

Michael Steinmetz, Ricarda Freudenberg, Martina von Heynitz & Birgit Schlachter

Zum Umgang mit perspektivischer Mehrdeutigkeit. Einblicke in das Forschungsprojekt PAuLi

Dealing with Perspective Ambiguity. Insights into the Design-Based Research Project PAuLi

Abstract: In diesem Artikel präsentieren wir Befunde aus dem Design Research-Projekt PAuLi, das sich mit Perspektivverstehen im Literaturunterricht auseinandersetzt. Wir zeigen am Beispiel eines polyperspektivischen und mehrdeutigen Textes auf, welcher Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Mehrdeutigkeit und verschiedenen Dimensionen des Perspektivverstehens besteht. Aus den Verstehensprozessen, die bei Schüler:innen rekonstruiert werden können, leiten wir Design-Prinzipien für die Förderung dieser Prozesse ab.

Keywords: Literaturdidaktik, Perspektivverstehen, Mehrdeutigkeit, Design Research, Literaturunterricht

Abstract: In this article, we present results from the design research project PAuLi, which explores the teaching and learning of understanding literary perspective taking place in literature classes. Using the example of a poly-perspective and ambiguous text, we illustrate the relationship between handling ambiguity and various dimensions of perspective understanding. From the understanding processes that can be reconstructed in students, we derive design principles for promoting these processes.

Keywords: research on literature education, perspective in literature, ambiguity, design research, literature lessons

© 2024, Michael Steinmetz, Ricarda Freudenberg,
Martina von Heynitz & Birgit Schlachter
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative
Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-
Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 4 (2024)
veröffentlicht am 19.12.2024

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11957>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 Einleitung

In literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive ist erst ansatzweise geklärt, was unter Mehrdeutigkeit zu verstehen ist, wie Schüler:innen konkret mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte umgehen und wie sie dabei unterstützt werden können. Ergebnisse aus unserem Design Research-Projekt PAuLi (Perspektive und Aufgaben im Literaturunterricht) zeigen, dass Mehrdeutigkeit in erzählenden Texten häufig in der perspektivischen Darstellung eines Textes begründet liegt und der Umgang mit Mehrdeutigkeit folglich mit dem Verstehen unterschiedlicher Perspektiven – der Figuren *und* der Erzählinstanz – zusammenhängt. Dieser Zusammenhang wird insbesondere an Texten manifest, in denen die Perspektive auffällig verstehens- und deutungsrelevant ist, beispielsweise durch das Vorliegen konkurrierender figuraler und narratorialer Perspektiven, die erfordern, dass Leser:innen den Geltungsanspruch des Dargestellten in Bezug zur Perspektivierung, also zum Standpunkt, von dem aus etwas dargestellt oder artikuliert wird, setzen.

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in zwei Teilschritten, wie Kinder mit der perspektivischen Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes umgehen:

- (1) Welche perspektivischen Verstehensprozesse können bei der Lektüre eines polyperspektivischen, mehrdeutigen Gedichts rekonstruiert werden?
- (2) Wie können Schüler:innen beim Verstehen von perspektivischen Mehrdeutigkeitsphänomenen unterstützt werden?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen sie zunächst in den Kontext unseres Projektes eingeordnet werden. Ein kurzer Forschungsüberblick zum Perspektivverstehen (Abschnitt 2.1) begründet die Zielstellungen und das Forschungsformat von PAuLi (Abschnitt 2.2). Vor dieser Folie soll verdeutlicht werden, welchen Beitrag ein Design Research-Projekt zum Verständnis von perspektivischen Mehrdeutigkeitsphänomenen leisten kann. Konkretisiert werden die Überlegungen zum Zusammenhang von Perspektive und Mehrdeutigkeit zunächst am Gegenstand der Untersuchung, dem Gedicht *Ein Riese warf einen Stein* von Josef Guggenmos. Der besondere Fokus auf die Perspektive von literarischen Texten erlaubt es uns, gegenstandsseitig auf verschiedenen perspektivischen Ebenen Formen von Mehrdeutigkeit zu identifizieren, die rezipient:innenseitig mit unterschiedlichen Verstehensanforderungen verbunden sind (Abschnitt 3). Auf dieser Grundlage werden in der Folge entsprechende Verstehensprozesse von Lernenden empirisch rekonstruiert mit den Zielen Aufschluss über tatsächliche Verstehensverläufe und Erwerbsprozesse zu erlangen (Abschnitt 4.1) und zu eruieren, wie diese Prozesse mit Support begleitet werden können (Abschnitt 4.2).

2 Theoretische Rahmung

2.1 Perspektivverstehen in der Literaturdidaktik: theoretische Modellierungen und empirischer Forschungsstand

Der Begriff des Perspektivverstehens ist ein literaturdidaktisch gängiger und zeigt sich als Teilaspekt theoretischer Modellierungen literarischer Rezeptionskompetenzen wie als Gegenstand empirischer Untersuchungen. Will man das Feld theoretischer Entwürfe und empirischer Forschungsergebnisse auffächern, ist die Unterscheidung von Perspektivverstehen in narratorialer

Hinsicht – im Sinne von Erzählperspektive – und auf figuraler Ebene – im Sinne von Figurenperspektive – bedeutsam. Die meisten Forschungsvorhaben im Feld – dies sei vorweggenommen – konzentrieren sich auf die Untersuchung von Figurenperspektiven und -verstehen von Schüler:innen (vgl. Kloppert, 2021; Seyler, 2020; Buhl, 2012) und auch theoretische Konzeptionen wie die prominente Modellierung literarischer Kompetenzen Kaspar Spinners (vgl. Spinner, 2006) setzen hier diesbezüglich ihren Schwerpunkt. Erst neuere Konzeptionen reflektieren stärker auch den Zusammenhang von Textverstehen und der Gebundenheit des Erzählten an eine bestimmte Erzählperspektive (vgl. Zabka et al., 2022; Danneker & Schindler, 2022; Abrego et al., 2023).

Perspektivverstehen im Zusammenhang mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte bzw. durch perspektivische Darstellungen begründete Mehrdeutigkeit wird dabei, weder theoretisch noch empirisch, in den Blick genommen. Das Forschungsinteresse des Projekts PAuLi gilt der Erforschung von Perspektivphänomenen, die auf das Verstehen solcher literarischen Texte zielen, die sich insbesondere durch die perspektivische Gebundenheit des Erzählten auf narratorialer Ebene auszeichnen. Es konzentriert sich somit v. a. auf die Erkenntnis der Teilkomponenten eines solchen Perspektivverstehens, die bislang weder im Einzelnen noch in ihrem Zusammenhang ausgelotet wurden. Dabei hat sich in den bisherigen Untersuchungszyklen gezeigt, dass Perspektive und Mehrdeutigkeit in einem direkten Zusammenhang stehen.

Im Folgenden wird ein Überblick und eine begriffliche Verortung von Perspektivverstehen in der Literaturdidaktik am Beispiel bisheriger, exemplarisch ausgewählter Modellierungen und jüngerer Forschungsarbeiten unternommen. Im Zuge dessen werden die genannten Desiderate hinsichtlich der Teilkomponenten des Perspektivverstehens, auch hinsichtlich des Zusammenhangs von Perspektive und Mehrdeutigkeit, sichtbar.

Theoretische Modellierungen

Prägend für die Disziplin sind die 11 Aspekte literarischen Verstehens, die Kaspar Spinner 2006 formuliert hat. Perspektivverstehen wird hier in Form von fünf hierarchisch angeordneten Schwierigkeitsstufen modelliert (vgl. Spinner, 2006, S. 10; von Heynitz et al., 2023).

Deutlich wird dabei eine Konzentration auf Perspektivverstehen im Sinne von Figurenperspektiven, denen sich die Stufen 1–3 in unterschiedlichem Grad der Ausdifferenzierung widmen. Erst Stufe 4 rekurriert auf narratoriale Kategorien der Rückbindung des Erzählten an eine Erzählinstanz im Sinne der Erzählperspektive, Stufe 5 umfasst dann alle Teilkompetenzen der Stufen 1–4. Diese Konzentration auf Figurenperspektive in den Stufen 1–3 suggeriert, dass angemessenes Verstehen literarischer Texte auch ohne die Erkenntnis narratorialer perspektivischer Gebundenheit möglich sei, während die Stufen vier und fünf deutlich kürzer abgehandelt werden und quasi als ‚Königdisziplin‘ im Bereich des Perspektivverstehens erscheinen.

Petra Büker und Claudia Vorst legen in ihrer auf die Primarstufe bezogenen Modellierung eine ähnliche Ausrichtung vor. Sie beziehen sich auf Figurenperspektive, beispielsweise in Form der Übernahme oder Koordination von Figurenperspektiven (vgl. Spinners Stufen 1–3); Überlegungen zur Erzählperspektive werden nicht benannt. Ihr Interesse richtet sich eher auf Prozesse der Identifikation mit Blick auf leserseitige Prozesse der Assimilation oder Akkomodation und die damit verbundene Bestimmung kognitiver und affektiver Anteile beim Lesen (vgl. Büker &

Vorst, 2014, S. 41). Letzterer Aspekt wurde in der Literaturdidaktik in den vergangenen Jahren vielfach – auch unter lesepsychologischen Prämissen – diskutiert (vgl. Hurrelmann, 2003; Olsen, 2017).

Ähnlich verhält es sich auch bei der Konzeption von Florian Rietz (2017). In die theoretischen Annahmen fließen zwar durchaus narratologische Überlegungen zur erzählerischen Vermittelt-heit des Dargestellten ein, jedoch findet sich auch hier eine v. a. auf die Bedeutung von Figuren- perspektiven gerichtete Konzentration.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in jüngeren Konzeptionen. So betonen Thomas Zabka et al. im Bereich „Lernen in Bezug auf perspektivische Darstellung“ (Zabka et al., 2022, S. 55): „Auswahl und Darstellung von Informationen sind immer von Perspektiven abhängig. (...) Auch literari- sche Texte können verschiedene Sichtweisen des Dargestellten enthalten, z. B. aus den unter- schiedlichen Perspektiven handelnder Figuren und der Erzählinstanz.“ Dabei wird nicht nur das figurale, sondern auch das narratoriale Perspektivverstehen näher erläutert: „Für literarische Texte gilt generell, dass alle aus der Perspektive einer Figur dargestellten Wahrnehmungen, Gedanken, Äußerungen nicht unmittelbar mit der Aussage des Textes identisch sind. Dies gilt – als ein genereller Vorbehalt – auch für Aussagen der Erzählinstanz. Wenn eine erzählte Ge- schichte Indizien für unzuverlässiges Erzählen aufweist, etwa Unstimmigkeiten oder Wider- sprüche, so gibt der Text Anlass, die Perspektive der Erzählinstanz zu verlassen und aus anderer Perspektive über die Erzählinstanz und das von ihr Wahrgenommene und Dargebotene zu re- flectieren, um interpretieren zu können, welche Bedeutung das Erzählte überhaupt hat.“ (ebd., S. 55f.) Im Unterschied zu den Überlegungen Spinners findet sich hier weder eine Konzentra- tion auf vorrangig figurenbezogene Verortungen von Perspektivverstehen noch eine wie bei Spinner vorgenommene Stufenbildung, die Figurenperspektive als Voraussetzung für die Be- schäftigung mit der Erzählperspektive ansetzt.

Auch in den derzeitigen Diskussionen um eine diversitätsorientierte Literaturdidaktik wird Be- zug auf literaturwissenschaftliche Konzepte in der Bedeutung von Perspektivverstehen, das sich nicht nur figural, sondern auch narratorial entfaltet, genommen. Die Erkenntnis beider Perspektiveebenen wird hier erneut in den Mittelpunkt gerückt, da die Rückbindung des Erzähl- ten an bestimmte Darstellungsweisen durch Figuren oder Erzählinstanzen entscheidend ist für die sensibilisierte Wahrnehmung bestimmter Sichtweisen, die mit der Darstellung im Bereich von Gender oder Race verbunden sind (vgl. Becker & Kofer, 2022, S. 79; Prieske, 2023, S. 94f.).

Keine der genannten literaturdidaktischen Modellierungen bezieht aber den Einfluss perspek- tivischer Darstellungen auf die Mehrdeutigkeit literarischer Texte mit ein. Dies verdeutlichen beispielsweise die Ausführungen von wiederum Zabka et al. zum Phänomen der Mehrdeutig- keit: Es wird dargelegt, dass Mehrdeutigkeit durch „unterschiedliche Eigenschaften literari- scher Gestaltung“ (Zabka et al., 2022, S. 50) hervorgerufen werden kann. Als solche werden beispielsweise „Lücken in der Informationsvergabe und Informationsverknüpfung“ (ebd.), die „spezifische [...] Gestaltung der Textoberfläche“ (ebd.) oder „semantische Ähnlichkeiten oder Oppositionen“ (ebd.) aufgeführt.¹

¹ Es sei hier angemerkt, dass die Autor:innen ausdrücklich nicht den Anspruch auf Vollständigkeit in der Aufzäh- lung möglicher Gründe für die Mehrdeutigkeit literarischer Texte erheben (vgl. ebd.).

Einzig fündig wird man in neueren literaturwissenschaftlichen Konzeptionen. Der von Descher et al. (2023) herausgegebene Band beschäftigt sich dezidiert mit Mehrdeutigkeit und ihrer Hervorbringung, d. h. typischen Strategien und Formen, in literarischen Texten. Im Ausloten solcher Formen von Mehrdeutigkeit anhand der Analyse einzelner Texte wird auch auf den Zusammenhang von Mehrdeutigkeit und Perspektive abgehoben, wenn Mehrdeutigkeit z. B. durch multiperspektivisches Erzählen auf der Ebene von Figuren als Erzählinstanzen oder von der Erzählinstanz angebotenen gleichrangigen Deutungen bzw. Wertungen eines Geschehens erzeugt wird (vgl. Descher et al., 2023, S. 11, 15; Wetenkamp, 2023, S. 89).

Empirische Untersuchungen

Els Andringas Untersuchungen zum Perspektivverstehen, auf die sich Spinner in seiner theoretischen Modellierung stützt (vgl. Spinner, 2006), nehmen rezeptionsseitige Fähigkeiten der literarischen Perspektivenübernahme und -koordination in den Blick (vgl. Andringa, 1987). Diese Ausrichtung erklärt sich bei Andringa in der Anlehnung an entwicklungspsychologisch orientierte Arbeiten Piagets und Selmans zur moralischen Kognition. Piaget und Selman können zeigen, dass Kinder erst in einem gewissen Stadium ihrer Entwicklung fähig sind, fremde Perspektiven wahrzunehmen, nachzuvollziehen und im Abgleich mit der eigenen zu koordinieren. Andringa untersucht den Transfer dieser Stufenmodelle auf das Phänomen der Perspektivübernahme beim Lesen literarischer Texte mit Hilfe einer Fragebogenstudie und Lernenden eines Gymnasiums auf den Klassenstufen 6–13 (vgl. Andringa, 1987, S. 88–89). Quer zu den einzelnen Stufen Piagets und Selmans erweitert Andringa diese mit Blick auf ihr Interesse an spezifisch literarischer Perspektivübernahme um die Wahrnehmung der Erzählperspektive und prototypischer Merkmale literarischer Darstellungsweisen (vgl. Andringa, 1987, S. 93f.; von Heynitz et al., 2023). In der Auswertung bestätigen sich die Stufenmodelle aus der Entwicklungspsychologie auch für literarisches Verstehen: Die Proband:innen zeigen einseitige Perspektivenübernahme bis hin zur Perspektivenintegration. Die als Besonderheit literarischer Rezeptionsprozesse in die Untersuchung integrierte Wahrnehmung der Erzählperspektive wird allerdings nur von zwei Schüler:innen – und zwar aus Klassenstufe 13 – wahrgenommen. Neben dem sich hier zeigenden literaturdidaktischen Handlungsbedarf wird auch empirischer Forschungsbedarf deutlich. Denn Andringa untersucht zwar die Wahrnehmung der Erzählinstanz, nicht aber, in welchem Verhältnis die Wahrnehmung der Erzählperspektive mit dem Verstehen eines literarischen Textes steht.

Zu diesem Desiderat findet sich ein Hinweis in den Rezeptionsstudien von Tobias Stark. Stark betont, dass die Vernachlässigung der Perspektivgestaltung (als fehlende Einsicht in die Erzählperspektive) zu einseitigem oder reduziertem Textverstehen führen kann (vgl. Stark, 2019; Stark, 2012; von Heynitz et al., 2023).

Darüber hinaus wird man in empirischen Studien zum Perspektivverstehen kaum weiter zur Erzählperspektive fündig. Exemplarisch sei auf jüngere Studien verwiesen, die sich allesamt mit der Figuren-, nicht aber der Erzählperspektive in der Rezeption literarischer Texte befassen. Diese Schwerpunktsetzung mag der Prominenz der Überlegungen Spinners in seinen 11 Aspekten literarischen Lernens geschuldet sein, jedenfalls spielt die Bedeutsamkeit des Wissens um die Gebundenheit alles Dargestellten auf der Ebene der Erzählinstanz in der Ausrichtung dieser

Studien keine Rolle: Daniela Seyler (2020) fokussiert in ihrer Dissertation die Ebene des Figurenverstehens (ebd., S. 20). Der mögliche Einfluss der Erzählperspektive auf das Figurenverstehen wird von ihr im Rückgriff auf Arbeiten von beispielsweise van Peer & Pander Maat (2001; vgl. auch Ludwig & Faulstich, 1985) bedacht, aber aufgrund ihres eigentlichen Forschungsinteresses im Bereich der Figurenperspektive nicht weiter verwertet. (Seyler, 2020, S. 26; vgl. auch Kloppert, 2021; Buhl, 2012).

Auch im Feld der kognitionspsychologisch orientierten Leseforschung sind die Untersuchungen stets auf die Ebene des Figurenverstehens gerichtet; hier fokussiert die Diskussion insbesondere kognitive und affektive Anteile im Nachvollzug von Figuren, ihren Motiven etc. (vgl. z. B. Heyne et al., 2021).

Die empirischen Untersuchungen zum Perspektivverstehen resümierend lassen sich zwei Aspekte festhalten: Zum einen stellen empirische Untersuchungen zum Perspektivverstehen unter Bezugnahme narratorialer Aspekte weitgehend ein Desiderat dar. Diesem Desiderat setzt das Projekt PAuLi gezielt Erhebungen entgegen, die Perspektivverstehen von zwei unterschiedlichen Standpunkten aus erheben: von einem internen, auf Figuren bezogenen Standpunkt und von einem externen, auf Darstellungsverfahren wie die Erzählperspektive bezogenen Standpunkt (Abschnitt 4). Zum anderen zeigt der kurze Forschungsüberblick auch, dass in empirischen Studien zum Figuren- bzw. Perspektivverstehen keine Verbindung zum Konzept der Mehrdeutigkeit hergestellt wird. Dass es lohnenswert ist, diesen Zusammenhang in den Blick zu nehmen, lässt sich indes sowohl theoretisch als auch auf der Grundlage unserer bisherigen Erhebungen zum Gedicht „Ein Riese warf einen Stein“ begründen.

2.2 Zum Forschungsparadigma

Die Studie PAuLi (Perspektive und Aufgaben im Literaturunterricht), um die es in diesem Beitrag geht, lässt sich methodisch dem Forschungsparadigma fachdidaktische Entwicklungsforschung (vgl. Dube & Hußmann, 2019) bzw. Design(-Based) Research (vgl. Reeves, 2006) zuordnen. Mit PAuLi verfolgen wir zwei Ziele, die dem programmatischen Anspruch von Entwicklungsforschung, nämlich anwendungsorientierte und forschungstheoretische Perspektiven zu verbinden, nachkommen (vgl. Freudenberg et al., 2023; von Heynitz et al., 2023; Schlachter et al., 2024): Einerseits beabsichtigen wir, theorie- und empiriebasiert Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln, die das literarische Perspektivverstehen von Schüler:innen in unterschiedlichen Anwendungszusammenhängen fördern. Andererseits geht es uns darum, durch empirische Erforschung von schülerseitigen Lernprozessen gegenstandsbezogene Theorien über perspektivbezogene Verstehensprozesse zu generieren.

Entwicklung und Erforschung erfolgen auf der Grundlage von (qualitativen) Designexperimenten (vgl. Brown, 1992), die in mehreren Zyklen durchgeführt werden. Mit Zyklus ist eine Forschungsschleife gemeint, die mindestens aus den rekursiven Schritten Design (= Erarbeitung bzw. Überarbeitung), Umsetzung (= empirische Erprobung) und Analyse (= Auswertung) besteht (vgl. Cobb et al., 2003; Dube, 2019, S. 53). Spätestens im zweiten Zyklus wird aus der Erarbeitung (Design) eine Überarbeitung (Redesign), z. B. durch „Modifizierungen des Materials“ (Dube, 2019, S. 60). Was die Erhebungs- und Auswertungsmethoden angeht, ist die Entwicklungsforschung offen: Qualitative und quantitative Ansätze sind gleichermaßen möglich,

es finden sich „Frage- und Beobachtungsbögen sowie Einzelinterviews und Gruppendiskussionen unterschiedlichsten Strukturierungsgrades, aber auch Leistungstests sowie audio- und videobasierte Analysen von Unterrichtshandlungen“ (Dube, 2019, S. 57 f.).

Im Rahmen von PAuLi wurden von 2021 bis 2024 bisher 3 Forschungszyklen mit unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungssettings durchgeführt. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind nur die ersten beiden Zyklen, weil sich in ihnen zeigt, wie Kinder mit einem komplexen polyvalenten und polyperspektivischen Gedicht, nämlich *Ein Riese warf einen Stein* von Josef Guggenmos, umgehen. In der folgenden Grafik sind die Forschungsprozesse der ersten beiden Zyklen veranschaulicht:

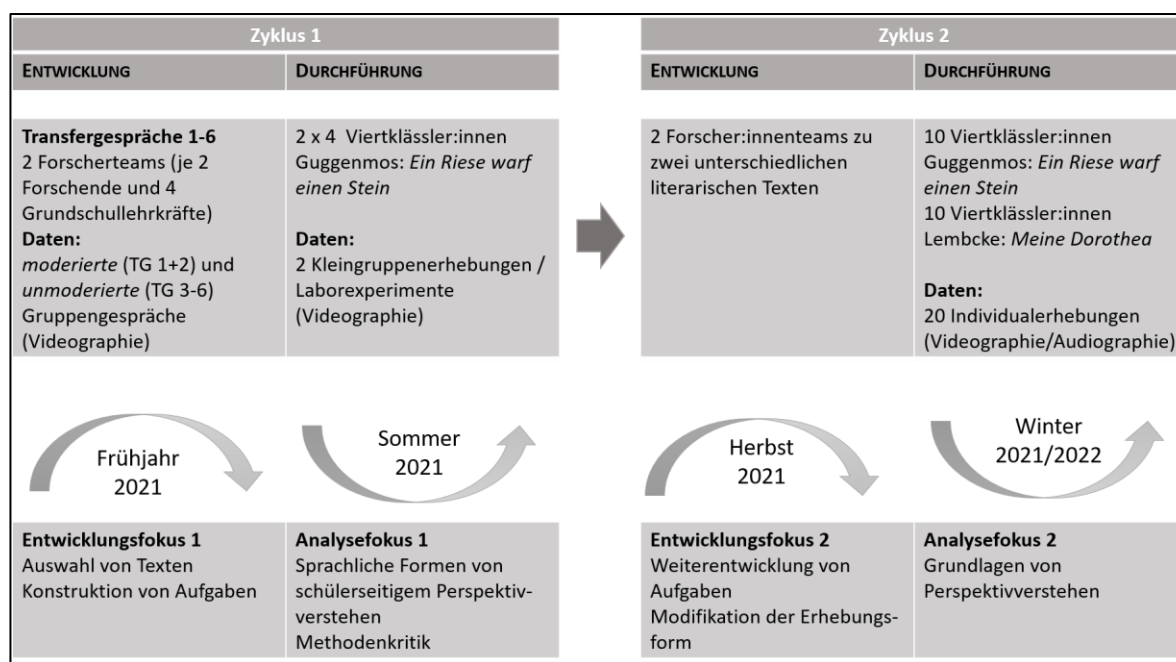


Abbildung 1: Forschungsverlauf von Zyklus 1 und 2

Im Rahmen von 6 videographierten Transfergesprächen, die wir mit 4 Grundschullehrkräften geführt haben, wurde ein Lehr-Lernsetting zum Text *Ein Riese warf einen Stein* entworfen. Dieses Lehr-Lernsetting wurde im Zyklus 1 (2021) im Rahmen von zwei videographischen Kleingruppenerhebungen mit je 4 Viertklässler:innen erprobt. Die Ergebnisse wurden genutzt, um für den Zyklus 2 (2021/2022) Aufgaben und Impulse für Einzelerhebungen zu entwerfen, die dann im Rahmen von halbstandardisierten Interviews mit 10 Viertklässler:innen eingesetzt werden konnten.

Die unterschiedlichen Erhebungssettings erklären sich aus der doppelten Zielstellung des Projekts: Das Lehr-Lern-Setting der ersten Erhebung (Zyklus 1) zum Gedicht von Guggenmos wurde aus literaturdidaktischer und unterrichtspraktischer Perspektive wie ein Unterrichtsmodell konstruiert, d. h., es wurden zusammen mit Lehrkräften Aufgaben, Impulse und Materialien (z. B. Tafelanschriebe) entworfen, die dann im Rahmen eines per Ablaufplan gescripteten und von einer Forscherperson durchgeführten Literaturunterrichts in Kleingruppen eingesetzt wurden (vgl. Freudenberg et al., 2023, S. 52 ff.).

Teil 1 des Lehr-Lernarrangements zu Guggenmos' *Ein Riese warf einen Stein* (Forschungszyklus 1)

Setting: Laborexperiment mit vier Kindern und Forscherperson

- 1. Stummer Impuls:** Bild mit Riese und Stein
- 2. Sicherung und Vorstellungsbildung von Textteil 1 (bis Z. 16) und Vorbereitung des Erwartungsbruchs**
 - a. 2x Vorlesen des Textes (bis Z. 16)
 - b. Gesprächsimpuls: Wir wollen nun einmal schauen, was in den drei Abschnitten des Textes passiert. Wir haben hier verschiedene Bildelemente (Magnete) mitgebracht, die uns helfen können, die Handlung darzustellen. Wir können aber auch bestimmte Elemente noch ergänzen.
- 3. Erarbeitung von Textteil 2 (ab Z. 17) und Erkennen des Erwartungsbruchs**
 - a. Austeilen und Vorlesen des gesamten Textes
 - b. Gesprächsimpulse (gestaffelt, nach Bedarf): Was kommt nun alles noch in unser Bild? Vergleicht unser erstes Bild mit dem Bild vom Ende des Textes (Junge mit Stein und Ameisenhaufen). Geht es in unserem Text jetzt um einen Jungen oder um einen Riesen oder um beides?
- 4. Sicherung des Erwartungsbruchs**

Aufgabenstellung: Wir haben jetzt festgestellt, dass uns der Text auf eine falsche Fährte leitet. Dazu haben wir einen kurzen Lückentext vorbereitet. Füllt diesen zunächst alleine aus. Anschließend sprechen wir darüber.

Lückentext:
Der Text hat uns auf eine falsche Fährte gelockt. Am Anfang dachten wir _____.
Nachdem wir das Ende des Textes kennen, wissen wir nun, dass _____.

Abbildung 2: Auszug aus dem Lehr-Lernarrangement für Forschungszyklus 1

Die Auswertung des videographierten Unterrichts per qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) zeigte, dass sich durchaus produktive Lernverläufe rekonstruieren lassen, die es ermöglichen, einerseits grundlegende Sprachhandlungen des Perspektivverstehens zu rekonstruieren. So konnten wir perspektivisches Verstehen auf der Grundlage der Schüler:innenäußerungen mittels eines elaborierten Kategoriensystems (vgl. von Heynitz et al., 2023, S. 127 ff.) theoretisch näher bestimmen (vgl. Abschnitt 4.1). Damit war es andererseits möglich, die entwickelten Materialien, Aufgaben und Impulse im Lichte der rekonstruierten kindlichen Konzepte weiterzuentwickeln. Allerdings waren die Erkenntnisse hinsichtlich individueller Verstehensprobleme eingeschränkt. Das lag daran, dass manche Schüler:innen sich in der Kleingruppenerhebung kaum beteiligten, dass individuelle Wissens- und Verstehensprozesse durch die Gruppe verdeckt wurden und dass das didaktische Setting, insbesondere der Verstehenssupport der Aufgaben, den freien Blick auf die Wissens- und Kompetenzstände der Schüler:innen behinderte (zu einer ausführlicheren Methodenkritik vgl. Freudenberg et al., 2023, S. 53 ff.).

Daher wurde für die zweite Erhebung (Zyklus 2) ein neues Erhebungsinstrument zur Erfassung von Verstehensprozessen zu Guggenmos' Gedicht entwickelt. Um die oben genannten Gruppeneffekte zu verhindern, wurden mit 10 Kindern einer 4. Klasse Einzelerhebungen in Form von standardisierten Interviews geführt. Grundlage der Interviews waren Fragen und Aufgaben, „mit denen einerseits eine Fokussierung auf das Phänomen des Perspektivverstehens gewährleistet werden soll, die andererseits aber zunächst möglichst offen und explorativ gestaltet sind, damit Lernprozesse und Schüler:innenvorstellungen sichtbar werden können“ (Freudenberg et al., 2023, S. 55). Da Offenheit mit dem Risiko verbunden ist, dass auswertungsrelevante Verstehensprozesse nicht artikuliert und dadurch fallübergreifende Vergleiche schwierig wer-

den, wurden sogenannte *Plateaus* gebildet. Mit den Plateaus werden im Interview an bestimmten Punkten Einsichten vorgegeben, die als Bedingung für die Bearbeitung der Folgefragen und -aufgaben erforderlich sind. Ein Beispiel findet sich im folgenden Auszug aus dem Manual, in dem die Fragen des Interviews formuliert sind (vgl. Abb. 3). Wenn die Schüler:innen bei dieser Frage den Ausdruck Perspektive nicht verstanden haben, wurde ihnen nachträglich eine Erklärung geliefert, damit das Interview – ähnlich wie bei den anderen Proband:innen, die das Wort verstanden haben – fortgeführt werden konnte.

7. Als wir den Text einmal im Unterricht behandelt haben, hat ein Schüler gesagt: „Je nach Perspektive ist der Steinwurf mehr oder weniger schlimm.“ (Aussage auf Kärtchen)

a. Verstehst du, was er mit „Perspektive“ meint? Erkläre.
nachfragen/elaborieren

Plateau: Erläuterung des Begriffs „Perspektive“ mit „Sichtweise“ und „Blickwinkel“

b. Verstehst du jetzt, was der Junge mit dieser Aussage meint?/Kannst du jetzt nochmals erkläre, was mit dieser Aussage hier gemeint ist?
nachfragen/elaborieren

Abbildung 3: Auszug aus dem Manual für das halbstandardisierte Interview in Zyklus 2

Durch die Plateaus in den Interviews war es möglich, in der Auswertung per qualitativer Inhaltsanalyse die Fälle fragespezifisch miteinander zu vergleichen, um so kontrolliert(er) grundlegende Aspekte des Perspektivverstehens zu untersuchen. Bevor wir auf die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalysen – mit besonderem Blick auf Mehrdeutigkeitsphänomene – zu sprechen kommen, wenden wir uns im Folgenden dem literarischen Text zu, der als zentraler Gegenstand der beiden hier skizzierten Zyklen fungierte. Dieser Text ist – v. a. als Resultat seiner Gestaltung der Erzählperspektive – auf vielen Ebenen mehrdeutig.

3 Der literarische Gegenstand: Mehrdeutigkeit auf vielen perspektivischen Ebenen

Der literarische Gegenstand der ersten beiden Design-Experimente ist das Gedicht *Ein Riese warf einen Stein*, das Josef Guggenmos erstmals 1967 in seiner Gedichtanthologie *Was denkt die Maus am Donnerstag* veröffentlichte:

Ein Riese warf einen Stein

Ein Riese
warf einen Stein.
Gänge und Zimmer stürzten ein.
Hunderte brachen ein Bein.
Zwei Dutzend brachen das Genick.
Andere hatten Glück.

Der Stein
hatte wie eine Bombe eingeschlagen.
Zusammengebrochen

ist das Werk vieler Wochen.
Doch schon rennen Tausende herbei.
Tote werden weggetragen.
Man zieht, man zerrt, schleppt Trümmer,
baut neu:
neue Gänge,
neue Zimmer.

Doch im Getümmel
hört man da und dort einen sagen:
Solch ein Lümmel!
Wer war der Verbrecher?
Wer?
Ein Junge.
Was dachte sich der?
Nicht viel.
Er warf nur zum Spiel
den Stein
auf den Ameisenhaufen. (Guggenmos, 2018, S. 104–105)

Das Gedicht² ist hinsichtlich seiner perspektivischen Gestaltung und seiner Mehrdeutigkeit vielschichtig und komplex. An ihm lässt sich exemplarisch zeigen, wie eng Mehrdeutigkeit und Perspektive zusammenhängen und dass Mehrdeutigkeit auf unterschiedlichen perspektivischen Ebenen vorkommen kann. Die folgenden Erläuterungen und Unterscheidungen sind deshalb erforderlich, weil sich zeigt, dass das Verstehen von Mehrdeutigkeit bei Schüler:innen der Primarstufe auf einer perspektivischen Ebene mehrheitlich glückt, auf einer anderen aber nicht.

Der Inhalt des Gedichts mag schlicht erscheinen: Es handelt von einem unbedachten Steinwurf eines Jungen auf einen Ameisenhaufen und den daraus resultierenden Bemühungen der Ameisen, die Schäden zu beheben, die Verletzten zu versorgen und die Toten zu beseitigen. Die ästhetische Raffinesse allerdings besteht darin, dass den Leser:innen durch eine geschickte Informationsökonomie und vielfältige semantische Ambiguitäten zunächst ein anderes Geschehen suggeriert wird, als es sich am Ende darbietet: Wir glauben zuerst, es gehe um den Angriff eines Riesen auf eine menschliche Gemeinschaft in einer menschlichen Behausung, und werden erst in der letzten Strophe gewahr, dass es sich um den Steinwurf eines Jungen auf einen Ameisenhaufen handelt. Die perspektivische Dynamik bewirkt nicht nur, dass wir am Ende etwas anderes sehen, als wir am Anfang zu sehen glaubten, sondern auch, dass wir das, was wir am Ende sehen, in einem neuen Licht bewerten. Insofern ist das Gedicht auf mehreren Ebenen ambig. Ambig erscheint einerseits, worin das Geschehen eigentlich besteht. Wer bzw. was ist der Täter? Wer bzw. was sind die Opfer? Ambig erscheint andererseits, wie das Geschehen zu bewerten ist. Handelt es sich um eine Straftat durch einen „Verbrecher“ oder um einen Knabenstreich

² Wir behandeln den Text im Folgenden als einen Erzähltext, weil es sich einerseits um ein Erzählgedicht handelt und andererseits die Mehrdeutigkeit des Textes insbesondere auf der erzählerischen Vermittlung der Handlung beruht.

durch einen „Lümmel“? Während die erste Ambiguität sich am Ende auflöst (Es erscheint letztlich unstrittig, dass der Täter ein Junge ist und die Opfer Ameisen sind.), bleibt die zweite Ambiguität (Ist das Dargestellte nun ein Verbrechen oder nur ein Knabenstreich?) bestehen.

Mit Wolf Schmid (2014) lässt sich dieser Unterschied mit unterschiedlichen Dimensionen von Perspektive erklären. Schmid unterscheidet u. a. die *perzeptive* von der *ideologischen* Perspektive. Die *perzeptive* Perspektive bezieht sich auf das „Prisma, durch das das Geschehen wahrgenommen wird“ (ebd., S. 126). Die *ideologische* Perspektive meint dagegen die Frage, an wessen „Wertungshaltung“ (ebd., S. 123) die erzählten Beobachtungen und Wertungen gebunden sind. In Bezug auf beide Dimensionen ist der Text *polyperspektivisch*, jedoch nur auf der Ebene der *ideologischen* Perspektive besteht Mehrdeutigkeit.

Perzeptiv ist das dargebotene Geschehen in den Strophen 1 und 2 *figural* perspektiviert. Der Junge wirkt aus der Sicht der Ameisen wie ein Riese, und der Stein erscheint den Ameisen wie eine Bombe. Dass eine „*figurale* Perspektive“ vorliegt, schlussfolgern wir aber erst durch die erweiterte „*narratoriale* Perspektive“ in der dritten Strophe (ebd., S. 127). In dem Moment, in dem sich der „Riese“ als „Junge“ und das „Getümmel“ als Ameisengeschehen entpuppen, teilt sich das Gedicht in eine *narratoriale* Perspektive, aus der wir von außen wissen, was passiert (= Strophe 3), und eine *figurale* Perspektive, aus der wir das Geschehen von innen wie Ameisen wahrnehmen (= Strophe 1 und 2). Zwar überlagern sich *perzeptiv* zwei Perspektiven, insofern ist die Erzählung *perzeptiv polyperspektivisch*. Allerdings ist die Auflösung am Ende semantisch eindeutig – der Steinewerfer ist ein Junge, der aus der Perspektive der Angegriffenen, der Ameisen, wie ein Riese wirkt –, insofern ist der Text *perzeptiv monovalent*.

Anders ist es bei der *ideologischen* Perspektive, welche sich u. a. um die Frage dreht, wie der Junge (und sein Handeln) zu bewerten ist. Denn die zwei *divergierenden* Werturteile, die der Text anbietet, nämlich „Verbrecher“ und „Lümmel“, lassen sich nicht klar auf *perspektivische* Instanzen verteilen. Wir wissen nicht genau, wessen Stimme diese Urteile artikuliert. Ist es der Erzähler, der den Jungen „Lümmel“ nennt und die Tat somit als Knabenstreich bagatellisiert, während die Ameisen den Jungen „Verbrecher“ schelten und die Tat somit *kriminallisieren*?³ Oder ist es genau umgekehrt?⁴ Oder stammen vielleicht beide Urteile von den Ameisen, liegt also ein *figuraler* Dialog vor? Weil hierauf keine klare Antwort gegeben werden kann, ist der Text *ideologisch* nicht nur *polyperspektivisch* (es gibt zwei Sichtweisen), sondern auch *polyvalent* (woher die Urteile stammen, ist strittig).

Die beschriebene *Polyvalenz* bezieht sich auf die *semantischen* Bedeutungspotenziale der Zeichen (vgl. Zabka et al, 2022, S. 50) und die „Konstruktion eines Textweltmodells“ (Hesse & Winkler, 2024, S. 10). Von dieser *semantischen Mehrdeutigkeit* ist die *referenzielle Mehrdeutigkeit* zu unterscheiden, mit welcher Zabka et al. (2022) die Offenheit meinen, „auf welches Segment der Wirklichkeit sich die Aussagen beziehen lassen“ (ebd., S. 50). Hierhin gehören

³ Dagegen spricht, dass die Bezeichnung „Lümmel“ im Äußerungskontext von einer Ameise kommt („hört man im Getümmel einen sagen: Solch ein Lümmel“). Erst darauf folgt das Urteil „Verbrecher“ (in Form einer Frage), ohne dass semantisch klar wird, ob noch immer von dieser Ameise, von einer anderen Ameise oder von einer ganz anderen Instanz.

⁴ Der umgekehrte Weg, also das „Verbrecher“-Urteil der *narratorialen* Stimme zuzuordnen und das „Lümmel“-Urteil den Ameisen, wäre wiederum inhaltlich inkongruent. Warum sollten die Ameisen die Tat bagatellisieren, warum die Erzählinstanz die Tat *kriminallisieren*?

auch Fragen nach dem Textsinn. Möchte uns der Text mit seiner perzeptiven Polyperspektivik hinters Licht führen, etwa um zu unterhalten, oder geht es darum, die tierische Sicht und das tierische Leid perspektivisch zu simulieren, etwa um moralisch zu sensibilisieren? Ebenso bleibt die Frage nach der richtigen ideologischen Perspektive (Lümmel oder Verbrecher?) unentscheidbar.⁵ Insofern ist der Text hinsichtlich seiner komplexen perzeptiven und ideologischen Perspektive referenziell mehrdeutig. Semantisch mehrdeutig ist der Text dagegen nur auf der Ebene der ideologischen Perspektive; auf der perzeptiven Ebene ist er – wie ausgeführt – semantisch eindeutig.⁶

Vor allem das mehrdeutige Wertungsgeschehen, also die semantische und referenzielle Mehrdeutigkeit auf der Ebene der ideologischen Perspektive, ist eine Herausforderung für die Leser:innen, denn es widerspricht unserem „normalsprachlich angemessenen Bedürfnis[...] nach Disambiguierung“ (Zabka, 2024, S. 14). Der Text sagt weder, die Tat sei schlecht, noch, die Tat sei verzeihlich.⁷ Der Text ergreift nicht Partei, sondern führt verschiedene Perspektiven vor, die zusammen ein Gesamtbild ergeben und als Aufforderung zur Differenzierung verstanden werden können. Wer eine Moral ableitet, welche das (tendenziell kriminalisierende) „Verbrecher“-Urteil absolut setzt und das (tendenziell verharmlosende) „Lümmel“-Urteil ignoriert, *vereindeutigt* die referenzielle Mehrdeutigkeit unsachgemäß, indem er das polyperspektivische Wertungstableau *vereineitigt*. Das gilt umgekehrt auch für den Versuch, das Gedicht ausschließlich als Legitimation eines kindlich-spielerischen Verhaltens mit verzeihlichen Kollateralschäden zu lesen. Das Gedicht lädt uns Lesende durch seine komplexe und dynamische Perspektivik dazu ein, verschiedene Wertperspektiven miteinander ins Spiel zu bringen, um so zu einer differenzierten, eben polyperspektivischen Wertung zu gelangen.

4 Ergebnisdarstellung

Die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen, (1) welche perspektivischen Verstehensprozesse bei der Lektüre eines polyperspektivischen mehrdeutigen Gedichts rekonstruiert und (2) wie Schüler:innen beim Verstehen von perspektivischen Mehrdeutigkeitsphänomenen unterstützt werden können, sollen im Folgenden beantwortet werden. Damit wird zugleich ein Beitrag zur Verfolgung der beiden Zielsetzungen unseres Forschungsprojektes geleistet: der datenbasierten Modellierung des Phänomens des Perspektivverstehens und der Konstruktion von Aufgaben zur Förderung.

⁵ Das „Verbrecher“-Urteil ist im Rahmen der ästhetischen Illusion nachvollziehbar, dass wir die Opfer sind und von einem Riesen angegriffen werden (wie die Ameisen vom Jungen angegriffen werden). Außerhalb der Illusion ist dagegen das „Lümmel“-Urteil nachvollziehbar: Wir wohnen der unbedachten (Misse-)Tat eines Kindes bei, die sich nach unseren Moral- und Rechtsvorstellungen kaum als Verbrechen, wohl aber als Verfehlung sehen lässt.

⁶ Zwar besteht anfänglich noch eine Art semantische Mehrdeutigkeit auf der Grundlage der semantischen Analogiepotenziale („Gänge“ lassen sich semantisch auf Burgen, Hochhäuser und eben auch Ameisenhaufen beziehen). Am Ende findet jedoch eine Vereindeutigung der Bedeutungsmöglichkeiten statt.

⁷ Zwar lassen sich beide Urteile als ein graduell abgestuftes negatives Figurenwerten interpretieren. Aber der konnotative Kontrast der Urteile ist dennoch deutlich.

4.1 Fokus Verstehensprozesse: Perspektivverstehen und Mehrdeutigkeit

Um die erste Fragestellung zu beantworten, wurde im Rahmen der Datenauswertung ein zweiteiliges Kategoriensystem entwickelt, das Perspektivverstehen deduktiv aufgliedert in das Verstehen der perzeptiven Perspektive (vgl. Abb. 4) und das Verstehen der ideologischen Perspektive (vgl. Abb. 5).⁸ Nach der inhaltlich-semantischen Transkription der Verbaldaten (vgl. Dresing & Pehl, 2024, S. 21) wurden diese zusammen mit den schriftlichen Daten inhaltsanalytisch kodiert, wobei die Kategorienbildung deduktiv-induktiv erfolgte (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102). Als Kodiereinheiten fungieren inhaltlich zusammenhängende Gesprächsäußerungen oder schriftliche Äußerungen. In Zweifelsfällen wurden für die Kodierung der vorhergehende Impuls der Forscherperson oder eine vorausgehende oder nachfolgende thematisch verwandte Gesprächssequenz oder schriftliche Äußerung als Kontexteinheit hinzugezogen (vgl. ebd., S. 48). Es konnte so ein Instrumentarium für die Analyse entwickelt werden, das zeigt, welche kategoriell unterschiedlichen Prozesse am Perspektivverstehen beteiligt sind. Auf dieser Grundlage wird eine datenbasierte Modellierung des Phänomens möglich. Die folgende Darstellung der Ergebnisse ist, wie in den vorhergehenden Abschnitten des Beitrags mit Blick auf die Forschung und unseren konkreten Text begründet, auf das Verstehen von Mehrdeutigkeitsphänomenen und deren Zusammenhang mit Prozessen des Perspektivverstehens fokussiert. Um diesen Zusammenhang herstellen zu können, wird zunächst jedoch erläutert, was wir im Projekt als (perzeptives und ideologisches) Perspektivverstehen fassen und welche grundlegenden Teilprozesse des Phänomens wir rekonstruiert haben.⁹

Perzeptives und ideologisches Perspektivverstehen als Formel: für x ist y = z

Die Unterscheidung in perzeptives und ideologisches Perspektivverstehen beruht auf den beiden Dimensionen der perzeptiven bzw. ideologischen Perspektive, die Wolf Schmid gegenstandsseitig als zwei mögliche Manifestationen von Erzählperspektive beschreibt (vgl. Schmid, 2014, S. 122 und Abschnitt 3). Wir greifen diese Unterscheidung für die (deduktive) Definition der Kategorien des perzeptiven und ideologischen Perspektivverstehens auf, wenden diese aber rezeptionsseitig und bezeichnen damit verschiedene Formen des perspektivischen Verstehens.

Die Zusammenschau der Ergebnisse zeigt zunächst, was alle Ausprägungen des Perspektivverstehens sowohl der perzeptiven als auch der ideologischen Dimension eint und damit u. E. den Kern perspektivischen Verstehens darstellt: Als Form des Perspektivverstehens kodiert wird eine Äußerung, wenn eine sprachliche Bindung von Objekterscheinungen an subjektive Standpunkte vorliegt oder rekonstruiert werden kann. In der Äußerung müssen sich drei logische Komponenten des Perspektivverstehens bestimmen oder rekonstruieren lassen, damit sie als perspektivische Äußerung kodiert wird: ein Subjekt bzw. Standpunkt der Perspektive (x), ein Objekt der Perspektive (y) und eine Erscheinungsform des Objektes (z). Auch damit knüpfen

⁸ Die Nummerierung der Ankerbeispiele in diesem zweigeteilten Kategoriensystem entspricht um des leichteren Nachvollzugs willen der Reihenfolge ihrer Erläuterung in diesem Beitrag.

⁹ Das PAuLi-Projekt entwickelt sich laufend weiter, weshalb frühere Veröffentlichungen (Freudenberg et al., 2023; von Heynitz et al., 2023; Schlachter et al., 2024) immer als Zwischenergebnisse betrachtet werden müssen. Bei der Erläuterung von Kategorien, die sich in der Fortentwicklung nicht verändert und die bereits den Status von Kodierregeln erlangt haben, greifen wir jedoch bewusst auf Formulierungen früherer Beiträge zurück, um Präzision und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

wir an die Überlegungen von Schmid an, der das Subjekt oder Prisma der Wahrnehmung klar vom Objekt der Wahrnehmung trennt (vgl. ebd., S. 127), erweitern diese Unterscheidung aber durch die für uns zentrale Komponente der Erscheinungsform des Objekts, die wir aus den Daten induktiv ermittelt haben. Perzeptives und ideologisches Perspektivverstehen unterscheiden sich auf der Ebene der Daten dadurch, wie sich die Erscheinungsform des Objekts (z) jeweils sprachlich manifestiert.

Perzeptives Perspektivverstehen liegt wie in den Beispielen 1 und 2 vor, wenn neben dem Standpunkt (x) und Objekt (y) der Perspektive eine Erscheinungsform des Objektes (z) vorliegt oder rekonstruiert werden kann, die durch eine deskriptive, nicht-wertende sprachliche Äußerung repräsentiert ist:

- (1) Weil, für *die Ameisen* (x) ist *der Junge* (y) ja *ein Riese* (z) [...]. (EH 1_Gruppe 2_Pos. 97): [perzeptiv, intern, ein Standpunkt]
- (2) Also *ich* (x2) glaube, *das* (y) ist *ein Ameisenhaufen* (z2), aber zuerst dachte *ich* (x1), dass *das* (y) einfach wie *so ein riesiges / so eine riesige Stadt in einem Haus oder so ist und dass da halt ein Riese ist* (z1). [...] Also *so eine riesige Festung oder so. Wo ganz viele Leute drin wohnen und dass da einfach nur jeder Stein einstürzt und ganz viele Leute sich halt wehtun* (z1). Und dann hab *ich* (x2) halt am Schluss rausgefunden, dass es einfach darum ging, dass *es* (y) einfach *ein Ameisenhaufen war und dass da einfach ein Junge ein Stein reingeworfen hat* (z2). (EH 2_K5_Pos. 9 + 11): [perzeptiv, extern, Standpunktdifferenz]

Wenn die Erscheinungsform des Objektes (z) wie in den Beispielen 3 und 4 in Form einer expliziten oder impliziten Wertung formuliert vorliegt, wird die Äußerung dem **ideologischen Perspektivverstehen** zugeordnet:

- (3) Ja, für die Ameisen (x) ist es (y = das Geschehen, der Steinwurf) vielleicht schlimm (z), weil da vielleicht Freunde oder halt gute Sachen eingestürzt sind. (EH 2_K4_Pos. 156): [ideologisch, intern, ein Standpunkt]
- (4) Und für mich als Leser ist es sehr verwirrend, denn als erstes denke ich (x1) halt, dass das (y) voll heftig (z1) ist, dass da einfach riesige Gänge und so alles kaputt gemacht wird. Aber dann am Schluss merke ich (x2), dass es (y) eigentlich schon schlimm ist, aber dass es gar nicht so, so, so heftig großer Schaden ist (z2). (EH 2_K5_Pos. 112): [ideologisch, extern, Standpunktdifferenz]

Die Grundrelation mit den drei Komponenten äußert sich, wie diese vier ausgewählten Beispiele exemplarisch zeigen, sprachlich in verschiedenen Formulierungen, die sich alle in die Formel „für x ist y = z“ übersetzen lassen. Auch die Formel selbst wird mehrfach von den Kindern verwendet (etwa in den Beispielen 1, 3, 4 und 6). In einigen Belegen aus dem Datenmaterial wird die konkrete Formulierung der Kinder nicht durch einen Impuls oder eine Äußerung der Forscherperson vorweggenommen, so z. B. in den Beispielen 1 und 2.¹⁰ Im Zuge des weiteren Forschungsprozesses erfüllt die Formel „für x ist y = z“ zwei Funktionen: Zum einen bildet sie den Kern einer datengeleiteten Modellierung von Perspektivverstehen, insofern alle weiteren Ausprägungen des Phänomens ausgehend von dieser Minimalformel darstellbar sind. Zum anderen repräsentiert die Formulierung im Rahmen des Forschungsformates des Design Research ein produktives kindliches Denkkonzept, das, wie noch gezeigt werden wird, für die

¹⁰ Nachdem die Formel aus den Daten des ersten Forschungszyklus rekonstruiert worden ist (vgl. Beispiel 1), wurde sie im zweiten Forschungszyklus als Support eingesetzt, um zu überprüfen, inwiefern dieser Support hilfreich ist (vgl. Beispiele 3 und 4). Aber auch im zweiten Zyklus wurde die Formel von Kindern verwendet, ohne dass die Forscherperson dies beeinflusst hätte (vgl. Beispiel 2).

Entwicklung von Fördermaterialien eine zentrale Rolle spielen kann. Auch weitere kindliche Formulierungen für perspektivisches Verstehen, wie sie aus den Daten rekonstruiert werden konnten, geben wichtige Anhaltspunkte für die Förderung: beispielsweise „x denkt/glaubt, y sei z“, „x bezeichnet/betrachtet y als z“ oder „aus der Sicht von x ist y = z“.

Grundkategorien des Perspektivverstehens: interner vs. externer Standpunkt der Textbetrachtung und Standpunktdifferenzen

Ausgehend von der beschriebenen Grundrelation lässt sich perzeptives und ideologisches Perspektivverstehen datengeleitet weiter ausdifferenzieren. Auf einer ersten Ebene kann unterschieden werden, ob die Textbetrachtung von einem internen oder von einem externen Standpunkt aus erfolgt.

Beim perzeptiven Perspektivverstehen (vgl. Abb. 4) werden standpunktabhängige Erscheinungen von Objekten entweder von einem internen Standpunkt oder von einem externen Standpunkt aus thematisiert: Bei Äußerungen des dominant internen Standpunktes wie in Beispiel 1 werden Phänomene der Figurenperspektive verhandelt, das Verstehen gestaltet sich als kognitiv-diskursiver Nachvollzug von Figurenperspektiven auf der inhaltlichen Ebene des Textes. Der Standpunkt (x) bezeichnet hier unterschiedliche interne, figurale Perspektiven (Riese, Menschen, Junge, Ameisen). Dagegen geraten mit Äußerungen des dominant externen Standpunktes wie in Beispiel 2 Phänomene der Erzählperspektive oder die erzählerische Informationsregulation in den Blick, d. h. Perspektive wird in diesen Fällen als Darstellungsverfahren thematisiert. Der Standpunkt (x) bezeichnet hier den externen Standpunkt der Rezipientin oder des Rezipienten und muss als solcher sprachlich markiert oder aus der Kontexteinheit (also beispielsweise dem vorausgehenden Impuls der Forscherperson) rekonstruierbar sein. In Beispiel 2 etwa wird der externe Standpunkt durch die Formulierungen „zuerst dachte ich“ und „Und dann hab ich halt am Schluss rausgefunden, dass“ angezeigt.

Auch ideologisches Perspektivverstehen (vgl. Abb. 5) kann danach unterschieden werden, ob der dominante Standpunkt der Textbetrachtung intern oder extern ist. Analog zum perzeptiven Perspektivverstehen betreffen Äußerungen des internen Standpunktes den kognitiv-diskursiven Nachvollzug von Wertungen im Text. Der Standpunkt (x) bezeichnet hier ebenfalls unterschiedliche interne, in diesem Fall figurale oder narratoriale ideologische Perspektiven. Wenn der dominante Standpunkt der Textbetrachtung dagegen extern ist, werden eigene (Rezipient:innen-)Wertungen vorgenommen. Der Standpunkt (x) bezeichnet hier wiederum den Rezipienten oder die Rezipientin, der bzw. die selbst wertet.

Die Subkategorienbildung in einen dominant externen und internen Standpunkt erfolgte im Forschungsprozess deduktiv-induktiv. Die Kategorienbenennung schließt begrifflich an die von Köppe & Kindt (2022, S. 91ff.) bekannte Unterscheidung zwischen einem internen und externen Standpunkt, die gegenüber fiktionalen Texten bei der Erzähltextanalyse eingenommen werden können, an. Bei den Definitionen der Subkategorien wurde jedoch darauf geachtet, dass diese aus dem Datenmaterial abgeleitet und deskriptiv formuliert werden. So wurde beispielsweise das weit verbreitete literaturdidaktische Konzept der Perspektivenübernahme aufgrund seiner Unschärfe bei der Definition des internen perzeptiven Perspektivverstehens bewusst vermieden (vgl. von Heynitz et al. 2023, S. 121ff. und Abschnitt 2.1). Die methodische

Herausforderung bei der datengeleiteten Modellierung eines Lernfeldes besteht darin, einerseits anschlussfähig an bekannte theoretische Konzepte zu sein und diese andererseits auf empirischer Grundlage auszuscharfen. Kurz zusammengefasst zeigen unsere Daten, dass mit Perspektivverstehen von einem internen und externen Standpunkt aus zwei unterschiedliche Verstehensprozesse vorliegen, die einerseits über die Logik der Formel „für x ist y = z“ verbunden sind, die sich aber andererseits dadurch unterscheiden, dass der jeweilige Standpunkt (x) etwas kategorial anderes repräsentiert. Inwiefern diese Ausdifferenzierung des perspektivischen Verstehens für die Entwicklung von Aufgaben zur Förderung genutzt werden kann, wird in Abschnitt 4.2 exemplarisch aufgezeigt.

Ordnet man diese Befunde vor dem Hintergrund bestehender literaturdidaktischer Konzeptionen zum Perspektivverstehen ein, die ihren Schwerpunkt überwiegend auf figurenbezogenes Perspektivverstehen legen (vgl. Abschnitt 2.1), so stellt die vorliegende Modellierung eine Erweiterung dar, denn Perspektivverstehen wird somit in PAuLi sowohl als Inhalts- als auch als Darstellungsphänomen fokussiert.

Eine zweite Ebene der Subkategorienbildung betrifft die Frage, ob beim Perspektivverstehen nur ein einziger Standpunkt (x) fokussiert wird oder ob explizit zwei Standpunkte (x1) und (x2) eingenommen werden und damit eine explizite Standpunktdifferenz vorliegt. Diese Standpunktdifferenz geht mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Erscheinungsformen eines Objektes (z1) und (z2) einher. Während die Kinder in den Beispielen 1 und 3 beim perzeptiven bzw. ideologischen Perspektivverstehen von einem internen Standpunkt aus nur einen einzigen Standpunkt fokussieren („für die Ameisen“), markieren die Kinder in den folgenden zwei Beispielen – ähnlich denen in den Beispielen 2 und 4 – sprachlich explizit eine Standpunktdifferenz:

- (5) Weil die Ameisen das ja als Bombe betrachten. [...] Halt für den Junge ist es ein Stein und weil die Ameisen ja ungefähr zehnmal kleiner sind, ist es für die dann zehnmal riesiger. (EH2_K7_Pos. 114 + 118): [perzeptiv, intern, Standpunktdifferenz]
- (6) Ja, für die Menschen ist zum Beispiel der Steinwurf nicht schlimm, für die Ameisen aber. (EH2_K8_Pos. 184): [ideologisch, intern, Standpunktdifferenz]

Das Kind in Beispiel 5 erkennt ohne Support bzw. Einfluss durch die Forscherperson, dass das Wurfgeschoss je nach Standpunkt der perzeptiven Perspektive als etwas anderes erscheint und unterschiedlich groß ist. Eine Standpunktdifferenz geht somit mit der Einsicht subjektabhängiger, d. h. relativer Geltungsansprüche in Bezug auf Erscheinungsformen von Objekten einher. Außerdem nehmen wir an, dass derartige Äußerungen mit der Einsicht verbunden sind, dass verschiedene Standpunkte verschiedene Objekterscheinungen bedingen und umgekehrt verschiedene Objekterscheinungen unterschiedliche Standpunkte indizieren. In Beispiel 6 resultieren aus der Standpunktdifferenz unterschiedliche ideologische Perspektiven.

Bei der sprachlichen Markierung von nur einer perzeptiven Perspektive wird in der Regel – so können wir aus den Daten rekonstruieren – eine potenzielle andere, aber nicht genannte Perspektive implizit mitgedacht. Deshalb sprechen wir auch hinsichtlich der perzeptiven Perspektive von einer impliziten Standpunktdifferenz (vgl. Abb. 4). So benennen z. B. einige Kinder wie das Kind in Beispiel 2 die beiden Standpunkte (x1) und (x2) explizit oder verweisen sprachlich auf beide Standpunkte, bei anderen Kindern bleibt (x1) implizit. Dass die Kinder insbesondere hinsichtlich des externen perzeptiven Perspektivgeschehens dennoch gedanklich zwei Stand-

punkte einnehmen, kann aus ihren Äußerungen geschlossen werden, die alle auf den Wendepunkt im Text verweisen.¹¹ Wir haben die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Standpunktdifferenzen getroffen, da sie uns aus didaktischen Gründen bedeutsam erscheint. Einzelne Kinder aus unserem Datenkorpus weisen große Schwierigkeiten bei der sprachlichen Formulierung von Perspektivrelationen auf, haben aber die zugrunde liegende Darstellungsstrategie des Textes durchaus erfasst. Es erscheint aus diesem Grund sinnvoll, eine Förderung ausgehend von der sprachlichen Realisierung der Perspektivrelationen zu konzipieren.¹²

Kinder, die wie in den Beispielen 2, 4, 5 und 6 explizit zwei oder mehrere (perzeptive oder ideologische) Standpunkte sprachlich markieren, greifen verschiedene textseitig angelegte Standpunkte auf und benennen auf dieser Grundlage unterschiedliche Erscheinungsformen von Objekten. Auch für das Erkennen der Polyperspektivität und der Mehrdeutigkeit des Gedichts ist es notwendig, dass (mindestens) zwei verschiedene Standpunkte eingenommen werden. In dieser Hinsicht können die Einnahme einer Standpunktdifferenz und die Formulierung verschiedener Perspektivrelationen als Kernaspekt des Erkennens von Polyperspektivität und Mehrdeutigkeit des Gedichts betrachtet werden. Die empirische Rekonstruktion der Verstehensprozesse zeigt hier zudem, dass auch Wertungsprozesse, die wir in PAuLi als Teilprozesse des Perspektivverstehens betrachten, die Einsicht in die standortgebundene Abhängigkeit von Objekterscheinungen und in deren relative Gültigkeit erfordern. Denn auch ideologisches Perspektivverstehen (vgl. die Beispiele in Abb. 5) folgt derselben Logik wie das perzeptive Perspektivverstehen: Für x ist $y = z$.

Das Verstehen von Mehrdeutigkeitsphänomenen

Wie in Abschnitt 3 dargelegt, liegt die (semantische) Mehrdeutigkeit des Gedichts auf der Ebene der ideologischen Perspektive. Auf der Ebene der perzeptiven Perspektive ist das Gedicht zwar polyperspektivisch, aber semantisch eindeutig.¹³ Die Rezipient:innen müssen erkennen, dass der Steinwerfer ein Junge ist, der aus Sicht der Ameisen wie ein Riese erscheint. Die damit verbundene Standpunktdifferenz kann sowohl von einem internen als auch von einem externen Standpunkt aus formuliert werden, und unsere Daten aus dem Erhebungszyklus 2 zeigen, dass dies sieben von zehn Kindern ohne Unterstützung gelingt. Auch in Erhebungszyklus 1 gelingt diese Sinnkonstruktion in beiden Gruppen ausgehend von Beiträgen einzelner Kinder. Allerdings lassen sich hier aufgrund des Gruppensettings und der stärkeren Lenkung durch die Forscherperson die Lernprozesse der einzelnen Proband:innen weniger genau rekonstruieren (vgl. Abschnitt 2.2).

¹¹ In deduktiv-theoretischer Hinsicht ist die Einnahme nur eines externen perzeptiven Standpunktes bei der (Erst-)Lektüre des gesamten Gedichts nur um den Preis ausbleibender globaler Kohärenz möglich. Oder anders formuliert: Wenn ein Kind nur einen externen Standpunkt einnahme, könnte dies als Indiz dafür gewertet werden, dass das Kind den Text mit seinem Wendepunkt auf globaler Ebene nicht versteht. In unserem Datenmaterial existiert bislang nur ein Beleg für diese Kategorie (EH 2_K4). Da die Schwierigkeiten bei diesem Kind bereits auf der Ebene lokalen Verstehens liegen, wurde dieses Kind hier nicht berücksichtigt.

¹² Die konkreten Beispiele werden hier ausgespart, da sie im Rahmen der Tagung „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse“ (03.–05.03.24 in Köln) ausführlich diskutiert wurden und in einem Tagungsband veröffentlicht werden.

¹³ Die referentielle Mehrdeutigkeit der perzeptiven und ideologischen Perspektive wird bei der Datenauswertung außer Acht gelassen, da erwartungsgemäß keine (ungelenkten) Belege für diese Prozesse in den Daten existieren.

Die Anforderungen auf der ideologischen Ebene des Perspektivverstehens gehen nun aber, wie im Rahmen der Textanalyse ebenfalls gezeigt, über die Anforderungen auf der perzeptiven Ebene hinaus, da die Kinder erkennen müssen, dass der Text keine eindeutige Aussage darüber macht, wie der Steinwurf zu bewerten ist. Sich dazu zu verhalten, mithin einen dominant externen Standpunkt der Textbetrachtung und dabei (mindestens) zwei verschiedene Standpunkte einnehmen zu können, setzt voraus, dass die Leser:innen wahrnehmen, dass der Junge textintern einmal als „Lümmel“ und tendenziell gegenläufig dazu als „Verbrecher“ bezeichnet wird. Aus den Daten des zweiten Erhebungszyklus, in dem die beiden Wertungen „Lümmel“ und „Verbrecher“ nicht durch Impulse fokussiert worden sind, geht hervor, dass keines der Kinder diese semantische Differenzierung aufgreift. Vielmehr ziehen vier Kinder den „Lümmel“ als Beleg für ihre stark negative Wertung des Jungen heran, ohne die im Vergleich zum „Verbrecher“-Urteil zusätzliche Komponente der Beschwichtigung (bzw. Entschuldigung) zu berücksichtigen. Sie nehmen den „Lümmel“ also nicht als zusätzliche Perspektive, etwa als bagatellisierendes Korrektiv zum kriminalisierten „Verbrecher“, wahr, sondern vereindeutigen die ideologische Differenz selektiv in Richtung starke Verurteilung der Tat.

Im ersten Erhebungszyklus hatten wir diese Schwierigkeit antizipiert, wenngleich noch nicht empirisch bestätigt. Auf der Grundlage von Ergebnissen der Aufgabenforschung zur Wirksamkeit von Support (vgl. Winkler, 2011; Heins, 2017; Steinmetz, 2020) und ausgehend von der Analyse der Verstehensanforderungen des Textes haben wir uns dort für die Nutzung von Fokussierung und Konfliktinduktion als Verstehenssupport entschieden, um perspektivbezogenen Klärungsbedarf hervorzurufen. Konkret wurden die beiden tendenziell gegenläufigen Begriffe „Lümmel“ und „Verbrecher“ im Gespräch 1) durch „fokussierenden Support“ (vgl. Steinmetz, 2020, S. 109) erfragt,¹⁴ um dann 2) durch „konfliktinduzierenden Support“ (vgl. ebd., S. 110) ein Streitgespräch darüber zu provozieren, ob der Junge ein Lümmel oder ein Verbrecher sei.¹⁵ Diese Impulse reichten in beiden Gruppen aus, um eine lebendige textbasierte Diskussion über die ideologischen Perspektiven in Gang zu setzen. Im Gespräch bringen die Kinder Argumente in Form von Textbegründungen für die jeweilige Position ein. Einige Kinder nehmen schon von Anfang an eine abwägende Haltung ein:

- (7) Halt, ich finde halt, der ist ein bisschen „Verbrecher“, weil er ja auch manche auch bisschen wehgetan hat, aber auch „Lümmel“, weil er ja auch halt auch so wie Eva, nichts Schlimmes gedacht hat. (EH 1_Gruppe 1_Pos. 278)
- (8) Halt, weil er es mit Absicht gemacht, nicht mit Absicht gemacht hat, eher ein Lümmel. Ein Verbrecher, weil er schon hätte gucken müssen, ob da was ist und vorsichtiger sein sollen. (EH 1_Gruppe 2_Pos. 259)

Diese beiden Kinder vollziehen mit ihren Äußerungen zumindest implizit die mehrdeutigen ideologischen Perspektiven des Textes nach. Wir bezeichnen diese Form des Verstehens als *impliziten* Nachvollzug der Mehrdeutigkeit, da die verschiedenen ideologischen Perspektiven (erwartungsgemäß) nicht analytisch-begrifflich als textseitige Darstellungsstrategie markiert werden.

¹⁴ Der fokussierende Impuls lautete: „Der Junge wird [...] im Text auch Riese genannt. [...] Wie wird denn der Junge [...] noch bezeichnet?“ (EH1_Gruppe 1_Pos. 265)

¹⁵ Der konfliktinduzierende Impuls lautete: „Was ist denn der Junge nun [...]? Lümmel oder Verbrecher?“ (EH1_Gruppe 1_Pos. 273)

Auch im Datenkorpus der zweiten Erhebung finden sich Belege, die auf einen impliziten Nachvollzug der Mehrdeutigkeit schließen lassen. Von Forschendenseite wurden folgende Impulse gegeben: Warum erzählt der Text zuerst von einer Riesenwelt und verrät uns erst am Ende, dass es sich um einen Jungen und um Ameisen handelt? Warum verrät uns der Text nicht gleich, dass hier ein Junge einen Ameisenhaufen zerstört? In Reaktion darauf erfassen zwei Kinder nicht nur den Plottwist in Form des Wechsels der perzeptiven Perspektive, sondern zeichnen damit verbunden auch ihren eigenen Wertungswechsel, der textseitig intendiert ist und die Mehrdeutigkeit des Textes mit konstituiert, nach. Neben Beispiel 4 belegt dies auch folgende Äußerung:

- (9) Ich war am Anfang verängstigt, dass das ein echtes Haus wäre. (EH 2_K6, Pos. 63)
Weil am Anfang dachte ich OH GOTT und jetzt, und dann am Ende ist mir sozusagen ein Stein vom Herzen gefallen, weil ich dachte HUH, doch nur ein Ameisenhaufen. (EH 2_K6, Pos. 140)

Das Beispiel zeigt: Wenig überraschend wird zwar nicht explizit auf die Begriffe Lümmel und Verbrecher und damit auf den Text Bezug genommen, gleichwohl ist die eigene Wertung, die das Kind vornimmt, offenbar gesteuert von den (mehrdeutigen) Angeboten des Textes. Zugleich ist an diesem Datenmaterial zu sehen, in welcher Abhängigkeit perzeptive und ideologische Perspektive stehen.

Sichtbar wird an allen vier Beispielen 4, 7, 8 und 9 also, welche komplexeren Prozesse des ideologischen Perspektivverstehens durch entsprechenden Support bei Grundschulkindern bereits angestoßen werden können: zum einen der implizite Nachvollzug des eigenen Wertungswechsels und zum anderen eine Abwägung der textseitigen Wertungen. Im Rahmen des Design Research-Ansatzes werden beide Prozesse als produktive Verläufe des Umgangs mit Mehrdeutigkeit interpretiert, die Aufschluss über den Erwerb der Kompetenz geben und für didaktische Settings genutzt werden können.

Gleichzeitig zeigen sich in den Designexperimenten und Einzelbefragungen Schwierigkeiten, die Viertklässler:innen im Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Gedichts haben. Neben der qualitativen Interpretation der Daten liefert diesbezüglich auch die Häufigkeitsverteilung der Kategorienausprägungen erste Hinweise (vgl. Schlachter et al., 2024), wengleich die Zahlen von Designexperimenten natürlich nicht repräsentativ sind und diese ersten Indizien durch weitere Experimente bestätigt werden müssen. Wie oben dargestellt, nähern sich im zweiten Erhebungszyklus nur zwei Kinder der Mehrdeutigkeit des Textes an, indem sie ihren eigenen Wertungswechsel nachvollziehen und damit eine externe Standpunktdifferenz einnehmen.¹⁶ Die meisten externen ideologischen Perspektiväußerungen im Korpus des zweiten Zyklus werden dagegen von einem einzigen Standpunkt aus geäußert. Die Kinder vertreten hier durchgehend nur eine Wertungsperspektive, die sie zudem vor dem Hintergrund von subjektiven Wertvorstellungen, Einstellungen, Vorerfahrungen oder von Vorwissen artikulieren. Solche subjektiven Einstellungen und Werte werden von den Kindern (in der Regel unaufgefordert) verbalisiert, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

¹⁶ Zwei weitere Kinder nehmen ebenfalls eine Standpunktdifferenz ein, die aber nicht mit einem impliziten Nachvollzug der Mehrdeutigkeit oder des Wertungswechsels verbunden ist. Die beiden Standpunkte repräsentieren in diesen Fällen nicht vom Text vorgegebene Perspektiven, sondern vielmehr unterschiedliche subjektive Einstellungen der Kinder.

(10)Nein, ich find's (das Verhalten des Jungen) nicht so gut, weil das sind auch Lebewesen und die darf man halt nicht kaputt machen. (EH 2_K2, Pos. 131)

Wir vermuten, dass die eigenen Wertvorstellungen als unhinterfragte und statische Einstellungen wirken, die die Erstrezeption des Textes stark beeinflussen (vgl. Andringa, 1987). Diese scheinen auch dazu zu führen, dass nur *eine* vom Text angebotene ideologische Perspektive wahrgenommen wird und insofern eine Verengung der ideologischen Perspektive stattfindet. Neben erwartbaren Wert- und Moralvorstellungen, etwa, dass die Natur und damit Ameisen geschützt werden müssen, können in unseren Daten auch spezifischere kindliche Vorstellungen und Vorwissensbestände rekonstruiert werden, die auf das Verstehen einwirken. Ein sich durch beide Datenkorpora ziehendes Konzept, für das zahlreiche Belege existieren, betrifft die kindliche Sichtweise von Ameisen, die auf dem Sachwissen der Kinder über Insekten beruht. Dieses Wissen wirkt sich auch auf das Verstehen der ideologischen Perspektive(n) aus:¹⁷

(11)Hunderte brachen ein Bein, was denkt sich der Junge? – Und? Die haben ja sechs.
(EH2_K10_Pos. 148)

Die Zielsetzungen von Design Research (vgl. Abschnitt 2.2) liegen nun nicht primär darin, nachzuweisen, *dass* subjektive Einstellungen, Vorerfahrungen oder Vorwissen das ideologische Perspektivverstehen beeinflussen. Dass bei der Lektüre literarischer Texte emotional-wertende Reaktionen hervorgerufen werden, auch bei erwachsenen Leser:innen, kann zudem als literaturdidaktischer Common Sense gelten.¹⁸ Die doppelte Zielsetzung einer Design Research-Studie liegt vielmehr darin, Verstehensprozesse und leser:innenseitige Konzepte im Detail und am konkreten Gegenstand zu rekonstruieren und zu systematisieren, damit diese für die Konzeption von Lehr-Lernsettings genutzt werden können. Es geht also darum, so viel wie möglich über Erwerbsprozesse in einem spezifischen Lernfeld zu erfahren, so dass didaktische Settings entwickelt werden können, die nicht ausschließlich auf Annahmen und Erfahrungen von Expert:innen (gemeint sind hier erfahrene Lehrkräfte und Forscherpersonen, vgl. Freudenberg et al., 2023), sondern auf der systematisch-empirischen Rekonstruktion von Lernprozessen beruhen. Unsere Erfahrung zeigt, dass wir bei der Konstruktion der ersten Designs von einigen Fehlannahmen ausgingen oder Verstehensprobleme nicht antizipiert hatten, die unsere Rekonstruktionen dann zutage förderten. So hatten wir beispielsweise weder die Schwierigkeiten einiger Kinder, die komplexen Relationen des Textes sprachlich zum Ausdruck zu bringen, noch die Rolle kindlicher Konzepte und Voreinstellungen für das Verstehen des Textes bedacht. Die zyklische Logik von Design Research erfordert deshalb die ständige datengestützte Weiterentwicklung des Designs, das, sobald es sich in qualitativen Design-Experimenten als effektiv und damit valide erwiesen hat, auch im Rahmen einer quantitativ ausgerichteten Interventionsstudie überprüft werden kann (vgl. Prediger et al., 2015, S. 886; Buchholtz, 2019, S. 117ff.).¹⁹

¹⁷ Das biologische Ameisenwissen der Kinder beeinflusst auch das Verstehen der ersten beiden Strophen insofern stark, als die Plausibilität der Schilderungen in Frage gestellt und beispielsweise bezweifelt wird, dass Ameisen ein Genick haben.

¹⁸ Zahlreiche Modellierungen in der Literaturdidaktik (vgl. z. B. Kreft, 1977; Spinner, 2006; Winkler, 2015) beschäftigen sich mit diesem Phänomen. Auch die empirische Literaturdidaktik widmete sich in den letzten Jahren verstärkt der Rekonstruktion subjektiv-emotionaler Verstehensprozesse und deren Einfluss auf das Textverstehen (vgl. z. B. Stark, 2019; Kubik, 2018; Leubner & Saupe, 2018; Heins, 2019; Schlachter, 2020).

¹⁹ Dass eine quantitativ ausgerichtete Bildungsforschung keine Innovationen in Form effektiver Lehr-Lernsettings entwickeln kann, ist mehrfach betont worden (vgl. z. B. Prenzel, 2010; Hartmann et al. 2017). Um in einem noch

Dominanter Standpunkt der Textbetrachtung: intern		Dominanter Standpunkt der Textbetrachtung: extern	
ein Standpunkt / implizite Standpunktdifferenz	zwei Standpunkte / explizite Standpunktdifferenz	ein Standpunkt / implizite Standpunktdifferenz	zwei Standpunkte / explizite Standpunktdifferenz
(1) Weil, für die Ameisen ist der Junge ja ein Riese [...]. (EH 1_Gruppe 2_Pos. 97)	(5) Weil die Ameisen das ja als Bombe betrachten. [...] Halt für den Junge ist es ein Stein und weil die Ameisen ja ungefähr zehnmal kleiner sind, ist es für die dann zehnmal riesiger. (EH2_K7_Pos. 114 + 118)	(Ah ich weiß, was mit einem Riesen gemeint ist, der Junge! (EH2_K8_Pos. 61))	(2) Also ich glaube, das ist ein Ameisenhaufen, aber zuerst dachte ich, dass das einfach wie so ein riesiges / so eine riesige Stadt in einem Haus oder so ist und dass da halt ein Riese ist. [...] Also so eine riesige Festung oder so. Wo ganz viele Leute drin wohnen und dass da einfach nur jeder Stein einstürzt und ganz viele Leute sich halt wehtun). Und dann hab ich halt am Schluss rausgefunden, dass es einfach darum ging, dass es einfach ein Ameisenhaufen war und dass da einfach ein Junge ein Stein reingeworfen hat. (EH 2_K5_Pos. 10 + 12)

Abbildung 4: Perzeptives Perspektivverstehen

wenig beforschten Lernfeld Interventionen konstruieren zu können, ist folglich zunächst anwendungsorientierte Grundlagenforschung erforderlich.

Dominanter Standpunkt der Textbetrachtung: intern Nachvollzug von Wertungen		Dominanter Standpunkt der Textbetrachtung: extern Eigene (Rezipient:innen-)Wertung	
ein Standpunkt	zwei Standpunkte	ein Standpunkt	zwei Standpunkte
<p>(3) Ja, für die Ameisen ist es vielleicht schlimm, weil da vielleicht Freunde oder halt gute Sachen eingestürzt sind. (EH 2_K4_Pos. 156)</p> <p>(11) Hunderte brachen ein Bein, was denkt sich der Junge? – Und? Die haben ja sechs. (EH2_K10_Pos. 148)</p>	<p>(6) Ja, für die Menschen ist zum Beispiel der Steinwurf nicht schlimm, für die Ameisen aber. (EH2_K8_Pos. 183)</p>	<p>(10) Nein, ich find's nicht so gut, weil das sind auch Lebewesen und die darf man halt nicht kaputt machen. (EH 2_K2, Pos. 131)</p>	<p>(4) Und für mich als Leser ist es sehr verwirrend, denn als erstes denke ich halt, dass das voll heftig ist, dass da einfach riesige Gänge und so alles kaputt gemacht wird. Aber dann am Schluss merke ich, dass es eigentlich schon schlimm ist, aber dass es gar nicht so, so, so heftig großer Schaden ist. (EH 2_K5_Pos. 113)</p> <p>(7) Halt, ich finde halt, der ist ein bisschen „Verbrecher“, weil er ja auch manche auch bisschen wehgetan hat, aber auch „Lümmel“, weil er ja auch halt auch so wie Eva, nichts Schlimmes gedacht hat. (EH 1_Gruppe 1_Pos. 278)</p> <p>(8) Halt, weil er es mit Absicht gemacht, nicht mit Absicht gemacht hat, eher ein Lümmel. Ein Verbrecher, weil er schon hätte gucken müssen, ob da was ist und vorsichtiger sein sollen. (EH 1_Gruppe 2_Pos. 259)</p> <p>(9) Ich war am Anfang verängstigt, dass das ein echtes Haus wäre. (EH 2_K6, Pos. 63)</p> <p>Weil am Anfang dachte ich OH GOTT und jetzt, und dann am Ende ist mir sozusagen ein Stein vom Herzen gefallen, weil ich dachte HUH,</p>

			doch nur ein Ameisenhaufen. (EH 2_K6, Pos. 140)
--	--	--	---

Abbildung 5: Ideologisches Perspektivverstehen

4.2 Fokus didaktische Ableitungen

Im vorausgehenden Abschnitt wurde gezeigt, welche perspektivischen Verstehensprozesse im Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Gedichts rekonstruiert werden konnten. Sichtbar werden durch unsere Erhebungen sowohl Verstehensschwierigkeiten als auch produktive Verstehensverläufe, auf deren Grundlage sich modellieren lässt, wie ein exemplarischer Kompetenzerwerb (im Umgang mit der perspektivischen Mehrdeutigkeit des Gedichts) aussehen könnte: Voraussetzung ist, dass die Kinder in einem ersten Schritt die *perzeptive* Polyperspektivität des Textes erkennen. Dazu müssen sie eine Standpunktdifferenz vollziehen und verschiedene Perspektivrelationen nach der Logik der Formel „für x ist y = z“ formulieren. Um die Mehrdeutigkeit auf der *ideologischen* Ebene zu verstehen, muss schließlich ein externer Standpunkt der Textbetrachtung eingenommen werden, von dem aus die beiden unterschiedlichen Wertungsperspektiven des Textes fokussiert werden können. Exemplarisch wird an der Rekonstruktion der Verstehensprozesse zu diesem Gedicht also zweierlei deutlich: zum einen, wie voraussetzungsreich der Umgang mit Mehrdeutigkeit ist, zum anderen, wie der Umgang mit Mehrdeutigkeit und Perspektivverstehen zusammenhängen.

Diese Erkenntnisse nutzen wir, um didaktische Ableitungen zu konzipieren.²⁰ Didaktische Ableitungen im Sinne von Konstruktionen sind ein Grundpfeiler von Entwicklungsforschung (vgl. Dube & Hußmann, 2019, S. 24). Ein wichtiger Teil dieser Ableitungen sind sogenannte *Design-Prinzipien*, also „auf den Design-Gegenstand bezogene Erkenntnis- und Handlungsprinzipien, die im Unterrichtsdesign konkretisiert und angewendet werden“ (Peters & Roviró, 2017, S. 28). In Bezug auf das Verstehen von Perspektive generell (also unabhängig vom Phänomenbereich der Mehrdeutigkeit) haben wir aus den ersten beiden Zyklen bisher zwei Design-Prinzipien ableiten können (vgl. von Heynitz et al., 2023):

- a) „für x ist y = z“ als Grundstruktur perspektivischen Verstehens

Wie oben bereits ausgeführt, bestimmen wir perspektivisches Verstehen auf der Grundlagen der bereits durchgeführten Forschungszyklen als „relationales Verstehen mit den sprachlich expliziten oder impliziten Komponenten Subjekt/Standpunkt Objekt und Objekterscheinung“ (ebd., S. 126), das sich in „Formulierungen wie ‚für x ist y = z‘ oder ‚aus der Sicht von x ist y = z‘“ (ebd.) äußert. Gerade dort, wo Perspektiven kollidieren, kann eine Entzerrung perspektivischer Relationen und eine Hervorhebung einzelner perspektivischer Standpunkte oder perspektivierter Objekte für Klarheit sorgen. Entsprechend gilt es in entsprechenden Lernumgebungen, diese Komponenten zu fokussieren.

²⁰ Diese Ableitungen haben eine je unterschiedliche Reichweite bezüglich ihres Geltungsanspruchs und sind z. T. phänomen-, z. T. textspezifisch.

b) Orientierung an Schüler:innensprache

Wir orientieren uns bei der Entwicklung von Lehr-Lernumgebungen an der Sprache der Schüler:innen, die wir aus den Daten rekonstruieren können, und kombinieren diese mit der von uns eruierten Grundstruktur perspektivischer Relationen. Wir verzichten zunächst bewusst auf Fachsprache, um in einem ersten Lernschritt die Erfassung der perspektivischen Elemente und Relationen auf der Basis der Schüler:innensprache zu ermöglichen. Damit knüpfen wir an die Arbeiten von Susanne Prediger (vgl. z. B. 2019) an, die die Entwicklung einer „bedeutungsbezogenen Denksprache“ als zentrales Design-Prinzip für die Unterstützung von fachlichen Lern- und Verstehensprozessen ansieht. Gemeint ist eine schülerorientierte Sprache, „mit der die relevanten Bedeutungen ausgedrückt und gedacht werden können“ (Abraham et al., 2022, S. 4).

Auf der Basis der im vorliegenden Artikel ausgeführten Erkenntnisse zum Verstehen perspektivischer Mehrdeutigkeit ergänzen wir diese um zwei weitere Prinzipien:

c) Unterscheidung von ideologischer und perzeptiver Perspektive

Es hat sich gezeigt, dass die (referentielle und semantische) Mehrdeutigkeit insbesondere auf der Ebene der ideologischen Perspektive zu Verstehensproblemen führt. Viertklässler:innen vereindeutigen das Gedicht *Ein Riese warf einen Stein* von Josef Guggenmos in der Regel auf eine einseitige moralische Lehre, die der ideologischen Polyperspektivik des Textes nicht gerecht wird. Die Vereindeutigung der mehrdeutigen Bedeutungspotenziale beruhen auf der Vereinseitigung der ideologischen Polyperspektivik des Textes. Analoge Probleme treten auf der Ebene der perzeptiven Perspektive nicht auf. Entsprechend nutzen wir bei der Entwicklung von Lernumgebungen die Unterscheidung von ideologischer und perzeptiver Perspektive, um Mehrdeutigkeitsphänomene auf unterschiedlichen Ebenen zu identifizieren und entsprechend differenzierten Support zu generieren.

d) Fokussierung von Polyperspektivik

Die weniger evidente ideologische Perspektive im Guggenmos-Gedicht wird von den Viertklässler:innen in der Regel übersehen. In unserem ersten Zyklus hat sich gezeigt, dass die Fokussierung dieser weniger evidenten ideologischen Perspektive, die mit der evidenten ideologischen Perspektive konfligiert, bei manchen Schüler:innen zu einem Erkennen der daraus hervorgehenden Mehrdeutigkeit führt. Für diese Schüler:innen reicht es, im Gespräch die konfligierenden Bezeichnungen „Verbrecher“ und „Lümmel“ hervorzuheben bzw. auf den Widerspruch der Bezeichnungen hinzuweisen. Entsprechend nutzen wir bei der Entwicklung von Lernumgebungen zum Verstehen von Polyperspektivik und daraus hervorgehender Mehrdeutigkeit „fokussierenden Support“ (vgl. Steinmetz, 2020, S. 109) bzw. „konfliktinduzierenden Support“ (ebd, S. 110), um konfligierende Perspektiven, die Texte offerieren, ins Blickfeld der Schüler:innen zu rücken.

5. Fazit

Wir haben in unserem Artikel aufgezeigt, inwiefern der Umgang mit der Mehrdeutigkeit des Gedichts *Ein Riese warf einen Stein* mit Prozessen des Perspektivverstehens zusammenhängt. Indem diese Prozesse im Detail rekonstruiert werden, lassen sich Design-Prinzipien ableiten, die es in einem nächsten Schritt bei der Entwicklung von Lehr-Lernsettings zu konkretisieren gilt. Ausgehend von unseren Ergebnissen und auf der Grundlage literaturwissenschaftlicher Überlegungen erachten wir es auch im Kontext der Erforschung von Mehrdeutigkeitsphänomenen als lohnenswert, den Konnex zwischen Mehrdeutigkeit und Perspektivverstehen bei erzählenden Texten, in denen die Mehrdeutigkeit aus der Perspektivgestaltung resultiert, weiterzuerfolgen.

Weitere Schritte im Kontext des PAuLi-Projektes sind auf die Konkretisierung der genannten Design-Prinzipien und deren Ausweitung auf weitere literarische Texte gerichtet ebenso wie auf deren Erprobung und Überprüfung in weiteren Forschungszyklen. In Bezug auf die Modellierung des Lernfeldes gilt es durch den Einbezug anderer literarischer Gegenstände herauszufinden, ob weitere Teilprozesse des Perspektivverstehens rekonstruierbar sind und welche der bereits rekonstruierten Prozesse phänomen- und welche textspezifisch sind.

Literatur

- Abraham, M., Bielinski, S., Kissel, E., Selter, C., Vonstein, H., & Prediger, S. (2022). Designprinzipien in divomath: Digitale verstehensorientierte Lehr-Lern-Umgebungen für alle Unterrichtsphasen. In F. Dilling, D. Thurm, & I. Witzke (Eds.), *Digitaler Mathematikunterricht in Forschung und Praxis*. (pp. 1–11). wtm. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872041.0>
- Abrego, V., Henke, I., Kißling, M., Lammer, C., & Leuker, M.-T. (Eds.) (2023). *Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. whg. Academic.
- Andringa, E. (1987). Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In H. Willenberg (Ed.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. (pp. 87–108). Diesterweg.
- Becker, K., & Kofer, M. (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. In W. Danneker, & K. Schindler (Eds.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. (pp. 69–83). SLLD-B, 4. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Buchholtz, N. (2019). Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölder, & J. Wibowo (Eds.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit*. (pp. 113–122). Hamburg University Press. <https://doi.org/10.15460/HUP.198>
- Buhl, H. M. (2012). Perspektiven übernehmen. Textverstehen verbessern. In A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 122–135). Schneider Hohengehren.
- Büker, P., & Vorst, C. (2014). Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In M. Kämper-van den Boogaart, & K. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht, Teil 2*. (pp. 21–48). Schneider Hohengehren.

- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Danneker, W., & Schindler, K. (Eds.) (2022). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. SLLD-B, 4. <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Descher, S., Jacke, J., Konrad, E.-M., & Petraschka, T. (2023). Arten, Formen und Funktionen der literarischen Thematisierung von Mehrdeutigkeit. In S. Descher, J. Jacke, E.-M. Konrad, & T. Petraschka (Eds.), *Mehrdeutigkeit als literarisches Thema: Strategien und Funktionen von der Romantik bis zur Gegenwart*. (pp. 7–22). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839467312>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9th ed.). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2024/06/Praxisbuch_09_02_Web2.pdf
- Dube, J. (2019). Design Research. In J. M. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Band 1*. (pp. 49–63). Schneider Hohengehren.
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In C. Priebe, C. Mattiesson, & K. Sommer (Eds.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen. Praxisbezogene Anwendungsaspekte. Zielgruppenorientiertes Publizieren*. (pp. 17–35). klinghardt.
- Freundenberg, R., von Heynitz, M., Schlachter, B., & Steinmetz, M. (2023). Perspektivverstehen als Aufgabe der Konstruktion. Einblicke in das Entwicklungsforschungsprojekt PAuLi. In M. Steinmetz, & M. von Heynitz (Eds.), *Die Konstruktion stärken*. (pp. 43–64). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20631>
- Guggenmos, J. (2018). Ein Riese warf einen Stein. In J. Guggenmos: *Was denkt die Maus am Donnerstag?* Neuausgabe (13.th ed.). (pp. 104–105). Dtv.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2017). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? In J. Baumert, & K.-J. Tillmann (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31, 179–199. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_11
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17890-1>
- Heins, J. (2019). Vom Wert der Wertung: Zusammenhänge einer didaktisch relevanten Kategorie. In J. Heins, & C. Jantzen (Eds.), *Kinderliteratur unterrichten: Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule*. (pp. 141–158). Kopaed.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2024): *Wie gehen angehende Deutschlehrkräfte mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte im Unterricht um?* SLLD-Z, 4, 1–27. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>
- Heyne, N., Pfof, M., & Heiler, H. M. (2021). Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für Leseinstellungen und Textverstehen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(4), 496–509. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.08>
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktion. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4–12.
- Kloppert, K. (2021). *Perspektivgestaltung und Perspektivverstehen in Kurzgeschichten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Überlegungen*. Schneider Hohengehren.

- Köppe, T., & Kindt, T. (2022). *Erzähltheorie: Eine Einführung* (2nd ed.). Reclam.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“ – wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In D. Scherf, & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 56–69). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5th ed.). Beltz Juventa.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2018). *Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler. Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung*. Schneider Hohengehren.
- Ludwig, H.-W., & Faulstich, W. (1985). *Erzählperspektive empirisch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Strukturen*. Narr.
- Olsen, R. (2017). Privileg literarischen Lesens: Empathie. *Der Deutschunterricht*, 69(3), 48–59.
- Peer van, W., & Pander Maat, H. (2001). Narrative perspectives and the interpretation of character's motives. *Language and Literature*, 10(3), 229–241.
- Peters, M., & Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff, & R. Komoss (Eds.), *Making Change Happen*. (pp. 19–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_2
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47(6), 877–891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Prediger, S. (2019). Mathematische und sprachliche Lernschwierigkeiten. Empirische Befunde und Förderansätze am Beispiel des Multiplikationskonzepts. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 247–260. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000268>
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nutzen kann. *ZfE*, 13(1), 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Prieske, L. (2023). Intersektionalität und Perspektivenstruktur: Entwurf eines Modells für die Untersuchung von Intersektionalität in multiperspektivischen Erzähltexten. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M.-T. Leuker (Eds.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. (pp. 91–110). whg. Academic.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*. (pp. 52–66). Routledge.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivenübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider Hohengehren.
- Schlachter, B. (2020). *Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität: Eine rekonstruktive Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31003-5>
- Schlachter, B., Steinmetz, M., Freudenberg, R., & von Heynitz, M. (2024). Perspektivverstehen als Bildungsaufgabe des Literaturunterrichts: Einblicke in das Entwicklungsforschungsprojekt PAuLi. In Freudenberg, R., & Josting, P. (Eds.), *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht: Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik*. (pp. 51–68). Kopaed.

- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie* (3rd ed.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110350975>
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung: Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05671-9>
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Stark, T. (2012). Zum Perspektivenverstehen und zum Umgang mit Fiktionalität beim literarischen Verstehen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (pp.153–169). Peter Lang.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 47, 65–85.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0>
- von Heynitz, M., Schlachter, B., Steinmetz, M., & Freudenberg, R. (2023). PAuLi – Perspektive und Aufgaben im Literaturunterricht. In S. Bernhardt, & I. Henke (Eds.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht: Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. (pp. 115–134). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66918-1>
- Wetenkamp, L. (2023). Mehrstimmiges und mehrdeutiges Erzählen in Wilhelm Raabes *Drei Federn*. In S. Descher, J. Jacke, E.-M. Konrad, & T. Petraschka (Eds.), *Mehrdeutigkeit als literarisches Thema: Strategien und Funktionen von der Romantik bis zur Gegenwart*. (pp. 89–106). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839467312>
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“: Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 155–168. https://leseraeume.de/?page_id=308
- Zabka, T. (2024). Konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Mehrdeutigkeit. *Leseräume*, 11(10), 1–15. https://leseraeume.de/?page_id=1217
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett/Kallmeyer.

Autor*inneninformation

Dr. Ricarda Freudenberg ist Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich literarischer Kompetenzerwerb, Textverstehen, Kinder- und Jugendliteratur und -medien im Deutschunterricht, Aufgabenforschung.

Dr. Martina von Heynitz ist Akademische Oberrätin im Fach Deutsch mit Sprecherziehung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Literaturdidaktik, insbesondere literarischer Verstehenskompetenzen, damit verbundener Rezeptionsprozesse und Professionsforschung.

Dr. habil. Birgit Schlachter ist Akademische Oberrätin und Privatdozentin im Fach Deutsch mit Sprecherziehung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Erforschung literarischer Verstehensprozesse und literaler Praktiken, der empirischen Aufgabenforschung und der Kinder- und Jugendliteraturforschung (insb. Serien/Serialität).

Dr. habil. Michael Steinmetz ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Aufgabenforschung, der Gesprächsforschung und der Erforschung literarischer Verstehensprozesse.