen wird (Rückblenden, Vorausdeutungen), er hat Einblick in das Innere der Figuren (er kann Gedanken lesen) wie ihr Äußeres. Damit verfügt der Erzähler über übermenschliche Fähigkeiten.“
(Gansel 2010, 59)

In dem dieser Zusammenstellung von Erzählermerkmalen zugrunde liegenden Textbeispiel wird der Erzähler konkret wahrnehmbar, er kommuniziert direkt mit den fiktiven Zuhörern und darüber mit den realen Lesern, er mischt sich kommentierend und moralisch wertend in die Geschichte ein. „Als vermittelnder Sprecher ist ein solcher Erzähler selbst schon mit einer eigenen Persönlichkeit ausgestattet.“ (Ebd., 57)

Die Erzählmodi (Erzählweisen) dieses auktorialen Erzählens sind für die charakteristische Kommentarfunktion des Erzählers:

- „die Erzählereinmischungen, Anreden an den Leser, reflektierenden Abschweifungen“
- die „Integration besprechender Textpartien“,
- die „beiläufige Wertung“,
- „der eingeflochtene Erzählerkommentar“,
- die „epische Ankündigung oder Ansprache an den Leser“,
- das „ausgedehnte Raisonement“,
- der „essayistische Einschub“ und
- die „selbstständige Vorrede“ (Vogt 2014, 60f.)

Weitere bevorzugte Erzählmodi der auktorialen Erzählinstanz, die sie deutlich charakterisieren, sind

- die berichtende Erzählweise bzw. die Berichtstimme im Erzählbericht zur Konstatierung von Tatsachen und Geschehnissen und für Zusammenfassungen,
- die Personenrede,
- die Personenrede bzw. die Bewusstseinswiedergabe in der indirekten Rede, der erlebten Rede. (Vgl. Vogt 2014, 61f.)

Die auktoriale Erzählsituation ist überdies durch den überlegenen Abstand „des Erzählers gegenüber Geschichte und Figuren [...] [epische Distanz], die [bisweilen] stark humoristisch bzw. ironisch eingefärbt ist“ (Vogt 2014, 62) charakterisiert.

Der kombinatorische Einsatz dieser Erzählmodi eröffnet dem auktorialen Erzählen die Möglichkeiten, „weitläufige Geschehnisse und Zeitabschnitte“ (ebd., 61) in einer Geschichte vorzustellen, „moralische, soziale oder sonstige Probleme“ (ebd.) zu erörtern sowie seine Figuren moralisch zu bewerten. (Vgl. ebd.)

Auktoriales Erzählen dient zumeist der Entfaltung einer „humoristischen, ironischen Weltschau“ und, wie Stanzel (S. 23) sagt, dem Spiel „mit den Illusionen des Lebens und der Kunst“. Besonders kennzeichnend ist die Thematisierung des Erzählvorgangs und seiner Probleme. (Ebd., 62)

Dem auktorialen Erzähler wird eine Allwissenheit zugestanden, die aufgrund der sich damit eröffnenden zahlreichen Möglichkeiten der Perspektivierung einer Geschichte auch schwer kontrollierbar sein kann (vgl. Friedemann 1965, zit. nach Vogt 2014, 64). Er kann eine olympische Distanz zu Geschehen und Figuren herstellen, er kann aber auch von einem nahe stehenden Ort aus, „von der Mitte, vom Rand oder frontal von vorn“ (ebd.) auf seine Geschichte blicken. Jeder dieser Standpunkte ermöglicht die Wahrnehmung bestimmter Informationen; wobei „[i]n der auktorialen Erzählsituation [...] dieser Blickwinkel grundsätzlich weder raum-zeitlich noch (psycho-)logisch eingeschränkt“ (ebd., 65) ist.

Diese prinzipiell omnipotente Autorität des auktorialen Erzählers reicht zurück in die intime Kenntnis der Vorgeschichte(n) und voraus bis hinein in die Zukunft der Figuren. Er kann – wie mit Google-earth – jeden „beliebigen Ort oder [...] mehrere Orte[] gleichzeitig“ betrachten und uns – wie die NSA – „die Gedanken und Empfindungen der Personen, prinzipiell aller Personen seiner Geschichte mitteilen“ (Vogt 2014, 65). Innerhalb dieses großzügig bemessenen Freiraums beschränkt sich das auktoriale Erzählen freiwillig nicht so sehr aus Bescheidenheit, sondern wegen „der Erzählökonomie“ (ebd.)

und der Erzählbarkeit auf die Verwendung nur einer Auswahl der möglichen Mittel.
(Vgl. ebd.)

Charakteristisch für den Ich-Erzähler bzw. die Ich-Erzählsituation ist ein Erzählen,

- das dem alltäglichen Erzählen ähnelt. (Vgl. Gansel 2010, 59),
- das häufig „personale oder Possessivpronomina der Ersten Person Singular“ (Vogt 2014, 68) verwendet.
- in dem der Erzähler also selbst Teil der erzählten Welt ist oder war. (Vgl. Vogt 2014, 68; vgl. Gansel 2010, 59ff.)
- das aufgrund der Verwicklung des Erzählers in seine Geschichte Anspruch auf Authentizität und Glaubwürdigkeit erhebt und durch eine stärkere Betroffenheit des Erzählers den intimen, identifikatorischen Rezeptionsmodus besonders provoziert. (Vgl. Vogt 2014)
- dessen besondere Stärke die Introspektion des erzählenden Ich darstellt (vgl. ebd., 69), welche u.a. mit dem erzählerischen Mittel des inneren Monologs umgesetzt werden kann.
- in dem eine „epische Distanz“ lediglich einen „Zeitenabstand“ zwischen erzählendem und erlebendem Ich bzw. zwischen Erzählen und Geschehen markiert. Die „Seinsbereiche“ beider sind dagegen identisch. (Vgl. ebd., 72)
- in dem „[e]in Ich [...] einst gewisse Ereignisse erlebte und ein anderes [...] sie nach mehr oder weniger langer Zeit erzählt“ (ebd.).

Die Ich-Erzählperspektive ist dadurch charakterisiert,

- dass das „Erzähler-Ich [...] nicht mehr außerhalb oder an der Schwelle der Handlungs- und Figurenwelt [steht]“ (ebd., 68), sondern
- dass das erzählende Ich mit der Hauptfigur oder einer Nebenfigur (als Zeuge bzw. teilweise beteiligt) identisch ist.
- dass das Erzähler-Ich von eigenen Erlebnissen berichtet oder von „Vorgänge[n], die [es] selbst miterlebt, beobachtet bzw. sonst auf plausible Weise erfahren hat“ (ebd., 69).
- dass dessen Perspektive (point of view) aufgrund der Figuren-Funktion des Erzählers gegenüber dem auktorialen Erzähler stark eingeschränkt ist: „[S]tatt erzählerischer Allwissenheit [begrenzt ihn] die Beschränkung auf den persönlichen Gesichtskreis“ (ebd.).
- dass das erzählende Ich über keine intimen Kenntnisse vom Innenleben anderer Personen oder Wissen von Schauplätzen, an denen es nicht selbst zugegen war, plausibel verfügen kann; es sei denn, es wird ihm auf überzeugende Weise mitgeteilt. Ansonsten blieben solche Darstellungen spekulativ. (Vgl. Vogt 2014, 69; vgl. Gansel 2010, 62)

- dass sein point of view dem Ich-Erzähler nur durch einen zeitlichen Abstand erlaubt, auch teilweise „die Folgen des vergangenen Geschehens“ (Vogt 2014, 73) zu berücksichtigen.
- dass der Ich-Erzähler also nur im Rahmen seiner plausibel zu machenden Kenntnislage Aussagen zu den zukünftigen Folgen seiner Geschichte machen kann. Dabei erweitert sich dieser Spielraum mit der zeitlichen Distanz und seiner kognitiven und emotionalen Entwicklung.
- Aufgrund seiner Lebenserfahrung, veränderter Auffassung und Maßstäbe betrachtet er das Tun und Treiben seines früheren Ich mit Abscheu, Kritik, Ironie oder auch Nachsicht, jedenfalls mit Distanz. In seinen ausdrücklichen (Wert-)Urteilen nähert er sich in gewisser Weise auch wieder dem Gestus des auktorialen Erzählers an. (Ebd., 73) (Diesbezüglich ist bei Carsten Gansel (unter Rekurs auf Petersen 1993, 68) von einer auktorialen Ich-Erzählweise in neuerer KJL die Rede. (Vgl. Gansel 2010, 67))

Für die Ich-Erzählsituation gibt es vier Grundtypen, die durch ihre Ausprägung des zeitlichen Abstandes des Erzählens zum erzählten Geschehen und damit ihre erzählerische Gegenwärtigkeit sowie durch die Stellung des Erzählers innerhalb des Geschehens charakterisiert sind. Ihre literarischen Formen sind

- 1) der „Memoirenroman mit Retrospektive und Zentralstellung des Erzählers“ (Vogt 2014, 78),
- 2) der „biographische[] Roman mit Retrospektive und Randstellung des Ich-Erzählers“ (ebd.),
- 3) „die Detektivverählung ohne ausgeprägte Retrospektive“ (ebd.), sondern eher aktuelle Präsenz vermittelnd, „mit Randstellung des Ich-Erzählers“ (ebd.) (Paradebeispiel hierfür ist die Figur des Dr. Watson, der seine `Erinnerungen` an Sherlock Holmes` Abenteuer erzählt) und
- 4) den Brief- oder Tagebuchroman mit „Zentralstellung des Ich-Erzählers ohne zeitliche Retrospektive (bzw. Ich-ich-Differenzierung)“ (ebd.), also ohne Distanz zwischen erzählendem und erlebendem Ich.

Je nach der gewählten Variante strukturiert der point of view das Erzählen grundlegend.

- 1) Es kann die Reflexion einer inzwischen reiferen Erzähler-Persönlichkeit über von ihr früher gemachte Erfahrungen erlauben.

2) Der Abstand einer Nebenfigur zum Geschehen, an dem sie lediglich am Rande beteiligt war oder von dem sie bloß als Zeuge Kunde gibt, ermöglicht die Profilierung der Besonderheit der Hauptfigur im Kontext der Konventionalität des Ich-Erzählers.

3) Oder es ermöglicht den Eindruck eines aktuellen spannungsreichen Erlebens von Abenteuern (Detektiverzählung).

4) Und schließlich gewährt es mehr Einblick in das Innere, einen aktuellen Eindruck der Gefühle der Hauptfigur und von für sie emotional bedeutsamen Erlebnissen (Brief- oder Tagebuchroman). (Vgl. Vogt 2014, 67-82)

Die Verwendung der Ich-Erzählsituation in der Kinder- und Jugendliteratur hat sich im Zusammenhang mit dem Wandel des Kindheitsbildes (vgl. Gansel 2010, 59f.; Kap. 4.1.2) durchgesetzt, als es „anstelle von Aufklärung, Belehrung, Didaktik [galt], Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, ihrem Denken und Fühlen nahekommen, Partei für sie zu ergreifen“ (Gansel 2010, 59f.). Wobei dies die kinderliterarische Phantastik der fünfziger und frühen sechziger Jahre nicht weniger für sich reklamieren kann, obgleich sie nicht selten die auktoriale Erzählsituation nutzt (vgl. Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, *Rasmus und der Landstreicher*).

Bei allen Divergenzen verfügen auktoriale und Ich-Erzählinstanz über ein gemeinsames Merkmal: Für den Leser ist erkennbar, dass hier eine Geschichte erzählt wird, weil ein persönlich erscheinender Erzähler als Vermittler auftritt und sich mitunter direkt an den Leser wendet. Beide Erzählinstanzen unterstreichen ihre Verbundenheit zu realen Momenten des Erzählens, in denen ein Geschichten-Erzähler in einer direkten Beziehung zu jenen stand, die seiner Geschichte lauschten. (Gansel 2010, 62)

Charakteristisch für den personalen Erzähler bzw. die personale Erzählsituation kann ein Erzählen gelten, dass sich vom Ich-Erzählen und vom auktorialen Erzählen stark unterscheidet. Anders als der Ich-Erzähler und der auktoriale Erzähler vermeidet es der personale Erzähler, uns LeserInnen in seiner Erzählsituation als mehr oder weniger stark involvierte fiktionale Figur aufzufallen. So vermeidet er den Erzählbericht und die indirekte Rede, er verkneift sich Kommentare und explizite Wertungen dessen, was er erzählt. Manchmal tendiert er – in einer Sonderform des personalen Erzählens, nämlich als neutraler Erzähler (vgl. Vogt 2014, 56f.), sogar dazu, sich vollends unsichtbar für seine Leser zu machen, und kann den Eindruck erwecken, als säßen wir im Theater und nähmen das erzählte Romangeschehen mit eigenen Sinnen leibhaftig wahr. Dann verwendet er natürlich doch wieder den Erzählbericht.

Abgesehen von dieser vor allem im Kriminalroman bewährten Sonderform der neutralen Erzählsituation (gelegentlich als „camera eye“ bezeichnet (vgl. ebd., 57)), hat die personale Erzählsituation offensichtlich ein auffälliges Interesse an seelischen und Bewusstseinsprozessen: Denn so sehr sich der personale Erzähler für uns Leser beim Erzählen um Unsichtbarkeit bemüht, die Lokalisierung des point of view ins Erleben, Empfinden und in die Gedanken einer besonderen, ins Geschehen involvierten Figur prägen diese Erzählsituation und machen sie höchst subjektiv oder eben personal. Die Geschichte, die Personen, die Orte usf. werden den Lesern nicht unmittelbar aus einer eher von außen berichtenden oder sich selbst präsentierenden Perspektive erzählerisch vermittelt, sondern durch das Innere der personalen Erzählinstanz als "Reflektorfigur" (vgl. Stanzel, zit. nach Vogt 2014, 56; vgl. auch Gansel 2010). Wird in der Allgemeinliteratur eine kindliche Reflektorfigur gewählt, so ermöglicht es dieser Erzählerstandpunkt durch die kindliche Naivität, einen verfremdenden Blick auf das Geschehen hervorzurufen. (Vgl. Gansel 2010, 63)

Der Verzicht auf Erzählereinmischungen sowie die Fixierung eines Blickpunktes (oder mehrerer Blickpunkte) im Figurenbewußtsein bewirkt für die Erzählung grundsätzlich eine Einschränkung des Wahrnehmungsfeldes (und damit des Erzählbaren) nach den Gesetzen subjektiv-psychologischer Perspektivik. Die Wahl eines subjektiven Blickpunktes begrenzt, genauer gesagt, die äußere Wahrnehmung aufs jeweilige Hier und Jetzt (und die Außensicht auf andere Personen) öffnet aber die innere Wahrnehmung der Perspektivfigur für Gedanken, Gefühle, besonders Erinnerungen. Deshalb überwiegt häufig die innere Handlung gegenüber der äußeren Realität, die ihrerseits nur durch die subjektive Wahrnehmung der Perspektivfigur vermittelt wird. (Vogt 2014, 55)

In der KJL allerdings ist die Entscheidung für einen personalen kindlichen Erzähler Ausdruck des Bemühens, authentisch die Gefühlslage von Kindern zu erfassen, ihnen nahe zu sein, ihre Empfindungen zu tolerieren, zu akzeptieren. (Gansel 2010, 63)

Charakteristisch für den personalen Erzähler bzw. die personale Erzählsituation (im engeren Sinne) ist ein Erzählen

- ohne Leseransprachen,
- ohne Erzählerkommentare,
- ohne Reflexionen zur Narratologie,
- ohne indirekte Rede und ohne das Hervortreten eines Erzähler-Ichs.

Stattdessen ist es ein Erzählen,

- das seine Erzählerfigur anonym lässt.
- das sich eng und verbindlich an eine Erzählerfigur (als Reflektorfigur) bindet (monoperspektivisch (vgl. Gansel 2010, 63; vgl. Vogt 2014, 54)
- oder zwischen mehreren Reflektorfiguren wechselt (multiperspektivisch (vgl. Gansel 2010, 66; vgl. Vogt 2014, 54f.)).
- in dem der Erzähler möglicherweise keinen Überblick über das Geschehen hat.
- das das Geschehen im inneren Bewusstsein und Empfinden der Reflektorfigur gespiegelt mitteilt.
- in dem der Erzähler zurücktritt. (Vgl. Vogt 2014, 49-51)

Es ist ein Erzählen

- aus der (personalen) Sicht einer ins Geschehen mehr oder weniger stark verwickelten Figur.

Die Erzählmodi der personalen Erzählsituation sind

- das Vorherrschen szenischer Gestaltung des Dialogs;
- als „direkte Rede und Wechselrede“ (Vogt 2014, 50);
- sehr sparsame Einsätze von Benennungen und neutralen Beschreibungen äußerer Vorgänge;
- das Fehlen offensichtlicher Erzählerkommentare oder ausdrücklicher Wertungen,
- sondern vielmehr subjektive Wertungen durch die Spiegelung des äußeren Geschehens im Inneren der Reflektorfigur;
- die Bewusstseinspiegelung in der erlebten Rede und im Bewusstseinsstrom (vgl. Vogt 2014, 54);
- „detailreiche, assoziative oder zergliedernde Erzählweise[n] solcher Bewußtseinswiedergabe“ (ebd., 55).

Sie „führen nach Stanzels Beobachtungen dazu, daß personales Erzählen vergleichsweise kurze Zeitabschnitte erfasst, `oft sogar nur Momente, aber in der ganzen Dichte und Simultaneität der Eindrücke, Gedanken, Erinnerungen und Assoziationen´.“ (Stanzel 1964, 49; zit. nach Vogt 2014, 55) Allerdings kann ein solches monoperspektivisches personales Erzählen sehr monoton werden, was durch eine multiperspektivische Variation personaler Erzählsituationen wieder anregungsreicher gestaltet werden kann. (Vgl. ebd.)

Neben der Darlegung der Grundstruktur fiktiver Narration, der erzähltheoretisch analysierten Struktur des Fiktionalen und der drei typischen Erzählinstanzen, die als `Wie´ des Erzählens für einen Literaturunterricht mit 11- bis 13-jährigen (Hochrisiko-)Kindern

zuvor hinlänglich erörtert worden sind, ist für vorbereitende literaturunterrichtliche Textanalysen ferner nach dem `Was` des Erzählens zu fragen, das heißt für unsere Zwecke nach den grundlegenden Merkmalen von Handlung, Figuren und Raum.

Hierfür wird nachfolgend auf Carsten Gansels (2010, 75-90) Zusammenstellung und Argumentation erzähltheoretischer Grundmuster zugegriffen.

Entsprechend der erzähltheoretischen Gliederung in das `Wie` und das `Was` des Erzählens folgen nach den Darlegungen einiger Positionen zum `discours` Erörterungen zur `histoire`.

Die Handlung ist zentral für fiktive Narrationen, sie zu verstehen, ist für das Gesamtverständnis einer Geschichte elementar. Die literarische Handlung lässt sich in zwei Ebenen differenzieren, nämlich die Oberflächenstruktur und die Tiefenstruktur. Die Handlungsstruktur der Textoberfläche, die Darstellungsebene, offenbart eine Serie von auf einander bezogenen Ereignissen, „ein Zusammenspiel von Figuren und Handlungen“ (Gansel 2010, 75) im Raum. Die Frage nach der Tiefenstruktur einer Geschichte bezieht sich auf ihre verallgemeinerbare Grundstruktur, die ihre Zugehörigkeit zu einem speziellen Genre (wie z.B. dem Kriminalroman) begründet. Auf der Oberflächenebene des Textes lassen sich Ereignisse, als „kleinste Einheit der Handlung“ (ebd.) von Ereignissequenzen, Geschehen genannt, unterscheiden. Für ein Ereignis braucht es ein Handlungssubjekt und einen „Handlungskern (Prädikat)“ (ebd.). In folgendem Beispiel „Am Spielplatz blieb ich stehen“ (Steinhöfel 2008, 31) ist das Handlungssubjekt ein „Ich“ namens Rico, der Handlungskern ist sein Stehenbleiben. Sobald mehrere Ereignisse aufeinander folgen, wird daraus – wie in diesem Beispiel – ein Geschehen:

Am Spielplatz blieb ich stehen. [...] Ich guckte noch ein bisschen zum Spielplatz und freute mich für die vielen kleinen Dötzekens, die schlauer waren als ich, und dann fiel mir die Fundnudel wieder ein. (Ebd.)

Zu einer Geschichte (story) werden Ereignisse allerdings nur, wenn sie vom Autor sinnvoll zueinander in Beziehung gebracht werden. Zudem hat eine Geschichte einen Anfang und einen Schluss. Innerhalb dieses Textrahmens entfaltet sich die story, treten Figuren zueinander in Beziehung, handeln sie im Raum und ändern sie ihren Aufenthaltsort.

Von einem plot wird dann erst gesprochen, wenn auch zugrunde liegende Figurenmotive und andere Hintergründe der Relationen zwischen den Figuren analytisch herausgearbeitet worden sind. (Vgl. Gansel 2010, 76)

Die Frage nach der Tiefenstruktur einer Handlung zielt demgegenüber ab auf das ihr zugrunde liegende Handlungsmuster (analog gibt es in der Lyrik das Sonett, die Ode usf.), das auf die Genrezugehörigkeit einer fiktionalen Narration verweist (und das aufseiten der Rezipienten entsprechende Lesestrategien und -motive provoziert). (Vgl. ebd.)

Mit Jurij M. Lotman, estnischer Kulturwissenschaftler, kann man für das Grundmuster eines plots von drei Elementen ausgehen:

Dazu gehört a) ein räumlicher Bereich, der sich in zwei gegenüber stehende gegensätzliche Lager aufspaltet, sodann b) [...] [eine] Grenze, die diese Bereiche unterteilt und die normalerweise nicht überschritten werden kann [,] und c) ein[] Held[], der genau dies versucht, der also die Grenze überschreiten will. Dabei kann er scheitern oder durch die Überschreitung die Grenze aufheben (vgl. Lotman 1986). (zit. nach Gansel 2010, 76f.)

Das heißt, dieses Verständnis von einem Plot stellt ein Grundmodell von Bewältigung bzw. Entwicklung in einer Raummetapher und anhand der Metapher der Überwindung einer Grenze dar. (Vgl. Kap. 2.3.1 Abb. 2: „Modell individueller Bewältigungsprozesse“) Dabei kann die Handlung als einsträngige einfach oder als mehrsträngiges Handlungsgefüge komplex strukturiert sein. Zudem können die Ereignisse und Geschehnisse eines plots zwischen Anfang und Ende in unterschiedlicher Reihenfolge organisiert werden.

Zwischen diesen beiden Polen kann die Abfolge der Ereignisse unterschiedlich strukturiert sein, das heißt, die Geschichte kann auf verschiedenen Wegen vom Anfang zum Ende führen.

„Beginn/Anfang ab ovo	Es wird eine Art Einstieg in die eigentliche Geschichte gegeben, er dient der Einstimmung auf das Folgende („Es war einmal ...“)
Beginn/Anfang in medias res	Es wird ein bestimmter Zeitpunkt mitten in der Geschichte als Beginn für das Erzählen gewählt, Anfang der Episode („point of attack“). Die Handlung kann auch kurz vor einer Wende im Geschehen oder dem entscheidenden Schluss einsetzen. Der Leser durchschaut noch nicht alles, er ist irritiert. Was für das Verständnis wichtig ist, wird erst im weiteren Verlauf nachgeholt. Erst am Ende ist der Leser in der Lage, sich selbst eine Chronologie der Ereignisse zusammenzustellen und kann die Zusammenhänge begreifen.

Beginn/Anfang in ultimas res	Es wird am Ende der Geschichte oder kurz davor begonnen; erst am Schluss werden die Zusammenhänge (der einzelnen Handlungsstränge) offenbar: Die erzählte Zeit fällt mit der Erzählzeit zusammen. Eine Sonderform ist die Detektivgeschichte: Die das Erzählen in Gang bringenden Ereignisse, also z.B. das Verbrechen, liegen vor dem Erzählbeginn und werden vorab präsentiert, danach beginnt das Forschen nach den Ursachen, Hintergründen (analytisches Erzählen).
Einleitung/ Vorwort als Invocatio	Es wird auf die Geschichte unter einem besonderen Blickwinkel hingeführt, es erfolgt eine Begründung für das Erzählen; das Erzählen wird legitimiert (Widmung, Einleitung, Rahmenerzählung; Nennen von Herkunft oder Quelle der Erzählung, fingierte Dokumente).

Abbildung 11: „Varianten für den Beginn eines Textes“ (Gansel 2010, 77)

Es gibt keine narrative Handlung ohne Figuren, sie sind die Handlungsträger. Und da sie der empirischen Wirklichkeit abgesehen und zugleich fiktionalisiert sind, können sowohl ihre „1. bestimmte[n] äußere[n] Merkmale (Name, Alter, Beruf, Aussehen, Geschlecht, Verhalten)“ als auch ihre „innere[n] Merkmale (Denken Fühlen, Wünsche, Handlungsmotive)“ mitgeteilt bzw. reale Personenmerkmale modifiziert werden. Außerdem lassen sie sich durch die „2. Handlungen der Figuren“ als differenzierte Personen anlegen. „Sie können (a) dynamisch sein (aktiv also z.B. lebhaft, kämpferisch, engagiert, lustig, witzig) oder (b) statisch (passiv, zurückhaltend, abwartend, traurig, langweilig)“. (Alle Zitate: Gansel 2010, 78)

Die Figuren können auf verschiedene Weise konzipiert werden:

Figuren- konzeption	Kennzeichen
Statisch vs. Offen	Statisch konzipierte Figuren verändern sich innerhalb eines Textes nicht, sie sind von Beginn festgelegt. Offen konzipierte Figuren entwickeln sich im Fortgang des Textes, dies kann kontinuierlich oder diskontinuierlich erfolgen.
Eindimensional vs. Mehrdimensional	Eindimensionale Figuren sind durch eine kleine Anzahl von Merkmalen definiert, im einfachsten Fall kann die Darstellung der Figur auf ein einziges reduziert sein. Dies ist etwa im Märchen der Fall (gut – böse). Mehrdimensionale Figuren sind dagegen durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, wobei es um Herkunft, Werdegang, psychologische Disposition, Verhalten, weltanschauliche Positionen gehen kann. Im Fortlauf der Handlung werden immer neue Seiten der Figur offenbar.
Personifikation	Bei einer Figur, die als Personifikation angelegt ist, sind die Informationen, die die Figur kennzeichnen, extrem gering und in ihrer Menge auf die Illustration eines abstrakten Begriffs ausgerichtet (Fastnachtsspiele, commedia dell'arte). Verkörperung einer Eigenschaft, eines Begriffs.

Typ	Verkörperung einer Menge von Eigenschaften, die soziologisch und psychologisch bestimmt sein können. Dies kann sich synchron auf die jeweils aktuelle Sozialtypologie beziehen wie in der KJL der Aufklärung etwa auf Bürger, Bauer, Adliger oder diachron auf eine bestimmte Tradition von Typen wie den autoritären Vater, die angepasste Tochter, den undankbaren Sohn. Grundsätzlich abstrahiert ein Figurentyp vom Individuellen und repräsentiert ein Allgemeines. Das führt zur Reduzierung auf typische Merkmale.
Individuum	Es geht beim Individuum um das Einmalige und Unwiederholbare einer Figur. Damit muss die Figur mehrdimensional angelegt sein und durch eine Vielzahl von Details gekennzeichnet werden: Sprache, Herkunft, Aussehen, Charakter. Über eine mögliche soziale, psychologische, weltanschauliche Typik hinaus verfügt die Figur über ein eigenes Profil.
Transpsycho- logisch vs.	Figuren, die den Rahmen des psychologisch Plausiblen überschreiten und einzig als Sprachrohr bestimmter Vorstellungen und der Verkörperung abstrakter Werte dienen.
Psychologisch	Figuren, die psychologisch in einem plausiblen Rahmen verbleiben.

Abbildung 12: Figurenkonzeption (Gansel 2010, 79)

Solche Figurenanlagen haben zwei analytisch unterscheidbare Dimensionen. Insofern sie hier dargestellt werden, gerät nun auch wieder das 'Wie' des Erzählens in den Blick. Da ist einmal die Figurenkonzeption und außerdem die Figurencharakteristik. „Unter Figurenkonzeption kann man die Konventionen fassen, die dem Aufbau der Figur zugrunde liegen und die in der strukturellen Beziehung zwischen Figur und Handlung/Zustand zum Ausdruck kommt.“ (Gansel 2010, 78) Damit geht es hier um ein zugrunde liegendes Menschen- bzw. Kindheitsbild u.Ä. (vgl. Kap. 2.2 „Entwicklungsziele“; vgl. Kap. 4.1.2 „Kindheitsvorstellungen“). Demgegenüber erstreckt sich die Figurencharakteristik auf „die formalen Techniken der Informationsvergabe, mit denen eine Figur präsentiert wird (vgl. Pfister 1997, 240ff.).“ (Gansel 2010, 78)

Hinsichtlich der Figurenkonzeption erscheinen zwei Modelle für die Analyse von Prosa ausgesprochen produktiv. Das erste, ein von Manfred Pfister für die Analyse des Dramas entwickeltes und von Carsten Gansel an die Kinder- und Jugendliteratur adaptiertes Modell stellt mögliche Figurenkonzeptionen in Oppositionen dar.

Alternativ bzw. ergänzend lässt sich die Figurenkonzeption fiktionaler Figuren auch hinsichtlich der drei Dimensionen Komplexität, Entwicklung und Innenleben untersuchen, wie dies Shlomith Rimmon-Kenan (1983) vorgeschlagen hat:

1. Komplexität

Das Spektrum reicht von Figuren, die durch ein Merkmal gekennzeichnet sind, bis zu Figuren mit einer Reihe unterschiedlicher Merkmale. Allegorische Figuren, Figuren in Fabeln oder Karikaturen oder auch typisierte Gestalten gehören zum ersten Bereich.

2. Entwicklung

Das Spektrum reicht in diesem Fall von vollkommen statischen Figuren (sie verändern sich nicht) bis zu dynamischen Figuren (sie wandeln sich).

3. Innenleben

Dieses Spektrum reicht von Figuren, über deren Innenleben so gut wie nichts ausgesagt wird[,] bis zu Figuren, [...] [deren] komplexes und vielschichtiges Innenleben [...].²²²

dargestellt wird.

Außerdem gibt es mehrere Möglichkeiten, Figuren zu charakterisieren.

Auch in der Kinder- und Jugendliteratur können die Figuren charakterisiert werden durch a) ihr Handeln und ihre Einstellungen selbst bzw. durch sprechende Namen (indirekte Charakteristik) (Gansel 2010, 81) und b) direkt durch andere Figuren („figurale Technik“ (ebd., 80)) und durch den (auktorialen) Erzähler (narrative Charakteristik) (vgl. ebd.). Am folgenden Textauszug des bereits zitierten Kinderbuchs von Andreas Steinhöfel (2008): *Rico, Oskar und die Tieferschatten* lassen sich diese Techniken veranschaulichen:

Ich ließ mich ins Haus ein, zischte durch das gelbgetünchte Treppenhaus rauf in den Dritten und klingelte bei Frau Dahling. Sie trug große bunte Lockenwickler im Haar, wie jeden Samstag. „Könnte `ne Rigatoni sein. Die Soße ist auf jeden Fall Gorgonzola“, stellte sie fest. „Lieb von dir, mir die Nudel zu bringen, Schätzchen, aber ich hab sie nicht aus dem Fenster geworfen. Frag mal Fitzke.“

Sie grinste mich an, tippte sich mit dem Finger an den Kopf, verdrehte die Augen und guckte nach oben. Fitzke wohnte im Vierten. Ich kann ihn nicht leiden und eigentlich glaubte ich auch nicht, dass die Nudel ihm gehörte. Frau Dahling war meine erste Wahl gewesen, weil sie öfters mal was aus dem Fenster wirft, letzten Winter zum Beispiel den Fernsehapparat. Fünf Minuten später schmiss sie auch noch ihren Mann raus, den allerdings nur aus der Wohnung. (Steinhöfel 2008, 9)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Frau Dahling zum einen vom Ich-Erzähler Rico direkt beschrieben und charakterisiert wird und außerdem indirekt durch ihre Figurenrede und ihr Verhalten. Zudem hat sie einen sprechenden Namen, „Frau Dahling“ (Darling, also Liebling), der sie ebenfalls indirekt charakterisiert. Und beide, der Ich-Erzähler Rico, zugleich Protagonist des Romans, wie die Figur Frau Dahling, verweisen in dieser Szene bereits auf eine weitere, für die Handlung noch bedeutsam werdende Figur,

²²² vgl. Rimmon-Kenan 1983 sowie Janinidis 2004, 90ff., zit. nach Gansel 2010, 80.

den Nachbarn Herrn Fitzke, hin, den sie in ihrem Gespräch über die Herkunft der „Fundnudel“ ebenfalls einführen und mit ihrem konspirativen Werturteil ansatzweise charakterisieren.

Eine auktoriale Charakteristik gibt demgegenüber ein entsprechender Erzähler, der selbst keine am Geschehen beteiligte Figur ist, wie der auktoriale Erzähler in folgendem Beispiel, dem ebenfalls von Andreas Steinhöfel stammenden Roman *Beschützer der Diebe*.

„Kümmere dich ein bisschen um Gudrun, ja?“ Der Kopf ihrer Mutter war verschwunden, bevor

Dags antworten konnte. [...]

Ausgerechnet Gudrun ...! [...]

Gudrun Berger war ihre Cousine. Vor einem halben Jahr war sie mit ihrer geschiedenen Mutter aus einer westdeutschen Kleinstadt in den Ostteil Berlins gezogen, wo das Bankunternehmen, für das Frau Berger arbeitete, eine Filiale eingerichtet hatte. Seit dem Umzug waren Gudrun und ihre Mutter öfters bei den Kreuzers zu Besuch gewesen, während Dags und ihre Eltern nur einmal den Weg vom Westen in den Osten gemacht hatten. Dags hatte pflichtbewusst versucht sich mit ihrer Cousine Gudrun anzufreunden, aber Gudrun war schweigsam und in sich zurückgezogen – eine Folge der Scheidung, wie Dagmars Vater vermutete. (Steinhöfel 2007, 9f.)

Dieser Textauszug gibt eine direkte Charakteristik sowohl der Figur Gudrun als auch der Beziehung zwischen den beiden Figuren Gudrun und Dagmar und einige Hinweise zum sozialen Hintergrund Gudruns.

Überdies können die Figuren danach untersucht werden, ob sie sich vornehmlich in ihrer Innenwelt bewegen und sich mit sogenannten „Ich-Themen“ (Tzetan Todorov) befassen oder ob sie in Beziehungen zu ihrer Umwelt stehen und diese sogenannten „Du-Themen“ (Todorov) das Romangeschehen dominieren.

Bei den `Ich-Themen´ geht es [...] um das Verhältnis des Menschen zu seinem Unbewussten, zu seinen `Nachtseiten´, eine beobachtende, reflektierende, eher passive Einstellung ist kennzeichnend. Vereinfacht gesagt, die `Ich-Themen´ betreffen Fragen der Innenwelt, der Reflexion, der psychischen Konflikte. [...] Die `Du-Themen´ handeln von der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt: Es geht um das Agieren in einer sozialen Gemeinschaft, wobei dies als ein aktives Einwirken zu verstehen ist, der Einzelne bleibt nicht isolierter Beobachter, sondern tritt in eine dynamische Beziehung zu anderen. (Gansel 2010, 81)

Insofern die Figuren Handlungsträger von Geschichten sind und sie bei LeserInnen Affekte und Emotionen und damit subjektive Beteiligung und Bedeutung evozieren können (vgl. die Kap. 3.1.1, 3.1.2 & 3.2), ist die Figurenanalyse für das Verständnis von Figuren bzw. Figurencharakteren, ihrer Funktion und Bedeutung im Gesamtzusammenhang einer Geschichte und die Reflexion ihrer Wirkung auf uns LeserInnen wichtig. Außerdem dient die Figurenanalyse der Unterscheidung zwischen vom Text aktivierten Dispositionen und einem interindividuell ko-konstruierten Textsinn. Die Analyse einer Figurenanlage kann überdies das literarische Modelllernen verbessern und das Selbstverstehen und die Selbstentwicklung unterstützen sowie das Kohärenzgefühl („Gefühl von Verstehbarkeit“) stabilisieren (vgl. Kap. 2.3). Carsten Gansel hat für die Untersuchung einer Figurenanlage folgende Checkliste vorgeschlagen:

„Was wird von der Figur ausgesagt?

1. Besonderheiten

- Vorgeschichte
- Wann, wo, in welchem sozialen Milieu agiert die Figur?
- Wodurch ist die äußere Erscheinung der Figur charakterisiert?
- Welche soziale Stellung nimmt die Figur im Figurenensemble ein?

2. Verhalten der Figur

Äußeres Verhalten

- Welche Verhaltensweisen sind für die Figur in Bezug auf andere Figuren, ihrer sozialen Welt kennzeichnend (Spielgefährten, Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde, Rivalen, Feinde)?
- Welchen Anteil nimmt die Figur an ihrer sozialen Umwelt, bleibt sie Objekt oder wird sie als Subjekt selbstständig tätig, greift ein, verteidigt oder wehrt sich?
- Wie verhält die Figur sich zur Arbeit, Schule, Freizeit, welches Verhältnis besteht zwischen Wort und Tat?
- Wie verhält die Figur sich zu materiellen und kulturellen Gegebenheiten (Lebensstil, Hobbys, Musik, Lesen)?
- In welchem Verhältnis steht die Figur zur natürlichen Umwelt (Natur, Tiere)?

Inneres Verhalten

- Wie verhält die Figur sich zu sich selbst, und wie sieht sie sich?
- In welchem Verhältnis stehen Denken, Fühlen, Handeln bei der Figur?

3. Grundlagen für das Verhalten der Figur

- Auf der Grundlage welches Weltgefühls, welcher Anschauungen von der Welt agiert die Figur?
- Von welchen Wertvorstellungen, Normen, Wünschen, Glücksansprüchen, Lebensstilen lässt die Figur sich in ihrem Handeln leiten?
- Was sind Handlungsmotive der Figur, handelt sie spontan oder durchdacht?
- Welche persönlichen Ziele will die Figur erreichen, was erreicht sie real?
- In welchem Verhältnis befinden sich persönliche Motive, Ziele, Bedürfnisse zu den individuellen wie gesellschaftlichen Möglichkeiten, sind sie identisch oder gegensätzlich?

4. Stellung der Figur im Figurenensemble

- Wie reagieren die anderen Figuren auf die Figur, wird sie akzeptiert oder abgelehnt?
- Ist die Figur determinierendes Subjekt oder determiniertes Objekt?

5. Welche Veränderung bzw. Entwicklung(stendenz) ergibt sich bei der Figur?

- Gibt es Situationen, die Veränderungen bisheriger Verhaltensweisen (innerlich/äußerlich) auslösen?
- Worin sind Ursachen für Veränderungen zu sehen?
- In welcher Richtung erfolgt die Veränderung?“ (Gansel 2010, 82f.)

Viele dieser Fragen stehen in deutlicher Übereinstimmung mit einer Reihe an Resilienztheoretischen Positionen (vgl. Kap. 2.3.2); und auch im Zusammenhang mit dem „Modell familialer Resilienz“ (vgl. Kap. 2.2) werden – bezogen auf Resilienztheoretische und literaturdidaktische Überlegungen – diesbezüglich ähnliche Fragen für die Resilienzorientierte Literaturanalyse diskutiert. Und sie stehen im Zusammenhang mit den dementsprechenden Textanalysen fiktionaler Kinderliteratur in Kapitel 4.1.1. So ist die Frage nach dem sozialen Milieu und die nach der sozialen Stellung im Figurenensemble leicht Resilienztheoretisch zu gewichten und fragt dann nach hochrisikoreichen Entwicklungsbedingungen des literarischen Settings und nach guten Beziehungen und weiteren möglichen sozialen Ressourcen (vgl. Kap. 2.2). Die Frage nach dem äußeren Verhalten einer Figur kann ebenfalls Resilienztheoretisch gewichtet werden und betrachtet dann neben dem Verhalten überdies den Verhaltensspielraum (vgl. Kap. 2.3.1), die Qualität des Verhaltens, die Intentionen und das Ergebnis von Handlungen und mögliche Automatismen (im Sinne von Reaktionstendenzen (vgl. Peter Rossmann

2012)). Auch die Frage nach dem Subjekt- und dem Objektstatus einer Figur hat Resilienztheoretische Dimensionen und kann auf die Bewältigungskompetenzen (aktional bzw. subpersonal) und die intentionale Selbstgestaltung als Telos von Bewältigungsreaktionen bezogen werden (vgl. Kap. 2.3.1). Sie kann den Selbstwert und die Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2) sowie das Kohärenzgefühl (insbesondere das ‚Gefühl von Handhabbarkeit‘) (vgl. Kap. 2.3.3) fokussieren. Obgleich sich noch weitere Zusammenhänge dieserart darstellen ließen, die in anderen Teilen vorliegender Arbeit bereits herausgearbeitet und diskutiert worden sind, soll hier lediglich noch die Frage nach der Veränderung bzw. der Entwicklungstendenz der Figur hervorgehoben werden. Denn hiermit können fiktionale Anlässe zur Bewältigung, also „Transitionen“ bzw. Krisen (vgl. Kap. 2.2), im Sinne der intentionalen Selbstgestaltung an einer Geschichte untersucht und für einen Resilienzfördernden Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden.

Neben der Handlung und den Figuren ist ein weiterer sehr bedeutungsvoller inhaltlicher Aspekt von Erzählungen, also des ‚Was‘ des Erzählens, der Handlungsraum.

Subjekt

Sehen ----- Fühlen ----- Handeln	Bewerten	
Raum / Schauplatz		
Anschauungsraum	Atmosphärischer Raum	Aktionsraum
Subjekt nimmt Raum in bestimmter Situation wahr	Subjekt verarbeitet erste Eindrücke, nimmt eine Stimmung wahr	Subjekt wird durch erfahrene Stimmung + Bewertung angeregt
Registrierung von äußeren Merkmalen	Bewertung des Raumes	Handeln im Raum

Abbildung 13: *Wahrnehmung von Räumen* (Gansel 2010, 84)

Der fiktionale Raum dient der Handlung und den Figuren als „Schauplatz“ („setting“) (Gansel 2010, 83). Als solcher kann der literarisch gestaltete Raum der Erfahrungswelt

der LeserInnen mehr oder weniger stark entsprechen, sich also mit ihrem „Wirklichkeitsmodell“ (Rank 2011, 170) decken oder stärker von ihm abweichen, indem Reales bei seiner Fiktionalisierung stärker verfremdet wird. So entsteht entweder eine „reale Fiktion“ oder eine „phantastische Fiktion“ (Gansel 2010, 83). Der fiktionale Raum umfasst, dem Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie zufolge „als ein `Oberbegriff [...] die Konzeption, Struktur und Präsentation der Gesamtheit von Schauplätzen, Landschaft, Naturerscheinungen und Gegenständen´ (Nünning 2001, 536)“ (ebd.).

Die erzähltheoretischen Untersuchungen der Raumgestaltung und der Figurenwahrnehmung von Raum gehen phänomenologisch vor, weil sie davon ausgehen, dass sich das auf den Raum bezogene Figurenerleben und -verhalten mit dem decken wird, „wie reale Personen sich bei der Wahrnehmung von Räumen in der Wirklichkeit verhalten bzw. wie diese Räume auf sie wirken (vgl. Haupt 2004, 70; zit. nach ebd.). Insofern ein (literarischer) Raum (wie ein Flughafen, eine Waldlichtung, eine Umkleidekabine in einem Kaufhaus) das Erleben und Verhalten von (fiktionalen) Personen beeinflusst, erstreckt sich diese Beeinflussung auf ihr Sehen, Fühlen und Handeln (vgl. Gansel 2010, 84).

In Sid Fleischmans phantastischem Abenteuerroman *Das Geheimnis im 13. Stock* (dt. 1997) werden diese drei Raumebenen spannend (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1) inszeniert. In folgender Szene erzählt der Ich-Erzähler Buddy von einem Raum, der als phantastischer Übergangsraum den Eintritt in die „sekundäre Welt“ (Rank 2011; vgl. Kap. 4.1.2), die phantastische Welt, ermöglicht. Auf der Suche nach seiner Schwester Liz, als seine einzige lebende Verwandte zugleich seine Vormünderin,

kletterte [er] auf [sein] Fahrrad.

Als ich in der Indiana Street ankam, ging schon die Sonne auf. Die hohen, alten Fenster des Zachary Building leuchteten in flammendem Rot. [...]

Die Türen waren noch abgeschlossen, also wartete ich darauf, dass jemand mit Schlüsseln aufkreuzte. Ich schätzte, dass dieses Gebäude zu den großartigsten in der ganzen Stadt gehört haben musste, als mein Urgroßvater seine Kanzlei noch darin gehabt hatte. Jetzt war es teilweise verbrettert, es sah völlig abgewrackt und heruntergekommen aus. [...] [I]ch betrat den Fahrstuhl, der mit einer Art rötlichem Mahagoni ausgekleidet war, das früher einmal poliert und auf Glanz gewienert gewesen sein musste. Jetzt waren die Paneele mit Namen und pfeildurchbohrten Herzchen beschmiert und in das Holz waren Initialen geritzt. (Fleischman 1997, 28-30)

Buddy bedient den altmodischen Aufzughebel und steigt im zwölften Stockwerk aus und der Aufzug fährt weiter.

Ich probierte noch einmal nach dem Aufzug zu klingen. Wochen schienen zu vergehen, bis er endlich angerumpelt kam. Wieder spähte ich durch das Fensterchen, suchte nach der kleinsten Veränderung, während der Fahrstuhl Zentimeter für Zentimeter nach oben ruckelte.

Da war doch etwas.

Ich ließ den Aufzug anhalten und kniff die Augen zusammen. Hatte Liz das vielleicht auch gesehen, diesen punktförmigen gelben Strahl, der mir entgegenschien wie Licht, das unter einer Tür hindurchfällt?

Ich riss die Fahrstuhltür auf. Die graue undurchdringliche Mauer des Aufzugschachtes starrte mir entgegen.

Ich trat zurück an das Guckfenster. Der Lichtstrahl war doch am unteren Ende des Rahmens aufgetaucht – und da war er schon wieder! [...]

Ich ließ den Aufzug ein weiteres Stück nach unten gleiten, bis der Lichtstrahl wieder zu sehen war, dann noch ein Stückchen. Mit angehaltenem Atem öffnete ich die Fahrstuhltür.

Die Mauer war nicht mehr da.

Ich hatte den dreizehnten Stock entdeckt!

Ein Schritt nach vorn, und ich stand in windgepeitschter, heulender Dunkelheit. (Fleischman 1997, 32-34)

Offensichtlich dienen der Sonnenaufgang im Spiegel der Fenster, das einst so prachtvolle und jetzt heruntergekommene Zachary Building, der rumpelnde Fahrstuhl mit Selbstbedienungshebel, der Fahrstuhlschacht und seine Wände mit aufgemalten Etagennummern nicht allein dazu, der Figurenhandlung einen Handlungsort zu geben. Vielmehr zeigt sich, wie die Raumwahrnehmung im Zusammenhang mit den psychischen und den Handlungsmotiven „durch die dadurch ausgelösten Gefühle, Stimmungen sowie Bewertungen in einen atmosphärischen Raum übergehen“ (Gansel 2010, 85)

und Erwartungen und Befürchtungen wecken kann. Denn

[e]in Raum kann durch besondere Elemente atmosphärisch bestimmt werden, er kann Vertrautheit, Fremdheit, Angst, Grauen erzeugen (wie etwa in Romanen von Steven King oder in J.K. Rowlings „Harry Potter“-Reihe), aber auch Erbauung, Aufgehobensein, Heimatgefühle oder eine idyllische Stimmung entwerfen (ebd.),

und das heißt dann auch, er kann mittels der Textsignale und der dementsprechend evozierten psychischen Motive auch entsprechende Wahrnehmungsdispositionen (vgl. Kap. 2.2, Kap. 2.3 & 2.4.1) aufseiten der Rezipientinnen und Rezipienten evozieren.

Auch kann der fiktionale Raum eine symbolische Bedeutung gewinnen und damit zum „Bedeutungsraum“ (Gansel 2010, 85) werden für eine besondere Stimmung und Atmosphäre und für die ganze Geschichte bestimmend werden, wenn er wie ein verfallenes Schloss im Schauerroman oder in der Schwarzen Romantik konventionalisiert inszeniert wird. (Vgl. ebd.)

Im zuvor zitierten Phantastikroman dient der Fahrstuhl, durch den Buddy in den Bug eines vor der nordamerikanischen Ostküste kreuzenden Seglers ins 17. Jahrhundert gelangt, als magischer Übergangsraum und im Verlauf der weiteren Handlung innerhalb des 17. Jahrhunderts zugleich als Zufluchtsort, um wieder in seine „reale Welt“ (Gansel 2010) bzw. die „Primärwelt“ (Rank 2011) zu gelangen.

Im Schauer- oder Horrorroman oder der „Schwarzen Romantik“ haben verfallene Schlösser oder tiefe Wälder die Funktion, Schrecken und Bedrohungen auszustrahlen. Das trifft beispielsweise auch für das „Nichts“ in Michael Endes „Die unendliche Geschichte“ (1979) zu oder die Räume in Gudrun Pausewangs „Die letzten Kinder von Schewenborn“ (1983) oder „Die Wolke“ (1987). [...] Dass die entsprechenden Räume die Handlungen, das Denken seiner jugendlichen Protagonisten beeinflussen, liegt auf der Hand. (Gansel 2010, 85f.)

Ebenso naheliegend ist bei einer identifikatorischen Rezeption ihre Beeinflussung des Denkens und Fühlens der Rezipientinnen und Rezipienten. Im Zusammenhang mit der komplexen Funktionalität und Wirkmacht fiktionaler Räume, die keineswegs bloßer Handlungsort oder Schauplatz sind, spricht Jurij M. Lotman „von einer `Sprache des künstlerischen Raums´ als einem `besonderen modellbildenden System´ (Lotman 1974, 205)“ (Gansel 2010, 86). Raum, Handlung und Figuren stehen in komplexer Wechselwirkung miteinander in Beziehung. (Vgl. Ebd.)

Für einen resilienzorientierten Literaturunterricht lässt sich aus dem bisher Besprochenen folgendes schließen:

Literaturdidaktische Resilienzförderung mit fiktionalen Narrationen ist aufgrund ihres Changierens zwischen der Wiedergabe faktischer Realität einerseits und fiktionalisierten Wirklichkeitselementen andererseits möglich, zumal dann, wenn literarische Fiktionen nach für Hochrisikokinder plausiblen und wahrnehmbaren Regeln der wirklichen Welt (analog) strukturiert sind. Das resilienzfördernde Potential steckt dann nämlich in der Verbindung von Realem und Fiktivem, in der Überlagerung ihrer realen hochrisiko-

reichen Erfahrungsaufschichtungen durch wünschenswerte Handlungsentwicklung in der Fiktion, in der literarischen Imagination eines Hochrisikokindes. Resilienzfördernd beim identifikatorischen Lesen (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1) ist die Suspendierung der Ungläubigkeit gegenüber dem (in der eigenen Wirklichkeit und aufgrund von Erfahrungsaufschichtungen) Unwahrscheinlichen der literarischen Fiktion. Denn die Gewöhnung, also die subpersonalen Anpassungen (vgl. Kap. 2.3.1) an die eigenen Entwicklungsbelastungen, die hoffnungsvolle Situationsentwicklungen in der eigenen Lebenswelt oftmals ausschließen gelehrt haben, wird hierbei von der literarischen Imagination überlagert. Der intime Lesemodus für fiktionale Narrationen eröffnet mit der „suspension of disbelief“ der spielerischen Phantasie einen inspirierenden Freiraum, um die Verhältnisse der eigenen Wirklichkeit lustvoll und wunschgemäß zu gestalten (vgl. Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.). Hierzu ist textseitig ein kohärentes, für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter wahrnehmbares „fiktionales Wirklichkeitsmodell“ (vgl. Rank 2011, 170) mit den Konstituenten Erzähler/-in, Figurenpersonal, Figurenbeziehungen und Figurencharakterisierung, Handlung und Raum vonnöten.

Hinsichtlich der obigen Ausführungen zu den drei Erzählsituationen (nach Stanzel) ist für eine literaturunterrichtliche Resilienzförderung Folgendes festzuhalten:

Die Technik der Bewusstseinswiedergabe, die dem auktorialen Erzähler zur Verfügung steht, nämlich die erlebte Rede, dient der Identifikation mit den jeweiligen Figuren. Das kann der Ausbildung der sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kap. 2.3.2) als Teil der Selbstentwicklung dienen. Und wenn ein auktorialer Erzähler aus der Nähe solcher Bewusstseinswiedergaben durch einen humoristischen Stil eine epische Distanz zu einem möglicherweise bedrängenden Erleben einer Figur oder gegenüber der Geschichte insgesamt einnimmt, dann befördert dies das Reframing bzw. die „veränderte[] metaphorische[] Strukturierung des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232; vgl. Kap. 2.2) aufseiten aufmerksamer und kompetenter Rezipienten. Da es Kindern von 11- bis 13 Jahren erst in Ansätzen möglich ist, Ironie zu verstehen, dürfte dagegen eine ironisch erzeugte epische Distanz diesen Effekt nicht in demselben Maße erreichen.

Das Erzählens mittels eines auktorialen Erzählers scheint durch die vielen Möglichkeiten, die Perspektive zu wechseln, besonders dazu geeignet zu sein, die soziale Perspektivenübernahme als einen Aspekt der Selbstentwicklung zu schulen (vgl. Kap.

2.3.2). Insofern ein auktorialer Erzähler für sich in Anspruch nimmt, das, worüber er erzählt, normativ bzw. moralisch ausdrücklich zu bewerten und er für seine Urteile Begründungen liefert, können die Urteile über das Denken und Handeln von Figuren im Unterricht durch dies fokussierende Arbeitsaufträge oder im literarischen Gespräch behandelt werden. Und darüber kann von Hochrisikokindern die eigene moralische Beurteilungsfähigkeit, das Selbstverstehen sowie das reflexive Verständnis sozialer Normen weiterentwickelt werden (siehe Kap. 2.3.2: die Selbstentwicklung).

Insbesondere die Frage nach der individuellen Akzeptanz von Fremdbewertungsprozessen für den eigenen Selbstwert (vgl. Kap. 2.3.2) kann anhand von wertenden Erzählerkommentaren des auktorialen Erzählers unterrichtlich fokussiert werden, sodass die Rezipienten einen Begriff von einer relativen Freiheit von derartigen Fremdbewertungen erwerben bzw. stärken können.

Außerdem können die Reflexionen des auktorialen Erzählers über die Geschehnisse, über das Bewältigungsverhalten von Figuren, über den epochalen, kulturellen oder sozialen Hintergrund seiner Geschichte Hochrisikokinder darin unterstützen, Abstand von einem möglichen bzw. wahrscheinlichen identifikatorisch-introjektiven Rezeptionsmodus (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1) und damit kognitiv und emotional Abstand zu nehmen von der sehr lebendigen Vergegenwärtigung von zu fiktionalen Situationen analogen eigenen hochrisikoreichen Erfahrungsaufschichtungen. Solche Erzählerreflexionen ermöglichen die Relativierung des kindgemäß unmittelbaren literarischen Erlebens des Figurenhandelns etc. und können daher psychisch und kognitiv entlastend wirken, insbesondere dann, wenn der Erzähler humorvoll vorgeht.

Kinder müssen überdies darin angeleitet werden, die von ihm reklamierte Autorität des auktorialen Erzählers nicht einfach hinzunehmen und seine Wertungen und Deutungen nicht naiv zu übernehmen, sondern sie zu hinterfragen.

Da auch der Ich-Erzähler im Memoirenroman einen Wechsel zwischen identifikatorischer Nähe zu seinem Erleben und ggf. Leiden und dem episch distanzierenden und beurteilenden Erzählbericht herbeiführen kann, gilt Gleiches auch für die Ich-Erzählsituation.

Die Ich-Erzählsituation bietet daneben allerdings eine starke Identifikationsmöglichkeit. Die besondere Stärke dieses Erzählens kann – bei psychologisch glaubwürdiger Er-

zählperspektive und einer entwicklungsgemäßen und nicht zu umfangreichen Innenschau – die Selbstentwicklung (Kap. 2.3.2) unterstützen wie die Stärkung des Kohärenzgefühls (insbesondere des „Gefühls von Verstehbarkeit“ der eigenen Person ((vgl. Kap. 2.3.3; vgl. Bengel u.a. 2001)) und über das hierbei verbesserte Selbstverstehen von Rezipienten kann zudem die Symbolisierungsfähigkeit (als Teil der Imaginationsfähigkeit) entwickelt werden (vgl. Kap. 3.1; vgl. Bräutigam 2009).

Die Identität des Erzähler-Ichs mit dem Ich des Erlebens einer Geschichte im Memoirenroman eröffnet – sofern das Ich seit den geschilderten Ereignissen aus ihnen gelernt hat und sich positiv entwickelt – einen imaginierten Entwicklungshorizont auch für die Rezipienten. Ein solcher Entwicklungshorizont eröffnet selbst in den verzwicktesten und ausweglos erscheinenden Lagen einer Figur den Rezipienten eine hoffnungsvolle Entwicklungsperspektive für ihre hierzu analogen Problemlagen, denn das Erzähler-Ich erzählt ja rückblickend, dass es das alles (gut) überstanden und wie es seine Erfahrungen verarbeitet hat. All dies kann erfolgreiche Ich-Erzähler des Memoirenromans als vielversprechende Modelle für die eigene Selbstentwicklung, d.h. für eigenes Bewältigungsverhalten auszeichnen. Als Modell kann der Ich-Erzähler und sein früheres Ich (der Handlung) sowohl der Selbsteffizienz als auch der eigenen Selbstkultivierung (vgl. Kap. 2.3.1 und 2.3.2) dienen, indem er als literarisches Modell als eine Folie für eigene Selbstbeobachtungen und Bewertungen eigener Entwicklungsziele zur Verfügung steht, Visionen für eigene Handlungsspielräume aufzeigt, die von den Hochrisikokindern im Unterricht (szenisch, zeichnerisch, im Fortschreiben einer Geschichte bzw. mit anderen identifikatorischen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsverfahren exploriert werden sollen) (vgl. die Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Da bei der Ich-Erzählperspektive die Bewusstseinsdarstellung auf das reduziert bleibt, was das Ich denkt und fühlt, ist es im resilienzfördernden Literaturunterricht vor allem bei geringer zeitlicher Distanz des Erzähler-Ichs zum erlebenden Ich der Geschichte und einer nur geringen Entwicklung nötig, zur jeweiligen Ich-Erzählperspektive alternative Perspektiven für die Wahrnehmung und Bewertung eines Geschehens, von Handlungsmöglichkeiten und möglicher Folgen zu thematisieren. Dies ist besonders dann sinnvoll, wenn – wie in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 noch ausgeführt wird – Hochrisikomilieus und Krisen wichtige Elemente dieser fiktionalen Narrationen darstellen.

Mit diesem Fokus auf unterschiedliche soziale Perspektiven kann die Entwicklung der mentalen und sozialen Fähigkeit sozialer Perspektivenübernahme (als Teil der Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2)) unterstützt werden.

Die Identifikation mit einem Ich-Erzähler, dessen fiktionales Erleben sich nicht mit dem hochrisikoreich aufgeschichteten „Erfahrungshaltungen“ (vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88) von Hochrisikokindern deckt, sondern ihre gesunden (also hier von unbeschädigten) Anteile anspricht, kann zu einer mentalen Stabilisierung und Erweiterung eigener Wahrnehmungsdispositionen durch die literarische identifikatorische Imagination führen. Hierfür sind die identifikatorische Lektüre fördernde Unterrichtsverfahren hilfreich (vgl. die Kap. 4.2.1 & 4.2.2).

Und dass der Ich-Erzähler – bei geringer zeitlicher Distanz zwischen Geschehen und Erzählen – nichts Zuverlässiges über die Zukunft sagen kann, eröffnet einem resilienzfördernden Literaturunterricht den Spielraum für Schlussfolgerungen, Mutmaßungen und darüber zur Bewusstmachung und Thematisierung eigener „Erfahrungshaltungen“ und von Konzepten zu Situationsentwicklungen analoger Erfahrungen.

Die auch für die Ich-Erzählsituation typischen Modi, also die erklärenden und wertenden Kommentare und die zusammenfassenden Erzählberichte können aufseiten der LeserInnen über die Ausbildung von mentalen Konzepten zu möglichen Handlungsabläufen und ihren möglichen Folgen hinaus auch zur Stärkung des Kohärenzgefühls beitragen (vgl. Kap. 2.3.3; vgl. Bengel u.a. 2001), indem hierdurch für eigene zukünftige Situationen das „Gefühl von Verstehbarkeit“ und das „Gefühl von Handhabbarkeit“ weiter ausgebildet werden. Der bei einer Lektüre eines subjektiv bedeutungsvollen (Memoiren-)Romans mental ko-konstruierte fiktionale „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12), der individuell und interindividuell ein Erleben von Bedeutsamkeit hervorruft, kann darüber hinaus für eigene analoge Bewältigungsanlässe das „Gefühl von Bedeutsamkeit“ (vgl. Kap. 2.3.3) stiften. Das gelingt auch hinsichtlich der Identifikation mit einer Figur als „Übergangsobjekt“ (Abraham 1999, 12), die ihnen möglichst durch embodimentbasierte Unterrichtsverfahren „unter die Haut gegangen ist“ (vgl. die Kap. 2.4.2, 4.2.1 & 4.2.2).

Dieser imaginative „Übergangsraum“ und das „Übergangsobjekt“ stehen Hochrisikokindern besonders dann leicht zur Verfügung, wenn sie durch den Einsatz von kinderlite-

rarischer Komik affektiv hoch positiv valenziert sind (vgl. 'Top-down-Denkstil', vgl. Storch 2010a, Hüther 2008; Hüther 2010).

Da die Erzählperspektive der Ich-Erzählsituation aufgrund der Figuren-Funktion des Erzählers gegenüber dem auktorialen Erzähler stark eingeschränkt ist, liegt hierin bei einem kindlichen Ich-Erzähler die Chance zu einer kindgemäßen Perspektivik, die dem Erleben, Fühlen, Denken und den Handlungsmöglichkeiten von Kindern sehr nahe kommt. Damit können die Identifikationsangebote von kindlichen Rezipienten eher wahrgenommen werden und die latenten Bedeutungsebenen einer solchen Kinder- und Jugendliteratur können ihre psychische, kognitive und soziale Entwicklung eher berühren. So kann die imaginative Bearbeitung alterstypischer Probleme und spezifischer Hochrisikoprobleme über die in der Ich-Erzählung liegenden Chancen einer altersgemäßen Erzählung möglicherweise eher gelingen, als in einer auktorial perspektivierten Erzählung, die die kindliche Auffassungsgabe und literarische Rezeptionskompetenz aufgrund der enormen Freiheitsgrade, die sie mit sich bringt, übersteigen kann.

Demgegenüber stellt die streng personale Erzählsituation aufgrund der Spiegelung der äußeren Handlung und anderer Figuren im Wahrnehmen, Denken und Fühlen der „Reflektorfigur“ (vgl. Gansel 2010, vgl. Vogt 2014) zwar eine gute Möglichkeit dar, durch die Wahl einer kindlichen „Reflektorfigur“ der kindlichen Wahrnehmung und ihren Handlungsmöglichkeiten nahezukommen, und auch sein Potential, den identifikatorischen Rezeptionsmodus anzusprechen, würde der literaturunterrichtlichen Resilienzförderung dienlich und daher empfehlenswert sein, wenn dies nicht zugleich die große Gefahr dieser Erzählsituation darstellte. Offenkundig ermöglichen es personale Erzählsituationen, einen intimen Lesemodus während der Lektüre einzunehmen und sich dabei besonders intensiv mit der Erzählerfigur und ihrem Erleben zu identifizieren (vgl. Kap. 3.2.1). Hinsichtlich der bislang gewonnenen, dargelegten und diskutierten Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Risikosituation, Resilienz und Literaturrezeption erscheint nun das streng personale Erzählen für solche fiktionalen Situationen als ungeeignet, mit denen sich Hochrisikokinder aufgrund stark belastender Entwicklungsumstände auf latenter Ebene besonders gut identifizieren können, die sich also mit ihren schlechten Erfahrungen vielfach decken. Die hiermit erzielte quasi erzählerlose Un-

mittelbarkeit würde so ja die notwendige Distanzierung von emotional stark belastenden und maladaptiven Wahrnehmungsdispositionen (Erfahrungsaufschichtungen) vereiteln durch ein zu starkes inhaltliches wie erzähltechnisch offeriertes Identifikationsangebot.

Denn in Geschichten, die hochrisikoreiche Entwicklungsbedingungen als Setting und Krisen als Bewältigungsanlässe inszenieren (vgl. Kap. 4.1.1 und Kap. 4.1.2) und diese bei Hochrisikokindern auf der Textoberfläche sowohl wie auf der latenten Textebene analoge (hochautomatisierte) Wahrnehmungsdispositionen ansprechen, um eine literarische Imagination bilden zu können, ist gerade das Identifikationspotential, das Vorherrschen von Introspektion und Empfindungen sowie die Hochrisikosituierung aufseiten des Textes bei hochrisikoreichen Rezipienten riskant. Es würde schmerzhaft und möglicherweise neuronal maladaptive Erfahrungen wachrufen und durch Identifikation v.a. stabilisieren.

Auch der Verzicht auf Erzählereinmischung, Kommentar und ausdrückliche Wertung eröffnen und initiieren kaum den Spielraum zur rezipientenseitigen Distanzierung von identifikatorischem emotionalem Erleben einer literarischen Fiktion von Hochrisikomi-lieu, Krise und Entwicklungsproblematik literarischer Figuren.

Ungünstig für Hochrisikokinder ist beim personalen Erzählen auch, wenn der Erzähler keinen Überblick über das Geschehen hat (vgl. Kap. 2.3.3 das 'Kohärenzgefühl').

Demgegenüber kann ein multiperspektivisches personales Erzählen aufgrund seiner introjektiven Betrachtung des erzählten Geschehens aus verschiedenen Figuren-perspektiven die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und auch zur Empathie unterstützen.

Eine streng personale Erzählsituation dürfte sich für Hochrisikokinder hingegen vor allem dann als resilienzfördernd erweisen, wenn sich die Identifikation mit der Erzählerfigur und ihrem Erleben auf solches fiktives Geschehen bezieht, das keine (eigenen) Risikosituierungen thematisiert, sondern im Gegenteil vor allem positive Erfahrungen aufseiten der hochrisikoreichen Rezipienten anspricht, die zugleich resilienzfördernd sind bzw. sein können (vgl. Kap. 2.2). So kann die personal provozierte identifikatorische Nähe (vgl. Kap. 3.2.1; vgl. Graf 2010) zum erzählten Geschehen bzw. vielmehr Erleben gerade diese positiven Dispositionen aufseiten der LeserInnen beim Aufbau einer literarischen Imagination stabilisieren. Allerdings liegt dann ja keine Risikosituierung der li-

terarischen Gestalten mehr vor, es werden die (Lebens-)Probleme von Hochrisikokindern auf der latenten Textebene nicht mehr berührt, sodass ein solches kinderliterarisches Geschichtenerzählen von ihnen wohl nicht mehr als spannend empfunden werden kann (vgl. Graf 2010; vgl. Kapitel 3.2.1). Und insofern erscheint ein monoperspektivisches personales fiktionales Erzählen als weniger resilienzfördernd.

Die Fragen nach den Figuren und ihrer Charakterisierung sind ganz besonders wichtig für eine resilienzorientierte Literaturdidaktik.

Resilienzfördernde Literatur bietet Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter solche literarischen Figuren zur Identifikation und zum literarischen Lernen an, die dem eigenen Fühlen, Denken und Handeln, also der eigenen Entwicklung entsprechen und deren soziale Einbettung in ein Figurenensemble auf der latenten Bedeutungsebene des Textes für die Rezipienten nachvollziehbar ist und eigene Emotionen, Konflikte, Wünsche, Ängste und Hoffnungen hervorruft. Das heißt, sie entsprechen den eigenen unbewussten psychischen Motiven, eigenen Erlebnissen und Erfahrungen.

Wenn Hochrisikokinder die Figuren anhand ihrer Handlungen, ihres Redens und Denkens selbst charakterisieren sollen, dann müssen sie bereits über mentale Konzepte für solche fiktionalen Handlungen verfügen (vgl. soziale Perspektivenübernahme, Handlungsschemata, Kenntnis von Prozessen der Problembewältigung, Kap. 2.3). Sie müssen die jeweilige Figurenrede und ihr Handeln moralisch bewerten können und auf die weitere Handlung beziehen können bzw. die weitere Handlung auf das Reden von Figuren rückbeziehen können. Diese vielfältigen und komplexen Fähigkeiten können bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern nicht vorausgesetzt, sondern ihre Entwicklung muss in der Unterrichtsplanung und im Unterricht selbst berücksichtigt werden.

Die indirekte Charakterisierung der Figuren durch sprechende Namen u.v.a. durch „spezifische Denk- und Verhaltensweisen“ (Gansel 2010, 81) könnte für in ihrer Imaginationsfähigkeit beeinträchtigte Hochrisikokinder zu kompliziert zu verstehen sein. Denn sie müssten imaginieren und zudem Schemata aus dem Denken und Verhalten der Figuren abstrahieren.

Demgegenüber stellen die direkte figurale Charakterisierung und die narrative Charakterisierung durch den auktorialen Erzähler eine gute, für Kinder wahrnehmbare Einschätzung von Figuren dar. Diese können mittels handlungs- und produktionsorientier-

ter identifikationsfördernder Unterrichtsverfahren und beim körperorientierten Szenischen Interpretieren begriffen und im Unterrichtsgespräch erörtert sowie in Arbeitsaufträgen zur Analyse untersucht werden. Hinsichtlich der direkten Figurencharakterisierung muss berücksichtigt werden, dass Kinder zwischen 11 und 13 Jahren diese Verstehenskompetenzen unter Umständen erst noch erwerben. Das heißt sie bilden ihre generalisierten Konzepte und Werturteile zu Personen teilweise erst noch aus. (Vgl. Selbstentwicklung, Kap. 2.3.2) Dementsprechend sollten sie für ihre resiliente und ihre Selbstentwicklung und die Entwicklung ihrer literarischen Rezeptionskompetenz dabei durch entsprechende Arbeitsaufträge unterstützt werden.

Hinsichtlich der Resilienzdiskussion (Kap. 2.2 & Kap. 2.3) und der entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse (Kap. 2.1) kann für die Untersuchung der Figurenkonzeption anhand des Oppositions-Modells von Manfred Pfister (1997) in der Adaption von Carsten Gansel (2010, 79) Folgendes festgehalten werden:

Besonders resilienzfördernd sind offen konzipierte Figuren. Statisch konzipierte starke und lebensfrohe Figuren wie Pippi Langstrumpf können allerdings als literarisches Modell ebenfalls leserseitige Ressourcen energetisieren. Je nach Fortschritt ihrer Selbstentwicklung und der Entwicklung ihrer literarischen Rezeptionskompetenz können von den Kindern bereits mehrere Dimensionen von Figuren wahrgenommen und für deren Handlungsmotive, Handlungen und Beziehungen für das Textverstehen berücksichtigt werden.

Die Ausbildung elementarer literarischer Rezeptionskompetenzen (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3) wird durch die Darstellung von Typen insofern unterstützt, als dass mithilfe der Typen mentale Schemata zu literarischen Figurenanlagen allererst herausgebildet werden können; und damit werden sie auch für die Wahrnehmung von Persönlichkeitsanteilen realer Personen weiterentwickelt (Fiktionalisierung des Realen).

Bei etwas größerer literarischer Rezeptionskompetenz und fortgeschrittener Selbstentwicklung sind vor allem als Individuen konzipierte Figuren resilienzfördernd, weil die hierbei gestaltete Vielschichtigkeit von Figuren als literarisches Modell Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter die eigene Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit erlauben kann und darüber zudem das Selbst- und das Fremdverstehen unterstützen dürfte.

Und schließlich sind psychologisch konzipierte Figuren resilienzfördernd, deren Innen- und Außendarstellung im Rahmen des psychisch plausibel Nachvollziehbaren bleiben und für Hochrisikokinder zwischen 11 und 13 Jahren verständlich sind. (Vgl. Gansel 2010, 79)

Grundsätzlich ist für die Entwicklung eines narrativen Selbst die literarische Rezeption von motivierender Lektüre sehr bedeutsam. Und „insbesondere die Phantasie im Ersinnen alternativer Handlungsstrategien“ (Ahnert & Silbereisen 2002, 616) sowie die Übernahme von sozialen Perspektiven können durch literarisches Modelllernen mithilfe der genannten Textmerkmale enorm verbessert werden.

Weitere Überlegungen im Kontext von Literaturdidaktik und Resilienz sind die folgenden:

Insofern Hochrisikokinder sich wie Rezipienten überhaupt für ihre identifikatorische Rezeption von derjenigen Literatur (im weiten Sinne) besonders angesprochen fühlen, die auf der latenten Ebene ihre aktuell drängenden (Lebens-)Probleme ansprechen, trägt ein literaturunterrichtliches Modelllernen, das auf die Identifikationsangebote im Sinne dieser Deduktionen achtet, zugleich zur Förderung subjektiv relevanter „Life-Skills“ bei, die erwiesenermaßen entwicklungsfördernd wirken und präventiv vor Fehlentwicklungen schützen (Silbereisen & Weichold 2012, 223). Und weil Kinder für ihre Lektüre Spannung und Spaß auch auf der Handlungsebene erleben wollen (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1), wäre im Blick auf ihre Lesemotivation eine Dominanz der „Ich-Themen“ (Todorov) nicht sinnvoll, die eben nicht die Handlungsebene repräsentieren, sondern die Innenwahrnehmungen von Figuren ausgiebig beleuchten. (Vgl. hierzu die oben zitierten Lektürepräferenzen in der späten Kindheit: Kap. 3.2.1)

Kinder müssen lernen zu erfassen, in welcher Reihenfolge und aus wie vielen Figurenperspektiven ein Geschehen erzählt und bewertet wird. Um sie darin ausbilden zu können, benötigen Lehrkräfte angewandte Kenntnisse hierzu. Sie müssen erkennen können, ob ein mögliches literarisches Verstehensproblem mit einer komplexen Erzählweise zu tun hat, und sie müssen wissen, wie sie Kinder hierbei unterstützen können (indem sie ihnen eine andere Lektüre anbieten oder indem sie Visualisierungen und körperorientierte Unterrichtsverfahren einsetzen).

Der fiktionale Raum und seine Beeinflussung des Sehens, Fühlens und Handelns von Figuren und ihre Bedeutung für den weiteren fiktionalen Handlungsverlauf können im dialogischen Vorlesen (durch eine pädagogische Betreuungskraft) sowie durch Bilderbücher, Comics, durch bebilderte Geschichten und durch selbst gemalte oder gezeichnete Bilder leichter begriffen werden. Im dialogischen Vorlesen und im literarischen Gespräch (vgl. Kap. 4.2.2) kann der fiktionale Raum als Anschauungsraum, als atmosphärischer Raum sowie als Aktionsraum angesprochen und darüber möglicherweise vom kindlichen Rezipienten im Rückgriff auf eigene analoge Raumerfahrungen besser begriffen und nachempfunden und diese können darüber mental neu strukturiert werden. Hinsichtlich des fiktionalen Raums sei auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass für die Zielgruppe dieser Arbeit diejenigen Räume vermieden werden müssen, die als atmosphärischer Raum die stark belastenden Wahrnehmungsdispositionen bzw. Emotionen bei den hochrisikoreichen Rezipienten wachrufen würden (wie in Dystopien der Sorte *Die letzten Kinder von Schewenborn* von Gudrun Pausewang). Resilienztheoretische und literaturdidaktische Überlegungen dazu, wie die Imagination resilienzfördernder fiktionaler Räume im Literaturunterricht unterstützt werden kann, finden sich in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2.

Im Anschluss an die erzähltheoretischen Darstellungen und deren resilienztheoretische und literaturdidaktische Diskussion, die in entsprechende Unterrichtsempfehlungen münden, werden im folgenden vierten Kapitel die Grundzüge vorliegender resilienzfördernden Literaturdidaktik herausgearbeitet. Dazu stellt das Kapitel eingangs weitere resilienzfördernde literarästhetische Inhalts- und Strukturmerkmale vor. Hierzu gehören Krisen als Bewältigungsanlässe in Hochrisikomilieus (Kap. 4.1.1) sowie didaktisch-methodische Überlegungen. Diese Überlegungen wenden sich einmal weiteren formalen und inhaltlichen Kennzeichen von resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur zu (Kap. 4.1.2) und widmen sich außerdem den Verfahren eines resilienzfördernden Literaturunterrichts (Kap. 4.2.1). Letztere werden im Kapitel 4.2.2 als Handreichung für einen resilienzfördernden Literaturunterricht den Resilienzschwerpunkten gemäß und im Hinblick auf die Entwicklung einer literarischen Rezeptionskompetenz (vgl. Kap. 3.2.1) tabellarisch zum Gebrauch dargeboten.

4 Entwurf einer resilienzfördernden Literaturdidaktik

Im Folgenden werden resilienzfördernde literarästhetische Inhalts- und Strukturmerkmale im Rückgriff auf Erkenntnisse der Kapitel 2.2 und 2.3 und Kapitel 3 erneut aufgegriffen und teilweise an fiktionalen Narrationen veranschaulicht sowie resilienztheoretische Schlussfolgerungen gezogen (Kap. 4.1.1). An diesem Referenzrahmen orientieren sich die anschließenden Untersuchungen und die resilienztheoretische Gewichtung von Kinder- und Jugendliteraturbestimmungen, die in zwei Kataloge münden: Der eine verzeichnet resilienzfördernde Merkmale von Kinder- und Jugendliteratur, der andere riskante kinder- und jugendliterarische Merkmale (Kap. 4.1.2). Im anschließenden Kapitel 4.2.1 werden Literaturunterrichtsverfahren vorgestellt und resilienztheoretisch und hinsichtlich ihres unterstützenden Potentials zur Entwicklung einer literarischen Rezeptionskompetenz (vgl. Kap. 3.2.1) gewichtet. Daran schließen einige pädagogische und allgemeindidaktische, entwicklungspsychologische sowie lerntheoretische Empfehlungen zur unterrichtlichen und schulischen Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen an. Im Kapitel 4.2.2 münden die zuvor gewonnenen Ergebnisse in ein Bausteine-Konzept, d.h. einer nach Resilienzschwerpunkten und hinsichtlich der Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz strukturierten tabellarischen Übersicht von für einen resilienzfördernden Literaturunterricht geeigneten Verfahren und ihren spezifischen Funktionen. Damit wird zusätzlich zu den zwei Katalogen zu kinder- und jugendliterarischen Merkmalen eine weitere übersichtliche Handreichung zum Gebrauch bereitgestellt.

4.1 Resilienzfördernde kinder- und jugendliterarische Inhalts- und Strukturmerkmale

Wie sollte Kinder- und Jugendliteratur beschaffen sein, um einer resilienzfördernden Literaturdidaktik zu dienen? Die Antwort hierauf geht aus den in den Kapiteln 2.2 und 2.3 diskutierten riskanten und risikomildernden Einflüssen, den resilienten Prozessen und der Bestimmung von Krisen bereits hervor. Und sie wird dort als literaturdidaktische Schlussfolgerungen für risikomildernde Faktoren, für Krisen als Bewältigungsanlässe, für Bewältigungsreaktionen, für das Selbst und das Kohärenzgefühl erörtert. Zur Erinnerung folgen nun eine Wiederholung der Merkmale von Krisen nach Starn (1973, zit. nach Hildenbrand 2010b, 208)) und zu ihrer Veranschaulichung Untersuchungen an einem literarischen Beispiel. Daran schließen an Zusammenfassungen der drei zur

resilienten Entwicklung modifizierbaren Persönlichkeitsdimensionen (vgl. Kap. 2.3) und von ihnen ausgehende literaturdidaktische Schlussfolgerungen. All dies bildet dann die Resilienzbezogene Basis für die darauffolgende Gewinnung kinder- und jugendliterarischer Inhalts- und Strukturmerkmale.

4.1.1 Wiederholung und Veranschaulichung zentraler Resilienz Aspekte

Resilienzorientiert ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur muss solche krisenhaften Situationen aufweisen, die ihren literarischen Figuren als Bewältigungsanlässe begegnen und mit denen die subjektiven riskanten Erfahrungsaufschichtungen und Orientierungs- und Handlungsmuster aufseiten der Risiko-Rezipienten behutsam aufgedeckt und thematisiert werden können. Das dient unter anderem dazu, am literarischen Beispiel die jeweilige Brauchbarkeit von fiktionalen und eigenen Orientierungs- und Handlungsmustern für die Wiedererlangung des (eigenen) Wohlbefindens und der (eigenen) Handlungsfähigkeit und darüber deren Brauchbarkeit für die weitere gelingende Entwicklung zu erkunden und sie möglichenfalls verbal-imaginativ und beim Szenischen Interpretieren (vgl. Scheller 2008) zu modifizieren.

Krisen sind mit Starn (1973) durch Folgendes charakterisiert:

- Sie sind Wendepunkte in einer sich entwickelnden Abfolge von Eigenschaften und Handlungen.
- Sie bilden eine Situation, in der die Dringlichkeit des Handelns für die Beteiligten hoch ist.
- Sie bedrohen Ziele und Werte.
- Ihre Folgen haben schwere Konsequenzen für die Zukunft der Beteiligten.
- Sie bestehen aus einem Zusammentreffen von Ereignissen, die neue Bedingungen zum Ergebnis haben.
- Sie produzieren Ungewissheit in der Einschätzung der Situation und in der zu ihrer Bewältigung notwendigen Entwicklung von Alternativen.
- Sie verringern die Kontrolle über Ereignisse und ihre Auswirkungen.
- Sie erhöhen die Dringlichkeit, die Stress und Ängstlichkeit bei den Beteiligten bewirkt.
- Die den Beteiligten zur Verfügung stehenden Informationen sind gewöhnlich ungenügend.
- Sie erhöhen den Zeitdruck für die Beteiligten.
- Sie ändern die Relationen zwischen den Beteiligten.

- Sie erhöhen Spannungen, besonders in politischen Krisen, die Nationen betreffen. (Starn 1973. In: Hildenbrand 2010b, 208)

Diese Krisenmerkmale sind auch in Kinder- und Jugendliteratur mehr oder weniger umfangreich aufzufinden, was in Geschichten je nach Erzählsituation (Ich-Erzählung, auktorialer oder personaler Erzähler²²³) und Standort (Nähe – Distanz) oder Sichtweise (Innen- oder Außensicht nicht unbedingt *identifikatorisch*, sondern vielmehr erst über Empathie fördernde Prozesse emotional nachvollziehbar werden kann.

In resilienzorientierten Literaturanalysen wird danach gefragt, ob einige der genannten Merkmale von Krisen in fiktionalen Hochrisikomilieus realisiert werden. Worin bestehen die Entwicklungsrisiken und worin die zentralen bewältigungsrelevanten Probleme? Welches Ausmaß haben diese Probleme für die Protagonisten? Wer ist außer den Protagonisten von ihnen betroffen? Und wodurch und wie spitzen sich die riskanten Lebens- und Entwicklungsbedingungen krisenhaft zu?

Betroffen sind in Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen* über die Hauptfigur Thomas hinaus seine Mutter und seine Schwester, die vom schwer gewalttätigen Vater heftig unterdrückt und – zumindest im Falle von Thomas und der Mutter – von ihm offenkundig körperlich übel misshandelt werden. Resilienzorientiert ist auch die Frage danach, ob die Hauptfigur eher Ungewissheit oder eher Vertrauen in ihre Kompetenzen erlebt. An der Figur des 9-jährigen Thomas lässt sich anhand seiner einzigen literarisch realisierten körperlichen Misshandlung erkennen, dass er seine möglichen aktiven Handlungskompetenzen angesichts der regelmäßigen körperlichen Züchtigung durch den Vater aufgegeben hat und sich dessen Gewalttätigkeit in ohnmächtiger Depression teilweise ausliefert:

„Schweig!“, brüllte Vater. „Thomas, nach oben. Und vergiss den Löffel nicht.“ Thomas drehte sich um, ging in die Küche und nahm den Holzlöffel vom Löffelbrett. Dann rannte er die Treppe hinauf in sein Zimmer. Er setzte sich vors Fenster und starrte hinaus, aber denken konnte er nicht. Die Welt war leer. Alles, was es je gegeben hatte, war von jemandem weggedacht worden. Es gab nur noch Geräusche. Er hörte den klatschenden Schlag auf Mutters weicher Wange. Er hörte alle Schläge, die Mutter je bekommen hatte, einen Regen von Schlägen, als ob es in der Jan-van-Eyck-Straße hagelte und die Blätter von den Bäumen gerissen würden. Er hielt sich die Ohren zu. Als Thomas eine Ewigkeit ins Nichts gestarrt hatte, hörte er durch die Hände hindurch, wie Vater die Treppe heraufkam. Bumm, bumm. Bumm, bumm. Alles ist weg, dachte er. Es gibt nichts mehr. Mich auch nicht. Bumm, bumm.

²²³ vgl. Kap. 3.2.3; vgl. Gansel 2010; vgl. Vogt 2014.

Bumm, bumm. Da war er. Wie ein Baum erschien der Mann in der Tür. Er kam auf Thomas zu und streckte die Hand aus. Thomas gab ihm den Holzlöffel. Dann setzte sich der Mann auf den Schemel neben Thomas' Bett. Er sagte nichts. Das war auch nicht nötig, denn Thomas wusste genau, was er zu tun hatte. Er zog die Hose aus. Dann die Unterhose. Er legte sich bäuchlings über Vaters Knie, den nackten Hintern nach oben. Das Schlagen begann. Der Holzlöffel sauste durch die Luft. Klatsch! Der Schmerz schnitt ihm wie ein Messer durch die Haut. Klatsch! Zuerst dachte Thomas an nichts, aber nach dem dritten Schlag kamen ihm Worte in den Kopf. [...]

Er verflucht seinen gewalttätigen bigotten Vater und wünscht ihm hasserfüllt sämtliche alttestamentarischen Plagen Ägyptens auf den Hals und verneint Gott. Dann ist es vorbei.

Thomas blieb stehen, weil sich sein Hintern anfühlte wie ein Stecknadelkissen. Er starrte aus dem Fenster und flüsterte: „Lieber Gott, kann es dich bitte geben? Alle Plagen Ägyptens bitte sehr. Er hat Mama geschlagen und das war nicht das erste Mal!“ Gott sagte kein einziges Wort. Die Engel versuchten ihre Tränen zu trocknen, doch ihre Taschentücher waren so nass, dass es selbst in den Wüsten zu regnen begann. (Kuijer 2006, 14-17)

Guus Kuijer erzeugt in diesen Bildern eine Vorstellung von Thomas' tief verzweifelter Trauer und schenkt ihm zugleich tiefes Mitgefühl durch das stark und phantastisch gesteigerte Bild für empathische Traurigkeit und für Verzweiflung im Erzählerkommentar, wodurch sie angesichts und trotz dieser verkehrten Welt ihre Berechtigung erfahren und angenommen werden. Das bewältigungsrelevante Problem besteht im sadistischen Vater, der seine Familie misshandelt, und es besteht ferner in der erlernten Ohnmacht der Mutter, von Thomas und dessen großer Schwester Margot. Altersgemäß und aufgrund von chronischer Misshandlung erlebt Thomas anstelle seiner aktiven selbst schützenden Handlungsmöglichkeiten sein eigenes Ausgeliefertsein und hierzu noch eine Verantwortung für seine schwache Mutter, die ihn nicht schützen kann und die selbst Opfer des Ehemannes bleibt. Allerdings stellt dieses Verantwortungsgefühl nicht nur eine weitere Verkehrung der Verhältnisse dar, denn der 9-Jährige begreift sich darin auch als potentiell aktiv und entwindet sich so der Herausbildung einer Verlaufskurvenbiographie²²⁴ (vgl. Kap. 2.2; vgl. Welter-Enderlin 2010, 7f.). Und doch ist Thomas' Not bodenlos und bedroht nachhaltig sein zentrales Lebensziel: „Später werde ich glücklich“ (Kuijer 2006, 8). Bereits die väterlichen Misshandlungen haben als Risikofaktor schwere Konsequenzen für die Lebensqualität und können die Zukunft der Betroffenen nachhaltig zerstören. Und obgleich sich Thomas hier auf sub-

²²⁴ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93.

personaler Bewältigungsebene (vgl. Kap. 2.3.1) an die Misshandlungen seines Vaters (den Ist-Zustand, vgl. ebd.) psychisch insofern angepasst hat, als dass er depressiv reagiert, d.h. Emotionen herausgebildet hat, die sie ihm erträglich machen, so flüchtet er sich doch zugleich in eine phantastische Imagination subjektiver Einflussnahme (den Soll-Zustand) durch seine Gespräche mit „Herrn Jesus“ und bewahrt und verstärkt so seine internale Kontrollüberzeugung (vgl. Kap. 2.2 & Kap. 2.3; vgl. auch Reddemann 2011) angesichts seiner scheinbar ausweglosen Lage. Allerdings kann er sich zu diesem Zeitpunkt seiner Entwicklung aktional selbst noch nicht so ermächtigen, dass er seinem Vater seine Grenzen deutlich machen und sein Entwicklungsziel, glücklich zu werden, tatsächlich bzw. längerfristig erreichen kann. Die Imaginationen samt der psychischen Abwertung und der von Gott erlebten Vernichtung des Sadisten ermöglichen dem Jungen allerdings, seine seelische Integrität soweit aufrechtzuerhalten, dass er liebesfähig, entwicklungs offen und letztlich zuversichtlich bleibt, weil er das Beschädigende ablehnt, statt es als Depression vollends zu introjizieren und sich in der Folge wie der Sadist selbst zu erniedrigen. Vielmehr entwickelt er sich resilient. Die Krise der Familie und damit der entscheidende Wendepunkt in ihrem Leben nehmen ihren Anfang in Thomas´ Beharren auf seiner glücklichen Entwicklung. Und „die Dringlichkeit des Handelns für die Beteiligten“ (Hildenbrand 2010b, 208) wird dadurch erhöht, dass Thomas seine angstbesetzten Vorurteile gegenüber der alten Nachbarin, einer Hexe, wie es heißt, überwindet und in ihr eine großmütterliche Freundin findet. Sie eröffnet ihm neue Erfahrungen von Liebe, Wärme, Schutz, also Glück in einer Beziehung, neue beglückende kulturelle Erfahrungen in Form von Beethovens Musik sowie von Literatur und, indem sie an seine Talente glaubt und ihn darin tatkräftig herausfordernd ermutigt: Sie organisiert einen Vorleseklub für ihn. Außerdem ist sie ein Modell positiven, selbstmächtigen Bewältigungsverhaltens für Mutter, Margot und Thomas und spiegelt Thomas und seiner Familie die Veränderbarkeit ihrer Lage und insbesondere dem Vater die Abartigkeit und Unannehmbarkeit seines Sadismus. Und mit der hierdurch erhöhten „Dringlichkeit [wird] [...] Stress und Ängstlichkeit bei den Beteiligten bewirkt“ (Hildenbrand 2010b, 208). Weitere Ereignisse, die in Thomas 9-jährigem Leben in dieser Zeit zusammentreffen und „die neue Bedingungen zum Ergebnis haben“ (ebd.), entspringen ebenfalls seiner Selbstermächtigung: Er schreibt einer an einem Bein amputierten Mitschülerin seiner großen Schwester – die Geschichte

spielt Anfang der 1950-er Jahre – einen liebevoll bewundernden Brief, da er entdeckt hat, wie schön sie trotz ihrer Behinderung ist. Und den gibt er nach einigem, angstgeplagtem Zögern tatsächlich ab. Die 6 Jahre ältere Elisa erwidert seine tiefen Gefühle aufrichtig und dankbar. Auch hier entsteht „Ungewissheit in der Einschätzung der Situation und in der zu ihrer Bewältigung notwendigen Entwicklung von Alternativen“ (ebd.). Denn Thomas empfindet für Elisa wirklich Liebe und ist sehr verunsichert, wie er damit umgehen kann. Dem Vater sind all diese Entwicklungen nicht geheuer und er entwertet Thomas' Versuche zur Selbstermächtigung samt seiner Versuche, glücklich zu werden. Seine Mutter indes bestärkt ihn heimlich. Kuijer inszeniert wiederholt die große Unsicherheit selbst, die Thomas bei seiner Selbstermächtigung zu einer veränderten, der resilienten Selbstentwicklung hin zu seinem Lebensglück empfindet.

„Was willst du eigentlich später mal werden?“, fragte sie. „Glücklich“, sagte Thomas. „Ich werde später glücklich.“ Frau Van Amersfoort wollte gerade ein Buch aus dem Schrank ziehen, aber jetzt drehte sie sich überrascht um. Sie schaute Thomas lachend an und sagte: „Das ist eine verdammt gute Idee. Und weißt du auch, womit das Glück anfängt? Damit, dass man keine Angst mehr hat.“ Sie nahm das Buch aus dem Schrank. „Hier“, sagte sie. Thomas merkte, wie er rot wurde. Er starrte auf das Buch auf seinem Schoß. *Emil und die Detektive* hieß es. „Vielen Dank“, stammelte er. „Es handelt von einem Jungen der keine Angst haben will und gegen das Unrecht in der Welt kämpft“, erzählte Frau Van Amersfoort. „Du darfst es behalten.“ Sie trank ihren Kaffee aus und Thomas seine Limonade. „Du warst heute sehr tapfer“, sagte sie. „Du bist reingekommen, obwohl alle Kinder sagen, dass ich eine Hexe bin.“ Thomas wagte sie nicht anzusehen. Sie wusste es! Und sie sagte es ihm einfach so ins Gesicht. „Sie haben übrigens Recht“, sagte sie. „Ich bin eine Hexe.“ Es wurde totenstill. So still, dass Thomas durch die Wand hindurch Vater schreien und Mutter jammern hörte. (Kuijer 2006, 25)

Indem Thomas' Schwierigkeit einer riskanten Lebensführung aus dem risikobelasteten Selbsterleben hin zu einer Vision von Lebensglück selbst literarisch inszeniert wird, kann diese Schwierigkeit von den Rezipienten nachempfunden werden bzw. können sie sich im Falle ihrer eigenen selbstermächtigen Selbstentwicklung in Thomas' Erfahrung spiegeln und darüber möglicherweise die eigenen notwendig auftretenden Verunsicherungen besser aushalten.

Die kranken Beziehungsstrukturen der Familie werden ausgehend von Thomas' unbedingtem Willen zu seiner resilienten Entwicklung, seiner beginnenden Selbstermächtigung, seiner Entdeckung seiner Liebesfähigkeit krisenhaft erschüttert. Thomas lernt im Verlauf dieser Geschichte auch die Qualitäten seiner großen Schwester kennen und

schätzen, wenn beide eine neue geschwisterliche Solidarität erschaffen, dadurch den Vater zunehmend unter Druck setzen und ihre Mutter damit ermutigen. Die Kontrolle über die gestörte Familiendynamik, also „über Ereignisse und ihre Auswirkungen“ (Hildenbrand 2010b, 208) schwindet ihnen allen angesichts der Krise zusehends, als auch noch die Tante sich über die einmaligen, von ihrem Mann erlittenen Schläge, des Vaters jüngeren Bruders, lautstark beschwert und ausgerechnet von Thomas' sadistischem Vater fordert, dass der seinen Bruder zurechtweisen soll. Durch ihre unerbittliche Empörung und dadurch, dass sie daraufhin das große Geheimnis dieser Familie begreift und problematisiert, erweist sie sich neben der alten Nachbarin als ein weiteres patentestes Modell positiven Bewältigungshandelns. Die Familie erlebt durch all das eine erhöhte Dringlichkeit ihrer krisenhaft zugespitzten Problematik, was zunehmenden „Stress und Ängstlichkeit bei den Beteiligten bewirkt“ (Hildenbrand 2010b, 208). Und unklar ist ihnen allen, wie sie mit einer veränderten Beziehungskonstellation noch eine Familie bzw. überlebensfähig bleiben können (vgl. ebd.). Letztlich gelingt es den Opfern in der Familie angesichts der Krise und mithilfe ihrer neu erschlossenen sozialen und ihrer personalen Ressourcen ihre angestammten Rollen zu verlassen. Und darüber ändern sie „die Relationen zwischen den Beteiligten“ (ebd.) so, dass es Thomas möglich wird, sehenden Auges glücklich zu werden.

Nachdem am literarischen Beispiel einer kritischen Ausgangslage gezeigt wurde, inwieweit eine Krise die Bewältigungsmuster der Betroffenen überfordert und in Guus Kuijers *Das Buch von allen Dingen* damit Anlass und Potential für zunächst angstbesetzt-beunruhigende und doch hoffnungsvolle resiliente Entwicklungen darstellt, folgt jetzt die literaturdidaktische Fokussierung von Resilienz im engeren Sinne. Hierzu werden die drei personalen Resilienzdimensionen Bewältigungsreaktionen, die Selbstentwicklung und das Selbst sowie das Kohärenzgefühl (vgl. Kap. 2.3) wiederholt, um danach zu fragen, welche Art Literatur besonders geeignet ist, ihre Entwicklung und Stabilisierung zu unterstützen.

Zu ihrer Vergegenwärtigung werden nachfolgend wesentliche Aspekte von Bewältigung im Zusammenhang mit der Individualentwicklung wiederholt, um literaturdidaktische Schlussfolgerungen nachvollziehbar darzulegen, sowie Anforderungen an die Eigenschaften von Kinder- und Jugendliteratur katalogisiert.

Anlass von Bewältigung ist ein Problem, also eine „Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand (erlebten oder tatsächlichen Zustand der Person und/ oder Umwelt) und einem Soll-Zustand, der von der Person angestrebt oder für erforderlich gehalten wird“ (Greve & Leipold 2012, 564). Bewältigungsreaktionen dienen der Problembewältigung und erfolgreiche Bewältigungen ermöglichen die weitere Entwicklung. Dementsprechend sind vorausgegangene Entwicklungen für gelingende Problembewältigungen voraussetzend.

Grundsätzlich können zwei Lösungswege zur Verringerung der Diskrepanz beschrrieben werden: Der Ist-Zustand kann in Richtung des angestrebten Zustandes verändert werden. Demgegenüber kann der Soll-Zustand so verändert werden, dass sich die Diskrepanz zwischen beiden verringert (vgl. Greve & Leipold, 564). Werden Erwartungen, Wünsche oder Ziele an einflussreiche Gegebenheiten wie chronische familiäre Disharmonie oder Armut angepasst, so wird auf subpersonaler Ebene der Soll-Zustand modifiziert (vgl. ebd., 573). Um den Ist-Zustand so zu verändern, dass er dem Soll-Zustand näher kommt, kann die Person beispielsweise durch Lernen oder Training sich selbst oder ihre Umwelt aktiv beeinflussen. Beide Typen der Problembewältigung nehmen einen je spezifischen Einfluss auf die Individualentwicklung. Werden Probleme aktiv und absichtsvoll bewältigt, kann diese Intentionalität sehr systematisch sein und sich auf eigene Entwicklungsziele erstrecken.

„Handlungen [...], die sich intentional auf die eigene Entwicklung richten“ (Greve & Leipold 2012, 564), setzen einiges voraus. Man muss sich selbst beobachten und bewerten können. Man muss in der Lage sein, Handlungsziele zu generieren, abzuwägen, zu bewerten und ggf. zu modifizieren: Erscheinen sie effizient? Welche Nebenwirkungen kann ein auf sie gerichtetes Problemlösen hervorrufen? Sind diese akzeptabel? Außerdem müssen die zielgerichteten Handlungen auch tatsächlich ausgeführt werden und diesen Prozess muss die Person kontrollieren können. Schließlich muss sie auswerten können, was das Resultat ihrer Problembewältigung für ihre Ziele bedeutet: Misserfolg oder Erfolg? (Vgl. Greve & Leipold 2012, 567)

Eine Problembewältigung im Sinne intentionaler Selbstgestaltung kann darauf aus sein, „eigene Handlungsressourcen und Entwicklungspotentiale möglichst zu erweitern und gegen Einschränkung und Verlust zu schützen“: die Selbsteffizienz. Während die

Versuche, „unsere Entwicklung und unser Handeln in Einklang mit normativen Selbstentwürfen zu bringen“ (ebd., 568), Selbstkultivierung genannt werden. Hierfür muss eine Person allerdings ein eigenes Selbst und auf die eigene Zukunft bezogene Selbstentwürfe seit der späten Kindheit entwickeln und in der Jugend und im Erwachsenenalter herausbilden und festigen. Für die Verwirklichung dieser Visionen, wer man einmal sein will bzw. wird, werden „entwicklungsbezogene Erwartungen und Kontrollüberzeugungen zu wesentlichen Regulatoren intentionaler Selbstentwicklung“ (ebd., 568)²²⁵. – Und diese hängen von frühen Urheberschaftserfahrungen und den subjektiven Sozialisationserfahrungen der Kindheit und des Jugendalters ab (vgl. Kap. 2.2: z.B. der Verlust der internalen Kontrollüberzeugung bei der Prozessstruktur Verlaufskurve²²⁶).

Entscheidend für das erlebte Ausmaß und die Folgen einer Belastung ist, wie die Person mit ihr umgeht und „weniger [...] [die] Merkmale[] der Belastung selbst“ (Greve & Leipold 2012, 569). Zu diesen individuellen Reaktionen auf Belastungen gehören auf subpersonaler Ebene auch „längerfristige Anpassungen der psychischen Struktur“ (ebd., 569). Überhaupt ist die psychische Verarbeitung wesentlich für die entwicklungsbezogenen Konsequenzen einer Belastung. Dabei hängen das erlebte Ausmaß und die Folgen einer Belastung nicht nur von der Verfügbarkeit von Ressourcen ab, sondern auch von einer möglichen Aufeinanderfolge und einer eventuellen Kumulation oder einer Chronifizierung kritischer Lebensereignisse (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 24f.) sowie vom dispositionalen Aufmerksamkeitsstyp der Person (Attender oder Distractor (Werner 2008, 22)) bzw. vom „subjektiven Risikoindex“ (vgl. Bender & Lösel 2008, 58). Die psychische Verarbeitung von Belastungen soll mit geeigneter Kinder- und Jugendliteratur unterstützt werden unter anderem durch ein verständliches Modell individueller Bewältigungsreaktionen.

Literarisch realisierte Bewältigungsreaktionen lassen sich mithilfe des „Schematischen Modell[s] individueller Bewältigungsprozesse“ (Greve & Leipold 2012, 570), strukturiert beschreiben (vgl. Kap. 2.2, Abb. 2). Demnach werden Bewältigungen unternommen und nachher als funktional bewertet aufgrund von entsprechenden kognitiven Ein-

²²⁵ Vgl. die Figur Thomas in Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen*: „Ich werde später glücklich“ (25).

²²⁶ Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93.

schätzungen bevor, während und nachdem sich eine Person mit belastenden Ereignissen auseinandergesetzt hat. Auf eine primäre Einschätzung einer aufstörenden Situation: Ist sie erfreulich, neutral oder bedrohlich für das eigene Wohlbefinden und dürfte sie erfreuliche, neutrale oder bedrohliche Konsequenzen für die eigenen Handlungsmöglichkeiten haben (= primäres Appraisal) (vgl. Greve & Leipold 2012, 570)? – wirken sich bereits die individuellen Reaktionstendenzen aus. Wird eine Situation als bedrohlich eingestuft, setzt der sekundäre Bewertungsprozess ein, und es wird geprüft, ob es genügend eigene und soziale Ressourcen zu ihrer Bewältigung gibt. Daraufhin folgt entweder eine mehr emotionszentrierte Bewältigungsreaktion (auf der subpersonalen Ebene) oder aber eine mehr problemzentrierte aktionale. Auch auf die Wahl, ob es eher eine problemzentrierte oder eine emotionszentrierte Bewältigungsreaktion wird und auf die Bewältigungsreaktionen selbst wirken wiederum individuelle Reaktionstendenzen sowie aktuelle Rollenwahrnehmungen ein. Nach einer Bewältigungsreaktion wird die jetzt herbeigeführte neue Situation eingeschätzt (Reappraisal): Ist sie erfreulich, neutral oder bedrohlich für das eigene Selbst, den Selbstwert und die eigene Handlungsfähigkeit? Oft sind Wiederholungen des Bewältigungsprozesses nötig. (vgl. Greve & Leipold 2012, 570; vgl. Abb. 2)

Aufgrund der Varianz dessen, was Menschen als stressauslösendes Problem erleben, hat der Medizinsoziologe Aron Antonovsky Stressoren als Auslöser somato-psychischer Spannungszustände definiert, die nicht automatisiert und spontan reguliert werden können, sondern die erst über diverses Bewältigungsverhalten mit somatischen, psychischen und kognitiven Reaktionen auf Stressoren wieder abgebaut werden müssen (vgl. Bengel u.a. 2001, 32f.; vgl. auch Kap. 2.3.3). Insofern und aufgrund der in Kapitel 2.4.1 diskutierten Ergebnisse der Embodimentforschung wird der kognitiv-transaktionale Ansatz (Kap. 2.3.1) mit Ergebnissen aus der Embodimentforschung ergänzt; da sie über die Kognition hinaus weitere Wahrnehmungs-, Informationsverarbeitungs- und Bewältigungsebenen des Menschen berücksichtigen. Demzufolge bewirken diejenigen „Rückmeldungen, die das psychische System aus dem Körper bekommt“ (Storch 2010a, 39), Veränderungen im Gehirn, „welche die Emotionen erzeugen, die zu der aktuellen Mimik passt“ (ebd., 40). Quellen des Body-Feedbacks erstrecken sich über den gesamten Körper – u.a. auf die Körperhaltung. Und sie können mit und ohne moderierende kognitive Prozesse zur Aktivierung von Emotionen, von psy-

chischen Themen wie Mutlosigkeit, aber auch Selbstzufriedenheit führen. Körperlich induzierte Wahrnehmungsmuster und Emotionen können die Wahrnehmung massiv beeinflussen, sodass diese „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster“²²⁷ den Denkstil, die Situationsbewertung und die Problembewältigung grundlegend steuern. (Vgl. Storch 2010a, 37-72)

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich folgende literaturdidaktische Schlussfolgerungen ziehen:

Vorliegende resilienzfördernde Literaturdidaktik betrachtet das Kind und den Jugendlichen in seinen jeweiligen Entwicklungskontexten als Gestalter der eigenen Entwicklung. Zur Ermöglichung einer gelingenden Entwicklung ist ein zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit eine seelisch, mental und somatisch repräsentierte Variationsbreite und Variabilität an situativem Bewältigungsverhalten zur Reduktion von belastenden Spannungszuständen und zum Erhalt und zur Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit. Erlernt werden soll ein variabler Bewältigungsstil. Und die für ihn zu erlernenden situativen Bewältigungsstrategien sind auf das eigene Wohlbefinden, das eigene Wachstum, die eigene Entwicklung und den Selbstschutz ausgerichtet bzw. affektregulativ und Grenzen erhaltend bzw. Grenzen setzend und besitzen dementsprechend nährende Qualität. Das seelisch-mental und somatisch angeeignete und repräsentierte Bewältigungsverhalten kann sowohl vermeidend wie auch offensiv sein, um bei seiner Anwendung seine nährende Qualität freizusetzen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie belastende somato-psychische Spannungszustände reduziert und hoffnungsvolle Wahrnehmungen herbeiführt. Nährende Qualität kann sich in introvertierten sowie sozial bezogenen Bewältigungsreaktionen zeigen, sie kann ebenso selbstregulativ wie sozial gestaltend sein. Diese nährenden Wirkungen der Reduktion belastender Spannungszustände können sich bereits während der Literaturrezeption einstellen, sodass diese selbst schon eine Bewältigungsreaktion darstellt. Die Erzählhaltung und die Erzählperspektive sowie die literarisch vermittelten situativen Bewältigungsformen stellen sich hierbei für (Hochrisiko-)Kinder als subjektiver Perspektivengewinn dar für die von ihnen jeweils selbst zu bewältigende Belastungssituation. Und dieser Perspektivengewinn liegt in einem Gefühl von Trost und Erleichterung, einer seelisch-geistigen Klar-

²²⁷ vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

heit über sich und die eigene Situation und in einer hoffnungsvollen Neuorientierung hinsichtlich der eigenen problematischen Lage. All das kann durch eine literarisch herbeigeführte „veränderte metaphorische Strukturierung des [bewältigungsrelevanten] Problemfeldes“ (Levold 2010, 232) und durch seine neue, nun positive affektive Valenzierung während des literarischen Textverstehens gelingen. Neben der literarisch vermittelten nährenden Qualität ist die Qualität der Herausforderung grundsätzlich resilienzförderlich, da hiermit das Vertrauen in die eigenen Bewältigungskompetenzen gestärkt werden kann. Und dies sollte in der resilienzorientiert behandelten Literatur an den resilienten Entwicklungen ihrer Protagonisten ebenfalls wahrnehmbar realisiert sein.

Derart gestaltete Risikomilieus, Krisen und weitere Bewältigungsanlässe finden sich sowohl in problemrealistischer als auch in phantastischer Kinder- und Jugendliteratur. Als phantastisches Motiv der (Bildungs-)Reise, während der abenteuerliche Herausforderungen bewältigt werden müssen, sollten die symbolischen bzw. allegorischen Darstellungen von Bewältigungen der Entwicklungsaufgaben und Probleme besonders spannend und witzig, also lustvoll inszeniert und für Kinder damit sehr ermutigend sein und das Selbstwertgefühl stärken.

Aus diesen Untersuchungen und Überlegungen folgt, dass für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter hinsichtlich ihrer Ausbildung einer Variabilität und Varianz an hilfreichen Bewältigungsreaktionen eine fiktionale Literatur mit bestimmten Eigenschaften ausgewählt und diese in spezifischer Weise literaturdidaktisch und literaturunterrichtlich fokussiert und behandelt werden muss:

Welches sind sinnvolle Eigenschaften von Literatur, um Wesentliches zur Förderung individueller Bewältigungsreaktionen beizutragen?

Es müssen literarische Texte sein,

- in denen typische Hochrisikomilieus mit ihrem Problempotential direkt oder symbolisch bzw. allegorisch realisiert sind.
- in denen nur eine kleine Zahl bewältigungsrelevanter Probleme in ihrer sozialen Dimension und ihren belastenden Auswirkungen auf die Protagonisten bzw. Mitspieler thematisiert wird, um ein kumulatives Triggern aufgeschichteter hochrisikoreicher Erfahrungen, z.B. in Form von depressiven Emotionen zu vermeiden. Wichtig ist eine Literatur, in der außerdem auf zu viele problemrealistische, tatsächliche Risikoelemente und längerfristiges Überwältigtsein literarischer Figuren verzichtet wird.

- in denen die Identifikation mit ihren Protagonisten bzw. deren Mitspielern durch deren positive Darstellung einladend und aufbauend ist.
- in denen die möglichen und die absehbaren Folgen der Probleme wie der Bewältigungsreaktionen für ihr Wohlbefinden, ihre Handlungsfähigkeit und ihre weitere Entwicklung literarisch implizit oder explizit thematisiert werden.
- in denen das bewältigungsrelevante Problemfeld aus einer unter Umständen von einer Figur erlebten relativen Ausweglosigkeit gelöst und kognitiv und affektiv nachvollziehbar metaphorisch neu und nun positiv hoffnungsvoll strukturiert wird. Das gelingt u.a. durch komische, fürsorgliche Erzählerkommentare, eine dementsprechende Erzählhaltung, die das Problemerleben distanziiert und die die realistischen wie die phantastischen Lösungsmöglichkeiten aussichtsreich, lustvoll oder tröstlich erscheinen lässt.
- in denen die belastete literarische Figur sowohl subpersonale als auch aktionale Bewältigungsreaktionen unternimmt.
- in denen der Unterschied subpersonaler und aktionaler Problembewältigung und der ihrer möglichen Folgen aufgezeigt und mittels die Identifikation und die Reflexion fördernder Unterrichtsverfahren (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2) exploriert und bewertet werden kann.
- in denen die intentionale Selbstgestaltung, die Selbsteffizienz und die Selbstkultivierung, als Ziele aktionaler Bewältigungsreaktionen bewusst gemacht und diese Intentionen über literarisches Modelllernen für eigene Problembewältigungen entwickelt, berücksichtigt und adaptiert werden können. Wünschenswerterweise lassen sich diese selbstbezogenen Ziele mithilfe der resilienzorientiert ausgewählten Literatur zumindest in der Vorstellung habitualisieren (vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Kap. 2.4.1).

Es muss solcherart Literatur sein,

- an der das um Embodimentdimensionen erweiterte „Modell individueller Bewältigungsreaktionen“ (vgl. Greve & Leipold 2012; vgl. Abb. 2) in vereinfachter Form versinnbildlicht werden kann bzw. in der Hochrisikokinder ein anschauliches Stressmodell kennenlernen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 52).
- in der die Bewältigungsanlässe literarischer Figuren erkannt und mit eigenen Anlässen zur Problembewältigung verglichen werden können.
- in der die Phase der sekundären Bewertung (vgl. Greve & Leipold 2012, 570) am Beispiel einer Figur mit vollzogen und kritisch untersucht werden kann: Welche eigenen Fähigkeiten helfen hier weiter? Welche Ressourcen stehen ihr zur Problembewältigung zur Verfügung? Wie kann sie sie erschließen?
- in der den literarischen Figuren individuelle und soziale Ressourcen zur Verfügung stehen.
- in der aufgezeigt wird, wie literarische Figuren lernen, ihre Ressourcen zu erkennen und zu erschließen und sie ihr Selbstkonzept eigener Fähigkeiten zunehmend entwickeln und stärken.

- in der gezeigt wird, wie literarische Figuren lernen, eigene Vorurteile zu überwinden, sodass sie in der Folge sich die vorhandenen sozialen Ressourcen auch tatsächlich erschließen und sie gewinnbringend nutzen. (Vgl. Matze Doebeles Bilderbuch *Pauls Glück*: Der behinderte Rabe Paul überwindet auf der Suche nach einer für ihn passenden Lebenswelt sein Vorurteil und lässt sich von einer freundlichen Katze helfen.)
- in der literarische Figuren Rückschläge gut verwinden bzw. lernen, ihre neu erschlossenen Handlungsspielräume mit Unterstützung hilfreicher Figuren trotzdem zu behaupten – auch angesichts erlernter Misserfolgserwartungen und der sozialen Instanzen, von denen sie entwertet werden²²⁸.
- in der die literarische Problembewältigung mit zahlreichen Lusterfahrungen der Figur und der Rezipienten einhergeht, z.B. Lust durch Spannung, Komik, Trost und gesteigerte Selbstwirksamkeit durch phantastische Motive und phantastische Inhaltselemente, durch deren Einbettung in spannende Detektivgeschichten, durch Witz und in ersten Ansätzen auch durch Ironie, durch eine liebevolle warmherzige tröstliche Erzählhaltung, Erzählerkommentare und dementsprechendes Verhalten anderer Figuren.
- in der die Problembewältigung vor allem durch aktives Problemlösen der Figuren gelingt und wo darauf verzichtet wird, den Ist-Zustand ohne eigenes Zutun der Figur an ihren Soll-Zustand anzunähern, wie das ein 'Deus ex machina' ermöglichen kann.
- an der die Embodimentperspektive zur Wahrnehmung von Stress und zur Reduktion belastender somato-psychischer Spannungszustände exploriert und reflektiert werden kann.

Allerdings muss ein Individuum, um Bewältigungsreaktionen im Sinne intentionaler Selbstgestaltung ausführen zu können, bereits Voraussetzungen des Selbst bzw. ein Selbst und Visionen von sich selbst entwickelt haben. Und so rücken die Fragen danach, was das Selbst ist und wie seine Entwicklung literaturdidaktisch unterstützt werden kann, in den Fokus.

Inwiefern kann mit Literatur, literaturdidaktischen sowie literaturunterrichtlichen Konzepten die Selbstentwicklung bzw. das Selbst gefördert werden?

Als Selbst werden „die Inhalte des Wissens oder der Annahmen, die das Individuum über die eigene Person entwickelt[, bezeichnet] und die kognitiven Prozesse, durch die dieses Wissen hervorgebracht wird“ (Greve & Hannover 2012, 544). Dabei geht das

²²⁸ Vgl. z.B. Guus Kuijer (2006) *Das Buch von allen Dingen*: Hier erschließt sich Thomas liebevollen gegenseitigen sozialen Rückhalt, beginnt, seine Talente zu entfalten und wird darin von seinem veränderten sozialen Umfeld bestärkt. Mit dieser neuen Erfahrungshaltung konfrontieren Thomas und seine sozialen Unterstützer seinen gewalttätigen Vater. Thomas beginnt voller Zuversicht und Klarheit, über die väterliche Unterdrückung hinauszuwachsen.

Selbst aus „der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt“ (Schauder 2011, 10) hervor und ist damit sowohl von früheren Erfahrungen, aber auch vom unmittelbaren sozialen Kontext abhängig wie von als relevant empfundenen, aber abwesenden sozialen anderen. Beide sozialen Feedbackgruppen spiegeln dem Individuum für dessen Selbstentwicklung „kulturelle[] Normen und Stereotype[], die auf die eigene Gruppenzugehörigkeit bezogen sind“ (Greve & Hannover 2012, 544) sowie weitere soziale Erwartungen. Das Selbstwissen umfasst dementsprechend auch Persönlichkeitsmerkmale, die eigene Biographie und es umfasst Ziele für die eigene Zukunft. Auch wird es zu einer wichtigen „Determinante[] des menschlichen Verhaltens und der Aufnahme von Interaktionen mit der sozialen Umwelt und deren Ausgestaltung“ (Schauder 2011, 10) und ist zugleich ein „hypothetisches psychologisches Konstrukt“ (Schauder 2011, 10). Das Selbst (-wissen) umfasst sowohl kognitive als auch affektive Dimensionen (vgl. ebd.).

Dabei entstammen die beschreibenden und die bewertenden Selbstinhalte der subjektiven Wahrnehmung sozialen Feedbacks und eigenen, nicht sozial vermittelten Selbsterfahrungen. Dementsprechend können es auch soziale bzw. subjektive Fehleinschätzungen sein, die zur Generierung des Selbstwissens genutzt werden. Grundsätzlich üben die wahrgenommen und als bedeutsam für das soziale (Über-)Leben eingeschätzten Fremdbewertungsprozesse den stärksten Einfluss auf die Selbstentwicklung aus. Dafür werden über die familiären Instanzen hinaus in der Regel diejenigen Personen aufgesucht, die ein positives Bild von einem haben (vgl. Greve & Hannover 2012, 545); – also vom eigenen gegenwärtigen Gewordensein. Und insofern entscheidend ist, dass man die Wahrnehmung und Bewertung durch die anderen erkennt und wie man sie versteht (vgl. ebd.), steckt in dieser Dimension der Selbstentwicklung ein relativer Freiheitsgrad. Denn man kann lernen, die jeweiligen Quellen sozialen Feedbacks gezielt zu vermeiden, die der Selbstentwicklung schaden, und gezielt diejenigen aufzusuchen, die für die eigene Selbstentwicklung von großem Nutzen sein können.

Die Selbstentwicklung dauert ein Leben lang und erstreckt sich auf zahlreiche Lebensfelder. Doch entwickeln Menschen aufgrund kumulierter ähnlicher Erfahrungen „kognitive Generalisierungen über die eigene Person“ (Greve & Hannover 2012, 546). Mit diesen sogenannten „kognitiven Selbstschemata“ (ebd.) können Personen Schlussfol-

gerungen ziehen und damit eigenes Verhalten, eigene Reaktionstendenzen, eigene Möglichkeiten usw. in ihrer Vorstellung selbst antizipieren (vgl. ebd.). Und wie die Emotionen (vgl. Kap. 2.4.1) stabilisieren sich auch die kognitiven Generalisierungen selbst, indem selbstrelevante Informationen schemakonsistent verarbeitet werden. Dabei werden „in dem Maße, wie bereits Selbstwissen vorhanden ist, [...] [auch] Selbstbewertungen, Planungen und Handlungen zunehmend stark an diesem ausgerichtet“ (ebd.), was dementsprechend zur Stabilisierung generierter Selbstkonzepte beiträgt (vgl. ebd.).

Die Anlässe zur Erweiterung und Modifizierung vorhandenen Selbstwissens und zur Generierung neuen Selbstwissens werden mit Ruble (1994) Transitionen genannt. Wird Selbstwissen an neue Erfahrungen, neue Umwelten mit veränderten Lebensanforderungen angepasst oder erweitert, so können drei Phasen der selbstrelevanten Informationssuche und -verarbeitung unterschieden werden. Es sind dies die Phasen der Konstruktion, der Konsolidierung und der Integration (vgl. Ruble 1994, zit. nach Greve & Hannover 2012, 546). In neuen Lebenslagen, für die das bisher entwickelte Selbstwissen unzureichend ist, beginnen Menschen damit, sich für alle möglichen selbstrelevanten Informationen zu interessieren. Das hierbei gewonnene Selbstwissen ist einigermaßen konsolidiert, wenn das „Individuum versucht, Schlussfolgerungen zu ziehen, wie dieses Wissen auf die eigene Person bezogen ist“ (ebd.). In der Folge fokussiert sich die weitere Suche nach selbstrelevanten Informationen zunehmend und ist nun schemageleitet. Dabei werden all die Informationen, die mit dem neu herausgebildeten Selbstwissen inkongruent sind, weniger berücksichtigt bzw. ganz ausgeblendet (vgl. ebd.). Integration nennt Ruble die dritte Phase, in der „Schlussfolgerungen aus dem gewonnenen Wissen in das Selbst eingefüg[t], [es] also mit anderen Aspekten des Selbst der Person in Übereinstimmung gebracht“ (ebd., 547) wird. Diese stark schemageleitete Informationsverarbeitung wirkt sich – wie in den Kapiteln 2.2, 2.3 und 2.4.1 erörtert wird – auch auf die Literaturrezeption, das literarische Verstehen aus und wird besonders augenfällig, wenn in Filmen oder literarischen Erzählungen das Figurenhandeln, die Figurenentwicklung und die Entwicklung der Geschichte von Teilen der Rezipienten als schlüssig, das heißt schemakonsistent empfunden und von anderen Rezipienten als schemainkonsistent, also unglaubwürdig erlebt werden (vgl. hierzu Bernhard Ranks Konzept des „Wirklichkeitsmodells“ (Rank 2011, 170)). Wobei die je-

weils aktuell dominanten psychischen Themen und deren neuronale und psychische Adaptivität für die Aktivierung von generalisierten Selbstschemata entscheidend sind. Das Selbstwertgefühl ist der „affektiv evaluative“ (Schauder 2011, 10) Teil des Selbstwissens und kann schematisch von der rein kognitiven Repräsentanz des Selbst unterschieden werden. Es ist „durch eine hohe `Ich-Nähe‘“ (ebd.) charakterisiert und entfaltet als Summe bejahender oder abwertender Einschätzungen eigener Eigenschaften und Fähigkeiten eine massive Wirkung auf die individuelle Lebensführung. Menschen bilden ihr Selbstwertgefühl für die jeweiligen Persönlichkeitsdimensionen bzw. Entwicklungsbereiche heraus „durch aktive oder passive interindividuelle (Verhaltens)Vergleiche mit relevanten anderen Personen der sozialen Umwelt sowie durch den intraindividuellen Vergleich von Realselbst und Idealselbst“ (Schauder 2011, 10).

Neben dem Selbstwert gibt es die Selbstwirksamkeit.

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet, selbstwirksam zu sein (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45).

Die vertrauensvolle Erwartung, dass eigene Ziele erreicht werden und daher eigenes Handeln erfolgreich sein wird, mobilisiert eine Person so, dass sie sich bei Schwierigkeiten für solche Bewältigungsreaktionen entscheidet, die ihr sehr wahrscheinlich weiterhelfen können. Die Selbstwirksamkeitserwartung geht aus frühkindlichen „`Urheberschaftserfahrungen´ (Stern 1992)“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 45) hervor, wird in Kindheit und Jugend weiterentwickelt und basiert mit Bandura (1977) auf folgenden vier Faktoren, die für eine Resilienzfördernde Literaturdidaktik äußerst interessant sind: Es sind

- „direkte Handlungserfahrungen,
- stellvertretende Erfahrungen,
- sprachliche Überzeugungen und
- die wahrgenommene psychische Erregung (zitiert in Jerusalem 1990, 33)“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 46).

Sowohl die stellvertretende Erfahrung als auch sprachliche Überzeugungen können durch literarisches Modelllernen erworben werden, während die Literaturrezeption sich regulierend auf die wahrgenommene psychische Erregung auswirken kann. Sie kann beispielsweise reguliert werden über literarisches Textverstehen als Form der Bewälti-

gungsreaktion auf Stressoren „mit einer veränderten metaphorischen Strukturierung des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232) und durch literaturunterrichtlich eingebettete Körperübungen (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2). Diese drei literarisch und literaturunterrichtlich beeinflussbaren Faktoren, auf denen die Selbstwirksamkeit basiert, sind wiederum Quellen innerer Bilder, Haltungen und Orientierungen, die einer Person solche direkten Handlungserfahrungen ermöglichen, die ihrerseits als biographische Ressource die eigene Selbstwirksamkeitserwartung stärken. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen haben eine sehr günstige Wirkung auf die gelingende Entwicklung. Erst dann, wenn Menschen daran glauben, erfolgreich handeln zu können, werden sie an eine selbst verantwortete positive Veränderbarkeit ihres Lebens glauben können. Erst dann, wenn sie an ihre Selbstmächtigkeit glauben, werden sie mit zielgerichteten Handlungen ihre und sozial vermittelte Ressourcen zur adaptiven aktiven Problembewältigung hinsichtlich einer intentionalen Selbstgestaltung investieren.

Auch das Selbstwissen fällt nicht vom Himmel, sondern setzt verschiedene, für eine Resilienzfördernde Literaturdidaktik interessante Entwicklungen voraus: die des Selbstempfindens, der Sprachentwicklung und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. Ein autobiographisches Gedächtnis sowie die Herausbildung domänenspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte sind für eine Resilienzfördernde Literaturdidaktik ebenfalls wichtige Interventionsansätze.

Das verbale Selbst, das mit der frühen Sprachentwicklung entsteht, und das narrative Selbst, das eigene Erlebnisse in einer Geschichte kohärent erzählen kann und das mit etwa drei bis vier Jahren herausgebildet wird (Greve & Hannover 2012, 549), sind ebenso wichtige Voraussetzungen des komplexen Selbstwissens, das seinerseits für die intentionale Selbstentwicklung einen individuellen Referenzrahmen adaptiver Bewältigungsreaktionen darstellt. Dazu müssen auch verschiedene Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme entwickelt werden (vgl. ebd.):

Wenn ein Kind kognitive Fähigkeiten entwickelt, durch die es die selbstrelevanten sozialen Feedbacks in der von anderen übernommenen Perspektive verarbeitet, kann es dabei generiertes Selbstwissen differenziert verarbeiten. Es kann die a) Subjektivität von Perspektiven erkennen und kann b) Perspektiven reziprok wahrnehmen. Es kann c) Perspektiven wechselseitig koordinieren und diesen Prozess gleichzeitig reflektieren. Und es kann etwa ab dem zwölften Lebensjahr d) gesellschaftlich-symbolische

Perspektiven wahrnehmen und die selbstrelevanten Informationen entsprechend der eigenen Gruppenzugehörigkeit berücksichtigen. In schulischen Interventionsstudien wurde festgestellt, dass die Belastungen, die ein Schulwechsel von der Primar- auf die Sekundarstufe hervorruft, durch ein Training der sozial-kognitiven Fähigkeiten gut gemeistert werden können. Insbesondere universale Trainingsprogramme, die die zwischenmenschlichen Problemlösefähigkeiten und insbesondere die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und Wenn-dann-Pläne explizit trainieren, wodurch „Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Umgang und [zu] befriedigende[n] Interaktionen“ (Conradt & Essau 2008, 650) erhöht werden können, sind hier erfolgreich. Die positiven Effekte dieser Trainingsprogramme sind vor allem dem Training der Perspektivenübernahme als Teilaspekt der „Life Skills“ (vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 223; vgl. Cortina Köllner 2008, 223) zu verdanken. Als besonders erfolgreich hat sich eine interaktive Programmdurchführung wie Rollenspiele erwiesen, womit die Lebenskompetenzen der Programmteilnehmer/innen entwickelt und gefördert werden konnten. (Vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 223) Gefördert wurden hierbei interpersonale Kompetenzen wie die Perspektivenübernahme, um zu lernen, wie die Absichten anderer besser eingeschätzt und nötigenfalls zurückgewiesen werden können bzw. wie man Gruppendruck standhalten kann. (Vgl. ebd.)

Die domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte werden etwa ab dem sechsten Lebensjahr langsam herausgebildet und meinen ein Selbstwissen über die Fähigkeiten in den verschiedenen Leistungsdomänen. Das kognitive Konzept akademischer Fähigkeitsselbstkonzepte wird domänenspezifisch im zweiten und v.a. im dritten Schuljahr stabilisiert. Zuvor erklären junge Schulkinder ihre Leistungsergebnisse situational und führen sie noch nicht auf stabile Ausprägungen eigener Fähigkeiten zurück. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 550) Die domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte werden über direkte Leistungsrückmeldungen und durch soziale Vergleichsinformationen gebildet. Dabei vermeiden Schülerinnen und Schüler mit weniger schulisch bzw. domänenspezifisch relevanten Begabungen zunehmend direkte Leistungsrückmeldungen, um ihren Selbstwert nicht bedrohen zu lassen. Etwa mit zwölf Jahren sind Schüler weniger an akademischen Fähigkeits- und Leistungsinformationen interessiert (vgl. Greve & Hannover 2012, 550), bis Transitionen wie den Schulwechsel adaptive Modifikationen domänenspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte erforderlich machen.

Am Ende der Kindheit und während des Jugendalters erlebt das Individuum „eine hohe Variabilität und Kontextabhängigkeit des Selbstempfindens“ (vgl. ebd., 556) als „Schwankungen oder Veränderungen des Selbstwerts“ (ebd.). Heranwachsende bilden in verschiedenen Entwicklungsbereichen eine Ich-Identität heraus, die eher unzureichend oder sehr stark sein kann. Je nach Stärke der bereichsübergreifenden Ich-Identität können Heranwachsende ihre Entwicklungskrisen besser oder weniger gut bewältigen. Das Wissen, „wer man [...] ist und worin über die Zeit und Situation und sozialen Kontexte hinweg die Eigentlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person begründet ist“ (ebd.), schenkt große Sicherheit zur Bewältigung der juvenilen Entwicklungskrisen. Dieses Selbstwissen bildet als Selbstkonsistenz einen stabilen inneren Referenzrahmen für die Bewältigung von Schwierigkeiten bzw. Krisen.

Der Selbstentwicklung dient auch der sogenannte `Selbst-Prototyp-Abgleich` (Greve & Hannover 2012, 554) genannte Prozess. Hierbei imaginieren Personen das Verhalten von repräsentativen Typen, wenn sie selbst Entscheidungen treffen müssen. Diese imaginierten prototypischen Verhaltensoptionen gleichen sie mit ihrem Selbst ab und orientieren sich für ihr tatsächliches Verhalten an demjenigen Prototypen, dessen Verhalten ihnen am meisten entspricht. (Vgl. Greve & Hannover 2012, 554) Ein solcher Vergleichsprozess kann sich allerdings auch auf herausgebildete „Alternativ- und Zukunftsentwürfe` von der eigenen Person“ (ebd., 555) als inneren Referenzrahmen beziehen.

Und wenn ein Individuum Alternativ- und Zukunftsentwürfe von sich selbst generiert hat, so organisieren und energetisieren personale Ziele und Vorstellungen davon, wie man gerne werden oder sein möchte, gezielte Handlungen (vgl. intentionale Selbstgestaltung) und sind „Anreiz für zukünftiges Verhalten“ (ebd.). Gleichzeitig muss man dafür auch wissen, „wer oder wie man gegenwärtig ist (`actual self`“ (ebd., 556). Denn auf Grundlage des gegenwärtigen Selbstwissens können das eigene Handeln und die eigene Haltung interpretiert und bewertet werden und zu dem Verhalten anspornen, mit dem die Vision vom eigenen Selbst verwirklicht werden kann. (Vgl. ebd.)

Weitere literaturdidaktische Schlussfolgerungen sind folgende:

Eine resilienzfördernde Literaturdidaktik ist an den oben genannten Dimensionen des Selbst sehr interessiert. Denn fiktionale Kinder- und Jugendliteratur kann als `kulturelle

Praxis für die Prozesse des Selbst sowohl als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22) sowie des Selbstverstehens dienen als auch Modellfunktionen für die Entwicklung der Voraussetzungen des Selbstwissens und der Selbstentwicklung im Jugendalter übernehmen. Dabei sind Prozesse der nachholenden Entwicklung, Prozesse der Stabilisierung der Selbstentwicklung und die Dimension der Vorbereitung der *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky) unterscheidbar und müssen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht der frühen, mittleren und späten Primärstufe, den Übergang auf die Sekundarstufe I und die frühe Sekundarstufe I gleichermaßen berücksichtigt werden.

Um Hochrisikokinder literaturdidaktisch darin zu unterstützen, Probleme im Sinne intentionaler Selbstgestaltung (vgl. Kapitel 2.3.1) bewältigen zu können, müssen sie zugleich in ihrer Selbstentwicklung sowie der Herausbildung domänenspezifischer selbstwertschätzender Selbstkonzepte unterstützt werden. Dem Selbstempfinden wird literaturunterrichtlich unter anderem durch Embodimentverfahren Raum gegeben, um es bewusst zu machen. Ebenso rücken die Sprachentwicklung und ein verbales Selbst, ein narratives Selbst mit „sprachliche[n] Überzeugungen“ (vgl. Bandura 1977, zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 46), die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, ein autobiographisches Gedächtnis, domänenspezifische Fähigkeits-selbstkonzepte sowie die anderen oben erläuterten Prozesse des Selbst in den Blick literaturdidaktischer Interventionen im Kindes- und im Jugendalter. Ab der frühen Sekundarstufe I sollen dann gesellschaftlich-symbolische Perspektiven am literarischen Beispiel so untersucht und reflektiert werden, dass 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder diese Normsetzungen stereotypen Sozialverhaltens als solche identifizieren und kritisch infragestellen können. Dabei sollen sie lernen, Stereotype und weitere soziale Normen mit ihren eigenen Anlagen und ihren eventuellen Bedürfnissen nach Kompensation erlittener Verletzungen abzugleichen und zu gewichten: Welche Stereotype bzw. sozialen Normen passen überhaupt zu ihnen? Welche Formen der Emanzipation sind für das jeweilige Hochrisikokind geeignet und liegen dementsprechend innerhalb ihrer eigenen „Möglichkeitsspielräume“²²⁹?

²²⁹ vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225. Siehe die ausführliche Darlegung literaturdidaktischer Schlussfolgerungen aus dem Selbst in Kap. 2.3.2 & 2.3.4.

Nachfolgend werden das Kohärenzgefühl und seine Entwicklung sowie integrierte literaturdidaktische Schlussfolgerungen zum Kohärenzgefühl und zum Selbst wiederholend dargelegt, um die resilienzfördernden Inhalts- und Strukturmerkmale für die Resilienztheoretischen Diskussionen kinder- und jugendliterarischer Merkmale in Kapitel 4.1.2 zu vervollständigen.

Schließlich werden noch zentrale Aussagen zum Kohärenzgefühl, zu seiner Entwicklung sowie entsprechende literaturdidaktische Schlussfolgerungen wiederholt, um davon ausgehend kinder- und jugendliterarische Inhalts- und Strukturmerkmale sowie in Kinderliteratur zugrundeliegende Kindheitsbilder resilienzorientiert gewichten zu können.

Ist ein Mensch durchdrungen von dem

„dynamische[n] Gefühl des Vertrauens [...], dass erstens die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden [, so ist er beseelt von einem Kohärenzgefühl. Zu diesem gehört] [...] drittens, [die Überzeugung], dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky 1993a, S. 12, [...]). (zit. nach Bengel u.a. 2001, 30)

Und diese „globale Orientierung“ (ebd.) motiviert und energetisiert andere resiliente Prozesse. So schreibt Antonovsky das Phänomen interindividuell unterschiedlicher Auswirkungen ähnlich risikoreicher Einflüsse der Ausprägung dieser Weltanschauung namens Kohärenzgefühl zu. Es hängt von der Qualität „dieser individuellen, sowohl kognitiven als auch affektiv-motivationalen Grundeinstellung [...] [ab], wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen“ (ebd., 28). Mit einem intensiv entwickelten Kohärenzgefühl kann „ein Mensch flexibel auf Anforderungen reagieren [...]. Er aktiviert die für diese spezifischen [Belastungs-]Situationen angemessenen Ressourcen“ (ebd., 30). Denn mit dieser Anschauung wird die Welt trotz der Belastungen erheblichen Ausmaßes „als zusammenhängend und sinnvoll“ (ebd., 29) erlebt. Das heißt, Menschen sind durchdrungen von einem „Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility)“ (ebd.). Sie haben die Tendenz, „Stimuli – auch unbekannte – als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen“ (ebd.) zu verarbeiten und erwarten von allen möglichen

Ereignissen, dass sie sich dementsprechend assimilieren lassen (vgl., ebd.). Sie unterstellen auch, „nicht mit Reizen konfrontiert zu sein bzw. zu werden, die chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich sind“ (ebd.) und nutzen hierzu diese Verstehbarkeit genannte „kognitive Verarbeitungsmuster“ (ebd.). Das Kohärenzgefühl, das die Stimmigkeit des eigenen Lebens meint, wird auch dadurch hervorgerufen, dass ein Mensch zutiefst davon überzeugt ist, „dass Schwierigkeiten lösbar sind“ (ebd.). Von diesem „Gefühl von Handhabbarkeit (sense of manageability)“ (ebd.) durchdrungen, nimmt man auch die verfügbaren Ressourcen wahr, die zur Bewältigung der Anforderungen geeignet sind (vgl. ebd.) und lässt sich von ihnen inspirieren. „Dabei betont Antonovsky, dass es nicht nur darum geht, über eigene Ressourcen und Kompetenzen verfügen zu können. Auch der tiefe Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, ist damit gemeint“ (Bengel u.a. 2001, 29).

Das Kohärenzgefühl ist nicht gegeben, sondern entwicklungsfähig und dabei von Einflüssen und Möglichkeiten in der Kindheit und im Jugendalter abhängig, die sich über die hierbei gesammelten „Erfahrungen und Erlebnisse[]“ (ebd., 31) auf es auswirken. Seine Entwicklung und größere Veränderungen sind selbst noch in der Adoleszenz möglich (vgl. ebd., 30f.), da hier zahlreiche Transitionen in den zu explorierenden Entwicklungsbereichen wie die Berufswahl und der Berufseinstieg vorhandene Generalisierungen irritieren und so Adaptionen und Modifikationen des bisherigen Kohärenzgefühls aufgrund neuer Erfahrungen entwickelt werden können. Erleben Kinder und Jugendliche konsistente Umwelten, in denen „Reize und Erfahrungen nicht völlig willkürlich, widersprüchlich und unvorhersehbar auftreten, sondern vielmehr eingeordnet, zugeordnet und strukturiert werden“ (ebd., 31) können, so erwerben sie die Dimension Verstehbarkeit. Und sind in ihrem Leben die Belastungen nicht überfordernd oder unterfordernd, sondern ausgewogen, so erwirbt die Person ein tiefes Gefühl von Vertrauen in die Handhabbarkeit lebensgeschichtlicher Anforderungen. Und insofern Kinder und Jugendliche Situationen gestaltend beeinflussen können, erfahren sie Sinnhaftigkeit (vgl. ebd., 31), die sich auch durch Auseinandersetzung mit individuell bedeutsamen literarischen Themen und Motiven erfahren lässt. Können diese Erfahrungen aufgrund günstiger gesellschaftlicher und Umweltbedingungen oftmals gemacht werden, so „entsteht mit der Zeit auch ein starkes Kohärenzgefühl“ (ebd.).

Das entwickelte Kohärenzgefühl ist nur bedingt veränderbar, so beispielsweise, wenn „die bisherigen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten massiv“ (ebd.) verändert werden oder „viele unerwartete Erfahrungen“ (ebd.) gemacht und erfolgreich bewältigt werden können. Ist das Kohärenzgefühl dann aufgrund konsistenter Umwelten, ausgewogener Belastungen und ausreichender Möglichkeiten, mitzugestalten, gut entwickelt, dann kann ein Mensch auf Anforderungen adaptiv reagieren, da die Situation als verstehbar, handhabbar und sinnvoll empfunden wird bzw. werden kann. Aus dieser "Erfahrungshaltung"²³⁰ heraus und mit diesem tiefen Gefühl von Vertrauen werden die für die belastende Situation geeigneten Ressourcen wahrgenommen und akquiriert und die Belastungen auf eine subjektiv bzw. sozial verträgliche Art konstruktiv bewältigt. Insofern ist das Kohärenzgefühl inspirierend für die Nutzung diverser Verarbeitungsmuster (vgl. Kap. 2.3.1), deren Auswahl es „in Abhängigkeit von den Anforderungen“ (Bengel u.a. 2001, 30) steuert. Ob Stimuli Stressoren sind oder werden, ist intersubjektiv unterschiedlich (vgl. Kapitel 2.2: Multifinalität und Equifinalität). In Antonovskys Salutogenesemodell werden sie es dann, wenn „eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus [...] sein Gleichgewicht stört und [s]ie zur Wiederherstellung des Gleichgewichts eine nicht-automatische und nicht unmittelbar verfügbare, energieverbrauchende Handlung erfordert (Antonovsky 1979, S. 72)“ (Bengel u.a. 2001, 32f.). Führen Stimuli „physiologische Spannungszustände (psychophysische Aktivierung) herbei[,]“ (ebd., 32) und kann ein Individuum das Gleichgewicht seines Organismus nicht „automatisch und unmittelbar“ (ebd.) regulieren, weil es die hierzu nötigen Orientierungs- und Handlungsmuster bislang nicht herausgebildet hat, dann „entsteht `Stress´ (Belastung/Belastungsfolgen) oder eine die Person subjektiv und/oder objektiv belastende Situation“ (Bengel u.a. 2001, 33). Ein gut entwickeltes Kohärenzgefühl steigert die Fähigkeit, durch psychosoziale Stressoren ausgelösten Stress gut abzubauen und das innere Gleichgewicht wieder herzustellen (vgl. ebd.).

Der SOC beeinflusst verschiedene Systeme

des Organismus [...] direkt: Er wirkt bei den gedanklichen Prozessen (Kognitionen) mit, die darüber entscheiden, ob Situationen als gefährlich, ungefährlich oder als willkommen bewertet werden. Damit besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem SOC und der Auslösung komplexer Reaktionen auf

²³⁰ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

verschiedenen Ebenen. Das heißt, die Ausprägung des SOC [...] wirkt direkt als Filter bei der Verarbeitung von Informationen²³¹.

Der SOC mobilisiert vorhandene Ressourcen. Der erfolgreiche Einsatz dieser Ressourcen führt zur Spannungsreduktion und wirkt damit indirekt auf die physiologischen Systeme der Stressverarbeitung [...]. Menschen mit einem ausgeprägten SOC sind eher in der Lage, sich gezielt für gesundheitsförderliche Verhaltensweisen zu entscheiden [...] und gesundheitsgefährdende [...] zu vermeiden [...]. (Bengel u.a. 2001, 37f.)

Nachfolgende Schlussfolgerungen integrieren literaturdidaktische Überlegungen zur Entwicklung des Selbst sowie des Kohärenzgefühls und berücksichtigen die Förderung der Bewältigungskompetenz.

Insofern ein stark entwickeltes Kohärenzgefühl für adaptives Bewältigungsverhalten und für die Herausbildung eines konsistenten Selbst und positiver Alternativ- und Zukunftsentwürfe von sich selbst und insbesondere für die intentionale Selbstgestaltung sehr wichtig ist, stellt dies ebenfalls eine literaturdidaktische Zielperspektive bzw. kinder- und jugendliterarische Inhalts- und Strukturmerkmale dar.

- Dementsprechend muss durch lebensweltliche Erkundungen literarischer Geschichten am literarischen Modell literaturunterrichtlich gelernt werden, „Reize und Erfahrungen“ (ebd., 30) einordnen, zuordnen und strukturieren zu können, damit das Gefühl von Verstehbarkeit verbessert wird.
- Ebenso soll literaturdidaktisch das Gleichgewicht von Belastung, also die Vermeidung von Unterforderung und Überforderung, für die literarischen Figuren und für die Hochrisikokinder selbst fokussiert werden, um das Gefühl von Handhabbarkeit zu entwickeln.
- Zudem sollen zahlreiche und umfassende Erfahrungen thematisiert und ermöglicht werden, in denen Situationen gestaltend beeinflusst werden können, um das Gefühl von Sinnhaftigkeit zu stärken (vgl. Bengel u.a. 2001, 29). Dazu eignen sich literaturunterrichtlich neben dem dialogischen Vorlesen (vgl. Wieler 1995), dem literarischen Gespräch (vgl. Spinner 2014) oder der Höreraktivierung anhand narrativer Schlüsselstellen (vgl. Spinner 2005) vor allem handlungs- und produktionsorientierte und individualisierende Unterrichtsverfahren (vgl. Kap. 4.2.1 & 4.2.2). Außerdem empfehlen sich dazu besonders individuell belangvolle literarische Themen und Motive, deren subjektiv hoher Status literaturunterrichtlich dementsprechend ernst genommen und wertgeschätzt werden muss.

Das Gefühl von Verstehbarkeit sowie die genannten Dimensionen des Selbstkonzepts können folgendermaßen literaturdidaktisch gefördert werden:

²³¹ beim primären Appraisal, vgl. Kap. 2.3.1; Abb. 2.

Fähigkeitsselbstkonzepte und generalisierende kognitive Konzepte von Eigenschaften und Fähigkeiten werden im Alter von acht bis zwölf Jahren erworben (vgl. Greve & Hannover 2012, 552) und die Entwicklung dieser kognitiven Konzepte von eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten soll mithilfe literarischer Figuren so unterstützt werden, dass von Hochrisikokindern eigene Personeneigenschaften und Fähigkeiten an literarischen Modellen erkannt und in mentalen Textrepräsentationen strukturiert werden können. In Textanalysen und Reflexionen sowie in identifikatorischen Rezeptionshaltungen sollen Hochrisikokinder in Vergleichsprozessen ein Verständnis von sich selbst entwickeln (vgl. Kap. 2.3.2 & 2.3.3). Hierbei können unter anderem kognitive Ordnungsmuster mit Strukturierungskraft herausgebildet werden, sodass diesbezüglich unerklärliche innere und soziale Stimuli weniger chaotisch, willkürlich, zufällig und weniger unerklärlich empfunden werden müssen. Stattdessen können Hochrisikokinder über die Herausbildung und Entwicklung von positiven Fähigkeitsselbstkonzepten und kognitiven Ordnungsmustern für Fähigkeiten und Eigenschaften lernen, das eigene und das Verhalten anderer als konsistentere, geordnetere und strukturiertere Informationen wahrzunehmen und zu verarbeiten, als es ihnen ohne diese Interventionen möglich wäre. Dementsprechend muss resilienzorientiert ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche kindliche Eigenschaften und Fähigkeiten wahrnehmbar so inszenieren, dass literarische Modelle zur Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten sowie von kognitiven Konzepten verschiedener Eigenschaften und Fähigkeiten gut geeignet sind.

Das Gefühl von Verstehbarkeit kann auch dadurch gestärkt werden, wenn literarische Geschichten die zwei Quellen des Selbstwissens – die individuellen Erfahrungen ohne soziale Bewertungsprozesse und sozial vermitteltes und bewertendes selbstrelevantes Feedback – veranschaulichen und beide unterschieden werden können.

Selbstverstehen. Werden die Prozesse evokativer bzw. responsiver und aktiver Genom-Umwelt-Passung an literarischen Texten veranschaulicht, so können Hochrisikokinder darüber zu mehr aktiver zielgerichteter Lebensführung und Bewältigung von solchen Problemen gelangen, die einer ungeeigneten Genom-Umwelt-Passung geschuldet sind und sich selbst darüber besser verstehen lernen. (Vgl. Kap. 3.2.3; vgl. Gansel 2010, 82f.)

Die Entwicklung der sozial-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gelingt v.a. anhand der Analyse von Figurenmotiven und -absichten, von deren Eigenschaften und Fähigkeiten, die auf ihr Verhalten und den Handlungsverlauf bezogen werden. (Vgl. ebd.)

Daraus ergeben sich sowohl Anforderungen an resilienzorientiert ausgewählte Literatur sowie an literaturdidaktische und literaturunterrichtliche Schwerpunktsetzungen. Bis komplexere Fähigkeiten der Perspektivenübernahme entwickelt werden können (vgl. Kap. 2.3.2), sollten vor allem wenig widersprüchliche Figuren und Figurenbeziehungen betrachtet, imaginiert und analysiert werden, um die Entwicklung kognitiver Generalisierungen von Eigenschaften und Fähigkeiten zu stabilisieren. (Vgl. Kap. 3.2)

Unterrichtsmethodisch tragen eine transparente Stundenplanung, ein konsistenter routinierter Unterrichtsverlauf, klare und entwicklungsgemäße Unterrichtssprache und Arbeitsaufträge sowie Verbindlichkeit der Lehrkraft und ihre fachliche Kompetenz ebenfalls zur Entwicklung des Gefühls von Verstehbarkeit bei.

Das Gefühl von Handhabbarkeit sowie die genannten Dimensionen des Selbstkonzepts können folgendermaßen literaturdidaktisch gefördert werden:

Prozesse sozialer Perspektivenübernahme sollen anhand von für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder bedeutsame literarisch inszenierte Konflikte bei der literarischen Rezeption und in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und verschiedener Unterrichtsverfahren eingeübt werden. Sowohl die verschiedenen literarischen Figuren als auch die Mitschüler/-innen können unterschiedliche konkurrierende Positionen zum literarischen – subjektiv bedeutsamen – Konflikt haben. Werden im Unterricht Konfliktlösungsmöglichkeiten berücksichtigt, ersonnen, besprochen, diskutiert und beim Szenischen Interpretieren bzw. im Rollenspiel auch körperlich exploriert, so wird hiermit das Gefühl von Handhabbarkeit weiterentwickelt. Dementsprechend muss die resilienzorientierte Literaturauswahl für Hochrisikokinder relevante Konflikte so inszenieren, dass die diversen konkurrierenden Interessen der Konfliktparteien für es wahrnehmbar sind und untersucht werden können (vgl. Kap. 2.2: Entwicklungsrisiken und Krisen; s.o.). Zudem sollten literarische Konflikte sich – wie beispielsweise in Dilemmageschichten – hin und wieder eindeutigen Lösungen verschließen, sodass eine Adaptivität für Bewältigungsprozesse erworben und habitualisiert werden kann.

Das Gefühl von Handhabbarkeit kann mit einer Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur entwickelt werden, in der personale und Umfeldressourcen der belasteten literarischen Figur/-en verfügbar und auffindbar sind.

Unterrichtsmethodisch können die körperlichen Explorationen verschiedener Bewältigungsprozesse, die hierbei verkörperten Kognitionen, Affekte bzw. Emotionen und Motive sowie die sozialen Erfahrungen der gespielten Bewältigungsszenen ein neues Zutrauen in die Handhabbarkeit realer Bewältigungsanlässe schenken.

Literarische Figuren sind dann als Modelle zur Generierung positiver Alternativ- und Zukunftsentwürfe geeignet, wenn sie in der Geschichte selbst lernen, eigene Ressourcen und Kompetenzen „zur Bewältigung von Anforderungen“ (Bengel u.a. 2001, 29) unter einigen Schwierigkeiten zu finden und dann beherzt und letztlich erfolgreich auszuprobieren. Diese über solche literarischen Modelle gelernten positiven Visionen von sich selbst können das Gefühl von Handhabbarkeit vor allem dann steigern, wenn sie mithilfe der Embodimentverfahren und anderen Imaginationen die eigenen „Möglichkeitsspielräume“²³² experimentell erkunden und hierüber ein Erfahrungswissen über ihre tatsächlichen Rollen- und Bewältigungsspielräume erworben wird.

Resilienzorientiert ausgewählte Kinder und Jugendliteratur muss zudem die Unterforderung und die Überforderung von Figuren thematisieren und ihren Figuren ermöglichen, zu mehr Ausgewogenheit hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen zu gelangen. Wird gezeigt, wie sich die Figur effektiv und sozial verträglich gegen Überforderung abgrenzt bzw. verhelfen ihr Mitfiguren oder der Erzähler dazu?

Auf der anderen Seite sollte resilienzorientierte Literatur inszenieren, wie Figuren angemessene Herausforderungen suchen, auswählen oder gestalten. Hierzu müssen zugleich die Talente, Eigenschaften, Fähigkeiten und Ressourcen der Figur sowie ihre eigenen Entwicklungsziele deutlich werden (vgl. z.B. Guus Kuijer *Das Buch von allen Dingen*; vgl. Astrid Lindgren *Rasmus und der Landstreicher*).

Werden die Entwicklungsziele literarischer Figuren thematisiert, entweder indem sie ausdrücklich genannt oder wahrnehmbar inszeniert werden bzw. indem eine Figur sich für eigene Entwicklungsziele entscheiden lernt (vgl. Andreas Steinhöfel (2005) *Der mechanische Prinz*), so kann das Gefühl von Handhabbarkeit auch dadurch gesteigert

²³² vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

werden, wenn Bewältigungsprozesse zudem im Sinne der intentionalen Selbstgestaltung literarisch inszeniert werden und die Figur/-en damit – allen Widerständen zum Trotz – erfolgreich sind. Insbesondere das am literarischen Modell imaginative und szenische Einüben von Bewältigungsreaktionen zur eigenen intentionalen Selbstgestaltung kann das Gefühl von Handhabbarkeit stärken, da die eigene Handlungskompetenz im „Simulationsraum Literatur“ (vgl. Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 35) letztlich gefahrlos erprobt und gefestigt werden kann.

Das Gefühl von Sinnhaftigkeit sowie die genannten Dimensionen des Selbstkonzepts und auch die Bewältigungskompetenz können folgendermaßen literaturdidaktisch gefördert werden:

Diese Dimension des Kohärenzgefühls sollte u.a. durch eine Auswahl Literatur und die teilweise selbstständige Schwerpunktsetzung bei der Bearbeitung der Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler so berücksichtigt werden, dass sie erleben können, selbst Einfluss auf die an sie gestellten Anforderungen zu nehmen.

Das Bewusstsein, auf Belastungen Einfluss nehmen zu können, soll natürlich auch durch die literarische Erkundung von Einflussmöglichkeiten für heikle Situationen gestärkt werden. Dementsprechend müssen literarische Figuren auf ihr Leben auch tatsächlich und erfolgreich Einfluss nehmen, um der resilienzorientierten didaktischen Perspektive zu genügen. Eine Veränderung des Ist-Zustandes ohne eigenes intentionales Zutun der belasteten literarischen Figur durch einen `Deus ex machina` – wie es in manchem Märchen phantastischer Weise möglich wird – ist zur Entwicklung der Gefühle von Sinnhaftigkeit und von Handhabbarkeit sowie zur tatsächlichen Selbstermächtigung von Hochrisikokindern mit Tendenz zur Verlaufskurve²³³ – wie bereits dargelegt – völlig ungeeignet.

Auch mit folgenden Fokussen sollen das Gefühl von Handhabbarkeit und das Gefühl von Sinnhaftigkeit verbessert werden:

Mithilfe eines verständlichen Stressmodells (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 52) und eines einfachen Modells individueller Bewältigungsreaktionen (vgl. Abb. 2) können Stressoren leichter bestimmt und Bewältigungsprozesse strukturierter untersucht und damit auch besser verstanden und kognitiv repräsentiert werden. Resilienz-

²³³ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

orientiert ausgewählte Literatur muss Stress und individuelle Bewältigungsreaktionen literarisch so inszenieren, dass mithilfe beider Modelle die Bewältigungsanlässe und das Bewältigungsverhalten literarischer Figuren so reflektiert werden können, dass 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder kognitive Ordnungsmuster mit Strukturierungskraft erwerben, die ihnen helfen, eigene Bewältigungsanlässe zu erkennen, zu deuten. Und die ihnen helfen, sie ihren Absichten gemäß zu bewältigen. Am literarischen Modell und mithilfe eines einfachen Modells individueller Bewältigungsreaktionen können Kinder verstehen und explorieren, wie sie ihren positiven Alternativ- und Zukunftsentwurf von sich selbst bei selbstkultivierenden Bewältigungsprozessen näherkommen.

Es ist deutlich geworden, dass Kinder- und Jugendliteratur, die der Entwicklung resilienter Prozesse, Orientierungen und Haltungen dienen soll, über Risikosituationen und Krisen als Bewältigungsanlässe hinaus, weiteres realisieren muss: Sie sollte tatsächliche Entwicklungsspielräume in den drei personalen Resilienzdimensionen Bewältigungsreaktionen, Selbst und Kohärenzgefühl veranschaulichen, deren Entwicklung ihren Lesern schmackhaft machen und deren Erreichbarkeit aussichtsreich erscheinen lassen und diese Prozesse bereits bei der Lektüre fördern können. Welcher Art Kinder- und Jugendliteratur ist dazu in der Lage?

Nachdem für die Bestimmung von resilienzfördernden kinder- und jugendliterarischen Merkmalen zunächst die Krise im Kontext von einer Risikosituation und anschließend die für diese Arbeit zentralen Resilienzbestimmungen (vgl. die Kap. 2.2 & 2.3) als Referenzrahmen wiederholt worden sind, folgen Untersuchungen von Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen und kinder- und jugendliterarischer Normen für die Bundesrepublik seit den 1950-er Jahren. Daran schließt einmal ein Katalog von resilienzfördernden Merkmalen an und außerdem ein Katalog riskanter kinder- und jugendliterarischer Kennzeichen.

4.1.2 Kennzeichen resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur

Es ist hinsichtlich der vorangegangenen Ausführungen offenkundig, dass für einen resilienzfördernden Literaturunterricht die Literatúrauswahl konzeptabhängig sein muss. Den funktionalen Mittelpunkt nachfolgender Erwägungen hierzu stellt die Unterstützung einer resilienten Identitätsentwicklung von hochrisikoreichen Rezipienten dar, der dementsprechend erzieherische Absicht mit psychischen Stütz- und Entlastungsfunktionen vereint. Dabei sind sowohl eine Werteerziehung als auch eine Wissensvermittlung (vgl. Ewers 2011,11), z.B. die Vermittlung des Wissens um Möglichkeiten individueller Bewältigungsreaktionen (Kap. 2.3.1) erzieherische Ziele mit psychischer Stützfunktion. Und auch die literaturdidaktische Ermöglichung von psychischer Entlastung für Hochrisikokinder erfordert es, Normen bzw. Empfehlungen resilienzfördernder Kennzeichen von Kinder- und Jugendliteratur entsprechend der in den Resilienzkapiteln (2.2 & 2.3), im Embodiment-Kapitel (2.4.1) und der im Literaturkapitel (3) diskutierten und deduzierten Erkenntnisse zu bestimmen. Solche Normen und Empfehlungen beziehen sich beispielsweise auf eine lediglich ausschnitthaft entfaltete Risikosituation literarischer Figuren, um ein zu umfangreiches Triggern riskanter Erfahrungsaufschichtungen bei der Literaturrezeption von Hochrisikokindern zu meiden. Andere resilienzbezogene Normen für eine Literatúrauswahl zielen ab auf imaginative Kompensationsmöglichkeiten für von Rezipienten erlittene Verletzungen durch eine veränderte nun positive affektive Valenzierung im Zuge einer „veränderten metaphorischen Strukturierung de[r] Problemfelde[r]“ (Levold 2010, 232; vgl. Kap. 2.2), wie das mit kinderliterarischer Komik bzw. Tragikomik, kinderliterarischer Phantastik, Idyllik oder gebrochener Idyllik ermöglicht wird. So wird die neue affektive Valenzierung problematischer Erfahrungen beim Rezeptionsprozess angeboten unter anderem mit trostreich annehmenden Erzählerkommentaren oder wie in kinderliterarischer „Phantastik des Übergangs“ (Rank 2011, 175) in komischen, in tröstlichen oder in frappierenden Kontrasten zwischen den Bedrängungen einer realistischen „Primärwelt“ und jenen hoffnungsvollen magischen bzw. wunderbaren (ebd., 173) Möglichkeiten einer phantastischen „Sekundärwelt“ (ebd., 175) für literarisch entfaltete Risiken. Und dies stellt Angebote für leserseitige Ressourcenaktivierungen dar²³⁴. Wir sehen also: Die Konzept-

²³⁴ Vgl. beispielsweise obige Textanalyse von Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen*; vgl. Kap. 2.4.1.

abhängigkeit einer Literatúrauswahl führt einerseits über die Resilienzfördernde Funktion der Literatur, die sowohl eine Werteerziehung und eine Wissensvermittlung als auch eine psychische Unterstützung und seelische Entlastung umfasst und einen identifizierenden Rezeptionsmodus (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1) ermöglichen sollte, zu den Resilienzbezogenen und literarästhetischen Grundlagen dieser Normen (vgl. Kap. 2.2, Kap. 2.3, Kap. 2.4.1 & Kap. 3). Andererseits werden Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen; zum Teil als Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendliteraturgeschichtsforschung genutzt, um einschlägige Bestimmungen für eine einschlägig brauchbare Literatur vorstellen zu können. Im Folgenden werden einige Erkenntnisse der Kinder- und Jugendliteraturforschung dargelegt, um einmal eine strukturelle Spannweite kinder- und jugendliterarischer Botschaften aufzufächern; wobei hier die Adressatenorientierung besonderes Gewicht erhält. Daraufhin werden kinder- und jugendliterarische Normen, die sich in Kinder- und Jugendliteratur seit der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit bis heute widerspiegeln, aufgefächert und in Resilienzorientierter Perspektive untersucht.

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung unterscheidet zwischen deskriptiven und präskriptiven kinder- und jugendliterarischen Definitionen (vgl. Ewers 2011, 11). Diese stellen einerseits kinder- und jugendliterarische Phänomene strukturierend dar. Oder Definitionen normieren andererseits, was als eine „kinder- und jugendliterarische Botschaft angesehen werden“ (ebd.) darf. Stellen solche Normen „die Funktion literarischer Werke in den Mittelpunkt“ (ebd.), sollen mithilfe dieser Literatur bei den kindlichen und jugendlichen Rezipienten erwünschte Phänomene herbeigeführt und unerwünschte vermieden werden. Geht es mit kinder- und jugendliterarischen Normen vor allem darum, dass die „literarische Botschaft an die begrenzte literarische Rezeptionskompetenz von Kindern und Jugendlichen“ (Ewers 2011, 11f.) angepasst ist, kann sie auch deren „Vorlieben und Interessen“ (ebd., 12) berücksichtigen. Es handelt sich dann bestenfalls um eine „kind- und jugendgemäße Literatur“ (ebd., 12).

Aufgrund ihrer eigenen psychoedukativen Absicht ist die vorliegende Literaturdidaktik im Kern normativ angelegt. Und dementsprechend sind auch die Kennzeichen einer Resilienzfördernden Kinder- und Jugendliteratur normativ. So soll eine Resilienzgemäße Literatúrauswahl intentionale Kinder- und Jugendliteratur herausgreifen, also insbesondere eine ausdrücklich für Kinder und Jugendliche geschriebene, an sie adressierte Li-

teratur, die von ihnen als faktische Kinder- und Jugendliteratur auch gerne gelesen wird (vgl. Ewers 2011). Denn eine resilienzfördernde Kinder- und Jugendliteratur ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ausschließlich kinder- und jugendliterarische Kommunikationen mit fiktionaler Literatur anbietet. Und sie ist – obgleich es sich um Literaturunterricht handelt – nicht allein auf das Medium Buch bezogen. Denn die „kinderliterarischen Veränderungen in der Mediengesellschaft“ (Weinmann 2011, 46) führten aufgrund der Durchsetzung von Medien wie Hörbücher und Hörspiele, Fernsehen, Computern und Internet sowie von Medienverbundsystemen zu einem veränderten Medienkonsum und zu einer veränderten Medienkompetenz, also letztlich zu einer „veränderte[n] mediale[n] Sozialisation (ebd.). Inzwischen haben sich

die auditiven und audiovisuellen Medien wie mittlerweile auch der Computer als die primären Instanzen etabliert und dem Medium Buch eine zeitlich nach geordnete und bedeutungsmäßig nachrangige Position zugewiesen. ‚Leseerziehung, die Hinführung zum Kinderbuch, muß die mediale Sozialisation, die Mediatisierung der Kindheit, die Vorerfahrung der Kinder mit Serien und Medienverbundsystemen in Rechnung stellen.‘ (Heidtmann 2002, 454) (Ebd.)

Bisweilen sollten – entsprechend der literarischen, der Lese- und der Medienkompetenz der jeweiligen Lerngruppe und bei besonders geeigneter Resilienzorientiertheit des Angebots – die Literaturangebote auch die Medienangebote Hörbuch, Hörspiel und Film umfassen. (Nachfolgende theoretische Darlegungen beziehen sich allerdings vornehmlich auf die Kinder- und Jugendbuchlektüre, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.) Zudem sollen resilienzfördernde Literaturangebote durch das Alter bzw. die anzunehmende oder bekannte Entwicklung und Reife der Kinder altersstufenbezogen mitbestimmt werden (vgl. Ewers 2011, 10; vgl. Kap. 2.1). Auch muss für eine resilienzfördernde Literaturdidaktik „die literarische Botschaft zur begrenzten literarischen Rezeptionsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen passen“ (ebd., 11f.). Außerdem soll eine Literatúrauswahl für beiderlei Geschlecht und für die heterogenen Risikolagen und Entwicklungsanforderungen der Kinder am Übergang zum Jugendalter ausreichend Identifikationsangebote, Unterstützung, Kompensationsofferten und allgemein für Kinder Interessantes bereithalten (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2; vgl. Kap. 2.2). Für die resilienzfördernde literaturdidaktische Arbeit erscheinen Lektüreempfehlungen für Kinder und Jugendliche, die keine intentionale Kinder- und Jugendliteratur anpreisen, weniger geeignet, auch Lektürepublikationen von nicht intentionaler Kinder- und Jugendliteratur,

die sich dennoch in einschlägigen kinder- und jugendspezifischen Publikationsorganen (wie Kinderzeitungen) zur Lektüre empfehlen (vgl. Ewers 2011, 6f.), erscheinen nicht gleichermaßen zielführend. Dasselbe gilt für „Kinder- und Jugendbuchbearbeitungen von Werken der Allgemeinliteratur“ (ebd., 6). Insofern dieserart literarischen Kommunikationsangeboten eine originäre Adressierung an Kinder und Jugendliche (vgl. ebd., 4-7) – selbst auf der Subtextebene bzw. auf Ebene der impliziten Motive der Geschichten – fehlen, erscheinen sie weniger geeignet für einen resilienzfördernden Literaturunterricht. Denn damit fehlt ihnen im Kern die kommunikative Orientierung an ihnen, so dass der „implizite Leser“ (vgl. Kap. 3; vgl. Iser 1972, zit. nach Graf 2004, 12) einem „faktischen [kindlichen] Leser“ (ebd.) in seiner bisherigen Entwicklung und seinen anstehenden Entwicklungsaufgaben, seinem Auffassungsvermögen, seinen sozialisations- und institutionsbedingten Anforderungen und Problemen keine Rechnung tragen dürfte – weder in realistischer noch in allegorischer Weise. All dies erscheint aber für eine zielgruppengemäße resilienzfördernde literarische Kommunikation notwendig, um im Spiegel und „Simulationsraum“ Literatur (vgl. Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 53) resilienzfördernde identitätsbezogene Explorationserfahrungen einerseits, Kompensation seelischer Belastungen und Unterstützung bei sozialen und selbst-bezogenen Schwierigkeiten andererseits erfahren zu können. Ein tieferes Selbstverstehen und lebenspraktisches Bewältigungsverhalten können Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter eher nicht durch die Lektüre von Bearbeitungen von Werken der Allgemeinliteratur erlangen – insbesondere dann nicht, wenn diese vornehmlich bildungsbürgerlichen Distinktionsgewinnen geschuldet sind. Identifikatorische Rezeptionsprozesse und Lernprozesse in den personalen Resilienzdimensionen Bewältigungskompetenz, positives Selbstkonzept und Kohärenzgefühl dürfte eine intentionale Kinder- und Jugendliteratur ihren Rezipienten aus den angesprochenen Gründen eher ermöglichen als eine nicht intentionale kinder- und jugendliterarische Publikation. Und insofern kann resilienzfördernde Kinder- und Jugendliteratur für den Literaturunterricht als eine originär an Kinder und Jugendliche adressierte kind- und jugendgemäße Literatur bestimmt werden.

Darüber hinaus sind solche normativen Kennzeichen wichtig, die sich zugleich an den Ergebnissen der Forschung zu normativen Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen (vgl. Weinmann 2011, 13-57) wie an den Erkenntnissen der Resilienzforschung orientieren.

Diese normativen Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen beziehen sich sowohl auf formale, funktionale wie auf inhaltliche Maßgaben, die einander teilweise bedingen. Für vorliegendes literaturdidaktisches Konzept sind diese kinder- und jugendliterarischen Normen vor allem deshalb bemerkenswert und orientierend, weil ihnen einschlägige Kindheitsvorstellungen als Ausgang und teilweise auch als Ziel zu Grunde liegen und die damit die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur der BRD grundlegend prägen. Dies zeigt Andrea Weinmann (2011) in ihrem Aufsatz zur kinderliterarischen Geschichtsschreibung „Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945“ eindrücklich. Sie setzt in der unmittelbaren Nachkriegszeit an und fächert die Merkmale der kinder- und jugendliterarischen Normen wie der Kinder- und Jugendliteratur und teilweise ihres zeitgeschichtlichen Umfeldes hinsichtlich der jeweils leitenden Kindheitsvorstellung bis in die hiesige Gegenwart auf. Und sowohl die entsprechenden Kindheitsvorstellungen als auch die kinder- und jugendliterarischen Normen und Merkmalsbestimmungen bieten bei der Kennzeichnung resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur weitere hilfreiche Orientierung.

4.1.2.1 Literaturgeschichtswissenschaftlicher Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur in resilienztheoretischer Perspektive

Die Kinder- und Jugendliteratur der frühen Nachkriegszeit ist aufgrund der divergierenden politischen Bedingungen und Positionen und der strategisch-publizistischen Erwägungen und ihrer literarischen Resultate, aufgrund der erzieherischen Intentionen der Alliierten und moraldidaktischer kinderliterarischer Normen (vgl. Weinmann 2011, 13-16) noch wenig für eine Resilienzförderung für aktuelle Kindheiten geeignet. Auch die beiden zentralen Topoi – Trümmerliteratur und Flüchtlingsliteratur (vgl. ebd., 16) – bieten dem Gros der gegenwärtig in Deutschland lebenden Hochrisikokinder und -jugendlichen wenig Hilfreiches an.

Aus der Kinderliteratur der fünfziger und sechziger Jahre mit ihrer „neue[n] Kindheitsvorstellung“ (Weinmann 2011, 18) kann hingegen eine Reihe resilienzgemäßer Kinder- und Jugendliteratur aufgrund ihres Kindheitsbildes und ihrer literarästhetischen Kennzeichen ausgewählt werden bzw. können ihre Kennzeichen in weiten Teilen auch zur Kennzeichnung resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur dienen. Die damals neue Kinder- und Jugendliteratur berücksichtigt mit kindgemäßer Literatur – in die auch

entwicklungspsychologische Erkenntnisse eingeflossen sind – ihre Leser in mehrerlei Hinsicht, wenn sie ihre angenommenen „Fähigkeiten und Kenntnisse“ sowie ihre angenommenen „Interessen und Bedürfnisse“ (Weinmann 2011, 22) im Blick hat. Das führte zu einem „kinderliterarischen Themen- und Formenwandel“ (Weinmann 2011, 18). In Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* – dem Schlüsseltext für den Wechsel der Kindheitsauffassung – kann das veränderte Erzählprinzip den formalen Wandel deutlich machen; da nämlich „das Erzählprinzip [...] `nicht mehr nach dem Realitäts-, sondern nach dem Lustprinzip´ (Ewers 1992, S. 127) gestaltet war“ (Weinmann 2011, 19). Der funktionale Wandel wurde vollzogen, als Kinder mittels Literatur nicht mehr moralisch eng erzogen werden sollten und stattdessen literarische Kinderfiguren als autonome Personen – und nicht als moralisch erziehungsbedürftige – mit allem Nötigen ausgestattet wurden, um sich in der Welt zu bewähren und lustvoll Abenteuer erleben zu können: Körperliche Kraft, innere Unabhängigkeit mit eigenem Urteilsvermögen, eine gut entwickelte soziale Bindungsfähigkeit, Witz und Initiativekraft, teilweise auch Geld sind dieser `neuen Kindheitsvorstellung´ verpflichtet und bieten den Rezipienten veränderte Spiegel und neue Impulse. Und damit will diese Kinderliteratur ihren Lesern statt einer sauren Moralerziehung „ästhetische[s] Vergnügen, [...] Spaß am Verrückten, an Nonsense und freier Komik“ (Weinmann 2011, 19) schenken. Kindheit wird hier als eigenständiger Lebensabschnitt und weniger als korrekturbedürftige Übergangsphase zum Erwachsenenalter verstanden. (Vgl. ebd., 20) Mit Pippi Langstrumpf

schuf Lindgren eine Kinderfigur, die gängigen Vorstellungen von Kindheit als einem Lebensalter der Schwäche und Unselbständigkeit widersprach, sie verwandelte die Unterlegenheit des Kindes zur Überlegenheit (Krüger 1965, S. 50): [...] Kindheit wurde als ein Zustand von Freiheit, als Fest, als kindlicher Wunschtraum inszeniert. (Ebd., 19)

Und dass

[d]ie Erzählung [...] nicht von der Idee getragen [war], dass eine glückliche Kindheit eine intakte Familie voraussetzt, [...] [sie] sich zweifelsohne über alle sentimentalen Bücher mit elternlosen Kindern und verschwundenen Vätern lustig [macht], wie sie in der Kinderbuchtradition häufig vorkommen“ (Edström 1997, S. 100)[] (Weinmann 2011, 18),

qualifiziert diese Art Kinder- und Jugendliteratur außerdem inhaltlich für eine resilienzfördernde Didaktik.

Offenkundig ist eine dieser Kindheitsvorstellung verpflichtete Kinder- und Jugendliteratur, die überdies die kindlichen Lesebedürfnisse berücksichtigt, thematisch, funktional und formal zur Resilienzfördernden literaturdidaktischen Arbeit mit 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern grundsätzlich geeignet. Funktional geeignet ist sie insbesondere deshalb, weil ein positives Selbstwertgefühl durch zahlreiche Lusterfahrungen entsteht (vgl. Kap. 2.3.2), die diese Literatur ihren kindlichen Lesern beispielsweise mit autonomen, abenteuerlustigen oder frechen Charakteren und einer Wunscherfüllung in der Phantasie offenkundig bereiten will. Dadurch können hochrisikoreiche Rezipienten literaturunterrichtlich darin bestärkt werden, die Herausbildung einer Verlaufskurve, die Reduzierung ihres Kohärenzgefühls und die subpersonale Anpassung eigener Ziele und Wünsche an ihre stark riskanten Lebensbedingungen zu unterbinden. Stattdessen sollen sie durch Literatur vermittelte imaginative und letztlich natürlich auch reale Erfahrungen mit einer der intentionalen Selbstgestaltung gewidmeten aktionalen Problembewältigung, mit dem Erleben der eigenen Potenz, mit Selbstmacht, der Emanzipation von Unterdrückendem, also mit relativ autonomer Lebensführung machen. Und so begründet „die dominante Kindheitsvorstellung dieser Nachkriegskinderliteratur [...] [die] die der ‚Kindheitsautonomie‘ (Ewers 1995c, S. 274)“ war, warum diese Literatur „als die progressive kinderliterarische Strömung der fünfziger und sechziger Jahre gelten“ (Weinmann 2011, 19) und einer Resilienzförderung dienen kann. Hochrisikokinder können durch eine Kinderliteratur, die dieser Vorstellung vom starken, freien, mutigen und erfolgreichen Kind verpflichtet ist und die zerrüttete und beschädigte Familien nicht sentimental problematisiert, dazu ermächtigt werden, ihre eigenen Wunschträume in identifikatorischen Rezeptionsprozessen, die diese Literatur ihren Rezipienten auch aufgrund ihrer Entwicklungsgemäßheit ermöglicht, in realistischer oder in allegorischer Weise zu imaginieren. Und diese kinderliterarisch inspirierten Wunschträume können Hochrisikokinder entsprechend ihrer eigenen „Möglichkeitsspielräume“²³⁵ explorieren. Das können sie auch aufgrund des Fiktionsvertrags, der es ihnen gestattet, ihre Ungläubigkeit angesichts der Fiktion zu suspendieren. (Vgl. Kap. 3; vgl. Vogt 2014, 17; vgl. Rank 2011) Dabei können sie sich darüber starke und aufgrund ästhetischer kinderliterarischer Lusterfahrung affektiv positiv valenzierte Alternativ- und Zukunftsvisionen des eigenen Selbst für eine der intentionalen Selbstgestaltung verpflicht-

²³⁵ vgl. Blankenburg 1985; Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225; vgl. Kap. 2.2

tete Problembewältigung (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.4.2.2 Motto-Ziele & Kap. 3.1) erschaffen und stabilisieren.

Werden mit der Funktion vor allem die formalen Folgen und die stofflichen Konsequenzen dieser kinder- und jugendliterarischen Norm der fünfziger und sechziger Jahre betrachtet, zeigt sich, dass auch hier die neue literarische Kindheitsauffassung der lustvoll autonomen Kindheit buchstäblich `zu Buche schlägt': Denn, wie bereits gesagt, passt diese Literatur ihre „literarische Botschaft an die begrenzte literarische Rezeptionskompetenz der Kinder und Jugendlichen“ (Ewers 2011, 11f.) an, wenn sie das sprachliche und inhaltliche Fassungsvermögen ihrer Adressaten mit einer entwicklungsgemäß einfachen Form und Stoffen, die sich am „`Kosmos des werdenden Menschen´ (Krüger 1959, 408)“ (Weinmann 2011, 20) orientieren, berücksichtigt. Auch gebietet diese neue Kindheitsauffassung es, dass Kindheiten literarisch noch einige Zeit von den Lasten des Erwachsenenlebens verschont bleiben sollen, „die seelischen Probleme des Erwachsenen“ von „lesenden Kindern“ ferngehalten werden sollen, da diese sie nicht verstehen (vgl. Krüger 1967, S. 203, zit. nach Weinmann 2011, 20) bzw. sie dies überfordern würde, weswegen kinderliterarisch eine Kritik an einer problematischen komplexen Wirklichkeit gemieden wird (vgl. ebd.).

Auf Autonomisierung von Kindheit zielte die Kinderliteratur auch dort, wo sie „kindlichen Wünschen und Phantasien die Möglichkeit gewährt, sich auszu- leben“ (Ewers 1996b, S. 870) und wo sie „bevormundungsfrei(e) kindlich(e) Lebens- und Spielräume gestaltete“ (Ewers 1993b, S. 11). Darin lag ihr antiautoritärer Zug, in dem sie sich von der dezidiert erzieherischen, zivilisatorischen und moraldidaktischen Kinderliteratur früherer Epochen abhob. Die fünfziger und sechziger Jahre waren eine „Blütezeit moderner, auf Autonomisierung der Kindheit abzielender Kinderliteratur“ (Ewers 1996b, S. 869). (zit. nach Weinmann 2011, 24)

Formal schlug sich diese „neue Kindheitsauffassung [...] in einer Dominanz von Erzählformen nieder, die man erzähltheoretisch dem althergebrachten Geschichtenerzählen (vgl. Ewers 1989) zurechnen konnte, das noch aus der Vormoderne stammte“ (Weinmann 2011, 22). Daraus gingen kinderliterarische Erzählformen hervor, die sich vom Roman durch vereinfachte Erzählstrategien abgrenzten und die durch folgende signifikante Merkmale das mündliche Geschichtenerzählen in sich bergen:

Das kinderliterarische Geschichtenerzählen ist charakterisiert durch

- „die fiktive mündliche Erzählsituation und
- de[n] kolloquiale[n] Stil mit häufiger Leseranrede,
- die übersichtliche Handlungskonstruktion,
- Handlungsdominanz,
- einprägsame Figurengestaltung,
- [das] Happy End,
- unzweideutige Bewertungen und
- de[n] Verzicht auf psychologische Handlungsmotivierung.“ (Weinmann 2011, 22)

Hinsichtlich der Resilienzdiskussion sind diese für das kinderliterarische Geschichtenerzählen typischen Merkmale zugleich als Kennzeichen einer resilienzfördernden Kinder- (und Jugend-)Literatur zu verstehen, was nachfolgend erläutert wird. Die Selbstentwicklung und die Entwicklung des Kohärenzgefühls können mithilfe kinderliterarischen Geschichtenerzählens à la Otfried Preußler bestärkt und eine Vielzahl an Bewältigungsreaktionen kann kennengelernt werden. Dasselbe gilt für die Entwicklung eines narrativen Selbst bzw. einer literarischen Rezeptionskompetenz.

So können „unzweideutige Bewertungen“ 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder in ihrer Resilienz insofern stärken, als dass die kinderliterarisch eindeutigen Bewertungen von wünschenswertem Verhalten und von riskanten Verhalten (sofern diese Gewichtung hier vorliegt) ihnen zunächst eine klare Orientierung für ihre wünschenswerte Selbsterziehung (intentionale Selbstgestaltung; vgl. Kap. 2.3.1) geben. Damit können sich Hochrisikokinder stärkende innere Orientierungen und Wertungsmuster erschaffen bzw. vorhandene stabilisieren, um erworbene und bereits identitätsstiftende risikoreiche Handlungs- und Wertungstendenzen (vgl. Salutogenesekonzept – Kap. 2.3.3) damit zu konfrontieren und in der Folge bestenfalls zu verlernen.

Und eine „einprägsame Figurengestaltung“ kann die Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2) unterstützen, insofern (hochrisikoreiche) Rezipienten grundlegende kognitive Konzepte von Persönlichkeitsmerkmalen am Beispiel literarischer Figuren konstruieren und sie mit bereits konstruierten kognitiven Selbstschemata abgleichen können, um sich darüber selbst besser zu verstehen. Auch das Fremdverstehen wird über einprägsame kinderliterarische Figurengestaltung und deren literaturunterrichtliche Behandlung so lange unterstützt, bis zahlreiche kognitive Schemata hierzu ausreichend stabilisiert wurden (vgl. Kap. 2.1) und komplexe Figurenanlagen reizvoller und entwicklungsge­mäß geworden sind. Mit dem verbesserten Fremdverstehen ist zugleich die Entwick-

lung der resilienten Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kap. 2.3.2) angesprochen, deren wichtige Funktion für gute Bewältigungskompetenz (bzw. überhaupt für Lebenskompetenzen) für die Belastungen am Übergang zur Sekundarstufe I und auf der Sekundarstufe I in zahlreichen Studien erkannt und deren Förderung in Interventionsstudien erfolgreich getestet worden ist²³⁶. Eine weitere Voraussetzung für das diese Bewältigungskompetenz ist die Phantasie im Ersinnen geeigneter Verhaltensweisen als Bewältigungsreaktionen bei sozialen Konflikten im schulischen Kontext²³⁷. Diesbezüglich kann eine „übersichtliche Handlungskonstruktion“ Kindern einerseits dabei helfen, das Gefühl von Verstehbarkeit als Teil des Kohärenzgefühls zu entwickeln, was ihnen mehr selbstmächtige aktionale Problembewältigung gestattet. Außerdem können eine „übersichtliche Handlungskonstruktion“ und eine „Handlungsdominanz“ in Kinderliteratur und zum Teil auch noch in Jugendliteratur mit ihren Angeboten an Modellen zur Entwicklung entsprechender kognitiver Konzepte für Handlungsschemata beitragen. Und eine Vielzahl an literarisch erworbenen, szenisch explorierten und unterrichtlich reflektierten kognitiven Handlungsschemata eröffnet (Hochrisiko-)Kindern am Übergang zum Jugendalter prinzipiell den Spielraum, die eigenen Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten zu bereichern, zu adaptieren, zu modifizieren oder zu korrigieren, die dann als Lebenskompetenzen zu entwickeln sind und die für die eigene Lebensführung und Problembewältigung zur Verfügung stehen und vor Fehlanpassungen bewahren können. Resilienzorientiert ist ferner, dass ein durch Handlung herbeigeführtes „Happy End“ mit der Prozessstruktur der „Verlaufskurve“ (Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2) in günstiger Weise konkurriert. Damit können kinderliterarisch gelernte Handlungsverlaufsmuster mit „Happy End“ dabei helfen, resiliente Orientierungs- und Handlungsmuster – entsprechend des subjektiven „Möglichkeitsspielraums“ (vgl. Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225) – imaginativ auszubilden, bei denen der Erfolg bzw. die Wunscherfüllung als Ergebnis von Handlungen und Begebenheiten angenommen werden kann.

Allerdings ist „der Verzicht auf psychologische Handlungsmotivierung“ (Weinmann 2011, 22) wenig resilienzfördernd, da die Selbstentwicklung und Unterstützung des

²³⁶ Interpersonale Kompetenzen, Selbstsicherheit; Training allgemeiner Lebenskompetenzen: Silbereisen & Weichold 2012, 254; Conrad & Essau 2008, 650 & 654; vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 223.; vgl. Kap. 2.3.2.

²³⁷ Silbereisen & Weichold 2012, 254; Conrad & Essau 2008, 650 & 654; vgl. Silbereisen & Weichold 2009, 223.; vgl. Kap. 2.3.2.

Selbst- und des Fremdverstehens bzw. der sozialen Perspektivenübernahme auf seelische Erkundungen u.a. im Spiegel der Literatur als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22) angewiesen ist.

Und damit, dass

[a]uf dieser Verständigungsebene über Kindheit [...] „eine ungeheure Anzahl von Motiven, Problemen, Lebenserfahrungen, Lebensbereichen“ (Krüger 1959, S. 488) als nicht kindgemäß ausgegrenzt [wurde und] [d]as lesende Kind [...] so aus der modernen Erwachsenenwelt mit ihren Problemen ausgesondert [wurde] (Weinmann 2011, 20),

hält diese Literatur für unsere Zielgruppe auch in stofflicher Hinsicht eskapistische Refugien bereit. Die Exklusion dieser Belastungen aufseiten von lesenden Hochrisikokindern dürfte dazu führen, dass die von ihren Eltern erlebten und mit ihnen als Kinder geteilten Sorgen wenig getriggert werden. Und so kann eine solche lustbetonte Kinderliteratur entlastende Wirkungen auf mögliche bzw. automatisierte belastende psychosomatische Spannungszustände der Rezipienten ausüben und ihnen so bei deren Regulation helfen (vgl. Kap. 2.3.3).

Diese Kinder- und Jugendliteratur bietet sich 11- bis 13-jährigen Risikokindern außerdem für die Entwicklung ihrer literarischen Rezeptionskompetenzen (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3) und damit auch für die Entwicklung ihres narrativen Selbst unterstützend an. Denn die progressive Kinder- und Jugendliteratur der fünfziger und sechziger Jahre will – wie bereits dargelegt – ihren Lesern zu formal kindgemäßen Rezeptionsbedingungen verhelfen, indem sie „entsprechend der Gesetze des Erzählens“ (Krüger 1967, S. 202, zit. nach Weinmann 2011, 20) gestaltet ist. Dabei eignet sich „die fiktive mündliche Erzählsituation“ und „der kolloquiale Stil mit häufiger Leseranrede“ (ebd., 22) über (intime) Vorlesegespräche (vgl. Wieler 1995) zur Stärkung der literarischen Sozialisation bzw. des literarischen Verstehens. Und die Internalisierung und Prozeduralisierung narrativer Strukturen dieserart Kinder- und Jugendliteratur können dann gut durch unterrichtliche Höreraktivierungen (vgl. Spinner 2005) unterstützt werden, bei denen unter anderem die häufige Leseranrede u.a. narrative Textstrukturen in Resilienzperspektive unterrichtlich genutzt wird, in Vorlesesettings vertieft, für die Hypothesenbildung und das Inferieren fruchtbar und bewusst gemacht werden. Darüber können die eigenen Erfahrungsaufschichtungen beim literarischen Textverstehen in mentalen Tex-

trepräsentationen und bei literarischen (Unterrichts-)Gesprächen in mentalen Repräsentationen neu strukturiert und darüber das narrative Selbst weiterentwickelt werden. Und dabei kann eine Kinder- und Jugendliteratur, die sich an den Gesetzen des Erzählens und weniger an „differenzierten und künstlerischen Darstellungsformen“ (Krüger 1959, 488, zit. nach Weinmann 2011, 20) ausrichtet, gerade der literarischen Rezeptionsfähigkeit von Hochrisikokindern aus wenig literalen bzw. illiteralen Familien entgegenkommen. Deswegen bietet sie sich zur Resilienzförderung ebenfalls an, insofern sie sich darum bemüht, die literarische Rezeptionsfähigkeit nicht zu überfordern und sie so frustrierende Misserfolgserlebnisse bei der Lektüre vermeiden will. Und dadurch kann sie eine weitere belastende Erfahrungsaufschichtung – nämlich den wiederholten Abbruch des literarischen Verstehens bzw. die der erlebten Leseinkompetenz – verhindern. Auch damit kann die damals neue Kindheitsvorstellung in Gestalt des kinderliterarischen Geschichtenerzählens die Autonomie von Rezipienten stärken. Diesbezüglich stellte Anna Krüger

[i]n ihrer Poetik der ‚guten‘ Kinderliteratur [...] eine weitere Forderung auf, die auf eine „Autonomisierung der Kindheit in der Kinderliteratur“ (Ewers 1996b, S. 869) hinauslief: „Der gute Schriftsteller für Kinder baut die fiktive Welt aus Sicht des Kindes auf, er lässt die Um- und Innenwelt der Personen so erscheinen, wie Kinder sie sehen, erleben, erforschen, begreifen oder wenigstens erahnen können.“ (Krüger 1967, S. 202) Das Erzählen aus Sicht des Kindes „bringt die kindliche Erlebnisperspektive und die kindliche Weltsicht zur Geltung“ (Ewers 1993b, S. 11), und das, jedenfalls in ihren progressiven Texten, sogar unabhängig von den Wertvorstellungen der Erwachsenen. (Weinmann 2011, 24)

Es wird deutlich, dass diese Tendenz zunehmender kinderliterarischer Autonomisierung von Kindheit in literaturdidaktischer Resilienzperspektive überwiegend sinnvoll ist, insbesondere auch die Berücksichtigung der kindlichen Erlebnisperspektive und der kindlichen Weltsicht. Wenig resilienzfördernd erscheinen jedoch diejenigen kinderliterarischen Progressionen, in deren Texten die Wertvorstellung Erwachsener, auch aus Erzählerkommentaren – vollends getilgt sind. Denn, wie oben bereits gezeigt, brauchen Hochrisikokinder verlässliche Orientierungen für die Neubewertung eigener Erfahrungen, für die Herausbildung neuer bzw. Stärkung selten gebrauchter resilienter Orientierungs- und Wertungsmuster. Und aufgrund ihrer Entwicklungssituation sind sie auf die Internalisierung erwachsener (Eltern-)Instanzen noch angewiesen – mit denen sie wahrscheinlich vorhandene hochproblematische Eltern-Ich-Introjekte kontrastieren

können. Zur resilienten Entwicklung brauchen Hochrisikokinder keine antiautoritär qualifizierte Literatur, sondern eine selbstermächtigende, resiliente Entwicklungen gestattende Literatur. Diese sollte 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern positive Modelle von Erwachsenen vorstellen, die diese Rezipienten in der Folge in ihrem eigenen sozialen Umfeld erkennen können und die bestenfalls zu denjenigen erwachsenen Bezugspersonen werden, zu denen sie eine emotional stabile verlässliche resiliente Beziehung aufbauen können (vgl. Kap. 2.2; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104; vgl. Abb. 1).

Die Autonomisierung der Kindheit fand einen weiteren Niederschlag in der kinderliterarischen Phantastik; sowohl in Gestalt von Übersetzungen fremdsprachiger Titel als auch in der ab Mitte der fünfziger Jahre originär deutschsprachigen phantastischen Literatur. (Vgl. Weinmann 2011, 24f.) Auch hierin sollen „Kinder aus der Unterdrückung durch die Erwachsenen“ (Bamberger 1969, S. 18)“ (ebd., 24) befreit werden. In einer kinder- und jugendliterarisch phantastischen Welt, „in der alles geschehen kann“, wirkt das „Surreal-Komische“. Und es wirkt so, dass „das Verkehrte, das erheiternd Ver-rückte, das Antirealistische, Tolle, Unlogische oder Vertrackt-Logische und das zum Gelächter um seiner selbst willen Reizende“ die „reale[], vertraute[] Welt des Lesers“ auf den Kopf stellt. (Alle Zitate Klingberg 1974, S. 222-227, zit. nach Weinmann 2011, 25) In der von Bernhard Rank (2011) vorgestellten Phantastik-Typologie Maria Nikolajewas (1988) ist dies dann die implizierte Sekundärwelt (vgl. ebd., 175), in der das Phantastische in die reale Welt, die Primärwelt literarischer Fiktion hineinragt. Literarische Beispiele für implizierte Phantastik sind Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* oder Paul Maars *Eine Woche voller Samstage*. Grundsätzlich kann die sekundäre Welt offen sein, sie kann geschlossen sein und sie kann impliziert sein. Immer aber muss sie nach „klaren Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.) funktionieren. Neben dieser implizierten findet sich in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur (seit der Nachkriegszeit) auch die offene Sekundärwelt (ebd.); bei Klingberg sind es „phantastische Erzählungen im engeren Sinn“ (Weinmann 2011, 25). In ihnen werden die fiktive Primärwelt, deren Gesetzmäßigkeiten der rational-logischen und ontogenetischen Erfahrungswelt weitestgehend entsprechen, und die sekundäre Welt phantastischer Fiktion, in der diese Gesetzmäßigkeiten partiell außer Kraft gesetzt sind, durch Übergangsräume (Schleusen) miteinander verflochten. Die Protagonisten wechseln zwischen beiden „Wirklichkeitsmo-

dellen“ (Rank 2011, 170) hin und her. In phantastischer Literatur mit offener Sekundärwelt wird ein „Konflikt zweier Welten, der realen und der phantastischen, [...] [mit dem z.B.] der romantische Kindheitsmythos wiederbelebt“ (Weinmann 2011, 25) wird, gestaltet. In erfolgreicher phantastischer Kinderliteratur ist dieser Kontrast zwischen beiden Welten ohne beunruhigende Irritationen realisiert. (Rank 2011, 175) Überhaupt empfinden Kinder das Phantastische grundsätzlich weniger beunruhigend; für sie drängt es kaum auf eine klare Distinktion. Kinder empfinden die Vermischung der realen mit der irrationalen phantastischen Welt vielmehr als reizvoll, „als ein Offenhalten und Verschweben der Grenzen“ (Lypp 1984, 104, zit. nach Rank 2011, 175). Das erlaubt es ihnen auch, sich lustvoll dem sogenannten ‚wildem Denken‘ überlassen zu können. Dieses ‚wilde Denken‘ ist eine Kategorie, die Gerhard Haas aus den anthropologischen Untersuchungen „primitiver“ Kulturen durch Lévi Strauß‘ übernommen hat. Typisch für phantastische Literatur ist Haas zufolge eine bestimmte „Form des Erkenntnisgewinns“, eine ‚Weltsicht‘ oder eine ‚Denkform‘“ (Haas 1978, 349, zit. nach Rank 2011, 174), die sich von der „realistischen Sicht“ (ebd.) auf die Welt grundlegend unterscheidet. Diese andere Weltsicht ist – anders als die realistische – nicht auf ontogenetisch Vertrautes und „rational-logisches, dem auf das Prinzip der Kausalität verpflichtetes Ordnen und Argumentieren beschränkt“ (ebd.). Vielmehr ermöglicht in phantastischer Literatur „ein globale[r] und integrale[r] Determinismus“ (ebd.), demzufolge alles mit allem auf rational nicht erklärbare Weise miteinander verbunden erscheint, ein ‚wildes Denken‘ in ‚komplexen Bildern‘.²³⁸ (Vgl. ebd.) Kinder können „Phantastisches ohne verunsichernde Widersprüche neben dem Märchenhaften“ (Rank 2011, 175) – u.v.a. neben ihren empiriebezogenen ‚Wirklichkeitsmodellen‘ – stehen lassen. Dementsprechend ist „die Phantastik des Übergangs“ (ebd.) für die Kinderliteratur typisch, sofern sie erfolgreich sein will. Denn sie realisiert den Bruch mit der Realität unspektaku-

²³⁸ Vgl. für jüngste phantastische Literatur (im weiten Sinn): *Abenteuer von Tim und Struppi – Das Geheimnis der Einhorn*. USA (2011), Steven Spielberg. Dieses ‚wilde Denken‘ wird bei der Rezeption beispielsweise da intensiv erlebbar, als Tim, Haddock und Struppi im Sultanat Bagghar aus dem Palast des Scheichs bergab an die Küste fliehen und dabei dem Schurken, Herrn Sakharin, drei wertvolle Pergamente abnehmen wollen. Es gelingt ihnen trotz der bewaffneten Verfolger des Scheichs, obwohl Haddock versehentlich den Staudamm sprengt und Wassermassen ins Tal fluten, trotz der Angriffe des Schurken und seiner Handlanger und trotz ihrer zahlreichen Unfälle und Ausweichmanöver über gespannte Wäscheleinen, an den Füßen eines dressierten Falken fliegend, durch Wohnräume und Balkone gelangend letztlich nicht nur lebend am Hafen von Bagghar anzukommen. Tim bringt tatsächlich alle drei Pergamente an sich und erahnt langsam ihr Geheimnis. Wegen der Handlungs-dramaturgie nimmt Herr Saccharin ihm die wertvollen Schriftstücke allerdings sofort wieder ab und beendet damit den Flow des ‚wildem Denkens‘ bei den Rezipienten abrupt.

lär und vermeidet „verwirrende Konfrontationen“ (ebd.). Hierin werden beide Sphären in gleitenden Übergängen vom „Realen“ ins „Irreale“ und zurück wie selbstverständlich verflochten, statt befremdlich kontrastiert zu werden. (Vgl. ebd.)

Und „[i]n den phantastischen Freiräumen [der kinderliterarischen Phantastik der fünfziger- und sechziger Jahre] entfaltete sich die ganze schöpferische Kraft der Kindheit“ (Weinmann 2011, 25). Diese phantastische Kinder- und Jugendliteratur ist dabei auch von einer „hintergründige[n] Bedeutungsebene“ (ebd.) durchdrungen. Entwicklungsgemäß und entsprechend ihrer literarischen Rezeptionskompetenz (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3) drängen selbst allegorische Darstellungen kindliche Leser nicht zur rational-logischen Entschlüsselung ihres Sinns, sondern bleiben für sie im „`ahnungsvollen Halbdunkel““ (Lypp 1984, zit. nach Rank 2011, 175).

Und wie die von Bernhard Rank vorgestellte Phantastik-Typologie Nikolajewas scheidet auch Klingberg eine weitere Sorte phantastischer Literatur von den zuvor genannten: Die mythische Erzählung entspricht derjenigen Phantastik, in der das Phantastische in einer kohärent gebauten geschlossenen Sekundärwelt literarisch entfesselt wird. (Vgl. Weinmann 2011; vgl. Rank 2011) „Thematisiert wurden [...] Gründungsmythen und die Stiftung von Weltordnungen.“ (Weinmann 2011, 26)

Die funktionale Bestimmung der kinderliterarischen Phantastik, die Ermöglichung der kindlichen Autonomie, wird durch Schlagworte wie das `Recht auf Phantasie´ deutlich bzw. das literarische Entgegenkommen an kindliche Lesebedürfnisse mit „Abenteuer, Unterhaltung, äußerer Spannung und aktionsreicher Handlung, [...] Spiel und freier Komik bis hin zum kinderliterarischen Nonsens“ (ebd.), die auch die gegenwärtigen Lektürpräferenzen in der späten Kindheit entstehen (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1). Und „[d]ie kinderliterarische Phantastik in ihrer surreal-komischen Ausprägung diene der Befriedigung kindlicher Wünsche, insofern `(d)ie Ausweitung der alltäglichen Grenzen, die Aufhebung gewohnter, mitunter als Einengung empfundener Orientierungen (...) einem elementaren kindlichen Wunsch entspricht.“ (Freund 1980, 199, zit. nach Weinmann 2011, 26)

Es gibt allerdings auch eine kinderliterarische Variation des Phantastischen jener Zeit, in der „reale kindliche Probleme und [...] manifeste oder latente Kinderwünsche durch

Schaffung einer phantastischen Bildlichkeit, also kindgemäß“ (Weinmann 2011, 27) psychologisch behutsam bearbeitet werden.

Kindliche Probleme als Auslöser für phantastisches Geschehen waren z.B. Krankheit, Einsamkeit nach dem Tod von Geschwistern oder Freunden oder nach einem Umzug, der zur Trennung von Freunden führte, die bevorstehende Geburt eines Geschwisters, kindliche Ängste etc.; die Probleme blieben im Horizont kindlicher Lebenswelt. (Ebd., 27f.; vgl. Astrid Lindgren *Die Brüder Löwenherz* (1974))

Mit diesem kinderliteraturgeschichtlichen Novum (vgl. Weinmann 2011, 28) werden Kindern „Bilder für seelische Konflikte [...] [gegeben, und] Trost und Entlastung.“ (Ebd., 27) gewährt. Dabei beeinflusste „[d]ie kinderliterarische Phantastik [...] auch andere kinderliterarische Gattungen, die sich für phantastische Elemente oder Motive öffnete[n]: die Mädchenliteratur [...], die Detektivgeschichte [...] und die Tiererzählung, die sich damit von der reinen Sachliteratur entfernte [...].“ (Ebd.) Ihren Höhepunkt erreichte die Phantastik-Strömung in der Kinderliteratur der sechziger und siebziger Jahre. (Vgl. ebd.)

In resilienzorientierter Hinsicht Schlussfolgerungen lässt sich dazu Folgendes anmerken: Bedenkt man, dass hochrisikoreiche Familien und Sozialisationsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen extrem riskante Erfahrungsaufschichtungen, d.h. problematische Orientierungs-, Steuerungs-, Wertungs- und Handlungsmuster erzeugen und perpetuieren können, die vom Kind und Jugendlichen schlimmstenfalls zu als Verlaufskurven automatisierten generellen „Erfahrungshaltungen“ (vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88) ko-konstruiert werden, so ist das Stichwort „Autonomisierung“ sehr bedeutsam. Denn diese kindliche Anpassung an leidvolle Lebensqualitäten hängt ja eng mit seiner existenziellen psychosozialen Abhängigkeit von seinen zentralen Versorgungs- und Bezugspersonen zusammen. (Vgl. Hüther 2008, 45-56, vgl. Kap. 2.4.1) Dagegen erlaubt eine an Kinder und Jugendliche adressierte Literatur mit der Absicht der Autonomisierung, die in impliziten und offenen Sekundärwelten die drückenden realen Verhältnisse mit „Verkehrte[m], [...] Ver-rückte[m], Antirealistische[m], Tolle[m], Unlogische[m] oder Vertrackt-Logische[m]“ (Klingberg 1974, S. 222, zit. nach Weinmann 2011, 25) dem Gelächter ihrer kindlichen Rezipienten preis gibt, insbesondere Hochrisikokindern, sich der erdrückenden Last der familiären Realität autonom und

lustvoll zu entwinden und auch von deren familiären Lesart. Dieserart kann diese phantastische Kinder- und Jugendliteratur – statt mit stark bestrafenden Affekten versehene Muster zu perpetuieren – befreiende, lustbetonte mentale Textrepräsentationen in der Imagination ihrer Rezipienten hervorzaubern. Und diese Imaginationen stehen Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter als affektiv positiv valenzierte Modelle im *dispositionalen Raum* des Gedächtnisses (vgl. Damasio 2009, 398f.; vgl. Kap. 2.4.1) für zukünftige Erfahrungen und zukünftiges Handeln zur Verfügung. Denn problembelastete Erfahrungen werden so an individuell vorhandene Ressourcen (vgl. Reddemann 2011; vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Kap. 2.4.1) geknüpft, wodurch sie aktiviert und stabilisiert werden, und eine neuronale Adaptivität vorhandener Muster bewahrt.

Auch durch ein Auslösen des „wilden Denkens“ (Haas 1978, 349, zit. nach Rank 2011, 175) aufseiten von Rezipienten als global-integrales Zusammendenken von die Kausallogik überschreitenden Ereignissen dient phantastische Kinder- und Jugendliteratur einer Resilienzförderung. Denn mehrdimensionale und mehrdirektionale Ereignisse scheinen aus Sicht eines Subjekts einen übergeordneten und wünschenswerten Sinn zu haben. Sie erscheinen ihm als handhabbar, sodass sie aus seiner Sicht als beeinflussbar empfunden werden. Dabei wird das ängstlich-kleinteilige Beobachten (bottom-up) zugunsten eines generösen Wahrnehmungsmodus (top-down) vernachlässigt (vgl. Storch 2010a; vgl. Kap. 2.4.1). Und dieser Wahrnehmungsmodus kann sich seinen Intuitionen aus dem Bildgedächtnis (vgl. Bucci, zit. nach Storch 2010b) anvertrauen, bis wieder ein anderer Denkstil erforderlich wird. (Vgl. Storch 2010a) In diesem Verständnis ergibt sich auch ein interessanter Zusammenhang mit der internalen Kontrollattribution sowie dem Kohärenzgefühlskonzept, die genau darüber stimuliert werden können.

Insofern das Phantastische – vor allem, wenn es ohne stärkere Brüche zwischen der primären und der sekundären Welt inszeniert wird, – auf Kinder weniger beunruhigend wirkt und kaum auf eine klare Distinktion drängt, Kinder die Vermischung der realen mit der irrationalen phantastischen Welt vielmehr als reizvoll empfinden, „als ein Offenhalten und Verschweben der Grenzen“ (Lypp 1984, 104, zit. nach Rank 2011, 175), können 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder mithilfe phantastischer Kinder- und Jugendliteratur sich in ihrer Phantasie einen Möglichkeitsspielraum offenhalten und ausgestalten, der ihnen zukünftig unvertraute positive Erfahrungen gestatten kann.

Für die in der Folge der 68er-Revolution entstehende Kinder- und Jugendliteratur kann von einem Wandel der Kindheitsvorstellung gesprochen werden, der sich charakterisieren lässt mit der Formel: vom kinderliterarischen Schonraum zur existenziellen Wucht einer komplexen Welt.

Die neue Kinderliteratur der fünfziger und sechziger Jahre sprüht vor „Lust am Fabulieren, am zweckfreien Spiel der Imagination und an der Komik“ (Weinmann 2011., 23). Und nicht nur in der phantastischen Literatur, auch

[i]n den realistischen Erzählungen der fünfziger und sechziger Jahre schlug sich [eine] [...] Tendenz zur Exterritorialisierung von Kindheit [...] nieder. Die Schauplätze der realistischen Kindererzählungen waren häufig außerhalb der modernen Erwachsenen- und Stadtwelt angesiedelt, es handelte sich oft um dörfliche oder kleinstädtische Lebenswelten, in denen Kindheit noch im familiären und nachbarschaftlichen Lebensraum verwurzelt war. [...] In vielen Geschichten waren die erwachsenen Figuren ganz an den Rand gedrängt. (Weinmann 2011, 29)

Dabei entfalten sowohl die realistische wie die phantastische Kinderliteratur auch die kindlichen Emanzipationsbestrebungen – beispielsweise wie im Kleinen Wassermann von Otfried Preußler.

Der kleine Wassermann war – neben *Pippi Langstrumpf* – ein weiterer Schlüsseltext für das Verständnis des Kindheitsbildes der fünfziger und sechziger Jahre. Der kleine Wassermann repräsentierte den neugierigen selbstbewussten kleinen Jungen, der schon bald der allzu engen Obhut der Mutter zu entkommen suchte. [...] Thema der Erzählung war die Kindheit als ein „in gewissem Ausmaß abgeschirmter Freiraum für unbevormundete Welterkundung einerseits, für unbeschwertes Spiel und Abenteuer andererseits“ (Ewers 2000, 233; zit. nach Weinmann 2011, 22).

Dieser kinderliterarische Spiel- und Schonraum, der sich kinderliteraturwissenschaftlich in Anna Krügers normativen Forderungen an das „gute Kinderbuch“ manifestiert, wonach die Probleme der Erwachsenenwelt aus der Kinderliteratur verbannt sein sollen, werden mit der Erzählweise und dem Poetikkonzept James Krüss' einer Hinzunahme der komplexen Wirklichkeit geopfert. (Vgl. Weinmann 2011) Nach Krüss gehört nämlich auch die komplexe Wirklichkeit in die Kinderliteratur. Allerdings sollen diese „Zustände der Zeit in Bildern deutlich oder überdeutlich“ (Krüss 1992, S. 72, zit. nach Weinmann 2011, 23) gemacht werden. Hierbei stellt die Bildlichkeit ein „universales literarisches

Vereinfachungsverfahren“ (ebd.)²³⁹ dar, mit der Kindern komplexes Weltgeschehen nahegebracht werden kann. – Es fragt sich allerdings, ob und inwieweit es Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter auch nahegebracht werden sollte. Welche problembelasteten Erfahrungsaufschichtungen können leserseitig qua Literaturrezeption getriggert und in mentalen Textrepräsentationen erneut mental verankert werden und mit welchen Konsequenzen? Diese Frage stellt sich verschärft für die kinderliterarische Entwicklung ab den späten sechziger Jahren und in den siebziger Jahren, in der sich ein programmatischer Wandel in der Kindheitsvorstellung und mit ihm auch ein Wandel in der Kinderliteratur vollzieht. (Vgl. Weinmann 2011, 30ff.)

Ab Mitte der sechziger Jahre und v.a. ab den siebziger Jahren etabliert sich ein Kindheitsbild vom allseits gleichberechtigten Kind.

Zunächst setzte in den sechziger Jahren „die Erosion des bislang dominierenden Kindheitsbildes“ (Weinmann 2011, 29) mit der kinder- und jugendliterarischen Öffnung für die Aufarbeitung von nationalsozialistischen Topoi (vgl. ebd.) ein. Diese Erosion wurde mit einer Anthologie für Kinder (*Dichter erzählen Kindern* 1966, Middelhaue) programmatisch forciert. Hierin wurde mit einer regelrechten Zäsur das ab jetzt viel gescholtene ‚alte behütende Kindheitsbild‘ unter dem Motto beiseite gefegt, dass „das Kindheitsalter [...] nicht begrenzt werden [sollte]“ (Middelhaue (Hrsg.) 1966 o. P., 1, zit. nach Weinmann 2011, 30) Infolge dieses Einschnitts des „verwandelten Verständnis[ses] von Kindheit, das in der programmatischen Forderung nach der Emanzipation des Kindes und seiner gleichberechtigten Teilhabe an der Welt der Erwachsenen gipfelte“ (Weinmann 2011, 29), wurden „die Ideologie der vermeintlich heilen Kinderwelt“ (ebd.) und eine apolitische Kinderliteratur harsch kritisiert (vgl. ebd.). Ab jetzt hatte die Kinderliteratur die Aufgabe, „die Kinder aus den (gesellschaftlichen) Schonräumen in die Wirklichkeit und Widersprüchlichkeit der modernen Industriegesellschaft“ (ebd., 30) zu zerren. Von nun an sollten Kinder auch kinderliterarisch an dem „modernen heillosen und problematischen Leben der Erwachsenen“ (ebd.) teilhaben und gemeinsam mit ihnen die notwendige Bürde der gesellschaftlichen Umwälzung auf sich nehmen. Zu diesem Zweck werden sie den Erwachsenen ideologisch gleichgestellt und für mündig erklärt. „Gleichberechtigung und Mündigkeitserklärung der Kinder bedeutete das Ende

²³⁹ Vgl. für neurowissenschaftlich-psychologische Konzeptualisierung des Bildgedächtnisses: auch Bucci, zit. nach Storch 2010b, 130-133. Vgl. Kap. 4.2.2.

des Zeitalters der Unmündigkeit, gleichzeitig aber auch das Ende der Unbeschwertheit' (Ewers 1995d, S. 41). Für Kinder sollten nun keine Sonderrechte mehr gelten, deshalb durfte es auch keine Tabus mehr geben". (Weinmann 2011, 30) Im Fahrwasser der 1968er-Bewegung mit ihrem sozial- und gesellschaftsrevolutionären Anspruch bildete sich eine Vorstellung aus, in der bereits Kinder und Jugendliche im Kampf gegen gesellschaftliche Machtverhältnisse und Unterdrückung eingespannt werden konnten. Und aufgrund dieser neuen Funktionszuschreibung für Kinder- und Jugendliteratur und des revolutionär neuen Kindheitsbildes wurde der Kindern literarisch bislang eingeräumte Schon- und Spielraum von hier aus „als eine Zwangsinfantilisierung empfunden, die nicht zuletzt auf eine Entmündigung des Kindes hinauslaufe“ (Ewers 1996, zit. nach Weinmann 2011, 30). Die aus diesem Verständnis heraus entstandene neue Kinderliteratur veränderte gegenüber der vorangegangenen ihre „Themen, [...] [ihre] literarischen Formen und Gattungsmuster, [...] [ihre] Funktion und [...] [ihre] Grenzziehung. Eine Annäherung an die Erzählweisen, die bislang nur in der Erwachsenenliteratur zu finden waren, begann, womit ein weiteres bislang gültiges Tabu gebrochen wurde“ (Weinmann 2011, 30). Das hatte Folgen, die teilweise „bis heute das Bild der Kinderliteratur prägen“ (ebd.). In der frühen Phase dieser kinder- und jugendliterarischen Zäsur, also ab 1966 u.v.a. zwischen 1969 und 1974, entstand im Dunstkreis der 1968er-Bewegung, die selbst „der Kristallisationspunkt verschiedener Entwicklungslinien eines sich bereits angestauten Entwicklungsschubs“ (Korte 1987, S. 46, zit. nach Weinmann 2011, 31) war, die sogenannte „antiautoritäre Kinderliteratur“ (ebd.). Hinsichtlich des zugrundeliegenden Kindheitsbildes erhielt Kinder- und Jugendliteratur nun eine äußerst offensiv emanzipatorische Funktion. Deren „Themen, Stoffe und (didaktische) Funktion“ (ebd.) waren stark problemorientiert, und diese begründeten einen kinder- und jugendliterarischen sozialkritischen Realismus. (Vgl. Weinmann 2011, 31.) Über ihre emanzipatorische Funktion hinaus hatte sie aber noch „eine Reihe fester politischer Determinanten wie Anti-Imperialismus, Antikapitalismus' [...] und Antifaschismus“ (Dolle-Weinkauff 1996, zit. nach Weinmann 2011, 31), die dem radikal linkspolitischen Zeitgeist der Berliner Kinderladen-Kultur, der sie zumindest als Bilderbücher entstammten, geschuldet war. Für ihr revolutionäres Vorhaben instrumentalisieren die Autoren antiautoritärer Kinderbücher ihre Rezipienten, die sie als für mündig erklärte Mitstreiter mit aufklärerischen Texten über „die Arbeitswelt, [...] [die] Produktionsverhältnisse[] und [...] [den]

Klassenkampf“ (Weinmann 2011, 32) für ihre politischen Ziele einspannen wollten. „Typisch für die frühen siebziger Jahre war die Stilisierung der Kinderfiguren zu kleinen Revoluzzern [...], die sich gegen die alten Autoritäten, repräsentiert durch den Staat und seine Vertreter (Polizei, Soldaten, Lehrer, Bürgermeister) [...] auflehnten.“ (Weinmann 2011, 32)

Bereits die früh einsetzende Kritik an der antiautoritären Kinderliteratur bezichtigte sie ihres Dogmatismus, der „sie für Kinder `langweilig´ und `strohtrocken´ (Raitz/ Raitz 1971, S. 601; vgl. auch Mattenklott 1985, S. 115)“ (ebd.) mache. „[D]as selbst auferlegte Verbot, kindliche Lesebedürfnisse zu respektieren und die Tabuisierung jeglicher kindgemäßer Strategien“ (Weinmann 2011, 32) führten zu einer Kindern nicht gemäßen Kinderliteratur und als solche wurde sie von ihren Kritikern abgelehnt. Und dies macht sie zusammen mit ihren gesellschaftspolitischen und erzieherischen Ansprüchen auch für den resilienzfördernden Literaturunterricht uninteressant.

Die kindliche Emanzipation sollte zum Beispiel durch Dokumentarliteratur vorbereitet werden. Dem Einfluss des neuen Kindheitsbildes war es zu verdanken, dass Aufklärung und Enttraditionalisierung zu Kennzeichen der neuen Kinderliteratur wurden. Prinzipiell galten nun alle Themen als kinderliterarisch erlaubt. „Die Sorgen, Nöte und Ängste, die die Erwachsenen belasteten, aber kinderliterarisch bislang als nicht kindgemäß abgelehnt worden waren, wurden nun mit allen Konsequenzen von den Kindern geteilt. (Weinmann 2011, 33) Im Zuge starker sozial- und gesellschaftsrevolutionärer Visionen und im Geiste dieses Kindheitsbildes und daraus abgeleiteter Vorgehensweisen entstand kinderliterarisch der sozialkritische Realismus bereits 1971 als eine (foto)dokumentarische Kinderliteratur, die die gesellschaftliche Realität ihrer kindlichen Leser aufgriff. Und was sich so entwickelte war eine „Literatur der Ernüchterung und des Daseinernstes“ (Ewers 1995c, S. 271, zit. nach ebd.) Ernst ging es beispielsweise zu mit ungeschönt realistischen Erzählungen und Fotografien aus dem Kinderalltag. Sie

verfolgte[n] das Ziel, Kinder über ihre Welt aufzuklären und zu kritischem Denken anzuregen [...] [über deren alltäglichen Erfahrungen mit]: Familie, Schule, Randgruppen (Behinderte und Ausländer), Vertreibung der Kinder aus dem öffentlichen (Stadt-)Raum, [es ging um] Konsumkritik und Kritik am Fernsehen etc. (Weinmann 2011, 33)

„Mit der Wendung zur kindlichen Wirklichkeit setzte sich“ (ebd.) das neue Kindheitsverständnis und die neue Funktion von Kinder- und Jugendliteratur einerseits in der fotodokumentarischen Literatur durch. Daneben entstanden zwei weitere kinderliterarische Genres, in denen sich das neue Bild vom Kind mit „Aufklärung und Enttabuisierung“ (ebd.) bislang gültiger Normen, die den Kindern und jungen Jugendlichen literarisch noch einen Schonraum zugestanden und sie abgeschirmt hatten, durchsetzte: die sozialkritische realistische Kinderkurzgeschichte und „die sozialkritische Problemerzählung“ (Scheiner 2000, S. 165, zit. nach Weinmann 2011, 34). In dieser sozialkritisch realistischen Kinderliteratur wirkte der Anspruch, Kindern „gesellschaftliche Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen“ (ebd., 33) zu veranschaulichen, „[d]amit sich Kinder zu selbständigen und selbstbewussten Subjekten entwickeln konnten“ (ebd.). Dabei verschoben sich die kinderliterarischen Grenzen zu den komplexen Erzählformen der Erwachsenenliteratur schon früh (beispielsweise in Ursula Wölfels *Die grauen und die grünen Felder* (1970)). (Vgl. Weinmann 2011)

Sowohl in der modernen sozialkritischen Kinderkurzgeschichte als auch in der kinderliterarischen Langform verwirklichte sich das neue Kindheitsbild thematisch, formal und funktional und führte zur als „Innovation ersten Ranges“ (Ewers 2008, S. 190) gefeiert[n] problemorientierte[n] Kinder- und Jugendliteratur.“ (Ebd., 34) Das didaktische Vorgehen der „sozialkritische[n] Problemerzählung“ war die „problembezogene Wissensvermittlung, typisierende Darstellung und verallgemeinerbare Lösungsvorschläge“ (Ewers 2008, 196, zit. nach Weinmann 2011., 35). Der formale kinder- und jugendliterarische Wandel führte in den Langformen zu komplexen Darstellungsformen, wie man sie zuvor nur in der Erwachsenenliteratur vorfinden konnte. (Vgl. ebd.) „Für diese setzte sich – in Abgrenzung zum ‚traditionellen‘ Kinderroman à la Kästner – der Oberbegriff ‚moderner Kinderroman‘ durch.“ (Weinmann 2011, 35) Dieser Stilwandel zeigt sich für den ‚modernen Kinderroman‘ an Folgendem:

- „das Zurückdrängen des zuverlässigen auktorialen Erzählers [...],
- das Zurückdrängen einer Erzählweise, bei der der ‚implizite Autor‘ offen oder versteckt Wertungspositionen der Erwachsenen ausdrückt“ (Gansel 1998, S. 12).
- An ihre Stelle treten die moderne Ich-Erzählung und das personale Erzählen mit seiner aus der Subjektivierung hervorgehenden Unsicherheit.“ (Weinmann 2011, 35)

Dabei war der moderne sozialkritische

Kinderroman an Problemen aus dem Alltag der Kinder interessiert [...]. Da unter der kindlichen Lebenswelt nun die gemeinsame Wirklichkeit von Kindern und Erwachsenen verstanden wurde, kam es zu einer Ausweitung des kinderliterarischen Themenspektrums. [...] Die Kinder waren Scheidungskinder, [...], Kinder von berufstätigen und/ oder allein erziehenden Müttern, [...], behinderte Kinder und Heimkinder [...], Kinder von Gastarbeitern bzw. Ausländerkinder [...], einsame Kinder, die sich nach Freundschaft sehnten oder nach dem Umzug neue soziale Kontakte herstellen müssen [...] oder wurden mit dem Tod konfrontiert. (Weinmann 2011, 35)

Eine Variante des sozialkritischen modernen Kinderromans ist die „sozialkritische Phantastik“ (Weinmann 2011, 36) mit ihren Texten wie Christine Nöstlingers *Die feuerrote Friederike* (1970), Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* (1973) (vgl. Weinmann 2011, 36). Der sozialkritischen kinderliterarischen Phantastik ging es – wie bereits James Krüss – darum, mit einer kindgemäßen Bildlichkeit „komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge einfacher“ (ebd.) darzustellen. Hier freilich diente „eine sozialkritische Phantastik, eine `Phantastik in realistischer Absicht´ (Dahrendorf 1994) dazu, eine `soziale[]´ oder `eingreifende´ Phantasie“ (ebd.) zu illustrieren und aufseiten ihrer Rezipienten zu stimulieren. Die phantastischen Möglichkeiten zur Bewältigung eigener Probleme, den eigenen ähnelnden Problemen bzw. sozialer Probleme in der Phantasie eröffnete z.B. ein „Wesen aus einer anderen Welt, [das] in die den Lesern bekannte Welt kam und ihnen mittels Verfremdung die Augen öffnete über die Probleme ihrer Realität“ (Weinmann 2011, 36). Zu einem „Klassiker der sozialkritischen Phantastik wurde Michael Endes `Märchenroman´ *Momo* (1973)“. (Ebd.)

In Resilienzperspektive lässt sich hierzu Folgendes festhalten:

Ganz offenkundig weist diese sozialkritisch dokumentierende antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche riskante Merkmale auf und auch diese werden als Katalog von zu vermeidenden Kriterien ans Ende dieses Kapitels gestellt. Zwar entsprechen die Risikosituation und eine krisenhafte Erfahrung als Ausgangspunkte der literarischen Ereignisabfolge resilienzbezogenen Merkmalen fördernder Kinder- und Jugendliteratur, wodurch Hochrisikokinder sich in ihren Lebensfragen angesprochen fühlen können. Allerdings sind am modernen sozialkritischen Kinderroman die dominierende Problemorientiertheit, die Auseinandersetzung mit einer generellen Gesellschaftskritik

oder gar der revolutionäre Appell heikel. Sie sind für 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern unzutragliche Motive oder Topoi. Weil sie sich in ihrer Entwicklung nur selektiv optimieren können und ihre und sozial vermittelte Ressourcen oft in die Kompensation von erlittenen Wunden bzw. in die Bewältigung ihrer riskanten Krisen investieren müssen (vgl. die Kap. 2.3.1 & 2.3.2), erweisen sich gerade solche großen gesellschaftspolitischen Aufgaben – selbst in der Imagination – als zu wuchtig. Zu wuchtig sind sie insbesondere für unsere Zielgruppe, aber auch für Kinder überhaupt. In Wirklichkeit müssen Hochrisikokinder ihre in Risikolagen gemachten Erfahrungen kompensieren und bislang auf der Strecke gebliebene Entwicklungsaufgaben nachholen. Sie müssen aufgrund ihrer Risikomilieus ihre bisherige Entwicklung sehr wahrscheinlich korrigieren und müssen ihre anstehenden Entwicklungsaufgaben meistern. Daher benötigen sie vielmehr literarisch angebotene stabilisierende Orientierung und entlastenden Trost, literarische Bilder für die mentale Aktivierung ihrer personalen Ressourcen (vgl. Kap. 2.3 & 2.4.2) und Modelle für vielversprechende Visionen für ihre Zukunft bzw. kinderliterarische Lusterfahrungen. Die oben angeführte Kinder- und Jugendliteratur verweigert ihnen dies aber mit ihrer Mündigkeitserklärung und einer ideologischen Gleichstellung von Kindern mit Erwachsenen und mit ihrem sozialkritischen Auftrag. Sie verkennt damit also die spezifische Entwicklung und Bedarfslage von Kindern.

Andererseits ist die Erzählweise äußerst heikel, wenn sie reale Belastungen von Kindern und Jugendlichen literarisch inszeniert, ohne sie mit einem zuverlässigen auktorialen Erzähler, ohne sie mit offenen oder versteckten „Wertungspositionen der Erwachsenen [...]“ (Gansel 1990, S. 12, zit. nach Weinmann 2011, 35) aufzufangen, abzumildern und neu zu gewichten. Damit unterlässt sie es, ihren kindlichen und jugendlichen Rezipienten das Gefühl von Zuverlässigkeit und zuverlässiger Orientierung angesichts literarisch aktivierter eigener Problemlagen zu geben. Und die aus der personalen Erzählform hervorgehende Subjektivierung ist – wenn sie ein Gefühl von Unsicherheit erzeugt – in Resilienzperspektive ebenfalls ungeeignet für Hochrisikokinder. Dies kann nicht helfen, ihr ‚Gefühl von Verstehbarkeit‘ auszubilden (vgl. Kohärenzgefühl Kap. 2.3.3) und kann zu distanzloser Identifikation mit fiktionalem Problemerleben führen (vgl. Kap. 3.2). Gleiches gilt für die der Erwachsenenliteratur entlehnten komplexen Darstellungsformen beim sozialkritischen Kinderroman. Denn eine solche erzählstrategische Komplexität kann Hochrisikokinder und -jugendliche – insbesondere sol-

chen aus wenig literalen oder illiteralen Familien – in ihrem literarischen Textverstehen heftig überfordern. Dies gilt insbesondere für diejenigen durch den Text leserseitig aktivierten belastenden Erfahrungsaufschichtungen, die mit affektiv (stark) bestrafenden Affekten verknüpft sind bzw. die bereits eine gewisse neuronale Maladaptivität aufweisen (vgl. Kap. 2.4.1; vgl. auch Bräutigam 2009; vgl. Kap. 3.1.2). Diese hinsichtlich komplexer Erzählweisen in mentalen Textrepräsentationen neu zu kombinieren, kann das kurzzeitige Arbeitsgedächtnis (vgl. Grzesik 2005) bzw. die

(interne[] kognitive[]) Aufmerksamkeit, die sich aufgrund der limitierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zielgerichtet und selektiv zu einem gegebenen Zeitpunkt immer nur auf *einen* Informationsverarbeitungsprozess ausrichten kann (vgl. LaBerge-Samuels-Modell der automatischen Informationsverarbeitung) (Nix & Rosebrock 2006, 95; vgl. analog auch dies. 2010, 36),

enorm überfordern. Das kann sie insbesondere dann, wenn subjektive Emotionen von Problemerkahrungen getriggert und damit für die Hypothesenbildung und das Inferieren, also beim Textverstehensprozess als eigener emotionaler Zustand wirksam werden. Allerdings kann die vorsätzliche Missachtung jeglicher kindgemäßer literarischer Strategien (Hochrisiko)Kinder am Übergang zum Jugendalter beim Versuch des literarischen Textverstehens frustrieren, dürfte aber zumindest die literarisch inkompetenten Kinder vor dem eigenen Inhalt und den sozialkritischen gesellschaftsrevolutionären Ansprüchen verschonen, weil sie diese Texte gar nicht verstehend lesen können.

Hochrisikokinder, deren gelingende Entwicklung bedroht ist, benötigen aufgrund ohnehin vorhandener stark belastender familiärer und Sozialisationserfahrungen bzw. ihrer automatisierten belastenden „Erfahrungshaltungen“ (vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88) statt zusätzlicher Unsicherheiten und Belastungen in der literarischen Sinnkonstruktion (vgl. Werner Graf 2004; Graf 2010, vgl. Kap. 3.2) eine neue Wahrnehmungsmöglichkeiten stabilisierende Eindeutigkeit. Sie benötigen eine Eindeutigkeit für selbstwertschätzende Figurenbewertung und für die Qualität der von Figuren geleisteten selbstverantwortlichen Bewältigungsreaktionen. Für die Resilienzförderung ist eine klare positive Spiegelung von resilienten alternativen Selbstentwürfen und möglichen Bewältigungsverhaltens in einer kindgemäßen freud- und hoffnungsvoll stimmenden Bildlichkeit nötig.

Darauf versteht sich allerdings eine Spielart sozialkritischer Kinderliteratur: die `sozialkritische Phantastik`. Sie weist resilienfördernde Merkmale auf. So bedient sie sich wieder einer kindgemäßen Bildlichkeit und kindgemäßer phantastischer Motive und Figuren. Und indem sie hiermit eine `eingreifende` Phantasie bei ihren Lesern ausbilden will, kann sie Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter dazu ermutigen, in der Phantasie eigene soziale Konflikte sowie Schwierigkeiten mit der Selbstentwicklung mit neuen Lösungsmöglichkeiten lustvoll imaginativ und womöglich auch real zu meistern.

Um 1980 herum wurde kinder- und jugendliterarische Fantasy immer beliebter, während der literarische Sozialrealismus und die Sozialkritik nun weniger geschätzt wurden. Da sich aber das Kindheitsbild in dieser „kinderliterarische[n] Modifikation“ (Weinmann 2011, 36) nicht wandelte, brauchte der Kinderliteratur auch ihre „Aufgabe, Kinder über die Welt aufzuklären“ (ebd.), nicht entzogen zu werden. Im Gegenteil kam nun ein zweites

„Aufklärungsgeschäft [hinzu]: Der erste Auftrag beinhaltet die rückhaltlose Aufklärung der Kinder über die Gesellschaft, die Aufdeckung ihrer zentralen Funktions- und Herrschaftsmechanismen. (...) Das zweite aus der Mündigerklärung der Kinder resultierende Projekt ist die Exploration des Innenlebens der Kinder“. (Ewers 1995c, S. 262f., zit. nach Weinmann 2011, 36)

Dem ersten kinderliterarischen Auftrag diene weiterhin ein „sozial- oder gesellschaftskritische[r] Realismus“ (ebd.). Zu ihm gesellte sich „der psychologische Realismus mit seiner `Dominanz des inneren Geschehens und seiner auf Ich-Stabilisierung und Selbstfindung konzentrierten Thematik““ (Ewers 1993b, S. 12, zit. nach Weinmann 2011, 36) – der sogenannte „psychologische Kinderroman““ (Steffens 1998b, zit. nach ebd., 37).

Die Mündigerklärung der Kinder bescherte der Kinderliteratur der 1980er Jahre eine deutlich psychologische Perspektive. Daneben schien diese die Hinzunahme weiterer Motive, Themen und Genres zu rechtfertigen, auch, um damit den Geist „an der Wende zu den achtziger Jahren“ (ebd., 36) kinder- und jugendliterarisch Ausdruck zu verleihen. Dieser war stark von Verunsicherungen geprägt, deren Auslöser und Fokusse die „fortschreitende Umweltzerstörung“, „atomare Bedrohung und militärische Hochrüstung“ (ebd., 37) waren und die besonders bei der jungen Generation zu Lebens- bzw. Zukunftsängsten und Hoffnungslosigkeit beitrugen. (Vgl. ebd.)

„Für die in der gegenwärtigen Kinderliteratur dargestellten `großen` Konflikte ist charakteristisch, daß sie Ausdruck eines Gefühls der Schwäche und Unterlegenheit sind, das nicht ohne weiteres zu beheben ist. Das gleiche gilt für die kinderliterarischen Dystopien von Atomkatastrophen, die Emanzipationsthematik und letzten Endes auch für die Darstellungen des Dritten Reiches.“ (Kirchhoff 2002, S. 371, zit. nach Weinmann 2011, 37)

Mit Anfang „der Perestroika ab 1987“ (ebd.) wurden diese Themen bedeutungslos oder verschwanden ganz aus der Kinder- und Jugendliteratur. (Vgl. ebd.) Neue Phänomene beschäftigten fortan den Zeitgeist und mit ihm die Kinder- und Jugendbuchautoren: Es ging jetzt um die enormen Fortschritte auf den Gebieten der Gen- und der Computertechnik mit ihren verheißungsvollen Möglichkeiten, viel mehr aber noch mit ihren möglicherweise gefährlichen Folgen. Neben hoffnungsvoller, die Chancen ausmalender Literatur dominierten in der Kinder- und Jugendliteratur doch Dystopien mit den Topoi der Gentechnik und der Computerwelten. (Vgl. ebd.) Dabei werden hier die „Wirklichkeitsmodelle“ einer realen Primärwelt und einer (zukünftigen) technisch veränderten Sekundärwelt im Stil einer phantastischen Kinder- und Jugendliteratur kontrastiert. (Vgl. Rank 2011, 177) Und „[f]ür diese neue kinder- und jugendliterarische Phantastik etablierte sich die Bezeichnung `Virtual reality novel` (Ostheimer 2002)“ (Weinmann 2011, 38).

In Resilienzperspektive sind dazu nachfolgende Überlegungen zu berücksichtigen:

Es liegt auf der Hand, dass Kinder- und Jugendliteratur, die auf Verunsicherungen und Ängste durch „atomare Bedrohung und militärische Hochrüstung“, „Umweltzerstörung“ u. Ä. abzielt und die diese `großen` Konflikte mit einem „Gefühl[] der Schwäche und Unterlegenheit“ (Kirchhoff 2002, S. 371, zit. nach Weinmann 2011, 37) darstellt, die letzten Endes auch noch als aussichtslose Dystopien ausgehen, eher unerfreulich auf ihre Leser wirkt. Sie ist nicht nur völlig ungeeignet für eine unterrichtliche Resilienzförderung von Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter, sie ist sehr gefährlich, sozusagen hochgiftig für sie. Denn kumulierte hochrisikoreiche Erfahrungsaufschichtungen, ggf. sogar bereits in Form von Verlaufskurven²⁴⁰ samt ihrer negativen affektiven Valenzierung werden mit einer solchen Kinder- und Jugendliteratur als zusätzliches Verlaufskurvenpotenzial beim Rezipieren erneut aktiviert und leider auch trostlos stabilisiert.

²⁴⁰ vgl. Schütze 1981, 1983, 1984, 92ff; 1995, zit. nach Kramer 2008, 93; vgl. Kap. 2.2.

Und auch der Zeitgeist, der mit der Perestroika einsetzt, kann in kinder- und jugendliterarischer Vermittlung durch Dystopien zu Gen- und Computertechnik kaum die Resilienz von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern stärken, sondern kann nur zur Stabilisierung ihrer ohnehin vorhandenen risikobedingten Besorgnis beitragen. Wird allerdings in eher utopischen kinder- und jugendliterarischen Geschichten die phantastische Bewältigung von modernen und entwicklungsgemäßen Herausforderungen in phantastischer Bildlichkeit hoffnungsvoll stimmend inszeniert, so steckt darin resilienzförderndes Potential.

Ein dem zweiten 'Aufklärungsgeschäft' entsprechendes kinderliterarisches Genre ist der moderne psychologische Kinderroman.

Neben der „rückhaltlose[n] Aufklärung der Kinder über die Gesellschaft, die Aufdeckung ihrer zentralen Funktions- und Herrschaftsmechanismen' [...]“ (Ewers 1995c, S. 262f., zit. nach Weinmann 2011, 36) und Aufklärung über bedrohlich sich abzeichnende Umwelt-, Natur- und Technikkatastrophen wurden Kinder und Jugendliche seit den späten siebziger Jahren kinder- und jugendliterarisch auch über das eigene seelische Geschehen aufgeklärt. (Vgl. Weinmann 2011, 36) Denn dies schloss die Mündigerklärung von Kindern nicht aus. Und insofern seit den 1980er Jahren – besonders mit Ulrich Becks soziologischem Befund von der 'Risikogesellschaft' (1986) – bis in die Gegenwart hinein die hiesige Kindheit und Jugend im Spannungsfeld von 'Risiken und Chancen' betrachtet werden (vgl. z.B. Preuss-Lausitz 1995, S. 11, zit. nach Weinmann 2011, 39), schien auch dieses zweite 'Aufklärungsgeschäft' kinder- und jugendliterarisch geboten. Dieser Befund mit Blick auf die möglicherweise problematischen Folgen der Entwicklungsbelastungen führte dazu, dass von Autorinnen und Autoren eine kinder- und jugendliterarische Verbundenheit mit den daraus resultierenden stark verunsichernden lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen erwartet wurde. Ihre Literatur sollte zu deren „zeitgemäßen Erziehung zur Mündigkeit und Selbständigkeit“ (vgl. Daubert & Ewers 1995, 5, zit. nach ebd.) beitragen. Und dementsprechend wandte sich ihre Literatur seither den „verinselten Innenraumkinder[n]“ und „Planungskinder[n]“ zu. Sie berücksichtigte die „Medienkindheit“ und die „Technikkindheit“ Außerdem hatte sie sich der „Pluralisierung und Destabilisierung von Geschlechterrollen“ zuzuwenden. Zudem sollte Kinder- und Jugendliteratur „diese [...]

Lebenswelten [] authentisch widerspiegeln“ (Daubert & Ewers 1995, zit. nach Weinmann 2011, 39). Und so wird die Familie ihr dominanter sozialer Raum. (Vgl. ebd.) Den Kindern werden im modernen psychologischen Kinderroman in der Fiktion schwere Entwicklungsrisiken wie familiäre Gewalt mit körperlicher Misshandlung oder sexuellem Missbrauch (vgl. ebd.) zugemutet, da „thematische Tabus“ um einer „Ausweitung der dargestellten Problemfelder“ (ebd.) willen im Namen der Mündigerklärung und der Erziehung zur Selbstständigkeit nun gebrochen wurden. Im „moderne[n] psychologische[n] Kinderroman“ (Weinmann 2011, 39) geht es um „die Abgründigkeit moderner Subjektivität [...]“ (Ewers 1989, 13, zit. ebd., 40). Um dies darzustellen macht der moderne psychologische Kinderroman Anleihen beim „modernen psychologischen Roman“ (ebd.).

Die Entdeckung und Erkundung der kindlichen Psyche und ihrer Abgründe führte zu „literarästhetischen Innovationen“, zur „Aufnahme formaler, bisher in der Kinderliteratur so kaum nachweisbarer Gestaltungsmittel“ (Steffens 1998b, S. 2) und damit zu einem „qualitativen Sprung“ (Steffens 1986, S. 60). Als wichtige narrative Elemente zählte Wilhelm Steffens auf:

- streng personales Erzählen,
- zumeist aus der Perspektive der kindlichen Protagonisten,
- massiv auf das erlebende Ich gepolte Erzählweise,
- innerer Monolog und erlebte Rede.
- Zuspitzung beider Erzählweisen hin auf (Vor)Formen des Bewusstseinsstroms,
- zeitdehnendes Erzählen,
- chronologische Brüche
- Wechsel der Tempusformen und
- intrapersonale Dialoge (vgl. Steffens 1998b, 2, zit. nach Weinmann 2011, 40)

Es wird deutlich, dass die kinder- und jugendliterarische Enttabuisierung literarischer Schonräume und die Tabuisierung kindgemäßer Strategien der siebziger Jahre sich auch hier, im modernen psychologischen Kinderroman, niederschlagen. Und dies macht ihn für die Resilienzförderung in mehrerer Hinsicht ungeeignet. Einmal neigen die meisten genannten narrativen Elemente nicht dazu, bei hochrisikoreichen Rezipienten das Selbstkonzept oder das Kohärenzgefühl zu stärken. Denn ein aus einer unsicheren Subjektivität kindlicher Protagonisten heraus streng personal erzähltes Un-

glück, das „zeitdehnende Erzählen“ und die „[c]hronologischen Brüche“ samt „Wechsel der Tempusformen“ (Steffens 1998b, zit. nach Weinmann 2011, 40) können weder das ‚Gefühl von Verstehbarkeit‘ noch das ‚Gefühl von Handhabbarkeit‘ (vgl. Kap. 2.3.3) ausbilden und stabilisieren helfen. Auch das Selbstwertgefühl, das auf zahlreiche positive, lustvolle Erfahrungen angewiesen ist, kann (als Teil der Selbstentwicklung) hiermit kaum gestärkt werden. Und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, die ja auf die Lösung von einer egozentrischen Selbst- und Weltwahrnehmung angewiesen ist, wird mit einer „massiv auf das erlebende Ich gepolte[n] Erzählweise“ (Steffens 1998b, zit. nach Weinmann 2011, 40) ebenso wenig angebahnt – im Gegenteil. So kann eine Literatur, wie beispielsweise Christine Nöstlingers (1986) *Man nennt mich Ameisenbär*, die als psychologische Kinderliteratur im Geiste einer radikalen Mündigerklärung und einer Erziehung zur Selbständigkeit steht, mit einer überwiegend trübseligen Handlungsentwicklung ihren Leserinnen und Lesern mit derart verunsichernden Erzählstrategien und belastenden Inhalten wohl kaum kinder- und jugendliterarische Trost- und Kompensationsofferten für leserseitig getriggerte hochriskante Erfahrungsaufschichtungen anbieten bzw. sie in ihrer resilienten Selbstentwicklung unterstützen. Der moderne psychologische Kinderroman erscheint in vielen Bereichen für die (unterrichtliche) Resilienzförderung auch insofern ungeeignet, wenn er eine Bandbreite von Risikomeerkmalen und diese auch noch vertieft berücksichtigt. Denn eine resilienzorientierte Literatúrauswahl darf Entwicklungsrisiken und Krisen nur ausschnitthaft situieren (s.o.). Und sie muss einen über die eigene riskante Familie bzw. die Entwicklungsrisiken hinausgehenden sozialen Raum inszenieren, damit Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter Modelle dafür erhalten, wie sie soziale Ressourcen für ihre resiliente Entwicklung für alternative gesunde Lebenskonzepte (vgl. Salutogenese Kap. 2.3.3) und deren positive Spiegelung durch hilfreiche Bezugspersonen finden können (vgl. die Literaturanalyse in Kap. 4.1.1: Guus Kuijers (2006) *Das Buch von allen Dingen*; vgl. Guus Kuijer (2001) *Wir alle für immer zusammen*).

Was auf Kinder und Jugendliche ohne Risikosituation noch als willkommener kinder- und jugendliterarischer Thrill wirken mag, kann bei Kindern und Jugendlichen aus Hochrisikomilieus eine hoch problematische Wirkung hervorrufen: Es kann bei ihnen risikoreiche Erfahrungsaufschichtungen aktivieren und dazu beitragen, diese weiter zu automatisieren. Diese, bei solchen Lektüren aktivierten negativen Affekte und Emotio-

nen bzw. Dispositionen oder unbewusste Bedürfnisse sind beim hochrisikoreichen Rezipienten auch im Anschluss an ihre Lektüre aktiviert und sie steuern in der Folge deren Selbst- und Weiterleben sowie ihr Verhalten und dies steigert allgemein ihr Belastungserleben.

Glücklicherweise wurden und werden neben sozialkritischer dystopischer Kinder- und Jugendliteratur und modernen psychologischen Kinderromanen ab „Mitte der achtziger Jahre“ (Weinmann 2011, 41) auch solche Kinder- und Jugendbücher geschrieben, die sich von der „Tabuisierung bestimmter Genres, Erzählmuster und literarischer Techniken“ (Weinmann 2011, 41), die der Kinderliteraturreform der siebziger Jahre geschuldet war, emanzipierten. Und so wurden „[d]ie im psychologischen Kinderroman vorherrschenden Erzählsituationen personales Erzählen und an die Ich-Form gebundenes Darstellen [...] teilweise wieder den früher vorherrschenden auktorialen Formen [angenehert]“ (Steffens 1998a, S. 2, zit. nach Weinmann 2011, 41)

Hinzu kamen „komische und idyllische Stilmittel“ (ebd.). Es verschoben sich die „Themen und das narrative Konzept“ (ebd.) und so änderte „sich das Gattungsmuster“ (ebd.) des „modernen psychologische[n] Kinderroman[s]“ (ebd.) hin zum „tragikomische[n] Familienroman“ (Daubert 1995, S. 64, Ewers 1995d, S. 45)“ (Weinmann 2011, 41) einerseits und dem „komischen Familienroman“ (Steffens 1998a)“ (ebd.) andererseits, die fortan als „moderner komischer Kinderroman“ gehandelt werden. (Vgl. ebd.) Dabei übernimmt der „moderne komische Kinderroman“ „die auf Problemorientierung (...) und moderne Subjektivitätsproblematik [...] zielenden Darstellungen“ (ebd.) vom modernen psychologischen Kinderroman. Beim tragikomischen Familienroman für Kinder werden – obgleich es um belastete Kindheiten geht – kindlichen Lebenswelten und Erfahrungen überwiegend mit heiter-leichtem Stil, komisierend dargestellt, ohne dass die Verfasser die zugrunde liegenden Probleme ihrer kindlichen Protagonisten leugnen würden. (vgl. Ewers 1995d, 45; zit. nach Weinmann 2011, 41)

„Die Autoren dieses Genres sehen dabei nicht nur die Risiken, sondern auch die Chancen, die sich aus den veränderten Beziehungsstrukturen für die kindlichen Protagonisten ergeben, und stellen sie meist mit den Mitteln der Komik dar“ (Daubert 1995, 64; zit. nach Weinmann 2011, 41)

Der moderne komische Kinderroman ist thematisch „auf [die] Familie und ihr näheres Umfeld“ (Steffens 1998a, 1; zit. nach Weinmann 2011, 41), z.B. in Patchwork- oder Ein-Eltern-Familien, konzentriert. Ihn charakterisiert

„der kinderliterarische Humor, eine zumeist heitere, unbeschwerte und entkrampfte Darstellung sozialer und personaler Konfliktsituationen, eine behutsame, jedoch nicht immer ungetrübte (Re-)Aktivierung kinderliterarischer Idylle bzw. eine neue, wenn auch vielfältig gebrochene Kindnähe“ (Steffens 1998a, 1) (zit. nach Weinmann 2011, 41f.)

Die Loslösung von den kinderliterarischen Tabuisierungen der 1970er Jahre und die Besinnung auf kinderliterarische Komik und andere kindgemäße narrative Konzepte „hatte eine Wiederbelebung traditionsreicher komischer Literaturgattungen zur Folge wie z.B. der Pikaro- oder Schelmenroman [...] und der Lausbuben- und Lausemädchengeschichte“ (Weinmann 2011, 42).

Und es sieht ganz danach aus, als ob, die „Renaissance kinderliterarischer Komik“ (Wild 1995, zit. nach Weinmann 2011, 42) die Kinderliteratur in komischen und tragikomischen Ausprägungen weiterhin nachhaltig prägen wird. (Vgl. ebd.) Hinzu kamen „[p]oetisierende[] Naturschilderungen“ (Steffens 1998b, S. 12)“ (ebd.), die ebenso wie die „Dorfgeschichte oder Ferienerzählung“ (Ewers & Weinmann 2002, S. 461, zit. nach ebd.) die Renaissance kinderliterarischer Idyllik (à la Lindgrens *Wir Kinder aus Bullerbü*) widerspiegeln. Diese allerdings verschmilzt als moderne kinderliterarische Gattung in „eine[r] Synthese [...] [die] idyllischen Anteile mit dem Daseinernst von Kindheit“ (Weinmann 2011, 42) und bietet ihren Lesern so „beschädigte[] oder gebrochene[] Idyllen“ (ebd.) zur Rezeption an. „Mit der Wendung zur Tragikomik und beschädigten Idyllik vollzogen sich die zwei tiefgreifendste(n) kinderliterarische(n) Veränderungen der achtziger und neunziger Jahre (Ewers 1995, S. 46).“ (Weinmann 2011, 43) Beide Genres bemühen sich darum, „zwischen Daseinernst und Problemverbundenheit, zwischen Mitbesorgtheit und zeitweiliger Unbeschwertheit, zwischen realitätsbezogener Nüchternheit und phantasiemäßiger Ausschweifung“ (Ewers 1995, S. 46, zit. nach Weinmann 2011, 43) auszugleichen. Zwar wurde „die Kinderliteraturreform der siebziger Jahre“ (ebd.) nicht zurückgedreht, Kinder bleiben kinderliterarisch weiterhin mündig, doch „eroberte sich die Kinderliteratur die psychische Stützfunktion (Steffens 1998a, S. 3) für ihre kindlichen Leser zurück, sie bot nun auch wieder `Entlastungsgeschichten´ (Hurrelmann 1992, S. 17) an“ (ebd.).

Resilienzorientierte Schlussfolgerungen, die sich aus den vorangegangenen Darstellungen ziehen lassen, sind die folgenden:

Die „Gestaltungsdominanten des modernen komischen Kinderromans“ (Weinmann 2011, 41) weisen resilienzfördernde Qualitäten auf, wenn er sich thematisch auf die Familie und ihr näheres Umfeld konzentriert. Wenn der moderne komische Kinderroman durch

„kinderliterarische[n] Humor, eine zumeist heitere, unbeschwerte und entkrampfte Darstellung sozialer und personaler Konfliktsituationen, eine behutsame, jedoch nicht immer ungetrübte (Re-) Aktivierung kinderliterarischer Idylle bzw. eine neue, wenn auch vielfältig gebrochene Kindnähe“ (Steffens 1998, 1, zit. nach ebd., 41f.)

gestaltet, dann unterstützt er damit seine hochrisikoreichen Rezipienten. Denn er kann die neuronale Adaptivität von inneren Repräsentationen personaler und sozialer Konfliktlagen erhöhen und sie beim mentalen Textverstehensprozess in mentalen Textrepräsentationen an positive Affekte und entsprechende Orientierungs- und Handlungsmuster bahnen. Diese „veränderte metaphorische Strukturierung von Problemfeldern“ (Levold 2010, 232) und positive Gewichtung individueller Probleme kann das Zutrauen in ihre reale Bewältigbarkeit, den ‚sense of manageability‘ des Kohärenzgefühls, stärken. Wenn moderne kinderliterarische Komik dieserart zur veränderten Problemsicht verhilft, stellt dies also eine Möglichkeit kinder- und jugendliterarischer Ressourcenaktivierung dar (vgl. Reddemann 2011; vgl. Kap. 2.4.1; vgl. Krause & Storch 2011). Durch tragikomische Kinderliteratur können einzelne erheblich belastende Lebenserfahrungen der Kinder in der literarischen Allegorie oder in realistischer Abbildung humorvoll positiv valenziert und so als (abenteuerliche) Herausforderungen empfunden werden.

Ein weiteres breit rezipiertes kinder- und jugendliterarisches Genre, das es zu betrachten gilt, ist die ‚moderne psychologische Phantastik‘. Sie ist zu unterscheiden von der klassischen kinderliterarischen Phantastik. In dieser lebte das „spätromantische Bild vom Kind als einem naiven, eigensinnigen, gleichsam bewusstlosen und naturnahen Geschöpf“ fort. (Lehnert 1995, 279; zit. nach Weinmann 2011, 43). In romantischer Tradition sind ihm die Wechsel zwischen Primär- und Sekundärwelt meist völlig unproblematisch. Wenngleich sie dem Konzept der Konfrontation zweier Wirklichkeitsebenen

folgt, so spart sie Motive wie Angst oder Grauen als "konstitutive Momente existenzieller Verunsicherung" aus (Lehnert 1995, 282; zit. nach Weinmann 2011, 44.)

Das änderte sich grundlegend infolge der Mündigerklärung der Kinder und der Beseitigung kinderliterarischer Tabus in den 1970er Jahren, die ein modernes Bild vom Kind als „gespaltene[s], in jedem Fall hochkomplexe[s] Wesen“ [...] [heraufbeschworen], „durch die gleichsam der Riß der Moderne geht“ (ebd., 43). Fortan spiegelte aus einer „Ästhetik der Unsicherheit“ (ebd.) die Möglichkeit des „Einbruch[s] des Phantastischen in die Wirklichkeit“ (ebd.) wider. Aber was waren das für phantastische Motive und Topoi! „Bislang tabuisierte Inhalte wie `die Gefahr von Bewusstseinspaltung, Selbstverlust, ja Wahnsinn, die nun erstmals auch Kinder bedroht“ (Lehnert 1995, zit. nach ebd., 44), führen die kinderliterarische Phantastik „als moderne psychologische Phantastik“ (ebd.) ins Reich der modernen Psychologie. Dabei reichten zwei Tendenzen „dieser neuartigen kinderliterarischen Phantastik“ (ebd.) in die seelischen Abgründe der Moderne hinunter, wenn einerseits stabile Wahrnehmungs- und Orientierungskriterien verloren gehen können oder ein Selbst-Verlust wahnsinnig machen kann (vgl. Weinmann 2011, 44), und so, aufgrund des gestörten Selbsterlebens ihrer Protagonisten, kinderliterarisch Angst und Grauen auslösen wollen. Darüber hinaus tendierte die moderne psychologische Phantastik dazu, den „`Verlust des individuellen Orientierungsvermögens auf die Spitze [...] [zu treiben] und wieder nach außen [...] [zu projizieren]: Die Welt wird als undurchschaubar rätselhaft, irrational, phantastisch erlebt“ (Weinmann 2011, 44), wozu sich überhaupt nichts Übernatürliches ereignen muss. (Vgl. ebd.) Es ging in der `modernen psychologischen Phantastik´ etwa seit den 1980er Jahren unter anderen um „Einsamkeit, Existenzangst, Zerrissenheit und Wahrnehmungsspaltung“ (ebd.), und damit näherte sie sich (ohne Not) der Erwachsenenliteratur an. Insofern war „[e]ine Angst, Schrecken, Schauer, Grusel und Grauen erregende Literatur [...] nicht mehr den erwachsenen Lesern vorbehalten. Auch Kindern wurde es nun ermöglicht, die `Faszination des Schrecklichen´ (Anz 1998) zu erfahren.“ (Ebd.)

Mit einem schwarzen Humor erhielt die kinderliterarische Phantastik eine weitere Variante (z.B. von Roald Dahl als ihrem führenden Vertreter) (vgl. ebd., 44f.). Mit dem „Spiel mit Tabubereichen wie Verbrechen, Krankheit und Tod, mit Makabren, mit Entsetzen, Ekel und Grauen, das Schock und Komik zugleich auslöste“ (ebd., 45), schloss die Kinderliteratur ebenfalls zur Erwachsenenliteratur auf.

Während der Kinderliteratur die psychische Stützfunktion seit den späten achtziger und vor allem den neunziger Jahren zurückerobert und Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter damit wieder ein kinderliterarischer Spiel- und Schonraum tapeziert und eingerichtet wurde, zieht ihnen eine `moderne psychologische Phantastik` den Boden wieder unter den Füßen fort. Diese nämlich erklärt Kinder und damit auch Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter so nachdrücklich für mündig, dass sie sie in die Abgründe der von ihnen am eigenen Leib bereits erlebten modernen Risiken zurückstößt. Natürlich können die unter dem Schlagwort „Ästhetik der Unsicherheit“ (Lehnert 1995, zit. nach Weinmann 2011, 43) inszenierten Topoi und Motive bei unserer Zielgruppe die risikobedingt ohnehin beschleunigte Tendenz zur Entropie (vgl. Kap. 2.3.3; vgl. Salutogenese-Konzept in: Bengel u.a. 2001) zusätzlich dynamisieren, wenn sie ihnen auch kinderliterarisch noch „Einsamkeit, Existenzangst, Zerrissenheit und Wahrnehmungsspaltung“ (Weinmann 2011, 44) beim literarischen Textverstehen bescheren wollen. Denn Hochrisikokindheiten sind von Erfahrungen geprägt, die solche Empfindungen und Verstörungen bereits von sich aus, sozusagen „natürlich“, hervorrufen und diese werden von den Hochrisikokindern selbst in „Handlungs- und Orientierungsmustern“ (Hildenbrand 2010b, 205) als „Erfahrungshaltungen“²⁴¹ gelernt. Nur wenn man deren weitere Stabilisierung wünscht, kann eine `moderne psychiatrische Phantastik` im resilienzfördernden Literaturunterricht sinnvoll eingesetzt werden. Denn werden die leserseitigen Erfahrungsaufschichtungen und psychischen Motive wie „Einsamkeit, Existenzangst, Zerrissenheit und Wahrnehmungsspaltung“ (Weinmann 2011, 44) aufseiten der Rezipientinnen und Rezipienten getriggert, so müssen sie in regulären Schulklassen und Unterrichtssituationen von den Lehrkräften auch gehandelt werden. Diese können dann nur noch versuchen die heraufbeschworenen Folgen in Form von akuten internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensstörungen zu unterdrücken. Denn es handelt sich hierbei nicht um psychotherapeutische Settings. Diese kinderliterarische Phantastik ist – wie die Darlegung und Diskussion der Resilienzmerkmale Kohärenzgefühl und Selbstentwicklung bekunden – zur Resilienzentwicklung nicht nur ungeeignet, sondern für Hochrisikokinder schädlich. Das heißt für den Einsatz kinder- und jugendliterarischer Phantastik, dass für einen Literaturunterricht genau geprüft werden muss, wie die kinderliterarischen Texte beschaffen sind – handelt es sich

²⁴¹ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88.

um eine `moderne psychologische Phantastik` oder um eine klassische bzw. `komische Phantastik` – und welche Risikolagen bei den Kindern einer Klasse vorhanden sind.

Anders verhält es sich mit derjenigen kinderliterarischen Phantastik, deren schwarzer Humor seinen Themen und Motiven stets eine lustvolle Konnotation beigibt. Das humorvolle bzw. komische Spiel mit Tabubereichen kann zur spielerischen Exploration mit individuellen „Möglichkeitsspielräumen“²⁴² führen und darin sehr resilienzfördernd sein. Wenn nämlich literarische Figuren sich als Projektionsfläche für belastende, risikoreiche Introjekte aufseiten von Lesenden anbieten und die leserseitig introjizierten Abwertungen etc. vom Protagonisten in allegorisch-phantastischer oder problemrealistischer Weise gerade auch tabubrechend bezwungen werden. Dieserart können neuronal relativ maladaptive risikoreiche „Handlungs- und Orientierungsmuster“²⁴³ während der mentalen Konstruktion von Textsinn humor-, also lustvoll metaphorisch neu strukturiert und dabei affektiv positiv valenziert werden.²⁴⁴

Sofern es allerdings derart um „Selbstverlust, Einsamkeit, Existenzangst, Zerrissenheit, Wahrnehmungsspaltung“ (Weinmann 2011, 44) geht und darum, dass diese vor allem aufseiten der Lesenden aktiviert werden und aktiviert bleiben, erscheint ein moderner psychologisch kinderliterarischer phantastischer Text für Hochrisikokinder und -jugendliche aus den genannten Gründen als ungeeignet (vgl. Kap. 2.2 – risikomildernde Faktoren, Automatisierungsprozesse von Orientierungs- und Handlungsmustern innerhalb von Hochrisikomilieus).

Allerdings tendieren die populären Kulturen seit dem „ausgehenden 20. Jahrhundert[]“ (Weinmann 2011, 47) vielmehr zur Unterhaltung und zum Spaß. „Die allgemeine Tendenz zur Komisierung machte auch vor der Kinder- und Jugendliteratur nicht Halt. [...] Für die Kinder- und Jugendliteratur konnte man sagen, dass sie die Funktion der vordergründigen Unterhaltung weitgehend an die `neuen` Medien abgab [...]“ (Weinmann 2011, 47f.) Jedoch veränderte diese `komische Dynamik` bestehende Gattungen, die

²⁴² vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

²⁴³ vgl. Kap. 2.4.1 `neuronale Maladaptivität`; vgl. auch Krause & Storch 2011, 15; vgl. auch Abschn. 2.4.1.1; vgl. `neuroendokrine Stressachse`, in: Hüther 2010, 80; vgl. auch Hüther 2008, 55 ff.; vgl. Bräutigam 2009, 323.

²⁴⁴ Vgl. auch Conradt & Essau 2008, 650. Effektive Präventionstrainings vor Depression im Jugendalter zielen u.a. ab auf kognitive Umstrukturierungen.

sich traditionell durch ernsthafte Anliegen auszeichneten, wie z.B. die Problemliteratur.“ (Ebd., 48) Wichtige gesellschaftliche Themen wie das der kulturellen Fremdheit und ethnischen Andersartigkeit werden zwar weiterhin kinder- und jugendliterarisch verhandelt. Gleichwohl „wurde gerade hier ein (gesellschaftliches) Tabu gebrochen: [D]er Zusammenstoß der Kulturen wurde als Comedy inszeniert“ (Weinmann 2011, 48), als sogenannte „Ethno-Comedy“ (Schlote & Spieswinkel 2008, zit. nach Weinmann 2011, 48).

Dieser mediale Trend zur Komisierung kann kinder- und jugendliterarisch zu Lustgewinn und zu Entlastungserleben angesichts eigener Probleme verhelfen. Als Comedy inszeniertes Erleben und Bewältigen von Schwierigkeiten kann zu einem einladenden Modell der intentionalen Selbstgestaltung werden. Und es kann im Sinne des Modelllernens für analoge Bewältigungsanlässe das Selbstwirksamkeitsgefühl stärken. Wobei die zuvor genannten Resilienzmerkmale (vgl. Kap. 4.1.1) und die resilienzbezogenen Merkmale der hier ausgewerteten Kinder- und Jugendliteratur ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Das heißt beispielsweise, dass es sich auch bei resilienzfördernder Comedy um eine kinder- und jugendliterarische authentische Kommunikation handeln sollte und die Komik nicht auf Kosten der Selbstachtung bzw. der (erneuten) Relativierung eigener Bedürfnisse und Verletzungen erfahrbar wird.

Insofern die Fantasy seit den neunziger Jahren aufgrund ihrer computeranimierten Verfilmungen zur Fantasy-Tauglichkeit von Lesern geführt hat, boomt sie so, dass sie inzwischen eine besonders lohnende literarische Gattung geworden ist. (vgl. Bonacker 2009, 10, zit. nach Weinmann 2011, 50) gehandelt wird. Obgleich die Fantasy mit der Phantastik einiges gemein hat, so unterscheiden sie doch grundlegende Eigenschaften:

„Das Thema der Fantasy ist nichts [G]eringeres als der Kampf um eine neue Weltordnung. Fantasy ist eine Parodie der antiken und mittelalterlichen Heldenepen, die Ursprungsmythen zur Legitimation von Herrscherdynastien geboten hatten. (...) Mag die Fantasy auch einer nostalgischen Rückwärtsge wandtheit und einer Ablehnung der Gegenwart entsprungen sein, sie hat sich in ihren gehaltvollen, ernst zu nehmenden Ausprägungen zu einer Literaturform entwickelt (...), in welcher grundlegende Fragen der gegenwärtigen Weltordnung wie der Zukunft des Globus verhandelt werden – und zwar nicht in direkter, sondern in bildlicher Rede, in symbolisch-allegorischer Form. (...)

Die Kinderwelt wird durch die große Welt, Kinderfiguren durch Heroen- und Herrscherfiguren ersetzt. An die Stelle spezifischer Kindheits- oder Jugendthemen sind Menschheitsthemen getreten. Es geht nicht mehr um die Eroberung von kindlichen und jugendlichen Freiräumen, sondern um nichts Geringeres als die Errichtung von Staats- bzw. Weltordnungen und die Abwehr feindlicher Mächte.“ (Ewers 2010, 26, zit. nach Weinmann 2011, 51)

Weltordnungen und feindliche Mächte statt der Eroberung von Freiräumen für Kinder und Jugendliche scheinen wenig resilienzfördernd zu sein. Denn zwei Drittel aller Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter (vgl. Werner 2008, 21; vgl. Kap. 2.2) benötigen aufgrund erlittener hochrisikobedingter Verletzungen und wiederholt zu kompensierenden Risikoerfahrungen vielmehr dringend Unterstützung bei ihrer Selbstentwicklung, der Exploration von Bewältigungsreaktionen und der Entwicklung und Stabilisierung ihres Kohärenzgefühls. Diese sollten sich ganz unbedingt auf kindliche und jugendliche Themen und Lebensprobleme sowie Lebenswelten beziehen. Natürlich kann dies auch bildlich bzw. symbolisch bzw. allegorisch gestaltet sein. Doch erscheint der fantasymäßige Auftrag zur Errettung der Welt vor der Klimakatastrophe nicht als probate bildliche Verfremdung ihrer risikoreichen Belastungen. Vielmehr erscheint es als überzeugend, wenn die zwei „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 177) – das primäre und das sekundäre – in resilienzfördernder Kinder- und Jugendliteratur aufeinander bezogen werden, damit individuelle „Möglichkeitsspielräume“ in der Phantasie auch tatsächlich exploriert werden können. Es ist wichtig, dass die literarisch explorativ gelernten Bewältigungsmöglichkeiten wie die anderen Resilienzdimensionen nicht als mit dem eigenen Leben unverbundene Wissenskörper in mentalen Textmodellen repräsentiert werden. Vielmehr müssen sie in die eigenen Erfahrungsaufschichtungen integriert werden.

Grundsätzlich muss man bei der Auswahl resilienzfördernder Literatur bedenken, dass Hochrisikokinder und -jugendliche aufgrund ihrer wenig förderlichen Entwicklungsbedingungen von Haus aus eher wenig resilienzfördernde Medienangebote konsumieren. So wird ein resilienzförderndes literarisches (i.w.S.) Gegengewicht in der Schule umso wichtiger in Gestalt von resilienzfördernden Büchern und, um auch deren Mediensozialisation und -kompetenz zu berücksichtigen, mit Filmen, Hörbüchern bzw. Hörspielen ggf. auch mit Computerspielen.

Nachdem für eine Bestimmung resilienzfördernder Qualitäten kinder- und jugendliterarischer Merkmale und Kindheitsbilder zunächst Entwicklungsrisiken und Merkmale von Krisen als Voraussetzung resilienter Entwicklung wiederholt und am literarischen Beispiel veranschaulicht wurden, wurden als Referenzrahmen für die Betrachtung kinder- und jugendliterarischer Definitionen und Normen die in den Kapiteln 2.2 und 2.3 gewonnenen Resilienzbestimmungen wiederholt. All diese Erkundungen münden im folgenden Abschnitt einmal in einen Katalog mit resilienzfördernden Merkmalen, die weiteren resilienzfördernden literaturdidaktischen Arbeiten zur Literatúrauswahl und als Fokusse des Literaturunterrichts zur Verfügung stehen, und außerdem einen Katalog riskanter kinder- und jugendliterarischer Kennzeichen.

4.1.2.2 Kataloge resilienzorientierter Kennzeichen in Kinder- und Jugendliteratur

Resilienzfördernde Merkmale fiktionaler Kinder- und Jugendliteratur haben die Aufgabe, eine Kinder- und Jugendliteratur (KJL) für einen Literaturunterricht mit Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter bestimmbar zu machen, die einer resilienzfördernden Werteerziehung, Wissensvermittlung und resilienten Identitätsentwicklung dient. Sie sollen dabei helfen, diejenige Kinder- und Jugendliteratur kenntlich zu machen, die eine psychosoziale Unterstützung und eine seelische Entlastung bei ihrer Rezeption und bei literarischen Gesprächen über sie gewährt. Außerdem sollten sie kinder- und jugendliterarische Kommunikationen in einem identifikatorischen Rezeptionsmodus ermöglichen.

Es folgt eine tabellarische Übersicht des zuvor Diskutierten. Überdies werden im zweiten Teil dieses Abschnitts diejenigen kinder- und jugendliterarischen Merkmale genannt, die eine resiliente Entwicklung behindern können.

Es folgt ein Katalog resilienzfördernder Merkmale von Kinder- und Jugendliteratur. Entsprechend der obigen Darlegungen und Schlussfolgerungen zu deskriptiven kinder- und jugendliterarischen Definitionen sind resilienzfördernde Merkmale:

<u>Kind- und jugendgemäße KJL als</u>	<u>Resilienzbezogene KJL</u>
altersgemäße, die literarische Rezeptionskompetenz berücksichtigende, entwicklungsgemäße bzw. altersstufenbezogene, Geschlechterdifferenzen berücksichtigende KJL	Berücksichtigung typischer institutionsbedingter Anforderungen an 11- bis 13-jährige Kinder (wie den Wechsel auf die Sekundarstufe I, Lernerwartungen) und ihrer typischen Probleme
allgemein für Kinder am Übergang zum Jugendalter Interessantes	Heterogenität der Risikolagen berücksichtigende KJL
fiktionale KJL	faktische KJL
vornehmlich Medium Buch, auch Hörbuch, Hörspiel und Film möglich (entsprechend der Medienkompetenz und der resilienzfördernden Eignung der Medien)	sozial- und selbstbezogene Unterstützungsangebote innerhalb fiktionaler Literatur
	intentionale, ausdrücklich an Kinder und Jugendliche adressierte KJL
	Identifikationsangebote

Es folgen weitere normative Kennzeichen von unterrichtlich zur Resilienzförderung geeigneter Kinder- und Jugendliteratur, die sich zugleich an den Ergebnissen der Forschung zu normativen Kinder- und Jugendliteraturdefinitionen (vgl. Weinmann 2011, 13-57) wie an den Erkenntnissen der Resilienzforschung orientieren. Diese stellen sowohl formale, funktionale wie inhaltliche Maßgaben dar, die einander teilweise bedingen. Sie gehen jeweils auf unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit zurück, haben unterschiedliche erzieherische Absichten und einen höchst unterschiedlichen Umgang mit zuvor noch gültigen kinder- und jugendliterarischen Tabus.

Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der Kinderliteratur der fünfziger und sechziger Jahre
Neue Kindheitsvorstellung mit kinderliterarischem Themen- und Formenwandel: Dominant ist die Kindheitsautonomie.
Funktion: Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und Berücksichtigung angenommener Fähigkeiten und Interessen und angenommener Kenntnisse und Bedürfnisse von Kindern – zur Autonomisierung und zum erfüllenden Amüsement der Kinder

<u>Form</u>	
kindgemäße Literatur Erzählprinzip verändert:	einfache Form und Stoffe, die sich am „Kosmos des werdenden Menschen“ (Krüger 1959, 408, zit. nach Weinmann 2011, 20) orientieren
Erzählt wird „nicht mehr nach dem Realitäts-, sondern nach dem Lustprinzip“. (Ewers 1992, 127, zit. nach Weinmann 2011, 19)	
„eine übersichtliche Handlungskonstruktion“,	Aufbau der fiktiven Welt aus Sicht von Kindern, die Um- und Innenwelt der Personen erscheinen so, wie Kinder sie sehen, erleben, erforschen, begreifen oder wenigstens erahnen können. (vgl. Krüger 1967, 202, zit. nach Weinmann 2011, 24) „[D]ie kindliche Weltsicht [wird damit] zur Geltung“ gebracht. (Ewers 1993, zit. nach ebd.) Dies fördert das Selbstverstehen.
„eine einprägsame Figurengestaltung“ (Weinmann 2011, 22),	
„ein kolloquialer Stil mit häufiger Leseranrede“ (Weinmann 2011, 22),	
„eine fiktive mündliche Erzählsituation“ (Weinmann 2011, 22),	„eine Handlungsdominanz“ (Weinmann 2011, 22) (zur Entwicklung von Handlungsschemata zur Verbesserung des Kohärenzgefühls (Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit))
bildliche Darstellung	„unzweideutige Bewertungen“ (Weinmann 2011, 22) (zur Verbesserung der eigenen Bewertungsfähigkeit als Teil der Lebenskompetenz ausbilden)
„ein Happy End“ (Weinmann 2011, 22)	(Verbessern personaler Ressourcen)
<u>Inhalt / Stoff</u>	
Literarische Kinderfiguren bewähren sich aufgrund von körperlicher Kraft, innerer Unabhängigkeit mit eigenem Urteilsvermögen, Witz und Initiativkraft, einer gut entwickelten sozialen Bindungsfähigkeit und teilweise mit eigenem Geld. (positive literarische Modelle für die intentionale Selbstentwicklung)	Berücksichtigung kindlicher Lesebedürfnisse nach „Abenteuer, Unterhaltung, äußerer Spannung und aktionsreicher Handlung, [...] Spiel und freier Komik bis hin zum kinderliterarischen Nonsens“ (Weinmann 2011, 26)
statt unterlegenem Kind – Kind als überlegen und Kindheit als Zustand der Überlegenheit dargestellt (Inspiration/Erlaubnis zur Selbstermächtigung)	positive Modelle von Erwachsenen für Aufbau kognitiver Schemata zu möglichen realen Bezugspersonen

Wunscherfüllung in der Phantasie („Imagination als heilsame Kraft“ (Reddemann 2011))	Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt verstanden
„`bevormundungsfrei(e) kindlich(e) Lebens- und Spielräume“ (Ewers 1993, 11, zit. nach Weinmann 2011, 24) Abgrenzung von „dezidiert erzieherische[r], zivilisatorische[r] und moraldidaktische[r] Kinderliteratur“ (ebd.)	autonome, abenteuerlustige und freche Charaktere, Vorstellung vom starken, freien, mutigen und erfolgreichen Kind (positive literarische Modelle für die intentionale Selbstentwicklung)
Intakte Familien stellen überhaupt keine Voraussetzung glücklicher Kindheiten dar – glückliche Kindheiten werden mitunter in Risikomilieus inszeniert.	Lasten des Erwachsenenlebens werden gemieden, keine kinderliterarische Kritik an einer problematischen Welt.
Schauplätze außerhalb der modernen Erwachsenen- und Stadtwelt	Ausschluss einer komplexen Wirklichkeit (Entlastung von als inkonsistent erlebten lebensweltlichen Erfahrungen)
Kindheit im familiären und nachbarschaftlichen Lebensraum verwurzelt. (Imagination von Aufgehobensein - „als heilsame Kraft“)	Kinderfiguren, „die [versuchen] aus der allzu engen Obhut [...] zu entkommen“ (Weinmann 2011, 22) (– und geben emanzipatorische Impulse)
Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der Kinderliterarischen Phantastik der fünfziger und sechziger Jahre	
Kindheitsbild: Zusätzlich zur Befreiung der kindlichen Autonomie: Besonders kindliche Emanzipationsbestrebungen sind o.k.; Recht auf Phantasie.	
Stoff/ Motiv Form mit Erzählprinzip wie beim kinderliterarischen Geschichtenerzählen	
Implizierte Sekundärwelt: Das Phantastische tritt in Gestalt von magischen Figuren oder magischen Requisiten in erheiternder, komischer, kritisierender, tröstlicher oder frappierender – aber nicht beunruhigender – Weise in die primäre Welt fiktionaler Realität ein. Offene Sekundärwelt: mit bruchlosen, gleitenden Übergängen, die die kindlichen Rezipienten nicht irritieren oder gar ängstigen wollen. Figuren als Grenzgänger wechseln zwischen der realitätsnahen Primärwelt und der phantastischen Sekundärwelt. Ermöglichung des `wilden Denkens´ (Haas 1978, 349, zit. nach Rank 2011, 175), als	„`das Verkehrte, das erheiternd Verrückte, das Antirealistische, Tolle, Unlogische oder Vertrackt Logische und das zum Gelächter um seiner selbst willen Reizende“ stellt die „`reale vertraute Welt des Lesers“ (Klingberg 1974, 222, zit. nach Weinmann 2011, 25) lustvoll auf den Kopf
	hintergründige Bedeutungsebenen, die nicht auf Entschlüsselung drängen (vgl. Lypp 1984, 104f; zit. nach Rank 2011, 175)

<p>global-integrales Zusammendenken von die Kausallogik überschreitenden Ereignissen.</p> <p>Phantastisches ohne stärkere Brüche zwischen primärer und sekundärer Welt (Lypp 1984, S. 104, zit. nach Rank 2011, 175)</p>	<p>Surreal-Komisches</p>
<p>Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der Variation kinderliterarischer Phantastik:</p>	
<p>„Krankheit, Einsamkeit nach dem Tod von Geschwistern oder Freunden oder nach einem Umzug, der zur Trennung von Freunden führte, die bevorstehende Geburt eines Geschwister, kindliche Ängste“ (Weinmann 2011, 27f.)</p> <p>„[R]eale kindliche Probleme und [...] manifeste oder latente Kinderwünsche [werden] durch Schaffung einer phantastischen Bildlichkeit [...]“ (Weinmann 2011, 27) psychologisch behutsam bearbeitet.</p>	<p>Probleme bleiben „im Horizont kindlicher Lebenswelt“ (ebd., 27f.) mit trostreichen und entlastenden „Bilder[n] für seelische Konflikte“; auch einzelne phantastische Motive und Elemente in KJL möglich. Einzelne phantastische Motive und Elemente bestimmen dann allerdings nicht das „Wirklichkeitsmodell“ der Geschichte (vgl. Rank 2011, 170) und erzeugen beim Rezipieren nicht unbedingt das ‚wilde Denken‘.</p>

Kinder- und Jugendliteratur, die in der Folge der 68er-Bewegung ihr neues Kindheitsbild verfolgte, tauscht vielfach den kinderliterarischen Schonraum der 50er- und 60er-Jahre ein gegen die existenzielle Wucht einer komplexen Welt:

<p>Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der sozialkritischen Dokumentarliteratur der sechziger und siebziger Jahre</p>	
<p>Kindheitsbild: Kinder als mündig erklärt, Lasten des Erwachsenenlebens auch Kindern zuzumutbar</p>	
<p><u>Funktion</u></p>	
<p>Kinder über ihre Welt aufzuklären und zu kritischem Denken anzuregen, Aufklärung als Kennzeichen von Kinderliteratur</p>	<p>offensiv emanzipatorische Funktion, Kinder sollen sich zu selbständigen und selbstbewussten Subjekten entwickeln</p>
<p>eine Mündigerklärung der Kinder und Jugendlichen</p>	<p>problembezogene Wissensvermittlung</p>

<u>Form</u>	
typisierende Darstellungsformen (für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz sinnvoll (vgl. Kap. 3))	
<u>Stoff/ Motiv</u>	
Kindheit kommt als „problematischer Lebensabschnitt in den Blick“: Kinder als „Scheidungskinder, [...] Kinder von berufstätigen Müttern, [...] behinderte Kinder und Heimkinder, [...] Kinder von Gastarbeitern bzw. Ausländerkinder, [...] einsame Kinder, die sich nach Freundschaft sehnen oder nach einem Umzug neue soziale Kontakte herstellen müssen [...], oder Kinder [werden] mit dem Tod konfrontiert“ (Weinmann 2011, 35)	„Familie, Schule, Randgruppen (Behinderte und Ausländer), Vertreibung der Kinder aus dem öffentlichen (Stadt-)Raum, Konsumkritik und Kritik am Fernsehen“ (Weinmann 2011, 33) (nur ausschnittthaft!)
Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der sozialkritischen Phantastik	
Kindheitsbild: Kinder sind autonome Subjekte	
<u>Funktion</u>	
kindliche Autonomie und sozialkritisches Denken von Kindern entwickeln durch kindgemäßes kinderliterarisches Erzählen	gesellschaftliche Zusammenhänge nicht komplex, sondern kindgemäß darstellen (vgl. Weinmann 2011, 36)
	Literatur, die „eine `soziale[]´ oder `eingreifende[]´ Phantasie“ (Weinmann 2011, 36) illustriert und die beabsichtigt, sie aufseiten ihrer Rezipienten auszubilden,
<u>Form</u>	
kindgemäße Bildlichkeit, kindgemäße phantastische Motive und Figuren; Komik; kein verunsichernder Bruch zwischen der realitätsnahen primären und der sekundären phantastischen Welt (vgl. Rank 2011)	Eines der drei von Maria Nikolajewa bestimmten narrativen phantastischen Mustern ist die implizierte Sekundärwelt: Indem ein „Wesen aus einer anderen Welt, in die den Lesern bekannte Welt kam und ihnen mittels Verfremdung die Augen öffnete über die Probleme ihrer Realität“ (ebd.), wird das Nachdenken über die eigenen Vorstellungen von der Welt inspiriert und das imaginative Expe-

	<p>rimentieren mit neuen Möglichkeiten lustvoll angeregt. Daneben können auch offene oder geschlossene (eindimensionale) phantastische Sekundärwelten zahlreiche Impulse zur innovativen Wahrnehmung der eigenen Realität führen.</p>
<u>Motiv/ Stoff</u>	
kindgemäße phantastische Motive, Figuren und Themen wie soziale Probleme, Probleme mit dem Anderssein	
Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale des modernen komischen Kinderromans	
<u>Funktion</u>	
Bemühen, „`zwischen Daseinernst und Problemverbundenheit, zwischen Mitbesorgtheit und zeitweiliger Unbeschwertheit, zwischen realitätsbezogener Nüchternheit und phantasiemäßiger Ausschweifung“ (Ewers 1995d, 46, zit. nach Weinmann 2011, 43) zu vermitteln	Rückeroberung der „psychischen Stützfunktion“ (Weinmann 2011, 43) von Literatur und Entlastung für kindliche Leser
<u>Form</u>	
Loslösung von den kinderliterarischen Tabus der 70er Jahre und deren Folgen (dies waren: Absage an kindgemäße Erzählstrategien & einen kinderliterarischen Schonraum, Gleichberechtigung der Kinder, Erwachsenenprobleme nicht mehr verschweigen, stark sozialkritische Erziehung und Kindern den Daseinernst zugemutet)	Stattdessen: „`kinderliterarische[r] Humor heitere, unbeschwerte und entkrampfte Darstellung sozialer und personaler Konfliktsituationen, eine behutsame jedoch nicht immer ungetrübte (Re-)Aktivierung kinderliterarischer Idylle bzw. eine neue, wenn auch vielfältig gebrochene Kindnähe“ (Steffens 1998a, 1, zit. nach ebd., 41f.)
komischer Familienroman	tragikomischer Familienroman
Besinnung auf weitere kindgemäße narrative Konzepte	Ernste Themen werden humorvoll und komisch gestaltet.

komische und idyllische Stilmittel	Neuerliche Annäherung an auktoriale Erzählformen
<u>Stoff/ Motiv</u>	
„Problemorientierung und moderne Subjektivitätsproblematik“ (Weinmann 2011, 41)	Aufzeigen von Risiken und v.a. Chancen moderner Kindheit und Jugend „meist mit den Mitteln der Komik“ (Daubert 1995, 64; zit. nach Weinmann 2011, 41)
Konzentration „auf [die] Familie und ihr näheres Umfeld“ (Steffens 1998, 1, zit. nach Weinmann, 41f.)	„Dorfgeschichte und Ferienerzählung“ (Ewers & Weinmann 2002, 46, zit. nach Weinmann 2011, 42)
„[p]oetisierende[] Naturschilderungen“ (Steffens 1998, 1, zit. nach ebd., 41f.)	„Synthese der idyllischen Anteile mit dem Daseinsernst von Kindheit“ (ebd.) „beschädigte[] oder gebrochene[] Idyllen“ (Weinmann 2011, 42)
Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale der kinderliterarischen Phantastik mit schwarzem Humor (z.B. von Roald Dahl)	
<u>Funktion</u>	lustvolles „Spiel mit Tabubereichen“
<u>Form</u>	
implizierte und offene Sekundärwelten	
<u>Motive/ Stoff</u>	
<p>„Spiel mit Tabubereichen wie Verbrechen, Krankheit, und Tod, mit Makabren, mit Entsetzen, Ekel [...] das Schock und Komik zugleich“ auslöst, inszenierte „Einsamkeit [und] Existenzangst“ (Weinmann 2011, 45),</p> <p>ohne Grauen und Schock auszulösen, indem der Übergang zwischen den Erfahrungsbereichen Leid und Humor und der primären und der sekundären Welt nicht allzu schroff/beunruhigend gestaltet wird, er vielmehr behutsam oder verblüffend komisch gestaltet wird</p>	
Resilienzfördernde kinderliterarische Merkmale des gegenwärtigen Trends zur Komisierung	
Funktion: humorvolle Unterhaltung auch angesichts problematischer gesellschaftlicher und individueller Themen	

<u>Form</u>	
Humor, heitere, unbeschwerte und entkrampfte Darstellung sozialer und personaler Konfliktsituationen	Ernste Themen werden humorvoll und komisch gestaltet.
<u>Motive/ Stoff</u>	
Wichtige gesellschaftliche Themen wie das der kulturellen und ethnischen Fremdheit werden kinder- und jugendliterarisch erheiternd verhandelt.	„ [D]er Zusammenstoß der Kulturen [wird] [...] als Comedy inszeniert“ (Weinmann 2011, 48)

Während der vorangegangene Katalog kinderliterarische Merkmale verzeichnet, die – auf Basis der ausgiebigen Diskussionen zur Resilienz und zu literaturdidaktischen Positionen – zur literaturunterrichtlichen Resilienzförderung sehr geeignet erscheinen, folgt nun ein Katalog von resilienzhemmenden Merkmalen von Kinder- und Jugendliteratur.

ein Verzicht auf psychologische Handlungsmotivierung (vgl. Weinmann 2011, 22)	geschlossene Sekundärwelten (mythische Erzählungen) mit mythischem Kampf um die Welterrettung und die Weltherrschaft,
Wertvorstellungen Erwachsener aus der KJL zu tilgen	„dezidiert erzieherische, zivilisatorische und moraldidaktische Kinderliteratur“ (Weinmann 2011,24)
Vom kinderliterarischen Schonraum zur existenziellen Wucht einer komplexen Welt:	
Riskante kinderliterarische Merkmale der sozialkritischen Dokumentarliteratur der sechziger und siebziger Jahre	
Kindheitsbild: Kinder als mündig und voll gleichberechtigt zu Erwachsenen erklärt; Aufklärung und Enttraditionalisierung als Kennzeichen von Kinderliteratur, Enttabuisierung sämtlicher kindgemäßer kinderliterarischer Normen und Strategien	
<u>Funktion</u>	
Es gelten keine Sonderrechte für Kinder und keine kinderliterarischen Tabus, ideologische Angleichung von Kindern an Erwachsene.	Anspruch, Kindern „gesellschaftliche Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen“ (Weinmann 2011, 33) zu veranschaulichen

kein kinderliterarischer Schon- und Spielraum mehr	Kinder als Instrumente Erwachsener für gesellschaftliche Revolution
„`Literatur der Ernüchterung und des Daseinernstes““(Ewers 1995c, 271, zit. nach Weinmann 2011, 33)	Erziehung zum generellen Kampf gegen gesellschaftliche Machtverhältnisse und Unterdrückung
„Aufklärung und Enttabuisierung“ (ebd.)	keine kinderliterarische Unbeschwertheit
<u>Form</u>	
antiautoritäre Kinderliteratur im Kontext von Tabuisierung jeglicher kindgemäßer Strategien	sozialkritische Problemerkzählung mit Ignoranz gegenüber kindlichen Lesebedürfnissen
	„das Zurückdrängen des zuverlässigen auktorialen Erzählers“
sozialkritische Kinderkurzgeschichte (im obigen Verständnis)	„das Zurückdrängen einer Erzählweise, bei der der `implizite Autor´ offen oder versteckt Wertungspositionen der Erwachsenen ausdrückt´ (Gansel 1998, 12, zit. nach Weinmann 2011, 35)
literarische Formen und Gattungsmuster: Verschieben der Gattungsgrenzen – Annäherung an komplexe Erzählformen von Erwachsenenliteratur – Tabubruch	„die moderne Ich-Erzählung und das personale Erzählen mit seiner aus der Subjektivierung hervorgehenden Unsicherheit“ (alle Zitate: Weinmann 2011, 35) im Kontext einer ungeschönten, realistischen, kritischen Wiedergabe der gesellschaftlichen Realität von Kindern und Jugendlichen
<u>Stoff/ Motiv</u>	
aufklärerische Texte über „die Arbeitswelt [...], [die] Produktionsverhältnisse[] und [...] [den] Klassenkampf“ (Weinmann 2011,32)	stark problemorientierte Themen, Stoffe“ (Weinmann 2011,31) im Kontext einer
Kinderfiguren als kleine Revoluzzer gegen alle Autoritäten,	Kinderfiguren, die in stark problemorientierten Geschichten, in denen die problembeladene Welt ungeschönt, realistisch wiedergegeben wird, keine vielversprechende Entwicklung durchlaufen.
Riskante kinderliterarische Merkmale der kinderliterarischen Entwicklungen um 1980 bis weit in die achtziger Jahre hinein	
Kindheitsbild seit den sechziger u.v.a. siebziger Jahren unverändert: Kinder als mündig und voll gleichberechtigt zu Erwachsenen erklärt	

<p>Funktion: Zur „rückhaltlose[n] Aufklärung der Kinder über die Gesellschaft, die Aufdeckung ihrer zentralen Funktions- und Herrschaftsmechanismen“ kommt die „Exploration des Innenlebens der Kinder“ (Ewers 1995c, 263. zit. nach Weinmann 2011, 36)</p>	
<p><u>Form</u></p>	
<p>„sozial- oder gesellschaftskritische[r] Realismus“ (Weinmann 2011, 36) in Kombination mit aussichtslosen Dystopien</p>	<p>„der psychologische Realismus mit seiner `Dominanz des inneren Geschehens““ (Ewers 1993b, 12, zit. nach Weinmann 2011, 36.) in Kombination mit streng personalen bzw. Ich-Erzählsituationen</p>
<p><u>Stoff/ Motiv</u></p>	
<p>Leben- und Zukunftsängste gepaart mit Hoffnungslosigkeit ohne eine darauf folgende positive Entwicklung</p>	<p>Risiken von Gen- und Computertechnik „fortschreitende Umweltzerstörung“ (ebd.) in Verbindung mit einem „`Ausdruck eines Gefühls der Schwäche und Unterlegenheit, das nicht ohne weiteres zu beheben ist.““ (Kirchhoff 2002, 371, zit. nach ebd.)</p>
<p>„atomare Bedrohung und militärische Hochrüstung“ (ebd.)</p>	<p>von Verunsicherung geprägter Zeitgeist</p>
<p>Riskante kinderliterarische Merkmale der kinderliterarischen Entwicklungen des modernen psychologischen Kinderromans</p>	
<p>Kindheitsbild unverändert emanzipatorisch</p>	
<p><u>Funktion:</u> die „`Exploration des Innenlebens der Kinder““ (Ewers 1995c, 263, zit. nach Weinmann 2011, 36)</p>	
<p><u>Form</u></p>	
<p>Tabuisierung kindgemäßer Strategien</p>	<p>monoperspektivisches „streng personales Erzählen“</p>
<p>stark „zeitdehnendes Erzählen“</p>	<p>„massiv auf das erlebende Ich gepolte Erzählweise“</p>
<p>„zumeist aus der Perspektive der kindlichen Protagonisten“</p>	<p>„chronologische Brüche“ und „Wechsel der Tempusformen“ (Steffens 1998b, 2, zit. nach ebd. 40) erscheinen problematisch für die Ausbildung und Stabilisierung eines Gefühls von Verstehbarkeit</p>

<u>Stoff/ Motiv</u>	
Enttabuisierung literarischer Schönräume und die Entdeckung und Erkundung der kindlichen Psyche und ihrer Abgründe im Zusammenspiel mit folgenden Topoi: „verinselte Innenraumkinder“, „Planungskinder“, „Medienkindheit“ „Technikkindheit“ „Pluralisierung und Destabilisierung von Geschlechterrollen“ (Daubert & Ewers 1995, 6, zit. nach Weinmann 2011, 39)	Beschränkung auf Familie als dominanter sozialer Raum
	schweren Entwicklungsrisiken wie familiäre Gewalt mit körperlichem oder sexuellem Missbrauch (Weinmann 2011, 39) im Zusammenspiel mit ... der „Abgründigkeit moderner Subjektivität“ (Ewers 1989, 13, zit. nach ebd., 40) und streng personale Erzählen aus nur einer Perspektive
Riskante kinderliterarische Merkmale der modernen psychologischen Phantastik	
<u>Funktion</u>	
kinderliterarisch Angst, Grusel, Schrecken und Grauen auslösen	„Faszination des Schrecklichen“ (Anz 1998, zit. nach Weinmann 2011, 44) erleben
<u>Form</u>	
„Ästhetik der Unsicherheit“ (Lehnert 1995, zit. nach Weinmann 2011, 43)	Es können stabile Wahrnehmungs- und Orientierungskriterien verloren gehen oder ein Selbst-Verlust kann wahnsinnig machen (vgl. Weinmann 2011, 44)
<u>Stoff/ Motiv</u>	
Die Welt wird als undurchschaubar rätselhaft, irrational, phantastisch erlebt“ (Weinmann 2011, 44), wozu sich überhaupt nichts Übernatürliches ereignen muss. (Vgl. ebd.)	inszenierte „Einsamkeit, Existenzangst, Zerrissenheit und Wahrnehmungsspaltung“ (Weinmann 2011, 44) in Verbindung mit den unter riskanten Merkmalen genannten Darstellungsstrategien.
Riskante kinderliterarische Merkmale der Fantasy der Gegenwart	
<u>Form</u>	
geschlossene Sekundärwelten in Verbindung mit den unter riskanten Merkmalen genannten Darstellungsstrategien.	

<u>Stoff/ Motiv</u>	
Weltordnungen errichten und feindliche Mächte bekämpfen	Auftrag zur Errettung der Welt vor der Klimakatastrophe u.Ä. in Verbindung mit den unter riskanten Merkmalen genannten Darstellungsstrategien.

4.2 Pädagogische und didaktisch-methodische Überlegungen

4.2.1 Verfahren eines resilienzfördernden Literaturunterrichts und Empfehlungen der Bildungsforschung zur schulischen Resilienzförderung

In diesem Kapitel werden nach einer erneuten Bezugnahme auf eine verbreitete Position der qualitativen Leseforschung zum Verständnis des literarischen Verstehens²⁴⁵ die globalen Ziele eines resilienzfördernden Literaturunterrichts wiederholt, um von dieser Grundlage aus diejenigen Unterrichtsmethoden vorzustellen und zu diskutieren, die aufgrund der vorangegangenen Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit plausibel eine Resilienzförderung im Literaturunterricht ermöglichen. (Zu Empfehlungen für eine resilienzfördernde Literaturunterrichtsarbeit zur kompensatorischen Herausbildung von Vorläuferkompetenzen der literarischen Rezeptionskompetenz vgl. 3.2.1) Im Anschluss daran folgt ein Referat über pädagogische, didaktische und lerntheoretische Empfehlungen für Haltungen und Maßnahmen, die eine unterrichtliche und schulische Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen darstellen. (Weitere Hinweise zur literaturunterrichtlichen Förderung der intimen Lesekompetenz und zur Resilienzförderung sind in Kapitel 3.2 unter: Empfehlungen für literaturunterrichtliche Interventionen und Anschlusskommunikationen zu finden)

Zunächst werden das literarische Verstehen und weitere Implikationen für literaturunterrichtliche Aktivitäten neuerlich beleuchtet.

Die qualitative Leseforschung geht von einem Verständnis des literarischen Verstehens als sowohl konstruktivem als auch hermeneutischem Prozess aus²⁴⁶ und weist insofern die Verfechter postmoderner Beliebigkeit bzw. poststrukturalistischer Sinnlosigkeit (vgl. Graf 2004, 13) in ihre Schranken, als sie literarischen Texten ein eigenes Sinnpotential

²⁴⁵ vgl. Graf 2004, 17 & Graf 2010; vgl. Kap. 3.

²⁴⁶ Vgl. Graf 2004; vgl. Kap. 3.

zuspricht, das, so zeigen es die qualitativen Befunde, von Lesenden einerseits im Bewusstsein konstruktiver Freiheiten und andererseits im hermeneutischen Bemühen um einen textlich verkündeten überindividuellen Sinn erschlossen wird. Dieses „gemäßigt konstruktivistische[] Verständnis“ (ebd., 17) des literarischen Verstehens als interaktive „Informationsverarbeitung modelliert die literarische Rezeption als Text-Leser-Interaktion“ (ebd.) und steht hinsichtlich der Berücksichtigung der leserseitigen „Vorurteilssstruktur“ (Graf 2004, 15) respektive der leserseitigen „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) in Übereinstimmung bzw. in bemerkenswerter Nähe mit einigen wichtigen Erkenntnissen der Resilienzforschung (Kap. 2.2 & 2.3) und mit für vorliegende Arbeit bedeutsamen Erkenntnissen der Embodimentforschung (Kap. 2.4.1). Wenn sie auf eine ausgesprochene Individualität des intimen Textverstehens abheben, das subjektiv motiviert und affektiv valenziert ist, dann zeigt dies frappierende Parallelen zur Individualität subjektiver „Handlungs- und Orientierungsmuster“ (Hildenbrand 2010b, 205) bzw. Wahrnehmungsdispositionen (vgl. Damasio 2009) als subjektiv motivierte und affektiv valenzierte automatisierte psychisch-geistige Folien der Selbstwahrnehmung und des Weltverstehens und damit auch des intimen Textverstehens von (fiktionaler) Literatur, die das Individuum aufgrund lebensgeschichtlich bedeutsamer Einflüsse ko-konstruiert und die bei sinnstiftenden Wahrnehmungsprozessen stets auch an die tatsächlichen Gegebenheiten adaptiert werden sollten bzw. müssen. Eine literaturunterrichtliche Berücksichtigung dieses hermeneutisch gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses des literarischen Verstehens und seiner Bedingungen wird insofern den durch multiple soziale, kulturelle und weitere entwicklungsbezogene Einflüsse immer heterogener werdenden Schulklassen und einer integrativen Arbeit mit ihnen gerechter als ein vornehmlich an (religiösen) Offenbarungen orientiertes hermeneutisches Exegeseverständnis literarischer Texte (vgl. Graf 2004, 14f.). Denn wegen eines, ihm aufgrund seines religiösen Ursprungs eigenen hierarchischen Bewusstseins eines „nicht anzweifelbaren Geltungsanspruchs“ (ebd., 15) lässt ein solches hermeneutisches Exegeseverständnis nur ein sehr schmales Textverständnis gelten – nämlich das der Eingeweihten, in unserem Falle das der literaturwissenschaftlich ausgebildeten Lehrkraft oder einer ‚Erläuterung‘, weswegen hiervon abweichende Lesarten exkludiert würden. Aus der qualitativen Lese-forschung weiß man demgegenüber, dass

Leser besonders fiktionale Texte zu `normalisieren` pflegen, d.h. sie passen in der Bedeutungskonstruktion die Textaussagen ihren Vorstellungen an, das Gelesene wird in das Welt- bzw. Alltagsverständnis integriert²⁴⁷,

um in diesem intimen Lesemodus ein subjektiv sinnvolles, zufriedenstellendes Textverständnis erlangen zu können. Und insofern der intime Lesemodus als der zentrale Lesemodus der Kindheit (vgl. Graf 2010) das literarische Verstehen fiktionaler Literatur von 11- bis 13-jährigen (Hochrisiko-)Kindern steuert (sofern sie diese literarische Rezeptionsfähigkeit bereits herausgebildet haben), kann dies aufgrund der ausgesprochenen Heterogenität der Lebenserfahrungen und der unbewussten Motive bzw. der zentralen Probleme (vgl. ebd.; vgl. Kap. 3.2.1) von Schülerinnen und Schülern zu voneinander mehr oder weniger stark abweichenden Lesarten derselben fiktionalen Literatur führen. Ein resilienzfördernder Literaturunterricht muss insofern die Individualität und den persönlichen Wert subjektiver Sinnstiftung von Lesarten berücksichtigen – insbesondere auch deswegen, um die Vorstellungsbildung aufseiten der Hochrisikokinder zu unterstützen. Allerdings wünscht er auch den Austausch darüber, da er zudem einem intersubjektiven Textverstehen im kollektiven literarischen „Übergangsraum“ (vgl. Abraham 1999, 12) verpflichtet ist, den eine Klassengemeinschaft im Literaturunterricht bildet. Deshalb ist danach zu fragen, welche unterrichtlichen Aktivitäten, aber auch welche pädagogischen Haltungen die Dimension eines hermeneutisch gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses des literarischen Verstehens über die Arbeit an einem intersubjektiven Textsinn sowie die Dimension der individuellen textverstehenden Sinnkonstruktion in resilienzfördernder Absicht berücksichtigen und ausbalancieren können.

Nachfolgend werden globale Ziele der unterrichtlichen Aktivitäten eines resilienzfördernden Literaturunterrichts wiederholt.

Gefragt wird damit nach den Möglichkeiten des „literarischen Lernens“ als schulische Lehr- und Lernprozesse (vgl. Kap. 3.1; vgl. Büker 2012, 121), die literaturunterrichtlich sowohl die Individuation, die Sozialisation als auch die Enkulturation von Schülerinnen und Schülern in resilienzfördernder Absicht und mit dem Ziel `literarischer Bildung` unterstützen können. Grundsätzlich geht es in einem resilienzfördernden Literaturunterricht um die Entwicklung der Fähigkeiten, Literatur für das Selbstverstehen, die Selbst-

²⁴⁷ Graf 2004, 17; zum neurobiologischen Konzept einer Lesekonstruktion allein aufgrund von leserseitigen Gedächtnisinhalten, die hinsichtlich eines Textes als Konstruktionsanleitung restrukturiert werden – vgl. Grzesik 2005, 10-13 & 15.

entwicklung, die intentionale Selbstgestaltung sowie für die Bewältigung intraindividuel-
ler und sozialer Probleme auswählen und nutzen zu können.

Insbesondere sollen über das `literarische Lernen´ mit dem Erwerb `literarischer Bil-
dung´ als zentrale resilienzbezogene Ziele die Entwicklung

- der Bewältigungskompetenz,
- des Selbst und
- des Kohärenzgefühls sowie
- die Kompetenz, krisenhafte Ereignisse und Situationen zu nutzen, um individuelle „Handlungs- und Orientierungsmuster“ (Hildenbrand 2010b, 205) bzw. „Erfahrungshaltungen“²⁴⁸ zu überdenken und Alternativen auszuprobieren (vgl. Kap. 4.1.1),

unterrichtlich verfolgt werden.

Darüber hinaus geht es um die literaturunterrichtliche Unterstützung der Entwicklung

- eines Bewusstseins günstiger und ungünstiger Embodiments (vgl. Kap. 2.4.1; szenische Verfahren; vgl. Scheller 2008),
- des Wissens über und der Kompetenz zur „selektiven Optimierung mit Kompensation“ (SOK)²⁴⁹,
- der Fähigkeit, eine literarisch inszenierte Genom-Umwelt-Passung²⁵⁰ zu erfassen, und der Fähigkeit, sie zum Anlass zu nehmen, eigene Genom-Umwelt-Passungen zu überdenken und aktiv passende Beziehungen zu suchen und aufzubauen.

Um darzulegen, mit welchen literaturunterrichtlichen Aktivitäten diese Ziele vielversprechend verfolgt werden können, wird zunächst kurz auf einen Aufsatz Kaspar Spinners (2014) Bezug genommen. In ihm erörtert der Literaturdidaktiker aktuelle erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zum schulischen Lernen beispielhaft an gängigen literaturunterrichtlichen Praktiken, indem er fragt, ob diese eher instruktiven oder mehr offenen, individualisierenden Charakter haben, da diese Merkmale unterrichtlicher Praxis den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge schulischen Lernerfolg entscheidend beeinflussen.

Im Jahr 2009 machte der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie unter dem Schlagwort `visible learning´ mit den unter dem gleichnamigen Titel erschienenen Ergebnissen seiner umfassenden Studie „zu den Faktoren, die schulisches Lernen beeinflussen“ (Spinner 2014, 188), auf die für ertragreiches Lernen zentrale Rolle der

²⁴⁸ Vgl. Schütze 1984, 92, zit. nach Kramer 2008, 88.

²⁴⁹ Vgl. Lindenberger & Schneider 2012, 780; vgl. Kap. 2.3.1.

²⁵⁰ Vgl. Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43f.; vgl. Kap. 2.2.

Lehrperson aufmerksam. Erfolgreiche Lehrkräfte initiierten demnach ein „Lehren und Lernen, das sichtbar und nachvollziehbar auf das Erreichen angestrebter Ziele ausgerichtet ist“ (ebd.). Die in der Hattie-Studie ausgewerteten Metaanalysen von „über 50 000 Einzeluntersuchungen“ (ebd.) zeigen offenbar insbesondere, wie wichtig ein „leidenschaftliches Engagement“ (ebd.) ist. Dieser passionierte Einsatz erstreckte sich auf die aktivierende und evaluierende Unterrichtsarbeit der Lehrenden wie der Lernenden, wenn schulisches Lernen wirklich effektiv ist. (Vgl. ebd.)

Grundsätzlich seien direkte Instruktion und damit gelenkter Unterricht effektiver als offene Lernarrangements, in denen die Lehrperson mehr als Lernbegleiter und -unterstützer fungiere. Ein solches Ergebnis der Auswertung empirischer Studien ist eine Herausforderung (Spinner 2014, 188)

für eine rezeptionsästhetisch argumentierende Literaturdidaktik, die der Polyvalenz fiktionaler Literatur durch offenere Lernarrangements, z.B. mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, gerecht werden will, und die damit auch auf einen individualisierenden und weniger auf einen lernzielorientierten Unterricht abzielt. (Vgl. ebd., 188f.) Herausfordernd ist es auch für jene, die poststrukturalistisch argumentierend in dekonstruktivistischer Absicht noch umfassendere „interpretatorische Freiheiten [...] reklamieren“ (Graf 2004, 13). Diese Herausforderung nimmt Kaspar Spinner (2014) in seinem Aufsatz „Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung“ an, insofern er „der Frage nach dem Verhältnis von Instruktion und offenen, individualisierenden Unterrichtsformen im Literaturunterricht nach[geht]“ (Spinner 2014, 189). Wenngleich er eingangs die grundsätzliche Frage zu bedenken gibt, „ob Literaturunterricht in einem solchen lern- und kompetenzorientierten Bildungskonzept – wie es das `visible learning´ propagiert – ganz aufgehen kann“ (ebd.), da u.a. eine innere Beteiligung beim Lesen oder Zuhören weder zwingend sichtbar noch evaluierbar ist. Wenn im Folgenden unter Nutzung eines weiteren Aufsatzes von Kaspar Spinner (2010) zu den „Methoden des Literaturunterrichts“ und einiger Ausführungen zum Szenischen Interpretieren (Scheller 2008) eine Auswahl literaturunterrichtlicher Aktivitäten kurz vorgestellt und resilienztheoretisch erörtert wird, die als Mittel des „literarischen Lernen[s]“ (vgl. Kap. 3.1; vgl. Bükler 2012, 121) sowohl einer resilienten Entwicklung von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern als auch der Entwicklung ihrer `literarischen Bildung´ effektiv dienen können, dann werden auch einige der von Kaspar Spinner (2014) diskutierten zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie berücksichtigt.

In nachfolgender Resilienztheoretischer Diskussion einer Auswahl von literaturunterrichtlichen Aktivitäten werden u.a. die 7 Orientierungen aus Kapitel 2 berücksichtigt, um die vielschichtigen literaturdidaktischen Möglichkeiten der literaturunterrichtlichen Resilienzförderung unterrichtsmethodisch zu wenden.

Unterrichtsmethoden können unter anderem folgende, die literarische Rezeption und Produktion bzw. die Nutzung von Literatur als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22) unterstützende Absichten verfolgen: Sie können die Projektion z.B. eigener Bedürfnisse bzw. Wünsche auf Literatur und damit die Identifikation mit Figuren und einer Geschichte, also die innere Beteiligung beim Lesen, verbessern. Sie können die Hypothesenbildung und das Inferieren hilfreich anregen und damit das Textverstehen unterstützen. Auch können sie die Evaluation des eigenen Textverständnisses hinsichtlich eines intersubjektiv auszuhandelnden bzw. ausgehandelten Textsinns unterstützen und darüber auch die Reflexion über literarische Begebenheiten und über eigene Lebenserfahrungen verbessern. Und in der Folge können sie den Kindern besonders dabei helfen, sich selbst zu beobachten, und ihr Weltverstehen unterstützen. Grundsätzlich können sie den gemeinsamen Austausch über Literatur anregen und hierfür orientierende und schützende Struktur geben.

Diesen und weiteren Absichten entsprechend können unterrichtliche Aktivitäten in den üblichen Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, der Arbeit im Plenum im frontalen Setting, der Arbeit im Plenum im Sitzkreis, also einem mehr gleichberechtigten dialogischen Setting, durchgeführt werden.²⁵¹

Nachfolgend werden etliche derjenigen von Kaspar Spinner (2010) vorgestellten literaturunterrichtlichen Aktivitäten kurz erläutert und diskutiert, die aus Resilienztheoretischer Perspektive sowie aufgrund von Kaspar Spinners (2014) in literaturdidaktischer Hinsicht erörterten Ergebnisse der Hattie-Studie und die aufgrund meiner eigenen Unterrichtserfahrungen hinsichtlich der literaturunterrichtlichen Förderung der zentralen personalen Resilienzdimensionen Bewältigungskompetenz, Selbstkonzept und Kohärenzgefühl plausibel erscheinen.

²⁵¹ Eine theoretisch exakte Darlegung unterrichtlicher Sozialformen würde den Rahmen vorliegender Literaturdidaktik sprengen, weswegen auf die einschlägige schulpädagogische Fachliteratur verwiesen sei.

Bei literarischen Gesprächen sitzen die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson sinnvollerweise im Sitzkreis. Je nach Klassenstärke wird ein Innenkreis von einem Außenkreis umschlossen, „wobei die Schülerinnen und Schüler im Außenkreis das Gespräch beobachtend verfolgen und evtl. auch in den Innenkreis wechseln können“ (Spinner 2014, 191). Literarische Gespräche sind kein Frontalunterricht, vielmehr stehen sie „als Gegenmodell zu einem Unterricht [...], in dem die Lehrperson, z.B. durch gezielte Fragen, eine bestimmte Interpretation erarbeiten will“ (ebd.). Hierbei geht es vielmehr darum, individuelle Leseerfahrungen auszutauschen und „zueinander in Beziehung“ (ebd.) zu setzen, um sowohl der Polyvalenz literarischer Texte gerecht zu werden als auch einen interindividuellen Textsinn entwickeln zu können. Literarische Gespräche ermöglichen sichtbares Lernen und sind dann instruktiv, wenn im Ensemble weiterer Literaturunterrichtsmethoden, in denen analysiert, interpretiert und produktiv verfahren wird, den „Schülerinnen und Schülern de[r] Stellenwert des literarischen Gesprächs bewusst [...] wird und sie darüber nachdenken, was ihnen ein solches Gespräch gebracht hat“ (Spinner 2014, 192). Solche Gewinne können darin liegen, dass das literarische Gespräch den „subjektiven Bezug zu einem Text unterstützen kann, dass durch das Gespräch Anregungen zum Textverständnis gewonnen werden können und dass der Aspektenreichtum literarischer Texte erfahrbar wird“ (ebd.). Insofern inspirieren verschiedene Lesarten der Schülerinnen und Schüler in literarischen Gesprächen dialogische und argumentative Auseinandersetzungen, in denen ein intersubjektives Textverständnis im Rückgriff auf den Text ausgehandelt werden kann. (Vgl. ebd.) Dies alles kann bei einer Reflexion als Selbsteinschätzung dessen, was ein literarisches Gespräch gebracht hat, sichtbare Lernerträge ausmachen und für eine weiterführende Interpretation fruchtbar werden. (Vgl. ebd.) Außerdem stellt das literarische Gespräch „eine zu erwerbende Kompetenz“ (ebd.) dar. Hierbei eignen sich Schülerinnen und Schüler „eine Kommunikationsform [an], die dem Austausch über ästhetische Erfahrungen angemessen ist. Diese Kommunikationsform hat auch einen Stellenwert im Alltag.“ (Ebd.) Evaluationen literarischer Gespräche sollten deshalb das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler darauf lenken, wie sie abgelaufen sind, welche Gewinne durch sie erworben wurden und wie sie noch ertragreicher werden können. (Ebd.) Kaspar Spinner katalogisiert die „Kennzeichen eines literarischen Gesprächs“ (Spinner 2010, 202) nach Härle & Steinbrenner folgendermaßen:

- Die Teilnehmer benennen ihre eigenen Lektüreeindrücke.
- Die Eindrücke der anderen Teilnehmer werden als subjektive Äußerungen akzeptiert.
- Verschiedene Sichtweisen werden zueinander in Beziehung gesetzt – das kann zu Korrekturen und Ergänzungen bereits geäußerter Sinndeutungen führen; es kann aber auch sein, dass verschiedene Auffassungen nebeneinander stehen bleiben – ein Zwang zur Einigung besteht nicht.
- Beim Austausch im Gespräch soll immer wieder ein Textbezug hergestellt werden, wobei das nicht ein argumentatives Belegen mit Textstellen sein muss, sondern auch eine eher kreisende, sich annähernde Suchbewegung sein darf.
- Auch Nicht-Verstehen ist Teil des literarischen Verstehens. Es ist deshalb zu akzeptieren, wenn bei einem Text einiges rätselhaft bleibt. (Spinner 2010, 202)

Daraus lassen sich Konsequenzen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht ziehen:

Mit der Methode des literarischen Gesprächs, die ausgehend von individualisierender Orientierung hin zu einem interindividuellen Aushandlungsprozess von Textbedeutung führen soll, und die dem instruktiven Vorgehen und dem `visible learning´ nur scheinbar nicht entspricht, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihre subjektiven Lesarten literarischer Texte im Literaturunterricht eher gleichberechtigt mitzuteilen. Dieser Austausch darüber ist insbesondere auch deswegen für eine Resilienzförderung von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern wichtig, weil zum einen ihre, ihren Lebenserfahrungen geschuldeten „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster²⁵²“ bzw. ihre individuellen „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) im literarischen Gespräch bei der Entwicklung und dem Austausch eines jeweiligen Textverständnisses Anerkennung finden (sollten) und damit auch die subjektiven Lebenserfahrungen selbst anerkannt sind. Und „[w]eil die Schülerinnen und Schüler eigene, unterschiedliche Deutungshypothesen einbringen, ergeben sich Anlässe zur argumentierenden Auseinandersetzung, für die die Bezugnahme auf den Text wichtig ist“ (Spinner 2014, 192). Dieser textbezogene diskursive Austausch über Textdeutungen kann mit dazu beitragen, dass Hochrisikokinder lernen, ihre eigenen automatisierten „Orientierungs- und Handlungsmuster“ (Hildenbrand 2010b, 205) respektive „Wirklichkeitsmodelle“ an anders lautende Textinformationen so anzupassen, dass sie über dabei restrukturierte literarische Situationsmodelle oder über die Kenntnisnahme weiterer

²⁵² vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

möglicher Lesarten einen erweiterten Spielraum für die eigene Weltwahrnehmung und für eigenes Handeln erwerben können.²⁵³ Diese Erweiterungen stehen den Hochrisikokindern als Modelle für neue reale Erfahrungen zur Verfügung, durch die sie ihre inneren Strukturen (neuronale Netze) tatsächlich neu gestalten, also nachhaltig lernen können (vgl. Hüther 2010; vgl. Kap. 2.4.1). Insofern verfolgt ein Literaturunterricht, der sich u.a. auf literarische Gespräche stützt, das für eine Resilienzförderung wichtige Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler über den Versuch einer Verständigung auf ein interindividuelles Textverständnis und über die Wahrnehmung einer Anzahl unterschiedlicher Lesarten literarischer Texte, zugleich mit der Aufnahme und diskursiven Verarbeitung von Variationen eine adaptive Varianz von (literarischen) Situationseinschätzungen entwickeln können. Damit wird Hochrisikokindern am Übergang zum Jugendalter Gelegenheit gegeben, Literatur als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (Abraham & Kepser 2009, 22) zu erfahren und darüber zu lernen, sich selbst und ihre Lebenswelt besser bzw. anders als bisher zu verstehen und ggf. anders zu handeln.

Gerade die mehr gleichberechtigte und moderierende Rolle der Lehrperson hierbei eröffnet einerseits den Raum für eine in resilienzfördernder Hinsicht wünschenswerte Individualisierung (u.a. im oben genannten Sinne). Zugleich kann die Lehrperson durch ihre Moderation das literarische Gespräch in resilienzfördernder Absicht lenken, indem sie – insbesondere bei einem literarischen Gespräch im Zusammenhang mit höreraktivierendem Vorlesen – Gesprächsimpulse beispielsweise zu Aspekten der literarisch inszenierten Problembewältigung (vgl. Kap. 2.3.1) zu bedenken gibt. Und wenn sie um Inhaltswiedergaben für (z.B. nach einer Krankheit) neu teilnehmende Schülerinnen und Schüler bittet bzw. Textpassagen als gemeinsame Grundlage des literarischen Gesprächs nacherzählen lässt, verfolgt sie damit neben dem Erwerb einer „literarischen Bildung“²⁵⁴ über das „subjektive[] Aneignen[] einer Geschichte [...] mit individuelle[n] Akzentuierungen“ (Spinner 2010, 199) hinaus auch das resilienzfördernde Ziel der Entwicklung des verbalen und des narrativen Selbst ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 2.3.2).

²⁵³ Vgl. Kap. 2.3.1 Bewältigungsreaktionen; vgl. Kap. 2.3.2 Selbstentwicklung Alternativ- und Zukunftsentwürfe von der eigenen Person; vgl. Kap. 2.4.1: neue Einschätzungsmöglichkeiten für Transitionen.

²⁵⁴ Zur literaturdidaktischen Kritik am Nacherzählen im Literaturunterricht und seiner eingeschränkten Rehabilitation: vgl. Spinner 2010, 199.

Und die von Kaspar Spinner (2014) erörterten Reflexionen der Schülerinnen und Schüler über den Gewinn der Methode des literarischen Gesprächs kann bei ihnen durch das Nachdenken über den Verlauf, die Kommunikationsatmosphäre und die individuellen Lerneffekte sowie durch die dementsprechenden Verbesserungsvorschläge der Kinder nicht nur die Kompetenz zum literarischen Gespräch als probater Kulturtechnik, sondern auch das Gefühl von Handhabbarkeit als Teil ihres Kohärenzgefühls weiterentwickeln (vgl. Kap. 2.3.3). Der im literarischen Gespräch erlebte Austausch über das eigene Textverständnis im kollektiven literarischen „Übergangsraum“ (vgl. Abraham 1999, 12) erlaubt den Schülerinnen und Schülern über ihre mögliche innere Beteiligung zudem, ihr Gefühl von Sinnhaftigkeit zu verbessern bzw. zu stabilisieren. Hierbei dürfen die resilienzorientierten Impulse der Lehrperson für das literarische Gespräch jedoch nicht zu einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch mutieren. Das wäre dann ein Unterricht,

der durch starke Lenkung die Denkaktivität der Schülerinnen und Schüler anregen will. Aufgrund seiner Auswertung einschlägiger Studien kommt HATTIE zum Ergebnis, dass ein Unterricht, der sich vor allem auf Fragen stützt, die die Lehrperson stellt, wenig wirksam ist (Hattie 2012, 83f.) (zit. nach Spinner 2014, 196)

und bestätigt damit empirisch eine bekannte Kritik der Literaturdidaktik „an der Dominanz der fragend-entwickelnden Methode“ (ebd.). Vielmehr sollen solche Impulse den Austausch lediglich als Anregungen beeinflussen. Sie werden für die Schülerinnen und Schüler umso naheliegender wirken, je einschlägiger die bisherige Unterrichtsarbeit resilienzfördernd angelegt wurde.

Allerdings hat Ulf Abraham (1998, zit. nach Scheller 2008)

mit Recht darauf hingewiesen, dass in solchen Gesprächen Lesarten, Deutungen und Wertschätzungen von Schülerinnen und Schülern vom Nur-Individuellen in das gemeinsame Medium der (Unterrichts-)Sprache übersetzt werden müssen, so dass es häufig weniger zur Arbeit an Vorstellungen als zum Aushandeln, Verfremden und Überschreiten von Lesarten kommt (vgl. Abraham 1998, S. 195). Auch [,] wenn stereotype Bilder, affektive Reaktionen, abweichende und irritierende Deutungen zugelassen werden und mit Assoziationsübungen ungewöhnlichen Alltagssprachlichen Ausdrucksweisen Raum gegeben wird, neigen Schülerinnen und Schüler dazu, nur solche Aspekte einzubringen, von denen sie glauben, dass sie vom Lehrer oder der Lehrerin und von der Klasse akzeptiert und erwartet werden. (Scheller 2008, 38)

Werden für das 'literarische Lernen' 11- bis 13-jähriger Hochrisikokinder zur vertieften Arbeit an der literarischen Vorstellungsbildung Phasen mit stärkerer Individualisierung beim literarischen Verstehen gewünscht, in denen abweichende und irritierende Deutungen entfaltet werden, können eine Reihe handlungs- und produktionsorientierter Unterrichtsmethoden bzw. Verfahren der ästhetischen Aneignung und Präsentation (s.u.: bildnerisches Gestalten zu literarischen Texten) absichtsvoll eingesetzt und die (Lern-)Ergebnisse in wertschätzenden Auswertungsgesprächen reflektierend besprochen werden, womit auch der Forderung der Sichtbarmachung von Lernprozessen und -ergebnissen – selbst bei stärker individualisierendem Vorgehen – nachgekommen wird.

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren kontrastieren seit den 1980-er Jahren einen lehrerzentrierten Frontalunterricht, in dem es vor allem um Textanalyse und -interpretation geht, die „mithilfe eines lehrergelenkten Unterrichtsgesprächs“ (Spinner 2014, 193) von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden sollen. Demgegenüber betont ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der seit damals zunehmend Beachtung im Literaturunterricht und in Lehr- und Rahmenplänen gefunden hat, die Eigenaktivität von Schülerinnen und Schülern. Sie wird angeregt mit Arbeitsaufträgen, Materialien und Anleitungen zu literarischem Schreiben, Szenischem Interpretieren, zum Erstellen von Zeichnungen, Fotos oder Filmen zu literarischen Texten. (Vgl. Spinner 2014, 193) Die Kritik an handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nimmt vor allem seit den problematischen Ergebnissen der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zu und wendet sich teilweise pauschal gegen diesen als zu offen und zu individualisierend und eher als ziellos eingeschätzten literaturdidaktischen Ansatz. (Vgl. ebd.)

Allerdings sind „[a]llgemeine Urteile über den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht [...] insofern problematisch, als das Angebot an entsprechenden Verfahren ausgesprochen vielfältig ist und von stark strukturiertem, zielgerichtetem bis zu sehr offenem Vorgehen reicht“ (ebd.).

Auch die Art der handelnden und produzierenden Auseinandersetzung mit Literatur unterscheidet sich. So gibt es u.a. die operativen Verfahren (vgl. hierzu ausf. Spinner 2010, 220-222), das Verfremden von Texten und die imitativen Verfahren als textproduktive Vorgehensweisen (vgl. ebd. 222-228) oder auch das Szenische Interpretieren

(vgl. Scheller 2008). Darüber hinaus unterscheiden sie sich danach, ob sie vor, während oder nach der Begegnung mit dem literarischen Text zum Einsatz kommen (sollen).

Operative Verfahren können restaurativ oder antizipierend angelegt sein. Restaurativ sind vor der Begegnung mit dem Original sogenannte Induktionsverfahren, bei denen die Teile eines zerschnittenen Kurzprosatextes selbst zusammengesetzt werden sollen – entsprechend gegebener Textinformationen und eigener Kenntnisse zur story grammar (für Lyrik vgl. auch Gien 2005). Das erfordert textgenaues Lesen. (Vgl. Spinner 2014, 193) Anschließend sollten das Resultat mit anderen Schülerergebnissen und dem Original verglichen und insbesondere die Lösungswege besprochen werden. Ohne derartige intentionale Nachbereitungen können diese Verfahren bei den Schülerinnen und Schülern allerdings tatsächlich zum Eindruck von Beliebigkeit führen. (Vgl. ebd.)

Andere operativ restaurierende Verfahren vor der eigentlichen Textbegegnung bestehen darin, dass ausgelassene Wörter oder Wortgruppen von den Schülerinnen und Schülern zu ergänzen sind, indem sie entweder selbst zu finden oder aus vorgeschlagenen Antwortvarianten auszuwählen sind.

Bezogen auf das Spannungsverhältnis von Instruktion und Individualisierung stellen [...] [diese Verfahren] eine Verbindung von beiden dar: Es wird eine klar umgrenzte Aufgabenstellung gegeben, die einen individuellen Entscheidungsspielraum eröffnet. Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Vorstellungen und vergleichen sie mit der Formulierung, die der Autor gewählt hat. (Spinner 2014, 193)

Dabei nutzen sie zu einem möglichen Textverstehen dann die eigenen Wahrnehmungsd dispositionen (vgl. Damasio 2009). Antizipatorisch wird beispielsweise dann vorgegangen, wenn Fortsetzungen oder der Schluss zu einem kurzen literarischen Text, den sie noch nicht vollständig kennen, von den Schülerinnen und Schülern zu verfassen ist. Für das antizipierende „Weiterschreiben eignen sich als Ausgangspunkt vor allem Textstellen, bei denen eine Handlung eine Wende erfährt. Es kann auch eine Fortsetzung geschrieben werden, die über den Schluss des Originaltextes hinausgeht“ (Spinner 2010, 224). Bei Aufgaben zum antizipatorischen Vorgehen sollten sowohl die lokale als auch die globale Textproposition angesprochen werden. Das ist u.a. dann der Fall, wenn Überschriften für eine Geschichte oder ein Gedicht oder - nach einer

Textbegegnung – Zwischentitel für Textabschnitte gefunden werden sollen. (Vgl. Spinner 2014, 193)

Das Transformieren findet nach einer ersten Textbegegnung statt und bezieht sich u.a. auf interpretierendes Schreiben, das Verfassen von Kommentaren, Bemerkungen, Gegenaussagen bzw. das Verfassen von Subtexten, in denen zwischen die Zeilen des eigentlichen Textes all das ergänzt wird, was der Text andeutet.

Das Verfremden von Texten kann darin bestehen, dass – wie „in Günter Waldmanns vielbeachtetem Band zum `Produktiven Umgang mit Lyrik“ (Vgl. Spinner 2014, 194) – z.B. Verse in ein anderes Metrum umzuformen sind,

um die Wirkung eines bestimmten Metrums durch den verfremdenden Kontrast erkennen zu können. Das Vorgehen von Waldmann hat durchaus Lehrgangs- und Instruktionscharakter; man könnte von einem erweiterten und curricular strukturierten operativen Vorgehen sprechen, bei dem die Schülerinnen und Schüler durch angeleitetes Experimentieren zu analytischen Ergebnissen gelangen. (Ebd.)

Die imitativen Verfahren sind als textproduktive Vorgehensweisen eine weitere Möglichkeit „literarischen Lernens“ (vgl. Büker 2012, 121; vgl. Kap. 3.1), sich handelnd und produktiv mit den Gegenständen der „literarischen Bildung“ (vgl. Abraham & Kepser 2009, 92-98; s.o.) auseinanderzusetzen. Imitieren sollen die Schülerinnen und Schüler vorgegebene literarische Texte, indem sie eigene verfassen. Analytisch-imitativ ist dieser Ansatz dann, wenn „vor [...] [der] produktive[n] Arbeit eine Analyse des vorgegebenen Textes erarbeitet“ (Spinner 2014, 194) wird. Darüber werden nachvollziehbare Kriterien gewonnen, die bei der eigenen Textproduktion berücksichtigt werden sollen. Wenn kreativ-imitativ vorgegangen wird, findet eine derartige Analyse vor der Textproduktion allerdings nicht statt und entsprechende Arbeitsaufträge sind deutlich offener gehalten („Schreibt in der Art von ...“ (Spinner 2014, 194; vgl. auch ders. 2010, 224)).

Die entstehenden Schülertexte sind beim kreativ-imitativen Schreiben vielfältiger, mehr oder weniger eng am Vorlagetext ausgerichtet und eröffnen mehr individuelle Spielräume; die Imitation erfolgt eher intuitiv. Eine Beurteilung der Schülertexte nach dem Kriterium, wie weit die Merkmale des vorgegebenen Textes übernommen worden sind, ist bei solchem kreativ-imitativen Schreiben problematisch. (Spinner 2014, 194)

Andere textproduktive Aktivitäten sind insofern offen für die Ausgestaltung durch Schülerinnen und Schüler, als dass „Gedanken und Gefühle von Figuren imaginiert“ (ebd.)

werden sollen. Aus der Sicht einer Figur sollen hierbei innere Monologe oder Träume erfunden und Tagebucheinträge verfasst werden. Außerdem können Interviews mit Figuren verfasst und [...] Briefe von und an Figuren“ (Spinner 2010, 226) geschrieben werden. Texte können auch in andere Textsorten umgeschrieben oder stilistisch verändert werden. (Vgl. ebd. 225)

Weitere produktiv interpretierende Variationen sind Aufgaben, die das Weiterschreiben einer Geschichte als Rückblick aus Figurenperspektive oder das Verfassen eines alternativen Schlusses fordern. (Vgl. Spinner 2010, 224) „Zwar wird auch hier ein interpretierender Textbezug erwartet, aber der für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht wichtigen Grundannahme der Rezeptionsästhetik, dass der Leser in seiner Vorstellung Ungesagtes und Angedeutetes ausmalt, wird hier in besonderem Maße Rechnung getragen.“ (Ebd.)

Textproduktive Verfahren eröffnen grundsätzlich besonders viel Spielraum für die Kreativität der Schülerinnen und Schüler. „Sie erlauben in besonderem Maße individuelles Arbeiten, fördern die Vorstellungsbildung und tragen zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei.“ (Spinner 2010, 222) Ein weiteres textproduktives Vorgehen liegt darin, wenn Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, zu literarischen Figuren Rollenbiographien zu verfassen, also „Figuren in der Ich-Form vorstellen“ (ebd., 225). Hierbei wird von den Kindern eine Figur gewählt bzw. übernommen. Zu ihr

erstellen [...] [sie] einen Text, mit dem sich die Figur vorstellt. Dies soll in Ich-Form geschehen, beginnend z.B. mit `Ich bin ...´ (Nennung des Namens der Figur). Die Aussagen in Rollenbiographien können sich eng an Informationen des Textes halten oder auch imaginative Erweiterungen vornehmen. (Spinner 2010, 225)

Die Erweiterungen müssen sich allerdings mit Informationen des Textes vereinbaren lassen; das Verhalten der Figur soll darüber verständlicher werden. Insofern fordert und fördert diese Methode die Empathie und die literarische Phantasie. Ein anderes textproduktives Verfahren, das die Imaginationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern besonders anspricht, besteht darin, dass „Textstellen in die Perspektive einer Figur oder eines Gegenstandes“ (ebd., 227) umzuschreiben sind. Hierbei können Textauszüge in der Ich- oder der Er-Perspektive wiedergegeben werden. In unteren Klassen bieten sich bei illustrierten Büchern das Erzählen aus Sicht eines dort dargestell-

ten Gegenstandes besonders an. (Vgl. ebd.) Beim Einsatz textproduktiver Verfahren im Literaturunterricht liegt für Christine Köppert der ‚Dreh- und Angelpunkt‘ in der Verbindung von ‚imaginativer und explikativ-analytischer Literaturdeutung (Köppert 1997, 172f.).‘ (Ebd., 227f.)²⁵⁵ Ferner liegt er in einer Würdigung der Arbeitsergebnisse durch ihren Vortrag im Plenum, den Austausch mit Partnern oder Gruppen, in Form einer häuslichen Lektüre und Kommentierung durch die Lehrperson oder die (kreativen) Schülertexte werden als Wandzeitung klassenöffentlich gemacht. (Vgl. Spinner 2010, 228)

Verfahren der Szenischen Interpretation, wie sie insbesondere von Ingo Scheller im deutschen Sprachraum für den Literaturunterricht seit den 1970-er Jahren entwickelt, erprobt und publiziert werden (vgl. Scheller 2008), weisen ‚[e]in ähnliches Wechselspiel von Textbezug und individueller Ausgestaltung‘ (Spinner 2014, 194) auf und haben durch ‚eine große Spannbreite zwischen Lenkung durch den Spielleiter und selbstständigem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler‘ (ebd.) einen mehr oder weniger stark instruktiven Charakter.

Figuren, die in literarischen Texten entworfen werden, können in unterschiedlicher Weise körperlich dargestellt werden. Schülerinnen und Schüler, die den literarischen Personen äußerlich ähneln, können umgekleidet und der Vorstellung entsprechend in Gestik, Körperhaltung und Mimik arrangiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich auch selbst entsprechend kleiden, vor dem Spiegel nach Ausdrucksformen und Verhaltensweisen für die Figur suchen und präsentieren. Sie können in ihrer Rolle unterschiedliche Situationen improvisieren, können körperliche Haltungen und Verhaltensweisen durch Verlangsamung, Fixierung und Beschleunigung von Bewegungen ausstellen und Deutungen durch Statuen, Körper- und Szenenmontagen, möglicherweise auch pantomimisch und tänzerisch, zum Ausdruck bringen. (Scheller 2008, 43)

Szenische Verfahren, die bei Schülerinnen und Schülern ‚spezifische Haltungen und Ausdrucksweisen aktivieren und verstärken‘ (ebd., 44) und die für einen resilienzfördernden Literaturunterricht in Frage kommen, sind die Sprachgestaltung, das szenische Improvisieren und das szenische Spiel. (Vgl. ebd., 43-46)

Die sprachliche Gestaltung literarischer Szenen ermutigt zum ‚Experimentieren mit Tonfall bzw. Betonung und Lautstärke in Verbindung mit mimischen und mit gestischen

²⁵⁵ Vgl. hierzu auch Bucci (2002), zit. nach Storch 2010b, 130-133.; siehe unten die Ausführungen zum ‚referentiellen Prozess‘ als Brückenglied zwischen dem nichtsprachlichen Unbewussten und dem sprachlichen Informationsverarbeitungssystem des Menschen.

Ausdrucksformen“ (ebd., 44), wodurch „das Bedeutungsspektrum einer Aussage erkundet und [...] Sprechhaltungen von Figuren aufgedeckt werden“ (ebd.) können.

In szenischen Improvisationen „setzen die Spielerinnen und Spieler ihre noch vagen, vom Text angestoßenen Vorstellungen von Figuren und Szenen spontan in Handlungen und Interaktionen um“ (Scheller 2008, 44), um sie gestisch, situationsbezogen und körperlich probierender zu explorieren.

Beim szenischen Spiel

handeln die Schülerinnen und Schüler [...] in fiktiven Rollen und Situationen und deuten literarische Texte mit ihren körperlichen und sprachlichen Mitteln. Dabei geht es allerdings nicht nur um die szenische Erkundung des literarischen Materials, sondern vor allem um die szenischen Erfahrungen und Lernprozesse der Teilnehmer, die diese bei der Auseinandersetzung mit Texten machen können (ebd., 45).

Neben der „systematische[n] Einfühlung in Rollen und Szenen [...] ist eine Reflexion, die das Dargestellte möglichst genau spiegelt und deutet“ (ebd.), für dieses Vorgehen sehr bedeutsam.

Schülerinnen und Schüler können über diese Verfahren zu einer stark identifikatorischen literarischen Vorstellungsbildung und Auseinandersetzung mit der entsprechenden Textstelle (Szene oder Figur) gelangen. (Vgl. ebd., 46; siehe das Body-Feedback Kap. 2.4.1) „Was genau verschiedene präsentative ästhetische Verfahren leisten können“ (Scheller 2008, 39), hat Ingo Scheller für das kreative Schreiben, das bildliche Gestalten (s.u.) und das musikalische Gestalten sowie für Szenische Interpretation, das freie Assoziieren, das körperliche Darstellen, die Sprachgestaltung, die szenische Darstellung und das szenische Spiel, eingängig und überzeugend dargelegt. (Vgl. ebd., 40-46)

Für einen resilienzfördernden Literaturunterricht ergeben sich somit folgende Konsequenzen:

Eine ganze Reihe produktiver Verfahren haben operativen Charakter, d.h. sie beziehen sich auf Einzelentscheidungen im Hinblick auf die Vervollständigung eines Textes. Das ist etwa der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler für ein weggelassenes Wort aus drei Vorschlägen einen auswählen oder wenn sie sich selbst ein passendes Wort ausdenken sollen. (Spinner 2014, 193)

Operative Verfahren, wie die hier angesprochene Restauration eines leicht unvollständigen Textes, können z.B. zur Einübung von Figurencharakterisierung eingesetzt werden, sofern die zu restaurierenden Textstellen zur Charakterisierung geeignet sind. Ziele von Restaurationen, bei denen Figuren zu charakterisieren sind, können dann neben dem Anhalten zum genauen Lesen die Entwicklung eines kognitiven Konzeptes domänenspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte, von Eigenschaftskonzepten (vgl. Kap. 2.1 & Kap. 2.3.2) und darüber die Verbesserung des Selbstverstehens und der Fremdwahrnehmung sein.

Grundsätzlich eröffnet dieses lokale operative Vorgehen in einem resilienzfördernden Literaturunterricht auch die Möglichkeit, dass Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter z.B. durch ihre Situationsbewertungen oder Wahrnehmung von literarischen Figuren mittels charakterisierender Adjektive oder Adverbien bzw. Attribute und Adverbiale Bestimmungen sich in einem Unterrichtsgespräch über die verschiedenen Arbeitsergebnisse über ihre möglicherweise vorhandenen Bewertungstendenzen bewusst werden. Auch können sie ihre eigenen Einschätzungen aufgrund eines Vergleichs mit der Figurencharakterisierung im originalen literarischen Text überdenken, zumal dann, wenn dies eine weitere Aufgabe von ihnen erfordert.

Der Vergleich einer selbst verfassten Fortsetzung oder eines selbstverfassten Schlusses einer Geschichte mit dem Original eröffnet die resilienzfördernde Möglichkeit, eigene, das Textverstehen beeinflussende (automatisierte) Wahrnehmungsdispositionen auf den Prüfstand zu stellen, um sie an einem ihnen widersprechenden Verlauf der vorliegenden Geschichte bezogen auf das eigene Situationsmodell zu reflektieren und ggf. eigene Dispositionen im Situationsmodell kognitiv an den Text anzupassen.

Es ist ebenso möglich, dass antizipatorische Schülereingriffe in unvollständige literarische Textauszüge das Bewältigungshandeln von Figuren fokussieren, insofern es die Schülerinnen und Schüler charakterisieren bzw. bewerten und darüber hinaus Prognosen für den Erfolg von Bewältigungen abgeben sollen. Hierbei ist das resilienzorientierte Ziel dann die Entwicklung der Bewältigungskompetenz. Solche Zielsetzungen können auch transparent gemacht werden. Im Auswertungsgespräch zu diesen Arbeitsaufträgen werden die Schülerinnen und Schüler dann darum gebeten, zu erläutern, aufgrund welcher Textinformationen und eigener Erfahrungen sie zu ihren Ergebnissen gelangt sind. In der Klassenarbeit ermöglicht der Austausch über die ver-

schiedenen Lösungswege sowohl ein Selbstverstehen als auch ein Fremdverstehen und die Kenntnisnahme einer Reihe möglicher Situationseinschätzungen für literarisch gestaltetes Bewältigungshandeln.

Hierzu ist vorab besonders das pädagogisch-didaktische Verhalten der Lehrperson zu klären hinsichtlich eines nachvollziehbaren Textsinns und hinsichtlich der Polyvalenz literarischer Texte. Lehrpersonen müssen in solchen Auswertungsgesprächen achtsam vorgehen, um sowohl die individuellen Lösungsansätze (die aufseiten von Hochrisikokindern im Rahmen ihrer individuellen „Möglichkeitsspielräume“²⁵⁶ liegen) grundsätzlich wertzuschätzen als auch sich gleichzeitig um einen intersubjektiv überzeugenden Textsinn bzw. sich um von den Beteiligten nachvollziehbare Möglichkeiten des Textverständnisses zu bemühen. Ein Ausgleich kann z.B. darin bestehen, dass (vorläufig) auf eine Einigung auf eine übereinstimmende Textdeutung verzichtet wird (vgl. auch Spinner 2014; vgl. Spinner 2010, 202).

Das Verfremden von Texten, wobei z.B. eine kurze Geschichte aus der Ich-Perspektive in die Er-Erzählperspektive umformuliert werden soll, kann dabei helfen, verschiedene Perspektiven wechselseitig koordinieren zu können, und darüber die Selbstentwicklung ebenso unterstützen wie die Entwicklung der Kenntnis von narrativen Strukturmerkmalen.

Das imitative Schreiben verspricht plausible Gewinne für das verbale Selbst und für das narrative Selbst. Eigene Erlebnisse erzählerisch aufbereiten zu können, ist eine sehr wichtige resiliente Fähigkeit, da hiermit die Integration von Erlebnissen in das eigene aktuelle Selbst befördert wird. Dies gilt sowohl für sehr phantasiebegabte und sprachlich kompetente Kinder wie für hierin weniger begabte.

Während das analytisch-imitative Schreiben die Schülerinnen und Schüler dazu anleitet, sich Wissen über Textformanten und Merkmale einer story grammar analytisch, induktiv und bewusst anzueignen, sie sich bei ihrer schreibenden Imitation aufgrund eines resilienzorientiert ausgewählten Vorlagetextes (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) mit solchen Handlungsschemata befassen, die resilientes Figurenverhalten und resiliente Figurenbeziehungen aufweisen, und die damit ihrer bedürfnisgespeisten literarischen Phantasie (vgl. Freud 1908, 171, zit. nach Anz 1998, 33f.) einschlägige resilienzoriente Richtungen anweisen, sieht es beim kreativ-imitativen Schreiben in resilienz-

²⁵⁶ vgl. Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrandt 2010b, 225.

fördernder Hinsicht weniger günstig aus. Zwar lässt sich auch hier über einen resilienzi-orientiert ausgewählten Vorlagetext der bedürfnisgespeisten (literarischen) Phantasie eine einschlägige Richtung anempfehlen. Doch vor allem wenig phantasiebegabte 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder und Hochrisikokinder, die noch wenig narrative Textstrukturen internalisiert haben, dürften mit dem kreativ-imitativen Verfahren stark überfordert sein, was eher zu Hilflosigkeitserleben angesichts dieser offenen Aufgabenstellung führen dürfte. Solche Misserfolgserlebnisse sind insbesondere dann schmerzlich, wenn sie bemerken, dass phantasievolle Mitschülerinnen oder Mitschüler mit ihrer literarischen Rezeptions- und Produktionsfähigkeit deutlich zufriedenstellendere und allgemein ansprechendere Ergebnisse erreichen. (Vgl. Kray & Schaefer 2012) Es ist damit für diese Gruppe von Hochrisikokindern nicht nur lediglich nicht resilienzfördernd, sondern kann leicht zu weiteren Misserfolgserlebnissen führen und damit zu Hilflosigkeits- und Versagenserfahrungen (vgl. Kray & Schaefer 2012, 230; Greve & Hannover 2012, 550; vgl. Kap. 2.1). Damit würden sowohl das entsprechende domänenspezifische Selbstkonzept als auch das Kohärenzgefühl destabilisiert werden. Das verbale und das narrative Selbst können bei einer Schülergruppe, die nur über einen kleinen Wortschatz verfügt, die kaum narrative Strukturen internalisiert hat, die wenig phantasiebegabt ist bzw. deren Imaginationsfähigkeit stark beeinträchtigt worden ist (vgl. Kap. 3.1; vgl. Bräutigam 2009), hierüber nicht ausgebildet werden.

Zudem entspricht das kreativ-imitative Schreiben in etwa dem personalen Schreiben, dessen unterrichtlicher Einsatz aus psychologischem und psychotherapeutischem Blickwinkel extrem kritikwürdig ist, worauf Arnold Hinz bereits 1996 eindringlich aufmerksam gemacht hat. Da die kreativ-imitativ verfassten Schülertexte mehr individuelle Spielräume eröffnen, können hierbei psychische unbewusste oder vorbewusste, ggf. verdrängte Anteile der Seele virulent, aktiviert und damit psychisch wirksam gemacht werden. Dadurch können auch stark automatisierte belastende Emotionen leichter getriggert und bei der „kreativen“ Textproduktion auch noch elaboriert werden, ohne dass die Kinder und Jugendlichen im Unterricht damit in irgendeiner Form angemessen aufgefangen werden könnten (vgl. Kap. 3; vgl. Hinz 1996). Das aber muss unbedingt vermieden werden.

Anders verhält es sich mit solchen Verfahren, die zwar offen für individualisierende Ausgestaltungen sind, die sich dabei allerdings stark auf einen literarischen Text(-aus-

zug) beziehen. Gemeint sind Aktivitäten wie das „Verfassen von inneren Monologen, von Tagebuchaufzeichnungen, von Briefen und von Träumen, immer aus der Sicht einer Figur“ (Spinner 2014, 194). Durch die individuelle imaginäre Ausgestaltung von Leerstellen aus einer Figurenperspektive werden die schülerseitigen „Orientierungs- und Handlungsmuster“ bzw. „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) beim literarischen Verstehen in besonderem Maße angesprochen und aktuell wichtige unbewusste und vorbewusste Bedürfnisse erhalten den Raum, imaginativ zufriedengestellt zu werden. Das sind wichtige motivationspsychologisch (vgl. Kap. 2.4.2) und resilienztheoretisch (Kap. 2.2 & 2.3) begründete Ziele einer resilienzfördernden Literaturdidaktik. Allerdings muss sowohl die Textauswahl dementsprechend resilienzorientiert getroffen worden sein (vgl. Kap. 4.1.1, Kap. 4.1.2, Kap. 2.2 & 2.3). Außerdem müssen die Arbeitsaufträge resilienzfördernd gestaltet werden. Auch die hierfür einzuübende Fähigkeit der Perspektivenübernahme ist sowohl in resilienztheoretischer Perspektive (vgl. die Selbstentwicklung, Kap. 2.3.2) sowie in literaturdidaktischer Hinsicht (vgl. Kap. 3) von zentralem Interesse. Gegebenenfalls lässt sich der Vorzug instruktiver Verfahren auf dieses mehr offene, individualisierende Vorgehen dadurch übertragen, indem für die Schülerinnen und Schülern anschaulich vorgestellt wird, wie sie grundsätzlich vorgehen sollen, und erklärt wird, wozu ihnen dieses imaginative Verfahren dienen kann, bevor sie selbst Tagebuchaufzeichnungen etc. aus einer Figurenperspektive verfassen, und dieses imaginative Vorgehen von ihnen an überschaubaren literarischen Textauszügen eingeübt wird. Instrukтив wird ein solches Verfahren auch dadurch für in ihrer literarischen Rezeptions- und Produktionsfähigkeit weniger gut entwickelten Schülerinnen und Schüler, indem die gemeinsame analytische Arbeit an den narrativen und inhaltlichen Merkmalen des Ausgangstextes ausreichend intensiv durchgeführt wird. Ggf. muss hier vor allem auf eine Unterstützung durch Bildergeschichten bzw. Comics gesetzt werden, um jene Schülerinnen und Schüler besonders zu berücksichtigen, womit insbesondere für sie der Übergang zu eigenem interpretierendem imaginativen Schreiben vorbereitet wird. Auch das Höreraktivierende Vorlesen bietet sich hier als vorgeschaltete Methode vor dem Verfassen eines Tagebucheintrags aus Figurenperspektive sinnvoll an, da es u.a. die literarische Imaginationsfähigkeit und die innere Beteiligung beflügeln kann. Und auch zu den verfassten Tagebucheinträgen etc. sollte dann ein Feedback an die Schülerinnen und Schüler erfolgen in der Form eines reflektierenden

und interessierten Gesprächs über die individuellen Lösungswege und über auf Figuren projizierte Gedanken und Gefühle. Weil hiermit dem Umstand, „dass der Leser in seiner Vorstellung Ungesagtes und Angedeutetes ausmalt, [...] in besonderem Maße Rechnung getragen“ (Spinner 2014, 195) wird, können diese Verfahren die unter Umständen beschädigte Imaginationsfähigkeit von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern weiterentwickeln helfen.

Hinsichtlich des für das kreativ-imitative Schreiben genannten Einwandes für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder, wonach sie keinesfalls frei imaginieren dürfen, um nicht diejenigen hochautomatisierten mentalen und psychischen Dispositionen zu triggern, die sehr problematisch für eine resiliente Entwicklung sind, der auch hier berücksichtigt werden muss, müssen die hier genannten offeneren produktiven Verfahren an eine Resilienzorientierung adaptiert werden: Die Auswahl einer Figur, aus deren Perspektive entsprechende Tagebuchaufzeichnungen etc. verfasst werden sollen, muss an die Bedingung geknüpft werden, dass diese Figur und die entsprechende zu imaginierende Situation eine aller Wahrscheinlichkeit nach vornehmlich positive Affektbilanz²⁵⁷ beim jeweiligen Kind aufweisen, damit hierbei vornehmlich die personalen Ressourcen (vgl. ebd.; vgl. Kap. 2.2) aktiviert und elaboriert werden.

Sofern die dem Ansatz zur Szenischen Interpretation von Literatur im Literaturunterricht zugrunde liegende Intention diejenige ist, mit diesem Verfahren eine angeblich fraglos notwendige Begegnung des Individuums mit dem eigenen Verdrängten zu initiieren, „um uns auf das einzulassen, was wir abwehren [...] [und um zu] entdecken, welche eigenen ungeliebten oder verdrängten Erlebnisse uns zur Ablehnung des Anderen motivieren“ (vgl. Scheller 2008, 15), so ist dies für Hochrisikokinder aus resilienztheoretischer literaturdidaktischer Hinsicht mehr als fragwürdig. Vor dem absichtsvollen Initiieren einer szenisch, über Embodimentverfahren initiierten Begegnung mit verdrängten und ungeliebten seelischen Anteilen im Literaturunterricht bei der Zielgruppe dieser Arbeit muss – im Gegenteil – ausdrücklich gewarnt werden²⁵⁸, wie die Ausführungen zum Embodiment und insbesondere zum Body-Feedback (Kap. 2.4.1) und die Erkenntnisse aus der kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis und

²⁵⁷ Vgl. Kap. 2.4.1; vgl. Krause & Storch 2011; Krause & Storch 2014.

²⁵⁸ Vgl. hierzu Bräutigam 2009; vgl. Krause & Storch 2014; vgl. Blankenburg 1985; vgl. Hildenbrand 2005, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225; (der subjektive „Möglichkeitsspielraum“ muss im Gegenteil respektiert werden); vgl. Krüger & Reddemann 2012; vgl. Reddemann 2011; vgl. für das personale Schreiben: Arnold Hinz 1996; vgl. Kap. 2.2; 2.3; 2.4.1; 3.1.

Theorie²⁵⁹ in Bezug auf unsere Zielgruppe verdeutlichen. Denn ein Body-Feedback und andere Trigger, die zur Aktivierung problematischer Emotionen (hinsichtlich „ungeliebter oder verdrängter Erlebnisse“ (Scheller 2008, 15)) führen, stabilisieren über diese wiederholte Aktivierung die entsprechenden Emotionen bzw. Wahrnehmungsdispositionen. Hier gilt vielmehr das, was Ingo Scheller (2012) den Pädagogen als Spielleitern hinsichtlich des emotionalen Lernens beim szenischen Spiel an anderer Stelle für den Umgang mit schwierigen Emotionen aufseiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu bedenken gibt: „Es kann in bestimmten Situationen auch sinnvoll sein, nicht zu lernen – möglicherweise, weil man sich schützen muss.“ (Scheller 2012, 221)

Mit einer resilienztheoretisch (Kap. 2.2 & 2.3) und motivationspsychologisch (Kap. 2.4.2) fundierten Absicht der embodimentbasierten Ressourcenaktivierung können allerdings Verfahren des Szenischen Interpretierens (wie die Arbeit an Szenen mittels szenischer Improvisation, eines Standbildes bzw. des entsprechenden Rollengesprächs u.a.) in resilienzfördernder Weise fruchtbar eingesetzt werden. „[D]ie szenischen Erfahrungen und Lernprozesse der Teilnehmer, die diese bei der Auseinandersetzung mit Texten machen können“ (Scheller 2008, 45), können resilienzfördernd fokussiert werden, indem körperliche Ausdrucksmuster hinsichtlich ihres Body-Feedbacks (vgl. Kap. 2.4.1; vgl. Storch 2010a) bestimmt werden und darüber explorierend ein Bewusstsein geschaffen wird für günstige und ungünstige Embodiments – natürlich auch in Hinblick auf eine Szenische Interpretation des jeweils zugrunde liegenden literarischen Textes. Hierbei sollte allerdings auch auf die Konsistenztheorie Klaus Grawes (Vgl. Storch 2010a; vgl. Kap. 2.4.1) Bezug genommen werden. Die Konsistenztheorie geht davon aus, dass das psychische System des Menschen grundsätzlich bestrebt ist, eine Konsistenz zwischen bewussten und unbewussten psychischen Inhalten herzustellen, wodurch die Fehleranfälligkeit psychischer Systeme gemindert wird. Darüber wird auch das Befinden moderiert, da eine geringere Fehleranfälligkeit zu weniger Misserfolgserlebnissen führt. In resilienzfördernder Hinsicht sinnvoll ist Szenisches Interpretieren im Literaturunterricht dann vor allem im Zusammenhang mit der Arbeit an individuell affektiv hoch positiv und null negativ valenzierten Figuren, Verhaltensweisen, Figurenbeziehungen anzuwenden, um die personalen Ressourcen aufseiten der 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder zu stärken und zugleich eine psychische

²⁵⁹ Vgl. Kap. 3.1; vgl. Bräutigam 2009; vgl. Krüger & Reddemann 2012.

Kohärenz zu ermöglichen. Hierzu dient die Arbeit mit der Affektbilanz (‘Gefühlsbilanz’)²⁶⁰. In einem weiteren Schritt dann empfiehlt sich in resilienztheoretischer und motivationspsychologischer Hinsicht die szenisch interpretierende Arbeit an Figurenhaltungen als Haltungszielen („Alternativ- und Zukunftsentwurf“ (vgl. Kap. 2.3.2)). Und erst im Zusammenhang mit diesen subjektiv wirklich positiven (Figuren-)Haltungszielen sollten 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder Erprobungen von subjektiv beunruhigenden oder beängstigenden Verhaltensweisen o. Ä. – im Rahmen subjektiver ‘Möglichkeitsspielräume’ – individuell vielversprechend im Spielmodus explorieren.

Besonders große Schülerorientierung zeigt sich im „Projektunterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler selber ein Vorhaben, das zu einem sichtbaren Ergebnis führt, planen, erarbeiten und realisieren.“ (Spinner 2014, 195) Aufgrund der wenig instruktiven, der vor allem moderierenden Rolle der Lehrperson bei einer Projektarbeit und der Gefahr, dass einige Schülerinnen und Schüler zu Mitläufern werden oder von Gruppenmitgliedern an den Rand gedrängt werden (vgl. ebd.), birgt ein literaturunterrichtlicher Projektunterricht aus erziehungswissenschaftlicher und unterrichtspädagogischer Sicht nicht nur „vielfältige Lerneffekte“ (ebd.), sondern erscheint auch problematisch (siehe unten).

Für einen resilienzfördernden Literaturunterricht ergeben sich entsprechende Konsequenzen:

Gerade 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder gehören aufgrund eines möglicherweise nur gering entwickelten positiven Selbstkonzepts und weniger gut ausgebildeter Sozialkompetenzen bzw. Bewältigungskompetenzen und eines vermutlich ungenügend entwickelten Kohärenzgefühls eher zu jenen Schülerinnen und Schülern, die von einem literarischen Projektunterricht weniger profitieren dürften, insofern sie entweder zu Mitläufern werden oder gar an den Rand gedrängt werden könnten (vgl. Spinner 2014, 195). Dies steht für sozial deprivierte Hochrisikokinder vor allem dann zu befürchten, wenn es vornehmlich um bildungsbürgerliche Vorhaben wie die „Gestaltung eines literarischen Abends für die Eltern“ (ebd.) geht. Allerdings berichtet die Resilienzforschung von sehr positiven Effekten auf resiliente Entwicklungen von Hochrisikokindern, die aus

²⁶⁰ Vgl Krause & Storch 2014; vgl. Krause & Storch 2011; vgl. Kap. 2.4.2 & 4.2.2.

schulischem Engagement für andere Menschen in Not erwachsen. So ein Engagement kann sinnvoll in einen Projektunterricht eingebettet werden. Literaturunterrichtlich kann das die Sichtung einschlägiger Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich sinnvollen humanitären Engagements sein. Die Inspirationen für ein mitmenschliches Einsetzen für Notleidende kann dann der Kinder- und Jugendliteratur entnommen werden, wenn solch ein Einsatz hier anregend, spannend, humorvoll und erfolgreich literarisch in Szene gesetzt wird. Und durchgeführte und ausgewertete Projekte können mit den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren selbst gestalterisch, zeichnend, malend oder als Tagebucheintrag u.Ä. aus der Perspektive einer Buchfigur zu Papier gebracht oder in einem Blog mitgeteilt werden. Sichtbar, `visible`, wird ein solcherart projektunterrichtlich gewonnenes Lernprodukt dann durch ein Feedback der Empfänger des Engagements sowie durch die literarische Aufbereitung und zeichnerische, fotografische oder filmische Dokumentation der Projektarbeit sowie durch Auswertungsgespräche und schriftliche Evaluationen. Damit kann das Kohärenzgefühl von 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern, insbesondere hinsichtlich des Gefühls der Sinnhaftigkeit und des Gefühls der Handhabbarkeit (vgl. Kap. 2.3.3.), gestärkt werden. Allerdings muss dazu der Rahmen dessen, wofür eine Klasse sich mit ihrem Projekt einsetzt, überschaubar, realisierbar, muss die Hilfe konkret sein und der hilfreiche Effekt des Engagements unmittelbar zurückgemeldet werden.

Die Gruppenarbeit mit verschiedenen Büchern und demselben Buch in jeder Gruppe ist eine weitere Methode zur Binnendifferenzierung im Literaturunterricht. Um Schülerinnen und Schüler in die Lektüreauswahl einzubeziehen und die erwartbar konkurrierenden Wünsche dennoch vermitteln zu können, kann eine Form der Gruppenarbeit gewählt werden, bei der aus verschiedenen zur Auswahl stehenden Büchern von jeder Gruppe eines zur Bearbeitung ausgewählt werden darf. Über einige Unterrichtsstunden hinweg wird im Folgenden mit diesen Büchern gearbeitet. Indem jeweils eine Gruppe mit demselben Text arbeitet, kann ein Austausch über das individuell bevorzugte Buch geführt werden. Dieses mehr individualisierende unterrichtliche Vorgehen mit thematischer Binnendifferenzierung kann gleichwohl durch gut gestellte Arbeitsaufträge, durch stark strukturierte Instruktionen – z.B. im Rahmen einer Portfolioarbeit bzw. einer Lesemappe – zu einem zielorientierten und sichtbaren Lernprozess führen, der von den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson gut evaluiert werden

kann. Dann trifft sich allerdings mit dieser Methode der konstruktiv-hermeneutische Lesebegriff im individualisierenden Ansatz mit dem Vorzug unterrichtlicher Instruktionen. Jedoch müssen der Umfang des Buches und der zu bearbeitenden Aufgaben für die 11- bis 13-jährigen Kinder überschaubar bleiben. Außerdem ist eine tägliche bzw. zweitägige Evaluation des gegenwärtigen Arbeitsstands für Kinder dieses Alters dringend erforderlich. Wenn die Erfahrungen der Verfasserin mit Kindern am Übergang zum Jugendalter nicht die Ausnahme sind, können sie Wochenarbeitspläne nicht so gut bewältigen. Ihr Zeit- und ihr Pflichtgefühl sind hierfür oftmals noch unzureichend entwickelt, sodass sie trödeln und dann unter großen Zeitdruck geraten. Tagespensen oder Zweitagepensen erscheinen für Arbeitsplanarbeit viel sinnvoller (sonst gibt es ein Problem mit dem Gefühl der Handhabbarkeit/Bewältigbarkeit!).

Für einen resilienzfördernden Literaturunterricht enthält dieses Verfahren folgende Vorteile:

Bei einer möglichen Entscheidung für eine Gruppenarbeit mit mehreren Büchern für einen resilienzfördernden Literaturunterricht ist zu berücksichtigen, dass hier wahrscheinlich literarisch noch wenig kompetente Schüler und Schülerinnen auf deutlich geübtere Leserinnen und Leser bzw. Rezipienten fiktionaler Literatur treffen. Es ist daher zu prüfen, wie weit die an einer solchen Gruppenarbeit beteiligten Kinder bereits dazu in der Lage sind, ihre sie selbst überzeugenden Lesarten im Austausch mit wenig selbstbewussten und literarisch noch ungeübteren Mitschülern, die als Hochrisikokinder dazu noch eher einschlägige „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) zum Textverstehen beisteuern, zu relativieren bzw. weiterzuentwickeln, um gemeinsam zu einem intersubjektiv zufriedenstellenden Textverständnis zu gelangen bzw. ohne Einigungszwang andere Lesarten gelten zu lassen. Sofern in einer Lerngruppe zu befürchten ist, dass ausgerechnet die Gruppe der Hochrisikokinder bereits stark in ihrer Imaginationsfähigkeit depriviert ist, kann es leicht passieren, dass sie in einer solchen Gruppenarbeit an den Rand gedrängt wird und wenig Ermutigung für eigene textverstehende Prozesse mit innerer Beteiligung erfährt. Gegebenenfalls kann diese Gruppenarbeit mit verschiedenen Büchern allerdings eine Form der Binnendifferenzierung darstellen, bei der literarisch versiertere Schülerinnen und Schüler über einige Unterrichtsstunden dementsprechend arbeiten, während sich die Lehrperson mit ihren hierdurch frei-

werdenden Kapazitäten beispielsweise mit Vorlesegesprächen (Wieler 1995) verstärkt den Hochrisikokindern ihrer Klasse zuwenden kann. Die hierbei gewonnenen Lernerträge können die Kinder dann in Aufgaben zur Auswertung ihres Textverständnisses und in Auswertungsgesprächen über den Ertrag der Vorlesegespräche sichtbar gemacht werden.

Auch das Lesetagebuch, die Lesemappe und das Lesebegleitheft können gewinnbringend in einem resilienzfördernden Literaturunterricht eingesetzt werden.

Eine offene, individualisierende Leseerziehung wird insbesondere durch das Lesetagebuch unterstützt; die wichtigste Intention dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Leseprozess reflektieren und zu einer selbständigen Beschäftigung mit Texten angeregt werden. (Spinner 2010, 193)

Die zum Erstellen eines Lesetagebuchs benötigten Hinweise für die Schülerinnen und Schüler sollen offen gehalten werden; hier sind keine Arbeitsblätter auszufüllen. (Vgl. ebd.) Diesbezüglich bedeuten sowohl die Erkenntnisse des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie, die dem instruktiven Unterricht gewünschte Lerneffekte zu- und diese dem sehr offenen Unterricht absprechen (vgl. Spinner 2014), als auch die Zielsetzung der Resilienzförderung, die zwar auch individualisierend, aber vor allem durch einschlägig formulierte Instruktionen das kindliche Augenmerk beim Textverstehen auf die ausgiebig dargelegten und diskutierten Resilienzdimensionen (vgl. Kap. 2.2) lenken und darüber resilienzfördernd wirken will, einen Verzicht auf das offen gehaltene Erstellen eines Lesetagebuchs. Stattdessen empfiehlt sich der Einsatz einer Lesemappe (bzw. Portfolios), „in der die Schülerinnen und Schüler Arbeiten, die sie zu einem Buch erstellen, sammeln (Beste 2007, 34f.).“ (zit. nach Spinner 2010, 195) In einem Inhaltsverzeichnis können die in einer ausliegenden Lesekartei vorhandenen Aufgaben aufgelistet sein – sortiert danach –, ob sie obligatorisch oder fakultativ zu bearbeiten sind. In einer Lesekartei bzw. einem Baukasten liegt nun eine Reihe an Arbeitsaufträgen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Buch, Hörbuch, Hörspiel oder Film an einem gut sichtbaren und zugänglichen Ort im Klassenraum aus. Wobei jeder Arbeitsauftrag in mehrfacher Ausfertigung zur Verfügung gestellt werden sollte. Eine Nummerierung der Karteikarten bzw. Arbeitsaufträge und der Hinweis darauf, ob es sich um fakultative oder obligatorische Aufgaben handelt, erleichtert den Schülerin-

nen und Schülern die Übersicht. Die literaturdidaktischen Verfahren, denen die Aufgaben einer Lesekartei bzw. eines Baukastens entsprechen können, umfassen stark instruktive textanalytische Aufgabenformen (s.u.) bis zu stark individualisierenden handlungs- und produktionsorientierten bzw. szenischen Interpretationsverfahren. Sinnvoll ist eine Verbindung von Lesemappe (bzw. Portfolio) und einer Lesekartei. Außerdem kann das Lesebegleitheft, das „neben Anregungen, die auch für ein Lesetagebuch gegeben werden“ (ebd., 195), „aus vorgegebenen Arbeitsblättern“ (ebd.) besteht, in einem resilienzfördernden Literaturunterricht verwendet werden, sofern die Arbeitsaufträge resilienztheoretische Erkenntnisse berücksichtigen und es kein Abarbeiten von Arbeitsblättern in Stillarbeit darstellt (vgl. ebd.).

Lesekisten gehören zu den Leseanimationen in der Schule (vgl. Spinner 2010, 192) und sind eine sinnvolle Ergänzung zum sowohl instruktiven als auch individualisierenden Einsatz von Lesemappen bzw. Portfolios. Lesekisten sind „für eine bestimmte Zeit im Schulzimmer aufgestellt“ (Spinner 2010, 192), sodass sich die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Geschmack passende Literatur (im weiten Sinne) auswählen und ausleihen können. Lesekisten können Lehrkräfte in den öffentlichen Büchereien für ihre Klassen zusammenstellen bzw. nach Themenhinweisen zusammenstellen lassen. Hierbei sollte ein Ausleihe so organisiert werden, dass die Bücher zur Lektüre bzw. die verschiedenen Mediengenres zur Rezeption auch mit nachhause genommen werden können und nachvollzogen werden kann, wer das betreffende Buch etc. derzeit nutzt und dafür verantwortlich ist.

Zum Textkorpus für einen resilienzfördernden Literaturunterricht ist Folgendes zu beachten: Grundsätzlich sollte der Korpus resilienzorientiert zusammengestellte Lesekisten bzw. Medienauswahl für unsere Zielgruppe enthalten. Weil die intensive, identifikatorische, spannungsreiche und wunscherfüllende Rezeption fiktionaler Literatur (im weiten Sinne) nur dann gelingt, wenn die Geschichte den Rezipienten auf ihrer latenten Bedeutungsebene ein subjektiv bedeutendes Lebensproblem bzw. -thema als zentrales Motiv anbietet (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1), ist für Hochrisikokinder über die Berücksichtigung von alterstypischen Entwicklungsproblemen hinaus die Berücksichtigung von zu ihren eigenen Entwicklungsrisiken analoge literarische Hochrisikosituationen entscheidend. Um die reale Vielfalt hochrisikoreicher Entwicklungsbedingun-

gen in einer heterogenen Lerngruppe zu berücksichtigen, sollte der angebotene Literaturkorpus dies auch widerspiegeln (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 4.1.1).

Aufgrund der Kenntnisse zu den beliebtesten Genres unserer Zielgruppe (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1) lässt sich Folgendes feststellen:

Die jeweiligen Titel der von Kindern bevorzugten Genres müssen resilienzorientiert, die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 diskutierten und katalogisierten Merkmale zur Risikosituation und zur Krise sowie besondere resilienzfördernde Kriterien (auf der Handlungsebene bzw. auf der latenten Textebene bzw. als literarästhetische Dimensionen) aufweisen, um auch für Hochrisikokinder am Übergang zum Jugendalter resilienzfördernde lustvolle Bedürfnisbefriedigungen in der literarischen Imagination gewähren zu können. Das heißt für einen resilienzfördernden Literaturunterricht mit 11- bis 13-Jährigen, dass vor allem dementsprechende Detektiv- und Abenteuerbücher (wie Steinhöfels (2007) *Beschützer der Diebe* oder ders. (2008) *Rico, Oskar und die Tieferschatten*) ins Textangebot einer Bücherkiste gehören, außerdem auch phantastische Erzählungen, Comics, Bilderbücher, realistische Erzählungen (u.a. Mädchen-Bücher) und Tierbücher (v.a. Pferdebücher). Insofern „gegen Ende der Kindheit“ (Graf 2010, 51f.) auch Sachtexte interessant werden, insbesondere dann, wenn sie „mit fiktionalen Leseinteressen“ (ebd.) zusammenhängen, sollten für die jeweilige Lerngruppe interessengemäße Sachbücher ausgewählt und angeboten werden. Allerdings sollten geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich der Titel und einiger Autoren berücksichtigt werden auf der Ebene der Covergestaltung, der Aufmachung von Büchern und natürlich hinsichtlich der literarischen Figuren als Identifikationsofferten. Hinsichtlich des Auswahlverhaltens von Mädchen und Jungen muss allerdings die relative Unabhängigkeit von Geschlechtsrollen für resiliente Entwicklungen im Blick behalten werden (vgl. Kap. 2.2; vgl. Ittel & Scheithauer 2008, 104). Ausführliche Hinweise auf verschiedene Genres und deren resilienztheoretische Diskussion finden sich im Kapitel 4.1.2, in dem u.a. eine Tabelle resilienzfördernder Merkmale von altersgemäßer Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt wird, die damit Orientierung für die Literatúrauswahl gibt. (Vgl. auch Kap. 3.2; vgl. Graf 2010) Hinsichtlich einer möglicherweise noch unzureichend ausgebildeten Lesekompetenz ist es ratsam, das für literarische Genres Gesagte auf verschiedene Mediengenres auszuweiten und damit auch Hörbücher, Hörspiele und

Filme bzw. Comics in die Bücherkiste (Literaturkiste) aufzunehmen. Außerdem ist hinsichtlich der Genrepräferenzen von Mädchen und Jungen auf die allgemeine Intragruppenvarianz hinzuweisen.

Es gibt im Literaturunterricht Formen direkter Instruktion, die sinnvoll in einen resilienzfördernden Literaturunterricht einbezogen werden können: „Dazu gehört das Vorlesen von literarischen Texten durch die Lehrperson“ (Spinner 2014, 196). Eine gekonnt vorgelesene Geschichte kann den Schülerinnen und Schülern nicht nur eine lebendige Vorstellung des Vorgelesenen vermitteln. Hierüber können die Schülerinnen und Schüler außerdem wahrnehmen, welche Bedeutung Literatur für die Lehrperson hat, sodass sich ihnen ihre „`Liebe zum Stoff` (Hattie, 2013, 29)“ (zit. nach Spinner 2014, 196) vermittelt. Hinsichtlich der leseanimierenden Hinführung zum genussvollen Lesen bieten Vorlesesituationen die Möglichkeit einer

konzentrierte[n] Atmosphäre der Aufmerksamkeit, die bei den Schülerinnen und Schülern eine intensive Texterfahrung bewirkt. Das ist insbesondere für diejenigen wichtig, die sich mit dem eigenen Lesen schwer tun; durch das Zuhören können sie ohne die Barriere des Entzifferns eine positive Einstellung zur Literatur gewinnen. (Spinner 2010, 195)

Bei resilienzorientiert ausgewählter Literatur kann das Vorlesen durch die Lehrkraft (im Sitzkreis) neben dem Kennenlernen von resilienten Bewältigungsreaktionen etc., die im vorgelesenen Textauszug inszeniert sind, sehr positiv entspannende Auswirkungen auf die körperlichen Spannungsmuster (vgl. Kap. 2.3.3; vgl. Bengel u.a. 2001) bei den Schülerinnen und Schülern haben.

Da die beim Vorlesen durch die Lehrperson entstehenden Lerneffekte jedoch kaum sichtbar und evaluierbar sind, sollten Vorlesesituationen stets nur als eines neben weiteren Verfahren im (resilienzfördernden) Literaturunterricht eingesetzt werden. (Vgl. Spinner 2014)

Grundsätzlich kann eine Lehrperson in ihrer Klasse vorlesen, ohne dass dies in einem Zusammenhang mit dem aktuellen Unterrichtsthema steht. Sie kann auch vorlesen, um in einen neuen Stoff einzusteigen. Oder sie liest am Ende einer exemplarischen Arbeit mit einem literarischen Text hin und wieder andere Beispiele vor, „ohne dass dieses besprochen wird. Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler mit der Gattung vertraut werden, dass sie weitere Beispiele kennen lernen und dass sie auch literarischen Genuss erfahren.“ (Spinner 2010, 196)

Eine Sonderform des Vorlesens ist das Verfahren der „Höreraktivierung beim Vorlesen“ (Spinner 2005; ders. 2010), bei der die Erzählstruktur besonders berücksichtigt wird. Mit dem Konzept des höreraktivierenden Vorlesens geht es Kaspar Spinner (2005) darum, das dialogische Vorlesen im Schulunterricht zu protegieren. Denn es unterstützt zahlreiche Vorläuferkompetenzen und Fähigkeiten zur lustvollen literarischen Rezeption. (Vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2) Dazu sollte das Vorlesen so vorbereitet werden, dass gezielt diejenigen narrativen Textstrukturen identifiziert und mit Impulsen (Fragen/ Bemerkungen) aufbereitet werden, an denen die Vorstellungsfähigkeit angeregt werden kann, das eigene, dem literarischen Thema analoge Wissen aktiviert werden kann, narrative Schlüsselstellen (Exposition, Wendepunkte, Höhepunkte, Schluss ggf. mit Pointe oder Lehre) sowie ein Textrahmen implizit erfasst werden können. Insofern gilt es, die Kinder beim Vorlesen so zu aktivieren, dass sie die literarischen Figuren mental repräsentieren können, und es geht darum, dass sie sich mit Figuren und der gesamten Geschichte identifizieren können sowie Figurenbeziehungen und Konflikte im Hinblick auf eigene analoge Erfahrungen begreifen können. Es soll hierbei die Raumstruktur imaginiert werden und Raumwechsel in der Vorstellung mitvollzogen werden können. Kindern soll das höreraktivierende Vorlesen ermöglichen, den Fortgang der vorgelesenen Geschichte zu antizipieren, das Auftreten eines Gegenspielers wahrzunehmen und auch Entscheidungssituationen für den Protagonisten zu erfassen. Interpretationsfragen während des Vorlesens sollen Kinder dazu bringen, Kausalbeziehungen innerhalb einer Geschichte herzustellen. Dabei eröffnet der Rahmen des höreraktivierenden Vorlesens in einem Sitzkreis und mit der dementsprechend wertschätzenden Kommunikationshaltung es den Kindern, durch Literatur ausgelöste Fremdheits- und Ambiguitätserfahrungen eher auszuhalten, da literarische Fiktionen v.a. durch die Lehrkraft alltagsnah erläutert werden und eine hierbei ausgelöste Beunruhigung der Kinder aufgefangen werden können. (Vgl. Spinner 2005, 153-165)

Ein derartiges ritualisiertes Vorlesen in der Klasse bzw. Lerngruppe bietet konzeptionell Raum für Nachfragen, dialogisches Herstellen eines Zusammenhangs zwischen dem je eigenen und gemeinsamen Alltag und der Literatur, das Einspielen von Bildern und Raum für eine vertraute, lustbetonte soziale Atmosphäre. Es ermöglicht das Genießen der klanglichen Qualität der Sprache, des Textes, von rhetorischen Figuren wie Wiederholung, Übertreibung, Reim oder Wortschöpfung. Hier können entsprechend eige-

ner mentaler Konzepte zu Handlungen, Charakteren, Situationen und krisenhafter Probleme Annahmen über den weiteren Verlauf entwickelt und in der Lerngruppe verhandelt werden.

Weitere Resilienztheoretische Überlegungen sind die folgenden:

Indem „[d]as Vorlesen von Erzähltexten [...] durch kurze Gesprächseinlagen unterbrochen“ (Spinner 2010, 196) wird, können hierbei gegebene Impulse, die an erzählstrukturell sinnvollen Stellen wie der Einführung, dem Wendepunkt, kurz vor dem Schluss u.a. (vgl. Spinner 2005) gegeben werden, zur „Antizipation“, zur „Aktivierung eigener Erfahrungen“, zur „Perspektivenübernahme“, zur „Reflexion des Verhaltens einer Figur“ oder zu „Interpretationen“ (vgl. Spinner 2010, 197) die literarische Imagination der Schülerinnen und Schüler einschlägig anregen. Mit antizipatorischen Fragen werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihr zu „Wirklichkeitsmodellen“ (Rank 2011, 170) bzw. Erfahrungsdispositionen (vgl. Damasio 2009) geronnenes Erfahrungswissen auf das eigene Textverständnis implizit so zu übertragen, dass sie hierüber Vermutungen entwickeln, wie die Geschichte weitergehen könnte. Dabei können sie lernen, ihre „Wirklichkeitsmodelle“ über einschlägige Textsignale, die vorangegangen sind, und über den Fortgang einer Geschichte in ihrem ko-konstruierten Situationsmodell an die tatsächlichen literarischen Geschehensverläufe zu adaptieren. Das heißt, dass dieses unterrichtliche Vorgehen Schülerinnen und Schülern auch die mentale Erweiterung ihrer „Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs- und Steuerungsmuster²⁶¹“ gezielt ermöglicht, sodass sie über literarisches Modelllernen neue Spielräume für ihr Verhalten gewinnen und darüber ihr Selbstwirksamkeitserleben stärken können²⁶². Mit Fragen wie „`Eine solche Wut, kennt ihr das?`“ oder „`Habt ihr auch einmal eine solche Situation erlebt?`“ (Spinner 2010, 197) wird das Erfahrungswissen von Schülerinnen und Schülern direkt angesprochen und werden aktivierte eigene Erfahrungen als Teile des Textverstehensprozesses ausdrücklich hinzugezogen und wertgeschätzt. Am Text werden diese Hypothesen überprüft. Zugleich bietet sich eine solche ritualisierte Vorlesesituation dafür an, die unterschiedlichen subjektiven Äußerungen, die auf den eigenen – auch literarischen – Erfahrungen gründen, wertzuschätzen. Es ist ja sehr wichtig, die Bedeu-

²⁶¹ vgl. Schütze 1981, 106, zit. nach Kramer 2008, 87.

²⁶² Vgl. Bandura 1977 ff., zit. nach Gildhoff-Fröhlich & Rönnau-Böse 2014, 46; vgl. Kap. 2.3.2 & Kap. 4.1.1.

tungskonstruktionen der Kinder wertzuschätzen, sich auf ihren Verstehenskosmos einzulassen und zugleich auf die Textinformationen aufmerksam zu machen, um das Verständnis für einen (auf der Handlungsebene) gemeinten Textsinn zu wecken. (Graf 2010, 24) Hierüber werden die individuelle Beteiligung der Schüler und Schülerinnen und die Verarbeitung eigener Erlebnisse im *Katalysatormedium Literatur* (vgl. Abraham & Kepser 2009, 22) bzw. im kollektiven literarischen 'Übergangsraum' (vgl. Abraham 1999, 12) möglich und zugleich mit der literarischen Rezeptionsfähigkeit die Selbstentwicklung der Kinder und die Entwicklung des Gefühls der Sinnhaftigkeit unterstützt. Mit weiteren Gesprächsimpulsen kann die Lehrkraft sowohl auf den Erwerb eines deklarativen Wissens um literarische Erzählmuster und prozeduralen Wissens um Figurencharakterisierungen und zugleich auf die Entwicklung des Kohärenzgefühls bei ihren Schülerinnen und Schülern abzielen, indem sie beispielsweise auf wiederkehrende Situationsverläufe, Erzählstrukturen oder direkte und indirekte Figurencharakterisierungen sowie auf Charaktereigenschaften in verschiedenen literarischen Texten aufmerksam macht, so dass Hochrisikokinder darüber für die eigene Selbst- und Umweltwahrnehmung das Gefühl der Verstehbarkeit sowie ihr Selbstkonzept weiterentwickeln können. Insbesondere die Erfahrung literarischen Genusses ist eine resilienzfördernde Dimension des Vorlesens, den diese als positive Erfahrung zur Stärkung des Selbstwertgefühls beiträgt.

So ein Vorlese-Sitzkreis kann – ebenfalls ritualisiert – in die Arbeit mit einem Arbeitsplan und den Lesekarteien übergehen, wobei die literarischen Anregungen des Vorlesens hierbei in verständnissichernde, verarbeitende, visualisierende, elaborierende bzw. kreative resilienzfokussierte Arbeitsaufträge übergehen sollten. Die Merkmale private Zurückgezogenheit und Intensität der Literaturrezeption sollten durch Doppelstunden berücksichtigt und ermöglicht werden.

Bei der weiteren Arbeit nach einem Vorlese-Sitzkreis sollte – bei aller Wertschätzung individualisierender Unterrichtsgestaltung – binnendifferenziert werden. Denn nach einer solchen Vorlesesituation wäre eine individuelle Rezeption einer anderen Kinderliteratur für den Teil der SchülerInnen sicher nicht sinnvoll, der zugleich mit eigenen resilienzfördernden Kompetenzen eine literarische Rezeptionsfähigkeit nachholend entwickeln soll. Kinder mit größerer literarischer Rezeptionskompetenz können im Anschluss entweder vertiefende Aufgaben zu der im Sitzkreis vorgelesenen Geschichte bearbei-

ten oder eine zu ihrem Lebensthema bzw. Entwicklungsproblem passende Geschichte auswählen, sie rezipieren und im Verlauf hierzu Aufgaben aus ihrer Lesemappe bzw. ihrem Portfolio aussuchen und bearbeiten.

Grundsätzlich bietet das gekonnte Vorlesen geeigneter Literatur in beiden Variationen – dem Vorlesen durch die Lehrperson und einem Höreraktivierenden Vorlesen durch sie – die Erfahrung literarischen Genusses in der Intensität einer „besonderen zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerin“ (Spinner 2010, 197).

Über das Vorlesen durch die Lehrperson hinaus eignen sich auch die beiden weiteren von Kaspar Spinner (2014) genannten instruktiven Literaturunterrichtsverfahren Erzählen und Darlegen für einen vielversprechenden Einsatz in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht. Veranschaulichendes Erzählen und Darlegen können die Vorstellungsbildung der Schülerinnen und Schüler unterstützen und ausbilden helfen. Dieses instruktive Vorgehen eignet sich hier vor allem zur Einführung eines kindgemäßen „Modells individueller Bewältigungsreaktionen“ (vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Greve & Leipold 2012) bzw. „eines anschaulichen Stressmodells“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 52) und zur Einführung in die Arbeit mit der „Gefühlsbilanz“²⁶³.

Auch die instruktive Methode des lauten Denkens kann in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht gewinnbringend eingesetzt werden. „[A]ls Demonstration eines Zugangs zu einem Text“ (Spinner 2014; 197) assoziiert, reflektiert und elaboriert die Lehrperson während sie vorliest, das Vorgelesene. Indem sie demonstriert, wie sie eigenes (Vor-)Wissen oder andere Textstellen zum Textverstehen nutzt, können „Schülerinnen und Schüler [...] durch die Demonstration mit lautem Denken nachvollziehen, wie ein Verstehen im Kopf eines Lesers entsteht“ (ebd.). In Resilienzfördernder Absicht sollte das laute Denken sich beim Bemühen um Textverstehen vor allem auf die in dieser Arbeit dargelegten und diskutierten Resilienzdimensionen beziehen. Das können Assoziationen dazu sein, wo soziale Ressourcen einer belasteten Figur liegen, und eine hypothesenbildende Frage danach, ob sie sich diese Ressourcen zur Problembewältigung wohl noch erschließt.

Die Fokusse zur Textanalyse sind bei Resilienzorientiert konzipierten Arbeitsaufträgen – entsprechend der Diskussionen dieser Arbeit – sehr einschlägig. Das untersuchende

²⁶³ Vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2011; Krause & Storch 2014.

Erschließen literarischer Texte (i. w. S.) erfordert analytisches und interpretierendes Vorgehen. Für einen resilienzfördernden Literaturunterricht mit 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern kommt hierbei vor allem „die Figurencharakterisierung bei epischen und dramatischen Texten“ (Spinner 2010, 210) infrage. Bewährt hat sich ein Vorgehen, bei dem insbesondere diejenigen Textstellen fokussiert werden, „die direkt und indirekt etwas über die verschiedenen Figuren aussagen“ (ebd.). Diese können Figuren charakterisieren mittels

„[a]uktoriale[r] Informationen:

- durch die Beschreibung der Figur in der Erzählerrede bzw. in Regieanweisungen,
- implizit durch sprechende Namen,

Selbstdarstellung der Figur:

- durch Selbstaussagen der Figur in Monologen und Dialogen,
- implizit durch charakteristische Rede- und Verhaltensweisen.

Fremddarstellung:

- durch Aussagen anderer Figuren,
- implizit durch Reaktionen anderer Figuren.

Je nach Untersuchungsinteresse ist auch die äußere und innere Entwicklung einer Figur im Verlauf eines Textes zu berücksichtigen.“²⁶⁴

Mit Aufgaben zu Figurenanalysen zu arbeiten, ist ein wichtiges resilienzförderndes Vorgehen im Literaturunterricht, da hiermit eine gezielte Auseinandersetzung

- mit literarisch inszenierten Krisenereignissen,
- mit dem Bewältigungsverhalten von Figuren,
- mit dem „Alternativ- oder Zukunftsentwurf“ einer Figur,
- mit einer möglichen, ihrem Bewältigungsverhalten zugrunde liegenden intentionalen Selbstgestaltung,
- mit dem Selbstkonzept und der Selbstentwicklung von Figuren,
- mit von anderen Figuren gegebenen selbstrelevanten Informationen zu einer Figur und ihrem Umgang damit,
- mit literarisch inszenierten Genom-Umwelt-Passungen²⁶⁵, die an literarischen Figuren nachvollzogen werden können,
- mit dem Prozess der selektiven Optimierung mit Kompensation (SOK)²⁶⁶ sowie

²⁶⁴ In Anlehnung an Bekes 2008, 10; Spinner 2010, 211; vgl. Kap. 3.2.3.

²⁶⁵ Lindenberger, Montada & Schneider 2012, 43f.; vgl. Kap. 2.2.

²⁶⁶ Das SOK ist ein allgemeines Entwicklungsmodell. (Vgl. S. 79); Lindenberger & Schneider 2012, 780.

- mit der Entwicklung des Kohärenzgefühls bei einer Figur u.a.m.

im Literaturunterricht absichtsvoll möglich und darüber einem erwünschten literarischen Modellernen eine resilienzorienteerte Richtung gegeben wird.

Über solche Fokusse können 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder ihre dementsprechenden eigenen Dispositionen (vgl. Damasio 2009) aktivieren und über die Nutzung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren wie das analytisch-imitative Schreiben bzw. über textproduktive Verfahren wie das Verfassen einer Fortsetzung oder eines alternativen Schlusses können zu eigenen Interpretationstendenzen für Krisensituationen u.Ä. im Literaturunterricht kennengelernte alternative Interpretationen imaginiert und literarisch so ausgestaltet werden, dass sie – als positiv valenzierte Handlungsmodelle – für das eigene Bewältigungshandeln zur Verfügung stehen.

Weil man auf einzelne Phänomene besonders durch den Kontrast aufmerksam wird (vgl. Spinner 2010, 215), ist es sehr hilfreich, mehrere Texte und Textauszüge miteinander hinsichtlich interessierender Kriterien zu vergleichen. Beim literaturunterrichtlichen Textvergleich muss vor allem berücksichtigt werden, dass Schülerinnen und Schüler ohne einen fokussierenden Blick auf die Texte oft hilflos sind, weswegen „[d]er Gesichtspunkt oder die Vergleichsaspekte, unter denen verglichen werden soll, [...] in der Aufgabe vorgegeben“ (Spinner 2010, 215) werden sollte. Andererseits können sie ihre literarische Rezeptionsfähigkeit auch darüber entwickeln, dass sie „schrittweise lernen, selber ergiebige Gesichtspunkte und Vergleichsaspekte zu finden und daraufhin fokussierend die Texte zu untersuchen“ (ebd.). Ein für Kinder naheliegender, weil alltäglicher Vergleich ist ein subjektiv wertender Vergleich. Er ist z.B. hinsichtlich des Einsatzes der „Gefühlsbilanz“²⁶⁷ und „als Ausgangspunkt“ (Spinner 2010, 216) eines Textvergleichs ein sinnvolles resilienzförderndes literaturunterrichtliches Vorgehen.

Innertextuelle Vergleiche als das „Vergleichen von Textstellen und Figuren beim Interpretieren und Analysieren“ (ebd.) helfen dabei, Figuren zu beschreiben und zu charakterisieren und „ihr Verhalten und ihre Einstellung zu Beginn und am Ende einer Erzählung miteinander“ (ebd.) zu vergleichen und darüber mögliche Figurenentwicklungen herauszuarbeiten. Außerdem lässt sich über innertextuelle Vergleiche untersuchen, „wie eine Figur von verschiedenen anderen Figuren gesehen wird“ (ebd.). Solche Ver-

²⁶⁷ Vgl. Krause & Storch 2011; Krause & Storch 2014; vgl. Kap. 2.4.2.

gleiche dienen der Resilienzfördernden Wahrnehmung von selbstrelevanten Informationen anderer, die sich auf die Selbstentwicklung und insbesondere auf den Selbstwert massiv auswirken (können). (Vgl. Kap. 2.3.2) Innertextuelle Vergleiche sind auch hinsichtlich der Evaluation des Bewältigungsverhaltens von Figuren, auch im Hinblick auf ihren „Alternativ- oder Zukunftsentwurf“, sehr sinnvolle textanalytische Vorgehensweisen. Dadurch kann auch eine mögliche, dem Bewältigungsverhalten von Figuren zugrunde liegende intentionale Selbstgestaltung evaluiert werden. Was hat sich eine Figur vorgenommen? Wie bewältigt sie diesbezüglich ihre Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen? Welche Resultate ergeben sich durch ihr Bewältigungshandeln? Inwiefern dienen diese Resultate der Vision, die die Figur von sich selbst hat? Wie geht sie überhaupt mit den Herausforderungen des Lebens um? Glaubst du daran, dass sie sie sinnvoll wenden kann? sind Fragen, die hierbei in kindgemäßen Aufgaben zum inner-textuellen Vergleichen mit Resilienzfördernder Absicht gestellt werden sollten.

Bei einem thematischen Vergleich wird das Augenmerk darauf gerichtet, „welche unterschiedlichen Sichtweisen verschiedene Texte auf ein Thema oder Motiv realisieren. Für ihn empfiehlt sich in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht, was zuvor für den innertextuellen Vergleich vorgestellt wurde.

In einem Resilienzfördernden Literaturunterricht eignen sich Text-Bild-Vergleiche für 11- bis 13-jährige Hochrisikokinder als „Überlegungen, die zum Verhältnis von Text und Illustration angestellt werden“ (Spinner 2010, 219) in Resilienztheoretisch ausgewählten illustrierten Büchern. Für im für im literarischen Symbolverstehen noch wenig geübte Kinder besteht

[e]ine einfache Aufgabenstellung [...] darin, festzustellen, was vom Text im Bild und vom Bild im Text wiederzufinden ist. Dabei geht es um mehr äußere Gegebenheiten – das Aussehen der Figuren, die Schauplätze –, aber dann auch um abstraktere Bezüge, z.B. darum, wie die Angst der Figur in einer gefährlichen Situation in Text und Bild zum Ausdruck gebracht wird. Solche Beobachtungen können zum symbolischen Verstehen hinführen, wenn etwa runde und zackige Linien mit Bezug auf den Text gedeutet werden. (Spinner 2010, 219)

In dieser Weise kann auch bei im literarischen Verstehen kompetenteren 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern mit Textbilderbüchern und mit „Titelbildern und einzelnen Illustrationen in Erzähltexten gearbeitet werden“ (ebd.), womit eine grundlegende resiliente Fähigkeit, nämlich das Symbolverstehen (vgl. Bräutigam 2009; vgl. Kap. 3.1) bei

ihnen weiterentwickelt werden kann. Damit wird in der Argumentation der Multiple Code Theory der Psychoanalytikerin Wilma Bucci insbesondere der „referentielle Prozess“ (Bucci 2002, zit. nach Storch 2010b, 130-133) als Kommunikation zwischen den verschiedenen Informationsverarbeitungssystemen des Menschen unterstützt. Sie geht mit dieser Theorie davon

aus, dass Informationen vom Menschen grundsätzlich in zwei Arten von Codes wahrgenommen und verarbeitet werden können: in vorsymbolischer (körperlicher) und in symbolischer Form. Die symbolische Form hat zwei Ausprägungen, die symbolisch verbale (Buchstaben/ Worte) und die symbolisch nonverbale (Bilder).²⁶⁸ Der Mensch verfügt nach Bucci also über insgesamt 3 Varianten der Informationsverarbeitung. Zwei Varianten verarbeiten Symbole, eine Variante kommt ohne Symbole aus und bezieht sich ausschließlich auf körperliche Empfindungen. Die drei Systeme sind miteinander über einen Vorgang verbunden, den Bucci den referentiellen Prozess nennt. Gesundes psychisches Funktionieren²⁶⁹ basiert darauf, dass diese drei Systeme gut zusammenarbeiten. Psychische Krankheit beruht auf einer Unterbrechung der Verbindung zwischen diesen drei Systemen und den daraus folgenden nicht hilfreichen Versuchen, mit dieser Unterbrechung umzugehen. [...]

Bei der Übersetzung der körpernahen Codes des vorsymbolischen Systems in das abstrakte Sprachsystem spielt das Bildersystem – symbolisch nonverbal – eine Schlüsselrolle. Bilder sind der Dreh- und Angelpunkt im Informationsfluss zwischen vorsymbolischen Codes und verbalen Codes, zwischen der Welt des Körperlichen, Unbewussten und der Welt des bewussten Verstandes, der über Worte und Sprache verfügt. Vom körperlich-unbewussten Bereich in den Sprachbereich kommen wir über das Bildersystem. Es ist vermittelnde Übersetzungshilfe. Eine direkte Verbindung vom unbewussten vorsymbolischen System zum bewussten symbolisch-sprachlichen System besteht nicht. Diese Aussage gilt natürlich auch umgekehrt. Wer das Unbewusste erreichen will und mit seinen Überlegungen von der bewussten Verstandesebene aus >startet<, braucht als Übersetzungshilfe die Bilderwelt. (Storch 2010b, 130f.)

Demnach kann das Phänomen, dass im literarischen Gespräch bzw. im Bemühen um ein interindividuelles Textverständnis „subjektive Vorstellungsbildung, Identifikation und Abwehrprozesse [...] unter Umständen unerwähnt“ (Scheller 2008, 38) bleiben, obgleich sie für das individuelle literarische Verstehen elementar sind, einerseits auf die Beachtung der von den Schülerinnen und Schülern vermuteten bzw. tatsächlichen sozialen Erwartungsnorm in der Schule zurückzuführen sein. Es kann aber auch sein, dass etliche 11- bis 13-jährige Kinder und Jugendliche

²⁶⁸ Wobei das Bildsystem alle möglichen Arten von Bildern umfasst, z.B. bezogen auf das Sehen, das Hören oder den Tastsinn. Ebenso sind kinästhetische, gustatorische und olfaktorische Bilder sowie innere Filme als Verknüpfung mehrerer Bilder möglich.

²⁶⁹ und auch literarisches Verstehen mit innerer Beteiligung

nicht [...] in der Lage sind, die beim Lesen provozierten Vorstellungen und Gefühle sprachlich mitzuteilen. Sie sind gewohnt, sich und ihre Emotionen weniger über Sprache als über Bilder, Filme, Musik, Spiele und Gesten auszudrücken. Dieses Problem trifft sicherlich eher auf Schülerinnen und Schüler zu, die in ihrem Elternhaus nie gelernt haben, nach Motiven und Gefühlen zu fragen und diese sprachlich darzustellen. Es betrifft aber auch viele Jungen, die glauben, dass sie sich nur dann als Männer zeigen können, wenn sie cool auftreten und alles vermeiden, was als weich und schwach interpretiert werden kann. (Scheller 2008, 38)

In diesem Fall ist der referentielle Prozess über das symbolisch nonverbale Informationsverarbeitungssystem zwar prinzipiell möglich, wenn nicht das sprachliche Vermögen hierfür unzureichend ausgebildet wäre.

Hinsichtlich der vermittelnden Rolle des „referentiellen Prozesses“ und der zentralen Position des symbolischen nonverbalen Informationsverarbeitungssystems sowie hinsichtlich der genannten spezifischen Habitusformen ist es natürlich naheliegend, über die o.g. Verfahren zur Szenischen Interpretation (vgl. Scheller 2008) hinaus die folgenden ästhetisch präsentativen Vorgehensweisen zur Unterstützung des „referentiellen Prozesses“ beim individuellen literarischen Verstehen sowie einem interindividuellen Austausch über Lesarten in einem Resilienzfördernden Literaturunterricht einzusetzen. Das bildnerische Gestalten zu literarischen Texten stellt damit ein weiteres literaturunterrichtliches Verfahren sowohl für die Entwicklung der literarischen Verstehensfähigkeit und der literarischen Bildung wie für eine Resilienzförderung von Kindern dar. Denn „[w]er intensiv liest, stellt sich das Gelesene als innere Bilder und als inneren Hörraum vor (das gilt auch für die auditive Rezeption beim Hörbuch). Visuelle und akustische produktive Verfahren können dies unterstützen.“ (Spinner 2010, 228) Zu den wichtigsten Vorgehensweisen gehören

Skizzen, Bilder und Collagen zu literarischen Texten: Das Erstellen von Skizzen hat im Literaturunterricht vor allem eine Funktion bezogen auf die Raumverhältnisse, sei es eine Landkarte zu den Schauplätzen, ein Stadtplan oder auch ein Bühnenbildentwurf zu einer Szene (Drama oder auch Erzähltext). (Ebd.)

Solche Skizzen fördern das textgenaue Lesen sowie die Imaginationsfähigkeit, „und ein Austausch von Ergebnissen kann das Textverständnis vertiefen“ (ebd.); insgesamt hilft es, evozierte und elaborierte innere Bilder mental zu strukturieren. Wenn zu Erzähltexten gemalt wird, können hierbei Figuren, Landschaften oder abstrakte Vorstel-

lungen imaginiert und visuell festgehalten werden. Die Assoziationen, die eine Geschichte bei Rezipientinnen und Rezipienten hervorrufen kann, können durch das Sichten von Illustrierten elaboriert werden. Geeignete Bilder werden ausgeschnitten und zu einer Collage auf Karton oder eine Tapete geklebt. Wenn ein Comic zu einer literarischen Szene erstellt werden soll, müssen über die Visualisierung von inneren Bildern hinaus auch die Erzählstruktur „und die Probleme, die sich durch die Übertragung in das andere Medium ergeben“, berücksichtigt werden (Spinner 2010, 228f.). Außerdem empfehlen sich „Strukturlegebilder zu Texten“ (ebd., 229), wozu den Kindern „Spielfiguren oder andere kleine Gegenstände bereitgelegt“ (ebd.) werden. In Gruppenarbeit werden diese nun so aufgestellt, dass sie nach Einschätzung der Kinder eine Szene abbilden oder symbolisieren. (Vgl. ebd.)

Für die Resilienzförderung bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern sind diese Verfahren insofern zu empfehlen, als sie alle besonders das Bildgedächtnis ansprechen und darüber den „referentiellen Prozess“ als Kommunikationsbrücke zwischen dem rein körperlichen, also nonverbalen, Informationsverarbeitungssystem des Unbewussten und dem symbolisch-sprachlichen Informationsverarbeitungssystem verbessern können. Und darüber können sie das für ihre psychische Gesundheit und das literarische Verstehen so wichtige Symbolverstehen im literarischen „Übergangsraum“ (Abraham 1999, 12) weiterentwickeln. Natürlich müssen für die jeweiligen Kinder die genannten bildnerischen Vorgehensweisen entsprechend ihrer Anspruchsniveaus angemessen ausgewählt werden, um positive Lernerfahrungen zu ermöglichen, sodass neben dem Symbolverstehen, der Verbesserung des „referentiellen Prozesses“ und des „literarischen Verstehens“ auch das domänenspezifische Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.3.2) gestärkt und nicht etwa durch Frustrationen geschwächt wird. Diese produktiven Vorgehensweisen eignen sich – wie die oben genannten textanalytischen – durch die Auswahl entsprechender literarischer Szenen ebenfalls dazu, die Entwicklung der Bewältigungskompetenz, des Selbstkonzeptes und des Kohärenzgefühls bei den Kindern zu unterstützen. Solche bildnerisch gestaltenden Vorgehensweisen, so hat sich in meinem Literaturunterricht gezeigt, können bei den Schülerinnen und Schülern zu einem Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, zit. nach Tschacher 2010; vgl. Kap. 2.4.1) führen. Das gelingt vermutlich insbesondere dann, wenn sie die Auslöser belastender unbewusster seelischer Spannungen im intimen Rezeptionsmodus (vgl. Graf 2010; vgl. Kap. 3.2.1)

bzw. hier vielmehr im intimen Produktionsmodus über ihr Bildgedächtnis (bewusstseinsfähig) verarbeiten können. Das können sie, wenn die latente Bedeutungsschicht einer Geschichte ihre Phantasie so inspiriert und anleitet und die kreativen Bearbeitungsformen (Malen, Zeichnen, Collagen u.a.) ihnen so zusagen, dass sie ihre alterstypischen (vgl. Graf 2010, 62) und ihre individuellen Entwicklungsprobleme und Krisen im literarischen „Übergangsraum“ wunschgemäß bearbeiten können.

Gelingt mit einem Buch eine solche Wunscherfüllung, [...] und zwar ohne Angstgefühle, dann wird das fantasieorientierte Lesen als Befriedigung empfunden (Graf 2010, 63; vgl. auch Freud, zit. nach Anz 1998, 33f.)

– es wird – weil es im Rahmen subjektiver ‚Möglichkeitsspielräume‘ bleibt – ein lustvolles Rezeptionserlebnis bzw. ein lustvoll befriedigendes bildnerisches Gestalten zu literarischen Texten (i.w.S.). Gelingen solche Erfahrungen, werden sowohl der referentielle Prozess, das literarische Verstehen als auch das Kohärenzgefühl und das Selbstwertgefühl literaturunterrichtlich genährt.

Neben den oben genannten körperbasierten Unterrichtsverfahren aus dem Repertoire des Szenischen Interpretierens sind in Hinsicht der Argumentation dieser Arbeit beispielhaft zwei weitere Verfahren, die auf den Körper und die Imagination einwirken, für einen resilienzfördernden Literaturunterricht zu ergänzen. In den Resilienzkapiteln (2.2 & 2.3) und im Embodimentkapitel (2.4.1) wird u.a. auf die Notwendigkeit verwiesen, bei 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern zu Stundenbeginn (und ggf. auch während des Unterrichts) auf ihr aktuelles und möglicherweise konditioniertes körperliches Spannungsmuster („gefühltes Kernselbst“²⁷⁰) harmonisierend einzuwirken. Das hat den Grund darin, dass sie in ihrem hochrisikoreichen Entwicklungskontexten chronisch zum Teil massive Belastungen bzw. Stressoren bewältigen müssen. Diese subjektseitigen Reaktionen darauf beziehen sich als Bewältigungsreaktionen vor allem Handeln auf ihren Körper hinsichtlich des Erregungsmusters (vgl. Antonovsky, zit. nach Bengel u.a. 2001, 32f.), ihrer Körperhaltungen usw.

Nach Antonovsky sind Stressoren dadurch charakterisiert, dass sie zunächst einmal nur einen physiologischen Spannungszustand (psychophysische Aktivierung) herbeiführen, der darauf zurückzuführen ist, daß Individuen nicht wissen, wie sie in einer Situation reagieren sollen. Antonovsky definiert Stressoren als eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus, die sein Gleichgewicht stört und die zur Wiederherstellung des Gleich-

²⁷⁰ Vgl. Damasio 2001, zit. nach Hüther 2010, 86.

gewichts eine nicht-automatische und nicht unmittelbar verfügbare energieverbrauchende Handlung erfordert' (Antonovsky, 1979, S. 72). Für Antonovsky ist die zentrale Aufgabe des Organismus die Bewältigung der Spannungszustände. (zit. nach Bengel u.a. 2001, 32f.)

An dieser Stelle haben Konzepte der Bewältigungsforschung eine zentrale Bedeutung. Gelingt die Spannungsbewältigung, so hat dies eine gesundheits-erhaltende bzw. gesundheitsfördernde Wirkung. Mißlingt die Spannungsbewältigung, dann entsteht Streß (Belastung/Belastungsfolgen) oder eine die Person subjektiv und/oder objektiv belastende Situation. Da Spannungsbewältigung nicht immer gelingen kann, sind Streßreaktionen und belastende Situationen ein allgegenwärtiges Phänomen. (Ebd., 33)

Solche sozial bedingten körperlichen Erregungsmuster können als „gefühltes Kernselbst“ das Gleichgewicht somatischer Erregungsmuster stark verschieben, sodass ein solcher Gleichgewichtszustand viel Energie verbraucht und allein durch eine Konditionierung dieser somato-psychischen Spannungsmuster als chronische Belastung erlebt wird. Mit einer zu Stundenbeginn ritualisierten Übung, die erfahrungsgemäß auf die körperlichen Spannungszustände angenehm regulierend einwirkt, können die Hochrisikokinder einen harmonischen, wenig Energie verbrauchenden somato-psychischen Gleichgewichtszustand in sich wiederfinden (das „Protoselbst“²⁷¹). Dieses spannungsarme, harmonische Body-Feedback (vgl. Storch 2010a; vgl. Kap. 2.4.1) dient den Kindern dann im Verlauf des Literaturunterrichts als innerer Referenzrahmen für die affektiven Bewertungen literarischer Figuren, Szenen und Bewältigungsformen, mithin der Auswahl literarischer Figuren als Vorbilder für eigene Handlungsziele (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2014, 98). So kann ihre Einschätzung der für sie somato-psychisch angenehm regulierenden literarischen Imaginationen auf der Grundlage einer wünschenswerten Selbstwahrnehmung und nicht etwa auf der Basis von selbstabwertenden Introjekten geschehen. Im Folgenden werden kurz zwei Möglichkeiten vorgestellt, mit denen harmonisch regulierend auf den beschriebenen Mechanismus eingewirkt werden kann.

Phantasiereisen dienen im Paradigma des Szenischen Interpretierens der Aktivierung des Bildgedächtnisses, also des symbolisch nonverbalen Informationsverarbeitungssystems (vgl. Bucci 2002, zit. nach Storch 2010b, 130-133). Beim Szenischen Interpretieren werden Phantasiereisen

²⁷¹ Vgl. Damasio 2001, zit. nach Hüther 2010, 86; vgl. Kap. 2.4.1. Judith Conradt & Cecilia Essau berichten, dass in universalen Präventionstrainings eingesetzte Entspannungstrainings vor Depression im Jugendalter schützen. (Vgl. Conradt & Essau 2008, 650)

immer dann eingesetzt, wenn erste Vorstellungen von den im Text entworfenen fremden Lebenszusammenhängen, Räumen, Situationen und Menschen entwickelt werden sollen. Damit die Schüler vor ihrem inneren Auge Bilder und Filme entstehen lassen können, muss ihre Wahrnehmung der Realsituation eingeschränkt, die Schwelle rationaler Kontrolle herabgesetzt werden²⁷².

Dazu müssen sie sich zunächst in entspannter Weise hinsetzen, die Augen schließen, sich auf ihren Körper und ihren Atem konzentrieren. Dann lenkt der Spielleiter ihre Fantasie auf die Welt, in die sie `reisen´. Langsam und mit lauter ruhiger Stimme beschreibt er den Ort, nennt wichtige Gegenstände, skizziert die anwesenden Personen und ihre Handlungen. Dabei nimmt er die Perspektive der Schüler ein und spricht auch deren Handlungen, Gefühle und Gedanken in der imaginierten Welt an. Nachdem sich die Schüler in die vom Lehrer beschriebene Welt hineinversetzt haben, werden sie in die Realität zurückgeholt. Sie öffnen die Augen und (Scheller 2008, 60)

lassen die empfundene Entspannung kurz nachwirken. Sie können über ihre Imaginationen sprechen bzw. sie visualisieren.

Ein weiteres mögliches Verfahren zur Reduktion somato-psychischer Spannungsmuster zu Beginn einer resilienzfördernden Literaturunterrichtsstunde sind Atemübungen wie die von Nobuo Shioya (2013).

1. Haltung

(a) Mit geradem Rücken sitzen: Wenn man den Rücken stets gerade hält, kann die Luft bis in die Spitzen der Lunge gelangen. Es ist wichtig, dass man dabei den Rücken mühelos aufrecht halten kann, sich also nicht verkrampt. Dabei kann man auf einem Stuhl sitzen, dabei den Rücken nicht anlehnen und auch die Arme nicht auf die Lehnen legen, oder im Schneidersitz oder einem Meditationssitz.

(b) Die Ellenbogen im rechten Winkel anwinkeln und die Hände falten: Man faltet die Hände so, als ob man einen kleinen Ball umfassen würde. [...]. Dabei bildet die linke Hand eine lockere Faust (bei Linkshändern die rechte), die Finger der anderen kommen darauf zu liegen, und die Daumen liegen übereinander.

2. Atemtechnik

Man atmet in der Reihenfolge: Einatmen – Atem anhalten – ausatmen – kurzer Atemzug – (25-mal)

Danach: stilles Atmen (10-mal).

(a) Einatmen: Man atmet still durch die Nase ein, bis tief in die Lunge hinein. Wenn man normal atmet, atmet man nur in den oberen Teil der Lunge ein, doch indem man sich darauf konzentriert, tief in den Unterbauch [...] zu atmen, füllt man die Lunge vollständig mit Luft. Diese Bauchatmung wird mit

²⁷² Vgl. auch Kuhl, zit. nach Storch 2010b, 135: Rein kognitive Handlungsanweisungen bzw. Verhaltensziele vermindern durch den Fokus auf das Arbeitsgedächtnis positive Affekte.

fortschreitender Übung immer leichter und natürlicher, die Atemkapazität steigt sich.

(b) Atem anhalten (Atem anhalten und Kraft in den Unterleib fließen lassen): Die reichlich eingeatmete Luft wird durch das vollständige Senken des Zwerchfelles bis in den Unterleib [...], das Zentrum des Körpers, gebracht und dieses angespannt, während man den Atem anhält. Normalerweise meint man mit „Zentrum des Körpers“ die hinter dem Nabel liegende Gegend der Bauchdecke, aber bei dieser Atemtechnik bezeichnet man damit einen weiter innen, mitten zwischen dem Rücken und dem Bauch liegenden Bereich, in den man die Luft leitet und den man anspannt. [...] Man hält die Luft einige Sekunden – bis zu zehn Sekunden – an, so lange, wie es bequem geht.

(c) Ausatmen: Man atmet still durch die Nase aus. Man entspannt den Bauch so, dass er einfällt und atmet möglichst vollständig aus.

(d) Kurzer Atemzug: Man atmet einmal normal.

(a) bis (d) bilden einen Zyklus, den man fünfundzwanzig Mal wiederholt. [...]

(e) Stilles Atmen (still normal atmen): Nachdem man den Zyklus fünfundzwanzig Mal wiederholt hat, atmet man still, langsam und tief zehn Mal normal weiter. Da diese Zeit zur freien Verfügung steht, kann man auch einfach nur so sitzen bleiben. (Shioya 2013, 183-186)

Wenngleich der Ansatz von Nobuo Shioya spirituell eingebunden ist, ist die von ihm entwickelte, auf der Bauchatmung basierende Atemtechnik im Sinne der Argumentation vorliegender Arbeit eine sinnvolle Möglichkeit zur Aktivierung des Protoselbst bzw. zur Reduzierung somatischer Erregungsmuster, womit nicht nur 11- bis 13-jährigen Hochrisikokindern eine besonders wichtige Selbsterfahrung als Grundlage der weiteren resilienzfördernden literaturunterrichtlichen Arbeit ermöglicht wird (vgl. Kap. 2.4.1). Es gibt eine Reihe weiterer Möglichkeiten, mit denen ähnlich harmonisierend auf die körperlichen Spannungsmuster eingewirkt werden kann. Grundsätzlich empfiehlt es sich, diejenige im eigenen resilienzfördernden Literaturunterricht einzusetzen, mit der man sich als Lehrperson wohlfühlt und die man selbst überzeugend vermitteln kann. Und es empfiehlt sich natürlich, dabei die Vorlieben der jeweiligen Klasse zu berücksichtigen.

Nachfolgend werden einige zentrale pädagogische, didaktische und lerntheoretische Empfehlungen für eine unterrichtliche und schulische Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

In der von Ralph Köhnen (2011) herausgegebenen *Einführung in die Deutschdidaktik* werden eingangs von der Professorin für Pädagogik und Bildungsforschung, Sabine Walper, deren Schwerpunkt auf Jugend- und Familienforschung liegt, „Perspektiven der Entwicklungspsychologie“ aufgezeigt, bevor weitere einschlägig deutschdidaktische Aufsätze weiterer Autorinnen und Autoren folgen. Eine dieser entwicklungspsychologischen Perspektiven betrifft das „Aufwachsen unter belastenden Bedingungen“ und die Möglichkeiten, wie die Schulen und insbesondere die Lehrenden die Entwicklungsrisiken durch ihr pädagogisch-didaktisches Unterrichtshandeln kompensieren können, indem sie die Ressourcen der Kinder stärken. Einen direkten und ausdrücklichen Zusammenhang von Resilienz zum Literaturgebrauch und zum Literaturunterricht stellen allerdings weder die Autorin noch die Verfasserinnen und Verfasser der nachfolgenden Aufsätze her. Dementsprechend werden auch das besondere resilienzfördernde Potential von Literatur und Literaturunterricht weder angesprochen noch untersucht oder herausgearbeitet. Es handelt sich hierbei vielmehr um ein einführendes Kurzreferat in den Topos Risikokindheit und Resilienz und allgemeinpädagogische und -didaktische Ansatzpunkte zur unterrichtlichen Förderung durch die Lehrenden.

Demnach lässt sich eine resiliente Entwicklung von Risikokindern in folgenden Dimensionen fördern: Sie liegen darin, „Bedingungen zu schaffen, die die individuellen Ressourcen der Kinder stärken“ (ebd., 32). Diese liegen im Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit, in der Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens, in positiven Freundschafts- und Gleichaltrigenbeziehungen und in stärkenden Beziehungen zu ihren Lehrerinnen und Lehrern, die ihnen ein positives Vorbild sein und damit „für Kinder zu zentralen Ressource werden“ (ebd.) können. In ihrem Unterricht und im Schulalltag können Lehrerinnen und Lehrer Kinder und Jugendliche in folgenden Dimensionen unterstützen:

- Kompetenzerleben und Lernmotivation,
- „[s]oziale Bedürfnisse und Autonomiebestrebungen“ (ebd.),
- in ihrer „Rolle als [...] Lehrkräfte“ (ebd., 34),

- durch ihr Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern,
- mittels binnendifferenzierendem Unterricht sowie
- hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zu den Familien der Kinder. (Vgl. ebd., 33).

Dementsprechend müssen die Lehrenden die Lernfreude der Kinder aufrechterhalten und stetig wecken, indem sie ihr Wissen und Können anerkennen. Damit stärken sie deren Kompetenzerleben. (Vgl. ebd., 32)

Lern- und Leistungsmotivation lässt sich fördern durch eine realistische Setzung des Anspruchsniveaus, durch die Förderung erfolgsoptimistischer Attributionsmuster bei der Erklärung von Erfolg und Misserfolg und durch das Vermitteln einer positiven Selbstbewertungsbilanz, bei der die Freude über Erfolge größer sein sollte als der Ärger über Misserfolge. (Walper 2011, 33)²⁷³

Außerdem sollten die sozialen Bedürfnisse der Kinder ebenso wie ihre Autonomiebestrebungen anerkannt und berücksichtigt werden, wozu im Unterricht Phasen kooperativer Lernformen und Zeiten zum selbstgesteuerten Lernen neben anderen Unterrichtsphasen eingeplant und gestützt werden sollten. (Vgl. ebd.) Hinsichtlich des schulischen Lernens als „aktive Informationsverarbeitung“ (ebd.) müssen den Kindern die zu lernenden Informationen auch tatsächlich bereitgestellt und müssen das Verarbeiten und das Verstehen der Informationen unterstützt werden. Dazu sei es sehr sinnvoll mehrere Sinneskanäle anzusprechen (visuell, schriftlich, verbal u.a.). „Für die Informationsverarbeitung bieten sich Elaborationsstrategien an, die durch anschließende Fragen zum Lernstoff evoziert werden können.“ (Walper 2011, 33; vgl. Kap. 2.1) Zudem werden Lernprozesse sinnvoll unterstützt und damit die Ressourcen der Kinder bestärkt, wenn neue Kenntnisse angewandt und transferiert werden. (Vgl. ebd.) Hiermit werden unterschiedliche „Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse“ auf verschiedenen Ebenen involviert“ (ebd.). Und damit all dieses Lernprozesse gut gelingen, müssen sie regelmäßig „überprüft und gesteuert werden“ (ebd.).

Grundsätzlich aber sollten die Lehrkräfte für „einen förderlichen sozialen Kontext“ sorgen, „in dem Kinder sich sicher und akzeptiert fühlen“ (ebd., 34). Dafür müssen sie auf „die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern [achten] und für ein kooperatives Klassenklima sorgen, in dem sich die Kinder wechselseitig unterstützen und niemand ausgegrenzt, gehänselt oder schikaniert wird“ (ebd.). Lehrende müssen

²⁷³ vgl. Kap. 2.1; vgl. Abb. 1.

auch ihr eigenes Verhältnis zu den Kindern reflektieren und immer wieder kritisch auf den Prüfstand stellen. Wie leicht lässt man sich von wem provozieren? War die eigene Reaktion angemessen und längerfristig erfolgreich? Gelingt es, eine positive Haltung zu den Kindern zu bewahren und zu zeigen? Große und heterogene Klassen zu unterrichten ist eine herausfordernde Aufgabe, zumal Kinder oftmals ihre Grenzen austesten und durch den Austausch mit anderen den Unterricht stören. Konsequente Begrenzung von problematischem Verhalten ist wichtig, sollte aber auch immer die Bedürfnisse der Kinder im Blick behalten, die >schwierigem< Verhalten zugrunde liegen können. Störungen können Indizien für Ermüdung, mangelndes Verständnis des Unterrichtsstoffes und sinkende Aufmerksamkeit sein, die einen adaptiven Wechsel der didaktischen Strategie erforderlich machen (Walper 2011, 34).

Die Heterogenität der Kinder im Unterricht zu berücksichtigen, heißt, die Unterschiede „ihrer Lernmotivation“, „ihres Interesses am jeweiligen Stoff“, „ihres Vorwissens“, „ihrer Auffassungsgabe“, „ihrer Lernstrategien“, „ihrer häuslichen Ressourcen für die außerschulische Nachbereitung des Lernstoffes“, „ihrer Sprachbeherrschung und vieles mehr“ (Walper 2011, 34) zu berücksichtigen. Um angesichts dieser Vielfalt kompetent zu unterrichten, benötigen Lehrende umfangreiches methodisches und didaktisches Knowhow (vgl. ebd.), aber auch fachliches und pädagogisches und entwicklungspsychologisches. „Für angemessene Differenzierungen ist sowohl ein breiter Blick auf die Lernbedingungen jedes Einzelnen und die aktuellen Verständnisprobleme erforderlich als auch ein breites didaktisches Repertoire, das flexibel eingesetzt werden kann. Nicht zuletzt braucht man fundierte Kenntnisse darüber, welche Lehrstrategien im Einzelfall besonders erfolgversprechend sind.“ (ebd.)

Zudem ist es zur schulischen Resilienzförderung von belasteten Kindern wichtig, produktive und annehmende „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (ebd., 35) mit den Familien, insbesondere mit den Eltern einzugehen. „Für Lehrkräfte ist diese Aufgabe der Kooperation mit Eltern äußerst anspruchsvoll und kaum ohne eine entsprechende Professionalisierung auch in diesem Bereich zu leisten“ (ebd.), da sie mitunter sehr beanspruchend sein kann. Auch bedarf dies gestandene Schulleitungen mit breitem Rücken, die ihre Kolleginnen und Kollegen bei diesen enormen gesellschaftlich übertragenen Aufgaben souverän unterstützen!

In den vorangegangenen Ausführungen wurden über die Empfehlungen aus Perspektive der Pädagogik und der Bildungsforschung zur unterrichtlichen und schulischen Förderung einer resilienten Entwicklung von Risikokindern hinaus Verfahren zur Span-

nungsreduktion vorgestellt. Außerdem wurden diejenigen literaturunterrichtlichen Aktivitäten und pädagogischen Haltungen kurz dargestellt und in resilienztheoretischer Hinsicht diskutiert, die einerseits die Dimension eines hermeneutisch gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses des literarischen Verstehens über die Arbeit an einem intersubjektiven Textsinn berücksichtigen (Aufgaben zum Textvergleich, der den analytischen Blick schärft (vgl. Spinner 2010), und zur Literaturanalyse, mehr instruktive handlungs- und produktionsorientierte Verfahren u.a.) und die andererseits die Dimension der individuellen textverstehenden Sinnkonstruktion in resilienzfördernder Absicht fokussieren (individualisierende Verfahren wie das Zeichnen und Malen zu literarischen Szenen, das imaginierende Schreiben oder das szenische Improvisieren) und ausbalancieren.

In Zusammenhang mit seiner Auseinandersetzung mit den Untersuchungsergebnissen des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie zu Instruktion und Individualisierung von Unterrichtsverfahren hat Kaspar Spinner (2014) aus seiner literaturdidaktischen Sicht ausdrücklich vor einem „Methodendogmatismus“ (ebd., 198) gewarnt. Im Sinne der Ergebnisse Hatties (2012) verweist er vor allem auf die zentrale Bedeutung der Lehrperson für gelingende Lernprozesse in der Schule. Sie sollte engagiert sein, sich „selbst als Lernende verstehen“ und „ihr Tun ständig überprüfen im Hinblick darauf, ob es bei den Schülerinnen und Schülern Wirkung zeigt, und ggf. einen anderen methodischen Zugang“ (Spinner 2014, 198) ausprobieren hinsichtlich ihrer für ihre jeweilige Lerngruppe, die Lerngegenstände und ihrer Absichten, hinsichtlich der bisherigen Unterrichtsarbeit und der Tageszeit bzw. der jeweiligen Klassensituation.

Dieser Einwand gegen einen Methodendogmatismus gilt gleichermaßen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht, für den die in diesem Kapitel beschriebenen, literaturdidaktisch und resilienztheoretisch diskutierten literaturunterrichtlichen Verfahren ihre jeweils eigene Qualität haben und die jeweils einen Beitrag zu einem Literaturunterricht darstellen, der zugleich mit der ‚literarischen Bildung‘ von Hochrisikokindern zwischen 11 bis 13 Jahren ihre psycho-soziale Widerstandsfähigkeit stärken kann. Insofern sollen die hier vorgestellten und diskutierten Methoden im Sinne eines hermeneutisch gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses des Lesens eingesetzt und kombiniert werden. Die pädagogische Haltung der Lehrperson sowie die literaturunterrichtlichen Verfahren sollen einerseits die Individualität und subjektiven Sinnstiftungen

der jeweiligen Lesarten von Literatur der verschiedenen Genres der 11- bis 13-jährigen Kinder akzeptieren und wertschätzen. Andererseits muss das literaturunterrichtliche Vorgehen auch die Brauchbarkeit individueller Lesarten am literarischen Text im Bemühen um einen interindividuellen Textsinn hinterfragen. Dieser Balanceakt kann mit den dargestellten und diskutierten Verfahren und mit einer umsichtigen pädagogischen Haltung der Lehrperson, die sich stets auch die Begrenztheit individueller „Möglichkeitsspielräume“²⁷⁴ auch für das literarische Verstehen aufseiten der 11- bis 13-jährigen Hochrisikokinder vor Augen halten muss, gelingen.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen auch

der Befund, dass [...] den Übergang auf die Sekundarstufe I die Schüler sehr unterschiedlich verkraften und dass der Wechsel vor allem für solche Schüler entwicklungsrisikant ist, die über geringe kognitive und soziale Ressourcen verfügen (Cortina & Köller 2008, 238).

Diesbezüglich ist eine weitere Mitteilung der beiden Entwicklungspsychologen Kai S. Cortina und Olaf Köller über einen geeigneten Erziehungsstil von Lehrenden bedeutsam. Sie teilen mit, dass

sich genau dasjenige Lehrerverhalten entwicklungspsychologisch günstig auswirke, welches sich auch in der Forschung zum Erziehungsstil von Eltern als entwicklungsfördernd gezeigt hat. [...] Zumindest für die untere Mittelstufe wirken sich demnach hohe Leistungserwartungen, Vermeidung negativer und wenig informativer Rückmeldung, wahrgenommene Fairness im Umgang (demokratischer Kommunikationsstil) sowie Transparenz der sozialen Regeln tendenziell günstig auf die psychosoziale Entwicklung aus (ebd., 239).

Im folgenden Kapitel 4.2.2 Bausteine-Konzept werden auf der Grundlage der vorangegangenen Darlegung und Diskussion von Literaturunterrichtsverfahren Vorschläge für Unterrichtssynopsen mit Schwerpunktsetzungen für einen resilienzfördernden Literaturunterricht in der frühen Sekundarstufe I gegeben.

²⁷⁴ Vgl. Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225.

4.2.2 Bausteine-Konzept: resilienzdidaktische Strukturierung von Literaturunterricht

Die im vorangegangenen Kapitel gewonnenen Einsichten dahinein, welche Unterrichtsverfahren mit ihren verschiedenen Funktionen (vgl. auch Spinner 2013, 319-333) sowohl der „literarischen Bildung“ (Abraham & Kepser 2009, 92-98; vgl. Kap. 4.2.2) dienen als auch der Resilienzförderung nutzen können in den Bereichen Bewältigungsfähigkeit mit einem Bewusstsein über günstige und ungünstige Embodiments, Selbstkonzept und Kohärenzgefühl, sind in diesem Kapitel in einer tabellarischen Übersicht zu den verschiedenen Schwerpunkten als Handreichung zusammengestellt.

Um die Entwicklung der Bewältigungsfähigkeit zu fokussieren, sollten folgende literaturunterrichtliche Sozialformen und Verfahren eingesetzt und pädagogische Haltungen und Fragestellungen berücksichtigt werden:

Die zunächst folgenden Empfehlungen zielen auf einen variablen Bewältigungsstil, darauf, eine Vielzahl an situativen Bewältigungsstrategien kennenzulernen:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten: Inhalt & Material</u>
Imagination, Symbolverstehen („referentieller Prozess“ (vgl. 467 dieses Dokuments), Verknüpfen narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen/ autobiographisches Gedächtnis & Identifikation, Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011), Antizipation/ Hypothesenbildung; Selbst- und Fremdverstehen und damit die Erweiterung eigener Möglichkeiten zur Situationseinschätzung. Analyse & Interpretation. Gefühl von Handhabbarkeit & über eine innere Beteiligung: Gefühl von Sinnhaftigkeit.	Vorlesen durch die Lehrperson und hörereraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre, Vorlesegespräch (Wieler 1995), zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, einem alternativen Ende für eine Geschichte (vor der Begegnung mit dem originalen Ende). Literarische Gespräche & Reflexion hinsichtlich des Ertrags der Methode. Bücherkiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei bzw. Medienkiste mit Portfolioaufgaben.
Somatisch positiv markiertes Haltungsziel für die eigene Entwicklung.	Arbeit an einem positiven (Figuren-)Haltungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-gestütztes literaturunterrichtliches

<p>Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“, Inferieren, Antizipation; textgenaues Lesen.</p> <p>Kennenlernen & Reflexion weiterer Lesarten & des Aspektenreichtums literarischer Texte; Reflexion über eigene „Wirklichkeitsmodelle“; Selbst- und Fremdverstehen: Erweiterung eigener Möglichkeiten zur Situationseinschätzung; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p> <p>Imaginatives Ersinnen von geeigneten Bewältigungsmöglichkeiten (z.B. an kritischen (Wende-) Punkten) zu Problemen literarischer Figuren, literarische Vorstellungsbildung („referentieller Prozess“); Interpretation. Selbst- und Fremdverstehen. Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ & imaginative Exploration möglicher Alternativen hierzu.</p> <p>Exploration & Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien; Vorstellungsbildung & Selbst- und Fremdverstehen – Erweiterung eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster für Spielraum und Adaptivität eigener Bewältigungsmöglichkeiten, literarische Vorstellungsbildung. Bei hoher Identifikation wird das Gefühl der Sinnhaftigkeit gestärkt.</p>	<p>Vorgehen als Voraussetzung des Szenischen Interpretierens); Verfahren der szenischen Improvisation.</p> <p>Vervollständigen eines literarischen Textes zum Schwerpunkt <i>Bewältigungsverhalten</i>, indem Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen, auseinander geschnittene Teile eines Kurzprosatextes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und Lösungen und Lösungswege besprechen.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion und Präsentation von Arbeitsergebnissen, z.B. von Subtexten, Tagebucheinträgen aus Figurenperspektive etc.; Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken.</p> <p>Mögliche Arbeitsaufträge: z.B. eine (Bilder-)Geschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; Subtexte oder Gegenaussagen verfassen, Tagebucheinträge & Träume aus Figurenperspektive, Briefe bzw. E-Mails von und an Figuren schreiben, Fortsetzung bzw. Schluss zu einer Geschichte schreiben. Zu diversen Bewältigungsanlässen und -möglichkeiten Rollenspiele verfassen.</p> <p>Diese erfundenen Rollenspiele spielen und auswerten. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild; interpretierendes Schreiben: Kommentare (z.B. an eine Figur formulieren: „Wenn du ... (Name der Figur einsetzen) dich so verhältst, dann wirst du ...“) und Gegenaussagen verfassen. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien: Stellt sich ein Bewältigungshandeln im Verlauf der Geschichte als brauchbar heraus? Wie bewertest du das Bewältigungsverhalten einer Figur? Würdest du dich auch so verhalten? Welche Bewältigungsstrategien benutzt du eigentlich selbst? Auswertungsbögen mit Vor-</p>
---	--

<p>Verständnis von grundsätzlichen Verlaufsmöglichkeiten von Bewältigungsprozessen mit Entwicklung des Gefühls von Handhabbarkeit und des Gefühls von Verstehbarkeit.</p> <p>Textgenaues Lesen, Vertiefen des eigenen Textverständnisses; Analyse & Interpretation; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>schlagen zur Beurteilung von Bewältigungshandeln zum Ankreuzen durch die Kinder & zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen sowie Vorschlägen zur Einschätzungen der Bewältigungsreaktionen von Figuren. Verhält sich eine Figur eher unabhängig, kann sie selbstständig um Hilfe bitten? Gibt es eine verlässliche Bezugsperson? Wie kommuniziert die belastete Figur? Wie könnte sie (noch) besser kommunizieren? Nutzt die Figur ihre Talente zur Problembewältigung effektiv aus? Wie könnte sie ihre Talente effektiv ausnutzen? Welche Wünsche und Bedürfnisse kann die literarische Figur mit ihrem Bewältigungshandeln verwirklichen? Bei welchem Bewältigungshandeln muss sie auf eine Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse verzichten? Beeinflusst die Figur mit ihrem Bewältigungshandeln die soziale Situation oder verändert sie vor allem ihre innere Einstellung?</p> <p><i>Darlegen</i> eines kindgemäß modifizierten Modells des kognitiv -transaktionalen Ansatzes von Lazarus (1999) in der von Greve und Leipold (2012) elaborierten Version, das um Ergebnisse der Embodimentforschung zu somatischen Wahrnehmungskanälen, Bewältigungsprozessen und Modulationen der eigenen Einstellung bzw. des Denkstils ergänzt ist (vgl. Kap. 2.2), und hierzu <i>anschaulich erzählen</i>.</p> <p>Stille Lektüre bzw. konzentrierte Rezeption; Gruppenarbeit mit verschiedenen Büchern bzw. literarischen Texten (i.w.S.) und demselben Buch in jeder Arbeitsgruppe mit instruktiven Aufgaben und einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit (Portfolioarbeit/Lesemappe). Verfahren des Szenischen Interpretierens; Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion; Diskussion, lautes Denken; Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter und Verhalten literarischer Figuren); Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Be-</p>
--	--

	wältigungsstrategien. Gehen literarische Figuren den Weg aktionaler oder subpersonaler Bewältigung? Mit welchen Folgen?
<u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u>	
<p>Durch Textauswahl und -angebot sowie durch die pädagogische Haltung und die Unterrichtsplanung: lustvolle, spannende Literaturrezeptionen ermöglichen. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ (Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010, 225) des mentalen und psychischen Materials des Textverstehens berücksichtigen. Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> verdeutlichen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren; Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung veranschaulichen. Imaginierte Bewältigungs-ideen, die Perspektivengewinne bei den Kindern freisetzen, bestärken; Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen avisieren und bestärken. Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“) (vgl. Kap. 2.4.2; vgl. Krause & Storch 2011). Zu welchen Folgen kann ein Bewältigungshandeln führen? Berücksichtigen, dass Kinder unbewusste und vorbewusste Bedürfnisse auf Figuren oder ein zentrales Motiv einer Geschichte projizieren. Wissen, dass diese Bedürfnisse und die Bedürfnisbefriedigung im „Simulationsraum Literatur“ (Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 35) stets nur im Rahmen „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ exploriert werden können. Darauf abzielen, dass Hochrisikokinder (11-13) über Literatur ihre individuell habitualisierten und automatisierten „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) als „erkenntnisleitenden Normalfall“ [eigener Erfahrungshaltungen als Modelle der Wirklichkeit] implizit oder explizit [...] thematisieren und mit ihm [...] experimentieren.“ (Ebd., 170f.)</p>	

Die folgenden Empfehlungen zielen darauf, den Zusammenhang zwischen Problembe-wältigung und Individualentwicklung an literarischen Figuren zu erkennen und zu ana-lysisieren sowie ein Verständnis dieses Prinzips zu erwerben:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten / Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation, Sym-bolverstehen („referentieller Pro-zess“), Aktivierung eigener „Wirk-lichkeitsmodelle“(Rank 2011,	Stille Lektüre bzw. konzentrierte Rezeption, Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, Vorlesegespräche, literarisches Gespräch mit Methodenreflexion; zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfas-

<p>170), Antizipation & Hypothesenbildung, Selbst- und Fremdverstehen. Stärken des Gefühls von Handhabbarkeit & des Gefühls von Sinnhaftigkeit. Analyse & Interpretation.</p> <p>Somatisch positiv markiertes Handlungsziel für die eigene Entwicklung. Adaptivität eigener Bewältigungsfähigkeit entwickeln.</p> <p>Aktivieren eigenen Wissens zu story grammar – stabilisieren des narrativen Selbst, Inferieren, Antizipation & textgenaues Lesen bzw. textgenaue Rezeption.</p> <p>Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten; Vermittlung von Lesarten, Analyse & Interpretationen, Selbst- und Fremdverstehen; Gefühl der Handhabbarkeit & Gefühl der Sinnhaftigkeit.</p> <p>Aktivieren eigener „Wirklichkeitsmodelle“ & Reflexion darüber; literarische Vorstellungsbildung („referentieller Prozess“). Exploration & Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien. Bei hoher Identifikation: stärken des Gefühls der Sinnhaftigkeit. Selbst- und Fremdverstehen. Analyse & Interpretation; Erweiterung eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Spielraum und Adaptivität ei-</p>	<p>sen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Ende für eine Geschichte. Text-Bild-Vergleich.</p> <p>Arbeit an einem positiven (Figuren-) Handlungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-gestütztes literaturunterrichtliches Vorgehen als Voraussetzung des Szenischen Interpretierens).</p> <p>Vervollständigen eines literarischen Textes, indem Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen; auseinander geschnittene Teile eines Kurzprosatextes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und Lösungen und Lösungswege besprechen.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken; Präsentationen von Arbeitsergebnissen, z.B. von Subtexten, Tagebucheinträgen aus Figurenperspektive etc. Welches Bewältigungsverhalten hat eine Figur eingesetzt? Welche Alternativen hätte es gegeben? Hat ein Bewältigungsverhalten etwas mit der Geschlechterrolle zu tun? Wäre ein hiervon unabhängigeres Bewältigungsverhalten u. U. brauchbarer? Fokus auch auf die Resilienzdimension: geschlechtsrollenunabhängiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen.</p> <p>Z.B. (Bilder-)Geschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; Verfassen und Spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (u.a. zur Exploration gefundener Bewältigungsstrategien). Zur Interpretation und Wertung der Ergebnisse des Bewältigungshandelns: Figur vor, während und nach erfolgter Problembewältigung z.B. im Standbild verkörpern, im Rollenspiel darstellen.</p> <p>Frage danach, ob es einen Zusammenhang zwischen Problembewältigung und Entwicklung einer Figur gibt: Was hat die neue Situation der Figur damit zu tun, dass sie sich vorher so und so ver-</p>
---	---

<p>gener Bewältigungsfähigkeit entwickeln.</p> <p>Textgenaues Lesen; Entwicklung des verbalen & des narrativen Selbst; Analyse & Interpretation; Kennenlernen & Reflexion der Lesarten anderer, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen, Selbst- und Fremdverstehen. Entwicklung des Gefühls von Verstehbarkeit und des Gefühls von Sinnhaftigkeit.</p>	<p>halten hat? Wie hätte sie sich alternativ verhalten können und was hätte das für den Verlauf der Geschichte bedeutet? Welche Wünsche und Bedürfnisse kann die literarische Figur mit ihrem Bewältigungshandeln verwirklichen? Bei welchem Bewältigungshandeln muss sie auf eine Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse verzichten? Beeinflusst die Figur mit ihrem Bewältigungshandeln die soziale Situation oder verändert sie vor allem ihre innere Einstellung?</p> <p>Rollenspiel zu Bewältigungsanlässen und -verhalten verfassen und spielen; innertextueller und bewertender Textvergleich („Gefühlsbilanz“ einsetzen) zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien: Wie bewertest du das Bewältigungsverhalten der Figur? Würdest du dich auch so verhalten? Stellt sich ein Bewältigungshandeln im Verlauf der Geschichte als brauchbar heraus? Gehen literarische Figuren den Weg aktionaler oder sub-personaler Bewältigung?</p> <p>Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Gruppenarbeit mit verschiedenen Büchern/literar. Medien und demselben Buch/literar. Medien in jeder Arbeitsgruppe mit instruktiven Aufgaben und klarer Zielorientierung für die Gruppenarbeit (Portfolio & Lesemappe); Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter und Verhalten literarischer Figuren); Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch mit Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken; Verfahren des Szenischen Interpretierens.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten stets hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“). Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. Zu welchen Folgen kann ein Bewältigungshandeln führen? Was können die Folgen für die weitere Entwicklung einer Figur bedeuten? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen, Imaginierte Bewältigungsideen, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen.</p>	

Die nachstehenden Empfehlungen zielen darauf, die Wahrnehmung intentionaler Selbstgestaltung als mögliches Telos von Problembewältigung zu begreifen und zu habitualisieren:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
<p>Imagination (Symbolverstehen mit Entwicklung des „referentiellen Prozesses“) & Identifikation, Antizipation & Hypothesenbildung; Analyse & Interpretation, Selbst- und Fremdverstehen & damit die Erweiterung eigener Möglichkeiten eigener Situationseinschätzungen.</p> <p>Somatisch positiv markiertes Haltungsziel für die eigene Entwicklung.</p> <p>Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170), Inferieren/ Antizipieren & textgenaues Lesen.</p> <p>Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Analyse & Interpretation, Selbst- & Fremdverstehen; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Selbst- & Fremdver-</p>	<p>Stille Lektüre bzw. konzentrierte Rezeption, Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, Vorlesegespräche, zeichnen, malen und basteln zu einer wahrgenommenen Figurenentwicklung. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Entwicklungsverlauf für eine Figur.</p> <p>Arbeit an einem positiven (Figuren-)Haltungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-gestütztes literaturunterrichtliches Vorgehen als Voraussetzung des szenischen Interpretierens).</p> <p>Vervollständigen eines literarischen Textes zum Schwerpunkt <i>intentionale Selbstgestaltung</i>, indem Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen; Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figurenentwicklungen zum Ankreuzen durch die Kinder; zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen mit Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Figurenentwicklungen & Figuren.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken, Präsentation von entsprechenden Arbeitsergebnissen, z.B. von Subtexten, Tagebucheinträgen aus Figurenperspektive etc.</p>

<p>stehen – Reflexion über eigene „Wirklichkeitsmodelle“; Erweiterung der Möglichkeiten eigener Situationseinschätzungen.</p> <p>Imaginatives Ersinnen von zum Entwicklungsziel passenden geeigneten Bewältigungsmöglichkeiten (z.B. an kritischen (Wende-) Punkten) zu Problemen von Figuren. Literarische Vorstellungsbildung („referentieller Prozess“). Adaptivität eigener Bewältigungsfähigkeit. Gefühl von Handhabbarkeit & Gefühl von Sinnhaftigkeit.</p> <p>Exploration und Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien; Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen. Erweiterung eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Gefühl von Handhabbarkeit, bei hoher literarischer Identifikation: Gefühl von Sinnhaftigkeit.</p>	<p>Fokusse von Arbeitsaufträgen zur Imagination & Evaluation von <i>intentionaler Selbstgestaltung</i>:</p> <p>Was will die literarische Figur für sich erreichen? Wie oder wer würde sie gerne sein? Zur Visualisierung und zur Imagination von Entwicklungszielen einer Figur – zeichnen, malen, Collagen erstellen. Auch eine (Bilder-)Geschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, basteln. Textproduktives Vorgehen: Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; verfassen und spielen von Rollenspielen. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (u.a. zur Exploration gefundener Bewältigungsstrategien hinsichtlich eines projizierten, eines vermuteten oder erkannten Entwicklungsziels einer Figur).</p> <p>Schriftliche und mündliche Analyseaufgaben zur Identifikation des Bewältigungshandelns von Figuren bzw. von den von Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Bewältigungsformen. Aufgaben zur Textanalyse und -interpretation hinsichtlich einer Antizipation möglicher Resultate des Bewältigungshandelns, Auswertung und Abgleich mit für eine literarische Figur erkanntem Entwicklungsziel. Hat die Figur dieses Ergebnis ihres Bewältigungshandelns gewollt? Welche Ausgangslage für ihre weitere intentionale Selbstgestaltung hat sie dadurch erreicht? Aufgaben zu innertextuellen und bewertenden Textvergleichen zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien: Stellt sich ein Bewältigungshandeln im Verlauf der Geschichte als brauchbar heraus? Gehen literarische Figuren den Weg aktionaler oder subpersonaler Bewältigung? Wie bewertest du das Bewältigungsverhalten der Figur? Würdest du dich auch so verhalten? Rollenmonologe zum Entwicklungsziel literarischer Figuren verfassen und explorieren.</p> <p>Rollenspiel zu Bewältigungsanlässen und -verhalten verfassen und spielen; Evaluationsverfahren: Verfassen eines Rollenmonologs, einer Rollenbiographie oder eines Rolleninterviews mit Schwerpunkt auf Merkmalen,</p>
---	--

<p>Verständnis von grundsätzlichen Verlaufsmöglichkeiten von Bewältigungsprozessen. Gefühl von Verstehbarkeit & Gefühl der Handhabbarkeit.</p> <p>Textgenaues Lesen bzw. konzentrierte Rezeption; Entwicklung des verbalen & des narrativen Selbst; Selbst- und Fremdverstehen, Analyse & Interpretation, Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Erweiterung eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>Charaktereigenschaften und Verhalten einer Figur. Briefe & E-Mails an und von Figuren schreiben. Arbeitsaufträge zur Selbstbeobachtung durch die Kinder.</p> <p><i>Darlegen</i> eines kindgemäß modifizierten Modells des kognitiv-transaktionalen Ansatzes von Lazarus (1999) in der von Greve und Leipold (2012) elaborierten Version, das um Ergebnisse der Embodimentforschung zu somatischen Wahrnehmungskanälen, Bewältigungsprozessen und Modulationen der eigenen Einstellung bzw. des Denkstils ergänzt ist (vgl. Kap. 2.2) und hierzu <i>anschaulich erzählen</i>.</p> <p>Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Gruppenarbeit mit verschiedenen Geschichten und derselben Geschichte in jeder Arbeitsgruppe mit instruktiven Aufgaben und klarer Zielorientierung für die Gruppenarbeit; Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren und ihres Bewältigungsverhaltens (Eigenschaften, Charakter und Verhalten literarischer Figuren), Verfahren des szenischen Interpretierens; Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien. (Gehen literarische Figuren den Weg aktionaler oder subpersonaler Bewältigung? Und was bedeutet das jeweils für ihr selbst gestecktes Entwicklungsziel?). Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten stets hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“ berücksichtigen). Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. Zu welchen Folgen kann ein Bewältigungshandeln führen? Was können die Folgen für die weitere Entwicklung einer Figur bedeuten? Entspricht das ihrem Entwicklungsziel? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen; imaginierte Bewältigungsideen, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken.</p> <p>Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen. Fokusse sind Imagination, Identifikation, Exploration und Evaluierung. Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Figuren und ihren Haltungszielen unterstützen und bejahen, sofern dies den Hochrisikokindern wünschenswert erscheint. Projektionen unbewusster und vorbewusster Bedürfnisse der Kinder auf die Figur ermöglichen bzw. annehmen und berücksichtigen.</p>	

Die folgenden Vorschläge zielen darauf ab, die Selbsteffizienz und die Selbstkultivierung als Tendenzen der intentionalen Selbstgestaltung zu untersuchen:

<u>Sozialformen</u>	
Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis. Keine Gruppenarbeit aufgrund von Gruppendynamik, da das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft im Klassenunterricht schwer kontrollierbar ist.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation mit Symbolverstehen („referentieller Prozess“), Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170), Antizipation & Hypothesenbildung, Selbst- und Fremdverstehen, Erweiterung eigener Situationseinschätzungen. Analyse & Interpretation.	Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre bzw. konzentrierte Rezeption, Vorlesegespräche, literarisches Gespräch & Methodenreflexion. Zeichnen, malen und basteln zur Geschichte bzw. zu Figuren. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Rollenmonologen. Text-Bild-Vergleich.
Somatisch positiv markiertes Haltungsziel für die eigene Entwicklung.	Arbeit an einem positiven (Figuren-)Haltungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-gestütztes literaturunterrichtliches Vorgehen als Voraussetzung des Szenischen Interpretierens).
Textgenaue Rezeption, Analyse & Interpretation.	Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Vervollständigen eines literarischen Textes zum Schwerpunkt Selbsteffizienz & Selbstkultivierung, indem Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen; Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figurenentwicklungen hinsichtlich selbsteffizienten & selbstkultivierenden Verhaltens zum Ankreuzen durch die Kinder – zur dementsprechenden interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder. Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Figuren hinsichtlich selbsteffizienten oder selbstkultivierenden Verhaltens.
Verständnis von grundsätzlichen Verlaufsmöglichkeiten von Bewältigungsprozessen. Gefühl von Handhabbarkeit & Gefühl von Verstehbarkeit.	<i>Darlegen</i> eines kindgemäß modifizierten Modells des kognitiv-transaktionalen Ansatzes von Lazarus (1999) in der von Greve und Leibold (2012) elaborierten Version, das um Ergebnisse der Embodimentforschung zu somatischen Wahrnehmungskanälen, Bewältigungsprozessen und Modulationen der eigenen Einstellung bzw.

<p>Analyse & Interpretation. Selbst- und Fremdverstehen, Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Exploration & Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Frage, ob bei einer Figur die Tendenz zu einer Selbsteffizienz oder gar Selbstkultivierung vorliegt; Selbst- und Fremdverstehen. Analyse & Interpretation.</p> <p>Formen selbsteffizienten und selbstkultivierenden Verhaltens imaginieren und explorieren, literarisches Imaginieren (Symbolverstehen/ „referentieller Prozess“); Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen. Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster- und Handlungsmuster. Spielraum & Adaptivität eigener Bewältigungsmöglichkeiten entwickeln.</p>	<p>des Denkstils ergänzt ist (vgl. Kap. 2.2), und hierzu <i>anschaulich erzählen</i>.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion; Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Vorgehen mit Arbeitsaufträgen zum Einschätzen der von Figuren genutzten Bewältigungsmaßnahmen (z.B. an kritischen (Wende-) Punkten) zu literarischen Problemen von Figuren hinsichtlich der Frage, ob es sich hierbei um eine Tendenz zur Selbsteffizienz oder zur Selbstkultivierung handelt: z.B. Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur bewertenden Einschätzungen von Figuren, zur interpretierenden/ evaluierenden. Einschätzung durch die Kinder hinsichtlich Selbsteffizienz & Selbstkultivierung. Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figurenentwicklungen zum Ankreuzen durch die Kinder. Präsentation der Ergebnisse, z.B. den zu einer Figur erstellten Steckbriefen. Gruppenarbeit mit unterschiedlicher Literatur für die Lerngruppe und denselben Geschichten in jeder Arbeitsgruppe mit einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit: Wo versuchen literarische Figuren ihre „Handlungsressourcen und Entwicklungspotentiale [...] zu erweitern und gegen Einschränkung und Verlust zu schützen“ (Greve & Leipold 2012, 567). Selbsteffizienz literarischer Figuren als eine mögliche Tendenz aktiver Problembewältigung bewusst wahrnehmen lernen. Wertschätzung selbsteffizienten Verhaltens, insbesondere bei kumulierten Problemen (vgl. SOK-Modell).</p> <p>Eine Bildergeschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; verfassen und spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (u.a. zur Exploration gefundener Bewältigungsstrategien).</p>
---	--

<p>Textgenaue Rezeption; Selbst- und Fremdverstehen, Analyse & Interpretation, Reflexion & Kennenlernen der Lesarten anderer; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Selbst- und Fremdverstehen, Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster.</p>	<p>Mündliche bzw. schriftliche Textanalyse, um zu erkennen, ob literarische Figuren normative Selbstentwürfe haben und ob sie beim Problembewältigen versuchen, ihre normativen Selbstentwürfe zu verfolgen/ zu verwirklichen. Arbeitsaufträge zur mündlichen bzw. schriftlichen Überprüfung, ob bei einer literarischen Figur die Tendenz zu einer Selbsteffizienz oder gar einer Selbstkultivierung vorliegt. Verfahren des Szenischen Interpretierens; Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien hinsichtlich einer Selbsteffizienz und einer Selbstkultivierung. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten stets hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“). Zu welchen Folgen kann ein Bewältigungshandeln führen? Was können die Folgen für die weitere Entwicklung einer Figur bedeuten? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen. Imaginierte Bewältigungsideen, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen. Anregungen mittels literarischer Gespräche geben, sodass Kinder diese Konzepte auf das eigene Leben übertragen können. Für Hochrisikokinder (11-13) die Selbsteffizienz besonders wertschätzen (vgl. SOK!), sie allerdings auch zur Selbstkultivierung ermuntern, ohne übergriffig zu werden. Mögliche Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken (Indikatoren: positive „Affektbilanz“ und resilientes Figurenhandeln).</p>	

Um die Entwicklung des Selbst bzw. Prozesse des Selbst zu fokussieren, sollten folgende literaturunterrichtliche Sozialformen und Verfahren eingesetzt werden. Dabei zielen die nachfolgenden Empfehlungen auf die verschiedenen Voraussetzungen der Selbstentwicklung.

Als erstes stehen das verbale Selbst und das narrative Selbst im Zentrum resilienzfördernder literaturunterrichtlicher Aktivitäten:

<p><u>Sozialformen</u></p> <p>Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis. Keine Gruppenarbeit aufgrund von Gruppendynamik, da das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft schwer kontrollierbar ist.</p>
--

<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten ; Inhalt & Material</u>
<p>Sprachentwicklung, Entwicklung des Wortschatzes; verknüpfen narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen; anwenden und internalisieren von story grammars</p> <p>Imagination & Identifikation, literarische Vorstellungsbildung, Symbolverstehen („referentieller Prozess“), Antizipation & Hypothesenbildung; Selbst- und Fremdverstehen, Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster. Analyse & Interpretation. Gefühl von Handhabbarkeit.</p> <p>Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170) & ihre Erweiterung; literarische Vorstellungsbildung (Symbolverstehen / „referentieller Prozess“), Inferieren/ Antizipieren & textgenaues Lesen. Analyse & Interpretation.</p>	<p>Zu Wörtern & Begriffen einer Geschichte: Teekesselchen (Homonymie-Aufgaben), <i>Galgenmännchen</i> (Übung zur paradigmatische Relationen) oder <i>Ich-sehe-was,-was-du-nicht-siehst</i> spielen; Vorlesegespräche/ dialogisches Vorlesen (Wieler 1995); individuelles Lesen von Bilderbüchern, Bildergeschichten und Comics, zu Bildergeschichten und Comics erzählen & nacherzählen; eigene Erzählungen verfassen; Comics & Bildergeschichten zeichnen, malen, gestalten. Beschreibung von Figuren & Personen; Figurenhandeln erkennen & benennen; zusammenhängend und möglichst kohärent nacherzählen. Bücherkiste/Auswahl an Mediengenes mit Lesekartei/Medienkiste mit Portfolio.</p> <p>Vorlesen durch die Lehrperson und Höreraktivierendes Vorlesen. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Entwicklungsverlauf für eine Figur. Literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, stille und Klassenlektüre bzw. konzentrierte Rezeption von Hörbuch, Hörspiel oder Film. Text-Bild-Vergleich.</p> <p>Steckbrief zu einer Figur erstellen, Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion. Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Vervollständigen eines literarischen Textes, indem Wörter oder Wortgruppen (zu Eigenschaften oder Charaktereigenschaften) eingesetzt werden sollen; Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figurenentwicklungen zum Ankreuzen durch die Kinder – zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder. Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzung von Figuren. Z.B. eine Bildergeschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; verfassen und spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (u.a. zur Exploration gefundener Bewältigungsstrategien und zur Repräsentation von Figureneigenschaften und</p>

<p>Verbales & narratives Selbst. Exploration und Evaluation, Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen. Spielraum & Adaptivität eigener Identitätsvorstellungen.</p> <p>Textgenaue Rezeption; Selbst- und Fremdverstehen; Analyse & Interpretation, Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>Charaktermerkmalen). Tagebucheintrag aus Figurenperspektive verfassen, Brief bzw. E-Mail von und an Figuren schreiben.</p> <p>Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Auswahl einer Lieblingsfigur und für sie mögliche Handlungen in eigenen Texten erkunden (Hypothesenbildung, Fortsetzung zu Handlungsverläufen verfassen). Zeichnungen und Bildern. Szenisches Interpretieren mit Standbild, szenischem Spiel & Rollengesprächen; Unterrichtsgespräche. Entwickeln und spielen von Rollenspielen mit dem Fokus darauf, dass die entwickelten Rollen keinen selbstabwertenden bzw. keinen andere abwertenden Introjekten geschuldet sind (auch keine negative Verstärkung geben!) und dass nur wertschätzende Rollen positiv verstärkt werden. Evaluieren resultierender Situationen für das Figurenselbstkonzept & die Figurenentwicklung (ggf. für die eigene Entwicklung). Unterrichtsgespräche, schriftliche Evaluation verfassen; Auswertungsbogen mit vorgegebenen Textzusammenfassungen und Beurteilungen von Figurenentwicklungen & dem Figurenselbstkonzept zur Auswahl (ankreuzen). Verfassen eines Rollenmonologs, einer Rollenbiographie oder eines Rolleninterviews mit Schwerpunkt auf Merkmalen, Charaktereigenschaften & des Selbstkonzeptes einer Figur. Briefe & E-Mails an und von Figuren schreiben. Arbeitsaufträge zur Selbstbeobachtung, Szenisches Interpretieren mit Rollengesprächen; Interpretieren in Unterrichtsgesprächen.</p> <p>Einzelarbeit mit unterschiedlicher Literatur mit instruktiven Aufgaben und klarer Zielorientierung für diese Arbeit (Portfolio oder Lesemappe); intertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation von Figurenentwicklungen. Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter, Verhalten & Selbstkonzept literarischer Figuren). Verfahren des Szenischen Interpretierens. Textvergleich zur Evaluation von Figurenentwicklungen, zum Vergleich von Eigenschaften und Charaktermerkmalen von Figuren. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion, lautes Denken. Präsentation von Ergebnissen wie den Steckbriefen.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen. Bei der Auswahl des Textangebotes darauf achten: Korrespondiert zentrales literarisches Motiv einer Geschichte mit unbewussten oder vorbewussten Bedürfnissen der Kinder einer Klasse? Hierfür auf die normativen und</p>	

nichtnormativen Entwicklungsaufgaben (Krisen) bei der Literaturoauswahl achten.

Wertschätzende Reflexionen anbieten. Kindliches Selbstverstehen, die sich entwickelnde Selbstkonsistenz, die mit positivem Selbstwert zusammengeht und die keinen selbstabwertenden bzw. fremdabwertenden Introjekten geschuldet sind, positiv spiegeln bzw. verstärken.

Außerdem können Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme literaturdidaktisch mit resilienzfördernder Absicht gefördert werden.

Insbesondere die Entwicklung eines Bewusstseins von der Subjektivität von Perspektiven, Entwicklung der reziproken Wahrnehmung von Perspektiven und der Fähigkeit zur Koordination wechselseitiger Perspektiven können mit folgenden Vorschlägen angestrebt werden:

<u>Sozialformen</u>	
Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis. Eher keine Gruppenarbeit aufgrund von Gruppendynamik, da das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler im Klassenunterricht durch die Lehrkraft schwer kontrollierbar ist.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
<p>Imagination & Identifikation, Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ & die Erweiterung eigener Möglichkeiten zur Situationseinschätzungen, Antizipation & Hypothesenbildung, Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdwahrnehmung. Bei hoher Identifikation mit resilienzfördernden Geschichten: Gefühl von Sinnhaftigkeit. Gefühl von Handhabbarkeit.</p> <p>Textgenaue Rezeption, vertiefen des eigenen Textverständnisses & verbales & narratives Selbst entwickeln.</p>	<p>Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre, Hörbuch- & Filmrezeption. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, mit alternativen Perspektiven für die Einschätzung einer Figur. Literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, stille und Klassenlektüre. Bücherkiste/Medienkiste.</p> <p>Vervollständigen eines literarischen Textes, indem Wörter oder Wortgruppen hinsichtlich verschiedener sozialer Perspektiven auf eine literarische Szene eingesetzt werden sollen. Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figurenentwicklungen aus verschiedenen Perspektiven (Eltern, Freunde, Lehrer, Nachbarn etc.) zum Ankreuzen durch die Kinder – zur interpretierenden/ Einschätzung durch die Kinder. Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und</p>

<p>Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p> <p>Imaginatives Ersinnen von möglichen Einschätzungen sozialer Situationen durch Figuren (z.B. an kritischen (Wende-) Punkten) (Symbolverstehen – „referentieller Prozess“). Narratives Selbst. Wechselnde soziale Perspektiven zu literarischen Problemen von Figuren.</p>	<p>Vorschlägen zur beschreibenden oder charakterisierenden Wahrnehmung aus der Perspektive verschiedener Figuren.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Präsentationen von Arbeitsergebnissen, z.B. von Subtexten, Träumen und Tagebuchaufzeichnungen aus der Perspektive unterschiedlicher Figuren zu derselben literarischen Szene.</p> <p>Mögliche Arbeitsaufträge umfassen: z.B. eine (Bilder-)Geschichte zeichnerisch oder malend mit Schwerpunkt auf verschiedene Figurenperspektiven fortsetzen Beispielsweise angeregt durch Anthony Browne (dt. Übers. 1998): <i>Stimmen im Park</i>. Sprechblasen in Comics entsprechend ausfüllen; auch basteln oder eine Collage erstellen oder schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten aus veränderter Figurenperspektive kennenlernen & ggf. verfassen; Subtexte oder Gegenaussagen auch aus anderer sozialer Perspektive verfassen, inneren Monolog oder Tagebucheintrag & Traum aus wechselnden Figurenperspektive, Brief bzw. E-Mail von verschiedenen und an verschiedene Figuren niederschreiben, Schluss zu einer Geschichte entwickeln ggf. schreiben. Zu diversen Bewältigungsanlässen und -möglichkeiten Rollenspiele mit Rollenmonologen, in denen die unterschiedlichen Perspektiven aufgezeigt werden, verfassen.</p>
<p>Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p> <p>Adaptivität & Koordinationsfähigkeit verschiedener Perspektiven & Verhaltens- & Situationseinschätzungen. Exploration und Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien; Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdwahrnehmung.</p>	<p>Erfundene Rollenspiele auch spielen und auswerten. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild; interpretierendes Schreiben: Kommentare (z.B. aus wechselnden Figurenperspektiven formulieren; Gegenaussagen anderer Figuren formulieren. Antizipierendes Schreiben bzw. lautes Denken: Fortsetzung bzw. Schluss entwickeln. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation verschiedener Perspektiven von Figuren und möglicher Wechsel einer Perspektive: Wie könnte Figur X das Verhalten einer anderen Figur oder das eigene Verhalten bewerten? Würdest du es auch so bewerten?</p> <p>Bildergeschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; Szenisches Interpretieren mit szenischer</p>

<p>Textgenaue Rezeption; Selbst- und Fremdwahrnehmung, Analyse & Interpretation; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Gefühl von Sinnhaftigkeit, Gefühl von Handhabbarkeit & Gefühl von Verstehbarkeit.</p>	<p>Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (u.a. zur Exploration gefundener Bewältigungsstrategien auch hinsichtlich der verschiedenen Perspektiven mehrerer Figuren).</p> <p>Gruppenarbeit mit verschiedenen Büchern und demselben Buch in jeder Arbeitsgruppe mit einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit. Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter und Verhalten literarischer Figuren) aus verschiedenen sozialen Perspektiven. Verfahren des Szenischen Interpretierens mit Schwerpunkt auf verschiedenen Figurenperspektiven. Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien aus der Sicht verschiedener Figuren. Unterrichtsgespräch; literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Auswahl eines Literaturangebots, das von den Kindern als spannend empfunden wird (Graf 2010) und das resilienzorientiert ausgewählt worden ist. Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten stets hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“). Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen. Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. „Fremdverstehen spielt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einfühelndem Nachvollziehen und Wahrnehmung des befremdlich Andersartigen ab. Dies ist für den Einsatz produktiver Verfahren wichtig.“ (Spinner 2013, 327)</p> <p>Welche Ähnlichkeitsbeziehungen in Freundschaften gibt es in einer Geschichte? Ist es die Ähnlichkeit durch die einschlägige Selektion von Freunden? Oder ist es eine Ähnlichkeit aufgrund von Assimilation? (Vgl. Kap. 2.1; vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 248) Was bedeutet eine durch Selektion herbeigeführte Ähnlichkeit in Freundschaftsbeziehungen für Hochrisikokinder, die sich selbstschädigend verhalten? Welche weiteren Möglichkeiten der Freundschaftsbildung haben sie, ohne sich solche Freunde zu suchen, mit denen sie sich gegenseitig zur Delinquenz anregen? (Vgl. Frances O’Roark Dowell (2008) <i>Chicken Boy</i>.)</p>	

Sollen gesellschaftlich-symbolische Perspektiven ins Zentrum des resilienzfördernden Literaturunterrichts, empfiehlt es sich, stereotype bzw. gendertypische Normsetzungen zu untersuchen.

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten: Inhalt & Material</u>
<p>Imagination & Identifikation – Symbolverstehen („referentieller Prozess“), Antizipation & Hypothesenbildung; Analyse & Interpretation; Gefühl von Sinnhaftigkeit.</p> <p>Textgenaue Rezeption, inferieren & antizipieren, Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“; Gefühl von Verstehbarkeit.</p> <p>Reflexion & Kennenlernen der Lesarten anderer, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Gefühl von Handhabbarkeit & Gefühl von Verstehbarkeit</p> <p>Ausbildung literarischer Vorstellungsbildung.</p>	<p>Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Entwicklungsverlauf für eine Figur. Diskussion, stille und Klassenlektüre. Bücherkiste mit Lesekartei.</p> <p>Vervollständigen eines Textes, indem Wörter oder Wortgruppen zum Schwerpunkt gesellschaftlicher Perspektiven eingesetzt werden sollen; Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Figuren aus verschiedenen gesellschaftlichen Perspektiven zum Ankreuzen durch die Kinder; zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Figuren. Wie reagiert und bewertet die Umwelt ein Figurenverhalten? Fokus darauf legen, von wem sich Figuren positiv bewerten lassen (sollten); & die Frage danach, welche Sterotypen bzw. gendertypischen Normsetzungen bei der Bewertung von Figurenverhalten in der Geschichte deutlich werden.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken.</p> <p>Bildergeschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; ver-</p>

<p>Exploration und Evaluation gefundener gesellschaftlich-symbolischer Perspektiven; Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdwahrnehmung. Erweiterung eigener Situationseinschätzungen.</p> <p>Textgenaues Lesen; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>fassen und spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild (v.a. zur Exploration gesellschaftlicher Perspektiven);</p> <p>Erfundene Rollenspiele zu gesellschaftlichen Perspektiven auch spielen und auswerten. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild; interpretierendes Schreiben: Kommentare hinsichtlich gesellschaftlicher Erwartungen formulieren (vgl. Chor im antiken Theater); ggf. zur gesellschaftlichen Perspektive konträre Positionen von Figuren formulieren.</p> <p>Antizipierendes Schreiben: Fortsetzung bzw. Schluss hinsichtlich stereotypen bzw. gendertypischen Verhaltens und eines kontrastierenden Verhaltens von Figuren verfassen.</p> <p>Bilder, ggf. mit 13-jährigen Schülerinnen und Schülern Fotoromane aus Jugendzeitschriften nachstellen; Fotogeschichten zu literarischen Texten hinsichtlich gesellschaftlicher Perspektiven erarbeiten und gestalten.</p> <p>Gruppenarbeit mit verschiedenen Geschichten und derselben Geschichte in jeder Arbeitsgruppe mit einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit (verschiedene Mediengenres wie Buch, Hörbuch, Hörspiel & Film mgl.). Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Verhalten, Charakter und Motive) sowie der Bewertung durch die soziale Umwelt (gesellschaftliche Normsetzungen fokussieren). Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation verschiedener Perspektiven auf Figuren: Wie könnte Figur X oder gar eine soziale Gruppe das Verhalten einer anderen Figur oder das eigene Verhalten bewerten? Würdest du dich auch so verhalten? Was würde geschehen, wenn eine soziale Gruppe dieses Verhalten ablehnt? (Vgl. Jenny Robson (2012): <i>Tommy Mütze</i>).</p> <p>Verfahren des Szenischen Interpretierens. Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger Bewältigungsstrategien aus der Sicht verschiedener Figuren & verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Geeignete Literatúrauswahl. Gibt es gesellschaftliche Stereotype in den Texten? Worin bestehen sie? Werden sie von den Figuren eingehalten? (Vgl. Jenny Robson (2012): <i>Tommy Mütze– Außenseitertum als Realisierung sozialer Normen/Konstrukte</i>) Wenn ja: Welche Konsequenzen hat diese Einhal-</p>	

tung für ihr (Bewältigungs-)Verhalten und für ihr Beziehungsverhalten? Spiegelt die soziale Umwelt der Figur, dass sie sich geschlechtsrollenkonform verhalten soll? Wie? Welche anderen sozialen und gesellschaftlichen Normsetzungen werden literarisch vermittelt? Wenn es um ein literarisches Hochrisikokind geht: Gibt es normativen Druck der Gesellschaft zur Erledigung von Entwicklungsaufgaben mit entsprechenden Prognosen für Entwicklungsverzögerungen? (Vgl. Flammer, Grob & Rhy 1995) Nutzt sie alle ihre Talente effektiv aus oder begrenzt sie sich aufgrund von sozialer oder gesellschaftlicher Normsetzungen? Sucht sie aktiv passende Genom-Umwelt-Passungen oder verharrt die Figur in Passivität? Welche gesellschaftliche stereotype bzw. gendertypische Normsetzung ermöglicht einer Figur eine aktive Genom-Umwelt-Korrelation? Was kann getan werden, wenn sich eine literarische Figur von einer aktiv gefundenen Genom-Umwelt-Passung, also von für ihr Temperament, ihre Intelligenz, ihrem Bewegungsbedürfnis etc. geeignete soziale Beziehungen und Gestaltungsräume gefunden hat, die aber gesellschaftlichen Stereotypen widerspricht? Was würde ein Verzicht durch die Figur für ihre weitere Entwicklung bedeuten? Was würde ein Beharren auf derartigen Beziehungen und Verwirklichungen für ihre weitere Lebensführung bedeuten? (Konflikte, Erfolge, Anstrengungen, Ausgrenzungen?). Wie funktionieren soziale Gruppenprozesse? Welche Bedeutung hat Gruppendruck für das jeweilige Verhalten einer Figur? Hat sie bereits eigene innere Überzeugungen, gar ein Haltungsziel für sich erworben? Wie geht sie mit einem damit konkurrierenden Gruppendruck um?

Zielt man auf die Stärkung des autobiographischen Gedächtnisses, so können mit nachfolgenden Empfehlungen vor allem bedeutsame Episoden des eigenen Lebens im *Katalysatormedium* Literatur bearbeitet werden.

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation – Symbolverstehen („referentieller Prozess“), Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011), Verknüpfung narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen. Antizipation & Hypothesenbildung; Inferenzbildung bei literarischen Leerstellen. Gefühl von Sinnhaftigkeit	Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre/konzentrierte Literaturrezeption, zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Vorlesegespräch (Wieler 1995); Verfahren zur Förderung des Leseverstehens: (Vor-)Wissensaktivierung (vgl. Bertschi-Kaufmann u.a. 2010; vgl. Artelt u.a. 2005), Aufgaben zu Hypothesenbildung zu Handlungsverläufen, Subtexte verfassen & Figurenmonolog & Dialog formulieren. Text-Bild-Vergleich. Bücherkiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei bzw. Medienkiste & Portfolio.

<p>Textgenaue Rezeption, Kennenlernen & Reflexion weiterer Lesarten; mentale Internalisierung literarischer Textschemata (story grammar). Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen. Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011) & Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster. Symbolverstehen („referentieller Prozess“) & verbale und narrative Selbstentwicklung. Fähigkeit zur Koordination wechselseitiger Perspektiven. Exploration literarischer Modelle & Evaluation. Gefühl von Handhabbarkeit.</p> <p>Selbstreflexion.</p>	<p>Restaurative und induktive handlungs- und produktionsorientierte Verfahren:</p> <p>auseinander geschnittene Teile eines Kurzprosatextes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und Lösungen und Lösungswege besprechen. Arbeitsaufträge zur mündlichen oder schriftlichen Sammlung von eigenen Erlebnissen, die denen einer Geschichte ähneln & Vervollständigen eines literarischen Textes, indem Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen.</p> <p>Stark stereotype Textsorten wie Märchen oder Abenteuerromane und Detektivgeschichten anbieten und behandeln. Bildergeschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; verfassen und spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild und Rollenspielen.</p> <p>Zu eigenen Erlebnissen Comic oder Bildergeschichte verfassen und gestalten. Brief oder E-Mail von und an Figuren verfassen, Tagebucheintrag aus Figurenperspektive schreiben, Puppenspiel zu literarisch aufbereiteten angenehmen Episoden des eigenen Lebens spielen lassen.</p> <p>Rollenspiel zu angenehmen und bedeutsamen Episoden des eigenen Lebens spielen & reflektieren. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Präsentieren und besprechen von textproduktiven Arbeitsergebnissen wie verfassten Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Ende für eine Geschichte oder literarische Aufbereitung einer angenehmen und bedeutsamen Episode des eigenen Lebens. Textvergleich zur wertschätzenden Evaluation textproduktiver Arbeiten zu biographisch bedeutsamen Episoden des eigenen Lebens.</p> <p>Unterrichtsgespräch zu selbstrelevanten Informationen anderer.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen: weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literaturauswahl für ein Textangebot, das von den Kindern als spannend empfunden wird und das resilienzorientiert ausgewählt worden ist. Die Arbeit an der Entwicklung eines Bewusstseins über autobiographisch bedeutsamen Episoden des eigenen Lebens als ein Unterrichtsziel bei der Unterrichtsplanung und -durchführung konzeptionell berücksichtigen. Wertschätzend, achtsam, mäßig viel Raum hierfür geben. Hierfür zugleich die subjektiven Grenzen achten und wahren: Es besteht kein Mitteilungszwang. Möglicherweise stärker den Weg über das Reflexionsmedium Literatur gehen. Möglichst</p>	

nur somatisch positiv markierte biographische Erinnerungen fokussieren, vertiefen und umfangreich aktivieren lassen (ein Arbeitsblatt zur „Gefühlsbilanz“ hierfür nutzen)! Persönlich bedeutsame Fotos oder andere eigene Gegenstände von den Kindern mitbringen lassen – allerdings sollte auch hierbei kein Druck auf die Kinder ausgeübt werden.

Um vor allem domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte in einem resilienzorientierten Literaturunterricht zu vergegenwärtigen, können die folgenden Empfehlungen weiterhelfen:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis. Keine Gruppenarbeit aufgrund von Gruppendynamik, da das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft schwer kontrollierbar ist.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation, Symbolverstehen („referentieller Prozess“), Antizipation & Hypothesenbildung, Verknüpfung narrativer Strukturen mit eigenem Erlebnissen – autobiographisches Gedächtnis. Gefühl von Sinnhaftigkeit.	Vorlesen durch die Lehrperson und hörereraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre bzw. konzentrierte Literaturrezeption, Vorlesegespräche & Methodenreflexion; zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Ende für eine Geschichte mit Fokus auf vielfältige Fähigkeiten einer literarischen Figur und der Kinder selbst. Bücherkiste & Lesekartei bzw. Medienkiste mit Portfolio.
Textgenaues Lesen, Analyse & Interpretation & Reflexion über Fähigkeitskonzepte.	Vervollständigen eines Textes, indem hinsichtlich der Fähigkeiten von Figuren Wörter oder Wortgruppen eingesetzt werden sollen, Auswertungsbögen mit Vorschlägen zum Benennen & zur Beurteilung von Fähigkeiten von Figuren zum Ankreuzen durch die Kinder; Arbeitsblätter zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Fähigkeiten von Figuren. Wie bewertet die fiktionsinterne Umwelt die Fähigkeiten von Figuren? Ist das gerechtfertigt? Welche Anerkennung von den verschiedenen Fähigkeiten ist angemessen? Welche wäre noch angemessener? Fokus darauf legen, von wem sich Figuren positiv bewerten lassen (sollten).
Selbstreflexion und Selbstkonditionierung.	Fragebogen zur Selbstwahrnehmung eigener Stärken bzw. positiver Werte aus verschiedenen Bereichen wie Sinn für Humor, gute

<p>Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen, Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p> <p>Literarische Vorstellungsbildung, Symbolverstehen („referentieller Prozess“). Gefühl von Sinnhaftigkeit. Verbales & narratives Selbst. Exploration und Evaluation literarisch inszenierter Fähigkeiten & Fähigkeitsselbstkonzepte; Analyse & Interpretation, Selbst- und Fremdverstehen. Gefühl von Handhabbarkeit & Gefühl von Verstehbarkeit. Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster.</p> <p>Textgenaues Lesen; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>Freundschaftsbeziehungen, gute Schulleistungen, gute Beziehungen zu den Eltern und Geschwistern u.a.</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Präsentation und Besprechung von Arbeitsergebnissen.</p> <p>Bildergeschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; verfassen und spielen von Rollenspielen. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel, szenischem Dialog und Standbild – mit Fokus auf Fähigkeiten von Figuren.</p> <p>Rollenspiel hinsichtlich verschiedener Fähigkeiten von Figuren oder weiterer Fähigkeiten verfassen und spielen. Gruppenarbeit mit unterschiedlicher Literatur für die Lerngruppe und denselben Geschichten in jeder Arbeitsgruppe mit einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Bestimmung von Fähigkeiten: Woran zeigt sich eine Fähigkeit im Verlauf der Geschichte? Setzen Figuren ihre Fähigkeiten selbstbewusst und zielstrebig ein? Wer bestätigt die Figuren in ihren Fähigkeiten? Wie könnten sie noch bestätigt werden? Wie könnten sie noch mehr Bestätigung für ihre Fähigkeiten erhalten? Was können die Figuren selbst dafür tun, damit ihre Fähigkeiten mehr zur Geltung kommen können? Wie können sie sich selbst schützen, wenn jemand ihre Fähigkeiten abwertet? Wie würdest du dich verhalten, um Bestätigung für deine Fähigkeiten zu erlangen? Wie würdest du dich ggf. vor schlechten Bewertungen schützen? Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse der Fähigkeiten literarischer Figuren, Verfahren des Szenischen Interpretierens. Unter-</p>
---	---

	richtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken.
<u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u>	
<p>Bei der Literatúrauswahl muss auf literarisch entfaltete Fähigkeiten von Figuren geachtet werden. Individuelle Expertisen & Fähigkeiten von (Hochrisiko-)Kindern (11-13) wertschätzen, im Unterricht aufgreifen, ihnen zu deren Darstellung – ggf. unter Bezugnahme auf literarische Vorbilder – Raum geben. Literarisches Verstehen und literarische Gespräche auf private Lebensbereiche hinsichtlich möglicher Hobbys der (Hochrisiko-)Kinder lenken. Die stärkenden Momente von Hobbys hervorheben, ihnen im Literaturunterricht Raum geben. Falls (Hochrisiko-)Kinder kein Hobby pflegen, ist es eine (Haus-)Aufgabe, die eigenen Neigungen und Talente zu bestimmen und zu überlegen, welches Hobby einem gefallen könnte. Weiterführend kann dies dahinein münden, dass Kinder im Stile des analytisch-imitierenden Schreibens nach z.B. <i>Berts gesammelte Katastrophen</i> (Olsson & Jacobson 1990) in Form mehrerer literarischer Tagebucheinträge festhalten sollen, wie sie sich ein Hobby suchen und beispielsweise in eine Mädchenfußballgruppe oder eine Pfadfindergruppe etc. hineinschnuppern.</p>	

Das Fremdverstehen kommt besonders bei nachstehenden Vorschlägen zum Zuge:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Literarische Vorstellungsbildung mit Symbolverstehen („referentieller Prozess“) & verknüpfen narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen, Identifikation, Antizipation & Hypothesenbildung; Selbst- und Fremdverstehen. Gefühl von Sinnhaftigkeit.	Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre, Vorlesegespräche, konzentrierte Literaturrezeption, zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Ende für eine Geschichte. Text-Bild-Vergleich. Lesekiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei bzw. Medienkiste & Portfolio.
Fremdverstehen fokussieren.	Partnerinterview führen, Interview mit einer Figur imaginieren & aufschreiben.
Textgenaue Literaturrezeption; verbales & narratives Selbst. Gefühl von Verstehbarkeit.	Vervollständigen eines Textes, indem Wörter oder Wortgruppen zur Beschreibung & Charakterisierung von Figuren eingesetzt werden sollen; auseinander geschnittene Teile eines Kurzprosatextes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und Lösungen und Lösungswege besprechen. Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Fi-

<p>Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Analyse & Interpretation; Selbst- und Fremdverstehen, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen. Gefühl von Handhabbarkeit.</p>	<p>Figurenentwicklungen und -verhalten zum Ankreuzen durch die Kinder – zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Figuren. Fokus darauf legen, welche Motive eine Figur für ihr Verhalten hat bzw. haben könnte. Wie reagiert und bewertet die fiktionsinterne Umwelt ein Figurenverhalten? Wie schätzt eine Figur ihre Lage selbst ein?</p> <p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion. Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Präsentation von Ergebnissen textproduktiver Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, einem inneren Monolog. Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter und Verhalten literarischer Figuren), Verfahren des Szenischen Interpretierens. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem inneren Monolog für ein Verhalten, für Eigenschaften, Motive und ggf. den Charakter einer Figur. Textvergleich zur wertschätzenden Evaluation textproduktiver Arbeiten.</p>
<p>Exploration literarischer Modelle und Evaluation, Selbst- und Fremdverstehen. Textanalyse und -interpretation. Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster und Bewertungsmuster.</p>	<p>Bildergeschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem inneren Monolog, in dem eine Figur ihr Verhalten beschreibt und erklärt. Fortsetzungen zu Geschichten verfassen. Verfassen und spielen von Rollenspielen, Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild u.a. zur Exploration von Motiven für Figurenverhalten. Rollenspiel zu Bewältigungsanlässen und -verhalten mit Schwerpunkt auf Handlungsmotiven verschiedener Figuren verfassen und spielen. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation sinnvoller Erklärungsansätze und weniger sinnvolle Erklärungen für Motive von Figuren. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p>Textgenaue Literaturrezeption; Selbst- und Fremdverstehen. Textanalyse und -interpretation. Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>Stille Lektüre, Gruppenarbeit mit unterschiedlicher Literatur für die Lerngruppe und denselben Geschichten in jeder Arbeitsgruppe mit einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit; Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter, Verhalten & Motive).</p>

Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen

Entsprechende Textauswahl mit Geschichten, in denen fremde Perspektiven auf und Motive für vertraute Erfahrungen und Umgebungen thematisiert werden (z.B. das Bilderbuch *Stimmen im Park* von Anthony Browne (1998), mit mehrperspektivischem (auf Illustrationsebene personalem) Erzählen im Bilderbuch)); Geschichten, deren Figurenensembles in ihren Einstellungen deutlich differieren. Wechselnde Figurenperspektiven bei textproduktiven Verfahren nutzen. Pluralität wertschätzen, Schülerinnen und Schüler gleichwohl ermutigen, eigene Grenzen wahrzunehmen; kein Zwang, sie zu nivellieren, Kompromissbereitschaft anbahnen und entwickeln helfen. „Fremdverstehen spielt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einfühelndem Nachvollziehen und Wahrnehmung des befremdlich Andersartigen ab. Dies ist für den Einsatz produktiver Verfahren wichtig.“ (Spinner 2013, 327) Welche Ähnlichkeitsbeziehungen in Freundschaften gibt es in einer Geschichte? Ist es die Ähnlichkeit durch die einschlägige Selektion von Freunden? Oder ist es eine Ähnlichkeit aufgrund von Assimilation? (Vgl. Kap. 2.1; vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 248) Was bedeutet eine durch Selektion herbeigeführte Ähnlichkeit in Freundschaftsbeziehungen für Hochrisikokinder, die sich selbstschädigend verhalten? Welche weiteren Möglichkeiten der Freundschaftsbildung haben sie, ohne sich Freunde zu suchen, mit denen sie sich gegenseitig zur Delinquenz anregen? (Vgl. Frances O’Roark Dowell *Chicken Boy*)

Transitionen (Übergänge) werden insbesondere mit folgenden Empfehlungen literaturunterrichtlich berücksichtigt:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation, Antizipation & Hypothesenbildung, Symbolverstehen (vgl. „referentieller Prozess,“) Verknüpfen narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen, verbales, narratives & autobiographisches Selbst. Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011). Gefühl von Sinnhaftigkeit. Selbst- und Fremdverstehen, Erweiterung eigener Möglichkeiten zu Situationseinschätzungen. Litera-	Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre/konzentrierte Rezeption; Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion. Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wie das Verfassen eines Tagebucheintrags oder Traumes zu einem bedeutsamen Übergang (Umzug, Schulwechsel, Trennung der Eltern etc.) aus Figurenperspektive (nicht unmittelbar davon betroffener Figuren!). Text-Bild-Vergleich. Bücherkiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei bzw. Medienkiste & Portfolio.

<p>turanalyse und -interpretation.</p> <p>Selbstrelevante Informationen fokussieren.</p>	<p>Wertschätzende selbstrelevante Informationen mit Partnerinterviews sammeln; Aufgaben, in denen Hochrisikokinder (11-13) sich mit literarischen Figuren vergleichen sollen (ähnliche Fähigkeiten finden) zur Bestimmung eigener positiver Fähigkeitsselbstkonzepte; Aufgaben zur Untersuchung, wo literarische Figuren als Modelle für das Kind infrage kommen. Selbstrelevante Informationen für literarische Figuren bestimmen.</p>
<p>Phasen von Transitionen veranschaulichen.</p>	<p><i>Darlegen</i> und <i>anschauliches Erläutern</i> von den „drei Phasen der Anpassung und Erweiterung des Selbstwissens“ (Greve & Hannover 2012, 546). Es sind dies die folgenden drei unterschiedlichen Phasen der selbstrelevanten Informationssuche und -verarbeitung: die Konstruktion, die Konsolidierung und die Integration. (Vgl. Kap. 2.2; vgl. Klaus Kordon (2001): <i>Paula Kussmaul lässt nicht locker</i> – Enno verweigert sich der transitionsbedingt notwendigen Anpassung seines Selbstkonzeptes)</p>
<p>Aktivierung eigener „Wirklichkeitsmodelle“, Inferieren, Antizipation, textgenaue Rezeption.</p>	<p>Vervollständigen eines Textes, indem Wörter oder Wortgruppen zum Schwerpunkt Transition & Phasen selbstrelevanter Informationssuche eingesetzt werden sollen. An literarisch gestalteten Übergängen auseinander geschnittene Teile eines Kurzprosatextes in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und Lösungen und Lösungswege besprechen. Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von selbstrelevanten Informationen für Figuren zum Ankreuzen durch die Kinder; zur interpretierenden/ evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Einschätzungen von Figuren. Wie reagiert und bewertet die Umwelt ein Figurenverhalten? Wie schätzt eine Figur ihre Lage selbst ein? Fokus darauf legen, von wem sich eine Figur selbstrelevante Informationen bei der Bewältigung von Transitionen geben lassen sollte und wo sie diese Figuren finden kann.</p>
<p>Vorgehen mit Arbeitsaufträgen zum imaginativen Ersinnen von geeigneten Strategien im Umgang mit Transitionen zur Auswahl derjenigen, von denen sich Figur selbstrelevante Informationen geben lassen</p>	<p>Bildergeschichten an literarisch gestalteten Transitionen zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen. An Übergängen Fortsetzungen zu Geschichten verfassen. Entwickeln und spielen von Rollenspielen zu Übergängen wie von der Grundschule auf die Mittelstufe. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild, szenischer Dialog (u.a. zu sozialem Feedback als Information zur Kon-</p>

<p>sollte.</p> <p>Exploration und Evaluation gefundener Möglichkeiten, Transitionen zu meistern.</p> <p>Textgenaue Rezeption; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten, Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>struktion von Selbstwissen für eine Figur).</p> <p>Rollenspiel zur Bewältigung von Transitionen verfassen und spielen. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und unsinniger sozialer Konfliktlösungsmöglichkeiten bzw. individueller Bewältigungsstrategien: Wie verhält sich eine fiktionsinterne Gruppe? Stellt sich ein Bewältigungshandeln im Verlauf der Geschichte als brauchbar heraus? Gehen literarische Figuren den Weg aktionaler oder subpersonaler Bewältigung? Wie bewertest du das Bewältigungsverhalten der Figur? Würdest du dich auch so verhalten? Welche Alternativen gibt es für eine Figur für selbstrelevante Informationen?</p> <p>Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter, Verhalten und Motiv) und des sozialen Feedbacks, das sie erhält. Verfahren des Szenischen Interpretierens für Textstellen, in denen Transitionen behandelt und von Figuren letztlich erfolgreich gemeistert werden. Textvergleich zur Evaluation von selbstrelevantem Feedback. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literaturauswahl, in denen Transitionen behandelt und von Figuren letztlich – auch auf sehr eigene Weise – erfolgreich gemeistert werden (vgl. z.B. Klaus Kordon (2001): <i>Paula Kussmaul lässt nicht locker</i>). In Transitionen müssen Individuen bisher gültige ko-konstruierte Ziele und Verhaltensweisen in veränderten Kontexten der eigenen Identitätsbildung neu koordinieren, anpassen oder gar revidieren. (Vgl. Silbereisen & Weichold 2012, 243) „Der Zeitpunkt und die Abfolge solcher Übergänge sind oft gesellschaftlich normiert, und Abweichungen bringen Probleme mit sich“ (ebd.). Möglichst keine stereotyp-normierend bewertenden Vergleiche für die Beurteilung von Bewältigungsversuchen vornehmen! (Hochrisiko-)Kinder (11-13) in ihren positiven Fähigkeitsselbstkonzepten so weit als möglich bestärken. Literarisch inszenierte Transitionen sinnvollerweise unter Zuhilfenahme einer „Gefühlsbilanz“ hinsichtlich ihrer Entwicklungspotentiale einschätzen lassen. Was können die Folgen von selbstrelevanten Informationen durch andere für die weitere Entwicklung einer Figur bedeuten? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen. Imaginierte Bewältigungsideen, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken; Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit subjektiver „Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen.</p>	

Die vier Identitätszustände können besonders mit nachstehenden literaturunterrichtlichen Vorschlägen aufgezeigt werden:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Identitätszustände veranschaulichen. Gefühl von Verstehbarkeit & Gefühl von Handhabbarkeit.	Darlegen, anschaulich erzählen und erläutern, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken, um es an literarischen Beispielen zu verdeutlichen. Stille Lektüre, Vorlesen durch die Lehrperson bzw. Rezeption von Hörbuch, Hörspiel und Film; Arbeitsaufträge zur (schriftlichen) Analyse und Interpretation mit wertendem und innertextuellem Vergleich.
<u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; didaktische Überlegungen</u>	
Die vier typischen Identitätszustände sind nach Marcia (1966, zit. nach Mienert 2008): die erarbeitete Identität, die diffuse Identität, die kritische Identität und die übernommene Identität, die in den Dimensionen Exploration und Selbstverpflichtung bestimmbar sind. Literatur entsprechend der vier Identitätszustände und der beiden Dimensionen Exploration und Selbstverpflichtung auswählen.	

Während die Herausbildung von Alternativ- und Zukunftsentwürfen von sich selbst mit folgenden Empfehlungen literaturdidaktisch berücksichtigt werden können:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis. Keine Gruppenarbeit aufgrund von Gruppendynamik, da das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft schwer kontrollierbar ist.	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Imagination & Identifikation, Antizipation/ Hypothesenbildung; Selbst- und Fremdverstehen, Analyse & Interpretation. Somatisch positiv markiertes Handlungs-	Vorlesen durch die Lehrperson und hörereraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre bzw. Rezeption von Hörbuch, Hörspiel und Film, Vorlesegespräch (Wieler 1995), literarisches Gespräch & Methodenreflexion. Zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, einem alternativen Ende für eine Geschichte (vor der Begegnung mit dem originalen Ende). Bücherkiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei bzw. Medienkiste mit Portfolio. Arbeit an einem positiven (Figuren-)Haltungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-ge-

<p>ziel für die eigene Entwicklung.</p> <p>Literarische Vorstellungsbildung und Identifikation zur Ausbildung eines somatisch hoch positiven Entwurfs für sich selbst.</p> <p>Identifikation & literarische Phantasie. Exploration & Evaluation neuer Selbstentwürfe.</p>	<p>stütztes literaturunterrichtliches Vorgehen als Voraussetzung des Szenischen Interpretierens); Verfahren der szenischen Improvisation.</p> <p>(Bilder-)Geschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder mündliche bzw. schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; Subtexte oder Gegenaussagen verfassen, Tagebucheinträge & Träume aus Figurenperspektive, Briefe bzw. E-Mails von und an Figuren verfassen, Fortsetzung bzw. Schluss zu einer Geschichte schreiben.</p> <p>Solche Verfahren einsetzen, mit denen die vorhandene affektive Bindung an einen neuen Selbstentwurf elaboriert werden kann. Z.B. kann ein Alternativentwurf von sich selbst durch szenisches Spiel auch körperlich exploriert werden und durch die Verkörperung kann das positive literarische Modell stabiler introjiert werden. Hierfür ein Arbeitsblatt zur „Gefühlsbilanz“ einsetzen. Textproduktive Verfahren wie Briefe/ E-Mail/ SMS aus Figurenperspektiven schreiben; Unterrichtsgespräche & literarische Gespräche zu selbstrelevanten Informationen anderer Figuren.</p> <p>Projektunterrichtlich hierzu einen Wagnissportparcours gestalten.</p>
---	--

Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen

Vergleichen das in Kapitel 2.4.2.2 entwickelte, am Rubikon-Prozess des Zürcher Ressourcen Modells orientierte Unterrichtsmodell mit den Dimensionen: Bedürfnisorientierung, positive Affektbilanz, Bewusstmachen eigener zentraler Bedürfnisse, subjektive Möglichkeitsspielräume berücksichtigen; Ausbildung eines Haltungsziels und Entwicklung von Verhaltensplänen.

Bücherkiste bzw. Medienkiste mit geeigneter Literatur, die vielfach resilienzfördernde literarische Modelle für beiderlei Geschlecht und für verschiedene Temperamente enthält. Auf „subjektive Möglichkeitsspielräume“ (Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225) achten; Entwicklungsspielräume für die Kinder (11-13) wahrnehmen und wertschätzend spiegeln, Anregungen geben bzw. erfragen, wo möglicherweise entsprechend des literarischen Vorbildes versuchsweise gehandelt werden kann; ggf. als Hausaufgabe aufgeben, sich probierhalber so zu verhalten. Literarische Figuren als Modelle für die eigene Selbstentwicklung stets hinsichtlich ihrer nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“). Wie wäre es, ein dem literarischen Modell entsprechendes Haltungsziel zu verfolgen? Was können die Folgen für die weitere Entwicklung einer Figur auch für einen selbst bedeuten? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der *conditio humana* setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen. Von Figuren übernommene, imaginierte Haltungsziele, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken; „Gefühlsbilanz“ berücksichtigen, Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken.

Auch der Selbst-Prototyp-Abgleich kann literaturunterrichtlich behandelt werden:

<u>Sozialformen</u>	
<p><i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit. Keine Gruppenarbeit oder Klassenarbeit <i>für die Betrachtung eigener Selbstentwürfe</i> aufgrund von Gruppendynamik, das Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler ist durch die Lehrkraft schwer kontrollierbar. Aber: (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis sind hinsichtlich der Nutzung von Literatur als Reflexionsmedium über Selbstentwürfe literarischer Figuren und Selbstinterpretation demgegenüber sehr wohl möglich. Soziale Atmosphäre in der Lerngruppe berücksichtigen!</p>	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
<p>Imagination & Identifikation, Antizipation/ Hypothesenbildung; Selbstverstehen, Analyse & Interpretation.</p>	<p>Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, stille Lektüre, konzentrierte Literaturrezeption, Vorlesegespräch (Wieler 1995), zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, einem alternativen Ende für eine Geschichte (vor der Begegnung mit dem originalen Ende). Bücherkiste/Auswahl an Mediengenres mit Lesekartei.</p>
<p>Somatisch positiv markiertes Handlungsziel für die eigene Entwicklung.</p>	<p>Arbeit an einem positiven (Figuren-)Handlungsziel (siehe Kap. 2.4.2.2: ZRM®-gestütztes literaturunterrichtliches Vorgehen als Voraussetzung des Szenischen Interpretierens); Verfahren der szenischen Improvisation.</p>
<p>Textgenaue Rezeption, vertiefen des eigenen Textverständnisses; Analyse & Interpretation; Reflexion.</p>	<p>Auswahl eines individuell wichtigen Wertes, der mit dem vom literarischen Modell ausgehend entwickelten alternativen Selbstentwurf kongruiert. Bestimmen, ob das eigene Handeln dazu passt. Literaturanalyse mit Antwortvorschlägen zur Auswahl hinsichtlich der Fragen, ob eine literarische Figur einen Alternativ- oder Zukunftsentwurf für sich hat und ob eine literarische Figur sich so verhält, sich so fühlt, wie sie es sich wünscht. Wo handelt sie so, dass es zum Selbstentwurf passt? Wo handelt sie so, dass es nicht zum Selbstentwurf passt? Wie müsste sie ihr Verhalten oder ihre Einstellung verändern, damit es passt?</p>
<p>Imaginatives Ersinnen von geeigneten Verhaltensweisen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten (z.B. an kritischen (Wende-) Punkten) zu literarischen Problemen von Figuren; Interpretation. Absichten für die Selbstentwicklung.</p>	<p>(Bilder-)Geschichten zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder mündliche und schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten verfassen; Subtexte oder Gegenaussagen verfassen, Tagebucheinträge & Träume aus Figurenperspektive, Briefe bzw. E-Mails von und an Figuren verfassen, Fortsetzung bzw. Schluss zu einer Geschichte im Gespräch entwickeln bzw. schreiben. Zu diversen Bewältigungsanlässen und -möglichkeiten Rollenspiele entwerfen.</p>

<p>Exploration & Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien; Vorstellungsbildung & Selbstverstehen; literarische Vorstellungsbildung.</p>	<p>Diese erfundenen Rollenspiele spielen und auswerten. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild; interpretierendes Überlegen/Schreiben: Kommentare (z.B. an eine Figur formulieren: „Wenn du ... (Name der Figur einsetzen) dich so verhältst, dann wirst du ...“) und Gegenaussagen verfassen, antizipierendes Schreiben: Fortsetzung bzw. Schluss entwickeln. Innertextueller und bewertender Textvergleich zur Evaluation sinnvoller und problematischer bzw. weniger sinnvoller Bewältigungsstrategien hinsichtlich eines alternativen Selbstentwurfs einer Figur. Stellt sich ein (Bewältigungs-)Handeln im Verlauf der Geschichte als brauchbar heraus für die Bewältigung und die Entwicklung im Sinne des Prototyps einer Figur? Wie bewertest du das Verhalten einer Figur? Würdest du dich auch so verhalten? Welche Bewältigungsstrategien benutzt du selbst? Auswertungsbögen mit Vorschlägen zur Beurteilung von Bewältigungshandeln hinsichtlich eines prototypgemäßen Handelns zum Ankreuzen durch die Kinder; zur interpretierenden /evaluierenden Einschätzung durch die Kinder; Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textstellen bzw. Zusammenfassungen und Vorschlägen zur Evaluation.</p>
<p>Textgenaues Lesen, vertiefen des eigenen Textverständnisses; Analyse & Interpretation; Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten; Vermittlung von Lesarten und Interpretationen.</p>	<p>Stille Lektüre/konzentrierte Literaturrezeption; bezogen auf die rein literarische Betrachtung eines Selbst-Prototyp-Abgleichs ist eine Gruppenarbeit mit unterschiedlicher Literatur für die Lerngruppe und denselben Geschichten in jeder Arbeitsgruppe gut möglich mit instruktiven Aufgaben und einer klaren Zielorientierung für die Gruppenarbeit (Portfolioarbeit/ Lesemappe). Verfahren des Szenischen Interpretierens; Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, lautes Denken; Aufgaben zur Literaturanalyse & Literaturinterpretation.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Literarisch inszeniertes vermeidendes bzw. offensives Bewältigungsverhalten stets hinsichtlich seiner nährenden Qualität einschätzen lassen („Gefühlsbilanz“). Zu welchen Folgen kann ein Bewältigungshandeln führen? Was können die Folgen für die weitere Entwicklung einer Figur bedeuten? Probleme als Bewältigungsanlässe stets als Bestandteil der <i>conditio humana</i> setzen und – wo gerechtfertigt – entdramatisieren, Probleme als Motor der menschlichen Entwicklung verdeutlichen, imaginierte Bewältigungsideen, die Perspektivengewinne freisetzen, bestärken; Gefühlsbilanz berücksichtigen; Identifikation mit resilienzfördernden literarischen Modellen bestärken. Bei Hochrisikokindern unbedingt die Begrenztheit „subjektiver Möglichkeitsspielräume“ berücksichtigen. Entwicklungsspielräume für die Kinder (11-13) wahrnehmen und wertschätzend spiegeln.</p>	

Nachfolgend werden Vorschläge zur literaturunterrichtlichen Förderung der Entwicklung des Kohärenzgefühls in seinen drei Dimensionen vorgestellt.

Um ein salutogenetisches Verständnis von Gesundheit und Leben zu vermitteln, können nachstehende Empfehlungen weiterhelfen:

<u>Sozialformen</u>	
<i>Grundsätzlich möglich:</i> Einzelarbeit, Partnerarbeit, (Klein-)Gruppenarbeit, Klassenarbeit, Plenum im frontalen Setting, Plenum im Sitzkreis	
<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
Gesundheit und eine resiliente Entwicklung als ein „labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen (Bengel u.a. 2001, 25) auffassen. Zudem gesundheitserhaltende und entwicklungsfördernde Lebenswelten, Einstellungen, Bewältigungsreaktionen und Selbstentwicklungen sowie die entsprechenden Ressourcen anhand fiktionaler Literatur verstehen und verinnerlichen.	Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Gruppengespräche & Textproduktive Verfahren, in denen den literarischen Figuren konkrete, zu einer jeweiligen Situation passende salutogenetische Verhaltensvorschläge unterbreitet werden sollen.
<u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u>	
Wertschätzend, libertär. Im Zusammenhang mit dem Salutogenese-Konzept ist es wichtig, zu vermitteln, dass es sich hierbei nicht um eine asketische und möglicherweise freudlose Lebensführung handelt, sondern eine salutogenetische Lebensführung vielmehr Vergnügen und Freude bereitet.	

Bei der Unterstützung der Entwicklung eines starken Kohärenzgefühls geht es erstens darum, literaturunterrichtlich zu lernen, „Reize und Erfahrungen“ (Bengel u.a. 2001, 30) einordnen, zuordnen und strukturieren zu können, damit das Gefühl von Verstehbarkeit verbessert wird.

Von dem Gefühl von Verstehbarkeit durchdrungene Menschen „haben die Tendenz, Stimuli – auch unbekannte – als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen“ (Antonovsky, zit. nach Bengel u.a. 2001, 29) zu verarbeiten, und erwarten von allen möglichen Ereignissen, dass sie sich dementsprechend assimilieren lassen. (Vgl. ebd.) Sie unterstellen auch, „nicht mit Reizen konfrontiert zu sein bzw. zu werden, die

chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich sind“ (ebd.), und nutzen hierzu dieses Verstehbarkeit genannte „kognitive Verarbeitungsmuster“ (ebd.). Dies kann zugleich mit der Selbstentwicklung literaturunterrichtlich folgendermaßen gestärkt werden:

<u>Funktionen</u>	<u>Unterrichtliche Aktivitäten; Inhalt & Material</u>
<p>Imagination & Identifikation, literarisches Symbolverstehen („referentieller Prozess“), verbales, narratives & autobiographisches Selbst. Antizipation & Hypothesenbildung, Analyse & Interpretation. Selbst- und Fremdverstehen, Erweiterung eigener Wahrnehmungsmuster.</p>	<p>Stille Lektüre, Vorlesen durch die Lehrperson und höreraktivierendes Vorlesen, Vorlesegespräche, konzentrierte Literaturrezeption (auch Hörbuch, Hörspiel & Film), zeichnen, malen und basteln zur Geschichte. Textproduktive Verfahren wie Verfassen von Fortsetzungen, Subtexten, einem alternativen Ende für eine Geschichte. Gezielt einschlägiges (Vor-)Wissen aktivieren. Text-Bild-Vergleich.</p>
<p>Inferieren eigener Erfahrungen, Antizipation & textgenaue Rezeption; literarische Phantasie zu möglichen Ursprüngen von Reizen und Erklärungsmustern für mögliche Erfahrungen imaginieren und entwickeln.</p>	<p>Zu unvollständigen Comics und Bildergeschichten die Vorgeschichte verfassen, um mögliche Ursachen für eine Situation zu finden & zu verstehen. Verfremden von Texten, indem aus einer anderen Erzählperspektive erzählt wird und damit darüber Erfahrungen mit beunruhigenden Reizen von einem anderen Standpunkt aus fassbar und erklärbar werden. Eine (Bilder-)Geschichte zeichnerisch oder malend fortsetzen, auch basteln oder eine Collage erstellen oder schriftliche Fortsetzungen zu Geschichten entwickeln/verfassen, mit denen von den Kindern begreifbare Erklärungen für Ereignisse gefunden werden sollen. Verfassen und spielen von Rollenspielen zu Reizen und Erfahrungen, mit der sich eine literarische Figur oder das (Hochrisiko-)Kind selbst auseinandersetzen muss. Szenisches Interpretieren mit szenischer Improvisation, szenischem Spiel und Standbild zur Wahrnehmung bzw. Darstellung von <i>Reizen und Erfahrungen</i>, ihren Ursachen und einem möglichen Umgang mit ihnen; Rollenmonologe zu <i>Reizen und Erfahrungen</i> verfassen. Subtexte, Tagebucheinträge und Träume aus Figurenperspektive verfassen. Briefe oder E-Mails von und an Figuren formulieren, um hierüber gegebene Textinformationen und eigene wichtige Erlebnisse zu verstehen und zu verarbeiten.</p>
<p>Reflexion & Kennenlernen weiterer Lesarten; Interpreta-</p>	<p>Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodenreflexion, Diskussion, Darlegen, anschauliches Erzählen, lautes Denken. Präsentatio-</p>

<p>tion und Wertung von literarisch inszenierten Reizen und Erfahrungen; Vermittlung von Lesarten, Analyse & Interpretationen, Selbst- und Fremdverstehen. Reflexion über eigene „Wirklichkeitsmodelle“ (Rank 2011, 170). Verknüpfen narrativer Strukturen mit eigenen Erlebnissen, Entwicklung der Kenntnisse zur story grammar & sie anwenden und internalisieren.</p> <p>Literarisches Symbolverstehen. Exploration und Evaluation gefundener Bewältigungsstrategien, Selbst- und Fremdverstehen. Analyse & Interpretation; literarische Vorstellungsbildung, Erweiterung eigener Wahrnehmungs- und Handlungsmuster.</p>	<p>nen von Arbeitsergebnissen, z.B. von Subtexten, Tagebucheinträgen aus Figurenperspektive, von ergänzten Vorgeschichten zu unvollständigen Comics und Bildergeschichten, um gefundene Ursachen für eine Situation zu vergleichen und ein Repertoire an Erklärungsmustern kennenzulernen etc. Eigenschaften und Fähigkeiten von Figuren in bewertenden und innertextuellen Vergleichen untersuchen. Indem Personeneigenschaften und Fähigkeiten an literarischen Figuren analysiert und bestimmt werden, kann in den die literarische Identifikation unterstützenden und reflexiven Unterrichtsphasen in Vergleichsprozessen (Figur – Kind und Kind – andere Kinder) ein besseres Verständnis von sich selbst und von anderen entwickelt werden. Text-Bild-Vergleich.</p> <p>Zu einer Geschichte erzählen und nacherzählen; Gruppenarbeit mit unterschiedlicher Literatur für die Lerngruppe und denselben Geschichten in jeder Arbeitsgruppe mit instruktiven Aufgaben und klarer Zielorientierung für die Gruppenarbeit (Portfolio & Lesemappe), Aufgaben zur Textinterpretation, zur Bewertung und zur Textanalyse, insbesondere zur Analyse literarischer Figuren (Eigenschaften, Charakter, Verhalten und Motive) sowie ihrer Umwelt und von ihnen erlebter Ereignisse. Bewerten der Textvergleich, um literarisch dargestellte Ereignisse in ihrer Wirkung auf eine Identifikationsfigur zu qualifizieren. Innertextueller Vergleich, um die Ursachen literarisch geschilderter Ereignisse zu erkennen und zu verstehen. Unterrichtsgespräch, literarisches Gespräch & Methodendiskussion, Diskussion, lautes Denken; Verfahren des Szenischen Interpretierens.</p>
<p><u>Pädagogische Haltung & Orientierungen; weitere didaktische Überlegungen</u></p>	
<p>Wertschätzend, Offenheit für vielfältige Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler möglicherweise mitteilen. Für bewertende Vergleiche zu literarischen Szenen bei Selbstkundgaben keine Verallgemeinerungen vornehmen (lassen). Zusammenhang zwischen Literatur und ihren Lebenserfahrungen herstellen lassen, anerkennender Umgang damit. Auf „subjektive Möglichkeitsspielräume“ (Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225) achten; Entwicklungsspielräume für die Kinder (11-13) wahrnehmen und wertschätzend spiegeln. Auch die Unterstützung der Entwicklung des Konzeptes von Fähigkeiten sowie der Entwicklung von kognitiven Konzepten von Fähigkeiten und Eigenschaften von sich selbst und anderen (siehe oben) trägt zur Entwicklung des Gefühls von Verstehbarkeit bei. Das Gefühl von Verstehbarkeit wird ebenso durch die Selbstkultivierung als ein Motiv der intentionalen Selbstgestaltung unterstützt.</p>	

Selbstverstehen

Durch literarisch und sozial wertschätzend vermittelte selbstrelevante Informationen können (Hochrisiko-)Kinder am Übergang zum Jugendalter sich selbst verständlicher werden, indem sie lernen, Reize und Erfahrungen hinsichtlich eigener Reaktionstendenzen, Bewertungen, Bedürfnisse, Motive, Vorlieben, Abneigungen & Beziehungen zuzuordnen und zu strukturieren.

Dabei erwerben (Hochrisiko-)Kinder über zusätzliche selbstrelevante Informationen für die Konstruktion, Konsolidierung und Integration ihrer Fähigkeitsselftkonzepte hinaus kognitive Ordnungsmuster mit Strukturierungskraft, sodass sie darüber besser in der Lage sein werden, auch unbekannte soziale Stimuli durch das Verhalten Gleichaltriger bzw. anderer Personen weniger chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich zu empfinden und darüber ihr Fremdverstehen zu verbessern.

Fremdverstehen

Werden nämlich Vorstellungen erworben, die Hochrisikokindern erlauben, das Verhalten anderer Menschen als Reize und Erfahrungen und das eigene soziale Gefüge sowie eigene Reaktionstendenzen, Bewertungen, Bedürfnisse, Motive, Vorlieben, Abneigungen, Beziehungen einzuordnen, zuzuordnen und zu strukturieren, sollte dies das Gefühl von Verstehbarkeit ebenfalls ausbilden.

Prozesse der Genom-Umwelt-Passung

Hierbei können auch die Prozesse evokativer und aktiver Genom-Umwelt-Passungen (vgl. Kap. 2.2) veranschaulicht werden, um (Hochrisiko-)Kinder darüber zu mehr aktiver zielgerichteter Lebensführung zur Erschließung sozialer Ressourcen zu verhelfen und zur Bewältigung von solchen Problemen zu befähigen, die einer ungeeigneten Genom-Umwelt-Passung geschuldet sind. Denn ein starkes Bewegungsbedürfnis, eine hohe Intelligenz, eine hohe Aggressivität u.a.m. benötigen geeignete Umwelten, um einerseits zufrieden stellend entfaltet werden zu können und um andererseits deren sozial verträgliches und selbstschützendes Ausleben zu lernen.

Quellen des Selbstwissens, Dominanz sozialer Quellen, Relativierung selbstrelevanter sozialer Informationen

Und wenn beide Quellen des Selbstwissens (eigene Erfahrungen ohne soziale Bewertungen und sozial vermitteltes und ggf. bewertendes selbstrelevantes Feedback) literarisch veranschaulicht und unterschieden werden, wenn soziales Feedback als dominante Quelle des Selbstwissens anhand literarischer Handlungsverläufe verstanden worden ist, wenn gelernt wird, dass soziales Feedback hinsichtlich der analysierten Persönlichkeitsmerkmale literarischer Figuren (Eigenschaften und Fähigkeiten) für die Generierung eigenen Selbstwissens relativiert werden kann und muss, dann wird sowohl das Gefühl von Verstehbarkeit als auch das Gefühl von Handhabbarkeit weiterentwickelt. Denn mit diesem sozialkognitiven Rüstzeug entsteht auch ein Bewusstsein dafür, dass über soziale Bewertungen ausgelöste Probleme hierdurch sozial-kognitiv lösbar sind (vgl. Bengel u.a. 2001). Dies kann beispielsweise beobachtet werden an der Kinderfigur Pippi Langstrumpf in Lindgrens PIPPI LANGSTRUMPF, wo sie sich als 'feine Dame' bei Frau Settergren ausprobiert. Allerdings kommen ihre ungestümen und lustorientierten Seite im Kontrast hierzu besonders stark zur Geltung. Und so wird Pippi für ihr Verhalten

auf der Teegesellschaft vielfach gerügt, fühlt sich daraufhin zunächst schlecht und erkennt dann auf dem Heimweg im Gespräch mit ihrer imaginierten Mutter (sie ist gestorben und in Pippis Vorstellung als Engel im Himmel), dass sie einfach keine `feine Dame` ist. Nach dieser befreienden Selbsterkenntnis hüpfte sie übermütig durch den Regen nachhause.²⁷⁵

Perspektivenübernahme

Durch die Entwicklung der sozial-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme können die Figurenmotive und -absichten sowie deren Eigenschaften und Fähigkeiten erkannt und auf ihr Verhalten und den Geschehensverlauf bezogen werden. Werden solche literarischen Untersuchungen auf reale Situationen übertragen, kann dies dabei helfen, das Erleben von Willkürlichkeit des Verhaltens anderer und Unberechenbarkeit im eigenen Leben zu reduzieren, da die entsprechenden beim „literarischen Lernen“ ko-konstruierten und prozeduralisierten mentalen Konzepte vom (Hochrisiko-)Kind zur Strukturierung relevanter realer Personen und Situationen genutzt werden können.

Selbstkultivierung und intentionale Selbstgestaltung

Das Gefühl von Verstehbarkeit wird ebenso durch die Selbstkultivierung als ein Motiv der intentionalen Selbstgestaltung unterstützt.

Unterrichtsmethodisch: Stundenplanung transparent machen

Das Gefühl von Verstehbarkeit wird angezielt, wenn ein resilienzfördernder Literaturunterricht seine Stundenschwerpunkte und die für Schülerinnen und Schüler annehmbar formulierten Förderabsichten sowie den groben Stundenverlauf (mittels Plakat, Tafelanschrieb oder ähnlichen Übersichten) für sie transparent macht und Teile des unterrichtsmethodischen Vorgehens ritualisiert.

Außerdem soll literaturdidaktisch die Überzeugung, dass Schwierigkeiten lösbar sind, fokussiert, weiterentwickelt und stabilisiert werden, indem am literarischen Modell zur Bewältigung brauchbare Ressourcen herausgearbeitet werden, um damit das Gefühl von Handhabbarkeit zu stärken.

Das Kohärenzgefühl, das die Stimmigkeit des eigenen Lebens meint, wird auch dadurch hervorgerufen, dass ein Mensch zutiefst davon überzeugt ist, „dass Schwierigkeiten lösbar sind“ (Bengel u.a. 2001, 29). Von diesem „Gefühl von Handhabbarkeit (sense of manageability)“ (ebd.) durchdrungen, nimmt man auch die verfügbaren Ressourcen wahr, die zur Bewältigung der Anforderungen geeignet sind (vgl. ebd.) und lässt sich von ihnen inspirieren.

²⁷⁵ Vgl. PIPPI LANGSTRUMPF, R. Olle Hellbom, S/D 1969, DVD1, Zeit: 34:24-34:41.

Dabei betont Antonovsky, dass es nicht nur darum geht, über eigene Ressourcen und Kompetenzen verfügen zu können. Auch der Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, ist damit gemeint. (Bengel u.a. 2001, 29)

Das resilienzfördernde literaturunterrichtliche Vorgehen entspricht hierfür dem der oben stehenden Ausarbeitungen

- für die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,
- für die Entwicklung der Fähigkeit der Bewältigungsfähigkeit,
- hinsichtlich der Fähigkeit zur Entwicklung positiver Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfe anhand literarischer Modelle,
- zum Modelllernen und
- zur intentionalen Selbstentwicklung, Selbsteffizienz und Selbstkultivierung.

Deswegen wird auf die entsprechenden didaktischen Darlegungen an jenen Orten verwiesen und hier werden vielmehr resilienztheoretisch begründete pädagogisch-didaktische Überlegungen wiederholt:

Pädagogische Haltung & Orientierungen; didaktische Überlegungen

Auf subjektive „Möglichkeitsspielräume“ achten; Entwicklungsspielräume für die Kinder (11-13) wahrnehmen und wertschätzend spiegeln. Die Textauswahl muss Folgendes berücksichtigen: Krise als Bewältigungsanlass, Risikomilieu, verschiedene Bewältigungsstile, Suche nach personalen und sozialen Ressourcen, letztlich aktive Problembewältigung. Texte mit viel kinderliterarischer Komik und Einsatz von kinderliterarischer Phantastik – auch zur Ermöglichung des „`wilden Denkens““ (Haas 1978, 349, zit. nach Rank 2011, 175; vgl. Kap. 4.1.2). *Fokusse in Textanalysen sind:* Krise als Bewältigungsanlass, Risikomilieu, verschiedene Bewältigungsstile, Suche und Auffinden verschiedener personaler und sozialer Ressourcen, subpersonale und letztlich doch aktive Problembewältigung.

Unterrichtsmethodisch

Organisationsform: Lesemappe, Lesekartei bzw. Portfolio mit obligatorischen und fakultativen Aufgaben; jedoch muss ein kurzer Zeitraum für die einzelnen Arbeitspensen vorgegeben werden. Denn Kinder am Übergang zum Jugendalter fällt es laut Interviewaussagen von Viertklässlern schwer, Wochenarbeitspläne zu bewältigen. Ihr Zeitgefühl und ihr Pflichtgefühl sind hierfür noch unzureichend entwickelt, sodass sie trödeln und dann unter großen Zeitdruck geraten. Tagespensen oder Zweitagespensen sind für die Arbeit an einer Lesemappe bzw. einem Portfolio viel sinnvoller (sonst gibt es ein Problem mit dem *Gefühl der Handhabbarkeit!*). Freie Wahl der Reihenfolge von Aufgaben.

Literaturdidaktisch soll das Gefühl von **Handhabbarkeit** weiterentwickelt werden, indem die Überzeugung fokussiert, weiterentwickelt und stabilisiert wird, dass Schwierigkeiten wertschätzend, sie insbe-

sondere auf zivile Weise lösbar sind, indem am literarischen Modell zu Bewältigung brauchbare Ressourcen herausgearbeitet werden. Das *Gefühl von Handhabbarkeit* kann auch durch literaturunterrichtlich ermöglichte „veränderte metaphorische Strukturierung[en] des Problemfeldes“ (Levold 2010, 232; vgl. Kap. 3) aufseiten der Hochrisikokinder u.a. mittels kinderliterarischer Komik und kinderliterarischer Phantastik hinsichtlich eigener unbewusster zentraler Probleme bzw. Bedürfnisse gestärkt werden. Insbesondere hinsichtlich folgender literaturdidaktischer Fokusse werden die notwendigen Fähigkeiten für das *Gefühl von Handhabbarkeit* ausgebildet:

Prozesse sozialer Perspektivenübernahme

Werden literarisch inszenierte, für Hochrisikokinder bedeutsame Konflikte im Unterricht untersucht, werden die Prozesse der Perspektivenübernahme entwicklungsgemäß eingeübt (vgl. Kap. 2.3.2) und werden in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit vorstellbare Konfliktlösungsmöglichkeiten, die die Interessen mehrerer Konfliktparteien berücksichtigen, ersonnen, besprochen, diskutiert und in szenischem bzw. im Rollenspiel auch körperlich exploriert, so kann hiermit auch das *Gefühl von Handhabbarkeit* weiterentwickelt werden.

Bewältigungsprozesse imaginieren und im Rahmen eigener (emotionaler) „Möglichkeitsspielräume“ explorieren

Bei der Fokussierung von Bewältigungsprozessen müssen situational bzw. fiktiv verfügbare personale und Umfeldressourcen gefunden und für verschiedene Konfliktlösungsmöglichkeiten und mögliche Bewältigungsergebnisse gewichtet werden. Die körperlichen Explorationen durch die Kinder mit ihren hierbei als somato-neuronales Spannungsmuster verkörperten Kognitionen, Affekten bzw. Emotionen und Motiven sowie die sozialen Erfahrungen der gespielten subjektiv bedeutsamer Bewältigungs-Szenen während des Literaturunterrichts können den Kindern aufgrund ihrer breiten mentalen, somatischen, emotionalen und sozialen Repräsentation ein neues Zutrauen in deren Handhabbarkeit während eigener realer Bewältigungsanlässe schenken.

Diesbezüglich sollte von solchen Handlungsplänen Abstand genommen werden, die einzig Ziele (im Sinne von Resultaten) intendieren. Vielmehr haben sich die Wenn-Dann-Pläne (vgl. Krause & Storch 2014, 98 & 177; vgl. Kap. 2.4.2) als sehr erfolgreich für die Problembewältigung im Sinne einer intentionalen Selbstgestaltung erwiesen.

Unterrichtsmethodisch: Arbeitsgruppen als soziale Lebens- und Lernräume

Die Prozesse der Analyse und der Entwicklung von Konfliktlösungsmöglichkeiten in den Arbeitsgruppen sind für die Bewältigung von Anforderungen zudem soziale Lernräume, in denen das Gefühl von Handhabbarkeit erlebt werden kann.

Generieren positiver Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfe anhand literarischer Modelle

Und wenn vornehmlich solche Geschichten zur resilienzfördernden literaturdidaktischen Arbeit ausgewählt werden, in denen Protagonist/-innen bzw. Mitfiguren lernen und demonstrieren, wie sie eigene Ressourcen und Kompetenzen „[...] zur Bewältigung von Anforderungen [...]“ (Bengel u.a. 2012, 29)

erst unter einigen Schwierigkeiten finden und dann mutig und letztlich erfolgreich ausprobieren, dann sind sie als literarische Modelle für die Generierung von Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfen von sich selbst sehr geeignet. Diese positiven Visionen von sich selbst steigern das Gefühl von Handhabbarkeit.

Modelllernen

Und auch für dieses resiliente Verhalten, mit dem das Kohärenzgefühl, die Selbstentwicklung sowie Bewältigungsreaktionen gleichermaßen entwickelt und gestärkt werden, sollen literarische Figuren als positive (Rollen-)Modelle gewählt werden. Über sie sollen Alternativ- bzw. Zukunftsentwürfe von einem subjektiv positiv valenzierten Selbst („Gefühlsbilanz“) generiert und mit Embodimentverfahren hinsichtlich des eigenen „subjektiven Möglichkeitsspielräume“ exploriert werden. (Vgl. Kap. 2.4.2.2)

Ausgewogenheit von Anforderungen eroieren

An Geschichten müssen dementsprechend die Überforderung und die Unterforderung von literarischen Figuren thematisiert werden. Auch müssen Möglichkeiten gefunden werden, die den Figuren zu mehr Ausgewogenheit hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen verhelfen. Auf der einen Seite sind hier Formen des effektiven und sozial verträglichen Abgrenzens gegen Überforderungen im Rahmen der subjektiven (emotionalen) „Möglichkeitsspielräume“ wichtig. Ausgehend von literarischen Geschehensverläufen sollen dann Formen und Wege untersucht, ausgedacht und ausprobiert werden, in denen Anforderungen reduziert bzw. die Kumulation von Anforderungen vermieden werden können. Auch damit kann das Gefühl von Handhabbarkeit gestärkt werden, weil (Hochrisiko-)Kinder lernen können, wie man Situationen sinnvoll beeinflussen kann.

Auf der anderen Seite ist es die Suche nach für die Figuren angemessenen Herausforderungen. Und hierzu muss sowohl über die Talente, Fähigkeiten und Eigenschaften bzw. bereits entwickelte Kompetenzen, die Neigungen und die Entwicklungsziele der Figuren und insbesondere über ihre zentralen Bedürfnisse (vgl. Kap. 2.4.2) reflektiert werden. Außerdem müssen auch die den Figuren verfügbaren, für sie auffindbaren bzw. die denkbaren Ressourcen, mit denen Herausforderungen gemeistert werden können, berücksichtigt werden.

Intentionale Selbstentwicklung, Selbsteffizienz und Selbstkultivierung

Das Gefühl von Handhabbarkeit kann auch über das imaginative und szenische Einüben von Bewältigungsreaktionen zur bedürfnisgemäßen intentionalen Selbstentwicklung bzw. der Selbsteffizienz und der Selbstkultivierung gestärkt werden. Denn das avisierte positiv valenzierte Selbstbild („Gefühlsbilanz“), das notwendigerweise einem eigenen bewusst gemachten zentralen Bedürfnis gemäß ist, dürfte angesichts herausfordernder Situationen bzw. stressauslösenden Stimuli, wenn es denn ressourcengesättigt (vgl. Kap. 2.4.1) ist, zu solchen Bewältigungsreaktionen führen, bei denen die eigene Handlungskompetenz konstruktiv ausgelastet und bestätigt wird. (Vgl. hierzu Kap. 2.4.2)

Zudem ist die Ermöglichung zahlreicher und umfassender Erfahrungen, in denen Situationen gestaltend beeinflusst werden können, nötig, um das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit als Element des Kohärenzgefühls zu stärken (vgl. Bengel u.a. 2001, 29). Erlebt ein Mensch, statt in „Verlaufskurven“ (Schütze 1995, zit. nach Kramer 2008, 93) zu verharren, ein tiefes „Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness)“ (Bengel u.a. 2001, 30), ist sein Kohärenzgefühl umfassend ausgeprägt. Je nachdem, wie „emotional sinnvoll“ (vgl. ebd.) das eigene Leben empfunden wird, erscheinen

„wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert [zu sein], dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind als Lasten, die man gerne los wäre“ (Antonovsky, Übersetzung durch Franke, 1997, S. 36). (zit. nach Bengel u.a. 2001, 30)

Wird aber weder Sinnhaftigkeit generiert und empfunden und werden auch keine guten Erwartungen gehegt, dann können die beiden anderen Dimensionen des Kohärenzgefühls noch so ausgeprägt sein – ein solches Leben wird „in allen Bereichen nur als Last empfunden und jede weitere sich stellende Aufgabe als zusätzliche Qual“ (ebd.). Deshalb ist diese motivationale Dimension für eine gelingende Lebensführung in Antonovskys Augen auch am wichtigsten. (Vgl. ebd.) Deswegen müssen (Hochrisiko-)Kindern zahlreiche und umfassende Erfahrungen ermöglicht werden, in denen sie Situationen gestaltend beeinflussen können, um ihr Gefühl von Sinnhaftigkeit zu stärken. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 29)

Das resilienzfördernde literaturunterrichtliche Vorgehen entspricht hinsichtlich der Unterstützung des Gefühls von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit dem der oben stehenden Ausarbeitungen

- für die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,
- für die Entwicklung der Fähigkeit der Bewältigungsfähigkeit,
- für das Kennenlernen eines verständlichen Stressmodells und eines einfachen Modells von individuellen Bewältigungsreaktionen,
- hinsichtlich der Entwicklung eines positiven Alternativ- bzw. Zukunftsentwurfs als ressourcengesättigtes Haltungsziel (vgl. Kap. 2.4.2.2; vgl. Krause & Storch 2014, 98) anhand literarischer Modelle,
- zum Modelllernen und
- zur intentionalen Selbstentwicklung, zur Selbsteffizienz und zur Selbstkultivierung.

- Ferner können literarische Geschichten als Phantasierahmen von projektunterrichtlichen Wagnissportaufgaben in besonderen Bewegungszeiten resilienzfördernd inszeniert werden.

Deswegen wird auf die entsprechenden didaktischen Darlegungen an jenen Orten verwiesen und hier werden vielmehr resilienztheoretisch begründete pädagogisch-didaktische Überlegungen wiederholt:

Pädagogische Haltung & Orientierungen: didaktische Überlegungen

Das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. von Bedeutsamkeit

Didaktische Strukturierung

Diese Dimension des Kohärenzgefühls wird u.a. durch die didaktische Strukturierung des Unterrichts fokussiert: Auswahl Literatur, teilweise eine Schwerpunktsetzung bei der Bearbeitung der Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Lesekartei, der Lesemappe bzw. des Portfolios sowie die hierbei von ihnen selbst festgelegte Reihenfolge bei einigen Aufgaben ermöglichen (Hochrisiko-)Kindern das Erleben von Einflussnahme.

Imagination und Erprobung

Grundsätzlich kann literaturunterrichtlich das Gefühl von Sinnhaftigkeit gestärkt werden durch literarische Erkundung von Einflussmöglichkeiten auf heikle Situationen, durch deren Imagination und Erprobung über literarische Gespräche, eigene Texte, Szenische Interpretationen und Rollenspiele und durch Räume für Einflussmöglichkeiten im resilienzfördernden Literaturunterricht selbst.

Individuelle „Möglichkeitsspielräume“ imaginativ und szenisch explorieren und anerkennen

Bei der literaturunterrichtlichen Erkundung vielfältiger möglicher Bewältigungsstrategien müssen die individuellen „Möglichkeitsspielräume“ (Blankenburg 1985, zit. nach Hildenbrand 2010b, 225) in jedem Falle einer der Maßstäbe der Beurteilung der Brauchbarkeit adaptiver Bewältigungsstrategien sein. Dann können Hochrisikokinder ein Maß für das Gleichgewicht zwischen Unter- und Überforderung innerlich ausloten und ein sicheres Empfinden für *das eigene Maß an Ausgewogenheit* entwickeln. Darüber können sie einmal in ihrem Gefühl von Handhabbarkeit gestärkt werden. Darüber hinaus unterstützen diese individuell als angemessen anfordernd empfundenen adaptiven Bewältigungsstrategien, die literaturunterrichtlich entwickelt und im „Simulationsraum Literatur“ (Wellershoff 1969, 21, zit. nach Anz 1998, 35) und im individuellen und im kollektiven literarischen „Übergangsraum“ (vgl. Abraham 1999, 12; vgl. Kap. 3.1) exploriert werden, die Entwicklung des Gefühls von Sinnhaftigkeit. Denn auch in diesen Situationen können sich Hochrisiko-)Kindern zwischen 11 und 13 Jahren als Gestaltende erleben.

Verständliches Stressmodell und einfaches Modell von individuellen Bewältigungsreaktionen kennenlernen

Darüber hinaus kann die kindliche Gestaltungskraft gestärkt werden, indem (Hochrisiko-)Kindern am Übergang zum Jugendalter ein verständliches Stressmodell und ein einfaches Modell von individueller Bewältigung vermittelt und an literarischen Beispielen verdeutlicht wird. Denn so können sie Stress auslösende reale Situationen besser verstehen und ihre u.a. unterrichtlich bzw. literarisch gelernten und als brauchbar explorierten Möglichkeiten zur Spannungsreduktion zuordnen und ausprobieren. Sie lernen in einem resilienzfördernden Literaturunterricht also zu verstehen und zu strukturieren, was ihnen in ihrer Lebenswelt widerfährt und wie sie darauf ihren Intentionen gemäß Einfluss nehmen können.

Intentionale Selbstgestaltung

Zudem können sie diese Gestaltungskraft auch über den Weg der intentionalen Selbstgestaltung empfinden, bei dem sie einen über literarische Modelle und ein eigenes zentrales Bedürfnis generierten Alternativ- und Zukunftsentwurf als ressourcengesättigtes Haltungsziel (vgl. Kap. 2.4.2.1 & 2.4.2.2; vgl. Krause & Storch 2014, 98) bei der selbstkultivierenden Wahl von Bewältigungsreaktionen als tief und positiv empfundenen Bild vom eigenen Selbst vor Augen haben. So kann auch hierbei die Sinnhaftigkeit als Herz des Kohärenzgefühlskonzeptes absichtsvoll unterstützt werden.

Literarische Geschichten als Phantasierahmen in projektunterrichtlich eingebetteten Wagnissportaufgaben, Filme als Ausgangspunkte für Verkörperungen von Emotionen bzw. Exploration der Körperlichkeit von Redewendungen

Durch Bewegungszeiten, in denen Szenen einer unterrichtlich behandelten Geschichte (wagnis-)sportlich inszeniert und exploriert werden, können bewältigungsrelevante literarische Situationen mit auch individuell bedeutsamem Bewältigungsanlass, weil sie eigene Problemlagen und Entwicklungsanforderungen ansprechen, über das übliche Unterrichtsszenario hinaus auch kognitiv, affektiv, sozial, somatisch und imaginativ mit Spannung, Spaß und Bewegungsdynamik und damit intrinsisch stark motiviert, ansprechend exploriert werden. Hierbei dürfte – insbesondere bei Kindern am Übergang zum Jugendalter – ein starkes Gefühl von Sinnhaftigkeit hinsichtlich der auf literarische Handlungen projizierten eigenen bewältigungsrelevanten Situationen bzw. Entwicklungsanforderungen empfunden werden. Hier sind besonders solche literarische Szenen interessant, die bei Rezipienten ein „wildes Denken“ (Haas 1978, 349, zit. nach Rank 2011, 175; vgl. Kap. 4.1.2) auslösen können, sinnvolle Anknüpfungspunkte für wagnissportliche Lernarrangements zur Resilienzförderung. (Vgl. Psychomotorik-Schulung in Modellprojekt für Kindergartenkinder. In: Bengel u.a. 2001, 156-161; vgl. auch die beiden sportpädagogischen Unterrichtsvorschläge:

a) Schmitt & Tiedt (2014): „Lola rennt“ – von der Emotion zur Aktion. Gefühle verkörpern und durch Bewegung gestalten“, 39-43. b) Poerschke (2014): „Redewendungen in Bewegung. Die Körperlichkeit von Sprache für Bewegungsgestaltungen nutzen“, 60-64)

Spannungsabbau durch Imagination und andere Entspannungstechniken

Und indem die (Hochrisiko-)Kinder sich ein angenehmes Ergebnis positiver Bewältigungen ausmalen bzw. mit Entspannungstechniken wie Phantasiereisen oder Atemübungen in einen maximal spannungsarmen Zustand ihres Organismus eintauchen können, haben sie hierüber einen positiven inneren Referenzrahmen wieder erlebt, der für die Beurteilung erfolgreicher Bewältigungsreaktionen nötig ist.

Bei bereits stark belasteten Hochrisikokindern kann dieser körperorientierte Zugang zu ihrem spannungsarmen Protoselbst-Zustand bzw. entspannteren gefühltes Kernselbst-Erleben (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.4.1) erfahrungsgemäß starke Widerstände auslösen. (Vgl. auch Reddemann 2011) Daher müssen sie für ihren eigenen körperlichen Spannungszustand zunächst sensibilisiert werden, müssen sie Entspannungszustände ihres Körpers und ihrer Psyche erst langsam wieder erlernen – und zwar auch hier entsprechend der eigenen „Möglichkeitsspielräume“ – durch Bewusstmachen von Strategien zur Reduktion von Spannungszuständen. Dies kann beispielsweise auch durch literarisch inszenierte Ruhephasen in der wagnissportlichen Explorationszeit systematisch und textlich motiviert eingebunden gestaltet werden.

Weitere Überlegungen:

Wertschätzende pädagogische Haltung; Offenheit für vielfältige Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler möglicherweise mitteilen, Zusammenhang zwischen Literatur und Lebenserfahrungen von Schüler/innen herstellen lassen, anerkennenden Umgang damit. Auf „subjektive Möglichkeitsspielräume“ achten; Entwicklungsspielräume für die Kinder (11-13) wahrnehmen und wertschätzend spiegeln. Unterrichtsmethodisch: zahlreiche und umfassende Erfahrungen ermöglichen, in denen Situationen gestaltend beeinflusst werden können, um das *Gefühl von Sinnhaftigkeit* zu stärken. (Vgl. Bengel u.a. 2001, 29)

Die Entwicklung eines Bewusstseins für günstige und ungünstige Embodiments sowie Embodimentverfahren zur Ausbildung einer höheren Variabilität von ressourcengesättigten Wahrnehmungsgestalten kann mit nachstehenden Empfehlungen literaturunterrichtlich verfolgt werden.

Pädagogische Haltung & Orientierungen; didaktische Überlegungen

Für die Entwicklung eines Bewusstseins günstiger und ungünstiger Embodiments ist insbesondere eine zu Stundenbeginn ritualisiert durchgeführte Traumreise oder Atemübung sinnvoll, um einen angenehmen Referenzrahmen körperlicher Spannungsmuster für alle Kinder einer Klasse zu ermöglichen. Dieser kann den individuellen Maßstab für darauf folgende affektive Beurteilungen literarischer Situationen und Figuren und gefundener Bewältigungsstrategien darstellen und mit sämtlichen zuvor

dargelegten körperbasierten unterrichtlichen Aktivitäten bei den diversen Resilienzbezogenen literarischen Schwerpunktsetzungen (Bewältigungsverhalten, intentionale Selbstgestaltung usw.) zur subjektiven Einschätzung, ob ein jeweiliges Embodiment angenehm ist, zugrunde gelegt werden. Hierzu sollte allerdings auch auf die Konsistenztheorie Klaus Grawes (Vgl. Storch 2010a; vgl. Kap. 2.4.1) Bezug genommen werden. Die Konsistenztheorie geht davon aus, dass das psychische System des Menschen grundsätzlich bestrebt ist, eine Konsistenz zwischen bewussten und unbewussten psychischen Inhalten herzustellen, wodurch die Fehleranfälligkeit psychischer Systeme gemindert wird. Darüber wird auch das Befinden moderiert, da eine geringere Fehleranfälligkeit zu weniger Misserfolgserlebnissen führt.

Zur Ausbildung einer **höheren Variabilität von** affektiv positiv valenzierten bzw. von ressourcengesättigten **Wahrnehmungsgestalten** sollte grundsätzlich das in Kapitel 2.4.2.2 dargelegte, am Zürcher Ressourcen Modell orientierte Unterrichtsmodell zur Herausbildung eines individuell ressourcengesättigten und verkörperten Haltungsziels (Motto-Ziels) für die weitere Arbeit an einem Bewusstsein günstiger und ungünstiger Embodiments sowie für die Exploration eines resilienten Bewältigungsverhaltens, eines resilienten Selbstkonzeptes und der Arbeit am Kohärenzgefühl eingesetzt werden.

Ein Resilienzfördernder Literaturunterricht sollte einerseits auf Phasen mit einer gemeinsamen Literaturrezeption wie einer Klassenlektüre bzw. gemeinsamer Medienrezeption und einer Lehrerzentrierung achten, in denen Strategien, Sozialformen, Unterrichtsverfahren und Analyseaufgaben zum Resilienzschwerpunkt sowie ein interindividuelles Textverstehen (i.w.S.) im Zentrum stehen und Unterrichtsinhalte wie ein Stressmodell oder ein Modell individueller Bewältigung instruktiv vermittelt werden können. Andererseits sollte er eine individuelle, stark bedürfnisgeleitete Rezeption ermöglichen durch eine dementsprechend Offenheit, Individualisierung und Instruktion ausbalancierende Mischung von Arbeitsaufträgen und unterrichtlichen Instrumenten wie eine Bücherkiste/ Medienkiste mit breitem Angebot mit verschiedenen Mediengenres und eine (Lese-)Kartei.

Eine Resilienzorientierte Analyse des literarischen Unterrichtsthemas, des Stoffs, des Motivs und der Handlung der jeweiligen Literatur bzw. der literarischen Figuren sind für einen Resilienzfördernden Literaturunterricht sehr bedeutungsvoll. Gleichwohl müssen auch die begrenzten „Möglichkeitsspielräume“ des mentalen Materials literarischen Verstehens bei den (Hochrisiko-)Kindern sowie ihre normativen und nicht-normativen Entwicklungsaufgaben berücksichtigt werden. Hierfür ist ein Medienangebot notwen-

dig, das die Bedürfnisse der 11- bis 13-jährigen Kinder nach spannenden und komischen Geschichten und ihre Rezeptionsfähigkeiten berücksichtigt (vgl. Kap. 3.2.1; vgl. Graf 2010).

Die hier entwickelte Handreichung will Lehrenden in der Lehrerbildung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Landesinstituten und im Rahmen von Lehrerfortbildung Lehrpersonen an Schulen die Planung eines resilienzfördernden Literaturunterrichts bzw. eines dementsprechend qualifizierenden Seminars hinsichtlich eigener Schwerpunktsetzungen erleichtern. Zugleich sollen hiermit methodische Wechsel und Wechsel der Sozialformen im resilienzfördernden Sinne und im jeweiligen Interesse der Kinder angeregt und erleichtert werden.

5 Schlussgedanken

In der Gegenwart ist das Aufwachsen für Kinder und Jugendliche nicht einfach. Eine „jugendliche Gesellschaft“ (Mienert 2008), die sich angesichts des Verlustes von gesamtgesellschaftlichen Normen und Traditionen als „Mainstream der Minderheiten“ (Diedrichsen) flexibel an die ökonomischen Normen und die wechselnden konsumistischen und medialen Einflüsterungen anpasst, bietet wenig verlässlichen Halt für eine stabile Ich-Entwicklung. Individualisierungsdruck, Konsumzwänge und finanzielle Not vieler Familien belasten zunehmend mehr Kinder und Jugendliche. Ein Schulwechsel auf die Sekundarstufe I stellt als gesellschaftliche normative Entwicklungsaufgabe in der späten Kindheit am Übergang zum Jugendalter eine zusätzliche Herausforderung an das Selbst und die sozialen Kompetenzen der betroffenen Kinder und damit für ihre Selbstentwicklung dar. Insbesondere werden ihre emotional-regulativen, ihre sozialen und motivationalen Fähigkeiten enorm beansprucht. (Vgl. Cortina & Köller 2008, 237) Diese zusätzlichen Beanspruchungen verkräften die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich gut. Vor allem für Risikokinder ist dieser Schulwechsel aufgrund ihrer vielfältigen Belastungen und ihrer geringen psychosozialen Ressourcen sehr „entwicklungsriskant“ (ebd., 238). Und gleichzeitig ist „[d]ie entscheidende Frage, die sich der Literaturdidaktik heute stellt [...], was die Vermittlung von Literatur heute für die Lebensentwürfe der Individuen erbringt und worin die Literatur weiterhin unersetzbar ist“ (Bogdal 2012, 29). Auf diese Frage antwortet die vorliegende Arbeit mit einer theoretischen Grundlegung der resilienzfördernden Literaturdidaktik und stellt ein breites Repertoire an literaturdidaktischen und literaturunterrichtlichen Möglichkeiten zur Förderung einer resilienten Identitätsentwicklung zur Verfügung. Diese aus der Theorie und aus Ergebnissen von empirischen Forschungen plausibel hergeleiteten und entwickelten Spielräume dazu, insbesondere stark belastete Kinder am Übergang zum Jugendalter durch Literatur und Unterricht zu stärken, müssen in einem nächsten Schritt durch einschlägige Literatúrauswahl und -analysen, durch Planungen von Unterrichtssynopsen und konkreter Unterrichtsstunden in die literaturunterrichtliche Praxis eines resilienzfördernden Literaturunterrichts übersetzt, erprobt und weiterentwickelt werden.

Für die Zukunft wird es darum gehen müssen, das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts nicht nur – wie geschehen – theoretisch zu exemplifizieren, sondern seinen Lernertrag auch empirisch zu überprüfen. Aller-

dings gilt dieses Erfordernis für alle anderen literatur-, sprach- und mediendidaktischen Modellierungen in gleicher Weise. (Frederking 2013, 461)

– Dies gilt gleichermaßen für den resilienzfördernden Literaturunterricht. Angesichts der besonderen Dringlichkeit, Kindern mit Visionen eines gelingenden Lebens und vielversprechenden Phantasien noch präventiv unter die Arme zu greifen bei dem, was sie in ihrem jungen Leben an Belastungen bereits zu tragen haben, sollte mit der praktischen Erprobung und Weiterentwicklung der resilienzfördernden Literaturdidaktik allerdings nicht auf die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung gewartet werden, um das hier aufgezeigte enorme Potential zur Förderung der psychosozialen Widerstandsfähigkeit, die der Literaturrezeption innewohnt, auch im Literaturunterricht zu beherzigen.

6 Literatur

Primärtexte

Aitmatow, T. (1988/OA 1958): Dshamilja. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Aragon, L. (1988/1959): Vorwort. Die schönste Liebesgeschichte der Welt. In: Aitmatow, Tschingis, 7-20.

Billen, J. & Koch, H. H. (Hrsg.) (1975): Was will Literatur? Aufsätze, Manifeste und Stellungnahmen deutschsprachiger Schriftsteller zur Wirkungsabsichten und Wirkungsmöglichkeiten der Literatur. Bd. 2: Von 1918-1973. Paderborn: Schöningh Verlag.

Dahl, R. (dt. 1997/OA 1988): Matilda. Reihe: Rotfuchs. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt. (Kinder- und jugendliterarische Phantastik)

Dierks, M. (2014): Adolf Muschg: Lebensrettende Phantasie. Ein biographisches Portrait. München: C.H. Beck.

Doebele, M. (2011): Pauls Glück. Berlin: Jacoby & Stuart.

Ende, M. (1973): Momo. Stuttgart: Thienemann.

Epiktet. Handbüchlein der Moral. (Übers. Steinmann, K.) (1992): Stuttgart: Reclam.

Fleischman, S. (dt. EA 1997/OA 1995): Das Geheimnis im 13. Stock. Hamburg: Carlsen. (Kinderliterarische Phantastik)

O'Roark Dowell, F. (dt. EA 2007/OA 2005): Chicken Boy. Düsseldorf: Sauerländer.

Goethe, J. W. (1999): Die Leiden des jungen Werther. Stuttgart: Reclam.

Handke, P. (1967): Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms. In: Billen, Josef & Koch, Helmut H. (Hrsg.), 231-240.

Kuijjer, G. (dt. EA 2006/OA 2004): Das Buch von allen Dingen. Hamburg: Oetinger.

ders. (dt. EA 2001/OA1999): Wir alle für immer zusammen. Hamburg: Oetinger.

Kästner, E. (1998/EA 1931): Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee. In: Görtz, Franz J. (Hrsg.): Erich Kästner. Werke. Bd. VII, München/Wien: Hanser, 547-618.

ders. (1998/EA 1929): Emil und die Detektive. In: Görtz, Franz J. (Hrsg.): Erich Kästner. Werke. Bd. VII. München/Wien: Hanser, 193-302.

Kordon, K. (2009/EA 2001): Paula Kussmaul lässt nicht locker. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

Lindgren, A. (dt. EA 1974/OA 1973): Die Brüder Löwenherz. Hamburg: Oetinger.

dies. (1987/dt. EA 1967): Pippi Langstrumpf Gesamtausgabe. Hamburg: Oetinger.

dies. (1970): Wir Kinder aus Bullerbü. Hamburg: Oetinger.

dies. (2008/dt. EA 1957): Rasmus und der Landstreicher. Hamburg: Oetinger.

dies. (1986/dt. EA 1949): Pippi Langstrumpf. Hamburg: Oetinger.

Maar, P. (1973): Eine Woche voller Samstage. Hamburg: Oetinger.

Mann, H. (1964/EA 1918): Der Untertan. München: dtv.

Middelhaue, G. (Hrsg.) (1966): Dichter erzählen Kindern. Köln: Middelhaue Verlag.

Nöstlinger Ch. (EA 1986): Man nennt mich Ameisenbär. Hamburg: Oetinger.

Dies. (EA 1970): Die feuerrote Friederike. Aarau u.a.: Sauerländer.

Olsson, S. & A. Jacobsson (dt. EA 1990/OA 1987): Berts gesammelte Katastrophen. Hamburg: Oetinger.

Pausewang, G. (2003/EA 1983): Die letzten Kinder von Schewenborn oder ... sieht so unsere Zukunft aus? Ravensburg: Ravensburger Verlag.

Robson, J. (dt. EA 2012/OA 2009): Tommy Mütze. Basel: Baobab.

Schami, R. (1995/EA 1989): Erzähler der Nacht. 2. Auflage. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Steinhöfel, A. (EA 2008): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen.

ders. (EA 2007): Beschützer der Diebe. 3. Auflage. Hamburg: Carlsen.

ders. (EA 2003): Der mechanische Prinz. Hamburg: Carlsen.

Wölfel, U. (1970): Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mühlheim a.d. Ruhr: Anrich.

Empfehlungen:

Browne, A. (dt. EA 1999/OA 1998): Stimmen im Park. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg. (Dt. Übers. 1998 bei Lappan). (Mehrperspektivisches (auf Illustrationsebene personales) Erzählen im Bilderbuch)

Colfer, E. (dt. 2001-2013/OA 2001-2012): Artemis Fowl-Reihe. 8. Bd. Berlin: List, Ullstein Buchverlage.

Fleischman, S. (dt. 2006/OA 1966): Firma Zaubermeister & Co. Kinderedition. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.

Funke, C. (2009/EA 1994): Gespensterjäger auf eisiger Spur. Bindlach: Loewe. (Kinder- und jugendliterarische Phantastik)

Kuijer, G. (dt. 2001-2005/OA 1999-2003): Polleke-Reihe. Hamburg: Friedrich Oetinger. (Stark tragikomische gebrochene Idylle mit Risikosituation und Krise als Bewältigungsanlass sowie lokal erschließbare Ressourcen für die Protagonistin. Kinderliterarischer Humor.)

Preußler, O. (2002/EA 1968): Der starke Wanja. Berlin: Universal Musik. Hörspiel.

Maar, P. (EA 2012): Lippel träumst du schon wieder! Hamburg: Oetinger. (Kinder- und jugendliterarische Phantastik)

ders. (EA 2005): Herr Bello und das blaue Wunder. Hamburg: Oetinger. (Moderner komischer Familienroman für Kinder in Form kinderliterarischer Phantastik)

Nöstlinger, Ch. (EA 1977): Wir pfeifen auf den Gurkenkönig. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Steinhöfel, A. (EA 2011): Rico, Oskar und der Diebstahlstein. Hamburg: Carlsen.

ders. (EA 2009): Rico, Oskar und das Herzgebrecche. Hamburg: Carlsen.

Filme (behandelt bzw. empfohlen)

Der gestiefelte Kater (Puss in Boots). Reg.: Chris Miller. Drehbuch: Tom Wheeler, Brian Lynch, Will Davies. Darst.: Antonio Banderas, Selma Hayek, Zach Galifianakis. DreamWorks Animation, 2011. DVD.

Die Abenteuer von Tim und Struppi – Das Geheimnis der Einhorn (The Adventures of Tintin). Reg.: Steven Spielberg. Drehbuch: Steven Moffat, Edgar Wright, Joe Cornish. Darst.: Jamie Bell, Andy Serkis, Daniel Craig. Sony Pictures Home Entertainment, 2011. DVD.

Mary Poppins (Mary Poppins). Reg.: Robert Stevenson. Drehbuch: Don DaGradi, *Bill Walsh*. Darst.: Julie Andrews, Dick Van Dyke, David Tomlinson, Glynis Johns, Karen Dotrice, Matthew Garber. Walt Disney, 1964. DVD.

Pan Tau. Die Abenteuer des Herrn Tau (Pan Tau). Reg.: Jindřich Polák. Drehbuch: Ota Hofman. Darst.: Otto Šimánek, Vladimír Menšík, Gustav Bubník. ČST, WDR, Filmstudio Barrandov, 1970-1978. Serie.

Pippi Langstrumpf (Pippi Långstrump). Reg.: Olle Hellbom. Drehbuch: Astrid Lindgren. Darst.: Inger Nilsson, Maria Persson, Pär Sundberg. AB Svensk Filmindustri, Sveriges Radio SVT, Beta-Film München. 1969-1979. Film. Edel Records, 2000. 4 DVDs.

Tarzan 2 (Tarzan II). Reg.: Brian Smith. Drehbuch: Bob Tzudiker, Noni White. Darst.: Harrison Chad, Brenda Grate, Harrison Fahn. Walt Disney Company, 2005. DVD.

Sekundärtexte

Abels, H. (2006): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden: VS Verlag.

Abraham, U. & Kepser, M. (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Abraham, U. (1999): Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht: Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel, 10-20.

ders. (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Althusser, L. (1985): Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler. Schriften Bd. 4. Berlin.

Anderegg, J. (1973): Fiktion und Kommunikation. Ein Beitrag zur Theorie der Prosa. Göttingen.

Antonovsky, A. (1993): Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Broda, M. & Franke, A. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen: dgvt, 3-14.

ders. (1987): Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass, 182-197.

ders. (1979): Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.

Anz, Th. (1998): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München: C.H. Beck.

Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. u.a. (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bd. 17, 11-32.

Aymanns, P. & Filipp, S.-H. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Ball, J. & Peters, S. (2007): Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: Seiffge-Krenke, I., Lohaus, A. (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe, Göttingen, 126 – 143.

Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990): Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P. B. & Baltes, M.M. (Eds.): Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. New York: Cambridge University Press, 1–33.

Baltes, P. B., Freund, A. M. & Li, K. Z. H. (1999): Successful development and aging. The role of selection, optimization, and compensation. In: Brandtstädter, J. & Lerner, R.M. (Eds.): Action and self-development: Theory and research through the life span. Thousand Oaks, CA: Sage, 401–434.

Bamberger, R. (1969): Trends in der modernen Jugendliteratur. In: Bamberger, R. (Hrsg.): Trends in der modernen Jugendliteratur. Wien: Leinmüller, 3-32.

Bandura, A. (1977): Social learning theory. Eaglewoods Cliff, NJ: Prentice-Hall.

ders. (1976): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Bandura, A. (Hrsg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Ernst Klett., 9-67.

Bargh, J. A., Gollwitzer, P.M., Lee-Chai, A., Barndollar, K. & Trötschel, R. (2001): The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. In: Journal of Personality and Social Psychology, 81, 1014-1027.

Barr, R. G., Boyce, W. T., Zeltzer, L. K. (1994): The stress-illness association in children: A perspective from the biobehavioral interface. In: Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., Rutter, M. (Eds.): Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents. New York: Cambridge University Press, 182-224.

Barthes, R. (1968): Einführung in die strukturelle Erzählanalyse. In: ders. (1988): Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 101-143.

Bastine, R. H. E. (1998): Klinische Psychologie. 3. überarbeitete Auflage. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Baudrillard, J. (1982): Der symbolische Tausch und der Tod. München: Mattes und Seitz.

Baumgärtner, A. & Pleticha, H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. (5., erg.-Lfg. 1998). Meitingen: Corian.

Beck, A. T. (1967): Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: Harper & Row.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bekes, P. (2008): Person und Figur. In: Deutschunterricht. 61, H. 4, 4-11.

Belgrad, J. & Hartmut M. (Hrsg.) (1996): Literarisches Verstehen und literarisches Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bender, D. & Lösel, F. (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienz-forschung. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 57-78.

dies. (1996): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklungspsychopathologie. Zur Kontroverse um patho- versus salutogenetische Modelle. In: Mandl, H. (Hrsg.): Bericht

über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Göttingen: Hogrefe, 302-309.

Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Band. 43. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Köln: BZgA.

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: BZgA.

Bengel, J. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (2009): Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 220-229.

Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Band. 6. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Erweiterte Neuauflage. Köln: Bzga.

Bertalanffy, L. V. (1968): General system theory. New York: Braziller.

Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, Th. (2010): Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien. Stuttgart: vpm. Ernst Klett.

Bertschi-Kaufmann, A. (2000): Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Bildung Sauerländer.

Beste, G. (2007): Lesen. In: Beste, G. (Hrsg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 13-52.

Bettelheim, B. (1995): Kinder brauchen Märchen. 18. Auflage. München: dtv.

Blankenburg, W. (1985): >Geschichtlichkeit< als Perspektive von Lebensgeschichte und Krankengeschichte. In: Bühler, K.-E. (Hrsg): Kommunikation und Perspektivität: Beiträge zur Anthropologie von Medizin und Geisteswissenschaft. Würzburg: Königshausen + Neumann, 67-73.

Bliesener, T. & Lösel, F. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München: Luchterhand.

dies. (1994): Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. In: International Journal of Behavioral Development, 4, 753-777.

Bloch, S. (1986): Approches pluridisciplinaires de l'émotion. Modèles effecteurs de émotions fondamentales: Relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective. Bulletin de psychologie, 39, 843-846.

Bogdal, K.-M. (2012): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, K.-M. & Korte, H. (Hrsg.), 9-29.

- Bogdal, K.-M.I & Korte, H. (Hrsg.) (2012):** Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Originalausgabe. München: dtv.
- Bonacker, M. (2009):** Eine unendliche Geschichte. Fantasy-Fiction sprengt Genre-grenzen und Regale. In: Bulletin Jugend & Literatur, H. 8, 10f.
- Boss, P. (2006):** Loss, trauma and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss. New York: Norton, chapt. 3.
- Boyce, W. T., Chesterman, E. A., Wara, D., Cohen, F., Folkman, S. & Martin, N. (1991):** Immunologie changes occurring at kindergarden entry respiratory illness following the Loma Prieta earthquake. Pediatric Research.
- Bräutigam, B. (2009):** Realitätsflucht oder Resilienzfaktor? Die Bedeutung von Imaginationsfähigkeiten in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. H. 50, 321-329.
- Bucci, W. (2002):** The referential process, conciousness, and the sense of self. In: Psychoanalytical Inquiry, 22 (5), 776-793.
- Büker, P. (2012):** Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.), 120-133.
- Bull, N. & Pasquarelli, B. (1951):** Experimental investigation of the body-mind continuum in affective states. In: Journal of Nervous and Mental Diseases, 113, 512-521.
- Chatman, S. (1978):** Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca, N. Y./London: Cornell University Press.
- Conradt, J. & Essau, C. A. (2008):** Depression und depressive Störungen bei Jugendlichen. In: Hasselhorn, M. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.), 627-662.
- Cornielje, E. (2005):** Die private Lesepräferenz von Schülerinnen und Schülern der 3. oder 4. Jahrgangsstufe. Eine empirische Fallstudie zur Nutzung der Schulbücherei. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Paderborn.
- Cortina, K. S. & Köller, O. (2008):** Kontext: Schule. In: Hasselhorn, M. & Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.), 230-254.
- Crawford, E. G., Robinson, M. D. & Vargas, P. T. (2003):** Putting process into personality, appraisal and emotion: Evaluative processing as a missing link. In: Musch, J. & Lauer, K. C. (Eds.): The psychology of evaluation. Affective processes in cognition and emotion. London: Lawrence Erlbaum, 275-305.
- Culler, Jonathan (2002):** Literaturtheorie: Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Coyne, J. C. & Downey, G. (1991):** Social factors and psychopathology: Stress, social support, and coping processes. In: Annual Review of Psychology 16, 401-425.
- Dahrendorf, M. (1994):** Phantastik in „realistischer“ Absicht. Zur Dialektik zwischen Phantastik und Realismus in der antiautoriären Kinder- und Jugendliteratur von 1970.

In: Rank, B. (Hrsg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. FS Gerhard Haas zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, 64-72.

Damasio, A. R. (2009): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. 2. Auflage. Berlin: List.

ders. (1994): Descartes´ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.

Dann H.-D. & Krause, F. (1988): Lehrerhandeln bei Unterrichtsstörungen. Psychologische Beiträge, 30, 269-291.

Daubert, H. & Ewers, H.-H. (1995) (Hrsg.): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: Westermann.

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Dithmar, U. & Schmitz, S. (1994): Mutig wie die Löwinnen – Ein Dschungelabenteuer. In: Sportpädagogik, 18, H.5, 46-48.

Dolle-Weinkauf, B. (1996): Studentenbewegung, Germanistik und Kinderliteratur. Neue Positionen der Kritik nach 1968. In: Dolle-Weinkauf, B- & Ewers, H--H- (Hrsg.): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim/München: Juventa, 217-237.

Doubrawa, E. (2002): Die Seele berühren. Erzählte Gestalttherapie. Wuppertal: Peter Hammer.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. (1993): Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents´ experiences in schools and in families. In: American Psychologist, 48, 90-101.

Eccles, J., Lord, S. & Midgley, C. (1991): What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. In: American Journal of Education, 99, 521-542.

Edström, V. (1997): Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer. Hamburg: Oetinger.

Eggert, H. & Garbe, Ch. (2003): Literarische Sozialisation. 2. Aufl., Stuttgart/Weimar: Metzler.

Eibl-Eibesfeld, I. (1987): Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung. München: Piper.

Ekman, P. (2003): *Gefühle lesen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Engel, G. L. (1980): The clinical application of the biopsychosocial model. American Journal of Psychiatry, 137, 535-544.

ders. (1979): Die Notwendigkeit eines neuen medizinischen Modells: Eine Herausforderung der Biomedizin. In: Keupp, H. (Hrsg.): Normalität und Abweichung. Fortsetzung einer notwendigen Kontroverse. München: Urban & Schwarzenberg, 63-86.

Ensminger, M. E., McCord, J. (1997): Multiple risks and comorbidity in an African-American population. In: Criminal Behaviour and mental Health 7, 339-352.

Erikson, E. H. (1981): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

ders. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ewers, H.-H. (2011): KJL – Begriffsdefinitionen. In: Lange, G. (Hrsg.), 3-12.

ders. (2010): Kirsten Boies Kinder- und Jugendliteratur – ein Kompendium moderner Erzählformen. In: Dankert, B- (Hrsg.): Leidenschaft und Disziplin. Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher 1985-2010. Berlin: BibSpider 2010, 21-31.

ders. (2009): Zu Unrecht verschmäht. Problemliteratur für Jugendliche und die Gattung der Problemerzählung. In: Kliewer, U. & Kliewer, H.-J. (Hrsg.): Nur das Denken, das wir leben, hat seinen Wert. Zur Erinnerung an den Literaturdidaktiker und Kinder- und Jugendliteraturforscher Malte Dahrendorf (1928-2008). Frankfurt a.M. u.a.: Suhrkamp, 189-204.

ders. (2002) (Hrsg.): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter des multimedialen Entertainments. Weinheim/München: Juventa.

ders.(2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. München: Fink.

ders. (1996b): Kinder- und Jugendliteratur. In: Ricklefs, U. (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 842-877.

ders. (1995d): Veränderte Lebenswelten im Spiegel der Kinderliteratur der Gegenwart. In: Daubert, Hannelore & Ewers, H.-H., 35-44.

ders. (1995c): Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. In: Zeitschrift für Germanistik. H. 25, 257-278.

ders. (1995b): Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: Lange, G. & Steffen, W. (Hrsg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann, 11-24.

ders. (1993): Zwei große Neuerungsbewegungen. Anmerkungen zur Entwicklung der westdeutschen Kinderliteratur seit den 50er Jahren. In: Festschrift für Christian Stottele. Eine Sonderausgabe der Fachzeitschrift 'Bulletin Jugend + Literatur' und 'Eselsohr'. Hamburg/Mainz, 10-13.

ders. (1992): Pippi Langstrumpf als komische Figur. Anmerkungen zu einem Kinderbuchklassiker. In: Ewers, H.-H. (Hrsg.): Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/München: Juventa, 127-134.

ders. (1989): Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: Grundschule, H. 1, 8-13.

Fingerle, M. & Opp, G. (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 7-18.

dies. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Reinhard.

Flammer, A., Grob, A. & Rhyn, H. (1995): Entwicklungsaufgaben als soziale Normsetzung: Reaktionen Erwachsener auf Lösungsmodi von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssozialisation 15, H.1, 45-62.

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Fonagy, P., Steele, H., Higgitt, A., Target, M. (1994): The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 35, 231-257.

Förster, J. & Friedmann, R. S. (2002): The influence of approach and avoidance motor actions on creative cognition. In: Journal of Experimental Social Psychology, 38, 41-55.

Franzmann, B. (1993): Stiefkind Comics. Über die Vernachlässigung der Comics in der Leseforschung und einige Ergebnisse zur Comic-Lektüre von Jugendlichen. In: Beisbart, O., Eisenbeiß, U., Koß, G. & Marenbach, D. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer Verlag, 152-160.

Frederking, V. (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, V., Krommer, A. & Meier, Ch. (Hrsg.), 427-470.

Frederking, V., Krommer, A. & Meier, Ch. (Hrsg.) (2013): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Freund, A. M. & Nikitin, J. (2012): Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 259-282.

Freund, W. (1980): Phantasie und Phantastik im Kinder- und Jugendbuch. In: Literatur für Leser. H.4, 197-208.

Freud, S. (1908): Der Dichter und das Phantasieren. In: Mitscherlich, A. u.a. (Hrsg.): Freud, S. Studienausgabe. Band 10 (Bildende Kunst und Literatur). 1969-1975. Frankfurt a. M.: S. Fischer, 169-179.

- Friedemann, K. (1910/1965):** Die Rolle des Erzählers in der Epik. Hildesheim: Gerstenberg.
- Fritzsche, J. (1994):** Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde. Grundlagen. Stuttgart: Klett.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2014):** Resilienz. 3. aktualisierte Auflage. München: Reinhard UTB.
- Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Mobes, J. (2000):** Selbstentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: PVU, 39-57.
- Gadamer, H.-G. (1960):** Wahrheit und Methode, GW 1. Tübingen.
- Gansel, C. (2010):** Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gansel, C. (1998):** Authentizität – Wirklichkeitserkundung – Wahrheitsfindung. Zu aktuellen Entwicklungslinien in der Literatur für Kinder und junge Erwachsene. In: Fundevogel. H.129, 5-25.
- Garnezy, N. (1991):** Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. In: Pediatric Annals, 20 (9), 459-466.
- Genette, G. (1989):** Le statut pragmatique de la fiction narrative. Poétique 20, (78), 237-249.
- ders. (1983):** Nouveau discours du récit. Paris: Le Seuil.
- ders. (1980):** Discours du récit. Essai de méthode. In: ders. (1972), 65-282 (Engl. Übersetzung: Narrative Discours. An Essay in Method, Ithaca/N.Y.
- Gerner, V. (2013):** Orientierung an Gattungen versus / und Förderung von Identität. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.), 641-658.
- Gien, G. (2005): Lyrische Texte und ihre Didaktik.** In: Lange, G., Weinhold, S. (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 273-296.
- Gohm, C. L. & Clore, G. L. (2002):** Affect as information: An individual differences approach. In: Feldman-Barrett, L. & Salovey, P. (Eds.): The Wisdom in Feelings. Psychological Processes in Emotional Intelligence. New York: Guilford, 89-113.
- Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2012):** Goal pursuit. In: Ryan, R. M. (Ed.): The Oxford handbook of human motivation. New York: Oxford University Press, 208-231.
- Gollwitzer, P. M. (1991):** Abwägen und Planen. Göttingen: Hogrefe.
- ders. (1990):** Action Phases and Mind-Sets. In: Higgins, E. T. & Sorrentino, R. M. (Eds.): Handbook of Motivation and cognition. foundations of Social Behaviour (Vol. II). New York: Guilford Press, 53-92.

ders. (o.J.): Psychological Processes in Emotional Intelligence. New York: Guilford Press, 89-113.

Göppel, R. (2008): Bildung als Chance. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 245-264.

ders. (2005): Das Jugendalter. Stuttgart: Kohlhammer.

Gotay, C. C. & Riskind, J. H. (1982): Physical posture: Could it have regulatory or feedback effects on motivation and emotion? In: Motivation and Emotion, 6, 273-298.

Graf, W. (2012): Literarische Sozialisation. In: Bogdal, K.- M. & Korte, H. (Hrsg.), 49-59.

ders. (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

ders. (2004): Der Sinn des Lesens. Münster: LIT Verlag.

ders. (1997): Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien. In: Garbe, Ch., Graf, W., Rosebrock, C. & Schön, E. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Didaktik-Diskurse Bd. 2. Universität Lüneburg: Lüneburg, 101-124.

Grävenitz, G. v. (1973): Die Setzung des Subjekts. Untersuchungen zur Romantheorie. Tübingen: Niemeyer.

Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

ders. (1998): Psychologische Psychotherapie. Göttingen/Bern: Hogrefe.

Greenblatt, St. (2011): Die Wende. Wie die Renaissance begann. München: Siedler.

Greve, W. & Hannover, B. (2012): Selbst und Persönlichkeit. In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 543-561.

Greve, W. & Bernhard L. (2012): Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung. In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 563-578.

Gross, K.(1899): Die Spiele der Menschen. Jena: Gustav Fischer Verlag.

Grzesik, J. (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Haas, G. (1978): Struktur und Funktion der phantastischen Literatur. In: Wirkendes Wort 28, H. 5, 340-356.

Haken, H. (1990): Synergetik – eine Einführung. Nichtgleichgewichts-Phasenübergänge und Selbstorganisation in Physik, Chemie und Biologie. Berlin: Springer.

Hamburger, K. (1965): Noch einmal: Vom Erzählen. Versuch einer Antwort und Klärung. In: Euphorion 59, H. 1/2, 46-71.

dies. (1957): Die Logik der Dichtung, 3. Aufl. 1987, München.

Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hasselhorn, M. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.) (2008): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, V, Bd. 5. : Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning*. (2009) (Übers. u. Hrsg.): Beywl, W. & Zierer, K.. Hohengehren: Schneider.

Haupt, B. (2004): Zur Analyse des Raums. In: P. Wenzel (Hrsg.), 69-88.

Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York: David McKay.

ders. (1963): Human Development and Education. New York: Longmans, Green. (Reprint der Ausgabe von 1953).

ders. (1956): Research on the Developmental Task Concept. In: The School Review. 64 (2), 215-233.

ders. (1948): Developmental Tasks and Education. New York: David McKay.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Miller, J. Y. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications für substance abuse prevention. In: Psychological Bulletin 112, 64-105.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Heidtman, H. (2002): Kindermedien und Medienverbund. In: Wild, R. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. (2. Auflage). Stuttgart/Weimar: Metzler, 402-474.

Helmke, A. (1999): From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarden to grade 6. In: Weinert, F. E. & Schneider, W. (Eds.): Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 198-221

Hentig, H. von (1996): Bildung. München/Wien: Hanser.

Herzog, W. (1984): Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Hildenbrand, B. (2010a): Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 20-27.

ders. (2010b): Krise und Krisenbewältigung. In: Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 205-229.

ders. (2005): >Zumutbarkeit< als zentrale Kategorie therapeutischen Handelns. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 23, H.1, 4-9.

Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.) (2010): Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände. 3. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.

Hinz, A. (1996): Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Belgrad, J. & Melenk, H. (Hrsg.): Literarisches Verstehen und literarisches Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99-113.

Holmes, T. (2011): Reisen in die Innenwelt. Der Selbsterfahrungs-Guide in Bildern. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag.

Holtmann, M. & Schmidt, M. (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung 13, H.14, 195 – 200.

Homberger, D. (2009): Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hurrelmann, B. (2012): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, K.-M. & Korte, H. (Hrsg.), 134-146.

dies. (1992): Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch 1992, H.111, 9-18.

Hüther, G. (2010): Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Storch, M. u.a. (Hrsg.), 73-97.

ders. (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 75-97.

ders. (1996): The central adaptation syndrome. In: Progress in Neurobiology, 48, 569-612.

ders. (1996): *Biologie der Angst*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Iser, W. (1991): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

ders. (1972): Der implizite Leser. München: Fink.

Ittel, A. & Scheithauer, H. (2008): Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 98-115.

Janinidis, F. (2004): Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Jerusalem, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Johnson, M. & Lakoff, G. (1999): Philosophy in the flesh. New York: Basic Books.

dies. (1980): Metaphors wie live by. Chicago/London: University of Chicago Press. [Dt. (1998): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 5. Auflage 2007. Heidelberg: Carl-Auer.]

Kahrmann, C. u.a. (1977): Erzähltextanalyse. Eine Einführung in Grundlagen und Verfahren, 2 Bde. Kronberg.

Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) (2014): Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.) (2010): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Teil 2. Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. 3. Auflage. Berlin: Springer.

Kendell, R. E. (1978): Die Diagnose in der Psychiatrie. Stuttgart: Enke.

Kirchhoff, U. (2002): Die achtziger Jahre. In: Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, 354-371.

Klingberg, G. (1974): Die phantastische Kinder- und Jugenderzählung. In: Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Reclam, 220-241.

Klix, F. (1988): Gedächtnis und Wissen. In: Spada, H. und Mandl, H. (Hrsg.), 19-54.

Köhnen, R. (Hrsg.) (2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart u.a.: Metzler.

Köppert, Ch. (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel. (Schriften der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg 52)

Korte, H. (1987): Eine Gesellschaft im Aufbruch. Die Bundesrepublik Deutschland in den sechziger Jahren. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Kramer, R.-T. (2008): Biographie und Resilienz. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 79-97.

Krause, F. & Storch, M. (2014): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). 5. erweiterte und vollst. überarb. Auflage. Bern: Hans Huber.

dies. (2011): Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Die ZRM®-Bildkartei in Theorie und Praxis. Bern: Hans Huber.

Kray, J. & Schaefer, S. (2012): Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 211-233.

Kreft, J. (EA 1977/1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. 2. verb. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Krüger, A. & Reddemann, L. (2012): Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie für Kinder und Jugendliche. PITT-KID – Das Manual. Reihe: Leben Lernen. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krüger, A. (1967): Bausteine des Erzählens. In: Zeitschrift für Jugendliteratur. H.4, 194-212.

dies. (1959): Die Gestalt des künstlerisch durchgeformten Jugendbuchs. In: Jugendliteratur. H.11, 487-487.

Krüss, J. (1992): Wirklichkeit und Pseudowirklichkeit in der Kinderliteratur. Eine Rede. In: Krüss, J.: Naivität und Kunstverstand. Gedanken zur Kinderliteratur. Überarb. u. erw. Neuausgabe. Weinheim: Beltz, 70-75.

Kuhl, J. & Storch, M. (2013): Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. 2. Aufl. Bern: Huber.

Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Hogrefe: Göttingen.

Lakoff, G. & Núñez, R. E. (2000): Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books.

Lämmert, E. (1967): Bauformen des Erzählens, 2. Aufl. Stuttgart.

ders. (Hrsg.) (EA 1971, 1975): Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland. 2 Bde. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Lang, P., Bradley, M. & Cuthbert, B. (1997): International affective picture system (IAPS). Technical manual and affective ratings. Gainesville, FL: National Institute of Mental Health. Center for the Study of Emotion and Attention.

Lange, G. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lazarus, R. S. (1999): Stress and emotion: a new synthesis. New York: Springer.

Lehmann, D. & Koukkou, M. (2006): Brain's experience-dependent plasticity, state-dependent recall, and creation of subjectivity of mental functions. In: Man-
cia, M. (Hrsg.): Psychoanalysis and Neuroscience, Mailand: Springer, 68-102.

Lehnert, G. (1995): Phantastisches Erzählen seit den 1970er Jahren. Zu einem kinderliterarischen Paradigmenwechsel. In: Zeitschrift für Germanistik. H.2, 279-289.

Leibfried, E. (1972): Kritische Wissenschaft vom Text. Manipulation, Reflexion, Transparente Poetologie, 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Levold, T. (2010): Metaphern der Resilienz. In: Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 230-254.

- Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2012):** Höheres Erwachsenenalter. In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 283-309.
- Lindenberger, U., Montada, L. & Schneider, W. (2012):** Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In: Lindenberger, U. & Schneider, W., 27-156.
- Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.) (2012):** Entwicklungspsychologie. 7. vollst. überarb. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lotman, J. M. (1986):** Die Struktur literarischer Texte. München: W. Fink.
- ders. (1974):** Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur. Eimermacher, K. (Hrsg.). Kronberg Ts.: Scriptor Verlag.
- Luhmann, N. (1974):** System – Systemtheorie. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, 582-585.
- Lypp, M. (1986):** Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. Wirkendes Wort 6/86, 439-455.
- Lypp, M. (1984):** Die Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt a. Main: dipa.
- Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.) (1988):** Wissenspsychologie. München/ Weinheim u.a.: Psychologie-Verlags-Union.
- Marcia, J. E. (1980):** Identity in Adolescence. In: Adelson, J. (Ed.): Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, 159-187.
- ders. (1966):** Development and validation of ego identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551–558.
- Markus, H.R. (1977):** Self-schemata and processing information about the self. In: Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63–78.
- Marsh, H.W. (1987):** The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: Journal of Educational Psychology, 79, 280–295.
- Marx, K. ,& Engels, FI (2007):** Manifest der kommunistischen Partei. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Masten, A. & Powell, J. L. (2003):** A resilience framework for research, policy, and practice. In: Luthar, S. S. (Eds.): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge, 11-25.
- Masten, A. S., Reed, M. G. (2002):** Resilience in development. In: Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.): Handbook of positive psychology. Oxford: University Press, 74 -88.
- Masten, A. S. (1985):** Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology. In: Lahey, B. B., Kazdin, A. E. (Eds.): Advances in child clinical psychology. New York: Plenum Press, 1-52.

Mattenklott, G. (1985): Aufstand, Alltag, Anderswelten. Zur erzählenden Kinder- und Jugendliteratur der siebziger Jahre. In: Mattenklott, G. & Pickerodt, G. (Hrsg.): Literatur der siebziger Jahre. Berlin: Argument, 113-157.

Michotte, A. & Prüm, E. (1910): Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. Archives de Psychologie, 10, 119-299.

Mienert, M. (2008): Total diffus. Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Müller-Michaels, H. (1997): Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Ivo, H. & Wardetzky, K. (Hrsg.): ... aber spätere Tage sind als Zeugen am weitesten. Zur literar-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Berlin: Volk und Wissen, 117-123.

Nikolajewa, M. (1988): The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children. Göteborg: Almquist & Wiksell International.

Nix, D. & Rosebrock, C. (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

dies. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, H.20, 90-112.

Nöth, W. (2000): Handbuch der Semiotik. 2. vollst. bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Nünning, A. (Hrsg.) (2004): Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.

ders. (Hrsg.) (2001): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.

OECD (Hrsg.): (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

Ostheimer, A. (2002): Virtual Reality Novels. Computerspielwelten und virtuelle Realität in der aktuellen phantastischen Literatur. In: Ewers, H.-H. (2002), 163-186.

Overmann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Generationenbeziehungen – Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske u. Budrich, 78-128.

Petermann, F. & Scheithauer, H. (2002): Prädiktion aggressiv/dissozialen Verhaltens: Entwicklungsmodelle, Risikobedingungen und Multiple-Gating-Screening. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 3, 21-40.

dies. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung 8, 3-14.

Petersen, J. H. (1993): Erzählsysteme. Eine Poetik epischer Texte. Metzler. Stuttgart, Weimar.

Petty, R. E. & Wells, G. L. (1980): The effects of overt head movements on persuasion: Compatibility and incompatibility of responses. In: Basic and Applied Social Psychology, 3, 219-230.

Pfister, M. (1997): Das Drama (EA 1977). München: UTB.

Poerschke, J. (2014): Redewendungen in Bewegung. Die Körperlichkeit von Sprache für Bewegungsgestaltung nutzen. In: sportpädagogik, 36 H.3+4, 60-64.

Preuss-Lausitz, U. (1995): Kindheit 2000. Entwicklungstendenzen zwischen Risiken und Chancen. In: Daubert, H. & Ewers, H.-H., 7-22.

Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film – Funk – Presse – Fernsehen. Darmstadt: Habel.

Raitz, B. & Raitz, W. (1971): Antiautoritäre Erziehung in der Bundesrepublik. In: Buch und Bibliothek, H. 6, 595-603.

Rank, B. (2011): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.), 168-192.

Reddemann, L. (2011): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Reihe: Leben Lernen. 6. vollst. überarb. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Richter, K. & Plath, M. (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim/München: Juventa.

Rimmon-Kenan, Sh. (1983): Narrative Fiction. Contemporary Poetics. London: London Methuen & Co.

Rosebrock, C. (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.

Rossmann, P. (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. überarbeitete Auflage. Bern: Huber.

Roth, G. (2007): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollst. überarb. Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

ders. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

ders. (1996): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ruble, D. (1994): A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In: Zanna, M. (Eds.), *Advances in experimental social psychology*. 26. San Diego, CA: Academic Press, 163–214.

Rutter, M. (1999): Resilience Concepts and Findings: Implications for Family Therapy. In: *Journal of Family Therapy* 21, 119-144.

ders. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., Weintraub, S. (Eds.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press, 181-214

ders. (1985): Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Scarr, S. & Weinberg, R. A. (1983): The Minnesota Adoption Studies: Genetic differences and malleability. In: *Child Development*, 54, 260–267.

Schauder, Th. (2011): ALS. Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. 3. vollst. überarb. und neu normierte Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Scheller, I. (2012): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Scheiner, P. (2000): Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 158-186.

Scheller, I. (2008): Szenisches Interpretieren. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer Verlag mit Klett & Friedrich Verlag.

Schlote, E. & Spießwinkel, A. (2008): Typisch deutsch – typisch türkisch – ist das komisch? Wie Jugendliche mit humorvoll gebrochenen Klischees in deutsch-türkischen Filmserien umgehen. In: *Televizion* 21, H. 1, 39-44.

Schmitt, K. & Tiedt, A. (2014): „Lola rennt“ – von der Emotion zur Aktion. Gefühle verkörpern und durch Bewegung gestalten. In: *sportpädagogik*, In: *sportpädagogik*, 36 H.3+4, 39-43.

Schütze, F. (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: VS Verlag, 116-157.

ders. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler, 78-117.

ders. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 3, 283-293.

ders. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J., Pfeifenberger, A., Strosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 67-156.

Schwarz, N. (2003): Mood as information: 20 years later. In: Psychological Inquiry, 14 (3-4), 296-303.

ders. (1990): Feelings as information: Informational and motivational function of affective states. In: Higgins, E. T. & Sorrentino, R. M. (Hrsg.): Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. Bd. 2. New York: Guilford, 527-561.

Searle, J. R. (1982): Der logische Status fiktionalen Diskurses. In: ders.: Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 80-97.

Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Shioya, N. (2013): Der Jungbrunnen des Dr. Shioya. 9. Auflage. Burgrain: Koha.

Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012): Jugend (12-19 Jahre). In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 235-258.

dies. (2009): Konsum illegaler Drogen. In: Bengel, J. & Jerusalem, M. (Hrsg.), 220-229.

Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Montada, L. & Oerter, R. (Hrsg.), 590-618.

Seiffge-Krenke, I. (2002): Gesundheit als aktivier Gestaltungsprozess im menschlichen Lebensverlauf. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), 833-846.

Spinner, K. H. (2014): Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.), 188-201.

ders. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, V., Krommer, A. & Meier, Ch. (Hrsg.), 319-333.

ders. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.), 190-242.

ders. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hrsg.), 153-166.

ders. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, O., Eisenbeiß, U., Koß, G., Marenbach, D. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Daunauwörth: Ludwig Auer, 55-64.

Stadelmann, St. & Weber, M. (2011): Verwendung von Geschichtenergänzungsaufgaben zur OPD-KJ-Strukturdiagnostik. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. H. 60, 27-40.

- Stanzel, F. K. (1979):** Zur Theorie des Erzählens, 4. Aufl., Göttingen.
- ders. (1978):** Zur Konstituierung der typischen Erzählsituationen. In: Hillebrand, B. (Hrsg.): Zur Struktur des Romans. Darmstadt: Wiss. Buchges., 558-576.
- ders. (1964/1987):** Typische Formen des Romans, Bd. 2, 11. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 365-497.
- Starn, R. (1973):** Historische Aspekte des Krisenbegriffs. In: Jänicke, M. (Hrsg.): Politische Systemkrisen. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 52-69.
- Steffens, W. (1998a):** Der komische Familienroman für Kinder. In: Baumgärtner, A. & Pleticha, H. (Hrsg.), 1-12.
- ders. (1998b):** Der psychologische Kinderroman. In: Baumgärtner, A. & Pleticha, H. (Hrsg.), 1-21.
- ders. (1986):** Prosaformen der Kinderliteratur. Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Hirschgraben-Verlag.
- Stepper, S. (1992):** Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion <Stolz>, Experimentelle Untersuchungen zur <Körper-Feedback>-Hypothese. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Mannheim.
- Stern, D. N. (1992):** Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Storch, Maja (2010a):** Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In: Storch, M.u.a. (Hrsg.), 35-72.
- Storch, M. (2010b):** Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). In: Storch, M. u.a. (Hrsg.), 127-142.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2010):** Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 2. Auflage. Huber: Bern.
- Storch, M. (2002):** Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Zürich: Pendo.
- Todorov, T. (1992):** Einführung in die fantastische Literatur (1970). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ders. (1984):** Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle, Minneapolis, Ma: University of Minnesota Press.
- Toynbee, A. J. (1934-1961):** A study of history, 12 volumes. Oxford: Oxford University Press.
- Trautmann, M. (2004):** Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.), 19-40.
- Trautmann, M. & Lechte, M.-A. (2004):** Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, M. (Hrsg.), 64-88.

- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004):** Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschacher, W. (2010):** Wie Embodiment zum Thema wurde. In: Storch, M. u.a. (Hrsg.), 13-34.
- Vaillant, G. E. (1993):** The wisdom of the ego. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Voelcker-Rehage, C. (2012):** Gesundheit. In: Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.), 720-732.
- Vogt, J. (2014):** Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie. 11. aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. W. Fink UTB.
- Wahl, D. (1991):** Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walper, S. (2011):** Perspektiven der Entwicklungspsychologie. In: Köhnen, R. (Hrsg.), 1-36.
- Walsh, F. (2010):** Ein Modell familialer Resilienz und seine klinische Bedeutung. In: Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 43-79.
- Weimar, K. (1974):** Kritische Bemerkungen zur „Logik der Dichtung“. In: dvjs 48, H. 1, 10-14.
- Weiner, H. (1978):** The illusion of simplicity: The medical model revisited. In: American Journal of Psychiatry. 135, 27-33.
- Weinmann, A. (2011):** Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Lange, G. (Hrsg.), 12-57.
- Wermke, J. (2012):** Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, K.-M. & Korte, H. (Hrsg.), 91-104.
- Wellershoff, D. (1969):** Fiktion und Praxis. In: ders.: Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 9-32.
- Wenzel, P. (Hg.): (2004):** Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Wenzel, P. (2004):** Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes. In: P. Wenzel (Hrsg.), 5-22.
- Welter-Enderlin, R. (2010):** Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In: Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 7-19.
- Wermke, J. (2012):** Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, K. - M. & Korte, H. (Hrsg.), 91-104.

Werner, E. E. (2010): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Hildenbrand, B & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.), 28-42.

dies. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.), 20-31.

dies. (2000): Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 115 – 132.

dies. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Fingerle, M., Freytag, A. & Opp, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München/Basel: Reinhardt, 20-31.

Wieler, P. (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach.

dies. (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, C. (Hrsg.), 45-64.

Wild, I. (1995): Kindsein heute – zwischen Lachen und Weinen. Renaissance kinderliterarischer Komik. In: Daubert, H. & Ewers, H.-H. 1995, 91-119.

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Wyrobnik, I. (2012): Kinder durch Literatur stärken. In: Wyrobnik, I. (Hrsg.), 179-195.

dies. (Hrsg.) (2012): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

7 Änderungsverzeichnis

- Ergänzung einiger fehlender Seitenangaben bei direkten Zitaten und Korrektur einiger Seitenangaben zitierte Literatur.
- Ergänzung sämtlicher Quellenangaben der Sekundärliteratur, die in Zitaten angegeben ist, sowie von recherchierten Fachdatenbanken in der Einleitung.
- Überarbeitung der Quellendarstellungen.
- Nennung filmographischer Angaben nach den sonst üblichen Standards.
- Tilgung aller in Zitaten vorgenommenen eigenen Kommentare, einschließlich der falsch verwendeten Kennzeichnungen mit [sic!], es sei denn, es handelt sich um Ergänzungen zur Erhaltung der Textkohäsion bei eingekürzten Zitaten oder zur Kontextualisierung, um das Verständnis der betreffenden Textstellen zu ermöglichen, sowie die Umbettung von Kommentaren in den Haupttext.
- Tilgung von einigen Zitaten, die aus dem Zusammenhang gerissen sind und argumentativ missbräuchlich verwendet wurden, die auf den ursprünglichen Seiten 196, 219, 224, 225, 228 sowie 378 zu finden sind, und Anpassung der zugehörigen Argumentation.
- Tilgung der Wiedergabe einer Umfrage unter Fünftklässlern zu Beginn von Kapitel 2.1.1 und aus dem Anhang sowie einzelner Bezugnahmen auf sie.
- Tilgung zweier Zeilen im tabellarischen "Katalog von nicht zur Resilienzförderung geeigneter Kinder- und Jugendliteratur" auf der ursprünglichen Seite 372.
- Tilgung weniger Verweise auf Literatur.
- Verwendung eines einheitlichen und klar durchschaubaren Gliederungssystems.
- Einzelne stilistische Überarbeitungen, u.a. neue Einleitungssätze bei Aufzählungen, Übernahmen von Argumentationen aus dem Fußnotenapparat in den Fließtext.
- Ergänzung der Vorschlagsliste von zur Resilienzförderung geeigneter KJL im Literaturverzeichnis.
- Absatzformatierungen gelockert und einige Kapitel auf neuen Seiten begonnen.
- Titel der Arbeit - statt "Das Pippi-Langstrumpf-Prinzip - Grundlegung einer resilienzfördernden Literaturdidaktik" - nun "Literaturdidaktik und Resilienz - Eine theoretische Grundlegung".