

Mark-Oliver Carl

Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende

Eine Laut-Denk-Studie zu drei Prosatexten
der 1940er-Jahre



Mark-Oliver Carl

Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende

Welche Vorstellungen machen sich Lernende spontan von Autor*in, Genre und Entstehungszeit eines literarischen Textes, den sie gerade lesen, oder von den Reaktionen, die er ausgelöst hat und noch auslösen wird? Auf welches Wissen greifen sie dabei zurück, wenn ihnen keine zusätzlichen Informationen angeboten werden? Diesen bisher unbeachteten Fragen geht die vorliegende Laut-Denk-Studie mit Schüler*innen zehnter Klassen und Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch zu drei Kurzprosatexten von Heinrich Böll, Bertolt Brecht und Enid Blyton nach. Sie rekonstruiert die Bildung mentaler Kontextmodelle als anspruchsvolle Denkarbeit, bei der fortgeschrittene Lernende vor allem auf populärkulturelle Fiktions-Erfahrungen und auf Schemata zurückgreifen, denen zufolge ‚früher‘ (fast) alles schlechter war.

Der Autor

Mark-Oliver Carl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, wo diese Habilitationsschrift auch angenommen wurde. Er hat an der Universität Kassel über Intertextualität promoviert und forscht und lehrt seither in der Literatur- und Mediendidaktik.

Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK
THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 18

Mark-Oliver Carl

Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende

Eine Laut-Denk-Studie
zu drei Prosatexten der 1940er-Jahre



PETER LANG

Lausanne · Berlin · Bruxelles · Chennai · New York · Oxford

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung:
Mark-Oliver Carl
unter Verwendung der KI DALL-E

ISSN 2364-1312
ISBN 978-3-631-89953-3 (Print)
E-ISBN 978-3-631-89954-0 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-89955-7 (EPUB)
DOI 10.3726/b20899

© Mark-Oliver Carl, 2023
Verlegt durch:
Peter Lang GmbH, Berlin, Deutschland

info@peterlang.com - www.peterlang.com

PETER LANG
The logo for Peter Lang Open, featuring the word "Open" in a stylized font with a small circular icon to its left.



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz
Namensnennung - Nicht kommerziell -

Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Inhalt

Danksagungen	9
Einleitung	11
1 Mentale Repräsentationen von Texten und beteiligte Wissensstrukturen: der Forschungsstand	23
1.1 Der lange Weg zur Entdeckung kognitiver Schemata und der aktiven Konstruktion mentaler Textrepräsentationen beim Lesen	24
1.2 Schemata auf mehreren Ebenen und Strategien des Textverstehens ...	35
1.3 Vier unterschiedliche mentale Repräsentationen von Texten	52
1.3.1 Das Textoberflächenmodell (TOM)	54
1.3.2 Das Textbasismodell (TBM)	59
1.3.3 Das Textweltmodell (TWM)	64
1.3.4 Das Kommunikative Kontextmodell (KKM)	77
2 Grundriss der empirischen Untersuchung	93
2.1 Präzisierung der Forschungsfrage	93
2.2 Methodologische Vorbemerkungen: Explorativ-- modellerweiterndes Forschen	95
2.3 Erhebungsmethode Laut-Denk-Protokolle	102
2.4 Auswertungsmethode Qualitative Inhaltsanalyse	107
2.5 Transparenz eines rekursiven Forschungsprozesses	113
3 Erhebung der Daten	115
3.1 Stichprobe	115
3.1.1 Varianzmaximierung als Gütekriterium für die Ziehung explorativer Stichproben	116
3.1.2 Teilnehmendenauswahl durch <i>gatekeepers</i> bzw. durch Selbstaktivierung	117
3.1.3 Soziometrischer Fragebogen; Umfang und Überblick über die beiden Stichproben	119

3.2	Durchführung des Lauten Denkens und der Anschlussinterviews	125
3.2.1	Transkription der Audio-Daten	129
3.3	Auswahl der zu lesenden Texte	130
3.3.1	Allgemeine Erwägungen und Konsequenzen aus der Pilotphase	130
3.3.2	Heinrich Böll: <i>Mit diesen Händen</i> (1947)	134
3.3.3	Bertolt Brecht: <i>Eulenspiegel-Geschichten</i> (1948)	137
3.3.4	Enid Blyton: <i>Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren</i> (1944/54)	144
4	Auswertungsdesign	149
4.1	Zur Qualitativen Inhaltsanalyse von Rezeptionszeugnissen	149
4.2	Bestimmung von Auswahl-, Analyse-, Codier- und Kontexteinheiten	152
4.3	Unterschiedliche Verfahren zur Kategorienbildung in den beiden Analysedimensionen	159
4.4	Quantitative Untersuchungen der Codier-Ergebnisse	162
4.5	Überprüfung der Analyse anhand von Gütekriterien	168
5	Inhaltsanalyse im Hinblick auf mentale Textrepräsentationen (Dimension 1)	171
5.1	Überblick über das Kategoriensystem sowie dessen Entstehungsprozess und Überprüfung	171
5.2	Qualitative Beobachtungen zu den einzelnen Kategorien	179
5.2.1	Textoberflächenmodellbildung (TOM)	179
5.2.2	Textbasismodellbildung (TBM)	191
5.2.3	Textweltmodellbildung (TWM)	204
5.2.4	Kommunikative Kontextmodellbildung (KKM)	219
5.3	Quantitative Beobachtungen zu den Codings in der Dimension „Mentale Textrepräsentationen“	243
5.3.1	Sättigung und Frequenz der Kategorien	244
5.3.2	Untersuchung der Varianz und der Abhängigkeit von weiteren Merkmalen	248

5.3.3 Ko-Okkurrenzanalysen	257
6 Inhaltsanalyse im Hinblick auf aktive Wissensstrukturen (Dimension 2)	263
6.1 Überblick über das Kategoriensystem, seine Entwicklung und Überprüfung	264
6.2 Qualitative Beobachtungen zu den einzelnen Kategorien	277
6.2.1 FEX und seine Unterkategorien	277
6.2.1.1 Erfahrungen mit populären Kinder- und Jugendfiktionen (KIDPOPLIT)	279
6.2.1.2 Erfahrungen mit komplizierten älteren Texten (ALTSCHWOLL)	287
6.2.1.3 Erfahrungen mit anderen einzelnen Texten und -serien (altINTERLIT)	294
6.2.1.4 Vorwissen über andere fiktionale Textsorten (altGENRE)	301
6.2.1.5 Anderes Vorwissen zur analytischen Beschreibung der Strukturen von (fiktionalen) Texten (altFORM)	305
6.2.1.6 Zusammenfassung FEX	311
6.2.2 KMM und seine Unterkategorien	314
6.2.2.1 Kulturelles Meta-Modell zum Wandel in Bezug auf gesellschaftlichen Rassismus (NEGER)	318
6.2.2.2 Kulturelles Meta-Modell zum Wandel in Bezug auf Geschlechterrollen (WEIBER)	322
6.2.2.3 Kulturelles Meta-Modell zum Wandel sozialer Mikrostrukturen (MIKRO)	326
6.2.2.4 Mediävalistische kulturelle Meta-Modelle (MAFEUD)	331
6.2.2.5 Kulturelles Meta-Modell (Welt-)Krieg (WAR)	338
6.2.2.6 Kulturelles Meta-Modell Nationalsozialismus (NAZI)	344
6.2.2.7 Kulturelles Meta-Modell Christentum (KIRCHE)	345
6.2.2.8 Kulturelles Meta-Modell Kindheit (KINDER)	350

6.2.2.9	Andere kulturelle Meta-Modelle (altKMM)	354
6.2.2.10	Zusammenfassung KMM	355
6.3	Quantitative Beobachtungen zu den Codings in der Dimension „Aktive Vorwissensstrukturen“	358
6.3.1	Sättigung und Frequenz der Kategorien	359
6.3.2	Untersuchung der Varianz und der Abhängigkeit von weiteren Merkmalen	360
6.3.3	Ko-Okkurrenzanalysen (nur innerhalb der Dimension 2)	366
7	Zusammenschau der Codings in beiden Dimensionen	369
8	Zusammenfassende Diskussion und Reflexion der Untersuchung	377
8.1	Zusammenfassung der Beobachtungen	377
8.2	Limitationen der Studie	382
9	Fazit: Zentrale modellerweiternde Hypothesen und ihre didaktischen Implikationen	387
9.1	Keine Kontextmodellierungen bei einer auf hierarchieniedrige Leseprozesse limitierten Risikogruppe	387
9.2	Abhängigkeit der Kontextmodellierung von schematischem Erfahrungswissen	392
9.3	Strategische Genremodellierung bleibt dysfunktional ohne passende spezifische Fiktions-Erfahrung	396
9.4	Kulturelle Meta-Modelle erlauben schon jungen Leser*innen Kontextualisierungen in Rückkopplung mit der Textwelt	400
9.5	Vergangenheitspejorisierende kulturelle Meta-Modelle	403
Anhang: Coding-Rohdaten		407
Quellen		413

Danksagungen

Mit einer empirischen Qualifikationsarbeit weist sich ein einzelner Forscher aus, aber in Wirklichkeit braucht es ein ganzes Dorf, um ein solches Vorhaben auf die Beine zu stellen. Den Bewohner*innen dieses Dorfes sei hiermit herzlich gedankt:

Für die Inspiration zur empirischen Arbeit Martin Leubner.

Für ihr furchtloses Lautes Denken allen Teilnehmer*innen und für deren Vermittlung Egzona Ramadani sowie Lehrkräften des St. Ursula-Gymnasiums in Freiburg im Breisgau.

Für eine sehr hilfreiche Bemerkung zu meinem Poster auf dem SDD in Ludwigsburg Thomas Zabka.

Für sorgfältige und sicher ermüdende Mitwirkung an den Transkriptionen Naomi Bender und Julia Scholtholt.

Für das Vertrautmachen mit allen Höhen und Tiefen der Qualitativen Inhaltsanalyse den Mitgliedern der Weingärtner AG QIA, vor allem Friedemann Holder und Christoph Stamann.

Für das Gegencodieren und in manchen Fällen viele, lange Codierkonferenzen Maraike Eppert, Nathalie Kónya-Jobs, Christopher Kleber, Anna Yeliz Schentke und Selim Duran.

Für viele weitere hilfreiche Anregungen den Teilnehmer*innen der Kolloquia an der PH Weingarten, am IDSL II der Universität zu Köln und am IDLD der Goethe-Universität Frankfurt am Main; unter ihnen ganz besonders Petra Heyer und Sieglinde Grimm.

Für die Mathe-Nachhilfe meiner Schwägerin Christina McGranaghan.

Vor allem aber bin ich meiner Frau zutiefst dankbar für all die Jahre geduldiger Unterstützung und den Elternmeilen-Kredit, den ich immer wieder überziehen durfte.

Einleitung

Wer schreibt sowas? – Ist das nicht von X? – Klingt irgendwie barock. – Meint sie das ernst?

– Werde ich hier gerade manipuliert? – Erinnerst mich irgendwie an das, was ich neulich gelesen habe.

– Das ist aber gewagt! – Kein ganz gewöhnlicher Krimi. – Wer liest sowas?

*– Ist dieser Text wirklich geeignet für meine Kinder (oder Schüler*innen)? – Muss ich den Text kennen?*

– Interessanter Spruch, den zitiere ich in meinem Profil!

In solchen Aussagen spiegeln sich Überlegungen zu kommunikativen Kontexten literarischer Texte. Wer erfolgreich literarisch sozialisiert ist, denkt beim Lesen eines Romans, eines Gedichts o.Ä. gelegentlich über dessen Autor*in nach, über das gesellschaftliche Umfeld, in dem der Text verfasst wurde, über die eigenen Gewohnheiten im Umgang mit solchen Texten oder auch darüber, wie andere wohl mit dem Text umgehen könnten. Deutschlehrer*innen sind diese Gedanken besonders vertraut: Was werden wohl ihre Schüler*innen mit einem Text, der im Lesebuch steht, als Abiturthema angekündigt ist oder den man selbst spannend findet, anzufangen wissen?

Vorstellungen über den kommunikativen Kontext literarischer Texte versuchen zu erfassen, wie unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Gründen sich zu einem Text verhalten haben oder verhalten werden. Wenn wir uns über solche Gedanken austauschen, wird deutlich, dass unsere kommunikativen Kontextualisierungen (ebenso wie unsere Verständnisse davon, was „Literatur“ ist) zwar Schnittmengen aufweisen, aber einander nie ganz gleichen: Meine Kollegin weiß unglaublich viel über Günter Grass, den sie für einen der wichtigsten Autoren Nachkriegsdeutschlands hält, mit dessen Romanen ich aber schon im Deutsch-Leistungskurs wenig anfangen konnte. Ein anderer Kollege forscht zur Rezeption avancierter Bilderbücher und schließt dabei aus sehr kurzen Beobachtungsdauern von Paratexten wie dem Impressum auf größere literarische Leseerfahrungen der Kinder, während meine Frau und ich die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern mit unseren Kindern rituell immer mit der Nennung von Autor und Verlag beginnen. Und als ich ganz zu Beginn meines Referendariats zuversichtlich war, dass meine 8. Klasse einer Neuköllner Oberschule schon etwas anzufangen wüsste mit Kleists *Erdbeben in Chili*, schlugen meine erfahreneren Kolleg*innen im Lehrerzimmer ihre Hände über dem Kopf zusammen.

Das letzte Beispiel rückt nicht nur die Unterschiede in den Kontextvorstellungen erfolgreich literarisch Sozialisierter in den Blick, sondern auch die Frage, inwiefern Lernende ebenso wie wir in der Lage sind, sich kommunikative Kontexte zu literarischen Texten vorzustellen. Die Unterschiede in unseren Kontextvorstellungen scheinen etwas zu tun zu haben mit unterschiedlichem Vorwissen, von dem wir einiges in Schule und Studium erworben haben, anderes eher nicht. Über welches kontextualisierungsrelevante Vorwissen aber verfügen die Heranwachsenden?

Auf diese Frage weiß die Literaturdidaktik bisher keine Antwort. Welche Struktur das bei Kontextualisierungen aktivierte Vorwissen überhaupt hat, ist ebenso ungeklärt wie die Frage, wann und wo es erworben wird. Das ist für Lehrende eine unglückliche Situation. Sie möchten wissen, woran sie bei ihren Lernenden (zumeist Schüler*innen, aber auch z.B. Lehramts-Studierende im Fach Deutsch) anknüpfen können. Welcher Wissenserwerb und welche selbstständigen Kontextualisierungsleistungen erscheinen im Rahmen der gebotenen Möglichkeiten realistisch?

Meine Untersuchung möchte diese Lücke schließen und herausfinden, wie (fortgeschrittene) Lernende literarische Texte, die sie lesen, kontextualisieren und auf welches Wissen sie dabei zurückgreifen. Bevor ich erläutern kann, wie ich dabei vorgegangen bin, muss wohl zunächst geklärt werden, warum sich hinsichtlich dieser Aspekte literarischer Sozialisation solch eine klaffende Lücke im Forschungsstand auftun konnte.

Dass mündliche Gespräche in einem kommunikativen Kontext stattfinden, ist jedem klar. Da sind die Gesprächsteilnehmer*innen; sie befinden sich in einer bestimmten Zeitspanne miteinander an einem Ort oder halten eine Verbindung aufrecht; sie treten einem Gespräch mit diesen oder jenen Erwartungen bei, reagieren direkt aufeinander und verlassen es mit unterschiedlichen Eindrücken. Dieses Umfeld des Gesprächs, die Erwartungen und Eindrücke aller Beteiligten sind für die Bedeutung, die ein Gespräch für uns hat, mindestens ebenso wichtig wie dessen Wortlaut; schon der sprachliche Informationsgehalt des Letzteren ist oft nur im Rückgriff auf diesen kommunikativen Kontext ermittelbar. Schon kleine Kinder lernen deshalb, sich auch ein Bild davon zu machen, was ihr Gegenüber über ein Gespräch, an dem sie teilnehmen, denkt (z.B. ob die Eltern gerade dabei sind einzuknicken und ihrem Quengeln nachzugeben oder nicht). Gegen Ende der Grundschulzeit haben die meisten Kinder die Fähigkeit erworben, prinzipiell in Gesprächen die Wechselbeziehung zwischen den eigenen Vorstellungen über den Verlauf des Gesprächs und denen des Gegenübers zu antizipieren und mit ihren Erwartungen abzugleichen (vgl. Böckler-Rättig 2019) und ihr Gesprächshandeln entsprechend

anzupassen – meist ohne dass dies expliziter Gegenstand des Unterrichts gewesen wäre. Auch wenn nicht jedem jedes Gespräch vollends „gelingt“: Wir erwerben zumeist implizit, durch täglich wiederholte Teilnahme an Gesprächen, die Fähigkeiten, uns zuhörend in andere einzufühlen und einzudenken, unsere eigenen Bedürfnisse anderen effektiv mitzuteilen und so stabile Beziehungen aufzubauen, Verhandlungen zu führen etc. Als Ergebnis unserer Sozialisationsprozesse können wir unterschiedlich gut ironisch spötteln, andere aufstacheln, gezielt manipulieren und verbal ausgrenzen – und auch unterschiedlich gut solche Absichten bei anderen erkennen und uns dementsprechend wappnen. Kein*e Wissenschaftler*in würde bestreiten, dass der Erwerb von Gesprächskompetenz Kontextualisierungsleistungen einschließt. Hilfestellungen versucht seit Jahrtausenden die Disziplin der Rhetorik zu entwickeln. Jenseits ihres normativen Rahmens hat sich im 20. Jahrhundert eine beschreibende, den erlernten Mustern alltäglicher Kommunikation nachspürende Gesprächsforschung etabliert (vgl. Sidnell/Stivers 2012), die auch Unterrichtsgespräche näher untersucht (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009).

Die kommunikativen Kontexte schriftlicher Texte sind demgegenüber schwerer greifbar. Oft wissen wir nicht, wer einen Werbespruch oder eine Schautafel im Museum verfasst hat, wer dies sonst noch alles gelesen hat, wer es vielleicht überschmiert, verändert oder bloß vielverfälscht und weitergegeben hat, welche Absichten und Wirkungen all diese anderen Menschen damit verbunden haben. Ja, manchmal ist uns selbst nicht ganz klar, was wir mit einem uns schriftlich vorliegenden Text anfangen können oder sollen, und dann können wir ihn, anders als ein Gespräch, auch einfach ignorieren. Oft ist das eine gute Entscheidung, denn während wir meist unmittelbar wissen, in welchen mündlichen Kommunikationssituationen wir angesprochen sind und in welchen nicht, so wäre es unvernünftig, aus der Abwesenheit solcher unmittelbaren Signale im Falle schriftlicher Texte zu schließen, dass wir uns von jedweden schriftlichen Text, der in unser Blickfeld gerät, angesprochen fühlen sollen. Doch welche Texte sollten wir lesen, und woher wissen wir um den situationsangemessenen Umgang mit ihnen?

Um dieses Problem zu lösen, greifen kompetente Leser*innen im Alltag auf ihr Erfahrungswissen über unterschiedliche Textsorten zurück, das ihnen zugleich auch einen groben Umriss des kommunikativen Kontextes vermittelt und so hilft, den jeweiligen Text strategisch sinnvoll zu nutzen: Wenn ich am Bahnhof einen Text als Fahrplan (wieder-)erkannt habe, weiß ich, dass mich nicht interessieren muss, wer ihn wann genau verfasst hat, solange ich sicher bin, dass es sich um den offiziellen und aktuellen handelt. Ich werde den Fahrplan wohl auch nicht von Anfang bis Ende durchlesen (außer ich bin ein großer

Eisenbahnfan oder habe sehr große Langeweile), sondern ihm nur die Information über Abfahrtszeit und Bahnsteig des oder der Züge, die ich jetzt zu meinem Ziel nehmen kann, entnehmen. Unter allem, was ich morgens in meinem Briefkasten vorfinde, werfe ich in die Papiertonne, was mir als Werbung erscheint, und nehme die von mir abonnierte Zeitung zur Hand, in der ich bestimmte Rubriken bevorzugt lese und die Ansichten mancher Schreiber*innen gut zu kennen glaube. Sollte ich im Briefkasten jemals einen Erpressebrief vorfinden, dann würde ich mich sehr viel direkter persönlich angesprochen fühlen als von den anderen Texten und mich würde sehr genau interessieren, wer ihn verfasst hat und was ich über ihn oder sie herausfinden kann.

Natürlich war es nie ein Geheimnis, dass auch unter denjenigen, von denen man annahm, dass sie Lesen und Schreiben gelernt hatten, einige souveräner mit schriftlichen Texten umzugehen wussten als andere. Doch dass auch hier im Verlauf der Sozialisation erworbenes Vorwissen, das die Bildung von Vorstellungen über den kommunikativen Kontext des schriftlichen Textes ermöglicht, entscheidend ist, blieb lange unbeachtet. Erst lesepsychologische Studien auf Grundlage bestimmter Theorien über unser Denken – dazu später mehr – haben seit den 1970er-Jahren Bewusstsein in der Fachwelt für diesen Umstand geweckt. Seit dem PISA-Schock zur Jahrtausendwende sind die Diskrepanzen einer breiten Öffentlichkeit bewusst. Dank jahrzehntelanger empirischer Forschung wissen wir allerdings inzwischen, wie man hier effektiv helfen kann. Trainings pragmatischer Lesestrategien haben in den letzten Jahrzehnten vermehrt Einzug in den Schulen gehalten.

Für eine Reihe von Textsorten, die man früher „Dichtung“ genannt hätte und die heute eher als „literarische Texte“ bezeichnet werden (zum Problem der Definition von „Literatur“ vgl. Köppe/Winko 2013), scheint auf den ersten Blick in die literaturdidaktische Forschung und Praxis das Gegenteil der Fall zu sein. Dass man mit Lesestrategie-Trainings, die auf den Umgang mit Sachtexten ausgelegt sind, bei Romanen, Gedichten und Dramentexten nicht weit kommt, mag einleuchten: Wer ein Buchcover von Thomas Manns *Zauberberg* sieht, kann noch nicht antizipieren, was er hier vielleicht erfahren wird und was er bereits über das Thema weiß. Auch klingt es wenig gewinnbringend, sich beim Rezitieren von „Ein Gleiches“ zu fragen, welche Position Goethe etwa zum Zustand des Waldes bezog. Doch die Entwicklung des Literaturunterrichts im letzten halben Jahrhundert offenbart auch hinsichtlich der Vermittlung literaturspezifischer Wissensbestände wachsende Verunsicherung (vgl. Korte 2012). Populär geworden sind dagegen Formate, die subjektiver Performanz und sprachlich-ästhetischen Zugängen Vorrang gegenüber Kontextualisierungen einräumen, so u.a. die Handlungs- und Produktionsorientierung (vgl. Haas

et al. 1994; von Brand 2019) oder das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs (vgl. Steinbrenner et al. 2014). Dies geschieht just in dem Zeitraum, in dem andere Fachdidaktiken sich der empirischen Erforschung der Lernenden-Vorstellungen von den Lerngegenständen und den Möglichkeiten zur Transformation dieser Wissensbestände zugewandt haben (vgl. Pandel 1987; Schrenk et al. 2019; Kaufmann 2021).

Die Unsicherheit und partielle Abkehr von der Kontextualisierung literarischer Texte und hierfür relevanten Wissens hat drei Ursachen:

- die politische Indienstnahme und der politische Missbrauch bestimmter Kontextualisierungspraxen im deutschen Literaturunterricht der Vergangenheit und die emanzipatorisch gemeinte Abkehr hiervon;
- die empirisch fundierte Kritik an der Wirksamkeit kontextbezogener Wissensvermittlung im Literaturunterricht und
- eine literärästhetische Tradition, die sich explizit gegen die Kontextualisierung literarischer Texte wendet.

Zur ersten Ursache: Die gymnasiale Unterweisung in der Geschichte der deutschen Literatur seit dem Mittelalter, wie die sich formierende universitäre Germanistik sie entwarf (vgl. Koberstein 1827), diente schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nationalistischen Zwecken. In der „Deutschkunde“-Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, und erst recht in der NS-Diktatur, wurde daraus eine Indoktrination mit völkischem Gedankengut. In der DDR schließlich wurde eine Einordnung des „literarischen Erbes“ je nach seiner progressiven oder reaktionären Tendenz zur Erziehung „sozialistischer Persönlichkeiten“ (vgl. Bütow et al. 1977; Motzkau-Valeton 1979) genutzt (für einen umfassenden Überblick über die Geschichte des deutschsprachigen Literaturunterrichts vgl. Müller-Michaels 2004). Der „Klassikersturz“ (Buß 2003, S. 145) im Gefolge der 1968er-Revolution im Westen und die politische Wende in Ostdeutschland 1989 stellten schulisches Kontextualisierungs-Brauchtum zu Recht grundlegend in Frage. Im Westen entstanden zunächst emanzipatorisch gesonnene literaturdidaktische Gegenentwürfe für ideologie- und medienkritische Kontextualisierungspraxen (z.B. im Rahmen des „Bremer Kollektivs“, für einen Rückblick vgl. Lecke 2008), die sich jedoch nicht dauerhaft etablieren konnten.

Zur zweiten Ursache: Die ersten literaturdidaktischen Erkundungen des tatsächlichen Kontextualisierungsverhaltens von Lernenden deuteten an, dass unterrichtliches Brauchtum zu literaturgeschichtlichem Lernen – Vermittlung von Überblickswissen über literarische Epochen, Lektüre exemplarischer Texte – zu simplifizierenden Deutungen bei den Lernenden beitragen könne

und die Bedeutungsvielfalt literarischer Texte auch dort reduziere und verdeutliche, wo dies nicht politisch gewollt sei (vgl. Fingerhut 2002; Abraham/Rauch 2012). In ihrer empirischen Studie an 50 „Abiturklausuren zu einer vergleichenden Interpretation zweier Sonette hinsichtlich der ausgewiesenen Wissensnutzung“ kommt Ricarda Freudenberg (2012) zum Schluss, dass „Vorwissen auch zur Fehlerquelle werden kann“ (ebd., S. 7). Keiner der untersuchten Interpretationsaufsätze erreicht etwa mit Blick auf das Sonett von Hoffmannswaldau die von ihr skizzierte höchste Kompetenzstufe 5, bei der die „Erkenntnis [der Zäsur im letzten Couplet] für die Interpretation fruchtbar gemacht [wird]“ (ebd., S. 222). Freudenberg erklärt dies damit, dass „die Prüflinge [...] einen im weitesten Sinne korrekten Begriff [...] von *Carpe diem* [...] haben“ und gerade auf dieser Grundlage „eine Elaborationsstrategie an[wenden], durch die der Text entsprechend der aufgerufenen Vorwissensbestände rezipiert wird – ohne Irritationsmomente überhaupt zuzulassen. Sollten diese bei der Lektüre des Sonetts auftreten, werden sie geglättet, d. h. dem Vorwissen und der Erwartung an den Text angepasst“ (ebd., S. 351).

Aus diesen beiden Impulsen folgt nicht zwangsläufig eine Abkehr von der Kontextualisierung literarischer Texte im Literaturunterricht und der Beschäftigung mit hierfür relevantem Wissen. Bei manchen Literaturdidaktiker*innen kommt aber noch eine Orientierung an entkontextualisierenden und entkategorisierenden Kunst- und Literaturtheorien hinzu. Bei Michael Baum (2019) wird die Absage an die Kontextualisierung literarischer Texte explizit: „Der Kontext gibt keinen Halt, er ist vielmehr Teil des Problems“ (ebd., S. 199). Baum beruft sich in seinem Postulat literarischer Kontext-Transzendenz u.a. auf den Dekonstruktivist Jacques Derrida (vgl. ebd., S. 102). Doch die literaturtheoretische Denkfigur, dass sich literarische Texte gerade dadurch auszeichneten bzw. erst dann angemessen rezipiert würden, wenn sie jenseits aller kommunikativer Kontexte gestellt würden, lässt sich viel weiter zurückverfolgen. Sie taucht im Postulat der „*intentional fallacy*“ (Wimsatt/Beardsley 1949, S. 468) durch die *New Critics* auf und liegt deren werkimmanenter Methode zugrunde; sie bildet die Prämisse von Roman Jakobsons Bestimmung einer selbstbezüglichen „poetischen Funktion“ (1972 [1960], S. 100) und findet sich schon in Immanuel Kants Definition des „ästhetischen Urteils“ als gekennzeichnet durch „interesseloses Wohlgefallen“ (Kant 1963 [1790], § 13). Im Literatur- und Kunstbetrieb und in der einschlägig interessierten Öffentlichkeit schlägt sie sich seit dem 19. Jahrhundert in einem Dichtungs- und Kunstverständnis nieder, das sich in der Losung *l'art pour l'art* ausdrückt.

Mein Ansinnen, die Lücke im Forschungsstand hinsichtlich der Kontextualisierungsprozesse insbesondere von Lernenden und der dabei aktivierten

Wissensbestände zu schließen, gründet darauf, dass ich eine Verabsolutierung textimmanenter Ansätze den meisten literarischen Gegenständen gegenüber als unangemessen erachte. Ich verstehe die Bildung von Vorstellungen über kommunikative Kontexte als gängige soziale Praxis und implizite Voraussetzung unterschiedlichster gesellschaftlicher Beschäftigungen mit Literatur: Im (analogen oder digitalen) Feuilleton, unter eingeschworenen Fans und selbst unter nur gelegentlich miteinander anschlusskommunizierenden Leser*innen unterhält man sich über Autor*innen und -gruppen, ästhetische Strömungen und Traditionen und bezieht literarische Texte aufeinander sowie auf gesellschaftliche und philosophische Fragen der Gegenwart oder Vergangenheit. Die zugrunde liegenden kognitiven Voraussetzungen und Prozesse nicht zu untersuchen, und in der Folge Lehrer*innen, den Gestalter*innen von Unterrichtsmaterialien und den Entwickler*innen von Prüfungsaufgaben keine Hinweise über Struktur und Entwicklung verbreiteter Wissensbestände für Kontextualisierungen an die Hand zu geben, trägt dazu bei, all jene von der Teilhabe auszuschließen, denen ein beiläufiger Erwerb dieser Praxen und ihrer kognitiven Voraussetzungen nicht von selbst gelingt.

Dementsprechend ziehe ich auch aus den ersten beiden Umständen andere Schlüsse: Politische Instrumentalisierungen von Literatur in der Schule verlangen meines Erachtens nicht nach einer Ausblendung der Zusammenhänge von Literatur und gesellschaftlichen Kontexten, sondern nach einer gemeinsamen kritischen Aufarbeitung dieser Rezeptionsgeschichte, die die Widerstandskräfte kommender Generationen gegenüber Indoktrinationsversuchen stärkt. Und wenn sich eine verstehens- und deutungsförderliche Instruktion wissenschaftlich generierten literarischen Fachwissens über Epochen, Genres etc. tatsächlich im schulischen Kontext als schwierig oder unproduktiv erweisen sollte (ein schlagender Beweis hierfür wurde noch längst nicht erbracht, für Gegenindizien vgl. Peskin 1998; Kónya-Jobs 2022), so bedeutet dies nicht, dass eine Auseinandersetzung mit den möglicherweise nicht- und vorwissenschaftlichen Denkmustern, die bei Kontextualisierungen heranwachsender Leser*innen eine Rolle spielen, gleichsam zwecklos wäre.

Aus all diesen Gründen suche ich in dieser Studie ergebnisoffen nach den Strukturen, die das Wissen aufweist, auf das unterschiedliche Noviz*innen¹

1 Im Rückgriff auf das ebenso kognitionspsychologisch wie soziologisch verankerte *expert-novice-paradigm* (vgl. de Groot 1965; Newell/Simon 1972) hat vor allem Herbert A. Simon zur Verbreitung der Unterscheidung zwischen Noviz*innen und Expert*innen im Lesen beigetragen (vgl. Ericsson & Simon 1984). Wie inzwischen in empirischen literaturdidaktischen Rezeptionsstudien üblich (vgl. Kleber 2021,

zurückgreifen, wenn sie beim (erstmaligen) Lesen eines literarischen Textes nicht bloß auf dessen Formulierungen, den Klang, bildliche Assoziationen oder die Geschehnisse, die er schildert, achten, sondern wenn sie sich auch eine Vorstellung davon machen, dass der Text irgendwann und irgendwo unter bestimmten Umständen von jemandem produziert, von anderen gelesen, verbreitet, verändert, beurteilt etc. wurde, oder dass eine solche Distribution und Rezeption in Zukunft erfolgen könnte.

Mein Vorhaben betreibt also empirische Grundlagenforschung über kontextualisierendes Rezeptionsverhalten als Ergebnis literarischer Sozialisationsprozesse. Empirische literaturdidaktische Grundlagenforschung hat in den letzten Jahren wichtige Erkenntnisse über andere literarische Rezeptionsphänomene erbracht, so z.B. über das Verstehen von Metaphern (vgl. Pieper/Strutz 2018; Holder 2019), über die Wahrnehmung von Fiktionalität (vgl. König 2020) oder über poetische Inferenzen (vgl. Kleber 2021). Solche fachdidaktische Grundlagenforschung ist kein Selbstzweck und kein akademischer Luxus. Ihr Sinn bemisst sich darin, durch die Verbreiterung des Wissensfundaments über leserseitige Kontextualisierungen und dabei aktiviertes Vorwissen eine solidere Grundlage zu schaffen für angewandte Didaktikforschung, für das Design effektiver Interventionen und für die Orientierung schulischen Handelns an solchen Erkenntnissen.

Das kann nur gelingen, wenn vermieden wird, was Matthias Proske und Kerstin Rabenstein 2018 als verbreiteten Missstand in Teilbereichen empirischer didaktischer Forschung konstatiert haben:

[Es] werden die Differenzen zwischen vorliegenden methodologischen und gegenstandstheoretischen Ansätzen in der qualitativen Unterrichtsforschung eher betont. Die Differenzen dienen dann eher als Anlass, sich von anders verfahrenen Studien,

S. 82), werden auch in dieser Arbeit als Noviz*innen im literarischen Lesen all jene verstanden, die bereits erste Erfahrungen mit dem Lesen literarischer Texte gemacht haben (d.h. ab der Grundschulzeit), aber (noch) nicht als Expert*innen im Lesen literarischer Texte gelten können. Als unbestrittene Expert*innen im Lesen literarischer Texte gelten gemeinhin promovierte Literaturwissenschaftler*innen und graduierte Doktorand*innen der Literaturwissenschaft, während Studierende nicht-literaturwissenschaftlicher Fächer durchweg als Noviz*innen eingestuft werden. Im Falle von Studierenden literaturwissenschaftlicher Fächer, d.h. auch des Lehramts-Studiums des Faches Deutsch, ist die Zuordnung nicht immer einheitlich. In dieser Studie wurden auch die Lehramts-Studierenden im Vorhinein als fortgeschrittene Noviz*innen im literarischen Lesen kategorisiert – eine Einschätzung, die sich (ggf. mit Ausnahme der Teilnehmerin MARH01) auch im Nachhinein als sinnvoll erweisen sollte.

ihren Befunden und theoretischen Einordnungen zu distanzieren. Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung bleiben in der Konsequenz häufig relativ unverbunden nebeneinander stehen. Nur selten werden die entstandenen gegenstandsbezogenen Theoretisierungen von Unterricht unter Berücksichtigung des Differenzen zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Eine Übersetzung der vorgelegten empirischen Ergebnisse wird meist gar nicht erst versucht (Proske/Rabenstein 2018, S. 13).

In dieser Arbeit wird die Vielfalt von Theorien zum kontextualisierenden Literaturverstehen und von empirischen Befunden zu verwandten Rezeptionsphänomenen, wie von Juliane Köster gefordert, „auch [als] ein Ruf nach deren Systematisierung“ (Köster 2021, S. 12) begriffen.

Den wichtigsten Anknüpfungspunkt stellt dabei die lesepsychologische Forschung über die Konstruktion mentaler Situationsmodelle durch Kohärenzbildungsstrategien dar, die in den 1970ern und frühen 1980ern ihren Höhepunkt fand und deren Theorien und Modelle in den letzten Jahrzehnten zunehmend auch zur Erforschung des Lesens literarischer Texte genutzt wurden. Theoretisch, methodisch und auch in der starken diskursiven Bezugnahme auf relevante Befunde über disziplinäre Grenzen hinweg nimmt sich die vorliegende Erforschung von Kontextmodellbildungen und ihrer Voraussetzungen diese Forschungstradition zum Vorbild. In welcher Weise diese Studie an der Theoriebildung über den Aufbau mentaler Modelle und hieran beteiligte Wissensstrukturen anknüpft und welche Lücken sie im Einzelnen schließen will, wird in den Kapiteln 1.2 und 1.3 ausführlich skizziert.

Allerdings erfolgte die kognitionspsychologische Erforschung und Modellierung des Leseverstehens seit den 1970ern zunächst meist durch Psycholog*innen, die nur selten Bezug auf jene Verstehenstheorien nahmen, die seit Jahrtausenden in Philosophie, Theologie, Geschichts-, Rechts-, Sprach- und Literaturwissenschaften entwickelt wurden. Das theoretische Systemisierungsvorhaben dieser Arbeit beginnt deshalb mit einem kurzen Abriss der langen verstehenstheoretischen Vorgeschichte (Kap. 1.1). Dabei wird aufgezeigt, welche Entwicklungen in Hermeneutik und Psychologie die Grundlagen des inzwischen etablierten Modells des Textverstehens als aktiver, vorwissensbasierter Konstruktionsleistung gelegt haben.

Die Auslotung des philosophischen und psychologischen Fundaments dient nicht allein einem Verständnis der historischen Dimension gegenwärtiger empirischer Forschung und der Überbrückung disziplinärer Kommunikationschranken. Sie verdeutlicht auch die epistemologischen Prämissen des schematheoretischen Konstruktivismus, die nicht nur dem in Sprach- und Lesedidaktik längst breit akzeptierten Modell eines interaktiv-konstruktiven Textverstehens

(vgl. van Dijk/Kintsch 1983) zugrunde liegen, sondern auch den Rahmen für das Verstehen jeglicher Rezeptionsdaten in dieser Untersuchung bilden.

In den Blick genommen werden zwei Gruppen lesender Noviz*innen: zum einen Schüler*innen zehnter Klassen, zum anderen Lehramts-Studierende des Faches Deutsch. Neben weiteren Gründen, die in Kap. 2.1 dargelegt werden, erfolgte diese Auswahl, weil die gymnasiale Oberstufe in den deutschsprachigen Ländern nach wie vor jene Umgebung ist, in der Lernende am intensivsten einer Instruktion kontextualisierender Interpretation ausgesetzt sind. Studien wie jene von Freudenberg (2012) oder von Michael Steinmetz (2012) haben bereits einige Erkenntnisse über das Wissen und literarische Verstehen von Abiturient*innen zutage gefördert, in denen sich die Spuren dieser gezielten institutionellen Instruktion natürlich sehr deutlich zeigen. Da diese Untersuchung nicht primär die Effekte dieser Instruktion zu evaluieren anstrebt, sondern allgemeiner nach kontextualisierenden Verstehensprozessen für literarische Texte fragt, fiel die Auswahl zum einen auf jene, die noch vor einem eventuellen Eintritt in die Oberstufe stehen (aber fraglos in ihrem Leseverhalten auch bereits stark schulisch geprägt sind), und zum anderen auf jene, die auch nach ihrem Schulabschluss noch offiziell mit der Lektüre literarischer Texte betraut sind und andere hierbei anleiten sollen.

Dies bedeutet jedoch nicht, der Chimäre eines völlig von institutionalisierter Bildung unabhängigen „authentischen“ kontextualisierenden Lesens nachzujagen. Dass heranwachsende ebenso wie erwachsene Mitglieder unserer Gesellschaft in ihrem literarischen Leseverhalten durch schulischen Literaturunterricht (bzw. im Falle der Studierenden auch durch ihr Fachstudium) beeinflusst sind, würde wohl kein*e literarische*r Sozialisationsforscher*in bestreiten. Dennoch zielt das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung auf ein möglichst breites Spektrum von Rezeptionsverhaltensweisen – nicht nur auf solche, die unmittelbar auf die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe oder die Erreichung eines anderen extern vorgegebenen Ziels gerichtet sind. Um Zeugnisse solcher möglichst umfassenden und vielfältigen Rezeptionserfahrungen zu gewinnen, wurde die Methode des lesebegleitenden Lauten Denkens gewählt, die in Kap. 2.3 näher diskutiert wird.

Während das Modell des interaktiv-konstruktiven Textverstehens handhabbare Kategorien zur Beschreibung unterschiedlicher mentaler Textrepräsentations-Aufbauprozesse liefert, ist über die spezifischen Strukturen des Wissens, das bei solchen Kontextualisierungen aktiviert wird, bisher sehr wenig bekannt. Psychologische Typologien unterschiedlicher Wissensarten sind für ihre Erfassung und Beschreibung viel zu ungenau. Die grundlegende methodologische Ausrichtung dieser empirischen Studie ist deshalb,

wie in Kap. 2.2 beschrieben wird, sowohl explorativ als auch modellerweiternd. Dieser Versuch, hermeneutisch-qualitative Annäherungen an konkrete Phänomene mit der Rückbindung an bestehende Erklärungssysteme zu vereinen, zielt zugleich auch auf die von Proske und Rabenstein sowie Köster geforderten Inbezugsetzungen, „Übersetzungen“ und Systematisierungen qualitativ empirischer Forschungsergebnisse.

Methodisch konkret erfolgt eine so konzipierte Analyse der Rezeptionsdaten hier mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse, die in Kap. 2.4 grundlegend diskutiert wird. Sie bietet sowohl Möglichkeiten zur genauen Betrachtung auffallender und wiederkehrender Phänomene in ihren einzelnen Erscheinungen als auch zur Gewinnung eines systematischen Überblicks, zur Ordnung auch mittelgroßer und vielfältiger Datenmengen und somit zur Generierung von Hypothesen, wie mentale Kontextmodellbildungen und bestimmte Vorwissensstrukturen miteinander zusammenhängen könnten.

In den methodenpraktisch ausgerichteten Kapiteln 3 und 4 werden die Teilnehmer*innen und die beim Lauten Denken zugrunde gelegten literarischen Texte näher beschrieben und die einzelnen Stadien des Forschungsprozesses transparent dokumentiert. Sowohl im Falle der Teilnehmer*innen als auch der Textgrundlagen wurden möglichst vielfältige, aber dennoch miteinander vergleichbare Vertreter eines bestimmten Typs gesucht. Bei den Teilnehmenden waren dies Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen, unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Lesegewohnheiten und -fähigkeiten etc. (vgl. Kap. 3.1). Als Textgrundlagen wurden zwei kurze literarische Prosa-Texte sowie ein Ausschnitt aus einem längeren narrativen Text der populären Kinderliteratur ausgewählt, die allesamt in den 1940ern verfasst wurden. Kap. 3.3 ist einer genaueren Einführung in diese drei mutmaßlich selten im Literaturunterricht thematisierten Texte gewidmet.

In Kap. 5 und 6 werden die einzelnen Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der Rezeptionsdaten beschrieben – in Kap. 5 geordnet nach mentalen Textrepräsentationsarten, in Kap. 6 geordnet nach aktivierten Vorwissensstrukturen. Dabei wird jeweils zunächst das Kategoriensystem im Überblick präsentiert, anschließend alle Kategorien ausführlich erläutert und abschließend quantitative Beobachtungen und statistische Analysen dokumentiert. Kap. 7 prüft statistische Zusammenhänge zwischen Beobachtungen über Kontextmodellierungen und andere Textrepräsentationsbildungen einerseits und Beobachtungen über aktivierte Vorwissensstrukturen andererseits. Kap. 8 fasst die zentralen Beobachtungen am erhobenen Rezeptionsdatenmaterial noch einmal zusammen und reflektiert die Limitationen der durchgeführten Studie, bevor in Kap. 9 über diese Stichprobe und die erhobene Datengrundlage hinaus

versuchsweise generalisierende Aussagen formuliert werden. Diese Aussagen beanspruchen, der methodologischen Grundkonzeption empirischer Forschung von Allen Barton und Paul Lazarsfeld (1955) folgend, noch nicht den Status gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern sind als plausible Hypothesen zu begreifen, die erst noch ihrer breiteren Überprüfung an repräsentativen Stichproben harren, bevor sie als neue gesicherte Erkenntnisse dem Modell interaktiv-konstruktiven Verstehens literarischer Texte hinzugefügt werden können. Für jede der fünf generierten Hypothesen werden abschließend auch kurz deren potenzielle didaktische Implikationen angerissen. Eine ausführlichere, konstruktive Didaktik literarischer Kontextualisierung kann im Anschluss an diese Arbeit sinnvollerweise dann formuliert werden, wenn die generierten Hypothesen verlässlich überprüft worden sind.

1 Mentale Repräsentationen von Texten und beteiligte Wissensstrukturen: der Forschungsstand

Die vorliegende Untersuchung setzt eine Reihe grundlegender Annahmen über Textverstehensprozesse und kognitive Strukturen im Allgemeinen voraus. (Das ist unvermeidlich in einem Feld, in dem Untersuchungsgegenstände zuerst konstruiert werden müssen und in dem bereits intensive Vorarbeiten geleistet worden sind.) Diese Prämissen sind, aufs Kürzeste zusammengefasst,

- dass „Verstehen“ und „Erinnern“ eines Textes der aktive Aufbau bzw. der Abruf individuell beschaffener mentaler Repräsentationen auf mehreren Ebenen ist,
- dass der Aufbau dieser mentalen Repräsentationen erworbenen Strategien folgt und
- dass beide, mentale Repräsentationen wie auch Strategien, auf jeder Ebene auf unterschiedliche, wenn auch teilweise überlappende, längerfristig stabile, flexible, partiell kulturspezifische und interindividuell leicht variierende Wissensstrukturen zurückgreifen bzw. von diesen gespeist werden.

Noch knapper zusammengefasst, setzt die vorliegende Arbeit ein lesepsychologisches Modell vom Textverstehen als aktiver, strategischer, vorwissensbasierter Konstruktion voraus, wie es seit den 1970ern entwickelt und empirisch validiert wurde und sich in seinen Grundzügen bereits im Textverstehensmodell von van Dijk & Kintsch (1983) zusammengefasst findet.

Modelle und ihre Prämissen sind für empirische Untersuchungen stets erkenntnisleitend. Das heißt: Aus dem spezifischen Blickwinkel, den sie vorgeben, stellen sich uns die Phänomene auf bestimmte Weise dar. Manches wird deutlich sichtbar; anderes wird unweigerlich ausgeblendet. Deshalb sind solche Modelle selbstredend nicht alternativlos, auch wenn sie breite Akzeptanz gefunden haben. Eine zugleich theoretisch reflektierte und empirisch ausgerichtete Literaturdidaktik sollte ihre Befunde nicht nur kohärent in einem bestimmten Theoriegebäude verorten, sondern auch gute Gründe angeben können, warum sie sich für ebendiese Sicht auf Leseprozesse entschieden hat, und bedenken, wie diese Entscheidung ihre Beobachtungen beeinflusst.

Zu diesem Zweck soll im folgenden Kapitel zunächst die Herleitung der zentralen Prämissen im Rahmen der Entwicklung des aktiv-konstruktiven

Textverstehensmodells beleuchtet und seine Vorzüge gegenüber vorangegangenen Paradigmen skizziert werden. In einem zweiten Schritt werden anschließend die zentralen Theoreme des Modells sowie seine einzelnen Elemente und Strukturen erläutert, bevor sich der Blick auf Lücken im Modell richtet, so dass zu Beginn des nächsten Kapitels die Forschungsfrage in der Terminologie der ausgewählten Theorie präziser formuliert werden kann.

1.1 Der lange Weg zur Entdeckung kognitiver Schemata und der aktiven Konstruktion mentaler Textrepräsentationen beim Lesen

Dass literarische Texte in pragmatischen Kontexten zu begreifen sind, hätte in der Antike, im Mittelalter oder in der frühen Neuzeit kaum jemand bestritten: Mit Psalmen lobpreiste man Gott; Fabeln und Gleichnisse dienten der Belehrung; während der Dionysien suchte man die Katharsis in der Tragödie; in Elegien trauerte man etwas oder jemandem nach; aus Sagen erfuhr man von den heldenhaften Taten der Vorfahren; der Bänkelsänger verbreitet in seiner Moritat die neueste *true crime story*. Dichtung war eng mit bestimmten kulturellen (und oft auch kultischen) Praxen verflochten. Lesen konnte sie, wo sie überhaupt geschrieben vorlag, nur eine kleine, privilegierte Minderheit. Wo die große Mehrheit nicht lesen kann, verwundert es nicht, dass die alphabetisierte Elite nicht viel über die Ursachen nachdachte, warum auch einige von ihnen mit dichterischen Texten, die sie lasen, nichts anzufangen wussten – zumal wenn das Wissen um den Sitz einer bestimmten Textsorte im Leben der Gemeinschaft noch als selbstverständliches Gemeingut aller Gelehrten galt.

Das Interesse an den Differenzen zwischen soziokulturell vermittelten Wissensbeständen und wie diese zu ganz unterschiedlichen Vorstellungen vom Kontext und Sinn eines Textes führen können, ist genuin modern. Am ehesten artikulierte es sich in vorindustriellen Zeiten vielleicht dort, wo tatsächlich von der Lektüre kulturell fremdartiger Texte Beseelte händeringend gesucht wurden. Jedenfalls stammen einige der ältesten überlieferten Überlegungen über unterschiedliche mentale Voraussetzungen von Lesenden und ihrem Einfluss auf das Textverständnis aus der Feder von Augustinus von Hippo (vgl. Pollmann 1996, S. 110 ff.), der nach seiner Konversion und Berufung zum Bischof in Zeiten massiver Expansion des Christentums im römischen Africa (dem heutigen Tunesien) fähige und überzeugte Priester heranbilden musste, die angemessen über biblische Texte predigen konnten, die teilweise viele Jahrhunderte alt waren und der jüdischen Kultur entstammten. Augustinus thematisiert in *De doctrina christiana*, was oft als erste Anleitung zum hermeneutischen

Zirkel aufgefasst wird (vgl. Grondin 2013, Sp. 1351). Man kann es aber auch eine Beschreibung des Zusammenspiels kultureller Wissensbestände, von Lesestrategien und individueller Gedächtnisleistung für den Aufbau einer kohärenten mentalen Textrepräsentation nennen:

Gegen die Unkenntnis eigentlicher Zeichen bietet die Sprachkenntnis ein großes Heilmittel. [...] Um zu klären, ob eine Redeweise, die wir verstehen wollen, im eigentlichen oder im figürlichen Sinn aufzufassen ist [...], ist darum die Kenntnis der Tropen notwendig. [...] Mangel an Sachkenntnis aber macht bildliche Ausdrücke dunkel, wenn wir die Natur und Beschaffenheit der Tiere, Steine, Pflanzen oder anderer Dinge nicht kennen [...] Auch die Unkenntnis der Zahlen ist schuld, daß gar manche übertragene und geheimnisvolle Ausdrücke in der Heiligen Schrift nicht verstanden werden. [...] Gar manches bleibt auch völlig unbekannt wegen Unkenntnis einiger musikalischer Dinge. [...] Hat man einmal eine gewisse Vertrautheit mit der Sprache der göttlichen Schriften gewonnen, so hat sich das weitere Streben darauf zu richten, dunkle Stellen zu eröffnen und zu beleuchten. Zum Zwecke der Beleuchtung dunkler Redensarten sollen Belege von Stellen genommen werden, die einem klarer sind [...]. Dabei leistet ein gutes Gedächtnis die besten Dienste; mangelt ein solches, so kann es auch durch meine Vorschriften nicht gegeben werden. (Augustinus von Hippo [397] 1925, S. 60–142 [DC II.30–59 sowie III.76 und 91²])

Augustinus' Aufzählung relevanter Wissensbestände wirkt eher zufällig als systematisch – man sieht ihr an, dass sich der Kirchenvater hier spekulativ auf neues Terrain begibt. Er äußert noch eine ganze Reihe weiterer Vermutungen: Während die Gedächtniskapazität angeboren und unveränderbar sei, nahm er an, dass Sprach-, Sach- und Regelwissen als prinzipiell von allen erwerbbar sei (vgl. ebd., S. 163 [DC IV.7]), und zwar am besten durch Imitationslernen im praktischen Umgang mit guten Beispielen (vgl. ebd. [DC IV. 8–13]). Diese Annahmen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen, erschien Augustinus noch unnötig: „Die Frage, ob diese Behauptung wahr sei, brauche ich nicht zu untersuchen.“ (Ebd., S. 163 [DC IV.13]) Dennoch war Augustinus bewusst, dass seine Betonung, dass Verstehen erlernt werden müsse und Wissen voraussetze, innerhalb der heraufziehenden Glaubensordnung nicht unangefochten bleiben würde:

Es werden nämlich manche Leute mein Werk tadeln, weil sie die Regeln, die ich aufstellen will [...] für nutzlos halten, und da sie selbst dadurch nicht gefördert werden, so werden sie meinen, es könne nun überhaupt niemand gefördert werden. [...] Solche Leute werden schreien, es brauche derlei Regeln überhaupt für niemanden, es könne vielmehr alles, was sich füglich aus dem Dunkel jener Schriften ans Licht bringen

2 Die Siglen folgen der kritischen lateinischen Wiener Ausgabe von Green (1963).

lasse, durch direkte Mitteilung von Seiten Gottes erfolgen. (Augustinus von Hippo [397] 1925: 6f. [DC Prologus. 3–4])

Nachdem sich die interpretatorischen Kontroversen der scholastischen Bildungselite des europäischen Mittelalters auf den Umgang mit einzelnen „dunklen Stellen“ innerhalb eines zunehmend vertrauten Textkorpus konzentrierten und selbst umfangreichste kanonische Wissensbestände beim anderen stillschweigend voraussetzten (vgl. Grondin 2009, S. 15 f.), erzeugten die Umbrüche der frühen Neuzeit (Buchdruck, Entdeckung und Kolonisation neuer Kontinente, Reformation, Aufschwung der Naturwissenschaften) neuen hermeneutischen Bedarf (vgl. Jung 2001, S. 42). Die Expansion des Wissens, der Menge verfügbarer Texte und allmählich auch des Anteils literalisierter Menschen brachte in verschiedenen europäischen Gesellschaften das Kollektivsymbol von der Welt als lesbarem Buch hervor (vgl. Galilei 2005 [1623]; Paracelsus 2003 [1538]; zusammenfassend Jung 2001, S. 44 f.). Die hermeneutischen Anleitungen des 17. und 18. Jahrhunderts (für den deutschsprachigen Raum vgl. Chladenius 1969 [1742]; Dannhauer 2004 [1630]; Meier 1996 [1757]) bedienten diesen Bedarf allerdings vor allem durch das Zusammentragen althergebrachter Anleitungen, wie sie die Rhetorik seit der Antike bereitstellte (vgl. Jung 2001, S. 46 f.) und auf die schon Augustinus Bezug genommen hatte. Eine Konsequenz dessen war, dass diese Hermeneutiker ebenso wenig an der Möglichkeit eines objektiv wahren Textverstehens zweifelten wie ihre rationalistischen und empiristischen Kolleg*innen in der Philosophie, bei all ihren Kontroversen über logische Deduktion vs. methodische Beobachtung, prinzipiell an der Möglichkeit objektiver Erkenntnis zweifelten. Die wahre Textbedeutung ist für Dannhauer, Chladenius und Meier durch einen bestimmten Kontextfaktor, nämlich die Autorintention, determiniert: „die Absicht, um derentwillen der Urheber der Zeichen dasselbe braucht“ (Meier [1757] 1996, S. 5). Diese wiederum sollte sich im Rückgriff auf als universell geteilt verstandene rhetorische Konventionen für idealtypische Sprachhandlungen in bestimmten Kommunikationssituationen erschließen lassen (vgl. Meier [1757] 1996, S. 40 f.). Leser*innen, die dieses rhetorische Kontextwissen teilten, könnten aus dem kommunikativen Handlungskontext, dem Sprachgebrauch u.ä. Rückschlüsse auf den *scopus* der Äußerung ziehen (vgl. Breuer 1977, S. 34; Jung 2001, S. 47). Den Hermeneutikern des „Zeitalters der Entdeckungen“ (vgl. Mancall 1998) kam nie in den Sinn, empirisch zu erkunden, wer diese rhetorischen Konventionen tatsächlich in welchem Umfang kannte, wie, wann und wo sie erlernt wurden, inwiefern sie sich tatsächlich glichen und in welchem Ausmaß sie tatsächlich dazu führten, dass Leser*innen einen Text (auf die gleiche Weise) verstanden. Für den

Aufklärer Meier waren partikulare Vorstellungen nichts als Hürden für objektives, rationales Verstehen, die man vorsichtig überwinden musste:

Folglich muss alle gelehrte Auslegung vernünftig sein, oder durch die Vernunft geschehen. Folglich muss ein Ausleger alles vermeiden, was bei der Auslegung den gehörigen Gebrauch der Vernunft hindern könnte. Er muss sich demnach in Acht nehmen, damit nicht etwa Leidenschaften und Vorurteile die Auslegung bestimmen, wohin vornehmlich das Vorurteil der Sekte, der vorgefassten Meinung und des Lehrgebäudes gehört. (Meier [1757] 1996, S. 30)

Erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, als die einsetzende Industrialisierung das ökonomische Fundament der Gesellschaft umzuwälzen begann und bürgerliche Revolutionen die absolutistischen Staatssysteme der frühen Neuzeit ins Wanken brachten, brachen sich auch literarische und erkenntnistheoretische Paradigmenwechsel Bahn und bereiteten den Boden für die modernen Geisteswissenschaften und ein neues Verständnis von Denken und Verstehen. Eine junge Generation von Dichter*innen feierte die Subjektivität, das Gefühl und die kreative Grenzüberschreitung. Mit zunehmendem Alter mäßigten sie zwar ihren Sturm und Drang, bestanden dafür aber umso deutlicher auf der Unabhängigkeit der literarischen Sphäre und ihrer Maßstäbe. Ihre begeisterten Leser*innen hätten Meier zwar zugestimmt, was die zentrale Bedeutung von Autorschaft betrifft. Aber sie verehrten ihre schriftstellerischen Idole nicht mehr als kunstfertige Befolger*innen rhetorischer und poetologischer Konventionen, sondern als Originalgenies (vgl. Kant 1790; Lavater 1778; Schiller 1795; für einen Überblick vgl. Schmidt 2004). Entsprechend nahm die Relevanz ab, die man rhetorischem Wissen für einen angemessenen Umgang mit Literatur zugestand.

Auch in der Philosophie richtete sich der Blick auf das schöpferische Individuum und seine (doch recht variierende) Ausstattung, hier insbesondere für unterschiedliche Arten von Erkenntnis. Kein Name steht so sehr für diesen Paradigmenwechsel wie Immanuel Kant. In seiner *Critik der reinen Vernunft* (1787) nimmt er den „Schematismus unseres Verstandes“ (ebd., S. 190) in den Blick: Dieser vollziehe eine „Synthesis“ (ebd.), die von einigen Aspekten unserer Anschauung abstrahiert und andere als wesentlich hervorhebt, und so ein *ungefähres* inneres Bild – ein Schema – erzeugt. Kants Schematheorie wendet sich einerseits gegen den Empirismus: Wir haben eine Vorstellung von einem perfekten Dreieck, obwohl unsere Wahrnehmung nie einem solchen begegnet (vgl. ebd., S. 188) – also spiegeln die Kategorisierungen unseres Verstandes nicht einfach reale Klassen der Dinge wider. Andererseits sieht er auch den Rationalismus außerstande, ordnende Vorstellungen der realen Welt, losgelöst

von aller sinnlicher Wahrnehmung, zu bilden: „Kategorien, ohne Schemate, [...] stellen aber keinen Gegenstand vor. Diese Bedeutung kommt ihnen von der Sinnlichkeit, die den Verstand realisiert, indem sie ihn zugleich restringiert.“ (Ebd., S. 187) Kants Schematheorie besagt im Kern, dass wir unsere Welt ordnen und uns in ihr orientieren, indem wir in einem Zusammenspiel von Erfahrungen und reiner Vorstellungskraft vergrößernde Vorstellungen entwickeln, die auf allen Komplexitätsniveaus, vom Konkreten bis zum Abstraktesten, von hohem heuristischem Wert sind, aber uns zugleich niemals eine wahre, ungetrübte, objektive Erkenntnis der „Dinge an sich“ (ebd., S. 82) erlauben.

Schemata sind Ergebnis unserer aktiven Auseinandersetzung und damit jeweils „selbstgemacht“, das heißt, sie könnten sich von Mensch zu Mensch beträchtlich unterscheiden – ohne dass uns dies unmittelbar augenfällig würde. Es war, in unterschiedlichen Variationen, vor allem dieser Grundgedanke, der dem neuen Paradigma der Geisteswissenschaften zum Durchbruch verhalf. Die Rekonstruktion fremder Schemata erfordert Austausch und aktive Anstrengung, die auch eine Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Vorstellungen und Weltansichten einschließt, als dessen Ergebnis aber ein besseres Verständnis sowohl der eigenen als auch fremder Auffassungen winkt. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts, unter dem Eindruck von französischer Revolution, napoleonischen Kriegen und erwachendem Nationalismus, aber eben auch inmitten dieser Hinwendung zu den entwicklungsfähigen Mustern unseres Denkens, etablierten sich sowohl die Germanistik (und andere Nationalphilologien) als auch die Geschichtswissenschaft. Unterschiedliche Denkweisen waren nicht mehr nur als defizitäre Diskrepanzen (z.B. ungebildeter, mit wenig Verstandeskraft ausgestatteter Individuen oder angeblich „primitiver Völker“) von einem Universalideal vorstellbar, sondern auch als aufschlussreiche Konstruktionen mit eigener Systematik, die es zu ergründen verdient.

Kants epistemologische Schemalehre, klassische Genieästhetik und das gesteigerte Interesse an unterschiedlichen Denkweisen fließen beispielhaft in Friedrich Schleiermachers *Hermeneutik und Kritik* (1818) zusammen. Welchen Bruch die Schematheorie mit älteren Hermeneutiken bedeutet, zeigt sich schon darin, dass Schleiermacher nicht das gegenseitige Verstehen, sondern das Missverständnis als kommunikativen Normalfall annimmt (vgl. Schleiermacher [1818] 1977, S. 92). In den meisten Fällen von Alltagskommunikation („Wettergespräche“, die für ihn „einen Nullwert“ haben; ebd., S. 82) erscheint ihm das bedeutungslos. Doch einige herausragende Texte verdienen ihm zufolge die verstärkten, selbstreflexiven Verstehensbemühungen: „das Klassische [...], was am meisten produktiv ist und am wenigstens wiederholend, [...] das Originelle [...], was am meisten eigentümlich ist und am wenigsten gemein [...] und] das

Genialische [...] die Identität von beiden.“ (Ebd., S. 82 f.) Eingehende Beschäftigung (für die er u.a. auf Augustinus' hermeneutischen Zirkel zurückgreift) mit sprach- und denkprägenden Werken genialer Dichter kann dementsprechend Schleiermacher zufolge sowohl der eigenen Sprach- und Denkfähigkeit als auch dem Fremdverständnis dienen. Verstehen benötigt Kontextwissen jeglicher Art und mehrt es zugleich, denn ihm zufolge „ist jeder Redende nur verstehbar durch seine Nationalität und sein Zeitalter“ (ebd., S. 78) und zugleich „ein Ort, in welchem sich eine gegebene Sprache auf eine eigenthümliche Weise gestaltet“ (ebd., S. 78).

Die entstehende geisteswissenschaftliche Wissensproduktion über „Nationalitäten“ und „Zeitalter“ im 19. Jahrhundert blieb von dieser Spannung zwischen dem nationalistischen Narrativ eigentümlicher, gemeinschaftlicher Volkskulturen und der Konzentration auf herausragende individuelle Werke genialer Dichter und Denker gekennzeichnet. Im neu etablierten muttersprachlichen Literaturunterricht an höheren Schulen wurden germanistische Entwürfe einer nationalen Literaturgeschichte (vgl. Koberstein 1827) als Kontextwissen für die Interpretation eines sich allmählich ausbildenden Literaturkanons (vgl. Hiecke 1842; Lyon 1893; für einen Überblick vgl. Paefgen 1999, S. 8 ff. und 54–62) vermittelt – und trafen schon früh auf vereinzelt Widerstand, der sich allerdings weniger gegen die Reduktion des für relevant erklärten Wissenskorpus auf Elitendiskurse (und gegen das Wissen und die Lektürepraxen der Vielen, die „Wettergespräche“ führten) als vielmehr gegen eine allgemein als zu verstandesfixiert und gefühlsfeindlich beurteilte Herangehensweise an die Literaturvermittlung richtete (vgl. Wackernagel 1843).

An den Universitäten konkurrierte das historisch-verstehende, hermeneutische Paradigma in der Tradition Schleiermachers indes nicht primär mit affektbasierten Zugängen, sondern mit den im Zuge beschleunigter Industrialisierung rasch anwachsenden Natur- und Technikwissenschaften. Auch innerhalb neuer geisteswissenschaftlicher Disziplinen wie der Psychologie und der Pädagogik entfernten sich Befürworter und Gegner einer Adaption quasinaturwissenschaftlich-beobachtender empirischer Methoden rasch immer weiter voneinander. Ein wichtiger Wortführer einer historisch-hermeneutisch-philologischen Radikalisierung war Wilhelm Dilthey, für den „das höhere Verstehen“ bedeutete „nach[zu]erleben“, was „durch das Bewußtsein des Dichters, Künstlers oder Geschichtsschreibers hindurchgegangen ist und nun in einem Werk fixiert und dauernd vor uns liegt“ (Dilthey [1910] 1965, S. 213–215). Diesen „Geist der Zeit“ (ebd., S. 215) könne man nicht mit aus den Naturwissenschaften entlehnten Methoden erfassen, sondern nur aufgrund der „persönlichen genialen Virtuosität des Philologen“ (Dilthey [1900] 1974,

S. 320). Dilthey trifft auch spekulative Aussage über den Erwerb dieser Fähigkeit: „Nichts im Umkreis der Wissenschaft scheint so persönlich bedingt und an die Berührung der Personen gebunden als diese philologische Kunst.“ (Dilthey [1910] 1965, S. 216).

Empirisch gesichertes Wissen über den tatsächlichen Erwerb kontextualisierenden Textverstehens und der hieran beteiligten Wissensstrukturen, insbesondere bei Lernenden, produzierten weder die Verfechter einer solchen philologischen Selbstüberhöhung, noch ihre methodologischen Widersacher, etwa eine sich rein auf beobachtbares Verhalten beschränkende „behavioristische“ Psychologie (vgl. Watson 1913), die jeglicher Modellierung innerer kognitiver Vorgänge und ihrer Strukturen eine Absage erteilte und Lernen als beobachtbare Verstärkung von Reiz-Reaktions-Mustern durch gezielte Reiz-Kopplungen (Konditionierung, vgl. Thorndike 1898; Skinner 1968) auffasste.

Stattdessen gingen wichtige neue Impulse für die Erforschung mentaler Textrepräsentationen bzw. der Entwicklung hierbei beteiligter kognitiver Strukturen von zwei Psychologen aus, die methodisch-empirische Forschung gerade aus Interesse an den Wissensstrukturen von Heranwachsenden bzw. an den Vorstellungen, die Nicht-Philolog*innen beim Lesen unvertrauter Literatur entfalteten, betrieben: Jean Piaget und Frederic Bartlett. Beide setzten sich mit Kants Schematheorie auseinander (für Piaget vgl. Scaglia 2017; für Bartlett vgl. Kann/Inderelst 2018, S. 39 f.).

Piaget zeigte in zahlreichen Experimenten und Langzeitbeobachtungen von Säuglingen, Kleinkindern, Kindern und Heranwachsenden, wie sich alle Fähigkeiten – von vorbegrifflichen sensomotorischen Koordinationen bis hin zu formal-abstrakten Operationen – aus vorangegangenen entwickeln: „Jede Entstehung geht von einer Struktur aus und mündet in eine Struktur [...] umgekehrt hat jede Struktur eine Genese.“ (Piaget 1972, S. 329) Diese kognitiven Strukturen, die sich auf gleichartige Handlungssequenzen im weitesten Sinne richten (vgl. Ginsburg/Opper 1998, S. 36), sind für Piaget unsere proaktiven kognitiven Schemata mit ihrer Tendenz, „an allen Dingen zur Anwendung zu gelangen und auf diese Weise das gesamte wahrgenommene Universum zu erobern.“ (Piaget 1975a, S. 416). Mit jeder neu entwickelten Fähigkeit, die Umwelt zu verarbeiten, entsteht ihm zufolge zugleich das „neue Bedürfnis“ (ebd., S. 58), diese wiederholt anzuwenden, „alle Gegebenheiten der Erfahrung [dem Schema] ein[z]uverleib[en]“ (ebd., S. 16) und so das, was uns interessiert, fort dauern zu machen (vgl. ebd., S. 160 f.), wodurch sich das Schema durch generalisierende Assimilation festigt. Erfährt das Individuum einen Aspekt der Umwelt als nicht mit einem bestimmten Schema assimilierbar oder ahmt es andere nach, so differenziert es sein Schema akkomodativ „in dem Maße,

wie die Gegenstände von mehreren Schemata gleichzeitig assimiliert werden“ (Piaget 1975b, S. 416). So werden „die Dinge nicht an sich erkannt, da ja die Akkomodationswirkung nie möglich ist ohne den umgekehrten Prozess der Assimilation.“ Auch die akkomodative Schemagenese, die ebenso wie die Assimilation zur reziproken geistigen Adaptation von Schemata und Umwelt beiträgt (vgl. Buggle 1993, S. 24 ff.), ist nicht automatisch oder willkürlich, sondern von derselben „Funktionslust“ (vgl. Bühler 1918, S. 327) unserer Schemata gekennzeichnet. Je mehr proaktive Schemata wir ausgeprägt und durch Konsolidierung leicht verfügbar gemacht haben, desto mehr Koordinations- und Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich. Da diese zunehmend anspruchsvolle Denkleistungen darstellen, erweitern sie das Repertoire des Austausches mit der Umwelt erheblich, was von Interesse für das Individuum ist. So werden diese Koordinationen proaktiv wiederholt; auf diese und nur auf diese Weise entstehen Schemata immer höherer Komplexität. Piaget weist die Entwicklung von Schemata höherer Komplexität aus der Koordination vorheriger Schemata für diverse Entwicklungsschritte empirisch nach: für die Entwicklung der Intentionalität (vgl. Piaget 1975a, S. 74–81), des freien Experimentierens (vgl. ebd., S. 272–276) und auch für die uns hier vor allem interessierende „Repräsentation“ (Piaget 1975b, S. 85–88). Dabei überwiege zu Beginn einer neuen Komplexitätsstufe oft Assimilation (vgl. Buggle 1993, S. 93), doch strebe die geistige Entwicklung auf jeder Ebene nach einem Ausgleich (vgl. Piaget 1976), was im Verlauf der Entwicklung zum Abbau von Egozentrismus, zum Zutrauen in die eigenen geistigen Fähigkeiten, zu zunehmender Objektivität und der Fähigkeit, eigene Wahrnehmung ebenso wie andere Standpunkte kritisch zu interpretieren und zueinander in Beziehung zu setzen, führe (vgl. Piaget 1972; Kitchener 1986, S. 20 ff.).

Piagets Schemaentwicklungstheorie entfaltete ihre Wirkung vor allem auf die Pädagogik (vgl. Kesselring 1988, S. 211–214), wo sie anschlussfähig an Reformbestrebungen für eine Erziehung „vom Kinde aus“ war. Gegen immer noch dominante institutionelle Praxen des Drills und des Auswendiglernens stärkte sie die Bedeutung von Neugier (vgl. Piaget 1969, S. 154 f.; White 1959), Interesse und Passung von Lernangeboten und Entwicklungsstand (vgl. Bruner et al. 1956; Piaget 1969, S. 145 f.). Entsprechende Reformversuche im Bereich von Curricula, Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung führten bald zum Ruf nach mehr Wissen über „konkret aufweisbar[e] und begründbar[e ...] Kompetenzstufen“ (Roth 1971, S. 181 und 187) in den verschiedenen Lebensbereichen bzw. kognitiv zusammengehörigen „clusters of life outcomes“ (McClelland 1973, S. 9).

Im Bereich des Verstehens von Texten – von empirisch forschenden Psycholog*innen zunehmend *research in reading comprehension* genannt – kam man bei der Erforschung solcher kognitiver Teilfähigkeiten und ihres Erwerbsverlaufs zunächst nur mühsam voran. Frühe empirische lesepsychologische Forschung versuchte, *subskills* mittels Regressionsanalysen von Lesetestergebnissen voneinander zu isolieren (vgl. Groeben 1982, S. 22 f.). Ein Problem dieser Vorgehensweise war, dass sich allein mit statistischen Mitteln nicht entscheiden ließ, ob etwa Frederick Davis' (1944) Unterteilung von Teilfähigkeiten des Lesens oder diejenige von Louis Thurstone (1946) angemessener war. Noch fehlte ein hinreichend differenzierter theoretischer Erklärungsrahmen, auf den sich beide hätten beziehen können. Piagets Schematheorie hatte mögliche Inhalte und spezifische Funktionsweisen komplexer Schemata etwa für das Lesen nicht thematisiert.

Von der sich rasch ausdifferenzierenden Literaturtheorie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war auch keine Hilfe für die Modellbildung zu erwarten: Gegen die elitäre Hermeneutik Diltheys hatten sich linke Literaturtheorien herausgebildet, die andere Kontextualisierungspraxen normativ aufwerteten (vgl. Mehring 1897; Lukács 1920), aber ebenso wenig in ihrer Verbreitung und Entstehung empirisch untersuchten. Wiederum andere Literaturtheorien – von den Russischen Formalisten über die Prager Strukturalisten hin zu den *New Critics* – wandten sich gegen jegliche historisierende und kontextualisierende Interpretation literarischer Texte und setzten ihr Ideale einer werkimmanenten Lektüre entgegen. Was die vielen nicht philologisch graduierten Leser*innen tatsächlich taten und wie sie in den erfolgreicherer Fällen ihren Zugriff auf ihre literarische Umwelt schrittweise erweiterten, interessierte keine dieser Strömungen.

Dass die empirische Lesepsychologie erst in den 1970er-Jahren große Durchbrüche erzielte, ist auch der verspäteten Rezeption der Arbeiten Frederic Bartletts (1932) geschuldet (vgl. de Beaugrande 1987, S. 52). In seinen methodisch innovativen explorativen Studien (vgl. Wagoner 2015) legte Bartlett unterschiedlichsten erwachsenen englischen Leser*innen Erzähltexte kanadischer Indigener vor und ließ sie diese im Anschluss wiederholt, Wochen und Monate später, wiedergeben. Andere Untersuchungsteilnehmer*innen ließ er aus einer Reihe gegebener Informationen eigene Geschichten konstruieren. Er verglich das Erinnerungs- und Erzählverhalten in den unterschiedlichen Situationen und entdeckte einige Gemeinsamkeiten: Zuerst offenbarten die Teilnehmer*innen ihre eigene „Haltung“ („attitude“) zur Geschichte oder ihrem Gegenstand, dann erwähnten sie bestimmte Details und schwankten zwischen Zögern, Sicherheit und Zweifel beim Aufbau der Geschichte, wobei das Gefühl,

die Geschichte „richtig“ zu erzählen, im Verlauf des Erzählprozesses zunahm. Bartlett folgerte, dass das Entsinnen und das Ersinnen einer Geschichte einander psychisch zumindest ähneln (vgl. Bartlett 1932, S. 206 f.). Zudem vergaßen bzw. erinnerten die Teilnehmer*innen nicht zufallsbestimmt Details – viele Teilnehmer*innen erinnerten sich nach einiger Zeit nicht mehr an die kanadisch-indigenen Umstände der Geschichte. Doch es vergaßen bzw. erinnerten auch nicht alle dieselben Informationen, sondern jede*r erinnerte sich vorwiegend an all dasjenige, was seine*ihre „Haltung“ gegenüber der Geschichte bestärkte, und vergaß den Rest zunehmend (vgl. ebd., S. 207). Bartlett zeigte damit, dass wir gelesene Texte nicht passiv speichern (vgl. ebd., S. 198 ff.), sondern dass das Erinnern eines Textes ein ebenso aktiver Konstruktionsprozess ist wie dessen Ersinnen. In beiden Fällen wird der Aufbau und die Aufbewahrung mentaler Textrepräsentationen von kulturell geprägten kognitiven Schemata gesteuert und geformt (vgl. ebd., S. 213). Dabei ermöglichen uns diese Schemata auch das Erkennen bekannter Situationen, ohne alle hierzu gegebenen Informationen verarbeiten zu müssen (vgl. ebd., S. 209):

Remembering is not the re-excitation of innumerable fixed, lifeless and fragmentary traces. It is an imaginative reconstruction or construction, built out of the relation of our attitude towards a whole active mass of organised past reactions or experience, and to a little outstanding detail which commonly appears in image or in language form. (Ebd., S. 213)

Den Erwerb dieser kognitiven Schemata und der Operationen zum Aufbau mentaler Textrepräsentationen hat Bartlett leider nicht erforscht. An dieser Stelle formuliert er nur die Hypothese, dass vier innere Kräfte die Schemaentwicklung beeinflussen: „appetite, instinct, interests and ideals.“ (Ebd., S. 210) Während „appetite“ und „instinct“ von Beginn an wirksam seien, formten sich Interessen und Ideale im Verlauf der Entwicklung jedes Individuums aus den Schemata, die durch erstere gebildet worden seien. Mit der Änderung unserer Interessen und Ideale seien deshalb auch Veränderungen unserer Schemata und somit auch unserer Erinnerungen und Prozesse des Textverstehens verbunden: „They live with our interests, and with them, they change.“ (Ebd., S. 212)

Piagets Schemaerwerbsmodell und Bartletts Studien zur kulturabhängig schemabasierten mentalen Textrepräsentation sind die zentralen theoretischen Pfeiler, auf die eine Vielzahl von Forscher*innen bei ihrer Arbeit am bis heute in seinen Grundzügen als valide geltenden Modell des Textverstehens, das in den folgenden Unterkapiteln skizziert wird, immer wieder Bezug nahmen. Dennoch trugen auch andere Faktoren zu diesem äußerst produktiven Forschungsgeschehen im vierten Fünftel des 20. Jahrhunderts, also von den späten

1960ern bis in die frühen 1980er-Jahre, bei: eine zunehmend informationsbasierte Ökonomie, in der Textverstehenskompetenz immer breitere Bedeutung annimmt; die Konzentration internationaler Forschung an einer Reihe US-amerikanischer Standorte; die allgemeine kognitive Wende in der Psychologie; eine zunehmend demokratisch orientierte Pädagogik und der Aufstieg des konstruktivistischen Paradigmas in den zu „Sozialwissenschaften“ mutierenden Geisteswissenschaften (vgl. Berger/Luckmann 1970), um nur einige zu nennen.

Auf die Literaturtheorie hingegen nahmen die Textverstehenspsycholog*innen der 1970er-Jahre kaum noch Bezug – und das, obwohl beispielsweise Hans-Georg Gadamer in *Wahrheit und Methode* an die Schematheorie überaus anschlussfähige Überlegungen über das „Vorauswerfen des Sinns“ (Gadamer 1972, S. 57) als „produktives Verhalten“ (ebd., S. 280), ermöglicht durch die „das Verstehen leitenden Vorurteile“ (Gadamer [1959] 2008, S. 59) formulierte. So fanden auch weder literaturtheoretische Kontroversen um die Bedeutung des Autors für das Textverstehen (vgl. Hirsch 1967 vs. Barthes 1988), noch Kontroversen innerhalb der Rezeptionsästhetik (für eine Übersicht vgl. Strasen 2008), noch neuere kontextualisierende Literaturtheorien wie die *gender* und *postcolonial literary studies* zunächst Eingang in die psychologischen Modelle des Textverstehens, obwohl deren experimentelle Textgrundlagen oft zumindest als narrativ zu bezeichnen sind. Vielleicht erklärt dies auch die geringe Aufmerksamkeit, die in jenem Modell der mentalen Repräsentation kommunikativer Kontexte überhaupt zukommt – eine Lücke, die bereits bei Bartlett bestand: Auch er hatte die Texte ohne umfassende Hinweise zu ihrem kulturellen Entstehungskontext präsentiert und seine Teilnehmer*innen nur dazu angehalten, die Geschichte wiederzugeben, nicht aber, darüber nachzudenken, was für eine Art Geschichte es sei, wer sie wem mit welchen Hintergedanken erzählt haben oder noch erzählen könnte etc. Umgekehrt hat die Literaturtheorie Studien wie die Bartletts erst zur Kenntnis genommen (vgl. Cook 1994; Semino 1997; Strasen 2008), nachdem in den 1970ern und frühen 1980ern das nun zu skizzierende kognitionstheoretische Modell des schemabasierten aktiv-konstruktiven Textverstehens kohärent ausformuliert wurde.

Im folgenden Unterkapitel (Kap. 1.2) wird nun diese Entwicklung des Modells des interaktiv-konstruktiven Textverstehens in den 1970ern und 1980ern nachgezeichnet, bevor in Kap. 1.3 der aktuelle Forschungsstand zum Modell und seine fortbestehenden Lücken und Forschungsdesiderata systematisch aufbereitet werden.

1.2 Schemata auf mehreren Ebenen und Strategien des Textverstehens

*„It does not take one very far to say that schemas are important: one must know the content of the schemas.“
(Schank/Abelson 1977, S. 10)*

Die Weiterentwicklung der Textverstehensforschung und die Systematisierung der Befunde über den Einfluss kognitiver Schemata hierauf verdanken sich in nicht geringem Ausmaß der Entwicklung von Computern. Mit Computern traten von Menschen gezielt programmierbare Informationsverarbeitungssysteme auf, die sich technisch rasch entwickelten. Auf dem Gebiet exakt definierbarer Operationen konnten sie so gestaltet werden, dass sie diesbezügliche menschliche Informationsverarbeitungskapazitäten schnell weit überstiegen. Ihre heuristischen Leistungen im Erschließen nicht explizit gegebener Informationen hingegen blieben im Vergleich zur Leistung von Menschen in diesem Bereich äußerst unbefriedigend.

Dies traf insbesondere im Bereich des Textverstehens zu. Frühe Computer konnten Buchstaben und Wörter schneller und zuverlässiger erkennen als Menschen, sie konnten mit umfangreicherem Wortschatz ausgestattet werden, grammatische Fehler zuverlässiger erkennen, logische Operationen blitzschnell vollziehen und Texte exakt so wiedergeben, wie sie eingespeist wurden. Was sie jedoch nicht zu leisten vermochten, war, zu erkennen, welches Thema ein Text behandelte, welche Meinung er dazu vertrat, wo er etwas Bemerkenswertes behauptete, ob er etwas ironisch meinte und vieles andere mehr, wozu die Mehrheit erwachsener Leser*innen offenbar meistens zumindest ansatzweise imstande ist.

Die künstliche Intelligenzforschung war deshalb an Erkenntnissen über die genaue Beschaffenheit unserer inneren „Programme“ interessiert, die eben diese heuristische Arbeit leisteten. Von Kant und Bartlett – und eher implizit auch von Piaget – war Schemata genau diese Qualität zugeschrieben worden.

Die neue, stark auf eine Modellierung von Textverstehensprozessen ausgerichtete Schematheorie hatte ihren Schwerpunkt in den USA, wo einige Projekte künstlicher Intelligenzforschung vom Verteidigungsministerium gefördert wurden, weil man sich von entsprechend programmierten Computern nachrichtendienstliche Vorteile im Kalten Krieg versprach.

Die zeitgleich arbeitenden Forschungscluster um Marvin Minsky und Piagets Schüler Seymour Papert am MIT, um David Rumelhart in San Diego sowie um Roger Schank und Robert Abelson in Yale prägten unterschiedliche

Begriffe – „frames“, „schemata“ und „scripts“ – doch können diese Begriffe in den frühen Schematheorien noch als Synonyme aufgefasst werden (vgl. Kann/Inderelst 2018). Sie alle meinen Wissensstrukturen, die zur Identifikation von und Orientierung in Situationen befähigen, die häufig in ähnlicher, aber leicht abgewandelter Form wiederkehren:

A frame is a data-structure for representing a stereotyped situation like being in a certain kind of living room or going to a child's birthday party. (Minsky 1974, o.S.)

Schemata are data structures for representing the generic concepts stored in memory. They exist for generalized concepts underlying objects, situations, events, sequences of events, actions, and sequences of actions. (Rumelhart/Ortony 1977, S. 101)

A script [is] a predetermined causal chain of conceptualisations that describe the normal sequence of things in a familiar situation. Thus, there is a restaurant script, a birthday-party script, a football game script, a classroom script, and so on. (Schank 1975, o.S.)

Weitere wichtige Merkmale des kognitiven Schemas, wie es in den 1970ern konzeptualisiert wird, sind:

- die heuristische Natur des Wissens, aus dem es besteht;
- die vorläufige Aktivierung aller zum Schema gehörigen Variablen bei Überschreitung der Aktivierungsschwelle und ihre vorläufige Füllung mit Standardwerten;
- die Selbststeuerung
- und die Fähigkeit zur Verschachtelung, wodurch Schemata höherer Komplexität aus einfacheren Schemata gebildet werden können.

Schemata bestehen aus heuristischem, vergrößerndem Wissen, nicht aus exakten Definitionen oder Listen notwendiger Merkmale. Rumelhart nennt die Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit variierenden Situationen als Vorteil dieser strukturellen Beschaffenheit:

The characteristic of flexible variant constraints is a very important feature of schemata and it provides a way of seeing one of the differences between definitions and knowledge. [...] We [do not] deny that the Cyclops has a face, for a face is still a face even if it has only one eye. [...] [I]n representing what is normally true, rather than what is necessarily true, schemata have the capacity to tolerate such deviations, rather than to fail because of logical contradictions between variable constraints and attempted assigned values. (Rumelhart/Ortony 1977, S. 111)

Das Schema wird bereits aktiv, sobald eine bestimmte Menge an Merkmalen gegeben ist – es gibt jedoch keine Liste absolut erforderlicher

Definitionsmerkmale. Die Aktivität eines Schemas bedeutet, dass nicht explizit gegebene Informationen ergänzt werden, so Minsky:

Much of the phenomenological power of the theory hinges on the inclusion of expectations and other kinds of presumptions. *A frame's terminals are normally already filled with "default" assignments.* Thus, a frame may contain a great many details whose supposition is not specifically warranted by the situation. These have many uses in representing general information, most likely cases, techniques for bypassing "logic," and ways to make useful generalizations. The default assignments are attached loosely to their terminals, so that they can be easily displaced by new items that fit better the current situation. They thus can serve also as variables [...] and often make the use of logical quantifiers unnecessary. (Minsky 1974, o.S.)

Indem aktive Schemata Erwartungen generieren, steuern sie auch die weitere Wahrnehmung und Verarbeitung – allerdings nicht über rigide Ausschlussverfahren:

Once a frame is proposed to represent a situation, a *matching* process tries to assign values to each frame's terminals, consistent with the markers at each place. The matching process is partly controlled by information associated with the frame (which includes information about how to deal with surprises) and partly by knowledge about the system's current goals. (Ebd.)

Am Beispiel des Restaurant-Scripts von Schank und Abelson seien die beiden Aspekte illustriert: Sobald in einem Raum gedeckte Tische und Speisekarten (Elemente des Restaurant-Schemas) entdeckt werden (oder in einem Text erwähnt werden), entsteht die Annahme, dass man in einem Restaurant ist oder von einem Restaurant die Rede ist. Deshalb erwartet man nun auch Kellner*innen, Köch*innen, dargereichte Speisen, essende und trinkende Gäste (die anderen Elemente des Schemas werden aktiviert und mit Standardwerten ausgestattet) bzw. interpretiert weiteren Dateninput nach Möglichkeit als solchen (vgl. Schank/Abelson 1975, S. 152).

Versagt ein Schema bei der Erklärung einer Situation, d.h. verstoßen neue Informationen eklatant gegen die Erwartungen, übersendet das Schema die bis zu diesem Punkt gesammelten Informationen an andere aktive Schemata:

when a matching process fails [, the information is] used to select an alternative frame that better suits the situation. (Minsky 1974, o.S.)

Im Restaurant-Beispiel könnte die Information, dass der Hintergrund aus Pappmachee besteht, zur Reinterpretation der Situationseinschätzung im Rahmen eines Kulissen-Schema führen, das dann neue Elemente erwartet oder inferiert (z.B. Kameras, Filmtechniker*innen, als Kellner*innen kostümierte Schauspieler*innen etc.).

Schließlich können die Elemente eines Schemas ihrerseits ebenfalls schematische Gestalt haben: Schemata können aus Schemata bestehen. Oder, in umgekehrter Blickrichtung: Schemata können Teile zusammengesetzter, komplexerer Schemata werden. In all solchen Fällen ist nur das jeweils dominante aktive Schema im Kurzzeit-Arbeitsgedächtnis vollständig präsent, während die jeweils gerade untergeordneten Schemata nur durch Verweisstrukturen repräsentiert sind, um die Verarbeitungskapazität nicht zu überfordern (vgl. Rumelhart/Ortony 1977, S. 106).

Die KI-basierten Schematheorien von Minsky, Schank, Abelson, Rumelhart und anderen brachten nicht nur Programme wie SAM („script applier mechanism“) hervor, mit denen Computer befähigt wurden, eine Reihe von Texten adäquat zusammenzufassen und dabei auch nicht explizit gegebene Informationen einzubeziehen (vgl. Schank/Abelson 1975, S. 153 ff.). Sie leisteten auch auf mehreren Ebenen Beiträge zur rasanten Entwicklung einer zugleich theoriegeleiteten und empiriebasierten Modellierung unterschiedlicher Textverstehensprozesse in den 1970ern.

So boten sie zunächst einmal einen theoretischen Rahmen, der die Befunde zahlreicher Experimente über Inferenzprozesse (für eine Übersicht vgl. Goetz/Armbruster 1980, S. 207) systematisch zu erklären vermochte. Im bekanntesten dieser Experimente hatten John Bransford und Marcia Johnson (1972) nachgewiesen, dass Proband*innen Texten über eine „gestörte Serenade“ oder das „Waschen von Kleidung“ nicht nur die in den Wort- und Satzbedeutungen gegebenen Informationen entnahmen, sondern auch in umfassender Weise ihr Vorwissen über Situationen wie die im Text geschilderte nutzten, um eine Vorstellung derselben aufzubauen, während Probanden, denen keine Hinweise zur Situation gegeben wurden, dieselbe Texte sowohl schlechter verstanden, als auch schlechter in Erinnerung behielten.

Für Bransford und Johnson war klar, dass sich diese Befunde nur mit dem Wirken kognitiver Strukturen erklären ließen, die textexternes Wissen zum Verständnis der Situation beisteuerten. Sie bekundeten 1972 jedoch noch, über diese sei bisher zu wenig bekannt:

The notions that certain cognitive structures may [...] influence perception and recall have, of course, been discussed by many investigators. [...] Although at present it is not possible to provide a precise statement synthesizing these views and specifying mechanisms and processes operating during the acts of comprehending and remembering, the present results do emphasize the crucial role of semantic context. (Bransford/Johnson 1972, S. 725)

Die Schematheorien von Minsky, Schank/Abelson und Rumelhart stellen eine solche Synthese dar, die Inferenzprozesse auch menschlicher Leser*innen theoretisch zu erklären vermag. Den Nachweis in umgekehrter Richtung erbrachten Arthur Graesser, Sallie Gordon und John Sawyer, die zeigten, dass auch menschliche Probanden Texte, die einen Restaurantbesuch gemäß des Schank/Abelson-Scripts erwartungsgemäß schilderten, schneller lasen als Texte, in denen beim geschilderten Restaurantbesuch unerwartete Ereignisse auftraten (vgl. Graesser et al. 1979).

Doch die KI-basierten Schematheorien boten nicht nur Erklärungen für vorangegangene Befunde über Textverstehensprozesse, sondern trugen auch zur Bildung neuer Hypothesen hinsichtlich komplexer Textverstehensprozesse und zur paradigmatischen Verankerung unbequemer Erkenntnisse im Bereich des mentalen Lexikons, die die bisherige Sicht auf Wortverstehensprozesse in Frage stellten, bei.

Neue Theorie- und Hypothesenbildung stießen die KI-basierten Schematheorien in Gestalt der kognitiven Narratologie an. Rumelhart und Jean Mandler setzten ihre Theorie der „story schemata“ an die Stelle des strukturalistischen Paradigmas von „Geschichtengrammatiken“, welche zwischen notwendigen und inzidenziellen Merkmalen einer Erzählung zu unterscheiden versucht hatten. Nicht nur für erzählte Situationen, sondern auch für die Beschaffenheit des Erzählrahmens postulierten Rumelhart und Mandler die Existenz grober heuristischer Erkennungsmuster, die die weitere Verarbeitung steuerten (vgl. Mandler 1984; Rumelhart 1975).

Auch die Existenz von *story schemata* konnte experimentell nachgewiesen werden. So zeigten etwa Nancy Stein und Tom Trabasso, dass bereits Kinder unterbrochene Geschichten auf die durch das *story schema*-Postulat vorhergesagte Weise fortführten (vgl. Stein/Trabasso 1982).

Darüber hinaus bot die kognitive Schematheorie einen paradigmatischen Rahmen, der einer verstärkten Wahrnehmung empirischer Befunde kognitiver Semantiker zugutekam, die der vorherrschenden Merkmalsemantik widersprachen. Strukturalistische Semantiker wie Louis Hjelmslev (1959) oder Algirdas Greimas (1966) hatten die Bedeutung eines Wortes als Liste angebbarer Merkmale (bei Greimas: Seme) modelliert und die semantischen Beziehungen zwischen Worten entlang logischer Operationen als Entsprechung (Synonymie), Gegensatz (Antonymie) und kategorialer Oberbegrifflichkeit (Hyperonymie) gefasst. Mitte der 1970er überraschten nun Eleanor Rosch, Carolyn Mervis und William Labov mit Befunden, die dieser Sicht widersprachen (vgl. Labov 1973; Rosch 1975; Rosch/Mervis 1975). So hatte Rosch (1975) nachgewiesen, dass Probanden nicht alle Hyponyme wie „Rotkehlchen“, „Huhn“ und „Pinguin“ mit

gleicher Zuverlässigkeit ihrem Hyperonym „Vögel“ zuordneten. Während etwa Singvögel mit hoher Zuverlässigkeit als Vögel bezeichnet wurden, nahm diese für Hühner und Pinguine jeweils deutlich ab, obwohl alle Hyponyme die Definitionsmerkmale eines Vogels („zweibeiniges, gefiedertes, eierlegendes Wirbeltier“) gleichermaßen erfüllen. Die Schematheorie vermag zu erklären, warum unser mentales Lexikon offensichtlich Prototypeneffekte hervorbringt: unsere kognitiven Kategorien bestehen ihr zufolge nicht aus Checklisten definitiver Merkmale, sondern aus erfahrungsbasierten Vorstellungen, die sich aus mehreren Variablen zusammensetzen, für die bis zur Verarbeitung des Gegenteils jeweils die am häufigsten funktionierenden Werte als Standardwerte angenommen werden.

Der Brückenschlag zur kognitiven Schematheorie bedeutete den Durchbruch der kognitiv orientierten Semantik, die sich bald von den ersten Prototypen-Experimente hin zur umfassenden „Frame-Semantik“ Charles Fillmores (1975) und George Lakoffs (1987) weiterentwickeln sollte. Fillmore erklärte am Beispiel des Wortes „breakfast“, wie kein einziges Merkmal notwendig zur Wortbedeutung sein kann, obwohl jedes einzelne dessen Bestandteil ist:

To understand th[e] word [breakfast] is to understand the practice in our culture of having three meals a day, at more or less conventionally established times of the day, and for one of these meals to be the one which is eaten early in the day, after a period of sleep, and for it to consist of a somewhat unique menu (the details of which can vary from community to community). What is interesting [...] is that each of the three conditions [...] can be independently absent still allowing native speakers to use the word. The fact that someone can work through the night without sleep, and then at sun-up have a meal of eggs, toast, coffee and orange juice, and call that meal breakfast, shows clearly that the “post-sleep” character of the category is not criterial; the fact that someone can sleep through the morning, wake up at three o’clock in the afternoon, and sit down to a meal of eggs, toast, coffee and orange juice, and call that meal breakfast, shows that the “early morning” character of the category is also not criterial; and lastly, the fact that a person can sleep through the night, wake up in the morning, have cabbage soup and chocolate pie “for breakfast”, shows that the “breakfast menu” character of the concept is also not criterial. (Fillmore [1982] 2006, S. 380)

Prototypikalität und unscharfe Ränder der Einträge in unserem Wortgedächtnis, allgegenwärtige am Textverstehen beteiligte Inferenzprozesse und Erwartungen über den Fortgang einer Erzählung steuernde Textsortenschemata stellten allesamt bestehende sprachphilosophische wie auch psychologische Grundannahmen über das Leseverstehen als allgemein automatisierbaren Decodierungsprozess in Frage und fanden Eingang in von Grund auf erneuerte Textverstehensmodelle, wie sie Ende der 1970er und Anfang der 1980er

entwickelt wurden (vgl. Frederiksen 1977; Hörmann 1980; Kintsch/van Dijk 1978; Rumelhart 1977; Spiro et al. 1980) und, trotz vieler Modifikationen, bis heute fortwirken. Rand Spiro fasste diesen Durchbruch 1980 in die folgenden Worte:

This work has been carried out under various rubrics [... here] referred to as “schema theories”. The constructive orientation, with its attendant emphasis on the importance of what one already knows in determining what one will come to know, must be considered an improvement over the narrow “bottom-up” conceptions that earlier dominated thinking about reading. (Spiro 1980, S. 2f.)

Zu den systematischsten und meistzitierten dieser neueren Modelle eines als aktiv-konstruktiv angenommenen Textverstehens gehört das 1978 von Walther Kintsch und Teun van Dijk entwickelte, das den direkten Vorläufer ihres 1983 entwickelten Modells darstellt, auf das sich diese Arbeit stützt (vgl. Kap. 1.3). Sie beschreiben dessen Weiterentwicklung gegenüber eigenen früheren Ansätzen so:

In our earlier work [...], we attempted to characterize the semantic structure of a discourse in terms of an abstract text base. The present article will shift attention to the more specific properties of comprehension, that is, to the ways a language understander actually *constructs* such a text base. (Kintsch/van Dijk 1978, S. 365; meine Kursivsetzung)

Im Gegensatz zu lesepsychologischen Experimenten früherer Jahrzehnte, die Verarbeitungs- und Erinnerungsverhalten von Probanden nur auf der Wort- und Satzebene untersuchten, geht es Kintsch und van Dijk (1978), wie vielen anderen Textverstehensmodellierern zur selben Zeit, um Erklärungen für ein hierüber hinausgehendes Verstehen ganzer Texte: „we have been concerned with problems of text cohesion and gist formation as components of comprehension processes.“ (Ebd., S. 389)

Sowohl Situations-, als auch story-Schemata erachten Kintsch und van Dijk als das gesamte System von Verstehensprozessen auf hoher bzw. höchster Ebene steuernde Einheiten (vgl. ebd., S. 373). Sie steuern informationsselektierende wie auch inferierend-ergänzende Mikro- und Makroprozesse:

Schematic structures play an important control function in the processing model. [...] Just as general information is needed to establish connection and coherence at the microstructural level, world knowledge is also required for the operation of macrorules [...] where our frame knowledge (Minsky 1975) specifies which facts belong conventionally to a more global fact [...] The macrorules are applied under the control of a schema, which constrains their operations to that macrostructures do not become virtually meaningless abstractions or generalizations. (Ebd., S. 366)

Damit ist die Rolle situations- wie story-schematischen Wissens für eine mühelose Konstruktion einer Textbasis sowie der „Fakten“ (sic), von denen sie erzählt, umrissen. Differenzen zwischen Textverstehensleistungen sind im Rahmen des Modells erklärbar durch mangelndes Wissen über die betroffene Situation (fehlende oder inadäquate *scripts*) oder über den allgemeinen Aufbau von Erzählungen (fehlende oder inadäquate *story schemata*).

Bedeutet dieses aktiv-konstruktive Modell des Textverstehens, dass wir Texten nur das entnehmen können, was wir schon wissen? Eine solche radikal-konstruktivistische Position widerspräche der alltäglichen Erfahrung des Lernens aus Texten. Dem Modell von Kintsch und van Dijk lässt sich dieser Vorwurf ohnehin nicht machen, da sie die Konstruktion der „Textbasis“ auch als Rekonstruktion zugrunde liegender „Propositionen“ (vgl. ebd., S. 367 f.) modellierten.

Auf diese Weise lässt sich der Einfluss des Textes auf das Verstehensergebnis und die Möglichkeit der Aufnahme neuer, nicht zu den bestehenden Schemata passender Informationen zwar auch vorstellen – doch so warf das Modell eine Vielzahl offener Fragen auf:

- Wenn die Informationsentnahme jenseits der stereotypen Situations-Scripts und der universellen story-schemata durch die Propositionen³ des Textes determiniert ist, wie lassen sich die nach wie vor dramatischen Unterschiede zwischen der Kohärenzetablung menschlicher Leser und derjenigen von Computern, die mit Programmen wie dem von Roger Schank und Robert Abelson 1975 entworfenen SAM („script applier mechanism“) ausgestattet waren, erklären?
- Wie sind dann gravierende interindividuelle Unterschiede beim Verstehen elliptischer Texte und bei der Repräsentation nicht-stereotyper Situationen zu erklären (vgl. Spiro 1980, S. 281)?
- Wie passt es zum Modell, dass ein- und dieselben Lesenden, deren kognitive Schemata sich ja nicht binnen kürzester Zeit vollständig ändern, ein- und demselben Text in unterschiedlichen Situationen ganz unterschiedliche Informationen entnehmen (so z.B. wenn sie Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* einmal im Ohrensessel lesen und ein anderes Mal beim Gang durch Berlin den Schauplätzen der Erzählung nachspüren)?

3 Hier und im Folgenden wird der Propositions-Begriff weder in seiner rhetorischen noch in seiner philosophischen Begriffsverwendungstradition gebraucht, sondern im Anschluss an Kintsch (1974) als semantische Prädikat-Argument-Struktur, die beim Lesen im Kurzzeit-Arbeitsgedächtnis aufgebaut wird.

Die nächsten Entwicklungsschritte in der Modellierung des Textverstehens erfolgten in den intensiven kognitionstheoretischen und lesepsychologischen Debatten zu Beginn der 1980er in rascher Folge.

Das Modell von Kintsch/van Dijk (1978) sah Script- und story-schematisches Wissen „nur“ beim Inferieren und an der Makrosteuerung des Aufbaus einer Textbasis aus Propositionen beteiligt. Auch wenn dies bereits wichtige Fortschritte waren, erschien eine solche Sicht auf Textverstehen bald ebenso unzulänglich wie die zugrunde liegenden, KI-basierten Schematheorien. Die erste Generation KI-basierter Schematheorien hatte ein recht starres Bild unserer Wissensstrukturen gezeichnet, das mit limitierten Funktionen einherging. Die vielfältigen Unterschiede in der Wiedergabe und Erinnerung gehörter Geschichten, die schon Bartlett beobachtet und mit kognitiven Schemata erklärt hatte, ließen sich mit dem auf den frühen KI-Schematheorien basierenden Textverstehensmodell von Kintsch/van Dijk (1978) nicht ganz erklären.

Starr waren die KI-basierten Schematheorien zunächst einmal aus einem praktischen Grund: Die zahlreichen schematheoretischen Computerexperimente der 1970er waren stets so aufgebaut, dass die Programme bereits zu Beginn alle für nötig gehaltenen Schemata enthielten (vgl. Strauss/Quinn 1997, S. 57). Damit trug die methodische Nähe zur Computertechnik nicht nur dazu bei, Piagets Erkenntnisse über Schemaerwerb durch Assimilation und Akkommodation zu ignorieren. Sie legte auch die Annahme eines finiten Sets allgemein geteilter kognitiver Schemata nahe, die zwar als heuristischer und im Vergleich zu logischen Definitionen weniger rigide definiert aufgefasst wurden, aber dennoch eine Art „mentaler Sprache“ mit kleinsten symbolischen Einheiten und aus ihnen zusammengesetzten größeren Einheiten darstellten. Die Sicht auf Textverstehen wäre damit bloß von einer quasi-automatischen Decodierung zu einer vom situationsspezifischen Vorwissen unterstützten Übersetzung geworden.

Schematheorie und auf ihr basierende Textverstehensmodelle hatten einen intensiven kognitionspsychologischen Diskurs angestoßen, der sich nun kritisch gegen diese unhinterfragten Prämissen wandte. Die allmählich lauter werdende Kritik an übergroßer Nähe zur KI-Forschung und am Postulat eines symbolverarbeitenden mentalen Textverstehens (vgl. Spiro 1980, S. 281; Thorndyke/Yekovich 1980) brachte Philip Johnson-Laird 1983 am deutlichsten auf den Punkt. In *Mental Models* entwickelt er seinen Gegenentwurf, der unsere kognitiven Strukturen ebenso wie sämtliche Prozesse von der Textwahrnehmung über die Verarbeitung der Wörter und Sätze bis hin zum Aufbau eines globalen Verständnisses nicht als symbolisch bzw. symbolverarbeitend, sondern als analoge Modellierungen begriff. Wie alle Schematheoretiker vor ihm

auch, sah er Wissensstrukturen als proaktiv, erfahrungsbasiert und heuristisch in ihrer Funktion an. Auch die Annahme des konstruktiven Charakters des Textverstehens teilte er. Doch im Gegensatz zur KI-Schematheorie à la Minsky und zu Textverstehensmodellen wie jenem Kintschs und van Dijks (1978) betonte Johnson-Laird die Einzigartigkeit und Ganzheitlichkeit sowohl der individuellen Wissensbestände als auch der Textverstehensresultate. Sein Gegenentwurf der „mental Modelle“ stellte die Ergebnisse von Wahrnehmung und Konzeptualisierung, die dann entsprechend in unserem Gedächtnis abgespeichert würden und künftige Wahrnehmungen und Konzeptualisierungen leiten, eher als Karten denn als Kategorien dar (vgl. Johnson-Laird 1983, S. 402), die sich auch eher durch vielfältige Analogiebildungen als durch selektive Induktion weiterentwickelten. So sei, im Unterschied zu frühen KI-Schematheorien, unter anderem auch das Verständnis nicht-stereotyper Texte zu erklären, wobei Johnson-Laird explizit ein literarisches Beispiel wählt:

The main difficulty with the doctrine of scripts is that knowledge is also used to understand discourse about events that are *not* stereotyped. You can understand Kafka's *The Trial* without having a script for the persecution of an individual by an anonymous bureaucracy. (Ebd., S. 371)

Entsprechend postulierte er, auf eigenen Vorarbeiten (vgl. Johnson-Laird 1980) und Überlegungen Hans Kamps (1981) aufbauend, Textverstehen als die Konstruktion einer mentalen Repräsentation auf drei Ebenen:

The comprehension of discourse depends on three principal levels of representation: first, there is a *phonemic (or graphematic) representation* that encodes the sounds (or letters) of an utterance; second, there is a *propositional representation*, which is close to the surface form of the utterance; third, there is a *mental model*. The mental model is constructed on the basis of the truth conditions of the propositions expressed by the sentences in the discourse [...] mental models represent the external world [...] mental models play a central and unifying role in representing objects, states of affairs, sequences of events, the way the world is, and the social and psychological actions of daily life. They enable individuals to make inferences and predictions, to understand phenomena, to decide what action to take and to control its execution, and above all to experience events by proxy; they allow language to be used to create representations comparable to those deriving from direct acquaintance with the world. (Johnson-Laird 1983, S. 397–407; meine Kursivsetzungen)

Damit hatte Johnson-Laird einerseits die wichtige Feststellung getroffen, dass auf allen besagten drei Ebenen beim Textverstehen mentale Repräsentationen aufgebaut werden müssen. Andererseits war er bei der Entkategorisierung, Analogisierung und Entgrenzung unserer kognitiven Strukturen etwas zu weit gegangen. Wenn unsere „mental Modelle“ einerseits *als Repräsentationen*

unser Wissen über alle möglichen Aspekte der Welt beinhalten und andererseits uns ermöglichen, auf Grundlage sprachlicher Texte Repräsentationen zu erzeugen, beginnt das Verhältnis zwischen unseren *eigenen* Vorstellungen und derjenigen, die wir uns *vom Text* machen und ihm dann zuschreiben, zu verschwimmen. Aber: Können wir nur das verstehen, was wir genauso sehen? Überzeugt uns jeder Text? Wohl kaum. Hier bedurfte es einer theoretischen Klarstellung.

Johnson-Lairds Anspruch, die Theorie Mentaler Modelle an die Stelle der kognitiven Schematheorie zu setzen, ging zu weit und konnte nicht überzeugen. Das überarbeitete Textverstehensmodell von van Dijk und Kintsch (1983) vollbrachte angesichts dessen die Leistung, Johnson-Lairds Postulat der drei Ebenen mentaler Repräsentationen, die beim Textverstehen zu bilden seien, zu retten (eine vierte Ebene – die für diese Studie wichtigste! – wurde von van Dijk 1997 ergänzt), gerade weil es dieses Postulat von Johnson-Lairds Anspruch befreite, die kognitive Schematheorie zu ersetzen, und stattdessen beide Ansätze sinnvoll aufeinander bezieht.

Als Bindeglied zwischen langfristig stabilen Wissensbeständen wie kognitiven Schemata einerseits und beim Lesen gebildeter mentaler Repräsentationen vom Text andererseits führten van Dijk/Kintsch 1983 das (von den Autoren selbst für zentral erklärte) Konzept der *Verstehensstrategien* und des sie koordinierenden *Kontrollsystems* ein. Damit boten sie zum einen eine über das Konzept der *story schemata* hinausgehende, umfassendere Erklärung, warum wir je nach Textsorte erkennbar unterschiedliches Leseverhalten zeigen, zum anderen eine Erklärung, warum dieselbe oder derselbe Leser*in sich zu einem Text, je nach Situation, ganz unterschiedliche Vorstellungen macht, d.h. den Text jeweils anders liest. Wie sie Verstehensstrategien und das Kontrollsystem genau konzeptualisierten, wird noch zu klären sein. Zuvor ist aber noch zu klären, dass van Dijk/Kintsch (1983) auch unter den langfristig stabilen Wissensbeständen auf eine differenziertere Schematheorie zurückgreifen konnten.

Mit Blick auf die Strukturen der Wissensbestände, die beim Textverstehen aktiviert werden, konnten van Dijk und Kintsch 1983, im Gegensatz zu ihrem früheren Modell von 1978, auf eine kognitionstheoretische Weiterentwicklung aufbauen: die Mehr-Ebenen-Schematheorie, wie sie in einer zweiten Generation von Experimenten mit Künstlichen Intelligenzen entwickelt wurde.

Johnson-Laird war nicht der einzige, der sich angesichts der ersten Generation KI-basierter Schematheorien und auf ihnen aufbauender Textverstehensmodelle fragte, wie wir Geschichten über nicht-stereotype Situationen, wie etwa Kafkas *Prozess*, verstehen können. In *Scripts, Plans, Goals and Understanding* (1977) konstatierten Schank und Abelson selbst den fortbestehenden

Vorteil des Menschen gegenüber mit Scripts gefütterten Computern: „[P]eople can deal with situations that they have never encountered before“ (ebd., S. 70) – und zwar auch dann, wenn ihnen viele wichtig erscheinende Informationen nicht explizit gegeben sind. Auf das Textverstehen bezogen bedeutet dies: Menschen können auch dann für das Textverstehen notwendige Inferenzen ziehen und vom Text beschriebene Situationen auch dann erfassen, wenn sie sie noch nie erlebt haben, SAM („script applicator mechanism“) hingegen vermochte Texte, die nicht stereotype Situationen schildern, nicht angemessen zu paraphrasieren und zu benennen, worum es im Text ging.

Für noch nie dagewesene Situationen kann man keine Situations-Schemata haben, weil deren Zahl dann unbegrenzt sein müsste – also, so folgerten sie, muss es noch andere Schemata als die „frames“ oder „scripts“ für stereotype Situationen geben.

Ihre 1977 formulierte Schematheorie umfasste, als Lösung hierfür, über den situativen „scripts“ als nächstes „plans“ (ebd., S. 69–100) und noch darüber „goals“ (ebd., S. 101–130). Mit Hilfe unserer Schemata über Ziele und Pläne können wir zum Beispiel folgenden Text leicht verstehen: „John knew that his wife’s operation would be very expensive. There was always Uncle Harry... He reached for the suburban phone book.“ (Ebd., S. 70) Für einen nur mit *scripts* programmierten Computer ist dieser Text viel zu elliptisch: Was hat Onkel Harry mit Johns Wissen über die Operationskosten seiner Frau zu tun? Und in welchem Zusammenhang steht das Telefonbuch mit all dem? Um eine oft in ähnlicher Form wiederkehrende Situation handelt es sich hier eher nicht. Das menschliche informationsverarbeitende System zieht die nötigen Inferenzen jedoch spielerisch leicht, weil es unserer Erwartung entspricht, dass Ehemännern die Wiederherstellung der Gesundheit ihrer Frau ein erstrebenswertes Ziel ist: Der erste Satz aktiviert ein Ziel-Schema. Hierdurch werden die folgenden Informationen gezielt auf Hinweise über passende Pläne Johns zur Erlangung des benötigten Geldes untersucht. Satz 2 und 3 aktivieren nun ein Plan-Schema, das in etwa: „Personen, die einem nahe stehen und X haben, um X bitten, wenn man X braucht“ umschrieben werden könnte (vgl. ebd., S. 70 f.). (Eine Interaktion mit einem stereotyp-situativen Schema über Vororte, das auch die Erwartung beinhaltet, dass dort liquide Angehörige der Mittelschicht wohnen, wäre zudem denkbar. Ohne die Steuerung der Aufmerksamkeit durch die Ziel- und Plan-Schemata wäre es jedoch wohl kaum aktiviert worden.)

Während Schank und Abelson Plan-Schemata eher unscharf unter Verweis auf Ziel-Schemata definieren („Plans describe the set of choices that a person has when he sets out to accomplish a goal“, ebd., S. 70), liefern sie für Schemata auf der „goal“-Ebene eine umfangreiche, aber offene Liste: Befriedigungsziele

(Hunger/Durst, Sex, Schlaf, Sucht, ...), Genussziele, Erlangungsziele (Besitz, Macht, Ansehen, einen zufriedenstellenden Arbeitsplatz, Beziehungen, Fähigkeiten, ...), Erhaltensziele (Gesundheit oder Objekte der Genuss- und Erlangungsziele), Krisenbewältigungsziele (akute Bedrohungen abwehren) sowie instrumentelle Ziele, die indirekt zum Erreichen von Zielen der anderen Kategorien erforderlich sind (vgl. ebd., S. 112–116).

Doch auch mit Ziel- und Plan-Schemata ausgestattet, sind Computer immer noch weit weniger als Menschen in der Lage, das Verhalten fiktiver Figuren zu antizipieren (vgl. ebd., S. 143). Der Grund hierfür liegt darin, dass Pläne und vor allem Ziele weniger offensichtlich sind – welche Pläne und Ziele jemand verfolgt, kann nur gemutmaßt werden, wohingegen beispielsweise das Vorliegen eines Restaurantbesuchs eher eindeutig entschieden werden kann –, und dass zugleich unterschiedliche menschliche Individuen in derselben Situation voneinander abweichendes Präferenz- und Instrumentalverhalten an den Tag legen. Einigen Personen scheinen beispielsweise Besitz und Karriere wichtiger zu sein als familiäre Nähe oder Muße, bei anderen scheint es anders herum zu sein – und auch dies scheinen wir routiniert für Verstehensprozesse nutzen zu können. Dies erklären Schank und Abelson mit der Existenz einer noch darüber liegenden Ebene von Schemata: den „themes“ (ebd., S. 131–149). Sie listen unterschiedliche Rollen-*themes* (das Ziel, Leben und Gesundheit eines Unfallteilnehmers zu retten, erwartet man automatisch von einem Arzt, nicht aber von einem Lehrer), unterschiedliche interpersonale *themes* (einem Feind traut man andere, auf einen selbst gerichtete Ziele zu als einem Freund) und schließlich mehrere Lebens-*themes* (von einem politisch aktiven Menschen erwartet man eher die Teilnahme an einer Demonstration als von einem wohlstandsorientierten, und unter den ersteren erwartet man einen Kommunisten eher bei einem Generalstreik und einen Konservativen eher bei einem Anti-Abtreibungs-Protest als umgekehrt).

Schank und Abelson erprobten ihr Modell mittels der Programme PAM und POLITICS. Computer, die mit diesen Programmen ausgestattet wurden, konnten tatsächlich eine breitere Auswahl von Texten angemessen paraphrasieren und korrekte Antworten auf Fragen nach nicht explizit in den Texten gegebenen Informationen liefern als Computer, die mit SAM programmiert waren (vgl. ebd., S. 217–220; Schank/Lebowitz 1980).

Van Dijk und Kintsch (1983) greifen diese Mehr-Ebenen-Schematheorie in ihrem Modell menschlicher Leseverstehensprozesse auf:

If we ask ourselves what sort of knowledge sources readers use in this process, the easy answer is: almost any we can think of. There are some particularly important types of

knowledge, though [...]: the goals, plans, and intentions of human actors play a pre-dominant role. [...] In succeeding chapters of this book, we shall explore the nature of such knowledge structures and how they are used in discourse comprehension. (Ebd., S. 46ff.)

Anders als Johnson-Laird sehen sie deshalb das Konzept kognitiver Schemata als sinnvolle und notwendige Erklärung für zahlreiche Textverstehensprozesse:

Schemata not only provide a coherent framework for the semantic units of a text, they also provide a basis for more active, top-down processes. Missing information can be assigned default values if it appears insignificant, or it can be actively looked for in the text. Deviations from the schema either may be accepted and registered, or, if they appear to be major ones, may become the basis for a problem-solving effort trying to account for them. As we shall see in the next section, many of the inferences made in discourse comprehension are schema driven. (Ebd., S. 48)

Wie hier bereits durchscheint, begreifen van Dijk und Kintsch den menschlichen Textinformationsverarbeitungsapparat allerdings als grundsätzlich anders aufgebaut als den damals verfügbarer künstlicher Intelligenzen. Wir können auch Vorstellungen konstruieren, die nicht zu unseren bestehenden Schemata passen. Dem tragen van Dijk und Kintsch Rechnung, indem sie explizit Johnson-Lairds Fehler vermeiden, der den Unterschied zwischen langfristig stabilen Wissensbeständen und am Text konstruierten Vorstellungen verwischt hatte:

We must distinguish various kinds of schema-based processes – macrostructures and superstructures and knowledge representations in long-term memory are by no means the same, and collapsing them under the notion of “schema” produces nothing but confusion. (Ebd.)

Van Dijk/Kintsch (1983) differenzieren in aller erforderlichen Klarheit: Bei kognitiven Schemata einerseits und mentalen Textrepräsentationen andererseits handelt sich um Entitäten unterschiedlicher psychologischer Qualität. In den Worten von William Brewer: “[I]n *schemas* the molar knowledge structures are old generic information while in *mental models* the local knowledge structures are constructed at the time of input.” (Brewer 1987, S. 189)

Ein Schema beinhaltet unser allmählich erworbenes und über längere Zeiträume verfügbares Wissen. Mentale Textrepräsentationen sind Konstruktionen dessen, wovon wir annehmen, dass andere es uns kommuniziert haben, oder – mit der nahezu poetischen Metapher van Dijks und Kintschs – das „result of this marriage between schema knowledge and text“ (van Dijk/Kintsch 1983, S. 48). Sie sind, unter anderem, aufgrund der begrenzten parallelen Verarbeitungskapazität unseres Gehirns nur flüchtige Konstrukte; was von ihnen in

unserem Gedächtnis längerfristig verfügbar sein wird, entscheidet sich wiederum unter Einfluss unserer kognitiven Schemata, wie schon Bartlett beobachtet hatte.

Auch die „Hochzeit“ zwischen Schemawissen und Text erfolgt bei van Dijk/Kintsch (1983) nicht irgendwie automatisch und unwillkürlich, wie dies bei Computern tatsächlich der Fall ist. Van Dijk/Kintsch (1983) wenden stattdessen das Konzept der Ziel- und Plan-Schemata auch auf den Verstehensprozess selbst an: Nicht nur in Texten geschilderte fiktive Figuren können Pläne, Ziele und *themes* haben, sondern auch die zu verstehen versuchenden menschlichen Subjekte, die solche Texte lesen, ebenso wie die menschlichen Subjekte, die diese Texte produziert haben – und beide Kommunikationspartner*innen vermuten das auch prinzipiell voneinander.

Aus dieser Überlegung entsprang ihr Konzept der Verstehensstrategie, in der die Autoren selbst die zentrale Weiterentwicklung gegenüber ihrem Modell von 1978 sehen:

Whereas our earlier model could still be characterized as predominantly *structural*, we now propose a more dynamic, process-oriented, on-line model, an approach we want to call *strategical*. [...] Strategic processes contrast with algorithmic, rule-governed processes. An example of the latter is a generative grammar, which produces a structural description of a sentence by syntactic parsing rules. This process may be complex, long and tedious, but it guarantees success as long as the rules are correct and are applied sternly. In a strategic process, there is no such guaranteed success and no unique representation of the text. [...] Also, strategic analysis depends not only on textual characteristics, but also on characteristics of the language user, such as his or her goals. (Ebd., S. 4)

Doch was genau sind Verstehensstrategien, wie funktionieren sie und in welcher Beziehung stehen sie zu den (anderen) Wissensstrukturen einerseits und den mentalen Textrepräsentationen andererseits?

Van Dijk und Kintsch sehen in Verstehensstrategien kognitive Strukturen, die einerseits große Nähe zu Plan-Schemata aufweisen (vgl. ebd., S. 65), andererseits weit stärker als jene auf kognitive „Handlungen“, also auf das Ausführen bestimmter kognitiver Prozesse, ausgerichtet sind (vgl. ebd., S. 95 f.) und hierin zumindest partiell den von Allen Newell und Herbert Simon (1972) postulierten „Produktionssystemen“ für die Lösung komplexer Probleme ähneln. In diesem Sinne wählen Verstehensstrategien sprachliches, rhetorisches, pragmatisches, kulturelles etc. Wissen (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 70–94) meist unbewusst aus (vgl. ebd., S. 71) und verwenden es in länger andauernden, schrittweise auf ein zunächst eher ungenau umrissenes, allmählich aber deutlicher werdendes Ziel hinarbeitenden Verarbeitungsprozessen im Kurzzeit-Arbeitsgedächtnis

(vgl. ebd., S. 72 f.), deren Ergebnis wiederum mentale Repräsentationen des Textes auf unterschiedlichen Ebenen sind (vgl. ebd., S. 61).

Stets wirken beim lesenden Textverstehen unterschiedliche Strategien zusammen, wobei einzelne Strategien aufgrund ihrer spezifischen Verarbeitungsleistungen jeweils bestimmte mentale Repräsentationen hervorbringen:

- so wirken propositionsbildende sowie lokal und global kohärenzbildende Strategien auf die Erzeugung eines Textbasismodells hin,
- während etwa schematische Strategien bei der Erzeugung eines Situationsmodells von zentraler Bedeutung sind.

Da van Dijk und Kintsch in ihrem Modell explizit auf diese semantische und referenzielle Ebene fokussieren, schenken sie den eher automatisch ablaufenden Prozessen, die das Textoberflächenmodell erzeugen, ebenso wenig Beachtung wie jenen, die ein Modell des kommunikativen Kontextes entstehen lassen (vgl. ebd., S. 6–9). Sie lassen damit nicht nur im Bereich der kontextmodellbildenden Strategien, sondern auch im Bereich des von ihnen aktivierten Wissens eine klaffende Lücke – die diese Arbeit für den besonderen Fall des Lesens literarischer Texte zu schließen versucht; dazu aber später noch mehr.

Wie ihre Hochzeits-Metapher andeutet, begreifen van Dijk und Kintsch alle Textverstehensprozesse zwangsläufig als Zusammenspiel von eher textbasisorientierten Strategien zum Aufbau von Propositionen und zur Etablierung lokaler Kohärenzen etwa durch die Suche nach konditionalen oder funktionalen Zusammenhängen einerseits und eher schemabasierten Strategien des Inferierens oder Generalisierens andererseits. Im Rückgriff auf die Terminologie von Keith Stanovich und Richard West bezeichnen sie dies als Ineinandern von „top-down“- und „bottom-up“-Verarbeitungsprozessen (vgl. Stanovich/West 1981; van Dijk/Kintsch 1983, S. 23).

Jenseits solcher Gemeinsamkeiten sehen van Dijk und Kintsch allerdings auch große Varianz: auf jeder Ebene wählen versierte Rezipient*innen, je nach ihren augenblicklichen Verstehenszielen, aus einem größeren Repertoire jeweils passende Strategien aus, weshalb konstruierte mentale Textrepräsentationen sich nicht nur zwischen Rezipient*innen, sondern auch für dieselbe Rezipientin oder denselben Rezipienten je nach Situation voneinander unterscheiden. Wenn wir die Bauanleitung für ein IKEA-Regal zum ersten Mal lesen, verwenden wir andere Strategien und bauen so andere mentale Repräsentationen auf als wenn wir beim elften solchen Vorgang nur nachschauen wollen, wie viele Schrauben eigentlich im Karton sein müssten. Beide Strategien und beide gebildeten mentalen Repräsentationen unterscheiden sich wiederum von jenen, die uns am naheliegendsten erscheinen, wenn wir in linguistischen Seminaren

anhand der IKEA-Bauanleitung über ikonische, indexikalische und symbolische Zeichen reflektieren.

Die Auswahl passender Strategien, ihre Überwachung, ihre Koordination, die Anpassung des verstehensstrategischen Verhaltens an (neue) Informationen über Text, Textsorte, Kontext etc. erfolgt im Modell von van Dijk und Kintsch durch ein Meta-Produktionssystem, das das Kurzzeit-Arbeits-Gedächtnis funktional entlastet, Überwachung und Steuerung miteinander verbindet und dabei in besonderem Maße auf komplexe Schemata (etwa über Textsorten, deren typische Strukturen und Kommunikationsziele) zurückgreift:

This control system is fed by specific general information about the type of situation, type of discourse, overall goals (of the reader/listener and of the writer/speaker), by the schematic superstructure and the macrostructures (gist, themes) of the text, or by plans in the case of production. This control system will supervise processing in short-term memory, [...] coordinate the various strategies, decide which information from short-term memory should be moved to episodic memory, [...] guide effective search of relevant information in long-term memory, and so on. The control system guarantees that all strategies are geared toward producing information [...] that is consistent with the overall goals of understanding. The control system incorporates all the information that is needed for processing in short-term memory but that the short-term buffer need not and cannot itself keep in store at each step. (Van Dijk/Kintsch 1983, S. 12)

Van Dijk und Kintsch zeichnen ein hochanspruchsvolles Bild vom lesenden Textverstehen, das zweifellos langwierige Lernprozesse voraussetzt, wie die Autoren auch selbst andeuten:

Strategies [...] need to be learned, and overlearned, before they can become automatized. New types of discourse and forms of communication may require the development of strategies. Whereas some of the strategies, such as those of word and clause comprehension, are acquired at a relatively early age, others, such as those of gist inferring, are acquired rather late. Some strategies, such as the schematic strategies of understanding the structure of psychological articles, may only be acquired with special training. (Ebd., S. 11)

Damit bietet das Modell eine Erklärung für ein schon lange vorher bekanntes Problem: Flüssig lesen zu können sowie sorgfältig und genau beim Lesen vorzugehen hilft in vielen Fällen noch lange nicht, jene Informationen, die man benötigt, auch wirklich durch Lesen aus Texten gewinnen zu können.

Damit sind die Grundzüge des Textverstehensmodells von van Dijk/Kintsch (1983) skizziert. Auf dieser Grundlage lassen sich – wie für diese Studie erforderlich – unterschiedliche mentale Repräsentationen von Texten, auf ihre Konstruktion gerichtete Strategien und andere dabei aktivierte Vorwissensbestände systematisch voneinander unterscheiden:

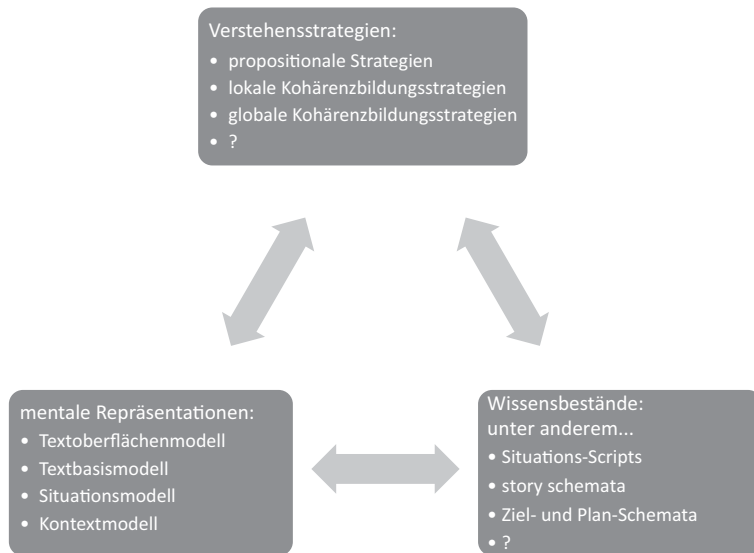


Abb. 1: Zusammenspiel von Strategien, anderen Wissensbeständen und mentalen Textrepräsentationen im Modell von van Dijk/Kintsch (1983)

Während die Lesedidaktik, auf diesem Textverstehensmodell aufbauend, inzwischen zahlreiche und erwiesenermaßen effektive Programme zum Training lokaler und globaler Kohärenzbildungsstrategien für das Lesen informatorischer Texte entwickelt hat (vgl. Collins Block/Parris 2008; Philipp 2015a; 2015b; Wood et al. 2007), ist dies für jene Bereiche des Textverstehens, die jenseits reiner Semantik und Situationsmodellbildung liegen, noch längst nicht der Fall. Warum dies so ist, wird ersichtlich bei einem genaueren Blick darauf, was van Dijk/Kintsch (1983) über die unterschiedlichen, beim Textverstehen konstruierten mentalen Repräsentationen zu sagen haben und wie ihr Modell in der Zwischenzeit auf Grundlage neuer empirischer Erkenntnisse – in den letzten Jahrzehnten zunehmend auch über das Verstehen literarischer Texte – weiterentwickelt wurde.

1.3 Vier unterschiedliche mentale Repräsentationen von Texten

Die beim Lesen zum Text gebildeten mentalen Repräsentationen sind, anders als das langfristig gespeicherte und verfügbare Wissen, aufgrund der begrenzten

parallelen Verarbeitungskapazität unseres Gehirns nur flüchtige Konstrukte und bilden aufgrund wichtiger Selektionsmechanismen mal stärkere, meist jedoch nur schwache Spuren im episodischen Gedächtnis aus. Dabei unterscheiden sich jeweils aktiver Umfang und Erinnerbarkeit für die verschiedenen Arten mentaler Repräsentationen erheblich:

The memory representations of the text that are being constructed can be thought of as pushdown stacks, with always new elements being added at the boundary, pushing the older elements farther and farther away. Thus, retrieval by recency cues alone of these elements is workable only for the last few in each stack. However, the items in the stack are not only ordered by recency, they are heavily interrelated among each other [...] Thus, items can be retrieved not merely via recency cues, but also via their relationships with other items, both within the same stack and in parallel stacks. Because the situation model is the most heavily interrelated and integrated structure, it remains most retrievable when recency cues are no longer effective. At the other extreme, verbatim surface memory is retrievable only via recency cues, via coordinated propositions, or by some partial matching that makes available surface memory chunks. A real retrieval system for surface memory is lacking. (Van Dijk/Kintsch 1983, S. 348)

Zunächst einmal kann festgehalten werden, welche Ebenen mentaler Textrepräsentationen von Dijk/Kintsch (1983), aufbauend auf Jahrzehnten lesepsychologischer Forschung (vgl. Habel 1981; Webber 1978), bereits recht deutlich konturieren: ein Textoberflächenmodell, ein Textbasismodell und ein Situationsmodell. Die Modellierung eines interaktiv-konstruktiven Textverstehens mit diesen drei Arten mentaler Textrepräsentationen stellte einen disziplinären Durchbruch dar. Diese Systematisierung und Erweiterung der Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenspiels von Vorwissensstrukturen und Textverarbeitungsprozessen hat große Strahlkraft auf die Lesepsychologie wie auch die Lese- und Literaturdidaktik und sogar bis hinein in die Didaktik des Hörverstehens (vgl. Wannagat et al. 2016) und die Geschichtsdidaktik (vgl. Köster 2013) entfaltet. Es kommt einem allgemein akzeptierten Paradigma so nahe, wie dies in den genannten Disziplinen wohl möglich ist (vgl. Artelt et al. 2001; Kleber 2021, S. 6 f.; Otero et al. 2002; van Oostendorp/Goldman 1999). Im Folgenden wird skizziert, was über diese drei Arten mentaler Textrepräsentationen sowie über die vierte, im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehende Art mentaler Textrepräsentationen, nämlich Kommunikative Kontextmodelle, bereits bekannt ist. In weiten Teilen kann auf Christopher Klebers Überblicksdarstellung (vgl. Kleber 2021, S. 7–35) zurückgegriffen werden, wobei zusätzliche Kontroversen in den Blick genommen werden und insbesondere das

Kommunikative Kontextmodell (KKM) detaillierter als bei Kleber diskutiert wird. Für jede mentale Textrepräsentationsart werden

- eine knappe Definition vorgeschlagen,
- die Prozesse ihres Aufbaus und
- die dabei beteiligten dauerhaften Dispositionen der Leser*innen
- sowie deren Erwerb ebenso modelliert wie
- die Interaktion mit den jeweils anderen mentalen Textrepräsentationsarten,
- ggf. die Speicherung der mentalen Textrepräsentation im Gedächtnis
- und die Frage, ob für die jeweilige mentale Textrepräsentationsart Unterschiede zwischen literarischen und anderen Texten erwiesen sind oder behauptet werden.

Eine „mentale Textrepräsentationsart“ wird hier definiert als ein Gefüge von im Kurzzeit-Arbeits-Gedächtnis verarbeiteten Informationen eines bestimmten Typs, die einem gerade rezipierten Text abgewonnen wurden, sowie ggf. längerfristig erinnerbare Spuren dieser Verarbeitung.

1.3.1 Das Textoberflächenmodell (TOM)

Definition: Das Textoberflächenmodell enthält die über den Text gewonnenen und jeweils verfügbaren Informationen über die Zeichenoberfläche.

Der Systematik der modernen Linguistik und Semiotik folgend wird die „Zeichenoberfläche“ (bei Ferdinand de Saussure „signifiant“, ders. 1971 [1916], S. 97 f.) dem semantischen „Zeicheninhalt“ („signifié“) gegenübergestellt. Die Zeichenoberfläche umfasst neben den erkannten Buchstaben und Wörtern und deren Verknüpfung zu Sätzen auf die van Dijk und Kintsch ausschließlich rekurren, im inzwischen allgemeinen Verständnis auch die bei der phonologischen Rekodierung gewonnenen Informationen über deren Klang sowie, wie schon bei Johnson-Laird (1983), auch Informationen über das Schriftbild und andere typographische Informationen und in multimodalen Texten auch Farben und Formen nichtsprachlicher Zeichen wie z.B. Illustrationen.

Dass bei jedem Lesevorgang solche Textoberflächen-Informationen verarbeitet werden müssen, erklärt sich von selbst. Auch dass Textoberflächenmodelle mentale Repräsentationen eigener Art sind, ist intuitiv nachvollziehbar: Es zeigt sich etwa daran, dass wir uns noch genau erinnern können, wo eine Vokabel im Französischbuch stand, auch wenn wir ihre Bedeutung vergessen haben, oder dass manche Teilnehmer*innen religiöser Rituale lateinische, hebräische oder arabische Texte auswendig nachsprechen, ohne zu wissen, was sie sagen

(vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 340). Erinnerungsleistungen, die sich auf die Oberfläche gelesener oder gehörter Texte beziehen, sind schon lange vor der Modellierung des Textverstehens als interaktiver Konstruktionsprozess Gegenstand umfassender psychologischer Forschung gewesen.

Dass auch Textoberflächenmodelle in komplexen und heuristischen Prozessen konstruiert werden müssen und mit den anderen mentalen Textrepräsentationen in einem engen Austauschverhältnis stehen, stand hingegen nicht immer im Blickfeld der Betrachtung. Das mag zum einen in der disziplinären Trennung zwischen Schriftspracherwerbsforschung einerseits und Verstehenstheorie andererseits begründet sein.⁴ Zum anderen könnte es daran liegen, dass die betreffenden kognitiven Prozesse bei kompetenten Leser*innen notwendigerweise zumeist automatisiert ablaufen und daher in introspektiven Verfahren nicht thematisiert werden (für eine sehr kurze Übersicht vgl. Lenhard 2019, S. 16). Inzwischen ist der konstruktive und vorwissensgesteuerte Charakter der Verarbeitung der Textoberfläche jedoch eindeutig nachgewiesen: Flüssiges Lesen kompetenter Rezipient*innen resultiert aus der gleichzeitigen Verarbeitung ganzer Wörter und Wortgruppen anstatt, wie bei erfundenen Pseudowörtern oder im Falle von Leseanfänger*innen bei allen Texten, Buchstabe für Buchstabe zu dechiffrieren (vgl. Coltheart/Rastle 1994; Dehaene 2010, S. 116 f.; Lenhard 2019, S. 16 f.). Dieser Fähigkeit liegt jedoch nicht (oder zumindest nicht alleine) ein bloßes Wiedererkennen der visuellen Wortgestalt zugrunde (vgl. Steinig/Huneke 2002, S. 130 f.), sondern kompetente Leser*innen aktivieren bereits beim Lesen eines Satzanfanges verschiedenste Formen sprachlichen Wissens, um unterschiedliche Fortsetzungen antizipieren zu können und im nächsten Augen-Blick (bzw. bei der nächsten „Fixation“, wie der Fachbegriff lautet) die gerade einschlägige Variante schneller zu erkennen (vgl. Lenhard 2019, S. 17 f.; Oakhill/Garnham 1988, S. 84).

Die Textoberfläche wird in zwei unterschiedlichen kognitiven Systemen repräsentiert: Zum einen speichert die phonologische Schleife des Kurzzeit-Arbeits-Gedächtnisses (KAG) etwa zwei Sekunden lange Lautfolgen (vgl. Baddeley et al. 1975). Diese sind beim Lesen bereits das Ergebnis vielfältiger interaktiv-konstruktiver Verarbeitungsprozesse und stehen nur in dieser Form einer Verknüpfung und Weiterverarbeitung zur Verfügung. Unter diesen

4 Auch in der Lehre sind Schriftspracherwerbsforschung, die meist nur Bestandteil des Grund- und Förderschullehramtsstudiums ist, und andere Bereiche der Textverstehensforschung, die in den Studiengängen für die anderen Lehrämter sowie in der Psychologie eine Rolle spielen, oft streng getrennt.

Weiterverarbeitungen bzw. Zusammenhängen zwischen der Textoberflächenverarbeitung und den anderen Textrepräsentationsarten ist insbesondere der Zusammenhang zwischen der Oberflächenverarbeitung und der Konstruktion einer Textbasis gut erforscht. Wie bereits erwähnt, spielen Erwartungen über syntagmatische Zeichenverknüpfungen, die auch die semantische Ebene betreffen, eine große Rolle für die schnelle und flüssige Verarbeitung der Textoberfläche. Umgekehrt gilt dies natürlich auch: Wem es an Leseflüssigkeit mangelt, d.h. wer zum Beispiel lange braucht, um einzelne Wörter zu entschlüsseln, der oder die hat auch Schwierigkeiten beim Aufbau von Propositionen und der Etablierung lokaler Kohärenz, weil der Aufbau des Textoberflächenmodells zu viel KAG-Kapazität in Anspruch nimmt (vgl. Philipp 2015a, S. 11 f.). Aus diesem Grund zielen neuere bewährte Konzepte zur Förderung basaler Lesefähigkeit wie etwa Lautlese-Tandems auf die ausdauernde Förderung schnellen und flüssigen Lesens, wobei Verlesungen zwar richtiggestellt, aber nicht zum Anlass für Aufforderungen genommen werden, „genauer zu lesen“, wodurch sinnvolles antizipatorisch-heuristisches Leseverhalten ausgebremst würde (vgl. Rosebrock et al. 2011, S. 30 f.).

Zum anderen können die modellierte Textoberfläche oder Teile hiervon auch im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Da die Informationen im Textoberflächenmodell sehr multimodal, analog und noch wenig durch bestehende kognitive Strukturen modifiziert sind, sind dieser Speicherung allerdings enge Grenzen gesetzt (vgl. Kintsch et al. 1990; Kleber 2021, S. 8 f.). Bei kompetenten Leser*innen „verblasst“ die Erinnerung an die Textoberfläche in den meisten Fällen sehr schnell, und es finden sich nur äußerst unvollständige Spuren im Gedächtnis („Das stand doch in diesem blauen Buch mit den vielen Tippfehlern...!“). (Schwache Leser*innen hingegen, die beim Aufbau eines kohärenten Textbasis- und Textweltmodells scheitern, merken sich hingegen oft strategisch Bruchstücke der Textoberfläche, vgl. Artelt et al. 2001). Vollständiges Erinnern des Wortlautes eines Textes erfordert eine gezielte Anstrengung und vielfach wiederholte Rezeption – dennoch findet es in vielen Kulturen einen spezifischen Platz: von auswendig gelernten Witzen, Gedichten und Liedtexten über das „Vaterunser“ vor dem Zubettgehen und für Klassenarbeiten wörtlich eingetragene Merksätze bis hin zu langen Textpassagen, die etwa Schauspieler*innen oder Sänger*innen memorieren müssen. Mnemotechnische Überlegungen und Anleitungen sind schon aus der griechischen Antike überliefert; aller Wahrscheinlichkeit nach gab es sie schon deutlich früher (vgl. Mellmann 2017, S. 312).

Nicht ganz zufällig befinden sich unter diesen wenigen Beispielen bereits viele, die im weitesten Sinne als literarisch bezeichnet werden können. Implizites oder explizites Wissen um die Anforderungen und Funktionsweisen der

Memorierung der Textoberfläche langer Passagen haben vor allem in vergangenen Zeiten, in denen mündliche literarische Praxis einen deutlich höheren Stellenwert hatte als in unserer heutigen schrift-massenmedial geprägten Kultur, zahlreiche literarische Genres geprägt: nicht nur die von Reim und Rhythmus geprägte Lyrik, sondern auch in Versform verfasste Epen und Dramen.

Vielleicht erklärt dies, warum kompetente erwachsene Rezipient*innen Texten, die sie für Literatur halten, – und zwar nicht nur lyrischen Texten! – mit Strategien begegnen, die auf eine Intensivierung der Textoberflächenmodellierung und ihrer längeren Speicherung im Gedächtnis abzielen? Wie Rolf Zwaan (1993) gezeigt hat, ist dies auch dann der Fall, wenn es sich bei den dargebotenen Texten in Wirklichkeit um Zeitungsartikel handelt. Dabei äußert sich das entsprechende Leseverhalten durch eine deutliche Verlangsamung beim Lesen von Texten, die für literarisch gehalten werden, aber auch durch bessere Behaltensleistungen des Wortlautes in *recall tests*, im Vergleich zu Texten, die für Nachrichten gehalten wurden. (Auch für die anderen mentalen Textrepräsentationen konnten entsprechend Unterschiede nachgewiesen werden, siehe unten.) Zwaan postuliert im partiellen Rückgriff auf van Dijk und Kintsch (1983) deshalb die Existenz eines „Literarischen Kontrollsystems“ (Zwaan 1993, S. 154 ff.) – wie ich weiter unten begründen werde, erscheint inzwischen sinnvoller, hier stattdessen von einer Wechselwirkung zwischen einem (möglicherweise sehr rudimentären) Kommunikativen Kontextmodell und dem Textoberflächenmodell auszugehen. Zwaan vermutet, dass solche differenziellen Strategien für das Lesen von literarischen und nichtliterarischen Texten vor allem in Schulen erworben werden (vgl. Zwaan 1994). Inwiefern dies zutrifft und ab wann sich entsprechende Lektüredifferenzen zeigen, wäre aber noch empirisch zu prüfen.

Auch in Zwaans Studien ist die strukturelle Beschaffenheit der gelesenen Texte nicht ganz ohne Einfluss, wie er selbst einräumt (vgl. Zwaan 1993, S. 144). Er erklärt seine empirischen Befunde sogar im Rückgriff auf ein gänzlich strukturalistisches Konzept von der Spezifik literarischer Texte: die *Foregrounding*-Theorie (vgl. Zwaan 1996, S. 242; für einen kurzen Überblick über die *Foregrounding*-Theorie vgl. van Peer 1986; van Peer et al. 2021). Ihr zufolge, so die knappe Zusammenfassung von Cornelia Rosebrock, zeichnet sich poetische Sprache aus durch

Wörter oder Wortgruppen, in denen ein unerwarteter Widerspruch sprachlicher oder inhaltlicher Natur auftritt, oder in denen ein unerwarteter Parallelismus wie z.B. ein Reim oder eine originelle Metapher erscheint. Diese sprachlichen Auffälligkeiten drängen sich in der Lektüre [...] in den „Foreground“ der Aufmerksamkeit [...]

wobei sie] die automatisierten Komponenten des Verstehens außer Kraft setzen und den Lesefluss so unterbrechen. (Rosebrock 2019, S. 36)

Es fällt allerdings auf, dass das hier als poetischen Texten angemessen beschriebene Leseverhalten stark dem Leseverhalten schwächerer Leser*innen ähnelt:

Es zeigt sich in empirischen Studien mit nichtliterarischen Stimulustexten, dass insbesondere schwächere Lesende die TO intensiver repräsentieren. Diese Gruppe ist kognitiv häufig nicht in der Lage, den Schritt von der TO zu den höherliegenden R[epräsentationsebenen] zu vollziehen und daher „gezwungen“, die TO intensiver zu verarbeiten. (Kleber 2021, S. 12, vgl. hierzu auch Tapiero 2007)

Ein langsames Lesetempo und eine intensivierte Textoberflächenmodellierung können also nicht ohne die Angabe weiterer einflussreicher Faktoren als Hinweise für ein literaturangemessenes Lesen gelten. Einigen qualitativen Studien zufolge (vgl. Earthman 1992; Graves/Frederiksen 1991; Peskin 1998) erscheint es plausibel anzunehmen, dass kompetente Literaturleser*innen nicht nur die Textoberfläche literarischer Texte anders und gründlicher verarbeiten als sie dies bei nichtliterarischen Texten tun, sondern zugleich auch

von dort aus versuchen inhaltlich-thematische Bezüge herzustellen. [Leser*innen] mit deutlich geringerer literarischer Expertise neigen hingegen eher dazu, sich von solchen poetischen Sprachfunktionen verwirren zu lassen und durch erneutes Lesen und Paraphrasieren zu versuchen die Verwirrung aufzulösen. (Kleber 2021, S. 12)

Doch was veranlasst und befähigt die Expert*innen zu diesem Verhalten, das sich deutlich von jenem von Noviz*innen unterscheidet? Handelt es sich bloß um eine gewohnheitsmäßig erhöhte Relevanzerwartung – oder ist vielmehr entscheidend, dass bestimmte Strukturen ihres deutlich umfassenderen Wissens sie in die Lage versetzen, mehr in die sprachliche Gestaltung hineinzulesen, als dies Noviz*innen vermögen?

Die Annahme, dass das Zusammenspiel von Textoberflächenmodellierung und Kontextmodellierung komplexer ist als Zwaans Unterscheidung eines literarischen und eines nicht-literarischen Kontrollsystems, ist wiederholt mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten geäußert worden (vgl. Rosebrock 2019, S. 36; Kleber 2021, S. 10 f.). Erste empirische Evidenz deutet etwa darauf hin, dass beispielsweise die Textoberfläche wissenschaftlicher Lehrbücher intensiver eingeprägt und besser behalten werden könnte als die von Gedichten (vgl. Zeitz 1994). Angesichts der Vielfalt literarischer und nichtliterarischer Genres lassen sich Zwaans Überlegungen sicher noch deutlich ausdifferenzieren. Subjektive Erfahrungen mit dem Auswendiglernen und -können von Gedichten haben im Übrigen Debbie Pullinger und David Whitley (2016) mit über 500 Untersuchungsteilnehmer*innen aus Großbritannien untersucht, wobei sie nicht nur

diverse emotional angenehme und unangenehme Erlebnisse beim Auswendiglernen dokumentierten, sondern auch mehrere Typen des Umgangs mit der erinnerten Textoberfläche von Gedichten unterschieden.

Auch über literaturspezifische Zusammenhänge zwischen Textoberflächen- und Textweltmodellierung liegen erste Erkenntnisse vor. So wies Debra Long (1994) nach, dass die Textoberfläche formelhafter und wertender Äußerungen in Figurendialogen deutlich besser in Erinnerung bleibt als andere Aussagen innerhalb des Dialogs.

1.3.2 Das Textbasismodell (TBM)

Definition: Das Textbasismodell ist das Gefüge semantischer Informationen, die über einen Text gewonnen wurden.

Beim Textbasismodell unterscheiden van Dijk und Kintsch zwischen „Propositionen“ und „Makrostruktur“. Erstere sind, salopp formuliert, „mentale Sätze“, also gemeinsam verarbeitet- und erinnerbare semantische Verknüpfungen von Elementen des mentalen Lexikons, die auf eine vom Text veranlasste Weise aufeinander bezogen sind und denen keine hierüber hinausgehenden Informationen hinzugefügt wurden (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 37–41). Die Verknüpfung erfolgt in Gestalt einer Prädikat-Argument-Struktur (vgl. Kleber 2021, S. 13): etwas wird über etwas gesagt. Wie im vorangegangenen Abschnitt erläutert, bilden flüssige Leser*innen bereits während der Textoberflächenverarbeitung simultan Propositionen des jeweils gerade Gelesenen. Diese Propositionen unterscheiden sich von den tatsächlich wörtlich im Text auffindbaren Sätzen oder Wortgruppen dadurch, dass sie von einer Reihe von Merkmalen abstrahieren: so z.B. von etwaigen Abweichungen von der Orthographie, von grammatischen Informationen wie Numerus, Kasus, Genus, Tempus und Genus Verbi (und auch, ob diese regelkonform verwendet wurden oder nicht) sowie von der Wortstellung im Satz. Hierin besteht der Zweck der Propositionsbildung: die „schlankeren“ Informationspakete der Propositionen lassen sich leichter erinnern (vgl. Sachs 1967; Kintsch et al. 1990) und weiterverarbeiten und ermöglichen so, komplexere semantische Konstruktionen aufzubauen.

Diese komplexeren semantischen Konstruktionen nennen van Dijk & Kintsch „macro-propositions“ und ihr Gefüge die „macro-structure“ der Textbasis. Makrostrukturen sind nicht nur noch stärker verdichtete Informationsbündel, die wiederum noch leichter rememberbar sind und auf die andere kognitive Operationen noch besser zugreifen können – sie sind zugleich auch Repräsentationen des Geflechts informatorischer, argumentativer oder auch

narrativer Zusammenhänge im Text. Kleber (2021) fasst van Dijks (1980) Modellierung der Bottom-Up-Operationen, mithilfe derer aus Propositionen Makropropositionen gebildet werden, folgendermaßen zusammen:

„Auslassen“ unwichtiger Propositionen (DELETION), „Selektieren“ wichtiger Propositionen (SELECTION), die weitere Informationen implizieren, „Generalisieren“ durch abstraktere zusammenfassende Propositionen (GENERALIZATION) und „Konstruieren“ durch die Integration verschiedener Propositionen zu einer neuen (CONSTRUCTION). (Kleber 2021, S. 13 f.)

Augenfällig ist, dass diese Operationen weitaus unbestimmter sind als jene, die zur Propositionsbildung herangezogen werden, und deshalb im konkreten Fall weiterer Informationen bedürfen: Welche Propositionen haben als wichtig, welche als unwichtig zu gelten? Welche Propositionen sind miteinander auf welche Weise zu integrieren? Diese Informationen könnten einerseits aus dem Kommunikativen Kontextmodell stammen: mit welchem Ziel man einen Text liest und welche Mitteilungsabsicht man der Textproduzentin oder dem Textproduzenten unterstellt, beeinflusst solche Operationen (vgl. Kintsch et al. 1990; Schmalhofer/Glavanov 1986; van Dijk/Kintsch 1983, S. 57).

In ihrem Modell aus 1983 rücken van Dijk und Kintsch eine andere Interaktion in den Mittelpunkt: diejenige zum Textweltmodell, das somit in einem engen Austauschverhältnis mit dem Textbasismodell steht, für das, wie in Kap. 1.2 bereits geschildert, die Metapher eines Zusammenspiels von *bottom up*- und *top down*-Prozessen gewählt wurde. Das heißt: Sich aufgrund einschlägigen Wissens den vom Text entworfenen Weltausschnitt gut vorstellen zu können, hilft dabei, wichtige Aussagen im Text zu finden und von unwichtigen zu unterscheiden, zwischen verschiedenen denkbaren Zusammenhängen den im Text behaupteten auszuwählen und den Text als kohärentes Gefüge von Informationen über ein Thema zu begreifen. Umgekehrt ist die gelingende eingehende Beschäftigung mit dem Text, was der Text aussagt und was er nicht aussagt, welche Zusammenhänge er herstellt und welche nicht, ausschlaggebend dafür, ein intersubjektiv als textangemessen bestätigungsfähiges Textweltmodell aufzubauen.

Nicht zuletzt die Notwendigkeit dieses engen Zusammenspiels von TBM und TWM hat einige Textverstehensforscher*innen dazu veranlasst, die Existenz von Textbasismodellen als mentalen Textrepräsentationen eigener Art in Zweifel zu ziehen (vgl. Perfetti/Britt 1995; Giuffré 2017). Doch die empirische Evidenz (vgl. Fletcher/Chrysler 1990; Schmalhofer/Glavanov 1986; Zwaan 1993) bestärkt ganz überwiegend die Unterscheidung zwischen beiden:

Das wird in der Regel anhand Satzwiedererkennungsaufgaben (*sentence recognition items*) überprüft, die sich in vier Kategorie unterteilen lassen: (a) Originalsatz wörtlich (b) Originalsatz paraphrasiert (c) eine plausible Inferenz im Textweltmodell (d) falsche Aussage. Daraus gibt sich folgende Logik zur Identifikation der drei R[epräsentationsarten]: Textoberfläche (a minus b), Textbasis (b minus c), Textweltmodell (c minus d). (Kleber 2021, S. 15)

Diese empirisch beobachtbare separate Existenz von Textbasismodellen lässt sich mit Blick auf ihre kognitive Funktion sehr vergrößernd so erklären: Neben einem TOM braucht es das TBM, weil Letzteres schlanker und damit besser speicher- und verarbeitbar ist. Neben einem TWM braucht es das TBM, damit Leser*innen zwischen der Art und Weise, wie sie sich selbst die zeitliche Abfolge geschilderter Ereignisse, die logischen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sacherhalten etc. vorstellen, und der Art und Weise, wie der Text sie darbietet, unterscheiden können. Die Strukturen des eigenen Vorwissens, denen ein Hauptaugenmerk dieser Untersuchung gilt, sind auch beim Aufbau von Textbasismodellen nicht völlig unwichtig, aber sie spielen definitiv eine geringere Rolle als beim Aufbau der beiden im Folgenden diskutierten Textrepräsentationsarten.

Die An- oder Abwesenheit bestimmter Inferenzprozesse aus dem Vorwissen in den jeweiligen mentalen Textrepräsentationsarten ist nicht erst bei Kleber definitorisches Unterscheidungskriterium zwischen Textbasis- und Textweltmodell. Van Dijk und Kintsch hatten bereits dafür plädiert, die Repräsentation der Textbasis als „relatively uncontaminated and unelaborated“ aufzufassen: „Only those inferences become part of it that are necessary to establish coherence at the local or global level.“ (Van Dijk/Kintsch 1983, S. 336) Entlang von Murray Singers (2007) Unterscheidung dreier Typen von Inferenzprozessen lässt sich spezifizieren, dass an der Herstellung des Textbasismodells höchstens sogenannte „zwingende Inferenzen“ und „Brücken-Inferenzen“ beteiligt sind, während sogenannte „elaborative Inferenzen“ ausschließlich der Textweltmodellbildung zuzurechnen sind. Worin der Unterschied zwischen diesen Inferenztypen besteht, kann an den ersten beiden Sätzen von Heinrich von Kleists Erzählung *Michael Kohlhaas* illustriert werden:

An den Ufern der Havel lebte, um die Mitte des sechzehnten Jahrhunderts, ein Roßhändler, namens *Michael Kohlhaas*, Sohn eines Schulmeisters, einer der rechtschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit. – Dieser außerordentliche Mann würde, bis in sein dreißigstes Jahr für das Muster eines guten Staatsbürgers haben gelten können. (Kleist [1810] 1978, S. 7; „Michael Kohlhaas“ im Original kursiv, restliche Kursivsetzungen meine)

Eine zwingende Inferenz zum Aufbau des Textbasismodells ist die Konstatierung der Referenzidentität aller kursivierten Begriffe – also dass Michael Kohlhaas nicht nur Rosshändler und Sohn eines Schulmeisters war, sondern dass auch die Attribute „rechtschaffenst“, „entsetzlichst“ und „außerordentlich“ sich auf ihn, und nicht etwa auf seinen Vater, beziehen. Dass Michael Kohlhaas vielleicht aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses in seinem dreißigsten Lebensjahr zu einem gewalttätigen Rebellen oder Rächer geworden sein könnte, ist hingegen an dieser Stelle noch eine elaborative Inferenz, mit der wir uns ein Textweltmodell aufbauen.

Möglicherweise weil Textbasismodelle (im Gegensatz zu Textwelt- und Kontextmodellen) einen ebenso hohen Grad an intersubjektiver Konvergenz unter kompetenten Leser*innen aufweisen wie Textoberflächenmodelle, aber im Gegensatz zu Letzteren bereits eine umfassende Verarbeitung von „Ausagen“ des Textes beinhalten, zielen zahlreiche diagnostische wie auch evaluative Instrumente zur Messung von Lesekompetenz letztlich auf Leistungen, die der Textbasismodellierung zuzurechnen sind. Sie haben wiederholt aufgezeigt, dass selbst die Etablierung lokaler Kohärenz in Texten, die weitaus weniger schwer verständlich sind als Kleists Erzählung, eine je nach Land und sozialen Faktoren unterschiedlich große Risikogruppe schwacher Leser*innen auch gegen Ende der Sekundarstufe I noch überfordert.

Die Fähigkeit zum Aufbau von Propositionen und einer kohärenten Makrostruktur hängt zum einen, wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, aus Gründen der Beschränkung unserer KAG-Kapazität von der Fähigkeit zur flüssigen Verarbeitung der Textoberfläche ab. Zum anderen übt aufgrund des Zusammenspiels von TBM- und TWM-Aufbau das themenbezogene Vorwissen einen gewissen Einfluss insbesondere auf die Herstellung globaler Kohärenz in der Textbasis aus. Kaspar Spinner postuliert darüber hinaus auf Grundlage von Piagets Schematheorie eine entwicklungspsychologische Schwelle im Abstraktionsvermögen, die einige Operationen zum Aufbau von Makrostrukturen erst gegen Ende der Grundschulzeit als realistisch erscheinen lassen (vgl. Spinner 1993b, S. 57 f.). Eine hiervon losgelöste gezielte Förderung der unterschiedlichen Ebenen des TBM-Aufbaus streben Trainings von Wiederholungs-, Zusammenfassungs- und Ordnungsstrategien dar (vgl. Rosebrock 2012, S. 7). Die Effektivität solcher Lesestrategie-Trainings ist allerdings umstritten (vgl. Reiss et al. 2019, S. 7 f.; Carl et al. 2020, S. 49 f.).

Insbesondere für den Aufbau von TBM zu literarischen Texten ist die Instruktion eines entsprechenden Strategieeinsatzes von literaturdidaktischer Seite wiederholt zurückgewiesen worden (vgl. Ehlers 1998, S. 211; Leubner et al. 2015, S. 68). Die bisher erlangte empirische Evidenz scheint dieser Kritik insofern

Recht zu geben, als dass sich bei kompetenten Leser*innen deutliche Indizien für Unterschiede beim TBM-Aufbau zu (mindestens einigen Genres) literarischer Texte gegenüber nichtliterarischen Texten finden lassen. Zwaans Untersuchungsteilnehmer*innen speicherten nicht nur die TOM literarischer Texte in größerem Umfang, als sie dies bei nichtliterarischen Texten tun, sondern sie behalten auch „weniger wichtige“ Propositionen länger als bei nichtliterarischen Texten (vgl. Zwaan 1993; 1994). Kleber erklärt das damit, dass

Lesende bei literarischen Texten davon ausgehen (müssen), dass auf den ersten Blick unwichtige Informationen (z.B. jemand ist Linkshänder) im Rezeptionsverlauf wichtig werden könnten (z.B. wenn im Laufe der Geschichte herauskommt, dass der Mörder ein Linkshänder ist). (Kleber 2021, S. 15)

Dass der Aufbau von TBM etwa zu Gedichten weniger oder gar keine Makrostrukturen involvieren könnte, darüber spekuliert bereits van Dijk (1979):

Typical for many kinds of poetry, then, is that the kind of predominantly *local* processing allows a lower organization degree at the *global* level. Although we may perhaps assign one fragment of a global theme (a “theme concept,” such as “life,” “death,” “love,” “misery,” etc.), it is not always possible to normally summarize a poem in the same way as we can summarize the global meaning of a novel by its “plot.” This means that a poem may well have no macro-structure, because its processing is (i) short term, (ii) surface structural and finally (iii) predominantly locally semantic. (Van Dijk 1979, S. 154)

Kleber argumentiert zudem anhand ausgewählter Gedichte von Paul Celan, dass „die Konstruktion einer zusammenhängenden Textbasis“ bei manchen literarischen Texten gar nicht oder „nicht ohne hohen kognitiven Aufwand“ erfolgen könne – unter anderem weil es eine „Eigenschaft der poetischen Funktion literarischer Texte ist, dass die semantische Bedeutung von Propositionen oder Versen ambig sein kann. Es kann demnach nicht immer vom Geschriebenen auf das Referierte bzw. Gemeinte geschlossen werden.“ (Kleber 2021, S. 17)

Ob in solchen Fällen eine mentale Repräsentation der Textbasis überhaupt zweckmäßig ist und erfolgt, darauf gibt auch Klebers eigene empirische Untersuchung von Inferenzprozessen zu Texten von Jürg Schubiger und Paul Celan keine eindeutige Antwort. Die widersprüchliche Befundlage⁵ spiegelt an diesem Punkt fortbestehende Kontroversen zwischen literalistischen und

5 Für Belege literalistischer Propositionsbildung und anschließender Inferenz des tatsächlich Gemeinten vgl. Clark/Lucy 1975; für Belege zum direkten Verstehen des Gemeinten in ironischen Äußerungen ohne Bildung literaler Propositionen vgl. Gibbs 1994.

kontextualistisch-konstruktivistischen Perspektiven auf das Verstehen von Texten wider: Verstehen wir Texte immer zunächst einmal ihrem Wortsinn nach und bilden entsprechende Propositionen (vgl. Recanati 2004) – oder intervenieren bei ironischen, metaphorischen o.ä. Elementen Einflüsse aus dem kommunikativen Kontextmodell und sorgen für ein direktes Erkennen des Gemeinten einschließlich seiner ironischen oder metaphorischen Oberfläche?

Allerdings weisen nicht alle literarischen Texte Ironie, Metaphorik, allegorischen Sinn oder andere Aspekte uneigentlicher Bedeutung auf. Für viele narrative und dramatische Texte – und selbst für einige lyrische Texte – dürfte die Annahme einer Propositionsbildung und, zumindest dort, wo Kohärenz und Textumfang es nahe legen, auch eine komplexe Makrostruktur plausibel sein. Wie literarische Genres und Strukturen uneigentlicher Bedeutung den TBM-Aufbau bei unterschiedlichen Rezipient*innen beeinflussen, ist nach wie vor ein weitgehend unerforschtes Feld und fortbestehendes Forschungsdesiderat.

1.3.3 Das Textweltmodell (TWM)

Definition: Das Textweltmodell ist das Gefüge referenzieller Informationen, die über einen Text gewonnen wurden.

Während das Textbasismodell den semantischen Gehalt der Textelemente und die Strukturen ihrer Verknüpfung abbildet, repräsentiert das Textweltmodell die „zentralen inhaltlichen Sachverhalte“ (Kleber 2021, S. 19), auf die der Text referiert. Bei van Dijk und Kintsch hieß diese mentale Textrepräsentation noch „situation model“ (van Dijk/Kintsch 1983, S. 336 ff.). Den aus literaturdidaktischer Sicht deutlich angemesseneren Begriff „Textweltmodell“ – schließlich referieren literarische Texte nur selten auf eine einzige fiktive Situation, man denke nur an generationenüberspannende Geschichten in Romanen von Thomas Mann – prägten die psychologisch orientierten Textlinguist*innen Monika Schwarz-Friesel und Manfred Consten:

Mittels textueller Einheiten und Strukturen vollziehen wir Referenz auf unterschiedliche außersprachliche Sachverhalte. Die jeweiligen Sachverhalte werden mittels sprachlicher Textstrukturen auf eine spezifische Weise referenzialisiert. Durch die Referenzialisierung bauen wir geistig eine bestimmte Vorstellung von den Sachverhalten, eine Konzeptualisierung, auf. Diese interne, durch die sprachlichen Informationen vermittelte Sachverhaltsrepräsentation ist das Textweltmodell (TWM) eines Textes. (Friesel/Consten 2014, S. 58)

Textweltmodelle folgen entsprechend nicht der Darbietungsform und -reihenfolge des Textes, sie repräsentieren nicht mehr die Spuren der Zeichen und

Medien, anhand derer sie aufgebaut wurden (dafür sind TOM und TBM zuständig), enthalten dafür aber zahlreiche Informationen, die nicht explizit im Text gegeben sind, sondern aus unseren Vorwissensbeständen inferiert wurden. Sie weisen dementsprechend beträchtliche interindividuelle Divergenz auf.

Obwohl auch Textoberflächen- und Textbasismodelle in vorwissensbasierten Interaktionsprozessen, die subjektiven Zielen folgen, konstruiert werden, so ist doch die Textrepräsentationsart des TWM diejenige, in welcher der vorwissensbasiert-konstruktive Charakter des Textverstehens am deutlichsten zutage tritt (vgl. bereits Bransford & Johnson 1972, siehe oben). Entsprechend ist das TWM oft die meistbeachtete Dimension in konstruktivistischen Textverstehensmodellen, und beispielsweise Jürgen Grzesik (2005) geht sogar so weit, *nur* für die hieran beteiligten Textverstehensoperationen den Begriff der „mental Modellbildung“ zu verwenden (vgl. Grzesik 2005, S. 222–241). Auch wenn diese Begriffsverwendung ebenso überzogen erscheint wie die oft geäußerte, aber unzulässig pauschalisierende Behauptung, die Konstruktion kohärenter Textweltmodelle (oder „Situationsmodelle“) sei das *eigentliche* oder das Haupt-Ziel jeglichen Textverstehens (vgl. Graesser et al. 1997, S. 179), so ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass sich eine Untersuchung des Zusammenspiels von Vorwissensstrukturen und bestimmten Arten mentaler Textrepräsentationen zunächst einmal eingehend mit dem umfassenden Forschungsstand zur Textweltmodellierung auseinandersetzen muss, bevor die demgegenüber beträchtlichen Lücken im Wissen über das Zusammenspiel von Vorwissen und Kontextmodellierung ausgelotet werden können.

Bereits die in Kap. 1.1 zusammengefassten Befunde Bartletts (1932) weisen auf eine von Textoberfläche, Propositionen und Makrostruktur des Textes getrennte mentale Repräsentation der vom Text geschilderten Sachverhalte hin. Eine Gruppe von Forscher*innen an der University of Oregon wies 1990 nach, dass die Fähigkeit zur Nacherzählung einer präsentierten Geschichte sich zwar zwischen einzelnen Teilnehmer*innen stark unterschied, aber je Teilnehmer*in kaum Unterschiede in Abhängigkeit von der medialen Darbietungsform der Geschichte (schriftlicher Text, Hörspiel, Bildergeschichte) aufwies (vgl. Gernsbacher et al. 1990). Diese Befunde bestätigen die Hypothesen früherer qualitativer Studien (vgl. Baggett 1979) und decken sich mit der alltäglichen Beobachtung, dass beispielsweise die Fans von Zyklen wie *Harry Potter* oder *Lord of the Rings* einerseits durchaus in der Lage sind, die Unterschiede in den jeweiligen Buch- und Film-Erzählungen anzugeben (TBM), andererseits aber auch problemlos imstande, auf Grundlage der Informationen aus beiden Quellen zutreffende von unzutreffenden Aussagen über die jeweilige fiktive Welt voneinander zu unterscheiden (TWM). Entsprechend hat die Theorie

vom Aufbau mentaler TWM (im Sinne eines erweiterten Textbegriffes) bei der Rezeption auch in Modelle des Filmverstehens Eingang gefunden (vgl. Eder 2014, S. 134–138).

Der Aufbau eines Textweltmodells erfolgt – so der inzwischen recht solide Forschungsstand – durch die Aktivierung kognitiver Schemata und, auf dieser Grundlage, durch die inferenzielle Anreicherung des Textbasismodells. Wir lesen den Anfang einer Erzählung wie dieser von Georg Heym:

Der Irre

Der Wärter gab ihm seine Sachen, der Kassierer händigte ihm sein Geld aus, der Türsteher schloß vor ihm die große eiserne Tür auf. Er war im Vorgarten, er klinkte die Gartenpforte auf, und er war draußen.

So, und nun sollte die Welt etwas erleben. (Heym 1911, S. 19)

Bereits im ersten Teilsatz dürften viele Leser*innen angesichts des Wortes „Wärter“ ihr GEFÄNGNIS-Script aktivieren und Figurenrollen, Handlungsursachen und -folgen inferieren (vgl. Graesser et al. 1994, S. 375): dass der Wärter einem Insassen jene Sachen wiedergibt, die letzterer bei der Einlieferung abgegeben hatte, weil er nun entlassen wird. Wer den Titel hinzuzieht, könnte stattdessen ein GESCHLOSSENE PSYCHIATRIE-Script aktivieren, aber zu ähnlichen Inferenzen kommen. Wie detailreich ein*e Leser*in sich nun die Anstalt (mensenleer oder überfüllt? laut oder leise? grau oder farbig?), das große eiserne Tor (schwarz? mit Verzierungen oder ohne?) und den Vorgarten (Bäume? Rosensträucher? Kieswege?) vorstellt, dürfte in Abhängigkeit von individuellen Faktoren wie dem aktivierten Kontrollsystem und seinen Strategien und/oder dem Lesemodus (vgl. Graf 2004) stark variieren – und auch die konkrete Gestalt dieser Elaborationen, wo sie denn erfolgen, dürfte in Abhängigkeit von internalisierten visuellen Gestalt-Mustern variieren, die ihrerseits unterschiedlich beschaffen sind je nach zeitlich (zwischen 1911 und der Gegenwart) und sozialräumlich variierender materieller Kultur, in der der*die Leser*in geprägt wurde. Doch der Satz „So, und nun sollte die Welt etwas erleben“ provoziert wahrscheinlich bei sehr vielen Leser*innen miteinander verknüpfte Inferenzprozesse – ohne irgendeinen von ihnen durch eine explizite Textinformation zu erzwingen: zum ersten, dass hier wohl ein innerer Zustand des Entlassenen ausgedrückt wird, zum zweiten, dass das „Erlebnis“, das der Welt bevorsteht, wahrscheinlich kein angenehmes sein wird, und zum dritten, was ein solch wütender Gedanke über die denkende Figur preis geben könnte: Einige Leser*innen könnten ihn für einen unkontrollierten Choleriker halten, der aus gerade diesem Grunde bereits eingesperrt worden war. Andere könnten vermuten, dass er erst hinter Gittern Erfahrungen gemacht habe, die ihn nun auf

blinde Rache gegenüber der ganzen Welt sinnen lassen. Wieder andere könnten beide Möglichkeiten erwägen und vorerst unentschieden lassen – oder gar keine diesbezügliche Inferenz vornehmen.

Es wird deutlich: Textweltmodelle sind umfassende, vielschichtige, interindividuell variierende, vielen Zwecken dienende Vorstellungen von in Texten beschriebenen Sachverhalten. Weitere ihrer Eigenschaften bringt Grzesik auf den Punkt:

Die Form der Repräsentation ist nicht linear sequentiell wie die Abfolge von semantischen Einheiten (Wörtern, Phrasen, Sätzen etc.) in der sprachlichen Repräsentationsform, sondern netzförmig [...] Derselbe Leser und verschiedene Leser können nacheinander oder alternativ verschiedene mentale [Textwelt-]Modelle über denselben Text bilden. [...] In ein und demselben Modell können mehrere Abstraktionsebenen oder unterschiedliche Aspekte ein und desselben Gegenstandes miteinander verbunden sein [...]. Abstraktere Modelle können weniger abstrakte in sich einschachteln. [...] Die mentale Repräsentationsform der dargestellten Welt ist ganzheitlich. – Wir können sie durchmustern, indem wir jeweils einen Teil von ihr in den Blick fassen [...] Mit der Bildhaftigkeit korreliert die Vorstellbarkeit. [...] aber TWM] sind auch analytisch denkbar, wenn in ihnen Einheiten und Merkmale kategorial unterschieden und miteinander verbunden werden. Das Format dieser Repräsentation ist dimensional [...] und nicht atomar. (Grzesik 2005, S. 227ff.)

In zahlreichen Untersuchungen in der Tradition von van Dijk und Kintsch über die Lektüre narrativer Texte wurden als entsprechende Dimensionen mindestens „Zeit“, „Raum“, „Kausalität“, „Motive / Intentionen“ und „Agenten / Protagonisten“ identifiziert (vgl. Zwaan et al. 1998; Kleber 2021, S. 21). Einige Forscher*innen sehen auch „(Figuren-)Emotionen“ als eine weitere Dimension (vgl. Tapiero 2007; Theriault/Rinck 2012). Den bisherigen Forschungsstand hierzu stellt Kleber umfassend dar:

Die Dimension Zeit hat sich empirisch als besonders wichtig für den Aufbau eines kohärenten TWM herausgestellt. Zeitliche Inkohärenzen im Text führen in der Regel zu erhöhter Lesezeit, was für eine beständige Aktualisierung der zeitlichen Dimension im TWM spricht (Zwaan, Langston & Graesser 1995). Dabei repräsentieren Lesende nicht nur die zeitliche Abfolge von Ereignissen, sondern auch deren Dauer (Theriault & Raney 2007). Selbst wenn durch eine Instruktion der Lesefokus auf eine andere Dimension gelenkt wird, bleibt die Zeitdimension stets im Blick der Lesenden (Theriault, Rinck & Zwaan 2006). Bei narrativen Texten scheinen zeitliche Kontinuitätsbrüche in Form von Vorausblenden im Gegensatz zu Rückblenden das Leseverständnis erheblich zu stören (Ohtsuka & Brewer 1992).

Bezüglich der Dimension Raum liegt ein differenzierter Forschungsstand vor. Einerseits scheint den Lesenden der Aufbau einer räumlichen Dimension schwer zu fallen und häufig nicht zu gelingen (Zwaan, Langston & Graesser 1995; Zwaan, Radvansky,

Hilliard & Curiel 1998). Das ändert sich erst, wenn Lesende ausdrücklich instruiert werden, eine räumliche Dimension zu konstruieren (Zwaan & van Oostendorp 1993) oder wenn der Raum in Zusammenhang mit anderen wichtigen Dimensionen, wie beispielsweise [...] Protagonisten, steht (Morrow, Greenspan & Bower 1987). Jüngere Studien zeigen allerdings, dass räumliche Informationen sehr wohl von Lesenden, insbesondere mit hoher AG-Kapazität, aktualisiert und repräsentiert werden (Dutke & Rinck 2006; Radvansky & Copeland 2010). Weitere klärende Forschung ist demnach angezeigt.

Kausalität kristallisiert sich empirisch wohl als die wichtigste Dimension zum Aufbau eines TWM heraus (vgl. Tapiero 2007). Lesende repräsentieren räumliche Informationen von (unwichtigen) Objekten dann, wenn diese für die Kausalität zwischen Ereignissen relevant wird – wie z.B.: Handschuhe werden in die Tasche gesteckt, um einer filigranen Arbeit nachgehen zu können (Sundermeier, van den Broek & Zwaan 2005). Auch helfen kausale Erklärungen, das Reaktivierungspotential von veralteten Informationen zu senken und dadurch einer Störung des Verstehensprozesses zuvorzukommen (Kendeou, Smith & O'Brien 2013). Zusätzliche Kausalbrücken in Texten helfen insbesondere schwächeren Lesenden, weil dadurch das TWM leichter aufgebaut und repräsentiert werden kann. Somit werden Ressourcen frei, um auf weitere Informationen im Langzeitgedächtnis zugreifen zu können (Smith 2013). Nicht selten können schwächere Lesende erst durch solche Kausalerklärungen überhaupt globale Kohärenz in ihrem TWM etablieren (Smith & O'Brien 2016).

Hinsichtlich der Dimension der Entitäten erweisen sich insbesondere Informationen über die Figuren als wichtig für Lesende (Albrecht & O'Brien 1993; O'Brien, Rizzella, Albrecht & Halleran 1998) und werden ebenso wie die Dimension der Zeit unabhängig vom Instruktionskontext aktualisiert und repräsentiert (Therriault et al. 2006). Grundsätzlich werden Informationen zu Zielen von Figuren stärker im TWM repräsentiert als neutrale Informationen (Lutz & Radvansky 1997). Haben die Figuren ihre Ziele erreicht, verblasst die Information stärker, als wenn sie diese noch nicht erreicht haben (Suh & Trabasso 1993). Vermutlich sind unerreichte Ziele wichtige Informationsträger, um sich die weiteren Handlungen dieser Figuren zu erklären. Allerdings haben Lesende grundsätzlich Probleme damit, mehrere Ziele von Figuren zu verfolgen (Magliano & Radvansky 2001). In der Regel dominiert das zuletzt identifizierte Ziel die Verarbeitung (ebd.). Lesende neigen sogar häufig dazu, die Perspektive von Figuren zu übernehmen, deren Ziele und Motive zu teilen und Informationen, die in den Augen der entsprechenden Figuren widersprüchlich waren, zu ignorieren (O'Brien & Albrecht 1992; Albrecht, O'Brien, Mason & Myers 1995 [...]). (Kleber 2021, S. 27ff.)

Wie aus Klebers Überblicksdarstellung des sogenannten *landscape models* (vgl. van den Broek et al. 1999) des Aufbaus von TWM bereits hervorgeht, variiert das TWM-Aufbau-Verhalten von Leser*innen deutlich entlang einiger Variablen, von denen neben der KAG-Kapazität vor allem Script-, Plan- und Ziel-Schemata von großer Bedeutung sind. Unsere flüchtigen Textweltmodelle und diese dauerhafteren Wissensstrukturen stehen dabei in einem

Wechselverhältnis: Einerseits spielt Vorwissen eine zentrale Rolle für den inferenziellen Aufbau von TWM, andererseits können Elemente aus TWM auch in unseren dauerhaften Wissensbestand aufgenommen werden. Ob dies geschieht und wenn ja, in welcher Art von Strukturen solches aus Texten erlerntes Wissen gespeichert wird, wird stark vom Kommunikativen Kontextmodell gesteuert: Welches Sprachspiel betreibt der Text – faktual oder fiktional? Ist ein Genre erkennbar? Wie glaubhaft ist diese Quelle? Muss ich über diesen Text ein Referat halten? etc. Doch unabhängig davon, ob Elemente aus einem TWM in einem Genre- oder Story-Schema (Wissen über den Charakter von Harry Potter nach Lektüre der Bücher) oder in einem Situations-Schema (Inspirationen über die Effekte gewählter Brennweiten, Blenden, Kadrierungen etc. bei unterschiedlichen Motiven nach Lektüre mehrerer Fotografie-Handbücher) oder bereichsübergreifenden kulturellen Modellen (Vorstellungen vom idyllischen Landleben in der Vergangenheit nach unkritischer Lektüre von Astrid Lindgrens *Bullerbü*-Serie) gespeichert werden: Nur wenn die entsprechenden Vorstellungen bereits einmal mental als TWM repräsentiert worden sind, kann aus Texten schematisches, d.h. unter anderem auch implizites und handlungsleitendes Wissen erworben werden. (Wurden zu einem Text hingegen lediglich propositionale Versatzstücke der Textbasis mental repräsentiert, so kann ausschließlich propositionales Wissen gelernt werden, z.B. dass Harrys Schule Hogwarts heißt oder dass der 1. Weltkrieg am 9. November 1918 endete, nicht aber, wie man sich die Beziehung zwischen Harry und Ron Weasley oder die Schlacht von Verdun vorzustellen hat.)

Wie Klebers Übersicht zeigt, beeinflussen nicht nur unser Vorwissen über die vom Text referenzierten Sachverhalte, sondern auch unsere Leseziele und -absichten den Aufbau und die Beschaffenheit unserer TWM. So konstatiert auch Grzesik: „Derselbe Leser und verschiedene Leser können nacheinander oder alternativ verschiedene mentale Modelle über denselben Text bilden.“ (Grzesik 2005, S. 228) Das kann leicht nachvollziehen, wer jemals einen Krimi zweimal gelesen hat: Bei der zweiten Lektüre, wenn man schon weiß, wer die Tat wie begangen hat, sieht man die Figuren „mit anderen Augen“ und entdeckt oft verborgene Hinweise, die einem bei der ersten Lektüre nicht aufgefallen sind.

Auch wenn der vorwissensgestützte, inferenzielle Aufbau des Textweltmodells zwangsläufig subjektiv ist, verfahren Rezipient*innen hierbei keineswegs willkürlich, sondern sie unterliegen einem „Drang nach Kohärenz“ (Horváth 2018), nach einem „Sinnhaft-Sein“ (Hörmann 1978, S. 193) des Textes, das sich Hörmann zufolge aus der „Herstellung [...] von Beziehungen in dem, was mir bewusst ist“ (ebd., S. 483) ergibt. Experimentell konnte gezeigt werden, dass

Leser*innen unwillkürlich und zwangsläufig kohärente TWM zu etablieren versuchen, auch wenn sie dazu Elemente des TBM ausschalten und durch elaborative Inferenzen ersetzen müssen:

In einer [...] Studie von José Otero und Walter Kintsch (1992) wurden [Teilnehmer*innen] mit kurzen Textoiden zu naturwissenschaftlichen Phänomenen (z. B. Supraleitfähigkeit) konfrontiert, die mithilfe eines eindeutigen Widerspruchs innerhalb von vier aufeinanderfolgenden Sätzen absichtlich inkohärent konstruiert waren. Erinnerungstests und direkte Befragungen durch die Versuchsleitung zeigten, dass die im Text vorhandenen Widersprüche von über 70% der [TN] ignoriert oder durch kreative Erklärungen aufgelöst wurden. Dieses Verhalten [...] führt [...] vor Augen, wie konsequent konstruktivistisch Lesende in ihrem Streben nach Kohärenzetaublieung vorgehen. (Kleber 2021, S. 21)

Globale Kohärenz kann hierbei von der Mindestanforderung der Widerspruchsfreiheit in den Informationen über einen Sachverhalt über die Emergenz eines übergreifenden Zusammenhangs („topic, theme, gist, upshot, or point“; van Dijk/Kintsch 1983, S. 189) bis hin zur Maximalanforderung logischer Zusammenhänge zwischen allen enthaltenen Informationen reichen (vgl. Kleber 2021, S. 20). Dass Leser*innen unterschiedliche Kohärenzstandards anlegen, ist empirisch erwiesen (vgl. Oudega/van den Broek 2018; van den Broek et al. 2011). Dabei stellen sich Modellierungen des kommunikativen Kontextes als einflussreich heraus: Eye-Tracking-Studien haben die intuitiv plausiblen Annahmen bestätigt, dass Leser*innen, die aus einem Text etwas lernen wollen, einen höheren Kohärenzstandard anlegen als Leser*innen, die zu Genusszwecken lesen (vgl. Yeari et al. 2015), und dass entsprechende Kohärenzstandards durch Instruktionen, die eine strategische Informationsaufbereitung verlangen, gesteigert werden können (vgl. Yeari et al. 2017). Doch auch bei identischen Instruktionen divergieren die Kohärenzstandards unterschiedlicher erwachsener Leser*innen stark (vgl. McCrudden/Schraw 2007).

Beim Blick auf die Gelingensbedingungen für den Aufbau eines kohärenten TWM ist ein komplexes Netzwerk aus Relationen zwischen Leser*innen- und Textmerkmalen inzwischen gut erforscht:

- Erstens ist, wie bereits in den vorigen Abschnitten angeklungen, die Fähigkeit zur flüssigen Verarbeitung der Textoberfläche und entsprechend eine Beschaffenheit der Textoberfläche, die dies erleichtert, von großer Bedeutung, da im Kurzzeit-Arbeits-Gedächtnis nur dann Kapazitäten für die mentale Modellierung der Textwelt frei werden, wenn sie nicht komplett durch Oberflächenverarbeitungsprozesse ausgeschöpft werden.

- Zweitens ist ein widerspruchsfreier und wohlgegliederter Text ebenso wichtig wie lokal und global kohärenzetafelnde Lesestrategien, denn ohne eine Makrostruktur im TBM fällt auch der Aufbau eines kohärenten TWM schwer. Hierbei hat sich auf Leser*innenseite in Studien mit Schüler*innen wiederholt gezeigt, dass unter flüssigen Leser*innen jene mit hoher KAG-Kapazität auch dann kohärente TWM bilden, wenn zunächst widersprüchlich scheinende Informationen erst nach vielen Sätzen durch eine Erklärung aufgelöst werden, während jene mit niedrigerer KAG-Kapazität dies nur bewältigten, wenn die Erklärung unmittelbar folgte (vgl. Yuill/Oakhill 1988).
- Drittens sind klare Textsortenmerkmale und entsprechende Gattungsschemata auf Seiten der Leser*innen wichtige Faktoren für eine zweckmäßige Festlegung von Kohärenzstandards und für inferenzielle Erwartungen an einen schemakonformen Fortgang der beschriebenen Situation (vgl. Sander/Rosebrock 2016, S. 153) vermittelt des kommunikativen Kontextmodells.
- Viertens – dies wurde bereits in Kap. 1.2 mehr als deutlich – ist die Passung zwischen verfügbaren Vorwissensstrukturen auf Seiten der Leser*innen und den Informationen, die man am Text gewinnen kann, von größter Bedeutung. Einige Lesestrategietrainings streben eine gezielte Förderung des TWM-Aufbaus durch die Aktivierung bestehenden Vorwissens für Top-Down-Verstehensprozesse an, so z.B. wenn Schüler*innen angehalten werden, zunächst auf den Titel zu achten und sich vor Augen zu rufen, was sie über das vermutliche Thema des Textes bereits wissen (vgl. Gold et al. 2009, S. 15), oder wenn geübt wird z.B. durch Kommentare oder Symbole neben bestimmten Textstellen festzuhalten, welche Informationen man benötigt, um einen vom Text beschriebenen Sachverhalt angemessen erfassen zu können und wo man solche Informationen suchen könnte (vgl. Philipp 2015a, S. 70 ff.). Dem kompensatorischen Effekt solcher Strategietrainings im Sinne einer Schließung der Lücke zwischen Leser*innen, denen der Aufbau kohärenter TWMs und das Lernen aus Texten leicht fällt und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist, sind allerdings insofern Grenzen gesetzt, als dass Schüler*innen selbstverständlich nur solches Vorwissen aktivieren können, über das sie auch verfügen. Insofern der Aufbau kohärenter TWM Vorbedingung für viele Formen des Lernens aus Texten – und damit die Expansion und Optimierung der eigenen kognitiven Schemata – ist, kommt ihm ein Matthäus-Effekt zu: Wer viel weiß, wird auch mehr aus Texten lernen (und so noch mehr wissen und entsprechend noch mehr lernen können usw.; vgl. Stanovich 1986; für eine Kritik vgl. Philipp 2011c).

Obwohl, wie bis hierhin an vielen Stellen angedeutet, viele Erkenntnisse über den Aufbau von TWM in Experimenten mit zumindest narrativen Texten gewonnen wurden, ist dennoch von literaturtheoretischer und gelegentlich auch von literaturdidaktischer Seite Zweifel daran geäußert worden, ob eine *angemessene* literarische (oder „literarästhetische“) Rezeption tatsächlich auf die Konstruktion kohärenter Textweltmodelle abzielt oder abzielen sollte. Die Extremposition, bei der ein Aufbau kohärenter TWM als prinzipiell literarischen Texten unangemessen abgelehnt wird, ist im angelsächsischen Raum vor allem von David Miall und Don Kuiken (1999) verbreitet worden. In der deutschen Literaturdidaktik hat sie Johannes Odendahl auf den Punkt gebracht, wenn er der mentalen Repräsentation kohärenter Textwelten eine literarästhetisch angeblich angemessenere „Haltung des bloßen inneren Schauens“ gegenüberstellt, in der „die Verweigerung von Kohärenz das ästhetische Erlebnis begünstigt.“ (Odendahl 2013, S. 80)

Diese Skepsis gegenüber dem auf solider kognitionspsychologischer Evidenz beruhenden Kohärenzpostulat speist sich aus verschiedenen Quellen: Innerhalb des literarischen Produktionssystems selbst kommt sie avantgardistischen Selbstverständnissen und Ästhetiken des hermetischen Kunstwerks nahe; in der Literaturtheorie entsprechen ihr vor allem dekonstruktivistische Positionen, und in der philosophischen Ästhetik findet die Gegenüberstellung eines „reinen Schauens“ vs. eines kognitiven Begreifens unter anderem in Martin Seel (2000) einen Verfechter.

Nicht nur das Merkmal der Kohärenz provoziert Widerspruch von dieser Seite an der Theorie der interaktiven TWM-Konstruktion, sondern auch die Rolle, die kognitive Schemata hierbei spielen. Dass Literatur sich nicht bloß kognitiver Schemata bediene, sondern, wo sie sich überhaupt mit ihnen abgibt, sie ins Leere laufen lasse, in Frage stelle oder gar zerstöre, ist selbst ein kulturelles Modell, das eng mit der Vorstellung vom genialischen Autor verwoben ist. In Kap. 1.1 wurde deutlich, dass selbst bei Schleiermacher (1818) die Vorstellung anklang, im „Genialischen“ seien das „Klassische“ und das „Originelle“, d.h. bestehende Denkmuster transzendierende, vereint. Pierre Bourdieu hat die Vorstellung vom genialischen Autor, der Denkmuster in Frage stelle oder zerstöre, als eine seit über zwei Jahrhunderten typische „Positionierung im literarischen Feld“ analysiert (vgl. Bourdieu 1999, S. 366 ff.). Frühe Positionierungen des ästhetischen Bruchs mit Denkmustern finden sich diffus in zahlreichen Texten seit dem 18. Jahrhundert (vgl. Schopenhauer [1819] 1998; Valéry 1937; Seel 2000, S. 16–35), doch literaturtheoretische und -didaktische Theoriebildung, die das Postulat der Konstruktion kohärenter TWM durch Inferenzen aus unseren kognitiven Schemata für die literarische Rezeption ablehnt, greift

auffallend häufig auf das Konzept der *ostraněnie* des Russischen Formalisten Viktor Šklovsky zurück, der diese insbesondere in der Literatur Leo Tolstoj's umgesetzt sah:

Dinge, die man mehrere Male wahrnimmt, beginnt man durch Wiedererkennen wahrzunehmen; der Gegenstand befindet sich vor uns, wir wissen davon, aber wir sehen ihn nicht. [...] Die Automatisierung frißt die Dinge [...] Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen, und nicht als Wiedererkennen [...] Das Verfahren der Verfremdung bei L. Tolstoj besteht darin, dass er einen Gegenstand [...] so beschreibt, als werde er zum ersten Mal gesehen. (Šklovsky [1917] 1971, S. 15ff.)

Eindeutig ist im „Wiedererkennen“ ein intuitives Verständnis Šklovskys von der Funktion kognitiver Schemata erkennbar. Ihm stellt er eine künstlerische und literarische Ästhetik gegenüber, die sich jenseits aller Schemata befindet bzw. in der keine Schemata wirken, was seiner Auffassung zufolge eine völlig neuartige, vom alltäglichen Umgang mit der Welt radikal verschiedene Qualität mentaler Repräsentation ermögliche. Ähnlich argumentiert 78 Jahre später Guy Cook, allerdings bereits unter expliziter Bezugnahme auf die Theorie kognitiver Schemata:

We need schemata in order to understand discourse. Yet as well as helping understanding, schemata may also hinder and prevent understanding if they are too inflexible. [...] Interaction with new experience or text may [...] not be one-way, but reciprocal and dynamic [...] and may effect changes in schemata while simultaneously using them in processing. [...] Many works which are regarded as literary may stimulate this kind of relation. (Cook 1995, S. 182)

My claim is that the primary function of certain discourses is to effect a change in the schemata of their readers. Sensations of pleasure, escape, profundity, and elevation are conceivably offshoots of this function. (Ebd., S. 191)

Cook ist nicht der letzte, der dieser postulierten literarästhetischen Alternative zum schemabasierten Aufbau kohärenter TWM affektive Potenziale der Lust und Versenkung im Angesicht des Profunden und Erhabenen zuschreibt. Miall und Kuiken schreiben diesen eine zentrale Funktion für eine „ent-automatisierte“ mentale Repräsentation dessen, worauf ein literarischer Text referiere, zu:

When perception has been deautomatized, a reader employs the feelings that have been evoked to find or to create a context in which the defamiliarized aspects of the story can be located. (Miall/Kuiken 1994, S. 392)

Sowohl Cook als auch Miall und Kuiken sehen die bereits in den vorangegangenen Kapiteln erwähnten sogenannten *Foregroundings* als textstrukturelle

Auslöser nichtschematischer Lektüre und einer nicht an Kohärenz orientierten mentalen Repräsentation des vom Text Referierten.

Für diese Annahmen konnte bisher allerdings noch keinerlei empirische Evidenz herbeigebracht werden (vgl. Carl 2018, S. 41 ff.). Im Gegenteil haben qualitativ-empirische literaturdidaktische Untersuchungen, deren Studiendesigns sich einer möglichst nicht-labortypischen Lektüre ungekürzter literarischer Texte zuwandten, durchgehend bestätigt, dass gerade Expert*innen kohärente TWM zu literarischen Texten bilden und dass sie sich von Noviz*innen vor allem durch den Rückgriff auf weitaus umfangreicheres Vorwissen, vor allem auf „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“ (Winkler 2007, S. 85) auszeichneten (vgl. Earthman 1992; Graves/Frederiksen 1991; Peskin 1998).

Befunde einer Studie von Tobias Stark (2017) werden im deutschsprachigen Raum gelegentlich als *ex negativo*-Beleg für die Theorie herangezogen. Stark schildert den Fall des Schülers Timur, der im Angesicht widersprechender Textinformationen an seinem einmal aufgebauten Textweltmodell festhält und (kompetenten Betrachtenden völlig absurd erscheinende) schemabasierte elaborative Inferenzen anstrengt, um dessen Kohärenz zu sichern, wodurch er zu einem eindeutigen Missverständnis des Textes gelangt (vgl. Stark 2017). Stark sieht dieses und weitere Beispiele als Belege für die These an, dass eine Lektüre literarischer Texte, die am *top down*-Aufbau kohärenter TWM mittels schemabasierter Inferenzen orientiert ist, typisch für literarisch unerfahrene Rezipient*innen sei (vgl. Stark 2019, S. 75). Wäre also im Gegenzug ein angemessener Umgang mit literarischen Texten von einer weitgehenden Zurückhaltung gekennzeichnet, was den schemabasiert-inferenziellen Aufbau kohärenter Textweltmodelle betrifft?

Eine solche Argumentation stünde auf äußerst wackeligen Beinen. Nicht nur stellt Timur bisher lediglich einen interessanten Einzelfall dar, dessen Repräsentativität Stark nie behauptet hat, und nicht nur würde aus der oben genannten Charakterisierung von Noviz*innen-Verhalten keineswegs folgen, dass Expert*innen-Verhalten genau umgekehrt zu modellieren sei. Bei näherem Hinsehen zeigt sich auch, dass Timurs Problem im Kern eine propositionale Fehlkonstruktion mit anschließenden Schwierigkeiten bei der Koreferenz-Etablierung ist, also Schwierigkeiten im Umgang mit der Textbasis. Würde jemand Timur darauf hinweisen, dass literarische Texte uns ästhetisches Erleben bescheren können durch die Verweigerung von Kohärenz, so wäre ihm damit weit weniger geholfen als mit der Aufforderung, den Satz „Familie Burghausen saß am Küchentisch“ noch einmal zu lesen und zu prüfen, welche Wörter sich auf welche Figur beziehen könnten.

Die extreme These, dass literarästhetische Lektüre sich (idealerweise) keiner schemabasierten Top-Down-Verstehensprozesse zum Aufbau eines kohärenten TWM bediene, ist nicht nur unbewiesen und angesichts verbreitet konstatierter „Immersion“ in fiktive Welten bei der Rezeption narrativer Texte äußerst kontraintuitiv (vgl. Ryan 2001; Zunshine 2006). Sie ist mit Blick auf den Forschungsstand zur Rolle von *folk psychology models*, die ebenfalls kognitive Schemata sind, bei der Übernahme der Perspektiven literarischer Figuren als Bestandteil des TWM-Aufbaus als eindeutig widerlegt zu betrachten (vgl. Albrecht et al. 1995; Gerrig 1993; Nemesio et al. 2011; für einen kurzen Überblick vgl. Luther 2018; für didaktische Perspektivierungen vgl. Spinner 2006, S. 9; Rietz 2017).

Eine weniger starke These als die, dass literarästhetische Lektüre sich durch die *Abwesenheit* schemabasierter Inferenzen zum Aufbau kohärenter TWM auszeichne, hebt auf die in den vorangegangenen Abschnitten bereits erwähnten Befunde von Zwaan ab und postuliert, dass bei der (angemessenen, kompetenten oder idealtypischen) Lektüre literarischer Texte zwar auch kohärente TWM aufgebaut werden, dass dieser Aufbau aber gegenüber der Sachtextlektüre verzögert erfolge und dass bei diesem Aufbau nicht nur schematisches Wissen aktiviert werde, sondern auch „phenomenal memory“. Die entsprechende Theorieentwicklung findet sich knapp zusammengefasst in Carl et al. (2020):

Das bewirkt insbesondere, dass die Relevanzsuche nicht frühzeitig abgebrochen wird – trotz der Erschwernisse bei der Kohärenzbildung, die textseitige poetische Gestaltungsmittel typischerweise bewirken. Dafür werden Automatisierungen bei Bedeutungszuweisungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Leseaktes reduziert und eine vergleichsweise große Anzahl möglicher Bedeutungsrichtungen, sogenannte schwache Implikaturen (Strasen 2008, 179ff.; Pilkington 2000, 141–187), aufrechterhalten. Postuliert wird einerseits die leserseitige Aktivierung des *phenomenal memory* (Strasen 2008, 182f.) bei der Rezeption sinnlich erfahrbarer Objekteigenschaften. [...] Diese sogenannten Qualia (Strasen 2008, 180f.) sind unmittelbar gegebene individuelle Erlebnisqualitäten, beispielsweise Farben, Klänge, Gefühle usw. Sie sind Strasen zufolge nicht unmittelbar kommunizierbar (ebd., 182f.), und dennoch hält er den Wunsch, ihnen nachzuspüren, für eine Triebfeder literarischen Lesens. Strasens Modell-Leser gelingt es aufgrund aufwändiger Prozesse der Aktivierung des *phenomenal memory* (Pilkington 2000, 167–157; Strasen 2008, 181f.), sinnliche Erlebnisqualitäten als vom Text evoziert zu erfahren. (Carl et al. 2020, S. 51)

Diese abgeschwächte These, die (in Grzesiks Begriffen) die Ganzheitlichkeit literarischer TWM gegenüber ihren abstrakteren Elementen hervorhebt und dem episodischen Gedächtnis, insbesondere seinen eidetischen, sensorischen

und emotionalen Bereichen, eine Funktion beim TWM-Aufbau zuweist, die ansonsten in Textverstehensmodellen kognitiven Schemata vorbehalten ist, trifft letztlich eine quantitative Aussage über das Verhältnis von Schemata und episodischen Erinnerungen beim TWM-Aufbau sowie über das Verhältnis konkret-anschaulicher und synästhetischer zu abstrakten Elementen im TWM. Ob sie zutrifft, kann bisher noch nicht eingeschätzt werden, da zu ihrer Plausibilisierung ausschließlich qualitative Befunde vorliegen, die zudem recht unterschiedliche Konzeptualisierungen der durch literarische *Foregroundings* gesteuerten Qualia-Evokation hervorgebracht haben (vgl. Bálint et al. 2016; Hakemulder 2020; Zwaan/Madden 2005; Zwaan 2014; 2016). Hier liegt auf jeden Fall eine interessante Spur zu möglichen Besonderheiten der Wissensaktivierung und des TWM-Aufbaus beim Lesen literarischer Texte vor, die es verdient, näher untersucht zu werden. Sie liegt jedoch außerhalb des Interessensfokus dieser Arbeit, die sich der Untersuchung aktivierter Vorwissensstrukturen beim Aufbau kommunikativer Kontextmodelle, nicht beim TWM-Aufbau, widmet.

Im Rahmen dieser Arbeit ist festzuhalten, dass, auch wenn die abgeschwächte These zutreffen sollte, beim Lesen literarischer Texte dennoch in jedem Fall kohärente multidimensionale Textweltmodelle aufgebaut werden, indem auf Grundlage des Vorwissens der Leser*innen umfassende Inferenzprozesse erfolgen (vgl. Gahn 2018, S. 178 f.). Es liegt zudem nahe anzunehmen, dass eine vorwiegende Aktivierung sensorisch-episodischer Gedächtnisinhalte und der Aufbau von TWM mit synästhetischen Charakteristika bei einigen Texten – man denke an Marcel Prousts *À la recherche du temps perdu* (1913–1927) – eher der Fall ist, während der TWM-Aufbau zu vielen anderen literarischen Texten – insbesondere zu Fabeln und Gleichnissen – eher durch das gekennzeichnet ist, was Kleber im Rückgriff auf vorangegangene Studien (vgl. Goldman et al. 2015; Kintsch 1994, S. 49 f.) die zusätzliche Dimension eines „interpretativen abgeleiteten Textweltmodells“ (Kleber 2021, S. 23) nennt und dem er die Subdimensionen „Thema, moralische Botschaft und parabolisches Modell“ (ebd.) zuschreibt. Auch hierzu liegt bereits einige empirische Evidenz, insbesondere zur didaktisch relevanten Frage des Erwerbs entsprechender kognitiver Dispositionen, vor:

Wie Lesende eine literaturspezifische *abgeleitete interpretative Dimension* bilden, ist empirisch weitestgehend bezüglich des Moralverstehens an Fabeln untersucht worden. Es werden dabei insbesondere entwicklungspsychologische Unterschiede deutlich. So haben Kinder bis zur dritten und vierten Klasse selbst bei eindeutigen Moralbotschaften von Fabeln Probleme, diese zu erkennen (Narvaez, Bentley, Gleason & Samuels 1998). In der Studie von Darcia Narvaez et al. (1998) leiteten Kinder

aus der dritten Klasse fälschlicherweise relativ egozentrische Moralbotschaften aus den Fabeln ab, obwohl Gegenteiliges in den Texten angelegt ist. Die Forschenden kritisierten dementsprechend die häufig vertretende These, dass Kinder durch Fabeln ein angemessenes Moralverständnis entwickeln könnten. Marcy H. Dorfman und William F. Brewer (1994) entdecken, dass jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Lesende ohne hochschulische literarische Ausbildung eine explizite Moral bei Fabeln entdecken können: Um ein moralisches Thema (z.B. Wer lügt, dem geschieht Schlimmes) bestimmen zu können, muss die Fabel einen eindeutig positiv oder negativ valenten Handlungskern (z.B. jemand lügt zum eigenen Vorteil) aufweisen, der einen eindeutig positiv oder negativ valenten Ausgang nach sich zieht (z.B. die lügende Figur wird bestraft). Passt die Botschaft nicht zu ihren Gerechtigkeitsvorstellungen (z.B. Wer lügt, kommt ungestraft davon), mögen sie in der Regel die Fabel weniger und vertreten ihre gegenteilige Moralvorstellung. Für viele Lesende scheint eine explizit genannte Moralbotschaft in Fabeln notwendig zu sein, um die Ebene der Moralbotschaft zu repräsentierten (Hanauer & Waksman 2000). [Es] zeigt sich, dass die Fähigkeit der Abstraktion vom Text mit steigender Expertise zunimmt (z.B. Zeitz 1994; Peskin 1998). (Kleber 2021, S. 29f.)

Hinsichtlich abgeleiteter Textweltmodelle ist von der folgenden Untersuchung möglicherweise Aufschluss zu erwarten, da die Frage nach einer „Botschaft“ auch das mentale Modell des kommunikativen Kontextes (Wer sendet wem warum diese Botschaft?) berührt.

1.3.4 Das Kommunikative Kontextmodell (KKM)

Definition: Das Kommunikative Kontextmodell ist das Gefüge pragmatischer Informationen, die über einen Text gewonnen wurden.

Mit dem Aufbau von Textoberflächen-, Textbasis- und Textweltmodellen alleine sind Texte noch nicht wirklich verstanden. Keine der auf der ersten Seite dieser Arbeit aufgeworfenen Fragen wäre auch nur berührt worden. Van Dijk und Kintsch sahen in ihrer bahnbrechenden Arbeit 1983 keine Gelegenheit mehr, die mentale Repräsentation der Textpragmatik bzw. des kommunikativen Kontextes und hierauf gerichtete Strategien näher zu untersuchen. Sie markieren diese Lücke explizit:

[B]esides the properly “semantic” situation model, we also need a communicative context model, representing speech acts and their underlying intentions, as well as other information about speaker, hearer, and the context. [...] We will not be able to further explore here the precise nature of this communicative context model, though. (Van Dijk/Kintsch 1983, S. 338)

Obwohl sie mentale Modelle kommunikativer Kontexte also nicht empirisch untersucht haben, haben sowohl van Dijk/Kintsch (1983) als auch später van Dijk alleine (1997; 1999) wiederholt umrissen, welche Arten von Informationen sie enthalten müssten:

Contextual information [... on] the whole range of communicative behavior. Language users interact as members of a specific culture, as participants in social situations, as well as at an interpersonal, pragmatic level, and each level has associated with it a variety of conventionalized discourse types, and schematic constraints. Poems, stories, psychological articles, courtroom discourse, etc., are discourse types that are characteristic of culturally variable communicative events. Telling a story, pleading a case, giving a lesson, or writing a paper – each is restricted to situations with specific participants, specific goals, norms, and values. (Van Dijk/Kintsch 1983, S. 238)

The structures and functions of context models are straightforward [...] actors self-represent themselves as speech-participants, and the activities involved are constituted by the very discourse, verbal interaction or speech acts now being enacted or received. [...]

[C]ontext typically consists of at least the following major categories:

- Setting: location, timing of communicative event;
- Social circumstances: previous acts, social situation;
- Institutional environment;
- Overall goals of the (inter)action;
- Participants and their social and speaking roles;
- Current (situational) relation between participants;
- Global (non-situational) relations between participants;
- Group membership or categories of participants (e.g. gender, age). (Van Dijk 1997, S. 193)

Kontextmodelle integrieren also Informationen über die eigene (persönliche und institutionelle) Rezeptionssituation und entsprechende -ziele, über Genre und Entstehungszeit des Textes, über seine Autor*innen und ihre Lebenswelt, insbesondere mögliche Ziele, Pläne und „theme“-Schemata, gesellschaftliche und persönliche Situation, zeitliche und räumliche kulturelle Hintergründe etc. Anders als in den prä-empirischen, normativen Verstehenstheorien, etwa in Meiers Intentionalismus, ist hier jedoch nicht objektives Wissen über tatsächliche „Umstände des Urhebers der Zeichen“ (Meier [1757] 1996, S. 12) etc. gemeint. Wie alle mentalen Repräsentationen sind auch Kontextmodelle subjektive Konstrukte und funktionieren als ebensolche: „What counts is not the ‘real’ social context, but how this is represented by the speech participants in their context models.“ (Van Dijk 1997, S. 208)

Für die Existenz einer eigenen mentalen Repräsentation des kommunikativen Kontexts auch beim Lesen sprach bereits für van Dijk/Kintsch (1983) die Alltagserfahrung, dass wir uns etwa daran erinnern, dass ein Brief uns als Drohung (vgl. ebd., S. 197) – oder, um ein angenehmeres Beispiel zu wählen: als Liebeserklärung – im Gedächtnis bleibt, verbunden mit Erinnerungen an drohende oder liebende Absender*innen, auch wenn wir uns nicht mehr an seine Oberflächenform, seine semantische Struktur oder von ihm referenzierte Situationen erinnern können.

Die Nichtuntersuchung des kommunikativen Kontextmodells in der Studie von van Dijk/Kintsch (1983) hat dazu geführt, dass der auf ihrem Modell aufbauende empirische Forschungsdiskurs der letzten vier Jahrzehnte sehr viele (oft auch didaktisch nützliche) Erkenntnisse über die anderen mentalen Textrepräsentationen, ihren Aufbau und die dabei aktivierten Wissensstrukturen und Strategien zutage gefördert hat, während das Kommunikative Kontextmodell so sehr vernachlässigt wurde, dass es in vielen Überblicksdarstellungen nicht einmal auftaucht (vgl. Lenhard 2019, S. 23; Strasen 2008, S. 36). Noch 1997 konstatiert van Dijk:

Language users not only form or update models of events or situations they communicate *about*, but also of the communicative event in which they participate. This deictic, reflexive and pragmatic dimension of language use has been virtually lacking in current mental model theories. (Van Dijk 1997, S. 192)

[W]e have as yet no idea what specific structures, schemata or strategic processes are at work in the organization and uses of context models, and how they may change and update continuously [...] but we need to know by what strategies such a situation is analyzed and represented, and what schemata may be involved [...]. Indeed, what elements or information of the social context is attended to and found more or less important. (Ebd., S. 221)

Wenn entsprechende Befunde nicht explizit im Rahmen dieses modellbildenden Diskurses gewonnen wurden – finden sie sich dann nicht vielleicht an anderer Stelle? Sollte sich trotz jahrtausendelanger normativer Theoriebildung zu pragmatischen Aspekten des Textverstehens (von der antiken Rhetorik über die mittelalterliche Lehre vom mehrfachen Schriftsinn und frühneuzeitlicher Anleitungen zur Ergründung der Autorintention bis hin zu ideologiekritischen und psychoanalytischen Literaturtheorien und modernen pragmatischen Modellen wie der Sprechakt-Theorie, vgl. Kap. 1.1) wirklich gar keine methodisch kontrollierte empirische Erkenntnis über die tatsächlichen Strukturen und Funktionen mentaler Repräsentationen kommunikativer Kontexte und die dabei beteiligten Vorwissensstrukturen finden lassen?

Ganz so verheerend ist die Lage nicht. Zumindest im Hinblick auf die Subdimensionen „mentale Genremodelle“ und „mentale Autormodelle“ finden sich inzwischen sogar einige empirische Studien, die explizit auf die Detaillierung des Modells von van Dijk und Kintsch zielen.

Im Hinblick auf Genres haben die bereits mehrfach erwähnten Studien von Rolf Zwaan (1993; 1994; 1996) besondere Beachtung gefunden. Zwaan präsentierte in seinen Experimenten den Teilnehmer*innen sowohl identische als auch unterschiedliche Texte in den einen Fällen als literarische Texte, in den anderen als Zeitungsartikel und maß anschließend die Lesegeschwindigkeit und die Erinnerungsleistung der wörtlichen Textoberfläche sowie explizit gegebener wie auch zu inferierender Informationen (vgl. Zwaan 1993). Zwaans Leser*innen lasen die Texte – auch die Zeitungsartikel –, die ihnen als literarische präsentiert worden waren, anders als jene, die ihnen als Zeitungsartikel präsentiert wurden: langsamer, mit ausgeprägterem Gedächtnis für Oberflächeninformationen, einer weniger stark makrostrukturell integrierten Textbasis etc. (vgl. ebd., S. 147–150). Er konnte also nachweisen, dass schematische Vorstellungen über das Textgenre – allerdings deutlich allgemeinere als selbst noch die von der Gattungstheorie postulierten „Großgattungen“ (vgl. Willems 1981), die Johann Wolfgang von Goethe für „Naturformen“ (Goethe [1819] 1960, S. 232 ff.) hielt – Einfluss auf den Aufbau und die Erinnerung der drei anderen mentalen Textrepräsentationsarten ausüben. (Dieser Befund ist inzwischen in weiteren Studien bestätigt worden, vgl. Salgado 2015) Zwaan plädiert deshalb dafür, im Rahmen des interaktiv-konstruktiven Textverstehensmodells von der Existenz unterschiedlicher Kontrollsysteme für literarische und nicht-literarische Texte auszugehen.

Zwaans Ergänzungsvorschlag hat einige Wirkung entfaltet. Der Amerikanist Sven Strasen (2008) kombiniert Zwaans „literarisches Kontrollsystem“ mit der schematheoretisch fundierten Relevanzpragmatik von Dan Sperber und Deirdre Wilson (vgl. Sperber/Wilson 1986, S. 88) und weist ihm in seiner – ebenfalls schematheoretischen (vgl. Strasen 2008, S. 195–271) und van Dijk und Kintsch als „Basismodell“ betrachtenden (vgl. ebd., S. 27–41) – literarischen Rezeptionstheorie die Funktion zu, höhere „kognitive Effekte“ zu erwarten und daher auch einen erhöhten kognitiven Verarbeitungsaufwand in Kauf zu nehmen (vgl. ebd., S. 176 f.). – Dazu ein kurzer Exkurs zur Relevanztheorie von Sperber und Wilson: Ihr zufolge ist Kommunikation ein ostentativ kooperatives Verhalten: Jedem Individuum ist (aufgrund seiner kognitiven Schemata, seiner momentanen Wahrnehmungsmöglichkeiten, seiner kurzfristig gespeicherten Informationen etc.) nur ein Teil seiner Umwelt „manifest“, d.h. jedes Individuum ist sich bestimmter Sachverhalte gewiss. Die Gesamtheit

all dessen, was einem Individuum manifest ist, nennen Sperber & Wilson dessen „kognitive Umwelt“. Wenn wir etwas äußern, dann – so Sperber & Wilson – zielen wir beim anderen auf „kognitive Effekte“, d.h. wir wollen ihm eine neue Information zugänglich machen, die seine kognitive Umwelt ausweitet. Allen Beteiligten an Kommunikation sei diese kognitiv-kooperative Kommunikationsabsicht manifest, und zwar nicht nur bei sich selbst, sondern auch in Bezug auf andere (oder, in Sperber & Wilsons Terminologie: das „Kommunikationsprinzip“ ist „wechselseitig manifest“). Ebenso wechselseitig manifest sei überdies, dass wir dem anderen kognitive Effekte nicht um jeden Preis, sondern mit möglichst wenig kognitivem Aufwand ermöglichen wollen – das ist das „Relevanzprinzip“ (Sperber/Wilson 1986, S. 270). Verdeutlichen lässt es sich in dieser Gleichung:

$$R(elevance) = \frac{E(ffects)}{C(osts)}$$

Der Relevanztheorie zufolge entscheiden sich Rezipient*innen bei der Konstruktion eines Textverständnisses also immer für diejenige Option, von der sie annehmen, dass der*die Textproduzierende sie für das Optimum an für den*die Textrezipierende*n Naheliegenderem und Aufschlussreichem gehalten hat.

Die Relevanztheorie ist unter anderem von Stephen Levinson als unplausibel kritisiert worden, weil sie unklar lässt, wann welche der eingeführten Größen konstant und welche variable zu setzen seien:

A central puzzle is exactly how $R(elevance)$ is really meant to work. [...] a close reading of the text indicates that how the equation is solved varies. Sometimes R has a pre-determined value V , such that contexts are expanded till V is satisfied [...] Sometimes, apparently, C has a threshold [sic] value such that the first accessible E -yielding context is automatically selected. (Levinson 1989, S. 462f.)

Mehrere Interpretationen im Hinblick auf ihren Relevanzkoeffizienten miteinander zu vergleichen, würde ihre Verarbeitung und damit maximale Kosten implizieren und so der Grundannahme der Theorie widersprechen. Deshalb können nicht alle Größen variabel sein. Wenn das Relevanzprinzip aber zu je einem kontextbedingt auszuwählenden Verstehensresultat führen soll: wird dann die erstbeste ausgewählt, die einen festgelegten Mindestwert kognitiver Effekte erfüllt? Oder wird so lange nach möglichst hohen Effekten gesucht, bis ein Maximum zugestanderener Kosten erreicht ist, und dann die Variante mit den höchsten kognitiven Effekten ausgewählt? Und woher kommen diese

Mindest- und Höchstwerte? – Zurück zu Strasens Synthese aus Relevanztheorie und Zwaans Postulat von literarischen vs. nicht-literarischen Kontrollsystemen, denn sie liefert genau an dieser Stelle eine Antwort: Die Steuerung der Relevanzexpectation könnte durch die unterschiedlichen Kontrollsysteme erfolgen (vgl. Strasen 2008, S. 175 f.). Das literarische Kontrollsystem würde demnach unter anderem die in Kap. 1.3.1 besprochene kognitiv aufwändigere Verarbeitung der Textoberfläche regulieren, weil es sich davon höhere kognitive Effekte – Sperber und Wilson sprechen in späteren Publikationen von „poetic effects“ (Sperber/Wilson 2012, S. 118–122) – versprache. Unter solche *poetic effects* rechnet Strasen einerseits, wie Adrian Pilkington (2000), das Erlebnis sogenannter Qualia-Erfahrungen (d.h. *wie* ein bestimmtes Dasein ist, *wie* sich ein bestimmter Zustand anfühlt), so, als hätte sie uns jemand tatsächlich kommuniziert, andererseits die Überprüfung „kultureller Modelle“ (vgl. Shore 1996 Strasen 2008, S. 296–312), also bereichsübergreifender kognitiver Schemata, die allgemeine Konzepte, Werte und Weltansichten umfassen (vgl. ebd., S. 341–351).

Beide postulierten poetischen Effekte konnten bisher noch nicht empirisch nachgewiesen werden. Das könnte sich allerdings bald ändern, denn Strasens Theoriesynthese hat wiederum Beachtung in der Literaturdidaktik erfahren. So gründete sich ein empirisch-literaturdidaktisches Forschungsprojekt in Frankfurt, zu dem ich 2019 dazustieß, bei seiner Suche nach „Strategien ästhetischen Lesens“ auf Strasens Postulat, dass das von Zwaan entdeckte Literarische Kontrollsystem literaturspezifische Strategien zum Einsatz brächte, die auf die Erzielung poetischer Effekte ausgerichtet seien (vgl. Rosebrock 2018; Carl et al. 2020). Und da es sich bei Strasens Synthese um ein Ideallese-Modell und bei Zwaans Teilnehmer*innen um Studierende handelte, erklärte Tatjana Jesch die Erforschung von intermediären literarischen „Präferenzregelsystemen“ unterschiedlich fortgeschrittener Noviz*innen, zu denen Schüler*innen unterschiedlichster Klassen- und Schulstufen zu rechnen sind, zum Desiderat einer relevanztheoretisch fundierten Literaturdidaktik (vgl. Jesch 2015).

Angesichts solch weitreichender Ableitungen sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Zwaan selbst die (schon früh von David Miall und Don Kuiken als überzogen kritisierte, vgl. Miall/Kuiken 1999, S. 124 f. und 128 ff.) These, dass Genreerwartungen eine solche auf spezifische Strategien festlegte und diese einseitig *top down* steuernde (und anders als alle anderen Textrepräsentationen eher nicht durch *bottom up* erfolgende Textsignale modifizierbare) Kontrollsystemfunktion ausübten, mit Blick auf seine Befunde durchaus relativierte: Angesichts mancher überraschender Textmerkmale konnten auch seine Studien kein abweichendes Leseverhalten ausfindig machen, und im Falle sehr deutlicher textstruktureller Abweichungen von den

Erwartungen, die durch die Experimentalinstruktion vorgegeben waren, kam es bei den Teilnehmer*innen durchaus zu Anpassungen des Leseverhaltens (vgl. Zwaan 1993, S. 144).

Auch wenn Zwaans Modellerweiterung tragfähig sein sollte, so lässt sie doch weite Bereiche auch der Genremodellierung unkartographiert. Lassen sich nicht noch spezifischere, die Lektüre steuernde mentale Genremodellierungen nachweisen als bloß die Literarizität? Welche textseitigen Merkmale beeinflussen die Modellierung eines Textes als literarisch? Unmethodische Alltagserfahrungen legen beispielsweise die Vermutung nahe, dass erfahrene Krimileser*innen Kriminalromane mit anderen Erwartungen und Strategien lesen als Liebesgedichte. Welche Genreeffekte sich hier tatsächlich nachweisen lassen, wird sich erst noch zeigen müssen. So überraschten etwa Augenbewegungsstudien von Corinna Breukink mit Befunden, dass niederländische Schüler*innen Gedichte ebenso linear und schnell lasen wie literarische Prosatexte (aber beide langsamer und rekursiver als Sachtexte, vgl. Breukink/Das 2019). Angesichts der Vielgestaltigkeit literarischer Texte kann die Frage nach unterschiedlichen „Kontrollsystemen“ noch längst nicht als beantwortet gelten. Empirische literaturdidaktische Studien sollten auf jeden Fall in ihrer Summe die Breite literarischer Genres besser abzudecken versuchen und zugleich die Effekte mentaler Modellierung von Genres von anderen Faktoren, die das Leseverhalten beeinflussen, stärker zu isolieren versuchen. Die vorliegende Arbeit versucht hierzu einen Beitrag zu leisten, indem sie auch zwei Texte aus Genres auswählt, die bisher noch nicht in empirischen Studien verwendet wurden (vgl. Kap. 3.3.2 und 3.3.3).

Darüber hinaus lässt sich an einem literarischen Beispiel schnell zeigen, dass sowohl Pilkingtons relevanztheoretische Überlegungen zu „poetischen Effekten“ als auch generell die auf Zwaan gestützten Ableitungen eines von anderen Kontextfaktoren weitgehend absehenden „allgemein literarischen“ Leseverhaltens die Interaktion zwischen Genreaspekten des Kontextmodells und anderen mentalen Textrepräsentationen und Vorwissensbeständen nur sehr partiell erfassen. Das Beispiel ist Robert Gernhardts Gedichtsammlung *Wörtersee* (1996) [1981] entnommen:

Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs

Sonette find ich sowas von beschissen,
so eng, rigide, irgendwie nicht gut;
es macht mich ehrlich richtig krank zu wissen,
daß wer Sonette schreibt. Daß wer den Mut

hat, heute noch so'n dumpfen Scheiß zu bauen;
 allein der Fakt, daß so ein Typ das tut,
 kann mir in echt den ganzen Tag versauen.
 Ich hab da eine Sperre. Und die Wut

darüber, daß so'n abgefuckter Kacker
 mich mittels seiner Wichserein blockiert,
 schafft in mir Aggressionen auf den Macker.

Ich tick nicht, was das Arschloch motiviert.
 Ich tick es echt nicht. Und wills echt nicht wissen:
 Ich find Sonette unheimlich beschissen. (Gernhardt 1996, S. 116)

Waren Sie sich stets gewiss, dass Gernhardt Ihnen hohe kognitive Effekte bescheren wollte? Haben Sie dieses als literarisch angekündigte Gedicht langsamer gelesen, als Sie Ihre Zeitung lesen würden? Wurden irgendwelche Qualia-Erfahrungen evoziert? – Ich vermute, dass die derbe Fäkalsprache weniger zu einer intensiven Verarbeitung als zu Verwunderung über literarische Gepflogenheiten und wie der Dichter mit ihnen umgeht führt. Wer nun Vorwissen über Robert Gernhardt hat, dürfte dieses anstelle der universellen Relevanzannahmen in Beziehung zu dieser Beobachtung setzen, auch wenn er*sie sich wissenschaftlich als Nicht-Intentionalist*in versteht, und so ein anderes Kontextmodell bilden als Leser*innen, die Gernhardts Namen zum ersten Mal lesen. Auch ein eventuelles Sonett-Schema, über das Germanist*innen vielleicht verfügen, dürfte hier nicht bloß zur Erkennung der Textsorte und zur Steuerung metrischer, phonetischer und semantischer Erwartungen eingesetzt werden, sondern es liegt nahe, dass es hier einen wichtigen Beitrag dazu leistet, den Text als ironisch aufzufassen. Viele weitere Kontextualisierungen sind denkbar: Einige mögen in dieser Selbstironisierung eine für das literarische Feld typische Pose sehen. Andere mögen innerlich die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen haben bei der Vorstellung, dass ihren Kindern ein solches Gedicht im Literaturunterricht begegnen könnte usw. – Ähnliches ließe sich auch über die Interaktion von Genre-Schemata, anderem Vorwissen und der Kontextmodellbildung zu nicht-literarischen Texten vermuten: Viele Leser*innen verfügen über ein Textsortenschema für Lexika. Wenn sie einen besonders umstrittenen Wikipedia-Eintrag lesen, lassen sie sich gewiss nicht starr von einem diesbezüglichen Kontrollsystem steuern, sondern nehmen Diskrepanzen zu ihren Erwartungen wahr, vermuten vielleicht, dass Streit auf der Diskussions-Seite und häufige Änderungen zu diesem textuellen Ergebnis geführt haben mögen und gehen eventuell sogar diesen Vermutungen durch einen Blick auf die betreffende Versions-Geschichte nach. Eine betreffende

lesestrategische Interaktion zwischen Vorwissen, Kontextmodellbildung und anderen mentalen Textrepräsentationen nennt Maik Philipp „epistemisch wachsaues Lesen“ (Philipp 2021).

Das Konzept des epistemisch wachsaues Lesens, das auch eine Korrektur relevanztheoretischer Grundannahmen einschließt, gründet auf einer Forschungstradition zur mentalen Repräsentation multipler Dokumente (für einen Überblick vgl. Philipp 2020). Auf Grundlage empirischer Studien der 1990er-Jahre mit geschichtsdidaktischem Hintergrund (vgl. Britt et al. 1994; Perfetti et al. 1994) entwickelte eine Forscher*innengruppe um Charles Perfetti ihr Modell der mentalen Repräsentation multipler Dokumente (vgl. Perfetti et al. 1999). Dem zufolge konstruieren wir bei der Lektüre mehrerer, thematisch zueinander in Beziehung gesetzter Texte jeweils die drei gut erforschten mentalen Repräsentationen jedes einzelnen Textes (TOM, TBM und TWM), darüber hinaus aber auch für jeden Text noch einen sogenannten „document node“, der in der Terminologie dieser Arbeit dem Kontextmodell entspricht. Im Dokumentenknoten sind Informationen über Name, Status, Motive und Expertise der Autorin bzw. des Autors, örtliche, zeitliche und kulturelle Entstehungssituation und typischen Schreibstil ebenso wie Vermutungen über Autorintentionen und Annahmen der Autorin bzw. des Autors über ihr bzw. sein Publikum gespeichert (vgl. ebd., S. 104 f.). Bei der Vernetzung verschiedener Dokumentenmodelle zu einem „Intertextmodell“ (ebd.) werden relationale Informationen hinzugefügt und als „Metadaten“ (vgl. Philipp 2020, S. 36) den jeweiligen Dokumentenknoten zugeordnet (z.B. Widersprüche zwischen verschiedenen Quellen, vgl. Braasch/Bräten 2017; Stadtler/Bromme 2014; relative Glaubwürdigkeit der jeweiligen Positionen, vgl. Gottschling et al. 2020 etc.).

Die zitierten geschichtsdidaktischen und lesepsychologischen Studien verdeutlichen noch einmal, wie facettenreich mentale Modelle des kommunikativen Kontextes sind. Sie steuern nicht nur die anderen mentalen Textrepräsentationen, sondern werden auch von ihnen modifiziert und hängen auf vielfältige Weise von ihnen ab. Eine solche Adaptivität postuliert auch van Dijk: „Such a structure is strategically built up just prior to and then updated during discourse processing. [...] More than mental models of events, context models are under permanent change.“ (Van Dijk 1997, S. 194)

Die von Philipp (2020) zusammengefassten Befunde deuten dabei auch auf den zentralen Stellenwert von Adaptionen hinsichtlich des mentalen Autormodells, zum Beispiel bezüglich seiner*ihrer Glaubwürdigkeit, vermuteten Expertise, typischer Argumentationsstrategien und Schreibstile sowie seiner*ihrer Positionierung gegenüber anderen Autor*innen, hin. Dabei zeigte sich immer wieder, dass etwa die rigide Annahme der Relevanztheorie, wonach

Autor*innen uns immer größtmögliche kognitive Effekte bescheren wollen und wir dies auch von ihnen erwarten, im besten Fall simplifizierend, im schlimmsten Fall arg naiv zu nennen ist. Bereits van Dijk wies auf „institutional constraints [...], social relations [...], opinions and emotions [...], personal interests [...], taboos, secrets, intimacies, and [...] strategies of face keeping, politeness and impression formation“ (van Dijk 1997, S. 200 f.) als Faktoren hin, die das Postulat einer wechselseitigen Annahme relevanzmaximierenden kommunikativen Verhaltens relativieren, und fährt fort: „There are many social and personal reasons why known information is not expressed, suppressed or concealed from recipients.“ (Ebd., S. 200) Das intensiv in der breiten Öffentlichkeit geführte Phänomen der *fake news* verdeutlicht, wie wichtig ein kompetenter Umgang mit solchen unlauteren Absichten von Autor*innen – oder auch mit Falschdarstellungen, die aus Uninformiertheit resultieren – und sein Erwerb im Rahmen schulischer Bildung sind.

Lassen sich diese Befunde aus der Erforschung der informatorischen Lektüre multipler Sachtexte über Autormodelle und ihre Modifikation sowie über relationale Informationen über relative Positionierungen und Glaubwürdigkeit auch auf das Lesen literarischer Texte übertragen? In diese Richtung weisen zumindest die Befunde der Untersuchungen von Eefje Claassen (2012), die sich auf van Dijk und Kintsch und die kognitive Schematheorie stützen, um die mentalen Autormodelle studentischer Leser*innen zu untersuchen. Claassen befürchtete noch, sich angesichts der Debatten um eine „intentional fallacy“ (Wimsatt/Beardsley 1949) und die dekonstruktivistische Verkündigung des „Todes des Autors“ (Barthes 1988) auf dünnes Eis zu begeben (vgl. Claassen 2012, S. 1–10), obwohl sie ja von Leser*innen konstruierte mentale Autormodelle in den Blick nahm – noch dazu nicht in normativer Absicht. (Vielleicht liegt in dieser wahrgenommenen Tabuisierung des Autors ein Grund für den äußerst spärlichen empirischen Forschungsstand zu diesem Aspekt?)

Claassen fand jedenfalls in einer ersten explorativen Teilstudie in Laut-Denk-Protokollen zu vier literarischen Texten nur schwache Autor-Inferenzen zur Elaboration von TWM, wobei sich unter den Expertenleser*innen (Literaturwissenschaftler*innen) doppelt so viele Autor-Inferenzen fanden als bei den Noviz*innen (Studienanfänger*innen); nur in einem einzigen Fall lag eine eindeutige Autormodellierung vor: Ein Experte, der über Vorwissen über den Autor verfügte, äußerte sich positiv urteilend zu dessen kunstvoller sprachlicher Gestaltung des Textes (vgl. ebd., S. 95 ff.).

In einem darauffolgenden Experiment wurden unterschiedliche Teilnehmer*innengruppen jeweils mit manipulierten Auszügen aus Michel Houellebecq *Elementarteilchen* (1998) konfrontiert: In Houellebecqs Episode

verabreicht ein frustrierter Vater seinem kleinen Sohn ein Schlafmittel und besucht eine Prostituierte. Die Episode wurde für beide Experimentalgruppen mit einem Ich-Erzähler versehen und ohne jegliche paratextuelle Informationen über Autor, Titel und Textsorte präsentiert. In der Version für die erste Gruppe trifft dieser sich mit Freunden statt mit einer Prostituierten und findet sein Kind bei der Heimkehr schlafend vor. Die zweite Gruppe erhielt eine Version, in der er eine Prostituierte besucht und anschließend sein Kind zu Hause tot vorfindet. In anschließenden Befragungen urteilten beide Gruppen über den Ich-Erzähler, aber nur die Gruppe mit der „unmoralischeren“ Variante neigte nach dem Lesen auch zu Inferenzen bezüglich des ihnen nicht bekannten Autors (vgl. Claassen 2012, S. 126–145). Dieser Befund erhärtet den Verdacht von van Dijk und Kintsch, dass Kontextmodelle auch „assigned on the basis of textual and, above all, the semantic information (i.e., from the bottom up)“ (van Dijk/Kintsch 1983, S. 237) aufgebaut werden.

Weitere Experimente Claassens, die die Latenz vorab gegebener Informationen über eine*n Autor*in im Kontextmodell während des Leseprozesses messen sollten, verliefen leider inkonkudent (vgl. Claassen 2012, S. 180 ff. und 207 ff.). Auch wenn aus Claassens Untersuchungen noch keine eindeutigen Ableitungen gezogen werden können, scheint die Hypothese verwischender Grenzen bzw. großer psychischer Nähe zwischen Ich-Erzählinstanz als Bestandteil des TWM und empirischem Autor als Bestandteil des KKM ebenso untersuchungswürdig wie die Hypothese einer eher selten erfolgenden Autormodellierung unter Nicht-Expert*innen nahe liegend. Die letztgenannte Hypothese scheint zwar im Widerspruch zumindest zur expliziten Selbstauskunft deutscher Germanistik-Studierender bei Marco Magirius (2020) zu stehen, der nach normativen „Kontextpräferenzen“ für die Validität literarischer Interpretation gefragt hatte, woraufhin immerhin ein Viertel der „Psyche“ sowie etwa die Hälfte der „Lebensgeschichte“ von Autor*innen große Bedeutung beizumessen bekundeten (vgl. Magirius 2020, S. 195). Doch eine Werthaltung, zu der man sich bekennt, besagt noch nicht viel über das Verhalten, das man tatsächlich zeigt.

Die letztgenannte Hypothese deckt sich zudem mit der Beobachtung aus einer kleineren qualitativen Studie von Barbara Graves und Carl Frederiksen (1991), in der die Expert*innen durchaus autorbezogene Inferenzen für ihr Verständnis eines literarischen Textes zeigten, die Noviz*innen jedoch nicht. Weitere Forschung zu Emergenzfaktoren, Strukturen und Funktionen von Autormodellen insbesondere Literatur lesender Noviz*innen ist dringend notwendig – dieses Desiderat ist Teil des Untersuchungsinteresses der vorliegenden Arbeit.

Über die mentale Modellierung des gesellschaftlichen Entstehungskontextes eines literarischen Textes beim Lesen desselben besitzen wir – trotz der enormen Bedeutung, die Verstehens- und Literaturtheoretiker von Meier über Schleiermacher bis hin zu marxistischen, feministischen, postkolonialen, der Sozialgeschichte der Literatur oder dem New Historicism verpflichteten Perspektiven ihm beimessen – noch weniger empirisch gesichertes Wissen. Eine der interessantesten Studien in diesem Bereich stellt immer noch Joan Peskins (1998) vergleichende Laut-Denk-Studie der mentalen Textrepräsentationen und dabei aktivierten Wissensstrukturen von fortgeschrittenen Noviz*innen (Studienanfänger*innen) und Expert*innen (Doktorand*innen) dar. Sie beobachtete bei den Noviz*innen Merkwürdigkeiten in der TWM-Bildung, die sie als „Presentism“ beurteilte:

In attempting to construct a representation from knowledge that was limited in both content and organization, novices reading poetic texts show a further similarity to those reading historical texts in the phenomenon of presentism [...]. Presentism takes the form of a default psychological propensity to select a context from one's "contemporary social world". In this study, this was particularly evident in the poem "Lyke as a Huntsman" in which Spenser compares the pursuit of a lover to a huntsman pursuing a deer in the forest. Five of the novices, missing the terms of the comparison, tried to assimilate the sense of the poem to their current life themes, such as "cruelty to animals", "judging a person not by looks but what they're really like" or trying to be "laid back". (Peskin 1998, S. 244)

Die Noviz*innen modellierten eine gegenwärtige Textwelt – weil sie aufgrund fehlenden Vorwissens den Entstehungskontext nicht insoweit näher modellieren konnten, dass er ihnen Aufschlüsse über möglicherweise andere zu imaginierende Sachverhalte geben könnte. Anders sah dies bei den Expert*innen aus:

Although no novice was able to categorize "On a Drop of Dew" as a metaphysical poem, for the experts, there was fairly rapid pattern recognition. All 8 experts categorized both of the poems early in their reading. Expert 7 thinks aloud: "So we have a perfect paradox, and I'm using 'paradox' because I think this is a metaphysical poem, between the dewdrop and the flower." Expert 2 says: " [In] the very first line, See how the Orient Dew, Orient is positioning this poem for me as a Renaissance 17th-century poem, I think. That's a word that often comes up meaning something precious." (Ebd.)

Peskins Studie ist für die Fragestellung dieser Arbeit insofern besonders aufschlussreich, als dass sie aufzeigt, welche Strukturen das Vorwissen hat, das Expert*innen aktivieren, um zu zufriedenstellenden, die anderen mentalen Textrepräsentationen sinnvoll inferenziell bereichernden mentalen Modellierungen des Entstehungskontextes zu kommen. Es handelt sich dabei ihr zufolge um reichhaltige Schemata, die literaturgeschichtliches und gattungsbezogenes

Wissen zugleich in sich bargen und mit episodischem Wissen über andere gelesene Texte, die denselben Kategorien zuzuordnen seien, verknüpft sind (vgl. ebd., S. 240 f.).

Zu einem ähnlichen Schluss kam Iris Winkler (2007) in ihrer Analyse von Laut-Denk-Protokollen zu Georg Brittings *Brudermord im Altwasser*. Auch sie fand bei den Expert*innen „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“, die Genre- und literarhistorisches Wissen mit Erinnerungen an einzelne Texte verbanden und ihnen dabei halfen, beim Lesen in Aspekten ihres TWM, das Noviz*innen nur befremdet zurückließ, historische Anklänge zu erkennen. In der Terminologie dieser Arbeit: Winklers Expert*innen konnten mit diesen Schemata ein KKM aufbauen, das ihnen bei der Sinnstiftung half, während die Noviz*innen in Abwesenheit desselben keinen kommunikativen Kontext modellierten und bei ihrer Befremdung angesichts des durchaus kohärent modellierten TWM stehen blieben.

Während also erste Umriss der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten bei literaturwissenschaftlichen Expert*innen erkennbar werden und dabei, wenig überraschend, komplex strukturierte, historisch tiefe, Abstraktion mit konkreten Beispielen verbindende Schemata philologischen Wissens (über Gattungen, Epochen, Autoren, einzelne Texte, Gestaltungsmittel etc.) ins Blickfeld geraten, ist zugleich noch wenig bekannt über die Vorwissensstrukturen, die Noviz*innen aktivieren, wenn sie kommunikative Kontexte zu literarischen Texten mental modellieren. Dass sie dies gelegentlich tun, darauf deuten nicht nur Claassens Studien, sondern auch Befunde aus literarischen Seminargesprächen mit Studienanfänger*innen, die ich mit Nathalie Kónya-Jobs analysiert habe, hin (vgl. Kónya-Jobs/Carl 2020).

Doch warum sind die – doch offenbar immer wieder als unzureichend qualifizierten – Vorwissensstrukturen von Noviz*innen überhaupt von Interesse? Kann man ihnen nicht einfach jenes Wissen vermitteln, das Expert*innen hilft? Diese Frage ist tatsächlich Gegenstand literaturdidaktischer Debatten, die Irene Pieper und Dorothee Wieser (2012) wie folgt zusammenfassen:

Strittig scheinen in diesem Zusammenhang bezüglich der Wissensbestände insbesondere die Aspekte Strukturiertheit und Explizitheit. Muss in manchen Bereichen zunächst Wissen strukturiert [...] erworben werden, damit es im nächsten Entwicklungsschritt einer flexiblen Verwendung zugeführt werden kann? Oder sollte nicht viel eher mit einem impliziten literarischen Wissen der Schüler und Schülerinnen gerechnet werden, an das anzuknüpfen wäre? (Pieper/Wieser 2012, S. 9)

Die erste Position gilt als eher traditionell. In diesem Sinne behauptete Hartmut Eggert (2002) eine Stufenentwicklung vom „unreflektiert-restriktiv[en]“

über ein „formalisiert-schemaorientiert[es]“ hin zu einem „flexibel-historisch[en]“ Fachwissen, das Noviz*innen und angehende Expert*innen für eine kontextualisierende Deutung literarischer Texte in aufeinander folgenden Entwicklungsstadien aktivierten (vgl. Eggert 2002, S. 189). (Man beachte die kognitionspsychologisch inadäquate Verwendung des Schemabegriffs.) In diesem Sinne trat etwa Jörn Brüggemann für die Vermittlung „literarhistorischen Überblickswissens“ (Brüggemann 2009, S. 27) ein, bevor man Lernende zu tiefergehenden Differenzierungen anregen könne. Auch Johannes Thiele vertritt noch diesen Ansatz und konstruiert sein Modell kontextualisierender Textverstehenskompetenz demgemäß (vgl. Thiele 2019, S. 83–86 und 171–176).

Eine Reihe qualitativ-empirischer Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum widerspricht dieser Sichtweise. So finden etwa Julia Knopf (2009), Michael Steinmetz (2012) und Ricarda Freudenberg (2012) viele Beispiele, in denen Lernende in unterschiedlichen Situationen, in denen sie mit literarischen Texten konfrontiert werden, zwar routinemäßig auf entsprechendes im Literaturunterricht gepauktes Fachwissen zurückgreifen, dies ihnen aber anscheinend nicht bei einer zufriedenstellenden mentalen Modellierung hilft oder sie dabei sogar behindert bzw., um es mit Kaspar Spinner auszudrücken, ihr (partiell) „Fachwissen das literarische Verstehen stört.“ (Spinner 2012, S. 53)

Von besonderer Relevanz ist im Zusammenhang dieser Arbeit die Studie von Freudenberg. Sie verglich 50 Abiturklausuren zu Christian Hoffmann von Hoffmannswaldaus *Vergänglichkeit der Schönheit* (1695) mit 25 Antworten von Schüler*innen zehnter Klassen auf die Frage, worum es im Gedicht gehe. Dabei wies sie nach, dass die Abiturient*innen im Gegensatz zu den Zehntklässler*innen zwar das Gedicht als Sonett identifiziert und der Epoche des Barocks zugeordnet haben. Da sie im Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe Wissen über das „Vanitas“-Motiv als barocktypisch erworben haben und dieses sich zu einigen am Gedicht gebildeten Propositionen in kohärente Beziehung setzen ließ, interpretierten viele Abiturient*innen das Sonett in diesem Sinne. Dabei übersahen sie die Pointe des „diamantenen Herzens“ im letzten Vers und damit auch die erotische Dimension des Gedichts, die immerhin zwei Zehntklässler*innen, die keinerlei literarhistorische Kontextualisierung vornahmen, noch aufgefallen war. Es sollte nicht außer Acht geraten, dass den Abiturient*innen hier vor allem weiteres einschlägiges Wissen (über galante Dichtung beispielsweise oder über Hoffmannswaldau als Verfasser erotischer Gedichte) *fehlte* (vgl. Carl 2018, S. 46; Freudenberg 2012, S. 109–117; Thiele 2019, S. 44). Dennoch lassen sich Freudenbergs Befunde auch als Absage an die Leistung der gymnasialen Oberstufe deuten, ihre Schüler*innen zum historisch-*flexiblen* Einsatz ihres Fachwissens zu befähigen (demgegenüber für eine Demonstration der

Machbarkeit entsprechender Förderung flexibleren Wissenseinsatzes schon in zehnten Klassen vgl. Thiele 2019). Die Abiturient*innen zeigen eben kein reichhaltiges, erfahrungshaftes und flexibles, mithin im kognitionspsychologisch adäquaten Sinn des Wortes: schematisches Wissen. Ihr Wissen über Sonette wie auch jenes über Vanitas, Memento Mori und Carpe Diem als Epochensignaturen des Barocks ist propositional und als solches zwar leicht verbal reproduzierbar, aber eben nicht flexibel.

Experten-Schemata lassen sich nun einmal nicht transplantieren oder kognitiv kopieren: Sobald erfahrungsgesättigtes, flexibles Wissen verbalisiert und auf Merksätze gebracht werden soll, nimmt es propositionale Gestalt an und kann auch nur in solcher aufgenommen werden. Selbst die durchaus intensive Instruktion in der gymnasialen Oberstufe scheint nicht zwangsläufig genug Möglichkeiten für die von Eggert postulierte Flexibilisierung zu bieten. Es gibt also guten Grund, Spinners Plädoyer zu folgen, an den Wissensstrukturen anzuknüpfen, die Noviz*innen tatsächlich nutzen, um zufriedenstellende Kontextualisierungen zu konstruieren (vgl. Spinner 2006, S: 7 ff.).

Dazu bedarf es allerdings weitaus mehr und systematischerer Kenntnis ebendieser Wissensstrukturen. So warnt beispielsweise Stark vor unvorsichtiger Verallgemeinerung punktueller Befunde:

Wohl aber sollten falsche verallgemeinernde Annahmen über die Beschaffenheit der alters-, gender-, kultur- und schichtenspezifischen Wissensbestände vermieden werden. Die Kontextualisierung von literarischen Texten geschieht nicht etwa bloß durch Gattungs- oder Epochenwissen, sondern auch durch allgemeines Weltwissen. Statt ein vermeintlich universelles Vorwissen vorauszusetzen, ist es wichtig, das unterschiedliche Wissen der Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen. (Stark 2010b, S. 129)

Dieser Aufforderung will die folgende Untersuchung Folge leisten und dabei helfen, ein differenzierteres, aber zugleich auch kognitionspsychologisch strukturiertes Bild der beim Aufbau von Kontextmodellen zu literarischen Texten aktivierten Wissensstrukturen zu zeichnen.

Der These Starks folgend, soll es im Folgenden nicht ausschließlich um die Relation von Fachwissen und Verstehensprozessen gehen, sondern es sollen alle aktivierten Wissensbestände erfasst und mit Blick auf ihre Funktion bei der Kontextmodellierung für unterschiedliche Lesende systematisiert werden.

Neben einer explorativen Erkundung der bei der mentalen Kontextmodellierung aktivierten Wissensbestände nimmt die folgende Untersuchung auch Prozesse des KKM-Aufbaus und der Steuerung anderer mentaler Textrepräsentationen durch das KKM in den Blick. Die normative Frage, ob der Aufbau

eines KKM beim literarischen Lesen überhaupt wichtig und wünschenswert ist, beantwortet sich durch solche empirischen Befunde zwar noch nicht selbst. Allerdings könnte auf ihrer Grundlage eine diesbezügliche Auseinandersetzung zwischen Verfechter*innen und Gegner*innen einer (auch) kontextualisierenden Lektüre literarischer Texte informierter geführt werden.

In den folgenden Kapiteln soll zunächst die bis hierhin aufgeworfene Frage forschungspragmatisch konkretisiert werden, bevor das Vorgehen zu ihrer Beantwortung umrissen wird.

2 Grundriss der empirischen Untersuchung

Vor einer detaillierten Darstellung des Vorgehens dieser Studie (Textauswahl, Stichprobe etc., vgl. Kap. 3) soll zunächst einmal der methodische Rahmen und damit die Grundkonzeption der empirischen Untersuchung abgesteckt werden. Dabei wird zunächst die in der Einleitung und im Theorieteil (Kap. 1) umkreiste Forschungsfrage so präzisiert, dass sie einer exploratorischen Beantwortung zugänglich wird (Kap. 2.1). Anschließend ist unter Schilderung der verfügbaren methodischen Instrumentarien die Auswahl einer primär qualitativ-empirisch orientierten Vorgehensweise zu begründen (Kap. 2.2), bevor Laut-Denk-Verfahren als geeignete Erhebungsmethode (Kap. 2.3) und Qualitative Inhaltsanalyse als geeignete Auswertungsmethode (Kap. 2.4) vorgestellt und begründet werden. Zum Abschluss dieses einleitenden methodischen Kapitels wird dargestellt, welche Revisionen, Ergänzungen und Präzisierungen am ausgewählten Forschungsdesign nach Durchführung einer Pilotphase angezeigt erschienen (Kap. 2.5).

2.1 Präzisierung der Forschungsfrage

Unter Verweis auf die in Kap. 1 erfolgten Begriffsbestimmungen lassen sich die beiden Fragen, denen diese Untersuchung nachgeht, inzwischen terminologisch genauer fassen als in der Einleitung umrissen:

*Wie funktionieren die mentalen Modelle, die Noviz*innen vom kommunikativen Kontext literarischer Texte aufbauen, und welche kognitiven Strukturen weist das Vorwissen auf, das sie dabei aktivieren?*

Bevor man sich an die Untersuchung der Denkprozesse lesender Noviz*innen macht, bleibt noch zu präzisieren, worin sich die partizipierenden Noviz*innen voneinander unterscheiden sollen. Damit ist zunächst noch keine genaue Beschreibung der Stichprobe gemeint, sondern vielmehr die Frage nach einer Zusammenstellung von Querschnittpunkten und Populationsschichten, die vielfältige Einblicke in Zusammenhänge zwischen Wissensbeständen und Kontextmodellierung zu literarischen Texten über die Spannweite des Kompetenzerwerbsverlaufs versprechen. Kurz gesagt: Wer soll für diese Studie lesen und denken?

Da zahlreiche Studien Erkenntnisse über die flexiblen fachlichen Schemata von Lehrenden und Forschenden in der universitären Literaturwissenschaft als Experten-Leser*innen geliefert haben, und zugleich deutlich wurde,

dass die Mehrheit studentischer Teilnehmer*innen in ihrem Leseverhalten mehr Ähnlichkeiten mit Schüler*innen aufwiesen als mit den erstgenannten Expert*innen (vgl. Kleber 2021, S. 99), ist prinzipiell der gesamte Horizont von Erstleser*innen bis hin zu fortgeschrittenen Studierenden literaturwissenschaftlich ausgerichteter Fächer interessant.

Aufgrund der Schwierigkeiten, mit den derzeit zur Verfügung stehenden methodischen Instrumentarien unter explorativen Bedingungen verlässliche Rückschlüsse über Wissensaktivierungs- und Leseverstehensprozesse von Kindern im Grundschulalter zu gewinnen, erscheint eine Beschränkung auf den Bereich der sekundären und tertiären Bildungsphasen oder, wahlweise, eine Untersuchung von Erwachsenen, die das institutionelle Umfeld formaler Bildung bereits verlassen haben, angeraten.

Sollte man Schüler und Studierende oder eher Erwachsene, bei denen formale literarische Bildungsbemühungen inzwischen eindeutig der Vergangenheit angehören, untersuchen? Für beide Varianten spricht einiges: So könnte eine Untersuchung, die die der bei der Kontextmodellbildung aktivierten Wissensbestände von Ost- und Westdeutschen unterschiedlichen Alters oder von Menschen unterschiedlichen Migrationshintergrunds spannenden Aufschluss darüber geben, welche Kontextualisierungsangebote aus literarischen Bildungsprozessen in unterschiedlichen politischen Systemen und kulturellen Räumen langfristig nachwirken.

Doch ein gewichtiger Grund spricht demgegenüber dafür, eine Untersuchung von Schüler*innen und Studierenden zu priorisieren. Ein Blick auf das, was gegenwärtiger Literaturunterricht und gegenwärtiges Literaturstudium – neben anderen Einflussfaktoren – kontextualisierungswirksam hinterlassen, ist von größerem literaturdidaktischen Interesse, da er Hinweise auf die Voraussetzungen bietet, die „in den Köpfen“ der gegenwärtigen Generation von Schüler*innen und Studierenden für jegliches literarisches Lernen gegeben sind.

Aus welchen Lerngruppen aber sollte man sinnvollerweise auswählen? Die Vermittlung von (etwa literarhistorischem und textsortenspezifischem) Hintergrundwissen erfolgt in Deutschland zum überwiegenden Teil während der zwei- bis dreijährigen gymnasialen Oberstufe. Entsprechend überrascht es nicht, dass Studien zur Relation von fachlichem Wissen und literarischen Verstehensprozessen wie Freudenberg (2012) und Steinmetz (2012) sich auf diese Zielgruppe konzentriert haben.

Weniger erforscht sind hingegen die Relationen zwischen Wissensbeständen und literarischen Verstehensprozessen von Lernenden in der Sekundarstufe I sowie von Studierenden literaturaffiner Fächer (aber vgl. Magirius 2020), weshalb diese Studie sich für einen Vergleich dieser beiden Gruppen entschieden

hat. Um unter anderem von methodischen Erfahrungen ebenfalls vergleichend und pseudo-longitudinal vorgehender Studien (vgl. Graves/Frederiksen 1991; Janssen et al. 2006; Levine/Horton 2015; Zeitz 1994) profitieren zu können, die Lernende zehnter und zwölfter Schulklassen sowie von Bachelor-Studierenden der Literaturwissenschaft untersuchten, werden die beiden Grundgesamtheiten analog näher eingegrenzt (unter Ausschluss der zwölften Klassen, da es im deutschsprachigen Raum, wie bereits erwähnt, zu dieser Gruppe bereits teilweise ähnlich gelagerte Studien gibt), so dass ich zu folgender abschließender Präzisierung meiner Forschungsfrage komme:

*Wie funktionieren die mentalen Modelle, die Schüler*innen 10. Klassen sowie Lehramts-Studierende im Fach Deutsch vom kommunikativen Kontext literarischer Texte aufbauen, und welche kognitiven Strukturen weist das Vorwissen auf, das sie dabei aktivieren?*

2.2 Methodologische Vorbemerkungen: Explorativ-modellerweiterndes Forschen

Wie können Antworten auf eine offene Frage wie die oben genannte gefunden werden?

Kaum eine wissenschaftliche Kontroverse wird schon so lange und mit solcher Unversöhnlichkeit geführt wie diese – kein Wunder, schließlich zielt sie auf das Fundament und Selbstverständnis von Wissenschaft schlechthin. Im Gefolge des heftigen wissenschaftstheoretischen und sozialphilosophischen Methodenstreits des 20. Jahrhunderts, in dem vor dem zweiten Weltkrieg Positivist*innen und Phänomenolog*innen, in den Nachkriegsjahrzehnten schließlich Kritische Rationalist*innen und Kritische Theoretiker*innen einander gegenüberstanden (vgl. Kneer/Moebius 2010), ist das Feld der empirischen Sozialforschung teils noch immer stark zwischen quantitativ und qualitativ orientierten Forschungsprogrammen polarisiert. In diesem polarisierten Umfeld ist selbst der an Popularität gewinnende Ansatz, sich sowohl quantitativer, als auch qualitativer Verfahren zu bedienen, zum eigenen Programm geworden: zur „Mixed Methods Methodology“.

An dieser Stelle ist eine Klärung hilfreich, worum es bei der zu treffenden Grundsatzentscheidung geht. Mit Manfred Bergman (2008) und Pat Bazeley (2018) ist die Verquickung von Epistemologie und Methodologie zurückzuweisen, wie sie etwa Charles Teddlie und Abbas Tashakkori vornehmen, wenn sie quantitativer Sozialforschung eine neopositivistische Epistemologie, qualitativer Sozialforschung eine konstruktivistische Epistemologie und Mixed

Methods-Forschung eine pragmatische Epistemologie zuschreiben (vgl. Teddlie/Tashakkori 2009, S. 22 ff.).

Stattdessen ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen, dass die Frage nach dem „Wie“ der Erkenntnisgewinnung auf zweierlei Ebenen begriffen und damit auch beantwortet werden kann:

- erstens als *epistemologische Frage*: Wie können Menschen überhaupt Wissen von etwas erlangen und welchen Status hat dieses Wissen?
- zweitens als *methodologische Frage*: Welche disziplinär etablierten wissenschaftlichen Verfahrensprinzipien sollte das Forschungsvorhaben unbedingt beachten?

Epistemologische Fragen wurden bereits in Kap. 1 aufgeworfen. Es wurde deutlich, dass der Forschungsfrage dieser Arbeit konstruktivistische Annahmen über das Verstehen von Texten und über die dynamischen Eigenstrukturen unseres Denkens und Wissens zugrunde liegen. Erkenntnistheoretischer Konstruktivismus erzwingt den Verzicht auf die Annahme unbedingter Gültigkeit der eigenen Modellannahmen: das zu produzierende Wissen⁶ ergibt sich aus und fügt sich ein in bestimmte Systeme von Vorstellungen und Praktiken der Interaktion mit der sozialen Umwelt. Es bleibt deshalb stets an diese gekoppelt; Gültigkeit kann es nur innerhalb dieser – niemals allgemein und „an sich“ – beanspruchen. (Aus konstruktivistischer Sicht ist dies allerdings keine Absage und kein Verzicht, sondern nur ein Eingeständnis der Voraussetzungen jeglicher Suche nach Erkenntnis, vgl. Schütz 1932; Berger/Luckmann 1970). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies das Selbstverständnis, dass alle hier gewonnenen Erkenntnisse den Status von Erweiterungen, Präzisierungen oder Korrekturen des Modells interaktiver, vorwissensbasierter Konstruktion mentaler Textrepräsentationen haben, dessen Grundzüge in Kap. 1 geschildert wurden.

Die methodologische Seite der Frage nach dem *Wie* der Wissensgewinnung wurde hingegen bisher noch nicht berührt. Epistemologischer Konstruktivismus verpflichtet nicht zwangsläufig zur Wahl einer ausschließlich qualitativen Vorgehensweise. Auch metrischen Daten liegen theoriebasierte Modelle zugrunde, und auch statistische Auswertungsverfahren sind interpretativ. Wohl aber verpflichtet epistemologischer Konstruktivismus zur Reflexion der Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichen Praktiken und dem Wissen, das sie produzieren können. Unter dieser Perspektive sind alle methodischen Verfahrensweisen – von den Prinzipien bei der Ziehung einer Stichprobe über

6 Zum Begriff der „Wissensproduktion“ vgl. Langer et al. 2013.

Grundsätze zur Datenerhebung bis hin zu Analyseverfahren und Gütekriterien für die Auswertung der Daten und den Umgang mit den Ergebnissen, die allesamt in eigenen Unterkapiteln eingehender reflektiert werden – nicht als sichere Straßen zu betrachten, die schnurstracks zur Wahrheit führen. Mit ihnen so zu verfahren, muss, so die konstruktivistische Überzeugung, zu empiristischen Fehlschlüssen führen.

Forschungsmethoden ähneln eher ausgetretenen Pfaden durchs Dickicht des „Feldes“, auf denen jene, die vorangegangen sind, bereits eine Vielzahl von Fehlern bei der Erkenntnisgewinnung begangen haben, aus denen man lernen kann. Unterschiedliche Pfade haben jeweils eigene Vor- und Nachteile: Auf breiteren Pfaden, wie sie in Gestalt standardisierter Erhebungs- und Auswertungsverfahren und prä-validierter Konstrukte vorliegen, finden sich weniger individuelle Fallstricke; man kommt sicher vorwärts und kann dabei größere Ausschnitte des Feldes durchmessen und im Überblick behalten. Allerdings führen solche Wege auch nur an Orte, die bereits kartographiert sind. Explorative Forschungsansätze gleichen deshalb kleineren Expeditionen, die sich links und rechts des Weges mit geschärfter Machete neue Pfade durch undurchdringliches Gestrüpp an bisher noch nicht erkundete Orte zu bahnen versuchen. Hier kommt man nicht so schnell voran und muss höllisch aufpassen nicht zu vergessen, wo man hergekommen ist, sonst kann man sich gründlich verirren. Um noch ein letztes Mal in dieser Metapher zu bleiben: Beide Vorgehensweisen können selbstverständlich auf vielfältige Weise und mit unterschiedlichsten Zielen kombiniert werden (vgl. Howe 1988; Mayring 2016, S. 9 ff.; für eine Gegenposition vgl. Smith/Heshusius 1986; Yanchar/Williams 2006).

Leitend sollte bei solchen grundsätzlichen Entscheidungen, ebenso wie bei der passenden Ausgestaltung der jeweiligen Forschungsmethoden im Detail, jeweils die Forschungsfrage und damit die Richtung, in der man sucht, sein (vgl. Teddlie/Tashakkori 2009, S. 23 f.). Die am Ende von Kap. 2.1 formulierte Forschungsfrage – wie eine ganze Reihe anderer literaturdidaktischer Studien der letzten Jahre (vgl. Gahn 2018; Holder 2019; Kleber 2021; König 2020; Stiller 2018 – basiert einerseits auf den Annahmen eines spezifischen Modells (in diesem Fall des interaktiv-konstruktiven Modells des Textverstehens). Andererseits zielt sie nicht (primär) darauf, diese zu überprüfen oder neue Daten mit diesem Instrument zu erfassen, sondern sie zielt auf eine Weiterentwicklung des Modells (hier: die genauere Modellierung der kommunikativen Kontextmodellbildung durch eine Untersuchung der hierbei aktivierten Wissensstrukturen bei unterschiedlich fortgeschrittenen Noviz*innen). In welcher Richtung oder um welche Elemente das Modell zu erweitern sein wird, lässt sich vorab noch nicht absehen – auch nicht im Bewusstsein der eminenten Bedeutung

kognitiver Schemata für die Textweltmodellierung, weil die kognitive Schematheorie in ihrer strukturellen Offenheit keine entsprechend eindeutigen Vorentscheidungen nahelegt. Das Vorhaben ist also zugleich modellbasiert und explorativ – oder, in der oben gewählten Metapher gesprochen, es bewegt sich auf dem ausgetretenen Pfad der kognitionspsychologischen Erforschung mentaler Textrepräsentationsbildung und verwendet dabei probate Methoden wie das Laute Denken und die Qualitative Inhaltsanalyse. Zugleich sucht es im undurchsichtigen Dschungel möglicherweise aktivierten Vorwissens bei der Kontextmodellierung nach Strukturen – hier muss es Neuland betreten und kann nur einen kleinen Ausschnitt erkunden. Das hier beschriebene Forschungsvorhaben ist, wie die anderen genannten ebenfalls, *explorativ-modellerweiternd*.

„Explorativ-modellerweiternd“ ist an dieser Stelle eine begriffliche Neuprägung. Welche Grundkonzeption empirischer Forschung damit gemeint ist, sei an den genannten jüngeren Beispielen aus unserer Disziplin (die sich selbst allesamt einem überwiegend qualitativen Forschungsansatz verpflichtet sahen, aber zugleich auch quantitative Verfahren integrierten) verdeutlicht:

- Modellbasierte Forschungsfragen sind in allen Fachdidaktiken vor allem unter denjenigen Wissenschaftler*innen weit verbreitet, die großen Wert auf eine Anschlussfähigkeit ihrer Befunde – sowohl zu den Befunden anderer Kolleg*innen, als auch zur schulischen Praxis von Lehrpersonen – legen. So wählt etwa Stiller (2018) das in der deutschsprachigen Literaturdidaktik bisher auf breiter Basis überprüfte LUK-Modell als Grundlage ihrer Untersuchung, während Gahn (2018) das allgemeine Modell textverstehender Operationen (Grzesik 2005) als Fundament erwählt; Holder (2019) stützt sich auf die Modellbildungen der kognitiven Metapherntheorie und Kleber (2021) seine Forschungen zu Inferenzprozessen auf dasselbe Modell interaktiv-konstruktiver mentaler Textrepräsentation stützt wie die vorliegende Arbeit. Modellbasierte Forschung ist eher aus dem Kontext quantitativer Sozialforschung bekannt – doch in den genannten Fällen, wie auch im vorliegenden Fall, ist nicht die standardisierte Anwendung modellbasierter Messverfahren auf neue Gruppen angestrebt und auch nicht die Überprüfung der Modellannahmen.
- Statt dessen wird angestrebt, das Modell um neue Dimensionen zu erweitern: Stiller (2018) sucht nach geeigneten Anpassungen des für die fortgeschrittene Sekundarstufe I erprobten LUK-Modells (vgl. Frederking et al. 2008), um literarästhetische Urteile von Grundschüler*innen angemessen erfassen zu können; Gahn (2018) will die bei Grzesik eher knapp skizzierten

hierarchiehöheren Operationen literarischen Textverstehens genauer in den Blick nehmen; Holder (2019) interessiert sich dafür, wie aus einer kognitiv-metapherntheoretischen Perspektive der Umgang von Schüler*innen unterschiedlichen Alters mit Text-, Bild- und Text-Bild-Metaphern (auch im Vergleich) modelliert werden kann und Kleber (2021) sucht nach datenbasierten Hypothesen über literaturspezifische Inferenzprozesse unterschiedlich fortgeschrittener Noviz*innen bei der Lektüre lyrischer Texte. Es handelt sich also um explorative Grundlagenforschung – doch verschreibt sich keines der genannten Projekte einer rein induktiven Vorgehensweise, wie sie 1967 von Barney Glaser und Anselm Strauss in ihrer einflussreichen *Discovery of Grounded Theory* vertreten wird, weil der Forschungsstand der oben genannten modellbildenden Diskurse jeweils einbezogen wird und der Anschlussfähigkeit an dieselben hohe Priorität beigemessen wird.

Genau diese Merkmale kennzeichnen auch die Ausgangssituation dieser Arbeit: Das Modell der vier verschiedenen mentalen Textrepräsentationen stellt einen etablierten Rahmen deutschdidaktischer Kommunikation über aktuelle Forschungsbefunde und ihre möglichen Implikationen für Lehr-Lern-Praktiken dar, doch weist es einige blinde Flecken hinsichtlich der insbesondere von Noviz*innen genutzten Wissensstrukturen beim Aufbau kommunikativer Kontextmodelle auf. Weder die allgemeine Kognitionspsychologie, noch die literaturdidaktische empirische Forschung konnten bisher plausible Hypothesen über die Struktur dieses Wissens entwickeln bzw. weisen die bisher gewonnenen Erkenntnisse in allzu unterschiedliche Richtungen. Deshalb besteht noch keine Möglichkeit, das Modell hypothesenüberprüfend zielgerichtet um gesicherte, repräsentative Befunde zu erweitern. Eine möglichst offene Exploration der Wissensstrukturen, die Zehntklässler*innen und Lehramts-Studierende aktivieren, ist deshalb sinnvoll – sie soll jedoch zugleich in das bestehende Modell einer interaktiven Konstruktion kommunikativer Kontextmodelle integriert werden.

Mit der methodologischen Grundsatzentscheidung für eine explorativ-modellerweiternde Vorgehensweise sind eine Reihe wichtiger Weichen gestellt mit Blick auf

- eine geeignete Stichprobe,
- geeignete Daten und geeignete Erhebungsmethoden,
- Zusammenhänge zwischen Datenerhebung und -auswertung sowie Forschendem und Beforschten sowie
- Prinzipien und Gütekriterien für die Datenauswertung und den Umgang mit den gewonnenen Erkenntnissen.

Explorative qualitativ-empirische Forschung orientiert sich bei der Ziehung ihrer Stichproben, anders als hypothesenüberprüfende quantitative Sozialforschung, nicht am Gütekriterium der Repräsentativität, sondern am Ideal einer möglichst großen Diversität der Teilnehmenden im Hinblick auf potenziell relevante Faktoren (vgl. Marshall 1996, S. 522–525; Patton 2002, S. 207–211). Diese Orientierung gilt auch für die vorliegende Arbeit. Zugleich erfordert die Zielsetzung der Modellerweiterung zumindest eine partielle Generalisierung der gewonnenen Hypothesen (vgl. Mayring 2007). Damit sind weitere Mindestanforderungen an den Umfang und die Beschaffenheit der Stichprobe verbunden, die eingehender in Kap. 3.1 skizziert werden.

Die Erhebung empirischer Daten im Rahmen eines solchen methodologischen Designs muss sich offener Formate bedienen, um reichhaltige und vielfältige Daten über mentale Rezeptionsprozesse zu gewinnen. Unter den genannten explorativ-modellerweiternden Rezeptionsstudien erfreut sich die Methode des lesebegleitenden Lauten Denkens großer Beliebtheit, weil sie ebensolche Daten über mentale Prozesse und erfolgte Zugriffe auf kognitive Ressourcen beim Lesen hervorzubringen verspricht. Laut-Denk-Protokolle können auf sehr unterschiedliche Weise angebahnt und begleitet werden; zugleich weist die Methode auch deutliche blinde Flecken und verzerrende Effekte auf. Letzteren versucht die vorliegende Studie teilweise durch eine Kombination des Lauten Denkens mit Anschluss-Interviews zu begegnen. Details und ausführlichere Begründungen der gewählten Erhebungsmethoden und ihrer Kombination sowie der konkreten Ausgestaltung im Rahmen dieser Studie finden sich in Kap. 3.2.

Für die explorativen Elemente dieses Forschungsvorhabens stehen zwangsläufig keine standardisierten Sets von Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Verfügung. Daraus folgt zweierlei: Zum einen eine hohe Fehleranfälligkeit, der gegebenenfalls mit wiederholten Anpassungen des Vorgehens begegnet werden muss. Eine Darstellung der Vorstudie und der aus ihr abgeleiteten Konsequenzen für die Hauptstudie findet sich in Kap. 2.5; auch in den Abschnitten zur Erhebung und Auswertung der Daten wird durchgehend der rekursive Forschungsprozess mitsamt aller aufgetretenen Schwierigkeiten und daraufhin erfolgten Anpassungen dokumentiert.

Zum anderen lässt sich an nicht-standardisierte Forschung nicht der Maßstab der Objektivität anlegen. Wie bei vielen primär qualitativen Elementen empirischer Forschungsvorhaben wird auch hier stattdessen Sorge getragen, der Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und möglichst weitgehender Transparenz des gesamten Forschungsprozesses und aller seiner

Entscheidungen nachzukommen (vgl. Steinke 2014). Während des gesamten Forschungsprozesses sind das Projekt und seine Teilaspekte in kollegialen Besprechungen und Kolloquien mit zahlreichen Kolleg*innen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, der Universität zu Köln und der Goethe-Universität Frankfurt am Main ebenso wie innerhalb der Vereinigungen „Symposium Deutschdidaktik“ und „Association for Research in L1 Education“ besprochen worden, um frühzeitig Probleme intersubjektiver Nachvollziehbarkeit aufzuspüren. Die jeweils erfolgenden Abwägungen, terminologischen Revisionen usw. werden vorwiegend in den Kapiteln, die sich mit der Auswertung der Daten befassen, offengelegt. Über diese Dokumentation des Forschungsprozesses hinaus finden sich auch alle Transkripte online zugänglich im Archiv des Forschungsdatenzentrums des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation unter <http://dx.doi.org/10.7477/922:1:0>.

Auch explorativ-modellerweiternde Forschungsvorhaben müssen sich am Gütekriterium der Reliabilität messen lassen. Für die Erhebung der Daten bedeutet dies, dass die Einhaltung etablierter methodischer Standards des Lauten Denkens nachzuweisen und Abweichungen sowie Unregelmäßigkeiten vollständig auszuweisen sind. Dies erfolgt unter anderem in Kap. 3.2 in Gestalt der Darstellung ausgeschlossener Fälle, der Begründung ihres Ausschlusses und der Einschränkungen, die mit der entsprechenden Selektion verbunden sind. Vor allem aber sind Verfahren der Reliabilitätsprüfung inzwischen für das Auswertungsverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse etabliert. Hier wird die mehrstufige Überprüfung der Inter-Codierer-Übereinstimmung samt der zwischenzeitlich erfolgten Anpassungen des Kategoriensystems in den Kap. 5.1 und 6.1 dokumentiert.

Der Nachweis der Validität der Konstrukte, die in dieser Arbeit verwendet oder neu entwickelt werden, muss differenziert erfolgen: Für jene Konstrukte, die bereits Bestandteil hinreichend geprüfter und etablierter Modelle sind – das betrifft insbesondere die vier mentalen Repräsentationsebenen beim Lesen von Texten –, ist insbesondere dort, wo quantitative Befunde vorliegen, eine Prüfung der Konvergenz- und Diskriminanzvalidität (vgl. Campbell/Fiske 1959) möglich. Konvergenzvalidität bedeutet, dass Studien, die auf dasselbe Konstrukt zielen, auch ähnliche Daten hervorbringen sollten. Diskriminanzvalidität bedeutet demgegenüber, dass Studien, die auf unterschiedliche Konstrukte zielen, auch unterschiedliche Daten hervorbringen sollten (vgl. Campbell/Fiske 1959; für eine Kritik vgl. Rossiter 2008). Entsprechend wird in Kap. 5.3 unter anderem zu prüfen sein, ob etwa die relative Häufigkeit der Verbalisierung von Prozessen der Textoberflächen-, Textbasis- und

Textweltmodellierung sowie die Ko-Okkurrenzen zwischen denselben, wie sie sich in dieser Studie zeigen, mit den Befunden methodisch vergleichbar vorgehender Studien übereinstimmen.

Für die explorativ gewonnenen neuen Konstrukte zur Erfassung der Strukturen des aktivierten Vorwissens, um die das Modell erweitert werden soll, ist eine solche Prüfung naturgemäß unmöglich. Sichergestellt werden kann jedoch auch für diese neuen Konstrukte eine kommunikative Validierung im Abgleich mit entsprechenden Konzeptualisierungen durch andere *stake-holders* wie etwa Lehrkräfte, Bildungsadministration und nicht zuletzt die Teilnehmenden selbst (vgl. Mayring 2016, S. 121). Erste Schritte einer kommunikativen Validierung der explorativ gewonnenen Kategorien, die sicherlich mit der Veröffentlichung dieser Arbeit nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, werden in Kap. 6.1 dokumentiert.

Dem methodologischen Grundverständnis dieser Untersuchung zufolge ist dabei stets im Blick zu behalten, dass auch allseits plausibel erscheinende explorativ gewonnene Konstrukte noch nicht im selben Maße als erhärtet gelten können wie jene Postulate des Modells, die wiederholt in hypothesenüberprüfenden Forschungsvorhaben mit weniger rekursiven Verfahren an repräsentativeren Stichproben erhärtet werden konnten. Die explorativ gewonnenen Konstrukte sind stattdessen, dem Wissenschaftsverständnis von Barton und Lazarsfeld (1955) folgend, als generierte Hypothesen zu betrachten, die im weiteren Verlauf der Modellentwicklung zur Überprüfung empfohlen werden, worin die beiden Soziologen in der Tradition der Frankfurter Schule eine zentrale Funktion (auch) qualitativ empirischer Forschung sahen.

2.3 Erhebungsmethode Laut-Denk-Protokolle

Jede Erhebung empirischer Daten nimmt ihren Ausgang in der Annahme, dass

Wissen über die tatsächliche Welt nur in der Auseinandersetzung mit der Realität gefunden und durch Beobachtung der Realität abgesichert werden kann. [...] Am Beginn steht [...] das Gewinnen möglichst authentischer Erfahrungen im Untersuchungs-„Feld“, also in dem Ausschnitt der tatsächlichen Welt, über den man Erkenntnisse gewinnen möchte. (Kromrey et al. 2016, S. 28f.)

Auch für die qualitativ-empirische Forschung formuliert Philipp Mayring das Gütekriterium der „Nähe zum Gegenstand“ (Mayring 2016, S. 120). Wie lassen sich möglichst authentische Erfahrungen mit den mentalen Modellierungen kommunikativer Kontexte, die die Teilnehmer*innen zu literarischen Texten produzieren, und mit den Strukturen des dabei aktivierten Vorwissens machen?

Wie Kap. 1 gezeigt hat, kamen bei der Entwicklung des Modells der interaktiv-konstruktiven, schemabasierten, mehrdimensionalen mentalen Repräsentation von Texten beim Lesen zahlreiche Methoden vor allem psychologischer Provenienz zum Einsatz: von Lesegeschwindigkeits- über Recall-Tests bis hin zur Aufzeichnung von Augenbewegungen beim Lesen. Die meisten dieser Datenerhebungsverfahren eignen sich allerdings nur sehr begrenzt für die explorative Erweiterung des Modells, der sich diese Untersuchung verschrieben hat: Die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte ist ein viel zu latentes Phänomen, als dass man sich ihm mit der offenen, aber oberflächlichen Betrachtung manifesten Verhaltens wie der Lesegeschwindigkeit oder der Augenbewegungen erfolgreich nähern könnte. Zugleich ist die Struktur des dabei aktivierten Vorwissens bisher so unbekannt und unvorhersehbar, dass sich auch tiefer gehende, aber auf klar konturierten und zu überprüfenden Hypothesen aufbauende Testverfahren wie Cloze-Tests und andere Recall-Fragebögen nicht eignen.

Unzählige literaturdidaktische Forschungsarbeiten der letzten Jahre standen vor demselben Problem (vgl. Stark 2010, S. 58). Viele haben sich aus diesen Gründen dem Erhebungsverfahren des lesebegleitenden Lauten Denkens zugewandt (vgl. Burkett/Goldman 2016; Earthman 1992; Graves/Frederiksen 1991; Janssen et al. 2006; Kleber 2021; Knopf 2009; Peskin 1998; Stiller 2018; Thiele 2019; Warren 2011; Winkler 2007; Zeitz 1994), das entsprechend Wiebke Dannecker zufolge „heute als anerkanntes Verfahren deutschdidaktischer Forschung zur Erhebung komplexer Kognitionen“ (Dannecker 2016, S. 131) gilt. Obschon auch diese Erhebungsmethode ihre Begrenzungen hat, die sowohl im Folgenden als auch bei der Beschreibung der konkreten Durchführung in Kap. 3.2 zu reflektieren sind, ist sie „insbesondere für die Rekonstruktion von Prozessen gut geeignet, die höhere Verstehensebenen betreffen“ (ebd.). Die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte ist fraglos unter diese höhere Verstehensebenen betreffenden Prozesse zu zählen. Entsprechend formuliert Klaus Konrad sogar explizit den Zweck der Methode: „Durch Lautes Denken soll der (Verarbeitungs-) Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt.“ (Konrad 2020, S. 477)

„Lautes Denken“ ist eine Umschreibung für bestimmte, im Alltag äußerst selten vorkommende Sprechverhaltensweisen: „Lautes Denken“ ist, im Gegensatz zu den meisten anderen Sprechsituationen, nicht direkt an ein Gegenüber gerichtet. In Abgrenzung zu Selbstgesprächen oder Flüchen hat es ein relativ eng umrissenes Thema: man spricht darüber, was man gerade denkt, welche Assoziationen man hat, wie man ein Problem löst, was einem auffällt, welche Strategie man einsetzen könnte etc., d.h. man verbalisiert kognitive Prozesse,

die ansonsten oft (aber nicht immer) unausgesprochen ablaufen würden. Im Unterschied zur „Introspektion“, die in der prä-behavioristischen Psychologie verbreitet war, beruht sie nicht auf der Annahme, dass der Sprecher seine eigenen Gedanken „beobachtet“ oder „interpretiert“ – diese Leistung wird von Forschenden anhand der Laut-Denk-Protokolle in separaten Analyseverfahren, für die unterschiedliche Methoden gewählt werden können, vollzogen –, sondern nur, dass er diese ausspricht (vgl. Stark 2010a, S. 60 f.).

Lautes Denken wird seit vielen Jahrzehnten in der Gesprächstherapie eingesetzt (vgl. Dannecker 2016, S. 101). Als Forschungsmethode kam sie, nach ersten Pionierleistungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Bühler 1907; Clapardè 1932; für eine kurze Übersicht vgl. Stark 2010a, S. 59), vermehrt seit der kognitiven Wende in der Psychologie, vor allem seit ihrer systematischen Aufbereitung durch Anders Ericsson und Herbert Simon (1984), zum Einsatz. Die spezifische Ausprägung des *lesebegleitenden Lauten Denkens* ist vor allem durch die Meta-Studie von Michael Pressley und Peter Afflerbach (1995) systematisiert und popularisiert worden. In der deutschsprachigen Literaturdidaktik waren u.a. Iris Winkler (2007), Julia Knopf (2009) und Tobias Stark (2010a) frühe Anwender dieser Methode, bei der Teilnehmer*innen einen Text still lesen und dabei während des Lesens über ihre Überlegungen, Assoziationen, Probleme und Lösungsansätze sprechen sollen.

Die Erhebungsmethode weist Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der Redezeitpunkte, der Darbietung der zu lesenden Texte und auch der Instruktion bzw. Begleitung auf. Nahezu immer werden die Teilnehmer*innen zu Verbalisierungen während ihrer Lektüre aufgefordert (*think aloud while reading*; bei Stark „simultanes lautes Denken“; Stark 2010a, S. 62). Oft kommt es auch, spontan oder nach Aufforderung, zu Verbalisierungen direkt im Anschluss an die Lektüre (*think aloud after reading*); seltener sind Verbalisierungen vor Beginn des Lesens (*think aloud before reading*). Da eine mentale Modellierung des kommunikativen Kontextes und damit einhergehende Vorwissensaktivierungen bereits beim Anblick eines Buches, beim Aufschlagen der zu lesenden Seite etc. auftreten können und weil zahlreiche Studien nahe legen, dass unmittelbar im Anschluss an die Lektüre ebenfalls noch mentale Modellierungsprozesse stark im Bewusstsein sind, die aus unterschiedlichen Gründen (Überlastung, Fokus auf Einzelheiten etc.) während der Lektüre nicht verbalisiert wurden (vgl. dazu aber die Kritik in Stark 2010a, S. 62), werden in dieser Studie auch *before*- und *after reading*-Gedanken einbezogen. Der Schwerpunkt liegt allerdings fraglos auf dem *think aloud while reading*, wie dies in den meisten Laut-Denk-Studien der Disziplin inzwischen üblich ist, denn von Interesse

sind hier die mentalen Prozesse der *Konstruktion* kommunikativer Kontexte und nicht etwa deren Verbleib im Gedächtnis o.ä.

Bei der Darbietung der zu lesenden Texte hat sich das Verfahren einer Zergliederung des Textes in Satz- oder Absatzeinheiten etabliert, die beispielsweise in einer Bildschirmpräsentation aufeinander folgen, so dass die Äußerungen eindeutig den Textstellen, die die Teilnehmer*innen gerade gelesen hatten, zugeordnet werden können (und darüber hinaus ggf. auch langsamer oder schneller gelesene Textabschnitte voneinander unterschieden werden können, vgl. ebd., S. 63 f.). Für die vorliegende Studie eignet sich diese Form der Textdarbietung allerdings nicht. Zum einen sind die Lesegeschwindigkeit und die Zuordnung der Laut-Denk-Äußerungen zu einzelnen Textstellen für die Beantwortung der Forschungsfrage weniger relevant (und in vielen Fällen auch ohne Zergliederung rekonstruierbar). Zum anderen, und dies wiegt schwerer, drohen viele Prozesse der mentalen Kontextmodellierung ausgeblendet zu werden, wenn zu lesende Texte in einer allzu labortypischen Gestalt dargeboten werden, die sehr stark von natürlichen Lesesituationen abweicht. (Nähere Details zur Darbietung der Texte in Kap. 3.2.)

Auch die Instruktion hat Auswirkungen auf die Laut-Denk-Äußerungen (vgl. ebd., S. 68 ff.). In unterschiedlichen Studien variiert der Grad an Offenheit dieser Instruktionen: In einigen Studien sollen sich die Teilnehmer*innen vorstellen, nach der Lektüre eine bestimmte Aufgabe bearbeiten zu müssen und beim Lesen bereits hierfür Wichtiges zu sammeln (bei Winkler 2007 z.B. das Anfertigen einer literaturwissenschaftlichen Hausarbeit bzw. eines entsprechenden Zeitschriften- oder Tagungsbeitrages). Deutlich offener sind Aufforderungen, „alles zu sagen, was einem durch den Kopf geht.“ (Stark 2010a, S. 69) Explizit introspektionsfeindlicher – und damit letztlich weniger offen – ist die von Heine (2005) vorgeschlagene Anleitung: „Versuch dabei nicht Deine Gedanken zu erklären [...] Dabei ist es wichtig, dass du nicht versuchst, das was du sagst zu strukturieren oder mir zu erklären, was du tust.“ (Ebd., S. 151) Angesichts der Offenheit des Auftrags und der Unvertrautheit der meisten Teilnehmer*innen mit dem Lauten Denken wird gelegentlich ein „Aufwärmtraining“ oder auch das Zeigen eines Films mit vorbildhaftem Lauten Denken empfohlen (vgl. Stark 2010a, S. 68). Da sich das Interesse der Arbeit nicht auf vorgegebene, sondern auf in der möglichst unbeeinflussten Interaktion zwischen Text und Leser*in entstehende Kontextmodelle gerichtet ist, schied die Vorgabe einer simulierten Anschlussaufgabe aus. Das Einüben der Methode wie auch das Zeigen eines vorbildhaften Films brächten ebenso zu große Gefahren einer Lenkung der Teilnehmer*innen mit sich, weshalb die vorliegende Studie sich einer maximal offenen Instruktion bedient (vgl. Kap. 3.2).

Eine maximal offene Instruktion bedeutet die Abwesenheit von Impulsen, die den kognitiven Fokus auf das zu untersuchende Phänomen (Kontextmodellierungen und Vorwissensaktivierung) richten könnten, während des lesebegleitenden Lauten Denkens. Der Vorzug einer solchen Vorgehensweise liegt unter anderem darin, dass das untersuchte Phänomen von all jenen anderen kognitiven Prozessen begleitet und umrahmt ist, in deren Mitte es spontan auftritt, so dass die vorliegende Untersuchung nicht nur Aufschluss über mentale Kontextmodellierungen und dabei aktiviertes Vorwissen, sondern auch z.B. über das Zusammenspiel mit anderen mentalen Textrepräsentationsprozessen zu liefern vermag.

Der Nachteil einer solchen Vorgehensweise liegt in der Unwägbarkeit, ob ohne entsprechende steuernde Impulse sich das Phänomen, das in dieser Arbeit fokussiert werden soll, überhaupt im Lauten Denken zeigen wird. Um deshalb überhaupt sinnvoll interpretierbare Daten zu erhalten, gilt es, sowohl die Zusammensetzung der Stichprobe als auch die Auswahl der zu lesenden Texte im Vorhinein so zu gestalten, dass das zu beforschende Phänomen in seinen möglicherweise vielfältigen Nuancen auch tatsächlich in den Verbaldaten manifest wird. In Kap. 3.1 wird dargelegt, wie diese Erwägung die Ziehung der Stichprobe leitete; in Kap. 3.3 folgen Begründungen zur Auswahl der zu lesenden literarischen Textgrundlage, wie sie nach der Durchführung einer Pilotphase, in der einige Texte tatsächlich keinerlei mit Blick auf die Forschungsfrage interpretierbare Verbalisierungen provozierten, erfolgte.

Lautes Denken als Methode zur Erforschung von Leseprozessen hat darüber hinaus einige bekannte Limitierungen: Wir denken viel schneller als wir sprechen können, und uns kann vieles gleichzeitig durch den Kopf gehen, nicht aber auch gleichzeitig über die Lippen kommen. Laut-Denk-Protokolle liefern deshalb zwangsläufig unvollständige Hinweise auf die tatsächlich ablaufenden kognitiven Prozesse (vgl. ebd., S. 73). Insbesondere unbewusst ablaufende Prozesse werden von den Laut Denkenden nicht selbst thematisiert; einige sind analytisch rekonstruierbar, andere nicht; auf welche unbewusst ablaufenden Prozesse, von denen es beim Aufbau mentaler Textrepräsentationen beim Lesen zahlreiche gibt, jeweils was zutrifft, ist noch weitgehend unbekannt (vgl. ebd., S. 71 f.). Auch bewusste mentale Prozesse, die sich schwer in Worte fassen lassen, werden oft zugunsten leichter verbalisierbarer Gedanken vernachlässigt (vgl. ebd., S. 73 f.). Neben diesen Unterschlagungen und Unvollständigkeiten ist Stark zufolge auch mit unauthentischen Hinzufügungen zu rechnen, etwa weil Teilnehmer*innen intelligent wirken möchten oder sich für ihre Gedanken rechtfertigen (vgl. ebd., S. 74 f.). Darüber hinaus ist beobachtet worden, dass Lautes Denken die Lesegeschwindigkeit reduziert (vgl. ebd., S. 76), was

eine Vielzahl von Implikationen für mentale Modellbildungen hat: Die Textoberfläche wird schneller aus dem Gedächtnis verdrängt, und Abstraktionen, wie sie bei der Bildung von Makropropositionen, der Textweltmodellierung und der kommunikativen Kontextmodellbildung erforderlich sind, treten häufiger auf als außerhalb des Versuchssettings. Im Verlauf dieser Untersuchung ist eine mögliche weitere Limitierung der Methode im Hinblick auf schwache Leser*innen aufgefallen (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 8.1).

All diese Einschränkungen müssen bei der Analyse der Laut-Denk-Daten und bei jeglichen interpretativen Schlussfolgerungen auf ihrer Grundlage in Erinnerung behalten werden. Insbesondere ist Stark zuzustimmen, dass ein Laut-Denk-Protokoll „zuverlässige Aussagen nur über die Dinge möglich [macht], die es positiv enthält“ (Stark 2010a, S. 77), während aus dem, was augenscheinlich fehlt, nicht der Rückschluss zulässig ist, dass der*die Teilnehmer*in Entsprechendes nicht gedacht hat.

Über die bisher angeführten Limitierungen, die eine valide Erfassung der realen kognitiven Prozesse beim Lesen literarischer Texte durch die Methode des Lauten Denkens betreffen, hinaus gibt Dannecker auch eine pragmatische Herausforderung zu bedenken: „Die Auswertung der Verbalprotokolle, abgesehen von der notwendigen (zumeist vollständigen) Transkription der Daten, nimmt viel Zeit in Anspruch.“ (Dannecker 2016, S. 135) Sinnvollerweise ist die in dieser Untersuchung gewählte Auswertungsmethode, die Qualitative Inhaltsanalyse, datenreduzierend, so dass sie die Möglichkeit bietet, die Flut an Informationen, die das Laute Denken erzeugt, in überschaubare Bahnen zu lenken.

2.4 Auswertungsmethode Qualitative Inhaltsanalyse

Mit Blick auf den verstehenstheoretischen Erkenntnisstand (vgl. Kap. 1) ist klar: Zeichenhafte empirische Daten aus einer Kommunikationssituation wie den Laut-Denk-Protokollen offenbaren nicht unmittelbar und objektiv die mentalen Prozesse und Strukturen, auf die die in Kap. 2.1 gestellte Forschungsfrage abzielt. Sie bedürfen der Interpretation, und diese Interpretation muss Rechenschaft geben über die „Vorurteile“, die ihre Sinnzuschreibung leiten. Da die Interpretation auch für andere Forschende Aufschlüsse bieten soll, muss sie alle Schritte ihrer Vorgehensweise reflektiert gehen und offenlegen.

Für die Analyse solcher und ähnlicher empirischer Daten sind vor allem im letzten halben Jahrhundert viele Methoden im Rahmen der interpretativen Sozialforschung entwickelt worden. Einige von ihnen eignen sich aufgrund ihrer epistemologischen Annahmen oder aufgrund ihrer Verfahrensweise

weder für Datenkorpora mittlerer Größe, noch für die modellerweiternde Zielsetzung dieser Exploration (so z.B. die strikt kasuistisch vorgehende sogenannte Objektive Hermeneutik, vgl. Oevermann et al. 1979, oder die Dokumentarische Methode, vgl. Bohnsack 2008; 2009); andere, wie die Konversationsanalyse (vgl. Sidnell/Stivers 2012), wurden zur Analyse gesprächsförmiger Daten entwickelt und eignen sich weniger zur Rekonstruktion sehr latenter mentaler Prozesse und Strukturen in Laut-Denk-Protokollen.

Deutlich geeigneter für die hier verfolgten Zwecke erscheint die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse. Sie wird für die Interpretation jeglicher aus Kommunikation stammender Daten verwendet (vgl. Mayring 2015, S. 11; Schreier 2012, S. 2). In Abgrenzung zur „klassischen“ Inhaltsanalyse, aus der sie sich entwickelt hat (vgl. Kuckartz 2018, S. 13 ff.), zielt sie dabei oft auf latente Bedeutungen von Kommunikationsdaten, die nicht objektiv und eindeutig an der Zeichenoberfläche ablesbar sind, weshalb sie auf hermeneutische Verfahren angewiesen ist (vgl. ebd., S. 15–20; Mayring 2015, S. 32–38; Schreier 2012, S. 2 f.).

Um diese intersubjektiv nachvollziehbar und der Vielzahl kommunikativer Gegenstände angemessen gestalten zu können, liefert die Qualitative Inhaltsanalyse einen zwar konsequenten, aber sehr abstrakt und allgemein gehaltenen Rahmen verbindlicher Vorgehensweisen. Zentral sind dabei die Etablierung von Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, S. 63–97; Mayring 2015, S. 69–114; Schreier 2012, S. 58–120), ihre Ordnung zu Kategoriensystemen (vgl. Schreier 2012, S. 58–79) und die Zuordnung aller Elemente des ausgewählten zeichenhaften Datenmaterials zu ebendiesen Kategorien (Codierung, vgl. Kuckartz 2018, S. 102–111; Mayring 2015, S. 62 f.; Schreier 2012, S. 194–218) mittels eindeutiger und transparenter Codierregeln in strukturierten Leitfäden (vgl. Mayring 2015, S. 98; Schreier 2012, S. 94–103) sowie die Überprüfung der Nachvollziehbarkeit dieser Zuordnungen (Codierungen) durch weitere Forscher*innen (vgl. Kuckartz 2018, S. 206–218; Mayring 2015, S. 123–129; Schreier 2012, S. 166–193).

Indem die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) Kategorien bildet, beruht sie auf der Annahme der prinzipiellen Möglichkeit (in Forschungszusammenhängen sogar: Unerlässlichkeit), einander äquivalente und nicht einander äquivalente Aspekte kommunikativen Geschehens voneinander zu unterscheiden, mithin zu klassifizieren. Indem sie diese Kategorien zu einem System zusammenfügt, weist sie eine Affinität zur Bildung und Systematisierung kohärenter Modelle und Theoriegebäude auf. Und indem sie die einzelnen Elemente auch großer Datenkorpora mit den vielfältigsten kommunikativen Erscheinungsformen auf ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kategorien hin betrachtet, geht

sie im wörtlichen Sinne analytisch (d.h. zerlegend) und zugleich datenreduzierend vor.

Diese allgemeinen Merkmale weisen die QIA für das vorliegende Forschungsvorhaben als geeignet aus. Durch ihr reflektiert-interpretatives Vorgehen eignet sie sich zur Erschließung solch latenter Phänomene wie der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte oder der dabei erfolgten Aktivierung bisher nicht systematisch konzeptuell erfasster Vorwissensstrukturen. Durch das datenreduzierende Codieren vermag sie auch das komplexe Zeichenmaterial, das Laut-Denk-Protokolle erbringen, handhabbar zu machen. Durch die Etablierung von Kategoriensystemen, deren einzelne Kategorien sowohl aus dem bisherigen Forschungsstand abgeleitet als auch an den Daten neu gebildet sein können (vgl. Kuckartz 2018, S. 64–72; Schreier 2012, S. 84–87), eignet sie sich in besonderer Weise für die doppelte Zielrichtung einer zugleich explorativen und dabei auf die Erweiterung eines bestehenden, zugrunde gelegten Modells zielenden empirischen Untersuchung.

Im Einzelnen sind bei einer QIA folgende allgemein akzeptierte, verbindliche Schritte zu beachten und dabei folgende Entscheidungen zwischen verschiedenen verbreiteten Varianten zu treffen:

- Die Bildung von Kategorien: Für eine QIA können Kategorien unterschiedlichster Art gebildet werden. So unterscheidet Kuckartz zwischen Fakten-, thematischen, evaluativen, analytischen, natürlichen und formalen Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, S. 34 f.). Diese können in Haupt- bzw. Ober- einerseits und Unter- bzw. Sub-Kategorien andererseits ausdifferenziert werden; soll ein Datenkorpus unter verschiedenen Fragestellungen beleuchtet werden, können solche Taxonomien für jede Betrachtungsdimension gebildet werden. Bei der Kategorienbildung können, wie erwähnt, entweder aufbauend auf dem bestehenden Forschungsstand bzw. Stand der Theoriebildung im Vorhinein („deduktiv“) Kategorien gebildet werden, oder es können am Datenmaterial induktiv bzw. abduktiv neue Kategorien entwickelt werden, oder beide Strategien können miteinander kombiniert werden, z.B. eine datenbasierte Ausdifferenzierung einer deduktiven Hauptkategorie in verschiedene Sub-Kategorien.
- Für die Systematisierung liegen unterschiedliche Vorgehensvorschläge vor: Während Mayring und Kuckartz auch die Bildung von Typen und die Skalierung hierunter fassen, für die Strukturierung aber wenig Entscheidungshilfen bieten, nennt Schreier als Anforderungen an ein Kategoriensystem die „unidimensionality“ (d.h. es sind so viele Dimensionen bzw. Taxonomien oder „Kategorienbäume“ zu bilden, wie Untersuchungsaspekte

oder Forschungsfragen an das Datenkorpus herangetragen werden; alle Kategorien einer Taxonomie / eines Kategorienbaums müssen sich eindeutig auf nur einen und denselben Aspekt / dieselbe Frage beziehen), „mutual exclusiveness“ (Kategorien dürfen einander nicht überlappen, müssen streng voneinander abgeschiedene Extensionen haben), „exhaustiveness“ (die zu einem übergeordneten „Knoten“ oder einer Oberkategorie gebildeten Kategorien müssen alle unter den Knoten bzw. die Oberkategorie subsumierbaren Fälle restlos abdecken, und zwar idealerweise ohne die Bildung einer extensiven Restkategorie) und „saturation“ (jeder einzelnen (Unter-)Kategorie sollten hinreichend viele Fälle zugeordnet werden können, um ihre Aufnahme in die Systematik begriffsökonomisch zweckmäßig erscheinen zu lassen) (Schreier 2012, S. 71–78).

- Das gesamte Datenkorpus wird auf jeden Fall vor Beginn der QIA in Analyseeinheiten („Fälle“) geschieden, zu einem Zeitpunkt, über den noch kontrovers diskutiert wird, in Codiereinheiten segmentiert, wobei zudem auch vorab Kontexteinheiten für die jeweiligen Codiereinheiten bestimmt werden. Bezüglich der Segmentierung des Korpus in Codiereinheiten schlagen Schreier und Mayring die Abgrenzung von Codiereinheiten *vor Beginn* des Codierens vor, während Kuckartz’ Ablaufmodell eine Segmentierung *durch das Codieren* vorsieht.
- Eine regelhafte, transparente Analyse bzw. Codierung erfolgt unter Befolgung eines Leitfadens, der die Kategorien (und ggf. Codekürzel) benennt, möglichst präzise Anwendungs- und ggf. Ausschlussregeln aufstellt und für die jeweilige Kategorie typische „Ankerbeispiele“ anführt (vgl. Schreier 2012, S. 94–105).

Die vorliegende Untersuchung will zwei kommunikationsbezogene kognitive Phänomene und ihr Zusammenspiel näher in den Blick nehmen: die mentale Modellierung eines kommunikativen Kontextes beim Lesen literarischer Texte sowie die hierbei aktivierten Vorwissensstrukturen. Beide sind sehr latente Phänomene, die eine spezifische Art von Kategorien erfordern, für die oft auf die Sozialwissenschaften ausgerichtete methodologische Einführungswerke in die QIA keine passende Kategorienart zur Verfügung stellen. Deshalb mussten für diese Studie spezifische Typen von Kategorien verwendet werden, wie sie in Carl/Holder (2020) bereits vorgeschlagen wurden, da das hier auftretende Problem sich in vielen literaturdidaktischen Rezeptionsstudien gezeigt hat. Näheres hierzu findet sich in Kap. 4.1 erläutert, wo auch begründet wird, warum in den unterschiedlichen Untersuchungsdimensionen jeweils deduktiv bzw. induktiv-deduktiv vorgegangen wurde.

Um für jeden Kategorienbaum Unidimensionalität sicherzustellen, wurden zwei separate Untersuchungsdimensionen mit jeweils einem Kategorienbaum konzipiert: in der ersten Dimension werden unterschiedliche Arten mentaler Textrepräsentationen erfasst, in der zweiten Dimension Vorwissensstrukturen.

Bei der Frage der Segmentierung folgt die vorliegende Studie der Auffassung von Schreier (2012), insbesondere da angesichts der modellerweiternden Forschungsabsicht die praktische Sicherstellung der Durchführbarkeit von Reliabilitätsprüfungen und die Sicherstellung von in Quantität und Qualität vergleichbaren Codiereinheiten hohe Priorität genossen. Näheres hierzu in Kap. 4.2.

An welchen Gütekriterien sich eine QIA messen lassen muss, ist im methodologischen Diskurs teilweise umstritten. Genannt werden unter anderem Objektivität bzw. intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Reliabilität und Validität. Während das Gütekriterium der Validität als solches unumstritten ist, sind es viele etablierte Verfahren zu seiner Sicherung keineswegs. Eine Überprüfung prädiktiver Validität ist etwa nur dort möglich, wo die Konstrukte einer QIA sich auf außerkommunikatives, eindeutig zu beurteilendes Verhalten beziehen lassen (vgl. Mayring 2015, S. 124 f.). Dies ist in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall. Korrelative Gültigkeit, sowohl als Konvergenz- als auch als Diskriminanzvalidität (vgl. Kap. 2.2), ist als Messlatte von interpretativen Sozialforscher*innen ob ihrer Zirkularität kritisiert worden (vgl. Ritsert 1972, S. 72 ff.; Rossiter 2008) und kann zudem nur dort gemessen werden, wo sich Ergebnisse einer QIA sinnvoll quantifizieren lassen und vergleichbare Studien vorliegen. Umso größer ist die Bedeutung, die der „kommunikativen Validierung“ einer QIA zugeschrieben wird (vgl. Mayring 2015, S. 127 ff.). Letztere lässt sich innerhalb eines Forschungsvorhabens zwar anbahnen – so etwa durch Codierkonferenzen, Diskussion vorläufiger Kategoriensysteme mit zahlreichen anderen Forscher*innen, die eine große Breite der Zugänge zum Gegenstand präferieren etc. – nicht hingegen bereits erschöpfend geleistet werden. Dennoch muss bei der Anlage der QIA und ihrer Dokumentation darauf geachtet werden, dass die Bedingungen für weitergehende kommunikative Aushandlungsprozesse hinsichtlich der Validität der bei der Analyse verwendeten und aus ihr hervorgegangenen kategorialen Konstrukte gegeben sind. Das erfordert eine möglichst transparente Dokumentation aller Kategorien und ihrer Codierleitfäden sowie des gesamten Forschungsprozesses zu ihrer Etablierung, einschließlich erfolgter Zwischenschritte, verworfener Konstrukte und der Begründungen hierfür etc.

„Reliabilität“ hingegen ist als Gütekriterium für eine QIA umstritten. Schon 1978 kritisierten Ralf Lisch und Jürgen Kriz, dass das Anstreben von

Inter-Rater-Reliabilität in der Inhaltsanalyse – also das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den Codierungen zweier oder mehr unabhängig voneinander analysierender Forscher*innen – die Ausgrenzung abweichender Positionen und Sichtweisen befördere (vgl. Lisch/Kriz 1978, S. 86–91). Jerome Kirk und Marc Miller (1986) wiesen Reliabilität als Gütekriterium qualitativ-empirischer Forschung gar prinzipiell zurück, weil Wiederholbarkeit eher ein Indiz für ein von keiner datenbasierten Fragehaltung getrübbten Zurechtlegung der eigenen Sichtweise sei und Split-Half-Reliabilität bzw. interne Konsistenz darauf hindeuteten, dass das Gebot einer möglichst heterogenen Stichprobenziehung missachtet worden sei. Dennoch hat sich der Abgleich der Codierungen desselben Materials durch mehrere Forscher*innen als zentrales Verfahren der Qualitätsprüfung in Qualitativen Inhaltsanalysen durchgesetzt, und sowohl Schreier als auch Mayring erachten sie als zentral (vgl. Mayring 2015, S. 123 und 126 ff.; Schreier 2012, S. 166–173). Kuckartz schlägt angesichts der Kritik am Kriterium der Reliabilität vor, für die Qualitative (im Gegensatz zur Quantitativen) Inhaltsanalyse statt von Inter-Rater-Reliabilität von „Intercoder-Übereinstimmung“ (ICÜ) zu sprechen, die Aspekte der Reliabilitätsprüfung mit solchen der Objektivitätsprüfung bzw. der Prüfung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit verbinde (vgl. Kuckartz 2018, S. 206 und 210–217). Die Erfassung von Intercoder-Übereinstimmung richtet sich in der QIA nicht auf die Erstellung von Kategoriensystemen, sondern auf die Codierungen (vgl. ebd., S. 206). Inzwischen wurde ein differenziertes Instrumentarium der Überprüfung unterschiedlicher Arten von Intercoder- und auch zeitversetzter Intracoder-Übereinstimmungen mitsamt Computerprogrammen zur Unterstützung bei ihrer Ermittlung entwickelt. Auch Schwellenwerte für das Mindestmaß einer noch als akzeptabel zu geltenden ICÜ wurden aus der Erfahrung vieler Studien abgeleitet. Mayring gibt zudem zu bedenken, dass nicht nur der Grad an Übereinstimmung, sondern auch die Diversität der Codierer einen wichtigen Stellenwert haben sollte (vgl. Mayring 2015, S. 125).

Die Qualitative Inhaltsanalyse weist als Auswertungsmethode fraglos auch eine strukturelle Schwäche bzw. Limitation auf, die sich selbst in Studien zeigt, die allen genannten Gütekriterien vollauf entsprechen: Insofern sie zusammenhängende kommunikative Handlungen und Äußerungen in einzelne Segmente zerlegt, diese durch Codierung bestimmten Kategorien zuordnet und ggf. anschließend Häufigkeiten und Verteilungen der Codierungen untersucht, „atomisiert“ sie diese Äußerungen, entreißt einzelne Segmente ihren Kontexten und reduziert sie auf die An- bzw. Abwesenheit eines bestimmten Merkmals (für eine besonders heftig vorgetragene Kritik vgl. Oevermann 2004; für einen Überblick über diesen und andere Kritikpunkte sowie deren Zurückweisung

vgl. Mayring 2019). Diese Schwäche ist einerseits gewollte Beschränkung: QIA ist ein datenreduzierendes und systematisierendes Verfahren, das sich bewusst einer Subsumptionslogik bedient, ohne die wissenschaftliche Theoriebildung allerdings ohnehin schwer vorstellbar ist (vgl. Mayring 2019). Es ist insbesondere diese Eignung der QIA zur Systematisierung von Befunden über latente Merkmale, die sich punktuell in einzelnen Elementen mittlerer bis größerer und vielgestaltiger Datenkorpora zeigen, die zur Popularität der Methode im Rahmen literaturdidaktischer Rezeptionsforschung beigetragen hat.

Andererseits ist gegenüber dem der Methode innewohnenden Moment der Dekontextualisierung tatsächlich Vorsicht angebracht. Insbesondere eine computergestützte QIA mittels Programmen wie maxQDA, Atlas.ti oder Nvivo kann durchaus zur Weiterarbeit mit ausgewählten Segmenten, z.B. jenen, die mit einem bestimmten Code oder einer bestimmten Kombination von Codes codiert wurden, verleiten, bei der der jeweilige Äußerungszusammenhang aus dem Blick geraten kann. Um dieser Gefahr zu begegnen, wächst im methodologisch-reflexiven Diskurs über die QIA inzwischen das Bewusstsein für die Bedeutung klar formulierter Regeln zur Bestimmung von Kontexteinheiten und deren stringente Befolgung in allen Analyseschritten. (Näheres zur entsprechenden Vorgehensweise in dieser Arbeit in Kap. 4.2.) Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die systematisierende Analyse mithilfe der QIA punktuell durch holistischere Fallbeschreibungen und vertiefende Analysen von Codiereinheiten in ihren Äußerungszusammenhängen zu ergänzen.

2.5 Transparenz eines rekursiven Forschungsprozesses

Die „Dokumentation des Forschungsprozesses“ – also nicht nur der eingesetzten Methoden und erzielten Ergebnisse, sondern auch der Zwischenschritte, Modifikationen, „Entscheidungen und Probleme“ (Steinke 2014, S. 324 f.) – gilt für Ines Steinke wie auch für Philipp Mayring als wichtiges Gütekriterium nicht standardisierter empirischer Forschung (vgl. Mayring 2016, S. 144 f.).

Auch die hier geschilderte Untersuchung musste viele Veränderungen durchlaufen: Nicht alle Teilnehmer*innen waren in der Lage, beim Lesen laut zu denken, weshalb die Stichprobe ausgeweitet wurde. Die Äußerungen anderer Teilnehmer*innen waren so vieldeutig und schwer zu interpretieren, dass der Entschluss fiel, im Anschluss an das Laute Denken auch Interviews zu führen, in denen ich als Untersuchungsleiter zu Schlüsselbegriffen aus dem Lauten Denken „nachhakte“ und um weitere Erläuterungen bat. Die zunächst ausgewählten literarischen Texte erwiesen sich als in sehr ungleichem Maße dazu angetan, kommunikative Kontextmodellierungen zu provozieren, so dass

eine stärker auf das Ziel der Kontextmodellierung ausgerichtete Textauswahl getroffen wurde. Nicht zuletzt wurde das Kategoriensystem – und erst recht die Codierleitfäden – in mehrfachen Schleifen nach Codierkonferenzen, unabhängigem Codieren durch mehrere Codierer und Ermittlung der Übereinstimmungen etc. immer wieder verändert, bis es seine endgültige Form annahm.

Diese Probleme und Entscheidungen und damit Einzelheiten aus dem Forschungsprozess offen zu legen, kann nicht nur künftigen Forschenden Hinweise liefern, welche Probleme bestimmte Erhebungs- und Auswertungsdesigns mit sich führen und welche Fehler es zu vermeiden gilt. Es bietet auch die Gelegenheit zur Selbstreflexion, welche subjektiven Prämissen und Präferenzen in den unterschiedlichen Stadien des Forschungsprozesses ausschlaggebend waren und auf welche Weise forschende Subjekte, Teilnehmer*innen und die „Ecken und Kanten“ ihrer bei der Kontextmodellierung aktivierten Vorwissensstrukturen einander beeinflusst haben.

3 Erhebung der Daten

3.1 Stichprobe

Bei der Eingrenzung der Forschungsfrage (Kap. 2.1) sind bereits die wichtigsten Merkmale der beiden Grundgesamtheiten bestimmt worden: die Teilnehmer*innen sind zum einen aus der Population der Schüler*innen zehnter Klassen, zum anderen aus der Population der Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch zu ziehen.

Ein bei der ursprünglichen Planung leider nicht reflektiertes Merkmal beider Grundgesamtheiten muss hier noch angesprochen werden: Die Schüler*innen-Population entstammt zehnten Klassen ausschließlich *deutscher* Schulen, und die Studierenden-Population ist ebenfalls ausschließlich in Lehramts-Studiengängen *deutscher* Hochschulen eingeschrieben. Im Sinne einer Überwindung der „Kirchturmforschung“, d.h. einer nicht vom Gegenstand erzwungenen, sondern aus Brauchtum und Gemütlichkeit resultierenden nationaler Beschränktheit literaturdidaktischer Grundlagenforschung, bei der oft das Rad in unterschiedlichen Ländern jeweils neu erfunden wird, wäre es wünschenswert gewesen, bei der Konzeption der Studie und der Planung der Auswahl internationale Perspektiven von Beginn an stärker einzubeziehen (vgl. Winkler 2021, S. 12). Multinationale Grundgesamtheiten hätten zwar sowohl Schwierigkeiten der Abgrenzung (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 258 ff.) (aufgrund unterschiedlich aufgebauter Bildungssysteme) als auch interkulturelle Herausforderungen bei der Erhebung wie auch der Auswertung von Daten mit sich gebracht (vgl. Cappai 2007). Dennoch ist einzuräumen, dass die Entscheidung für national beschränkte Grundgesamtheiten sich nicht reflektiert abwägender Planung, sondern bereits erfolgter Praxis bei der Ziehung der Stichproben verdankt: Da bei der Ziehung beider Stichproben nur deutsche Schulen und Hochschulen in den Blick genommen wurden, können die Erkenntnisse auch nur auf entsprechende Grundgesamtheiten an deutschen Schulen und Hochschulen zurückbezogen werden. Die für den Untersuchungsaufbau qualitativer, quantitativer wie gemischter Sozialforschung maßgebliche Anforderung definierter Grundgesamtheiten (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 256 f.) konnte auf diese Weise erst im Nachhinein erfüllt werden.

Da die Untersuchung explorative Züge trägt, muss zudem nicht erst bei der Auswahl maßgeblicher Varianzmerkmale, sondern bereits beim Kriterium, das über die Zugehörigkeit zur Grundgesamtheit bestimmt, auf Perspektivenpluralität geachtet werden. Diese Anforderung ist erfüllt: Bei den

Merkmale „Schüler*innen zehnter Klassen an Schulen in Deutschland“ sowie „Lehramts-Studierenden an deutschen Hochschulen“ handelt es nicht um Konzepte, die alleine aus wissenschaftlichen Theorien abgeleitet wurden (wie dies etwa bei denkbaren Grundgesamtheiten wie „Dyslexiker*innen“ oder „Generation X“ der Fall wäre). Sowohl die Schüler*innen zehnter Klassen als auch die Lehramts-Studierenden würden sich zweifellos auch selbst als solche bezeichnen und auch von anderen sozialen Akteuren im Feld (Eltern, Lehrer*innen, Hochschuldozent*innen, Freund*innen, Nachbar*innen etc.) gegebenenfalls so kategorisiert werden. Mittels Schüler*innenakten und Immatrikulationsregister sind beide Grundgesamtheiten zudem amtlich symbolisch repräsentiert (vgl. ebd., S. 258).

3.1.1 Varianzmaximierung als Gütekriterium für die Ziehung explorativer Stichproben

Wie in Kap. 2.2 bereits angedeutet, kann und muss im Falle einer explorativ-modellerweiternden Studie bei der Auswahl der Teilnehmer*innen keine Repräsentativität angestrebt werden, weshalb eine zufallsbestimmte Auswahl, anders als bei rein quantitativen, mit standardisierten Messverfahren Hypothesen überprüfenden Forschungsvorhaben, nicht zielführend ist (vgl. Marshall 1996, S. 522–525).

Stattdessen ist Michael Patton zufolge *Varianzmaximierung* das zentrale Gütekriterium für die Ziehung von Stichproben für (auch) qualitativ empirische Forschung (vgl. Patton 2002, S. 207–211; Reinders 2005, S. 134 ff.): Teilnehmer*innen sind so auszuwählen, dass sich im Hinblick auf jene Merkmale, die mit Blick auf das untersuchte Konstrukt – hier also die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten und die Aktivierung von Vorwissen hierbei – Einfluss ausüben könnten, jeweils unterschiedliche Ausprägungen in der Stichprobe wiederfinden.

Doch welche Merkmale beeinflussen wahrscheinlich die mentale Repräsentation literarischer Texte und die Aktivierung von Vorwissen? Innerhalb der qualitativen Sozialforschung haben sich zwei Wege zur Findung von Antworten etabliert: das deduktive Sampling, auch Inspektion genannt, und das induktive bzw. „theoretical sampling“ (Dimbath et al. 2018). Im Falle des Letzteren werden auch die zentral gesetzten Merkmale, im Hinblick auf die sich die Fälle unterscheiden sollen, erst induktiv aus einer kleinen Anfangs-Stichprobe schrittweise abgeleitet, die dann jeweils um neue maximal kontrastierende Fälle erweitert wird.

Die folgende Untersuchung bediente sich demgegenüber eines deduktiven Samplings, bei dem eine Reihe als wichtig eingeschätzter Faktoren vor Ziehung der Stichprobe definiert wurde, das gegebenenfalls durch Hinzuziehung weiterer Fälle (im Sinne eines theoretical samplings) ausgeweitet werden konnte, falls neue relevante Faktoren entdeckt werden sollten, im Hinblick auf die sich die Stichprobe als zu homogen erweisen sollte.

Unter diese Faktoren wurden gezählt:

- die besuchte Schulform bzw. der in ihr eingeschlagene Weg auf einen bestimmten Abschluss hin für die Grundgesamtheit der Zehntklässler*innen, da sich in Deutschland Literaturunterricht, Wissensvermittlung, Lese-sozialisation und viele andere möglicherweise relevante Faktoren zwischen Gymnasien einerseits und anderen Schulformen andererseits deutlich unterscheiden und sich diese Unterschiede erwartbar in den Populationen wiederfinden;
- das angestrebte Lehramt für die Grundgesamtheit der Lehramts-Studierenden, da sich z.B. die Grundschul- und sonderpädagogischen Lehramts-Studierenden im Gegensatz zu den Haupt- und Realschul- oder Gymnasiallehramtsstudierenden nicht aktiv für das Fach Deutsch entscheiden haben müssen (Deutsch bzw. „sprachliche Grundbildung“ ist verpflichtender Studieninhalt in beiden erstgenannten Studiengängen), so dass auch hier Unterschiede etwa in der literarischen Sozialisation zu erwarten sind;
- das Geschlecht, da es ebenfalls viele Differenzen mit Blick auf ein weites Feld sozialer und kultureller Einflussfaktoren bündelt;
- der Migrationshintergrund, dem gelegentlich eine mäßige Vorhersagekraft im Hinblick auf kulturelle Wissensbestände zugeschrieben wird (vgl. Stark 2010b, S. 117 f.);
- die Lese- und literarische Sozialisation, da sie sowohl das Vorwissen als auch die strategische Herangehensweise an Texte stark beeinflusst
- sowie die allgemeine Lesekompetenz, die für den Aufbau anderer mentaler Textrepräsentationen zentral ist.

3.1.2 Teilnehmendenauswahl durch *gatekeepers* bzw. durch Selbstaktivierung

Da für die Verteilung der meisten potenziell relevanten Merkmale unter den beiden Populationen keine Datenbanken oder Ähnliches vorliegen, stellte eine gezielte Auswahl von Teilnehmer*innen anhand der genannten Merkmale eine

beträchtliche Herausforderung dar, der im Falle der Schüler*innen-Stichprobe anders begegnet wurde als im Falle der Studierenden-Stichprobe.

Bei der Auswahl der teilnehmenden Schüler*innen erschien die Sicherstellung hoher Varianz noch wichtiger als bei der Auswahl der Studierenden, weil unter den Schüler*innen bedeutendere Differenzen hinsichtlich ihrer Textverarbeitungskompetenzen, ihres Vorwissens, ihrer Lesestrategien und -motivation zu erwarten waren als unter den Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch, die zumindest allesamt über eine Hochschulreife verfügen, sich für ein wissenschaftliches Studium und teilweise auch aktiv für das Fach Deutsch entschieden haben.

Um die Varianz unter den Schüler*innen bereits im Vorfeld sicherzustellen, wurde auf die Hilfe zweier *gatekeepers* (vgl. Joseph et al. 2016) zurückgegriffen: eine erfahrene Deutschlehrerin an einem katholischen Mädchen-Gymnasium in Freiburg und eine Lehramts-Studierende, die gerade ihr Integriertes Semester-Praktikum im Fach Deutsch am Bildungszentrum Meckenbeuren absolvierte. Beide wurden jeweils darum gebeten, in den zehnten Klassen, die sie gerade unterrichteten, auf die Laut-Denk-Studie hinzuweisen und unter den teilnahmewilligen Schüler*innen eine Auswahl zu treffen, bei der starke und schwache Leser*innen sowie Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft, Erstsprache und Leistungen im Fach Deutsch und am Bildungszentrum Meckenbeuren auch unterschiedlichen Geschlechts berücksichtigt waren.

Die Rolle von *gatekeepers* für die Gewinnung von Teilnehmer*innen an empirischer Sozialforschung ist schon früh vor allem im Hinblick auf institutionelle Interessenskonflikte problematisiert worden (vgl. Broadhead/Rist 1976). Typische Interessenskonflikte mit Lehrpersonen als *gatekeepers*, wie sie etwa Carolyn Wanat (2008) beschreibt, konnten vermieden werden, da die Teilnahme an der Studie für die Schüler*innen zwar in den Räumlichkeiten der Schule, aber nicht während des Unterrichts, sondern nachmittags stattfand und zudem das Forschungsinteresse sich nicht auf Unterricht oder Schule, sondern auf individuelle Leseprozesse der Schüler*innen richtete. Dennoch musste berücksichtigt werden, dass die Weitergabe von Informationen über die Studie und die Auswahl der Teilnehmer*innen subjektive Einschätzungen und Erwägungen der beiden *gatekeepers* widerspiegelt. Nicht nur, aber auch aus diesem Grund wurden alle Teilnehmer*innen zusätzlich zum Lauten Denken und Anschluss-Interview auch zum Ausfüllen eines Fragebogens verpflichtet, durch den eine Reihe soziometrischer Informationen (vgl. Kap. 3.1.3.) abgefragt wurde, so dass die Einschätzung der *gatekeepers*, eine heterogene Auswahl an Teilnehmer*innen getroffen zu haben, mit den betreffenden Selbstauskünften der Teilnehmer*innen verglichen werden kann.

Unter den Lehramts-Studierenden kam der Sicherstellung maximaler Varianz hingegen etwas geringere Bedeutung zu, sodass die Teilnahme hier zunächst weitgehend durch Selbstauswahl erfolgte: Im Wintersemester 2016/17 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und an der Universität Freiburg sowie im Sommersemester 2017 an der Universität zu Köln wurde die Studie jeweils entsprechend beworben. Wie auch den Schüler*innen, so wurde auch hier für die Teilnahme eine Aufwandsentschädigung gezahlt, so dass die Selbstauswahl nicht ausschließlich forschungsaffine, intrinsisch motivierte Teilnehmer*innen hervorbrachte. Unter den Interessierten wurde vordringlich nach angestrebtem Lehramt ausgewählt, wobei der Auswahl auch männlicher Teilnehmer hier zusätzlich starkes Augenmerk zukam, auch wenn die Erfüllung dieses Merkmals nicht zufriedenstellend ausfiel (es konnte nur ein männlicher Teilnehmer gewonnen werden).

Im Falle der Studierenden war die Erhebung entsprechender Informationen über die für wichtig erklärten Merkmale mit Hilfe des soziometrischen Fragebogens von besonderer Relevanz, da auf diese Weise *ex post* die Heterogenität der Stichprobe überprüft werden konnte, so dass ggf. fehlende Merkmalsausprägungen durch Nachziehung kompensiert werden könnten, was jedoch nicht notwendig wurde.

3.1.3 Soziometrischer Fragebogen; Umfang und Überblick über die beiden Stichproben

Um aus den an einzelnen Fällen gewonnen Erkenntnissen zumindest auswählen zu können, welche generalisierenden Hypothesen zur Erweiterung des Modells des Zusammenspiels von mentalen Textrepräsentationen, Textfaktoren und Vorwissensbeständen der Lesenden am ehesten für eine weitere Überprüfung auszuwählen seien, sollten beide Stichproben in der Summe einen Mindestumfang von $n = 30$ aufweisen, so dass zumindest deskriptive statistische Verfahren wie t-Tests belastbare Hinweise über nicht plausible Zusammenhänge liefern können.

Eine Untersuchung mit Stichproben solchen Umfangs wäre erstrebenswert gewesen, doch musste dieses Ziel abgewogen werden gegen das Ziel, alle Teilnehmer*innen jeweils drei unterschiedliche literarische Texte lesen zu lassen, um zwischen text- und rezipient*innenbezogenen Faktoren besser unterscheiden zu können.

Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für jeweils nur zwölf Teilnehmer*innen aus beiden Populationen, da dies bereits zu 72 Laut-Denk-Protokollen und 24 Anschluss-Interviews führte.⁷

7 Um die beiden Stichproben von jeweils $n = 12$ zu gewinnen, mussten aus technischen Gründen 13 Studierende an der Untersuchung teilnehmen. Unter den Schüler*innen

Um die Varianz im Hinblick auf potenziell relevante Merkmale zu überprüfen, wurden Schüler*innen ebenso wie Studierende in einem Fragebogen mit halboffenen Items nach ihrem Alter, ihrem Geschlecht, einem eventuellen Migrationshintergrund und ihrer Erstsprache gefragt.⁸ Zwei weitere halboffene Items, die in beiden Gruppen nahezu identisch formuliert waren, fragten nach der wöchentlichen Zeitdauer, die man einerseits für Schule bzw. Studium, andererseits privat mit Lesen verbringe, um eine grobe Orientierung über Viel- und Wenigleser*innen unter den Teilnehmer*innen zu bekommen. Allgemeine ebenso wie fachspezifische schulische Leistungen, die einen Hinweis auf Lesekompetenz und literaturbezogenes Selbstkonzept liefern können, wurden mit zwei weiteren halboffenen Items erhoben, die nach dem aktuellen Zeugnis-Notendurchschnitt (bei Schüler*innen) bzw. dem Abitur-Notendurchschnitt (bei Studierenden) sowie nach der aktuellen Deutsch-Zeugnisnote (bei Schüler*innen) bzw. der Deutsch-Abiturnote (bei Studierenden) fragten. Da die Vermutung nahe liegt, dass schulische Leistungen und Lesesozialisation nicht die einzigen Faktoren sind, die relevanten Einfluss auf die Bildung von Vorwissen haben, das für die Modellierung kommunikativer Kontexte einschlägig sein könnte, fragten vier bzw. fünf geschlossene Items mit Hilfe vierstufiger Likert-Skalen das jeweilige Interesse an „Politik“, „Geschichte“, „Religion“, „Kultur“ und „Philosophie“ (letzteres wurden nur die Studierenden gefragt) ab. Um neben den vom Forschenden selbst gewonnenen Eindrücken und den Spuren unterschiedlicher Textverarbeitung in den Laut-Denk-Protokollen auch eine Einschätzung der Teilnehmer*innen, wie leicht oder schwer sie selbst den Umgang mit den Texten fanden, zu erhalten, wurde auch diese Frage in einem geschlossenen Item mit einer vierstufigen Likert-Skala gestellt. Unterschiedliche halboffene Items fragten zudem die Schüler*innen nach ihrem angestrebten Schulabschluss und die Studierenden nach ihrem angestrebten Lehramt sowie ihrem Fachsemester.

In den Fragebögen wurden die Teilnehmer*innen zugleich zur Vergabe eines Code-Kürzels aufgefordert, mit dem ihr Fall anonymisiert wurde. Der

waren mit Blick auf erwartete – und auch tatsächlich eintretende – Schwierigkeiten mit der Methode des Lauten Denkens bereits zu Beginn 14 Teilnehmer*innen ausgewählt, von denen sich tatsächlich zwei mit dem lesebegleitenden Lauten Denken überfordert sahen.

- 8 Halboffene Items wurden hier gewählt, um keine normativen Geschlechtskategorien vorzugeben und um unterschiedliche Möglichkeiten, den Begriff „Migrationshintergrund“ auf sich selbst zu beziehen, einzuräumen. Es traten aber keine Schwierigkeiten bei der Zuordnung der Antworten zu Antwortkategorien auf.

sechsstellige Code setzte sich aus den ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter, den ersten beiden Buchstaben des Geburtsortes sowie dem Geburtstag zusammen. Um die Teilnehmer*innen beim Lesen und Lauten Denken sowie im Anschluss-Interview nicht zu beeinflussen, wurden die Fragebögen erst nach Abschluss des Lauten Denkens und der Anschluss-Interviews ausgehändigt.

Alle Teilnehmer*innen haben ihre Fragebögen vollständig und verständlich ausgefüllt. Alle Antworten finden sich in den beiden folgenden Tabellen aufgelistet:

Tab. 1: Rohdaten der Fragebogenantworten aller Teilnehmer*innen
Soziometrischer Fragebogen: Schüler*innen

TN	Note Deutsch	Notenschnitt	schul. Lesen	Freizeit- Lesen	Gender	Migrationsh.?	L1	Alter	angestr. Abschl.	Interesse Politik	Interesse Religion	Interesse Geschi.	Interesse Kultur	Schwierigkeit Texte
ANTE26	3,0	2,3	3h/Wo	2h/Wo	m	–	dt.	15	MSA	3	2	4	2	2,5
BRFR14	2,0	2,3	3h/Wo	3h/Wo	w	–	dt.	15	MSA	1	2	3	4	3
ELFR28	3,0	2,1	2h/Wo	–	w	–	dt.	15	Abitur	1	4	4	4	3
HAFR03	3,0	2,2	7h/Wo	4h/Wo	m	–	dt.	16	Abitur	3	2	3	3	3
HATE25	3,0	2,2	2h/Wo	2h/Wo	w	türk.	Türk.	15	MSA	4	4	3	2	3
KAFR15	3,0	2,6	7h/Wo	10h/Wo	w	österr.	Dt.	15	Abitur	4	3	3	4	3
LUFR07	4,0	2,9	2h/Wo	1h/Wo	m	moldaw.	Dt.	16	MSA	2	2	3	4	3
NAFR22	2,0	2,1	5h/Wo	15h/Wo	w	russ.	Dt.	15	Abitur	3	4	4	4	3
NITE20	2,0	2,7	3h/Wo	5h/Wo	m	–	dt.	15	MSA	2	1	3	4	2
PETE08	3,0	1,7	5h/Wo	2h/Wo	m	–	dt.	16	Fachabi	3	1	4	4	2
SIFR06	2,0	1,6	2h/Wo	0,5h/Wo	w	–	dt.	16	MSA	3	2	3	3	3
SITE03	2,5	2,3	7,5h/ Wo	7h/Wo	w	–	dt.	15	Abitur	2	2	3	3	2

Soziometrischer Fragebogen: Studierende

TN	Abitur- Note Deutsch	Abitur- Notenschnitt	Lesen Studium	Lesen Freizeit	Gender	Migra- tionsh?	L1	Alter	angestr. Lehramt	Fachsem.	Int. Politik	Int. Philo	Int. Reli.	Int. Gesch.	Int. Kultur	Schwierigkeit Texte
ANMU27	1,67	2,30	6h/Wo	2,5h/Wo	w	–	dt.	23	HRGe	6	3	3	2	1	4	2
ANRH28	2,00	1,60	1,5h/Wo	3,5h/Wo	w	–	dt.	22	SoPäd	4	3	2	4	2	3	3
GAWA16	3,00	2,40	8h/Wo	7h/Wo	w	–	dt.	23	Grund	9	3	3	2	3	3	3
HEFR05	4,33	2,20	4h/Wo	8h/Wo	w	–	dt.	23	Grund	8	2	3	2	4	2	2
KOV107	2,67	2,40	9,5h/Wo	15h/Wo	w	sizilian.	Dt.	20	Grund	5	2	4	2	3	3	4
MARH01	2,10	2,80	3h/Wo	25h/Wo	w	–	dt.	37	SoPäd	20	3	4	3	3	3	4
MAV107	2,33	2,80	2h/Wo	2h/Wo	w	–	dt.	25	HRGe	9	1	4	3	1	2	2
MGAL23	1,50	2,70	15h/Wo	15h/Wo	w	–	dt.	21	Grund	3	3	3	3	2	4	3
NAPF31	2,30	2,70	3h/Wo	3h/Wo	w	kosovar.	Alban.	22	HRGe	6	2	4	4	4	4	2
RIKÖ29	3,00	2,30	10h/Wo	15h/Wo	w	–	dt.	22	SoPäd	5	3	3	2	3	4	3
SUWI23	1,33	1,90	4,5h/Wo	0,5h/Wo	w	–	dt.	24	Gym	1	3	3	2	3	4	2
UTTÜ09	2,60	2,60	3h/Wo	2h/Wo	m	–	dt.	23	Grund	6	4	3	4	4	4	3

Nähere Betrachtungen zu Zusammenhängen zwischen soziometrischen Daten und Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse der Laut-Denk-Protokolle, sowohl anhand einzelner Fallanalysen als auch aggregiert in Form von t-Tests, finden sich in späteren Kapiteln. Hier sei nur kurz im Überblick skizziert, welchen Aufschluss die Fragebogenerhebung mit Blick auf die Heterogenität der beiden Stichproben liefert.

Für die Auswertung sind die Items „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“, „Erstsprache“ und „angestrebter Schulabschluss“ bzw. „angestrebtes Lehramt“ als nominalskaliert behandelt worden. Alle anderen Items sind intervallskaliert.

Die Schüler*innen-Stichprobe weist eine ausgewogenere Verteilung zwischen beiden Geschlechtern auf (7w, 5m), während die Studierenden-Stichprobe (11w, 1m) in ihrer relativen Einseitigkeit die Grundgesamtheit der Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch am Ende der 2010er-Jahre widerspiegelt. Mit Blick auf die anderen nominalskalierten Items zeigt sich die Schüler*innen-Stichprobe etwas diverser in der Herkunft (vier TN mit je unterschiedlichen Migrationshintergründen gegenüber 2 TN unter den Studierenden), wobei in beiden Stichproben nur jeweils eine Teilnehmerin Zweitsprachlerin ist. Die Schüler*innen streben die unterschiedlichen, ab der 10. Klasse noch zu vergebenden Schulabschlüsse an; die Studierenden rekrutieren sich aus allen angebotenen Lehramts-Studiengängen.

Auch die intervallskalierten Items zeigen allesamt deutliche Varianzen auf. Insbesondere das selbst bekundete Freizeit-Lesepensum variiert in beiden Stichproben stark. Unter den Studierenden sind zudem zwischen eher frühen und eher fortgeschrittenen auch zwei Extremfälle einer Erstsemester-Studentin und einer veritablen Langzeitstudentin anzutreffen. Unter den interessenbezogenen Items verteilen sich bei den Schüler*innen in den Sparten „Politik“ und „Religion“ die Antworten auf alle vier Kategorien der Likert-Skala, bei den Studierenden ist dies ebenfalls für „Politik“ sowie abweichend für „Geschichte“ der Fall.

Einschränkend ist festzuhalten, dass unter den notenbezogenen Items das Fehlen von Bestnoten auffällt und dass insbesondere das Item „Bei den Texten wusste ich schnell, woran ich war“ eine starke und bei den Schüler*innen noch stärker als bei den Studierenden ausgeprägte Mitte-Tendenz aufweist. Letzteres lässt sich allerdings unter anderem damit erklären, dass in der hier berücksichtigten endgültigen Schüler*innen-Stichprobe bereits vier Teilnehmer*innen, deren Protokolle sich aufgrund von Schwierigkeiten bei der Durchführung des lesebegleitenden Lauten Denken (vgl. Kap. 3.2.2) nicht auswerten ließen, nicht mehr berücksichtigt sind. Die tendenziell selbstbewussteren Antworten

der Studierenden bei diesem Item entsprechen allgemeinen Erwartungen an die literaturbezogenen Expertise-Unterschiede zwischen Zehntklässler*innen und Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch, da beide Stichprobengruppen dieselben Texte lasen.

Insgesamt bestätigt die Zusammenschau der Fragebogen-Antworten die Eindrücke aus der Begleitung des Lauten Denkens und den Anschluss-Interviews, die sich in der qualitativen Inhaltsanalyse der Transkripte weiter verfestigten, dass es sich bei beiden Gruppen mit Blick auf die wahrscheinlich aussagekräftigsten Vorbedingungen um heterogene Stichproben handelt.

3.2 Durchführung des Lauten Denkens und der Anschlussinterviews

Die Begegnungen mit insgesamt 27 Schüler*innen und Studierenden fanden zwischen November 2016 und Juni 2017 an sehr unterschiedlichen Orten statt: in meinen jeweiligen Büros (an der Pädagogischen Hochschule Weingarten bzw. an der Universität zu Köln), in Klassenzimmern nach Schulschluss (im Bildungszentrum Meckenbeuren bzw. im St. Ursula-Gymnasium in Freiburg im Breisgau) und in einem Fall sogar im Wohnzimmer der Teilnehmerin.

Wichtig war bei der Auswahl einer passenden Umgebung für die Datenerhebung, dass keine Störungen (insbesondere störende Geräusche) auftreten würden, dass die Teilnehmer*innen jeweils einzeln mit mir interagieren konnten, ohne dass die Anwesenheit anderer Personen sie ablenken könnte, und dass Stühle und Tische vorhanden waren. All das hätte am zuverlässigsten in einem Experimentallabor garantiert werden können, wo auch weitere Möglichkeiten der Datenerhebung gegeben gewesen wären. Doch darf der Einfluss einer solchen Erhebungssituation auf die erhobenen Daten nicht unterschätzt werden: Die vorliegende Untersuchung zielt auf die Erfassung kommunikativer Kontextmodellierungen und dabei aktivierter Vorwissensstrukturen – und zwar nicht auf die Erfassung jeweils individuell optimaler Performanzen und Höchstleistungen, sondern auf eine möglichst authentische Rekonstruktion solcher Prozesse, wie die Teilnehmenden sie auch in anderen, eher bildungsinstitutionellen als privaten, aber doch alltäglichen Situationen vollziehen würden. Deshalb – und auch, weil eine technisch anspruchsvolle Datenerhebung, z.B. der Augenbewegungen, der Hautoberflächenspannung o.ä. als unerheblich für die Beantwortung der Forschungsfrage eingeschätzt und nicht vorgesehen waren – erfolgte die Entscheidung, die Begegnungen mit den Teilnehmer*innen an unterschiedlichen Orten in ihnen vertrauten Bildungsinstitutionen

durchzuführen und dabei lediglich darauf zu achten, dass keine weiteren Personen im Raum anwesend waren.

Nach der Begrüßung des bzw. der jeweiligen Teilnehmenden fand zuerst eine sehr kurze Erläuterung des Forschungsvorhabens statt, die sprachlich und inhaltlich jeweils auf die Schüler*innen bzw. Studierenden angepasst wurde. Anschließend wurde der Ablauf der Datenerhebung (Lautes Denken zu drei Texten, dann Anschluss-Interview, dann Fragebogen) erläutert, wobei zur Versinnbildlichung der Methode des Lauten Denkens auf van der Meulens Analogie zur Fußball-Radio-Reportage zurückgegriffen wurde: Die Teilnehmenden wurden ermuntert, alles zu schildern, was „auf dem Platz“, d.h. in den Gedanken des Lesenden, vorgeht, weil der Zuhörer „das Spiel“, d.h. die Lektüre, mit Spannung verfolgen möchte, aber selbst absolut nichts wahrnehmen kann ohne den Reporter. Auf gelegentliche Nachfragen hin wurde klargestellt, dass der Text nicht laut vorzulesen sei, sondern leise gelesen werden solle, aber laut alle Gedanken dazu ausgesprochen werden sollten. Um Irritationen zu vermeiden, wies ich die Teilnehmenden auch darauf hin, dass ich mir während des Lauten Denkens Notizen machen würde, die der Vorbereitung des Anschluss-Interviews dienten, und dass ich mit Ermunterungen, „einfach alles zu sagen, was durch den Kopf geht“, eingreifen würde, falls der oder die Teilnehmer*in länger als 15 Sekunden schweigen sollte.

Anschließend wurde die Tonaufzeichnung begonnen und die Texte wurden in immer derselben Reihenfolge dargeboten (zuerst Böll, dann Brecht, zuletzt Blyton). Wie in Kap. 2.3 bereits erklärt wurde, fiel die Entscheidung gegen eine zergliederte Darbietung der zu lesenden Texte ebenfalls mit Blick auf die Forschungsfrage. Bei der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten sind paratextuelle Faktoren von großer Bedeutung: Der Einband eines Buches verrät neben Titel und Autor oft auch den Verlag; seine visuelle und typographische Gestaltung liefert Hinweise auf die Textsorte etc. Detaillierte Hinweise zum Veröffentlichungskontext finden sich in der Regel auf den ersten Seiten; Inhaltsverzeichnisse bieten Aufschluss über die Gliederung des Buches und die Ko-Texte der jeweils ausgewählten Abschnitte. All dies kann von großer Relevanz sein für die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte. Deshalb wurden den Teilnehmer*innen alle drei Texte in Buchform präsentiert. Zudem wurden jeweils (deutschsprachige) Erstveröffentlichungen der jeweiligen Texte ausgewählt:

- Im Fall von „Mit diesen Händen“ (1947) handelte es sich dabei um die Leserausgabe *Heinrich Böll. Erzählungen*, die 1997 im Kölner Verlag Kiepenheuer & Witsch erschienen ist. Auf dem makellos erhaltenen Cover ist Heinrich

Böll Zigarre rauchend am Schreibtisch zu sehen. Ein Lesezeichen in Gestalt eines roten Fadens markierte S. 100, auf der, wie ich die Teilnehmenden hinwies, der Text „Mit diesen Händen“ beginnt, den sie lesen sollten;

- Im Fall von Bertolt Brechts *Eulenspiegel-Geschichten* (1948) handelte es sich dabei um Band 11 der von Elisabeth Hauptmann im Suhrkamp-Verlag herausgegebenen Werkausgabe, die 1967 unter dem Zusatz-Titel „Prosa I“ erschienen ist. Der Einband des verwendeten Exemplars aus dem Bestand der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Weingarten war bereits einmal instandgesetzt und verstärkt worden, zeigte aber aufgeklebt ein Bild des schlichten schwarz-weißen Originalcovers. Ein Lesezeichen markierte für die Teilnehmenden die S. 367, auf der die so zusammengefassten „Eulenspiegel-Geschichten“ begannen, von der Herausgeberin mit einer Fußnote versehen, die erläuterte, dass die betreffenden Geschichten von Bertolt Brecht für einen geplanten DEFA-Film geschrieben worden waren. Das Ende des zu lesenden Abschnittes wurde durch eine mit Bleistift eingefügte geschlossene Klammer „„“ markiert.
- Enid Blytons *Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren* wurde in der 1954 im Hamburger Blüchert-Verlag erschienenen Erstausgabe, übersetzt von Werner Lincke, präsentiert. Das gelbe Cover, das übliche Altersspuren aufweist, zeigt eine schwarz-rosa-türkise Zeichnung mit mehreren Jugendlichen im Vordergrund vor einem Segelschiff und finster dreinblickenden Männern im Hintergrund. Auch hier wies ein Lesezeichen die Teilnehmer*innen darauf hin, ihre Lektüre auf S. 15 mit dem zweiten Kapitel, „Familie Stock“ betitelt, zu beginnen und ebenfalls bis zur entsprechenden Klammer auf S. 18 zu lesen.

In einem Fall (ALBI23) kam es zu technischen Problemen, die zu einer unvollständigen Tonaufzeichnung führten. Dieser Fall ist aus der Untersuchung ausgeschlossen worden. In zwei weiteren Fällen – beide Schüler*innen am Bildungszentrum Meckenbeuren – erwies sich die Methode des lesebegleitenden Lauten Denkens als ungeeignet zur Erfassung mentaler Textrepräsentationen und aktivierter Wissensstrukturen: IRFR20 wiederholte lediglich einzelne Wörter aus dem Text, während MEFR07 offensichtlich frei zu Wörtern und Wendungen aus den gelesenen Texten assoziierte, ohne dass irgendein anderer Bezug zum Text sichtbar wurde. Beide Teilnehmer*innen wurden nach der Lektüre des ersten Textes (Böll) auf die Diskrepanz zwischen ihrem Verbalverhalten und dem methodisch erwünschten Verbalverhalten hingewiesen, und Letzteres wurde erneut und ausführlicher erklärt. Dennoch blieben jeweils auch die Äußerungen zu den beiden weiteren Lektüren unverwendbar.

Da beide Teilnehmer*innen auch auf Nachfrage keine Probleme mit der Versuchsanordnung sahen und da keine weiteren diagnostischen Tests (wie etwa Lesekompetenz-Tests) durchgeführt wurden, kann über die Gründe für dieses Teilnehmer*innenverhalten nur spekuliert werden. Aus anderen Laut-Denk-Studien sind Fälle bekannt, in denen die Versuchsanordnung missverstanden, der kognitive Aufwand des gleichzeitigen Lesens und Sprechens zu hoch, die Textverstehenskompetenz zu schwach ausgeprägt etc. sind, um aussagekräftige Laut-Denk-Protokolle hervorzubringen. In einem weiteren Fall (PETE08) äußerte der betreffende Schüler nach der ersten Lektüre, als das Tonaufzeichnungsgerät vorübergehend ausgeschaltet wurde, dass er tatsächlich Schwierigkeiten hätte, den Text zu verstehen, wenn er gleichzeitig reden solle. Seine langsame Lesegeschwindigkeit und vernehmbar murmelndes Subvokalisieren sind ebenfalls Indizien, dass es sich bei PETE08 um einen schwächeren Leser handeln könnte. Mit diesem Teilnehmer wurde für die folgenden beiden Lektüren vereinbart, dass er beim Lesen Pausen machen und in diesen seine Gedanken äußern sollte.⁹

Während des Lauten Denkens notierte ich mir Stichworte und Begriffe, die die Teilnehmenden geäußert hatten, und die entweder auf eine Modellierung des kommunikativen Kontextes oder auf die Aktivierung bestimmter Vorwissensbestände hinweisen könnten. Ein solches selektives Protokoll ist fraglos aufgrund der kurzen Bedenkzeit und der ständig erforderlichen Aufmerksamkeit auf neue Laute Gedanken weitaus unvollständiger, als es die späteren methodischen Analysen der Transkripte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse sind. Es diente aber auch nicht dem Zweck, diese vorweg zu nehmen. Ziel war es vielmehr, zumindest für jene Begriffe, die mir auffielen, Näheres über die tatsächlichen kognitiven Strukturen und Prozesse von den Teilnehmenden selbst zu erfahren. Grund hierfür war der in der Pilotphase konstatierte hohe Grad an Interpretationsbedürftigkeit einzelner Laut-Denk-Äußerungen (vgl. Pressley/Afflerbach 1995, S. 131) bzw. das Bedürfnis, mehr Daten zu erhalten, um die Laut-Denk-Äußerungen verlässlicher interpretieren zu können. So lauteten Fragen im Anschluss-Interview typischerweise: „Sie haben _____ gesagt. Was genau haben Sie damit gemeint?“ oder „Sie haben _____

9 Diese Vorgehensweise, die auf eine Inklusion schwächerer Lesender in die Laut-Denk-Studie abzielt, kann sich auf allgemeine Einschätzungen über Ähnlichkeiten zwischen while- und post-reading-Äußerungen stützen, vgl. Ericsson & Simon 1984, S. 225–246. Vgl. allerdings auch die Kritik an dieser Annahme bei Pressley/Afflerbach 1995, S. 128 ff.

gesagt. Was wissen Sie alles über _____?“ oder „Du hast gesagt, dass du dir beim Lesen _____ vorgestellt hast; kannst du mir mehr darüber erzählen?“

Auch das Anschluss-Interview wurde mit Hilfe desselben Diktiergerätes aufgezeichnet. Die Aussagen der Teilnehmenden in den Anschluss-Interviews wurden bei der Auswertung im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht codiert, aber sie bildeten jeweils wichtige Kontexteinheiten (vgl. Kap. 4.2) für das Codieren der betreffenden Stellen in den Laut-Denk-Protokollen, mit denen allzu gewagte Interpretationen hinsichtlich der in einzelnen Äußerungen von Teilnehmer*innen vielleicht zu vermutenden Wissensaktivierungen falsifiziert werden können.

Abschließend füllten die Teilnehmenden den soziometrischen Begleit-Fragebogen aus, erhielten ihre Aufwandsentschädigung und wurden verabschiedet.

3.2.1 Transkription der Audio-Daten

Die Tonaufzeichnungen der 72 ausgewählten Laut-Denk-Protokolle sowie der 24 dazugehörigen Anschluss-Interviews wurden zwischen Dezember 2016 und August 2017 von meinen studentischen Hilfskräften und mir transkribiert, um sie in eine für die Qualitative Inhaltsanalyse leichter handhabbare und hier wie andernorts leichter darstellbare Form zu bringen.

Die Transkription erfolgte abgesehen von den im nächsten Absatz geschilderten Ausnahmen gemäß den GAT 2-Regeln für Minimaltranskripte (vgl. Selting et al. 2009). Das heißt, dass bei der Transkription zum Zwecke der Lesbarkeit eine „literarische Umschrift“ (ebd., S. 360) erfolgt, bei der viele phonetische und prosodische Merkmale, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht von Interesse sind, nicht berücksichtigt werden. Das Minimaltranskript verwendet durchgängig Kleinbuchstaben und markiert abweichend davon besondere Hervorhebungen der Sprechenden mit Großbuchstaben. Bei Sprecher*innen, die zwischen Standardsprache und regionaler Varietät (zumeist Schwäbisch oder Mittelbadisch/Oberrrheinalemannisch) wechselten, wurden Dialektverwendungen ohne Rückgriff auf Lautschriftzeichen festgehalten (z.B. „bisch“ für die oberrrheinalemannische wie auch schwäbische Aussprache von „bist“); bei allen anderen Sprecher*innen wurde die durchgängig verwendete Varietät im Transkriptkopf festgehalten. Auffällige Tilgungen (z.B. „n“ für „ein“) und Klitisierungen (z.B. „haste“ für „hast du“) wurden notiert, Assimilationen (z.B. „ungenau“ für „ungenau“) und Reduktionssilben (z.B. „halten“ für „halten“) gemäß den Regeln für Minimaltranskripte hingegen nicht. Paraverbale

Phänomene wie Lachen, ein ironischer Tonfall, ein absichtliches Lispeln o.ä. wurden in spitzen Klammern (< >) kommentiert.

Abweichend vom GAT 2-Standard wurde in den Laut-Denk-Protokollen ein Gedankenstrich („–“) als Zeichen für eine Pause von weniger als einer Sekunde, zwei Gedankenstriche für eine Pause von ein bis zwei Sekunden und drei Gedankenstriche für eine Pause von zwei bis drei Sekunden verwendet. Der Grund für die Wahl solch längerer Zeitintervalle ist, dass sich Laut-Denk-Protokolle, im Vergleich zu Gesprächen, die das Hauptkorpus der mit GAT 2 transkribierten Daten ausmachen, durch allgemein weitaus längere Pausen auszeichnen. Bei Pausen von mehr als drei Sekunden wurde bei der Transkription mit Hilfe der Software f4 eine Zeitmarke gesetzt und die nächste Äußerung als neuer „lauter Gedanke“ gekennzeichnet.

Alle Transkripte ebenso wie die Tonaufzeichnungen finden sich im digitalen Archiv des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation unter <http://dx.doi.org/10.7477/922:1:0>. Für den Zugriff ist eine Anmeldung erforderlich, da allen Teilnehmenden zugesichert wurde, dass ihre Daten nur anonymisiert und zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden dürfen.

3.3 Auswahl der zu lesenden Texte

3.3.1 Allgemeine Erwägungen und Konsequenzen aus der Pilotphase

Kritische Überblicke über bestehende empirische Studien zu mentalen Textrepräsentationen literarischer Texte und zu den Strukturen des Wissens, die dabei aktiviert werden, weisen wiederholt auf den nicht zu unterschätzenden Einfluss der Textauswahl hin (vgl. Beach/Hynds 1991; Kleber 2021, S. 83). Ob die Teilnehmer*innen ein spätbarockes Sonett lesen wie bei Freudenberg (2012), ein hermetisches Gedicht von Paul Celan wie bei Kleber (2021) oder eine betont lapidare Kurzgeschichte des DDR-Autors Erich Loest wie bei Stark (2017), beeinflusst in hohem Maße, welches Wissen aktiviert wird, welche Inferenzen auf dessen Grundlage gezogen werden und welche Textweltmodelle gebildet werden.

Die Annahme erscheint also plausibel, dass dies im Falle kommunikativer Kontextmodelle ebenfalls der Fall ist. Diese Annahme wäre allerdings zuerst zu prüfen. Sollte sie zutreffen, hätte dies eine zwingende und eine bloß nahe liegende Konsequenz für die Textauswahl und den restlichen Aufbau der Studie: Zwingend würde folgen, dass die Reichweite der gewonnenen Erkenntnisse über die Kontextmodellierung bei Zehntklässler*innen und Lehramts-

Studierenden und die Strukturen des dabei aktivierten Vorwissens begrenzt ist auf Texte, die den in der Erhebung verwendeten ähnlich sind (worin auch immer diese Ähnlichkeit bestehen mag) bzw. sogar im Extremfall *nur* auf die verwendeten Texte.

Nahe liegend wäre deshalb der Schluss, auch bei der Textauswahl das Prinzip der Varianzmaximierung zu berücksichtigen: Wenn sich ein Korpus an Texten finden ließe, der im Hinblick auf die wichtigsten Einflussfaktoren für vorwissensbasierte mentale Textmodellbildungen jeweils unterschiedliche Ausprägungen aufwiese, dann ließen sich möglicherweise doch allgemeinere Hypothesen über das allgemeine Phänomen aus dem erhobenen Datenmaterial ableiten.

Über die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten liegen allerdings so wenige methodisch gesicherte empirische Erkenntnisse vor, dass es nicht möglich ist, evidenzbasiert die wichtigsten textseitigen Faktoren zu bestimmen, für die dann einzelne Texte mit unterschiedlich ausgeprägten Merkmalen gefunden werden sollten.

Eine behelfsmäßige Lösung wäre, auf literaturwissenschaftliche Kategorisierungen zurückzugreifen. Dieser Logik folgt etwa die Textauswahl in der Studie von Tanja Stiller (2018), die den teilnehmenden Grundschüler*innen je einen Text aus den drei Hauptgattungen (Lyrik, Epik, Drama) vorlegte. Eine solche Vorgehensweise darf jedoch nicht die schier unüberschaubare Fülle an Varianz, durch die sich die Gesamtheit literarischer Texte auszeichnet, als berücksichtigt annehmen und damit ausblenden. Ist die Zugehörigkeit zu einer der drei Hauptgattungen ein plausibler Faktor für variierende Kontextmodellierung und Wissensaktivierung? Oder ist ausschlaggebender, ob ein Text der populären Kinder- und Jugendliteratur oder dem Schul- und Bildungskanon zuzurechnen ist? Hängen Vorwissenaktivierung und Kontextmodellierung nicht auch stark vom zeitlichen, kulturellen und kollektiven Entstehungskontext ab? Oder ist die sprachstrukturelle Textschwierigkeit wichtiger? Könnten nicht auch die Beschaffenheit (oder Abwesenheit) fiktiver Figuren (z.B. ihr Geschlecht, Alter, Habitus, Charaktereigenschaften) und von Erzählinstanzen zu großen Unterschieden führen? Und welche Rolle spielen Genre bzw. Textsorte, Thematik, Bekanntheit des Autors oder der Autorin, Zugehörigkeit zu Serien oder Zyklen, Metaphorik, Symbolik, Ironie und allgemein stilistische Beschaffenheiten der Texte? Diese Liste ließe sich noch lange fortsetzen: Wären literarische Texte einfach und eindeutig entlang einer überschaubaren Anzahl von Achsen in unterschiedliche Kategorien sortierbar, so wäre die Arbeit der Literaturwissenschaft schnell getan.

Zudem ist, wie angedeutet, zwar hochgradig plausibel, aber nicht empirisch abgesichert, ob die an anderen mentalen Textrepräsentationen und dabei aktivierten Vorwissensstrukturen gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf textseitige Einflussfaktoren sich auch auf die mentale Modellierung des kommunikativen Kontextes übertragen lassen.

Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie der Hauptuntersuchung eine Vorstudie vorangestellt, in der die Erhebungsmethode mit Studierenden an einigen literarischen Texten erprobt wurde, um zunächst einmal Indizien für mögliche Zusammenhänge zwischen der Beschaffenheit der gelesenen Texte und der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte sowie der dabei aktivierten Vorwissensstrukturen zu gewinnen.

Bei den ersten drei Texten handelte es sich

- um den Auszug aus Gottfried Kellers „Die missbrauchten Liebesbriefe“ (1873/1874), der sich im veröffentlichten Aufgabenpool des IQB für das im Zentralabitur findet,
- um den im Mittleren Schulabschluss in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern 2012 verwendeten Auszug aus Ulla Hahns Jugendroman „Das verborgene Wort“ (2001) sowie
- um den kurzen Prosatext „Mit diesen Händen“ von Heinrich Böll (1947).

Die ersten beiden Texte wurden zufallsbestimmt aus eigens angelegten Datenbanken mit MSA- bzw. Zentralabitur-Aufgabenstellungen ausgewählt. Ziel des Vorgehens war zu diesem Zeitpunkt die Sicherstellung der Relevanz gewonnener Erkenntnisse für schulische Zusammenhänge und die Auswahl von Texten, denen von offizieller Seite eine Eignung für zehnte Klassen bzw. für das Abitur zugesprochen worden war. Der dritte Text wurde aus Gründen ausgewählt, die in Kap. 3.3.2 näher ausgeführt werden, von denen aber der ausschlaggebende die Annahme war, dass er reichhaltige und niedrigschwellige Stimuli zur mentalen Modellierung eines kommunikativen Kontextes lieferte.

Alle drei Texte wurden in der Vorstudie drei Lehramts-Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zum lesebegleitenden Lauten Denken vorgelegt. Eine erste, vorläufige qualitative Inhaltsanalyse ergab nur in zwei von neun Laut-Denk-Protokollen – zudem nicht eindeutige, sondern stark interpretationsbedürftige – Indizien auf die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte beim Lesen. Beide Protokolle waren beim Lesen des Böll-Textes entstanden.

Die Vorstudie legte damit zwei Konsequenzen nahe: Zum einen war die Notwendigkeit von Anschluss-Interviews zur Gewinnung weiterer Daten, die die interpretative Inhaltsanalyse von Lauten Gedanken unterstützen konnten,

offensichtlich geworden (vgl. Kap. 3.2). Zum anderen wurde eine hohe Wahrscheinlichkeit nicht verwendbarer Laut-Denk-Protokolle im Falle nicht zielgerichtet ausgewählter literarischer Texte offenbar, deren Lektüre für die Teilnehmer*innen zu wenig Stimuli für eine Verbalisierung kommunikativer Kontextmodellierungen liefert.

Damit ist die Annahme, dass Kontextmodellierungen abhängig von den gelesenen literarischen Texten sind, noch etwas plausibler geworden. Die Reichweite der Erkenntnisse, die diese Studie zutage fördert, ist damit notwendigerweise als entsprechend begrenzt auf die verwendeten Texte und andere literarische Texte, die diesen ähnlich sind, einzuschätzen. Es wird kein Versuch einer Erhöhung der Verallgemeinerbarkeit durch die Auswahl stark variierender Texte unternommen – nicht nur aus den genannten literaturwissenschaftlichen Gründen, sondern auch, weil viele literarische Texte fortgeschrittenen Noviz*innen keine hinreichenden Stimuli zur Verbalisierung mentaler Kontextmodelle liefern.

Deshalb wurden für die Studie gezielt Texte gesucht, bei denen eine mentale Modellierung kommunikativer Kontexte durch möglichst viele unterschiedliche Probanden wahrscheinlich erschien. Auf welche Texte dies zutrifft, konnte selbstverständlich vor Beginn der Studie nur spekulativ eingeschätzt werden; allgemeine Aussagen hierzu werden auch auf Grundlage der in der Hauptstudie gewonnenen Erkenntnisse noch nicht verlässlich zu treffen sein. Für die drei ausgewählten Texte wird in den Kap. 3.3.2 bis 3.3.4 jeweils begründet, inwiefern schon vor Beginn der Studie plausibel erschien, dass sie vielfältige Stimuli zur Kontextmodellierung liefern könnten, und vor allem auch, welcher Art diese Stimuli und die antizipierten Kontextmodelle sein könnten.

Die im Folgenden beschriebenen literarischen Texte, die von den Teilnehmer*innen der Hauptstudie gelesen wurden, unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht mit Blick auf die Stimuli, die sie für die Kontextmodellierung und die Aktivierung von Vorwissen bei den beiden Teilnehmer*innengruppen setzen. Sie weisen jedoch hinsichtlich einer Achse – ihrer Entstehungszeit – auch eine Ähnlichkeit auf: Alle drei Texte wurden in den 1940er-Jahren verfasst – einer äußerst bewegten Zeit (Zweiter Weltkrieg, Holocaust, Neuordnung Deutschlands, Europas und der Welt nach dem Krieg), die sehr unterschiedliche literarische Epochen (Exilliteratur sowie neue, weltweit nachwirkende populärkulturelle Formate aus dem englischsprachigen Ausland während des Kriegs; Innere Emigration, in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts im Westen Trümmerliteratur, im Osten unterschiedliche literarische Versuche, zum Aufbau einer antifaschistischen, sozialistischen Gesellschaft beizutragen) in sich birgt, die sich allesamt markant vom gegenwärtigen kulturellen Kontext

unterscheiden. Zugleich liegt der Entstehungszeitraum der drei Texte noch am Rande des kommunikativen Gedächtnisses unserer Gesellschaft zum Erhebungszeitpunkt (in den Familien leben noch letzte Zeitzeugen).

Während den folgenden Unterkapiteln abgetippte Versionen der drei Texte vorangestellt werden, bekamen bei der Datenerhebung 21 Teilnehmer*innen alle drei Texte als Bücher in der Erstausgabe in die Hand; drei Teilnehmer*innen, die zu einem späteren Zeitpunkt in Köln teilnahmen, erhielten nur den Böll-Text in entsprechender Buchform und die beiden anderen Texte als Schwarzweiß-Kopien, einschließlich der Buchcover, Paratexte und Inhaltsverzeichnisse. Die Sortierung folgt der Reihenfolge, in der die Texte dargeboten wurden.

3.3.2 Heinrich Böll: *Mit diesen Händen* (1947)

Mit diesen Händen, die abends das Kreuzzeichen auf die Stirn deines Kindes zeichnen, hast du den Abzug des Maschinengewehrs um jene entscheidenden Millionstel Millimeter verrückt, sodaß er die Stirne anderer und Unschuldiger zerschmettere. Mit diesen Händen hast du die Kippen der Neger aufgelesen, hast du viele, viele Brote zerschnitten und gegessen und viele viele tausend Male den Suppenlöffel zum Munde geführt... Mit diesen Händen hast du die schmierigen Gläser in rumänischen Kneipen und die sauberen Gläser in flämischen Kneipen zum Munde geführt, mit diesen Händen hast du manchen Aperitif in dich hineingeschüttet und manche Flasche Wein an den Hals gehalten... Mit diesen Händen hast du die Schuhe von einer schwarzen Russenleiche gezogen, da deine zerfetzt waren, mit diesen Händen hast du in den Taschen der Toten nach Machorka gesucht, da der Hunger dir den Bauch auftrieb... Mit diesen Händen hast du den Stacheldraht angefaßt, dich schmerzhaft ins Fleisch schneidend, hast dir die Finger blutig gerissen, weil dein ganzer Körper vor Hunger schrie, wenn drüben die Eiersuppe mit Benzin übergossen und vernichtet wurde. Mit diesen Händen hast du manches tiefe Loch in die dunkle russische Erde gegraben, hast du in tiefster Dunkelheit gierig und hastig das Kochgeschirr mit Suppe oder Kaffee zum Mund geführt, mit diesen Händen hast du den Leutnant ins Gesicht geschlagen, eine Minute bevor er fiel... Diese Hände haben geschachert, du hast den Stoff der Hose oder des Mantels, die du verschauern wolltest, damit prüfend und preisend berührt und hast die Geldscheine mit diesen Händen in Empfang genommen... Viel, viel Geld ist durch diese Hände gegangen, Geld für die Straßenbahn und für Tabak und Schnaps. Du hast mit diesen Händen Geld zum Schwarzmarkt gebracht, alles mit diesen Händen.

Mit diesen Händen hast du nicht den, sondern die Faust in der Tasche gehalten, mit diesen Händen hast du die Portieren zu vornehmen Hotels und zu düsteren Kneipen geöffnet, du hast diese Hände im Atlantik gewaschen und in den Fluten der Schwarzmeeres. Vieles haben diese Hände empfangen und wenig gegeben. Du hast die Erde zerbröckelt damit und hast dir ein Stück deines Hemdes damit abgerissen, weil die

Hose voll war. Du hast Urlaubsscheine damit gefälscht und hast falsche Namen damit geschrieben, um Butterbrote oder Zigaretten auf trostlosen Bahnhöfen zu erschleichen. Diese Hände haben unzählige Zigaretten gedreht aus russischem Tabak, deutschem Tabak, aus Kippen und aus feinstem amerikanischem Tabak. Diese Hände hast du millionenmal gewaschen und immer wieder waren sie sauber, rein und unschuldig und kein Mensch hat sich gefürchtet, sie anzufassen, obwohl du tödliche Granaten damit in den Trichter des Werfers gesteckt hast.

Du hast damit Papierkügelchen zum Pult des Lehrers geschossen, hast sie an dem ewig lädierten Füllfederhalter beschmutzt und zu einer Zeit, die du nicht mehr kennst, hast du die Brüste deiner Mutter damit berührt, du hast die Schulmappe damit umklammert, von vielerlei Blut waren sie befleckt, schwarz von geronnenem Blut, das die Poren verstopfte, Blut von ihm, oder Blut von dir, sie waren wie Metzgerhände, diese Hände, die dein Kind abends im Spiel mit seinem unschuldigen Mund berührt, wenn du das Zeichen des Kreuzes auf seine Stirn zeichnest. (Böll 1997, S. 100ff.)

Den kurzen Prosatext *Mit diesen Händen* verfasste Heinrich Böll 1947. Eine laut James Reid geplante Veröffentlichung in einer westdeutschen Zeitung gelang nicht (vgl. Reid 1996, S. 92), und so blieb der Text bis 1992 unveröffentlicht. Dieter Schnebel komponierte eine Vertonung des kurzen Textes, die bei einer Feierlichkeit im Kölner Gürzenich anlässlich von Bölls 75. Geburtstag uraufgeführt wurde.

Inhaltlich thematisiert der Text die widersprüchliche Lebensgeschichte eines nicht näher bestimmten, direkt angesprochenen Gegenübers („Du“), von dessen Kindheit über seine Verstrickung in einen Krieg, der unschwer als der soeben beendete Zweite Weltkrieg erkennbar ist, bis hin zu seiner Rückkehr zu seiner Familie, wo er seinen Kindern beim Zubettgehen mit den Fingern ein Kreuz auf die Stirn zeichnet. Alle Aspekte dieses Lebens, das Millionen von Bölls deutschen Zeitgenossen zur Zeit der Entstehung des Textes leicht in Bezug zu ihren eigenen Biographien hätten setzen können, werden auf die Hände des „Du“ bezogen, die als Schulkind Papierkügelchen auf das Pult des Lehrers geworfen haben, als Soldat Granaten geworfen und den Abzug von Maschinengewehren betätigt, auf dem Schwarzmarkt, wie er in den unmittelbaren Nachkriegsjahren weit verbreitet war, gehandelt und die nun das eigene Kind mit einer eindeutig katholisch-christlichen Geste segnen.

Formal weist Bölls Text eine viel stärkere Abgeschlossenheit auf als die beiden anderen Textgrundlagen dieser Studie – was nicht überrascht, da es sich hier um einen Text handelt, der in genau dieser Form für die Veröffentlichung vorgesehen war, während Brechts vier von fünf Eulenspiegel-Skizzen nur Vorlagen für einen geplanten Film waren und es sich beim Auszug aus Blytons

Fünf Freunde-Buch um den Beginn des zweiten Kapitels, also ein erkennbar aus einem größeren Buchzusammenhang gerissenes Stück, handelt. Die bereits angesprochene Geste der abendlichen Kindssegnung mit dem Kreuzzeichen steht zu Beginn wie auch am Ende des kurzen Textes und rahmt die kleine Lebensgeschichte ein. Durch den gesamten Text ziehen sich Parallelkonstruktionen, allen voran die Wiederholung: „Mit diesen Händen hast du...“, aber auch solche, die Gegensatzrelationen ausdrücken: „die schmierigen Gläser in rumänischen Kneipen und die sauberen Gläser in flämischen Kneipen“, „Blut von ihm, oder Blut von dir“ oder „Vieles haben diese Hände empfangen, aber wenig gegeben“. Sie alle verstärken, textoberflächenstrukturell betrachtet, die Kohäsion des Textes und rufen auf einer tieferen Ebene den Eindruck hervor, dass in diesem Text kein narrativer Spannungsbogen bei der Darstellung der Lebensgeschichte des „Du“ erzeugt werden soll, sondern eher ein abgeschlossenes Porträt desselben vorliegt. Den Eindruck eines eher untypischen Prosatextes verstärken gelegentlich durchscheinende Momente metrischer Symmetrie, wie sie eher für lyrische Texte üblich sind:

viele, viele Brote zerschnitten und gegessen und viele tausend Male den Suppenlöffel zum Munde geführt

X x X x X x x X x x x X x x X x X x X x x X x x x x X x x X

so dass es nicht verwundert, dass die späte Veröffentlichung des Textes dessen rhythmisches Potenzial in einer musikalischen Adaption aufgreift.

Wolfgang Stolz stellt den Text in seiner Interpretation in den Kontext anderer Nachkriegstexte von Böll, die „konkretes schuldhaftes Handeln [...] demaskier[en] und die Dementis derer, die ihrer [sic] Hände in angeblicher Unschuld rein waschen wollen“ (Stolz 2009, S. 250) und setzt es in Beziehung zu Bölls kritischer Aussage über „häufig in der Memoirenliteratur anzutreffende ‚humane Gelassenheit, das müde Achselzucken des Pilatus, der seine Hände in Unschuld wäscht.‘“ (Ebd.) Dass das Thema Schuld im Mittelpunkt des Textes steht, ist nicht von der Hand zu weisen. Wer hier wem welche Schuld vorhält, hätten nicht nur von Zeitgenoss*innen leicht deuten können; bereits oberflächliches Wissen über Nazi-Deutschland und den Zweiten Weltkrieg reichen aus, um solche referenziellen Bezüge des Textes zu rekonstruieren. Die direkte Ansprache im Text hüllt die eindeutige Schuldzuweisung nicht unbedingt in Schleier der Subtilität.

Aus den genannten Gründen ist leicht zu verstehen, warum gerade dieser Text als einziger bereits in der Vorstudie erkennbare Kontextmodellierungen und Wissensaktivierungen bei den Lesenden provozierte. Für die Hauptstudie bestand Anlass zu hoffen, dass das Potenzial kommunikativer

Kontextmodellierung damit noch lange nicht ausgeschöpft war: Neben der Segnung mit dem Kreuzzeichen finden sich im Text noch weitere Bezüge zu christlichen Traditionen, so etwa das „Waschen der Hände in Unschuld“, das in Verbindung mit der Darstellung des Pilatus in den Evangelien gebracht werden kann. Die Dichte dieser Bezüge auf christliche Kontexte lässt sich bei entsprechendem Vorwissen in Beziehung zum Autor setzen, über den Thomas Jansen urteilt:

Unter den großen Schriftstellern der deutschen Nachkriegszeit war keiner so katholisch wie er: Heinrich Böll [...] Die Frauen heißen bei Böll Maria oder Marie; Priester, Kirchen und Weihwasserbecken gehören zum festen Inventar seiner Werke. (Jansen 2017, o.S.)

Die Litanei der Vorwürfe in *Mit diesen Händen* hätte, so sie veröffentlicht worden wäre, den Finger in frische Wunden gelegt, aber sie dämonisiert den Angesprochenen gleichzeitig nicht. Er wird nicht zum unverständlichen Monster, sondern bleibt ein schuldig gewordener Mensch. Wer Bölls 1953 erschienenen Roman *Und sagte kein einziges Wort* kennt, dem bzw. der könnten hierbei die Worte einfallen, mit denen sich Fred selbst beschreibt: „[M]ein tiefer moralischer Stand wird mit einer gewissen Milde betrachtet.“ (Böll 1953, S. 56)

Auch andere mentale Modellbildungsprozesse, insbesondere Autormodellierungen, sind vor allem unter den Kölner Studierenden erwartbar, da eine größere Präsenz des Kölner Autors Böll sowohl in den Schulen, die viele Studierende der Universität zu Köln besucht haben, als auch in der Kölner Öffentlichkeit (Zeitungen, Veranstaltungen etc.) plausibel erscheint. Aber auch Modellierungen des realgeschichtlichen Kontextes „Nachkriegszeit in Deutschland“ als Entstehungskontext erscheinen nahe liegend, da der Text erkennbar auf diese Situation referiert und möglicherweise schulisch oder außerschulisch erworbenes Wissen über diesen Zeitabschnitt vorhanden ist, dessen nähere Struktur es allerdings erst noch zu klären gilt.

3.3.3 Bertolt Brecht: *Eulenspiegel-Geschichten* (1948)

Eins, zwei, drei, was ist ein Ei?

Eulenspiegel war der Sohn eines Bauern, aber mit dem Krieg der Bauern gegen die Herren hatte er lange nichts zu tun. Er betrieb fleißig sein kleines Gewerbe als Schausteller auf Jahrmärkten und vertrieb sich den Hunger oft sogar durch allerlei Possen, in denen er als richtiger Bauernfänger die Dörfler beschwindelte. Aber eines Tages begnnete ihm ein Ungemach, das ihn so ärgerte, daß er den Herren Rache schwor

und so ohne viel Nachdenken oder Berufung auf die Seite der Bauern geriet. An einem Kreuzweg unweit der Stadt Weinsperg konnte er sein winziges Eselsfahrzeug einem in einer riesigen Kutsche einherfahrenden Adeligen nicht schnell genug aus dem Weg reißen. Der Herr Graf ließ ihn vorführen und beschimpfte ihn wegen unverschämter Benutzung der Landstraße. Einer der Bedienten, der besonders empört war, zeigte auf einen flachen Korb mit Eiern, den der Schausteller in Händen hielt, und wies darauf hin, er habe wohl, um die Eier zu retten, den Herrn Grafen aufgehalten. Tatsächlich hatte Eulenspiegel nach dem Korb gefaßt, als die Kutsche heranbrauste, er hatte sie in einer Schaustellung den Bauern des Dorfes Dingsmühl abgeschwindelt, sie waren die einzige Ausbeute des Tages.

„Auf den Boden mit dem Korb!“ herrschte der Graf den Possenreißer an. „Ich will dich lehren, deine Eier über mich zu stellen. Tritt in den Korb, wird's bald!“ Die Bedienten zwangen Eulenspiegel mit ihren Spießen, in den Korb zu steigen und die Eier zu zertrampeln. Während er dies machte, murmelte Eulenspiegel etwas vor sich hin:

Eins, zwei, drei

Was ist ein Ei

Gegen den Grafen von Pfingsheim?

Dies hörten freilich nur die Bedienten zunächst ihm, aber alle sahen, wie der Schausteller immer schneller und heftiger auf seinen Eiern herumtrat, so daß es am Ende aussah, als tanzte er, und es allen, selbst dem Herrn Grafen unheimlich wurde. Er kam aus dem von den Bauern belagerten Weinsperg, um zum Schwäbischen Bund zu fliehen, der sich gegen die siegreichen Bauern sammelte. Finster fuhr er weiter. Eulenspiegel aber bugsierte seinen Esel aus dem Straßengraben und sagte dabei: „Johannes, du würdest ja sagen, wenn ein Herr uns so schwer erworbene Eier abverlangte und, offengestanden, ich auch. Aber du würdest auch ja sagen, wenn er sie zu Dreck zertrampelte, aber das würde ich nicht.“ In der Tat flickte Eulenspiegel den Herren nach diesem Vorfall am Zeug, wo er nur konnte.

Die Weiber von Weinsperg

Jedermann kennt aus den Lesebüchern die rührende Geschichte von den getreuen Weibern von Weinsperg, die ihre Ehemänner auf dem Rücken aus der belagerten Stadt trugen. Aber der Eulenspiegel war dabei und hat gesehen, wie die Weiber mit ihren Lasten im Bauernlager ankamen. Es ist ganz wahr, daß die Bauern den Weibern erlaubt hatten, von dem, was ihnen am teuersten war, so viel aus der Stadt zu bringen, als sie auf dem Rücken schleppen konnten. Aber als man ihnen in die Säcke schaute, stellte es sich heraus, daß die Klügeren da drin nicht ihren Ehemann, sondern das schwer zu ersetzende Bettzeug, und nicht den Bischof, sondern die wertvolleren goldenen Meßgeräte gerettet hatten. Eulenspiegel stand am Lagertor und verbeugte sich vor jedem Weib, dessen Sack keinen Bürger enthielt.

Eulenspiegel sagt voraus, daß die Versprechungen der besiegten Herren keinen Schuß Pulver wert sein werden

Die Freude der Bauern über ihren Sieg bei Weinsperg war groß, sie hielten den Krieg schon für gewonnen und schickten sich an, zur Bestellung der Frühjahrssaat nach Hause zu gehen. Bei einer tollen Festlichkeit zwangen sie den Magistrat von Weinsperg, feierlich die 12 Bauernartikel zu unterschreiben und auf 101 Jahre Frieden mit den Bauern zu geloben. Als die Bauern, bevor sie auseinanderliefen, diesen Triumph über die Herren mit 2000 Flintenschlüssen feierten, wunderte sich Eulenspiegel darüber, daß sie ihr Pulver für solch einen Schwindel verschossen, und sagte ihnen voraus, daß ihnen dieses Pulver sehr bald fehlen werde. In der Tat rächte es sich an den Bauern, daß sie aus dem Heere liefen, um zu säen, denn die Herren konnten so ein Herrenheer zusammenbringen und dafür sorgen, daß die Ernte schon im Herbst wieder in die Herrenscheuern ging.

Eulenspiegel als Arzt

Durch einige Geschäfte aufgehalten, kam Eulenspiegel in das Dorf Murthal erst, als der Fürstenzug schon durchgezogen war. Das Dorf war immer sehr arm gewesen, aber jetzt war das Letzte aufgefressen, so daß Eulenspiegel nichts zum Mittagessen fand. Da entdeckte er in einem Hof ein Huhn. Er klopfte an die Tür, und ein Greis öffnete ihm. Im Bauernhaus befanden sich nur der Greis und die kranke Bäuerin, die im Bett lag; die Männer waren auf dem Feld. „Ich sehe, Ihr seid krank“, sagte Eulenspiegel zur Bäuerin. „Da kann ich Euch vielleicht helfen, ich bin der Leibarzt des Grafen von Geerten und sehe auf den ersten Blick, Ihr leidet an der morbus immensus spitaliter. Habt Ihr ein Huhn im Haus?“ Als die Bauersleute nichts antworteten, fuhr Eulenspiegel mit besorgter Miene fort: „Die Krankheit morbus divinus hospitalis kommt von der Erschöpfung. Ich bin sicher, Ihr fühlt Euch erschöpft.“ „Ja, das tue ich, und kein Wunder“, sagte die Frau, „das Feld muß bestellt werden, und ich muß den Pflug ziehen. Den Ochsen haben die Fürsten mitgenommen.“ „Bei der Gräfin von Geerten“, sagte Eulenspiegel bedächtig, „kam die Erschöpfung vom vielen Tanzen. Sie wäre in drei Tagen tot gewesen, wenn ich ihr nicht das einzig Richtige verordnet hätte. Noch einmal: habt Ihr ein Huhn im Hause? Bedenkt die Antwort wohl, es hängt viel davon ab.“ „Nein“, sagte der Greis, aber die Frau sagte: „Hol es.“ „Und koch es“, sagte Eulenspiegel. „Hol die Nachbarin“, sagte die Bäuerin, „sie soll es kochen.“ „Halt“, sagte Eulenspiegel, „es müssen mindestens zwei sein, die es kochen. Überhaupt möchte ich, daß möglichst viele sehen, was die Medizin in solchen Fällen macht.“ Als das Huhn gekocht und die Kammer voll von Bäuerinnen war, setzte Eulenspiegel sich an den Tisch, begann das Huhn zu verspeisen und erteilte dabei seine Ratschläge. „Wann hast du zum letzten Mal getanzt?“ fragte er die Kranke. „Letztes Jahr auf der Kirmes“, sagte die Bäuerin. „Aha“, sagte Eulenspiegel und schob einen Hühnerflügel in das Maul. „Das erste, was ich der Gräfin von Geerten untersagt habe, die an der gleichen Krankheit litt, war das Tanzen im Übermaß. Dasselbe gilt für dich. Außerdem sagst du mir, daß du den Pflug ziehst. Auch das habe ich der Gräfin von Geerten strengstens untersagt, und für dich gilt dasselbe. Zur Heilung habe ich der gnädigsten Gräfin täglich ein Huhn verordnet. Dasselbe verordne ich dir; denn in den Augen der Medizin ist kein Unterschied zwischen der allerfeinsten Gräfin und dir, du verstehst, die Mägen sind dieselben.“ „Das einzige Huhn, das wir noch hatten, ist das

Huhn, das du auffrißt“, sagte der Greis zornig. „Ich verstehe“, sagte Eulenspiegel und beeilte sich mit seinem Mahle. „Nun schön, etwas Kräftigendes mußt du haben. Habt ihr roten Wein?“ „Nein“, sagte der Greis, „du kannst Wasser saufen, wenn du Durst hast.“ „Ich habe nicht für mich gefragt“, sagte Eulenspiegel würdig, „ich fragte für die Kranke, ich selbst bin satt.“ Und er stand auf: „Wenn ihr keinen Wein habt, kann es auch Handkäse sein, aber mag sein, ihr habt auch davon nicht genug, nachdem die Fürsten hier durchgezogen sind, die nehmen sich, was sie brauchen. Ich rate in diesem Fall zu Salbeitee.“

Als Eulenspiegel diesen Rat gegeben hatte und Anstalten traf, das Haus zu verlassen, sagte eine besonders dumme Bäuerin: „Salbeitee, das hast du, Trine, das steht ja neben deinem Bett.“ Aber die anderen Bäuerinnen blickten finster und eine sagte: „Ist das alles, was du weißt für das Huhn?“ „Meine liebe Frau“, antwortete ihr Eulenspiegel, „wenn Ihr Euch kein kräftiges Essen leisten könnt, werdet Ihr aus den Krankheiten nicht herauskommen. Und wenn Ihr Euch keine Ärzte leisten könnt, werdet Ihr daran sterben.“ Das war den Bäuerinnen freilich zu viel, und sie verprügelten den Eulenspiegel mitten im Krankenzimmer. Aber als Eulenspiegel weiterzog, sagte er zu sich: „Besser verprügelt, als hungrig.“ Aber die Bäuerinnen von Murthal sagten: „Die Ärzte der Herren sind nicht besser als die Herren“, und das war dem Eulenspiegel recht. (Brecht 1967, S. 367–371)

Die vier kurzen Eulenspiegel-Texte von Bertolt Brecht entstanden zwischen November 1948 und Mai 1949 (vgl. Conrad 2001, S. 83 f.; Hecht et al. 1997, S. 568 und 571 ff.). Bei ihnen handelt es sich um posthum veröffentlichte Aufzeichnungen Brechts in Vorbereitung auf einen Eulenspiegel-Film, dessen Planung die DEFA im Mai 1948 konkret bestätigt (vgl. Conrad 2001, S. 93), der aber nie unter Mitwirkung Brechts gedreht wurde (vgl. ebd., S. 110). Insgesamt liegen fünf solcher kurzer Eulenspiegel-Texte aus dem Filmprojekt vor (neben einigen anderen Eulenspiegel-Variationen, die Brecht ab 1947 schrieb, vgl. ebd., S. 85–92).

Um den Umfang der Textgrundlage gegenüber den beiden anderen Texten (Böll und Blyton) nicht unverhältnismäßig ausufern zu lassen, wurde „Eulenspiegel als Richter“ den Teilnehmer*innen an der Laut-Denk-Studie nicht zu lesen gegeben. Der ausgewählte Textauszug umfasste entsprechend die Prosafragmente „Eins, zwei, drei, was ist ein Ei?“, „Die Weiber von Weinsperg“, „Eulenspiegel sagt voraus, daß die Versprechungen der besiegten Herren keinen Schuß Pulver wert sein werden“ und „Eulenspiegel als Arzt“.

Während der Böll-Text ein abgeschlossenes Ganzes ist und sich seine Geschlossenheit sogar in der inhaltlichen Rückkehr zur anfangs erwähnten abendlichen Segnung des Kindes durch das Kreuzzeichen am Ende des Textes widerspiegelt (vgl. Kap. 3.3.2) und der Blyton-Text einen kleinen Abschnitt aus einem abgeschlossenen Kinderbuch, das jedoch einer Serie angehört, darstellt

(vgl. Kap. 3.3.4), weist der Brecht-Text zahlreiche Brüche auf, die sich möglicherweise aus dem Umstand erklären lassen, dass es sich bei ihnen nicht um zur Veröffentlichung freigegebenes Material, sondern um Aufzeichnungen aus der „Werkstatt“ Brechts, um unterschiedlich beschaffene und unterschiedlich weit ausformulierte Gedankenstützen für ein von ihm geplantes, aber nie realisiertes *story board* handelt.

Auf inhaltlicher Ebene spiegelt sich dies in einer losen, nicht narrativ verknüpften Reihung einzelner Episoden wider. Der gemeinsame raumzeitliche Hintergrund – Süddeutschland zur Zeit des Deutschen Bauernkriegs 1524/1525 – und die wiederkehrende Figur des Eulenspiegels bilden den roten Faden, an dem ansonsten kaum verbundene Einzelgeschichten hängen. In der ersten, „Eins, zwei, drei, was ist ein Ei?“ betitelten, wird Eulenspiegel als „Sohn eines Bauern“ und „Schausteller auf Jahrmärkten“ vorgestellt. Handlungskern der Episode ist die Begegnung mit dem Grafen von Pfingsheim samt dessen Entourage, dessen Kutsche Eulenspiegel mit seinem „Eselsfahrzeug“ nicht rechtzeitig ausweicht, woraufhin ihn der Graf zwingt, seine Eier, seine „einzige Ausbeute des Tages“, zu zertreten. Eulenspiegel antwortet auf die boshafte Willkür des Grafen, der ihn des frei erfunden anmutenden Tatbestandes der „unverschämten Benutzung der Landstraße“ bezichtigt, indem er sich offenbar in das demütigende Ritual des Eierzertretens hineinsteigert, immer „schneller und heftiger“ auf den Eiern herumtritt, so dass es schließlich aussieht, „als tanzte er“, so dass es „selbst dem Herrn Grafen unheimlich wurde“. Am Ende der Episode reflektiert Eulenspiegel sein Verhalten, während er mit seinem Esel Johannes spricht, wobei die Schlüsselfunktion dieses Ereignisses sichtbar wird, Eulenspiegel, der „mit dem Krieg der Bauern gegen die Herren [...] lange nichts zu tun“ hatte, dazu zu bewegen, „daß er den Herren Rache schwor und so ohne viel Nachdenken oder Berufung auf die Seite der Bauern geriet.“

Das zweite und dritte Fragment sind beide im unmittelbaren Umfeld einer Schlacht des Bauernkrieges situiert. In ersterem lobt Eulenspiegel jene Bürgerfrauen, die aus dem von Bauern belagerten Weinsperg nicht ihre Männer oder „den Bischof“ auf dem Rücken hinausschmuggelten, sondern Wertgegenstände. In letzterem feiern die Bauern ihren Sieg bei Weinsperg und den Abschluss eines Friedensvertrages mit dem Magistrat der Stadt mit „2.000 Flintenschüssen“. Eulenspiegel misstraut der örtlichen Feudalmacht und kritisiert die Bauern für die Verschwendung kriegsrelevanten Materials. Das Ende der Episode gibt ihm recht, denn: „die Herren konnten so ein Herrenheer zusammenbringen und dafür sorgen, daß die Ernte schon im Herbst wieder in die Herrenscheuern ging.“

Im vierten Fragment schlüpft Eulenspiegel im verarmten Dorf Murthal in die Rolle des Leibarztes der Gräfin von Geerten und erschwindelt sich mit erkennbar unnützen medizinischen Ratschlägen das letzte Huhn eines alten Bauern, dessen Frau vor Überarbeitung und Erschöpfung erkrankt ist und die er verhöhnt, indem er ihr empfiehlt, was er auch „der gnädigsten Gräfin verordnet“ habe: nicht mehr zu tanzen und auch keinen Pflug mehr selbst zu ziehen. Eulenspiegel besteht sogar darauf, dass weitere Bauersfrauen seine „Beratertätigkeit“ mitbekommen. Nachdem sie ihren erwartbaren Zorn an ihm entladen haben, indem sie ihn verprügeln, gelangen sie zur Einschätzung: „Die Ärzte der Herren sind nicht besser als die Herren, und das war dem Eulenspiegel recht.“

Strukturell unterscheiden sich die vier Einzelteile ebenfalls. Während die erste und die vierte Episode neben Eulenspiegel weitere individuell greifbare Figuren ins Spiel bringen, sie in wörtlicher Rede unmittelbar zu Wort kommen lassen und in eine kleinere Kette konkreter Ereignisse verwickeln – Conrad sieht hier „schwankhaft-pointiertes Erzählen [...] hohe Anschaulichkeit und eine Wiederholungsstruktur“ (Conrad 2001, S. 108), sind die beiden Weinsperg-Fragmente eher als knappe Zusammenfassungen der jeweiligen Szenen, „als Handlungsgerüst, also verknüpft und nur andeutungsweise gestaltet“ (ebd., S. 106). Sprachlich weisen alle vier Episoden einen leicht archaisierenden Stil auf, der sich insbesondere in der Lexik zeigt („Schaustellung“, „Possen“, „aus dem Heere liefen“) und der möglicherweise als Andeutung des Alters des Eulenspiegel/Ulenspiegel-Stoffes gelesen werden kann.

Eine Vielzahl unterschiedlich stark interpretativer kommunikativer Kontextualisierungen dieser Texte ist denkbar und wurde teilweise bereits literaturwissenschaftlich ausgelotet. Der DDR-Germanist Gunnar Müller-Waldeck stellt sie in den Produktionskontext einer „Reihe von Revue- und Lehrstückexperimenten nach 1945 [...], mit denen er [d.h. Brecht, Anm. Carl] auf ein Publikum zugeht, das durch die Nazizeit des politischen Denkens gänzlich entwöhnt war [...] und dem „das kleine Einmaleins gesellschaftlicher Mechanismen“ (Müller-Waldeck 1983, S. 255 und 258) vermittelt werden sollte. Entsprechend sieht er Eulenspiegel als den „Aufhetzer und Einpeitscher der Bauern, indem er unerkannt in den Habitus von Typen der herrschenden Klasse schlüpft und deren sozialen Gestus zelebriert, um die Niederen gegen sie aufzubringen“ (ebd., S. 263) und bringt dies nahtlos zur Deckung mit Brechts Kritik an den „deutschen Erzlastern Knechtseligkeit, Einzelgängerei, Spintisiererei, Ordnungsliebe.“ (ebd.) Die Bauern der Eulenspiegel-Fragmente als das deutsche Nachkriegspublikum – Müller-Waldeck plausibilisiert diese schlichte Gleichsetzung mit einer Aussage Brechts aus einem Brief an Max Frisch: „Er bekennt

sich unumwunden zum Zaunpfahl als einem legitimen Instrument ästhetischer Veranstaltungen.“ (Zit. n. Müller-Waldeck 1983, S. 255)

Auch Conrad interpretiert die Eulenspiegel-Skizzen im Kontext von Brechts politisch intendiertem literarischen Wirken in der Sowjetischen Besatzungszone (1945–1949), sieht diesen Entstehungskontext und entsprechend auch die Texte allerdings deutlich ambivalenter: „Fraglos hätte die Gestaltung der Eulenspiegel-Figur massive Widerstände vonseiten der Kulturbürokratie in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) provoziert.“ (Conrad 2001, S. 99) Diese Spekulation liegt darin begründet, dass Conrad Brechts Eulenspiegel als „gescheiterte[n], Aufklärer“ und „zum ‚Schwindler‘ verkommene[n], Lehrer“ sieht, was „als Hauptfigur eines Films [...] Ende der 40er-Jahre noch so gut wie undenkbar“ gewesen sei, „weil der positive Held innerhalb der Vorbildästhetik das entscheidende Kriterium für (sozialistischen) Realismus überhaupt darstellte“, während die Beziehung des Publikums zu einem Schalk wie Brechts Eulenspiegel „schwankt zwischen Distanzierung und Identifikation [...] zwischen Lachen und Erschrecken“ (ebd., S. 98 f.). Conrad sieht in dieser Problematik auch ein Motiv Brechts für die zeitliche Situierung des Geschehens: „Vielleicht waren Verbindlichkeit und Geltung dieses Diskurses [über den Bauernkrieg als Vorläufer von Demokratie und Sozialismus in Deutschland und Inspiration für die Bodenreform in der SBZ; Anm. Carl] auch der Grund dafür, dass Brecht die im Schwankroman des 16. Jahrhunderts vorgegebene Handlungszeit in den Bauernkrieg verlegte.“ (Ebd., S. 100 f.)

In jedem Fall bieten das politische Engagement und vielfache politisch-ästhetische programmatische Äußerungen des im schulischen Deutschunterricht vor allem der gymnasialen Oberstufe, in Ansätzen aber auch der Sekundarstufe I nach wie vor kanonisierten Autors Brecht, die Gestaltung des traditionellen und möglicherweise auch Schüler*innen zehnter Klassen bekannten Schwank-Stoffes sowie die historischen Umstände seiner Entstehung im Nachkriegsdeutschland, genauer gesagt in dessen östlichem Teil, mannigfache Ansätze zur Kontextualisierung. Hinzufügen ließen sich noch medienbezogene Kontextualisierungen: Den Teilnehmer*innen wurde der Text im Rahmen der Studienausgabe des Suhrkamp-Verlages präsentiert, die die Eulenspiegel-Texte als „Entwürfe für einen geplanten DEFA-Film“ kennzeichnet, so dass Wissen über diverse schriftliche Textsorten im Vorfeld der Entstehung von Filmen ebenso aktiviert werden könnte wie Erfahrungen mit Narration in Filmen (entweder aus der Zeit, in der Brecht die Skizzen verfasste, oder aus anderen zeitlichen Kontexten).

3.3.4 Enid Blyton: *Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren* (1944/54)

II

Familie Stock

Am nächsten Morgen waren die Kinder schon in aller Frühe wach. Die Sonne schien durch die Fenster, und von ferne rauschte die See. Wie herrlich, aus dem Bett zu springen und an den Strand zu eilen, sich in die blauen Wellen zu stürzen und zur Felseninsel hinüberzusehen!

„Ich gehe noch vor dem Frühstück baden“, sagte Julius und nahm seine Badesachen. „Gehst du mit, Richard?“

„Klar!“ erwiderte Richard. „Ruf die Mädels! Wir gehen alle.“

So stiegen die vier zum Strand hinab, hinter ihnen her sprang Tim und wedelte wie wild mit dem Schwanz. Natürlich ging er auch mit seinen Spielgefährten ins Wasser und schwamm ständig um sie herum. Sie waren alle gute Schwimmer, aber Julius und Georg konnte es doch am besten.

Nach dem Baden wickelten sie sich in ihre Badetücher, rieben sich trocken und zogen sich an. Dann ging es mit Bärenhunger zum Frühstück. Anne erblickte einen Jungen im Garten und fragte ganz erstaunt: „Wer ist das?“

„Ach, das ist Edgar, der Sohn von Frau Stock“, sagte Georg. „Ich kann ihn nicht aushalten. Er ist immer ungezogen, streckt die Zunge heraus und ruft böse Schimpfwörter.“

Edgar kam näher, als die anderen eintraten, und sang: „Georg ist ein dickes Ding!“ Dabei setzte er eine ganz einfältige Miene auf. Er schien dreizehn oder vierzehn Jahre alt zu sein, ein alberner Kerl mit einem durchtriebenen Gesicht. „Georg ist ein dickes Ding!“

Georg lief vor Zorn rot an. „Das singt er immer. Dabei bildet er sich ein, besonders klug zu sein. Ich kann ihn nicht leiden.“

Julius rief Edgar zu: „Halt den Mund! Das ist nicht lustig, nur blödsinnig!“

„Georg ist...“ begann Edgar von neuem, mit einem frechen Grinsen auf seinem dicken, roten Gesicht. Julius sprang einen Schritt auf ihn zu, im Nu war Edgar im Haus verschwunden.

„Viel ist an dem nicht dran“, stellte Julius höhnisch fest. „Ich wundere mich, daß du dich von ihm einschüchtern läßt, Georg. Warum hast du ihm nicht schon längst eine runtergehauen? Du bist doch sonst nicht so schüchtern?“

„Ich werde immer schrecklich zornig, wenn ich Edgar diese blöden Lieder singen höre, oder wenn er mir Schimpfwörter zuruft. Aber weißt du – Mutter war die

letzte Zeit wirklich nicht gesund, und wenn ich Edgar verhaue, dann geht Frau Stock bestimmt weg. Meine arme Mutti müßte dann alle Arbeit allein verrichten, das kann sie im Augenblick noch nicht. So nehme ich mich ein wenig zusammen und hoffe nur, daß Tim dasselbe tut.“

„Du tust mir wirklich leid“, bedauerte Julius sie, denn er wußte, wie schwer es Georg fiel, ihre Wildheit zu zügeln. „Ich gehe mal schnell zu Mutter und frage, ob sie das Frühstück im Bett haben will“, sagte Georg. „Haltet den alten Tim einen Augenblick fest! Wenn Edgar wieder auftaucht, könnte er sonst auf ihn losgehen.“

Julius faßte Timotheus am Halsband. Solange Edgar im Garten war, hatte das Tier geknurr. Nun stand es stocksteif und schnüffelte nur mit der Nase, als wolle es irgendeine Spur finden.

Plötzlich kam aus der Küche ein dreckiger Köter gelaufen. Er hatte ein schmutziges weißes Fell, aus dem anscheinend einige Stellen herausgebissen worden waren. Den Schwanz hatte er zwischen die Beine geklemmt.

„Wauwauwauuu!“ bellte Timotheus voll Kampfeslust und sprang auf den Köter zu. Dabei riß er Julius um, so daß der Junge das Halsband loslassen mußte. Aufgeregt stürzte sich Tim auf den anderen Hund, der angstvoll winselte und schnell versuchte, wieder in die Küche zu verschwinden.

„Tim! Komm her!“ schrie Julius. Doch Tim hörte nicht. Er war eifrig damit beschäftigt, seinen Feind in die Ohren zu beißen, – Der Köter bellte um Hilfe, und in der Küchentür erschien Frau Stock mit einer Bratpfanne in der Hand.

„Ruft den Hund zurück!“ kreischte sie. Sie schlug mit der Bratpfanne nach Tim; der aber duckte sich so geschickt, daß sie ihren eigenen Köter traf, worauf er nur noch lauter bellte. „Schlagen Sie die Hunde nicht!“ rief Julius. „Sie tun ihnen doch weh. Hierher, Tim! Tim!“

Da erschien Edgar auf der Bildfläche. Er nahm einen Stein und wartete auf eine Gelegenheit, ihn auf Timotheus zu schleudern.

Anne schrie auf. „Untersteh dich, den Stein zu werfen, das darfst du nicht! Du böser Kerl!“

Mitten in diesem Durcheinander tauchte plötzlich Onkel Quentin auf. Er sah ärgerlich und gereizt aus.

„Zum Donnerwetter! Was ist denn hier los? In meinem ganzen Leben habe ich noch keinen solchen Lärm gehört.“

Da stürzte auch schon Georg herbei, um ihren heißgeliebten Timotheus zu retten. Sie sprang zu den zwei Hunden und versuchte, Tim wegzuzerren. Ihr Vater brüllte sie an:

„Weg da! Bist du denn verrückt geworden? Seit wann trennt man zwei raufende Hunde mit den bloßen Händen? Wo ist denn der Gartenschlauch?“ Julius hatte ihn sofort gefunden und stellte das Wasser an. Dann richtete er den Strahl auf die beiden

Hunde, die überrascht auseinandersprangen. Nicht weit davon stand Edgar. Julius konnte es sich nicht verkneifen, ein wenig mit dem Schlauch zu wackeln und den Jungen zu bespritzen. Schreiend rannte Edgar davon.

„Warum hast du das getan?“ schimpfte Onkel Quentin. „Georg, nimm Timotheus sofort an die Leine! Frau Stock, habe ich Ihnen nicht gesagt, daß Sie Ihren Hund nicht im Garten frei herumlaufen lassen sollen? Ich wünsche nicht, daß so etwas noch einmal geschieht. – Wo ist das Frühstück? Natürlich wieder zu spät – wie immer!“

Murrend verschwand Frau Stock in der Küche und nahm ihren nassen Hund mit. Georg warf ihr einen bösen Blick nach und leinte Tim an. Er legte sich in seine Hundehütte und blickte seine Herrin flehend an.

„Wie oft habe ich dir gesagt, du sollst dieses rüdische Vieh gar nicht ansehen“, zankte ihn Georg aus. „Nun merkst du ja, was los ist! Du hast Vater für den Rest des Tages verstimmt, und Frau Stock ist sicher so ärgerlich, daß sie keinen Kuchen zum Tee backt!“ (Blyton 1954, S. 15–18)

Der dritte Text, den die Teilnehmer*innen lasen, entstammt derselben Zeit, unterscheidet sich aber auf nahezu allen anderen Betrachtungsebenen deutlich von den ersten beiden. Es handelt sich um den Beginn des zweiten Kapitels von Enid Blytons Abenteuerroman „Fünf Freunde auf geheimnisvollen Spuren“. Das Kapitel trägt den Titel „Familie Stock“ und führt ebendiese ins Figurengeflecht des Romans ein.

Die englische Originalversion, *Five Run Away Together*, erschien 1944 als dritter von 21 Bänden in Blytons Serie, die laut Otto Brunken demselben „Grundmuster“ folgen:

Die Kinder erleben jeweils – unbehelligt durch das Eingreifen Erwachsener – Ferien und werden dabei in gefährliche kriminalistische Abenteuer verwickelt, die sie unter der Anführung von Julius zu einem guten Ende bringen, wobei ihnen gegen Schluß die Polizei regelmäßig zu Hilfe kommt und die überführten Verbrecher in Gewahrsam nimmt. Die Requisiten sind ebenfalls standardisiert: Höhlen, geheimnisvolle Gänge, Verliese, Burgen, geheimnisumwitterte Ruinen, eine verlassene Insel, merkwürdige Leuchtzeichen, Zirkusleute und Zigeuner. Stets tritt eine skrupellose Verbrecherbande auf, die sich in den Besitz von Schätzen, Kostbarkeiten oder Geheimunterlagen gebracht hat oder bringen will, Schmuggel treibt oder jemanden entführt. In jedem Falle versprechen die Bücher eins: Die Fünf Freunde erleben wieder ein Abenteuer, bei dem der junge Leser dabeisein darf. (Brunken 1995, S. 404f.)

Elemente dieses Grundmusters sind auch im ausgewählten Textabschnitt erkennbar: Die vier Kinder und ihr Hund stehen morgens auf, schauen aus dem Fenster aufs Meer, gehen noch vor dem Frühstück baden, und als sie zum Felsenhaus zurückkehren, kommt es zum Streit zwischen Georgina und Edgar Stock, dem Sohn der neuen Haushälterin, sowie anschließend stellvertretend noch

einmal zwischen deren beiden Hunden, der erst durch die Intervention von Onkel Quentin, der die Hunde mit dem Wasserschlauch voneinander trennt, beendet wird. Die Familie Stock, die die Ferienidylle stört, ist schnell als die sinistren Gegenspieler identifizierbar, als die sie sich im Verlauf der Geschichte (u.a. Schmuggel und Kindesentführung) noch deutlicher zeigen werden. Die seltsam grundlos erscheinende Aggression Edgars gegenüber Georg ist Brunken zufolge typisch für die Art und Weise, wie Blyton ihre Bösewichte zeichnet:

Das Klischeehafte in Blytons Personenzeichnung wird noch gesteigert durch die schon manichäisch anmutende Schwarzweißmalerei. Entweder man ist gut oder man ist schlecht, dafür braucht es keine Gründe, und ein Drittes gibt es nicht. Der Leser weiß sofort, mit wem er es zu tun hat. (Ebd., S. 411)

Der Textausschnitt ist der deutschen Erstausgabe im Blüchert-Verlag von 1954 entnommen, was auch jenen Teilnehmer*innen, die die „Fünf Freunde“ von Hörspielen, aus den diversen Fernsehserien oder Verfilmungen kannten, Momente des Unvertrauten bescherte: So ist in der Übersetzung durch Werner Lincke Georginas Kurzname George mit „Georg“ wiedergegeben und der Hund Timothy heißt nicht „Tim“ oder „Timmy“, sondern „Timotheus“.

Insgesamt ist dieser dritte Text sprachlich weitaus einfacher gehalten als die beiden anderen, was sich auch an einem Lesbarkeitsindex (LIX) nach Lenhard/Lenhard (2011) von 26,4 zeigt (gegenüber LIX-Werten von 57,3 für den Böll-Text und 39,2 für die Brecht-Texte). Brunken nennt Blytons Sprache „anspruchslos: einfache Syntax, knappe Sätze, konventionelle und stets gleichbleibende Attribuierungen, eingeschränktes Vokabular.“ (Ebd., S. 407)

Weitaus deutlicher als der Böll-Text und zumindest einige von Brechts Eulenspiegel-Fragmenten erzählt Blyton insgesamt eine – zudem genre- und serientypische – Geschichte, von der die Teilnehmer*innen einen Ausschnitt aus der Exposition lesen. Bezüglich der mentalen Modellierung des kommunikativen Kontextes durch die Teilnehmer*innen ist interessant, wie diese die Kombination aus potenzieller Vertrautheit mit Indizien für einen schemakonformen Plot aus der Feder der meistübersetztsten Autorin aller Zeiten und ihren multimedial präsentesten Figuren (vgl. ebd., S. 401) einerseits und etwas unvertrauterer sprachlicher Oberfläche der Erstausgabe, die eine zeitliche Distanz erahnen lässt, andererseits verarbeiten werden.

Aus der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft liegen vor allem ältere Analysen der *Famous Five*-Serie mitsamt leserzielgruppenbezogener wie auch gattungsbezogener Kontextmodellierungen vor. So schreibt Dagmar Grenz:

Was von der Textstruktur her gesehen die 5 Freunde für den jugendlichen Leser so anziehend macht, ist die Darstellung ihres Ausbruchs aus der Welt der Erwachsenen

bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung ihrer gesellschaftlichen Normen und Werte; die 5 Freunde brechen aus der Welt der Erwachsenen aus, ohne in Konflikt mit ihr zu kommen, da sie selbst bereits kleine angepaßte Erwachsene sind; es ist ein Ausbruch ohne Risiko. Dem kindlichen Leser wird damit suggeriert, daß seine Wünsche nach Abenteuer und Unabhängigkeit und die Anpassung an die Welt der Erwachsenen konfliktlos miteinander vereinbar sind. (Grenz 1980, S. 95)

Wo Grenz psychoanalytisch argumentiert, befindet Dieter Petzold, Blytons *Fünf Freunde* seien „sehr genau auf die kognitiven Fähigkeiten und emotionalen Bedürfnisse ihrer jungen Leser zugeschnitten.“ (Petzold 1990, S. 110) Brunken pflichtet bei:

Schwarzweißmalerei ist für sie kein Mangel, sondern ermöglicht ihnen, sofort Stellung zu beziehen, sich mit Figuren zu identifizieren oder diese abzulehnen [...] Die weitgehend konturlosen Figuren können umstandslos mit den eigenen Wünschen, Vorstellungen, Schwächen und Begehrlichkeiten der kindlichen Leser gefüllt werden und dienen so als willkommene Projektionsflächen. Zugleich wird der kindliche Wunsch nach Ich-Erhöhung durch Identifikation mit den alles vermögenden und alles dürfenden Helden erfüllt. (Brunken 1995, S. 414)

Nicht nur hierin sehen Petzold und Brunken Ähnlichkeiten zwischen den *Fünf Freunde*-Bänden und Märchen:

Wie in diesen, so bleibt in Blytons Geschichten die Technik genauso außen vor wie das Stadtleben. Statt dessen finden wir die archetypischen Landschaftselemente des Märchens: Berg, Fluß, Insel, Hütte, Burg. Die Dichotomie von Gut und Böse könnte ebenso dem Märchen entlehnt sein wie die Korrelation von Charakter und äußerer Erscheinung. Die Helden der Blytonschen Abenteuer geschichten bewegen sich wie diejenigen des Märchens mit traumwandlerischer Sicherheit in sich neu auftuenden Welten, und wie diese mit einer Vertrautheit, als seien sie in ihnen völlig zu Hause. Daß sie wie die Märchenhelden über magische Helfer verfügen – insbesondere über das anthropomorphisierte Helfer- und Beschützertier Tim –, erscheint uns deshalb wenig erstaunlich. (Brunken 1995, S. 416f.; vgl. Petzold 1990, S. 410ff.)

Inwiefern auch solche kritischen Kontextmodellierungen zumindest von den Lehramts-Studierenden ansatzweise vollzogen werden – oder ob sich ihnen mit noch größerem historischem Abstand noch ganz andere kritisch-reflexive Kontextmodellierungen aufdrängen, könnte sich gegebenenfalls in den erhobenen Laut-Denk-Daten zeigen.

4 Auswertungsdesign

4.1 Zur Qualitativen Inhaltsanalyse von Rezeptionszeugnissen

Die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse erfreut sich großer Beliebtheit in empirischen didaktischen Untersuchungen zur Rezeption literarischer Texte und Medien. In Kap. 2.4 wurde bereits argumentiert, dass dies unter anderem an der optimalen Passung dieser Methode zu explorativ-modellerweiternden Untersuchungsdesigns liegen könnte.

Eine Qualitative Inhaltsanalyse von Rezeptionszeugnissen steht allerdings vor einer Reihe spezifischer Herausforderungen, die Carl/Holder (2020) unter dem Schlagwort der „doppelt-hermeneutischen Perspektive“ zusammenfassen: Sie will verstehen, wie Teilnehmer*innen Texte verstehen bzw. verstanden haben. Sowohl die Äußerungen der Teilnehmer*innen als auch die literarischen Textgrundlagen selbst sind äußerst interpretationsbedürftig. Sie können nicht als Bestandteil eines selbsterklärenden Versuchsaufbaus bzw. als dessen Befolgung aufgefasst werden. Was Teilnehmer*innen überhaupt mit einem Text machen und wie dies zu beurteilen ist, ist nicht Rahmenbedingung einer solchen Studie, sondern ihr zentrales Erkenntnisinteresse.

Wie mehrere empirische literaturdidaktische Studien der letzten Jahre auch (vgl. Kleber 2021, S. 80–117), analysiert auch diese Studie Zeugnisse der Rezeption literarischer Texte durch (unterschiedlich fortgeschrittene) Noviz*innen auf Teilprozesse interaktiv-konstruktiven Textverstehens und die ihnen zugrunde liegenden Dispositionen. Diese Prozesse und Dispositionen sind allerdings in einem anderen Sinne „Inhalt“ der Rezeptionszeugnisse, als dies in vielen soziologischen Studien der Fall ist. Die Teilnehmer*innen thematisieren sie nur selten explizit. Prozesse wie die „mentale Modellierung kommunikativer Kontexte“ und Dispositionen wie „kognitive Schemata“ sind Zuschreibungen der Forschenden an diese Rezeptionszeugnisse und an Voraussetzungen derselben, die Forscher*innen eventuell erst im Verlauf ihrer Untersuchung als solche begreifen und den Teilnehmer*innen in ihrer Funktion zumeist verborgen bleiben.

Carl und Holder leiten daraus Prinzipien für die Bestimmung von Kontexteinheiten ab, die in Kap. 4.2 berücksichtigt werden: Vor allem bestimmte Abschnitte der jeweils gelesenen Texte sind bei einer solchartigen QIA unbedingt in die Analyse der Rezeptionsdaten einzubeziehen. Entsprechend werden auch bei der Dokumentation der Ergebnisse Auszüge aus dem Datenmaterial oft neben den dazugehörigen Prosatextstellen präsentiert. Ebenso zeigen Carl

und Holder die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Kombination formaler und thematischer Kategorienarten bei solchen Analysen auf – diese Einsicht war bei der Bildung der Kategorien, die in Kap. 4.3 allgemein skizziert wird, leitend.

Beim vorliegenden Korpus an Rezeptionszeugnissen handelt es sich nicht um schriftliche Fragebogendaten (wie bei Carl et al. 2020) oder Unterrichtsgespräche (wie bei Holder 2019), sondern um Laut-Denk-Protokolle, die spezifische Herausforderungen und Chancen für die Rekonstruktion von Textrepräsentationsbildungen und Vorwissensaktivierungen mitbringen. Einige der Schwierigkeiten für die Analyse wurden bereits in Kap. 3.2 angedeutet: Die Laut-Denk-Daten sind (unterschiedlich) unvollständig, und sie sind (unterschiedlich) knapp und elliptisch formuliert. Demgegenüber ist als spezifischer Vorteil von lesebegleitenden Laut-Denk-Protokollen hervorzuheben, dass sie eine relativ unmittelbare Zuordnung von Äußerungen sowohl zu gerade gelesenen Textstellen, als auch zu darauf bezogenen Kognitionen des Sprechers * der Sprecherin ermöglichen.

Während einige Teilnehmer*innen (so z.B. KAFR15) beim Lesen nahezu ununterbrochen redeten, so dass sehr viele ihrer kognitiven Prozesse sich in den erhobenen Daten abbilden konnten, machten andere Teilnehmer*innen teilweise längere Pausen, lasen und dachten still und mussten immer wieder zur Verbalisierung aufgefordert werden. Diese Verhaltensvarianz wurde auch schon in anderen Studien beobachtet (vgl. Kleber 2021, S. 134 f.) und in Kap. 2.3 als Limitierung der Erhebungsmethode reflektiert. Für die Inhaltsanalyse stellt dies eine qualitative wie eine quantitative Herausforderung dar. Die qualitative Herausforderung besteht darin, bei den Äußerungen eher wortkarger Teilnehmer*innen zu rekonstruieren, worauf sich ihre Äußerungen jeweils beziehen (sowohl im Hinblick auf die Textgrundlage als auch auf die Kognitionen des * der Teilnehmer*in), und bei den sehr gesprächigen Teilnehmer*innen zu unterscheiden, welche Gedanken noch einen Zusammenhang zum gelesenen Text aufweisen und welche sich ausschließlich auf vorangegangene Segmente des eigenen Selbstgespräches beziehen. Die quantitative Herausforderung besteht darin, verzerrte Ergebnisse aufgrund einer Überrepräsentierung gesprächiger Teilnehmer*innen zu vermeiden. Um der qualitativen Herausforderung zu begegnen, ist eine strenge Einhaltung der Regeln zum Einbezug der Kontexteinheit in die Analyse einer Codiereinheit notwendig gewesen (mehr dazu im folgenden Kapitel). Das quantitative Problem musste teilweise durch die Verwendung relativer Größen, d.h. prozentualer Anteile einer Kategorie an allen Codings in der jeweiligen Dimension in einer Analyseeinheit anstelle von absoluten Zahlen, begegnet werden.

Das eben genannte qualitative Interpretationsproblem trifft auch im Falle knapper und elliptischer Äußerungen zu. Laut-Denk-Protokolle von Teilnehmer*innen, die ausführlich verbalisieren, sind oft eindeutiger zu interpretieren als Laut-Denk-Protokolle voller knapper Bemerkungen mit Codiereinheiten, die nur aus wenigen Worten bestehen. Dass es in Laut-Denk-Protokollen dennoch oft zum letztgenannten Phänomen kommt, liegt an der ungewohnten und unklaren Kommunikationssituation, die die Methode vorgibt: Spreche ich für mich selbst oder mit einem anderen? Auch wenn bei der Instruktion die Simulation einer einseitigen Kommunikation (in Analogie zur Radio-Sportreportage) nahegelegt wurde, haben viele Teilnehmer*innen eher ein Selbstgesprächs-Verhalten gezeigt. An Selbstgesprächen orientierte-Protokolle wirken oft inkohärent und elliptisch, weil die Sprechenden selbst ja jeweils wussten, auf welche (nicht auch verbalisierten) Gedanken sich ihre Äußerungen bezogen, dies aber nicht mitteilten. Eine noch stärkere Betonung der Kommunikativität hätte das Problem zu starker Abweichung vom authentischen Leseverhalten der Teilnehmer*innen und einer verzerrenden Orientierung an eventuellen Erwartungen des Gegenübers mit sich gebracht. Zudem lässt sich das Dilemma beim Lauten Denken nie ganz auflösen: Wir denken schneller, als wir sprechen können. Wenn sich Teilnehmer*innen für eine kommunikative Orientierung entscheiden, also ein Anknüpfen an vorhergehende Äußerungen, eine Überleitung, wenn ein neues Gedankenfeld betreten wird etc., so ist anzunehmen, dass sie sich damit (bewusst oder unbewusst) gegen eine authentische Verbalisierung dessen, was ihnen zu diesem Zeitpunkt beim Lesen tatsächlich gerade durch den Kopf gegangen ist, entschieden haben. (Noch gravierender wäre die Abweichung nur, wenn ich während des Lesens nachgefragt hätte, weshalb ein solches Eingreifen in Laut-Denk-Studien allgemein kategorisch ausgeschlossen wird.)

Um knappe und elliptische Äußerungen angemessen interpretieren zu können, muss ihnen besondere Aufmerksamkeit bei der Analyse gewidmet werden. Als Kontexteinheit sind andere Segmente derselben Analyseeinheit sowie ggf. von anderen Analyseeinheiten derselben Person hinzuzuziehen und, sofern sie vorliegen, auch hierauf bezogene Abschnitte aus dem Anschluss-Interview. Wo Interpretationen allzu unsicher erschienen, mussten Kolleg*innen zu Rate gezogen werden, Textauszüge auf Beratungs-Workshops besprochen werden etc. Wo dies nicht möglich war oder zu keiner hinreichenden Klärung führte, mussten allzu rätselhafte Äußerungen uncodiert bleiben.

Laut-Denk-Protokolle bieten allerdings auch Chancen und Erleichterungen für die Qualitative Inhaltsanalyse. Dies betrifft nicht nur die relativ leichte, intuitive Segmentierbarkeit des Korpus in einzelne Codiereinheiten entlang

der deutlichen Pausen. Vor allem ist die Abwesenheit einer gesprächsförmigen Ausrichtung an Äußerungen eines Gegenüber dazu angetan, unterschiedliche Lese- und Verbalisier-Stile unverfälscht hervortreten zu lassen – was nicht nur die oben genannten Probleme aufwirft sondern auch durchaus wünschenswert ist, um möglichst authentische Daten über unterschiedliches Lese-Denk-Verhalten zu erhalten und die Äußerungen von Teilnehmer*innen in einem hermeneutischen Zirkel aufeinander zu beziehen und aneinander verstehbar machen zu können.

4.2 Bestimmung von Auswahl-, Analyse-, Codier- und Kontexteinheiten

Jede Qualitative Inhaltsanalyse beginnt mit der Bestimmung der Auswahl-einheit, ihrer Segmentierung in Analyse- und Codiereinheiten und der Festlegung allgemeiner Regeln für die Ermittlung der jeweiligen Kontexteinheiten (vgl. Kuckartz 2018, S. 29 ff.).

Die *Auswahleinheit* bestimmt das Gesamtkorpus des zu codieren Zeichenmaterials (vgl. ebd., S. 30) und grenzt ihn von anderem Zeichenmaterial ab, auf das Forschende bei der Untersuchung zwar gegebenenfalls zurückgreifen können oder müssen (z.B. weil es Bestandteil der Kontexteinheit ist), aber das nicht durch Codierungen systematisch analysiert werden soll.

Die geeignete Auswahl-einheit für diese Untersuchung sind die 72 verwendbaren Laut-Denk-Protokolle der in Kap. 3.1 genannten Teilnehmer*innen. Die 24 Anschluss-Interviews sind nicht Teil der Auswahl-einheit, da die Auswahl-einheit ausschließlich Laut-Denk-Daten, und damit untereinander vergleichbare leseprozessbegleitende Verbalisierungen, umfassen sollte, um bei der Systematisierung auch Häufigkeiten und andere statistische Zusammenhänge ermitteln zu können. (Die Anschluss-Interviews sind aber sehr wohl ein zu berücksichtigender Teil der Kontexteinheiten, siehe unten.)

Die Auswahl-einheit kann in Qualitativen Inhaltsanalysen in mehrere Analyse-einheiten unterteilt werden. Eine *Analyseeinheit* entspricht dann einem einzelnen Fall (vgl. Kuckartz 2018, S. 30; Schreier 2012, S. 130), der bei der Codierung ebenso wie bei anschließenden statistischen Analysen der Codings von anderen Fällen unterschieden, mit ihnen verglichen etc. werden soll (oder auch zum Gegenstand von über die QIA hinausgehenden sequenziellen Einzelfallanalysen werden kann).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war abzuwägen, ob sinnvollerweise jeweils ein*e Teilnehmer*in als Fall zu betrachten wäre, womit eine Analyse-einheit dann jeweils drei Laut-Denk-Protokolle derselben Person umfassen

würde, oder ob jedes Laut-Denk-Protokoll als getrennter Fall zu betrachten sei. Da die Pilotphase bereits nahe gelegt hat, dass der jeweils gelesene Text einen sehr großen Einfluss auf die Laut-Denk-Daten ausübt, fiel die Entscheidung für eine getrennte Betrachtung jedes einzelnen Laut-Denk-Protokolls, auch um alle Möglichkeiten einer sowohl personen- als auch textbezogenen Faktoranalyse offen zu halten. Die Auswahlinheit wurde also in 72 Analyseeinheiten unterteilt, von denen jede jeweils ein Laut-Denk-Protokoll einer Teilnehmerin / eines Teilnehmers zu einem der drei gelesenen Texte darstellt.

Eine Qualitative Inhaltsanalyse analysiert allerdings nie holistisch ganze Analyseeinheiten – sie analysiert, praktisch durch die Vergabe eines Codes pro Untersuchungsdimension, kleinere, abgeschlossene Sinneinheiten, die jeweils einer Kategorie zugeordnet werden können (vgl. Schreier 2012, S. 126 f.). Diese kleinen, abgeschlossenen Sinneinheiten, die einheitlich und eindeutig codiert werden, heißen bei Kuckartz „Codiereinheiten“ (Kuckartz 2018, S. 41) und bei Schreier „units of coding“ (Schreier 2012, S. 131). Kuckartz und Schreier verfolgen allerdings unterschiedliche Wege zur Etablierung dieser kleinen Einheiten, die auf jeden Fall eine unterschiedliche Reihenfolge der einzelnen Analyseschritte implizieren, wobei auch Unterschiede im Verständnis des Verhältnisses von Codiereinheiten und Kategorien zueinander angedeutet werden, aber nicht zwingend sind. Während Schreier, ebenso wie Mayring (vgl. Mayring 2016, S. 62), in ihrem Ablaufschema vorsieht, zunächst die Analyseeinheiten in „units of codings“ zu segmentieren und erst danach zu codieren (vgl. Schreier 2012, S. 130 ff.), zieht Kuckartz auch die Möglichkeit in Betracht, dass sich Codiereinheiten, die er auch „codierte Segmente“ (Kuckartz 2018, S. 41) oder „Fundstellen“ (ebd.) nennt, erst durch den Prozess des Codierens ergeben. Kuckartz führt als Begründung für diese Vorgehensweise an, dass bei einer materialgestützten, induktiven Kategorienbildung ein neuer Code sich gerade erst an einer bestimmten Stelle im Datenkorpus zeigen könne, die deshalb vorher noch nicht als abgeschlossene Sinneinheit erkannt gewesen sein könne; hierin sieht er das Distinktionsmerkmal einer durchgehenden „bidirektionalen Blickweise“ (ebd., S. 42) zwischen codierten Datensegmenten und Kategorien, das die Qualitative Inhaltsanalyse von der klassischen, quantitativen Inhaltsanalyse unterscheide.

Schlussendlich bedeutet dies, dass Kuckartz die Codiereinheit als stets das begreift, was mit einem Code codiert wurde. Was mit einem Code zu codieren ist, hängt dann von der Beschaffenheit des in einer Studie emergierenden Kategoriensystems ab und ist nicht a priori bestimmbar. Ein Vorgehen nach Kuckartz, bei dem Codiereinheiten als nicht sinnvoll a priori bestimmbar begriffen werden, ohne eine induktive Kategorienbildung und die bidirektionale Blickweise zwischen codierten Daten und Kategorien aufs Spiel zu setzen,

zieht deutliche methodenpraktische Herausforderungen bei der Ermittlung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Codierungen nach sich: So wäre unter anderem zu klären, wie weit die Toleranz für unterschiedliche Anfangs- und Endpunkte codierter Segmente liegen sollte. Auch wenn Computerprogramme wie maxQDA hierbei inzwischen Hilfestellung leisten, droht eine Vorgehensweise nach Kuckartz doch zur Ursache verzerrt niedriger Inter-Codierer-Übereinstimmungswerte zu werden, die auf fehlende gemeinsame verbindliche Vorgaben für die Segmentierung des Datenmaterials zurückzuführen sind.

Allerdings sind Zweifel angebracht, ob die bidirektionale Blickweise zwischen Daten und Kategorien und die induktive Kategorienbildung tatsächlich durch eine Vorsegmentierung der Analyseeinheiten in Codiereinheiten behindert wird. Auch in einem segmentierten Datenkorpus können neue Aspekte genauso gut erblickt werden wie in einem nicht segmentierten. Wenn die Bildung einer neuen Kategorie tatsächlich zu einem neuen Verständnis der Grenzen zwischen einzelnen Sinnabschnitten innerhalb der Analyseeinheit führen sollte, kann die Bestimmung der Codiereinheiten in einem rekursiven Forschungsprozess sicherlich auch nachträglich revidiert werden, was zwar auch eine Revision aller Codings mit sich zöge, aber allemal transparenter wäre als eine spontane Segmentierung im Akt des Codierens.

Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für die Bestimmung von Codiereinheiten im Sinne von Schreier: *Codiereinheiten* sind kleine, abgeschlossene Sinneinheiten innerhalb des Datenkorpus – im vorliegenden Fall heuristisch als „einzelne Gedanken“ vorstellbar, auch wenn diese Bezeichnung aus psychologischer Sicht fragwürdig ist –, die in jeder Untersuchungsdimension eindeutig und einheitlich codiert werden können.

Die Segmentierung der 72 Transkripte erfolgte deshalb in maxQDA noch vor dem ersten Codier-Durchlauf. Dabei wurden Pausen, die länger als drei Sekunden dauerten, in jedem Fall als Segmentgrenzen gesetzt. Dies erschien durchgehend unproblematisch: Nach solch längeren Pausen setzten sich die Teilnehmenden inzwischen lesend mit einer anderen Textstelle auseinander und fassten erkennbar neue Gedanken, auch wenn sie diese gelegentlich mit vorangehenden verknüpften. (Diese Verknüpfungen stellten sich in der Regel beim Codieren als weniger substantiell heraus, als es die Häufung von Konnektoren wie „und“ oder anderer Kohäsionsmittel (z.B. „ja, auch“) zu Beginn neuer Äußerungen nach längeren Pausen nahelegen.)

Bei einigen wenigen Teilnehmer*innen, die nur selten längere Pausen beim Lauten Denken einlegten, erfolgte eine weitere Prüfung der vergleichsweise großen Segmente mit Blick auf mögliche weitere Teilungen in unterschiedliche Sinnabschnitte. Diese weitere Segmentierung stützte sich einerseits auf formale

Merkmale der Sprachoberfläche wie etwa kürzere Pausen, Satzgrenzen, Konzessivsätze einleitende Subjunktionen (z.B. „obwohl“) oder Adverbien, die eine Gegenüberstellung signalisieren (z.B. „andererseits“). In anderen Fällen erfolgte die Segmentierung ausschließlich aufgrund inhaltlicher Merkmale wie z.B. Bezugnahmen auf eine andere Textstelle, Abschweifungen o.ä.

Die Segmentierung ergab die folgenden Summen von Codiereinheiten in den jeweiligen Analyseeinheiten:

Tab. 2: Anzahl der Codiereinheiten pro Analyseeinheit.

Name Transkript	Anzahl Codiereinheiten	Name Transkript	Anzahl Codiereinheiten
ANTE26 Böll	22	ANMÜ27 Böll	16
ANTE26 Brecht	72	ANMÜ27 Brecht	20
ANTE26 Blyton	43	ANMÜ27 Blyton	16
BRFR14 Böll	56	ANRH28 Böll	14
BRFR14 Brecht	99	ANRH28 Brecht	34
BRFR14 Blyton	57	ANRH28 Blyton	19
ELFR28 Böll	23	GAWA16 Böll	15
ELFR28 Brecht	34	GAWA16 Brecht	22
ELFR28 Blyton	24	GAWA16 Blyton	14
HAFR03 Böll	22	HEFR05 Böll	14
HAFR03 Becht	36	HEFR05 Brecht	19
HAFR03 Blyton	18	HEFR05 Blyton	19
HATE25 Böll	26	KOVI07 Böll	44
HATE25 Brecht	74	KOVI07 Brecht	155
HATE25 Blyton	41	KOVI07 Blyton	104
KAFR15 Böll	31	MARH01 Böll	12
KAFR15 Brecht	213	MARH01 Brecht	39
KAFR15 Blyton	111	MARH01 Blyton	37
LUFR07 Böll	32	MAVI07 Böll	31
LUFR07 Brecht	51	MAVI07 Brecht	56
LUFR07 Blyton	45	MAVI07 Blyton	74
NAFR22 Böll	44	MGAL23 Böll	69
NAFR22 Brecht	67	MGAL23 Brecht	75
NAFR22 Blyton	64	MGAL23 Blyton	52
NITE20 Böll	60	NAPF31 Böll	26

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tab. 2: Fortsetzung

Name Transkript	Anzahl Codiereinheiten	Name Transkript	Anzahl Codiereinheiten
NITE20 Brecht	119	NAPF31 Brecht	33
NITE20 Blyton	90	NAPF31 Blyton	39
PETE08 Böll	15	RIKÖ29 Böll	31
PETE08 Brecht	13	RIKÖ29 Brecht	79
PETE08 Blyton	10	RIKÖ29 Blyton	42
SIFR06 Böll	21	SUWI23 Böll	20
SIFR06 Brecht	32	SUWI23 Brecht	37
SIFR06 Blyton	18	SUWI23 Blyton	19
SITE03 Böll	19	UTTÜ09 Böll	38
SITE03 Brecht	25	UTTÜ09 Brecht	119
SITE03 Blyton	16	UTTÜ09 Blyton	86
GESAMT SuS	1743	GESAMT Studierende	1539
		GESAMT	3282

Der Überblick über die Anzahl der Codiereinheiten in den jeweiligen Analyseeinheiten zeigt einige leicht erklärbare Auffälligkeiten. Zum einen ist die Anzahl der Codiereinheiten bei den Brecht-Transkripten in der Regel deutlich höher als bei den beiden anderen Transkripten. Dieser Unterschied ist leicht mit der unterschiedlichen Länge der drei Texte zu erklären: die vier Eulenspiegel-Geschichten von Brecht sind deutlich länger als die Texte von Böll und Blyton. Zum anderen zeigen sich starke interindividuelle Unterschiede zwischen der Anzahl an Codiereinheiten in den Transkripten von SITE03 (wenn man vom geschilderten Sonderfall PETE08 einmal absieht) und der teilweise zehnmal höheren Anzahl an Codiereinheiten in den Transkripten von KAFR15. Diese Zahlen spiegeln allerdings getreulich die starken Differenzen im Umfang der Transkripte wider, die auf eine unterschiedliche situationsbezogene Gesprächigkeit der Teilnehmer*innen hindeuten.

Für die qualitative Primäranalyse bedeuten diese Unterschiede kein fundamentales Problem – im Gegenteil: Es ist nur natürlich und erwartbar, dass nicht nur „durchschnittliche“, sondern auch besonders wortkarge und besonders gesprächige Teilnehmer*innen an der Untersuchung teilnehmen würden. Ihre jeweiligen Reaktionen auf die Texte sind in gleichem Maße interessant. Die quantitativen Differenzen müssen allerdings bei quantitativen Sekundäranalysen angemessen berücksichtigt werden, etwa durch die Ermittlung relativer

Anteile der Codings innerhalb einer Analyseinheit, um Verzerrungen in den Werten zu vermeiden, bei denen die „gesprächigen“ Teilnehmer*innen überproportional stark ins Gewicht fallen (vgl. Kap. 5.3).

Auch wenn die Anzahl der Codiereinheiten meist den Umfang der Laut-Denk-Äußerungen in etwa abbildet, sollte auch nicht vergessen werden, dass den oben erwähnten Regeln gemäß sehr unterschiedlich große Codiereinheiten gebildet wurden: von einzelnen Worten (z.B. „rassismus“) bis hin zu minutenlangen Äußerungen wie dieser:

stell ich mir eher so vor, dass es kalter winter ist (.)
und es dunkel ist, und dass die person irgendwie (.) ver-
sucht was zu finden (.) was sie irgendwie benutzen kann, was
sich für sie EIGNET (.) und dabei eben auch nich (.) sich
scheut davor, irgendwelche leichen, äh (.) irgendwie so (..)
anzufassen oder zu kucken, was noch an denen dran ist, was
man benutzen könnte, was wahrscheinlich auch würd ich mal
vermuten zimmlich viel so TRAUMATA erlebnisse dann in der
jeweiligen person hervorruft

Da lange Codiereinheiten trotzdem nur eine zusammenhängende Sinninheit darstellen, die in allen Untersuchungsdimensionen jeweils als Ganze eindeutig einem oder ggf. mehreren Codes zugeordnet werden soll, wird aus den beiden Beispielen leicht ersichtlich, dass längere Codiereinheiten weitaus mehr Indizien für eine zuverlässige Codierung liefern. Auch wenn dies die Auswertung erleichtern würde, sollte daraus nicht die Empfehlung abgeleitet werden, dass Teilnehmer*innen alle ihre Gedanken möglichst ausführlich schildern sollen. Schließlich ist denkbar, dass die Unterschiede im Verbalisierungsverhalten auf systematische Unterschiede bei der Textverarbeitung zurückzuführen sind. Es wäre nicht erstrebenswert, nur die Laut-Denk-Protokolle von stark assoziativ elaborierenden Leser*innen auszuwerten oder andere Teilnehmer*innen zu einer Nachahmung dieses Verhaltens zu animieren, obwohl dies nicht ihren tatsächlichen Gewohnheiten entspricht.

Aufgrund der Unterschiede in Quantität und Qualität zwischen den Codiereinheiten ergaben sich auch Segmente, die in der ersten Codier-Schleife bereits aus der Auswahlinheit ausgemustert wurden, da sie keine Anhaltspunkte für Codierungen boten. Dies betraf neben Rückfragen zum Experimentalaufbau (z. B. „bis wohin soll ich lesen?“) vor allem Codiereinheiten, die nur aus Ein-Wort-Äußerungen (z.B. „jaaa“), Verzögerungslauten („äh“, „hmmmm“) oder wörtlich abgelesenen Textzitaten (z.B. „flickte er den herren am zeug“) bestanden. Da diese Segmente jedoch möglicherweise aufschlussreiche Bestandteile von Kontexteinheiten für andere Codiereinheiten darstellen, wurden diese in

den maxQDA-Dokumenten belassen und lediglich nicht codiert. Auch diese Segmente sind in Tabelle 2 in die Summe der Codiereinheiten eingerechnet, da ihre Aussonderung nicht bei der Segmentierung, sondern erst im Codierprozess erfolgte. Ihr Anteil an den Laut-Denk-Protokollen ist meist gering und in keinem Fall höher als 10 % aller Codiereinheiten.

Als Letztes sind noch Regeln zur Bestimmung von Kontexteinheiten zu definieren. *Kontexteinheiten* sind, im Gegensatz zu Auswahl-, Analyse- und Codiereinheiten, keine eindeutig voneinander abgegrenzten, überlappungsfreien Teilmengen eines erhobenen Korpus an Zeichen. Sie sind vielmehr, Kuckartz zufolge, „die größte Einheit, die hinzugezogen werden darf, um eine Codiereinheit richtig zu verstehen und zu kategorisieren.“ (Kuckartz 2018, S. 44) Das heißt: Jede Codiereinheit hat ihre eigene Kontexteinheit. Aufeinander folgende Codiereinheiten haben oft dieselbe oder eine zumindest sehr ähnlich umrissene Kontexteinheit; oftmals *sind* sie füreinander Teil der Kontexteinheit. Doch die Kontexteinheit muss sich nicht auf die Analyseeinheit beschränken. Carl und Holder argumentieren, dass in literaturdidaktischen Rezeptionsstudien auch die gerade gelesene und der Kommunikation zugrunde gelegte literarische Textgrundlage oder Teile derselben zur Kontexteinheit gerechnet werden sollten (vgl. Carl/Holder 2020, § 18).

Kontexteinheiten werden also nicht vor dem Codierprozess durch Segmentierung des Datenkorpus bestimmt. Stattdessen werden Regeln aufgestellt, nach denen während der gesamten Analyse (oder auch nur in einzelnen Teilen derselben) die beim Codieren zu berücksichtigenden Kontexte auszuwählen sind. Aufgrund der Versuchsanordnung und der Beschaffenheit der Laut-Denk-Protokolle, Anschluss-Interviews und gelesenen literarischen Texte sind für diese Qualitative Inhaltsanalyse vor allem die folgenden Regeln als bedeutsam festzuhalten:

- Für die Entscheidung, ob eine Codiereinheit als mentale Textoberflächenmodellierung (TOM, vgl. Kap. 5.2.1), Textbasismodellierung (TBM, vgl. Kap. 5.2.2), Textweltmodellierung (TWM, vgl. Kap. 5.2.3) oder kommunikative Kontextmodellierung (KKM, vgl. Kap. 5.2.4) zu codieren ist, ist neben anderen Segmenten derselben Analyseeinheit mindestens die gerade gelesene Textstelle, höchstens aber der bis zu diesem Zeitpunkt gelesene Abschnitt – und für die Entscheidung über eine KKM-Codierung gegebenenfalls auch einschlägige Passagen aus dem Anschluss-Interview – als Kontexteinheit zu betrachten. Denn nur im Abgleich mit dem Wortlaut, den Informationen und der dargestellten Situation des literarischen Textes lässt sich entscheiden, ob Teilnehmer*innen sich mit Gegebenheiten

der sprachlichen Textoberfläche, mit Propositionen des Textes oder mit vorwissensbasiert-inferenzieller Situationsmodellierung beschäftigen. In Fällen, in denen Zweifel bestehen, ob die Äußerung in einer Codiereinheit als kommunikative Kontextmodellierung zu werten ist (oder ob sie sich z.B. auf textweltinterne Aspekte, z.B. die Kommunikation zwischen Figuren, Erzählinstanz etc. beziehen), ist es denkbar, dass hierauf bezogene Abschnitte des Anschluss-Interviews Klarheit schaffen;

- Für Codierungen in der Dimension 2, die die unterschiedlichen Strukturen des aktivierten Vorwissens betreffen (vgl. Kap. 6), sind vor allem die anderen Segmente aller Analyseeinheiten desselben Teilnehmers / derselben Teilnehmerin sowie ggf. die auf das jeweilige Stichwort bezogenen Abschnitte des Anschluss-Interviews und auch die bis zu diesem Zeitpunkt gelesene literarische Textgrundlage als Kontexteinheit hinzuzuziehen. Da es sich bei Vorwissensstrukturen, anders als bei mentalen Textrepräsentationen, nicht um flüchtige Prozesse, sondern um dauerhafte Dispositionen der Teilnehmer*innen handelt, ist im Zweifel im Abgleich mit anderen Äußerungen derselben Person zu ermitteln, ob ein bestimmtes Vorwissen vorhanden ist oder nicht und wenn ja, welche Beschaffenheit es aufweist. Entsprechende Antworten der Teilnehmer*innen im Anschluss-Interview können zur Falsifikation von Annahmen über deren Wissen herangezogen werden. Auch die gelesene Textgrundlage kann zum Zweck der Falsifikation als Kontexteinheit fungieren, indem an ihr geklärt werden kann, ob ein*e Teilnehmer*in eine bestimmte Information dem Text entnehmen konnte oder aber aus ihrem Vorwissen abrufen musste.

4.3 Unterschiedliche Verfahren zur Kategorienbildung in den beiden Analysedimensionen

Die Bildung von Kategorien und ihre Integration in ein Kategoriensystem, das die vollständige und eindeutige Zuordnung aller Daten im Hinblick auf die für die jeweilige Forschungsfrage interessanten Aspekte ermöglicht, ist die zentrale Leistung einer jeden Qualitativen Inhaltsanalyse. In Gestalt des Kategoriensystems zeigt sich die Leistung einer Untersuchung, das von ihr untersuchte Phänomen zu systematisieren und einzelne Aspekte oder distinkte Typen klar voneinander zu unterscheiden.

Dabei kann das Kategoriensystem entweder schon früh im Forschungsprozess ausgebildet sein, weil für eine systematisierende Ordnung der Daten bereits geeignete theoretische Konzepte zur Verfügung stehen, die lediglich

auf ein interpretationsbedürftiges Korpus angewendet werden müssen. Dieses Vorgehen wird wechselnd „A priori-Kategorienbildung“ (Kuckartz 2018, S. 64), „deduktive Kategorienbildung“ (ebd.) oder „concept-driven strategies for building [a] coding frame“ (Schreier 2012, S. 84) genannt.

Oder das Kategoriensystem entsteht erst aus vielfachen gründlichen Untersuchungen des Datenkorpus unter verschiedenen Perspektiven – dieses Vorgehen bietet sich vor allem für Untersuchungsvorhaben an, die nicht auf wohlherprobte Konzeptualisierungen ihres Phänomens zurückgreifen können. Dieses Vorgehen wird „induktive Kategorienbildung“ bzw. „Kategorienbildung am Material“ (Kuckartz 2018, S. 72) oder „data-driven strategies [for building a coding frame]“ (Schreier 2012, S. 87) genannt. Wie Schreier und Kuckartz zu Recht erwähnen, bestehen zwischen beiden Verfahren selbstverständlich viele Zwischenformen (vgl. Schreier 2012, S. 89; Kuckartz 2018, S. 95 f.).

Die prinzipielle Verfügbarkeit beider Arten der Kategorienbildung prädestiniert die Qualitative Inhaltsanalyse in besonderem Maße für explorativ-modellerweiternde Forschungsvorhaben wie das vorliegende. Die modellbasierte Dimension des Forschungsvorhabens – im Rückgriff auf das Modell interaktiv-konstruktiver mentaler Textrepräsentationsbildungen – legt die Verwendung theoriegestützter (auf dem aktuellen Forschungsstand zu diesem Modell basierender) Kategorien für die unterschiedlichen Typen mentaler Textrepräsentationen nahe. Die explorative Dimension des Forschungsvorhabens hingegen – die völlig offene Frage nach den Strukturen des bei der kommunikativen Kontextmodellierung aktivierten Vorwissens in den beiden avisierten Populationen – besteht in einer datenbasierten Bildung von Kategorien für unterschiedliche Vorwissensstrukturen.

Mit Carl und Holder (2020) ist zudem zu bedenken, dass es sich bei „mental- en Textrepräsentationen“ einerseits und „Strukturen des Vorwissens“ andererseits nicht nur um gut und weniger gut erforschte Phänomene, sondern auch im ersten Fall um flüchtige Prozesse, im zweiten Fall hingegen um dauerhafte Dispositionen der Teilnehmer*innen handelt. Mit anderen Worten: In der Untersuchungsdimension der mentalen Textrepräsentationen sind prozessrekonstruktive Kategorien zu bilden; in der Untersuchungsdimension der Wissensstrukturen hingegen sind dispositionsrekonstruktive Kategorien zu bilden. Konkret bedeutet dies z. B.: Nur weil ein*e Teilnehmer*in sich in einer Äußerung eingehender mit der Textoberfläche (z.B. dem Klang oder den Assoziationen eines im literarischen Text verwendeten Wortes oder dem Satzbau) beschäftigt hat, kann man daraus nicht ableiten, dass er*sie dies auch an anderen Stellen während ihres Lauten Denkens tut. Wenn ein*e Teilnehmer*in allerdings zur Zahl „1947“ als Veröffentlichungsjahr des Böll-Textes kommentiert, dass er*sie

um den Umstand weiß, dass zu jenem Zeitpunkt das Ende des Zweiten Weltkriegs erst zwei Jahre zurück lag, muss man auch die restlichen Äußerungen der Teilnehmerin / des Teilnehmers im Lichte der Gewissheit betrachten, dass er*sie über dieses Wissen bezüglich des Jahres 1945 verfügt.

Beide hier auf ihr Zusammenspiel hin untersuchten Aspekte sind latente Phänomene, die nicht durch Paraphrasen oder Zusammenfassungen des Inhalts der Laut-Denk-Protokolle ermittelt werden können. Die Codierung von Laut-Denk-Äußerung als Textoberflächen-, Textbasis-, Textwelt- oder Kontextmodellierungen ebenso wie ihre Codierung nach der Beschaffenheit des geoffenbarten Wissens ist deshalb ein hochgradig interpretativer Analyseprozess, bei dem den Äußerungen die Eigenschaft zugeschrieben wird, Indiz für zugrunde liegende, vorauszusetzende etc. kognitive Phänomene zu sein. Das ist für die jeweils als im Bewusstsein präsent angenommene mentale Textrepräsentationsbildung noch mehr der Fall als für die Struktur des angenommenen Vorwissens, da im Falle Letzterer oft auf Selbstauskünfte der Teilnehmer*innen zurückgegriffen werden kann, z. B. wenn diese erwähnen, dass sie sich einer bestimmten Information erinnern, die sie im Deutsch- oder Geschichtsunterricht bereits gehört haben. In solchen Fällen können Kategorien auch thematisch gebildet und Codierungen entsprechend ihrer thematischen Zugehörigkeit vorgenommen werden (vgl. Carl/Holder 2020, § 54; Kuckartz 2018, S. 97–115; Mayring 2016, S. 103 ff.; Schreier 2012, S. 107–111). Für die mentalen Textrepräsentationsprozesse, die in aller Regel unbewusst ablaufen, ist dies noch weniger der Fall. Glücklicherweise wird diese Herausforderung dadurch erleichtert, dass eine Fülle anderer Laut-Denk-Studien zu mentalen Textrepräsentationsbildungen Hinweise und Regeln dafür erarbeitet hat, wann eine Äußerung z. B. als Textweltmodellierung zu betrachten ist, weil ihr eindeutig bestimmte Inferenzprozesse zugrunde liegen müssen, und wann sie etwa als Textbasismodellierung betrachtet werden kann, weil eventuell erfolgte Inferenzen entweder nur minimal sind oder zumindest keine Gewissheit besteht, dass sie erfolgt sind. Zur weiteren Absicherung dieser vergleichsweise tiefenanalytischen Vorgehensweise, die weniger den Inhalt der Äußerungen direkt analysiert als vielmehr zugrunde liegende Prozesse rekonstruiert, auf die er hinweist, wurde nach möglichen formalen und sprachoberflächlichen Ankerpunkten für die jeweiligen Kategorien gesucht („theoriegeleitet-formale Kategorienbildung“; Carl/Holder 2020, § 47). So ist z. B. die Betonung eines unverändert aus dem Text entnommenen Wortes im Rahmen einer Laut-Denk-Äußerung, bei der nicht laut abgelesen wird, ein formales Indiz für eine mentale Textoberflächenmodellierung (TOM).

4.4 Quantitative Untersuchungen der Codier-Ergebnisse

Auch bei der quantitativen Auswertung der Codier-Ergebnisse sind methodische Sorgfalt und erkenntnistheoretische Vorsicht, eine umfassende Reflexion und Erläuterung der eigenen Vorgehensweise und ihrer Limitierungen geboten. Dabei geht es nicht um Rücksichtnahme auf Geisteswissenschaftler*innen, die eine allgemeine Skepsis gegenüber Zahlen und ihrer Suggestivkraft hegen (vgl. Odendahl 2021). Vielmehr sind auch jene Verfahren, mit denen unsere Disziplin, trotz entsprechender Qualifizierungsappelle schon vor zwei Jahrzehnten (vgl. Groeben/Hurrelmann 2006, S. 17 und 23; Lietz/Kotte 2006, S. 443–480), noch immer nicht denselben souveränen Umgang entwickelt hat wie mit eher hermeneutischen Auswertungsmethoden, selbstverständlich gemäß erprobter Prinzipien anzuwenden – und insofern diese Prinzipien in unserer Disziplin noch vergleichsweise wenig bekannt sind, liegt es nahe, sie zu erläutern.

Welchen Zwecken können quantitative Untersuchungen der Codier-Ergebnisse dienen?

Das Ziel dieser Arbeit ist eine explorative Erweiterung des Modells interaktiv-konstruktiven Aufbaus mentaler Textrepräsentationen um detailliertere Erkenntnisse über den Aufbau mentaler Modelle kommunikativer Kontexte literarischer Texte und über die Strukturen des dabei aktivierten Vorwissens. Mittels der etablierten Kategoriensysteme und fallorientierter, hermeneutischer Beschreibungen und Interpretationen – also mittels der qualitativen Auswertungsverfahren – können dabei neue Aspekte in den Blick gerückt werden: vor allem Strukturen des Vorwissens, aber auch mögliche Teildimensionen kommunikativer Kontextmodelle. Dem explorativ-modellerweiternden Wissenschaftsverständnis im Sinne von Barton/Lazarsfeld (1955) folgend, bilden diese neuen Aspekte Ausgangspunkte für die Bildung plausibler Hypothesen, deren Überprüfung mit standardisierten Forschungsv erfahren an repräsentativen Stichproben lohnenswert erscheint. Um das volle Potenzial zur datengestützten Hypothesengenerierung auszuschöpfen, bedarf es jedoch auch einer Fülle von Indizien über mögliche Zusammenhänge zwischen diesen neuen Aspekten untereinander sowie zu besser erforschten Aspekten der Textrepräsentationsbildung. Kategorisierende Verfahren, die das Herzstück der QIA bilden, vermögen nur taxonomische Relationen zu konstruieren, nicht aber Hinweisen z.B. auf mögliche Interdependenzen zwischen Aspekten, die unterschiedlichen Analysedimensionen zugeordnet sind, nachzugehen. Fallorientierte, beschreibende Verfahren können Hinweise auf solche Zusammenhänge vor allem dort aufspüren, wo sie deutlich zutage treten.

Quantitative Auswertungen der Codings einer QIA vermögen demgegenüber auch dort Indizien über Zusammenhänge zusammenzufassen und auch das in den Blick zu rücken, was zwar wiederholt beim Codieren erfasst wurde, aber möglicherweise unterhalb einer kategorienbildenden oder fallorientierten Wahrnehmungsschwelle lag. Im Sinne eines Falsifikationismus vermögen statistische Untersuchungen zudem aufzuzeigen, ob äußerst prägnante und suggestive Fälle *innerhalb des Datenkorpus* eher isoliert sind oder prototypisch für ein *innerhalb des Datenkorpus* verbreitetes Phänomen stehen. Auch Hinweise über eine externe Validität im Sinne der Kompatibilität der explorativ gewonnenen Hypothesen mit dem Modell, in das sie integriert werden sollen, lassen sich leichter durchführen, wenn statistische Indizien für oder gegen eine Konvergenz einzelner Ergebnisse mit jenen ähnlich gelagerter Studien ermittelt wurden.

Niemals darf dabei aus dem Blick geraten, *was* hierbei quantifiziert wird: Es werden die von mir vorgenommenen Codierungen, also meine kategorisierenden Analysen, des Datenmaterials weiter untersucht, z.B. aufsummiert und in unterschiedlichen Konstellationen miteinander verglichen. Auch diese quantitativen Auswertungsverfahren verbleiben deshalb vollständig im Rahmen eines explorativ-interpretativen Vorgehens, mit dem Hypothesen noch nicht überprüft, sondern nur erst generiert und plausibilisiert werden.

Wie erfolgt die quantitative Untersuchung der Codier-Ergebnisse?

Grundlage jeder statistischen Analyse ist eine angemessene Aufbereitung der Daten. Im vorliegenden Fall handelt es sich bei den Daten fast ausschließlich¹⁰ um meine Codierungen. Die unmittelbaren Merkmalsträger sind also die 3.282 Codiereinheiten, in die das Laut-Denk-Datenkorpus für die QIA aufgeteilt worden war. Das Codieren im Rahmen der QIA hat diesen Merkmalsträgern Merkmale zugewiesen: Sie gehören nun bestimmten Kategorien an und anderen nicht.

Diese Rohdaten wurden auf zweierlei Weise mit Unterstützung der Software maxQDA aufbereitet: Zum einen wurde für jede Analyseeinheit aufsummiert, in wievielen ihrer Codiereinheiten die 19 verschiedenen Codes jeweils vergeben wurden. Die resultierenden Summen werden auch **Frequenz** der jeweiligen Kategorie genannt. Tabellen der Frequenzen in allen Analyseeinheiten finden sich im Anhang. Zum zweiten wurde erfasst, welche Codes jeweils in einer Codiereinheit zusammen vergeben wurden – eine solche gemeinsame

10 Punktuell werden diese auch in Beziehung gesetzt zu den Antworten der TN in den Begleitfragebögen.

Codierung heißt *Ko-Okkurrenz*. Die Summen der jeweiligen Ko-Okkurrenzen finden sich zusammen mit hierauf aufbauenden statistischen Analysen in Kap. 5.3.3, Kap. 6.3.3 bzw. Kap. 7.

Ein vergleichender Blick auf die Frequenzen der 19 Codes in den 72 Analyseeinheiten zeigt, welche Kategorien wie stark *gesättigt* sind. Hier legt diese Studie einen strengeren Maßstab an als von Schreier empfohlen: Schreier zufolge sollte jede datenbasiert gebildete Kategorie zumindest einmal codiert worden sein (vgl. Schreier 2012, S. 77). Wie auch in anderen explorativ-modellerweiternden Studien, so wurde auch hier eine starke Sättigung im Sinne des Vorkommens einer Kategorie in möglichst vielen Analyseeinheiten angestrebt (vgl. z.B. Holder 2019, S. 209 f.), um das kategorisierende und systematisierende Potenzial qualitativer Inhaltsanalysen auszuschöpfen. So plädiert auch Kuckartz dafür, die Anzahl der Kategorien tendenziell „kleiner zu halten“ (Kuckartz 2018, S. 95), was auf umfangreichere Kategorien mit stärkerer Verallgemeinerung über unterschiedliche Teilnehmer*innen und Gegenstände hinweg hinausläuft. Diese erhöhte Anforderung an die Sättigung von Kategorien führte im Forschungsprozess immer wieder dazu, dass nur schwach gesättigte Kategorien auf den Prüfstand gestellt und oftmals verworfen worden, wenn keine gewichtigen Argumente für ihre Beibehaltung sprachen. Dies machte wiederholte Revisionen des gesamten Kategoriensystems in Dimension 2 nötig (vgl. Kap. 6.1).

Die Kategoriefrequenzen in den 72 Analyseeinheiten lassen sich für einen besseren Überblick zusammenfassen. Dies kann zum einen durch Aufsummieren der absoluten Frequenzwerte erfolgen. Jene Werte können aber auch in Relation zueinander gesetzt werden, sodass prozentuale Anteile der jeweiligen Kategorien an den Codings einer Analyseeinheit der zusammenfassenden Berechnung – in diesem Fall der Ermittlung des arithmetischen Mittels der Prozentzahlen – zugrunde gelegt werden. Schreier empfiehlt dies für den Fall des Vergleichs ungleich großer Gruppen (vgl. Schreier 2012, S. 236). Im vorliegenden Datenkorpus ergibt sich noch eine andere Begründung: Die Analyseeinheiten variieren stark in ihrem Umfang an Codiereinheiten: Während etwa PETE08Blyton nur zehn Codiereinheiten enthält, umfasst KAFR15Brecht 215 Codiereinheiten. Eine Berechnung auf Grundlage der prozentualen Anteile der jeweiligen Codes kann unter diesen Umständen für eine gleiche Gewichtung aller Analyseeinheiten – und damit aller Teilnehmer*innen und gelesenen Texte – sorgen. Dabei ist darauf zu achten, nur die Codes jeweils einer Dimension zueinander in Beziehung zu setzen – also die prozentualen Anteile der mentalen Textrepräsentationen einerseits und die prozentualen Anteile der Vorwissensstrukturen andererseits unabhängig voneinander zu berechnen. Höhere bzw. niedrigere Frequenzen von Kategorien jenseits der Schwelle einer

starken Sättigung sind weder a priori gut noch schlecht – sie bedürfen einer Interpretation, die in jedem Einzelfall viele Umstände berücksichtigen muss.

Neben den Summen und Mittelwerten lassen sich auch die *Streuungsmaße* der Frequenzen ermitteln. Mit der Berechnung der Spannweite, der Varianz, der Standardabweichung, des Variationskoeffizienten und des Quartilsdispersionskoeffizienten (vgl. Bourier 2018, S. 89–104) lässt sich angeben, wie stark die Kategoriefrequenzen zwischen den Analyseeinheiten variieren, also ob sie sich z.B. eher um den Mittelwert ballen oder ob viele Ausreißer nach oben und unten vorliegen. Auch hier sind eine stärkere bzw. schwächere Streuung nicht a priori besser oder schlechter, sondern deutungsbedürftige Beobachtungen, die zudem bei weiteren Berechnungen wie etwa Gruppenvergleichen berücksichtigt werden müssen.

Frequenzen können auch partiell zusammengefasst werden. Auf der Seite der Codes wurde dies in Dimension 2 vorgenommen, indem die Frequenzen der Unterkategorien zur Frequenz der Oberkategorie zusammengefasst wurden, vor allem weil die datenbasiert gebildeten Unterkategorien weniger stark gesättigt sind und somit auf ihrer Grundlage weniger aussagekräftige statistische Untersuchungen möglich gewesen wären. Zusammenfassungen bestimmter Analyseeinheiten aufgrund von deren äußeren Merkmalen hingegen dienen *Gruppenvergleichen*: So können etwa die Frequenzen der Codes in den Protokollen zum Böll-, Brecht- und Blyton-Text miteinander verglichen werden oder die Frequenzen der Codes in den Protokollen lesender Schüler*innen mit denen lesender Lehramts-Studierender usw.

Bei solchen Gruppenvergleichen springen oft deutliche Frequenzdifferenzen ins Auge – hier ist auf zweierlei Ebenen vor voreiligen Schlüssen zu warnen, wie Schreier anmerkt: Zum einen sei noch einmal daran erinnert, dass der vorliegenden Untersuchung, wie den meisten Qualitativen Inhaltsanalysen, keine repräsentative Stichprobe zugrunde liegt und somit nur Hypothesen gebildet, nicht aber bereits feststellend auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann. Zum anderen könnten Frequenzdifferenzen selbst innerhalb des Datenkorpus nicht so aussagekräftig sein, wie sie auf den ersten Blick scheinen (vgl. Schreier 2012, S. 237).

Um bezüglich des letztgenannten Punktes mehr Gewissheit zu erhalten, bedarf es inferenzstatistischer Analysen. Mit Verfahren wie dem Chi-Quadrat-Test oder dem Zweistichproben-t-Test lässt sich prüfen, ob Unterschiede in der Frequenzverteilung noch im Bereich des Erwartbaren liegen, oder ob ihre Wahrscheinlichkeit so gering ist, dass es nicht mehr plausibel ist anzunehmen, dass die Unterschiede allein durch Zufall bedingt sind (vgl. ebd., S. 238). Auch wenn Frequenzdifferenzen in Gruppenvergleichen deutlich

überzufällig sind, bedeutet dies allerdings nur, dass ihnen höchstwahrscheinlich *irgendein* ursächlicher Zusammenhang zugrunde liegt – weder ist damit geklärt, *was* jeweils *was* verursacht hat, noch lässt sich mit den beiden genannten Verfahren überhaupt klären, *dass* der Kausalzusammenhang überhaupt zwischen genau den untersuchten (und nicht etwa dritten, beidem zugrunde liegenden) Merkmalen besteht.¹¹ Dennoch können solche inferenzstatistischen Verfahren Anhaltspunkte dafür bieten, aus welchen Beobachtungen eher plausible Hypothesen abzuleiten sind und aus welchen eher nicht.

Der *Chi-Quadrat-Test* (χ^2 -Test) ist ein stochastischer Unabhängigkeitstest, der auf Karl Pearson zurückgeht (vgl. Pearson 1900, S. 157–175). Dabei wird die Summe der quadrierten Differenzen zwischen tatsächlichen und bei gleichmäßiger Verteilung zu erwartenden Werten einer Kreuztabelle minus die zu erwartenden Werte berechnet (χ^2). Der Wert χ^2 wird, abhängig von der Anzahl der Freiheitsgrade (*df*), d.h. der Merkmale, die frei variieren können, auf seine Wahrscheinlichkeit geprüft. Zusätzlich zum Wahrscheinlichkeitswert (*p*) wird üblicherweise auch direkt angegeben, ob χ^2 größer oder kleiner als der jeweilige Prüfwert ist, der sich aus der Anzahl an Freiheitsgraden und dem gewählten Signifikanzniveau (α), das im Falle der Überprüfung mehrerer Hypothesen an derselben Stichprobe um die Anzahl dieser Prüfungen zu dividieren ist (vgl. Abdi 2007, S. 103–107; Bonferroni 1936, für eine Kritik an der Bonferroni-Korrektur vgl. Berneger 1998), ergibt.¹² Der Chi-Quadrat-Test ist inzwischen zu einem üblichen Instrument der Überprüfung der Unabhängigkeit zweier oder mehrerer Variablen voneinander in requantifizierenden Betrachtungen qualitativer Datenanalysen geworden (vgl. Lietz/Kotte 2006, S. 467 f.; Schreier 2012, S. 238). Das liegt möglicherweise an seiner flexiblen Einsetzbarkeit und einfachen mathematischen Handhabbarkeit – Gründe, die auch im vorliegenden Fall für seine Verwendung sprachen. Eine Einschränkung des Chi-Quadrat-Tests ist, dass ihm nur absolute Werte zugrunde gelegt werden dürfen, weshalb für Unabhängigkeitstests, die auf relative Werte zurückgreifen müssen, zum (deutlich strengeren) Zweichstichproben-t-Test (vgl. unten) gegriffen wurde. Darüber hinaus liefert der Chi-Quadrat-Test für größere Beobachtungsreihen (was im vorliegenden Fall bei $n = 3.282$ Codiereinheiten der Fall ist) eher niedrig angesetzte Wahrscheinlichkeiten, weshalb statt des inzwischen üblichen

11 Letztere Klärung würde multivariate Faktorenanalysen erforderlich machen, die allerdings in Stichproben der vorliegenden Größe nicht funktionieren; vgl. Backhaus et al. 2018, S. 118.

12 Für eine tabellarische Darstellung der meisten Prüfwerte vgl. Pearson 1900, S. 175.

(vgl. Lietz/Kotte 2006, S. 467) Signifikanzniveaus von $\alpha = 0,95$ ein höheres Signifikanzniveau ($\alpha = 0,99$) als Maßstab angesetzt wurde.

Sollen Werte zweier getrennt voneinander erhobener Stichproben auf ihre Unabhängigkeit getestet werden – so zum Beispiel die Fragebogen-Antwort, wie lange man wöchentlich in der Freizeit lese, mit der Frequenz einer Textrepräsentations- oder Vorwissenskategorie in den Codierungen der Laut-Denk-Protokolle –, so kann ein **Zweistichproben-t-Test** durchgeführt werden. Seine mathematische Durchführung ist komplizierter, als hier verständlich dargelegt werden kann (für eine gut verständliche Erläuterung vgl. Janczyk/Pfister 2020, S. 45–56). In der vorliegenden Untersuchung werden t-Tests unter anderem zur Prüfung, ob hohe bzw. niedrige Frequenzen bestimmter Codes der ersten Dimension (d.h. der mentalen Textrepräsentationen) mit hohen bzw. niedrigen Frequenzen bestimmter Codes der zweiten Dimension (d.h. der Vorwissensstrukturen) zusammenhängen, verwendet. Hierbei müssen aus Gründen der Gleichberücksichtigung aller Analyseeinheiten die relativen Anteile der Codes an den Analyseeinheiten zugrunde gelegt werden. Die Anzahl der Beobachtungen ist in diesem Fall nur noch gleich der Anzahl der Analyseeinheiten ($n = 72$). Dieser Stichprobenumfang besitzt keine optimale „statistische Power“, sodass t-Tests tendenziell eher nicht zur Falsifikation der Unabhängigkeitshypothese führen. Dies ist bei der Interpretation zu berücksichtigen: Liefert ein t-Test unter den hier gegebenen Bedingungen keine signifikanten Ergebnisse, so heißt dies nicht mit Sicherheit, dass bestimmte Merkmalsausprägungen im Datenkorpus tatsächlich nicht miteinander zusammenhängen. Überschreiten seine Ergebnisse hingegen tatsächlich das übliche Signifikanzniveau ($\alpha = 0,95$, d.h. $p \leq 0,05$), so ist ein Zusammenhang beider Merkmale im vorliegenden Datenmaterial tatsächlich hochwahrscheinlich.

Die Darstellung all dieser Berechnungen und Ergebnisse in Kap. 5.3, 6.3 und 7 versucht, eine Balance zu halten zwischen Lesbarkeit und transparenter Nachvollziehbarkeit. Eine vollständige Durchführung aller möglicher statistischer Analysen der Codings ist dabei ohnehin unmöglich, weshalb sich die Analysen und ihre Darstellungen auf die Verfolgung von Spuren, die im Rahmen der Kategoriendarstellungen aufgetaucht sind, sowie auf die wichtigsten quantitativen Beobachtungen beschränkt. Am Ende der quantitativen Analysen stehen jeweils erhärtete bzw. neu gebildete Hypothesen über mentale Modellbildungen und Vorwissensaktivierungen beim Lauten Lesen sowie über deren Zusammenhänge zueinander und mit weiteren Faktoren, die diese Prozesse möglicherweise beeinflussen.

4.5 Überprüfung der Analyse anhand von Gütekriterien

Warum die Einhaltung von Gütekriterien von zentraler Bedeutung für empirische Forschung ist und an welchen Gütekriterien sich die unterschiedlichen Aspekte explorativ-modellerweiternder Forschung orientieren sollte, wurde bereits in Kap. 2.2 begründet. Für die Überprüfung der Einhaltung dieser Gütekriterien beim Erstellen von Kategorien und -systemen, beim Codieren des Datenkorpus entlang dieser Kategorien und bei der statistischen Weiterverarbeitung der requantifizierten Ergebnisse bieten sich jeweils unterschiedliche Verfahren an:

- Ob die einzelnen Kategorien tatsächlich solche Konstrukte erfassen, die nachvollziehbar an den Forschungsstand zum literarischen Textverstehen anknüpfen und diesen sinnvoll um Aspekte ergänzen, die von anderen Literaturdidaktiker*innen und Lehrpersonen als nachvollziehbar und relevant erachtet werden, lässt sich am besten durch eine unmittelbare *kommunikative Validierung* überprüfen. Zu diesem Zweck sind die Kategoriensysteme dieser Arbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Kolloquien in Weingarten, Köln und Frankfurt/Main sowie auf dem Symposium Deutschdidaktik 2016 in Ludwigsburg mit Kolleg*innen aus universitärer Forschung und Lehre sowie aus der Schulpraxis diskutiert und anschließend in einigen Fällen revidiert worden. Dieser Entwicklungs- und Revisionsprozess wird, dem Gebot der Transparenz entsprechend, in Kap. 5.1 und 6.1 dargestellt.
- Ob die Kategorien ihre jeweiligen Untersuchungsdimensionen tatsächlich *systematisieren*, wird in Kap. 5.1, 5.3, 6.1 und 6.3 an den von Schreier vorgeschlagenen Kriterien („mutual exclusiveness“, „exhaustiveness“ und „saturation“; Schreier 2012, S. 75 ff.) geprüft. Dabei sind Kap. 5.1 und 6.1 jeweils der argumentativen Klärung der Trennschärfe und Vollständigkeit der Kategorien gewidmet, während im Rahmen der Requantifizierung in Kap. 5.3 bzw. 6.3 auch die Sättigung aller Kategorien geprüft wird.
- Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Kategorien und der Codierungen zu gewährleisten, wurden Teile des Datenkorpus in insgesamt neun Durchläufen vom Forschenden und insgesamt fünf weiteren Codierern jeweils doppelt codiert. Bei den weiteren Codierern handelte es sich sowohl um andere Literaturdidaktiker*innen verschiedener Hochschulen als auch um Lehramts-Studierende im Fach Deutsch.¹³ Alle Codierer haben eine

13 Vgl. Mayring 2016, S. 125 zur Bedeutung der Auswahl heterogener Codierer, um die Kritik von Lisch und Kritz (1978, S. 90) am Kriterium der Inter-Coder-Übereinstimmung in Qualitativen Inhaltsanalysen zu entkräften.

kurze Erläuterung des Untersuchungsdesigns und des Codierleitfadens erhalten, und es wurden einige Codiereinheiten in einer kurzen Codierkonferenz probeweise gemeinsam codiert, aber nicht in die Ermittlung der Inter-Codierer-Übereinstimmung einbezogen, um ein gemeinsames Verständnis der Kategorien sicherzustellen. Die *Inter-Codierer-Übereinstimmung* (ICÜ) wurde jeweils für die einzelnen Kategorien getrennt sowie für jede Analyseeinheit aggregiert ermittelt, und für Letzere wurde als hartes Prüfkriterium ein Kappa-Koeffizient nach Cohen von mindestens 0,6 zugrunde gelegt. Wann immer die Überprüfung eine schlechtere Inter-Codierer-Übereinstimmung ergab, wurde das doppelt codierte Korpus, insbesondere die abweichenden Codierungen, gemeinsam untersucht, und es wurden vor allem für jene Kategorien, in denen sich Nicht-Übereinstimmungen häuften und auf Missverständnisse oder unklare Formulierungen im Codierleitfaden zurückführen ließen, überarbeitete Codierregeln und teilweise sogar Revisionen ganzer Kategorien erwirkt. Dieser Prozess wurde solange wiederholt, bis eine zufriedenstellende Inter-Codierer-Übereinstimmung in beiden Untersuchungsdimensionen gesichert werden konnte. Der gesamte Prüf- und Revisionsprozess einschließlich der jeweiligen ICÜ-Werte ist ebenfalls in den Kap. 5.1 und 6.1 dargestellt.

- Für die Requantifizierung der Daten, ihre Analyse mit statistischen Mitteln und deren Darstellung waren eine Reihe von Gütekriterien für beschreibende und schätzende statistische Verfahren zu beachten, die in Kap. 4.4 bereits diskutiert wurden.
- Die quantitativen Befunde in der ersten Untersuchungsdimension (d. h. hinsichtlich der mentalen Textrepräsentationen) wurden auf ihre *Konvergenzvalidität* anhand eines Abgleichs mit Ergebnissen aus methodisch ähnlich vorgehenden Studien (vgl. Janssen et al. 2006; Kubik 2018) überprüft. Die Ergebnisse finden sich in Kap. 5.3.

5 Inhaltsanalyse im Hinblick auf mentale Textrepräsentationen (Dimension 1)

Die Qualitative Inhaltsanalyse etabliert für die beiden Betrachtungsebenen – Welche mentale Textrepräsentation wird hier beschrieben? Welche Struktur hat das dabei aktivierte Vorwissen? – jeweils getrennte Kategoriensysteme.

In diesem Kapitel wird das auf dem Modell des interaktiv-konstruktiven Textverstehens in der Tradition von van Dijk & Kintsch (1983) basierende System zur Erfassung der mentalen Textrepräsentationen (vgl. Kap. 1.3) erläutert und qualitative wie quantitative Befunde der Codierung des gesamten Laut-Denk-Korpus mit Hilfe dieses Kategoriensystems dargelegt. Nachgezeichnet wird auch, wie das Kategoriensystem im Verlauf des Forschungsprozesses modifiziert wurde und inwiefern die Codings anhand von Inter-Codierer-Übereinstimmungen als intersubjektiv nachvollziehbar gelten können.

5.1 Überblick über das Kategoriensystem sowie dessen Entstehungsprozess und Überprüfung

Auch wenn die Forschungsfrage dieser Untersuchung nur nach den Strukturen des Vorwissens, die bei der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte aktiviert werden, sucht, so erscheint es doch sinnvoll, auch die anderen Arten mentaler Textrepräsentationsbildungen in den Blick zu nehmen und jeweils mit zu codieren.

Der erste Grund für ein solches Vorgehen liegt bereits darin, dass bisher noch keine Laut-Denk-Studie vorliegt, die die unterschiedlichen mentalen Modellierungen systematisch, für die genannten Populationen und im Zusammenspiel mit unterschiedlich beschaffenen literarischen Texten untersucht hätte. Ein wichtigerer zweiter Grund ist, dass insbesondere das Zusammenspiel von Kontextmodellbildung und anderen mentalen Textrepräsentationsprozessen – und die Rolle, die unterschiedliches Vorwissen hierbei spielt – wenig erforscht und zugleich von großem didaktischem Interesse ist. Dennoch wird die Darstellung der Kategorie „Kommunikative Kontextmodellbildung“ naturgemäß den größten Raum einnehmen.

Wie in Kap. 4.3 skizziert, sind die vier Kategorien in dieser Dimension – das mentale „Textoberflächenmodell“, „Textbasismodell“, „Textweltmodell“ und „Kommunikative Kontextmodell“ – theoriebasiert: Sie basieren auf dem Entwicklungsstand der kognitionspsychologischen Leseforschung in der Tradition

der Modellierung des Textverstehens als interaktiver Konstruktionsprozess, wie er in Kap. 1.3 zusammengefasst wurde.

Sie lassen sich darüber hinaus näher als prozessrekonstruktive Kategorien bestimmen: Mentale Textrepräsentationen von Texten, denen man noch nicht begegnet ist, gibt es nicht (bzw. höchstens in Gestalt eigener Schreibpläne oder in seltenen Fällen in Gestalt konkreter Vorstellungen von einem Text, den man gerne lesen möchte – all dies trifft auf die drei zugrunde gelegten literarischen Texte nicht zu). Sie werden vielmehr beim Lesen konstruiert – wobei die einzelnen Prozesse nicht als streng getrennt voneinander ablaufend oder aufeinander folgend zu begreifen sind, sondern als parallel und einander wechselseitig beeinflussend (vgl. Kap. 1.3). Mentale Textrepräsentationen werden meist nur kurz und bruchstückhaft gespeichert: Wir vergessen oft schnell das meiste dessen, was und vor allem wie wir es gelesen haben und was wir dabei gedacht haben. All das zeigt, dass es sinnvoll ist, mentale Textrepräsentationsbildungen als Prozesse zu erfassen. Das bedeutet, dass im Verlauf eines Laut-Denk-Protokolls ein häufiger Wechsel zu erwarten ist: Mal tritt eine Art mentaler Textrepräsentation in den Vordergrund, mal eine andere. Alle Äußerungen allerdings, in denen Teilnehmer*innen der Versuchsanordnung folgen, sind einer der vier Kategorien dieser ersten Ebene zuzuordnen, ohne dass es einer Null- oder einer Rest-Kategorie bedürfte: Sobald ein*e Teilnehmer*in über den Text spricht, den er oder sie gerade liest – und nicht etwa nur laut vorliest, über völlig andere Dinge spricht oder Rückfragen zum Versuchsaufbau stellt –, muss er oder sie zwangsläufig Aspekte dieses Textes mental repräsentieren, d.h. auf irgendeine Weise verarbeitet und sich ins Bewusstsein gerufen haben. Diese Textrepräsentationsprozesse benennen die Teilnehmer*innen nur in Ausnahmefällen explizit selbst – in den allermeisten Fällen müssen sie analytisch rekonstruiert werden auf Grundlage des genannten verstehenstheoretischen Modells. Worauf bei der analytischen Rekonstruktion zu achten ist, ist in diesem Codierleitfaden im Überblick dargelegt:

Tab. 3: Codierleitfaden Dimension 1 (Mentale Textrepräsentationen)

Codierleitfaden Dimension 1 (Mentale Textrepräsentationen)			Ankerbeispiele
Code	Kategorie (Code)	Codierregel(n)	
TOM	Textoberflächenmodell	TN äußert sich zu Aussehen des Buches, der Seiten etc.; TN beschäftigt sich mit der Entzifferung oder Identifikation von Worten; TN äußert sich zu Satzlänge, Klang, Reim, Rhythmus und anderen Phänomenen auf der Ebene der Signifikanten; Nicht TOM codieren: TN findet, etwas „klänge“ ironisch, spöttisch, anklagend etc. („Klang“ metaphorisch gebraucht) Wenn Schriftbild, Wortwahl o.ä. auch zeitlich verortet werden oder auch Textsorten (z.B. Märchen) zugeordnet werden, dann doppelt codieren: TOM und KKM	„die seitenzahlen hier sehen ganz komisch aus.“ „schön, ein reim!“ „ist noch alte rechtschreibung, scheint mir.“ „jetzt gehen sie an den strand.“ „wer ist jetzt ‚sie‘?“ „des muscht mehrmals läse, so viel schachtelsätze hett des.“ „wie hängt das jetzt mit dem vorigen abschnitt zusammen?“ Nicht: „ähm, das ist jetzt aber nicht so geschickt von eulenspiegel, eben hatte die krankheit noch einen anderen namen!“ „der macht alles mit seinen händen.“
TBM	Textbasismodell	TN paraphrasiert Sätze des Textes; TN äußert sich zu grammatischen, phorischen oder referenziellen Relationen zwischen einzelnen Wörtern unterschiedlicher Sätze (z.B. Bezüge von Pronomina o.ä.); TN äußert sich zu Relationen zwischen Informationen (auch Probleme, Assoziationen und Wertungen zu diesen Aspekten) Nicht TBM codieren: TN nimmt einzelne Äußerungen als Ausgangspunkt für Inferenzschlüsse auf die Textwelt / die dargestellte Situation oder stellt auf ihrer Grundlage Mutmaßungen über den Fortgang der Handlung o.ä. an; TN findet Informationsdarbietung von Figuren (nicht) überzeugend (dann TWM codieren); TN deutet Widersprüche als absichtlich gesetzt (dann KKM codieren) Makropropositionsbildung (selegierend-abstrahierende Paraphrase der Aussage mehrerer Sätze ohne eindeutige elaborative Inferenzen) doppelt codieren: TBM und TWM.(Trotz Makroprop.-Verdaches nur TBM codieren, wenn als Paraphrase eines Satzes vorstellbar. Auch, wenn Paraphrasen aneinandergereiht werden. Trotz Makroprop.-Verdaches nur TWM codieren, wenn selbst nur eine Information klar nicht dem Text zu entnehmen ist.)	

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tab. 3: Fortsetzung

Codierleitfaden Dimension 1 (Mentale Textrepräsentationen)		
Code	Kategorie (Code)	Codierregel(n)
TWM	Textweltmodell	TN äußert sich satzübergreifend zu Ereignissen, Handlungen, Figuren und anderen Elementen der fiktiven Textwelt; versucht, diese zu erfassen oder bekundet Schwierigkeiten hierbei, korrigiert ggf. frühere Vermutungen oder äußert Erwartungen über den Fortgang der Handlung; TN stuft Handlung in Raum und Zeit; TN zieht elaborative Inferenzen auf im Text nicht explizit enthaltene Informationen(auch Assoziationen und Wertungen zur Textwelt) Nicht TWM codieren: raum-zeitliche Situierungen, von denen nicht klar ist, ob sie sich auf die Handlung in der Textwelt oder auf den kommunikativen Kontext beziehen; Schwierigkeiten beim sprachlichen Verständnis, auch wenn Zusammenhänge zum Verständnis der Situation hergestellt werden (im Zweifelsfall TBM codieren) – Doch TWM codieren, wenn Verständnisprobleme zwischen Figuren thematisiert werden Makropropositionsbildung (selegierend-abstrahierende Paraphrase der Aussage mehrerer Sätze ohne eindeutige elaborative Inferenzen) doppelt codieren: TBM und TWM.
KKM	Kommunikatives Kontextmodell	TN äußert sich zum Autor des Textes oder spekuliert über dessen Intentionen (auch in entpersonalisierter Variante à la „Der Text verfolgt die Absicht“); TN äußert sich zu pragmatischen Aspekten des Textes (postulierter Appell / Expression / Referenz; Art des Sprechaktes oder Sprachspiels) oder zu Ironie, Humor, Anspielungen etc.; TN äußert sich zur Entstehungszeit des Textes; TN äußert sich zu möglichen oder erlebten früheren Rezeptionssituationen dieses oder ähnlicher Texte; TN ordnet den Text einer Gruppe, Gattung, Genre o.ä. von Texten zu; TN markiert eine persönliche Deutung oder spekuliert über Rezeptions- oder Deutungsverhalten anderer (z.B. auch von Schülern); TN erkennt intertextuelle Bezüge, Zitate, Anspielungen Nicht KKM codieren: TN äußert sich zu ironischem Sprechverhalten, Appellen, Humor etc. auf Seiten der fiktiven Figuren (dann TWM) Wenn Fall nicht eindeutig (TWM oder KKM), Gesamtsituation einbeziehen (inkl. Anschlussinterview, Zeitmarken, Audio-Datei), um Hypothese zu prüfen. Wenn immer noch uneindeutig, dann doppelt codieren: TWM und KKM
		Ankerbeispiele „das is bestimmt in den ferien, weil wann kannst du vor dem frühstück schwimmen gehen?“ „des klingt für mich wie mittelalter, mit grafe und fürschte und so.“ „das ist wieder son BRECHT“ „kurz nach dem krieg – das ist schon mal interessant“ „fünf freunde hab ich früher immer auf kassette gehört“ „das klingt wie eine abenteuergeschichte“ „jetzt n biblischer bezug am ende“

	nicht codieren:	TN liest nur laut vor (auch einzelne Worte); TN fragt oder kommentiert zur Experimentalsituation und ihren Details; Stammeln; Füllwörter („äh“), Lachen o.ä. als alleiniger Inhalt einer Codiereinheit Nicht nicht codieren: Wenn beim Vorlesen Worte eingefügt werden oder die Wortstellung verdreht, dann TBM codieren.	„eins, zwei, drei, was ist ein ei“ „bis hierhin, oder wo?“

Wie die tabellarische Auflistung in Anhang zeigt, können alle vier Kategorien als *gesättigt* gelten: Sie tauchen in fast allen Analyseeinheiten auf, oft mit zwei- oder gar dreistelligen Häufigkeiten, auch wenn ihre jeweiligen Anteile jeweils stark variieren. So lassen sich definitiv Laut-Denk-Protokolle und sogar einzelne Teilnehmer*innen identifizieren, bei denen eine bestimmte Textrepräsentationsform dominiert und/oder eine andere kaum auftaucht. Nähere Beschreibungen und Hypothesen, woran dies liegen könnte, folgen in Kap. 5.3., wobei insbesondere der Frage Aufmerksamkeit gewidmet wird, welche Faktoren zur mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte beitragen könnten.

Die vier Kategorien haben sich in der QIA von Beginn an als *exhaustiv* erwiesen: Bis auf sehr wenige eindeutig nicht zu codierende Segmente, in denen Teilnehmer*innen die Laut-Denk-Aufforderungen nicht befolgt haben, konnten alle Codiereinheiten den vier Kategorien zugewiesen werden. Das bestätigt nicht nur die (nahezu syllogistische) Prämisse, dass alle, die laut über einen Text nachdenken, den sie gerade lesen, irgendeine Art von mentaler Textrepräsentation verbalisieren. Es zeigt auch auf, dass die vier Kategorien die Fülle mentaler Textrepräsentationsarten vollständig abzudecken vermögen; eine weitere Kategorie, die eine andere, bisher nicht erfasste Art, Texte mental zu repräsentieren, konzeptualisieren würde, erscheint an keiner Stelle notwendig.

Als größere Herausforderung erwies es sich, die Kategorien *trennscharf* voneinander zu fassen. Wie dem Leitfaden zu entnehmen ist, ist damit nicht die Vermeidung von Doppelcodierungen gemeint: Doppel- und Mehrfachcodierungen derselben Codiereinheit sind im Rahmen des zugrunde gelegten Textverstehensmodells erwartbar, da Textoberflächen-, Textbasis-, Textwelt- und Kommunikative Kontextmodellierungen nicht streng voneinander getrennt oder nacheinander ablaufen, sondern aufeinander einwirken, einander benötigen und parallel ablaufen (vgl. Kap. 1.3). Fälle eindeutiger Mehrfachcodierung stellen deshalb in dieser Analysedimension kein Problem dar. Ein nach Auflösung verlangendes Dilemma ergibt sich allerdings dort, wo wiederholt Codiereinheiten nicht eindeutig zugeordnet werden können, weil einige Indizien für eine bestimmte Kategorie sprechen, andere hingegen für eine andere Kategorie.

Dabei traten bei der vorliegenden Analyse vor allem Schwierigkeiten im Falle von Makropropositionsbildungen auf. Sie waren in den allerersten Versionen des Codierleitfadens noch nicht berücksichtigt worden, was wiederholt zu Entscheidungsschwierigkeiten führte, ob eine Codiereinheit mit TBM oder TWM zu codieren wäre:

- (1) der macht alles mit seinen händen
- (2) alles so fröhlich [...] und die sicht ist auch eher von kindern

Alle in diesen Äußerungen enthaltenen Informationen können den jeweils gelesenen Texten (Böll im Falle von (1); im Beispiel (2) Blyton) entnommen werden, ohne dass Leser*innen aus ihrem Vorwissen inferieren müssen: In *Mit diesen Händen* wird tatsächlich ständig wiederholt, was die mit „du“ angesprochene Person mit ihren Händen getan hat. Und einem Kapitelanfang wie dem folgenden bei Blyton:

Am nächsten Morgen waren die Kinder schon in aller Frühe wach. Die Sonne schien durch die Fenster, und von ferne rauschte die See. Wie herrlich, aus dem Bett zu springen und an den Strand zu eilen, sich in die blauen Wellen zu stürzen und zur Felseninsel hinüberzusehen! (Blyton 1954, S. 15)

lässt sich tatsächlich unschwer entnehmen, dass „alles so fröhlich“ sei („Wie herrlich!“), vor allem aus der Sicht der genannten Kinder. Einerseits scheinen die Äußerungen also in der Textbasis zu verbleiben.

Andererseits stellen beide Beispiele auch eindeutig abstrahierende, das übergreifende Thema identifizierende Zusammenfassungen dar, denen zudem – vor allem im Falle von (2) – Anteile imaginativer Textweltmodellierung (Gefühle und Perspektiven von Figuren) innewohnen.

Auf dieses Dilemma wurde nach einer ersten Überprüfung der Inter-Codierer-Übereinstimmung mit einer studentischen Hilfskraft und einer Codierkonferenz zunächst durch die Schaffung einer fünften Kategorie „Makropropositionsbildung (MAKRO)“ reagiert, die zwischen TBM und TWM angesiedelt war und Elemente beider Kategorien in sich vereinte. Doch auch diese Modifikation des Kategoriensystems brachte keinen höheren Grad an intersubjektiver Übereinstimmung – das Dilemma eines offensichtlich fließenden Übergangs war nun an die unscharfen Grenzen der Unterscheidung zwischen TBM und MAKRO bzw. zwischen MAKRO und TWM verlegt worden –, so dass diese Modifikation wieder rückgängig gemacht wurde.

Stattdessen wurde der Codierleitfaden um Hinweise zur Doppelcodierung (TBM und TWM) von Makropropositionen ergänzt, bei denen höchstens zwingende Inferenzen oder Brücken-Inferenzen vorliegen (vgl. Singer 2007), während eindeutig elaborative Inferenzen (vgl. ebd.) dazu führen, dass die betreffende Codiereinheit nur mit TWM codiert wird.

An anderen Stellen trat Klärungsbedarf auf, der sich in kognitionspsychologischen Untersuchungen von Laut-Denk-Protokollen, bei denen Teilnehmer*innen Sachtexte lasen, bisher nicht zeigen konnte. Dies war insbesondere bei der Unterscheidung, ob die Wortwahl, der Stil, die Glaubwürdigkeit etc. des

Textes als Ganzes (d.h. der mental modellierten Autorinstanz) oder aber Wortwahl, Stil, Glaubwürdigkeit etc. einer sprechenden Figur des Textes thematisiert wurde. Weitere Präzisierungen des Codierleitfadens waren notwendig, um zu verdeutlichen, dass nur in den zuerst genannten Fällen jeweils TOM, TBM oder KKM zu codieren sind, während die Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Verhalten fiktiver Figuren eindeutig mit TWM zu codieren ist.

Auf Grundlage des so umformulierten, insgesamt vorletzten Codierleitfadens wurden im Dezember 2017 aus den 72 Analyseeinheiten zufällig sieben ausgewählt, die von zwei Codierern unabhängig voneinander codiert wurden. Die Codierungen beider wiesen insgesamt ein akzeptables Maß an Übereinstimmung¹⁴ auf:

Tab. 4: Überprüfung der Inter-Codierer-Übereinstimmung (ICÜ) in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen

Code	TOM	TBM	TWM	KKM	Total
Übereinstimmung	30	198	340	68	636
Nicht-Übereinstimmung	33	109	90	50	282
Gesamt	63	307	430	118	918
Prozentual	47,62	64,5	79,07	57,63	69,28

Unter Berücksichtigung der fehlenden Werte¹⁵ ergibt sich hieraus ein Kappa-Wert nach Cohen von 0,62, sodass mit Landis/Koch (1977) von einer substanziellen Reliabilität der Analyse in dieser Dimension auszugehen ist (vgl. Landis/Koch 1977, S. 159–174).

Aufgrund der anscheinend unterdurchschnittlich ausgeprägten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der TOM-Kategorie erfolgte im April 2019 eine weitere Codierkonferenz mit einem Kollegen und ausgewiesenen Experten auf dem Gebiet der Inferenz- und mentalen Textrepräsentationsprozesse bei literarischen Texten. Als Ergebnis dieser Codierkonferenz wurde eine in der vorletzten Version des Codierleitfadens vorhandene Codierregel für die Kategorie

14 Die Inter-Codierer-Übereinstimmung (ICÜ) wurde hier und im Folgenden mit Hilfe von maxQDA errechnet. Dabei wurde ein Schwellenwert von 100 % Überlappung der Segmente angesetzt, da stets die Vergabe eines Codes für eine gesamte vorsegmentierte Codiereinheit vereinbart war.

15 Einige wenige Codiereinheiten wurden gemäß Codierleitfaden nicht codiert.

TBM („TN äußern sich zum Satzbau“) gestrichen, da diese sowohl textoberflächenbezogene Aspekte (z.B. Satzlänge) als auch textbasisbezogene Aspekte (z.B. Probleme bei der Bildung von Propositionen und ihrer Inbezugsetzung) in sich vereinte. An ihrer Stelle wurden für die Kategorie TOM die Codierregel: „TN äußert sich zur Satzlänge“ und für die Kategorie TBM die Codierregel: „TN äußert sich zu Relationen zwischen Informationen (auch Probleme, Assoziationen und Wertungen zu diesen Aspekten)“ eingeführt. Da ich an dieser Stelle in vorherigen Codierschleifen unstimmiges Codierverhalten bei mir selbst aufgrund fehlender Bewusstheit um diesen Unterschied befürchtete, nahm ich eine erneute Überprüfung aller mit TBM codierten Segmente vor. Diese Überprüfung ergab eine Umcodierung von 29 der zuvor 1248 mit TBM codierten Einheiten – durchgehend Äußerungen wie diese, in denen sich Teilnehmer*innen zu Oberflächenaspekten des Satzbaus äußerten:

viele lange sätze (..) da kriegt man gleich unlust weiter-
zulesen

Diese sind nunmehr stattdessen mit TOM codiert. Aufgrund der Geringfügigkeit der Änderungen (weniger als 1 % aller Codings) wurde keine erneute Überprüfung der ICÜ vorgenommen.

5.2 Qualitative Beobachtungen zu den einzelnen Kategorien

5.2.1 Textoberflächenmodellbildung (TOM)

Lesen ohne kognitive Verarbeitung der Textoberfläche ist völlig unmöglich. Dass die Teilnehmer*innen also mentale Repräsentationen der Textoberfläche ausgebildet haben, kann ohne Weiteres vorausgesetzt werden. Wie in Kap. 1.3.1 beschrieben wurde, erfolgt bei flüssigen Leser*innen die Verarbeitung der Textoberfläche allerdings in der Regel automatisch, und die Erinnerung an sie verblasst oft schnell. Spuren solcher automatischer und äußerst flüchtiger Verarbeitungsprozesse sollten sich eigentlich nicht in Laut-Denk-Protokollen finden, da hier nur verbalisiert wird, was ins Bewusstsein gerückt ist. Demgemäß wäre also zu erwarten, dass die Teilnehmer*innen zwar alle stets mentale Textoberflächenmodelle ausbilden, diese aber nicht, oder nur in Ausnahmefällen, in den Laut-Denk-Protokollen auftauchen.

Doch die Kategorie „TOM“ wurde in 62 der 72 Laut-Denk-Protokollen codiert. Immerhin 346 der 3219 Codings in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen entfielen auf sie. Damit ist TOM zwar die am seltensten codierte Kategorie in dieser Dimension – doch wenn flüssige Leser*innen, wozu selbst die meisten Schüler*innen zehnter Klassen gehören dürften, die

Textoberfläche üblicherweise automatisiert verarbeiten, ist selbst dieser Anteil an TOM-Codings ein erklärungsbedürftiges Ergebnis, das einen genaueren Blick auf die so codierten Segmente erfordert.

Lesepsychologie und Literaturtheorie lenken den Blick auf zwei sehr unterschiedliche Erklärungsansätze für eine bewusste Auseinandersetzung mit der Textoberfläche (vgl. Kap. 1.3.1):

- Es ist bekannt, dass besonders schwache Leser*innen, die nicht in der Lage sind, Makropropositionen und ein kohärentes TWM zu bilden, oft versuchen, sich Bruchstücke der Textoberfläche einzuprägen. Da (sogar wiederholtes) lautes Lesen eine klassische Memorierungsstrategie ist, könnten sich in den Laut-Denk-Protokollen TOM-codierte Verbalisierungen finden, die auf solche Memorierungsversuche zurückzuführen sind.
- Zum anderen wird, einigen literaturtheoretischen Modellen folgend und unter Bezugnahme auf die Befunde von Zwaan (1993) über verlangsamtes Lesen mutmaßlich literarischer Texte (vgl. Kap. 1.3), gelegentlich vermutet, dass *Foregroundings* in literarischen Texten zu einer intensivierten Verarbeitung der Textoberfläche führen.

Die erste Erklärung ist nach eingehender Betrachtung der empirischen Daten für die vorliegende Stichprobe und die zugrunde gelegten Texte zurückzuweisen. Selbst PETE08, der unter allen Teilnehmer*innen augenscheinlich die größten Schwierigkeiten beim Lesen hatte, vermochte im Anschluss an seine Lektüre jeweils nachvollziehbare Makropropositionen zu verbalisieren und die vom Text referenzierte Situation sinnvoll zu imaginieren und auf Grundlage seines kohärenten TWM auch Urteile zu fällen, wie hier an seinem *post-reading protocol* zu Brechts „Eulenspiegel als Arzt“ deutlich wird:

PETE08: aso (.) ähm (.) der eulenspiegel scheint in den nächststen ort gezogen (.) und ähm (.) da (.) gabs eben kein essen und da hat er sich eben überlegt (.) wie er halt an essen kommt, hat ein huhn auf nem hof gesehen und hat geklopft und hat dann eben gesehen, da war ein alter mann, ein greis und ne frau, und die frau lag im bett (.) und war krank (.) und hat er halt n bisschen gesagt, er wär ARZT und denen halt SCHÖNE AUGEN sozusagen gemacht und hat (.) denen gesagt (.) also er braucht jetzt n huhn (.) und dann sagt, er will jetzt was zu essen von denen, weil er das huhn gesehen hat und (..) dann sagt er denen, was sie machen können [...] hm (.) ja, dass der (..) mm, früher hät mer schlitzohr gesagt, aber ich weiß nicht, ob des so (.) politisch korrekt isch (.) ähm [...] ja, der halt (.)

hinterlischtig und [...] ähm (.) auch eigentlich nicht DUMM
 (.) er hat halt gedacht, wenn (.) ich machs halt anderscht,
 vielleicht klappts ja AUCH (.) und mehr oder weniger hats
 ja auch geklappt

Alle Teilnehmer*innen, die mit TOM codierte Äußerungen machen, waren auch in der Lage, zu den Texten von Böll, Brecht und Blyton Makrostrukturen und Textweltmodelle aufzubauen (auch wenn sie dies unterschiedlich großen Aufwand kostete, mehr dazu in Kap. 5.2.2). Für eine bewusste Memorierung der Textoberfläche, weil man die anderen mentalen Textrepräsentationen nicht aufbauen kann, finden sich bei keiner Teilnehmerin und keinem Teilnehmer Indizien.

Die zweite Erklärung traf erkennbar auf einzelne TOM-Codings zu: So kommentiert beispielsweise MAVI07 der Parallelismus im Böll-Text:

klingt gedichthaft mit (.) dem häufigen anfang von den sät-
 zen mit diesen händen hast du (..) was er nich alles mit
 den händen gemacht hat

und mehrere Teilnehmer*innen konstatieren den Reim im Titel von Brechts erster Eulenspiegel-Geschichte:

BRFR14: am anfang kommt ein reim vor

SUWI23: ein kinderreim! Eins, zwei, drei, was ist ein ei

KOVI07: beim ersten satz fällt mir auf, dass es n REIM ist

LUFR07: schon wieder diese (.) dieser reim

SITE03: wieso reimt sich das?

Das Spektrum der Reaktionen auf den Reim reicht vom bloßen Benennen über die Frage nach der Ursache bis hin zur Aktivierung von Textsortenwissen („gedichthaft“, „Kinderreim“).

Anders reagieren die Teilnehmer*innen auf Bölls folgendes *Foregrounding*:

Mit diesen Händen hast du nicht den, sondern die Faust in der Tasche gehalten.

23 von 24 Teilnehmer*innen kommentieren die Stelle nicht. Ob sie das *Foregrounding* überlesen haben, ob sie zugunsten der Propositionsbildung unbewusst auf dessen weitere Verarbeitung verzichtet haben oder ob ihnen die Stelle zwar aufgefallen ist, sie diese aber trotzdem nicht kommentiert haben, lässt sich nicht entscheiden. (Hier sei an Starks Mahnung erinnert, sich bei der Analyse von Laut-Denk-Protokollen nur auf das Gesagte zu stützen und nicht auch das Fehlen des Nicht-Gesagten zu interpretieren.) Einzig MGAL23, eine Studentin

an der PH Weingarten, kommentiert die Stelle und bekundet, sie nicht zu verstehen:

MGAL23: ok mit diesen händen hast du nicht den, sondern die faust in der tasche gehalten (.) mit DEN, also weiß nich, was mit DEN gemeint isch

Ob die Deutsch-Studentin MGAL23 Goethes *Faust* tatsächlich nicht kennt oder ob sie die entsprechende Proposition aus anderen Gründen nicht zu bilden vermag, muss offenbleiben. Festzuhalten ist, dass unter den *Foregroundings* bei den Studierenden ebenso wie bei den Schüler*innen vor allem der zentral im Titel platzierte Eulenspiegel-Reim und der überdeutliche Parallelismus von Bölls Satzanfängen kommentiert wurden.

In der Gesamtschau der TOM-Codings überwiegen allerdings eindeutig solche, die sich nicht literarischen *Foregroundings* zuordnen lassen. Sie finden sich auch in den Protokollen zu Blytons *Fünf Freunde*-Text, in dem man lange vergeblich nach sprachkreativen Gestaltungsmitteln suchen könnte: In 18 dieser 24 Laut-Denk-Protokolle finden sich immerhin noch 105 TOM-Codings.

Was hat die Teilnehmer*innen in diesen vielen anderen Fällen also bewogen, ihre mentale Repräsentation der Textoberfläche zu verbalisieren? Da die mentale Textrepräsentation der Textoberfläche nicht im Fokus dieser Untersuchung steht, wurde davon abgesehen, die folgenden Beobachtungen durch eine systematische Inhaltsanalyse der mit TOM codierten Segmente mitsamt datenbasiert gebildeter Unterkategorien abzusichern und deren Reliabilität zu überprüfen. Die folgenden Beobachtungen bilden kein System gesättigter, überlappungsfreier Kategorien und stellen zudem keine revolutionär neuen Erkenntnisse dar. Sie rücken vielmehr Aspekte ins Blickfeld, die in benachbarten Forschungsdiskursen (z.B. in der Fremdsprachendidaktik) bereits hinlänglich bekannt sind, in der Literaturdidaktik allerdings bisher keine große Rolle spielen in Überlegungen, wie selbst fortgeschrittene Noviz*innen literarische Texte lesen.

In einer ganzen Reihe von TOM-codierten Segmenten äußern Teilnehmer*innen, dass sie einzelne **Wörter**, die sie gerade gelesen haben, **nicht konnten**: Im Böll-Text waren dies „Machorka“, „geschachert“, „flämischen“ und „Portieren“ und im Brecht-Text „Ungemach“, „Possenreißer“, „Kreuzweg“, „Eselsfuhrzeug“, „Bediente“, „Herrenscheunen“, „Handkäse“, „Kirmes“ sowie der Ortsname „Weinsperg“. Dies war nicht nur bei Schüler*innen, sondern auch bei einigen Studierenden (ANMÜ27, ANRH28, MGAL23) der Fall. Die Fülle solcher Bekundungen hat mich durchaus überrascht, insbesondere da selbst Studierende auch Wörter nicht kannten, bei ich dies trotz mehr als eines

Jahrzehnts von Lehrerfahrungen in Seminaren für Lehramts-Studierende niemals antizipiert hätte.

Vor allem in der Zweit- und Fremdsprachdidaktik ist das Problem des Umgangs mit unbekannten Wörtern eher bewusst; die Strategien von Leser*innen im Umgang mit unbekannten Wörtern sind in diesen Teildisziplinen umfassend erforscht worden (vgl. Fukkink 2005; Harmon 1999 Hodson 2015). Einige Spuren solcher Strategien finden sich auch in den Laut-Denk-Protokollen: So versucht etwa ANMÜ27 eine Erschließung der Bedeutung von „geschacht“ aus dem Satzkontext:

diese händen haben geSCHAchert (.) weiß ich auch nicht, was da mit ganz gemeint isch, ich hab so ne vorstellung (.) ähm (..) dass es äh ja so hart gearbeitet oder oder ja gesch (.) ge (.) gewühlt sowas (.) in der in die richtung

und ANTE26 zerlegt das ihm unbekannte Wort „Handkäse“ in zwei Bestandteile und zieht eine Analogie zu einem ihm bekannten Wort in Betracht, bei dem das erste Teilnomen durch eines aus demselben Wortfeld „Körperteile“ ersetzt ist:

ja, handkäse, ok, ich weiß nicht, was handkäse ist, ist hoffentlich mal nicht so was ähnliches wie fußkäse (.) nicht ganz so lecker

Bei anderen Teilnehmer*innen blieben Bemerkungen über unbekannte Wörter ohne laut geäußerte Konsequenzen, wobei zu bedenken ist, dass auch das Ignorieren unbekannter Wörter als anerkannte Lesestrategie gilt (vgl. Alseweed 2005; Na/Nation 1985). Angesichts recht sicheren Wissens um den Umstand, dass die „Erschließung unbekannter Wörter und Wortbedeutungen beim Lesen [...] sowohl intentional als auch unbewusst erfolgen“ (Hodson 2015, S. 297) kann, ist im Übrigen anzunehmen, dass die Verbalisierungen von Wortunkenntnis in den Laut-Denk-Protokollen nur die Spitze eines Eisberges darstellen. Unabhängig davon, ob man die Begegnung mit unbekannten Wörtern als schwerwiegendes Problem (oder vielleicht auch umgekehrt eine Chance zur Wortschatzerweiterung, vgl. Swanborn/de Glopper 1999) begreift, gibt dies angesichts der Vielzahl nicht antizipierter Bekundungen fehlender Wortkenntnis doch zu denken. Auch andere empirische Studien liefern Hinweise darauf, dass auch Lehramts-Studierende sich (vor allem, aber nicht nur) in literarischen Texten selbst schon des 20. Jahrhunderts keineswegs selten mit ihnen unbekannten Wörtern konfrontiert sehen (vgl. Jörgens et al. 2023).

Während durchaus denkbar ist, dass die Unkenntnis des einen oder anderen Wortes das Textverstehen nicht schwerwiegend zu stören vermochte, bekunden

Teilnehmer*innen, die sich über eine verwirrende Syntax des gerade gelesenen Textes beklagen, durchgehend, dass sie den betreffenden Text bzw. -abschnitt ihrem eigenen Empfinden nach nicht verstanden haben:

HEFR05: und es ist halt sehr verwirrend für mich, weil manchmal kommen sehr lange sätze, die verschachtelt sind

ELFR28: und man muss den satz echt öfters lesen, weil (.) es fängt immer eigentlich gleich an, aber es kommt dann immer ne andere handlung sozusagen [...] und ich muss den satz auch öfters mal wiederholen

Ein ähnlicher Aufmerksamkeitsfokus auf die syntaktische Gestaltung und eine Ablehnung bzw. Charakterisierung einer von mündlicher Alltagssprache deutlich abweichenden Syntax zeigt sich auch in anderen empirischen Daten fortgeschrittener Noviz*innen (vgl. ebd.). Hier fallen zum ersten Mal Aussagen auf, die auf eine parallele bzw. gekoppelte mentale Repräsentation von Textoberfläche und kommunikativem Kontext hindeuten: So lobt ELFR28, die den Böll-Text mehrfach lesen musste und bekundete:

ELR28: und ich versteh immer noch nicht so richtig den sinn von dem

demgegenüber die einfache Syntax des Blyton-Textes und bringt dies in Verbindung damit, dass es sich hierbei um ein Buch für Kinder handle:

ELFR28: und es sind immer so einfache sätze, wo man eigentlich DIREKT versteht, was der sinn dahinter ist [...] also denk ich mal, dass kinder, wenn die das lesen, halt besser verstehen können [...] und ich würd sagen, es ist eher für (.) kleinere kinder, weil des macht eher SPASS bisher das lesen sozusagen

Dieser „Spaß“ am Lesen „einfacher Sätze“ korrespondiert mit der von der Studentin GAWA16 bei den ersten Sätzen des Brecht-Textes schon empfundenen

luscht(.).losigkeit, des weiter zu läse

und damit, dass HEFR05, ebenfalls Studentin, „lange Sätze“ ebenfalls „nicht sehr ansprechend“ findet:

HEFR05: und (.) also beim anderen buch warens auch lange sätze, aber hier sinds SEHR lange sätze, mit (.) ähm, die auch sehr schwer zu LESEN sind, es ist nicht so schön (.) geschrieben, so dass mans EINFACH lesen kann, sondern es ist SCHWER zu lesen [...] also es ist jetzt nicht sehr ANSPRECHEND halt

Noch normativer, allerdings nicht aus einer Position selbst empfundener Inkompetenz im Angesicht des Textes heraus formuliert, sind jene TOM-codierten Aussagen, in denen Teilnehmer*innen die Orthographie des Textes korrigieren:

MARH01: und hier ist ein rechtschreibfehler, du böser kerl mit doppel-s

In einigen Fällen zeigen sich auch hier gleichzeitige Bezugnahmen auf die Textoberfläche und einen vermuteten (zeitlichen) Kontext:

NAPF31: alte rechtschreibung

ELFR28: und (..) die rechtschreibung ist auch anders, hab ich grad bemerkt, also du böser kerl schreibt man eigentlich mit nem s, also ist es nicht SO aktuell, bemerk ich grad

Bei der entsprechenden Textstelle in der deutschen Erstausgabe des Blyton-Textes handelt es sich tatsächlich um einen Druckfehler (und nicht etwa um eine 1954 korrekte, heute aber überholte Schreibweise), der mir bei der Textauswahl nicht aufgefallen war. Dass er einigen Teilnehmer*innen auffiel, ist hingegen weniger überraschend. Die wohlmeinende Erklärung, dass es sich vielleicht gar nicht um einen Fehler handle, sondern dass die Schreibung „bösser“ zum Zeitpunkt der Drucklegung den damaligen Rechtschreibregeln entsprochen haben könnte, lässt vermuten, dass die betreffenden Teilnehmer*innen, die allesamt nach der letzten Rechtschreibreform geboren sind, bereits mit Texten alter Rechtschreibung konfrontiert worden sind. Möglicherweise haben Lehrpersonen, Eltern o.ä. in solchen Fällen abweichende Schreibweisen mit anderen Regeln vor der Rechtschreibreform erklärt, sodass die Teilnehmer*innen diese Erklärung jetzt nachahmend anwenden, ohne Detailkenntnis der Unterschiede in den orthographischen Regeln vor und nach der Reform zu haben.

Eine einzelne Teilnehmerin äußert sich zu einem anderen Aspekt des Drucks, nämlich der verwendeten Schriftart, die ihr „komisch“ vorkommt und die sie ebenfalls, zum TOM auch ein KKM bildend, mit einem älteren Entstehungszeitpunkt des Textes erklärt:

SITE03: also das isch jetzt wirklich älter, weil die zahlen sind so richtig komisch (...) in dem tekscht, die sehen richtig komisch aus die zahlen

Die Schülerin SITE03 zeigt hier einen aufmerksamen Umgang mit nichtsprachlichen Aspekten der Textoberfläche und damit einen Ansatz zur Bestimmung des Entstehungszeitpunkts, dem bisher eher in Kontexten der Instruktion

historischen Quellenstudium (vgl. McNeil 2017) oder des (durchaus auch kritisch-reflexiven) Grafikdesigns (vgl. Shaw 2009) als im Literaturunterricht Aufmerksamkeit zuteil geworden ist.

Andere Teilnehmer*innen kommentieren zwar nicht die Typographie, wohl aber ebenfalls visuelle Aspekte. MARH01, der in Köln (im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen in Weingarten und Freiburg) nur eine Schwarz-Weiß-Kopie der Blyton-Erstaussgabe vorlag, kommt dabei anhand des Zeichnungsstils des Coverbildes zu einer sehr adäquaten Altersbestimmung der vorliegenden Blyton-Ausgabe und imaginiert sogar nahezu völlig zutreffend dessen (ihr nicht zugängliche) farbliche Gestaltung und andere (in den Kopien ebenfalls abwesende) sensorische Qualitäten:

MARH01: ok, ich stell mir vor, dass das titelbild in so hellblau-grau-orange-tönen ist

weil bücher aus der zeit immer so aussehen, weil wir in der schülerbücherei ganz viele davon aussortiert haben

und ich kann mir vorstellen, wies riecht, und wie der schnitt gelb ist

Unter den 21 Teilnehmer*innen, denen die Erstaussgaben unmittelbar vorlagen, fanden sich viele weitere Bemerkungen über die Covergestaltungen mitsamt ihrer Bilder. Auch wenn dies Erwähnung finden muss, erübrigt sich eine genauere Beschäftigung mit diesen Äußerungen, da die Verarbeitung von Illustrationen im Rahmen empirischer Studien zur Bilderbuchlektüre (vgl. Rychener 2011; Volz 2014) ebenso bereits literaturdidaktische Aufmerksamkeit erhalten hat wie Bild-Text-Verarbeitungen allgemein lesepsychologisch gut erforscht sind (vgl. Kürschner/Schnotz 2007). Die Laut-Denk-Äußerungen der Teilnehmer*innen dieser Studie über das Cover etc. haben dem nichts Neues hinzuzufügen.

Von größerem Interesse im Rahmen dieser Untersuchung hingegen sind TOM-codierte Äußerungen von Teilnehmer*innen, die auf eine sensible Wahrnehmung des sozialen Verwendungskontextes einzelner Wörter, ihrer soziokulturellen Konnotationen etc. verweisen. Diese sind allesamt doppelt codiert (TOM und KKM) und geben in vielen Fällen Aufschluss über zugrunde liegende, beim Lesen des Wortes aktivierte Wissensstrukturen, die zur Bildung wichtiger *in vivo*-Kategorien (vgl. Kap. 6) geführt haben, so z.B. „NEGER“:

ANRH28: ok, über NEGER, den begriff, stolper ich auf jeden fall direkt - weil ich den nicht verwenden würde

BRFR14: NEGER, also ist er vielleicht rassist oder sowas

GAWA16: fällt spontan des wort NEGER AUF (..) des immer noch gern von meim opa verwendet wird, aber überholt isch und auch nicht mehr (.) geBRÄUHLICH

KAFR15: dann (.) nicht (.) äh, wie nennt sich das, political correctness (.) so aussprache also wenn, ich weiß nicht, ob da der neger gemeint ist mit den (.) afroamerikanern, aber (.) ja, also, weiß auch nicht, von welcher zeit das buch jetzt ist, aber es erscheint mir jetzt nicht gerade ANGEbracht, so zu reden

KOVI07: ähm, das wort NEGER wird verwendet, was eigentlich nicht mehr verwendet wird

MARH01: NEGER sagt man nicht mehr

MAVI07: die ausdrucksweise neger (..) unmodern

MGAL23: also man (.) kippen von negern aufgelesen damit (..) ähm (.) die beleidigung der (.) schwarzen menschen

Oder der ganz ähnlich gelagerte Fall „WEIBER“:

ELFR28: und WEIBER ist auch nicht so n (.) das ist eher, macht einen so runter, frauen

GAWA16: dann wenn ich wieder des wort weiber läs (.) denk ich, dass des heut eher ja n schimpfwort is (..) oder ungern von frauen gehört wird, aber es früher einfach gängig war und eigentlich (.) nicht unbedingt immer abfällig

Eine nähere Analyse dieser Segmente wird sowohl in Kap. 5.2.4 als auch insbesondere in Kap. 6 erfolgen. Einen weiteren ähnlichen Fall stellen ANMÜ27s Gedanken anlässlich des Wortes „saufen“ in Brechts „Eulenspiegel als Arzt“ dar:

ANMÜ27: okay es wird des wort SAUFEN verwendet, also nicht (.) nicht trinken ähm (..) wie wir des heutzutage tun (..) stilles saufen für ähm (..) hmm für (.) für die kriegszeit, wurde es dort verwendet oder steht es für ähm (...) wird es fa für die mensch die niedrigere menschen verwendet oder ja

All diese Beispiele zeigen ein Verhalten, das insbesondere in der angelsächsischen Sprachdidaktik als *Language Awareness* bezeichnet wird: „a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.“ (Donmall 1985, S. 7) Einige der oben bereits angerissenen Vorwissens-Kategorien der Dimension 2, insbesondere „WEIBER“, sind fast untrennbar mit KKM-Bildungen verknüpft, nicht immer jedoch mit einer Aufmerksamkeit für die Textoberfläche. (Eine alternative Aktivierungsrout

erfolgt über den TWM-Aufbau, wenn also der Textwelt Merkmale abgewonnen werden, die zu einer Bewusstwerdung eines vermuteten kommunikativen Kontextes mittels der beteiligten Vorwissensstrukturen führen.) Von *Language Awareness* lässt sich hingegen nur bei den in diesem Abschnitt geschilderten Fällen sprechen: Hier *triggern* Signal- bzw. Reizwörter Wissen um deren (ggf. im Verlauf der Zeit veränderte) gesellschaftliche Konnotationen die Leser*innen und führen so unmittelbar auch zu einer mentalen Modellierung eines kommunikativen Kontextes.

Alle diese Konnotationen scheinen negativ aufgeladen zu sein. Bei den oben angeführten politisch grundierten Beispielen schwang im Tonfall der laut Denkenden oft Tadel, manchmal aber auch Lachen mit.

Ähnliche Distanzierung und gelegentlich auch Lachen, aber ohne den pikierten Tadel im Angesicht eines wahrgenommenen sprachlichen Tabubruchs, erfolgte bei einer Reihe von Beispielen, bei denen die Namen von Figuren als „altmodisch“ empfunden wurden, so z.B. im Falle des Hundes der vier Kinder, der in der Buch-Erstaussgabe noch „Timotheus“ heißt, den BRFR14 allerdings aus der Fernseh- oder Hörspielserie oder aus neueren Auflagen nur als „Timmy“ kannte:

BRFR14: da wird auch dieser hund erwähnt, der heißt timotheus, also nicht timmy, also hat sichs irgendwie geändert
vielleicht weils zu kompliziert zum aussprechen war
oder weil heute niemand sein hund so nennen würde

Fantasievollere Assoziationen hatte KAFR15, die der Name „Anne“ offenkundig amüsierte:

KAFR15: anne ist irgendwie son TYPISCHER name, also denk ich jetzt eher an so ne (.) zierliche kleinere mit blonden locken, die so (.) mit so ner schl (.) schleife hinten zusammengesteckt sind (.) und so nem verspielten altmodischen kleid

Auch diese Vorstellungen können noch im weitesten Sinne der *Language Awareness* zugerechnet werden: Immerhin hält KAFR15 „Anne“ einen Namen, der für irgendetwas (einen vergangenen Zeitraum? Eine Textsorte?) „typisch“ sei und zeigt damit ein Bewusstsein der soziokulturellen Dimension jeder Namensgebung – man denke etwa an die klassenarrogante Stigmatisierung der Namen „Kevin“ oder „Jacqueline“ im Deutschland des frühen 21. Jahrhunderts.

Wo TOM-codierte Segmente mit Assoziationen zu einzelnen Wörtern hingegen nicht mit einer mentalen Modellierung des kommunikativen Kontextes,

sondern eher mit einem *Top-Down*-Aufbau eines mentalen Textweltmodells einhergingen, kann hingegen nicht mehr von *Language Awareness* gesprochen werden; hier werden zudem statt kultureller Meta-Modelle (vgl. Kap. 6) eher *Script*-förmige Schemata aktiviert:

ANRH28: wo ich maschinengewehr lese, denke ich sofort an den krieg

SUWI23: bei huhn fällt mir immer die gute hühnerbrühe bei krankheit ein

Wiederum andere TOM-codierte Segmente, in denen Schüler*innen ihren Assoziationen zu einzelnen Wörtern nachhängen, ließen sich mit keiner anderen mentalen Textrepräsentationsart in Verbindung bringen bzw. doppelt codieren. In diesen Fällen wirkt es so, als würden die Schüler*innen (bei den Studierenden zeigten sich keine solchen Fälle), je mehr sie sich am einzelnen Wort festhalten, umso stärker willkürlich vom Text abschweifen:

KAFR15: so (.) bratpfanne, ja da muss ich immer an den (.) film (.) ähm ja, rapunzel neu verföhnt denken, weil da spielt die bratpfamme auch ne <lachend: ziemlich große rolle>

LUFR07: also, hier gehts ja um WEIN (.) und (.) da denk ich erst mal so ans TRINKEN und (.) ja (..) allgemein so an partys so mit freunden etc.

LUFR07: die reden die GANZE ZEIT von PULVER

so wenn man so von pulver redet

dann <lachend: so (.) die ganze zeit denk ich so an KOKS oder so ich weiß nicht, ich weiß nicht

so wenn man so von pulver redet>

Hier liegt es nahe, das Lachen nicht als Signal der Distanzierung, sondern als Anzeichen dafür zu interpretieren, dass KAFR15 und LUFR07 Spaß an ihren Abschweifungen haben. Sowohl im Falle der sehr gesprächigen KAFR15 als auch des zu spätpubertärem Blödeln geneigten LUFR07 ist allerdings zu fragen, ob solche Äußerungen authentische Abbilder ansonsten still und einsam verlaufender Leseprozesse sind oder ob solches Verbalverhalten nicht eher durch die Experimentalsituation und die Methode des Lauten Denkens provoziert wurde.

Anders liegt der Fall bei einigen Bekundungen affektiver Reaktionen auf die Wortwahl, auf Formulierungen aus mehreren Wörtern oder gar auf etwas, was Teilnehmer*innen als der „Stil“ des Textes erschien:

NAPF31: ausdrucksvoll geschrieben (...) ich krieg gleich ein bild vor augen [...] gut illustriert

GAWA16: andererseits denk ich mir auch manchmal wärs schöner, wenn leute wieder so reden würden (...) grad wie FREILICH, ich find des irgendwie n herrliches wort

MARH01: ah, und es fängt an mit dem kreuzzeichen und endet mit dem kreuzzeichen (.) schön!

MARH01: und, ihren HEISSgeliebten timotheus zu retten, ich fand schon immer, dass enid blyton VIEL attribute davorsetzt, und das ist mir schon als kind auf den geist gegangen

stephen king hat, glaub ich, mal gesagt, der weg zur HÖLLE ist mit attributen gepflastert

Die Reaktionen von NAPF31 und GAWA16 zeigen fraglos nicht denselben Expertisegrad im Umgang mit Literatur wie die Äußerung von MARH01 (die im Übrigen eine interessante Vorwissensstruktur aktiviert und ihr kommunikatives Kontextmodell erweitert, mehr dazu in folgenden Abschnitten). Dennoch lassen sich all diese TOM-codierten Segmente als Indizien für das Vorliegen dessen deuten, was Norbert Groeben und Nadine van Holt „ästhetische Artefakt-Emotionen“ nennen, also von Emotionen, „die sich auf die sprachlich-formale Gestaltung beziehen“ (van Holt/Groeben 2005, S. 323).

Abschließend bleibt für diese Kategorie noch der Einzelfall von ANRH28s Lektüre des Blyton-Textes zu erwähnen, bei dem sie bekundete, sich an Bruchstücke der Textoberfläche aus früheren Rezeptionen von Hörspielvarianten derselben Geschichte zu erinnern:

ANRH28: aber ich glaub, ich bin mir grade sogar relativ sicher, dass ich (.) die geschichte wirklich kenne

weil ich mich irgendwie an diesen dialog auch am anfang irgendwie erinnern kann mit diesem georg [...]

und jetzt bin ich mir 100%ig sicher, dass ich den text kenne, weil ich wirklich (.) mir jetzt immer die dialoge oder die wörter immer wieder in den kopf komme, also das war ne SCHALLPLATTE, das heißt, es waren auch wirklich genau die dialoge, die gesprochen wurden

In diesem Fall bezogen sich die TOM-Codings nicht nur auf die augenblicklich konstruierte und ins Bewusstsein gedrungene mentale Repräsentation der Textoberfläche, sondern auch auf Erinnerungsspuren vergangener mentaler

Textoberflächenmodelle, die durch eine erneute Verarbeitung des identischen Wortlautes reaktiviert wurden.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Vielfalt der TOM-codierten Segmente sagen, dass die Teilnehmer*innen sehr unterschiedliche Beweggründe hatten, sich trotz ihrer automatischen Textoberflächenverarbeitung über diese zu äußern. Memorierungsversuche zur Kompensation der Unfähigkeit, Makrostrukturen aufzubauen, zählten nicht zu diesen, und auch eine intensive Verarbeitung von *Foregroundings* war eher selten anzutreffen. Oft fanden sich Klagen über als leser*innenunfreundlich empfundene Syntax, Versuche zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Lexeme, Korrekturen der Orthographie, Beobachtungen zur graphisch-visuellen Oberfläche, assoziative Abschweifungen anlässlich einzelner Wörter, affektive Reaktionen auf die Wortwahl und in einem Fall auch Erinnerungsspuren vergangener mentaler Textoberflächenmodelle. Im Kontext dieser Untersuchung am interessantesten sind die Kopplungen zwischen TOM- und KKM-Bildungen, die hier als Beispiel vorwissensgestützter *Language Awareness* diskutiert worden sind.

5.2.2 Textbasismodellbildung (TBM)

Im Gegensatz zur Textoberflächenverarbeitung verläuft die mentale Modellierung der Textbasis auch in den Populationen, aus denen sich die beiden Stichproben rekrutieren, nicht bei allen Leser*innen und nicht für alle Texte automatisiert und unbewusst: Insbesondere der Aufbau von Makrostrukturen stellt, vor allem bei gedanklich komplexen und/oder unklar strukturierten Texten, auch viele flüssige Leser*innen vor beträchtliche Herausforderungen. Gegen Ende der Sekundarstufe I stellt die Lokalisierung und Abstraktion auch von explizit gegebenen Textinformationen zumindest für einige Leser*innen auch bei weniger komplexen Texten noch eine große Herausforderung dar, wie u.a. die PISA-Studien regelmäßig zeigen.

Entsprechend finden sich zwar auch in dieser Kategorie einige Beispiele reflexiver Bezugnahme auf die eigene Textbasismodellierung (ähnlich wie bei den im vorigen Abschnitt diskutierten TOM-Codings). Die deutlich überwiegende Anzahl der TBM-codierten Segmente allerdings stellt keine distanzierte Reflexion dar, sondern unmittelbare *Paraphrasen* des gerade Gelesenen.

In solchen paraphrasierenden Äußerungen werden in einigen seltenen Fällen *Fehler bei der Propositionsbildung* durch einzelne Teilnehmer*innen sichtbar. So las ANTE26 in Brechts Eulenspiegel-Text „Eins zwei drei, was ist ein Ei“ zunächst richtig „schwor Eulenspiegel den Herrn Rache“, verschlimmbesserte

sich dann aber offenbar bei der Propositionsbildung und endete bei einem Racheschwur gegen Gott:

ANTE26: ihm is irgendwann mal was passiert, wo ihm, (.) was ihn richtig ärgerte, (.) dass er (.) den (.) herrn (.) dem herrn rache schwor

Auch NITE20 musste sich den Ausdruck „den Herren“ offenbar etwas verbiegen, um eine Proposition zu bilden:

NITE20: aber die fragte (.) sagte sich, dass die ärzte nicht besser seien (.) als ihr mann

Am selben Text substituierte BRFR14 das ihr möglicherweise unbekannte Wort „Schausteller“ durch ein bekannteres:

BRFR14: ach, er ist schauspieler

Auch beim Böll-Text wird schnell aus einer „schwarzen Russenleiche“ etwas anderes:

BRFR14: und da wird auch ne leiche erwähnt von ner (.) schwarzen russin

Im selben Text vertauscht LUFR07 bei der Propositionsbildung die zwei Verben aus Bölls Formulierung: „Vieles haben diese Hände empfangen und wenig gegeben“, was ihm tatsächlich auffällt und ihn verwirrt (vermutlich, weil es die Kohärenz seines TWM ernsthaft gefährdet), nicht aber zum erneuten Lesen der Textstelle veranlasst:

LUFR07: die stelle find ich DREHT irgendwie alles UM so
weil danach sagt er, dass (.) er mit seinen händen viel
gegeben hat aber wenig bekommen hat
weiß nicht

Während die bis hierhin erwähnten Propositions-Fehlbildungen zufälligen Charakter zu haben scheinen, kam es am Ende des Brecht-Textes gleich bei mehreren Teilnehmer*innen zu Paraphrasen, die die Pointe von „Eulenspiegel als Arzt“ eliminierten. In einer solchen Häufung von Propositions-Fehlbildungen lohnt es, nach einem Muster zu suchen.

Brecht schreibt:

Aber als Eulenspiegel weiterzog, sagte er zu sich: „Besser verprügelt, als hungrig.“
Aber die Bäuerinnen von Murthal sagten: „Die Ärzte der Herren sind nicht besser als die Herren“, und das war dem Eulenspiegel recht.

ANRH28 schreibt die Kritik an den Ärzten fälschlich Eulenspiegel selbst zu:

ANRH28: genau, UND für mich ist mit dem letzten satz, den er sagt, auch noch, dass er quasi die ÄRZTE da vor ort auch anzweifelt und sagt, die machen auch nur ihren hokuspokus und deswegen ist egal ob ER kommt oder ein anderer arzt

KOVI07 erfasst zwar, dass *die Bäuerinnen* nunmehr eine schlechte Meinung von den „Ärzten der Herren“ haben, paraphrasiert dafür aber „war dem Eulenspiegel recht“ mit „war dem Eulenspiegel egal“, was in anderen Zusammenhängen noch eine akzeptable Propositionsbildung sein könnte, hier jedoch nicht:

KOVI07: und die regen sich wahrscheinlich noch über die ärzte auf, die bäuerinnen, aber das war dem eulenspiegel ja dann EGAL, weil er weitergezogen ist

Dass Eulenspiegel die schlechte Meinung der Bäuerinnen über „die Ärzte der Herren“ und „die Herren“ nicht bloß egal war, weil sie ihn nicht mehr betraf, sondern dass sie ihn freute, lag offenbar zu weit außerhalb der Parameter des TWM und insbesondere dessen Dimension der Pläne und Absichten der Figur Eulenspiegel, die nicht nur KOVI07 aufgebaut hatte. Auch die Studentin RIKÖ29 bastelt sich eine Proposition, der zufolge Eulenspiegel die Meinung der Bäuerinnen bloß egal ist, statt dass sie ihn freut – und modelliert auf dieser Grundlage einen gleichgültigen statt eines agitierenden Eulenspiegels:

RIKÖ29: ja und er äh (.) schert sich anscheinend auch nicht darum, was andere von ihm denken, weil er ja jetzt auch mit diesen FÜRSTEN verglichen wird, und dass er halt auch, oder herren, oder halt grafen oder wie auch immer, und dass er halt nicht besser als DIE; aber das schert ihn ja nicht, weil er hat ja quasi bekommen, was er halt haben will.

UTTÜ09, ebenfalls Lehramts-Student, modifiziert hier zwar nicht explizit die Proposition, tönt sie aber mit einer anschließenden Kausalinferenz in dieselbe Richtung wie KOVI07 und RIKÖ29:

UTTÜ09: und die (..) bäuerinnen, die sagen jetzt, die ärzte der herren sind nicht besser als die herren

und das war (.) m eulenspiegel recht, weil er isch ja auch kein arzt

Dass Eulenspiegel kein Arzt ist, kann nicht plausibilisieren, warum („weil“) Eulenspiegel die Meinung der Bäuerinnen „recht“ ist, sondern höchstens, warum sie ihm gleichgültig sein kann.

Warum kam es bei all diesen Teilnehmer*innen hier zu textunangemessenen Propositionsbildungen? Hierfür lassen sich zwei Erklärungshypothesen anführen. Aus der Perspektive einer irritations-affinen Literaturdidaktik, wie sie Freudenberg in ihrem Plädoyer für eine „Stolperkompetenz“ (Freudenberg 2014, S. 60) formuliert hat, ließe sich das Problem von ANRH28, KOVI07, RIKÖ29 und UTTÜ09 in ihrem „übermächtig[en...] Bedürfnis, Kohärenz herzustellen“ (ebd., S. 64, vgl. auch Stark 2017), verorten. Wer hierin das Problem der Leser*innen sieht, für den liegt wahrscheinlich die Lösung in einem achtsameren, für Unerwartetes offeneren Leseverhalten, kurz: in einer erhöhten „Irritationsbereitschaft“ (Freudenberg 2014, S. 60).

In dieser Arbeit wird die Gegenhypothese entfaltet, dass ein TWM, in dem der Eulenspiegel-Figur nicht nur das Ziel der Nahrungsgewinnung, sondern auch das Ziel der klassenkämpferischen Agitation des Bauernstandes gegen die Adligen zugeordnet wird, mindestens ebenso kohärent ist wie das der meisten Teilnehmer*innen, die in Eulenspiegel nur das „Schlitzohr“ sehen, das froh ist, relativ unbeschadet und satt davongekommen zu sein. Sein Aufbau erscheint bloß weniger wahrscheinlich (ob aufgrund von Alltagsschemata oder aufgrund von textsortenspezifischen Erwartungen an Schwänke), wenn es nicht durch ein kommunikatives Kontextmodell gestützt wird, das von Vorwissen über Brechts Literaturtheorie und/oder politische Weltanschauung gespeist ist. Solches Vorwissen und eine hierauf gestützte KKM-Bildung zeigt nur eine einzige Teilnehmerin, MARH01:

MARH01: und der triumph über den frieden wird mit zweitausend flintenschüssen gefeiert, das ist ja auch VOLL BRECHT [...]

den ochsen haben die FÜRSTEN mitgenommen, ist ja auch wieder son BRECHT

Auch wenn MARH01 nicht direkt paraphrasierend auf den letzten Satz eingeht, lässt sie als einzige durchblicken, dass sie die Absichten, die Brecht seinem Eulenspiegel eingeschrieben hat, erkannt hat:

MARH01: da weiß ich nicht, ob der ursprüngliche eulenspiegel das auch hat, die ART von gesellschaftskritik

Für Lehrpersonen, denen bei Schüler*innen defizitäre Textdeutungen vom Typ ANRH28, KOVI07, RIKÖ29 bzw. UTTÜ09 auffallen, liegen jeweils unterschiedliche Reaktionen nahe, je nachdem, welche der beiden genannten Erklärungshypothesen sie zuneigen. Im Falle der Hypothese vom verfehlten Kohärenzdrang liegen Aufforderungen zur erneuten, genaueren Lektüre der

betreffenden Textstelle nahe, in der Hoffnung, dass sich die lesenden Noviz*innen nach erfolgter Propositionskorrektur entweder einen anderen Reim auf Eulenspiegels Verhalten machen können, oder ihr Unverständnis artikulieren, womit eine offene Diskussion eröffnet wäre. Im Falle der Hypothese von der vorwissensgestützten KKM-Bildung erschiene eine solche Relektüre nur erfolgsversprechend, wenn anzunehmen ist, dass die lesenden Noviz*innen die Besonderheit von Brechts Eulenspiegel, die sein Verhalten erst verstehbar macht, einordnen können. Entsprechendes Hintergrundwissen wäre also entweder vorauszusetzen oder im Vorhinein bereit zu stellen oder nach erfolgter Problematisierung nachzureichen. Wie in Kap. 6.2 diskutiert wird, zeigte sich bei vielen Teilnehmer*innen eine große qualitative Differenz zwischen ihren Wissenstrukturen und jenen, die der eifrigen und mit 36 Jahren auch sehr erfahrenen Leserin MARH01 den Aufbau eines Autormodells (vgl. Kap. 5.2.4) ermöglichen, mit dessen Hilfe sie Eulenspiegels provokative Aussage kohärent verarbeiten konnte. Zumindest im Rahmen dieser Untersuchung konnte das hier für genau solchen KKM-Aufbau nötige Vorwissen bei fast allen Teilnehmer*innen nicht vorausgesetzt werden.

Die Untersuchungsleitung musste sich in den Fällen solcher Propositions-Fehlbildungen zurückhalten, damit die Konsequenzen solcher Missverständnisse sich in den Laut-Denk-Protokollen abbilden konnten. Über die bisher erfolgte Analyse hinaus wird auch in den Abschnitten zur TWM- und KKM-Bildung auf sie Bezug genommen. Die Textgrundlage verfälschende Paraphrasen können also in einigen Fällen durchaus aufschlussreich sein.

Es sollte allerdings nicht aus den Augen geraten, dass sie einen verschwindend geringen Anteil an der sehr großen Gesamtmenge TBM-codierter Segmente darstellen, die insgesamt mit 1219 von 3219 nur knapp einen zweiten Platz hinter der Anzahl TWM-codierter Segmente in dieser Dimension einnimmt (mehr zu den Häufigkeiten in Kap. 5.3).

Doch auch wenn die meisten TBM-codierten Segmente textangemessene Paraphrasen sind, bedeutet ihre Präsenz in Laut-Denk-Protokollen noch lange nicht, dass die betreffenden Leser*innen die Texte gut und leicht verstanden haben. Oft ist eher das Gegenteil der Fall: Anknüpfend an methodologische Erkenntnisse darüber, dass Teilnehmer*innen beim Lauten Denken weder völlig automatisierte kognitive Prozesse verbalisieren, noch solche, die noch zu keinem für erfolgreich gehaltenen (Zwischen-)Ergebnis gekommen sind (vgl. Kap. 2.3), wird an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt, dass zumindest jene Teilnehmer*innen, bei denen paraphrasierende, TBM-codierte Segmente über weite Strecken des Laut-Denk-Protokolles dominieren, kognitiv bereits mit der Bildung von Propositionen und Makropropositionen stark beansprucht waren und aus diesem Grund nicht dazu

gekommen sind, jene mentalen Textrepräsentationen (TWM und KKM) aufzubauen, die eine solide Verfügung über die Textbasis erfordern, weil sie auf dieser Grundlage inferieren bzw. interpretieren.

Weitere Indizien für diese Hypothese werden in Kap. 5.3.2 mit inferenzstatistischen Verfahren der Untersuchung der Codierhäufigkeiten und ihrer Abhängigkeit von anderen Merkmalen erbracht. Vor einer solchen quantitativen Betrachtung sei die Hypothese an dieser Stelle zunächst einmal durch die Gegenüberstellung zweier typischer Fälle qualitativ plausibilisiert werden:

- Das Laut-Denk-Protokoll von HATE25 zum Blyton-Text ist ein extremes Beispiel einer fast komplett (84,62 %) mit TBM codierten Analyseeinheit, an der die Anstrengung beim Aufbau der Textbasis ebenso sichtbar wird wie die hieraus resultierende Unfähigkeit, ein kohärentes TWM oder ein KKM aufzubauen,
- während das Laut-Denk-Protokoll einer anderen Schülerin, ELFR28, zum selben Text fast keine TBM-Codings enthält und sowohl die mühelose Verfügbarkeit einer Makrostruktur als auch eine Hinwendung zu den beiden mentalen Textrepräsentationsarten TWM und KKM erkennen lässt.

Hier zunächst das vollständige¹⁶ Transkript zum Laut-Denk-Protokoll „HATE25 Blyton“:

HATE25: ja also das dritte buch
 sagt schon (.) dass es fünf freunde sind
 und dass sie eine geheimnisvolle spur suchen
 also, ähm, es geht glaub um eine familie (..) die ein (.)
 also ein famlienteil, also ein kind oder zwei kinder, weiß
 ich noch nicht, und den ihre freunde, die haben glaub, die
 suchen was
 <murmelt>
 ähm (.) der julius wollte baden gehen (.) vor dem frühstück
 (.) und dann hat glaub die mutter oder der vater gefragt,
 gehst du mit RICHARD; und er hat dann geantwortet, ja,
 und RUF die mädels (.) und wir gehen ALLE, also die gehen
 jetzt BADEN
 <murmelt>

16 Lediglich Sprecher- und Zeitmarken wurden entfernt.

ähm (.) zuerst sind die zu viert baden gegangen, dann kam noch son tim dazu, und ich glaub, denen ihr ziel ist es später irgendwie gute schwimmer zu sein (.) und julius und (.) georg (.) die konnten des am BESTEN

dann, als die zum frühstück gegangen, glaub, alle vier, fünf, hat ein mädchen namens anne jemanden gesehen im garten und hat gefragt, wer das ist

und georg hat halt gesagt, dass es der sohn von frau stock is

und dass georg ihn nich leiden kann, da er keine manieren hat und immer seine zunge rausstreckt (.) und der junge heißt halt edgar

ähm, und der edgar, also den die im garten gesehen, der ist dann langsam, langsam zu denen gegangen und hat gesagt, dass georg ein dickes kind ist, also hat das gesungen, georg ist ein dickes DING, und hat ne grimasse dabei gezogen

und dann hat georg halt wieder sein freunden (.) gemeint, dass er des immer macht, wenn er ihn sieht und dass er ihn gar nicht leiden kann

und dann hat halt julius angefangen mit edgar zu stressen, also er hat halt gemeint, dass es nich witzig wär und dass er leise sein soll, und dass es halt nur blöde is, was er sagt, und nicht lustig

und dann hat er, wollte er (.) wieder (.) das gleiche singen, georg ist ein dickes kind, aber dann ist julius, glaub ich (.) ja (.) zu ihm gesprungen, also ist zu ihm gesprungen, und dann ist edgar halt wieder ins haus rein gegangen

und julius stellte halt fest, dass es, dass er kein problem für sie werden wird, weil er ja angst bekommen hat sozusagen

und hat julius, julius hat halt georg die frage gestellt, warum er ihn nicht schon längst geschlagen hat, weil (.) wie er jetzt festgestellt hat, ist der n angsthase

ah, und, warum georg den edgar noch nicht geschlagen hat ist, weil die mutter von dem krank ist und wenn er georg was antut (.) äh, edgar was antut (.) dann (.) zieht die (.) frau stock weg und dann muss (.) die mutter von georg das

alles alleine machen, und das kann se grad nicht, weil se krank ist

und, ähm, ju (.) julius (.) hat es dann im nachhinein verstanden, warum georg so ist, weil er weiß selbst (.) dass es blöd ist (.) wenn man seine gewalt (.) nicht ausnutzen kann oder halt, dann wird man halt noch mehr aggressiv, wenn man nichts machen kann

und danach hat halt georg gesagt, ich frag mal meine mama, wo sie das frühstück will, und ist halt gegangen

und ähm ich glaub die haben ein hund (.) und der heißt timotheus, und da haben die halt gesagt, dass die (.) den festhalten sollen, nicht dass er auf edgar springt

und als edgar dann am garten (.) stand, hat das tier halt geknurre

ähm, dann kam von irgendeinem, von irgendeinem küchenfenster noch ein hund (.) und der hund, der tim (.) da (.) hat halt gebellt, und ist auf ihn gesprungen, aber ich weiß nicht, ob das edgars hund ist oder nicht

und ähm (.) das (.) also tim hat das leimband halt so kräftig gezogen, dass julius es nicht mehr heben konnte und das andere hund (.) also tim will glaub nur mit dem spielen, aber das andere hund hat halt angst und ist in die küche (.) wieder gegangen

und julius hat halt nach tim geschrien, dass er wieder herkommen soll

ah, das isch glaub, edgar, der hund von edgars familie, weil dann die frau stock gekommen ist und hat mit ner bratpfanne TIM umgeschlagen, sozusagen, aber sie hat zuerst gesagt, dass julius den hund zurückrufen soll, also sie hat den schon gewarnt

und TIM hat sich halt gebückt (.) also die frau traf nicht tim, sondern ihren Eigenen hund

und tim (.) julius hat dann glaub provoziert und hat dann rumgeschrien, schlagen sie doch die hunde nicht, das tut ihnen weh, und hat halt tim gerufen

und edgar kann dam raus und hat sich ein stein genommen und wollte damit den hund von julius (.) abwerfen

und dann hat das die freundin halt gesehen, die anne, und hat halt zu edgar gesagt, das darfst du nicht und (.) leg den stein ab sozusagen

<murmelt>

und dann ist halt der onkel gekommen und hat halt (.) rumgeschrien, was es hier soll, so, dass er so noch nie in seinem leben so ein lärm gehört hätte (.) und in dem moment ist halt (.) tim ge (.) also georg gekommen und der wollt, glaub, tim retten oder so

ach die hunde waren glaub ich (.) also (.) die waren noch zusammen und die haben versucht, die mit bloßen händen zu trennen, da hat der vater gesagt, seit wann macht man das mit bloßen händen und hat den gartenschlauch gesucht, und julius hat den gartenschlauch dann gebracht (.) und stellte das wasser an, also die haben glaub versucht, die nass zu machen, damit die von alleine weggehen

<murmelt>

und julius und als die halt versucht haben die hunde halt auseinander zu bringen hat julius mit absichtlich EDGAR noch bisschen nass gemacht, weil es hat denen ja nicht gepasst, wie er vorhin geredet hat

und edgar (.) ist halt dann weggerannt und hat halt gemeint und der onkel (.) hat halt gemeint, warum julius das gemacht hat

und hat halt gesagt, georg nimm timo-theus sofort an die leine

<murmelt>

und ich glaub der onkel hat dann zur frau stock gesagt, dass er schon mal (.) gemeint hatte, dass sie den hund nicht frei rumlaufen lassen sollte (.) in ihrem garten

<murmelt>

und dann ist halt die FRAU ins haus gegangen mit ihrem nassen hund (.) und georg hat halt (.) tim angeschumpfen (.) und meinte halt, jetzt es sei sein vater den ganzen tag schlecht gelaunt wegen der sache und dass frau stock anscheinend auch ärgerlich ist

HATE25 murmelt beim Lesen leise mit – ein Verhalten, das die Lesegeschwindigkeit reduziert und bei flüssigen Leser*innen selten ist bzw. vor allem zur

Anwendung kommt, wenn sehr anspruchsvolle Texte oder -teile fehlerfrei propositionalisiert werden sollen.¹⁷ Für Blytons Kinderbuch ist ein solches Leseverhalten für eine Schülerin einer 10. Klasse ungewöhnlich. Da im Rahmen der Untersuchung leider kein Leseflüchtigkeits- oder -kompetenztest erfolgt ist, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, ob dies in einer schwach ausgeprägten Lesekompetenz von HATE25, die im Fragebogen als einzige Schülerin Deutsch nicht als ihre Erstsprache angab, begründet liegt oder ob sie – möglicherweise aufgrund der Experimentalsituation – dem Text mit Strategien begegnet, die eher für das Lernen aus (wissenschaftlichen) Fachtexten geeignet sind. In jedem Falle ist das Mitmurmeln ein starkes Indiz für eine Konzentration auf die Propositionsbildung.

Ihre Äußerungen folgen entsprechend stark den Sätzen des Textes. Vor der Makroproposition „also die gehen jetzt BADEN“, die auch viele andere Teilnehmer*innen so oder so ähnlich paraphrasiert haben, gibt sie genau die Abfolge der Beiträge eines kurzen Dialoges wieder, wobei sie Unsicherheit bei der Zuordnung von Äußerungen zu Figuren zeigt: „dann hat glaub die mutter oder der vater gefragt“. Ähnliche Unsicherheiten bei der Konstatierung von Koreferenz zeigen sich auch im weiteren Verlauf wiederholt: („dann ist julius, glaub ich (.) ja (.) zu ihm gesprungen“; „und wenn er georg was antut (.) äh, edgar“; „und tim (.) julius hat dann provoziert“; „ist tim ge (.) also georg gekommen“).

HATE25 bleibt im ganzen Protokoll vollständig auf die Sicherstellung lokaler Kohärenz konzentriert, wobei insbesondere das Figurengeflecht eine Herausforderung für sie darstellt (so scheint ihr beim Lesen der Strand-Szene noch unklar, dass Tim ein Hund ist, und sie hält Georg durchgehend für einen Jungen – ein verständliches Problem, das viele Leser*innen hatten, die nicht schon mit den *Fünf Freunden* vertraut waren). Eine etwas weiter gespannte Brücke zwischen figurenbezogenen Informationen gelingt ihr nur an einer einzigen Stelle: „hat julius mit absichtlich EDGAR noch bisschen nass gemacht, weil es hat denen ja nicht gepasst, wie er vorhin geredet hat.“ Es finden sich zwar auch noch einige wenige weitere TWM-codierte Segmente mit Äußerungen, die auf figurenbezogene Inferenzen schließen lassen. Wie sich am Beispiel ihrer Überlegungen, dass Julius sicher verstehen könne, wie man sich fühlt, wenn man seine Wut in sich hineinfressen muss, sehen kann, bringt sie dort allerdings

17 Für den Nachweis der Unterstützung des Propositionsaufbaus durch solche sogenannte Subvokalisation vgl. Slowiaczek/Clifton 1980; für den Zusammenhang zur Lesegeschwindigkeit vgl. Hardyck/Petrinovich 1969.

nicht weiter auseinander liegende Textinformationen zusammen, sondern schreibt Julius selbst Gefühle zu, die Blytons Erzählinstanz alleine Georg zuordnet, von deren zu zügelnder „Wildheit“ Julius wisse.

Insgesamt lässt HATE25 an keiner Stelle erkennen, dass sie zum Text eine Makrostruktur konstruieren konnte; es dominieren notwendige und Brücken-Inferenzen und seltene Fälle der Übernahme von Figurenperspektiven misslingen gelegentlich. Eine urteilende Distanz zum Text kann so ebenso wenig aufgebaut werden wie eine identifikatorische Nähe. Die Textoberfläche wird sorgfältig verarbeitet, gerät aber nie ins Blickfeld einer bewussten Reflexion. Zum kommunikativen Kontext, der Textsorte o.ä. äußert sie sich nicht.

Ganz anders hingegen im Fall von ELFR28, auch sie eine Schülerin:

ELFR28: also bisher klingts so wie halt alle anderen bücher,
wo man so liest, wenn man so (.) 12 ist, würd ich sagen, und
alles ist so gut dargestellt

und alles so fröhlich

und das sind halt auch ähm, die NAMEN muss man halt erst
mal erkennen, wer das ist, also verstehen, wer das ist

und es ist alles realistisch, würd ich sagen, und man kann
eigentlich bisher noch alles nachvollziehen

und ich würd sagen, es ist eher für (.) kleinere kinder,
weil des macht eher SPASS bisher das lesen sozusagen

und ist sowas typisches

und es sind immer so einfache sätze, wo man eigentlich
DIREKT versteht, was der sinn dahinter ist

und es ist auch (.) ähm, nicht so förmlich, weil bärenhun-
ger und so benutzt man jetzt nicht so in fachlicher sprache

und die sicht ist auch eher von kindern, also denk ich
mal, dass kinder, wenn die das lesen, halt besser verste-
hen können

und auch die hand, die sachen, was die kinder machen, sind
auch so ganz normal, zum beispiel zunge rausstrecken oder
so, das kennt eigentlich jeder

und die beleidigungen sind jetzt auch nicht so HART so, ein
dickes ding, oder so, das sagt eigentlich jeder mal

und dieser julius sagt eigentlich das, was viele kinder
sozusagen sagen, so, was man sagen soll, oder was man sagt,

wenn einer halt beleidigt wird sozusagen, wenn mans halt nicht will

und die sätze sind echt einfach, also

die wörter sind so (.) normal, wo halt jeder versteht, und nicht so ALT

und die gefühle sind auch sozusagen so (.) von kindern, wo das lesen, eigentlich dieselben, so, wenn ich edgar verhaue, das sagt man jetzt auch nicht so

und die namen sind echt schwer zu erkennen direkt, weil es kommen immer neue dazu, find ich, und darum - muss man die handlung erst mal verstehen

und jetzt wirds halt eher so dramatisch und jetzt kommt eigentlich so die handlung, weil sonst wärs auch nicht so interessant, find ich

und (..) die rechtschreibung ist auch anders, hab ich grad bemerkt, also die böser kerl, schreibt man eigentlich mit nem s, also ist es nicht SO aktuell, bemerk ich grad

und dann wie jedes mal bei so nem buch taucht dann irgendjemand älteres auf und ähm

macht dann halt die situation dann aus letztlich

und die sind, die erwachsenen sind dann immer ärgerlich und gereizt, das ist eigentlich immer so

und diese (.) dieses anmeckern von dem (.) ja quentin oder onkel quentin ist auch so, wie man sichs halt vorstellt, wenn jemand so (.) KOMMT, also erwartet des alles

und, ja, jetzt kommt man wieder mit den NAMEN n bisschen durcheinander

und dann ist halt so wieder so das kindliche, so, was kinder so denken, dass sie kein kuchen zum tee backt, also die schlimmste situation sozusagen fürn kind dann am ende auch

ELFR28 bekundet zwar explizit Schwierigkeiten, einen Überblick über das Figurengeflecht („die namen“) zu bekommen – dennoch zeigen ihre Aussagen zur fröhlichen Ausgangssituation oder zur Rolle der Intervention Quentins, dass ihr die Etablierung globaler Kohärenz gelungen ist. Das bei HATE25 beobachtete Muster eng am Text verhafteter Paraphrasen zur Absicherung der Textbasismodellierung findet sich bei ELFR28 an keiner Stelle im Protokoll.

Auf der Grundlage leichter Verarbeitung der Textbasis, die sie selbst bekundet („alles ist so gut dargestellt [...] und es sind immer so einfache sätze, wo man eigentlich DIREKT versteht, was der sinn dahinter ist“), gelingt es ihr, sich auf eine ganz andere reflexive „Flughöhe“ zu begeben als HATE25. ELFR28 fällt Urteile über die Qualität des Lebensweltbezugs („realistisch“), die narrativ-dramaturgische Struktur („jetzt wirds halt eher so dramatisch und jetzt kommt eigentlich so die handlung, weil sonst wärs auch nicht so interessant“) und die Wortwahl.

Vor allem aber gelingt es ihr auf diese Weise, schon zu Beginn ein Kommunikatives Kontextmodell aufbauen („bisher klingtts so wie halt alle anderen bücher, wo man so liest, wenn man so (.) 12 ist“), das ihre folgende urteilende Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Aspekten des Textes stark beeinflusst: Nicht nur die leicht verarbeitbare Textoberfläche wird dadurch erklärt, dass der Text schließlich auch für jüngere Leser*innen zugänglich sein soll, sondern auch Aspekte der Textwelt-Gestaltung werden auf ihre Tauglichkeit und Verständlichkeit für Kinder hin gedeutet: Beleidigungen werden als eher entschärft beurteilt, Handlungen (Zunge rausstrecken, jemanden verhauen wollen, das Ausbleiben von Kuchen als schlimmes Ereignis) als kindertypisch und Kindern vertraut, die Wortwahl als kindangemessen; die narrative Perspektive wird als kindlich charakterisiert („die sicht ist halt auch eher von kindern“), der Fortgang der Handlung ebenso wie die Charakterzeichnung – zentrale TWM-Elemente – werden aufgrund des permanent aktiven KKM einem textsortentypischen *story schema* zugeordnet: „und dann wie jedes mal bei so nem buch taucht dann irgendjemand älteres auf und ähm macht dann halt die situation dann aus letztlich und die sind, die erwachsenen sind dann immer ärgerlich und gereizt, das ist eigentlich immer so.“

HATE25 und ELFR28 sind zwei Idealtypen unterschiedlichen Umgangs mit der Textbasis, denen sich in abgeschwächter Form viele weitere Teilnehmer*innen zuordnen lassen. Der erste Typ ist vollauf mit der Konstruktion textangemessener Propositionen beschäftigt und bildet entsprechend keine funktionalen Kontextmodelle und in extremen Fällen auch keine kohärenten Textweltmodelle. Eine Aktivierung spezifischen Vorwissens findet nicht in nennenswertem Umfang statt. Wenn man einen TBM-Anteil von mindestens 50 % und innerhalb der TBM-Codings eine deutliche Dominanz rein propositionsbildungsbegleitender Paraphrasen als Merkmale dieses Typs festlegt, dann lassen sich ANTE26 (alle drei Texte), HATE28 und NITE20 (Blyton und Brecht), PETE08 und MGAL23 (nur Blyton) sowie BRFR14, MAVI07 und UTTÜ09 (nur Brecht) diesem Typ zuordnen. Ein diesem Idealtyp entsprechendes, jeweils kleine Textelemente nacheinander paraphrasierendes Laut-Denk-Verhalten zeigte sich

bereits in verschiedenen literaturdidaktischen Studien. Es entspricht beispielsweise der Kategorie „RETELLING“ im Kategoriensystem von Tanja Janssen et al. (2006) und Nachfolgestudien (vgl. Janssen et al. 2012; van der Meulen 2015). Auch in literaturdidaktischen Erhebungen mit anders beschaffenem Datenmaterial zeigt sich ein ähnliches Verhalten (vgl. die Kategorie „PARA“ in Jörgens et al. 2023). Die kognitive Last der Propositionsbildung, die solche Leser*innen vollauf in Anspruch nimmt, so dass sie keine freien Kapazitäten für den Aufbau der mentalen Textrepräsentationsarten TWM und KKM haben, stellt eine kausalerklärende Hypothese für dieses Phänomen dar, die sich freilich auf Grundlage der vorliegenden explorativen Studie nicht beweisen lässt, aber die durch weitere Indizien aus beschreibenden und schätzenden statistischen Auswertungen des gesamten Datenkorpus – d.h. nicht beschränkt auf auffällige Fälle, wie hier – in Kap. 5.3.2 plausibilisiert wird.

Der zweite Typ zeigt einen mühelosen Umgang mit der Textbasis und recurriert deshalb nur an markanten Stellen genau auf einzelne Propositionen. Solche Teilnehmer*innen stellen eigentlich zahlreiche unterschiedliche Sub-Typen dar, auf die hier nicht im Einzelnen detailliert eingegangen werden kann (eher inferenzbasiert-imaginierende Fälle mit hohem TWM-Anteil, eher kommunikations-reflexive Fälle mit hohem KKM-Anteil, eher sprachbewusste Fälle mit hohem TOM-Anteil und Mischformen wie ELFR28). Sie alle weisen niedrige TBM-Anteile von unter 10 % der Codings in dieser Dimension auf. Zu diesem Typ gehören GAWA16 und MARH01 (alle drei Texte), ELFR28 (Blyton und Böll), HAFR03, KAFR15 und ANMÜ28 (nur Böll) sowie SIFR06, SITE03, ANRH28 und NAPF31 (nur Blyton).

Die Mehrheit der Laut-Denk-Protokolle (41 von 72) lässt sich weder dem einen, noch dem anderen Typ zuordnen. Sie zeigt viele Äußerungen, die – wie in Kap. 5.1 beschrieben – schwierig zuzuordnen waren, weil sie Merkmale von TBM und TWM in sich trugen. Obwohl dies zu Beginn nicht im Kodierleitfaden berücksichtigt worden war, ist dieses Phänomen alles andere als überraschend: Dass *bottom up*-Verstehensprozesse (die Verarbeitung semantischer Informationen und ihre Verknüpfung in einer Makrostruktur, also „TBM“) und *top down*-Verstehensprozesse (schemagestützte Inferenzen zur Erhöhung der Kohärenz, also „TWM“) eng zusammenspielen, war schließlich eines der zentralen Modellpostulate schon bei van Dijk & Kintsch (1983).

5.2.3 Textweltmodellbildung (TWM)

Die Kategorie der Textweltmodellbildung (TWM) weist den höchsten Durchschnittswert der relativen Coding-Anteile unter allen mentalen

Textrepräsentationsarten auf. Dass die Teilnehmer*innen insgesamt recht häufig Äußerungen gemacht haben, die mit TWM codiert wurden, heißt selbstverständlich noch nicht, dass ihre Arbeit an Textweltmodellen auch zu kohärenten (oder gar von anderen als intersubjektiv nachvollziehbar oder textangemessen beurteilten) Ergebnissen gekommen wären. TWM-Codings sind vor allem auf die Anwesenheit von Inferenzprozessen zurückzuführen. Inferenzprozesse sind für die Textweltmodellierung unerlässlich; zugleich ist damit noch nichts über deren Qualität besagt.

Ein genauerer Blick in die TWM-Codings, der mehr über die Qualität der aufgebauten Textweltmodelle verrät, ist lohnenswert. Auch wenn TWM sich nicht im Fokus dieser Untersuchung befinden, steht ihr Aufbau beim Lesen auf vielfältige Weise in enger Interaktion mit der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte.

In der folgenden Darstellung werden die Sub-Dimensionen von Textweltmodellen, wie sie im Rahmen der *mental landscape theory* modelliert worden sind (vgl. Kap. 1.3.3), als Orientierungsrahmen vorausgesetzt. Aus dieser Perspektive werden die TWM-Codings in den Laut-Denk-Protokolle zu den drei literarischen Texten, die ja von ganz unterschiedlichen Sachverhalten berichten, beleuchtet: Welche Aspekte stehen in den mentalen Textweltmodellen der Teilnehmer*innen zu den jeweiligen Texten im Vordergrund? Welche Qualitäten dieser Textweltmodell-Aspekte fallen bei den Teilnehmer*innen auf? Welche Beziehungen zwischen TWM- und KKM-Bildungen werden erkennbar?

An den TWM-Codings in den Laut-Denk-Protokollen zu Bölls „Mit diesen Händen“ fällt unweigerlich die integrativ-sinnstiftende Funktion der Teilnehmer*innen-Schemata über den Zweiten Weltkrieg auf. Das betreffende kognitive Schema ist komplex und integriert Informationen unterschiedlichster Bereiche (Näheres dazu in Kap. 6.2.2 bei der Erläuterung der entsprechenden Subkategorie „WAR“). Es umfasst weit mehr, als bloß die im Text genannten Begriffe „Maschinengewehr“ oder „Granaten“ mit dem im Text nicht auftauchenden Wort „Krieg“ in Verbindung zu bringen, was immerhin in 20 von 24 Laut-Denk-Protokollen gelingt. Das WAR-Schema beinhaltet demgegenüber auch grobe Vorstellungen von der zeitlichen Verortung und den Schauplätzen des Zweiten Weltkrieges, von den Kriegsverbrechen und dem während des Krieges vom NS-Staat begangenen Holocaust sowie von den Gefahren und Entbehrungen, die unterschiedlichste Gruppen von Menschen während und unmittelbar nach dem Krieg erlitten. Es ist in allen TWM-Dimensionen anschlussfähig an Textinformationen und vermag diese sinnhaft miteinander zu verknüpfen.

Das zeigt sich insbesondere an den Laut-Denk-Protokollen jener Probanden, die nicht über ein solches WAR-Schema verfügten oder es zumindest nicht erkennbar beim Lesen aktivierten. In solchen Fällen führen Inferenzen aus anderen Vorwissensbeständen oft in die Irre; auf solche Weise gebildete Vorstellungen werden auch von den Teilnehmer*innen nicht wieder aufgegriffen, weil sie sich nicht in eine sinnvolle Beziehung zueinander setzen ließen.

Entsprechende räumliche Vorstellungsbildungen ohne Beteiligung des WAR-Schemas hören sich nach der Lektüre dieser Textstelle:

mit diesen Händen hast du die Portieren zu vornehmen Hotels und zu düsteren
Kneipen geöffnet, du hast diese Hände im Atlantik gewaschen und in den Fluten der
Schwarzmeeres

bei BRFR14 etwa so an:

BRFR14: ja, er wohnt in nem hoTEL, das vornehm ist, also
muss er auch reicher sein

uund

ja, am schwarzen meer, also irgendwo, was vielleicht etwas
wärmer ist

und nicht hier bei uns mit viel regen oder sowas

SIFR06, die zu keinem Zeitpunkt Indizien für ein WAR-Schema zeigt, ist von der Fülle der geographischen Referenzen im Text (Flandern, Rumänien, Russland) offenbar überfordert und verwirrt:

SIFR06: wo bin ich hier überhaupt?

Ähnliches gilt auch für eine mentale Modellierung zeitlicher Abfolgen. MGAL23 konstatiert global:

MGAL23: s ging um eine lange zeit (.) in der das pas-
siert isch

Eine zeitliche Reihenfolge ohne Rückgriff auf das WAR-Schema etablieren viele Teilnehmer*innen (KOV107, MAVI07, RIKÖ29 und UTTÜ09 kommentieren dies explizit) nur bei der Identifikation der Vorzeitigkeit der Schilderungen aus der Kindheit des Angesprochenen gegenüber den restlichen Ereignissen des Textes, was nicht überrascht. Die Erkenntnis der Nachzeitigkeit des Kreuzzeichnens auf die Stirn des Kindes des Angesprochenen, die an Anfang und Ende des Textes erwähnt wird, gegenüber den restlichen Ereignissen allerdings erfolgt immer nur bei Aktivierung des WAR-Schemas.

Auch bei den Ursachen von Ereignissen und den Motiven der auftretenden Figuren kommt es dort, wo das WAR-Schema gerade nicht aktiv ist, nur zu wilden Assoziationen, die die Leser*innen im Folgenden nicht wieder aufgreifen, so etwa im Falle von LUFR07s Spekulation, ob der Angesprochene angesichts der Erwähnungen von Zigaretten und Tabak, Alkoholika und Schwarzmärkten eventuell Drogenhändler sei, oder im Falle von HATE25s Inferenzen, warum ein tiefes Loch in die dunkle russische Erde gegraben wurde:

HATE25: ähm (.) diese person hat auch (..) ähm (.) manches tiefe loch in die dunkle russische erde gegraben (.) ich denk [...] dass der da irgendwas illegales oder so (.) rein-geschmissen, dann vergraben hat

Ganz anders werden Inferenzen in allen Dimensionen gezogen und kohärent aufeinander bezogen, wo auf das WAR-Schema zurückgegriffen wird. Mit Hilfe des WAR-Schemas inferiert die Mehrheit aller Teilnehmer*innen nicht nur, dass der Angesprochene ein deutscher Soldat ist, der im Krieg selbst andere Menschen getötet hat. Mehreren Teilnehmer*innen gelingt auf diesem Weg auch eine Zuordnung im Text genannter Orte als Kriegsschauplätze:

HAFR03: also ich bin mir ziemlich sicher, dass es da um den zweiten weltkrieg geht

und da jemand nem soldat, wahrscheinlich ausm zweiten weltkrieg, nem deutschen, erzählt, was er alles gemacht hat

UTTÜ09: ziemlich sicher gings da übern zweiten weltkrieg, über die russen wird ja auch gesprochen

NAFR22: ja, genau, und jetzt kommt eben grad wieder diese wörter russisch und deutsch, ähm (...) genau (...) kommt, erinnert mich jetzt auch vielleicht an den ZWEITEN WELTKRIEG, weil da waren ja die zwei, ähm (..) mächte, sag ich jetzt mal auch befeindet

LUFR07: und jetzt an dieser stelle (.) denk ich (.) äh, an den KRIEG bei hitler, weil ja, da gehts ja um eine russenleiche, denen die schuhe weggenommen wurden

RIKÖ29: ja, der krieg gegen RUSSland

KAFR15: ok also jetzt würd ich sagen, es geht irgendwie um KRIEG oder beziehungsweise um ne NACHkriegsszene oder so, mmm

wo in RUSSland nehm ich an, da es ne russenleiche ist (.) und

stell ich mir eher so vor, dass es kalter winter ist (.) und es dunkel ist, und dass die person irgendwie (.) versucht was zu finden (.) was sie irgendwie benutzen kann, was sich für sie EIGNET (.) und dabei eben auch nich (.) sich scheut davor, irgendwelche leichen, äh (.) irgendwie so (..) anzufassen oder zu kucken, was noch an denen dran ist, was man benutzen könnte, was wahrscheinlich auch würd ich mal vermuten zimmlich viel so TRAUMATAerlebenisse dann in der jeweiligen person hervorruft

In solchen Textweltmodellen finden sich dann auch passendere Erklärungen für die Referenzen auf Alkoholika und andere Rauschmittel:

BRFR14: ja (.) er war vielleicht auch oft in der kneipe mit seinen kameraden, in der (.) beim militär

ANMÜ27: ähm tabak und also rauchen und ähm alkohol (.) ähm wurden wohl (.) hauptsächlich oder kommt bei mir rüber wie wenn des zu sich genommen wurde (.) ähm um des schlimme erleben zu (.) zu verdrängen

MARH01: RAUCHEN war schon echt n DING damals, ne? Also, tabak hat n hohen stellenwert gehabt

Insbesondere wo auch erkennbar aus Vorwissen über die Verbrechen der NS-Diktatur inferiert wird, kommt es zu Inferenzen, die in die Nähe von Klebers Konzept eines „abgeleiteten Textweltmodells“ reichen, so z. B. bei NITE20:

NITE20: oder dass es auch vielleicht im zweiten weltkrieg spielen könnte

da es um ein maschinengewehr geht [...]

dass es vielleicht (.) NAZIS sein könnten

und dass es (.) den leuten selber gut geht

und dass man (.) nur auf sich SELBER schaut und nicht auf ANDERE

und sich selber gut versorgt

und (.) ähm (.) von den tod anderer profitiert [...]

und (.) er hat (.) also er hat sich (.) selber verletzt und ich denk (.) dass es (...) auch kein zufall war, da er (.) oder ich weiß nicht (...) ich denke, dass es irgendwas mit SCHICKSAL zu tun hat, dass er sich selbst verletzt hat

KAFR15 bekundet in diesem Zusammenhang explizit ein vages Gefühl der „TIEFE“, die der Text ausdrücke:

KAFR15: ok jetzt denk ich eher an (.) JUDEN (.)beziehungsweise an die judenVERFOLGUNG in der NAZIzeit, weil es würde sonst irgendwie nicht so viel, oder (.) irgendwelche AUSGEGRENZTEN grupPIERungen oder, keine ahnung wie man das nennt, weil es würde irgendwie sonst keinen SINN ergeben, wenn irgendwelche leute essen zerstören, wenns doch gebraucht wird

und (.) dass die person irgendwie (.) dann versuchen dran zu kommen um sich dabei eigentlich schlimmer verletzten als es (.) also als dass sie hunger leiden

kay, es geht irgendwie glaub ich immer noch um krieg

um irgendwelche leute, die vielleicht ähm (.) sich VERSTECKEN oder (..) ja irgendwie so (.) DOCH vielleicht noch HOFFNUNG haben, das sie irgendwie überleben und (.) uff

es ist irgendwie eher (.) so TRAURIG, würd ich mal sagen (.) also weil da irgendwie so nen (.) ich weiß nicht, WODURCH (.) aber es drückt so ne (.) so ne (.) TIEFE aus, irgendwie der text

MGAL23 führen diese Elemente des Schemas zunächst in die Irre, da sie den Protagonisten kurzzeitig selbst als einen von den Nazis verfolgten Juden modelliert:

MGAL23: und (..) hat nichts zu essen bekommen, also s geht wahrscheinlich vielleicht (..) selber um einen JUDEN (..) der im (.) vielleicht im kz war

Später ist sie allerdings problemlos in der Lage, sich auf Grundlage inkompatibler Textinformationen selbst in diesem Punkt zu korrigieren:

MGAL23: und zwar für viel geld vielleicht nicht nur für klamotten sondern auch für andere dinge (..) und die hat die person dann für straßenbahnen und für tabak und schnaps rausgegeben (.) s ging wohl dann doch nicht um einen jude der selbst im kz war

Der Aufbau eines TWM, das vom WAR-Schema informiert ist, erleichterte einigen Teilnehmer*innen die Konstruktion einer Spannung oder eines Widerspruchs zwischen der christlichen Geste der Segnung mit dem Kreuzzeichen und den halb dem Text direkt zu entnehmenden, halb inferierten Gräueltaten des Soldaten im Krieg:

RIKÖ29: also irgendwie (.) kann ich mir keinen (.) richtiges bild über den soldaten gerade machen

ANRH28: dass das für mich eigentlich komisch ist, dass das zusammengehört

Einige Teilnehmer*innen spielen die Entschärfung dieser Spannung mental durch, indem sie aus ihrem WAR-Schema inferieren, dass der Angesprochene sich im Befehlsnotstand befunden haben könnte:

RIKÖ29: oder es ist auf die (.) äh auf die kriegssituation einfach bezogen, dass er auch keine andere möglichkeit hatte, und dass er [...] ja halt für sein LAND gehandelt hat, und deshalb aber seine hände mit blut beschmutzen musste

MAVI07: als hätt, als wär er dazu gezwungen gewesen mit seinen händen des ganze zu tun [...] jemand der (..) im glauben is und (.) auch (.) kindern (.) kinder segnet mit m kreuzzeichen (.) der wird des vielleicht möglicherweise nicht freiwillig getan haben, aber andererseits gibts ja viele aktuelle beispiele, die auch belegen, dass auch gläubige menschen (..) paradox dazu handeln und (.) oft negative dinge in ihrem leben vollbringen

KAFR15 leitet aus dieser Spannung ein weniger wohlwollendes Urteil ab:

KAFR15: auch hände, die (.) viel GEWALT verursacht haben und vielen (.) leuten ANGST gemacht haben, aber die leute später nicht mehr ERKENNEN weil man sozusagen (.) so sich von der SCHULD eingewaschen hat, aber (.) das geht ja eigentlich nicht, also [...]

ich stell mir jetzt EHER so leute vor, die so (.) irgendwas schlimmes GETAN haben und dann so zum PAPST rennen und mal kurz so sagen, JA, das war nicht guut, dann sagt der papst sowas wie, JA; <lachend: bete dreißig vaterunser und ein rosenkranz oder so> und dann bist du von der schuld befreit, was (.) was ich finde, was eigentlich nicht GEHT, weil (.) dann ist die schuld nicht wirklich WEG, finde ich [...]

und die person aber trotzdem noch (.) DENKT; dass sie das RECHT besitzt, ihrem KIND nen religiöses ZEICHEN auf die stirn zu zeichnen, im sinne von, ähm, ich bin RELIGIÖS, ich halte mich an die zehn GEBOTE, würd ich jetzt mal sagen, weil kreuz ist ja zeichen für CHRISTENTUM, und wenn da aber schon so viel schlimmes dinge mit den händen gemacht

worden sind, dass ich mich frage, ob das überhaupt so BERECHTIGT ist, dass diese person dem kind VORSPIELT sozusagen, religiös zu sein und an die DINGE sich zu halten, die MORALISCH und von den werten her in der BIBEL oder in der religion genannt werden

Nicht unbedingt dieselbe Fülle an schemabasierten Inferenzen wie KAFR15, aber dennoch möglicherweise einen höheren Grad an Komplexität scheinen jene mentalen Textrepräsentationen aufzuweisen, die auch das Verhältnis zwischen der sprechenden Instanz und dem Angesprochenen einschließen. Teilnehmer*innen, bei denen dies der Fall war, folgten nicht immer dem Urteil der sprechenden Instanz, wie KAFR15 dies tat, und betonten oft von ihnen empfundene emotionale Tönungen des Textes:

NAFR22: ähm, kommt mir grad vor, als ob der denjenigen BESCHULDIGT

mit dem er jetzt redet [...]

auch so bisschen ENTTÄUSCHT

weil es kommt mir vor, als ob er mit nem bekannten irgendwie redet

Während bei NAFR22 eine eindeutige Zuordnung solcher kommunikations-situationsbezogenen Aussagen zum TWM noch möglich ist, erscheint bei RIKÖ09 und SUWI23 bereits unklar, ob es sich noch um TWM- oder schon um KKM-Bildung (oder beides) handelt:

RIKÖ29: klingt für mich, äh - ANKLAGEND [...]

ja, hier ist wieder son zeichen dafür, dass es sehr anklagend ist, dieser text

SUWI23: abwertend auch irgendwie

und vorwurfsvoll auf jeden fall

ist super verurteilend irgendwie, was er schreibt

wie er das schreibt

das ist bezeichnend für den frust, der hier mitschwingt

Wenn die Anklage nicht einer Figur, sondern „dem Text“ zugeschrieben wird und der abwertende, verurteilende, vorwurfsvolle und frustrierte Ton nicht einer sprechenden Figur, sondern jemandem, der „schreibt“, zugeschrieben wird, dann werden die Grenzen einer reinen (selbst einer abgeleiteten) Textweltmodellierung überschritten und die Kommunikationssituation des Textes

selbst mit gemeint, auch wenn bei RIKÖ29 und SUWI23 kein expliziter Verweis auf eine Autormodellierung vorliegt. (Entsprechend nähert sich Kap. 5.2.4 diesem Phänomen erneut im Kontext der Kategorie KKM.) Noch deutlicher wird UTTÜ09, der die sprechende Instanz explizit mit dem Autor des Textes, Heinrich Böll, gleichsetzt:

UTTÜ09: aber was hat des mit dem zeichen des kreuzes (..) zu tun? Also (..) heinrich böll (..) spricht ja jetzt jemanden an (..) mit du (..) und spricht wieder (..) also der (..) du, der hat jetzt anscheinend n kind (..) und der du zeichnet ein kreuz auf die stirn seines kindes (...) vielleicht isch das (..) religiös gemeint oder n religiöser akt (..) also ich vermute mal, dass heinrich böll damit sagen will, so (..) jetzt wo du n kind hast (..) tust du christlich (..) und davor (..) hast du schon so viel (..) böses angerichtet

des wär die aussage, die ich da draus <unverständlich>

Auch wenn UTTÜ09 die sprechende Instanz mit Heinrich Böll gleichsetzt, erfolgt zugleich nicht auch eine explizite Gleichsetzung des Angesprochenen mit zeitgenössischen (oder anderen) Leser*innen, sondern der Angesprochene wird nach wie vor eher wie eine fiktive Figur mental modelliert („der (..) du, der hat jetzt anscheinend n kind“). Diese enge Verflechtung zwischen TWM und KKM bis hin zur gelegentlichen Verwischung ihrer Grenzen könnte durch die spezifische strukturelle Anlage des Böll-Textes mitverursacht sein (vgl. Kap. 3.3.1); sie zeigt sich in den Protokollen zu den beiden anderen Texten nicht.

Bei den Texten der beiden anderen Autor*innen gestaltete sich die Textweltmodellierung in allen Dimensionen merklich anders. Auch wenn der Anteil der TWM-Notate beim Brecht-Text deutlich niedriger liegt als beim Blyton-Text (mehr dazu in Kap. 5.3), lieferten beide Textgrundlagen offenbar viel mehr Anhaltspunkte für eine leichte mentale Modellierung konkret vorstellbarer Räume (eine schmale Landstraße, eine belagerte Stadt und ein Bauernhaus in einem armen Dorf bei Brecht; ein Meeresstrand und der Garten eines alleinstehenden Hauses an der Küste bei Blyton). Insbesondere zum Blyton-Text ist dieses *mental mapping*, das sich dort nur zu Beginn der Protokolle wiederfindet, emotional stark positiv gefärbt – viele Teilnehmer*innen stellen sich die Szenerie der Fünf Freunde-Geschichte gerne und genussvoll vor:

ANRH28: na, zuerst wo die ja jetzt beschreiben – ähm – auch mit der sonne, dem fenster und der see, stell ich mir grad

irgendwas ziemlich idyllisches vor, wo sie grad vor ort sind oder wo sie WOHNEN

genau, und danach kommt ja auch am STRAND, also sind sie wahrscheinlich irgendwo am MEER

genau, die felseninsel ist, äh, gegenüber, die sagt mir auch noch was, ich weiß nicht genau ob das das das ist, was ich KENNE, aber auf jeden fall gibts da auch irgendwas, muss ich gleich an so SCHATZsuche auch irgendwe denken, wenn ich an insel denke und so entdecken

genau, also generell die ganze situation kann ich mir gut vorstellen

GAWA16: ja und des hat irgendwie auch gleich was von (.) urlaub und freiheit, wenn am anfang dieser (.) strand und die inseln kommen und ähm (.) des meer rauschen

KAFR15: hach, klingt schön, also jetzt denk ich an so nen schönen sonnenaufgang, mit so klarem himmel, n bisschen so nebel noch über so felder, aber man sieht schon in der ferne son bisschen so (.) das MEER (.) ich interpretier jetzt einfach mal die OSTSEE rein, weil ich bin oft an der ostsee und (.) ja, deswegen musst ich jetzt grad denken, so mit rauschender see und so, und (.) ähm, dass sie in so nem alten HAUS sind (.) was so verWINKELT ist, mit so, ich weiß nicht, warum ich jetzt dran dachte, mit so breiten fensterbrettern, wo man sich so draufsetzen kann

Diese Aussagen sind prinzipiell nicht überraschend und stimmen mit den punktuellen Beobachtungen von Tanya Kiermaier über als körperlich angenehm empfundene mentale Modellierungen der Landschaften aus Blytons Romanen überein (vgl. Kiermaier 2015, S. xiii). Es bleibt festzuhalten, dass solche affektiven Reaktionen hier nicht von der eigentlichen Zielgruppe der *Fünf Freunde*-Texte, sondern von Lehramts-Studierenden und Schüler*innen zehnter Klassen gezeigt wurden, die von sich durchaus bekunden, Texte wie den Blytons seit einigen Jahren nicht mehr zu rezipieren.

Äußerungen, die Rückschlüsse auf mentale Modellierungen der zeitlichen Dimension von TWM zum Blyton-Text böten, finden sich keine. Das mag darin begründet liegen, dass eine zeitliche Verortung, wo sie erfolgte, oft deutlicher der Kategorie „KKM“ zuzurechnen war (vgl. Kap. 5.2.4). Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass der Text chronologisch linear – ohne Rückblenden, Zeitsprünge und Vorausschauen – und überschaubar verläuft: Geschildert werden die Ereignisse an einem Morgen, vom Aufstehen über das Schwimmen

bis hin zu einer Konfrontation von Edgar und Georg sowie deren beider Hunde und deren Auflösung durch Onkel Quentin. Wo die zeitliche Struktur des TWM so leicht zu verarbeiten ist, geriet sie möglicherweise nicht ins Bewusstsein.

Auch Blytons Figuren und ihre Ziele und Beweggründe werden in den Laut-Denk-Protokollen nicht als schwer zu modellieren kommentiert – was Brunkens These aus Kap. 3.3.4 bestätigt. Allenfalls bereitet die Vielzahl unvermittelt auftretender Figuren – da es sich um einen Ausschnitt aus dem zweiten Kapitel des Buches handelt – gelegentlich Schwierigkeiten:

ELFR28: und das sind halt auch ähm, die NAMEN muss man halt erst mal erkennen, wer das ist, also verstehen, wer das ist

ANMÜ27: okay, es isch n riesiges durcheinander, ich komm (.) nicht, ich kann nicht folgen (..) wer zu wem gehört und in welcher beziehung sie zueinander stehn, des sind so viele personen oder namen werden genannt (.) ähm (..) es herrscht so n bisschen durcheinander in meim kopf

<lacht>

okay, es kommen ständig (.) ständig mehr personen zu (.) hinzu oder werden genannt und ähm (.) des durcheinander wird immer <lachend: immer noch größer>

Bei vielen Teilnehmer*innen zeigen sich allerdings keine Probleme mit den mentalen Figurenmodellen. Teilweise liegt dies daran, dass die Intentionen von Figuren gar nicht inferiert werden müssen, sondern von Blyton explizit angegeben werden, so z.B. im Dialog zwischen Julius und Georg, dass letztere sich nicht gegen Edgars Frechheiten wehrt, weil sie fürchtet, dass Edgars Mutter sonst nicht weiter ihre kranke Mutter pflegte.

Im Falle zweier anderer Figuren werden solche Erklärungen allerdings nicht gegeben: Die Intentionen hinter den böartigen Provokationen von Edgar und seiner Mutter bleiben im Text (zumindest im vorgelegten Abschnitt) komplett unmotiviert. Dennoch nahm kein*e Teilnehmer*in dies als Herausforderung wahr. Einige erkannten hierin eine typische Personenkonstellation für die *Fünf Freunde*-Serie oder für Abenteuerliteratur für Kinder im Allgemeinen:

HEFR05: und es geht halt gleich irgendwie so los <lacht> (..) ähm, dass halt, die freunde sind ja immer sehr DICKE miteinander, und da gibts ja vier, vier kinder und ein hund, und die erleben ja immer was, und das ist halt gleich immer wieder so, die sind halt auch immer so auf, also auf der RICHTIGEN SEITE, die machen immer alles richtig und

sind immer ganz BRAV und (.) ähm, die anderen kinder, da gibts immer kinder, die halt nicht so brav sind, und das erinnert mich halt n bissle an früher

KOVI07: und julius verteidigt sie sogar, also dass zeigt, dass sie eigentlich echt alle zusammenhalten

was man aber eigentlich auch gewohnt isch von so (.) den fünf freunden

die helfen sich ja auch immer so aus der PATsche und halten ZUSAMMEN [...]

mm (.) ah, dann kommt onkel QUENTin, also

der ist irgendwie immer ärgerlich und gereizt, wenn er bei seiner arbeit gestört wird

der regt sich dann jetzt auch AUF, also lärm scheint er eher nicht zu mögen, der isch eher son ruhiger wissenschaftler

MARH01: oh, yeah, edgar ist gleich der name von nem kind, das böse ist

es ist immer wichtig in jugendbüchern, dass die ELTERN irgendwie außer kapazität sind, damit die helden was erleben können [...]

UND der böse edgar könnte sogar auf den hund losgehen, <ironisch: der ist aber ECHT böse>

Wie in den Böll-Protokollen, so interagieren auch hier insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Intentionen der Figuren TWM- und KKM-Bildung. Doch die Art der Interaktion ist eine andere, so wie auch das aktivierte Vorwissen ein anderes ist. In den Laut-Denk-Protokollen zum Böll-Text ist ein Schema des Weltwissens zentral für Inferenzprozesse in allen TWM-Dimensionen; es ermöglicht auch die Inferenz von Figurenintentionen, die zur Konstruktion durchgehend psychologisch realistischer Figurenmodelle führen. Dabei ist in diesen Protokollen eine Verwischung der Grenze zwischen Text und Kontext erkennbar. In den Laut-Denk-Protokollen zum Blyton-Text steuert bei einigen Teilnehmer*innen erkennbar ein *story schema* die mentale Modellierung der Figuren (vgl. die Ausführungen zur Kategorie „KIDPOPLIT“ in Kap. 6.2.1). Die resultierenden mentalen Modelle einiger Figuren – insbesondere der Bösewichte, teilweise aber auch der nur punktuell auftretenden Erwachsenen – zeichnen sich gerade nicht durch den Versuch psychologischer Plausibilisierung aus. Stattdessen gestaltet sich die Interaktion von TWM und KKM hier als reflexive Distanz zur Gemachtheit der Textwelt auf Grundlage

eigenen Wissens über viele ähnlich strukturierte Texte und deren Funktionsprinzip: „Böse“ Figuren werden in Abenteuerbüchern für Kinder gebraucht (ebenso wie abwesende Erwachsene), damit sich das Abenteuer entfaltet und der Zusammenhalt der Freunde nur umso deutlicher kontrastierend hervortritt. Jeder weitere Versuch, die Bösewichter verstehen zu wollen bzw. ihre Perspektive zu übernehmen, erübrigt sich für solche erfahrenen Serienleser*innen daher. (Fast schon lohnender erscheint es, auf die Instinkte des Hundes Timotheus zu achten, von dem KOVI07 und RIKÖ29 konstatieren, dass er „personifiziert“ wird.)

In den Brecht-Protokollen zeigt sich ein wiederum anderes Bild im Hinblick auf die mentale Modellierung der Figuren und ihrer Intentionen. Brechts zentrale Figur des Eulenspiegels war für viele Teilnehmer*innen ebenso undurchsichtig, ihre Motive und Ziele ebenso unzugänglich wie die Edgars und seiner Mutter im Blyton-Text. Allerdings fehlt fast allen Teilnehmer*innen eine Vorwissensstruktur, die ein solch schwer nachvollziehbares Figurenverhalten auf einer anderen Ebene erklären könnte. Wiederholt wird Unverständnis über Eulenspiegels Verhalten, seine Absichten und Beweggründe offen bekundet:

ANMÜ27: ähm, dieser eulenspiegel geht an verschiedene plätze und schaut sich (.) oder orte und (.) dörfer und ähm (..) äh schaut sich verschiedenes an äh (..) warum, warum macht er des oder was, was ist seine aufgabe?

KAFR15: ich frag mich auch, warum er da (.) irgendwie kein schlechtes gewissen hat oder irgendwie sich dafür schämt, dass er die leute, die sowieso überhaupt nichts mehr haben außer diesem huhn, einfach so AUSNUTZT

MAVI07: warum müssen das mindestens zwei sein, die das kochen?

Über diese expliziten Bekundungen hinaus zeigen sich Versuche, Eulenspiegel inferenziell Intentionen zuzuschreiben, die die jeweiligen Teilnehmer*innen aber nachvollziehbarerweise nicht sonderlich zufrieden stellen. KAFR15 spekuliert unsicher, ob Eulenspiegel sich über die Frauen aus Weinsperg, die nicht ihre Männer in den Säcken evakuieren, freut, weil sie nun alleinstehend und für ihn verfügbar seien:

KAFR15: mhm, da (.) gibts scheinbar auch irgendwelche frauen, die (.) ihre männer wohl nicht SO abgöttisch geliebt haben, weil sie (.) scheinbar irgendwie statt ihrer männer dann (.) andere wertvolle gegenstände aus der stadt mitgenommen haben

[...]

der eulenspiegel hat sich vor jedem von diesen weibern verbeugt

was ja (.) auch ein bisschen merkwürdig ist

also entweder ist es so jemand wie so casanova oder so, der um jede (.) alleinstehende frau froh ist

wobei casanova hat ja auch andere gehabt, aber, ähm

ja so, dass er halt irgendwie sich denkt, (.) dass er dann umso größere auswahl hat oder so

oder (..) dass (.) er (..) um jeden MITesser, der dann da draußen noch irgendwie das ganze (..) äh, eingelagerte essen sozusagen noch wegisst, froh ist, der NICHT da ist, dass es von dem (.) ration her, die es gibt noch (.) länger hält

HAFR03 unterstellt Eulenspiegel die Absicht, seinen Mitmenschen uneigennützig helfen zu wollen – er bemerkt zwar, wie neue Informationen aus dem Text zu Kohärenzbrüchen in diesem TWM führen und nimmt die Vermutung zwischenzeitlich zurück, wiederholt sie am Schluss des Protokolls allerdings, möglicherweise weil er keine andere Erklärung finden konnte:

HAFR03: ok (.) ich glaub, dieser eulenspiegel ist eher ein (.) zurückhaltender mann, eher höflich

weil er versucht, den leuten zu helfen

also ich habs gefühl, dass er grad im dorf isch, wos den menschen sehr schlecht geht und er einfach versuchen will, ihnen zu helfen

und wo die FÜRSTEN einfach versuchen, das dorf kleinzuhalten oder allgemein an der macht zu bleiben [...]

ok, also der versucht den leuten einfach zu helfen (..) und fragt sie jetzt auch, ob sie WEIN haben

das heißt

wahrscheinlich hat er (.) keine lust mehr den leuten zu helfen für NICHTS [...]

ok, ich glaub, die bauern werden, die bauern werden so langsam SKEPTISCH

weil er ihnen nicht viel verraten hat für ein huhn anscheinend [...]

also irgendwie hab ich sos gefühl, dieser eulenspiegel (..) der geht einfach rum und versucht leuten zu helfen, aber die leute sind nicht dankbar

Dass Teilnehmer*innen ihnen unverständliches Verhalten Eulenspiegels teilweise schlicht ignorieren oder bereits bei der Propositionsbildung umdeuten, wurde schon in Kap. 5.2.2 am Beispiel von Eulenspiegels Freude über den Ärger der Murthalerinnen über die Ärzte der Herren gezeigt. Dort wurde auch das einzige Gegenbeispiel, MARH01, unter die Lupe genommen. Sie zeigt entsprechendes Vorwissen über Bertolt Brecht, so dass ihr Autormodell (als einer Dimension des KKM) ihr dabei hilft, als einzige ein kohärentes TWM zu konstruieren, in dem Eulenspiegel ebenso wenig ein psychologisch realistisches Innenleben zugeschrieben werden muss, wie dies viele Teilnehmer*innen für Blytons Bösewichte erkennen. MARH01 sieht als einzige in Eulenspiegel einen Agitator – ob sie ihn nun im Sinne von Müller-Waldeck für einen erfolgreichen „Aufhetzer und Einpeitscher der Bauern“ oder eher im Sinne Conrads für einen „gescheiterten Aufklärer“ und „zum Schwindler verkommenen Lehrer“ (vgl. Kap. 3.3.3) hält, lässt sich anhand des knappen Laut-Denk-Protokolls nicht entscheiden. Dennoch ist von 24 Teilnehmer*innen nur sie in der Lage, jene Interaktion von TWM und KKM zu modellieren, die Eulenspiegels „Gemachtheit“ erkennt und deutet, die Müller-Waldeck für einen Wink mit dem „Zaunpfahl“ hielt. Anders als im Falle der *story schemata* aus der Kategorie „KIDPOPLIT“, die mehreren Teilnehmer*innen entsprechende Modellierungen des Blyton-Textes ermöglichten, kombiniert MARH01 offenbar spezifische Schemata mittlerer Abstraktionsebene (vgl. Winkler 2007) sowohl philologischer als auch weltanschauungsbezogener Art (Näheres dazu in Kap. 6.2). Während die vorwiegend *story schema*-basierte TWM-KKM-Interaktion, die anhand der Blyton-Protokolle beobachtet wurde, sich noch im Rahmen von van Dijk & Kintschs (1983) „superstructures“ einordnen ließe, ist dies für MARH01s Textwelt- und Kontextmodellierung zum Brecht-Text eindeutig nicht als sinnvoll einzustufen. Im Übrigen fanden sich auch in den Laut-Denk-Protokollen zum Blyton-Text ähnlich hybride Rückgriffe auf Vorwissensstrukturen bei Koaktivität von TWM und KKM; sie finden sich in Kap. 6.2 näher diskutiert entlang der Frage des Zusammenhangs zwischen der Unterkategorie „KIDPOPLIT“ und Unterkategorien wie „KINDER“ oder „WEIBER“, die einer anderen Oberkategorie („KMM“) zugeordnet wurden.

5.2.4 Kommunikative Kontextmodellbildung (KKM)

Für die mentale Textrepräsentationsart, die im Fokus dieser Untersuchung steht, hat die Zusammenfassung des bescheidenen Forschungsstands in Kap. 1.3.4 recht disparate Erkenntnisse über Genre-, Autor- und Dokumentenmodelle sowie über die mentale Modellierung literarästhetischer Entstehungskontexte durch Expert*innen zutage gefördert. Bei der Formulierung von Codierregeln für die Kategorie „KKM“ wurden all diese Erkenntnisse berücksichtigt, aber auch allgemeinere Formulierungen gewählt, die alle Aspekte kommunikativer Situationen, wie sie van Dijk (1997) auflistet, in den Blick nehmen. Angesichts dieses lückenhaften Forschungsstands musste zu Beginn der Analyse als ungewiss gelten, ob sich die Kategorie KKM überhaupt als geschlossenes, homogenes, auf alle Texte gleichermaßen anwendbares Konstrukt bewähren würde.

Im Verlauf der QIA konnten diese Zweifel zerstreut werden: KKM erwies sich als durchgehend gut gesättigte und ebenso gut handhabbare Kategorie (vgl. Kap. 5.3.1), deren intersubjektive Nachvollziehbarkeit sich in unterschiedlichen Codierschleifen jeweils knapp an der Grenze des akzeptablen Bereichs bewegte (57,63 % ICÜ im Dezember 2017, 60,66 % ICÜ im September 2019), was angesichts ihrer im Vergleich zu TOM, TBM und TWM geringer ausgeprägten Vorbekanntheit unter den gegencodierenden Forscherkolleg*innen und fortgeschrittenen Lehramts-Studierenden substanziell ist.

Der durchschnittliche KKM-Anteil von etwa 20 % an allen Codings in dieser Dimension lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass KKM-Bildungen hochkomplexe und voraussetzungsreiche Prozesse sind, und solche kognitiven Prozesse werden, wenn sie denn überhaupt auftreten, mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit in Laut-Denk-Protokollen auch verbalisiert. Dennoch finden sich im vorliegenden Datenkorpus viele kommunikative Kontextmodellierungen, wenn man zum Vergleich etwa ähnlich offen gehaltene Laut-Denk-Studien von Peskin (1998) oder Janssen et al. (2006; 2012) heranzieht. Es liegt nahe, dies der mit dem expliziten Ziel der Erhöhung der Wahrscheinlichkeit kommunikativer Kontextmodellbildungen erfolgten Textauswahl zuzuschreiben (vgl. Kap. 3.3.1). In dieser Menge und Vielfalt an KKM-codierten Segmenten finden sich nicht nur Hinweise auf mögliche Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit kommunikativer Kontextmodellbildung beeinflussen, sowie auf Zusammenhänge von KKM-Bildungen und bestimmten Vorwissensstrukturen, die in den Kapiteln 5.3.2 und 6.4 diskutiert werden. Dass der Aufbau mentaler Modelle des kommunikativen Kontextes nicht nur auf gelingende TOM-, TBM- und TWM-Bildung, sondern in den meisten Fällen auch auf Vorwissen angewiesen ist, wird beim Blick auf die KKM-codierten Segmente schnell ersichtlich.

Bei einem genaueren Blick auf die mit KKM codierten Äußerungen zeigen sich Binnenstrukturen der Kategorie – und auch einen Typus von KKM-Bildung, der im Gegensatz zu allen anderen vergleichsweise unabhängig von der Aktivierung spezifischen Vorwissens ist.

Überraschende Einblicke in die Binnenstruktur mentaler Kontextmodelle zeigen sich schon bei der *mental*en Modellierung der Textsortenzugehörigkeit. Hinweise darauf, dass eine allgemeine Literarizität der Texte sich ins Bewusstsein der Teilnehmer*innen gedrängt und wichtige Entscheidungen über das strategische Leseverhalten beeinflusst hätte (man denke an Zwaans Befunde über das *literary control system*, vgl. Kap. 1.3.4) fanden sich nirgends; auch die bei Lessing-Sattari und Wieser erkennbare „literarische[...] Konvention [...] der ungebundenen Imagination“ (Lessing-Sattari/Wieser 2016, S. 139) findet sich zumindest nicht explizit verbalisiert. – Damit ist nicht gesagt, dass die Teilnehmer*innen die Texte nicht allesamt mit einem literaturtypischen Leseverhalten rezipiert haben. Da bei der Datenerhebung keine nichtliterarischen Texte zugrunde gelegt wurden, können solche Aussagen im Rahmen dieser Untersuchung nicht getroffen werden. –

Erkennbar ist jedoch eine tastende, gelegentlich unbeholfen wirkende Suche vieler Teilnehmer*innen nach spezifischerer Genrezugehörigkeit bei den Böll- und Brecht-Texten, die für diese Untersuchung auch deshalb ausgesucht worden waren, weil sie weniger bekannten Genres entstammten bzw. sich nicht leicht kategorisieren lassen.

Keine*r der Teilnehmer*innen verfügte über eine genrebezogene Vorwissenstruktur für „Schwänke“. ANRH28, ELFR28, HAFR03, NAFR22 und SITE03 denken bei Brechts Eulenspiegel-Geschichten zunächst an die Textsorte „Märchen“:

HAFR03: der anfang erinnert mich irgendwie an n MÄRCHEN

NAFR22: ja, am anfang klingt des für mich so wie son MÄRCHEN

SITE03: also bis auf des (.) ähm, es war einmal, könnte das auch n MÄRCHEN sein

so von der art her, wies geschrieben isch

ANRH28: jetzt erinnert mich das grad son bisschen, wie son, ich weiß auch nicht, wie son hexenmärchen

Anzeichen für Unsicherheit durchziehen diese Äußerungen: „irgendwie“, „klingt ... wie“, „könnte ... sein“, „so'n bisschen“. ELFR28 legt ihre schwan-kende Textsortenzuordnung offen:

ELFR28: und es is ne erzählung, also bisher kommt keine wörtliche rede vor

also wie son, märchen, finde ich jetzt

weil da kommt so EINES TAGES und so, und das kennt man halt auch aus märchen [...]

und jetzt ist es wie son dialog wieder, also nicht mehr so ne erzählung wie vorhin

also s ist persÖNlicher [...]

und es klingt jetzt wieder son märchen, weils genauso wie ne erzählung is, wie so in nem film sozusagen, find ich

Nähere Betrachtungen zur rätselhaft wirkenden Vorwissensstruktur, die sich nicht nur bei dieser Teilnehmerin fand, werden in Kap. 6.2.1 bei der Betrachtung der Unterkategorie „altGENRE“ angestellt. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass mehrere Teilnehmer*innen offensichtlich der Strategie folgen, ein spezifischeres Genremodell aufzubauen, doch ihre Versuche, Brechts Eulenspiegel-Texte als Märchen zu lesen, scheitern (was nicht überrascht, schließlich handelt es sich ja auch nicht um ein Märchen). Keine*r der oben genannten Teilnehmer*innen stützt sich beim Aufbau von Textweltmodellen oder der weiteren Verarbeitung der Textoberfläche erkennbar auf die Annahme, dass es sich um ein Märchen handle. Andere, passendere Genremodellierungen fanden sich allerdings ebenso wenig.

Ähnlich erging es einigen Teilnehmer*innen auch beim Lesen des Böll-Textes. SITE03 muss – erstaunlicherweise nicht wegen der Erwähnung der Kreuzgeste – an die Bibel denken:

SITE03: hört sich an wie die Bibel, n bisschen

MOC: mhm, einfach weiter

SITE03: das isch wie so ne NACHERzählung, wie so ne REDE, wo jemand irgendwas erzählt

was (..) ja, wie die bibel irgendwie

Die Reihung der Kategorien „Nacherzählung“, „Rede“ und „Bibel“ wirken insbesondere angesichts ihrer Heterogenität wie unsicher vorgenommene neue Anläufe, die sperrige Genrezugehörigkeit von Bölls „Mit diesen Händen“ in den Griff zu bekommen. Im Anschluss-Interview fügt SITE03 noch die „Predigt“ als weitere Textsorte hinzu. Keiner der Anläufe scheint jedoch zu

gelingen – SITE03s Laut-Denk-Protokoll zum Böll-Text steckt voller Bekundungen frustrierten Nichtverstehens:

SITE03: das gibt, irgendwie gibt das für mich keinen sinn [...]

ich hab immer noch keine ahnung, was, um was es da überhaupt geht [...]

also ich kann mir nicht vorstellen, dass es jugendliche lesen würden, so von sich aus

Ähnlich desorientiert wirkt auch ANTE26:

ANTE26: ich find irgendwie, das ist keine richtige geschICHTE, das sind zu viele ereignisse auf einmal

Im Anschluss-Interview ließ ANTE26 auf Nachfrage eindeutig erkennen, dass er den Text tatsächlich gerne näher hätte bestimmen wollen, dass ihm hierfür allerdings jegliche Vorwissens- und Vorerfahrungsgrundlage fehlte:

MOC: zur ersten geschichte hast du gesagt, das sei gar keine richtige geschichte, so viele ereignisse auf einmal (.) und hinterher hast du auch noch gesagt, das sei ein GANZ ANDERER text als du je gelesen hast, auch in der schule (.) kannst du da noch mal n bisschen mehr zu sagen?

ANTE26: also (.) ich mein jetzt mit der satz, also allgemein mit dem satzbau, dass so viele sachen immer so mit dem anfang hinternander kamen. Sowas hatten wir noch nie und wir haben auch in der schule selten BÜCHER gelesen [...]

also die texte waren sozusagen neu für mich, weil sowas hatten wir eigentlich noch nie zu bearbeiten oder mussten wir auch noch nie lesen (.) oder hatte ich auch noch nie in irgendeinem buch, das ich mir mal ausleihen hatt

In der Schule schon häufiger „Bücher“ gelesen zu haben, die sich z.B. durch ungewöhnlichen „Satzbau“ auszeichnen, führt umgekehrt bei einigen Schüler*innen zwar zu mentalen Modellierungen einer Textsorte, der der Böll-Text angehören könnte. Diese „Genremodelle“, deren zugrunde liegende „Vorwissensstruktur“ ebenfalls in Kap. 6.2.1 näher betrachtet wird, erfüllen zwar dem Bekunden der Teilnehmer*innen zufolge durchaus eine Kontrollsystemfunktion – allerdings eher eine des frustrationsantizipierenden Lese-Krisenmanagements:

NAFR22: ok, also am anfang erinnert es mich irgendwie an so ne deutschlektüre (.) ähm, wir hatten schon zwei, glaub ich, gelesen (.) und ähm, die sprache ist ziemlich schwer, also, man muss den satz zwei, oder auch dreimal durchlesen, bis man den auch wirklich versteht

HATE25: ähmmm (..) ich denke, (..) ja, also (..) es sieht aus wie ein schlaues buch erst mal [...]

HATE25: und ich denke, es isch jetzt auch nicht son LEICHTES buch, also, da gibts bestimmt schwere BEGRIFFE, die man nicht so (.) leicht auseinandersetzen kann

Entsprechende scheiternde Genremodellierungen finden sich in den Laut-Denk-Protokollen der Studierenden zum Böll-Text eher nicht – allerdings auch keine gelingenden.

Ganz anders liegen die Dinge in den Blyton-Protokollen. Hier aktiviert entsprechendes Vorwissen offenbar ein Genremodell, das effektive Kontrollsystemfunktionen erfüllt, die weit über die von Zwaan postulierten (Verlangsamung, Toleranz für Verstöße gegen bekannte Naturgesetze, längeres Behalten einzelner Details und weniger schnelle Bildung von Makropropositionen) hinaus gehen. Etwa die Hälfte aller Teilnehmer*innen bezeichnet den Text sehr schnell als „Kinderbuch“:

BRFR14: mmm, also von außen siehts auf jeden fall aus wie n kinderbuch

ELFR28: also bisher klingts so wie halt alle anderen bücher, wo man so liest, wenn man so (.) 12 ist

GAWA16: ja da kommt mir irgendwie (.) als oder ich erwarte davon (.) irgendwie n kinder(..) kinderaben (.) ne kinder-abenteuergeschichte

LUFR07: so eher kindliches buch, nicht so wie die anderen

NAPF31: kinderbuch

SITE03: das sieht richtig aus wie n kinderbuch

oder bekundet sogar, die *Fünf Freunde*-Serie zu kennen, ob nun als Bücher, Hörspiele oder Fernsehsendung:

ANRH28: ja, bei fünf FREUNDE muss ich gleich, also ich kenn die bücher ja, hab die selbst gelesen, hab sogar noch (.) SCHALLPLATTEN von meiner oma gehört

BRFR14: fünf freunde, das gibts ja heute immer noch (.) es gibt auch filme und sowas (.) und cds

HEFR05: ähm (.) da das von (.) fünf freunden [...] ich hab das immer als (.) äh kind immer gelesen oder als kind auch viel (.) auf kassette gehört mit meinen geschwistern

KAFR15: ja, also (.) ich weiß nicht, ob das DIE fünf freunde SIND, aber (.) ich kenn so, (.) also von früher so ne serie, aus so nem SENDER im fernsehen, die heißt auch fünf freunde

KOVI07: AH ja, fünf freunde, das kenn ich

LUFR07: die überschrift erinnert mich <lachend: an ne fernsehsendung>

die fünf freunde

lief auf, glaub, super rtl

MARH01: und ich hab NICHT viel freunde gelesen als kind

RIKÖ29: ja, fünf freunde, das ist jetzt eher (.) kinder, kinderliteratur im gegensatz zu den anderen beiden

SUWI23: ja, fünf freunde! Cool. Das erinnert mich natürlich auch an meine kindheit, wobei ich da meistens nur die kassetten gehört hab und nicht (.) die bücher gelesen hab, weil früher war ich nicht so interessiert am lesen

UTTÜ09: enid blyton kenn ich schon

die fünf freunde kenn ich auch, da war ich nämlich früher großer FAN davon

Auf dieser Grundlage gelingt der Aufbau eines Genremodells, das den Aufbau des Textweltmodells aktiv durch antizipatorische Inferenzen steuert, wie in Kap. 5.2.2 am Einzelfall ELFR28 bereits skizziert wurde.¹⁸

GAWA16: könnte mir vorstellen, dass es sich in irgendso ne (.) richtung entwickelt, wo (.) irgendjemand geRETTET werden muss

KAFR15: und da war auch n hund vorne aufm cover drauf is, nehm ich an, dass das diese sind, die da so (.) KRIMINALfälle lösen oder so

[...]

18 Der Fall ANRH28 bleibt aus dieser Betrachtung ausgeklammert, da die Teilnehmerin bekundete, genau diesen Text bereits zu kennen, so dass nicht von Antizipationen, sondern eher von Erinnerungen zu sprechen wäre.

gut, der hund, ja, tim (.) und (.) es ist alles eher so (.) IDYLLISCH, also so friede freude eierkuchen, wie in so schöner wohnen oder so

KOVI07: und scheinbar befinden sie sich wieder in den ferien, wie eigentlich immer [...]

dann bin ich jetzt mal gespannt, WAS dann wieder passiert oder falls es hier dann schon losgeht mit dem neuen verbrechen [...]

und julius verteidigt sie sogar, also dass zeigt, dass sie eigentlich echt alle zusammenhalten

was man aber eigentlich auch gewohnt isch von so (.) den fünf freunden

ELFR28: und die gefühle sind auch sozusagen so (.) von kindern, wo das lesen, eigentlich dieselben [...]

und dann wie jedes mal bei so nem buch taucht dann irgendjemand älteres auf und ähm [...]

und die sind, die erwachsenen sind dann immer ärgerlich und gereizt, das ist eigentlich immer so

HEFR05: und es geht halt gleich irgendwie so los <lacht> (..) ähm, dass halt, die freunde sind ja immer sehr DICKE miteinander, und da gibts ja vier, vier kinder und ein hund, und die erleben ja immer was, und das ist halt gleich immer wieder so, die sind halt auch immer so auf, also auf der RICHTIGEN SEITE, die machen immer alles richtig und sind immer ganz BRAV und (.) ähm, die anderen kinder, da gibts immer kinder, die halt nicht so brav sind

MARH01: oh, und mutter war die letzte zeit nicht wirklich gesund, es ist immer wichtig in jugendbüchern, dass die ELTERN irgendwie außer kapazität sind, damit die helden was erleben können

SITE03: isch wie in diesen alten (.) pferdehofgeschichten, so, so die großfamilie in einem großen haus mit hund und (.) so bauernhof [...]

des isch noch diese rollenverteilung, FRAU KOCHT, MANN ARBEITET

Wie insbesondere die Aussagen von ELFR28, KAFR15, HEFR05, MARH01 und SITE03 zeigen, wird der Fortgang der Ereignisse in der Textwelt nicht

nur antizipiert, sondern auch interpretiert: ELFR28 deutet die Figurengestaltung und -perspektive als angepasst an kognitiv-emotionale Voraussetzungen kindlicher Leser*innen und Onkel Quentin als typischen Vertreter ärgerlicher, gereizter Erwachsenenfiguren, KAFR15 beurteilt die Umwelt der Figuren als unrealistisch „idyllisch“ („friede freude eierkuchen“), HEFR05 erblickt in der erwarteten typischen Figurenkonstellation der *Fünf Freunde* eine Schwarz-Weiß-Malerei, MARH01 erkennt in Erwachsenenfiguren, die „außer kapazität sind“, eine notwendige Bedingung für autonomes Agieren der jungen „helden“ und SITE03 zieht Parallelen zu anderen kinderliterarischen Genres, in denen sie ebenso überkommene Familien- und Geschlechterrollenbilder verortet. Die Textwelt wird von all diesen Teilnehmer*innen nicht nur konstruiert, sondern auch reflektiert. Dennoch entsprechen solche Äußerungen nicht ganz dem, was Kleber (2021) ein „abgeleitetes mentales Textweltmodell“ nennt – eher ist von einer Interaktion zwischen KKM und TWM zu sprechen, die Züge von Literaturkritik trägt.

Im Hinblick auf die Textoberfläche erlauben solche Genremodelle eine ähnlich reflexive Haltung, die die sprachliche Gestaltung des Textes untersucht. MARH01 kommt dabei als einzige zu einer negativen Beurteilung der sprachlichen Gestaltung:

MARH01: und, ihren HEISSgeliebten timotheus zu retten,
ich fand schon immer, dass enid blyton VIEL attribute
davorsetzt, und das ist mir schon als kind auf den geist
gegangen

stephen king hat glaub ich mal gesagt, der weg zur HÖLLE
ist mit attributen gepflastert

In den meisten Fällen wird die sprachliche Gestaltung hingegen wohlwollend als den kindlichen Leser*innen angemessen beurteilt:

BRFR14: und, ja (.) ähm (..) es ist auch leichter geschrie-
ben auf jeden fall, nicht so (.) alt und (.) schwer mit
irgendwelchen wörten bis jetzt, die man noch nicht kennt

also wahrscheinlich n kinderbuch

ELFR28: und alles ist so gut dargestellt

und ich würd sagen, es ist eher für (.) kleinere kinder,
weil des macht eher SPASS bisher das lesen sozusagen [...]

und es sind immer so einfache sätze, wo man eigentlich
DIREKT versteht, was der sinn dahinter ist [...]

und die sicht ist auch eher von kindern, also denk ich mal, dass kinder, wenn die das lesen, halt besser verstehen können

und die beleidigungen sind jetzt auch nicht so HART

KAFR15: aber ich glaub das ist ein KINDERBUCH, also da darf man, SOLLTE ein schriftsteller dann wahrscheinlich auch nicht UNBEDINGT stärkere schimpfwörter benutzen <lacht> da wärn die ELTERN wahrscheinlich (.) nicht so erfreut darüber

NAPF31: auf dem sprachlichen niveau der kinder geschrieben

SUWI23: glaub, deswegen wird das hier noch so beschrieben, damit (.) ja, damit man einfach genau das bild vor augen hat

Nicht nur bei solchen Interaktionen zwischen KKM und TOM fällt auf, dass diese funktionalen Genremodelle in der kognitiven Binnenstruktur des Kontextmodells eng verbunden sind mit *mental*en Modellierungen der Rezipient*innen. Bereits die Schüler*innen zehnter Klassen zeigen eine solche genrebezogene Reflexion darüber, was „Kinder“ bzw. Leser*innen „so mit 12, 13“ denken, wünschen, können und fühlen. Einige Lehramts-Studierende denken an dieser Stelle, nicht überraschend, noch weiter. So schildert HEFR05 ihre grundschuldidaktischen Erwägungen:

HEFR05: und da fällt MIR halt, frag ich mich halt, ob ich auch in der GRUNdschule vielleicht schon solche bücher in der VIERTEN klasse VORLESEN kann (.) oder obs dann, ob des, also ob des nicht gut ist, oder in welchem RAHMEN man des jetzt zum beispiel vorlesen könnte, in welcher klasse, in welchem rahmen und so

ob man das jetzt eher macht, jetzt während nem kunst (.) und musikunterricht

wo man, wo die sowieso arbeiten, oder ob man das irgendwie zur hand nimmt oder so

und auch die sache, dass ich denk, dass die kinder von heute (.) leider nicht mehr ähm (.) unsere kinderbücher so wirklich kennen (.) und dass man vielleicht da auch zum beispiel astrid lindgren oder so sachen, dass man vielleicht so sachen auch in den deutschunterricht einarbeiten kann, dass die auch n bisschen, dass es jetzt nicht mehr nur dieses, pff (.) es gibt dann so SHREK und die DRACHENREITER und solche sachen oder MINIONS, aber dass es vielleicht auch

n bisschen mehr wieder auf die igel-geschichten, die wir früher immer gelesen haben

oder ob des halt auch einfach NÖTIG ist

MARH01 hingegen hat als Mutter ihre eigenen lesenden Kinder vor Augen:

MARH01: ach, ich mag keine hunde, aber ich könnt mir vorstellen, wie toll mein sohn so ne situation fänd

und dass das für kinder SPANNEND ist sowas zu lesen, wenn sie sich vorstellen, die beiden hunde kloppen sich in der küche, und sie gehen dazwischen

In den Laut-Denk-Protokollen zu den Böll- und Brecht-Texten, zu denen die Teilnehmer*innen keine stabilen und funktionalen Genremodelle aufbauen konnten, fanden sich demgegenüber keine vergleichbaren mentalen Rezipient*innenmodelle und ebenso wenig souveräne literaturkritische Auseinandersetzungen mit der sprachlichen wie inhaltlichen Gestaltung der Texte. Dass Schüler*innen zehnter Klassen mit populärer Kinder- und Jugendliteratur vertraut sind als mit Heinrich Böll oder Bertolt Brecht, ist gewiss nicht überraschend. Dass sie zum Blyton-Text eine größere interpretatorische Distanz einzunehmen vermochten, ist allerdings durchaus bemerkenswert – ebenso wie der Umstand, dass beides auch auf die studentischen Teilnehmer*innen (bis auf MARH01) zutraf.

Neben der mentalen Modellierung des Genres und der überraschend eng damit verbundenen Rezipient*innenmodellierung zeigten sich auch bei der Konstruktion mentaler *Autormodelle* Auffälligkeiten. Claassen (2012) hatte in ihren Laut-Denk-Protokollen „starke Autor-Inferenzen“ bei jenem einzigen Experten unter ihren Teilnehmer*innen gefunden, dem der betreffende Autor vorher bekannt war. Ein solcher Fall liegt in dieser Studie mit MARH01 ebenfalls vor, wie bereits mehrfach besprochen wurde: Sie nutzte reichhaltiges Wissen über Böll, Brecht und Blyton – und auch andere Autoren wie Johannes Maria Simmel und Stephen King – nicht nur für starke autorbezogene TWM-Inferenzen; ihre mentalen Autormodelle umfassen vom Schreibstil über zeitgeschichtliche Hintergründe bis hin zu individuellen Positionierungen viele Aspekte. Hier seien ihre schon gelegentlich an anderen Stellen zitierten Äußerungen mit Autorbezügen aus ihren Laut-Denk-Protokollen noch einmal mit den jeweils auf sie bezogenen Sequenzen des Anschluss-Interviews zusammengestellt und diskutiert – so zum Beispiel, wie sie aufgrund ihres Wissens über Bertolt Brecht dessen Eulenspiegel-Geschichten inferenziell politische Botschaften zuschreibt:

Laut-Denk-Protokoll Brecht:

MARH01: und der triumph über den frieden wird mit zweitausend flintenschüssen gefeiert, das ist ja auch VOLL BRECHT [...]

den ochsen haben die FÜRSTEN mitgenommen, ist ja auch wieder son BRECHT

Anschluss-Interview:

MOC: mhm! (.) ähm (.) dann sagten sie auch noch, das ist auch wieder son brecht, den ochsen haben die fürsten mitgenommen

MARH01: ja, das ist doch die kapitalismuskritik. Also die armen gegen die reichen, das macht brecht <lacht> doch in ALLEN seinen texten, dafür ist er doch BEKANNT, dass die ARMEN ARMEN unterdrückt werden von den reichen, ja [...]

MOC: ähm (.) dann sagten sie noch mal, das ist auch wieder VOLL BRECHT //der der der frieden//

MARH01: //<lacht>//

MOC: wird mit zweitausend flintenschüssen gefeiert

MARH01: ja, ähnlich wie die kapitalismuskritik ist brecht doch auch ein großer friedensaktivist gewesen, wenn ich ihn so richtig in erinnerung hab

Ihr mentales Autormodell von Enid Blyton ist eindeutig abschätziger und fokussiert auf einen von ihr abgelehnten Autorinnenschreibstil (also Aspekte erinnelter und als reflektiert erinnelter TOM), dem sie eine andere Ästhetik gegenüberstellt, die sie präferiert und die für sie ebenfalls nicht nur mit dem Namen, sondern mit spezifischen literarästhetischen Aussagen eines weiteren Autors verknüpft sind:

Laut-Denk-Protokoll Blyton:

MARH01: und, ihren HEISSgeliebten timotheus zu retten, ich fand schon immer, dass enid blyton VIEL attribute davorsetzt, und das ist mir schon als kind auf den geist gegangen

stephen king hat glaub ich mal gesagt, der weg zur HÖLLE ist mit attributen gepflastert

Anschluss-Interview:

MOC: mhm. Enid blyton geht ihnen mit ihren attributen auf den geist

MARH01: <lacht>

MOC: und dann haben sie stephen king zitiert, können sie dazu noch n bisschen was ausführen?

MARH01: jaaa, als ich ganz KLEIN war, da hatt ich enid blyton-bände, und ich hab die nicht viel gelesen und weggelegt, weil mir damals irgendwie der schreibstil bescheuert vorkam, dann hab ich die später noch mal rausgesucht, um die meinen kindern vorzulesen und ich fand die AUCH NICHT TOLL (.) und wenn ich die nachher noch mal bewusst gelesen hab, sind mir diese ganzen attribute aufgefallen, nachdem ich mich selber viel mit schreiben beschäftigt hab, und ich bin ganz großer stephen king-fan, und ich hab alles, was stephen king irgendwie geschrieben hat, eingeatmet, und der hat auch sein buch über das SCHREIBEN geschrieben, und das hab ich auch gelesen, und da hat er beispielsätze, die eben mit attributen überladen sind, und die deshalb für mich sehr plump klangen, weil sie dem leser ja ne gewisse eigenständigkeit absprechen, eben die eigenständigkeit, wenn er schreibt tisch, dann kann sich der leser n tisch denken, und wenn er schreibt, der weiße runde tisch, dann ist der sehr speziell ausgestaltet und das führt eigentlich vom handlungspfad weg und nimmt dem leser die freiheit, das selber zu sehen. Und ich hab überlegt, ob das vielleicht das ist, was mich zum beispiel an enid blyton oder an vielen romanen, wenn die mir nicht gefallen haben, ob das der GRUND war, warum die mir nicht gefallen haben, (.) weil es zu viele attribute waren. Und seit ich das gelesen hab, reagier ich immer sehr allergisch, wenn da VIEL davorsteht

Zwar bekundeten auch andere Teilnehmer*innen, Brecht und seltener auch Böll schon einmal begegnet zu sein. Doch findet sich abgesehen von MARH01 bei niemandem ein stabiles Autormodell. ANRH28, GAWA16 und HEFR05 – alle drei Lehramts-Studentinnen – beispielsweise verbinden mit dem Namen Brechts nur vage Erinnerungen an einen mutmaßlich schwer verständlichen Schreibstil – die mich sehr überrascht haben. Anders als MARH01s Ablehnung von Blytons attributgesättigtem Schreibstil sind sie jedoch keine sicheren Geschmacksurteile und bieten auch keine Orientierung für die Relevanzmaximierung. Stattdessen sind sie von Befürchtungen eigener Verstehens- und Deutungsunfähigkeit durchzogen, so etwa bei HEFR05s Brecht-Lektüre:

Laut-Denk-Protokoll:

HEFR05: das BUCH, schon bei bertolt BRECHT äh weiß man schon so aus der SCHULzeit, das war, ist anspruchsvoller [...]

HEFR05: oder (.) ja <lacht> ok (.) da sind halt zum beispiel, man MERKT, dass der text, also, ich hätts schlimmer erWARTET, weils von bertolt BRECHT ist <lacht> [...]

also es ist jetzt nicht sehr ANSPRECHEND halt (.) ich habs gefühl, ich les EINE SEITE (.) es war jetzt halt, es kamen nur zwei infos rüber, aber jetzt, (.) es ist nicht sehr ansprechend, die geschichte

Anschluss-Interview:

MOC: sie haben gesagt, brecht, DA, den haben sie in der SCHULE gelesen, ist ihnen als ANSPRUCHSvoll in erinnerung. Ähm (.) können sie dazu noch n bisschen ausführen, was ihnen da durch den kopf gegangen is?

HEFR05: ich weiß halt, dass es ähm (.) meine geschwister haben vor mir abi gemacht (.) und die hatten des als pflichttext und wir (.) haben nur (.) also wir haben nur ab und zu in der zwölften, dreizehnten klasse mal brecht gelesen (.) und es war einfach, ähm, immer (.) also immer ANSTRENGEND und immer (.) nicht mit positiven gefühlen verbunden, wenn mer dazu was machen mussten <schmunzelt>, es war einfach sehr verschachtelt, es war vielleicht auch die situation, dass man die ersten male mit so texten in verbindung kam

Auch GAWA16 verbindet mit Brecht vor allem schulische Frustrationserfahrungen, die sie für ihre Auseinandersetzung mit dem Text entmutigen:

GAWA16: ja, gut da kommt mir gleich irgendwie (.) was von dr schule (lacht) (...) da hat mas ja auch BRECHT (..) gehört und behandelt

ich hab die erWARTUNG, dass es nich einfach wird zu lesen, dass mans auf jeden fall mehrmals lesen sollte, wenn mans verstehen möchte [...]

jap (.) bei den erschten paar sätzen be bekomm ich schon luscht(.)losigkeit, des weiter zu lesen <lachend>

Dabei zeigt GAWA16 im Anschluss-Interview tatsächlich teilweise nachvollziehbare Vorwissensbestände über Brecht als Dramenautor und -theoretiker:

MOC: ähm (.) sie haben dann zu brecht gesagt (.) den hätten sie in der schule behandelt (..) ähm (.) was an was erinnern sie sich da noch, was fällt ihnen da ein

GAWA16: ähm (.) mir fällt dazu vor allem ein, dass ähm er sehr gern auf ungewöhnliche mittel zurückgegriffen hat, um den zuschauer für sich zu gewinnen (.) des isch mir noch so (.) hängengeblieben, GRAD beim theater oder (.) ja (..) um den zuschauer irgendwie (.) ähm in den bann zu ziehen und da auch bisschen (.) dass man eben irritiert is

Noch lückenhafter ist ANRH28s Wissen über Brecht, so dass sie statt eines mentalen Autormodells bei seinem Namen eher ein mentales Modell institutionellen Rezeptionskontextes aufbaut, das ihr ebenso wenig bei der Relevanzmaximierung hilft:

Laut-Denk-Protokoll:

ANRH28: also wenn ich bertolt brecht äh sehe, denk ich schon mal an (.) äh, meine SCHULzeit

an den deutschunterricht

Anschluss-Interview:

MOC: alles klar (.) zweiter text, bertolt brecht. Sie mussten sofort an die schule und den deutschunterricht denken.

ANRH28: ja

MOC: können sie dazu noch mehr sagen?

ANRH28: ich meine, der hat doch auch <lacht> nee, doch, bertolt brecht hat doch mehrere gedichte gemacht, oder?

Und, also ich kann mich an KEIN gedicht genau erinnern, aber ich weiß, dass wir (.) einige gedichte hatten und wenn sie mir jetzt zum beispiel wahrscheinlich n NAMEN von seinen berühmten gedichten sagen, wüsst ich, AH STIMMT . könnt ich mir vorstellen, zumindest hab ich das irgendwie im kopf, dass wir da einige gedichte von behandelt haben, aber jetzt zu der person, oder zu den gedichten DIREKT jetzt hab ich keine assoziation oder (.) genau, aber vielleicht, wenn ich son text sehen würd, würd ich denken, ACH ja, den hab ich in der schule gemacht, das kann ich mir vorstellen

Während in diesen Fällen auf Basis von Vorwissen, das entweder sehr lückenhaft ist oder für das die Teilnehmer*innen keine weiteren Anknüpfungspunkte fanden, keine funktionalen Autormodelle aufgebaut wurden, kam es vor allem

zum Böll-Text, wie in Kap. 5.2.3 bereits angeklungen, mehrfach zu stabilen Kontextmodellierungen, die ihren Ausgang nicht von Wissen über den Autor nahmen, sondern von bestimmten Aspekten dieses Textes provoziert wurden.

In mehreren Laut-Denk-Protokollen zeigt sich, dass solche Inferenzen sich auf das Empfinden einer Tonlage oder eines Äußerungsgestus stützen, mithin auf Begleiteffekte beim TOM- und TWM-Aufbau statt auf Vorwissen. Diese veranlassten die Teilnehmer*innen dazu, sich eine äßernde, einen bestimmten Ton anschlagende Instanz vorzustellen und sich unweigerlich zu fragen, was diese Instanz damit bezwecken wolle. ELFR28 beispielsweise nimmt „brutale Wörter“ und „rhetorische Fragen“ wahr; sie findet, dass der Text „sehr hart geschrieben sei“ und fragt sich, „was das mit einem machen will“:

ELFR28: dann kommen auch so brutale wörter wie maschinen-
gewehr vor [...]

und zerschmettert ist auch wieder son brutales wort

und es ist wie so ne rhetorische frage, also, das spricht
den leser an, und ich mach mir auch dazu gedanken dann [...]

also es ist sehr HART geschrieben

und (.) ich versteh immer noch nicht so richtig den sinn von
dem (.) was des eigentlich mit einem MACHEN will sozusagen

und es ist, klingt auch wie son VORWURF; an einen selber

Auch GAWA16 nimmt den Text als „grob“ und „blutrünstig“ geschrieben wahr, empfindet eine angespannte und düstere Stimmung und fragt daraufhin, auf wen dies ziele:

GAWA16: der text is auch irgendwie (...) bisschen GRÖßER
von dr sprachlichen form (..) so nicht so nett geschrieben

und ziemlich blutrünstig [...]

und (.) jaaa ne angespannte stimmung allgemein

ja, sehr düschter [...]

aber ich (.) also bis jetzt ich müsst's vielleicht nochmal
lesen kommt mir dass ichs (.) also ich weiß nich (.) an wen
des (.) wer damit gemeint ist (....) oder wer damit ange-
sprochen wird mit dem text

Einen „negativen“, „brutalen“, „enttäuschten“, „anschuldigenden“, „abwerten-
den“, „vorwurfsvollen“ bzw. „verurteilenden“ Tonfall nehmen auch NAFR22,
HEFR05, HAFR03, SUWI23 und UTTÜ09 wahr (vgl. auch Kap. 5.2.3). Jede*r

von ihnen spekuliert anschließend, wer aus welchem Grund oder mit welcher Absicht so mit wem spreche: NAFR22 deutet den Text als enttäuschte Abrechnung mit einem Bekannten, HATE25 als Selbstgespräch eines von Gewissensbissen geplagten Kriegsteilnehmers, HEFR05 fühlt sich selbst vom Autor beschuldigt und HAFR03 deutet den Text als „Predigt“, in der einem Soldaten, „wahrscheinlich ausm zweiten Weltkrieg, nem Deutschen“, Vorwürfe gemacht würden.

Hier zeigt sich, mit Claassen (2012) gesprochen, ein anderer Typ von „Autor-Inferenzen“ als derjenige, der oben am Beispiel von MARH01 und ihrem Wissen über Bertolt Brecht diskutiert wurde. Für die nähere Bestimmung dieses Autor-Inferenz-Typs erweist sich Claassens Dichotomie „starker“ und „schwacher Autor-Inferenzen“ allerdings als nicht brauchbar, da diese als Differenzierungskriterium den Explikationsgrad der Bezugnahme auf die Autorinstanz heranzieht:

[W]eak author inferences (code AUT–) and strong author inferences (AUT+)[:] An example of the first is: “now the reader is clearly given information from which the reader can infer that the others’ actions were unwise”. Here the participant mentions that information is given thereby implicitly referring to the implied author, who (in this case, because the participant has no knowledge about the empirical author) ultimately is the one who provided this information. One clue for signalling these weak author inferences is when participants use the passive voice in relation to verbs that express actions, such as “is given”, “is provided”, “is described”, “is written” without referring to the related subject. Strong author inferences are found in segments in which a subject – in the linguistic sense – is explicitly mentioned in combination with verbs like mean, intent, describe, and want. A good example of this type of author inference can be found in Segment 2 of Figure 2.1: “I think that by that they mean uh (..) that he uh uh says words in the role of a certain character that actually express what he himself really feels but which at the same time are not his own words but actually those of the character”. (Claassen 2012, S. 78)

In den hier besprochenen Laut-Denk-Protokollen wurde allerdings der hier in Rede stehende Typus von Autor-Inferenzen abwechselnd und ohne erkennbaren Unterschied in der inferenziellen Qualität mal durch Passiv-Konstruktionen („hier wird“), mal durch Aktiv-Konstruktionen mit unterschiedlichen Pro-Formen („er“, „der das schreibt“) und in einem Fall sogar explizit unter Nennung des Autornamens verbalisiert. Entscheidender als die Frage, wie explizit die Zuschreibung eines Tonfalls, einer Haltung oder einer Absicht zum Autor ist, erscheint der genannte Umstand, dass diese Autor-Inferenzen sich nicht wirklich aus Wissen über den Autor speisen (auch nicht bei UTTÜ09, der Böll namentlich erwähnt, wie das Anschluss-Interview mit

ihm zeigt), sondern von bestimmten Beschaffenheiten des Textes provoziert wurden. Deshalb soll an dieser Stelle der Begriff der „*bottom up*-induzierten Autor-Inferenzen“ zur Beschreibung dieses Inferenz-Typs geprägt werden. Sie können abgegrenzt werden von „*top down*-induzierten Autor-Inferenzen“, die sich aus Vorwissen bzw. Vorstellungen über den Autor speisen, wie im Falle von MARH01 oder – weniger produktiv – in den Fällen der Assoziation Brechts mit schwer verdaulichem Schulstoff.

Es sind solche *bottom up*-induzierten Autor-Inferenzen, die Karl Eibl in seiner Begründung des „Autor[s] als biologische[r] Disposition“ für universell menschlich erklärt und die er insbesondere bei der Rezeption von Literatur für unvermeidbar hält:

Die Möglichkeit einer Differenz von Gesagtem und Gemeintem, ob als mißverständliche Äußerung oder deutungsbedürftiger Wink oder als Lüge, macht den Rückgriff auf den Urheber der Äußerung unentbehrlich. Nur bei ihm kann das „wirklich“ Gemeinte angesiedelt werden. Das ist der Zusammenhang, der mich vermuten lässt, daß nicht nur die allgemeine Zuschreibung von Ereignissen oder Zuständen an Urheber, sondern in verstärktem Maße auch die Unterstellung einer in Sprache oder allgemeiner: Zeichen objektivierten Intention eine phylogenetisch disponierte Größe ist. [...]

Poesie ist seit jeher die Domäne uneigentlicher Rede [...] und braucht daher eine Instanz, mit der diese Differenz verrechnet werden kann. Das muss kein „Autor“ als individuelle Person sein. Wichtig ist nur die Funktion einer Redeorigo, die wir meistens an einen Autor binden. [...]

Dann aber wird auch deutlich, daß die Autorfunktion im Falle des literarischen Textes primär eine Verschnüpfungsfunktion ist. [...] Mit dem empirischen Autor hat das wenig zu tun. [...] Die „natürliche“ Rezeption ist immer darauf aus, hinter der uneigentlichen Rede das Eigentliche zu finden, eine eigentliche Information und einen eigentlichen Informator. (Eibl 1999, S. 54ff.)

Festzuhalten ist allerdings, dass die Merkmale des Böll-Textes, die Inferenzen bei den Teilnehmer*innen über den Urheber der Anschuldigungen, der brutalen Darstellungsweise etc. und was er damit bezwecken könnte oder ihn dazu bewegen haben könnte, keine „uneigentliche Rede“ sind, weder missverständlich noch metaphorisch oder allegorisch. (Tatsächlich zeigt NAPF31, die einzige Teilnehmer*in, die ein nicht eindeutig identifizierbares Element des Böll-Textes als „Metaphern [...] noch mehr Metaphern“ bezeichnet, gerade keinerlei Inferenzen, was der Autor damit gemeint haben könnte.) Näher kommt diesem Phänomen der Autorinferenzen aufgrund von Reaktionen auf einen empfundenen Tonfall oder kommunikativen Gestus vielleicht der von Hans Ulrich Gumbrecht (2011) in der Literaturwissenschaft und u.a. von Anja Pompe et al. (2016)

in der Mediendidaktik rehabilitierte Begriff der „Stimmung“. (So konstatiert MAVI07: „schlimmer text, also (...) ruft in mir so (...) verschiedene gefühle hervor“, MARH01 denkt an eine „VERZWEIFLUNGSwolke“ und KAFR15 reflektiert über „farbfilter“ oder „graufilter“ in der Darstellung „mittelalterlicher“ Textwelten.) Trotz umfassender phänomenologischer Theoriebildung (vgl. Böhme 2017) liegen empirische Erkenntnisse über die Erfassung solcher Stimmungen in Texten durch unterschiedlich fortgeschrittene Noviz*innen und insbesondere über deren Zuschreibung zu einem stimmungsempfindenden und ggf. bei anderen Stimmungen auszulösen trachtenden Äußerungssubjekt bisher kaum vor. Lediglich zum Verstehen ironischer Äußerungen konnte der Relevanzpragmatiker Francisco Yus das Erfassen (allerdings erwachsener Teilnehmer*innen) einer „affective attitude“ (vgl. Yus 2016) modellieren. An dieser Stelle erscheint weitere Forschung geboten um zu klären, ob die hier diskutierten Fälle tatsächlich einem Typ von Rezeptionsprozessen zuzurechnen sind, der ausgehend von der Etablierung einer solchen *affective attitude* nach ihrem menschlichen Trägersubjekt fragt.

Weitaus verbreiteter als mentale Autormodelle waren unter den KKM-Codings hingegen *mentale Modellierungen des Produktionskontextes* ohne (implizite oder explizite) Bezugnahme auf eine Autorinstanz. In einigen studentischen Fällen (HAFR03, KAFR15, KOVI07, MARH01 und SUWI23) wurde der zeitliche Entstehungskontext des Böll-Textes relativ präzise als „Nachkriegszeit“ beschrieben:

MARH01: und DÜSTERE nachkriegsaufarbeitung

SUWI23: ähm (.) also der (.) also darauf gekommen bin ich, weil die unterschrift ähm zur geschichte 1947 war, einfach, war das jetzt so ne zahl natürlich, die für mich signifikant für kurz nach dem krieg (.) stand und natürlich auch im textverlauf wurde klar, dass die hände, von denen immer wieder die rede war, ja viel (.) gemacht haben, viel unheil angerichtet haben

Nur im Fall von MARH01 liegt dabei, wie das Anschluss-Interview zeigt, tatsächlich die (vorwissensbasierte) Vorstellung einer literaturgeschichtlichen Epoche zugrunde, die im Übrigen ebenfalls stark auf die eben diskutierten Stimmungen abhebt:

MOC: super! (.) nachkriegsliteratur, düstere nachkriegsaufarbeitung

MARH01: ja

MOC: simmel hatten sie gelesen, können sie da noch n bisschen mehr ausbreiten, was sie alles wissen

MARH01: ja! Ähm ich hab jetzt grade mit meiner lotta¹⁹ die affäre nina b von simmel gelesen, ich les den simmel auch sehr GERNE immer wieder, alles mögliche (.) ähm, da (.) kommt mir alles immer sehr DUNKEL vor, wenn ich die texte les, dann (.) hat das immer das gefühl, so von regendurchweichen schuhen, und man muss sich die zigarettenkippen von der straße suchen, und alle leute laufen mit so ner verzweiflungswolke über ihrem kopf durch die gegend und (.) da ist das schlechte GEWISSEN von den vergangen JAHREN mit drin und da ist die WIRTSCHAFTLICHE armut mit drin und da, (.) da klingt immer eine NOT an in diesen nachkriegstexten, die einem wirklich WEH tut und bei denen man denkt, WOW, deutschland hats echt in den sechzig jahren oder wat dat ist, weit gebracht

Literatur- und zeitgeschichtliches Wissen und die Erinnerung an emotionale, sinnesbezogene und abstraktere sozialgeschichtliche Dimensionen modellierter Textwelten werden auf vielfältige Weise miteinander verknüpft und als Produktionskontext zu Bölls „Mit diesen Händen“ modelliert.

Bei HAFR03, KAFR15, KOVI07 und SUWI23 wirkten hingegen ausschließlich Vorwissensbestände wie das „WAR“-Schema (vgl. Kap. 6.2.2), ohne dass diese mit anderen literarischen Bezügen verknüpft wären. Auch ihre mentale Modellierung des Produktionskontextes entsteht allerdings eng angelehnt an ihr Textweltmodell – eine Wechselwirkung zwischen TWM- und KKM-Aufbau, die dem nahe kommt, was Kónya-Jobs und Carl in der Analyse von Seminargesprächen zu einem Sonett von Oskar Loerke „die studentische Annahme“ nennen, „dass allgemeine Lebensumstände sich stets in der Literatur einer Zeit widerspiegeln und die Deutung maßgeblich bestimmen (müssen).“ (Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 199) Es ist allerdings festzuhalten, dass es sich bei HAFR03 und KAFR15 um Schülerinnen handelt. Die Ähnlichkeiten der Befunde sind auffällig. Ob es sich hierbei jedoch tatsächlich um eine allgemein verbreitete Rezeptionsstrategie²⁰ handelt und, wenn ja, wer diese wann, wo und warum erwirbt (und ggf. wieder ablegt), könnten allerdings nur hypothesenüberprüfende, repräsentative empirische Studien erweisen.

19 Name geändert.

20 Für diesbezügliche interpretatorische *Einstellungen* – die aber nicht mit dem tatsächlichen Rezeptionsverhalten übereinstimmen müssen – vgl. Magirius 2020.

In der vorliegenden Studie modellierten allerdings mehr Schüler*innen – und auch einige studentische Teilnehmer*innen im Falle der beiden anderen Texte von Brecht und Blyton – den Produktionskontext sehr viel unspezifischer:

BRFR14 Böll: und, ja, es wird irgendwie älter geschrieben, also nicht so NEU

ELFR28 Brecht: und der text kommt direkt so älter vor

HAFR03 Brecht: also ich merk schon mal, dass s buch etwas älter isch

KOVI07 Brecht: und das zeigt auch, dass es schon (.) ÄLTERER text wahrscheinlich ist

KOVI07 Blyton: ok (.) buch ist auch schon wieder BISSchen Älter aus, weils mich auch an so Bücher erinnert, die wir noch daHEIM haben

Auf Nachfrage, wie alt sie den Text schätzen, kamen in den Anschluss-Interviews sehr unterschiedliche und unterschiedlich konkrete Antworten:

BRFR14: ähm (...) äh, vielleicht irgendwie beim zweiten weltkrieg, also davor, oder danach (.) also irgendwie in dem zeitraum <lacht> also noch nicht so lange her (...) also schon bisschen, aber nicht SO lang

ELFR28: mmm, <zögernd: mittelalter?>

MOC: hmhm

ELFR28: 1700?

HAFR03: das hört sich für mich eher mittelalterisch an

MAVI07: ich würd eben so (.) so nach dem zweiten weltkrieg

NAFR22: ähm, (.) erinnert mich auch irgendwie an (.) mittelalter, mittelalterliche zeiten, auch eben wegen den wörtern KREUZ, kreuzZEICHEN (.) und weil es auch sehr altdeutsch geschrieben ist

Dass auch diese diffusen Produktionskontextmodellierungen nicht zustande kommen könnten, wenn bestimmte Wissensstrukturen nicht vorhanden wären – wenn auch nicht unbedingt solche, die man als Lehrperson vermitteln oder für hilfreich im Umgang mit den drei Texten erachten würde –, liegt auf der Hand. Diese Vorwissensstrukturen werden in Kap. 6 Gegenstand einer näheren Betrachtung. An dieser Stelle ist zunächst einmal festzuhalten – wie insbesondere an der Äußerung von NAFR22 deutlich wird – dass laut Auskunft

der Teilnehmer*innen solche Produktionskontextmodellierungen von Beobachtungen sowohl sprachlich als auch inhaltlich auffälliger Andersartigkeit ihren Ausgang nähmen.

Die sachlich falsche Bezeichnung der Sprachverwendung sowohl Bölls als auch Brechts als „altdeutsch“ durch NAFR22 findet Entsprechungen in anderen Laut-Denk-Protokollen. Immer wieder erklären nicht nur Schüler*innen sondern auch Studierende wie GAWA16 und KOVI07 die von ihnen gelesenen Texte als irgendwie „alt“, weil sie ihnen unbekannte oder auf unvertraute Weise verwendete Lexik oder schwer verarbeitbare Syntax enthalten:

ANMÜ27 Brecht: okay es wird des wort saufen verwendet, also nicht (.) nicht trinken ähm (..) wie wir des heutzutage tun

BRFR14 Böll: und, ja, es wird irgendwie älter geschrieben, also nicht so NEU

sondern eher mit (.) abgeschachtelten sätzen und nicht so gut zu lesen

BRFR14 Blyton: und ja, da wird auch dieser hund erwähnt, der heißt timotheus, also nicht timmy, also hat sichs irgendwie geändert

vielleicht weils zu kompliziert zum aussprechen war
oder weil heute niemand sein hund so nennen würde

MOC: mhm. Ähm, ist dir aufgefallen, das buch sei ÄLTER GESCHRIEBEN.

BRFR14: mhm

MOC: was meinst du damit?

BRFR14: einfach irgendwie (.) andere (.) keine ahnung, das kam mir irgendwie so (.) nicht so NEU vor, weil auch irgendwie andere WÖRTER benutzt wurden

und auch irgendwie anderer satzbau

ELFR28 Brecht: und emPÖRT, jetzt, das ist eigentlich nicht so der heutige sprachgebrauch

GAWA16 Brecht: ich find (.) diese sprache hört sich schön an, diese alte sprache, aber wenn mans wirklich verstehen (.) möchte, muss mans einfach mehrmals lesen [...]

andererseits denk ich mir auch manchmal wärs schöner, wenn leute wieder so reden würden (...) grad wie FREILICH, ich find des irgendwie n herrliches wort

HAFR03 Brecht: und irgendwie glaub ich, dass der text etwas älter ist, weil (.) UNGEMACH, das benutzt man heute, in der heut zu findenden sprache nicht mehr wirklich

KOVI07 Brecht: und das zeigt auch, dass es schon (.) ÄLTERER text wahrscheinlich ist, weil, so begriffe wie das MAUL, das wird ja eigentlich nur noch so bei TIEREN oder so verwendet

MAVI07 Brecht: ich weiß nicht, was in dem zusammenhang flichte, (.) veraltete sprache glaube ich, (.) bedeuten soll.

NAFR22 Brecht: genau, es gibt halt auch ein paar wörter, die sprechen halt auch schon dafür, wie EMPÖRT, das benutzen wir jetzt zum beispiel nicht mehr so oft

Auch wenn es zum Allgemeinwissen von Lehrpersonen gehören dürfte, dass Schüler*innen über aus dem Gebrauch gekommene Sprachelemente stolpern, haben die hier von den Teilnehmer*innen hervorgehobenen Wörter („Maul“, „empört“ und „saufen“ hätte ich nicht als Archaismen eingeschätzt) den Versuchsleiter verblüfft und Zweifel daran gesät, ob es sich hierbei tatsächlich um textinduzierte, *bottom up*-Modellierungen des Produktionskontextes handelt. Diese Zweifel haben unter anderem zur Etablierung der Vorwissenskategorie „ALTSCHWOLL“ (vgl. Kap. 6.2.1) geführt: Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass die betreffenden Teilnehmer*innen bereits Erwartungen an einen bestimmten Sprachgebrauch hegten, die möglicherweise schon durch andere Faktoren (Jahreszahl, Autorennamen, visueller Eindruck der Erstausgaben etc.) aktiviert wurden.

Ein Zusammenspiel mit vorwissensgestützten Beobachtungen beim TWM-Aufbau kann ebenfalls zu diesen Faktoren gezählt werden, denn viele Teilnehmer*innen, die die drei Texte in einer nicht näher bestimmten Vergangenheit verorteten, kommentierten auch Elemente der Handlung als typisch für entferntere Zeiten:

BRFR14: ja, damals waren die leute eben noch nicht so welt-offen

ELFR28: und der text kommt direkt so älter vor, weil bauern und so gibts ja heutzutage nicht mehr so viel [...]

und adelig, ist dann wieder (.) älter, weil das gabs auch schon länger nicht mehr

und graf wieder [...]

ja, es ist bisschen kompliziert grad, weil die handlung ist nicht (.) so der heutigen handlung (.) darum ist es bisschen (.) muss man sich halt so anpassen an früher #00:02:47.1#

GAWA16: und auch die, ähm (.) themen sind halt einfach, ja, natürlich (.) das einfach n älteres buch isch, einfach nicht mehr (.) zeitgemäß

HAFR03: ok, also der text kommt mir jetzt vor, als wär der im mittelalter verfasst, weils um bauern geht und um esel

NAFR22: man merkt aber halt SCHON, dass es (.) nich (.) in der JETZigen zeit spielt, also, sag ich jetzt mal so, moDERNE zeit, sondern halt eher, (.) ähm, (.) auch durch die wörter GRAF, das gibts ja heutzutage nicht mehr, oder DIE ADELIGEN, man merkt halt schon, dass es ne geschichte von FRÜHER is, (.) noch so KUTSCHE, diese ganzen wörter, ähm

Gelegentlich wurden Bezugnahmen auf inhaltliche und sprachliche Aspekte bei der Modellierung eines irgendwie entfernten zeitlichen Produktionskontextes miteinander verbunden, wie die in Kap. 5.2.1 diskutierten Reaktionen auf die Worte „Neger“ (bei Böll) und „Weiber“ (bei Brecht) mit Hilfe von Vorwissensschemata, das in Kap. 6.2.2 in so titlierten *in vivo*-Kategorien konzeptualisiert wird, zeigen.

In all diesen Äußerungen vermischen sich Bezüge auf die zeitliche Situierung der Textwelt (Wann spielt es?) mit Bezügen auf den Produktionskontext (Wann wurde es geschrieben?), so dass der Schluss nahe liegt, dass diese Lesenden nicht nur, wie MARH01 und SUWI23, einer impliziten oder expliziten Widerspiegelungstheorie der Literatur anhängen, sondern zwischen beidem überhaupt nicht bewusst unterscheiden. Die schnell gebildete Vorstellung, dass die Texte irgendwie „älter“ seien, scheint ein KKM-Aspekt zu sein, der in diesen Fällen weitreichende Auswirkungen auf viele andere Leseprozesse hat. Dies spiegeln viele Kategorien des Vorwissens, die in Kap. 6.2 diskutiert werden, deutlich wider, indem sie Vorstellungen von diachronen Differenzen in den Blick nehmen. Gerade weil die zeitliche Bestimmung des Produktionskontextes in den untersuchten Fällen oft so unbestimmt und doch verstehensentscheidend wirkt, erscheint der dort unternommene genauere Blick auf die Vorwissensstrukturen, ohne die diese Kontextualisierung nicht möglich wäre, lohnenswert.

Interessant ist diese Beobachtung unter anderem, weil Teilnehmer*innen wie insbesondere BRFR14, ELFR28, GAWA16 und NAFR22 zwar nicht wirklich ein von literaturdidaktischer Seite oft als wünschenswert bezeichnetes „literarhistorisches Bewusstsein“ (Spinner 2006, S. 13; vgl. auch Abraham/Rauch 2012, S. 334 ff.; Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 188 ff.) zeigen, allerdings auch nicht den von Peskin negativ gewerteten „Presentism“ (Peskin 1998, S. 244 f.) – eine aktualisierende Applikation der Texte auf eine als selbstverständlich gesetzte gegenwärtige Lebenswelt der lesenden Noviz*innen – an den Tag legen. Sollte es sich bei ihrem Erahnen einer diffusen temporalen Alterität um eine Vorstufe zu jenem entwickelten literarhistorischen Bewusstsein handeln, auf das vor allem die Lehrpläne und Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe zielen, an dessen Stelle allerdings beispielsweise Freudenberg (2012) bloß memorierte Propositionen über angebliche Epochenmerkmale vorfand? Auf Grundlage der vorliegenden Daten lässt sich dies fraglos nicht erweisen, doch handelt es sich auch hierbei um eine Hypothese, deren Überprüfung in Folgestudien lohnenswert erscheint.

* * *

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kategorie KKM, mit der die bisher am wenigsten erforschte Art mentaler Textrepräsentationen erfasst wurde, hat sich nicht nur als intuitiv verwendbar sondern auch als überaus aufschlussreich erwiesen. Ihre Verteilung über die Laut-Denk-Protokolle hinweg variierte sehr stark, was angesichts der vielfältigen Voraussetzungen, die der KKM-Aufbau mit sich bringt, erklärbar ist. Der nähere Blick auf statistische Zusammenhänge im nun folgenden Kapitel 5.3 fördert hier weitere Auffälligkeiten zutage, die zur Ausformulierung erster Hypothesen über Dispositionen, die dem KKM-Aufbau zuträglich sind, führen werden. Auch wenn die unterschiedlichen Aspekte kommunikativer Kontextmodelle nicht scharf voneinander getrennt werden können, sind Genremodellierungen, Autormodellierungen und Modellierungen von Rezeptions- und Produktionskontexten als Binnenstrukturen der Kategorie KKM erkennbar geworden. Übergreifend erwies sich der KKM-Aufbau in den allermeisten Fällen als abhängig von Vorwissensstrukturen, die zugleich abstrakter und spezifischer sind als jene Script-, Plan- und Ziel-Schemata, die beim inferenziellen TWM-Aufbau zentral sind. Die Strukturen dieses aktivierten Vorwissens werden in Kap. 6 systematisch dargestellt, doch ließ sich schon beim Blick auf die KKM-Codings erkennen,

- dass vielen Teilnehmer*innen nur zum Blyton-Text eine stabile Genremodellierung, die auch positiv auf die anderen mentalen Textrepräsentationen

zurückwirkte, gelang, wobei sie auf Wissen über populäre Kinderliteratur zurückgreifen konnten, während sie bei den anderen beiden Texten zwar durchaus nach dem Aufbau eines spezifischeren Genremodells trachteten, dabei aber mangels passenden Vorwissens scheiterten;

- dass mit der gelungenen Genremodellierung als „Kinderbuch“ oft auch eine umfassende Modellierung kindlichen Rezeptionsverhaltens einher ging, die sich zwischen Schüler*innen und angehenden Lehrpersonen selbstverständlich graduell unterschied;
- dass, mit Ausnahme von MARH01, wenn überhaupt, dann nur negativ besetzte, generisch an frustrierende Schullektüre-Erfahrungen anknüpfende Autormodelle *top down* aufgebaut wurden, weil die betreffenden Vorwissensstrukturen reichhaltigeren Modellierungen nicht zuträglich waren,
- während ausschließlich zum Böll-Text *bottom up* Autormodelle aufgebaut wurden, deren inferenzielle Aufbauprozesse ihren Ausgang im Empfinden einer *affective attitude*, eines anklagend-beschuldigenden Tonfalls und eines schonungslosen bis brutalen Kommunikationsgestus nahmen und
- einige studentische Teilnehmer*innen ohne Bezug auf die Autor*innen einen oder mehrere der drei Texte historisch angemessen als „Nachkriegsliteratur“ kategorisieren konnten, während viele andere Teilnehmer*innen aus beiden Populationen eher eine diffuse temporale Alterität wahrnahmen, die sie an „älterer“ Sprache und inhaltlich-thematischen Bezügen zur Welt eines schwer bestimmbareren „damals“ festmachten, das zwischen dem Mittelalter und der Kindheit der eigenen Großeltern verortet wurde, womit sie zwar kein ausgeprägtes literarhistorisches Bewusstsein zeigten, aber auch nicht Peskins Deutungstypus eines adoleszenten „Presentism“ entsprachen.

Die Kategorie KKM hat damit eine Reihe interessanter Fragen aufgeworfen, denen die nun folgende requantifizierende Betrachtung (vgl. Kap. 5.3) ebenso wie die Darstellung der Kategorien des Vorwissens (Kap. 6) und ihres Zusammenspiels mit den Kategorien der mentalen Textrepräsentationen (Kap. 7) nachgehen.

5.3 Quantitative Beobachtungen zu den Codings in der Dimension „Mentale Textrepräsentationen“

Die vier Codes TOM, TBM, TWM und KKM wurden zusammengefasst insgesamt 3.219-mal vergeben. 2.580 von 3.282 Codiereinheiten sind mit mindestens einem Code für eine mentale Textrepräsentation versehen worden, 612 davon mit zwei und neun mit drei Codes dieser Dimension. Dieser hohe Anteil

an codierten Einheiten ist erwartungsgemäß (vgl. Kap. 5.1), da beim lesebegleitenden Lauten Denken davon auszugehen ist, dass TN – wie die Instruktion von ihnen verlangt – ihre mentalen Textrepräsentationen verbalisieren. Nicht mit einem der vier Codes dieser Dimension versehen wurden lediglich Minimaläußerungen (wie „aha“ oder „ja“), Rückfragen zum Untersuchungsdesign oder deutlich erkennbare Abschweifungen, in denen TN keinerlei Bezug auf den zu lesenden Text nehmen. Anders formuliert: Die Methode des Lauten Denkens hat sich für die Erfassung mentaler Textrepräsentationen beim Lesen als geeignet erwiesen.

Die Fülle der Codings erlaubt eine Reihe deskriptiver und inferenzieller statistischer Untersuchungen auf der Suche nach weiteren Indizien für in Kap. 5.2 aufgeworfene Hypothesen über die Bildung der unterschiedlichen mentalen Textrepräsentationen bei unterschiedlichen Leser*innen und in Abhängigkeit von der gelesenen Textgrundlage entlang der Prinzipien, die in Kap. 4.4 dargelegt wurden. Im Folgenden wird zunächst die Sättigung der Kategorien, ihre absoluten Frequenzen und relativen Anteile angegeben (Kap. 5.3.1). Darauf folgen Untersuchungen zu möglichen Abhängigkeiten der mentalen Textrepräsentationsbildung von weiteren Merkmalen (Kap. 5.3.2), die nicht die Qualität des aktivierten Vorwissens betreffen. (Letztere werden erst nach einer Übersicht über die betreffenden Kategorien zur Erfassung der Vorwissensstrukturen in Kap. 7 erfolgen.) Abschließend werden die Ergebnisse von Ko-Okkurrenzanalysen, die Muster der Mehrfachcodierung nachzeichnen, vorgestellt (Kap. 5.3.3).

Eine vollständige Übersicht über die Anzahl der Codings jeder der vier Kategorien dieser Dimension pro Analyseeinheit findet sich im Anhang.

5.3.1 Sättigung und Frequenz der Kategorien

Alle vier Kategorien dieser Dimension sind stark gesättigt, was nicht verwundert, da es sich bei ihnen um deduktiv gebildete, also im Rahmen des Modells interaktiv-konstruktiven Textverstehens etablierte Kategorien handelt. Die starke Sättigung aller Kategorien im vorliegenden Datenkorpus deutet allerdings darauf hin, dass sich die vier Kategorien prinzipiell auch zur Analyse von Laut-Denk-Protokollen, die das Lesen literarischer Texte begleiten, eignen.

Keineswegs wurden allerdings den vier Kategorien gleich viele Laut-Denk-Äußerungen zugerechnet. Ein Blick auf die Frequenzen (Abb. 2) zeigt sofort, dass die absolute Anzahl der TBM- und TWM-Codings mehr als doppelt so hoch ist wie die absolute Anzahl der KKM-Codings und mehr als dreimal so hoch wie die absolute Anzahl der TOM-Codings:

Mentale Textrepräsentationen insgesamt, absolute Zahlen

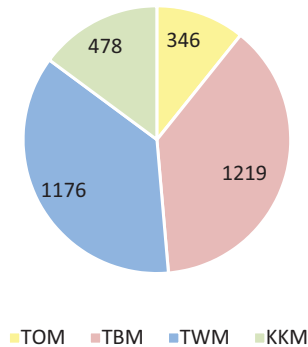


Abb. 2: Frequenz der Codings in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen (absolute Zahlen)

Blickt man auf die Mittelwerte der relativen Anteile (Abb. 3), so wird, wie in Kap. 4.2 und 4.4 antizipiert, vor allem der Anteil an TBM-Codings nach unten korrigiert: TN wie NITE20, die sehr häufig paraphrasierten und auf diese Weise weit überdurchschnittlich viele Codiereinheiten produzierten, von denen die meisten mit TBM codiert wurden, nehmen auf den Mittelwert der relativen Anteile, im Gegensatz zur absoluten Summe, keinen erhöhten Einfluss. Dem Durchschnitt der prozentualen Anteile der Codes an den jeweiligen Analyseeinheiten zufolge ist nicht TBM, sondern TWM die am häufigsten codierte mentale Textrepräsentation. Kommunikative Kontextmodellierungen nehmen im Schnitt ca. ein Fünftel der Codings ein:

Mentale Textrepräsentationen insgesamt, Mittelwerte

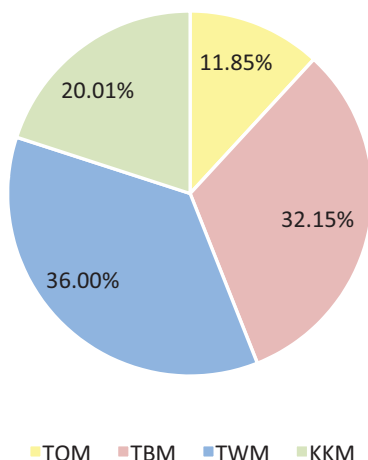


Abb. 3: Frequenz der Codings in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen (Mittelwerte der relativen Anteile der Kategorien je Analyseseinheit)

Eine Diskussion dieser Frequenzen folgt nun, getrennt nach Kategorien, zusammen mit genaueren Angaben zur Sättigung.

Selbst die am seltensten codierte Kategorie TOM (346 von 3219 Codings; durchschnittlicher Anteil von 11,85 %) ist als stark gesättigt zu bezeichnen: Sie wurde in 62 von 72 Analyseseinheiten vergeben; nur in drei von 24 Böll-Protokollen, einem von 24 Brecht-Protokollen und sechs von 24 Blyton-Protokollen wurde der Code TOM nicht vergeben.

Dass TOM der am wenigsten frequente Code ist, entspricht vollauf den Erwartungen. Wie in Kap. 1.3.1 skizziert und zu Beginn von Kap. 5.2.1 aufgegriffen, befindet sich die Verarbeitung der Textoberfläche bei flüssigen Leser*innen üblicherweise nicht im Bewusstseinsfokus. Kommentare zur sprachlichen Oberfläche der Texte tauchen zwar in den meisten Laut-Denk-Studien mit offenen Impulsen auf, stellen aber gemeinhin eher seltene Randphänomene dar. Da die Textauswahl nicht gezielt inkohärente (anders als Kleber 2021) oder *Foregrounding*-haltige (anders als Jörgens et al. 2023) Texte bevorzugt hat, verwundert der niedrige Anteil an TOM-Codings nicht.

Die Kategorie der Textbasismodellierung ist noch stärker gesättigt: TBM wurde in 69 von 72 Analyseseinheiten codiert, nur in je einem Protokoll zu jedem der drei Texte (noch dazu von jeweils unterschiedlichen TN) tauchte kein

TBM-Coding auf. Die höchste Coding-Summe (1.219 von 3.219 Codings) und der immer noch sehr hohe relative Anteil von TBM-Codings (durchschnittlich 32,15 %) sind ein Indikator für die Konvergenzvalidität dieser Kategorie und einer auf sie gerichteten Inhaltsanalyse der Laut-Denk-Protokolle. Methodisch ähnlich wie auch methodisch anders verfahrenende literaturdidaktische Textverstehensstudien haben wiederholt beobachtet, dass paraphrasierende Wiederholungen von Propositionen oder größeren Elementen der Textbasis allgemein häufig gezeigte Verbalverhaltensweisen sind, die die Erstlektüre von Texten begleiten (vgl. Janssen et al. 2006; Jörgens et al. 2023).

Der Code TWM findet sich sogar in 70 von 72 Analyseseinheiten; er fehlt nur in einem Böll- und einem Blyton-Protokoll. Die hohe Frequenz in absoluten Zahlen (1.176 von 3.219 Codings) und der durchschnittlich größte relative Anteil aller Kategorien (36 %) sind ebenfalls erwartungsgemäß. In vielen Laut-Denk-Studien mit offenen Impulsen, deren Teilnehmer*innen die zugrunde gelegten Texte nach Aussage der jeweiligen Forscher*innen zumindest grob verstanden haben, finden sich hohe Anteile von Aussagen über die dargestellte Situation, inferenzielle Spekulationen über den Fortgang der Handlung, die Beweggründe von Figuren, moralische Wertungen derselben etc., die in dieser Studie allesamt in die Kategorie TWM fallen würden (vgl. Janssen et al. 2006; Kleber 2021; Kubik 2018; Peskin 1998). Arthur Graesser, Keith Millis und Rolf Zwaan bezeichneten „situation modelling“ als Hauptziel jedes Lesens (vgl. Graesser et al. 1997, S. 179). Auch wenn diese Einschätzung hier nicht geteilt wird, so kann der hohe Anteil an TWM-Codings vor diesem Hintergrund dennoch nicht verwundern.

Der hohe Anteil an TBM- und TWM-Codings und der niedrige Anteil an TOM-Codings entsprechen also den Erwartungen und stimmen mit den Befunden vergleichbarer Studien überein. Dies kann als Indiz für eine erfreuliche Konvergenzvalidität der vorliegenden Qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert werden, wobei eine solche Einschätzung aufgrund der stets vorhandenen Unterschiede im methodischen Vorgehen nicht-standardisierter empirischer Forschungsvorhaben vorsichtig formuliert werden muss. Für die Kategorie KKM ist ein solcher Vergleich der quantitativen Tendenzen nicht ohne Weiteres möglich, da sie in vielen ähnlichen Studien nicht berücksichtigt wurde und bisher auch nicht aufgefallen ist,²¹ während vereinzelte thematisch einschlägige

21 Vgl. zum Beispiel Janssen et al. 2012; Kubik 2018; wobei nur Re-Analysen klären könnten, ob sich in den betreffenden Laut-Denk-Daten tatsächlich keine Hinweise auf kommunikative Kontextmodellierungen finden lassen oder ob trotz offener Fragestellungen die jeweiligen Kategoriensysteme bloß andere Betrachtungsschwerpunkte gesetzt haben.

Untersuchungen sich nur auf isolierte Teilaspekte richteten (vgl. Claassen 2012 für mentale Autormodellierung und Gottschling et al. 2020 für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Quellen).

Angesichts des Umstandes, dass die Kategorie der Kommunikativen Kontextmodellbildung also auf mentale Textrepräsentation zielt, die zwar wiederholt theoretisch modelliert wurde, aber empirisch bisher relativ unterbeleuchtet ist, ist die starke Sättigung auch dieser Kategorie wichtig (sie wurde in 61 von 72 Analyseeinheiten codiert und fehlt nur in zwei Böll-, einem Brecht- und acht Blyton-Protokollen): Sie ist ein gutes Zeichen dafür, dass die in Kap. 1.3.4 formulierte theoretische Modellierung eine tatsächlich verbreitete mentale Textrepräsentationsart zu beschreiben vermag und dass die hier vorliegende Operationalisierung dieses Phänomen in Laut-Denk-Studien zu literarischen Texten erfassbar macht.

Die moderate Frequenz von KKM-Codings (478 von 3281 Codings bzw. durchschnittlich 20,01 % relativer Anteil) ist vor der Folie nicht vorhandener Vergleichswerte zunächst schwer zu interpretieren. Die nun folgenden inferenzstatistischen Untersuchungen zu möglichen Zusammenhängen zwischen der kommunikativen Kontextmodellbildung und anderen (Teilnehmer*innen- oder Text-)Merkmale liefern hier größeren Aufschluss.

5.3.2 Untersuchung der Varianz und der Abhängigkeit von weiteren Merkmalen

Alle vier Kategorien weisen eine sehr große Streubreite ihrer Frequenzen zwischen den Analyseeinheiten auf:

Tab. 5: Maße der Streuung der Frequenzen in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen (absolute Zahlen)²²

Kategorie	Σ	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	min	max	s	VarK	v_Q
TOM	346	4,805	3	0	21	4,938	1,028	2,333
TBM	1219	16,931	8	0	85	20,005	1,182	2,938
TWM	1176	16,333	12	0	115	16,904	1,035	1,021
KKM	478	6,639	6,5	0	23	5,322	0,802	1,077

22 Hier und im Folgenden werden diese mathematischen Kürzel verwendet: Σ = Summe; $\bar{x}$ = Mittelwert; $\tilde{x}$ = Median; min = Minimum; max = Maximum; s = Standardabweichung; VarK = Variationskoeffizient; v_Q = Quartilsdispersionskoeffizient.

Insbesondere die TBM-Codings weisen eine äußerst hohe Streuung und zudem eine starke Abweichung des arithmetischen Mittels vom Median (verursacht durch Ausreißer nach oben, vgl. Kap. 4.4) auf. Bei einer Berücksichtigung der relativen Anteile (Tab. 6) bestätigt sich die extreme Spannweite vor allem unter den TBM-Codings. Zugleich zeigt sich, dass auch die hier im Fokus stehende Kategorie KKM eine recht hohe Streuung aufweist:

Tab. 6: Maße der Streuung der Frequenzen in der Dimension der mentalen Textrepräsentationen (relative Anteile)

Kategorie	$\bar{x}$	min	max	s
TOM	11,85 %	0,00 %	56,76 %	10,108 %
TBM	32,15 %	0,00 %	100,00 %	22,949 %
TWM	36,00 %	0,00 %	69,70 %	16,952 %
KKM	20,01 %	0,00 %	58,33 %	17,092 %

All dies bedeutet, dass nur in sehr wenigen Laut-Denk-Protokollen die Codings der mentalen Textrepräsentationen ungefähr durchschnittlich erfolgten. Stattdessen zeigt sich in vielen Analyseeinheiten entweder das Vorherrschen einer oder zweier mentaler Textrepräsentationen, während andere nur selten auftreten – wobei die jeweils häufigen bzw. seltenen mentalen Textrepräsentationen je nach Analyseeinheiten jeweils andere sind.

Dies ist nicht nur ein Anlass dafür, neben den absoluten Coding-Summen auch die Mittelwerte der relativen Anteile zu berücksichtigen, um eine Überrepräsentation von Ausreißern nach oben zu korrigieren. Die hohe Varianz birgt darüber hinaus auch Gelegenheiten für interpretierbare Datenanalysen: Die extremen Unterschiede in den absoluten wie auch relativen Anteilen der Kategorien an den jeweiligen Analyseeinheiten bieten Möglichkeiten für statistische Prüfungen der Abhängigkeiten der vier Kategorien von anderen Merkmalen. Oder anders ausgedrückt: Es lohnt, nach Hinweisen dafür zu suchen, ob bestimmte Teilnehmer*innen- oder Text-Merkmale einen Einfluss darauf ausgeübt haben, dass bestimmte mentale Textrepräsentationen verbalisiert oder nicht verbalisiert wurden.

Grundsätzlich könnte eine Abhängigkeit der Verteilung der TOM-, TBM-, TWM- und KKM-Codings von allen möglichen anderen erfassten Merkmalen der Teilnehmer*innen (einschließlich ihrer Antworten aus dem Begleit-Fragebogen) sowie von der gelesenen Textgrundlage geprüft werden. Lohnenswert erscheint an dieser Stelle jedoch vor allem, zwei der in Kap. 5.2 bei der

qualitativen Beschreibung der vier Kategorien vorläufig aufgestellten Hypothesen weiter zu verfolgen.²³

- die Vermutung, dass hohe TBM-Anteile im Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Textverstehen stehen (vgl. die Gegenüberstellung der beiden Fälle HATE25Blyton und ELFR28 Blyton in Kap. 5.2.2);
- die Vermutung, dass hohe bzw. niedrige KKM-Anteile im Zusammenhang mit der gelesenen Textgrundlage stehen.

Zunächst sei geprüft, ob die quantitative Verteilung der Codings darauf hindeutet, dass eine vorwiegende Verbalisierung von Textbasismodellierungen (z.B. durch Paraphrasen) tatsächlich im Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Verstehen des jeweiligen Textes steht.

Zu diesem Zweck lassen sich die Frequenzen der TBM-Codings bei Schüler*innen einerseits und Studierenden andererseits vergleichen – denn es ist anzunehmen, dass Textverstehensschwierigkeiten bei Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch seltener auftreten als bei Schüler*innen zehnter Klassen. Hier zunächst ein Blick auf die absoluten und relativen Werte für alle vier Codes, getrennt nach den beiden Teilnehmer*innengruppen:

Tab. 7: Frequenzen der vier mentalen Textrepräsentationsformen bei Schüler*innen und Studierenden (absolute Zahlen)

Kategorie	Codings Schüler*innen	Codings Studierende
TOM	172	174
TBM	704	515
TWM	632	544
KKM	237	241

23 Der dritten Hypothese, der zufolge die KKM-Bildung auch von bestimmten Vorwissens-Strukturen der TN abhängig ist, wird in Kap. 6.4 nachgegangen.

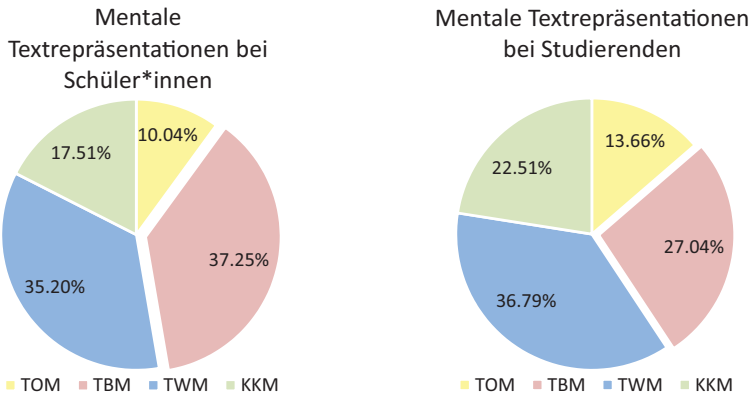


Abb. 4: Mittelwerte der relativen Anteile der vier mentalen Textrepräsentationsformen bei Schüler*innen und Studierenden

Dem Augenschein nach scheint sich die an einzelnen Fällen gewonnene Vermutung auch am gesamten Datenkorpus zu zeigen: In den Laut-Denk-Protokollen der Studierenden wurde merklich seltener der Code TBM vergeben. Eine inferenzstatistische Überprüfung mit dem Chi-Quadrat-Test zeigt, dass die Unterschiede tatsächlich überwahrnscheinlich sind:

Tab. 8: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abhängigkeit von TBM von der TN-Gruppe²⁴

Kontingenztafel TBM <-> TN-Gruppe					
	TBM abs andere abs				
Schüler*innen	704	1041	1745	χ^2 :	9,836
Studierende	515	959	1474	Prüfwert ($f = 1, \alpha = 0,99$):	6,64
	1219	2000	3219	p:	0,0017
Indifferenztafel					
	TBM abs	andere abs			
Schüler*innen	661	1084	1745		
Studierende	558	916	1474		
	1219	2000	3219		

24 Die Signifikanzschwelle $\alpha = 0,99$ wurde durch eine großzügige Bonferroni-Korrektur der üblichen Schwelle von $\alpha = 0,95$ für die Prüfung von fünf Hypothesen an derselben Stichprobe ermittelt ($0,05 / 5 = 0,01$).

Die Null-Hypothese, d.h. die Gegenannahme, dass TBM-Frequenzen unabhängig von der Teilnehmer*innengruppe sind, kann als unwahrscheinlich verworfen werden.

Eine weitere Herangehensweise zur Prüfung, ob hohe Anteile von Verbalisierungen von Textbasismodellierungen an den Laut-Denk-Protokollen tatsächlich auf Textverstehensschwierigkeiten zurückzuführen sind, ist ein Vergleich der TBM-Codings mit der Selbstaussage der TN im Fragebogen, ob sie gut mit den Texten zurechtgekommen seien. Hier wären die 45 Analyseeinheiten von TN, die der Aussage: „Ich bin gut mit den Texten zurechtgekommen“ eher oder voll zugestimmt haben ($\text{COPE} \geq \bar{x} = 3$), jenen 27 Analyseeinheiten von TN gegenüberzustellen, die dieser Aussage eher nicht zugestimmt haben ($\text{COPE} < \bar{x} = 3$). Auch hier ergibt sich dem Augenschein nach ein ähnliches Bild wie beim Vergleich zwischen Schüler*innen und Studierenden:

Tab. 9: Vergleich der Mittelwerte der relativen Anteile von TBM-Codings je nach sekundärer Textschwierigkeit

Gruppe	N	$\bar{x}$ TBMrel
keine Schwierigkeiten ($\text{COPE} \geq \bar{x} = 3$)	45	28,58 %
Schwierigkeiten ($\text{COPE} < \bar{x} = 3$)	27	38,09 %

Da eine Analyseeinheits-bezogene Auswertung allerdings mit einer kleineren Anzahl an Fällen operiert, ergibt ein Zweistichproben-t-Test leider keine Bestätigung der Signifikanz dieser Unterschiede ($p = 0,089$).

Dennoch lohnt es, dieser Hypothese weiter nachzugehen. Dazu soll als nächstes die Abhängigkeit der Frequenz der TBM-Codings von der gelesenen Textgrundlage untersucht werden. Hintergrund eines solchen Vorgehens sind die bei der qualitativen Analyse auffällig gewordenen Bekundungen auch studentischer TN, dass der Brecht-Text deutlich schwerer zu verstehen sei als die beiden anderen Texte:

HEFR05 Brecht: und (.) also beim anderen buch warens auch lange sätze, aber hier sinds SEHR lange sätze, mit (.) ähm, die auch sehr schwer zu LESEN sind, es ist nicht so schön (.) geschrieben, so dass mans EINFACH lesen kann, sondern es ist SCHWER zu lesen

ANRH28 Brecht: musste grad erst mal hier irgendwie den zusammenhang zwischen der unteren seite und der oberen finden

BRFR14 Brecht: ähm (.) und sehr komisch geschrieben, ich hab nämlich gar keine ahnung, was da steht <lacht> [...] ähm, ja, ist auf jeden fall sehr kompliziert geschrieben

ANTE26 Brecht: ok das versteh ich jetzt nicht so ganz [...] bisher hab ich jetzt nich wirklich viel verstanden – da kam kreuzweg und edelsfuhrzeug (.) ich weiß nicht, was das ist

ELFR28 Brecht: ja, es ist bisschen kompliziert grad

GAWA16 Brecht: jap (.) bei den erschten paar sätzen be bekomm ich schon <lachend: luschlosigkeit des weiter zu läse> [...] ich find (.) diese sprache hört sich schön an, diese alte sprache, aber wenn mans wirklich verstehen (.) möchte, muss mans einfach mehrmals läse

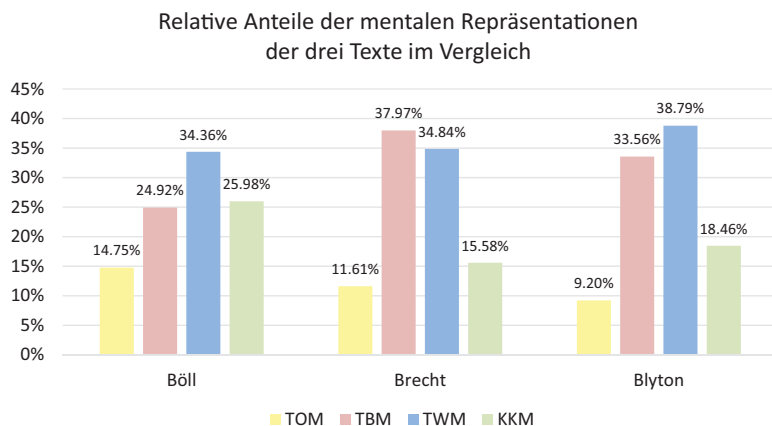
MAVI07 Brecht: kann ich noch mal von vorne, ganz von vorne lesen den text

Diese Klagen stammen nicht nur von Schüler*innen (BRFR14, ANTE26 und ELFR28); auch die Studentinnen ANRH28, GAWA16, HEFR05 und MAVI07 bekunden Verständnisschwierigkeiten. Textstrukturell ließe sich diese empfundene Textschwierigkeit mit den vergleichsweise infrequenten milden Archaismen („Eselsfuhrzeug“, „Kreuzweg“, „Bediente“, „Possenreißer“), die von vielen Teilnehmer*innen als unbekannt kommentiert wurden (vgl. Kap. 5.2.1). Die lokale Kohärenzbildung ist zudem bei diesen nie für die Veröffentlichung vorgesehenen Fragmenten beispielsweise erschwert, wenn ohne Ankündigung ein „Johannes“ auftaucht, von dem erst inferiert werden muss, dass er Eulenspiegels Esel ist. Auf der Ebene der Superstrukturen stellt der Wechsel zwischen schwankähnlichem Schreibstil und knappen Handlungsskizzen ebenfalls erhöhte Anforderungen an das Textverstehen (vgl. Sander/Rosebrock 2016), die sich nicht in vergleichbarer Form bei den beiden anderen Texten finden.

Es erfolgt eine Überblicksdarstellung der absoluten und relativen Anteile der TOM-, TBM-, TWM- und KKM-Codings, da diese auch für die anschließende Beschäftigung mit der zweiten Hypothese relevant sind:

Tab. 10: Frequenzen der Kategorien mentaler Textrepräsentationen je nach Textgrundlage

Kategorie	Böll	Brecht	Blyton
TOM	97	144	105
TBM	177	640	404
TWM	227	540	409
KKM	156	164	158

**Abb. 5:** Mittelwerte der relativen Anteile der vier mentalen Textrepräsentationsformen in Abhängigkeit von der gelesenen Textgrundlage

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass beim Brecht-Text in höherem Maß als bei den anderen beiden Texten die Textbasis verbalisiert worden ist. Eine inferenzstatistische Überprüfung bestätigt, dass die Unterschiede in den Codierfrequenzen höchst signifikant sind:

Tab. 11: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abhängigkeit der TBM-Codierfrequenz von der Textgrundlage

Kontingenztafel TBM <-> Textgrundlage					
	TBM abs	andere abs			
Böll	175	480	655	χ^2 :	51,58
Brecht	640	848	1488	Prüfwert ($f = 2$, $\alpha = 0,99$):	9,21
Blyton	404	672	1076		
	1219	2000	3219	p:	0,00000
Indifferenztafel					
	TBM abs	andere abs			
Böll	248	407	655		
Brecht	563	925	1488		
Blyton	408	668	1076		
	1219	2000	3219		

Welchen Text die TN gelesen haben, hatte also einen deutlichen Einfluss auf ihre Verbalisierung der Textbasis. Der als am schwierigsten empfundene Brecht-Text wurde am häufigsten paraphrasiert. Sowohl die Textverstehenskompetenz der TN als auch die Schwierigkeit des gelesenen Textes stehen also im Zusammenhang mit Verbalisierungen der Textbasis.

Die quantitative Betrachtung der Codings hat damit insgesamt weitere Indizien erbracht, die die Hypothese plausibel erscheinen lassen, dass ein vorwiegend paraphrasierendes Laut-Denk-Verhalten durch Schwierigkeiten bei der Propositionsbildung und der lokalen Kohärenzbildung (z.B. durch Ermittlung der Referenzidentität) verursacht werden.

Diese Hinweise deuten in dieselbe Richtung wie Befunde aus einer vergleichbaren, ebenfalls qualitativ empirischen Studie. Tanja Janssen und ihre Kolleg*innen fanden etwa bei leseschwächeren Zehntklässler*innen einen nahezu dreimal höheren Anteil (27 % gegenüber 10 % bei den stärkeren Leser*innen derselben Klassenstufe) an Codings der Kategorie „Retelling“, die große Ähnlichkeiten mit der Kategorie TBM in der vorliegenden Studie aufweist.

Im Rahmen des Modells, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, lässt sich dies einerseits mit Versuchen, durch explizite Paraphrasen prekäre Propositionsbildungsprozesse zu stützen, andererseits mit der weitgehenden Inanspruchnahme des Kurzzeit-Arbeitsgedächtnisses mit ebendieser Verarbeitung der Textbasis erklären, die keinen Platz lässt für den TWM- und KKM-Aufbau.

Genau ein solches Problem und -bewältigungsverhalten schildert im Übrigen die Studentin MAVI07 explizit beim Lesen des Brecht-Textes:

MAVI Brecht: ich kann nicht mehr als meine gedanken zu dem text oder genau das, was da steht, wiederholen

Welche Zusammenhänge bestanden zwischen der Verbalisierung mentaler Kontextmodelle und der jeweils gelesenen Textgrundlage? Die Annahme, dass unterschiedliche Texte in unterschiedlichem Ausmaß zu mentalen Kontextmodellbildungen anregen, lag ja bereits der Anpassung der Textauswahl in der Hauptstudie gegenüber der Pilotstudie zugrunde (vgl. Kap. 3.3).

Tab. 9 und Abb. 5 zeigen bereits, dass ein quantitativer Blick auf die Verteilung der Codings diese Hypothese für das vorliegende Datenkorpus zu bestätigen scheint: Der Anteil von KKM-Codings an der Summe aller Codings in den Böll-Protokollen liegt mit durchschnittlich 25,98 % mehr als zehn Prozentpunkte über dem KKM-Anteil an den Brecht-Protokollen (15,58 %). In der Gruppe der Studierenden ist der KKM-Anteil in den Böll-Protokollen (30,14 %) sogar fast doppelt so hoch wie in den Brecht-Protokollen (16,64 %). Auch hier bestätigt ein Chi-Quadrat-Test die Signifikanz der Unterschiede:

Tab. 12: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abhängigkeit von KKM von der Textgrundlage

Kontingenztabelle KKM <-> OPO					
	KKM	andere			
Böll	156	499	655		
Brecht	164	1324	1488		
Blyton	158	918	1076		
	478	2741	3219		
Indifferenztabelle:					
	KKM	andere			
Böll	97	558	655	χ^2 :	59,42
Brecht	221	1267	1488	Prüfwert ($f = 2, \alpha = 0,99$)	9,21
Blyton	160	916	1076	p:	0,000000
	478	2741	3219		

Die Nullhypothese, der zufolge die Textgrundlage nicht im Zusammenhang mit der Häufigkeit der Verbalisierung mentaler Kontextmodelle stehe, kann dementsprechend als sehr unwahrscheinlich verworfen werden.

Diese Beobachtung lässt sich teilweise im Rückgriff auf die bereits oben formulierte Hypothese über den Zusammenhang von Textschwierigkeit und mentalen Textrepräsentationsbildungen interpretieren: Im Brecht-Text, der als der schwerste empfunden wurde, dominieren TBM-Codings, und so sind die komplexeren mentalen Textrepräsentationsarten TWM und KKM, die eine kohärente Textbasis und zugleich freie Verarbeitungskapazitäten voraussetzen, weniger stark vertreten. Ähnlich lassen sich die über alle drei Texte hinweg niedrigeren KKM-Frequenzen in den Schüler*innen-Protokollen (17,51 %) gegenüber den Studierenden-Protokollen (22,51 %) erklären: Die Studierenden, von denen anzunehmen ist, dass sie über höhere Lesekompetenz verfügen, könnten nicht mehr so stark mit dem Aufbau ihrer Textbasismodelle beansprucht gewesen sein und Kapazitäten für den KKM-Aufbau verfügbar haben.

Dennoch greift diese Erklärung noch zu kurz. Dass Blytons Kinderbuch leichter verständlich ist nicht nur als der Brecht-Text sondern auch als der Böll-Text, steht außer Frage (und wird auch von zahlreichen Teilnehmer*innen erleichtert kommentiert). Dennoch sind die durchschnittlichen KKM-Frequenzen in den Böll-Protokollen höher als in den Blyton-Protokollen.

In Kap. 5.2.3 wurde hierzu die Vermutung formuliert, dass Modellierungen einer „affective attitude“ der sprechenden Instanz des Böll-Textes sich vielen Teilnehmern aufdrängten und zu *bottom up*-Konstruktionen eines KKM-Aspekts, nämlich zum Aufbau von Autormodellen führten, um der wahrgenommenen Anklage, den Vorwürfen und Beschuldigungen einen realen Absender mit nachvollziehbaren Absichten (und, wo entsprechendes Vorwissen vorhanden war, auch einen realen Adressaten) zuzuordnen. Während die letzte Annahme erst in Kap. 7 geprüft werden kann, lassen sich Indizien für oder gegen die erstgenannte Annahme möglicherweise durch die nun folgende Ko-Okkurrenzanalyse gewinnen – schließlich sind die Erfassung der intrafiktionalen Kommunikationssituation und Inferenzen über mögliche Hintergründe Aspekte der Textweltmodellierung, so dass sich zumindest in den Böll-Protokollen Überschneidungen von TWM- und KKM-Codings finden sollten.

5.3.3 Ko-Okkurrenzanalysen

Ko-Okkurrenzanalysen geben Aufschluss darüber, in wievielen Codiereinheiten jeweils zwei Codes zusammen vergeben wurden. Sie wurden in dieser Studie mit Hilfe von maxQDA durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die Gesamtergebnisse:

Tab. 13: Ko-Okkurrenzen der mentalen Textrepräsentationen

	TOM	TBM	TWM	KKM
mit bzw. nur TOM	161	26	56	106
mit bzw. nur TBM	26	864	289	46
mit bzw. nur TWM	56	289	730	107
mit bzw. nur KKM	106	46	107	221

Zunächst fällt auf, dass TBM und TWM jeweils deutlich häufiger alleine codiert wurden als mit einem anderen Code zusammen (864 zu 355²⁵ für TBM; 730 zu 446 für TWM), während TOM und KKM jeweils häufiger zusammen mit anderen Codes auftraten als alleine (161 zu 185 für TOM; 221 zu 257 für KKM). Weiterhin fällt die Nähe von TBM und TWM auf; unter den Mehrfachcodierungen, an denen diese beiden Codes beteiligt waren, überwiegt stark die Doppelcodierung TBM + TWM; andere Mehrfachcodierungen sind vor allem bei TBM eine Randerscheinung. Die häufige Ko-Okkurrenz TBM + TWM kann angesichts der in Kap. 5.1 geschilderten Abgrenzungsprobleme und der expliziten Codierregel, Makropropositionen mit beiden Codes zu versehen, nicht verwundern. Makropropositionsbildung gilt gemeinhin als verbreiteter Textverstehensprozess, insofern spiegeln die TBM + TWM-Ko-Okkurrenzen nur das bereits hinlänglich bekannte Zusammenspiel von *bottom up*- und *top down*-Kohärenzetaabierungsprozessen.

Für die weitere Interpretation der Ergebnisse der Ko-Okkurrenzanalyse muss auf die Limitierungen der zugrunde gelegten Prämisse, der zufolge eine gleichzeitige Versprachlichung unterschiedlicher Arten mentaler Textrepräsentationen ein Indiz für ein Zusammenspiel derselben bei der kognitiven Textverarbeitung sei, hingewiesen werden. In welchem Ausmaß welche mentalen Textrepräsentationsbildungen jeweils in Laut-Denk-Protokollen verbalisiert werden, muss immer noch als nicht genau geklärt gelten. Deshalb ist Vorsicht angebracht, wenn aus der Nicht-Ko-Okkurrenz bestimmter Codes auf die Abwesenheit einer entsprechenden Wechselwirkung zwischen den jeweiligen mentalen Textrepräsentationsarten geschlossen wird.

25 Hier und im Folgenden sind die Summen der einfach und mehrfach codierten Einheiten identisch mit der Summe aller Codings der jeweiligen Kategorie, nicht jedoch mit der Zeilensumme in der Tabelle. Die Ursache für diese Differenz sind die insgesamt neun dreifach (TOM + TBM + TWM) codierten Einheiten.

Trotz dieses Einwandes bleibt der vergleichsweise hohe Grad an Mehrfachcodierungen KKM-codierter Äußerungen auffällig. Mentale Kontextmodellierungen wurden im vorliegenden Datenkorpus vor allem zusammen mit Textwelt- und mit Textoberflächenmodellierungen versprachlicht. Hierfür sind zwei Erklärungen denkbar, die einander nicht ausschließen:

Van Dijk äußerte 1997 und 1999 die These, dass funktionierende KKM eine Kontrollsystem-ähnliche Steuerungsfunktion für die anderen mentalen Textrepräsentationsarten übernehmen (vgl. Kap. 1.3.4). In Kap. 5.2 wurden bereits einige Äußerungen von TN thematisiert, die nach der Feststellung, es mit einem „älteren“ Text zu tun zu haben, alle möglichen Aspekte der Textwelt ebenso die Wortwahl in diesem Sinne deuteten. Auch die zahlreichen Beispiele genießerischen Schwelgens oder auch kritischer Auseinandersetzung mit Blytons Textwelt, wie sie unter Einfluss des jeweils beschaffenen KKM modelliert wurde, weisen in diese Richtung.

Umgekehrt ist in Kap. 5.2 ebenso die Hypothese aufgestellt worden, dass TWM-Aspekte am Böll-Text durch eine „affective evaluation“ zu einer KKM-Bildung angeregt haben (diese These wurde bereits am Ende des letzten Abschnitts zusammengefasst). Ein Blick auf die Unterschiede der Ko-Okkurrenzen im Böll-Text von jenen in den anderen beiden Texten bestätigt diesen Eindruck: So fällt die überdurchschnittlich starke TWM + KKM-Ko-Okkurrenz in den Böll-Protokollen tatsächlich deutlich ins Auge. Hier sind 17,18 % aller mit TWM codierten Segmente zugleich auch mit KKM codiert, während dies in den Brecht- und Blyton-Protokollen nur auf 7,17 % aller TWM-codierten Segmente zutrifft. Eine inferenzstatistische Überprüfung bestätigt die Signifikanz dieser Unterschiede trotz der geringen Fallzahlen der Ko-Okkurrenzen:

Tab. 14: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abhängigkeit der Ko-Okkurrenzen von der Textgrundlage

Kontingenztafel Ko-Okkurrenz <-> Textgrundlage							
	TOM/ TBM	TOM/TWM	TOM/ KKM	TBM/ TWM	TBM/ KKM	TWM/ KKM	
Böll	7	15	31	66	17	39	175
Brecht	11	22	38	142	18	22	253
Blyton	8	19	37	81	11	46	202
	26	56	106	289	46	107	630
Indifferenztafel:							
	TOM/ TBM	TOM/TWM	TOM/ KKM	TBM/ TWM	TBM/ KKM	TWM/ KKM	
Böll	7	16	29	80	13	30	175
Brecht	10	22	43	117	18	43	253
Blyton	9	18	34	92	15	34	202
	26	56	106	289	46	107	630
χ^2 :	29,91						
Prüfwert (df =10, $\alpha = 0,95$)	18,31						
p:	0,00088655						

Der signifikante Zusammenhang von Textgrundlage und Ko-Okkurrenz-Typ ist nahezu ausschließlich auf die Abweichungen der TWM + KKM Ko-Okkurrenzen zurückzuführen: Diese waren in den Böll-Protokollen, aber auch in den Blyton-Protokollen deutlich stärker ausgeprägt als im Durchschnitt, während sie in den Brecht-Protokollen deutlich seltener auftraten. Die Hypothese der Steuerung des KKM-Aufbaus durch ein affektiv aufgeladenes TWM vermag zwar die höheren Werte in den Böll-Protokollen, nicht jedoch jene in den Blyton-Protokollen zu erklären. Dort legen die qualitativen Betrachtungen aus Kap. 5.2 eher eine vom Vorwissen über die Abenteuerserie für Kinder getriebene Interaktion zwischen TWM und KKM nahe. Eine nähere Betrachtung der Vorwissens-Kategorien in Kap. 6.2 sowie der quantitativen Zusammenhänge zwischen TWM + KKM Ko-Okkurrenzen und aktivierten Vorwissensstrukturen in Kap. 7 werden mehr Aufschluss darüber verschaffen, welche Faktoren jeweils zu einer Inbezugsetzung von Textwelt- und Kontextmodell geführt haben.

Eine solche wechselseitige Beeinflussung von Textoberflächen-, Textwelt- und Kontextmodellierung ist für den Teilbereich der Genremodellierung bereits in früheren Studien belegt worden (vgl. Zwaan 1993, S. 144–153) und zugleich auch intuitiv nachvollziehbar: Einerseits erwarten wir, wenn wir aus unserem Bücherregal *Grimms Kinder- und Hausmärchen* ziehen, einen bestimmten Stil, ein Erzählschema, ein bestimmtes Figureninventar. Andererseits erkennen wir auch dann, wenn uns ein kopiertes Arbeitsblatt paratext- und kommentarlos vorgelegt wird, an Oberflächenelementen wie „Es war einmal“ ebenso wie an Textweltelementen wie einer bösen Hexe oder Stiefmutter, einem bedrohlichen Wald etc. recht zuverlässig, dass wir ein Märchen vor uns haben.

Für die anderen Sub-Dimensionen der KKM-Bildung gab es bisher wenig Evidenz für entsprechende Wechselwirkungen bei Noviz*innen. Zwar ist auch hier intuitiv, dass sehr stark von alltäglichen Kommunikationserfahrungen abweichende sprachliche Oberflächen (so z.B. Mittelhochdeutsch) schon bei Schüler*innen die mentale Modellierung eines weit zurückliegenden Entstehungszeitpunktes provozieren. Dennoch wirkt die vorliegende Untersuchung hier zahlreiche neue Schlaglichter auf mögliche Impulse zur KKM-Bildung bei Noviz*innen, die von Reizwörtern („Neger“, „Weiber“ etc.), auf die einige Teilnehmer*innen aufgrund ihres Vorwissens mit *language awareness* reagieren, und spezifischen Aspekten der Textweltbeschaffenheit – wie etwa einer „affective attitude“ der Erzählinstanz oder Aspekte der Figurenkonstellation, wenn für die Beurteilung von Letzterer entsprechendes Vorwissen vorliegt, ausgehen.

Wie ersichtlich wird, schmälert die Hypothese, dass die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten sowohl durch *top down*- als auch durch *bottom up*-Prozesse gekennzeichnet ist – oder, weniger metaphorisch formuliert: dass Kontextmodellierung sowohl andere mentale Textrepräsentationen beeinflusst als auch von diesen beeinflusst wird, nicht die Bedeutsamkeit bestimmter Vorwissensstrukturen für diesen Aufbau. Wie bei der Gegenüberstellung einzelner Fälle in Kap. 5.2.4 bereits erhellte und im nun folgenden Kap. 6 weiter beleuchtet werden wird, hängt sowohl die Fähigkeit zu diesem Brückenschlag von der Textwelt zum kommunikativen Kontext als auch die Qualität des dabei aufgebauten Kontextmodells entscheidend davon ab, welches Vorwissen die Leser*innen aktivieren konnten.

6 Inhaltsanalyse im Hinblick auf aktive Wissensstrukturen (Dimension 2)

Anders als bei der Unterscheidung zwischen bestimmten mentalen Textrepräsentationen, wo auf ein weitgehend zuverlässiges Modell zurückgegriffen werden konnte, gibt es keine naheliegende Typologie von Wissensstrukturen, die für die Kategorienbildung in dieser Dimension zu Rate gezogen werden konnte. Wie in Kap. 1 bereits skizziert, sind bestehende Unterscheidungen wie z.B. zwischen „Textwissen“ und „Weltwissen“, zwischen „allgemeinem“, „speziellerem“ und „speziellem Wissen“, zwischen „deklarativem“ und „prozeduralem Wissen“, zwischen „Scripts“, „Plans“, „Goals“ und „Themes“ oder zwischen „bereichsspezifischen“ und „bereichsübergreifenden kulturellen Modellen“ allesamt selbst zu grob, um als Vorlage für Oberkategorien zu dienen, die dann am Datenmaterial orientiert ausdifferenzieren wären.

Deshalb wurden die Kategorien in dieser Dimension ausschließlich abduktiv am Datenmaterial orientiert gebildet. Dass dabei mein Wissen um die in Kap. 1 angerissenen Konzepte hineinspielte, ist nicht zu bestreiten. Die folgenden Kategorien sind keine *creationes ex nihilo*. Um dennoch möglichst große Offenheit für neue und unerwartete Muster und Regelmäßigkeiten im Datenmaterial sicherzustellen, wurden Verfahrensschritte der „Zusammenfassung und induktive[n] Kategorienbildung“ (Mayring 2015, S. 69 ff.) nach Mayring mit anderen „data-driven strategies“ (Schreier 2012, S. 87 ff.) kombiniert. Dies erfolgte in mehreren Zusammenfassungs-, Selektions- und offenen Codierkonferenzen mit meiner studentischen Hilfskraft von Dezember 2017 bis Februar 2018. Im Verlauf dieser Codierkonferenzen wurde ein erster Systematisierungsversuch auf höherem Abstraktionsniveau als unbefriedigend verworfen, weil er beim konsensuellen Probe-Codieren zu viele Fälle der Restkategorie zuordnete, also sich als nicht exhaustiv erwies. Daraufhin wurde die Festlegung eines niedrigeren Abstraktionsniveaus vereinbart, und in mehreren Fällen wurden sogenannte „*in vivo*-Kategorien“ (Kuckartz 2018, S. 35) gebildet. Im März 2018 wurden Auszüge aus dem Datenmaterial ausgewählt, die in den Codierkonferenzen wiederholt Fragen mit Blick auf Ähnlichkeits- und Unähnlichkeitsrelationen untereinander aufgeworfen hatten, und über 20 Teilnehmer*innen eines QIA-Workshops im Rahmen des Nachwuchsnetzwerks des Symposiums Deutschdidaktik in Weingarten vorgelegt, ohne dass die bis dorthin erfolgten Systematisierungsansätze ebenso präsentiert worden wären. Die Workshop-Teilnehmer*innen schlugen vielfältige weitere thematische und teilweise auch

analytische Kategorien vor, die mit den vorab erfolgten Systematisierungen abgeglichen wurden. Auf dieser Grundlage wurde ein erneuertes System relativ konkreter Kategorien etabliert. In wiederholten unabhängigen Codierschleifen mit vier Codierern wurde dieses Kategoriensystem auf seine intersubjektive Nachvollziehbarkeit überprüft. Es erfolgten wiederholte Revisionen. Erst im Mai 2019 wurden die relativ konkreten Kategorien zwei Oberkategorien („TEXTSPEZ“ und „NONTEXTSPEZ“) zugeordnet. Diese wurden nach einer kommunikativen Validierungsschleife im Rahmen eines Kolloquiums an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Juni 2019 in „FEX“ und „KMM“ umbenannt. Die beiden Oberkategorien wurden abschließend im November und Dezember 2019 durch unabhängige Codierungen mit einem fünften Codierer überprüft.

Da die Entwicklung des Kategoriensystems in dieser Dimension „von unten nach oben“, vom Konkreten zum Abstrakten hin erfolgte, werden in Kap. 6.2 – anders als in Kap. 5.2 – nicht zunächst die allgemeinen Merkmale der Kategorien besprochen und anschließend einzelne Fälle zur Illustration bestimmter Teilaspekte herausgegriffen, sondern die Beschreibung sowohl von FEX als auch von KMM wird ihren Ausgang in den datennah gebildeten Unterkategorien nehmen und von dort aus abstrahierend zu den verbindenden Strukturmerkmalen der jeweiligen Oberkategorie aufsteigen.

6.1 Überblick über das Kategoriensystem, seine Entwicklung und Überprüfung

Ebenso wie es nicht möglich ist, über einen Text zu sprechen, ohne dabei etwas über die eigene mentale Textrepräsentation preis zu geben, ist es auch nicht möglich, solche Äußerungen ohne jedes Vorwissen zu tätigen.

Allerdings sind in dieser Analyse nicht alle Wissensstrukturen gleichermaßen von Interesse. Literaturdidaktisch aufschlussreich sind nur solche Wissensstrukturen, die einerseits nicht bei allen Schüler*innen vorausgesetzt werden können, sich andererseits dennoch bei vielen Teilnehmer*innen deutlich erkennbar ähneln. Bei sprachkompetenten Leser*innen kann etwa für die Lektüre hinreichendes lexikalisches und grammatisches Wissen vorausgesetzt werden. Ebenso vorausgesetzt werden können Schemata für sehr vertraute Situationen der Lebenswelt, wie sie die meisten Kinder bereits bei der Einschulung mitbringen (vgl. Elschenbroich 2001).

Bei der Datenschau wurden entsprechend nur solche Kategorien gebildet, die über rein sprachliche Kompetenz und als allgemein voraussetzbares Weltwissen hinaus gingen, zugleich aber in mehreren Protokollen unterschiedlicher

Teilnehmer*innen wiederholt auf ähnliche Weise auftraten. Damit sind auch jene Wissensstrukturen von der Systematisierung ausgeschlossen, die nur bei einzelnen Teilnehmer*innen auftraten und weder inhaltlich-thematisch, noch kognitionspsychologisch-analytisch in einen sinnvollen Ähnlichkeitszusammenhang mit in anderen Äußerungen erkennbaren Wissensstrukturen gesetzt werden konnten.

Beide Abgrenzungskriterien – sprachliches Wissen vs. anderes Wissen ebenso wie „Weltwissen der Siebenjährigen“ vs. spezifischere Vorstellungen – sind notwendigerweise unscharf und subjektiv. Deshalb war ein hohes Maß an kollegialem Austausch geboten, um die interpretativen Auswahlentscheidungen intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten (vgl. die Ausführungen in Kap. 4.5 zum Gütekriterium der „kommunikativen Validierung“ für qualitativ-empirische Forschungsvorhaben). Welcher Art diese Entscheidungen waren, soll an einem Beispiel, das beim SDD-Nachwuchsnetzwerk-Workshop in Weingarten 2018 diskutiert wurde, illustriert werden:

BRFR14 (1): mhm, also von außen siehts schon mal sehr trübt aus oder alt, weil hier irgendwie alles schon so n bisschen verfleckt und etwas älter aussieht, und da steht ja auch dran von 1948, also schätze ich mal, dass es n bisschen älter ist [...]

(2): ähm, ja, zweiten text, ähm, gehts um bücher, und vielleicht für frauen *irgendwelche liebesbücher*, weil hier auch WEIBER vorkommen, das <unverständlich> sind wahrscheinlich irgendwelche frauen gemeint

Die Schülerin BRFR14 zeigt hier unterschiedlichstes Wissen, das im Rahmen dieser Untersuchung allerdings nicht von Interesse ist: Sie weiß etwa, dass Papier sich nach Jahren verfärbt, dass 1948 schon länger zurückliegt und dass das Wort „Weiber“ synonym zum Wort „Frauen“ ist. Dass solches Wissen nicht speziell genug ist, um bei der Suche nach relevanten Wissensstrukturen für die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte kategorisch erfasst zu werden, zeigte sich daran, dass keine*r der Workshop-Teilnehmer*innen es bei seinen*ihren kommentierenden Paraphrasen aufgriff.

Sehr wohl aufgegriffen wurde hingegen von mehreren Kolleg*innen die im Exzerpt kursiv gesetzte Stelle „irgendwelche liebesbücher“. Sie wurde wechselweise als Indiz für „Genre-Konzepte“, „Geschlechter-Stereotype“, „Wissen über Lesesozialisation“ oder „Textsortenwissen“ gedeutet. Dies deckte sich mit der Selektionsschwelle der bis zu jenem Zeitpunkt aufgestellten Codierregeln, der zufolge die Textstelle „irgendwelche liebesbücher“ (und damit die

gesamte zweite Codiereinheit im oberen Exzerpt) den beiden Unterkategorien „altGENRE“ (inzwischen der Oberkategorie „FEX“ untergeordnet) und „WEIBER“ (inzwischen der Oberkategorie „KMM“ untergeordnet) zuzuordnen ist, während Codiereinheit 1 in dieser Dimension keiner Wissensstruktur-Kategorie zugeordnet werden kann.

Aufgrund dieser Ausgrenzung von Wissensbeständen, die außerhalb des Erkenntnisinteresses stehen, sind anders als in Dimension 1 viele Codiereinheiten ohne Codierung mit einer der Wissensstruktur-Kategorien geblieben (wie hier im Beispiel Codiereinheit 1). Für solche Fälle wurde deshalb eine Nullkategorie „N2“ geschaffen.

Der folgende Codierleitfaden gibt einen Überblick über das Endergebnis der am Datenmaterial gebildeten Kategorien unterschiedlicher Vorwissensstrukturen, geordnet nach ihrer Zugehörigkeit zu abschließend gebildeten Oberkategorien. Codierregeln und Ankerbeispiele wurden nur für die Unterkategorien und für N2 angegeben, da – bis auf eine abschließende ICÜ-Prüfung der Oberkategorien – die Daten nicht direkt mit den Oberkategorien codiert wurden.

Tab. 15: Codierleitfaden Dimension 2 (Aktive Vorwissensstrukturen)

Codierleitfaden Dimension 2 (Aktive Vorwissensstrukturen)		
Code / Kürzel	Name der Kategorie	Kodierregeln
Ankerbeispiele		
Oberkategorie 1: FEX (Fiktionserfahrungen)		
ALT-SCHWOLL	Schema von alter Sprache als „geschwollen“	Teilnehmer*in (TN) zeigt Vorstellung, dass alte Texte bzw. alte Sprache „edel“, „geschwollen“, kompliziert, schwer sei; ordnet einzelnen älteren Texten solche Merkmale zu; ggf. verbunden mit Erwähnung von Schullektüren, aber nicht , wenn Diachroniehinweise völlig fehlen Nicht codieren, wenn Text nur als „alt“ gekennzeichnet wird, ohne dass oben genannte Aussagen zur Beschaffenheit getroffen werden (dann ggf. N2, wenn kein anderes Wissen einschlägig)
KID-POPLIT	Schema populärer, spannender Kinderliteratur	TN erkennt etwas als Kinderliteratur, zeigt Wissen über Texte / Serien der Kinderliteratur, reflektiert über Textgestaltung als kinderorientiert; zeigt Textsortenerwartungen wie Spannungsaufbau, Abenteuer, abwesende Eltern, heile Welt, keine unflätige Sprache
altGENRE	Kenntnis anderer Textsorten	TN ordnet einen Text einem Genre zu, das nicht ALT-SCHWOLL oder KID-POPLIT ist, fühlt sich an ein solches erinnert
		„und, ja, es wird irgendwie älter geschrieben, also nicht so NEU (...) sondern eher mit (.) abgeschachtelten sätzen und nicht so gut zu lesen“ „hände weg von mississippi“ „was man eigentlich aber auch gewohnt isch so von den fünf freunden“ „dann frag ich mich, was gleich PASSIERT oder ob es jetzt schon losgeht mit dem neuen verbrechen“ „das ist wie eine nacherzählung“ „also bis auf das es war einmal klingt das wie ein märchen“

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tab. 15: Fortsetzung

Codierleitfaden Dimension 2 (Aktive Vorwissensstrukturen)			
Code / Kürzel	Name der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
altINTER-TEXT	Kenntnis anderer Einzeltexte, -textreihen oder -serien	TN nennt oder umschreibt einzelne Texte, Textreihen, Filme oder Serien oder versucht sich an einzelne gelesene Texte von einem vertraut klingenden Autor zu erinnern, die nicht unter KIDPOPLIT oder ALTSCHWOLL fallen. Nicht bei Bezügen zur Bibel codieren, dort KIRCHE codieren.	„andere eulenspiegel-geschichten“ „kohlhaas oder was“
altFORM	Wissen über formale Gestaltungsmittel	TN nennt text- oder filmanalytische Begriffe oder zeigt Strategien der Konzentration auf die formale Beschaffenheit des oder der Texte, vergleicht mit filmischen Gestaltungsmitteln etc. Nicht codieren, wenn formale Merkmale als kinderadressatengerecht (dann KIDPOPLIT), bibel- oder predigtähnlich (dann KIRCHE), genretypisch (dann altGENRE) oder ähnlich wie einem bestimmten anderen Text (dann altINTERLIT) bezeichnet werden.	„der hund wird personifiziert“ „da ist der farfilter weg“ „das ist ein vergleich“ „ah, und es fängt an mit dem kreuzzeichen und endet mit dem kreuzzeichen (!) schön!“ „dann kommt dieser rückblick, was er als kind gemacht hat“
Oberkategorie 2: Kulturelle Meta-Modelle (KMM)			
MAFEUD	Mittelalter-Schema	TN erkennt etwas als „Mittelalter“ und/oder meint eine strikt dichotome Trennung in Adlige (reich, mächtig, herablassend) und Bauern (arm, elend, ohnmächtig) sowie ggf. einen technologisch früheren Entwicklungsstand (Kutschen statt Autos; keine Fernseher); ggf. auch als „ganz früher“ oder „noch früher (als der 2. Weltkrieg bzw. Als die Zeit der Großeltern)“ bezeichnet	„mir kommt auch grad die kleidung der leute irgendwie in kopf, und – ähm – dieses braunlastige, was – die leute da anhatten – und [...] wie die oftmals ausgenutzt wurden die bauern, mit ihrer ernte und auch von den OBRIGkeiten – ihre abgaben zahlen mussten“ „das klingt für mich nach MITTELALTER“ „wie – mühselig des wahrscheinlich früher war“

WEIBER	Kulturelles Meta-Modell: Wandel der Geschlechterrollen	TN zeigt Vorstellungen über Veränderung von Geschlechterrollen, auch im Hinblick auf Sprachsensitivität, oder über regionale Differenzen in der Konstellation von Geschlechterrollen Nicht: TN spekuliert, ob Georg(e) Junge oder Mädchen ist, oder welches Geschlecht die Erzählinstanz bei Böll hat	„Weiber klingt heute abwertend, aber früher war das ganz normal“; „diese ganzen Emanzipationsbestrebungen“ „da kommt auch ein ganz anderes Frauenbild mit rein“ „MÄDEL das würde heute auch keiner mehr so schreiben, weil dann alle frauenbewegungen sich aufregen“ „son strenger männlicher patriarch, den brauchte man damals“
NEGER	Kulturelles Meta-Modell: sozialer Wandel bezüglich Rassismus	TN erkennt etwas als „rassistisch“, zeigt Wissen über Rassismus und über gesellschaftlichen Wandel bezüglich Rassenbegriffen	„NEGER sagt man nicht mehr“ „damals gab es viele rassisten“
MIKRO	Kulturelles Meta-Modell: Wandel von Interaktionsmustern auf der sozialen Mikroebene (Familie, peer group etc.)	TN zeigt Vorstellungen über Wandel von Interaktionsmustern auf der sozialen Mikroebene, z.B. zu- oder abnehmende Höflichkeit; zu- oder abnehmende Akzeptanz von Gewalt; unterschiedliche Erziehungsstile; Wandel des Gruppenverhaltens von Kindern Nicht codieren, wenn „typisches“ Verhalten von Kindern konstatiert wird ohne Verweis auf diachronen Wandel (dann KINDER codieren)	„früher waren die leute noch höflicher“ „das sind auch so diese wehrformen von früher, einfach mal verprügeln“ „diese PRÜGEL (..) strafen zeigen auch nochmal wie hart es zu der zeit auch gewesen sein muss“

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tab. 15: Fortsetzung

Codierleitfaden Dimension 2 (Aktive Vorwissensstrukturen)			
Code / Kürzel	Name der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
NAZI	Kulturelles Meta-Modell: Nationalsozialismus	TN erkennt etwas als typisch nationalsozialistisch (auch wenn nur als „unter Hitler“ oder „in Deutschland zu der Zeit“ markiert), z.B. Gewaltherrschaft, Hass und Gewalt gegen Minderheiten und Fremde, militärische Aggression im Allgemeinen oder zeigt Wissen über Entnazifizierung nach 1945 (bzw. das Fehlen derselben) Auch codieren, wenn Wissen zu vermuten ist z.B. aus Äußerungen wie „nachdem die so viel Schuld auf sich geladen haben...“ Nicht codieren, wenn nur über den zweiten Weltkrieg gesprochen wird, ohne Bezugnahme auf Völkermord oder zugrunde liegende Gesinnungen (dann WAR codieren) Nicht codieren, wenn NEGER einschlägiger, außer Bezug wird hergestellt	„Ok, ich denk jetzt doch eher an – JUDEN – beziehungsweise an die JudenVERFOLGUNG in der NAZIzeit, weil es würde sonst irgendwie nich so will – oder irgendwelche AUSGEGRENZTEN gruppierungen oder, keine ahnung wie man das nennt, weil es würde irgendwie sonst keinen SINN ergeben, wenn irgendwelche leute essen zerstören, wenns doch gebraucht wird“
KINDER	Kulturelles Meta-Modell: Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen	TN zeigt Vorstellung, dass Kinder sich auf eine bestimmte Weise und anders verhalten als Jugendliche und diese wiederum als Erwachsene Nicht codieren, wenn Hinweise auf Wandel gegeben sind (dann MIKRO prüfen, ggf. altKMM)	„kinder können grausam sein“ „in so büchern ist es immer so von so (.) kindlicher sicht, dass immer so die (.) erwachsenen sozusagen den spaß verderben und dann immer rummeckern [...] und ja ich find, glaub, dass die kinder dann, wo das buch lesen, genauso drauf anspringen, weil sies genauso sehen“

KIRCHE	Kulturelles Meta-Modell: Christentum	TN zeigt Vorstellung vom Christentum, von christlichen Werten, äußert sich pauschal oder assoziativ über die Kirche und ihre Vertreter, Institutionen und Rituale, erwähnt die Bibel oder Elemente hiervon; Proband äußert sich zu typischem Verhalten religiöser Menschen und zu deren Glauben Auch bei bloßer Erwähnung der Ablehnung des obigen oder Identifikation damit codieren	„biblischer bezug am ende, wie am anfang mit dem gezeichneten kreuz, die hände waschen in unschuld“ „da dacht ich an die katholische kirche mit den vorfällen, (.) dass, (.) dass zwar, (..) dass man vorne rum irgend n schein wahrht (,) als geistlicher, (,) aber hinten rum dann möglicherweise doch auch viel dreck am stecken hat“ „das war so, so, wie so ne PREDIGT, hat sichs angehört [...] die einer hält in der kirche, wie son bibeltekscht, der vorgelesen wird“
WAR	(Welt-) Kriegs-Schema	TN äußert Wissen oder Vorstellungen über einen bestimmten Krieg (insb. den Zweiten Weltkrieg) oder Kriege im Allgemeinen, Lebensbedingungen von Soldaten und Zivilisten im Krieg, Zustandekommen von Krieg, Kriegsfolgen, beteiligte Kriegsparteien, Kriegsschauplätze, Militärtechnik, Beginn und Ende eines Krieges etc.	„dass es vielleicht auch im zweiten weltkrieg spielen könnte, da es um ein maschinengewehr geht“

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tab. 15: Fortsetzung

Codierleitfaden Dimension 2 (Aktive Vorwissensstrukturen)			
Code / Kürzel	Name der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
altKMM	andere mögliche kulturelle Meta-Modelle	TN zeigt andere als bisher angeführte Vorstellungen von einer oder mehreren Weltbildern, politischen, sozialen und religiösen Systemen, Glaubensrichtungen, kulturellen Orientierungen oder Wandlungen derselben	„was mich wiederum an [...] die TÜRKEI erinnert und an die meinungsfreiheit, die da sehr auf der kippe steht“
Null-Kategorie			
N2	Kein spezifisches Vorwissen erkennbar	TN zeigt kein spezifisches Vorwissen, das über allgemeine Sprachkompetenz und Alltagswissen, über das bereits die meisten Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit verfügen, hinaus geht; TN gibt nur Textinformationen wieder, bewertet diese, beschreibt bei ihm* ihr hervorgerufene Gefühle	

Um diese Vielzahl an Kategorien und ihre Zugehörigkeit zu Oberkategorien besser erfassbar zu machen, sei dieses Baumdiagramm des Kategoriensystems der Dimension 2 hinzugefügt:

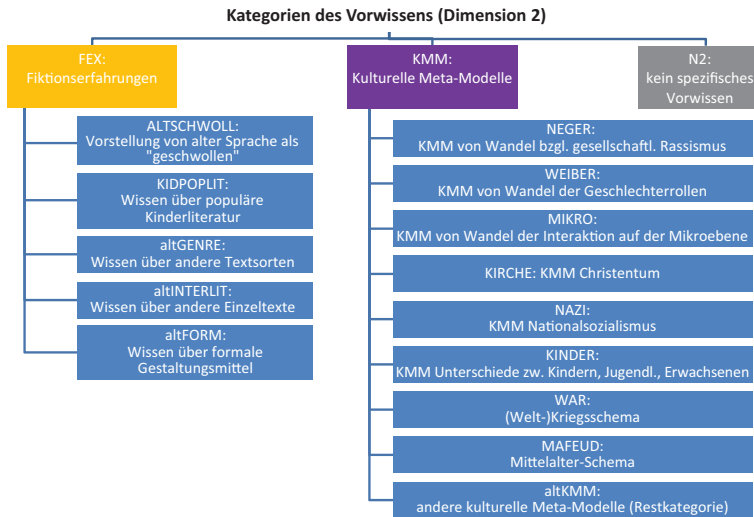


Abb. 6: Baumdiagramm zum Kategoriensystem in Dimension 2.

Dieses Kategoriensystem entstand im Verlauf von fast zwei Jahren auf Grundlage wiederholter Codierkonferenzen, ICÜ-Prüfungen und kollegialer kommunikativer Validierungen. Dabei kam es zu folgenden Revisionen:

- Eine ursprüngliche Querschnitts-Kategorie „SCHULWISSEN“, die zu allen anderen Codes (außer N2) hinzutreten könnte, wurde noch vor jeder unabhängigen Codierung bei der ersten Codierkonferenz gestrichen. In zu vielen Fällen erwies sich die Einschätzung als nicht intersubjektiv nachvollziehbar, ob bestimmtes Wissen (z.B. über „wörtliche Rede“ oder ein angebliches „lyrisches Ich“) in der Schule erworben worden war oder nicht. Als die Kategorie mit einer Codierregel versehen wurde, die zu Zwecken der Vereindeutigung die explizite Erwähnung des schulischen Wissenserwerbs für die Codierung forderte, blieben zu wenige potenzielle Codings übrig. Für die verbliebenen Kategorien heißt dies, dass sie nicht zwischen institutionell erworbenem und außerschulisch erlangtem Wissen differenzieren; in allen Kategorien können sich Fälle beider Arten finden, ebenso ist denkbar (aber nicht entscheidbar),

dass inner- und außerschulische Erwerbsprozesse bei einigen Wissensbeständen ineinander verschränkt verlaufen sind.

- Mehrfach musste im Umfeld der Kategorie, die jetzt „WAR“ lautet, umkonzipiert werden. In der ursprünglichen Kategorie „33 ff“ sollte Wissen über das NS-Regime, seine Verbrechen und seine Ideologie zusammen mit Wissen über den 2. Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen versammelt werden. Diese Kategorie erhielt eine sehr schwache ICÜ. Als Ursache wurde zunächst eine zu große Binnenheterogenität der Kategorie vermutet, weshalb zwei neue Kategorien gebildet wurden: eine nicht-schematische Kategorie „WW2“ (historisches Faktenwissen über den 2. Weltkrieg) und eine kulturelle Meta-Modell-Kategorie „NAZI“ (Wissen über nationalsozialistische Weltanschauung). Die Kategorie „WW2“ erzielte jedoch immer noch schwache ICÜ-Werte, weil an vielen Stellen nicht zu klären war, inwiefern es sich um Faktenwissen oder um schematische Vorstellungen handelte. In einem größeren Revisionsanlauf wurde schließlich „WW2“ mit einigen zuvor der Restkategorie „altKMM“ zugeschlagenen Äußerungen aus den Laut-Denk-Protokollen zum Brecht-Text, die ebenfalls Vorstellungen über „Krieg“ enthielten, in der Kategorie „WAR“ zusammengefasst.
- Die beiden Oberkategorien „NONTXTSPEZ“ (nicht speziell auf die Textverarbeitung bezogenes Wissen) und „TXTSPEZ“ (speziell auf die Textverarbeitung bezogenes Wissen) wurden aufgrund ihrer Missverständlichkeit umbenannt. Gemeint ist hier nicht, dass das TXTSPEZ-Wissen vom jeweils gelesenen Text abhängig sei und das NONTXTSPEZ-Wissen nicht. Um diese Assoziation deutlicher auszuschließen, wurden die Kategorien in „FEX“ und „KMM“ umbenannt.

In der hier dargestellten endgültigen Form konnte beim unabhängigen Codieren von fünf zufällig ausgewählten Laut-Denk-Protokollen mit 184 von insgesamt 3.282 Codiereinheiten durch zwei Codierende (Zweitcodiererin war diesmal eine Master-Studentin der Literaturwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt/Main) im September 2019 ein insgesamt akzeptables Maß an Inter-Codierer-Übereinstimmung für die Unterkategorien ermittelt werden. Genauer betrug der Rohwert der Inter-Codierer-Übereinstimmung 68,58 %; das ergibt unter Berücksichtigung der fehlenden Werte einen Kappa-Wert nach Cohen von 0,64, der als zufriedenstellend gelten kann.

Unter den Kategorien weist die am häufigsten codierte Kategorie, N2, den mit Abstand höchsten Grad an ICÜ auf (82,72 %). Die positiven Kategorien, also jene, die bestimmte Wissensstrukturen erfassen, erzielten lediglich eine ICÜ von 54,32 %, wobei Kategorien der Oberkategorie FEX (56,76 %) und solche der Oberkategorie KMM (52,27 %) in etwa gleich hohe Übereinstimmungsraten aufwiesen. Zum Teil ist dieses knapp unter der Akzeptanzschwelle liegende Ergebnis für die positiven Kategorien auf die Vielzahl an Kategorien zurückzuführen.

Tab. 16: Überprüfung der Inter-Codierer-Übereinstimmung (ICÜ) in der Dimension der Vorwissensstrukturen; codiert wurde in diese Unterkategorien

Code	ALTSCH- WOLL	KID- POPLIT	alt- GENRE	altIN- TERLIT	AUTORY	alt- FORM	ORTHO	MAFEUD	WEIBER	NEGER	MIKRO	NAZI	KINDER	KIRCHE	alt- KMM	WAR	N2	Gesamt
Übereinstimmung	6	4	2	3	1	5	0	2	1	1	1	1	1	7	0	9	67	111
Nicht-Übereinstimmung	4	5	1	0	4	2	0	5	0	0	4	0	0	1	5	6	14	51
Gesamt	10	9	3	3	5	7	0	7	1	1	5	1	1	8	5	15	81	162
prozentual	60 %	44,44 %	66,67 %	100 %	20 %	71,43 %		28,57 %	100 %	100 %	20 %	100 %	100 %	87,50 %	0 %	60 %	82,72 %	68,52 %

Tab. 17: Überprüfung der Inter-Codierer-Übereinstimmung (ICÜ) in der Dimension der Vorwissensstrukturen; aggregierte Werte für die Oberkategorien

Code	FEX	KMM	N2
Übereinstimmung	21	23	67
Nicht-Übereinstimmung	17	21	14
Gesamt	37	44	81
Prozentual	56,76 %	52,27 %	82,72 %

Dennoch waren diese mittelmäßigen Übereinstimmungswerte für die positiven Kategorien trotz der allgemein befriedigenden Übereinstimmung Anlass genug, noch einmal einen kritischen Blick insbesondere auf jene Kategorien zu werfen, die in keiner der vier ICÜ-Überprüfungen akzeptable Übereinstimmungsquoten erreichten. Bei diesen Kategorien handelte es sich um „AUTORV“ (Strategie: Autor*in verstehen wollen) und „altKMM“ (beziehungsweise dessen Vorläuferkategorien „altNONTXTSPEZ“ und „altSCHEMA“).

Unter diesen beiden Kategorien stellten niedrige ICÜ-Werte für altKMM das erwartbarere Problem dar. Restkategorien weisen in Qualitativen Inhaltsanalysen oft problematische ICÜ-Werte auf, da sich für sie naturgemäß weniger genaue Codierregeln aufstellen lassen. Bei der Kategorie AUTORV zeigte eine Diskussion intersubjektiv abweichender Codierungen Unklarheiten, wann Teilnehmer*innenverhalten als „strategische“ Suche nach dem, was Autor*innen ihnen mitteilen wollen, zu werten ist und wann sich eher beiläufig Assoziationen über zusätzliche Bedeutungsebenen einstellen. Diese Zweifel, ob einem „Autor-Verstehen-Wollen“ zuverlässig Strategizität zugeschrieben werden kann, führten nicht nur dazu, AUTORV als Vorwissens-Kategorie in der Dimension 2 zu streichen, sondern auch zur Entdeckung der *bottom up*-Autormodellbildungen, die in Kap. 5.2.4 bereits beschrieben wurden. Die Restkategorie altKMM wurde hingegen beibehalten.

Anschließend erfolgte eine Codierung des gesamten Datenkorpus mit dem geprüften Codierleitfaden (ohne AUTORV). Nach Sichtung der Ergebnisse wurde eine weitere FEX-Unterkategorie, „ORTHO“, wegen schwacher Sättigung aufgelöst. ORTHO war insgesamt nur sieben Mal codiert worden.

Für die beiden Oberkategorien ergab eine Überprüfung durch unabhängiges Codieren von sechs der 72 Laut-Denk-Protokolle durch zwei Codierer (Zweitcodierer war diesmal ein fortgeschrittener Lehramts-Student im Fach Deutsch an der Goethe-Universität Frankfurt/Main) im Dezember 2019 ebenfalls eine akzeptable Inter-Codierer-Übereinstimmung (Kappa-Wert 0,60):

Tab. 18: Inter-Codierer-Übereinstimmung beim unabhängigen Codieren in die Oberkategorien von Dimension 2.

Code	FEX	KMM	N2	Gesamt
Übereinstimmung	31	14	58	103
Nicht-Übereinstimmung	17	14	20	51
Gesamt	48	28	78	154
Prozentual	64,58 %	50 %	74,36 %	66,88 %

Wie in der Dimension 1, so müssen auch die Kategorien dieser zweiten Dimension neben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auch den Kriterien der Trennschärfe und Exhaustivität genügen. Nachdem insbesondere das Kriterium der Trennschärfe in wiederholten Revisionsschleifen immer wieder Anpassungen erforderlich gemacht hatte, weist das endgültige System von Ober- und Unterkategorien nun zufriedenstellende Überlappungsfreiheit auf. Wie die Übersicht der Coding-Werte im Anhang zeigt, können nur die Oberkategorien hinreichende Sättigung beanspruchen. Die sehr nah am Material gebildeten Unterkategorien sollen dennoch schon der Übersichtlichkeit halber in der folgenden Darstellung eine wichtige Rolle spielen.

6.2 Qualitative Beobachtungen zu den einzelnen Kategorien

In diesem Kapitel werden nur die Kategorien beschrieben, die tatsächlich aktivierte Vorwissen beschreiben (= positive Kategorien), nicht jedoch die – mit Abstand am häufigsten codierte – negative Kategorie „N2“, der all jene Codiereinheiten zugeschlagen wurden, in denen sich kein spezifisches Vorwissen im Sinne von Kap. 6.1 zeigte.

6.2.1 FEX und seine Unterkategorien

Eine von nur zwei Oberkategorien in der Dimension der Vorwissensstrukturen „Fiktions-Erfahrungen“ zu nennen, ist im Kontext jüngerer literaturdidaktischer Diskussionen eine begründungsbedürftige terminologische Entscheidung. Warum „Erfahrungen“ und nicht „Wissen“? Bernhard Rank und Christoph Bräuer grenzen in ihrem Plädoyer für „Literarische Bildung durch literarische Erfahrung“ die letztgenannte sogar scharf ab von „einer abrufbar aktivierten Kenntnis“ (Rank/Bräuer 2008, S. 68).

Das *Dorsch-Lexikon der Psychologie* definiert Erfahrungen hingegen als

das durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen und Erleben (Wahrnehmung, Anschauung, Empfindung) gewonnene Wissen. [...] Je häufiger ein Vorgang, Ablauf usw. erfahren wird, umso wahrscheinlicher und verständlicher ist sein Wiederauftauchen (Lernen). Erfahrung ist allgemein Ergebnis von Erfahrungsbildung.

Letztere definiert Wilfried Echterhoff in demselben Lexikon wiederum:

E. versteht Lernen als aktiven Aneignungs- und Prägungsvorgang mit einem bestimmbar Ergebnis im Erleben und Handeln. Dieser wird veranlasst durch einen bedürfnisorientierten Organismus, Wahrnehmungsaktivität und Verhaltensaktivität in Abhängigkeit von Reifungsniveau, Erfahrungsniveau und den soziokult. Lebensbedingungen. E. geschieht im Umgang mit der physischen, sozialen Umgebung und mit sich selbst. Sie realisiert sich z.B. im Aneignen von Handlungsmöglichkeiten, aber auch von Handlungsbeschränkungen, im Einlassen auf Situationen und Personen, im Aufbau von Gewohnheiten, im Erproben von Möglichkeiten und Handlungen, im Mitmachen und alltäglichen Handeln, im Verstehenwollen, Erklären und Interpretieren von Zus.hängen, im Nachempfinden und Nachvollziehen, im Akzeptieren und im Vertrautmachen, im Erleiden, aber auch im Ablehnen und Widerstand. (Echterhoff 2019, o.S.)

Erfahrungen sind also Wissensbestände, aber sie unterscheiden sich von propositionalem Wissen (z.B. auswendig gelernten Lehrsätzen) durch ihre Genese mittels

- (a) wiederholter
- (b) eigener Wahrnehmung und
- (c) aktiver Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt.

Auch wenn Handeln eine wichtige Rolle beim Erwerb von Erfahrungen spielt, unterscheiden sich Erfahrungen von Techniken, Handgriffen oder Fertigkeiten, die man ebenfalls in wiederholter aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt, durch ihre

- (d) affektive Dimension,

den Einbezug auch rein innerlicher Vorgänge und allgemein einen stärkeren Bezug zum bewussten Selbst ihrer Träger*innen. Sie teilen die Merkmale (a) bis (c) mit kognitiven Schemata, unterscheiden sich aber durch Merkmal (d) von jenen, die rein oder zumindest vorwiegend als kognitiv konzeptualisiert werden.

Eine der beiden Oberkategorien aktivierter Vorwissensbestände als Fiktions-Erfahrungen aufzufassen, legt einen lese- und medienrezeptionssozialisatorischen Blickwinkel nahe. Eine solche Perspektive hat die vorliegende Qualitative Inhaltsanalyse allerdings kaum, und wenn überhaupt, dann nur zu

einem sehr späten Zeitpunkt mitgeprägt. Gesucht wurde zunächst nach jeglicher Art auffälligen Vorwissens. Erst in der Zusammenschau jener Kategorien, die Vorwissen erfassten, das sich im weitesten Sinne auf Texte bezog, wurde deutlich, dass Erfahrungshaftigkeit der Rezeption ihr zentrales gemeinsames Merkmal ist.

Ebenso wurde deutlich, dass „textbezogenes Wissen“ oder „Textwissen“ – wie in der geläufigen Gegenüberstellung von „Textwissen“ und „Weltwissen“ (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981, S. 8; Gailberger 2008, S. 410 ff.) – zugleich ein zu enger und zu weiter Begriff war. Zu weit, weil sich das meiste aktivierte Wissen aus Erfahrungen mit fiktionalen Texten speiste. Fiktion wird hier verstanden als ein seit Jahrtausenden kulturell etablierter Typus von Erzählungen (vgl. Mellmann 2017) in unterschiedlichsten medialen Formaten und Zeichenmodi (vgl. Walton 1990), bei dem eine interne, imaginäre Kommunikationssituation geschaffen wird (vgl. Martínez/Scheffel 2012, S. 19 ff.), so dass alle in ihm getroffenen Aussagen und enthaltenen Elemente gemäß pragmatischer Konventionen, die Heranwachsende meist implizit erwerben (vgl. Groeben/Dutt 2011), nicht als unmittelbare Aussagen über reale Sachverhalte aufgefasst werden, sondern zunächst einmal nur auf die durch die Fiktion eigens erschaffenen internen Referenzfelder bezogen werden (vgl. Harshaw 1984). „Fiktionsfähigkeit und Fiktionsbedürftigkeit“ (Schlaeger 2008, S. 427) kennzeichnen den anatomisch modernen Menschen im Unterschied zu allen anderen Lebewesen. Damit wird deutlich, warum „Textwissen“ – das eine Konzentration auf schriftliche Texte zwar nicht erzwingt, aber doch assoziativ nahe legt – zugleich auch ein zu enger Begriff wäre. Fiktionsfähigkeit und Fiktionsbedürftigkeit sind allen Menschen gemein; Fiktionen prägen entsprechend auch das Leben jener, die in Folge des Verlaufs ihrer literarischen Sozialisation kaum oder keine schriftlichen literarischen Texte (mehr) lesen. Aber auch für habituelle Leser*innen literarischer Texte gilt inzwischen, wie Klaus Maiwald mit Blick auf Heranwachsende äußerte, dass diese „ihre Fiktionsbedürfnisse weit mehr aus bewegten Bildern als aus beschriebenen“ (Maiwald 2013, S. 163) stillen (vgl. Abraham 2015, S. 8 f.).

6.2.1.1 Erfahrungen mit populären Kinder- und Jugendfiktionen (KIDPOPLIT)

Beim Blick auf die datennah gebildeten Unterkategorien von „FEX“ zeigt sich schnell, wie medienübergreifend die Fiktions-Erfahrungen der Teilnehmer*innen tatsächlich sind. Die deutlich am häufigsten codierte Unterkategorie von FEX ist „KIDPOPLIT“: Erfahrungen mit populären Fiktionen in Kinder- und

Jugendmedien. Von den 110 KIDPOPLIT-Codings finden sich erwartungsgemäß die allermeisten (101) in den Protokollen zum Blyton-Text: Konfrontiert mit einem Ausschnitt aus einem Buch der populären KJL-Buchserie *Fünf Freunde* greifen die Teilnehmer*innen auf Erfahrungen mit ähnlichen Gegenständen zurück.

Am naheliegendsten erscheinen dabei direkte Erfahrungen mit der *Fünf Freunde*-Serie selbst, die von jenen Teilnehmer*innen, die sie kannten, als allererstes aktiviert wurden. Dabei wird erkennbar, dass sowohl die Schüler*innen zehnter Klassen wie auch studentische Teilnehmer*innen diese Serie als medienübergreifend zusammengehöriges Phänomen erfahren haben (vgl. auch Kap. 5.2.4):

ANRH28: ja, bei fünf FREUNDE muss ich gleich, also ich kenn die bücher ja, hab die selbst gelesen, hab sogar noch (.) SCHALLPLATTEN von meiner oma gehört

BRFR14: fünf freunde, das gibts ja heute immer noch (.) es gibt auch filme und sowas (.) und cds

KAFR15: ja, also (.) ich weiß nicht, ob das DIE fünf freunde SIND, aber (.) ich kenn so, (.) also von früher so ne serie, aus so nem SENDER im fernsehen

SUWI23: ja, fünf freunde! Cool. Das erinnert mich natürlich auch an meine kindheit, wobei ich da meistens nur die kassetten gehört hab und nicht (.) die bücher gelesen hab, weil früher war ich nicht so interessiert am lesen

Wie bei Serien üblich, finden sich auch Bekundungen häufiger Rezeption, so dass die für Erfahrungen definitorischen Merkmale wiederholter eigener Wahrnehmung als gegeben angesehen werden können:

HEFR05 Blyton: ich hab das immer als (.) äh kind immer gelesen oder als kind auch viel (.) auf kassette gehört mit meinen geschwistern

KOVI07 Blyton: familie stock (.) ich weiß jetzt nicht, wo ich das zuordnen soll, zu welcher geSCHICHte, weil ich so viele gelesen hab

KOVI07 Anschluss-Interview: und (.) ich bin auch früher immer in die bibliothek gegangen und hab die mir ausgeliehen, also, es gab mal so ne zeit lang, wo ich wirklich alle durchgelesen hab

Diese in einem inzwischen abgeschlossenen Lebensabschnitt, der Kindheit, verorteten Erfahrungen waren zumindest für HEFR05 schon damals nicht nur passiv rezipierte, sondern in nachahmend-fortsetzenden Handlungen aktiv weitergesponnene Fiktion:

HEFR05 Blyton: mit meinen geschwistern und wir haben da immer selber ähm (.) viel halt (.) also so NACHGESPIELT oder so sachen gemacht [...]

und wenn ich jetzt halt von dem hund les, ähm, erinner ich mich halt dran, dass wir wegen des, wegen den fünf freunden auch immer n hund haben wollten und den auch immer tim nennen wollten

Für mehrere Teilnehmer*innen sind ihre Erfahrungen mit *Fünf Freunde*-Fiktionen emotional positiv aufgeladen gewesen:

UTTÜ09: die fünf freunde kenn ich auch, da war ich nämlich früher großer FAN davon

und teilweise wirkt diese positive emotionale Aufladung bis in die gegenwärtige Lektüre hinein:

HEFR05 Blyton: deshalb ist gleich halt zum buch ne ganz andere (.) äh, beziehung, sondern es ist halt einfach, man WEISS ungefähr, auf was man sich einlässt, man (.) ähm, fühlt da auch n bisschen (.) sich wohl dabei

HEFR05 Anschluss-Interview: wie ja schon gesagt, beim BRECHT ist es halt so, dass man aus der SCHULzeit kennt, es ist mit mühen verbunden (.) mit, ähm, vielleicht jetzt auch kein so großen (.) spaß, und wenn ich jetzt an fünf freunde denk, dann kommt n (.) schönes gefÜHL auf, man erinnert sich dran, wie man mit dem geschwister im BETT liegt und die c (.) kassette hört, [...] man kennt BEispiele, sehr viele beispiele von (.) von fünf freunden [...] die, ähm, machen einfach ein ERLEBNIS, es ist SPANNEND, aber es ist auch nicht so, dass man jetzt abends nicht mehr schlafen kann. DESWEGEN sag ich halt, man fühlt sich wohl, man weiß halt, was auf einen zukommt, ja

Die Teilnehmerin MARH01 bildet hier, wie so oft, einen Ausnahmefall; auch ihre Erfahrungen mit den *Fünf Freunden* sind allerdings schon seit ihrer Kindheit nicht neutral und emotionsfrei, sondern von Ablehnung gekennzeichnet:

MARH01: jaaa, als ich ganz KLEIN war, da hatt ich enid blyton-bände, und ich hab die nicht viel gelesen und

weggelegt, weil mir damals irgendwie der schreibstil
bescheuert vorkam, dann hab ich die später noch mal raus-
gesucht, um die meinen kindern vorzulesen und ich fand die
AUCH NICHT TOLL

Anders als die in der Unterkategorie „ALTSCHWOLL“ versammelten Erfahrungen anderer Teilnehmer*innen mit anspruchsvoller schulischer Lektüre ist allerdings MARH01s negative Haltung zu Blyton, wie schon zuvor beschrieben, Ausdruck eines souveränen Urteils, nicht einer frustrierenden Erfahrung scheiternder Lektüre im Angesicht von Überforderung.

Konkret zeigt sich in diesen KIDPOPLIT-codierten Äußerungen Wissen über die Namen der Figuren²⁶ (einschließlich des Hundes), ihre Beziehungen und einige hervorstechende Merkmale:

HEFR05: die freunde sind ja immer sehr DICKE miteinander

KOVI07: die helfen sich ja auch immer so aus der PATsche
und halten ZUSAMMEN

RIKÖ29: ja, und die freunde halten halt immer zusammen

BRFR14: und (.) <engl.: julius> wird eben sauer, weil er
irgendwie die george beschützen will, ich glaub, die sind
auch verwandt irgendwie, cousin, cousine

UTTÜ09: also george ist übrigens auch ne (.) n mädchen und
die will n junge sein, das muss ich vielleicht dazusagen

KOVI07: weil sie ja eigentlich nicht schüchtern isch und
es stimmt, weil sie war immer so ne draufgängerische [...]

der ist irgendwie immer ärgerlich und gereizt, wenn er bei
seiner arbeit gestört wird [...] der isch eher son ruhiger
wissenschaftler

Darüber hinaus umschließt es Wissen über Merkmale der Darstellung von „Bösewichten“ (vgl. Kap. 5.2.3), über häufig wiederkehrende Schauplätze:

ANRH28: genau, die felseninsel ist, äh (.), gegenüber, die
sagt mir auch noch was

26 Dieses Wissen schließt auch die englische Aussprache der Figurennamen ein, weshalb die Protokolle jener Teilnehmer*innen, die über solches Wissen verfügen, sich durch eine betreffende englische Aussprache der Namen auszeichnen (z.B. [dʒu:lʃus] statt [ju:lʃus] für Julius oder – deutlich wichtiger für das Figurenverständnis! – [dʒɔ:dʒ] statt [geɔ:k] für Georg).

BRFR14: da haben die glaub ich ein boot, wo die (.) george sich immer zurückzieht

typische Handlungsverläufe:

KAFR15: die da so - KRIMINALfälle lösen oder so

ANRH28: muss ich gleich an so SCHATZsuche auch irgendwie denken

KOVI07: und scheinbar befinden sie sich wieder in den ferien, wie eigentlich immer [...]

dann bin ich jetzt mal gespannt, WAS dann wieder passiert oder falls es hier dann schon losgeht mit dem neuen verbrechen

und Blytons charakteristischen Schreibstil, der ebenfalls bereits sowohl in Kap. 5.2.1 als auch in Kap. 5.2.4 diskutiert wurde:

KOVI07: und es beschreibt auch immer so SCHÖN, wie die orte aussehen, wo sie sind [...]

eigentlich erfährt man gar nicht SO viel immer über die mutter, oder über den vater eher noch

MARH01: und, ihren HEISSgeliebten timotheus zu retten, ich fand schon immer, dass enid blyton VIEL attribute davorsetzt, und das ist mir schon als kind auf den geist gegangen

Selbst unter den KIDPOPLIT-codierten Segmenten aus Blyton-Protokollen sind allerdings nicht nur solche zu finden, die von eingehender Erfahrung mit dieser spezifischen Serie erzählen, sondern auch zahlreiche Äußerungen, die eher allgemeinere Kenntnis von populärer Kinder- und Jugendliteratur erkennen lassen. Hierbei stehen vor allem sprachoberflächenbezogene und story-schematische Kenntnisse im Vordergrund:

ELFR28: und es sind immer so einfache sätze [...]

und dann wie jedes mal bei so nem buch taucht dann irgendjemand älteres auf und ähm

macht dann halt die situation dann aus letztlich

und die sind, die erwachsenen sind dann immer ärgerlich und gereizt, das ist eigentlich immer so

GAWA16: ich erwarte davon (.) irgendwie n kinder(..) kinder-aben (.) ne kinderabenteuergeschichte (...) einfach freunde, die was unternehmen (.) und spaß haben

KAFR15: ja, also auch von der sprache her isses n bisschen so wie in den alten PIPPI LANGSTRUMPF filmen [...]

ja (.) happy end-bild, so irgendwie, liegt wahrscheinlich auch daran, dass es ein KINDERBUCH ist, dass da so nicht so, also sozusagen eher so im kleineren rahmen die ernsthaftigkeit so angesprochen wird

In vorangegangenen Kapiteln wurde bereits deutlich, wie Erfahrungen mit den *Fünf Freunden* ebenso wie allgemeinere Erfahrungen mit ähnlichen populären Fiktionen für Kinder und Jugendliche zahlreiche Teilnehmer*innen dazu befähigten, sich sprachbewusst mit der Textoberfläche auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 5.2.1), souverän mit der Textbasis umzugehen und somit den Kopf frei zu haben für andere Verarbeitungsprozesse (vgl. den Fall ELFR28 in Kap. 5.2.2), die Textwelt nicht nur inferenziell kohärent zu modellieren, sondern sich auch urteilend zu ihr in Beziehung zu setzen (vgl. Kap. 5.2.3) und funktionale Genremodelle als Teilaspekte ihrer KKM aufzubauen (vgl. Kap. 5.2.4). An dieser Stelle ist hinsichtlich der zugrunde liegenden Vorwissensstruktur hervorzuheben, dass auch diese sich aus wiederholter eigener Anschauung und aktiver, oft mit Emotionen verbundener Auseinandersetzung speist – nur eben nicht mit genau derselben Serie, sondern mit anderen fiktionalen Kinder- und Jugendmedien:

ELFR28 Blyton: alle anderen bücher, wo man so liest, wenn man so (.) 12 ist

ELFR28 Anschluss-Interview: so hanni und nanni (.) oder solche bücher

SITE03 Blyton: isch wie in diesen alten (.) pferdehofgeschichten

GAWA16 Anschluss-Interview: und irgendwie (.) kam mir dann auch bibi blocksBERG und bibi und tina und die ganzen (..) geschichten und dass ma da früher immer die ganzen teile nacheinander (.) sich gekauft hat, um zu gucken wies weiter geht

UTTÜ09: das waren so (.) abenteuer (.) äh, geschichten einfach, die haben mich als kind interessiert, ich hab auch drei fragezeichen gelesen und tkkg, hab ALLGEMEIN viel gelesen als kind

Ob nun genaue Kenntnis der *Fünf Freunde* vorliegt und die Serie positiv oder negativ beurteilt wurde oder ob eher andere populäre Abenteuerfiktionen für Kinder und Jugendliche erinnert werden: Vor allem in den Anschluss-Interviews äußerten sich Teilnehmer*innen, deren Laut-Denk-Protokolle zum Blyton-Text KIDPOPLIT-Codings enthielten, mit einiger Distanz reflektiert über das Vorhersehbare und immer wieder Gleiche in den Texten, die sie als zum selben Phänomen wie den gelesenen *Fünf Freunde*-Ausschnitt zugehörig betrachteten:

ELFR28 Anschluss-Interview: also ich finde, in so büchern ist es immer so von so (.) kindlicher sicht, dass immer so die (.) erwachsenen sozusagen den spaß verderben und dann immer rumneckern und die dann immer so sind, wo halt so alles schlecht machen [...] und ja ich find, glaub, dass die kinder dann, wo das buch lesen, genauso drauf anspringen, weil sies genauso sehen

KOVI07 Anschluss-Interview: und (.) sie sind schon immer eigentlich, jetzt im nachhinein denk ich, sehr ÄHNLICH aufgebaut <lacht> von der struktur, aber als kind isch mir das nicht aufgefallen

da fand ichs eigentlich immer FASZINIEREND und (.) hab das gut lesen können, aber jetzt denk ich mir, die sind eigentlich schon echt eigentlich immer DASSELBE, immer gehen sie (.) äh, machen sie FERIEN, schule ist vorbei, dann (.) passiert irgendwas, sie erleben irgendwas, irgendson drama, und dann retten sie sich und alles geht gut aus eigentlich, also (.) relativ simpel, obwohl ich früher echt begeistert war von denen <lacht>

ANRH28 Anschluss-Interview: ich wusste, dass am anfang nicht richtig was passiert [...] dass da jetzt auf jeden fall noch nich irgendwie (.) der punkt ist, wo ich weiß, oh, die erleben jetzt das abenteuer [...] wo ich glaube, als ich zum beispiel das als kind öfter gehört habe, da (.) ähm (.) war es dann immer noch so, ich war noch erwartender, was KOMMT jetzt

HAFR03 Anschluss-Interview: weil so dieser anfang (.) paar freunde gehen zum strand, haben einfach nen schönen tag, haben spaß und das ist für mich so dieses TYPISCHE kinder-geschichtsschema

Auch kindliche Rezipient*innen erwarten bereits von neuen Folgen einer Episodenserie mehr vom angenehmen Vertrauten (vgl. Bertschi-Kaufmann 2018). Inzwischen – für die schulischen Teilnehmer*innen nur wenige Jahre, für die studentischen ein bis zwei Jahrzehnte später – ist aus jenem funktionierenden „Fiktions-Beuteschema“ der Kindheit bewusstes Textsortenwissen geworden, das, wie am Fall von ELFR28 bereits in Kap. 5.2.2 gezeigt wurde, zu selbstbewussten textkritischen Urteilen und sicheren Reflexionsleistungen mit Blick auf die Funktion von Elementen der Textgestaltung für bestimmte Rezipient*innen befähigt. Diese „Reifung“ des in KIDPOPLIT zusammengefassten, erfahrungsgesättigten Schemas lässt sich auch als Verknüpfung zusätzlicher Aspekte mit allen kommunikativen Kontextmodellen der hierunter subsumierten Texte in der Erinnerung beschreiben. So ließe sich jedenfalls erklären, warum die mit KIDPOPLIT codierten Vorwissensaktivierungen eine hohe Ko-Okkurrenz mit kommunikativen Kontextmodellbildungen aufweisen.

Ob ein solcher Lernprozess im Einzelfall auf einen serienreflexiven Deutschunterricht, wie ihn etwa Ines Heiser (2016) gerade am Beispiel der *Fünf Freunde* vorschlägt, zurückzuführen ist oder ob es anderweitig zu einem Nachdenken angesichts gewandelter Fiktionsbedürfnisse in einem neuen Lebensabschnitt (vgl. Pfaff-Rüdiger 2011) gekommen ist, lässt sich aus den Daten nicht rekonstruieren.

Zumindest die Schülerin KAFR15 zeigt darüber hinaus ein Verhalten des Rückgriffs auf verschiedenste andere populäre Fiktionen für Kinder und Jugendliche auch bei den beiden anderen Texten. Gelegentlich tritt es in Verbindung mit Wissen über formale Gestaltungsmittel („altFORM“) auf:

KAFR15: mm, was aber nicht wie in nem film so total (.) düster und (.) schmutzig dargestellt ist [...] eher mit so nem, wie bei dem filmen, bei hände weg von mississippi oder so, sind ja so FARBFILTER drüber, dass das so WÄRMER aussieht

An anderen Stellen scheint es eher einen Impuls für verspielte Assoziationen zu liefern:

KAFR15: und (.) die stadt belagern [...] stell mir irgendwie so ne art karaWAnezug vor, so über so ne festungsbrücke, mit so nem tiefen graben, ok mit krokodilen <lacht> ja, irgendwie nen (.) in diesen alten zeichentrickenfilmen sind voll oft krokodile in den gräben, deswegen

KAFR15: so (.) bratpfanne, ja da muss ich immer an den (.) film (.) ähm, ja, rapunzel neu verhöhnt denken, weil da spielt die bratpfanne auch ne ziemlich große rolle <lacht>

In beiden Fällen ist jedoch auffallend, dass KAFR15 ihre Gedanken zum gerade gelesenen Text über eine Verbindung zu vertrauten Elementen populärer Kinder- und Jugendmedien artikuliert und damit Verbindungen zwischen beiden herstellt.

Insgesamt ergänzen die Beobachtungen zu den KIDPOPLIT-codierten Äußerungen bruchlos den bisher erreichten Forschungsstand zur Lese- und Mediensozialisation: Lesekompetente und -motivierte Heranwachsende „verschlingen“ in der späten Kindheit große Mengen oft serieller Abenteuer-, Detektiv- etc.-geschichten (vgl. Graf 2007, S. 46–53; Philipp 2011b, S. 11 f.), während eine audiovisuelle Rezeption derselben Serien in dieser Altersgruppe noch weiter verbreitet ist (vgl. Philipp 2011b, S. 9 f.; Bertschi-Kaufmann 2018, S. 7 f.) und die seriellen Fiktionen im Medienverbund Gegenstand intensiver und extensiver Peer-Kommunikation, Weitererzählung und *re-enactments* sind (vgl. Graf 2007, S. 45 f. und 56 ff.; Bertschi-Kaufmann 2018, S. 5 f.; Becker 2017, S. 339 ff.). Erwachsen(er) gewordene Auskunftgeber*innen erinnern sich in vielen Studien an diese Rezeptionserfahrungen, nicht selten als ein „goldenes Lesezeitalter“ (Graf 2007, S. 57) autonomer Lektüre vor einem anschließenden pubertären „Lesekrise“ (Kaufmann 2013). Dabei wurden bereits der gewonnene reflexive Abstand und das steigende Abstraktionsvermögen im Hinblick auf das „Typische“ und „Immergleiche“ solcher populärer Kinderserien beobachtet (vgl. Schön 1990; Sheldrick-Ross 1995). Die vorliegende Untersuchung ergänzt diese Befunde, indem sie die Rolle dieser zu heuristischen Schemata verdichteten Erfahrungen für auch Jahre bis Jahrzehnte spätere Leseprozesse aufzeigt. Geradezu exemplarisch stand die Aktivierung von KIDPOPLIT-Wissen bei einem großen Teil der Teilnehmer*innen im Zusammenhang mit dem Aufbau funktionaler kommunikativer Kontextmodelle, die den Aufbau kohärenter Textweltmodelle unterstützten und kritische Interpretationen ermöglichten. Naturgemäß erfolgte dies vor allem beim Blyton-Text, doch zumindest KAFR15 griff für ihre Konstruktionen mentaler Repräsentationen auch der beiden anderen Texte auf entsprechendes Wissen zurück. Wie stark diese Zusammenhänge insgesamt sind, zeigt die quantitative Analyse in Kap. 6.3 und 7.

6.2.1.2 *Erfahrungen mit komplizierten älteren Texten (ALTSCHWOLL)*

Mit Blick auf seine Rolle in mentalen Textrepräsentationsprozessen stellt das Erfahrungswissen, das mit der Unterkategorie „ALTSCHWOLL“ erfasst wurde, ein negatives Spiegelbild der KIDPOPLIT-Erfahrungen dar. In der Kategorie ALTSCHWOLL finden sich erfahrungsbasierte Vorstellungen von älterer Literatur als komplex und schwer verständlich:

BRFR14: und, ja, es wird irgendwie älter geschrieben, also nicht so NEU (...) sondern eher mit (.) abgeschachtelten sätzen und nicht so gut zu lesen

ELFR28: die wörter sind so (.) normal, wo halt jeder versteht, und nicht so ALT

GAWA16: ich find (.) diese sprache hört sich schön an, diese alte sprache, aber wenn mans wirklich verstehen (.) möchte, muss mans einfach mehrmals lesen

Mit solchen „älteren“ und schwerer verständlichen Texten wurden Teilnehmer*innen vor allem in der Schule konfrontiert:

GAWA16: und mich erinnerts an die ganzen lektüren in der schule, seis (.) kohlhaas oder (.) sonst irgendwas

HEFR05: das BUCH, schon bei bertolt BRECHT äh weiß man schon so aus der SCHULzeit, das war, ist anspruchsvoller [...] da kommt einem einfach auch schon durchs, also, die schulzeit son bisschen wieder halt (.) hoch, wo man halt des lesen [...]

NAFR22: ok, also am anfang erinnert es mich irgendwie an so ne deutschlektüre (.) ähm, wir hatten schon zwei, glaub ich, gelesen (.) und ähm, die sprache ist ziemlich schwer, also, man muss den satz zwei, oder auch dreimal durchlesen, bis man den auch wirklich versteht

Auch hier handelt es sich um wiederholte und emotional aufgeladene Erfahrungen, die aus eigener Auseinandersetzung resultieren – diesmal allerdings Erfahrungen der Frustration, weil die Auseinandersetzung anstrengend war und vor allem der Aufbau kohärenter Textbasis- und Textweltmodelle nicht zufriedenstellend gelang, wie HEFR05 im Anschluss-Interview gestand:

MOC: sie haben gesagt, brecht, DA, den haben sie in der SCHULE gelesen, ist ihnen als ANSPRUCHSVOLL in erinnerung. Ähm (.) können sie dazu noch n bisschen ausführen, was ihnen da durch den kopf gegangen is?

HEFR05: ich weiß halt, dass es ähm (.) meine geschwister haben vor mir abi gemacht (.) und die hatten des als pflichttext und wir (.) haben nur (.) also wir haben nur ab und zu in der zwölften, dreizehnten klasse mal brecht gelesen (.) und es war einfach, ähm, immer (.) also immer ANSTRENGEND und immer (.) nicht mit positiven gefühlen verbunden, wenn mer dazu was machen mussten <schmunzelt>, es war einfach sehr verschachtelt, es war vielleicht auch die situation,

dass man die ersten male mit so texten in verbindung kam
(.) also ich glaub, wenn mans jetzt liest, is es ja ganz
anders, aber damals warens die ersten, ähm, kontakte mit so
nem text und das war (.) es war einfach nur (.) man hat den
text glesen, man hat nix verstanden, und es war dann SCHWER

Es ist festzuhalten, dass nicht einmal annähernd alle Teilnehmer*innen Vorstellungen bekundet haben, die mit ALTSCHWOLL codiert wurden; dies trifft nur auf die Protokolle von sieben der zwölf Schüler*innen (BRFR14, ELFR28, HAFR03, KAFR15, NAFR22, NAPF31, SITE03) und vier der zwölf Studierenden (GAWA16, HEFR05, KOVI07 und RIKÖ29) zu. Wie bei mit Frustrationserfahrungen und gescheiterten Textrepräsentationskonstruktionen verbundenen Vorstellungen nicht anders zu erwarten, sind diese gelegentlich vage – so etwa, für wie alt Teilnehmer*innen die Texte tatsächlich halten:

MOC: ok, altdeutsch sagst du, wie alt denn?

ELFR28: oh gott (..) <lacht> keine ahnung. Also die recht-
schreibung war auch nicht die von heute, darum müsstst schon
ein bisschen länger her gewesen sein

MOC: grob, irgendeine einschätzung, irgendein anhalts-
punkt, wie alt

ELFR28: mmm, mittel-al-ter?

MOC: hmhm

ELFR28: 1700?

BRFR14: also schätz ich jetzt mal noch nicht SO lange (.)
sondern (...) 30, 40 jahre oder so

Das Fehlen genauerer Detailkenntnis über Prozesse des Sprachwandels führt zu ebenso unscharfen Kontextmodellen: die Texte werden als „irgendwie älter“ empfunden. Ähnlich vage sind auch die Vorstellungen, was die Spezifika solcher „alter“ Texte sein könnten. GAWA16 befindet zwar: „auch die, ähm (.) themen sind halt einfach, ja, natürlich (.) da s einfach n älteres buch isch, einfach nicht mehr (.) zeitgemäß“, aber insgesamt überwiegen bei ihr wie auch bei den anderen Trägern von ALTSCHWOLL eindeutig sprachbezogene Konzeptualisierungen der diachronen Differenz:

BRFR14: weil auch irgendwie andere WÖRTER benutzt wurden
und auch irgendwie anderer satzbau

HEFR05: mit älteren wörtern geschrieben [...] dann ist der
satzbau auch manchmal anders [...]

wo viele fremdwörter vorkommen, verschachtelungen

Hinter ALTSCHWOLL verbirgt sich, wie schon in diesen Äußerungen deutlich wird, nicht nur punktuell sachangemessenes Wissen über lexikalische Archaismen, z.B. wenn HAFR03 „Ungemach“ und HEFR05 und RIKÖ29 „Possen“ im Brecht-Text als früher gebräuchlicher als heute identifizieren. Es steckt zugleich auch eine – auf mich zunächst rätselhaft wirkende – Vorstellung darin, dass man sich früher „edler“, „gestochener“ o.Ä. unterhalten habe oder zumindest literarische Texte so gestaltet habe:

ELFR28: und es ist sehr edle sprache und so formell eigentlich

KOVI07: das hört sich so ein bisschen GESTOCHENER an

GAWA16: andererseits denk ich mir auch manchmal wärs schöner, wenn leute wieder so reden würden

In einigen Fällen lässt sich diese Vorstellung möglicherweise darauf zurückführen, dass den Teilnehmer*innen ältere Texte vor allem im Deutschunterricht begegnet sind, wo ihnen unvertraut und unverständlich erscheinende ältere Texte zugleich durch Lehrpersonen als wichtiges Kulturgut und wertvoll, also nicht bloß fremdartig, sondern „anspruchsvoll“ präsentiert wurden:

HEFR05: es ist, sind einfach (.) die ansprüche sind anders

KOVI07: ne altertümliche sprache [...] und ich hab mich gefragt, ob ich die KENN oder ob die jetzt n besonderen WERT haben

Vor allem bei HEFR05 und GAWA16 vermischen sich Vorstellungen von Sprachwandel, rückblickende Betrachtung auf Kontakte mit unvertrauten literarischen Formaten und „unverdaut“ – d.h. nicht auf stimmigen eigenen mentalen Textrepräsentationen, eigenem sprachästhetischen Genuss oder selbstständigem Urteil gründenden – anmutende Wertsetzungen, wie ersichtlich wird, wenn Sequenzen aus Laut-Denk-Protokollen und Anschluss-Interviews, aus denen bereits einzelne Passagen zitiert wurden, zusammenhängend betrachtet werden:

HEFR05: es war vielleicht auch die situation, dass man die ersten male mit so texten in verbindung kam [...]

MOC: was, was, ähm, heißt für sie SO einen text?

HEFR05: ja, des (.) ist einfach anders geschrieben, es ist als, mit älteren wörtern geschrieben, die jetzt nicht, als

zum beispiel ich jetzt, wenn ich jetzt rede, ganz normal rede, nicht gebrauch hätte, meistens

dann ist der satzbau auch manchmal anders, das kommt auf n TEXT drauf an, [...] zum beispiel hatten wir glaub ich (.) äh, besuch der alten dame, da war des ja alles in nem thea-terstück geschrieben

es ist, sind einfach (.) die ansprüche sind anders bei nem (.) bei ner geschichte, die locker und leicht zu lesen ist, als nem text, der in ner alten sprache geschrieben ist

GAWA16: ich find (.) diese sprache hört sich schön an, diese alte sprache, aber wenn mans wirklich verstehen (.) möchte, muss mans einfach mehrmals lesen [...]

und dann au, immer diese wiederkehrenden sätze sind auch immer da ganz typisch (...) dieses 1,2,3 das ist ein ei (...) des machen die immer gern

andererseits denk ich mir auch manchmal wärs schöner, wenn leute wieder so reden würden (...) grad wie FREILICH, ich find des irgendwie n herrliches wort

HEFR05 scheint nicht zu differenzieren zwischen „alter Sprache“ und etwa den ihr unvertrauten oberflächenbezogenen Textsortenmerkmalen eines Dramentexts; entsprechend bleibt die Kontextmodellierung unscharf, wer wem gegenüber in welchen Texten „Ansprüche“ (an die Textverarbeitungsfähigkeit? An einen sich bildenden Geist? Auf Anerkennung und Prestige?) stellt. In der Terminologie von Gerhard Schulzes soziologischer Analyse unserer „Erlebnisgesellschaft“ (2005) könnte man HEFR05 ein nur fragmentarisch erworbenes „Hochkulturschema“ (Schulze 2005, S. 142–150) unterstellen, das zugleich – wie von Schulze selbst auch – eher der Vergangenheit zugehörig eingeschätzt wird. Im Fall von GAWA16 ist gar die Interpretation nur schwer von der Hand zu weisen, dass die Teilnehmerin – auch sie, wie HEFR05, Lehramts-Studentin – der Auffassung ist, „früher“ hätten „Leute“ sich ästhetischer ausgedrückt. Hierbei handelt es sich nicht (nur) um eine spontane Interaktion ihres vagen Kontextmodells mit ihrem Textoberflächenmodell; GAWA16 aktiviert hier auch aus Verallgemeinerung gewonnenes Vorwissen („des machen die immer gern“). Wie genau GAWA16 den Zusammenhang zwischen Produktionskontext und von ihr allgemein gemutmaßten Autor-Gestaltungsstrategien mental modelliert – und ob dies überhaupt miteinander verknüpft erfolgt – bleibt unklar, weil im Anschluss-Interview nicht weiter hiernach gefragt wurde, was rückblickend als bedauerlich einzuschätzen ist.

Insbesondere die Vorstellung, dass man sich früher gewählter ausgedrückt habe als heute, findet sich auch in Beiträgen anderer Teilnehmer*innen – auch in solchen, die sich nicht auf Texte aus dem Bildungskanon der fortgeschrittenen Sekundarstufe beziehen:

KAFR15 Blyton: ja, also auch von der sprache her isses n bisschen so wie in den alten PIPPI LANGSTRUMPF filmen, da (.) drücken die sich auch so GEWÄHLT aus irgendwie <lacht>

KAFR15 Anschluss-Interview: wenn man so alte eben auch grade alte filme kuckt oder so, ist es von der (.) sprache her so ziemlich wie in dem BUCH, auch von den AUSDRÜCKEN her, von den FORMULIERUNGEN, auch davon, wie jetzt sich die leute VERHALTEN

Die von KAFR15 hier angestellte Verbindung von gewählterer Sprache und einem bestimmten Verhalten, das vergangene Zeiten von der Gegenwart unterscheidet, veranlasste mich in diesem Fall, nach der Vorstellung von diesen Verhaltensunterschieden zu fragen:

MOC: wie ist es denn anders als HEUTE, dieses verHALTEN der leute?

KAFR15: mmm, es ist mehr so (..) gott, wie nennt man das? (.) also (..) nicht höflich, heute ist man ja immer noch höflich, aber ANDERST höflich, also <lacht>

ähm (.) so (...) wohlerzogen (.) ähm

gesittet

Diese Vorstellung vom Verhaltenswandel wird in Kap. 6.2.2 als kulturelles Modell „MIKRO“ noch einmal näher betrachtet. KAFR15 sieht jedenfalls offenbar einen Zusammenhang zwischen höflichem, wohlerzogenem, gesittetem Verhalten einerseits und gewählter Sprache andererseits und schreibt beides eher (unspezifisch) vergangenen Zeiten zu. Falls sich hier neben dem unter der Kategorie „MIKRO“ noch zu betrachtenden Topos des „Sittenverfalls“ auch ein Topos des „Sprachverfalls“ – an den laut Allensbach-Umfrage von 2008 etwa zwei Drittel aller Deutschen glaubten (vgl. Hoberg et al. 2008, S. 10) – zeigt, so sehen zumindest die beiden Schülerinnen KAFR15 und BRFR14 ihn mit ambivalenten, wenn nicht gar umgewerteten Vorzeichen: Mutmaßlich gepflegteres Sprachverhalten, das sie vergangenen Zeiten zuschreiben, erscheint ihnen – ob dies auch bei GAWA16 der Fall ist, ist schwerer zu beurteilen – eher als umständlich und unpraktisch, seine Überwindung entsprechend als gesellschaftlicher Fortschritt. So lässt sich aus BRFR14s Äußerungen über den

Namenswandel des Hundes in der *Fünf Freunde*-Serie indirekt die Annahme ableiten, dass Menschen sich früher bereitwilliger mit komplizierter auszusprechenden Namen herumgeplagt hätten, auch wenn dies praktische Nachteile mit sich brachte:

BRFR14 Blyton: und ja, da wird auch dieser hund erwähnt, der heißt timo-theus, also nicht timmy, also hat sichs irgendwie geändert

vielleicht weils zu kompliziert zum aussprechen war

oder weil heute niemand sein hund so nennen würde

BRFR14 Anschluss-Interview: ja, also ich würd meinen hund irgendwie (.) so nennen, dass ich ihn auch schnell rufen kann, und nicht irgendwie noch son langen namen, den ich also selber persönlich nicht aussprechen kann <lacht> ist dann halt eben son kürzeren namen und auch nen moDERneren namen, ja

Ob sich die in der Unterkategorie ALTSCHWOLL versammelten Vorstellungen vor allem von BRFR14, KAFR15, GAWA16, HEFR05, KOVI07 und ELFR28 tatsächlich auf alltägliche Sprachnormen ihnen unbekannter Vergangenheiten beziehen oder ausschließlich auf die sprachliche Gestalt älterer schriftlicher Texte, lässt sich nicht sicher beurteilen. Eindeutiger scheint jedoch, dass sie diese Vorstellungen in der Begegnung mit fiktionalen Texten erworben haben – hierfür führen die Teilnehmer*innen viele unterschiedliche Beispiele aus Schulkanon und populären Medien an.

Das in ALTSCHWOLL versammelte Erfahrungswissen ist für seine Trägerinnen nicht durchgehend im selben Maße funktional für die mentale Modellierung des kommunikativen Kontextes und auch nicht so positiv emotional besetzt wie KIDPOPLIT. Als diskussionswürdige Hypothese, die erst noch einer gezielteren und insbesondere breiteren Überprüfung bedürfte, ließe sich an dieser Kategorie das Vorhandensein einer Sensibilität für Unvertrautes und einer grundsätzlichen Kontextmodellbildungs-Strategie, Differenzen zu vertrautem Sprachgebrauch diachron verstehen zu wollen, ableiten – deren konkrete Inhalte jedoch für die Erfüllung dieser strategischen Funktion zu vage sind, weil ihre Erwerbsprozesse ohne systematische Klärungen verlaufen sind und vom Scheitern der Erzielung von Kohärenz und Relevanz in mentalen Textmodellierungen begleitet waren. Eine Vermutung in dieser Richtung äußerte Karlheinz Fingerhut bereits 2010 für den Umgang mit älteren literarischen Texten im schulischen Literaturunterricht vor der gymnasialen Oberstufe:

Texte der Klassiker kommen nicht erst in der Oberstufe vor. [...] Die literarischen Texte sind als überkommene literarische Gegenstände im Deutschunterricht vorhanden, und als solche fallen sie vor allem durch ihre sprachliche Fremdheit auf. [...] Ohne historische Klärung des sprachlichen und kulturellen Abstands sind die Texte den Schüler/innen oftmals *bloß* fremd. (Fingerhut 2010, S. 268f.; meine Kursivsetzung)

Insbesondere die beiden Fälle der Lehramts-Studentinnen HEFR05 und GAWA16 werfen die Frage auf, inwiefern entsprechend unverdaute Alteritätserfahrungen auch unter Studierenden und damit angehenden Lehrpersonen verbreitet sind – womit sich, wenn dieser Zustand auch in der späteren Berufstätigkeit nicht überwunden würde, durch entsprechend defizitäres Lehrverhalten der Teufelskreis für kommende Schüler*innengenerationen zu schließen drohte.

6.2.1.3 *Erfahrungen mit anderen einzelnen Texten und -serien* (altINTERLIT)

Dass die ALTSCHWOLL-Erfahrungen nicht uneingeschränkt verallgemeinert werden dürfen, wird bereits beim Blick auf die nächste Unterkategorie deutlich. In der Kategorie „altINTERLIT“ sind jene Erfahrungen mit einzelnen (zumeist fiktionalen) Texten und Textserien zusammengefasst, die diese weder als populäre Kinder- und Jugendmedien (KIDPOPLIT) noch als fremdartig und „geschwollen“ empfundene „alte“ Texte (ALTSCHWOLL) vorstellten bzw. erinnerten. Beziehen. Diese restlichen Fälle geschilderter Erfahrungen mit bestimmten rezipierten Texten finden sich in der Unterkategorie „altINTERLIT“: Erfahrungen mit anderen Einzeltexten oder -serien. Dabei fällt nämlich auf, dass sich neben *Wilhelm Tell*, *Robin Hood*, *Casanova*, der *Ilias*, dem *Abentheuerlichen Simplicissimus*, *Eulenspiegel*-Geschichten, *Affäre Nina B.* von Johannes Mario Simmel, der nichtfiktionalen Zeitschrift *Schöner Wohnen*, dem Film *The War Horse*, einem nicht näher spezifizierten Rap-Video und Horror-Romanen von Stephen King (sowie in Anschluss-Interviews auch noch die TV-Serie *Mad Men* sowie die *Harry Potter*-, *Tintenwelt*- und *Narnia*-Zyklen bzw. Serien) auch Erinnerungen an Böll- und Brecht-Lektüren wieder. Dabei handelt es sich nicht um ein Problem einander überlappender Kategorien, denn die betreffenden Codiereinheiten wurden fast nie doppelt (ALTSCHWOLL + altINTERLIT) codiert.

Die Böll- und Brecht-Bezüge in den mit altINTERLIT codierten Äußerungen zeigen vielmehr, dass nicht alle Teilnehmer*innen beim Lesen Vorstellungen von den beiden kanonisierten deutschen Autoren des 20. Jahrhunderts als

Verfasser fremdartig anmutender alter Texte mit komplizierter sprachlicher Gestaltung aktiviert haben. Das heißt jedoch nicht, dass sie alle solch reichhaltiges Wissen wie MARH01 aufweisen (vgl. Kap. 5.2.4 und weiter unten). NAPF31 und ANRH29 erinnern sich nur noch daran, dass literarische Texte der betreffenden Autoren ihnen in der Schule begegnet sind:

NAPF31 Brecht: ja (..) bertolt brecht (..) ähm, ich hab irgendein buch von ihm gelesen, mir fällt des grad nur nich ein, ich glaub sogar auf dem wirtschaftsgymnasium (..) irgendeine prüfungsrelevante literatur kann des gewesen sein

NAPF31 Böll: heinrich böll sagt mir was [...]

jetzt weiß ich, (..) warum der mir was sagt, literaturnobelpreis

ANRH29: ich meine, der hat doch auch <lacht> nee, doch, bertolt brecht hat doch mehrere gedichte gemacht, oder?

Und, also ich kann mich an KEIN gedicht genau erinnern, aber ich weiß, dass wir (..) einige gedichte hatten und wenn sie mir jetzt zum beispiel wahrscheinlich n NAMEN von seinen berühmten gedichten sagen, wüsst ich, AH STIMMT. könnt ich mir vorstellen, zumindest hab ich das irgendwie im kopf, dass wir da einige gedichte von behandelt haben, aber jetzt zu der person, oder zu den gedichten DIREKT jetzt hab ich keine assoziation oder (..) genau, aber vielleicht, wenn ich son text sehen würde, würd ich denken, ACH ja, den hab ich in der schule gemacht, das kann ich mir vorstellen

UTTÜ09 deutet umfangreicheres Wissen an, dessen genauer Inhalt allerdings auch aus dem Anschluss-Interview nicht näher zu bestimmen ist:

UTTÜ09: der BÖLL ist ganz klar halt NACHKRIEGSliteratur

Während nur Studierende (sehr unterschiedlich geartetes) Wissen über Böll und Brecht bekunden – was sowohl zu den Aussagen einiger Teilnehmer*innen passt, die die eigene Brecht- und Böll-Schullektüre ausschließlich in der gymnasialen Oberstufe verorten, als auch zu älteren Befunden von Erich Schön, denen zufolge 13- bis 15-Jährige zumeist Enid Blyton ebenso gut kannten wie 18- bis 20-Jährige, während Heinrich Böll und Bertolt Brecht fast nur letzterer Gruppe bekannt waren (vgl. Schön 1990, S. 242 f.) –, finden sich Erinnerungen an Eulenspiegel-Geschichten bei vielen Teilnehmer*innen beider Gruppen. Noch viel stärker als bei den *Fünf Freunde*-Erinnerungen, die auf eine Serie

zielen, eng mit der eigenen Kindheit verknüpft sind und in ein Textsortenschema integriert sind, wird bei den Eulenspiegel-Erwähnungen deutlich, dass es sich hier um erinnerte mentale Repräsentationen einzelner Texte handelt. Sie unterscheiden sich stark voneinander. NAPF31, PETE08 und UTTÜ09 erinnern sich lediglich an ein Element der Textoberfläche – den bei Brecht nicht genannten Vornamen Eulenspiegels:

NAPF31: eulenspiegel (.) till, tim eulenspiegel (lachend)

PETE08: ah (.) also (.) dass eulenspiegel hab ich irgendwo schon mal gehört, glaub

UTTÜ09: eulenspiegelgeschichten, eulenspiegel sagt mir auch was

der till eulenspiegel

Bei ANRH28 und BRFR14 kommen noch flüchtige Spuren kommunikativer Kontextmodelle hinzu:

ANRH28: also ich denk grad irgendwie direkt an TILL eulenspiegel, ich kann mich aber nicht mehr ganz genau an die geschichte erinnern (.) ich weiß nicht (..) ich glaub, da gibts auch ne verfilmung, die hab ich als kind immer geguckt

BRFR14: und ich glaub, der heißt tim zum vorname, weil der war, kam mal irgendwo, inner fasnacht oder so, kam mal so n sketch oder so (.) aber ich bin mir nicht sicher

Im Gegensatz zu diesen Fällen können KOVI07 und NAFR22 noch auf Bestandteile eines mentalen Figurenmodells in ihrem Gedächtnis zurückgreifen:

KOVI07 Brecht: ok, eulenspiegel kommt mir bekannt vor, ich glaub, der hieß till

KOVI07 Anschluss-Interview: ich hab mich am anfang nicht mehr erinnern können, aber jetzt hab ich mich erinnert, dass der wirklich immer irgendwelchen schabernack getrieben hat [...]

dass er wirklich so einer war, der immer son bisschen (.) getrickst hat und gelogen hat, (.) dass es so, (.) ich weiß ja nicht, wie er aussah, irgendwie immer wenn ich an eulenspiegel denk, denk ich an so, ähm, so nen menschen mit so ner mütze mit so drei, ich weiß nicht, wie man das nennt, son bestimmter hut, wies so auch clowns den tragen vielleicht damals? Und sonst, aber wahrscheinlich, also er erinnert mich bisschen an son HOFNARR

NAFR22: ja (.) till eulenspiegel, natürlich, kennt man
<lacht> ähm [...]

genau, ähm (..) ja (..) erinnert mich grad einfach an (.)
also eulenspiegel ist ja auch bekannt dafür, dass er strei-
che spielt, und das macht er halt jetzt AUCH grad

beziehungsweise auch, dass er die leute (.) ANGESCHWINDELT
und so, das macht er ja gerne (.) genau

Nur SUWI23 verfügt allerdings über eine mentale Textrepräsentation, in der das Figurenmodell Eulenspiegels Ausgangspunkt für ein abgeleitetes interpretatives Textweltmodell ist:

SUWI23: eulenspiegel hat auch immer irgendwie ne rolle
gespielt in meiner (.) in meiner kindheit

man denkt, eulenspiegel ist irgendwie was für kinder, aber
wenn man das so liest, dann merkt man, dass das eigentlich
ne (.) sehr komplexe geschichte ist

ja, eulenspiegel (.) hält den leuten immer n spiegel vor

Dementsprechend sucht SUWI23 auch konsequent bei allen Eulenspiegel-Geschichten nach einer Deutungsmöglichkeit:

SUWI23: die quintessenz etwas (.) einleuchtender natürlich
<lacht> wo man sogar leicht (.) schmunzeln kann (..) wenn
das letzte, über die letzte aussage (..) von eulenspiegel

Doch auch SUWI23s Suche nach Interpretationsansätzen gleitet ohne Wissensbestände, die ihr einen Hinweis darauf liefern könnten, was in Brechts Eulenspiegel zu sehen sein sollte – wie sie etwa MARH01 problemlos aufgrund ihres Brecht-Wissens anstellen kann (vgl. Kap. 5.2.4) – an der eigentümlichen Gestaltung der unfertigen Texte gelegentlich aus:

SUWI23: der SINN der geschichte ist (.) im ersten moment
nicht so (.) eindeutig, wie jetzt bei der ERSTEN beispiels-
weise

Hier werden bei einer Studentin des Gymnasiallehramts enge Grenzen der Fähigkeit zur spontanen, auf das eigene Wissen zurückgreifenden (und nicht den in Lehrmaterialien vorgegebenen Pfaden folgenden) Teilnahme am intertextuellen Spiel sichtbar, wie sie etwa Gerhard Härle und Angelika Buß vorschwebte (vgl. Buß 2006; Härle 2006, S. 32; für die entgegengesetzte Argumentation – also für den Nutzen lehrergelenkter Beschäftigung mit Intertextualität, beispielhaft in der Grundschule – vgl. Pronold-Günther 2011, S. 26 ff.).

Doch nicht alle altINTERLIT-Codings geben Elisabeth Paefgens kategorischem Ausschluss intertextuellen Verstehens durch Schüler*innen Recht, „weil es den kundigen Leser voraussetzt bzw. den erfahrenen und kontinuierlich praktizierenden, das können Lernende im Jugendalter nicht sein.“ (Paefgen 2006, S. 279). Zwei Teilnehmerinnen fallen aus diesem Rahmen bzw. müssen als erfahrene und kontinuierlich praktizierende Leserinnen bezeichnet werden. Alle altINTERLIT-codierten Äußerungen, die sich auf andere Texte als auf Brecht, Böll und die Eulenspiegel-Geschichten beziehen,²⁷ stammen von diesen beiden: der Lehramts-Studentin MARH01 und der Schülerin KAFR15. Während MARH01 mit 36 Jahren definitiv nicht mehr jugendlich ist, trifft dies auf KAFR15 keinesfalls zu. Beide Teilnehmer*innen zeigen vielfältige spontane intertextuelle Lesarten und stellen sehr unterschiedlich beschaffene Bezüge zwischen Texten, an die sie sich erinnern, und jenem, den sie gerade lesen, her:

KAFR15 Blyton: und (.) es ist alles eher so (.) IDYLLISCH, also so friede freude eierkuchen, wie in so schöner wohnen oder so

KAFR15 Böll: wahrscheinlich weil es wird ja immer mit DIESEN HÄNDEN angefangen (.) und dass man das halt immer sozusagen wie bei, wo gibts da noch (.) bei som film oder so (.) ähm, so (.) the war horse haben wir glaub ich geguckt, wo es auch immer so aus der sicht von diesem PFERD (.) soooo geschildert wird und dass es dort sozusagen aus der sicht der HÄNDE geschrieben ist

KAFR15 Brecht: weiß nicht, son bisschen vielleicht so wie robin hood, nur dass der das bei den REICHEN macht [...]

wo war das noch mal? Ah ja, bei TROJA [...] weil des ja auch belagert war und darum dass da die FRAUEN, also irgendwie

-
- 27 Bereits durch die Codierregeln (vgl. Codierleitfaden in Kap. 6.1) wurden darüber hinaus intertextuelle Bezugnahmen auf die Bibel bzw. Elemente hiervon als nicht zu altINTERLIT, sondern zu KIRCHE zugehörig definiert. Dies ist nicht aufgrund einer Zuschreibung der Bibel als nicht-fiktionaler Text erfolgt (eine große Kontroverse, die an dieser Stelle nicht geführt werden kann, vgl. Müllner 2008, Zirker 2014), sondern aufgrund der engen inhaltlichen Verflechtungen, die die Bibelverweise jeweils mit dem kulturellen Meta-Modell vom christlichen Glauben aufwiesen, zu begründen. Es bleibt – wie bei allen Schriftreligionen – allerdings eine unscharfe Trennung, wie die schwache ICÜ beider Kategorien nahe legt: Wo Vorstellungen von christlichen Glaubensinhalten aufhören und Erinnerungen mentaler Textrepräsentationen anfangen, ist in diesen Fällen schwer zu entscheiden.

sinds wohl OFT die frauen in den geschichten, finde ich, irgendwie so die (.) HELDINNEN sind

also entweder ist es so jemand, wie so, casanova oder so, der um jede - alleinstehende frau froh ist

wobei casanova hat ja auch andere gehabt, aber, ähm

MARH01 Blyton: stephen king hat glaub ich mal gesagt, der weg zur HÖLLE ist mit attributen gepflastert

MARH01 Brecht: das erinnert mich an den simplicissimus!

Und der simplicissimus war gut

MARH01 Böll: und DÜSTERE nachkriegsaufarbeitung

hab grad noch mit meiner tochter den SIMMEL gelesen, NINA B., und tabak und schnaps und schwarzmarkt kamen da auch drin vor, ganz viel

MARH01 Anschluss-Interview: ich les den simmel auch sehr GERNE immer wieder, alles mögliche (.) ähm, da (.) kommt mir alles immer sehr DUNKEL vor, wenn ich die texte les, dann (.) hat das immer das gefühl, so von regendurchweichenden schuhen, und man muss sich die zigarettenkippen von der straße suchen, und alle leute laufen mit so ner verZWEIFELUNGSwolke über ihrem kopf durch die gegend und (.) da ist das schlechte GEWISSEN von den vergangenen JAHREN mit drin und da ist die WIRTSCHAFTLICHE armut mit drin und da, (.) da klingt immer eine NOT an in diesen nachkriegstexten, die einem wirklich WEH tut und bei denen man denkt, WOW, deutschland hats echt in den sechzig jahren oder wat dat ist, weit gebracht

uuund dann natürlich noch mad man, die serie, wo auch non-stop gequalmt wird

Wie sich schon an anderen Stellen im Rahmen dieser Analyse andeutete, handelt es sich sowohl bei der Schülerin KAFR15 als auch bei der Studentin MARH01 um außergewöhnliche Fälle. Im soziometrischen Fragebogen gab MARH01 den höchsten Umfang wöchentlicher privater Lektüre – 25 Stunden – aller Teilnehmer*innen an; KAFR15 liegt mit 10 Stunden unter den Schüler*innen an zweiter Stelle. Die zitierten Sequenzen aus ihren Laut-Denk-Protokollen belegen nicht nur diesen reichen Fundus an Rezeptionserfahrungen. Die Aktivierung des entsprechenden Wissens erfüllt wichtige Funktionen für differenzierte Textoberflächen-, Textwelt- und Kontextmodellierung des

aktuell rezipierten Textes. Die intertextuellen Querverbindungen sind immer wieder verbunden mit Reflexionen der Gemachtheit der gerade gelesenen wie auch der erinnerten Texte sowie mit mühelos wirkenden Interpretationen. Diese Sinnzuweisungen, in denen sich gelungene Kohärenz- und Relevanz-etablierung bei der aktuellen mentalen Textmodellierung zeigen, scheinen auf ebenso gelungenen Verarbeitungsprozessen der vielfältigen Texte in der Vergangenheit zu gründen – und eben nicht auf „unverdauter“ Rezeption, wie im Falle von ALTSCHWOLL.

Wie lassen sich diese Wechselwirkungen zwischen mentalen Textrepräsentationen in der Vergangenheit rezipierter und aktuell gelesener Texte qualitativ näher beschreiben? Hier kann etwa auf Susanne Holthuis' Unterscheidung zwischen singular-„referenziellen“ und „typologisch“ intertextuellen Relationen zurückgegriffen werden (vgl. Holthuis 1992, S. 51 und 89). Thomas Zabka formuliert eine Dichotomie zwischen zwei „interpretatorischen Sprachspielen“ (Zabka 2004, S. 255): auf der einen Seite eine kategorisierend-generalisierende Anwendung von Schemata, auf der anderen Seite das assoziative Nachspüren eines „Individuell-Besonderen“ entlang „ästhetischer Analogien und Korrespondenzen.“ (ebd., S. 255 ff.) Von KAFR15 und MARH01 werden auf jeden Fall ästhetische Analogien und Korrespondenzen zwischen individuellen Texten gezogen. Zabkas Modellierung eines assoziativen statt schemabasierenden Vorgehens scheint allerdings nur den Fall von MARH01s Simplicissimus-Erinnerung gut zu erfassen: Selbst auf Nachfrage im Anschluss-Interview hin fasst sie die Relation zwischen beiden Texten nicht in eine abstrakte Kategorie. Mehrere kategoriale Ankerpunkte erscheinen hier denkbar: von Brechts pikaresker Interpretation des Eulenspiegels über den thematischen Hintergrund eines zerstörerischen frühneuzeitlichen Krieges bis hin zum gelegentlich derben Humor Brechts – aber MARH01 führt keinen davon an.

In den anderen Fällen der altINTERLIT-codierten Segmente sowohl bei KAFR15 als auch bei MARH01 scheinen intertextuelle Analogien und Korrespondenzen allerdings keineswegs im Widerspruch zu einer kategorisierend-generalisierenden Anwendung von Schemata zu stehen. Sie stehen eher in einer engen Beziehung zu dieser, was sich auch in der Doppelcodierung mit KKM-Unterkategorien sowie mit Kategorien formanalytischen Wissens widerspiegelt: KAFR15 schreibt der Zeitschrift *Schöner Wohnen* exemplarisch eine idyllisierende Modellierung der Lebenssituation von Familien zu (altKMM); *The War Horse* fällt ihr als anschauliches Beispiel für eine ungewöhnliche narrative Perspektive ein (altFORM) und anhand ihr bekannter Erzählungen über den trojanischen Krieg abstrahiert sie über weibliche

Heldinnenfiguren.²⁸ MARH01 wiederum zitiert King als Kronzeugen für ihre Ablehnung von Blytons Stil (altFORM), und ihren Rekurs auf Simmels Roman(e) stellt sie ganz ins Zeichen ihrer lebendigen, anschaulichen und gut nachvollziehbaren Verortung des Böll-Textes in einer literaturgeschichtlichen Epoche (WAR).

Weitere Hinweise über das Zusammenspiel der Erinnerung mentaler Repräsentationen einzelner anderer Texte, die der aktuell aufgebauten mentalen Textrepräsentation in bestimmten Hinsichten ähneln, einerseits und der Aktivierung kognitiver Schemata andererseits werden die statistischen Analysen der Ko-Okkurrenzen zwischen altINTERLIT und anderen Vorwissenskategorien in Kap. 6.3 liefern.

6.2.1.4 *Vorwissen über andere fiktionale Textsorten (altGENRE)*

In der vorletzten FEX-Unterkategorie, „altGENRE“, ist Vorwissen über Textsorten versammelt, die nicht der populären Kinder- und Jugendliteratur angehören. In Kap. 5.2.4 wurde bereits erwähnt, dass kein*e Teilnehmer*in Vorwissen über die Textsorte „Schwank“ aktivierte, und an Datenauszüge aus diversen Laut-Denk-Protokollen konnte gezeigt werden, dass viele Teilnehmer*innen Vorwissensbestände über „Märchen“, „Erzählungen“ oder „Romane“ aktivierten, ohne dass auf dieser Grundlage allerdings stabile und inferenziell funktionale Genremodelle aufgebaut werden konnten.

Diese scheiternde Genremodellierung muss jedoch nicht durch eine lückenhafte Qualität des Vorwissens der Teilnehmer*innen über die betreffenden Textsorten verursacht sein. In den Anschluss-Interviews gaben die drei Schülerinnen ELFR28, NAFR22 und SITE03 unterschiedliche Antworten, was sie über Märchen wüssten und warum ihnen das bei der Lektüre des Brecht-Textes eingefallen sei:

ELFR28: also is ne erzählung über fiktive personen oder über so (.) so (.) so (.) wie heißt das (.) so (.) sachen, wos eigentlich nicht gibt, so zauberhafte dinge zum beispiel, so magier und so weiter, und das klang wie son pinocchio irgendwie so (.) märchen

NAFR22: ähm, (.) also ich find, das ÄHNELT sich, weil (.) ich hab früher, als ich klein war, ähm, hatten wir son BUCH, brüder grimm, und da waren halt auch original eben diese

28 Auch wenn nicht ganz klar wird, um welche Darstellung des trojanischen Krieges es sich dabei handeln könnte.

ganzen märchen aufgeschrieben, die sie verfasst haben, und hat sich für mich halt eben auch so angehört

SITE03: ja, am anfang hat sichs angehört wie son märchen, durch dieses, durch diesen aufbau, durch dieses wörtliche rede und diese (.) ja, durch den aufbau halt son bisschen und (.) später wars dann eher so mit FAKTEN so, und wies früher war, und (.) wies halt da alles abgelaufen isch

NAFR22 erinnert sich daran, ihr Wissen über Märchen aus lange zurückliegenden Leseerfahrungen erworben zu haben. ELFR28 erinnert sich an kategoriale Merkmale von Märchen-Textwelten und SITE03 scheint sich an – alleine anhand ihrer Äußerung schwer zu rekonstruierende – sprachlich-strukturelle Textsortenmerkmale zu erinnern.

Die Ursache instabiler Genremodellbildungen auf dieser Grundlage – die von den dreien nur SITE03 reflektiert, wenn sie einräumt, dass die eher faktuale Erzählhaltung in den Abschnitten über die Schlacht von Weinsperg nicht zur Textsorte Märchen passt – liegt vielmehr selbstverständlich darin, dass Brechts Eulenspiegel-Geschichten eben *keine* Märchen sind. Warum aber kommt es dann zur Aktivierung von Vorwissen über die Textsorte Märchen? In Kap. 5.2.4 wurde ein Teil der Antwort auf diese Frage gegeben: Weil die Teilnehmer*innen beim Lesen strategisch auf die Konstruktion mentaler Genremodelle ausgerichtet sind. An dieser Stelle sei nun sowohl mit Blick darauf, welches Wissen sich *nicht* in den Daten rekonstruieren lässt, als auch mit Blick auf die Nähe von Märchen zur populären Kinder- und Jugendliteratur vorsichtig ein zweiter Teil der Antwort hinzugefügt: Möglicherweise weil die Teilnehmer*innen über kein passenderes Textsortenschema verfügten und deshalb auf dasjenige in ihrer Erinnerung zurückgriffen, das für den gerade gelesenen Text als „least bad fit“ erschien.

Dass im Verlauf der literarischen Sozialisation schon früh vergleichsweise umfassende, erfahrungsgesättigte und erfolgreich handlungsleitende Märchen-Schemata aufgebaut werden, konnte Kristin Wardetzky bereits 1992 in ihrer eindrucksvollen empirischen Studie mit Grundschüler*innen aus der DDR zeigen. Die vorliegende Studie kann aufgrund ihres Designs und ihrer Stichprobenbeschaffenheit keine quantitative Aussage darüber treffen, in welchem Umfang dies auch für eine aktuellere Generation gesamtdeutsch noch zutrifft. Die wiederholten Rückgriffe auf Wissen über Märchen zur mentalen Modellierung der Genrezugehörigkeit von Brechts Texten lassen vermuten, dass auch unter den Teilnehmer*innen nach wie vor Märchen zu den bekannteren Textsorten gehören. Vereinzelt Nennungen anderer Textsorten bezogen sich entweder auf punktuelle Sprachoberflächenphänomene (beim Reim „Eins

zwei drei, was ist ein Ei?“ dachten viele Teilnehmer*innen verständlicherweise an Gedichte) oder griffen zur noch allgemeineren Kategorie „Erzählung“ (ELFR28, HAFR03, NAPF31, SITE03).

Die Teilnehmer*innen scheinen nur Textsorten-Vorwissen in Gestalt erfahrungsgesättigter Genreschemata zu aktivieren – auch wenn diese, wie im Falle des Brecht-Textes, nicht gut passen. Insbesondere im Fall der Lehramts-Studierenden ist unwahrscheinlich, dass sie nicht auch über irgendeine Form von Vorwissen über weitere Textsorten verfügen, die dem Gegenstand mindestens so nahe kommen dürften wie Märchen, wenn schon nicht über Schwänke, dann vielleicht z.B. über Parabeln, Kalendergeschichten oder Schelmenromane. Da diesbezügliches Wissen nicht erfragt wurde und Starks Warnung vor weitgreifenden Schlussfolgerungen aus dem, was sich in Laut-Denk-Protokollen *nicht* findet, zu beachten ist, kann dies allerdings nicht als gesichert gelten – weshalb auch nicht abgeleitet werden darf, dass die Teilnehmer*innen nicht auf solches Wissen zurückgegriffen hätten, weil es nicht in erfahrungsgesättigter Form vorläge.

Dennoch fällt auf, dass alle spezifischeren Genreschemata, die die Teilnehmer*innen aktivierten, auf Rezeptionserfahrungen aus der Kindheit (Märchen und KIDPOPLIT) und frühen Adoleszenz (KIDPOPLIT) stammen. – So ist in Codierkonferenzen wiederholt diskutiert worden, wie sinnvoll die Differenzierung zwischen KIDPOPLIT und Märchenwissen überhaupt sei. Gegen eine Unterscheidung spricht, dass bereits die Brüder Grimm ihre einflussreiche Märchensammlung „*Kinder- und Hausmärchen*“ betitelten und Märchen quer durch alle Bevölkerungsschichten weit verbreitet (und damit im Wortsinne populär) sind. Auch die Existenz aktueller Adaptionen in diversen populären Medienformaten, die sich an ein junges Publikum wenden (von *Rapunzel neu verhöhnt* über *Sesamstraßen*-Adaptionen bis hin zur sehr frei transformierenden TV-Serie *Simsalagrinn*) sprach dafür, beides in eine gemeinsame Kategorie zu fassen. Andere Aspekte des Datenmaterials haben aber schließlich den Ausschlag dafür gegeben, zwischen Märchenwissen und KIDPOPLIT zu unterscheiden und ersteres mit anderen Genreschemata unter altGENRE zu subsumieren: Die Erfahrungen, auf denen die jeweiligen Schemata beruhen, weisen erkennbare qualitative Unterschiede auf. Populäre Kinder- und Jugendfiktionen im Sinne von KIDPOPLIT wurden oft in einer Phase autonomen Lesens oder selbstgewählten Medienkonsums rezipiert und bildeten den Anlass für Geschmacksurteile und -auseinandersetzungen ebenso wie für performatives Weiterspielen und -erzählen (vgl. oben). Märchen wurden mehreren Teilnehmer*innen hingegen vorgelesen und tauchten anschließend in der Schule wieder auf. Entsprechend werden hier Schemata aktiviert, die

auf lange zurückliegende Erfahrungen zurückgehen (und in einigen Fällen inzwischen einem Reflexionsprozess unterlagen), doch ihre Inhalte weisen starke qualitative Differenzen auf. Während im altINTERLIT-Märchenwissen Spuren schulischer Textsortenmerkmalsinstruktion zu finden sind (so z.B. die „fiktiven Personen“ und „zauberhaften Dinge“ bei ELFR28 und der Rekurs auf die Eingangsformel „Es war einmal“ bei mehreren Teilnehmer*innen), fehlen diese bei KIDPOPLIT durchgehend. Umgekehrt finden sich zwar bekennende Fans und Verächter*innen der *Fünf Freunde*, *Drei???* Etc. unter den Teilnehmer*innen, aber an keiner Stelle ergreift jemand Partei beispielsweise für oder gegen *Schneewittchen* vs. *Rotkäppchen*. Entsprechend erscheint die Differenzierung in Gestalt des jetzigen Kategoriensystems begründet. – Es darf zwar nicht aus dem geschlossen werden, was in Laut-Denk-Protokollen fehlt – auch die Anschluss-Interviews konnten dies von ihrer Anlage her nicht ausgleichen, da hier nur nach Explikationen und Elaborationen bereits genannter Aspekte gefragt wurde. Dennoch dürfte die Abwesenheit erfahrungsgesättigter Genre-schemata, die auf Rezeptionserfahrungen in der späteren Adoleszenz und im Erwachsenenalter zurückgehen, angesichts des lesesozialisationsbezogenen Forschungsstands über rückläufiges Leseverhalten ab der Pubertät nur begrenzt überraschen (vgl. Philipp 2011a).

Auch in der Unterkategorie altGENRE sticht KAFR15 erneut als einzige Schülerin hervor, die über ein Genreschema verfügt, das sie wahrscheinlich eher in der fortgeschrittenen Adoleszenz erworben hat – ein Schema über „Mittelalterfilme“, die sie aus eigener Anschauung kennt, aber durchaus kritisch-distanziert beurteilt:

KAFR15 Brecht: und des ist <lacht> so wieder so dieser komische GRAUfilter wieder da, wie irgendwie bei ALLEN mittelalterfilmen, was ich n bisschen überzogen find immer, aber ja, weil mittelalter is ja nicht NUR schlecht, also SCHON überwiegend aber <lacht> nicht NUR

KAFR15 Anschluss-Interview: ähm (.) ja, also, in filmen ist ja (.) eigen (.) also mittelalterlichen filmen gehts eigentlich IMMER um so (.) religiösen fanatismus, und darum dass sich die leute selbst FOLtern um irgendwie in n himmel zu kommen oder irgendwelche korrupten angelegenheiten, weshalb irgendwelche mönche andere vergiften [...] und, ähm (.) ich denke schon, dass damals viel SCHLECHT war, aber dass s (..) NORMALE alltagsleben, glaube ich, zumindest, NICHT NUR schlecht war, also es kommt, natürlich kommts drauf an, unter was für nem lehnherr man auch gelebt hat

Auch dieses Textsortenschema, das sowohl Informationen über typische („bei allen“, „eigentlich immer“) inhaltliche Elemente („religiöser Fanatismus“, Geißelungen, korrupte Mönche) als auch über ästhetische Oberflächengestaltung („komischer Graufilter“) enthält und KAFR15 die kritische Interpretation von Brechts Eulenspiegel-Geschichten erleichtert („schwarz-weiß-Malerei“), wurde wahrscheinlich an Spielfilmen erworben, die eher der Populärkultur zuzurechnen sind. So zeigen sich bei allen Teilnehmer*innen, wenn überhaupt, nur dort heuristisch handlungsleitende, für den mentalen Textmodellaufbau flexibel einsetzbare und damit im besten kognitionspsychologischen Sinne schematische gattungsbezogene Vorwissensbestände, wo diese (zumindest auch) in unzähligen Rezeptionsprozessen an populärkulturellen Fiktionen gewonnen werden konnten.

Diese Beobachtung lässt sich partiell in Übereinstimmung mit Spinners Plädoyer für die Gewinnung „[p]rototypische[r] Vorstellungen von Gattungen und Genres“ bringen, könnte aber zumindest in Teilen auch als Impuls für eine Erklärung des Phänomens in umgekehrter Richtung als bei Spinner gesehen werden:

Andererseits muss man sagen, dass die Gattungsbegriffe bis in den Alltag hinein gebräuchlich sind und es deshalb sinnvoll ist, sie kennenzulernen. Empfehlenswert ist ein Vorgehen in Anlehnung an die Prototypentheorie: Schülerinnen und Schüler sollen typische Beispiele von Märchen, Fabeln usw. kennen lernen und mit ihnen den jeweiligen Begriff verbinden, und zwar eher im Sinne einer ganzheitlichen Vorstellung anhand eines Beispiels als auf der Grundlage auswendig gelernter Merkmale. (Spinner 2006, S. 13)

In den Laut-Denk-Protokollen finden sich tatsächlich eher Aktivierungen ganzheitlicher Vorstellungen von Textsorten als auswendig gelernte Merkmale. Insofern man den Auskünften der Teilnehmer*innen vertrauen darf, wurden diese Vorstellungen allerdings nicht erst im Unterricht an ausgewählten typischen Beispielen erworben, sondern fast ausschließlich in privater Rezeption populärer Fiktionen. Sollte sich dies in nachfolgenden Studien als verallgemeinerbar herausstellen, wäre eher zu überlegen, inwiefern im Literaturunterricht an bereits vorhandene Textsortenschemata angeknüpft und deren Netz erfahrungsbasiert inkrementell erweitert werden könnte (vgl. Herz 2016).

6.2.1.5 *Anderes Vorwissen zur analytischen Beschreibung der Strukturen von (fiktionalen) Texten (altFORM)*

Anders scheint der Erwerb jenes Wissens verlaufen zu sein, das in der letzten FEX-Unterkategorie „altFORM“ erfasst ist. Mit 81 Codings ist sie die

zweitgrößte Unterkategorie; zugleich passt sie am wenigsten unter das Dach der Oberkategorie „Fiktions-Erfahrungen“, auch wenn einige verbleibende Gemeinsamkeiten die Entscheidung rechtfertigt erscheinen lassen, altFORM nicht zur eigenen Oberkategorie zu erklären.

altFORM ist eine heterogene Unterkategorie, mit der unterschiedlichstes Vorwissen zur analytischen Beschreibung der Strukturen von Texten im Allgemeinen und literarischen, narrativen und fiktionalen Texten im Besonderen versammelt ist. Hier findet sich grammatisches Wissen über Wortarten und Satzglieder:

KOVI07: es wird viel mit adjektiven gearbeitet, dass man sich das vorstellen kann

MARH01: ich fand schon immer, dass enid blyton VIEL attribute davorsetzt

Wissen zur Beschreibung unterschiedlicher syntaktischer Strukturen:

HEFR05: mit vielen einschüben aber auch, also mit so satz-einschüben

HEFR05: und es ist (.) ähm, in den ersten teilen sehr aufzählend

die Erkennung und Benennung von Reimen:

BRFR14: und, ähm, am anfang kommt ein reim vor

KOVI07: ok, also beim ersten satz fällt mir auf, dass es n REIM ist

LUFR07: schon wieder diese (.) dieser reim, der sich für mich anhört wie son kinderlied

SITE03: wieso reimt sich das?

SUWI23: ein kinderreim!

Wissen über einige rhetorische Figuren:

ANMÜ27: ja die hände werden (.) ALS (...) als symbol bezeichnet für des, was der mensch (.) nicht als symbol, aber es wird auf die hände bezogen was der mensch gemacht hat

KOVI07: millionstel millimeter, mm, isch glaub ich ne alliteration oder sowas?

NAPF31: metaphern

narratologische Vorstellungen zur Beschreibung der Zeitstruktur, Erzählperspektive und des Spannungsaufbaus:

KAFR15: bei som film oder so (.) ähm, so (.) the war horse haben wir glaub ich geguckt, wo es auch immer so aus der sicht von diesem PFERD (.) soooo geschildert wird und dass es dort sozusagen aus der sicht der HÄNDE geschrieben ist

ja dann ist jetzt hab ich so das gefühl, dass die hände son RÜCKBLICK haben, so was sie schon in ihrer KINDheit alles erlebt haben

mmhm (.) jetzt haben sie irgendwie glaub ich ein (.) ZEIT-SPRUNG gemacht oder

MARH01: da ist ja richtig ne spannungskurve

MAVI07: dann der rückblick darauf, was die (.) hände (.) in anführungszeichen schlimmes gemacht haben

ja, man versteht auch am anfang gar nicht, WER das jetzt erzählt (...) ob das jetzt (.) in der ich-form geschrieben ist

ebenso wie Konzepte von Hauptfiguren in Fiktionen, vermenschlichten Tierfiguren u.Ä.:

ANTE26: die vielen geschichten, die waren schon - die hatten eigentlich immer ein thema, so (.) den hauptcharakter sozusagen

KOVI07: da geben sie sozusagen dem hund ja auch nen eigenen CHARAKTER, ischt nicht nur son nebencharakter, sondern scheint auch eher so wie einer der fünf zu sein, halt auch, oder der isch ja einer der fünf, halt auch dass de so wien mensch behandelt wird, der hat auch wörtliche rede

RIKÖ29: und er (.) personifiziert ja den esel auch

ja, genau und hier ist es dann wieder so, dass, dass der hund tim wieder so personifiziert wird

Anders als bei den Unterkategorien KIDPOPLIT, ALTSCHWOLL, altINTERLIT und altGENRE fällt die quantitative Differenz der Häufigkeit zwischen den altFORM-Codings in den Laut-Denk-Protokollen der Schüler*innen und der Studierenden ins Auge: In den Schüler*innen-Protokollen wurde altFORM 32-mal codiert, das ist ein Anteil von 2,16 % aller Codings in der Vorwissens-Dimension. Bei den Studierenden hingegen finden sich 49 altFORM-Codings,

ein deutlich höherer Anteil von 3,87 % aller Codings in dieser Dimension (vgl. Anhang und Kap. 6.3).

Auch von ihrem Inhalt her unterscheidet sich das altFORM-Wissen der meisten Schüler*innen von jenem der Studierenden: Während in beiden Gruppen mehrfach „wörtliche Rede“, „Dialoge“, „Vergleiche“ und „Reime“ genannt wurden, finden sich in den Studierenden-Protokollen auch Erwähnungen von „Symbolen“, „Metaphern“, „Alliterationen“, „Spannungskurven“, „Lautmalerei“ und „Personifikationen“. Eine erklärende Hypothese für diesen Befund wäre, dass vor allem der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe sowie das Lehramts-Studium im Fach Deutsch umfassenderes altFORM-Wissen vermittelt hat. Die Aussage der Studentin NAPF31 liefert ein Indiz hierfür:

NAPF31: ich überleg grad wie des (.) was ich in modul 1 darüber gelernt, wau-wau-wau also (.) wuff (.) für was des, was der fachliche begriff dafür is (..) ich komm nich drauf

lautmalende wörter

Damit wäre altFORM weitaus stärker als die anderen FEX-Unterkategorien in formalen Bildungsprozessen und weniger durch eigene Fiktions-Erfahrungen erworben. Das ist auch für die meisten altFORM-Wissensbestände der Schüler*innen beispielsweise über „wörtliche Rede“ nicht auszuschließen – ein Thema, dass bereits in der Grundschule Gegenstand expliziter Instruktion ist.

In welchem Zusammenhang steht die Aktivierung solcher vorwiegend schulisch vermittelter Bestände sprachlichen und literarischen Formwissens nun mit Prozessen der Konstruktion mentaler Textrepräsentationen? Michael Steinmetz hat, gestützt auf Abituraufsätze als empirische Datengrundlage, die Unterscheidung vorgeschlagen,

- ob „sich Schülerinnen und Schüler [...] mit der Benennung und Beschreibung begnügen“ (Steinmetz 2012, S. 129),
- ob sie infolge einer Überforderung durch das „Formfunktionalisierungsgebot“ eine „textblinde Wissenswiedergabe“ (ebd., S. 117) zeigen oder
- ob ihnen auf den konkret vorliegenden Text bezogen „gewinnbringende, weiterführende Formfunktionalisierungen“ gelingen, „etwa mit Hilfe elaborativer Strategien des Suchens oder epistemischen Fragens.“ (Ebd., S. 127)

Übersetzt in die Terminologie des Modellrahmens, der dieser Arbeit zugrunde liegt, ereignen sich alle drei Vorwissensaktivierungen bei lokalen Textoberflächen- und Textweltmodellierungsprozessen, unterscheiden sich aber darin, ob sie (a) keinen weiteren Einfluss auf die aktuelle Bildung mentaler Textoberflächen-, Textwelt- und Kontextmodelle ausüben, (b) *top down*-Prozesse auslösen,

die zu Globalurteilen führen, ohne weitere Textinformationen *bottom up* in die mentale Textrepräsentation einzubeziehen oder (c) *top down*-Prozesse auslösen, die umfassend mit *bottom up*-Prozessen verschränkt werden beim Aufbau reichhaltiger und stimmiger mentaler Textoberflächen-, Textwelt- und Kontextmodelle.

Unter den altFORM-Codings im hier vorliegenden Datenkorpus finden sich alle drei genannten Typen. So identifiziert beispielsweise die Studentin KOVI07 eine Alliteration, schreibt ihr aber weder allgemein noch im konkret vorliegenden Text eine Funktion zu:

KOVI07: mir fällt auf, dass da millionstel millimeter, mm, isch glaub ich ne alliteration oder sowas?

Während sie sehr allgemein annimmt, dass Wiederholungen, die sie bemerkt, wahrscheinlich etwas zu bedeuten hätten, ohne dass sie dieser Bedeutung aber textbezogen weiter nachginge oder sie allgemein festlegt:

KOVI07: viele, viele wird noch mal wiederholt, wahrscheinlich hats auch was zu bedeuten

Auch die Schülerin SITE03 fragt nach der Funktion des Reims im Titel von Brechts erster Eulenspiegel-Geschichte, verfolgt diese Frage aber nicht weiter:

SITE03: wieso reimt sich das?

Steinmetz' zweitem Typ lassen sich ebenfalls einzelne altFORM-codierte Äußerungen zurechnen, obwohl die vorliegenden Daten nicht im Rahmen einer Leistungsüberprüfungssituation erhoben wurden. So schreibt die Schülerin NAFR22 direkter Rede ganz allgemein, und damit auch in Brechts Eulenspiegel-Geschichte, einen Beitrag zur Erleichterung des Textverstehens zu – obwohl sie zugleich durchaus Schwierigkeiten beim Textweltmodellaufbau bekundet:

NAFR22: genau und (.) ähm, kommt ganz viel wörtliche rede vor, ähm, find ich aber auch BESSER so, (.) ähm

genau, weil (.) ich find, mit wörtlichen reden ist es immer besser zu verstehen

genau, irgendwie, (..) irgendwie ist es jetzt in dem text, sind alle handlungen auf EINMAL, also [...]

ja, genau, also allgemein finde ich, versteht man den text (.) relativ gut

obwohls in der mitte halt n bisschen schnell wird mit den ganzen handlungen

aber (.) durch die wörtliche REDE gleicht sich das halt dann aus

Allerdings funktionalisieren auch einige Teilnehmer*innen ihr Formwissen textbezogen und mit erkennbarem Gewinn für ihre mentale Repräsentation und damit auch ihre Auseinandersetzung mit dem Text. Neben dem bereits mehrfach zitierten Beispiel von KAFR15s filmanalytischer „Farbfilter vs. Graufilter“-Analogie für die Erfassung der Atmosphäre in Brechts Darstellung eines (spät-)mittelalterlichen Dorfes, die sie auch zur kritischen Deutung nutzt, trifft dies auch auf KOVI07s Gedanken zur direkten Rede im Blyton-Text zu, die sich deutlich von NAFR22s Pauschalurteil über den Effekt derselben Textstruktur unterscheiden:

KOVI07: was eigentlich auch ganz interessant immer isch, dass, des, was tim bellt, auch, ähm, in anführungsstrichen steht, also in der (.) in wörtlichen REDE

da geben sie sozusagen dem hund ja auch nen eigenen CHARAKTER, ischt nicht nur son nebencharakter, sondern scheint auch eher so wie einer der fünf zu sein, halt auch, oder der isch ja einer der fünf, halt auch dass de so wien mensch behandelt wird, der hat auch wörtliche rede

und s zeigt ja auch, wird ja auch geschrieben, aufgeregt stürzte sich tim, also (.) da werden sogar seine geFÜHLE oder emotionen gedeutet

Die Typologie von Steinmetz erweist sich also auch am vorliegenden Datenkorpus als anwendbar; sie hilft, neben der inhaltlichen Dimension auch im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit der gezeigten Wissensbestände für mentale Textrepräsentationsprozesse die Heterogenität innerhalb der altFORM-Kategorie differenzierter zu beschreiben.

Während Steinmetz eine externe normative Betrachterperspektive – wie angemessen ist eine Formfunktionalisierung angesichts des konkret vorliegenden Textes? – an formanalytische Wissensaktivierung heranträgt, rückt das Konzept der sogenannten „Artefakt-Emotionen“ von Nadine van Holt und Norbert Groeben (2005) subjektive Erlebnisse insbesondere beim Textoberflächen- und Textweltmodell Aufbau in den Fokus. Einigen der hier vorliegenden altFORM-codierten Äußerungen lassen sich durchaus, im Sinne von van Holt und Groeben, „ästhetische Artefakt-Emotionen [...] die sich auf die sprachlich-formale Gestaltung beziehen“ (van Holt/Groeben 2005, S. 324 und 329) zuschreiben:

MARH01: ah, und es fängt an mit dem kreuzzeichen und endet mit dem kreuzzeichen (.) schön!

SUWI23: mmm (.) sehr schön, sehr schöne kombination von worten, schmutziges weißes fell, so als ob man, so als ob sichs beim ersten hören eigentlich ausschließt gegenseitig

Während SUWI23s ästhetische Artefakt-Emotion sich auf einen lokalen Textoberflächen-Aspekt bezieht, bezieht MARH01 ihren Genuss aus der Globalstruktur der Textbasis.

Wie an diesen beiden Zitaten sichtbar wird, ist im Übrigen nicht für alle aufgetauchten altFORM-Wissensbestände die Annahme eines schulischen Erwerbs zwingend oder auch nur plausibel. Im Falle der Überlegungen der Schülerin BRFR14 bei der Betrachtung des Covers des Blyton-Buches ist es beispielsweise weitaus naheliegender zu vermuten, dass das betreffende Wissen über Umschlaggestaltungen im Wandel der Zeiten gerade nicht durch explizite Instruktion im Deutschunterricht, sondern erfahrungsbasiert, aus wiederholter eigener Anschauung gewonnen wurde:

BRFR14: aber ich glaub, das ist schon n bisschen älter, weil da eben kein FOTO sowas draufgedruckt ist, sondern weils immer noch (.) per hand gemalt ist

Für diese Vermutung spricht zumindest, dass BRFR14 im Anschluss-Interview ihre Einschätzung eher intuitiv und inferenziell begründet:

MOC: also MODERNER, ähm (.) hast ja auch gesagt, das buch sieht schon vom, vom einband her älter aus

BRFR14: mhm

MOC: ähm (..) wo ungefähr, wie weit, wie alt vielleicht?

BRFR14: vielleicht (..) keine ahnung, die bücher gibts jetzt ja immer noch, also schätz ich jetzt mal noch nicht SO lange (.) sondern

30, 40 jahre oder so, und das ist jetzt dann irgendwie neu verfasst und neu verfilmt jetzt ja auch wurde

weil die einfach die idee irgendwie gut fanden von den büchern

6.2.1.6 Zusammenfassung FEX

In der Gesamtschau aller Unterkategorien ist ohnehin deutlich geworden, dass ein beträchtlicher Teil des von Teilnehmer*innen beim Lesen aktivierten

Vorwissens sich aus unmittelbaren eigenen Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit fiktionalen Medien speist, zumeist mit solchen, die weit verbreitet sind, wie etwa Serien für Kinder und Jugendliche oder Märchen, und zwar nicht nur in den Blyton-Protokollen, sondern auch in jenen zu den beiden anderen Texten. Damit fügen sich die Befunde dieser Studie in den Forschungsstand zur Lese- und Mediensozialisation. Sie erweitern ihn zugleich um die Erkenntnis, dass diese FEX-Vorwissensbestände bei einigen TN funktional für den Aufbau aller vier mentaler Textrepräsentationen waren: Sie liefern Erklärungen für die Gestaltung der sprachlichen Oberfläche und ermöglichen damit sprachästhetische Urteile; sie erleichtern das Verständnis einzelner Aussagen ebenso wie die inferenzielle Antizipation des Handlungsfortgangs und die kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung von Kindern, Erwachsenen, Hunden, Familien, Adligen etc. in den Texten und sie sind essenziell für den Aufbau von Genremodellen, wirken aber auch unterstützend bei anderen Aspekten kommunikativer Kontextmodellierung wie etwa der Modellierung von Rezeptions- und (oft eher vagen) Produktionskontexten. Wie stark die Aktivierung von FEX-Vorwissen in der Summe aller Laut-Denk-Protokolle – also auch in den vielen weniger auffälligen Fällen – mit dem Aufbau der unterschiedlichen mentalen Textrepräsentationsarten verknüpft ist, werden teilnehmer*innenbezogene statistische Untersuchungen in Kap. 6.4 zeigen.

Immer wieder zeigten sich beträchtliche Unterschiede im Umfang des FEX-Wissens zwischen einzelnen Teilnehmer*innen wie KAFR15 und MARH01, die Bezüge zu sehr vielen anderen Texten unterschiedlichster Arten herstellten und Formwissen funktional für die Elaboration ihrer mentalen Textrepräsentationen einsetzen konnten, und der großen Mehrheit der Teilnehmer*innen, deren FEX-Wissensbestände deutlich limitierter anmuten. Dieser Befund konvergiert ebenfalls mit den Befunden breiterer Studien zu den Unterschieden im Rezeptionsverhalten von Kindern und Jugendlichen – es ist intuitiv naheliegend, dass, wenn einige Heranwachsende und auch junge Erwachsene deutlich mehr lesen und ein viel breiteres Medienangebot rezipieren als ihre Altersgenoss*innen, dass sich dann auch die aktivierbaren Fiktionserfahrungs-Wissensbestände interindividuell in Quantität und Qualität deutlich unterscheiden. Auch hier dürften quantitative Betrachtungen in Kap. 6.3 ein genaueres Bild des FEX-Wissens bei unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmer*innen dieser Studie liefern. Dabei muss der Sonderstatus der Unterkategorie ALTSCHWOLL berücksichtigt werden, die deutlich seltener funktional für die Elaboration mentaler Textrepräsentationen war als die anderen Unterkategorien.

Für das Phänomen, dass viele Teilnehmer*innen – nicht nur im Falle von ALTSCHWOLL, sondern auch in den Kategorien altGENRE und teilweise in

der Kategorie altFORM – Vorwissen aktivierten, das sich als nicht sehr hilfreich für die mentale Textmodellierung erweisen sollte, wurde bereits mehrfach die Erklärung angeführt, dass die Teilnehmer*innen Strategien verfolgten, die für bestimmte Inferenzen zwangsläufig einen Rückgriff auf Vorwissensbestände erfordern. Im Angesicht limitierter Fiktions-Erfahrungen für die Anforderungen insbesondere des Böll- und Brecht-Textes könnte dann ein tastender, experimenteller Rückgriff auch auf weniger gut passende Vorwissensbestände erfolgt sein. Hierbei muss jedoch einschränkend bedacht werden, dass eine solche postulierte Strategie auch durch das Experimentaldesign provoziert sein könnte. Auch wenn die Untersuchungsleitung bemüht war zu vermitteln, dass es sich beim Lauten Denken nicht um eine Leistungssituation handelt und auch kein intellektuelles „Schaulaufen“ erwünscht ist, muss mit Blick auf Methodenreflexionen anderer Studien die Möglichkeit eingeräumt werden, dass die Teilnehmer*innen dennoch bemüht gewesen sein könnten, mit Wissen zu „glänzen“. Aus der Konturierung der Oberkategorie FEX in dieser Studie darf deshalb nur eingeschränkt eine Plausibilisierung der Hypothese abgeleitet werden, dass Lesende für den Aufbau von Genremodellen und anderen Aspekten kommunikativer Kontextmodelle strategisch auch dann auf ihr Fiktionserfahrungswissen zurückgreifen, wenn dieses nur sehr bedingt hilfreich ist für die Elaboration ihrer mentalen Textrepräsentationen.

Die unterschiedliche emotionale Aufladung und Funktionalität für die Elaboration mentaler Textrepräsentationen zwischen Wissensbeständen wie vor allem KIDPOPLIT und Teilen von altINTERLIT, altGENRE und altFORM einerseits und vor allem ALTSCHWOLL andererseits, das oft auf schulische Frustrationserfahrungen zurückzugehen scheint, fügt sich nicht reibungslos in die literaturdidaktische Theorie vom Bildungswert irritierender „Diskrepanzerfahrungen“, die laut Felix Heizmann, der sich hierbei auf die Bildungswissenschaftler Arno Combe und Ulrich Gebhard (2012) stützt, erst den Umschlag vom Erleben zum Erfahren ausmache:

Erklärungs- und Deutungsmuster [...] sobald diese irritiert werden, kann es zu einer „Konstellation der Krise“ kommen. Das Subjekt sieht sich passiv „Widerfahrnissen“ ausgesetzt, die in seinem Erfahrungshorizont „Überschüsse, Lücken und Brüche“ hinterlassen, weil sie eingeschliffene Wahrnehmungsschemata sowie internalisierte Wissensbestände enttäuschen und sich gegen routinierte Handlungsmuster sperren, mit denen die Individuen bislang Sinn und Bedeutung hergestellt haben. Dieser Augenblick markiert gemeinhin den Übergang vom Erleben zum Erfahren. (Heizmann 2018, S. 34)

Die Binnenstruktur der FEX-Kategorie legt demgegenüber eher die Hypothese nahe, dass krisenhaft irritierende Rezeptionserfahrungen bei vielen

Teilnehmer*innen oft kein Bildungsmoment entfaltet haben, sondern dauerhafte Distanz und verzerrte Pauschalurteile gegenüber solch frustrierendem überkommenem Bildungsgut hinterließen. Auf ihre positiven Erfahrungen mit populären Fiktionen hingegen, denen gemeinhin vielleicht noch Potenzial zur Förderung von Lesemotivation (vgl. Bertschi-Kaufmann 2018), nicht jedoch für Bildung oder Rezeptionskompetenzerwerb zugesprochen wird, vermochten weitaus mehr Teilnehmer*innen reflexiv zurückzublicken und ihr diesbezügliches Wissen sowohl für kritische Urteile als auch für bereichernde Elaborationen ihrer mentalen Textrepräsentationen nutzen zu können.

6.2.2 KMM und seine Unterkategorien

*„Früher war alles schlechter!“
– Opadeldok (Die Opadeldoks 1980)*

Neben Wissen, das sich auf (vorwiegend fiktionale) Texte und Medien, ihre Strukturen und Genres bezieht, aktivierten die Teilnehmer*innen beim Lesen und Lauten Denken auch beinahe ebenso häufig einen spezifischen Typ kognitiver Schemata, mit dem sie kulturelle Differenz erfassten und entsprechende Aspekte des Textes vergrößernd erklärten. Die betreffenden Schemata sind allesamt allgemeiner und weniger situationsspezifisch wie die Scripts, deren zentrale Rolle für inferenzielle *top down*-Prozesse vor allem beim Aufbau kohärenter Textweltmodelle (aber auch deren subsidiäre Rolle sogar bei der Verarbeitung der Textoberfläche) in Kap. 1.2 und 1.3 skizziert wurde.

Solche kulturbezogenen kognitiven Schemata fanden sich als Gemeinsamkeit in allen datenbasiert gebildeten und oft *in vivo* benannten Unterkategorien WEIBER, NEGER, KIRCHE, NAZI, MIKRO, KINDER, WAR und der Restkategorie, die schließlich altKMM genannt wurde, nachdem für die Oberkategorie der Begriff „kulturelle Meta-Modelle“ (KMM) ausgewählt wurde.

Den Begriff des kulturellen Meta-Modells verwendet erstmals Karl-Heinz Flechsig (2006) in seinem Versuch, Weiterentwicklungen der Schematheorie durch kognitive Anthropolog*innen wie Roy D’Andrade (1984), Dorothy Holland und Naomi Quinn (1987) und Bradd Shore (1996), die seit den 1980ern von „cultural models“ sprechen (für einen Überblick vgl. Bennardo/de Munck 2013, S. 50–56), als Denkraum für interkulturelle Trainings nutzbar zu machen (vgl. Flechsig 2006, S. 26–35). Unter kulturellen Modellen (KM) werden komplexe, situationsübergreifende und in (auch sub-)kulturellen Gruppen geteilte kognitive Schemata verstanden, die nicht nur in unmittelbaren eigenen Handlungserfahrungen erworben, sondern auch sprachlich vermittelt werden:

It is implausible to suggest that people learn all they need to know about such complex cultural matters as are embedded in CONTRACT or MARRIED or SUCCESS (e.g. that MARRIED has something to do with the other two) solely from successive experiences with actual contractual relations, marriages and personal successes. Indeed, we know that individuals have sizable expectations about such things before ever experiencing them personally. [...] Cultural knowledge is typically acquired to the accompaniment of intermittent advice and occasional correction rather than explicit, detailed instruction; but it is learned from others, in large part from their talk, nonetheless [...] transmitted and perpetuated through language and could hardly be learned without it. (Holland/Quinn 1987, S. 21f.)

Kognitiv-anthropologische Studien konnten inzwischen mittels Analysen von Verbaldaten (vgl. Bennardo/de Munck 2013, S. 63–74) oder mittels „consensus analysis“ (vgl. ebd., S. 93–99; Kimberley et al. 1987) eine Vielzahl kulturabhängig variierender KM rekonstruieren, so z.B. für „Krankheit“ (vgl. Price 1987), „Verstand“ (vgl. D’Andrade 1987), „Ehe“ (vgl. Quinn 1987), „Eigentum“ (vgl. Thompson 2007) oder „Tourismus“ (vgl. Cameron/Gatewood 2009). Dabei wird in einigen Systematiken zwischen bereichsspezifischen KM (vgl. Holland/Quinn 1987, S. 9 f.) und noch allgemeineren „foundational cultural models“ (Shore 1996, S. 68) unterschieden, wobei Letztere „simplified worlds“ (Quinn/Holland 1987, S. 32) beinhalten, „Werte und Normen, Menschenbilder und Weltbilder [...] in ganzheitlich-hochkomplexen Verbindungen“ (Flehsig 2006, S. 27 f.), die sehr allmählich (vgl. Quinn/Holland 1987, S. 11) und eventuell vermittelt durch metonymischer und metaphorischer Selektionsprozesse aus den bereichsspezifischen KM gebildet würden (vgl. Lakoff 1984, S. 10–15; Quinn/Holland 1987, S. 27–32).

Obwohl Holland und Quinn KM als (auch) sprachlich vermittelt begreifen, sind kulturspezifische und -konstitutive Schemata bisher eher weniger in Modellen des Textverstehens berücksichtigt worden als die Befunde KI-basierter und zunächst Anspruch auf kulturübergreifende Universalität erhebender (vgl. Schank/Abelson 1977, S. 119) Schematheorie in den 1970ern. In der Literaturtheorie diskutiert Strasen (2008), ob literarischen Texten eine besondere Rolle bei der Überprüfung kultureller Modelle zukomme – eine These, die ähnlich auch schon von Cook (1994) und Semino (1997) aufgestellt hatten, die aber bisher noch nicht empirisch bestätigt wurde und angesichts der emotionalen Aufladung zumindest für die grundlegenden KM, deren Erfüllung intrinsisch motivierend ist und deren Nichterfüllung Angst auslöst (vgl. D’Andrade 1984, S. 97 f.), nicht sonderlich plausibel ist.

Als kulturelle Meta-Modelle bezeichnet Flehsig nun kognitive Schemata für die Orientierung in der Vielfalt unterschiedlicher KMs anderer Menschen

(vgl. Flechsig 2006, S. 34 f.). Diese Überlegung ist anschlussfähig an die kollektivwissenschaftliche Kulturtheorie von Klaus Hansen, der zufolge angesichts hoher Heterogenität neuzeitlicher Gesellschaften („Multikollektivität“ der Individuen und „Polykollektivität“ der nationalen „Dachkollektive“, dazu weltumspannende „pankollektive Formationen“; Hansen 2011, S. 160–182) Individuen im Verlauf ihrer Sozialisation beim Aufbau der eigenen Überzeugungen und Weltbilder auch Denkmuster entwickeln, die die Andersartigkeit oder Ähnlichkeit der Weltbilder anderer einschätzen und systematisieren und so den eigenen Standpunkt in einem selbstgeschaffenen Koordinatensystem verorten. Angesichts der Multidimensionalität kultureller Unterschiede können diese Ordnungsschemata die bereichsübergreifenden kulturellen Modelle auf vielfältige Weise miteinander verknüpfen und so dem eigenen Orientierungssystem „netzwerkartig Stabilität“ (Rathje 2006, S. 13) verschaffen.

Wir kennen [...] [die divergenten] Standpunkte, und wenn wir sie hören, wissen wir, dass wir zu Hause sind. [...] So viele es gibt und so divergierend sie sind, fügen sie sich dennoch in einen Rahmen des Üblichen. (Hansen 2000, S. 232)

Gesamtgesellschaftlich betrachtet, stiften solche kulturellen Meta-Modelle der Individuen, auch und gerade weil sie voneinander abweichen, Kohäsion:

Was das Thema Waffenbesitz angeht, sind die USA eine tief zerstrittene Nation. Der Streit währt ewig und ein Ende ist nicht absehbar, denn die Kontrahenten greifen wie Nut und Feder ineinander. Traditionalität des Streits und die Passgenauigkeit der Streitenden wirken als stabilisierende Faktoren. Rivalität kann also auch Kohäsion stiften. Diese Kohäsion, die aus einem Miteinander von Heterogenität und Verzahnung besteht, wollen wir im Begriff Konglomerat zum Ausdruck bringen. (Hansen 2011, S. 177)

Dieser „Rahmen des Üblichen“ (bzw. auf sozialer Ebene dieses „Konglomerat“) ist jedoch nicht überall gleich; auch kulturelle Meta-Modelle sind kulturspezifisch. Dies wird offensichtlich, wenn man die Orientierungsfähigkeit in den spezifischen Differenzen der eigenen Gesellschaft mit jener vergleicht, über die man in fremden Kontexten verfügt:

Ein Deutscher ist also beispielsweise in der Lage, in einem politischen Wahlkampf in Deutschland Parteienvertreter und ihre Programme auseinander zu halten. Ganz unabhängig von seiner individuellen politischen Meinung kennt er die Differenzen, während er in Thailand nicht in der Lage wäre, ein Wahlplakat zu dechiffrieren. (Rathje 2006, S. 13f.)

Kulturelle Meta-Modelle seien hier demgemäß definiert als kulturspezifische kognitive Schemata zur relationalen Erfassung von Differenzen zwischen den

eigenen und unterschiedlichen anderen kulturellen Modellen vor allem allgemeiner und grundlegender Art.

Auch wenn sich unmittelbare Kandidaten für kulturelle Meta-Modelle (beispielsweise das aus dem England des 17. Jahrhunderts stammende Rechts-Links-Schema für politische Weltanschauungen) aufdrängen, sind bisher weder Umfang und Inhalt kultureller Meta-Modelle unterschiedlicher Individuen – vor allem von Heranwachsenden und für die Vielfalt von Diskursen, zu denen literarische Texte in Beziehung gesetzt werden können – noch deren Rolle in Kommunikations- und Verstehensprozessen, geschweige denn in literarischer Rezeption, umfassend empirisch erforscht (für erste Ansätze vgl. Kónya-Jobs/Carl 2020; Carl et al. 2020).

Insofern ist die Ausleuchtung der Kategorie „KMM“ in diesem Unterkapitel als Pionierarbeit zu begreifen, die erste Schlaglichter auf die Erfassungs- und Orientierungsmuster von Schüler*innen und Studierenden in kulturellen Differenzen wirft. Kritisch zu berücksichtigen sind dabei auch Erkenntnisse über Erwerb und Funktion von „Stereotypen“ – auch wenn diese soziologische Forschungstradition bis zu den bahnbrechenden Arbeiten Henri Tajfels (1982) eher nur die sozial schädlichen Aspekte solcher kognitiver Dispositionen in den Blick genommen hatte (vgl. Katz/Braley 1933) und deren Erwerb unter pathologischen Vorzeichen untersuchte (vgl. Frenkel-Brunswik 1949; Adorno et al. 1950, S. 228 f.). Obwohl Tajfel unmissverständlich auf die unerlässliche kognitive Orientierungsfunktion von Stereotypen hingewiesen hat, zielen manche interkulturellen Bildungsansätze noch immer auf die „Überwindung“ statt auf die Elaboration und Ausdifferenzierung von Stereotypen (für einen Überblick vgl. Jonas/Schmid-Mast 2007). Diese ablehnende Perspektive war der erste Grund, im Rahmen dieser Untersuchung den Begriff des kulturellen Meta-Modells (KMM) anstelle des Stereotyp-Begriffs für die Oberkategorie zu wählen.

Der zweite Grund für die Wahl des KMM-Begriffs und gegen den Begriff des Stereotyps ist, dass letzterer gemeinhin Vorstellungen über Differenzen zwischen Gruppen in der gegenwärtigen Gesellschaft oder zwischen als räumlich getrennt und in sich homogen vorgestellten Nationen, Ethnien etc. bezeichnet. Die kulturellen Schemata, die sich im vorliegenden Datenkorpus rekonstruieren ließen, beinhalteten jedoch ganz überwiegend Vorstellungen über diachrone kulturelle Differenzen – grobe Vorstellungen darüber, wie es „früher“ anders war als „heute“, wie „Leute“ in vergangenen Zeiten die Welt sahen und wie (ggf. auch wann und warum) sich dies verändert hat.

6.2.2.1 Kulturelles Meta-Modell zum Wandel in Bezug auf gesellschaftlichen Rassismus (NEGER)

Entsprechende Vorstellungen spielten eine große Rolle bei der Konstruktion diachroner Alterität als wichtigem Bestandteil der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte der drei aus den 1940ern stammenden Texte. Das zeigt sich bereits in der ersten Unterkategorie deutlich, die in einem *in vivo*-Kategoriebildungsprozess den Code „NEGER“ erhielt, weil sich alle 14 Codings unmittelbar auf die Textstelle

Mit diesen Händen hast du die Kippen der Neger aufgelesen

im Böll-Text beziehen. 13 Teilnehmer*innen, darunter mit LUFR07 und PETE08 auch solchen, die in der Kategorie FEX fast nie durch Vorwissensaktivierung auffielen, sprang das Wort „Neger“ ins Auge. Sie reagierten mit *Language Awareness*-Prozessen, wie sie bereits in Kap. 5.2.1 geschildert wurden: Die Wortwahl wird als rassistisch eingeschätzt, wobei auch Schüler*innen ihr Verständnis von Rassismus durchaus explizieren können – auch wenn z.B. LUFR07s Definition streng genommen jede „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2008, S. 9) zu meinen scheint:

LUFR07: wenn man jemanden (.) sozusagen (.) mit einer (.) anderen religion oder herkunftsort, (.) hautfarbe, schwulo, also homosexuell etc. nicht akzeptieren kann und jemanden von diesen menschengruppen (.) und was dagegen hat, also nicht möchte [...] dass es die gibt (...) oder sie wirklich verACHTET und denkt, dass sie was BESseres wärn als sie

An Wendungen wie „alte Sprache“, „sagt man nicht mehr“, „älterer Text“, „zu der Zeit“ oder „damals“ wird ersichtlich, dass alle betreffenden TN dabei auf ein KMM zurückgreifen, das einer als relativ rassismuskritisch begriffenen Gegenwart eine vage umrissene Vergangenheit gegenüberstellt, in der Rassismus verbreiteter und eine entsprechende Wortwahl allgemein akzeptierter gewesen sei:

KOVI07: ähm, das wort NEGER wird verwendet, was eigentlich nicht mehr verwendet wird (.) oder werden sollte, was wahrscheinlich heißt, dass es ein ÄLTERER text ist

RIKÖ29: ja, ist noch alte sprache verwendet, mit diesen händen hast du die kippen der NEGER aufgelesen

BRFR14: NEGER, also ist er vielleicht rassist oder sowas oder die leute (.) DAMALS waren viele rassisten

Dabei ist es typisch für die schematische Struktur dieses Wissens, dass die TN auch auf Nachfragen in Anschluss-Interviews eine genauere Abgrenzung als schwierig bezeichneten oder ablehnten:

ANRH28: ich kann, also ich hab nicht ne genaue GRENZE, wo ich jetzt sagen würde, ab da NICH [...] irgendwann kam so dieses (..) diese wende, ich weiß aber grad nicht so richtig, ich kann das nicht ausdrücken, woran ich das festmache, weiß ich grad nicht

GAWA16: ja ich glaub, pff, zeitlich find ichs grad schwierig zu sagen

Diese Unschärfe kontrastiert deutlich mit der (sachlich nicht unbedingt angemesseneren) Genauigkeit eines oft in der Sekundarstufe II propositional aus „Tabellen, Merkkästen, Zeitrastern, Zusammenfassungen und Lexikonausschnitten“ (Korte 2012, S. 310) erworbenen Wissens, wann bestimmte literarhistorische Epochen begonnen und geendet hätten. Anstelle (schein-)präziser Abgrenzungen ermöglicht das in der Unterkategorie NEGER erfasste KMM eher die Benennung prototypischer Gegenpole:

ANRH28: ich würde zum beispiel sagen, im zweiten weltkrieg, könnte ich mir vorstellen, dass man das vielleicht noch gesagt hat [...] und vielleicht auch noch die zeit danach auch noch son bisschen

HAFR03: ok, ich bin mir ziemlich sicher, dass es um die 1940 ist, weil (..) der satz mit diesen händen hast du die kippen der neger aufgelesen

BRFR14: äh, vielleicht irgendwie beim zweiten weltkrieg, also davor, oder danach (..) also irgendwie in dem zeitraum [...] und ja, jetzt sind ja auch alle weltoffener und jetzt kommen ja auch viele FLÜCHTLINGE hierher

Zwischen den beiden Gegenpolen wird ein allmählicher gesellschaftlicher Wandel konzeptualisiert:

ANRH28: also ich glaub so in den LETZTEN ZEHN, fünfzehn jahren ist es extrem, dass wenn jemand das sagt, dann alle gleich so hochschrecken, aber ich würde schon so sagen, dass das vielleicht so vor weiß ich nicht 30, 40 jahren vielleicht schon so langsam angefangen hat

Zum KMM gehört auch das Wissen um den kontroversen, keineswegs reibungslosen Charakter solchen Wandels und um den Umstand, dass einige ihn vorantreiben:

GAWA16: ähm durch die ganzen (.) auch ähm (.) bewegungen sich eben für ähm dunkelhäutige menschen einzusetzen oder ähm (.) ja (.) zum beispiel freiheitskämpfer oder (.) ähm diese frau (.) äh im bus die sich auch dafür (.) rosalie irgendwas, die sich dafür eingesetzt hat, dass (.) gleiche rechte für alle menschen (..) ja ihr zuteil wird und nicht sich auf die hautfarbe beschränkt

MARH01: gerade mit der black lives matter bewegung, die jetzt in den letzten monaten aufgekommen ist [...]

ich hab damals nen professor gehabt, da hatt ich n ganzes SEMINAR über rassismus und meine pädagogik-abschlussprüfung ging darum, dass dieser prof die these vertreten hat, [...] es gibt keine rassen [...] und ich weiß, dass ich damit relativ ALLEIN bin, und da kann man LANGE debatten führen

Beim Erwerb dieses differenzverarbeitenden kulturellen Modells spielen eigene kommunikative Erfahrungen eine Rolle, und es wird deutlich, dass nicht nur MARH01, sondern z.B. auch ANRH28 sich positiv mit der Absage an rassistisches Gedankengut und rassistisch konnotierte Begriffe identifizieren:

GAWA16: fällt spontan des wort NEGER AUF (..) des immer noch gern von meim opa verwendet wird, aber überholt isch und auch nicht mehr (.) geBRÄUHLICH

ANRH28: und ich muss auch grad daran denken, dass sogar NEGERKUSS umgeändert wurde, das wort, und ich find, man assoziiert das immer mit sowas SCHLECHTEM, und deswegen würd ich das selber nie benutzen, und auch wenn in meinem umfeld jemand das wort benutzt, stolper ich darüber (.) oder würde ihn darauf hinweisen wahrscheinlich auch, dass man das wort heute nicht benutzt

MARH01: ja, über neger sagt man nicht mehr, hatt ich kürzlich noch ein gespräch [...] meine schwiegermutter ist wirklich ÜBERHAUPT KEINE rassistin, und die sagt, ich MEIN das GAR NICHT böse, wieso darf man das denn nicht mehr sagen? Und dann hab ich mit ihr diskutiert, ob, wenn die PERSONEN, (.) die betroffen sind, nicht so [...] angesprochen werden möchten, dass das als argument doch eigentlich ausreichen sollte, um die dann nicht mehr so anzusprechen <lacht>

[...] als ich ganz, ganz klein war, hat man negerkuss gesagt, aber meine kinder sind inzwischen so, dass sie das wort eigentlich NUR NOCH als schimpfwort kennen

Demgegenüber zeigen KAFR15, PETE08 und RIKÖ29 mit dem Begriff der „politischen Korrektheit“ eine Distanz zum als stark normativ empfundenen Sprachwandel, die sich bei RIKÖ29 bis in Modalverben hinein, die Sprachwandel als Verbot erscheinen lassen, widerspiegelt:

KAFR15: nicht, äh (.) wie nennt sich das? Politisch korrekt

PETE08: ich weiß net, ob des so (.) politisch korrekt isch

RIKÖ29: halt so alte begriffe wie NEGER, was ja heute politisch (.) unkorrekt ist, was ja keiner mehr SAGEN WÜRDE, auch selbst ja, du kannst, man darf ja selbst nicht mehr NEGERküsse sagen, <lachend: sag ich jetzt mal>, ne

Das KMM beinhaltet dementsprechend eine Vorstellung von gewandelten kulturellen Normen des Umgangs mit der Diversität menschlicher Hautfarben: bei manchen eher beschränkt auf die sprachliche Dimension dieses Wandels, bei anderen explizit die Vorstellung umfassend, dass Rassismus um die Mitte des 20. Jahrhunderts herum, als die drei gelesenen Texte entstanden, also zu Zeiten des Nationalsozialismus in Deutschland und der Segregation in den USA, gesellschaftlich verbreiteter war als in der Gegenwart von Black Lives Matter und einer Willkommenskultur für Geflüchtete. Diese Sichtweise ist fraglos reduktionistisch – doch genau hierin besteht ja die Funktion jeglicher kognitiver Schemata.

Die Aktivierung des von der Kategorie „NEGER“ erfassten KMMs durch ebenjenes Reizwort auf der Textoberfläche ging fast immer mit einer mentalen Kontextmodellierung einher. Normativ könnte man diese mentalen Modellierungen eines rassistischen kommunikativen Kontextes kritisch bewerten als Auseinandersetzungen, die den thematischen und pragmatischen Kern von Bölls Text verkennen. (Und BRFR14s sowie LUFR07s Spekulationen über einen rassistischen Autor tun Heinrich Böll sicher Unrecht – oder meinten beide TN doch die Erzählstimme? Auch das scheint schwer zu rechtfertigen.) Deskriptiv lässt sich zumindest festhalten, dass keiner der TN entsprechende Rassismusvorwürfe gegenüber der Erzählinstanz (oder dem Autor) im weiteren Verlauf des Laut-Denk-Protokolls aufrechterhält oder gar in die TWM-Bildung einbezieht. Vielmehr erkennen z.B. RIKÖ29 und UTTÜ09 durchaus, dass es die Sprecherinstanz ist, die in „Mit diesen Händen“ den Angesprochenen für möglicherweise rassistisch motivierte, in jedem Fall aber im Rahmen des nationalsozialistischen Vernichtungskrieges verübte Verbrechen gegen die Menschlichkeit kritisiert (vgl. Kap. 5.2.3). Weder ein unterstützender, noch ein hinderlicher Einfluss der KMM-Aktivierung durch das Reizwort „Neger“ auf eine kohärente TWM- und KKM-Bildung einer Anklage eines

Weltkriegssoldaten durch die Sprecherinstanz lassen sich nachverfolgen. – Möglicherweise ist die deutliche Reaktion auf das Wort „Neger“ der zur Zeit der Datenerhebung erst kürzlich virulent gewesenen Diskussion über die Verfügung der Tilgung des Wortes „Negerlein“ durch Ottfried Preußler und die eben nicht erfolgende Tilgung des „N-Wortes“ in der Neuauflage von Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* durch den Thienemann-Esslinger-Verlag zu verdanken. Zumindest unter den Teilnehmer*innen dieser Studie – Schüler*innen wie Studierenden – zeigte sich auf jeden Fall nicht nur ein deutliches Problembewusstsein bezüglich des Begriffes, sondern auch in Gestalt des KMM über rassismusbezogenen Wandel eine klare Vorstellung davon, dass Rassismus gegenwärtig – und in den Augen dieser TN anders als in der Vergangenheit – definitiv keine sozial akzeptierte Weltsicht sei. –

6.2.2.2 *Kulturelles Meta-Modell zum Wandel in Bezug auf Geschlechterrollen (WEIBER)*

In der nächsten Unterkategorie findet sich ein KMM, das sehr ähnlich beschaffen ist und sich zugleich auch als viel funktionaler nicht nur für den KKM-, sondern auch für den TWM-Aufbau erwies: In der Kategorie „WEIBER“ finden sich Vorstellungen vom zeitlichen Wandel kultureller Geschlechterrollen.

Die 19 WEIBER-Codings verteilen sich auf sieben Protokolle zum Blyton-Text und sechs Protokolle zum Brecht-Text von insgesamt elf TN. Einige davon beziehen sich auf sprachliche Oberflächenphänomene, ähnlich wie bei den NEGER-Codings, so etwa auf das Wort „Weiber“ in Brechts Kapitelüberschrift „Die Weiber von Weinsperg“ oder auf das Wort „Mädel“ im Ausruf von Blytons Figur Richard: „Ruf die Mädel!“ Diese Wortwahl wurde von ANMÜ27, ELFR28, GAWA16, KOVI07, MARH01 und RIKÖ29 als abwertend empfunden und zugleich als erwartbar in einem „älteren“ Text. Sehr schnell aktivieren TN auch hier eine weit über Fragen des Sprachwandels hinausreichende Vorstellung davon, dass Frauen „früher“ allgemein schlechter behandelt worden seien:

ELFR28 Brecht: und WEIBer ist auch nicht so n (.) das ist eher, macht einen so runter, frauen

und man kennt eigentlich die situation schon, dass (.) frauen früher so (.) schlecht behandelt wurden

KAFR15: also (.) so damals würde ich jetzt eher vermuten, dass die frauen jetzt noch nicht so viel recht hatten und ja, dass sie dann halt vielleicht auch dachten, dass sie sich damit an ihren männern rächen können oder so

also da stell ich mich, mir jetzt eher so erboste, verbit-
terte, (.) also wirklich WEIBER vor

Doch WEIBER-Codings finden sich nicht nur als Reaktion auf die Worte „Weiber“ und „Mädel“, und die Vorstellungen der TN vom kulturellen Wandel beschränken sich auch nicht auf eine schlechtere Behandlung oder eingeschränkte Rechte von Frauen in der Vergangenheit. Insbesondere die Figurenkonzeption und -konstellation im Blyton-Text – also komplexe Resultate global kohärenter Textweltmodellbildungen – wurden von mehreren TN als Symptom von Geschlechterrollenkonzepten interpretiert, die in einer nicht exakt abgrenzbaren Vergangenheit stärker allgemein verbreitet gewesen seien als in der Gegenwart:

SITE03: und, das ist halt dieses TYPISCHE, wo man so sagt, ja, man braucht kinder, man hat n hund, und die frau kocht und der mann arbeitet

UTTÜ09: also die frauenbilder in DER zeit warn BESTIMMT (.) dass die frau hinter den herd gehört (.) und sonst sowieso nich viel zu sagen hat (.) da gabs, soweit ich weiß, auch noch KEIN frauenwahlrecht

Die als alt empfundenen Rollenvorstellungen beschränken sich dabei nicht nur auf das weibliche Geschlecht:

MARH01: son strenger männlicher patriarch, den brauchte man damals schon

jaaa, der onkel quentin tritt doch so, hier, es ist <bestimm-
erisch: VIEL ZU LAUT, das frühstück MUSS GEMACHT WERDEN,
die FRAU GEHT IN DIE KÜCHE> [...] weil das die rolle damals
war, einfach

Auch dieses KMM zeigt sich bei den meisten TN als zeitlich unscharf begrenzt:

SITE03: ähm, ja, das isch ja so, es gibt jetzt immer mehr leute, [...] wo die frau arbeiten geht, AUCH NOCH, oder [...] ich weiß nicht, wann sich das geändert hat, das isch halt irgendwie so...

GAWA16: <lacht> zeitlich auch wieder nich so, ABER ähm (.) ja man is ja schon jetzt grad sehr erpicht darauf in den letschten jahren (.) ähm sich für die GLEICHberechtigung von frau und mann einzusetzen

Einige TN scheinen auf Nachfrage zu raten bzw. markieren ihre Aussagen als unsicher:

MOC: jetzt haben sie ja heutzutage gesagt, können sie des abgrenzen zeitlich irgendwie?

NAPF31: ähm

2000 (.) und (..) weiter (...) 2000 bis heute (..) kam glaub ich mal der trend, weil früher frauen einfach nur (.) gebärmaschinen waren und hausfrauen

MOC: vor 2000?

NAPF31: vor 2000 <lacht>

ELFR28: mittelalter war auf jeden fall nicht so

und (.) 1900 dann wieder son bisschen [...] also (.) schon dass frauen dieselben rechte und so weiter bekommen, also nach dem ersten weltkrieg

SITE03: und, ähm, irgendwie war das dann so (.) mittelalter, weil ich dann auch so im zusammenhang mit diesem FRAU KOCHT MANN GEHT ARBEITEN und danach noch n bier trinken, das war irgendwie so, das hab ich irgendwie mit mittelalter verbunden

Die bis hierhin dokumentierten Aussagen legen nahe, dass das kulturelle Meta-Modell der TN vom Wandel der Geschlechterrollen einer düsteren patriarchalen Vergangenheit eine von Gleichberechtigung und Vielfalt geprägte Gegenwart dichotom gegenüberstelle und damit alle Anliegen der diversen Wellen von Frauenbewegungen als inzwischen verwirklicht betrachte. Eben solche Vorstellungen kritisiert aus feministischer Perspektive beispielsweise Angela McRobbie (2009; 2010) als neoliberale Verblendung. Allerdings weisen einige TN auch darauf hin, dass sie die angenommene historische Entwicklung als noch immer nicht ganz vollendet sehen:

GAWA16: traurig, dass man des immer noch (.) äh (.) einfordern muss und nicht äh selbstverständlich ist auch was die bezahlung angeht (..) joa

ELFR28: oh gott. Also ich find, es ist immer noch son bisschen mit den frauen (.) also das kann man nicht sagen, dass es jetzt weg ist, aber auf jeden fall weniger

ELFR28 verortet im Anschluss-Interview die unvollständige Verwirklichung gleicher und gerechter Verhältnisse zwischen den Geschlechtern zudem auch räumlich:

ELFR28: in manchen ländern gibts das ja heute noch

MOC: zum beispiel in welchen ländern?

ELFR28: vielleicht syrien (.) türkei

Auch bei MARH01 finden sich solche Lokalisierungen ungleicherer Geschlechterverhältnisse andernorts:

MARH01: DAS erinnert mich an meinen professor, der damals gesagt hat, dass die FRAUEN in OSTEUROPA so viel last auf den schultern tragen und die STÜTZE der gesellschaft seien

Solch knappe Aussagen, die zudem mit „vielleicht“ als unsicher markiert bzw. im Falle von MARH01 als Fremdmeinung ausgegeben wurden, enthalten nicht genug Anhaltspunkte, um eine Verschränkung des KMM vom Wandel der Geschlechterrollen mit orientalistischen, rassistischen oder ähnlichen Stereotypen als gegeben anzunehmen. (Allgemeingesellschaftlich ist das Diskursphänomen, die lange kontroverse Emanzipation der Frauen im 21. Jahrhundert nunmehr als „westliche Errungenschaft“ zu reklamieren und vor allem islamische Gesellschaften als patriarchal und frauenverachtend zu alterisieren, schon mehrfach beleuchtet worden, vgl. Mende 2019). Dass kulturelle Meta-Modelle vom allmählichen und kontroversen Wandel kultureller Vorstellungen, die auch in der Gegenwart zwischen „gestrigen“ oder „altmodischen“ und „zeitgemäßen“ kulturellen Modellen unterscheiden helfen, prinzipiell kombinierbar sind mit anderen kulturellen Differenzverarbeitungsmustern, ist allerdings naheliegend.

Auch wenn das mit WEIBER codierte Vorwissen der TN über gewandelte Geschlechterrollen also seinem Inhalt nach durchaus kritisch zu betrachten ist, darf nicht aus dem Auge geraten, welche wichtige Funktion die Aktivierung dieses KMM beim Aufbau mentaler Textrepräsentationen übernahm: Über die sprachbewusste Verortung der Texte in der Vergangenheit aufgrund von Worten wie „Mädel“ und „Weiber“ hinaus ermöglichte es ELFR28 und KAFR15, zum Textabschnitt „Die Weiber von Weinsperg“ inferenziell ein TWM aufzubauen, dem zufolge die klügeren unter den Frauen in der belagerten Stadt sich bei Brecht gegen für das 16. Jahrhundert typische patriarchale Unterdrückung wehren, wenn sie nicht ihre Männer, sondern Wertgegenstände retten – ein Textverständnis, dem man durchaus folgen kann und das plausibel eine Pointe im Brecht-Text erschließt. KAFR15, MARH01 und SITE03 half es erkennbar bei einer kritischen Interpretation des Blyton-Textes, die die Familie Kirrin als unfreiwilliges Inbild einer für selbstverständlich angenommenen patriarchalen Geschlechterrollenverteilung deutet (auch wenn sich z.B. BRFR14, die mit der

Serie gut vertraut ist, daran erinnert, dass George/Georgina sich tendenziell gegen die ihr als Mädchen zuge dachte Rolle auflehnt, vgl. auch Brunken 1995, S. 410 f.).

Dass ein kognitives Schema hier Schüler*innen eine solch kritische Rezeption ermöglicht, verdient schon deshalb ausdrückliche Erwähnung, weil der Ruf kognitiver Schemata in den Gender Studies und im Zuge dessen auch in der gendersensitiven Literaturdidaktik nicht der beste ist: Bahnbrechend war hier Sandra Bems Gender Schema Theory (1981; 1983), in der sie sozialisatorisch erworbenen Männlichkeits- und Weiblichkeits-Schemata fundamentale Selektions- und Steuerungsfunktionen für soziale Wahrnehmung, Denken und Handeln attestierte, ohne die Möglichkeit relationierender Meta-Schemata in Erwägung zu ziehen. Das hier rekonstruierte WEIBER-KMM sollte aus der Perspektive gendersensitiver Literaturdidaktik Anlass zur Hoffnung sein, sofern es sich über die Stichprobe dieser Untersuchung hinaus als verbreitet erweisen sollte: Auch wenn es fraglos selbst nicht unproblematisch ist, so stellt es doch eine mögliche Basis dar, auf der sich gendersensitive kritische Rezeptionskompetenz aufbauen ließe – wohingegen Bems Forderung nach einer „a-schematischen“ (Bem 1981, S. 363) Erziehung kognitionspsychologisch nicht viabel erscheint (für eine genderwissenschaftliche Kritik an Bems Ansatz vgl. Davis/Wilson 2016).

6.2.2.3 *Kulturelles Meta-Modell zum Wandel sozialer Mikrostrukturen (MIKRO)*

MARH01s Bezeichnung der Quentin-Figur als „strengen männlichen Patriarchen“, den man „damals brauchte“, deutet zugleich auf eine weitere KMM-Unterkategorie: „MIKRO“. Mit MIKRO wurden all jene (insgesamt 20) Äußerungen von sieben TN in Laut-Denk-Protokollen zum Böll- und zum Blyton-Text codiert, in denen sich ein kulturelles Meta-Modell vom Wandel sozialer Mikrostrukturmodelle (d.h. Vorstellungen von Familie, Peer Groups etc.), vom Wandel der Normen des Verhaltens zwischen Personen unterschiedlicher Generationen und vom Wandel von Erziehungsvorstellungen zeigten.

Dieses kulturelle Meta-Modell erschloss sich in seinen fallübergreifenden Strukturen erst mühsam im Verlauf der Inhaltsanalyse. Einige TN schilderten Gedanken über Schul- und Familienszenen sowie über angenommenen Wandel im Verhalten von Jugendlichen, in denen sich für mich und weitere Codierende intuitiv nachvollziehbare (d.h. wahrscheinlich unseren eigenen kulturellen Meta-Modellen ähnliche) und zunächst rätselhaft wirkende

Vorstellungen mischten. Erst nach mehreren Anläufen zur Kategorienbildung wurden die Konturen des KMM allmählich erkennbar:

Im Anschluss-Interview erläutert MARH01, nachdem ich ihre Aussage, dass man „damals schon“ so einen „strengen männlichen Patriarchen“ gebraucht hätte, wiederholt habe:

MARH01: jaaa, der onkel quentin tritt doch so, hier, es ist <bestimmerisch: VIEL ZU LAUT, das frühstück MUSS GEMACHT WERDEN, die FRAU GEHT IN DIE KÜCHE> und diese autoritätsfigur, der sich dann auch die kinder, obwohl die ja eigentlich auch alleinstehende helden sind, wie selbstverständlich unterordnen, weil das die rolle damals war, einfach, //ich fand//

MOC: //auch hier// können sie dieses DAMALS noch irgendwie umreißen?

MARH01: eher fünfziger jahre

MOC: mhm

MARH01: nachkriegswelt. Also vor 68

Die Vorwissensstruktur speist sowohl die inferenzielle TWM-Konstruktion (wie die Figuren im Blyton-Text handeln und warum) als auch die KKM-Konstruktion (welche sozialen Normen zur Entstehungszeit des Textes galten), die hier kaum getrennt betrachtet werden können: Wie schon bei anderen KMM-Unterkategorien, zeigt sich auch hier die Annahme – ob man sie eine Textverarbeitungsstrategie nennen kann? –, Merkmale der Textwelt als Widerspiegelung von Merkmalen der realen Welt zur Entstehungszeit des Textes zu betrachten. Die im Schema enthaltene Vorstellung von den familiären Strukturen der „Nachkriegswelt [...] vor 68“ sieht den Familienvater als „Autoritätsfigur“, der sich Frauen und eben auch Kinder des Haushaltes „wie selbstverständlich unterordnen“. Mit dem gleichen KMM reagieren auch NAFR22 und UTTÜ09 auf den Schluss des Blyton-Textauszugs:

NAFR22: genau und jetzt befiehlt hat eben grad der onkel, was die alle machen sollen

und ja das spricht auch dafür, dass er sozusagen, also der onkel sozusagen, immer noch so die OBERhand hat

UTTÜ09: also der onkel quentin, der scheint schon den überblick und die kontrolle zu (.) haben (...) in solchen situationen (...) der ganz klar delegiert, du machscht DES, du machscht DES, und so, ich hab den PLAN

Eine ähnliche unbedingte Unterordnung unter eine erwachsene männliche Autorität assoziiert KAFR15 beim Lesen des Rückblicks auf die Kindheit des Angesprochenen im Böll-Text, zu dem sie bereits vorher ein KMM mit deutlich konturierter Modellierung der Entstehungszeit aufgebaut hatte:

KAFR15: so da denk ich jetzt eher so an so ALTERTÜMLICHE
klassenzimmer

wo noch der lehrer vorne mit nem ROHRSTOCK steht

Hier wird noch deutlicher als bei der Quentin-Szene im Blyton-Text, dass die TN eigenes Vorwissen an den Text heranträgt, denn an der betreffenden Stelle bei Böll findet sich nichts dergleichen:

Du hast damit Papierkügelchen zum Pult des Lehrers geschossen, hast sie an dem ewig
lädierten Füllfederhalter beschmutzt und zu einer Zeit, die du nicht mehr kennst,
hast du die Brüste deiner Mutter damit berührt, du hast die Schulmappe damit
umklammert

Die Vorstellung, dass Erwachsene früher (für MARH01 vor den gesellschaftlichen Umwälzungen, die mit 1968 verbunden sind; die anderen TN gaben keine zeitlichen Spezifikationen) unangefochtenere Autoritätsinstanzen waren und Kinder gehorchten – und dass erwachsene Autoritätspersonen ganz selbstverständlich und öffentlich akzeptiert auch körperliche Gewalt gegenüber Kindern ausübten („Rohrstock“) – entbehrt sicher nicht einer gewissen Grundlage. Auch wenn sie als Pauschalurteil – wie jedes Pauschalurteil – dem Einzelfall Unrecht tun mag, lässt sich doch beispielsweise auf die in der Bundesrepublik Deutschland erst 1973 (in der DDR schon 1949, im Freistaat Bayern erst 1980) erfolgte Abschaffung von Körperstrafen in Schulen und auf das erst 1998 juristisch verankerte Recht aller Kinder auf eine gewaltfreie Erziehung als objektive Indikatoren für entsprechende gesellschaftliche Veränderungen hinweisen. Einige TN besitzen offensichtlich nicht nur diesbezügliches Wissen, sondern dieses Wissen scheint z.B. KAFR15 so relevant, dass sie es auch beim Lesen eines Textes aus der Mitte des 20. Jahrhunderts zu Rate zieht, der lediglich Schülerverhalten beschreibt.

Der Fall KAFR15 bietet Einblick in eine starke Ausprägung des MIKRO-KMMs, die weitere inhaltliche Aspekte umfasst: KAFR15 scheint nicht nur die Beziehungen zwischen erwachsenen Autoritätspersonen und Kindern in vorangegangenen Generationen für stärker von Gewaltausübung geprägt zu erachten, sondern auch das Verhalten von Kindern untereinander:

KAFR15: jetzt wirds AGGRESSIV, <lacht> warum er nicht längst eine runtergehauen hat, ja sind so noch die, wahrscheinlich noch so die typischen WEHRmethoden von damals <lacht>

aber vielleicht bin ich auch in einer zu BEHÜTETEN welt aufgewachsen, kann gut sein, dass es heute auch noch so ist, es passt einem nicht, also haut man dem eine runter, ja legal wars damals wahrscheinlich au nich unbedingt

aber man hört ja immer so geschichten von so auch älteren leuten oder so, dass die sich auf der schulzeit aufm pau-senhof gekloppt haben

Leider habe ich versäumt, im Anschluss-Interview nachzufragen, ob KAFR15 zwischen beiden Formen der Gewalt irgendeinen Zusammenhang sieht.

Jedenfalls kontrastieren die Beobachtungen am vorliegenden Datenkorpus, die in der Kategorie des MIKRO-KMMs zusammengefasst wurden, auffallend mit den Befunden einer empirischen Studie der pädagogischen Kindheitsforscherin Sarah Alexi, die zwei „gesellschaftshistorische Perspektiven auf Kindheit“ unterschied: eine „[p]essimistische Sichtweise des Wandels“ und eine „[n]eutrale Sichtweise des Wandels“ (Alexi 2014, S. 171 f.). Die kulturellen Meta-Modelle der TN dieser Untersuchung zeigen ganz überwiegend eine optimistische Sichtweise auf den Wandel von Kindheit, Erziehung und generationalen Ordnungen.

Von diesem optimistischen Modell weicht möglicherweise eine einzige Schülerin, SITE03, ab:

SITE03 Blyton: und da sind die kinder da so alt wie bei uns, also so 13, 14, aber verhalten sich richtig ANDERSCH wie, wie, jugendlichen in unserem alter [...]

also man unternimmt nicht mehr so dieses typische CLIQUEN-mäßige, das gibts gar nicht mehr

das hatt ich auch noch so, so als ich ACHT war oder so, gabs das noch, aber jetzt nicht mehr

SITE03 Anschluss-Interview: ja, also, ähm, wenn man heute so auf die straße geht, dann sieht man jetzt diese 13, 14jährigen, die teilweise sich verhalten wie 20jährige und die dann sich nicht nur so anziehen, sondern sich auch so VERSTÄNDIGEN, nicht mehr höflich sind, sondern ausdrücke benutzen und da, früher waren die halt so, die sind in der gruppe, haben die sich getroffen, nach der schule, sind baden gegangen, haben irgendwas unternommen und, das isch

halt jetzt GAR NICHT MEHR so, jetzt geht man an BAHNHOF, und viele RAUCHEN ja schon mit 14

MOC: wann würdest du, du hast gesagt FRÜHER, kannst du das mal irgendwie, ähm, genauer fassen, wo würdest du da so, den UMBRUCH sehen?

SITE03: ja, so, wo meine ELTERN kinder waren, also so, 19 (..) 75?

SITE03 scheint auf den ersten Blick eher dem pessimistischen Topos vom Sittenverfall der Jugend anzuhängen; ein Zusammenhang zu Äußerungen anderer TN war zunächst nicht erkennbar. Auf den zweiten Blick fallen allerdings doch mögliche Gemeinsamkeiten auf: SITE03 schildert den Wandel jugendlichen Verhaltens, über den sie möglicherweise mit ihren Eltern gesprochen hat, dessen sie sich aber sicher zu sein scheint, als ungebändigt und als Überschreiten der Grenzen des für Erwachsene reservierten Verhaltens durch Minderjährige. So betrachtet, lassen sich ihre Äußerungen derselben Kategorie wie die KAFR15s, NAFR22s, MARH01s und UTTÜ09s zuordnen, die in der Vergangenheit jedenfalls deutlich gebändigtere Minderjährige verorteten, die sich solche Grenzüberschreitungen nicht herauszunehmen wagten. SITE03 scheint, anders als die anderen TN, diesen gesellschaftlich-kulturellen Wandel ambivalent zu sehen: Weder ihre Beschreibung der gegenwärtigen Jugendlichen, die am Bahnhof rauchen, noch jene vergangener Kindheiten aus „Ponyhof-Geschichten“, in denen Kinder mithelfen mussten und angeschrien wurden, klingen sonderlich positiv:

MOC: mhm, mhm, und dann hast du gesagt, das ganze, die ganze umgebung ist wie den alten PFERDEHOFgeschichten, großfamilie, bauernhof, katze, hund, kannst du dazu noch mehr sagen?

SITE03: ja, also, ähm, die kinder sind nach hause gegangen und (..) in der geschichte und dann (..) kam die mutter ausm haus raus und der hund kam hinterhergerannt und dann hat irgendjemand was vom hof geschrien, ähm, dass die aufm hof noch helfen sollen, und das war dann irgendwie wie son PONYHOF, wo die kinder auch im garten helfen dem vater und die mutter KOCHT

In dieser Hinsicht stellen die Äußerungen SITE03 eher die Ausnahme dar unter all jenen, die mit den KMM-Unterkategorien NEGER, WEIBER und MIKRO codiert wurden. Ganz überwiegend finden sich in diesen kulturellen Meta-Modellen Vorstellungen davon, dass „die Vergangenheit“ (ob nun präzise

auf die Entstehungszeit der drei Texte bezogen, auf die Zeit, in der die eigenen Großeltern jung gewesen waren, oder diffus von einigen Jahrzehnten bis hin zu vielen Jahrhunderten reichend) dunkler (gewaltttätiger, engstirniger, rassistischer, sexistischer etc.) gewesen sei, als es die Gegenwart ist.

Solche Vorstellungen können als stark vereinfachte Version eines inzwischen angegrauten und in Geschichts- und Politikwissenschaft aus der Mode gekommenen Narrativs vom langfristigen sozialen Fortschritt moderner Gesellschaften begriffen werden, das Herbert Butterfield schon 1931 kritisch als „whig interpretation of history“ bezeichnete. Das prototypische Gegenbild zur sich immer weiter aufklärenden und menschlicher werdenden modernen Gesellschaft stellt in diesem einfachen „folk model of history“ (Yanagisako 1985, S. 259) seit Jahrhunderten traditionell das „finstere Mittelalter“ dar.

6.2.2.4 Mediävalistische kulturelle Meta-Modelle (MAFEUD)

Schematische Vorstellungen von Mittelalter werden – anders als bei vielen anderen der hier erfassten kulturellen Meta-Modelle – seit Jahrzehnten unter dem Begriff des „medievalism“ (Workman 1979–1999) wissenschaftlich untersucht. Allerdings konzentriert sich die Erforschung von Mittelalterkonstruktionen innerhalb dieser Tradition – exemplarisch sei auf den *Cambridge Companion to Medievalism* (2016) verwiesen – fast ausschließlich auf Artefakte (Filme, Architektur, Musik etc.) und widmet sich noch selten einer methodischen, empirischen Erforschung kognitiver Mittelalterschemata breiter Bevölkerungsgruppen.²⁹

Auch im vorliegenden Datenkorpus finden sich schematische Vorstellungen vom Mittelalter, das viele TN durchaus als Gegenbild der gegenwärtigen, modernen Gesellschaft modellieren. Entsprechendes Vorwissen wurde in der Unterkategorie „MAFEUD“ erfasst. Sie ist mit 67 Codings die größte KMM-Unterkategorie und wurde in den Protokollen von 14 TN vor allem zum Brecht-Text, dessen Handlung im Deutschen Bauernkrieg und damit an der Schwelle von Mittelalter und Neuzeit spielt, codiert.

Bei HAFR03 und NAFR22 tauchen allerdings auch in den Laut-Denk-Protokollen zum Böll-Text MAFEUD-Codings auf. Die betreffenden Äußerungen beziehen sich auf die Erwähnung des Kreuzzeichens und sind oft doppelt codiert mit einer weiteren KMM-Unterkategorie: „KIRCHE“:

29 Eine Ausnahme stellt Daniel Klines Beitrag zu populären Mittelalterinszenierungen dar, vgl. Kline in D'Arcent 2016, S. 89–102.

HAFR03 Böll: also ich glaub, das bezieht sich so aufs MITTELALTER, wenn man das so liest

kreuzzeichen

HAFR03 Anschluss-Interview: ja, kreuzzeichen, dacht ich halt, mittelalter, kreuzritter VIELLEICHT, aber dann hab ich maschinengewehr alles gelesen, dacht ich mir so, ersch-ter, zweiter weltkrieg, eins von beiden

NAFR22 Böll: ähm, (.) erinnert mich auch irgendwie an (.) mittelalter, mittelalterliche zeiten, auch eben wegen den wörtern KREUZ, kreuzZEICHEN

Neben HAFR03 und NAFR22 denkt auch KAFR15 beim Kreuzzeichen sofort an „Mönche“ und ein „dunkles Kloster“ des Mittelalters. Da alle TN den Böll-Text als erstes lasen, also nicht durch ihre TWM des Brecht-Textes beeinflusst gewesen sein können, zeigt sich hier bei den drei TN eine offenbar starke assoziative Verknüpfung zwischen Kreuzzeichen und Mittelalter in ihrem Vorwissen. (Auch wenn diese Assoziation alterisierende Züge trägt, dürfte sie von allen MAFEUD-codierten Vorstellungen innerhalb dieses Datenkorpus dem Selbstverständnis mittelalterlicher Gelehrter, in der *aetas Christiana* zu leben, noch vergleichsweise nahekomen. Mehr zu den unterschiedlichen KMM über das Christentum, die sich bei den TN zeigten, im Abschnitt über die Unterkategorie „KIRCHE“).

In den MAFEUD-Codings zum Brecht-Text kehren zum einen schematisch gewordenes, aber schulisch vermitteltes Wissen über die feudale Gesellschaftsordnung des Mittelalters, zum anderen vorwiegend außerschulisch erworbene Vorstellungen einer von Armut, Dreck, Krankheiten und Gewalt geprägten alltäglichen Lebenswelt wieder.

Der erste Aspekt findet sich in den Protokollen von BRFR14, ELFR28, GAWA16, HATE25, KAFR15, KOVI07, NAFR22 und RIKÖ29 wieder. Für KOVI07 spielt der Text im Mittelalter, der „zeit, wo es FÜRSTEN gab“, und RIKÖ29 erkennt in der Bauernfigur jemanden, der „eher so (.) in der unteren schicht damals“ stand und deshalb „einem adeligen ausm weg gehen muss, wie es sich gehört“. GAWA16 muss daran denken, „wie (...) die oftmals ausgenutzt wurden, die bauern, mit ihrer ernte, und auch von den OBRIGkeiten (.) ihre abgaben zahlen mussten“ und BRFR14 sieht problematische Eigentumsverhältnisse: „ja, das feld gehört wahrscheinlich gar nicht ihnen, weil hier auch ne gräfin erwähnt wird, also müssten, sind das irgendwie landarbeiter oder sowas, die ähm, das tun müssen und von denen irgendwie unter druck gesetzt werden“. Auch wenn die Betonung der Stände- oder Klassenunterschiede

und -konflikte Brechts spezifischer Gestaltung der Eulenspiegel-Geschichten folgt, zeigen sich in den Äußerungen doch umfassende Inferenzen aus Vorwissen. KAFR15 bekundet explizit, dieses im Geschichtsunterricht erworben zu haben:

KAFR15: mmm, und (.) wir hatten nicht so wirklich VIEL mit mittelalter gemacht in geschichte, aber woran ich mich noch erinnern kann war dieses LEHNSwesen, beziehungsweise diesen aufbau, so diese hierarchie, diese hierarchie, so könig, dann eben so grafen, ritter und was weiß ich so alles untereinander, und dass eben es immer so gebiete gab, über die bestimmte leute geherrscht haben, für den könig sozusagen

KAFR15s Wissen erinnert an den schon 1992 vom Geschichtsdidaktiker Hartmut Boockmann als unangemessene Übereinfachung kritisierten „Topos in den Mittelalter-Darstellungen der Schulbücher: Die Lehnspyramide“ (Boockmann 1992, S. 361). Auch MAVI07 expliziert im Anschluss-Interview ähnliches Wissen:

MAVI07: ja also (...) früher haben die menschen sich nach (.) status so (.) könig, bauer, (.) geistlicher oder so unterteilt [...]

also dieses früher von dem ich jetzt grad gesprochen hab, des is so mittelalter <lacht>

SUWI23 verwendet den Begriff der „STÄNDE-gesellschaft“, und auch HEFR05 sieht hierin ein zentrales Unterscheidungsmerkmal vergangener Gesellschaften von der gegenwärtigen, wobei sie die Vergangenheit nicht explizit näher einzugrenzen vermag:

HEFR05: ja, weil (.) weil ICH jetzt zum beispiel in ner generation ja aufgewachsen bin, wo jetzt überhaupt kein ständesystem mehr groß da (.) ist [...]

also ich sag nicht, dass wir GAR KEINE stände haben, wir haben halt NICHT mehr dieses GRAF und ADEL und (.) KÖNIG, sondern wir haben halt SCHICHTEN, die jetzt, die jetzt verschieden sind (.) ähm, wo halt der übergang halt auch zu sehen ist, (.) aber die ZEIT, weiß nicht, wann das mal (.) ich bin in geschichte gar nicht (.) kann ich nicht so einordnen <lacht verlegen>

Ähnlich geht es auch BRFR14 („ich schätz mal (.) irgendwie (..) 1864 oder sowas?“), und SUWI23 verortet die Ständegesellschaft ebenfalls „vielleicht, ähm (..) um das 17. 18. Jahrhundert rum“, obwohl sie für das Mittelalter

auf Nachfrage explizit einen anderen Zeitraum anzugeben weiß: „also die mittelalter-HOCH-zeit war um zwölf-, dreizehnhundert“. UTTÜ09s Schema vom mittelalterlichen Feudalsystem ist demgegenüber sowohl deutlicher als auch mit konkreteren Bezügen zu seiner Heimat angereichert:

UTTÜ09: mmm (.) naja, zum beispiel in ravenzburg gibts noch die ZEHNTscheuer

das müsste eigentlich aus DIESER zeit kommen, wenn ich mich richtig erinnere

da mussten die bauern ihren zehnten teil abgeben, und das war für die bauern sehr VIEL (.) in manchen teilen musste man noch viel MEHR abgeben, also wirklich horRENDE steuern

und die adligen, die haben sich n riesiges (.) äh, schloss gebaut und haben gelebt in saus und braus und die bauern waren halt echt arme (.) SÄCKEL, wie mer auf schwäbisch sagt [...]

was da passiert ist letztendlich, warn MACHTVAKUUM, so wurden in der geschichte beschrieben (.) und dann (.) äh (.) da die adligen ja noch nicht fertig waren, noch nicht abgesetzt, konnten die einfach weiter machen und sich das quasi wieder zurückholen (.) natürlich wurden dann die bauern doppelt GEDEMÜTIGT

Die Vorstellung vom Adel, der „in Saus und Braus“ lebt und die armen Bauern unterdrückt, teilen auch RIKÖ29, KAFR15 und BRFR14:

RIKÖ29: da sieht man dann halt für jemanden aus ärmlicheren verhältnissen ist das essen halt, äh (.) viel bedeutsamer [...] im gegensatz zu dem grafen, der wahrscheinlich üppige festmahle vor sich stehen hat

KAFR15: ich nehme an, dass die (.) damaligen herren über die jeweiligen dörfer ziemlich viel GELD hatten und damit auch viel ESSEN [...]

da musst ich jetzt mal kurz an sonen großen SAAL denken, mit so(.) vielen KERZEN und so (.) riesigen so (.) FASANEN, die so (.) gefüllt sind und so aufn tisch [...]

und scheinbar durfte der diese landstraße nicht benutzen

was ich irgendwie komisch finde, weil, warum soll man nicht die landstraße benutzen dürfen?

Aber (.) die zeit ist, finde ich, sowieso komisch [...]

BRFR14: ja, also die adeligen, die wohnen bei mir, wenn ich mir das so vorstelle, in so nem SCHLOSS oder in nem schönen haus und die armen eher (.) sind ganz verdreckt, haben nicht so schöne klamotten, und leben irgendwie (.) auf nem (.) bauernhof, zu mehrereret, also, viele leute auf nem engen ort

und ja die werden auch irgendwie von den adligen unter-DRÜCKT, weil die eben nur wollen, dass die arbeiten, und die wollens eben nicht selber machen

Auch wenn erneut daran erinnert sei, dass Brechts Textgestaltung gerade für solche gesellschaftlichen Assoziationen nicht unwichtig gewesen sein dürfte, bekunden die TN immer wieder, dass es sich dabei um selbst gewusste Vorstellungen von der Vergangenheit handelt. Man kann diese holzschnittartig finden und, mit Boockmann, einen Geschichtsunterricht, der zu solchen Vorstellungen beiträgt, als historisch inakkurat kritisieren. Ebenso legitim erscheint es aber auch, diesem mediävalistischen kulturellen Meta-Modell von einer feudalistischen Vergangenheit mit Hans-Jürgen Pandel zumindest elementares „Zeitbewusstsein“ (früher vs. heute/morgen) und „politisches Bewusstsein“ (oben vs. unten) zu attestieren (vgl. Pandel 1987, S. 130–142; Hurtienne 2014, S. 880 f.).

In den oben zitierten Einlassungen zur feudalen Gesellschaftsordnung tauchten bereits Indizien für mentale Modelle verbreiteter Lebenswelten der Vergangenheit auf: neben opulentem Reichtum des Adels vor allem eine verbreitete Armut. Auch hieran ist Brechts Textvorlage keineswegs unbeteiligt, doch auch hier finden sich über die Textinformationen weit hinausgehende Mittelalter-Schemata. Wiederkehrende Elemente sind Mangel, Mühen und Hunger:

GAWA16: und mir kommt auch die hungersnot, wenn ich läs, dass der (.) eulenspiegel nichts zum mittagessen fand und wie (.) mühselig des wahrscheinlich früher war

NAPF31: selbstversorgung

UTTÜ09: der hunger muss schon ziemlich stark sein in DER zeit

ebenso wie Krankheiten, vor allem die Pest:

GAWA16: und auch die krankheiten, die damit einher gingen

KAFR15: also würd ich mal (.) pest vermuten

weil des ist so irgendwie die typische krankheit aus der zeit

NAPF31: krankheit, pest, seuche

Schmutz, Schlamm und entsprechende Farben prägen das mentale Bild vom mittelalterlichen Leben:

GAWA16: mir kommt auch grad die kleidung der leute irgendwie in kopf, und (.) ähm (..) dieses braunlastige, was (.) die leute da anhatten

KAFR15: ok, mm (.) jetzt hab ich eher so nen schlammigen weg vor augen

düster und (.) schmutzig [...] mit [...] verschlammten, schmutzigen kleidern

Dazu kommen bei GAWA16 und UTTÜ09 noch Vorstellungen davon, dass dieses harte und entbehrungsreiche Leben auch zu gewalttätigen und brutalen Umgangsformen geführt habe:

GAWA16: ja und diese PRÜGEL(.)strafen zeigen auch nochmal wie harts zu der zeit auch gewesen sein muss neben dem hunger

UTTÜ09: weil (.) das war damals die ansicht aller, STRAFE MUSS SEIN

Inwiefern sich zwischen dieser Vorstellung eines gewalttätigen Mittelalters und KAFR15s Vorstellung von brutaleren „Wehrmethoden“ sowie gewaltsamen Erziehungsmethoden in einer nicht näher definierten Vergangenheit („Rohrstock“) Verbindungen herstellen lassen, kann leider auf der Grundlage der erhobenen Daten nicht geklärt werden.

Insgesamt entsprechen insbesondere die Vorstellungen einer von Hunger, Schmutz, Krankheit und Gewalt geprägten Lebenswelt durchaus dem, was Christian Rohr angesichts eines von ihm konstatierten „Mittelalterbooms“ „Klischeebildungen und Vermengungen [...] in] populärkultureller Mittelalterrezeption und Fantasy“ (Rohr 2017, S. 19 f.) nennt:

Auch wenn die Frühe Neuzeit auf weitere Strecken kein höheres hygienisches Niveau aufwies als das Mittelalter, so wurde Letzteres immer mehr mit Schmutz in Verbindung gebracht. Ähnliches galt für rohe Umgangsformen oder Brutalität bei Kriegsführung und Strafvollzug [...] Kriege, Pest und Hexenverfolgungen.³⁰ [...] Dunkelheit und Schmutz, Heldenhaftigkeit und Grausamkeit. Zahlreiche historische Phänomene, die diesen Klischees entsprechen, werden daher häufig ins Mittelalter

30 Auch dieser Aspekt findet sich z.B. in KAFR15 Brecht: „HEXEN zum beispiel, in der zeit sind ja auch nicht SO beliebt“.

transferiert, auch wenn etwa die Hexenverfolgungen vornehmlich ein frühneuzeitliches Phänomen sind. (Rohr 2017, S. 15f. und 20f.)

Diese Beobachtung ist am vorliegenden Datenkorpus nur in einem Aspekt leicht einzuschränken: Manche TN vermögen überhaupt nicht, zwischen Mittelalter und früher Neuzeit zu unterscheiden, und datieren das Mittelalter teilweise bis „1700?“ (ELFR28 und HAFR03 jeweils im Anschluss-Interview). (Die Unsicherheit, mit der solche Äußerungen markiert werden, lässt schließen, dass sich dahinter nicht eine durchdachte, bewusste Ausweitung des Mittelalterbegriffs steckt – zur Charakterisierung des Zeitalters durch Ständeschränken, Religiosität, Hunger, Seuchen, Schmutz, brutale Strafen und mühselige Selbstversorgung könnte dies durchaus passen –, sondern vergessenes Schulwissen und fehlende Orientierung in der Geschichtsschronologie.)

Während die Inhalte der mit MAFEUD codierten Vorwissensbestände der TN also grob dem Forschungsstand zu populärem Mediävalismus entsprechen, lässt sich die hier erkennbare Funktion dieses Vorwissens nicht in die von Nicolas Huss vorgeschlagene Typologie von „identity-related medievalism“, „escapistical medievalism“, „objectivity-related medievalism“ und „neomedievalism“ (Huss 2020, S. 69) einordnen. Für die meisten TN erfüllt ihr Mittelalter-Schema hier die Funktion, Inferenzen über die Beweggründe der fiktiven Figuren und über die Beschaffenheit des fiktiven Raums zu ermöglichen, also zum Aufbau eines anschaulichen TWM beizutragen.

Erneut stellt KAFR15 einen interessanten Einzelfall dar, weil sie zum einen die vergrößernde bis klischeehafte Modellierung des Mittelalters als solche kennt und reflektiert und dies zum anderen nicht nur für den TWM-Aufbau, sondern auch für einen interpretatorischen KKM-Aufbau nutzt.

Mediävalismus schreibt KAFR15 einer nicht näher bestimmten Gruppe von Filmen zu:

KAFR15 Brecht: ok, also jetzt denk ich an so (..) nen mittelalterliches DORF

mm, was aber nicht wie in nem film so total (..) düster und (..) schmutzig dargestellt ist, mit PEST und (..) irgendwelchen anderen krankheiten und verschlammten, schmutzigen kleidern

KAFR15 Anschluss-Interview: ähm (..) ja, also, in filmen ist ja (..) eigen (..) also mittelalterlichen filmen gehts eigentlich IMMER um so (..) religiösen fanATISMUS, und darum dass sich die leute selbst FOLtern, um irgendwie in n himmel zu kommen [...] und, ähm (..) ich denke schon, dass damals

viel SCHLECHT war, aber dass es (..) NORMALE alltagsleben, glaube ich, zumindest, NICHT NUR schlecht war, also es kommt, natürlich kommts drauf an, unter was für nem lehns-herr man auch gelebt hab, aber (..) man kann es vielleicht auch mit heute vergleichen, also irgendwie heute ist auch nicht alles gut, was die politik macht, und da gibts auch viele FEHLER, die irgendwie begangen werden, aber trotzdem ist es aber so, dass man im ALLTAG das gefühl hat (..) GLÜCKLICH oder zufrieden zu sein

Indem KAFR15 auf dieses mediale Mittelalterklischee reflektiert und es nach anfänglichem Zögern doch auch Brechts Eulenspiegel-Geschichten zuschreibt, gelangt sie im Übrigen zumindest im Anschluss-Interview als einzige zu einem beachtlichen Interpretationsurteil über den Text, bei der die Aktivierung mediävalistischen Vorwissens eindeutig nicht mehr der Ausschmückung des TWM, sondern dem Aufbau eines kritischen KKM dient:

KAFR15: und das hats halt irgendwie dann so (..) n bisschen (..) mehr in schwarz-weiß-richtung so gezogen <lacht> [...]

also (..) das (..) SCHWARZ hätt ich jetzt eigentlich so (..) gedacht, dass des so, eben, der GRAF ist und so diese dikta, diktatorische macht und (..) dass er einfach alles machen kann, was er will, und das auch schamlos ausnutzt, und zwar nicht zum GUTEN, sondern zum schlechten [...]

und WEISS hätt ich jetzt gesagt sind die leute, die (..) hart arbeiten, die die hoffnung nicht verlieren, dass sie vielleicht irgendwann FREI sind und das recht auf n gutes leben haben [...]

in BÜCHERN, ok ist auch ein buch, gibts schwarz-weiß, aber eigentlich, find ich, ist es eher so, dass es (..) nur ganz WINZIGE teile schwarz und ganz winzige teile weiß und es aber ganz viele verschiedene GRAUSchichten gibt, so

6.2.2.5 Kulturelles Meta-Modell (Welt-)Krieg (WAR)

In die vierte KMM-Unterkategorie wurden Äußerungen sortiert, die auf Vorwissen schließen lassen, das von allgemeinen Kriegs-Schemata bis hin zu spezifischerem Wissen über den Zweiten Weltkrieg, seine Hintergründe und Folgen reicht.

Das öffentliche Gedenken an Kriege allgemein und an den Zweiten Weltkrieg im Besonderen, vor allem in Deutschland, aber auch in anderen

betroffenen Ländern, die Erinnerungen unterschiedlicher Generationen und Personengruppen, das bei Schüler*innen und anderen nach dem Krieg geborenen Angehörigen unserer Gesellschaft vorhandene Wissen über jenen Zeitraum und auch die hierauf bezogenen Einstellungen sind umfassend erforscht; für eine angemessene Zusammenfassung des Forschungsstandes ist an dieser Stelle kein hinreichender Platz, und sie ist aus literaturdidaktischer Perspektive auch nicht zwingend geboten (vgl. Koch 2017).

Wichtiger ist, dass die Rolle, die solches Wissen bei der Lektüre literarischer Texte spielt, bisher wenig untersucht wurde. In der englischsprachigen Textverstehensforschung findet sich eine vereinzelte, immer wieder zitierte (vgl. Caillies et al. 1999, S. 151; Griffiths et al. 2011, S. 9) Studie von Kintsch und Franzke (1995) über die Effekte allgemeiner Kriegs-Schemata gegenüber spezifischerem, durch vorab präsentierte Informationstexte vermittelten Vorwissens auf die Situationsmodellbildung beim Lesen von Zeitungsartikeln über den Konflikt in Sri Lanka. Darin wiesen die Autor*innen nach, dass auch Leser*innen, denen vorab keine Informationen über den spezifischen Konflikt gegeben wurden, vermittels ihres „war schema“, das „general knowledge about civil wars“ umfasse, jenen Teil des Zeitungsartikels recht gut aus der Erinnerung wiedergeben konnten, in dem konkrete Kriegsgeschehnisse und Folgen für die Zivilbevölkerung geschildert wurden, während sie jene Abschnitte, in denen die politischen Hintergründe dargelegt wurden, deutlich schlechter erinnerten als eine andere Teilnehmer*innengruppe, die Wochen zuvor weitere Texte mit Informationen zum Konflikt in Sri Lanka und zur Rolle Indiens in demselben gelesen hatten. Kintsch & Franzke schlossen – auch wenn dies nicht im Fokus ihrer Studie stand –, dass das allgemeine Bürgerkriegs-Schema der US-amerikanischen Studierenden, die an der Studie teilgenommen hatten, vor allem Informationen enthielt, die die inferenzielle Bildung und schema-assimilative Erinnerung von Situationsmodellen über typische konventionelle und asymmetrische militärische Operationen im ausgehenden 20. Jahrhundert und vor allem über deren Auswirkungen auf die Bevölkerung (Zerstörungen, Opfer, Flucht etc.) ermöglichten.

Die mit WAR codierten Segmente im vorliegenden Datenkorpus (und hierauf bezogene Passagen aus den Anschluss-Interviews) bestätigen diesen allgemeinen Befund von Kintsch & Franzke und erweitern ihn um eine affektive Dimension, zeigen aber auch spezifischere Ausprägungen des Wissens der deutschen Teilnehmer*innen speziell über den Zweiten Weltkrieg (und in Abgrenzung dazu über Bauernkriege).

Mit 80 Codings ist WAR die am häufigsten codierte KMM-Unterkategorie. Sie taucht in 30 von 72 Analyseseinheiten (darunter 21 Böll-Protokolle, acht

Brecht-Protokolle und ein Blyton-Protokoll) sowie bei fast allen (22 von 24) Teilnehmer*innen auf. Auch bei den Teilnehmer*innen dieser Studie war damit, ähnlich wie bei Kintsch & Franzke (1995), schematisches Kriegswissen allgemein verbreitet. Es zeigte sich u.a., wenn TN bei der Erwähnung von „Maschinengewehren“ und „Granaten“ inferierten, dass die Textwelt von Bölls „Mit diesen Händen“ in einem der beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts angesiedelt sein müsste (ANRH28, BRFR14, ELFR28, GAWA16, KOVI07, MGAL23, NAFR22, NITE20, SITE03), wenn sie verbreiteten Mangel und Schmuggel als Kriegsfolgen bzw. typisch für die Nachkriegssituation erkannten (KAFR15, KOVI07, MARH01, SUWI23) oder wenn sie anlässlich der Erwähnung von „Kneipen“ schlossen, dass der angesprochene Weltkriegssoldat seine traumatischen Kriegserfahrungen wahrscheinlich mit seinen Kameraden in Alkohol zu ertränken versuche:

ANMÜ27: und ähm alkohol (.) ähm wurden wohl (.) hauptsächlich oder kommt bei mir rüber, wie wenn des zu sich genommen wurde (.) ähm um des schlimme erleben zu (.) zu verdrängen oder damit umzugehen zu können

KAFR15: wahrscheinlich auch, würd ich mal vermuten, ziemlich viel so TRAUMATAerlebenisse dann in der jeweiligen person

In Kap. 5.2.3 wurde bereits deutlich, wie wichtig entsprechende (Welt-)Kriegsschemata für die Etablierung kohärenter Textweltmodelle zum Böll-Text sind.

Erste Unterschiede zu den Befunden von Kintsch und Franzke zeigen sich hinsichtlich der emotionalen Aufladung der Wissensstrukturen und der mit ihrer Hilfe aufgebauten Textweltmodelle. Kintsch und Franzke bekundeten:

They also lacked personal involvement and biases that could have influenced their understanding. [...] If the topic were of personal significance, eliciting emotional involvement, readers might have reacted quite differently. (Kintsch/Franzke 1995, S. 332)

Während jene TN einen Zeitungsartikel über einen ihnen weitgehend unbekannten Konflikt auf der anderen Seite des Erdballs lasen und keine emotionale Beteiligung zeigten,³¹ reagierten die TN der vorliegenden Studie auf literarische Darstellungen jenes Krieges, der (auch einige zum Erhebungszeitpunkt noch

31 Es bleibt allerdings unklar, auf welche Weise Kintsch & Franzke zu ihrer Einschätzung einer fehlenden emotionalen Involviertheit gelangten. Laut-Denk-Daten, wie in der vorliegenden Studie, haben sie jedenfalls nicht erhoben.

lebende) Menschen und Gesellschaften in Deutschland und Europa geprägt hat wie kein anderer, durchaus auch emotional:

KAFR15: zimmlich brutal, auch mit maschinengewehren, also denk ich jetzt eher so an (.) KRIEG und an so hoffnungslosigkeit, die irgendwie mit drin ist [...]

irgendwelche leute, die vielleicht ähm (.) sich VERSTECKEN oder (..) ja irgendwie so (.) DOCH vielleicht noch HOFFNUNG haben, dass sie irgendwie überleben und (.) UFF

NAFR22: und derjenige, der das halt erzählt, erzählt das halt auch son bisschen (.) BRUTAL [...]

ähm, kommt mir grad vor, als ob der denjenigen BESCHULDIGT [...]

auch so bisschen ENTTÄUSCHT [...]

ja, immer wieder dieses BLUT, also, erinnert mich schon sehr an krieg und brutalität halt

Immer wieder zeigten sich sowohl bei den studentischen TN als auch bei den Schüler*innen spezifische Wissens Elemente über den Zweiten Weltkrieg, die über ein allgemeines Kriegsschema hinausgingen. Dazu gehört Wissen über die am Zweiten Weltkrieg beteiligten Nationen:

HAFR03: mit den händen und der russenleiche [...]

also ich bin mir ziemlich sicher, dass es da um den zweiten weltkrieg geht

und da jemand nem soldat, wahrscheinlich ausm zweiten weltkrieg, nem deutschen, erzählt, was er alles gemacht hat

HEFR05: und es hat IMMER was (.) also wohl mit russland, deutschland, als auch mit amerika zu tun

LUFR07: und jetzt an dieser stelle (.) denk ich (.) äh, an den KRIEG bei hitler, weil ja, da gehts ja um eine russenleiche, denen die schuhe weggenommen wurden

MGAL23: ok, russenleiche, (.) wahrscheinlich wieder vom zweita weltkrieg

ebenso wie Wissen zu dessen chronologischer Verortung:

HAFR03: ah, ok, ja, und ich merk jetzt, das ist um die zeit 1940 erscht, weil, wahrscheinlich, maschinengewehr

NAFR22: genau, so 19 (..) vielleicht 40 so? um die zeit

RIKÖ29 Blyton: ja, und ist halt auch wieder so ungefähr die gleiche zeit, wie die, also halt noch im krieg, aber halt wie böll und brecht geschrieben haben

SUWI23: kurz nach dem krieg (.) das ist schon mal interessant

UTTÜ09: ja, es scheint auch, als würde er über den krieg reden (..) 1947 is ja das (.) erscheindatum (...) ziemlich sicher gings da übern zweiten weltkrieg, über die russen wird ja auch gesprochen

Insbesondere letzteres Wissen wurde, wie an den Beispielen von RIKÖ29 und SUWI23 deutlich wird, nicht nur für den inferenziellen TWM-Aufbau, sondern auch für den KKM-Aufbau genutzt. Hinweise auf solche gegenseitigen Kohärenzetaulierungen, wenn Textweltaspekte und Wissen über den Entstehungskontext (Autor- und Figurenpsyche, Krieg als prägendes soziales Großereignis in Fiktion und Realität) sinnstiftend aufeinander bezogen werden können, fanden sich schon in Kap. 5.2.3 und 5.2.4. Leitend scheint dabei oft eine Annahme gewesen zu sein, die RIKÖ29 expliziert:

RIKÖ29: also, um die gleiche zeit wie der böll (.) text ungefähr entstanden [...]

ja, also der krieg hat die autoren damals anscheinend noch sehr beschäftigt

Hier wird erkennbar, dass es sich bei der aktivierten Wissensstruktur nicht alleine um ein Situationsschema von Kriegen handelt, sondern dass ein kulturelles Meta-Modell vorliegt, das die möglicherweise radikal andere Weltsicht von Menschen (und zugleich der Figuren, die sie sich ausdenken) zu erfassen versucht, die vom Krieg tief geprägt wurden (einschließlich der bereits angesprochenen traumatischen Erfahrungen, Bewältigungsversuche, Schuldgefühle und -zuweisungen). UTTÜ09 modelliert im Rückgriff auf solches Wissen – mit einer selbst getroffenen Einschränkung – sogar kontextinduzierte Textweltunterschiede bei Blyton gegenüber den beiden anderen Texten, die alle aus derselben Zeit stammen:

UTTÜ09: auffällig ist, was bei enid blyton, das spielt ja in großbritannien (.) und, in großbritannien war jetzt wirklich heile welt, also im vergleich zu den anderen texten, da wars schon immer KRIEG und leid, alles mögliche

und (.) in großbritannien hat man das wohl recht schnell überwunden, wobei des auch KINderliteratur ist, muss man dazusagen

Die sinnstiftende Verknüpfung von Textwelt- und Kontextmodell funktioniert nur dort, wo dieses kulturelle Meta-Modell prototypisch auf den Zweiten Weltkrieg bezogen ist, wie es bei vielen studentischen Teilnehmer*innen der Fall ist, für die der Zweite Weltkrieg immer noch „der Krieg“ ist (ANMÜ27, ANRH28, HEFR05, RIKÖ29, SUWI23). Bei einem Schüler hingegen wecken Bölls Kriegsbeschreibungen eher Assoziationen zu jüngeren militärischen Auseinandersetzungen, die ein stärker allgemeines Kriegs-Schema vermuten lassen:

LUFRO7: äh, ja (.) des (.) also (..) des erinnert mich auch davor, so an den krieg so zur zeit, so an IS

terror etc. wenns da drin um krieg geht

Ähnlich geht es auch einer studentischen Teilnehmerin mit Migrationshintergrund bei der Lektüre des Brecht-Textes:

NAPF31: balkankrieg (.) kosovokrieg (..) meine eltern (.) <räuspert sich> mein vater als soldat [...]

krieg (..) bin immer noch grad beim balkankrieg gedanklich

Beim Brecht-Text zeigt sich, dass entsprechende Schemata vor allem dann umfassende inferenzielle Funktionen für die Textweltmodellierung – deutlich seltener für die Kontextmodellierung – erfüllen konnten, wenn sie Wissen zur Differenzierung zwischen Bauernkriegen und moderneren Kriegen enthielten, wie dies bei BRFR14, GAWA16, RIKÖ29 und UTTÜ09 der Fall war. KAFR15 hingegen, die sonst oft beeindruckendes Vorwissen zeigt, vermag hier nicht zu differenzieren und reagiert entsprechend irritiert:

KAFR15: mhm (.) kay, also hier wird des jetzt als KRIEG wahrgenommen

ich hätt des jetzt nicht als (.) krieg bezeichnet, weil (..) es kam jetzt keine, also in dem text kam zumindestens keine wirklichen (.) gewalttätigen oder auch (.) psychischen (..) psychisch (.) äh, stark (.) relevante (.) situation vor

sondern eher wie sone art (..) ja, wie soll man das nennen?

Boycott oder so?

6.2.2.6 *Kulturelles Meta-Modell Nationalsozialismus (NAZI)*

Während die Unterkategorien „NEGER“, „WEIBER“, „MIKRO“, „MAFEUD“ und „WAR“ KMMs erfassen, die mutmaßliche kulturelle Modelle der Gegenwart solchen aus vergangenen Zeiten gegenüberstellen und die noch zu beschreibende Unterkategorie „KIRCHE“ ein kollektivbezogenes kulturelles Meta-Modell ist, das auch ohne eine „Zeitachse“ diachronen Wandels denkbar ist, stellt die Unterkategorie „NAZI“ eine Zwischenstufe dar. Sie vereint schematisches Wissen über nationalsozialistische Ideologie mit Wissen über die historische NS-Diktatur 1933–1945, das über eine Fokussierung auf den Zweiten Weltkrieg als prototypische Instantiierung des „WAR“-Schemas hinausgeht. Das NAZI-KMM aktivierten NITE20, MGAL23, KOVI07 und KAFR15 bei der Lektüre des Böll-Textes. Eine eingehendere Untersuchung dieser Unterkategorie erübrigt sich an dieser Stelle aus mehreren Gründen: Der wichtigste Grund ist die mangelnde Sättigung der Kategorie. „NAZI“ wurde im gesamten Datenkorpus nur fünfmal codiert. Die Unterkategorie wurde nur aus Gründen der Systematik und Trennschärfe nicht gestrichen, Weder eine Zusammenlegung mit „WAR“ noch mit „altKMM“ erscheint vertretbar: Eine Differenzierung, ob TN die NS-Herrschaft und -Ideologie auf den Zweiten Weltkrieg reduzieren oder nicht, ist prinzipiell ebenso geboten wie die Klarstellung, dass einige TN sehr deutlich konturierte Vorstellungen von der NS-Ideologie hatten, die nicht in eine amorphe Restkategorie subsumiert werden sollten. Darüber hinaus offenbaren die NAZI-codierten Äußerungen aber auch keine Vorstellungen, die über den erreichten Forschungsstand zu Wissen, Vorstellungen und Einstellungen von Schüler*innen, Jugendlichen, jungen Erwachsenen etc. sowie zu Effekten schulischer Vermittlung von NS-Herrschaft und Holocaust hinausgehen:³² Die vier TN äußern Wissen über die Entrechtung und Ermordung von Juden, Sinti und Roma, Homosexuellen und anderen Minderheiten, über Rassenhass und rassistische Überlegenheitsfantasien, Vernichtungslager und -krieg, Jahreszahlen etc., wobei NITE20 und KAFR15 als Schülerinnen zehnter Klassen darauf hinwiesen, dass sie über das Thema erst kürzlich ausführlich im Geschichtsunterricht gesprochen haben, und KAFR15 im Kontext

32 Zur Vergangenheitsbewältigung und Erinnerungskultur im Hinblick auf die NS-Herrschaft allgemein vgl. Assmann 2013; Domansky/Welzer 1992; Heinrich 2002; Neiman 2020; Reichel et al. 2009; für den Geschichtsunterricht vgl. Pohl 1996; Ulbricht 2018; für den Literaturunterricht vgl. Birkmeyer 2008.

der zum Zeitpunkt der Datenerhebung stark medial diskutierten sogenannten „Flüchtlingskrise“ auf nach wie vor verbreiteten Hass und Gewalt gegenüber Fremden hinwies, in denen sie Kontinuitäten zum Nationalsozialismus bzw. seine unvollständige Überwindung erblickte. All dies bewegt sich im Rahmen des Erwartbaren, und so bleibt nur zu konstatieren, dass auch solches Wissen sich hier an einigen Stellen in Gestalt eines kulturellen Meta-Modells, das eine enge Brücke zwischen TWM- und KKM-Aufbau schlug, zeigte.

6.2.2.7 *Kulturelles Meta-Modell Christentum (KIRCHE)*

Wie bereits im vorigen Unterkapitel angedeutet, handelt es sich bei dem Vorwissen, das in der Unterkategorie „KIRCHE“ zusammengefasst wurde, nicht um ein diachrones kulturelles Meta-Modell, sondern um eines, das Wissen über eine Glaubensgemeinschaft und ihre Kultur umfasst. In dieser Kategorie wurden kulturelle Meta-Modelle der TN über das Christentum zusammengefasst. Insgesamt wurde der Code KIRCHE 33mal vergeben und verteilt sich dabei auf die Laut-Denk-Protokolle von 13 TN. Entsprechendes Vorwissen wurde am häufigsten aktiviert, wenn das Wort „Kreuzzeichen“ im Böll-Text gelesen wurde und blieb dann meist während der gesamten Böll-Lektüre aktiv. Aber auch zu den beiden anderen Texten tauchten mehr oder weniger unerwartete Äußerungen mit Bezugnahmen auf christliche Moralvorstellungen, biblische Texte, kirchliche Traditionen etc. auf.

Hans Henning Hahn, der in Oldenburg die Arbeitsstelle Historische Stereotypenforschung leitete, befand, dass „im religiösen Bereich fast jede Selbst- und Fremdbezeichnung eine heterostereotype bzw. autostereotype Form hat.“ (Hahn 2019, S. 24) Brisant werde dies, weil „Stereotypen [...] fast immer auch positive oder negative Werturteile [enthalten], die meist von einer starken Überzeugung getragen werden“ (ebd., S. 21; dagegen aber Jonas/Schmid-Mast 2007, S. 69 f.) und zudem einem „Konsenszwang“ unterlägen, der in der „Identitätsrelevanz von Stereotypen“ (Hahn 2019, S. 22) begründet sei.

Während die stereotype bzw. meta-schematische Struktur auch im vorliegenden Datenkorpus meist offensichtlich ist, fällt die Unterscheidung zwischen Hetero- und Autostereotypen oft nicht leicht. Werturteile und affektive Aufladung finden sich ebenfalls, aber klare Abgrenzungen und Spuren eines Konsenszwanges wiederum eher nicht. Am ehesten entspricht die Ablehnung, mit der LUFR07 unmittelbar auf die Erwähnung des Kreuzes reagiert, Hahns Theorie – wobei LUFR07 nicht nur das Christentum, sondern jegliche Religion ablehnt:

LUFRO7: KREUZ, da denk ich grad so an die KIRCHE (..) und dass ich irgendwie auch nicht an GOTT GLAUB (..) so, des kommt mir so, wenns da um KREUZ, (.) weiß nicht (.) ich bin ungläubig, deswegen bin ich auch in ETHIK so
an solchen stellen, das mag ich nicht so

Im Anschluss-Interview erläutert LUFRO7, warum er Religionen ablehnend gegenübersteht, und führt u.a. den „Islamischen Staat“ (IS) als Beispiel dafür an, dass Religion stets zu Gewalt führe.

Sucht man unter den TN ein Gegenbeispiel zu LUFRO7, so böte sich am ehesten MAVIO7 an. Die Weingärtner Lehramts-Studentin sieht sofort eine „Paradoxie“ darin, dass jemand, der eine christliche Geste vollführe, sich an Krieg und Gewalt beteilige:

MAVIO7: jaa n bisschen paradox eben zum einen des (.) kreuz-zeichen auf die stirn machen (.) mit gleichzeitig (.) dem hinweis, dass die gleiche hand auch maschinengewehre betätigt

Sie bekennt sich im Anschluss-Interview selbst zum christlichen Glauben – wobei ihr Autostereotyp vom Christentum durchaus selbstkritisch Spaltung, Missbrauch etc. einschließt:

MAVIO7: ja ich find halt (.) ziemlich traurig, dass glaube konfessionell getrennt wird, weil im prinzip (.) wir berufen uns alle auf desselbe buch, also auf dieselbe wahrheit, auf gott als wahrheit [...] und dann find ichs schade, dass man halt eben (.) nicht als eine einheit (.) sich darstellt, sondern (..) sich trennt, (.) trotz dem gleichen, angeblich dem gleichen ziel trennt man sich

Im Falle ihrer kritischen Sichtweise gegenüber katholischen Geistlichen ist schon weniger deutlich, ob Auto- oder Heterostereotypen vorliegen:

MAVIO7: oh da dacht ich an die katholische kirche mit den vorfällen, (.) dass, (.) dass zwar, (..) dass man vorne rum irgend n schein wahrts (.) als geistlicher, (.) aber hinten rum dann möglicherweise doch auch viel dreck am stecken hat

MAVIO7 deutet im Zusammenhang mit ihrer Klage über konfessionelle Spaltung ihr Wissen um weitere christliche Konfessionen ebenso an wie um Spaltungen innerhalb des Islam – eine Grenze zwischen Selbst- und Fremdbild scheint nicht einfach, zumal MAVIO7 immer wieder das Einende betont und die ihr bekannten Differenzen beklagt:

MAVI07: ah ja äh (.) pfingstler, baptisten, katholiken, (.) evangelische, zeugen, (..) was gibts da noch alles ähm [...]
ja die konfessionen kenn ich, also was des christliche angeht (.) und dann gibts des gleiche gibts ja auch wiederum bei den moslems (.) da weiß ich aber nur die schiiten und suiten, sunniten (..) dass aber, dass die sich auch trennen, ja DES is so schade

Im vorliegenden Datenkorpus scheint die Gemeinsamkeit der kulturellen Meta-Modelle über das Christentum tatsächlich in der affektiven Aufladung zu bestehen, die jedoch nur eingeschränkt Konsenszwang erkennen lässt, da sich neben MAVI07 u.a. auch UTTÜ09 und KAFR15 kritisch gegenüber ihrer eigenen Religion äußern. Die Unterschiede in den kulturellen Meta-Modellen eher selbst christlicher TN und jener TN, die sich eher außerhalb der Religion verorten, lassen sich darüber hinaus weniger gut durch die Dichotomie von Auto- und Heterostereotypen erfassen als vielmehr graduell anhand der Anreicherung dieses kulturellen Meta-Modells mit bereichsspezifischen kulturellen Modellen, situationsbezogenen Scripts und Erfahrungen mit einzelnen sakralen Texten und -formaten bestimmen: Einige TN verfügen offenbar über weitaus mehr „Insider-Wissen“, auch wenn sie, wie etwa UTTÜ09, bekunden:

UTTÜ09: naja, ich bin selber evangelisch (.) bin grade aber am überlegen (.) ob ich überhaupt noch CHRISCHT SEIN möchte

So erkennt SUWI23 nicht nur die Geste des Segnens, sondern auch am Ende des Böll-Textes explizit eine intertextuelle Wiederaufnahme aus den Evangelien, denn: „das kenne ich einfach natürlich [...] daher erschließt sich mir dieser hintergrund natürlich“:

SUWI23 Böll: wieder irgendwie der (.) jetzt n biblischer bezug am ende

wie am anfang mit dem gezeichneten kreuz

die hände waschen in unschuld

obwohl sie gar nicht unschuldig sind offensichtlich

SUWI23 Anschluss-Interview: und die hände in unschuld waschen ist natürlich diese prozedur, die pontius pilatus äh vor der kreuzigung äh (.) auch gemacht hat, um zu (.) zu signalisieren (.) ich möchte damit nichts zu tun haben, und auch in dieser geschichte wird das quasi (.) ähm (..) ist das auch (.) im letzten drittel n wichtiger bestandteil

Unspezifischer, aber nicht minder auf Erfahrungswissen basierend, ist SITE03s Einschätzung, der Böll-Text höre sich an wie „die Bibel“ oder „eine Predigt“:

SITE03: hört sich an wie die Bibel, n bisschen

SITE03: das war so, so, wie so ne PREDIGT, hat sichs angehört, [...] wie so ne predigt, die einer hält in der kirche, wie son bibeltekscht, der vorgelesen wird [...]

ja, das war auch dieses (.) diese ständige wiederholung von diesem IN MEINEN HÄNDEN, und das sich das alles so KIRCHLICH angehört hat, so

Auch beim Brecht-Text muss KOVI07 beim Namen „Johannes“ an die Bibel denken; MAIV07 fällt zu Eulenspiegels ironischen Gleichsetzungen von Gräfin und Bäuerin ein weiteres Bibel-Zitat ein und KAFR15 muss beim Klang des Namens „Timotheus“ (anstelle des ihr vertrauteren „Timmy“ für den Hund in der Blyton-Serie) an Jeremias und andere Propheten denken. All diese Aktivierungen christlichen Insider-Wissens sind nicht bloß Anzeichen von *Language Awareness* oder unverbundene Spuren mentaler Textrepräsentationen, denn sie sind stets über das KMM, das die TN vom Christentum haben, mit kommunikativen Kontextmodellierungen verbunden. MAVI07s Zugang zur Thematisierung gesellschaftlicher Ungleichheit ist geknüpft an deren Problematisierung in biblischen Texten. SUWI23, UTTÜ09, MAVI07 und KAFR15 sehen im predigthafter Böll-Text eine Anklage gegenüber einer Person, die sich christlich gebe, aber viel Schuld auf sich geladen habe. KAFR15 äußert sich dabei kritisch zum Sakrament der Beichte:

KAFR15 Böll: ich stell mir jetzt EHER so leute vor, die so (.) irgendwas schlimmes GETAN haben und dann so zum PAPST rennen und mal kurz so sagen, JA, das war nicht guut, dann sagt der papst sowas wie, JA; bete dreißig vaterunser und ein rosenkranz oder so <lacht> und dann bist du von der schuld befreit, was (.) was ich finde, was eigentlich nicht GEHT, weil (.) dann ist die schuld nicht wirklich WEG, finde ich

Im Anschluss-Interview breitet KAFR15 ausgehend von ihrer kommunikativen Kontextmodellierung zum Böll-Text eine äußerst umfassende und nachdenkliche Interpretation aus, in der sie ihr kulturelles Meta-Modell im Gadamerischen Sinne „vor sich bringt“ und „aufs Spiel setzt“:

KAFR15: ja, die nachkriegs.zeit, hm, war ja schon eigentlich so ne zeit, die so (..) die HOFFNUNG auf was NEUES war [...] mmm (.) dass da aber natürlich aber auch viele leute

überlebt haben, die immer noch die Überzeugungen hatten, (.) weshalb sie in den Krieg gezogen sind

und dass (.) diese Leute dann aber, sozusagen (..) so, sich das (.) RECHT halt rausgenommen haben, irgendwie (.) auch (.) diesen (.) NEUANFANG zu bekommen, was ja auch absolut in Ordnung ist, jeder hat ne zweite Chance verdient, find ich, (.) aber (.) nicht gesagt haben unbedingt, dass es FALSCH war, was sie gemacht haben, sondern dass sie des immer noch richtig fanden (.) und dann aber trotzdem des für sich BEANSPRUCHT haben und

auch viele Leute haben ja gemeint, dass sie fürs RICHTIGE kämpfen und (.) eben im Sinne des CHRISTENTUMS auch

oder beziehungsweise was man ja heute auch erlebt, dass der IS SCHEINBAR im Namen einer Religion kämpft

ähm (.) und (.) dass des halt zu (.) dass ich mich halt oft frage, ob WIR (.) des, die Religion HEUTZUTAGE vielleicht FALSCH interpretieren

oder (.) ob sie DAMALS falsch interpretiert worden ist

oder ob (.) Religion sich immer so anpasst, wie grade die Gegebenheiten sind und (.) ähm (.) dass, ja, dass diese Leute dann halt (.) so (....) pf (.) sozusagen die ALTEN Ansichten von Religion beibehalten haben, und es aber aus heutiger Sicht FALSCH ist, was sie gemacht haben

All diesen komplexen mentalen Textrepräsentationen liegen KMM über das Christentum zugrunde, die mit umfassendem Detail-Wissen verknüpft sind. Das KMM selbst jedoch und die emotionale Aufladung, die sich aus der Spannung zwischen der Anspielung auf christliche Moralvorstellungen und aktiver Kriegsschuld im Böll-Text ergibt, teilen diese TN etwa mit HAFR03, MGAL23 und NITE20, die ansonsten kein „Insider-Wissen“ preis geben. Sie alle nutzen das Christentums-KMM für *top down*-Konstruktionsprozesse von Textwelt- und Kontextmodellen. Wo dieses KMM mit mehr Detailwissen verknüpft ist, fallen die entsprechenden mentalen Modelle allerdings elaborierter aus (und erstrecken sich im Falle von KAFR15 und SITE03 sogar auf eine Reflexion der Textoberflächengestaltung).

Mit Blick auf die Diversität der Stichprobe ist selbstkritisch einzuräumen, dass die hier untersuchten Fälle keineswegs einen erschöpfenden Überblick über alle in der Schüler- und Studierendenschaft der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre vertretenen Typen bieten. Im Nachhinein stellt es sich als Versäumnis

heraus, im Fragebogen nicht auch die Konfession abgefragt und auf eine Maximierung der Heterogenität auch in dieser Dimension geachtet zu haben. Die Rekrutierung der TN an Hochschulen im katholisch geprägten Oberschwaben, Breisgau und Rheinland sowie an einer ländlichen Schule nahe des Bodensees und an einem katholischen Mädchengymnasium in Freiburg im Breisgau hat sicherlich Einfluss genommen auf das Spektrum kultureller Meta-Modelle über das Christentum, das sich im Datenkorpus zeigt.

6.2.2.8 *Kulturelles Meta-Modell Kindheit (KINDER)*

In der Unterkategorie „KINDER“ wurden kulturelle Meta-Modelle erfasst, die Kindern bestimmte, von der jeweils eigenen Weltsicht und den eigenen Verhaltenskonzepten abweichende Denk- und Handlungsweisen als typisch für ihr Alter zuschreiben. Die Kategorie findet sich in neun Laut-Denk-Protokollen von Studierenden und drei von Schüler*innen; elf von diesen wurden in Protokollen zum Blyton-Text codiert, dessen Figuren schließlich auch überwiegend Kinder sind.

Auch das KMM vom typisch Kindlichen ist ein vergrößerndes Orientierungsmuster, das das Denken und Handeln anderer – unmittelbar von Kindern, mittelbar von Erwachsenen wie z.B. den Autor*innen der drei Texte, bei denen man geteilte Kindheitsvorstellungen vermutet oder verwundert feststellt, dass diese anscheinend abweichen – zu erklären und vorherzusagen versucht. Anders als die bisher beschriebenen KMM erfasst es weder primär diachrone kulturelle Differenzen, noch Differenzen zwischen Weltanschauungen, die als konkurrierend aufgefasst werden. Für alle TN sind Kinder eine „andere“, sich von ihnen eindeutig unterscheidende Gruppe, aber zugleich eine, der sie selbstverständlich selbst einmal angehört haben. Auf dieses retrospektive Element, das viele TN explizit machen, weist auch der Kindheitsforscher Stefan Busse hin:

Jeder war ein Kind und ist damit Kindheitsexperte. Deswegen kann nicht nur jeder mitreden, wenn es um die eigene Kindheit geht, sondern auch weil er generell ein Bild oder eine Idee von einer guten, glücklichen, schweren, gelungenen, gestohlenen oder prägenden etc. Kindheit hat. Sie liegt dabei zunächst immer hinter uns, so dass wir als Erwachsene oder eben als das erwachsene Kind über sie zunächst nur im Nachhinein nachdenken und reden können. (Busse 2017, S. 157)

Explizite Bezugnahmen auf die eigene Kindheit als Grundlage der Einschätzung dessen, was typisch oder untypisch für das Denken und Handeln von Kindern sei, finden sich sowohl in Protokollen von Schüler*innen:

LUFR07: das erinnert mich so an MEINE kindheit, wieviel scheiße wir gebaut haben <lacht>

als auch von Studierenden:

HEFR05: also kommt mir so in kopf [...] wie wir als kinder vor dem haus von meiner mama halt gespielt haben und auch manchmal so situationen hatten, dass wir (.) ähm (.) ja gegenseitig uns halt gefoppt haben

Wie bei allen kulturellen Meta-Modellen, so gilt auch hier: Wann immer ein KMM zur Erkennung mutmaßlich kindlicher Denk- und Verhaltensweisen aktiviert wird, richten die TN zwangsläufig ihren Blick auf das, was Kinder von ihnen in ihrer inzwischen erreichten Lebensphase – als Adoleszente oder als junge Erwachsene, je nach TN-Gruppe – unterscheidet. Damit ist keinerlei Aussage darüber getroffen, *in welchem Ausmaß* jene TN Kinder als anders begreifen. Die Differenzkonstruktion kann sich lediglich auf den einzelnen genannten Aspekt beschränken – oder aber fundamentaler sein. Was hier der Fall ist, kann nicht auf Grundlage der vorhandenen Daten entscheiden werden. Ausgreifende Theorien über das Ausmaß der modellierten Andersartigkeit von Kindern wurden in benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen erarbeitet. Für die Teilnehmer*innengruppe der Schüler*innen zehnter Klassen sind vor allem psychoanalytische Theorien über adoleszente Abgrenzungen von der Kindheit einschlägig (vgl. Salge 2017, S. 9–19). Dem entsprechen etwa die Einschätzungen von KAFR15, der zufolge Kinder stärker zu schützen seien (vor rauer Sprache, drastischen Konfliktdarstellungen) im Vergleich zu Leser*innen in ihrer eigenen, adoleszenten Lebensphase (Kindheit als „psychosoziales Moratorium“, vgl. Erikson 1968; Salge 2017, S. 12 f.). Auch die Sichtweise von ELFR28 und HEFR03 auf Kinder als Menschen in einer größeren, konfliktträchtigen Abhängigkeit von ihren Eltern passt hierzu (vgl. Theorien zur „Ablösung“ hiervon als zentraler „Entwicklungsaufgabe“ in der Adoleszenz, vgl. Havinghurst 1948). Hierbei ist hervorzuheben, dass es sich jeweils um wissenschaftliche Theorien handelt, die psychische Dynamiken in der Adoleszenz zu erklären suchen – inwiefern auch Heranwachsende selbst solche Vorstellungen bewusst artikulieren, wurde in den letzten Jahrzehnten u.a. kulturvergleichend empirisch untersucht (vgl. Schleyer-Lindemann 2006). Welche Rollen solche Vorwissenstrukturen bei der Perspektivübernahme kindlicher fiktiver Figuren und erst recht bei der Modellierung kommunikativer Kontexte von Kinderliteratur durch Jugendliche spielen, war bis zur vorliegenden Studienichtuntersucht worden. Kindheitsvorstellungen von Lehramts-Studierenden hingegen sind bisher vor allem von der pädagogisch ausgerichteten

Kindheitsforschung untersucht worden (vgl. Alexi 2014, S. 32 ff.). Dabei wurden u.a. Vorstellungstypen wie „Kinder als begünstigte Schutzbedürftige“ vs. „Kinder als benachteiligte Entwicklungswesen“ (ebd., S. 166–171) rekonstruiert. Die Funktion solcher Kindheitsvorstellungen für die studentische Herangehensweise an Kinderliteratur oder andere Literatur mit kindlichen fiktiven Figuren ist bisher weder mit noch ohne Bezug auf die Planung von Unterricht untersucht worden.

Im vorliegenden Datenmaterial taucht bei Schüler*innen und Studierenden gleichermaßen am häufigsten die Vorstellung auf, dass gegenseitiges Beleidigen und Raufereien ein Verhalten sind, das bei Kindern erwartbar, für ältere Jugendliche (und Erwachsene) aber nicht mehr akzeptabel ist:

ELFR28: was die kinder machen, sind auch so ganz normal, zum beispiel zunge rausstrecken oder so, das kennt eigentlich jeder [...]

so, wenn ich edgar verHAUe, das sagt man JETZT auch nicht so

GAWA16: und dann kommt mir auch des typische was (.) was kinder gerne machen, andere (.) ärgern

KAFR15: oh, so alt schon, ok, also der edgar scheint 13 oder 14 schon zu sein, äh, ich hätt den jetzt eher so (.) auf (..) weiß nicht, acht oder so geschätzt (.) so weil, ich mein, zunge rausstrecken, ungezogen sein, böse schimpfwörter, das ist irgendwie (.) dreizehn oder vierzehn ist man irgendwie vielleicht schon ERWACHSENER oder so, aber (.) zunge rausstrecken ist irgendwie (.) <lachend: PEINLICH mit 13 oder 14 >

MAVI07: oh jetzt fängt er glei an zu mobben und sagt (.) <lachend: george isch a dickes kind, dickes ding>

aber is ja auch normal in dem alter, für 13, 14

UTTÜ09: und während die anderen ins haus gehen (.) mobbt er quasi (.) diese george

ok, und er ist 13 oder 14 (.) ja, gut, in dem alter kann man das schon noch machen

oder machen manche das noch, ja

Bei GAWA16 und SUWI23 beinhaltet dies eine stark negative Einschätzung:

GAWA16: manchmal (.) können kinder auch ganz schön GRAUSAM sein

SUWI23: mmm (.) kinder können richtig fies sein, auf jeden fall

Wobei SUWI23 zum Ausgleich hinzufügt:

SUWI23: hmm (.) und einfühlsam, auf der anderen seite, kinder kriegen viel mehr mit (.) glaub ich, als erwachsene oft

Während GAWA16 und SUWI23 Lehramts-Studierende sind, von denen man antizipiert, dass sie im Rahmen ihres Studiums über Perspektiven auf und Konstruktionen von Kindheit reflektiert haben, ist es der Schüler LUFR07, der massenmedial vermittelte Schemata eines bestimmter Kind-Typs als solche (und als übertrieben) reflektiert:

LUFR07: so, so (.) s erinnert mich so an rtl 2 (.) an so ne sendung (..) ja

wo auch alles gestellt ist, so

und s immer so ein ausraster gibt, so kleine, jugendliche kinder, die so viel zu schlimm sind und nicht zuhören, aufpassen etc.

dass der edgar so einer ist

Und bei der Schülerin ELFR28 finden sich Einschätzungen darüber, was Kinder aus welchen Gründen gut und gerne lesen können – mithin „pedagogical content knowledge“ im Sinne Lee Shulmans (1986), auf die auch unsere Disziplin zielt:

ELFR28 Blyton: und ich würd sagen, es ist eher für (.) kleinere kinder, weil des macht eher SPASS bisher das lesen sozusagen [...]

und es sind immer so einfache sätze, wo man eigentlich DIREKT versteht, was der sinn dahinter ist [...]

und die gefühle sind auch sozusagen so (.) von kindern, wo das lesen, eigentlich dieselben

ELFR28 Anschluss-Interview: also ich finde, in so büchern ist es immer so von so (.) kindlicher sicht, dass immer so die (.) erwachsenen sozusagen den spaß verderben und dann immer rumneckern und die dann immer so sind, wo halt so alles schlecht machen

und ja ich find, glaub, dass die kinder dann, wo das buch lesen, genauso drauf anspringen, weil sies genauso sehen

An diesem Beispiel sticht hervor, wie die Aktivierung des KINDER-KMMs zusammen mit KIDPOPLIT-Fiktionserfahrungen ELFR28 eine Elaboration und Interaktion von TWM und KKM ermöglicht, die zu einem begründeten kritischen Interpretationsurteil über den Text führt. Quantitative Betrachtungen in Kap. 6.3.3 und 6.4 werden klären, in welchem Umfang auch bei anderen TN der Rückgriff auf KMM und FEX zu solchen Interaktionen zwischen TWM- und KKM-Bildung beigetragen hat.

6.2.2.9 *Andere kulturelle Meta-Modelle (altKMM)*

In der Restkategorie „altKMM“ sind alle übrigen Äußerungen versammelt, in denen sich auch kulturelle Meta-Modelle zeigen, die allerdings jeweils nur bei wenigen TN auftauchen und für die deshalb keine eigenen Kategorien gebildet wurden. So sehen GAWA16 und MARH01 in der verbalen Aggression des unsympathischen Edgars („Georg ist ein dickes Ding!“) eine frühe Thematisierung von „fat shaming“; KAFR15 misst die Strafanordnung des Grafen am Kriterium der Rechtsstaatlichkeit und rückt Brechts Textwelt, in der Willkür statt Recht herrschen, in die Nähe der Türkei unter Recep Erdogan. MARH01 reflektiert beim Lesen des Böll-Textes über die gesunkene gesellschaftliche Bedeutung und Akzeptanz des Rauchens in der Gegenwart im Vergleich zu den 1940ern.

Neben solchen explizit diachronen kulturellen Meta-Modellen finden sich auch diverse gruppenbezogene Stereotype: BRFR14 muss bei Edgars Verhalten an Scheidungskinder denken; GAWA16 assoziiert die von Brecht dargestellte mittelalterlichen Mangelernährung mit modernem Veganismus; HEFR03 weist die hohe Bedeutung, die Eulenspiegel der Versorgung durch qualifizierte Ärzte zumisst, auf der Grundlage ihres Urlaubseindrucks zurück, dass die Menschen in Nepal sich auch ohne Ärzte gut gegenseitig helfen könnten; KAFR15 rätioniert relativ ungebunden von der Textvorlage über die Spießigkeit von Gartenzäunen, über Anhänger*innen der Todesstrafe in den USA und über Ausbeutung in Entwicklungsländern; LUFR07 denkt bei Bölls Erwähnung unterschiedlichen Schnapses und Tabaks an verelendete Drogenabhängige und Alkoholiker*innen am Ravensburger Bahnhof und beim Sprechakt des Schwörens an „Türken“; RIKÖ29 befindet angesichts des Wortbruches, den der Magistrat von Weinsperg begeht, dass Politiker*innen damals wie heute lügten.

Angesichts ihrer inhaltlichen Varianz überrascht es nicht, dass für die Restkategorie keine zufriedenstellende ICÜ erzielt werden konnte. Eine nähere Diskussion der Restkategorie erübrigt sich aber nicht nur deswegen, sondern auch, weil all das, was sich hinsichtlich des Inhalts und der Funktion der hier

versammelten heterogenen kulturellen Meta-Modellen sagen ließe, bereits in der folgenden Zusammenschau aller KMM-Unterkategorie diskutiert wird.

6.2.2.10 Zusammenfassung KMM

Neben Fiktionserfahrungen (FEX, vgl. Kap. 6.2.1) zeichneten sich auch kulturelle Meta-Modelle als Vorwissensstrukturen ab, die von den TN aktiviert wurden und wichtige Funktionen beim Aufbau ihrer mentalen Textrepräsentationen übernahmen.

Viele dieser kulturellen Meta-Modelle dienen der Konzeptualisierung diachroner kultureller Differenz; sie bilden also das Verständnis der TN davon ab, wie sich Weltsichten von „früher“ von jenen der Gegenwart unterscheiden. Damit dienen sie der Verarbeitung anderer Differenzen als jener, die die Theorie kultureller Meta-Modelle (vgl. Flechsig 2006) bisher in den Blick nahm: kulturelle Differenzen zwischen in der gegenwärtigen Welt zusammenlebenden Nationen, Ethnien, Konfessionen etc. In Gestalt einer einzigen Unterkategorie, KIRCHE, fanden sich auch im vorliegenden Datenkorpus solche KMM, doch selbst im Falle dieser ließen sich oft keine scharfen Grenzziehungen zwischen „uns“ und „den anderen“ erkennen, wie sie die Stereotypenforschung in den Blick gerückt hat. Damit sei nicht angedeutet, dass die TN über keine solchen gruppenbezogenen KMM verfügten. Vielmehr liegt nahe, dass die Aktivierung von KMM, die diachrone kulturelle Differenzen erfassen, auf die Lektüre von Texten aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts zurückzuführen ist – und damit im Zusammenhang mit der mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte dieser Texte verknüpft ist.

Die kulturellen Meta-Modelle der TN modellierten diachrone Differenz tendenziell dergestalt, dass sie sich die Vergangenheit rauer und inhumaner und die Weltsichten der damals lebenden Menschen entsprechend aggressiver und weniger offen vorstellen. Immer wieder deuteten TN an, dass sie zumindest die Geschichte der sieben Jahrzehnte zwischen der Entstehung der drei Texte und der Gegenwart zur Zeit der Datenerhebung als einen Fortschritt in Sachen Frauenrechte, wirtschaftlicher Versorgung mit Gütern, Problematisierung von Rassismus etc. sehen. Verlängert bis ins Mittelalter, an das TN vorwiegend, aber nicht ausschließlich anlässlich der Brecht-Textwelt dachten und das sie als von Armut, Seuchen, ständischer Ungleichheit und Gewalt geprägt sahen, zeichnet sich insgesamt ein Geschichtswissenschaftler*innen vertrautes populäres Muster von „whig history“ ab: der Vorstellung, dass die Menschheit in den Jahrhunderten der Neuzeit auf einem mehr oder weniger beständigen Weg des Fortschritts hin zu mehr Aufklärung, wissenschaftlicher Erkenntnis,

technologischer Beherrschung der Naturkräfte, politischer Freiheit und Gleichheit, sozialer Gerechtigkeit etc. sei. Diese Vorstellung, die Max Horkheimer und Theodor Adorno schon 1944 in ihrer *Dialektik der Aufklärung* kritisierten, ist anscheinend nicht ganz so tot, wie François Lyotard (1979) dies in seinem Abgesang auf die „grands récits“, die „großen Erzählungen“ der Moderne, konstatierte. Die Studentin RIKÖ29 bringt diese Sichtweise auf den Punkt:

RIKÖ29: weil ich, ja, weil ich (..) so lang ich lebe <lacht> und dann halt darüber hinaus nicht so richtig äh (..) also weil da halt jetzt die technik und alles ist ja viel mehr fortgeschritten gerade in den letzten jahren und auch die äh (..) es wurde ja auch grade in den letzten jahren mit äh (..) mit GLEICHHEIT und ähm, EMANZIPATION und ist ja viel mehr aufgekommen, mit der inKLUSION und äh (..) der GENDER-thematik, das ist mir halt ERST in den letzten jahren so bewusst geworden

Entsprechende Vorstellungen lassen sich einerseits als naiver Fortschritts Glaube kritisieren. Positiv betrachtet lassen sich in diesen kulturellen Meta-Modellen Indizien für die Ausprägung der Dimensionen „Zeitbewusstsein“, „Historizitätsbewusstsein“ und „Identitätsbewusstsein“ des Geschichtsbewusstseins, wie es Hans-Jürgen Pandel (1987) modelliert, sehen.

In jedem Fall unterscheiden sich die KMM der TN deutlich von wissenschaftlich fundierten literarhistorischen Epochenkonzepten, wie sie vor allem im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe vermittelt werden. Sie sind deutlich unbestimmter mit Blick auf Anfang und Ende bzw. eine genaue Bestimmung von Übergängen, bilden eher langfristige, graduelle Tendenzen ab und sind dabei nicht spezifisch auf literarische Strömungen oder Fiktionen im Allgemeinen ausgerichtet, sondern fokussieren kulturell variante Aspekte allgemeingesellschaftlichen Zusammenlebens. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (KAFR15 unter den Schüler*innen, MARH01 unter den Studierenden) reicht ihr Elaborationsgrad bei weitem nicht aus, um beispielsweise, wie Spinner es fordert, am konkreten Fall die Fähigkeit zu zeigen, „literarische Texte auch als Reaktionen auf Vorausgegangenes sehen zu können (im Sinne von Weiterführung oder Opposition)“ (Spinner 2006, S. 13).

Dennoch erfüllen sie für die TN im Prozess des Aufbaus mentaler Textrepräsentationen dieselbe Funktion, die reflektierte literarhistorische Kategorien für Expert*innen haben: Sie ermöglichen mentale Modellierungen des kommunikativen Kontextes, so z.B. prägender Entstehungsbedingungen der Texte oder möglicher Absichten der Autoren. Entsprechende Inferenzen werden von jenen TN, die sie vollziehen, nicht vorsichtig oder als bloße Deutungshypothesen

formuliert. Wo Unsicherheit angedeutet wird, bezieht sich diese auf die Zulänglichkeit des eigenen Vorwissens, nicht aber auf dessen Funktion für die mentale Kontextmodellierung. Dass man Texte vor dem Hintergrund von Wissen über die historisch-gesellschaftlichen Kontexte lesen kann und soll, und auch, dass dieses Wissen sowohl für die Textweltmodellierung als auch für die Kontextmodellierung und für einen Informationsaustausch zwischen beiden mentalen Textrepräsentationen genutzt werden kann und soll, scheint für keinen TN in Frage zu stehen. Anders formuliert: Wenn sich mutmaßliche gesellschaftliche Umstände zur Entstehungszeit des Textes und mutmaßliche Charakteristika der literarischen Textwelt aufeinander beziehen lassen, dann werteten die teilnehmenden Schüler*innen und Studierenden dies als gegenseitige Bestätigung beider Mutmaßungen und nahmen an, auf einer vielversprechenden Fährte zu sein (vgl. Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 199). Dies funktioniert nur, wo Leser*innen auf entsprechendes Vorwissen, das solche Inferenzen erlaubte, zurückgreifen konnten – im vorliegenden Datenkorpus erfüllten kulturelle Meta-Modelle stets diese Funktion. Die Betrachtung typischer ebenso wie auffälliger Beispiele in diesem Kapitel liefert also weitere Hinweise für die bereits in Kap. 5.2 und 5.3.3 aufgeworfene Frage nach Zusammenhängen zwischen TWM- und KKM-Aufbau. Wie stark der Zusammenhang zwischen KMM-Aktivierung, mentaler Kontextmodellierung und Textweltmodellierung im gesamten Datenkorpus ist, werden quantitative Analysen in Kap. 7 näher in den Blick nehmen.

Dabei zeigten die kulturellen Meta-Modelle der TN durchaus unterschiedliche Elaborationsgrade und Ausmaße der Anreicherung mit gesichertem Faktenwissen und autobiographischer Erfahrung. Doch auch Teilnehmerinnen wie die Schülerin KAFR15 und die Studentin MARH01, deren Vorwissensbeständevergleichsweiseumfassenderscheinen, weisen dieselbe metaschematische Struktur ihres Vorwissens auf. Während MARH01 als einzige all ihre kulturellen Meta-Modelle verknüpfen kann zu einem genuin literarhistorischen Epochenbegriff von „Nachkriegsliteratur“, ist der Fall KAFR15 insofern hervorzuheben, als ihr als einziger sogar eine Reflexion der Schematizität ihres Vorwissens gelingt.

Teilweise waren Aspekte der Textoberfläche – vor allem Reizwörter wie „Neger“ oder „Weiber“ – für die Aktivierung dieser kulturellen Meta-Modelle verantwortlich. Wie stark die Zusammenhänge zwischen KMM-Aktivierung und TOM-Reflexion tatsächlich im gesamten Korpus sind, ist ebenfalls in Kap. 6.4 näher quantitativ zu untersuchen.

6.3 Quantitative Beobachtungen zu den Codings in der Dimension „Aktive Vorwissensstrukturen“

In der Dimension der aktiven Vorwissensstrukturen wurden insgesamt 2.647 Codings vergeben. 2.609 von 3.282 Codiereinheiten sind mit mindestens einem Code versehen worden, 38 mit mehreren Codes dieser Dimension. Hierbei ist die Unterscheidung zwischen den vierzehn positiven Unterkategorien einerseits und der negativen Restkategorie N2 andererseits wichtig. Auf die vierzehn Unterkategorien, die jeweils konkrete Vorwissensstrukturen erfassen, entfallen insgesamt 618 Codings. Demgegenüber wurde die negative Restkategorie N2 2029-mal codiert. Mit keinem der drei Codes versehen wurden in dieser Dimension nur Minimaläußerungen und Rückfragen zum Untersuchungsdesign.

Dass sich in dieser Dimension insgesamt weitaus weniger positive Codings finden als in jener der mentalen Textrepräsentationen, entspricht den Erwartungen. Wer beim lesebegleitenden Lauten Denken die Experimentalinstruktion befolgt, sollte seine mentalen Textrepräsentationen bzw. seine Versuche, solche aufzubauen, verbalisieren – aber bei weitem nicht alle diese Äußerungen müssen Inferenzen textexterner Informationen aus dem Vorwissen der Leser*innen enthalten. Im Fall der (nicht seltenen) Textbasis-Paraphrasen sind Inferenzen aus dem eigenen Vorwissen sogar eine Negativ-Codierregel; angesichts des beträchtlichen Anteils von TBM-codierten Einheiten ist also ein niedrigerer Anteil positiver Codings in der Kategorie der aktiven Vorwissensstrukturen nur logisch. Auch die Ausblendung all jenes Wissens, das sich auf die Bewältigung lebensweltlicher Situationen bezieht und von Schüler*innen aller Jahrgangsstufen in der Regel vorausgesetzt werden kann (vgl. Kap. 6.1), erklärt, warum nur etwas mehr als jedes fünfte Coding in eine FEX- oder KMM-Unterkategorie erfolgte.

Dieser niedrige Anteil birgt Vor- und Nachteile. Zu den Nachteilen zählt, dass die meisten Unterkategorien nicht sehr stark gesättigt sind; nur die beiden Oberkategorien können als sehr stark gesättigt betrachtet werden (vgl. Kap. 6.3.1). Ein Vorteil liegt allerdings darin, dass nun untersucht werden kann, in welchen Zusammenhängen die Aktivierung bestimmter Vorwissensstrukturen mit anderen Teilnehmer*innen sowie mit Text-Merkmalen steht (vgl. Kap. 6.3.2 und 6.3.3) und wie sie zur mentalen Textrepräsentationsbildung beigetragen hat (vgl. Kap. 7).

6.3.1 Sättigung und Frequenz der Kategorien

Von den vierzehn Vorwissens-Unterkategorien sind nur die FEX-Unterkategorie altFORM (81 Codings in 33 Analyseeinheiten) und die KMM-Unterkategorie WAR (80 Codings in 31 Analyseeinheiten) selbst stark gesättigt. Zu bedenken ist jedoch, dass die Unterkategorien sehr datennah gebildet wurden und die jeweilige fallübergreifende Wissensstruktur in ihrer konkreten Ausprägung möglichst genau abbilden sollten. Deshalb war zu erwarten, dass sich z.B. Unterkategorien wie KIDPOPLIT und KINDER fast nur in Protokollen zu Blytons populärem Kinderbuch (15 der 20 Analyseeinheiten, in denen KIDPOPLIT-Codings auftauchten), die Unterkategorien NAZI und NEGER (fast) nur in den Protokollen zu Bölls Abrechnung mit einem deutschen Weltkriegssoldaten (alle 4 Analyseeinheiten mit NAZI-Codings und zwölf von 13 Analyseeinheiten mit NEGER-Codings) und die Unterkategorie MAFEUD vorwiegend in den Protokollen zu Brechts Skizzen über Eulenspiegel im Deutschen Bauernkrieg finden (14 von 16 Analyseeinheiten mit MAFEUD-Codings).

Die beiden Oberkategorien FEX und KMM hingegen sind sehr stark gesättigt.

Tab. 19: Anzahl der Codings pro Kategorie, relative Anteile und Verteilung auf Analyseeinheiten

Kategorie	Σ Codings	$\bar{x}$ relativer Anteil	anwesend in Analyseeinheiten	abwesend in Analyseeinheiten
KIDPOPLIT	110		20	52
ALTSCHWOLL	35		14	58
altINTERLIT	61		20	52
altGENRE	27		16	56
altFORM	81		33	39
Σ Oberkategorie FEX	314	14,03 %	50	22
NEGER	14		13	59
WEIBER	19		13	59
MIKRO	20		8	64
MAFEUD	67		16	56
WAR	80		31	41
NAZI	5		4	68
KIRCHE	33		18	54
KINDER	30		12	60
altKMM	36		13	59
Σ Oberkategorie KMM	304	14,45 %	57	15
N2	2029	71,52 %	72	0

Die Frequenzen der FEX- und KMM-Codings lassen sich ohne weitere Bezugsgrößen nur schwer diskutieren, weil für diese aus einem abduktiven Kategorienbildungsprozess und einer anschließenden Abstraktion hervorgegangenen Konstrukte keine vorgängigen Erwartungen oder vergleichbare Befunde anderer Studien vorliegen, mit denen die Mengen und Anteile der Codings beider Oberkategorien in dieser Studie verglichen werden könnten. Dass Fiktions-Erfahrungen ebenso wie Schemata hohen Abstraktionsgrades zur Erfassung kultureller Differenzen beim lesebegleitenden Lauten Denken zu etwas älteren literarischen Texten auftauchen, ist prinzipiell erwartungsgemäß. Das Ausmaß, in welchem dies erfolgt, lässt sich jedoch besser interpretieren, wenn es zu anderen Merkmalen in Beziehung gesetzt wird.

6.3.2 Untersuchung der Varianz und der Abhängigkeit von weiteren Merkmalen

Die drei (Ober-)Kategorien dieser Dimension weisen eine hohe Varianz auf:

Tab. 20: Maße der Streuung der Frequenzen der Kategorien aktiver Vorwissensstrukturen (absolute Zahlen)

Kategorie	Σ	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	min	max	s	VarK	v_q
FEX	314	4,361	3	0	32	5,598	1,284	2,333
KMM	304	4,222	2	0	35	5,827	1,380	2
N2	2029	28,181	18	1	126	27,581	0,979	1,514

Wie der Blick auf die – nicht von den im Vergleich zu N2 kleineren Summen beeinflussten – Variationskoeffizienten und Quartilsdispersionskoeffizienten zeigt, ist die Varianz der absoluten Codierhäufigkeiten in den beiden positiven Kategorien noch deutlich höher als in der Nullkategorie N2. Während jeweils 27 Analyseeinheiten höchstens ein KMM-Coding bzw. höchstens ein FEX-Coding aufweisen, entfällt jeweils ein Sechstel aller FEX-Codings und auch ein Sechstel aller KMM-Codings auf nur zwei (in beiden Fällen unterschiedliche) Analyseeinheiten. Ein Blick auf die Streuungsmaße der relativen Anteile (Tab. 19) zeigt etwas mehr KMM-Coding-Anteile, bestätigt aber die hohe Streubreite beider positiver Kategorien, deren Standardabweichung jeweils höher ist als ihr Mittelwert:

Tab. 21: Maße der Streuung der relativen Codierhäufigkeiten in der Dimension der aktiven Vorwissensstrukturen

Kategorie	$\bar{x}$	min	max	s
FEX	14,03 %	0,00 %	55,56 %	14,804 %
KMM	14,45 %	0,00 %	47,62 %	15,247 %
N2	71,52 %	14,29 %	100,00 %	22,946 %

Während einige Analyseeinheiten mehr positive als negative Codings haben (wobei mal FEX, mal KMM, mal beide stark vertreten sind), enthalten andere Analyseeinheiten nur N2-Codings oder doch extrem hohe Anteile von N2-Codings.

Diese hohe Varianz verspricht aufschlussreiche Untersuchungen möglicher Abhängigkeiten der FEX-, KMM- und N2-Codings von anderen Merkmalen. Vergleiche zwischen den beiden Dimensionen, bei denen auch weitere Indizien für oder gegen die in Kapitel 6.2 entwickelten Hypothesen gesucht werden, erfolgen in Kap. 7. Zunächst sei geprüft, ob die gelesene Textgrundlage oder die Zugehörigkeit zur TN-Gruppe der Schüler*innen bzw. der Studierenden Einfluss auf die Frequenzen der Kategorien aktivierter Vorwissensstrukturen hatten.

Bereits der erste Blick auf die Frequenzen je nach gelesener Textgrundlage zeigt auffällige Zusammenhänge:

Tab. 22: Frequenzen der Kategorien aktiven Vorwissens, getrennt nach Textgrundlage (absolute Werte)

Kategorie	Böll	Brecht	Blyton
FEX	47	124	143
KMM	114	120	70
N2	337	1020	672

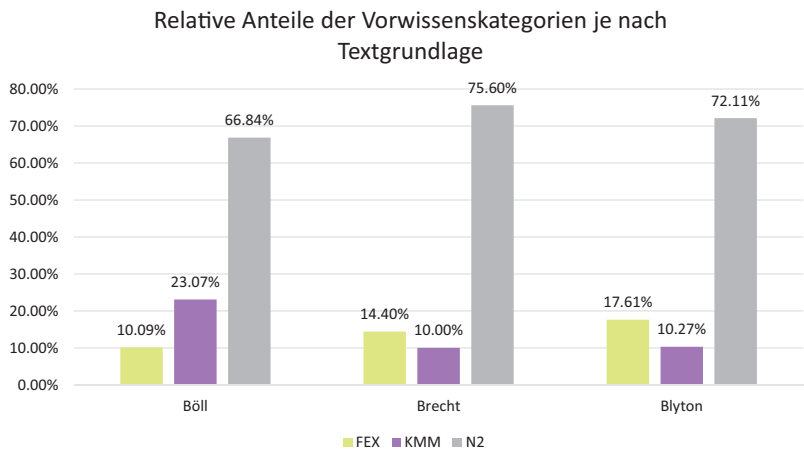


Abb. 7: Mittelwerte der relativen Anteile der Kategorien in der Dimension der aktiven Vorwissensstrukturen, getrennt nach Textgrundlage

Die TN aktivierten beim Lesen des Böll-Textes viel häufiger kulturelle Meta-Modelle als bei den beiden anderen Texten; in den Blyton-Protokollen finden sich dagegen deutlich mehr Bezugnahmen auf Fiktions-Erfahrungen. Beim Lesen des Brecht-Textes wurden beide Arten von Vorwissen seltener aktiviert – oder zumindest selten versprachlicht. Diese Unterschiede sind statistisch höchst signifikant:

Tab. 23: Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Abhängigkeit der Vorwissens-Codings von der gelesenen Textgrundlage

Kontingenztafel				
	Böll	Brecht	Blyton	Σ
FEX	47	124	143	314
KMM	114	120	70	304
N2	337	1020	672	2029
Σ	498	1264	885	2647

Indifferenztafel				
	Böll	Brecht	Blyton	Σ
FEX	59	150	105	314
KMM	57	145	102	304
N2	382	969	678	2029
Σ	498	1264	885	2647

χ²:	86,18
Prüfwert (f = 4, α = 0,995³³):	14,86
p:	0,00000

33 Da zwei Unabhängigkeitshypothesen (Textgrundlage und TN-Gruppe) an der-
selben Stichprobe überprüft wurden, wurde die übliche Hoch-Signifikanzschwelle

Die Abhängigkeit der Vorwissens-Aktivierung von der gelesenen Textgrundlage ist also im vorliegenden Datenkorpus jenseits jeden vernünftigen Zweifels gegeben. Der Einfluss der Textgrundlage auf die Aktivierung der beiden Arten von Vorwissen ist auch deutlich stärker als jener auf die Verbalisierung unterschiedlicher Arten mentaler Textrepräsentationen (vgl. Kap. 5.3.2).

Die stärkere Aktivierung kultureller Meta-Modelle beim Böll-Text lässt sich leicht interpretieren: Während die ästhetische Gestaltung und formale Struktur von „Mit diesen Händen“ den Teilnehmer*innen weder aus Schule (und Studium) noch aus ihrem privaten Rezeptionsverhalten heraus sonderlich vertraut ist, lässt sich der Inhalt doch leicht in Beziehung setzen zu Wissensbeständen (WAR und NAZI), die im Deutsch- und Geschichtsunterricht ebenso wie im medialen Gedächtnis vergleichsweise präsent sind.

Auch die relativ starke Aktivierung von Fiktions-Erfahrungen beim Blyton-Text kann problemlos gedeutet werden: Für diesen Ausschnitt aus einem populären seriellen Text für Kinder verfügten viele TN über umfangreiche Erfahrungen mit derselben Serie in den unterschiedlichsten medialen Formaten oder mit Texten desselben Genres (KIDPOPLIT); bei beiden anderen Texten war dies, wie die Beschreibungen der Kategorien in Kap. 6.2.1 gezeigt haben, nicht der Fall.

Das vergleichsweise seltenere Auftreten von FEX- und KMM-Codings in den Brecht-Protokollen (und dementsprechend der höchste Anteil an N2-Codings) könnte im Zusammenhang mit der eher paraphrasierenden Verbalreaktion auf den Brecht-Text (siehe die hohen Anteile an TBM-Codings, vgl. Kap. 5.3.2) stehen.

Auch die Zugehörigkeit zur TN-Gruppe entweder der Schüler*innen oder der Studierenden übt einen, wenn auch weniger extremen, Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von FEX-, KMM- bzw. N2-Codings aus:

Tab. 24: Absolute Codierhäufigkeiten der Vorwissens-Kategorien bei Schüler*innen und Studierenden

Kategorie	Codings Schüler*innen	Codings Studierende
FEX	135	179
KMM	167	137
N2	1126	903

Bonferroni-korrigiert, d.h. nochmals erhöht ($p = 0,01 / 2 = 0,005$), um ein zufallsbedingtes Verwerfen der Nullhypothese sicher auszuschließen.

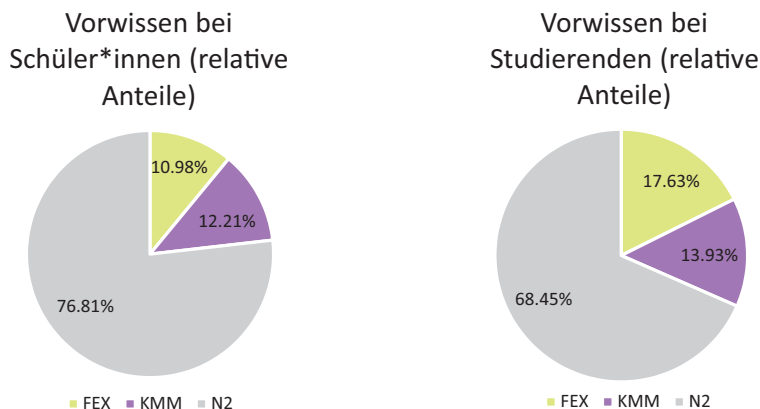


Abb. 8: Relative Anteile der Vorwissens-Kategorien bei Schüler*innen und Studierenden

Die Schüler*innen haben insgesamt seltener aktives Vorwissen zu erkennen gegeben als die Studierenden. Vor allem enthalten ihre Protokolle weniger FEX-Codings. Auch dieser Unterschied ist statistisch zumindest signifikant:

Tab. 25: Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung der Abhängigkeit der Vorwissens-Codings von der TN-Gruppe

Kontingenztafel			
	Schüler*innen	Studierende	Σ
FEX	135	179	314
KMM	167	137	304
N2	1126	903	2029
	1428	1219	2647
Indifferenztafel			
	Schüler*innen	Studierende	Σ
FEX	169	145	314
KMM	164	140	304
N2	1095	934	2029
	1428	1219	2647

χ^2 : 16,83
Prüfwert: ($f = 2$, $\alpha = 0,995$) 10,6
p: 0,00022

Die niedrigeren Frequenzen der Vorwissens-Kategorien in den Schüler*innen-Protokollen entsprechen in mehrfacher Hinsicht den bisherigen Erwartungen: Zum einen passt es zum höheren Anteil an paraphrasierenden Äußerungen bei Schüler*innen (Code TBM in Dimension 1, vgl. Kap. 5.3.2), die sich schon definitorisch durch die Abwesenheit wissensbasierter Inferenzen auszeichnen.

Zum anderen ist anzunehmen, dass Lehramts-Studierende im Fach Deutsch im Verlauf der gymnasialen Oberstufe und ihrer bisherigen Studiensemester gegenüber Schüler*innen zehnter Klassen zusätzliches Wissen solcher Art erworben haben, das sich beim Lesen weiterer literarischer Texte als relevant erweisen kann.³⁴ Die höheren Anteile der positiven Kategorien an den Codings der Studierenden-Protokolle entsprechen also prinzipiell der Erwartung, dass die Studierenden sich als wissendere Leser*innen erweisen sollten.

Es ist entsprechend eher auffällig, dass sich dieser Vorsprung an aktiviertem Wissen deutlich auf die Kategorie der Fiktions-Erfahrungen zu beschränken scheint (179 gegenüber 135 FEX-Codings bzw. 17,63 % gegenüber 10,98 % bei den Schüler*innen). In der Kategorie der kulturellen Meta-Modelle ist die

34 Wenn der gegenteilige Befund vorgelegen hätte, wäre dies Anlass gewesen für eine dringende Überprüfung, inwieweit der fehlende Vorsprung aktivierbaren Wissens tatsächlich in der Grundgesamtheit verbreitet wäre. Wenn Lehramts-Studierende tatsächlich weniger oder gleich viel Wissen aktivieren könnten wie Schüler*innen zehnter Klassen, würde dies sowohl der gymnasialen Oberstufe als auch dem Lehramts-Studium ein katastrophales Zeugnis ausstellen und Schlimmes für die Qualität künftigen Literaturunterrichts verheißen.

absolute Anzahl der Codings nicht höher; auch der relative Anteil der Kategorie liegt mit 13,93 % nur leicht über dem Wert der Schüler*innen (12,21 %). Die vorliegende Stichprobe ist fraglos nicht repräsentativ, weshalb solche Zahlen noch keine Aussagekraft für die beiden Grundgesamtheiten besitzen. Dennoch stellen sie Indizien für überprüfenswerte Hypothesen dar, die man folgendermaßen fassen könnte:

- Lehramts-Studierende können gegenüber Schüler*innen zehnter Klassen vor allem stärker auf Erfahrungen mit fiktionalen und literarischen Texten zurückgreifen.
- Schüler*innen zehnter Klassen verfügen bereits fast im selben Umfang über kulturelle Meta-Modelle, die sich beim Lesen literarischer Texte aktivieren lassen, wie Lehramts-Studierende.

Die erste dieser beiden Hypothesen weist in dieselbe Richtung wie die Expert*innen-Noviz*innen-Vergleiche in Studien von Peskin (1998), Winkler (2007) und vielen anderen (für eine Übersicht vgl. Kleber 2021, S. 80–94). Die zweite Hypothese hingegen begibt sich auf Neuland. Bisher sind nicht einmal die Struktur kultureller Meta-Modelle und ihre Funktion in mentalen Modellierungsprozessen beim Lesen präzise modelliert; der Erwerb solcher kognitiver Strukturen ist noch gänzlich unerforscht.³⁵ Die vorliegende Hypothese legt nahe, bezüglich des Erwerbs kultureller Meta-Modelle das forschende Augenmerk auf die Pubertät – und im schulischen Kontext auf die Sekundarstufe I – zu richten. Bei solch weitreichenden Hypothesenbildungen muss einschränkend berücksichtigt werden, dass die verbale Rekonstruktion einer Wissensaktivierung oder ihres Ausbleibens nicht zwingend auf die allgemeine An- oder Abwesenheit solchen Wissens bei der teilnehmenden Person schließen lässt. Eine eingehendere Diskussion insbesondere der zweiten Hypothese erfolgt in Kap. 9.4.

6.3.3 Ko-Okkurrenzanalysen (nur innerhalb der Dimension 2)

Die Suche nach Ko-Okkurrenzen innerhalb der Dimension aktiver Vorwissensstrukturen ergab nur sehr niedrige Frequenzen. Insgesamt traten 38

35 Sozialpsychologische Studien, die das Erreichen der beiden postkonventionellen Ebenen in Lawrence Kohlbergs (1958) Stufenmodell der moralischen Entwicklung erforscht haben, können eventuell punktuelle Hinweise liefern, vgl. Oser et al. 1986.

Ko-Okkurrenzen von FEX- und KMM-Unterkategorien auf; davon elf zwischen FEX-Unterkategorien, zwölf zwischen KMM-Unterkategorien und 15 zwischen FEX- und KMM-Unterkategorien. Angesichts dieser geringen Menge erübrigen sich weitere statistische Untersuchungen.

7 Zusammenschau der Codings in beiden Dimensionen

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse mit Blick auf mentale Textrepräsentationen und aktive Wissensstrukturen getrennt voneinander dargestellt. Bei der Darstellung der einzelnen Kategorien und ihrer Auffälligkeiten (Kap. 5.2 und 6.2) wurden an vielen Stellen bereits punktuelle Beobachtungen über das Zusammenspiel spezifischer Wissensstrukturen und Arten mentaler Textrepräsentationen gemacht. Hier soll nun das gesamte Datenkorpus in quantitativen Untersuchungen auf weitere Indizien für Zusammenhänge zwischen dem Aufbau mentaler Textrepräsentationen und den dabei aktivierten Vorwissensstrukturen hin überprüft werden.

Dabei sind sowohl Analysen der Ko-Okkurrenzen von Codings der unterschiedlichen Dimensionen als auch Mittelwertvergleiche der Frequenzen hilfreich. Ko-Okkurrenz-Analysen zeigen auf, welche Codes in den jeweiligen Kategorien für jeweils genau dieselbe Codiereinheit vergeben wurden – sie sind das naheliegendste Mittel zur Überprüfung, ob eine bestimmte Wissensstruktur bei bestimmten mentalen Modellierungen beteiligt war oder nicht. Doch sind Vorwissensstrukturen – anders als mentale Textrepräsentationen – relativ stabile TN-Merkmale: Wer sie an einer Stelle in einem Protokoll zeigt, verfügte bereits vorher über sie und verfügt auch in den anschließenden Codiereinheiten weiterhin darüber. Deshalb könnte ein Vergleich der Codings mentaler Textrepräsentationen zwischen den Analyseeinheiten, in denen insgesamt wenig Vorwissen aktiviert wurde, und jenen, in denen viel Vorwissen aktiviert wurde, weiteren Aufschluss über etwaige Zusammenhänge liefern.

Zunächst sei der Blick auf die Ko-Okkurrenzen gerichtet. Es war anzunehmen, dass sich, im Unterschied etwa zur Analyse innerhalb der Dimension 2 (vgl. Kap. 6.3.3), sehr viele solche Ko-Okkurrenzen finden würden, denn beide Dimensionen wurden ja getrennt voneinander codiert und ein Großteil aller Codiereinheiten wurde zumindest in Dimension 1 mit einem positiven Code versehen, so dass fast alle in Dimension 2 codierten Einheiten zugleich mit *irgendeinem* Coding in Dimension 1 zusammentrafen. Welche mentalen Textrepräsentationen und welche aktiven Vorwissensstrukturen tatsächlich jeweils in derselben Codiereinheit zusammen codiert wurden, zeigt die folgende Tabelle im Überblick:

Tab. 26: Ko-Okkurrenzen zwischen den Codes der beiden Dimensionen

	mit TOM	mit TBM	mit TWM	mit KKM	Σ
ALTSCHWOLL	23	8	2	32	65
KIDPOPLIT	24	10	45	66	145
altGENRE	6	2	3	26	37
altINTERLIT	5	3	15	45	68
altFORM	35	27	12	34	108
Σ FEX	93	50	77	203	423
KIRCHE	5	7	21	14	47
KINDER	1	3	21	10	35
MIKRO	1	1	14	7	23
NAZI	0	1	5	0	6
WEIBER	9	1	9	11	30
NEGER	10	2	3	10	25
MAFEUD	6	14	54	12	86
WAR	13	10	63	23	109
altKMM	3	5	22	8	38
Σ KMM	48	44	212	95	399
Σ pos. Kategorien	141	94	289	298	822
N2	202	1120	885	186	2393
Σ	343	1214	1174	484	3215

Die beinahe dreimal so hohe Frequenz von Ko-Okkurrenzen der Codes aus der ersten Dimension mit dem negativen Code N2 (2393 gegenüber der 822 Ko-Okkurrenzen für alle positiven Codes der zweiten Kategorie zusammen) spiegelt die Verteilung der absoluten Häufigkeiten der Codings in der zweiten Dimension wider. An den 822 Ko-Okkurrenzen positiver Codings in Dimension 2 sind FEX- und KMM-Unterkategorien im ungefähr gleichen Ausmaß beteiligt.

Die Unterschiede, welche mentalen Textrepräsentationen mit welchen vorwissensbezogenen Codes häufiger bzw. weniger häufig zusammen codiert wurden, sind bereits anhand der absoluten Zahlen erkennbar. Ein Überblick über die relativen Anteile der Oberkategorien aus Dimension 2 an den Ko-Okkurrenzen der Codings jeweils einer Kategorie aus Dimension 1 lässt sie allerdings noch deutlicher hervortreten:

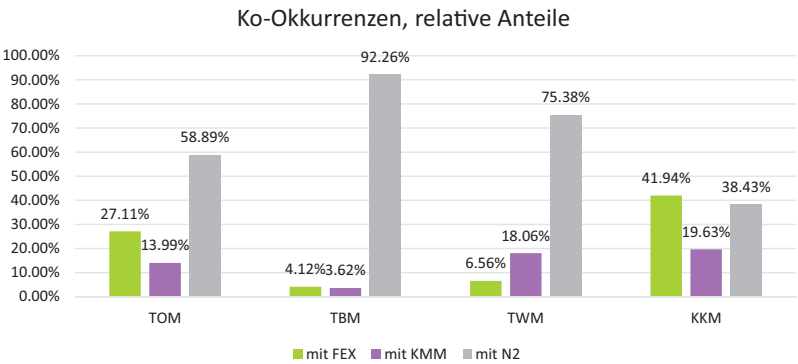


Abb. 9: Relative Anteile der Oberkategorien in Dimension 2 an den Ko-Okkurrenzen der Codings jeweils einer Kategorie aus Dimension 1.

Codiereinheiten weisen deutlich unterschiedlich häufige FEX-, KMM- bzw. N2-Codings auf, je nachdem, ob sie in der ersten Dimension mit TOM, TBM, TWM oder KKM codiert wurden. Diese Unterschiede sind insgesamt inferenzstatistisch äußerst signifikant:

Tab. 27: Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung der Unabhängigkeit der Codings in der zweiten Dimension vom Coding in der ersten Dimension.

Kontingenztafel Ko-Okkurrenzen					
	TOM	TBM	TWM	KKM	Σ
mit FEX	93	50	77	203	423
mit KMM	48	44	212	95	399
mit N2	202	1120	885	186	2393
Σ	343	1214	1174	484	3215

Indifferenztafel:					
	TOM	TBM	TWM	KKM	Σ
mit FEX	45	160	154	64	423
mit KMM	43	150	146	60	399
mit N2	255	904	874	360	2393
Σ	343	1214	1174	484	3215
χ²:	862,3				
Prüfwert (f = 6, α = 0,99)	16,81				
p:	0,0000000 ³⁶				

36 Die Wahrscheinlichkeit liegt sogar nur bei 1,56·10⁻¹⁵⁶.

Nicht alle auffälligen Unterschiede sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gleichermaßen von Interesse. So ist beispielsweise die extreme Tendenz von TBM, mit N2 zusammen codiert zu werden, ebenso augenfällig wie inferenzstatistisch signifikant ($p < 0,001$). Doch diese Beobachtung deckt nichts Neues auf – sie bestätigt nur, dass das Codierverhalten sich an diesem Punkt klar am Leitfaden orientiert, wo Verbalisierungen der Textbasis, in Übereinstimmung mit der Forschungstradition, unter anderem durch die Abwesenheit vorwissensbasierter elaborativer Inferenzen definiert worden waren.

Ungleich interessanter ist, dass KKM der einzige Code aus Dimension 1 ist, der häufiger mit den positiven Codes in Dimension 2 codiert wurde als mit N2. Separate Chi-Quadrat-Tests bestätigen sowohl für FEX ($\chi^2 = 490,2$; $p = 1,19 \cdot 10^{-108}$) als auch für KMM ($\chi^2 = 27,4$; $p = 0,000000162$) eine sehr hohe Signifikanz der Überzufälligkeit ihrer Codierhäufigkeiten in Codiereinheiten, in denen in Dimension 1 der Code KKM vergeben wurde. Die Differenz zwischen KKM und den anderen Kategorien der Dimension 1 in der Ko-Okkurrenz mit FEX und KMM bleibt auch dann auffallend, wenn in der ersten Dimension – aus den oben genannten Gründen – alle Ko-Okkurrenzen mit TBM-Codings unberücksichtigt bleiben. Auch im Vergleich zu TOM und TWM weist KKM den höchsten relativen Anteil an FEX- sowie an KKM-Codings auf.

Ebenfalls auffallend und inferenzstatistisch signifikant ($\chi^2 = 101,6$; $p = 6,58 \cdot 10^{-24}$) ist die Varianz zwischen TWM und KKM unter den beiden positiven Kategorien der Dimension 2: Während KMM nur in den TWM-codierten Einheiten häufiger auftrat als FEX – dies dafür umso deutlicher! –, wurde FEX mehr als doppelt so häufig mit KKM zusammen codiert als KMM.

Diese Ko-Okkurrenzmuster legen die interpretierende Vermutung nahe, dass die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte in besonderem Maße mit der Aktivierung von Fiktions-Erfahrungen und kulturellen Meta-Modellen verbunden ist, und dass kulturelle Meta-Modelle (nicht aber Fiktions-Erfahrungen) zudem auch eine wichtige Rolle bei der Textweltmodellierung spielen.

Ob hier tatsächlich ein Kausalzusammenhang vorliegt oder ob Grundvariablen diese Ergebnisse beeinflusst haben, und wenn ein solcher Zusammenhang vorliegt, in welcher Richtung er erfolgt, lässt sich mit den inferenzstatistischen Mitteln, die auf das vorliegende Datenkorpus effektiv angewandt werden können, nicht klären. Um mehr Indizien darüber zu erhalten, ob die Zusammenhänge vor allem zwischen den Vorwissens-Kategorien und dem Aufbau kommunikativer Kontextmodelle eher situativer Natur waren oder ob sich auch situationsübergreifend Zusammenhänge zwischen der Verfügbarkeit von Fiktions-Erfahrungen und kulturellen Meta-Modellen einerseits und der

mentalen Modellierung kommunikativer Kontexte zu einem bestimmten Text andererseits finden lassen, wurden über die Ko-Okkurrenzanalysen hinaus auch Vergleiche der Mittelwerte der relativen Anteile der vier mentalen Textrepräsentationen in jeweils jener Hälfte der Laut-Denk-Protokolle, deren relative FEX- bzw. KMM-Anteile unterhalb bzw. oberhalb des Medians lagen, angestellt.

Wie stark häufige vs. seltene verbale Bezugnahmen auf Fiktions-Erfahrungen und kulturelle Meta-Modelle mit der häufigen vs. seltenen Verbalisierung unterschiedlicher Arten von Textrepräsentationen zusammenhängen, zeigt die folgende Kreuztabelle deutlich:

Tab. 28: Mittelwerte relativer Anteile der Kategorien in Dimension 1 in Analyseseinheiten mit relativen Anteilen der positiven Kategorien in Dimension 2 jeweils höher bzw. niedriger als der jeweilige Median

	$\bar{x}$ TOMrel	$\bar{x}$ TBMrel	$\bar{x}$ TWMrel	$\bar{x}$ KKMrel
wenn FEXrel > $\tilde{x}$	14,93 %	19,39 %	35,77 %	29,92 %
wenn FEXrel < $\tilde{x}$	8,77 %	44,91 %	36,23 %	10,10 %
wenn KMMrel > $\tilde{x}$	14,80 %	19,96 %	36,35 %	28,89 %
wenn KMMrel < $\tilde{x}$	8,90 %	44,34 %	35,64 %	11,12 %
Ø	11,85 %	32,15 %	36,00 %	20,01 %

Anders als bei den Ko-Okkurrenzen zeigt sich hier für FEX und KMM jeweils das gleiche Bild: In Protokollen, in denen TN insgesamt mehr Vorwissen der jeweiligen Kategorien zeigten, liegen die TBM-Anteile deutlich unter dem Durchschnitt, die TOM-Anteile leicht darüber und die KKM-Anteile sehr deutlich über dem Durchschnitt. Umgekehrt zeigen sich in den Protokollen, in denen weniger entsprechendes Vorwissen geäußert wurde, mehr TBM-Codings, etwas weniger TOM-Codings und dramatisch weniger KKM-Codings. Zwischen dem Anteil an Verbalisierungen von Textweltmodellen und den Anteilen beider Vorwissensarten – also auch von KMM-Codings, die laut Ko-Okkurrenzanalysen häufig in derselben Codiereinheit wie TWM-Codings vergeben wurden – ist hingegen kein nennenswerter Zusammenhang erkennbar.

Einzig die Unterschiede in den KKM-Frequenzen in Abhängigkeit von hohen oder niedrigen FEX- und KMM-Frequenzen sind statistisch signifikant, wie entsprechende t-Tests zeigen:

Tab. 29: t-Test bei unabhängigen Stichproben FEX zu KKM

	<i>FEXrel</i>	<i>KKMrel</i>
Mittelwert	0,14031261	0,20006174
Varianz	0,02191746	0,02921532
Beobachtungen	72	72
Gepoolte Varianz	0,02556639	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	142	
t-Statistik	-2,24206434	
P(T<= t) einseitig	0,01325373	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1,65565517	
P(T<= t) zweiseitig	0,02650746	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	1,97681099	

Tab. 30: t-Test bei unabhängigen Stichproben KMM zu KKM

	<i>KMMrel</i>	<i>KKMrel</i>
Mittelwert	0,14447805	0,20006174
Varianz	0,02324704	0,02921532
Beobachtungen	72	72
Gepoolte Varianz	0,02623118	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	142	
t-Statistik	-2,05915817	
P(T<= t) einseitig	0,02065308	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1,65565517	
P(T<= t) zweiseitig	0,04130616	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	1,97681099	

Der Blick auf Zusammenhänge zwischen den Frequenzen der Kategorien in beiden Dimensionen hat keine weiteren Indizien für Zusammenhänge zwischen Textweltmodellbildung und kulturellen Meta-Modellen erbracht, die bei den Ko-Okkurrenzanalysen noch aufgefallen waren. Doch sowohl die Ko-Okkurrenzanalysen als auch die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den Frequenzen der jeweiligen Kategorien ergaben starke Zusammenhänge zwischen den positiven Vorwissenskategorien und der kommunikativen Kontextmodellbildung.

Aus diesen Verteilungsmustern lassen sich interpretierend zwei Hypothesen ableiten. Erstens scheinen kommunikative Kontextmodellierungen eher dann zu erfolgen, wenn Leser*innen über passende Fiktions-Erfahrungen und kulturelle Meta-Modelle verfügen (vgl. auch Kap. 9.2). Diese Hypothese wird sowohl durch die Ko-Okkurrenzanalyse als auch durch die Mittelwertvergleiche nahegelegt. Beide letztere bestätigen zudem quantitativ, was bereits wiederholt in qualitativen Datenanalysen bei der Beschreibung der Kategorie KKM in Kap. 5.2.4 sowie bei der Beschreibung der Vorwissenskategorien in Kap. 6.2 durchschien: Kommunikative Kontextmodellierungen sind stark inferenziell; so erfolgen Genre-Modellierungen fast nur im Rückgriff auf passende Fiktions-Erfahrungen; Modellierungen des Produktionskontextes gehen mit der Aktivierung diachroner kultureller Meta-Modelle einher, die auch für die Bildung von mentalen Autor*innenmodellen und sogar für die Bildung von Rezipient*innenmodellen wichtige Funktionen übernehmen. In Kap. 9.4 wird, hierauf aufbauend, die Hypothese vertreten, dass vor allem kulturelle Meta-Modelle entscheidend dazu beitragen, Beschaffenheiten des Textweltmodells kausal durch Beschaffenheiten des modellierten Produktionskontextes zu erklären.

8 Zusammenfassende Diskussion und Reflexion der Untersuchung

Im unmittelbar folgenden Abschnitt (Kap. 8.1) werden zunächst die zahlreichen einzelnen Ergebnisse der Datenanalyse aus Kap. 5 bis 7 zusammengefasst. Daraufhin werden die Limitationen der vorliegenden Studie, und damit auch ihrer Befunde, reflektiert (Kap. 8.2), bevor im abschließenden Kapitel (Kap. 9) Hypothesen für weitere Forschung im Rahmen des Modells interaktiv-konstruktiven Textverstehens und didaktische Denkanstöße abgeleitet werden.

8.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

1.)

Eine erste immer wiederkehrende Beobachtung war, dass viele der teilnehmenden Schüler*innen – und auch einige der teilnehmenden Studierenden (!) – selten bis nie mentale Kontextmodelle versprachlichten und stattdessen vorwiegend den Text paraphrasierten. Dieses Textverarbeitungsverhalten ist nicht einer gezielten oder gar methodisch reflektierten Entscheidung zur genauen Lektüre, zum *close reading*, zu verdanken; es ging oft mit Bekundungen der Frustration einher. Das Fehlen kommunikativer Kontextmodelle bedeutete nicht nur, dass die betreffenden Teilnehmer*innen sich nicht zum Autor, Entstehungskontext, Genre, Rezeptionskontexten und eigenen Deutungen äußerten. Es hatte auch problematische Auswirkungen auf die anderen mentalen Textrepräsentationen: Diesen Teilnehmer*innen blieben Sinn und Zweck von Eulenspiegels Verhalten und seinen Äußerungen verborgen; sie nahmen keinen anklagenden Tonfall im Böll-Text wahr und empfanden keinen Stimmungsumschwung im Blyton-Text. Sie ließen an keiner Stelle erkennen, dass einer der Texte bei ihnen auf persönliche Resonanz irgendeiner Art gestoßen wäre. Auch wenn die Datenanalyse sich keiner evaluativen Kategorien bedient hat, liegt es insgesamt nahe, dieses Textverarbeitungsverhalten im Vergleich zu dem der restlichen Teilnehmer*innen als problematisch einzustufen und über seine Ursachen nachzudenken. Obwohl die betreffenden Teilnehmer*innen augenscheinlich flüssig lasen, ihnen zumeist der Aufbau einer kohärenten Textbasis gelang und sie, wie selbst der Extremfall von PETE08 zeigt, auch zu vereinzelt Inferenzen zur Modellierung einer global kohärenten Textwelt in der Lage waren, beanspruchten diese Prozesse sie auch nach eigenem Bekunden stark.

Möglicherweise standen ihnen deshalb keine kognitiven Kapazitäten für die mentale Modellierung kommunikativer Kontexte mehr zur Verfügung, oder ihre Textweltmodelle boten nicht genügend Anknüpfungspunkte für gegenseitig kohärenzverstärkende Kontextmodellierungen. Zugrundeliegende stabile Personenmerkmale wie eine schwächere Kurzzeit-Arbeitsgedächtnis-Leistung könnten das Phänomen teilweise erklären. Die Häufung eines solchen Verhaltens in den Brecht-Protokollen deutet allerdings darauf hin, dass auch situationsspezifische Faktoren eine Rolle spielten: Auch den Studierenden waren hier unerwartet viele Wörter unbekannt; es fehlte passendes Vorwissen (siehe unten), und die Antizipation einer frustrierenden, anstrengenden Lektüre trug wahrscheinlich ebenfalls nicht zum Aufbau relevanzetablierender kommunikativer Kontextmodelle bei.

2.)

Die anderen Teilnehmer*innen versprachlichten kommunikative Kontextmodelle in sehr unterschiedlicher Quantität und Qualität. Dabei hingen sowohl die Häufigkeit als auch das Vertrauen in die eigenen Kontextmodellierungen stärker als alle anderen mentalen Textrepräsentationen von zwei Sorten kommunikativ erworbenen Erfahrungswissens ab: Fiktions-Erfahrungen und kulturellen Meta-Modellen. Die Erfahrungshaftigkeit beider Typen des hier für Kontextmodellierungen wichtigen Wissens zeigte sich wiederholt in Bezugnahmen auf persönliche Erinnerungen und im hohen Grad an Selbstverständlichkeit, mit dem auf die entsprechende Vorstellungen Bezug genommen wurde. Im Fall der Fiktions-Erfahrungen erwies sich die Zugehörigkeit rezipierter Texte zur fiktionalen Kategorie (auf textspezifisches Wissen über faktuale Texte und -sorten wurde kein einziges Mal Bezug genommen) als viel wichtiger als die jeweilige mediale Darbietungsform. Am Beispiel der *Fünf Freunde*-Serie demonstrierten mehrere Teilnehmer*innen deutlich, dass ihnen zwar die medialen Unterschiede zwischen Büchern, TV-Sendungen und Hörspielen auf CD, Kassette etc. durchaus bewusst waren, aber die Einschlägigkeit ihres Wissens über die Serie für sie im Vordergrund stand.

Die hohe Abhängigkeit der Kontextmodellierungen von erfahrungshaftigem Vorwissen führte dazu, dass die fiktionserfahreneren Teilnehmer*innen – das waren oft, aber nicht immer die Studierenden –, mehr und stimmigere Kontextmodelle aufbauten als die Schüler*innen. In ihren Rückgriffen auf kulturelle Meta-Modelle unterschieden sich die Teilnehmer*innen zwar individuell durchaus sehr, doch fanden sich Kontextmodellierungen im Rückgriff auf kulturelle Meta-Modelle insgesamt bei Schüler*innen nur unwesentlich seltener als bei Studierenden. Das könnte darin begründet sein, dass

die Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch auch nach der Sekundarstufe I noch viele relevante Fiktionserfahrungen gesammelt haben, während viele Teilnehmer*innen ihre kulturellen Meta-Modelle schon in der frühen Adoleszenz erworben und die Studierenden diese anschließend höchstens noch assimilativ oder leicht akkommodativ angereichert haben.

3.)

Die Konstruktion mentaler Kontextmodelle verlief an vielen Stellen, insbesondere für den Aufbau von Genremodellen, strategisch. Das heißt: Teilnehmer*innen verfolgten erkennbar beim Lesen das Ziel, den kommunikativen Kontext oder Teile davon mental zu modellieren – ohne dass das Untersuchungsdesign oder Merkmale des Textes sie erst dazu angestoßen hätten. Das wurde insbesondere dort sichtbar, wo Teilnehmer*innen bei einem Text (vor allem beim Böll- und beim Brecht-Text) zwar nicht über passendes gattungsbezogenes Vorwissen verfügten, aber dennoch auf (unpassende) Fiktions-Erfahrungen zurückgriffen, um überhaupt ein Genremodell aufbauen zu können. Über passendes Vorwissen verfügten viele Teilnehmer*innen vor allem aus dem Bereich der Kinder- und Jugendfiktionen und der audiovisuellen Populärkultur, weshalb auch viele Schüler*innen zum Blyton-Text Genremodelle und Modelle von Rezeptionskontexten aufbauten, die sich bei der weiteren Textverarbeitung als hilfreich erwiesen. Sie ermöglichten nicht nur nostalgischen Lesegenuss, sondern stießen auch urteilende Reflexion hinsichtlich eigener vergangener bzw. bei anderen zu vermutender Leselenkung und Lesemotivation und hiermit im Zusammenhang stehender Beschaffenheit des Textes an. Kontextmodelle im Rückgriff auf unpassendes Wissen, die keine entsprechend positive Rückkopplung im weiteren Lektüreprozess erfuhren, traten eher in den Hintergrund oder wichen einer Desorientierung, bei der die Teilnehmer*innen explizit genrebezogene Unsicherheit (bzw. Unklarheit auf Seiten des Textes) bekundeten.

Ein wiederkehrender Sonderfall einer stabilen, aber dennoch für das Textverstehen nicht funktionalen Kontextmodellierung stellt die Kategorisierung vor allem des Brecht-, gelegentlich auch des Böll-Textes als eine für schulische Kontexte typische, unbestimmt ältere, (aufgrund von Wortwahl, Satzbau etc.) schwer verständliche, mühselige und sicherlich nicht unterhaltsame Lektüre dar. Auch hier wurde aus wiederholten Rezeptions- und Kommunikationsakten hervorgegangenes Erfahrungswissen aktiviert, um ein Rezeptions- und Genremodell zu konstruieren, das jedoch eher dem Selbstschutz vor weiterer Frustration diene und nicht dazu beitrug, im gelesenen Text Relevantes zu identifizieren und ihm Sinn zuzuschreiben.

4.)

Neben diesem strategiegetriebenen Aufbau mentaler Kontextmodelle fanden sich auch oft Kontextualisierungen, die genau dann begannen, wenn passende Vorwissensstrukturen – vor allem kulturelle Meta-Modelle – den Teilnehmer*innen ermöglichten, Elemente der Textoberfläche oder der modellierten Textwelt als auffällig wahrzunehmen und ihre Besonderheit so zu jenem Vorwissen vor allem über vergangene Lebenswelten in Beziehung zu setzen, dass die Modellierung von Produktionskontext und Autorperson einerseits und Kohärenzetaablierung im Textweltmodell (bzw. Oberflächenverarbeitungs-Strategiewahl) andererseits einander gegenseitig stützten. Besonders oft ereignete sich dies beim Lesen des Böll-Textes: Wer über das KIRCHE-KMM und das WAR-KMM (und eventuell auch über das NAZI-KMM) verfügte, vermochte die brutalen Beschreibungen im Text in erklärende Beziehung zu brutalen Kriegserfahrungen des Autors und jener, an die er sich wandte, zu setzen, das Nebeneinander von christlicher Geste und persönlicher Schuld als Spannung zu deuten, in der fiktiven kommunikativen Situation innerhalb der Textwelt eine Anklage wahrzunehmen und diese auf die reale Entstehungssituation des Textes im Nachkriegsdeutschland zu beziehen. Teilnehmer*innen mit entsprechendem Vorwissen, die eine solche Spiegelung von Textwelt und Entstehungskontext vornahmen, ließen oft emotionale Reaktionen auf den betreffenden Text erkennen und äußerten sich über den Ton des Textes oder wie er „klinge“, was bei Teilnehmer*innen, die solche Kontextualisierungen nicht vornahmen, nicht der Fall war.

5.)

Wo die kulturellen Meta-Modelle der Teilnehmer*innen, die ihnen den Aufbau mentaler Kontextmodelle ermöglichten, auf diachrone Differenzen zielten, waren sie oft deutlich von einer mehr oder weniger diffusen Vergangenheitspejorisation geprägt: „Früher“ – einige wussten dies näher einzugrenzen, andere eher nicht – war die Lebenswelt von Kindern von autoritärer bis gewaltvoller Erziehung in Familie und Schule gekennzeichnet, jene der Frauen von patriarchalen Geschlechterrollen, Rassismus war selbstverständlicher, religiöse Frömmigkeit engte den Horizont ein usw. Zwei Zeiträume innerhalb der Vergangenheit exemplifizieren dies prototypisch: das imaginierte „Mittelalter“ und „der Krieg“, was den Zweiten Weltkrieg und die Menschheitsverbrechen des NS-Regimes in seinem Umfeld meint. Teilnehmer*innen, die aufgrund ihres Vorwissens, ihrer Textweltmodellierung und verfügbarer Verarbeitungskapazitäten dazu in der Lage waren, setzten solche Vorstellungen oft in sinnhafte

Relation zum Text. Sie gewannen ihnen damit punktuell oder übergreifend subjektiv empfundene Relevanz ab: Sie empfanden sie als weitere Eindrücke aus diesen dunklen, vergangen Zeiten. Bemerkenswert und entgegen meiner anfänglichen Vermutungen tauchte bei keinem der Teilnehmer*innen die Unterscheidung zwischen West (Böll) und Ost (Brecht) auf, zwischen der heftigen westdeutschen Kontroverse über NS-Kontinuitäten und verschwiegene Schuld und der klassenkämpferischen Geschichtssicht, mit der Brecht gut in die entstehende DDR passte. Diese zentrale ideologische Achse aus Zeiten des Kalten Krieges schien in den kulturellen Meta-Modellen der meist deutlich nach dem Mauerfall geborenen Teilnehmer*innen keine Rolle mehr zu spielen – und das, obwohl ihnen Texte vorlagen, die aus der Zeit der unmittelbaren Blockkonfrontation (man denke nur an die sowjetische Blockade West-Berlins) stammten. Anstelle solcher oder anderer spezifischer Differenzierungen über vergangene Gesellschaften und ihre Literatur fanden sich allgemeine Vorstellungen von der Rückständigkeit früherer Zeiten. Auch wo Teilnehmer*innen über vergleichsweise viel Wissen verfügten, wie im Falle von MARH01, wandten sie sich nicht reflexiv gegen diese schematische Sicht, sondern schienen vielfältige Informationen – über die Nachkriegsliteratur, über die 1968er, über Bertolt Brecht etc. – in dieses Schema zu integrieren bzw. zumindest punktuell mit ihm zu verknüpfen.

6.)

Dabei waren erkennbar jene Teilnehmer*innen, die vielfältige kulturelle Meta-Modelle und (vor allem aus der Populärkultur) vertraute Fiktions-Erfahrungen aktivieren konnten und auch während der weiteren Auseinandersetzung mit dem Text immer wieder auf sie zurückgriffen, zu elaborierteren Kontextmodellierungen und gelegentlich sogar zur Reflexion der eigenen Gewohnheiten (z.B. früheren Serienkonsums oder der Schwierigkeiten, zuverlässige und objektive Informationen über die Situation in fremden Ländern zu gewinnen) in der Lage. Wen die Texte hingegen irritierten, wer nur versuchsweise vereinzelte Vorwissensbestände mit dem Text in Verbindung bringen konnte, ohne diese zu einem stimmigen übergreifenden Bild der Zusammenhänge zwischen Textbeschaffenheit, Textwelt und möglichen Hintergründen zusammenzufügen, der bzw. die neigte eher zu unsicheren Pauschalurteilen und zu einer Ablehnung des jeweiligen Textes.

8.2 Limitationen der Studie

An vielen einzelnen Stellen in dieser Arbeit sind bereits die im Vorhinein abschätzbaren Chancen und Grenzen jeweils des zugrundegelegten theoretischen Modells (vgl. Kap. 1.3), des explorativ-modellerweiternden Vorgehens (vgl. Kap. 2.2) und der Erhebungs- (vgl. Kap. 2.3) und Auswertungsmethoden (vgl. Kap. 2.4) sowie die tragenden Erwägungen und pragmatischen Abwägungen bei der Durchführung der Studie (Kap. 3.3) kritisch reflektiert worden. Nun richtet sich der Blick auf Limitationen der Studie, die sich erst im Verlauf der Untersuchung als solche herausgestellt haben oder die sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren ergeben haben.

Das gemeinsame konstruktivistische Fundament von Schematheorie (vgl. Kap. 1.2) und des zugrunde gelegten Textverstehensmodells (vgl. Kap. 1.3) hat zur gegenseitigen Kompatibilität und Ergänzung der Analysen in den einzelnen Dimensionen beigetragen. Auf dieser Grundlage sind explizit nur beschreibende und erklärende Zuordnungen der Äußerungen zu bestimmten Typen kognitiver Prozesse und Strukturen möglich, nicht aber eine normative Bewertung der Verstehensleistungen der Teilnehmer*innen, zum Beispiel im Hinblick auf ihre Angemessenheit angesichts von Merkmalen der literarischen Texte. Dies erzeugt nicht nur eine recht große Distanz zu den diagnostischen und leistungsbeurteilenden Anforderungen schulischer und hochschulischer Lehrpraxis. Der gewählte Rahmen der Studie bot auch mir als Untersuchungsleiter kein konzeptuelles Instrumentarium, um den vagen, aber durchaus persistenten Eindrücken eklatanter Kompetenzunterschiede zwischen den Teilnehmer*innen fundierter nachzuspüren. Insgesamt erscheint mir angesichts der auch in dieser Studie wieder deutlich sichtbaren Eignung des Modells in Anlehnung an van Dijk/Kintsch (1983) zur deskriptiven Erfassung sehr vieler unterschiedlicher und wichtiger Aspekte des strategischen Lesens auch literarischer Texte die gemeinsame Weiterarbeit am Modell innerhalb einer großen Gruppe lesepsychologischer und fachdidaktischer Forscher*innen nach wie vor vielversprechend. Dass auf Grundlage des Modells nicht zu entscheiden ist, ob individuelle mentale Repräsentationen des kommunikativen Kontextes mit Bezug auf die literarische Textgrundlage oder andere Faktoren als angemessen zu beurteilen sind, wird jedoch die Reichweite des Modells in der didaktischen Praxis dauerhaft limitieren. Vorsicht sollte auf jeden Fall walten gegenüber (möglicherweise auf unmittelbare didaktische Bedarfe reagierenden) normativen Verbiegungen des Modells: *Im Rahmen des Modells* ist eine Kontextualisierung z.B. nicht besser oder schlechter zu nennen, nur weil sie

alle Kontextaspekte (Autor, Produktionskontext, Genre, Rezeptionskontexte) berücksichtigt oder auch nicht.

Eine denkbare Kompensation der fehlenden normativen Beurteilung der Verstehensleistungen und -fähigkeiten im Rahmen dieser Studie hätte durch eine ergänzende Messung der Lesekompetenz der Teilnehmer*innen mittels standardisierter Testverfahren erfolgen können. Solche Tests entspringen zwar nicht direkt dem zugrundegelegten Textverstehensmodell, sind aber auch nicht zwangsläufig mit ihm inkompatibel. Sie hätten weitergehende Triangulationen erlaubt, die insbesondere in Anbetracht der zusammengefassten Befunde aufschlussreich sein könnten – so etwa zur Klärung der Frage, ob eine Fixierung auf die propositionale Textbasis in ursächlichem Zusammenhang mit schwächer ausgeprägter Lesekompetenz steht. Dieses Versäumnis wurde schon früh während der Analysen deutlich, doch ließen sich die fehlenden Daten nachträglich nicht mehr einholen. Zukünftige Studien in diesem Bereich sollten diesen Fehler in jedem Fall zu vermeiden versuchen.

Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde in der Gruppe der Studierenden das Prinzip der Varianzmaximierung nicht im gleichen Maße umgesetzt wie in der Gruppe der Schüler*innen. Insbesondere weitere männliche Teilnehmer*innen aus dem Kreis der Studierenden hätten vielleicht geholfen, noch vielfältigere literarische Sozialisationserfahrungen und Weltansichten einzubeziehen.

Die zugrunde gelegte Textauswahl hat sich einerseits als sowohl genre-, sprach- und themenbezogen vielfältig genug, um textbezogene Unterschiede erkennbar werden zu lassen, als auch auf einen vergleichbaren Fundus kontextualisierungsrelevanter Wissensstrukturen am Rande des kommunikativen Gedächtnisses unserer Gesellschaft abzielend erwiesen. Andererseits dürfen diese Beschränkungen – und jede Textauswahl impliziert zwangsläufig jeweils eigene Beschränkungen – nun bei der Zusammenfassung und Hypothesenbildung nicht vergessen werden. Rezeptionsstudien zu deutlich älteren literarischen Texten, zu lyrischen oder dramatischen Texten, zu deutlich hermetischerer Sprache oder weniger erkennbar politischen Texten hätten möglicherweise andere Varianten kognitiver Schemata und eventuell auch anders in den gesamten Verstehensprozess eingebundene Kontextualisierungen zutage gefördert.

Die Erhebungsmethode des Lauten Denkens hat, wie in Kap. 3.2 am Fall von PETE08 bereits angedeutet, über die bereits bekannten Limitationen der Methode eine weitere, bisher nicht hinreichend berücksichtigte Einschränkung aufgezeigt: Lesebegleitendes Lautes Denken scheint insbesondere für schwächere Leser*innen auch in der 10. Klasse noch eine mentale Überlastung zu

erzeugen, die den Anwendungsbereich der Methode weiter begrenzt auf (überdurchschnittlich?) kompetente Leser*innen. Da while- und post-reading protocols nicht uneingeschränkt miteinander vergleichbar sind, wie sich etwa an den kondensierteren Äußerungen von PETE08 ablesen lässt, lässt sich dieser Umstand auch nur partiell durch ein Nacheinander von Lesen und Lautem Denken ausgleichen. Um mehr Aufschluss über den Aufbau mentaler Textrepräsentationen und die dabei beteiligten Wissensstrukturen allerdings nicht nur bei stärkeren, sondern bei allen lernenden Leser*innen zu erhalten, sollte die empirische Rezeptionsforschung neben dem Lauten Denken in stärkerem Umfang auch Erhebungsmethoden einbeziehen, die schwächere Leser*innen nicht ausschließen.

Zur Kompensation der Knappheit und Selektivität des jeweils von den Teilnehmer*innen beim lesebegleitenden Lauten Denken Verbalisierten haben sich die Anschluss-Interviews nur als begrenzt hilfreich erwiesen. Mit ihrer Hilfe gelang es oft – wenn auch nicht immer; manche Laute Gedanken erschienen im Verlauf der Analyse äußerst fragwürdig oder interessant, doch hatte ich in der Erhebungssituation in manchen dieser Fälle leider nicht nachgehakt –, nur knapp angedeutete Wissensbestände der Rezipient*innen samt ihrer biografischen Hintergründe ausführlicher zu rekonstruieren. Zur Klärung der Fragen, warum sich manche Teilnehmer*innen bestimmten mentalen Textrepräsentationsformen oder Teilaspekten des kommunikativen Kontextes zugewandt haben und andere(n) nicht, konnten die Anschluss-Interviews leider nicht viel beitragen. Dies führte u.a. dazu, dass in der Analyse mit Blick auf die mentalen Textrepräsentationsbildungen vorwiegend quantitative und nur vereinzelt neue qualitative Ergebnisse erzielt werden konnten.

Zudem hat der hohe Aufwand, den die Erhebung, Transkription und Analyse von Laut-Denk-Daten erzeugt, zur Wahl einer eher kleineren Stichprobe geführt, anhand derer insbesondere solche quantitativen Beobachtungen nur eingeschränkt auf ihre Signifikanz hin überprüft werden konnten. Insbesondere ermöglichte der Umfang der hier vorliegenden Stichprobe keinen Rückschluss auf Zusammenhänge zwischen Verbaldaten und soziometrischen Begleitdaten, die im Fragebogen erhoben wurden. Dabei wäre die Aufstellung von Hypothesen über den Einfluss von Lesepräferenzen, sozialen und bildungsinstitutionellen Hintergründen auf Unterschiede in Kontextualisierungsverhalten und Wissensbeständen von großem Interesse gewesen. Hier sollten künftige Studien, die sich zumindest im hier untersuchten Bereich nun auf ein entwickeltes Beschreibungsmodell stützen können, Stichprobengrößen mit höherer *statistical power* auswählen.

Auch die im letzten Abschnitt (vgl. Kap. 8.1) und im nun folgenden abschließenden Kapitel 9 erfolgende Zusammenfassung und Ableitung von Hypothesen ist zwangsläufig interpretativ und findet somit ihre Grenzen in den Mustererkennungsprozeduren der zusammenfassenden und ableitenden Person. Letztlich führt eine Zusammenfassung zwar nur die Reduktion und Systematisierung weiter, die die kategorisierende Analyse bereits begonnen hat. Während die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Letzteren jedoch mit etablierten Methoden sichergestellt werden konnte, kann die Zusammenfassung und Hervorhebung in Kap. 8.1 solche geprüfte Güte nicht beanspruchen. Die Zusammenfassung kann hoffentlich eine Diskussion anstoßen, indem sie *einen* Überblick bereitstellt und so gezielt die Ergänzung des Modells um plausible, aber erst noch zu überprüfende Hypothesen vorschlägt. Andere mögen in Anbetracht der erhobenen Daten, der in Kap. 5 bis 7 dokumentierten methodischen Analysen und der hier eingeräumten Limitationen andere Beobachtungsschwerpunkte setzen und andere Denkanstöße daraus ableiten.

9 Fazit: Zentrale modellerweiternde Hypothesen und ihre didaktischen Implikationen

Eingedenk der Limitationen dieser Studie und ihres explorativen Charakters können die nun folgenden Ableitungen aus den zusammengefassten Beobachtungen nicht den Status gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis beanspruchen – und wenn auf ihrer Grundlage überlegt wird, welche didaktischen Implikationen sich nun wiederum aus diesen Verallgemeinerungen ergeben könnten, so sind auch diese Überlegungen lediglich als Denkanstöße gedacht (vgl. Carl/Scherf 2022). Die folgenden Verallgemeinerungen stellen vielmehr Hypothesen dar. Sie werden einer standardisiert verfahrenen, quantitativ empirischen Forschung zur Überprüfung auf breiterer Basis anempfohlen (vgl. Barton/Lazarsfeld 1955) – während die vorsichtig skizzierten möglichen didaktischen Konsequenzen auch vor einer weiteren empirischen Erhärtung der zugrunde liegenden Hypothesen praktizierenden Lehrpersonen zur kritischen Erprobung und zur praktischen externen Validierung vorgeschlagen werden.

Die Darstellung der resultierenden Hypothesen folgt in ihrer Reihenfolge derjenigen der Zusammenfassung in Kap. 8.1.

9.1 Keine Kontextmodellierungen bei einer auf hierarchieniedrige Leseprozesse limitierten Risikogruppe

Auch wenn der Aufbau mentaler Textrepräsentationen idealiter und allgemein als Zusammenspiel textnaher *bottom up*- und erwartungsgesteuerter *top down*-Prozesse modelliert wird, ist dennoch seit langem bekannt, dass reale Leser*innen in vielen Fällen jeweils stärker zu einer der beiden Prozessarten neigen. Dies kann gute Gründe haben und sich passenden Lesestrategien verdanken – oder es kann durch limitierende Faktoren hervorgerufen sein, die Leser*innen den Vollzug bestimmter Textverstehensprozesse zu sehr erschweren.

Für literarische Leseprozesse sind wiederholt ein Aufschub der Makrostrukturbildung und weniger schemagetriebene globale Kohärenzbildungen als angemessen oder gar ästhetischen Erfahrungen zuträglich bezeichnet worden (vgl. Kap. 1.4). Die vorliegenden Datenanalysen lenken dagegen den Blick in eine andere Richtung, in die auch schon qualitativ empirische Studien von Janssen et al. (2006), Kubik (2018) und Jørgens et al. (2023) deuteten: Paraphrasierende

Äußerungen in Laut-Denk-Protokollen, die nahe an einzelnen Propositionen des Textes verbleiben, dominieren, so ein wiederkehrender Eindruck, nur bei weniger versierten Leser*innen, die beim Textverstehen auf viele Schwierigkeiten stoßen. Sie scheinen tendenziell nicht mit ästhetischem Genuss einherzugehen; jegliche Bekundungen affektiver Beteiligung fehlen,³⁷ wenn man von Bekundungen der Frustration absieht (vgl. Kap. 6.2.1.2). Stattdessen lässt sich das Verhalten eher als Limitierung auf „hierarchieniedrige“ (Artelt/Dörfler 2010, S. 15) Textverstehensprozesse beschreiben (vgl. auch die Zusammenfassung in Kleber 2021, S. 107). Bereits bei etwas schwierigeren Texten (unvertrauter Lexik, unklarer Textsortenzugehörigkeit, voraussetzungsreicher Ironie etc.) scheint ein solches lokal paraphrasierendes Verhalten ohne jegliche Kontextualisierung auch bei Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch, die zumindest flüssig lesen können und in gängigen kürzeren Sachtexten globale Kohärenz etablieren können (vgl. Rupp 2011), kein Einzelfall zu sein. Es zeigt sich im Übrigen nicht nur in Laut-Denk-Studien, bei denen man die Steigerung des Prozessaufwands durch das Sprechen nicht außer Acht lassen darf, sondern auch z.B. in der breiter angelegten Fragebogenerhebung der Frankfurter Foregrounding-Studie (vgl. Jörgens et al. 2023).

Wer zu einem literarischen Text (fast gar) keinen kommunikativen Kontext mental modelliert, der ist oft auf mühselige hierarchieniedrige Leseprozesse zurückgeworfen. Mit dieser verallgemeinernden Aussage wird zunächst nur ein gemeinsames Auftreten zweier Leseverhaltensweisen hypothetisch behauptet, ohne dass hierfür bereits eine Kausalerklärung angegeben wäre. Ob dies tatsächlich verbreitet der Fall ist – auch unter Germanistik-Studierenden, Lehrpersonen etc. –, ließe sich durch Ratings von Laut-Denk-Daten und passenden Anschluss-Fragen (Wie anstrengend war der Text? Warum haben Sie sich nicht zum Autor / Entstehungskontext / Genre usw. geäußert?) überprüfen, sofern diese an einer deutlich größeren und vor allem repräsentativen Stichprobe durchgeführt würden.

Damit wäre allerdings der Lesepsychologie wie auch der Literaturdidaktik noch nicht viel geholfen. Wo liegen die Ursachen des Problems – wenn es denn tatsächlich ein verbreitetes Problem ist? Es wären vier Kausalrelationen denkbar: Entweder kommen komplexere Verstehensprozesse wie die Kontextmodellierung nicht zustande, weil die betreffende Risikogruppe bereits mit einfacher Propositionsbildung zu stark beansprucht ist. Oder die fehlende

37 Vgl. auch der Befund zur Abwesenheit emotionaler Beteiligung bei der Gruppe der „inhaltlich-fokussierten“ Leser*innen bei Kubik 2018, S. 59 ff.

Kontextmodellierung ist selbst ursächlich für vorwiegend propositionale Textrepräsentationen verantwortlich. Oder beide Faktoren beeinflussen einander. Oder ein weiterer, dritter Faktor verursacht beides. Während die letztgenannte Variante niemals ausgeschlossen werden kann, liegt sie angesichts der Vielzahl von Studien zu Faktoren, die hierarchiehöhere Textverstehensprozesse negativ beeinflussen, nicht nahe. Ebenfalls nicht plausibel ist die Annahme einer ausschließlichen Kausalverantwortlichkeit fehlender Kontextmodellierung für eine vorwiegend propositionale Textrepräsentation ohne übergreifende Sinnzuschreibungen: Die Lesepsychologie hat bereits viele andere Faktoren identifiziert, die den erfolgreichen Vollzug hierarchiehöherer Verstehensprozesse behindern – von fehlender Leseflüssigkeit und lückenhafter Wortkenntnis über reduzierte Kapazitäten des Kurzzeit-Arbeitsgedächtnisses bis hin zu mangelndem Sachwissen über das Thema des Textes. Viel plausibler ist die Annahme, dass die (aus vielen einzelnen Faktoren resultierende) Limitierung auf hierarchieniedrige Prozesse, mit denen weniger kompetente Leser*innen angesichts schwieriger Texte bereits völlig ausgelastet sind, die Bildung kommunikativer Kontextmodelle, als besonders hierarchiehoher Textverstehensprozesse, unmöglich macht. Im vorliegenden Datenkorpus finden sich darüber hinaus vereinzelte Indizien, die auch eine leichte Rückwirkung fehlender Kontextmodellierung auf andere ebenfalls hierarchiehohe Verstehensprozesse wie die Textweltmodellierung nahe legen: So erleichterte die Modellierung eines Dialogs zwischen dem Autor Böll und seinen unmittelbaren Nachkriegsadressaten Leser*innen auch die Etablierung globaler Kohärenz in der Aneinanderreihung von Orten und Handlungen des Angesprochenen; im Falle des Brecht-Textes taten sich viele Leser*innen mit Inferenzen über Eulenspiegels Motive schwer, die nicht über ein Kontextmodell wie das von MARH01 verfügten; und beim Blyton-Text verhalf die Modellierung als Kinderbuch mit typischer Gut-Böse-Figurendichotomie auch dazu, nicht vom unmotiviert bösartigen Verhalten Edgars „aus der Bahn geworfen“ zu werden. Entsprechende konvergente Befunde anderer empirischer Studien liegen allerdings bisher nicht vor, weshalb die Annahme einer Rückwirkung kommunikativer Kontextmodellierung auf andere mentale Textrepräsentationen weiter unten separat diskutiert wird. Zusammenfassend kristallisiert sich demnach folgende Hypothese als plausibel heraus:

Hypothese #1: Kommunikative Kontexte zu literarischen Texten zu modellieren ist ein komplexer kognitiver Prozess, den eine Risikogruppe, zu der bereits bei moderat schwierigen Texten auch ein Teil der Lehramts-Studierenden gehören, nicht vollzieht, weil sie mit hierarchieniedrigeren propositionalen Verstehensprozessen ausgelastet ist.

Sollte sich diese Hypothese bestätigen, dann wäre die Literaturdidaktik vor eine große Herausforderung gestellt. In einer textverstehenspsychologischen Forschungstradition, die oft nur die Rezeption wohlvertrauter alltäglicher Sachtextformate – und als experimentellen Kontrast dazu gelegentlich labortypisch manipulierte, gar nicht sinnvoll kontextualisierbare „Operationsobjekte“ – untersucht hat, ist der prinzipielle Vollzug kommunikativer Kontextmodellierungen, z.B. bei van Dijk (1997; 1999), als selbstverständlich angenommen worden. Erste empirische Studien haben längst Zweifel daran gesät, ob dies bei lesenden Noviz*innen für literarische Texte tatsächlich auch der Fall ist (vgl. Kap. 1.4.4). Dabei sind, wie schon einleitend bemerkt, sehr viele Aspekte literarischen Lernens und Lesens ohne Kontextualisierung undenkbar: von der Erweiterung des (kultur-)historischen Horizonts bis zur aktualisierenden Interpretation, vom Ironie- bis zum Symbolverstehen, von genrebezogenen bis hin zu intertextuellen Lektüren – immer ist der Aufbau eines eigenen mentalen Kontextmodells eine zwingende Voraussetzung tatsächlicher literarischer Erfahrung, die nicht durch die Rezeption zusätzlicher Informationsmaterialien in Gestalt von Experten-Aussagen zu Autor, Epoche, Gattung etc. und deren propositionale Memorierung seitens der Noviz*innen zu ersetzen ist.

Sollte sich die Hypothese bestätigen, so wäre das Problem groß. Auch einige unter jenen, die doch ihrerseits andere zur angemessenen Rezeption literarischer Texte anleiten und sie dabei unterstützen sollen, sähen in der Konfrontation mit komplexen literarischen Texten regelmäßig „den Wald vor lauter Bäumen nicht“ – und zwar auf einer Ebene, die ein Lehramts-Studium nicht adressiert, sondern als längst erreicht voraussetzt. Viele der im Germanistik-Studium diskutierten literaturwissenschaftlichen Interpretationsmethoden – ob nun geistesgeschichtlich-hermeneutische, psychoanalytische, (post-)marxistische, gender-theoretische, postkoloniale, kulturökologische oder interkulturelle – setzen eine vorgängige eigenständige mentale Kontextmodellierung professionell Lesender voraus. Auch literaturdidaktische Modellierungen möglicher Schüler*innen-Zugänge zu literarischen Texten können erst beurteilt und ggf. auf andere Texte übertragen werden, wenn die Studierenden zu den betroffenen literarischen Texten eigene mentale Rezipient*innenmodelle gebildet haben. (Dabei ist einschränkend natürlich zu bedenken, dass sowohl die vorliegende Studie, als auch jene oben genannten, die an diesem Punkt konvergente Befunde erbracht haben, allesamt ausschließlich das Erstrezeptionsverhalten untersucht haben. Es ist denkbar – aber eben keineswegs sicher –, dass zumindest unter den fortgeschrittenen Noviz*innen eine zweite, dritte etc. Relektüre weniger propositional erfolgen würde und vielleicht auch Kontextmodellierungen zu beobachten wären. Hier könnten Rezeptionsstudien,

in denen studentische Teilnehmer*innen literarische Texte über den Zeitraum einiger Tage oder Wochen verteilt wiederholt lesen und dabei laut denken, Aufschluss über etwaige Unterschiede in der Kontextmodellierung zwischen erster und wiederholter Rezeption bringen.)

Wenn tatsächlich zu viele Noivz*innen keine kommunikativen Kontexte zu literarischen Texten mental modellieren – selbst bei Texten, die dies aus Expert*innen-Sicht geradezu herausfordern –, weil sie vollauf mit den hierarchieniedrigen Leseprozessen ausgelastet sind, dann liegt es nahe, als didaktische Antwort hierauf ein komplexes Repertoire an Verstehensstrategie-Fördermaßnahmen zu entwickeln und zu erproben bzw., wo sie vorliegen, erprobte Maßnahmen an die Bedürfnisse der jeweiligen Lernenden angepasst einzusetzen. Die schwächsten Leser*innen in der Population der Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe I könnten einerseits nach wie vor von einer Förderung von Leseflüssigkeit und Wortschatzarbeit profitieren, damit sie im Vollzug ihrer hierarchieniedrigen Verstehensprozesse routinierter werden, so dass diese weniger Aufmerksamkeit beanspruchen. Andererseits könnte man gerade diesen Fokus auf der Verarbeitung von Textoberfläche und Textbasis bei den etwas fortgeschrittenen Leser*innen für das eigentliche Problem halten.

Zumindest für jene fortgeschrittenen Noviz*innen, die jenseits anspruchsvoller literarischer Texte eigentlich hierarchiehöhere Verstehensprozesse vollziehen, aber bei älteren und in vieler Hinsicht unvertrauten literarischen Texten „einen Gang herunterschalten“, wäre die Entwicklung und Erprobung eines umfassenden Sets an Kontextualisierungsstrategien für Lesende auf unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus ein didaktisches Desiderat. Die bisher vorliegende Evidenz deutet darauf hin, dass dabei auch Strategien unterhalb der metakognitiven Steuerungsebene gefördert werden sollten, auf die Thiele (2019) mit seiner Intervention zielte. Schüler*innen und auch ein Teil der Studierenden bedürfen möglicherweise mehr Übung in Rezeptionsstrategien, die nicht nur auf Textweltkohärenz zielen, sondern vor allem den routinierten Aufbau von Autor*innen-, Genre-, Produktionskontext- und Rezipient*innenmodellen erleichtern.

Instruktionsmethodisch erwägenswert erscheint in diesem Zusammenhang Sarah Levines Verfahren des routinemäßigen Einsatzes von „everyday language sentence stems“, mit dem sie erfolgreich global interpretative Textweltmodellierungen bei Schüler*innen US-amerikanischer *high schools* fördern konnte (vgl. Levine 2018). Es könnte lohnen zu prüfen, inwiefern es sich auf die Kontextmodellbildung übertragen ließe, etwa mit *sentence stems* wie: „Wer so einen Text schreibt, fühlt / denkt wahrscheinlich _____ über _____“ (für die Provokation von Autormodellen); „Diesen Text liest wahrscheinlich

gerne, wer _____“ (für die Provokation von Rezipient*innenmodellen) bzw. „Etwas Ähnliches wie diesen Text erwarte ich _____“ (für die Provokation von Genremodellen und unbestimmteren Aspekten des Kontextes). Diskutieren ließe sich auch, ob die heftige didaktische Kritik an der Literaturunterrichts-Frage, was einem der Autor (oder die Autorin bzw. die Film-, Serien- etc.-schaffenden) mit einem Text sagen wollte (vgl. Spinner 1993a, S. 24; Surkamp 2019, S. 77), vielleicht über ihr Ziel hinausgeschossen ist. So begründet angesichts der in Kap. 1 skizzierten Unzulänglichkeiten intentionalistischer Verstehenstheorien die Zurückweisung einer Vereindeutigung literarischer Bedeutungspotenziale auf eine als objektiv angenommene Autorintention (wie sie noch 1967 Eric Hirsch forderte, um die Wissenschaftlichkeit literarischer Interpretationen zu retten) ist: Bei Teilnehmer*innen dieser Studie (u.a. ELFR28 und MARH01), aber auch bei einzelnen Teilnehmer*innen von Claassens Studie (2012) finden sich insbesondere in Gestalt der *bottom up*-induzierten Autormodellbildungen Indizien dafür, dass unbefangenes Nachdenken darüber, was Menschen dachten, als sie einen Text auf eine bestimmte Weise gestalteten, ein wichtiges Merkmal mentaler Kontextmodellierungen sein könnte, wie Eibl schon 1999 argumentierte (vgl. ebd., S. 54 ff.).

Ob solche Kontextualisierungs-Strategie-Instruktionen auch dort Wirkung zeigen könnten, wo die Lesekompetenz allgemein schwächer ausgeprägt ist – wie dies mutmaßlich bei einigen teilnehmenden Schüler*innen der Fall war –, lässt sich noch schwerer beurteilen. Wie auch die noch folgenden Abschnitte bzw. Hypothesen argumentieren werden: Die (Nicht-)Modellierung kommunikativer Kontexte hat möglicherweise viele Ursachen, die einander zudem verstärken können. Mehr Forschung, die den Einfluss einzelner Faktoren und ihr Zusammenspiel genauer klärt, erscheint hier geboten. Auch wenn der Weg zu einer breiteren Förderung dieser bisher vernachlässigten oder für selbstverständlich erachteten mentalen Textrepräsentation deshalb noch lang und steinig sein mag, beginnt er dennoch zwangsläufig mit der Erkenntnis – so sie sich denn erhärten sollte –, dass in Gestalt einer an den einzelnen Propositionen verhafteten und deshalb nicht kontextualisierenden Lektüre ein weit verbreitetes Problem vorliegt.

9.2 Abhängigkeit der Kontextmodellierung von schematischem Erfahrungswissen

Wie in Kap. 1.2 bis 1.4.3 bereits ausführlich dargelegt, ist der konstruktive Charakter des Textverstehens auf der Grundlage der eigenen Wissensstrukturen die zentrale, sich erst allmählich in all ihren Facetten immer klarer

herausschälende Erkenntnis einer zunächst rein spekulativ, später auch empirisch vorgehenden Verstehenstheorie. Für den inferenziellen Aufbau von Textweltmodellen ist dabei die Rolle kognitiver Schemata für lebensweltliche Situationen, die den im Text dargestellten ähneln (*scripts*), mittlerweile relativ gut belegt (vgl. Kap. 1.3 und 1.4.3).

Sucht man nach plausiblen Verallgemeinerungen der zentralen Befunde der Analysen des vorliegenden Datenkorpus, so legen sowohl die qualitativen und die statistischen Analysen als auch der theoretische Modellrahmen eine Hypothese besonders nahe:

*Hypothese #2: Auch die mentale Repräsentation kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten ist abhängig von schematischem Erfahrungswissen; bei Noviz*innen sind dies insbesondere (oft populärkulturelle) Fiktions-Erfahrungen und kulturelle Meta-Modelle.*

Vorangegangene explorative Studien von Peskin (1998) und Winkler (2007) hatten nahegelegt, dass Expert*innen literarische Texte vergangener Zeiten im Rückgriff auf gattungs- und literaturgeschichtliche „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“, über die Noviz*innen in der Regel nicht verfügen, kontextualisieren. Die ebenfalls qualitativ empirische Studie von Freudenberg (2012) zeigte demgegenüber, dass Kontextualisierungen fortgeschrittener Noviz*innen im Rückgriff auf Epochenwissen, wie es in der gymnasialen Oberstufe vermittelt wird, äußerst dysfunktional für ein literarisches Textverstehen sein können. Die hier formulierte Hypothese böte zugleich eine Erklärung für die Dysfunktionalität des Schulwissens, die Freudenberg rekonstruierte, und einen groben Umriss der Struktur jenes Wissens, auf das weniger kompetente Leser*innen zurückgreifen, um literarische Texte zu kontextualisieren. Im Vergleich zu jenem Wissen, das Freudenbergs Abiturient*innen in ihren Interpretationsaufsätzen wiedergaben, ist das im von Leistungsdruck befreiten und damit möglicherweise „natürlicheren“ Untersuchungssetting aktivierte Vorwissen nicht nur der Schüler*innen zehnter Klassen, sondern auch das der Lehramts-Studierenden weniger präzise und philologisch akkurat, teilweise sogar haarsträubend pauschalisierend, dafür aber erfahrungsbasiert und persönlich relevant. Freudenbergs Prüflinge bemühten sich, richtiges Wissen über Barockliteratur anzubringen, auch wenn sie – so gelegentlich der Eindruck – bestenfalls halb verstanden haben, was sie da schrieben. *Vanitas* und *carpe diem* – obwohl durchaus nicht ohne Analogien auch in der Gegenwartskultur – sind ihnen äußerlich gebliebene Begriffe aus Merkkästen. In der Prüfungssituation setzen Abiturient*innen verständlicherweise jegliches semantische Textmerkmal, das sich mit den erlernten Begriffen überlappt, hierzu in Beziehung. Wer nicht

gerade Bildung unter Beweis stellen muss, geht möglicherweise nicht über solch schmale Brücken des Denkens. Auch den Aufbau von Sonetten haben Abiturient*innen fleißig auswendig gelernt, und vielleicht vermögen sie noch Jahre später an der Anzahl der Verse und ihrer Reimstruktur ein Exemplar dieses Gedichttyps zu erkennen. Doch solches Wissen kann nicht genutzt werden, um die Pointe im Schlusscouplet ähnlich zu antizipieren, wie schon Grundschul-kinder es vor dem dritten Segment eines gewöhnlichen Witzes tun. Kurz: Ihr Wissen ist propositional.

In den Laut-Denk-Protokollen fanden sich hingegen fast keine Kontextualisierungen im Rückgriff auf in Schule oder Studium vermitteltes propositionales Fachwissen. Stattdessen erinnerten sich die Lesenden an gut vertraute Serien und Genres und aktivierten sehr grobe Vorstellungen vom Leben „damals“. Dass solche erfahrungsgesättigten Schemata sich eher für einen inferenziellen Aufbau komplexer mentaler Textrepräsentationen (mehr zum Zusammenspiel zwischen Kontextmodell und Textweltmodell noch einmal in den folgenden Abschnitten) eignen als propositionales Wissen, ist im Rahmen des hier geschilderten Verstehensmodells unmittelbar einleuchtend. Ihre Anzahl und Qualität ist ein plausibler Faktor, ob und wenn ja, wie subjektiv sinnvoll und intersubjektiv nachvollziehbar kommunikative Kontextmodellierungen erfolgen.

Wenn sich diese Hypothese erhärten lässt, dann liegt ein Umdenken nahe mit Blick auf den literaturgeschichtlichen und gattungsbezogenen Wissenserwerb im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ebenso wie im germanistischen Lehramtsstudium. Sowohl die Fiktions-Erfahrungen und kulturellen Meta-Modelle, wie sie die Teilnehmer*innen dieser Studie zeigten, als auch die literaturwissenschaftlich reflektierten „Schemata mittlerer Abstraktionsebene“, die die Expert*innen in Winklers Studie aktivierten, basieren auf langjährig erworbenen Erfahrungen. Die qualitativen Differenzen zwischen den Noviz*innen-Schemata, wie sie hier kategorisiert wurden (mit Ausnahme von MARH01), und den Expert*innen-Schemata sind dabei groß. Eine schnelle und einfache Lösung zur Überbrückung dieser Kluft kann es nicht geben: Der Vorsprung der Expert*innen verdankt sich wohl – so die Hypothese – einem hohen Ausmaß an als sinnvoll verstandener, und das heißt auch: kontextualisierter, Lektüre, das man nicht ohne Weiteres an allgemeinbildenden Schulen vermitteln kann und für das selbst – oder gerade? – das dicht gepackte Lehramtsstudium kaum hinreichenden Raum zu bieten scheint. Wer viel weiß, kann viel kontextualisierend verstehen – und wer viel verstehend gelesen hat, weiß noch viel mehr Einschlägiges. An dieses Ziel führt möglicherweise keine strategische Abkürzung. Stark abstrahierende geistesgeschichtliche Überblicke

über die Literatur lange vergangener Zeiten und Merkkästen zu Epochen und Gattungen sind vielleicht nicht per se wirkungslos – aber möglicherweise helfen sie, wie dies analog in der Grammatikdidaktik für linguistische Kategorien diskutiert wird, vor allem jenen, die bereits über diesbezügliches schematisches Erfahrungswissen verfügen (vgl. Pienemann 1984; Schlak 2000).

Damit wäre jedoch bei Zutreffen der Hypothese nicht jegliches kontextualisierendes Verstehen älterer und vielfältiger literarischer Texte bei breiteren Bevölkerungsgruppen für unmöglich erklärt. Dass auch schon viele Schüler*innen nicht nur den Blyton-Text kontextualisierten und dass die Lehramts-Studierenden, bei allen Einschränkungen, doch etwas mehr Wissen erworben und mehr Kontextualisierungen zeigen konnten, zeigt prinzipielle Anknüpfungspunkte: Kulturelle Meta-Modelle sind früh vorhanden und können langsam und graduell elaboriert und differenziert werden, so dass sich der Horizont ihrer Träger*innen allmählich weitet; neue literarische Erfahrungen können zumindest teilweise auch an fiktionale Erfahrungen mit Texten aus all jenen Medien anknüpfen, denen auch junge Menschen, die Deutschlehrer*innen werden wollen, offenbar mehr Zeit widmen als dem Lesen literarischer Texte.

Konkret könnte ein solches Anknüpfen an schematisches Erfahrungswissen etwa von Schüler*innen im Deutschunterricht beispielsweise darin bestehen, sich bei der Thematisierung von Textsorten und passender Rezeptionshaltungen (nach den naheliegendsten Gegenständen wie Märchen und Fabeln) zunächst an populärkulturell gesättigten und bei Schüler*innen wohlbekannten Kategorien wie „Krimi“ oder „Fantasy“ abzuarbeiten, wo auch Schüler*innen der Sekundarstufe I sich schon eigenständig damit auseinandersetzen können, inwiefern z.B. Friedrich Dürrenmatts *Das Versprechen* (1958) oder die von BBC und Amazon koproduzierte Serie *Good Omens* (seit 2019) ihre jeweiligen genrebezogenen Erwartungen aktiviert und anschließend suspendiert haben – und welche Bedeutung sie dem zuschreiben. Eine explizit gattungsbezogene Auseinandersetzung mit Textsorten wie Kurzgeschichte und Novelle, Ode und Sonett, Einakter und bürgerlichem Trauerspiel, die Schüler*innen meist nicht aus ihrer privaten Medienrezeption vertraut sind, kann hingegen möglicherweise erst auf einem deutlich höheren literarischem Kompetenzniveau und nach weitaus umfassenderer eigener Lektüre ihren Sinn entfalten und in die langfristigen Wissensbestände von Lernenden integriert werden. Ähnlich ließe sich für den Einstieg in literaturgeschichtliches Lernen eine Auseinandersetzung mit für Schüler*innen der Sekundarstufe I bereits aus umfassender eigener Rezeptionserfahrung vertrauten Veränderungen (z.B. in der Film- und Serienästhetik oder in populärer Musik) im Verlauf der letzten fünfzig bis sechzig Jahre denken, bevor fernere Epochen wie Expressionismus, Vormärz, Empfindsamkeit

oder Barock nach und nach allmählich in den Horizont geraten können. Um dabei ein Missverständnis auszuräumen, bevor es entsteht: Diese didaktischen Überlegungen auf Basis der Annahme, dass Hypothese #2 sich erhärten lässt, bedeuten trotz ihrer schematheoretischen Rahmung keine methodische Vorentscheidung für eine unterrichtliche „Prototypendidaktik“ (Spinner 2006, S. 13) und gegen eine explizite Vermittlung von literarhistorischem oder Gattungswissen. Im Mittelpunkt steht vielmehr die verknüpfende Bezugnahme auf wohlbekannte ästhetische mediale Gegenstände und etablierte Gewohnheiten des Umgangs mit ihnen. Auf welche Weise Lernende am ehesten dazu befähigt werden können, ihren kulturellen Horizont schrittweise auszuweiten, wäre erst noch durch vergleichende Interventionsstudien zu prüfen.

9.3 Strategische Genremodellierung bleibt dysfunktional ohne passende spezifische Fiktions-Erfahrung

Die Diskussion, ob es nur vier oder doch fünf unterschiedliche mentale Textrepräsentationen gibt, d.h. ob zwischen Superstruktur- und Kontextmodellierung deutlich unterschieden werden muss, wurde in Kap. 1.3.4 bereits skizziert. Viele Zusammenhänge zwischen Produktionskontext- und Autormodellierungen, zwischen Rezeptionskontext- und Genremodellierung etc. (vgl. Kap. 5.2.4) haben die Entscheidung, beides in der Kategorie des Kontextmodells zu vereinen, wie es inzwischen eher üblich geworden ist, als sinnvoll bestätigt. Dennoch fiel ein Alleinstellungsmerkmal mentaler Genremodelle immer wieder ins Auge: Anders als alle anderen Aspekte des kommunikativen Kontextes schienen die Lesenden das Genre des Textes, den sie gerade lasen, gezielt bzw. strategisch klären zu wollen.

Das Postulat einer strategischen Genremodellierung auch bei den vorgelegten literarischen Texten stützt sich insbesondere auf Beobachtungen an den Protokollen zu den Texten von Böll und Brecht: Hier fanden viele Leser*innen in ihrem Vorwissen kein passendes Schema, suchten aber dennoch danach und griffen immer wieder zu den wenigen Genreschemata, die sie beherrschen, auch wenn sie merkten, dass diese nicht passten. So versuchten sich, bis auf die in Hypothese #1 angesprochene Risikogruppe, fast alle Teilnehmer*innen am Aufbau von Genremodellen, deren Qualität stark variierte. Damit ist nicht nur die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ihrer Äußerungen über den Text gemeint, sondern auch ein erkennbarer Beitrag des jeweiligen Genremodells zur Erleichterung inferenziellen Textverstehens (vgl. Kap. 5.2.4), wie es van Dijk (1997; 1999) unter dem Schlagwort der Kontrollsystemfunktion des Kontextmodells bereits postuliert hatte. Der entscheidende Faktor für

diese Qualität der Genremodelle war, welche Fiktions-Erfahrungen verfügbar waren. Die bloße Erkennung eines narrativen literarischen Textes („eine Geschichte!“) erwies sich oft als zu unspezifisch, um z.B. typische Handlungsverläufe, Figurenattribute oder Deutungspotenziale zu antizipieren. Benötigt war nicht unbedingt die exakte Kenntnis der tatsächlichen Textsorte – kein*e Teilnehmer*in erkannte in Brechts Texten Schwänke, und für Bölls Text fiel eine solche Einordnung ohnehin schwer –, auch andere Fiktions-Erfahrungen (von „Mittelalter-Filmen“ bis hin zu anderen Eulenspiegel-Geschichten) erwiesen sich als hilfreich.

*Hypothese #3: Leser*innen jenseits der Risikogruppe bauen strategisch literarische (Sub-) Genremodelle auf, deren Funktionalität bei der Kontrolle inferenzieller Operationen von Menge und Breite ihrer Fiktions-Erfahrungen abhängt.*

Diese Hypothese fasst die oben genannten Beobachtungen der vorliegenden Studie mit Befunden von Winkler (2007) und ähnlichen englischsprachigen Studien (vgl. Earthman 1992; Warren 2011, zusammengefasst in Kleber 2021, S. 87 f.) über Experten-Schemata mittlerer Abstraktionsebene zusammen. Auch Winklers Expert*innen griffen nicht immer nur auf Vorwissen über Kurzgeschichten, sondern z.B. auch über Schauerballaden und „Brudermord-Geschichten“ zurück (Winkler 2007, S. 76–82). In einem früheren Beitrag habe ich bereits an den beiden Fällen KAFR15 und MARH01 gezeigt, wie fortgeschrittene Noviz*innen intertextuelle Bezüge zu Fiktionen gleich welchen Mediums herstellen, um ähnliche Erwartungshaltungen aufbauen zu können (vgl. Carl 2018, S. 49 f.). Die Analyse des gesamten Datenkorpus förderte weitere Indizien zutage, die in diese Richtung wiesen. Die Hypothese, dass funktionale Genremodelle in ihrem Spezifikationsgrad deutlich über die Feststellung von Literarizität und Narrativität hinausgehen und entsprechend mehr Vorwissen benötigt wird als bloß allgemeine *story schemata*, mag augenscheinevident sein. Auch, dass das benötigte Wissen aus dem Umgang mit fiktionalen Erzählungen aller möglicher medialer Formate – nicht jedoch aus Sachtexten – stammen kann, überrascht vielleicht keine*n Literaturdidaktiker*in. Dennoch steht eine methodisch kontrollierte Überprüfung dieser Hypothese an repräsentativen Stichproben noch aus.

Ein forschungsmethodischer Stolperstein auf diesem Weg ist, dass weder für die Ermittlung der Tiefe und Breite individueller Fiktions-Erfahrungen, noch für die Evaluation inferenzsteuernder Funktionalität mentaler Genremodelle bisher geeignete und validierte Testverfahren vorliegen. Mit dem *Author Recognition Test* (ART; vgl. Stanovich/West 1989) liegt ein Instrument vor, das literarische Belesenheit mit einer Zuverlässigkeit erfassen kann, die für zahlreiche

empirisch literaturdidaktische Studien hinreichend war (vgl. Kidd/Castano 2013; Panero et al. 2016). Zur Überprüfung der vorliegenden Hypothese ist es allerdings nicht geeignet, da noch nicht geklärt ist, ob und ggf. wie es um Namen von Medienschaffenden fiktionaler Formate jenseits reiner Schriftstellerei ergänzt werden könnte.³⁸ Wer welche Genremodelle bildet, könnte durch Fragebogentests mit geschlossenen („Ist das eher wie a) ein Krimi oder b) eine Fabel?“) oder halboffenen Items („Der Text kommt mir vor wie _____“) erfasst werden, die eine relativ objektive Auswertung ermöglichen; aber die Angemessenheit literarischer Inferenzoperationen – etwa durch Erfragung eines wahrscheinlichen Fortgangs der Geschichte – lässt sich im Rahmen eines interaktiv-konstruktiven Verständnisses von Textverstehen nicht exakt messen. Am ehesten ließen sich Ratings knapper Verbalreaktionen auf offene Fragen durch eine große Gruppe von Rater*innen als eine Möglichkeit denken, für ein höheres Niveau intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Analysen zu sorgen.

Wenn sich trotz dieser forschungsmethodischen Herausforderungen die Hypothese #3 erhärten ließe, dann würde dies einerseits für den erfolgreichen Erwerb einer für literarisches Textverstehen wichtigen Strategie zumindest schon ab der Sekundarstufe I sprechen. – Offen wäre dann immer noch, wann diese Strategie erworben wurde und welche Faktoren ihren Erwerb begünstigten. Sind hier dauerhafte Lerneffekte schulischen Literaturunterrichts (z.B. wie man Märchen, Fabeln etc. lesen und interpretieren kann) zu beobachten? Oder wirken hier allgemeiner im Rahmen der literarischen Sozialisation erworbene „Präferenzregelsysteme“ (Jesch 2015, S. 32), die vor allem auf persönliche Gratifikationen der Rezeption zielen? Oder beides?

Andererseits entzieht sich der entscheidende Gelingensfaktor für den Aufbau funktionaler Genremodelle gemäß dieser Strategie zu weiten Teilen einer unmittelbaren schulischen Förderung. Wenn die Menge und Diversität bereits angemessen rezipierter Fiktionen zentraler Faktor für die Verfügbarkeit passenden Erfahrungswissens ist, dann lassen sich Verbesserungen entsprechender Textverstehensprozesse nur dann erzielen, wenn Heranwachsende mehr und vor allem unterschiedliche Typen fiktionaler Texte angemessen rezipieren. Angesichts seines zwangsläufig begrenzten zeitlichen Umfangs kann schulischer Literaturunterricht diese Fülle an Lektüreerfahrungen nicht direkt selbst bereitstellen. Fraglos böte das Zutreffen von Hypothese #3 ein Argument für die Verteidigung des bestehenden Lektüreumfangs und für dessen Ausweitung.

38 Zudem müssten für eine Verwendung außerhalb des englischsprachigen Raumes angepasste Autor*innen-Namenslisten erstellt und erprobt werden.

Weit mehr müssten die Heranwachsenden allerdings selbst leisten, indem sie viele und vor allem eine vielseitige Auswahl an Texten rezipieren. Über die Frage, wie Schüler*innen hierzu veranlasst werden können, diskutiert die Lese-didaktik seit Jahrzehnten. Vielfältige Leseanimationsverfahren sind inzwischen erprobt (vgl. Rosebrock/Scherf 2019, S. 65–76) und können ein Baustein in einem Gesamtkonzept zur Stärkung der Kontextualisierungsfähigkeiten sein. Sie zielen allerdings ausschließlich auf das Lesen schriftlicher Texte (auch von Sachtexten) und die Ausprägung stabiler schriftsprachlich orientierter Lesege-wohnheiten, ohne dass vorrangig eine Ausweitung des Spektrums bekannter Genres in den Blick genommen würde. Eine Übertragung der Animationsver-fahren z.B. auf audiovisuelle Medien ist zudem nicht sinnvoll: Heranwachsende schauen durchaus gerne und, wenn man sie lässt, viele bewegte Bilder. Daraus ergibt sich allerdings noch lange nicht eine Ausweitung ihres Rezeptionsspek-trums auch in jenen Medien.

Ein umfangreiches und breites Spektrum zusätzlicher Lektüren von Schü-ler*innen etwa über verpflichtende Lektürelisten von Schüler*innen einzu-fordern, ohne zusätzliche Unterstützungsangebote zu machen, könnte sich angesichts von Erfahrungsmustern, wie sie sich in der Kategorie ALTSCHWOLL finden, als kontraproduktiv erweisen. So bleibt die Aufgabe, Lernende zur Rezeption eines großen wie auch breiten Repertoires fiktionaler Medien, zu einem *wide reading*³⁹, anzuleiten, bisher in jedem konkreten Einzelfall an den jeweiligen Lehrpersonen und anderen Unterstützer*innen literarischer Bil-dungsprozesse „hängen“. Mit Blick auf die heterogenen Fiktions-Erfahrungen und Rezipient*innenmodellbildungen der Lehramts-Studierenden in die-ser Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass manche Lehrpersonen auf Grundlage ihres eigenen literarischen Erfahrungsschatzes und ihrer diesbe-züglichen *pedagogical content knowledge* besser als andere dazu imstande sind, einem Schüler oder einer Schülerin die geeignete nächste fiktionale Herausfor-derung ans Herz zu legen.

39 Der Begriff entstammt eher der englischen Alltagssprache und nicht didaktischer Theoriebildung, hält aber zunehmend Einzug in unterschiedliche Fachdidaktiken. Für eine Definition vgl. Douglas Fisher et al. 2010, S. 24.

9.4 Kulturelle Meta-Modelle erlauben schon jungen Leser*innen Kontextualisierungen in Rückkopplung mit der Textwelt

Nicht nur diese Studie, sondern auch weitere, an denen ich beteiligt war und in denen unterschiedliche Arten von Rezeptionsdaten (Seminargespräche, Fragebögen) teilweise methodisch unterschiedlich ausgewertet wurden, deuten darauf hin: Kulturelle Meta-Modelle spielen für Studierende eine wichtige Rolle in den Rezeptionsprozessen, die hier als mentale Kontextmodellierung zusammengefasst werden (vgl. Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 200; Carl et al. 2020, S. 9 ff.). Dass heuristische kognitive Schemata auch für den inferenziellen Aufbau dieser mentalen Textrepräsentationsform eine zentrale Rolle spielen, ist eine Hypothese, die nahtlos an ähnliche Erkenntnisse über antizipatorisch-vervollständigende Textoberflächenverarbeitung und über die Rolle von Scripts sowie Plan- und Ziel-Schemata für den inferenziellen Aufbau von Textweltmodellen anknüpfen kann (vgl. Kap. 1.3 und 1.4). Auch dass die hier aktivierten Schemata vergleichsweise situationsübergreifend sind und auf einer Meta-Ebene unterschiedliche schematische Weltsichten in Relation zueinander setzen, passt zur Rolle einer hierarchiehoher, andere Textverstehensprozesse *top down* steuernden Textrepräsentation, wie sie van Dijk (1997; 1999) dem Kontextmodell zuwies. Ebenso passt es zur einleitend erwähnten Funktion mentaler Kontextmodelle als Fundament jeglicher Interpretation, die einen Text in Beziehung zu übergreifenden kulturellen, gesellschaftlichen oder geschichtlichen Entwicklungen, Perspektiven und Standpunkten setzt.

Anders als bei den Fiktions-Erfahrungen, bei denen die Studierenden deutlich mehr in Anschlag bringen konnten als die Schüler*innen, erwiesen sich in der vorliegenden Studie kulturelle Meta-Modelle auch für Schüler*innen zehnter Klassen bereits als hilfreich für den Aufbau mentaler Kontextmodelle. Immer wieder nahm dies die Gestalt einer wechselseitigen inferenziellen Bestärkung von Textwelt- und Kontextmodell an: Eine Textinformation aktiviert ein kulturelles Meta-Modell, das inferierte Aspekte der Textwelt erklärbar macht aus dem konstruierten Entstehungskontext (vor allem in den Böll-Protokollen) oder aus dem konstruierten Rezeptionskontext (vor allem in den Blyton-Protokollen) heraus: Die fiktive Welt ist hier so, weil der Text von damals ist bzw. weil der Text Kinder unterhalten will. Es ist plausibel, dass Rezipient*innen nicht nur innerhalb der Textwelt Kohärenz herzustellen versuchen, sondern eben auch zwischen Textwelt- und Kontextmodell nach sinnhaften Zusammenhängen suchen – und, wie die häufigen Kommentare über veraltete Sprache nahelegen, auch zwischen Kontextmodell und Textoberflächeneigenschaften.

Gelegentlich wird dabei auch ein*e Autor*in modelliert – möglicherweise, Eibl folgend, als „Verschnürungsfunktion“ (Eibl 1999, S. 54) für all diese Inferenzen über sinnstiftende Erklärungen.

*Hypothese #4: Kulturelle Meta-Modelle erlauben schon Leser*innen gegen Ende der Sekundarstufe I eine mentale Modellierung bestimmter Aspekte kommunikativer Kontexte (Entstehungszeit, Rezipient*innen, Autor*in) als Kausalgrund von Textweltbeschaffenheiten.*

Eine Überprüfung dieser Hypothese an einer repräsentativen Stichprobe erscheint vergleichsweise gut umsetzbar. Da die vorliegende Untersuchung viele Hinweise auf Grundzüge einer inhaltlichen Gestalt relevanter kultureller Meta-Modelle erbracht hat (vgl. Hypothese #5), erscheint eine Überprüfung ihrer Verbreitung im Allgemeinen wie auch ihrer Verbreitung in unterschiedlichen Altersgruppen mit Hilfe z.B. der *consensus analysis* möglich. Die Überprüfung der KMM-basierten Modellierung schemakonformer Aspekte des kommunikativen Kontextes eines literarischen Textes als Erklärung für die Beschaffenheit seiner Textwelt erfordert die Durchführung einer größeren Rezeptionsstudie, die methodisch ähnlich wie jene von Claassen (2012) vorgehen könnte, indem sie zur Verfügung gestellte Kontexthinweise, die identifizierte KMM aufrufen oder auch nicht aufrufen, für unterschiedliche Teilnehmer*innengruppen gezielt manipuliert und den Effekt auf die Textweltmodellierung quantitativ durch Fragebogenerhebungen (und ggf. qualitativ flankiert durch Anschluss-Interviews) überprüft bzw. erfasst.

Kontrovers dürfte hingegen diskutiert werden, was aus einem eventuellen Zutreffen der Hypothese didaktisch folgen sollte. Nicht nur die dekonstruktivistisch-empiriekritische Stimme von Michael Baum dürfte in den Textverstehensprozessen, die sich mittels solcher kultureller Meta-Modelle vollziehen, eine Nichtwahrnehmung des Paradoxen sehen – und in ihrer deskriptiven Rekonstruktion möglicherweise bereits einen organisierten „Widerstand gegen die Literatur“ (Baum 2019). Auch von einer weniger radikalen Position aus könnten Kausalerklärungen von Textweltbeschaffenheiten durch schemabasierte Kontextkonstruktionen durchaus als interpretatorischer Kurzschluss, als unreflektierte „Widerspiegelungstheorie“ (Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 199) oder als kontextualisierende Vereindeutigung⁴⁰ erscheinen.

40 Vgl. das Thema des Panels „Literarische Texte in ihren Kontexten verstehen lernen: Fachdidaktik zwischen Mehrdeutigkeit und Eindeutigkeit“ auf dem 27. Germanistentag in Paderborn, 25.–28.09.2022.

Solche Kritik wäre nachvollziehbar. Doch ihr lässt sich entgegnen, dass solche rückgekoppelten Textwelt- und Kontextmodellierungen bei der Erstlektüre nicht gleichzusetzen sind mit durchdachten, ausgefeilten Interpretationen, sondern erst deren notwendige, aber noch nicht hinreichende kognitive Voraussetzung. Mentale Modelle wie die hier beschriebenen sind nicht immun gegen Reflexion und Revision; sie können durchaus herausgefordert und auf den Prüfstand gestellt werden – oder mit Hans-Georg Gadamer's Worten: „ins Spiel gebracht [...] aufs Spiel [ge]setzt[t]“ (Gadamer [1959] 2008, S. 65) werden. Dies wäre die Aufgabe von Lehrpersonen in einem Literaturunterricht, der die Kontextualisierungsfähigkeiten seiner Schüler*innen aktiviert und herausfordert, um sie weiterzuentwickeln.

Unter den augenblicklich diskutierten methodischen Arrangements für Unterrichtsgespräche über literarische Texte passt eine solche schemaprovozierend-herausfordernde Lehrer*innenrolle eher zu Miriam Harwartz, Julia Sanders und Daniel Scherfs Konzept „adaptiv unterstützende[r...] Halte-Geländer“ (Harwartz et al. 2020, S. 18) als zum gegenwärtig stark diskutierten Heidelberger Modell literarischer Gespräche (vgl. Steinbrenner et al. 2014; Heizmann 2018), weil Letzteres stärker am vertraut-partizipatorischen Austausch über subjektive Erfahrungen mit literarischer Sprache und Textgestaltung als an interpretatorischer Diskussion plausibler Textwelt-Kontext-Nexus interessiert ist.

So ließe sich beispielsweise RIKÖ29s Einschätzung, dass der Zweite Weltkrieg „die Autoren damals noch sehr beschäftigt“ habe – was, verstanden im Sinne einer Ablehnung des Krieges und einer Abrechnung mit den Schuldigen, in Bölls Fall recht plausibel sein mag, für Brecht aber schon nicht mehr hinreicht –, leicht aufgreifen, indem man sie nach der Lehre der Episode von der vergeudeten Munition fragt. Auch MARH01, die am meisten über Brecht weiß, ließe sich in ihrer Einschätzung von Brecht als „großer Pazifist“ mit Verweis auf diese Textstelle herausfordern – oder, da sie ja Fiktionen aus jener Zeit gerne selbst rezipiert, z.B. durch die Ermunterung, Brechts *Gewehre der Frau Carrar* zu lesen oder die DEFA-Verfilmung zu schauen. Dabei sollte es nie darum gehen, die „das Verstehen leitenden Vorurteile“ (Gadamer [1959] 2008, S. 65) der Schüler*innen zu invalidieren und zu diskreditieren – sondern sie durch weitere Informationen anzureichern und zu elaborieren. Dafür ist es für die betreffenden Lehrpersonen allerdings hilfreich zu wissen, welche Vorstellungen wahrscheinlich zunächst in den Köpfen ihrer Schüler*innen gebildet werden und provoziert werden müssen. Umgekehrt ist eine elaboriertere Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und seinen möglichen Kontexten ohne eine vorherige eigenständige mentale Modellierung derselben durch die Schüler*innen nicht denkbar.

9.5 Vergangenheitspejorisierende kulturelle Meta-Modelle

Hypothese #4 behauptet, dass kulturelle Meta-Modelle schon für Schüler*innen gegen Ende der Sekundarstufe I und auch noch gleichermaßen für Lehramts-Studierende eine zentrale Rolle bei der Modellierung kommunikativer Kontexte zu literarischen Texten spielen. Doch was lässt sich Näheres über den Inhalt dieser kulturellen Meta-Modelle sagen?

Kulturelle Meta-Modelle erfassen Differenzen zwischen kulturellen Modellen. Wie in Kap. 6.2.2 eingangs erwähnt, mutmaßte Flechsig (2006), dass entsprechende Differenzverarbeitung durch „Kulturtheorien“ erfolgen könnte. Theoriewissen wäre ungewöhnlich als Inhalt kognitiver Schemata, die ja erfahrungsbasiert aufgebaut werden und ihre heuristische Funktion gerade deshalb erfüllen, weil sie grob und flexibel sind (vgl. Kap. 1.2). Die vorliegende Studie hat auch keinerlei Indizien erbracht, die in diese Richtung deuten würden.

Alternativ wurden Ähnlichkeiten zu besser erforschten Stereotypen in Erwägung gezogen. Das kommt den Strukturen, die in den KMM-Unterkategorien erfasst wurden, schon näher. Doch während bisher vor allem Stereotype über gegenwärtig lebende, aber durch ebenjene kognitiven Strukturen als kulturell, geschlechtlich oder „rassisch“ anders konstruierte Gruppen erforscht wurden, kamen in den analysierten Laut-Denk-Protokollen eher Denkmuster vor, mit denen kulturelle Differenzen im Verlauf der Zeit erfasst wurden. Hierbei hat die Textauswahl sicher eine Rolle gespielt; alle Texte waren etwa siebzig Jahre alt – hätten die Teilnehmer*innen z.B. übersetzte literarische Texte aus Japan, Afrika und dem Iran nebst den Originalen rezipiert, wären vielleicht auch die Inhalte der kulturellen Meta-Modelle stärker auf solche kulturellen Differenzen ausgerichtet. (Die west- vs. ostdeutsche Herkunft wurde gar nicht thematisiert, die deutsche vs. britische nur von UTTÜ09, und auch dies nur vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kriegsfolgen in den beiden Ländern.) Erwartungsgemäß war hingegen die tendenziell negative Aufladung der kulturellen Andersartigkeit bzw. eine im Vergleich positivere Wertung des eigenen kulturellen Hintergrundes. Da die kulturellen Meta-Modelle hier aber diachrone statt gegenwärtiger Differenzen erfassten, nahm dies die Gestalt einer abwertenden Sicht auf vergangene Lebenswelten – als z.B. rassistischer, patriarchaler, autoritärer, gewalttätiger und generell unterentwickelter – und einer korrespondierenden Sicht auf geschichtliche Entwicklungen als Fortschritt an (vgl. Kap. 6.2.2.9). Ähnlich düstere Vorstellungen von vergangenen Lebenswelten zeigten sich auch in kulturellen Meta-Modellen anderer Teilnehmer*innen in anderen Studien zu noch etwas älteren literarischen Texten: z.B. Assoziationen zum mühselig-elenden Leben während der Industrialisierung in

Literarischen Seminargesprächen über Oskar Loerkes *Blauer Abend in Berlin* (1911) (vgl. Kónya-Jobs/Carl 2020, S. 199) oder Vorstellungen von einer geradezu schmerzhaft steifen Etikette in vornehmen Kreisen vor hundert Jahren, die Studierende in Fragebögen über einen Ausschnitt aus Robert Walsers *Zwei Märchen* (1912) preisgaben (vgl. Jörgens et al. 2023). Entsprechend erscheint folgende generalisierende Hypothese plausibel:

*Hypothese #5: Bei der Kontextualisierung älterer literarischer Texte aktivieren Noivz*innen kulturelle Meta-Modelle, die vergangene Zeiten tendenziell als schlechtere Lebenswelten begreifen.*

Auch im Fall dieser Hypothese lässt sich mittels der oben beschriebenen Methode der *consensus analysis* überprüfen, inwiefern diese allgemeine Tendenz tatsächlich repräsentativ für weite Bevölkerungsgruppen, oder zumindest für jüngere Menschen, ist. Erfragt werden könnten etwa die Zustimmung zu einer Reihe von Aussagen über geschichtliche Entwicklungen oder aber eigene Teilnehmer*innen-Beschreibungen, wie sich „die Zeiten“ gewandelt hätten seit der Jugend ihrer Großeltern und ob bzw. inwiefern sich hierin noch längere Entwicklungen niederschlugen.

Sollte die Hypothese sich erhärten lassen, wäre dies einerseits überraschend. Als Topos ist seit Jahrtausenden eher die gegenteilige Sichtweise bekannt: die Klage „O tempora, o mores!“ bzw. „Das hätte es früher nicht gegeben!“ vom Verfall der Sitten, die antike Vorstellung des Abstiegs vom goldenen über das silberne und bronzene zum eisernen Zeitalter. Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass die „whig interpretation of history“ noch tiefer in Sprache und Denken verwurzelt ist: Begriffe wie „Fortschritt“, „rückständig“, „zurückgeblieben“ und die überwiegend positive Konnotation des Adjektivs „modern“ verraten dies. Auch nach Lyotards Absage an die *grands récits* finden große Entwürfe vom Geschichtsverlauf als Fortschritt zum Besseren und Menschlicheren wie etwa Steven Pinkers *The Better Angels of Our Nature – Why Violence Has Declined* (2011) regen Zuspruch.

Dies ist nicht der Ort, um die Angemessenheit optimistischer, pessimistischer oder überhaupt dergestalt pauschalisierender Geschichtssichten zu diskutieren. Im Zusammenhang mit Hypothese #4 wurden bereits Möglichkeiten einer konstruktiven Herausforderung solcher Geschichtssichten zum Zwecke ihrer Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung diskutiert. Wichtig ist für Lehrende jedenfalls zu wissen – sofern die Hypothese denn zutrifft –, dass viele ihrer Lernenden solche kognitiven Schemata haben und mit genau diesen auch an ältere literarische Texte herangehen – wenn sie diese denn überhaupt eigenständig kontextualisieren. Wenn Lehrpersonen – entweder aufgrund eigener

expertenhafter Kontextualisierungen oder gestützt auf Handreichungen und aufbereitete Unterrichtsmodelle didaktischer Verlage – etwa Lessings *Emilia Galotti* als Inszenierung bürgerlicher Tugenden (vgl. Mehring 1906) und tyrannischer Alleinherrschaft (vgl. Alt 1994, S. 252 ff.) deuten mögen, erfordert eine echte Auseinandersetzung mit einer kulturellen Meta-Modell-getriebenen Schüler*innen-Rezeption, in Erwägung zu ziehen, dass den lesenden Schüler*innen möglicherweise eher eine „rückständig“ fundamentalistisch anmutende Sexualmoral, „für damals wohl typische“ patriarchale Rollenmuster etc. aufgefallen sein könnten. Auch zu verstehen, warum Goethe seine *Iphigenie auf Tauris* „verteufelt human“ fand, sollten Lehrpersonen dementsprechend nicht von Schüler*innen erwarten (vgl. Ivo 1973, S. 22; Spinner 1993a, S. 23), ohne sich auf eine intensive Arbeit mit und an deren Vergangenheitsvorstellungen einzulassen.

Eine solche Entwicklungsarbeit ist fraglos notwendig, wenn sich die Hypothese erhärten sollte, denn die Pauschalurteile selbst vieler studentischen Teilnehmer*innen, der oft geringe Grad an Differenzierung, der sich auch in einer diffusen mediävalistischen Konzeption vom Mittelalter zeigt, bedarf zweifellos der Herausforderung und Weiterentwicklung.

Einzelne Fälle – MARH01 in dieser Studie, aber auch z.B. Effi in Kónya-Jobs/Carl (2020, S. 200 f.) – zeigen, wie fortgeschrittene Noviz*innen sich in ihren Wissensstrukturen denen von Expert*innen annähern: Sie differenzieren ihre kulturellen Meta-Modelle im Verlauf ihrer Bildungsbiographie durch zahlreiche gründlich verarbeitete Informationen aus. Ihre elaborierteren kulturellen Meta-Modelle schließen nicht nur weitaus genauere, interne Differenzen zwischen Diskurspositionen vergangener Zeiten ein, sondern reflektieren in Ansätzen auch die Eigendynamiken des literarisch-ästhetischen Subsystems.

Bis dorthin mag es ein weiter Weg sein, doch auch dieser Weg beginnt schon lange vor der gymnasialen Oberstufe oder gar dem Studium mit einer schrittweisen Ausdifferenzierung eigenen Wissens über Vergangenes. Um diesen Weg erfolgreich zu gehen, dürften viele Lernende – auch noch im Germanistik-Studium – einer Anleitung und Begleitung bedürfen, die ihnen dabei hilft, in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ihren Horizont langsam zu weiten. Diese Anleitung und Begleitung setzt wiederum bei den Lehrenden die Kenntnis um jene Wissensstrukturen auf Seiten der Lernenden voraus. Hierzu einen kleinen Beitrag zu leisten, war Ziel dieser Arbeit.

Anhang: Coding-Rohdaten

Übersicht über die Codings in der Dimension 1 (Mentale Textrep.)				
Analyseeinheit	TOM-Codings	TBM-Codings	TWM-Codings	KKM-Codings
ANMÜ27 Böll	3	1	7	4
ANMÜ27 Brecht	1	8	14	1
ANMÜ27 Blyton	6	3	13	–
ANRH28 Böll	4	3	9	4
ANRH28 Brecht	1	10	21	6
ANRH28 Blyton	2	2	14	10
ANTE26 Böll	1	13	6	2
ANTE26 Brecht	8	42	16	4
ANTE26 Blyton	–	28	14	–
BRFR14 Böll	7	21	14	5
BRFR14 Brecht	10	63	35	7
BRFR14 Blyton	9	35	29	8
ELFR28 Böll	13	2	2	17
ELFR28 Brecht	12	6	12	23
ELFR28 Blyton	4	7	8	20
GAWA16 Böll	3	1	2	8
GAWA16 Brecht	4	-	10	10
GAWA16 Blyton	2	2	11	6
HAFR03 Böll	2	2	10	7
HAFR03 Becht	4	9	14	7
HAFR03 Blyton	–	5	10	6
HATE25 Böll	3	8	8	7
HATE25 Brecht	4	50	27	–
HATE25 Blyton	–	33	6	–
HEFR05 Böll	3	4	5	7
HEFR05 Brecht	3	11	6	6
HEFR05 Blyton	1	3	6	14
KAFR15 Böll	–	1	23	9
KAFR15 Brecht	19	51	115	17
KAFR15 Blyton	16	22	50	12
KOVI07 Böll	13	12	15	7
KOVI07 Brecht	9	74	60	7
KOVI07 Blyton	18	50	48	12
LUFR07 Böll	4	10	14	5
LUFR07 Brecht	8	17	7	3

Übersicht über die Codings in der Dimension 1 (Mentale Textrep.)				
LUFR07 Blyton	2	4	13	8
MARH01 Böll	3	-	4	9
MARH01 Brecht	3	2	7	10
MARH01 Blyton	9	4	9	19
MAVI07 Böll	2	2	9	5
MAVI07 Brecht	3	32	16	2
MAVI07 Blyton	-	22	16	-
MGAL23 Böll	8	17	17	2
MGAL23 Brecht	11	29	20	1
MGAL23 Blyton	1	35	2	-
NAFR22 Böll	7	8	12	14
NAFR22 Brecht	12	15	17	17
NAFR22 Blyton	9	31	33	8
NAPF31 Böll	10	6	3	7
NAPF31 Brecht	9	7	9	3
NAPF31 Blyton	21	2	5	9
NITE20 Böll	1	26	23	5
NITE20 Brecht	2	85	29	1
NITE20 Blyton	-	71	24	-
PETE08 Böll	-	1	1	-
PETE08 Brecht	-	7	5	2
PETE08 Blyton	-	7	-	-
RIKÖ29 Böll	2	13	15	10
RIKÖ29 Brecht	3	37	34	14
RIKÖ29 Blyton	1	6	28	9
SIFR06 Böll	1	9	10	-
SIFR06 Brecht	3	6	19	1
SIFR06 Blyton	1	-	17	-
SITE03 Böll	4	3	-	6
SITE03 Brecht	5	5	3	7
SITE03 Blyton	1	1	6	9
SUWI23 Böll	-	7	7	10
SUWI23 Brecht	3	12	7	8
SUWI23 Blyton	1	2	10	3
UTTÜ09 Böll	3	5	11	6
UTTÜ09 Brecht	7	62	37	7
UTTÜ09 Blyton	1	29	37	5
Σ	346	1219	1176	478

Übersicht über die Codings in der Dimension 2 (Vorwissen)														
Analyseeinheit	KID- POPLIT	ALT- SCHW.	Alt INTERLIT	alt GENRE	alt FORM	NEGER	WEIBER	MIKRO	MAFEUD	WAR	NAZI	KIRCHE	KINDER	N2
ANMU27 Böll	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	8
ANMU27 Brecht	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	18
ANMU27 Blyton	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	13
ANR28 Böll	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	10
ANR28 Brecht	2	-	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23
ANR28 Blyton	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
ANTE26 Böll	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
ANTE26 Brecht	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	65
ANTE26 Blyton	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	38
BRFR14 Böll	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	26
BRFR14 Brecht	-	-	1	-	1	-	-	-	4	2	-	1	-	78
BRFR14 Blyton	9	3	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	41
ELFR28 Böll	-	-	-	1	2	-	-	-	-	2	-	-	-	17
ELFR28 Brecht	-	1	2	4	3	-	2	-	7	-	-	-	-	15
ELFR28 Blyton	8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	11
GAWA16 Böll	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	9
GAWA16 Brecht	-	6	2	-	-	-	2	-	5	2	-	-	-	3
GAWA16 Blyton	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10
HAFR03 Böll	-	-	-	1	-	1	-	-	1	6	-	1	-	7
HAFR03 Brecht	-	2	-	1	-	-	-	-	4	2	-	-	-	55
HAFR03 Blyton	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	13
HATE25 Böll	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	19
HATE25 Brecht	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	55
HATE25 Blyton	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33

(fortgeführt)

Übersicht über die Codings in der Dimension 2 (Vorwissen)															
Analyseeinheit	KID- POPLIT	ALT- SCHW.	Alt INTERLIT	alt GENRE	alt FORM	NEGER	WEIBER	MIKRO	MAFEUD	WAR	NAZI	KIRCHE	KINDER	alt KMM	N2
HEFR05 Böll	2	-	-	1	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	5
HEFR05 Brecht	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	13
HEFR05 Blyton	9	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	5
KAER15 Böll	-	-	1	-	2	1	-	3	-	8	1	3	-	-	10
KAER15 Brecht	3	1	9	1	7	-	3	-	19	2	-	2	-	9	121
KAER15 Blyton	9	3	1	-	1	-	1	6	-	-	-	2	7	3	66
KOV107 Böll	-	-	1	-	6	1	-	-	-	4	1	1	1	-	19
KOV107 Brecht	-	-	2	-	3	-	-	-	3	3	-	1	-	-	126
KOV107 Blyton	25	3	-	-	4	-	2	-	-	-	-	-	-	-	66
LUFR07 Böll	-	-	-	-	-	2	-	-	-	4	-	3	-	2	13
LUFR07 Brecht	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	27
LUFR07 Blyton	4	-	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	2	12
MARH01 Böll	-	-	-	-	2	1	-	-	3	-	-	-	-	1	3
MARH01 Brecht	-	-	8	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	12
MARH01 Blyton	7	-	1	-	-	-	2	2	-	-	-	-	2	5	8
MAV107 Böll	-	-	-	1	2	2	-	-	-	1	-	1	-	-	6
MAV107 Brecht	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	39
MAV107 Blyton	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	33
MGAL23 Böll	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	2	2	-	-	27
MGAL23 Brecht	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53
MGAL23 Blyton	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37
NAFR22 Böll	-	2	-	-	3	-	-	-	2	6	-	1	-	-	14
NAFR22 Brecht	-	-	5	6	5	-	-	-	1	-	-	-	-	-	37
NAFR22 Blyton	-	-	-	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	48
NAPF31 Böll	-	-	-	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17
NAPF31 Brecht	-	-	3	-	1	-	1	-	2	2	-	-	-	-	22
NAPF31 Blyton	5	3	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	1	-	17

[illegible]

Quellen

- Abdi, Hervé (2007): Bonferroni Test. In: Salkind, Neil (Hg.): *Encyclopaedia of Measurement and Statistics*. Los Angeles: Sage, S. 103–107.
- Abraham, Ulf/Rauch, Marja (2012). Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Rauch, Marja/Geisenhanslücke, Achim (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 331–348.
- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume*. Jg. 2, H. 1, S. 6–15. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> Abgerufen am 23.02.2023.
- Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel/Sanford, Levitt (1950): *The Authoritarian Personality*. New York City: Harper.
- Albrecht, Jason E./O'Brien, Edward J./Mason, Robert A./Myers, Jerome L. (1995): The role of perspective in the accessibility of goals during reading. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Jg. 21. H. 2, S. 364–372.
- Alexi, Sarah (2014): *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Leverkusen: Budrich.
- Alseweed, Mohammed A. (2005): Overcoming unknown words. In: *Journal of Educational and Psychological Sciences*. Jg. 6. H. 1, S. 5–37. <http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/060109> Abgerufen am 23.02.2023.
- Alt, Peter-André (1994): *Tragödie der Aufklärung*. München: Fink.
- Artelt, Cordula/Dörfler, Tobias (2010): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung im Bayerischen Staatsministerium für Kultus (Hg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule*. Donauwörth: Auer, S. 13–37.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz. Textkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen et al. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich, S. 69–137.
- Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. München: Beck.
- Augustinus von Hippo [397–426] (1963): *De doctrina christiana libri quattuor*. Kommentiert und hg. v. William M. Green. Wien: Holder-Pichler-Tempsky.

- Backhaus, Klaus/Erichsson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2018): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 15. Aufl. Heidelberg: Springer VS.
- Baddeley, Alan D./Thomson, Neil/Buchanan, Mary (1975): Word length and the structure of short-term memory. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 14. H. 6, S. 575–589.
- Baggett, Patricia (1979): Structurally equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 18. H. 3, S. 333–356.
- Bálint, Katalin/Hakemulder, Frank/Kuijpers, Moniek M./Doicaru, Miruna/Tan, Ed S. (2016): Reconceptualising foregroundings. In: *Scientific Study of Literature*. Jg. 6. H. 2, S. 176–207.
- Barthes, Roland (1988): The Death of the Author. In: *Image, Music, Text*. Übers. V. Stephen Heath. 18. Aufl. New York: Hill & Wang, S. 111–122.
- Bartlett, Frederic C. (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, Allen H./Lazarsfeld, Paul F. (1955): Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. In: Adorno, Theodor W./Dirks, Walter (Hg.): *Sociologica. Aufsätze, Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag gewidmet*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 321–361.
- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- Bazeley, Pat (2018): “Mixed Methods in my Bones”: Transcending the Qualitative-Quantitative Divide. In: *International Journal of Multiple Research Approaches*. Jg.10. H. 1, S. 334–341. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a22> Abgerufen am 23.02.2023.
- Beach, Richard/Hynds, Susan (1991): Research on Response to Literature. In: Pearson, David/Barr, Rebecca/Kamil, Michael L. (Hg.): *Handbook of reading research*. New York: Longman, S. 453–489.
- Becker, Tabea (2017): Erzählkompetenz. In: Martínez, Matias (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 335–345.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bem, Sandra L. (1981): Gender Schema Theory. A Cognitive Account of Sex Typing Source. In: *Psychological Review*. Jg. 88, S. 354–364.
- Bem, Sandra L. (1983): Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-schematic Children in a Gender-schematic

- Society. In: *Signs: Journal of Women in Culture & Society*. Jg. 8. H. 4, S. 598–616.
- Bennardo, Giovanni/de Munck, Victor (2013): *Cultural Models. Genesis, Methods, and Experiences*. Oxford: Oxford University Press.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1970): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bergman, Manfred M. (2008): The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. In: ders. (Hg.): *Advances in mixed methods research*. London: Sage, S. 11–21.
- Berneger, Thomas V. (1998): What's wrong with Bonferroni adjustments. In: *British Medical Journal*. Jg. 316, S. 1236–1238. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7139.1236> Abgerufen am 23.02.2023.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2018): Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen. In: *Leseforum*. Jg. 1. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/616/2018-1-bertschi-kaufmann.pdf> Abgerufen am 23.02.2023.
- Birkmeyer, Jens (Hg.) (2008): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blyton, Enid (1954) [1944]: *5 Freunde auf geheimnisvollen Spuren*. Übers. v. Werner Lincke. Hamburg: Blüchert, S. 15–18.
- Böckler-Raettig, Anne (2019): *Theory of Mind*. München: Reinhardt.
- Böll, Heinrich (1997) [1947]: Mit diesen Händen. In: Schubert, Jochen (Hg.): *Heinrich Böll. Erzählungen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 100–102.
- Böll, Henrich (1998) [1953]: *Und sagte kein einziges Wort*. München: dtv.
- Böhme, Gernot (2017): *The Aesthetics of Atmospheres*, hg. V. Jean-Yves Thibaud. London: Routledge.
- Bohnsack, Ralf (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Leverkusen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Leverkusen; Budrich.
- Bonferroni, Carlo E. (1936): *Teoria statistica delle classi e calcolo delle probabilità*. Florenz: Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali.
- Boockmann, Hartmut (1992): Übereinen Topos in den Mittelalter-Darstellungen der Geschichtsbücher: Die Lehnspyramide. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Jg. 43, H. 6, S. 361–372.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Bourier, Günther (2018): *Beschreibende Statistik. Praxisorientierte Einführung mit Aufgaben und Lösungen*. 13. Aufl. Heidelberg: Springer VS.
- Braasch, Jason/Bråten, Ivar (2017): The Discrepancy-Induced Source Comprehension (D-ISC) Model. Basic assumptions and preliminary evidence. In: *Educational Psychologist*. Jg. 52. H. 3, S. 167–181.
- Bransford, John D./Johnson, Marcia K. (1972): Contextual Prerequisites for Understanding. Some Investigations of Comprehension and Recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 11, S. 717–726.
- Brecht, Bertolt (1967) [1948]: Eulenspiegel-Geschichten. In: Hauptmann, Elisabeth (Hg.): *Bertolt Brecht. Gesammelte Werke*. Band 11. Prosa I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 367–371.
- Breuer, Dieter (1977): Die Bedeutung der Rhetorik für die Textinterpretation. In: Plett, Heinrich (Hg.): *Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung*. München: Fink, S. 23–44.
- Breukink, Corina/Das, Hans: Students' reading activities when reading poetry. Vortrag auf der 12. ARLE-Konferenz in Lissabon am 26.06.2019.
- Brewer, William F. (1987): Schemas versus mental models in human memory. In: Morris, Peter E. (Hg.): *Modelling Cognition*. Hoboken: Wiley, S. 187–197.
- Britt, M. Anne/Rouet, Jean-François/Georgi, Mara C./Perfetti, Charles A. (1994): Learning from history texts. From casual analysis to argument models. In: Beck, Isabel L./Leinhardt, Gaea/Stainton, Catherine (Hg.): *Teaching and Learning in History*. Hillsdale: Erlbaum, S. 47–84.
- Broadhead, Robert S./Rist, Ray C. (1976): Gatekeepers and the Social Control of Social Research. In: *Social Problems*. Jg. 23. H. 3, S. 225–236.
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*. H. 26, S. 12–30.
- Bruner, Jerome/Olver, Rose/Greenfield, Patricia (1956): *Studies in Cognitive Growth*. Oxford: Wiley.
- Brunken, Otto (1995): Das Rätsel Blyton und die Lust an der Trivialität. Enid Blytons „Fünf Freunde“-Bücher. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 401–418.
- Buggle, Franz (1993): *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bühler, Karl (1907): Über Gedanken. In: *Archiv für Psychologie*. H. 12, S. 1–23.
- Bühler, Karl (1918): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.

- Burkett, Candice/Goldman, Susan R. (2016): "Getting the Point" of Literature. Relations Between Processing and Interpretation. In: *Discourse Processes*. Jg. 53, H. 5/6, S. 457–487.
- Buß, Angelika (2003): Kanonprobleme. In: Kämper-van-den-Boogart, Michael (Hg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 142–152.
- Buß, Angelika (2006): *Intertextualität als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Busse, Stefan (2017): Kindheit in der (Spät-)Moderne-. In: Beer, Kornelia/Busse, Stefan (Hg.): *Moderne Leben – Leben in der Moderne*. Heidelberg: Springer VS, S. 157–181.
- Bütow, Wilfried et al. (1977): *Methodik Deutschunterricht Literatur*. Berlin: Volk und Wissen.
- Butterfield, Herbert (1931): *The Whig Interpretation of History*. New York: Norton.
- Caillies, Stéphanie/Denhrière, Guy/Jhean-Larose, Sandra (1999): The intermediate effect. Interaction between prior knowledge and text structure. In: van Oostendorp, Herre/Goldman, Susan (Hg.): *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah: Erlbaum, S. 151–168.
- Cameron, Catherine M./Gatewood, John B. (2009): *Belonger Perceptions of Tourism and Its Impact on the Turks and Caicos Islands. Final report to the Ministry of Tourism of the Turks and Caicos Islands*. <https://www.lehigh.edu/%7Ejbg1/Perceptions-of-Tourism.pdf> Abgerufen am 23.02.2023.
- Campbell, Donald T./Fiske, Donald W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: *Psychological Bulletin*. Jg. 56, S. 81–105.
- Cappai, Gabriele (2007): Vergleichen. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 94–101.
- Carl, Mark-Oliver (2018): Stolpern oder jonglieren, staunen oder spielen? Eine kognitionspsychologische wie hermeneutische Kritik der ästhetischen Theorie analogisches n Verstehens. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–55.
- Carl, Mark-Oliver/Holder, Friedemann (2020): Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung. Über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Jg. 21, H. 1.

- Carl, Mark-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina/Rosebrock, Cornelia (2020): Strategien von Studierenden im Umgang mit literarästhetischen Texten. In: *Leseräume*. H. 6, S. 49–64.
- Carl, Mark-Oliver/Scherf, Daniel: Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. In: *SLLD/Z*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894> Abgerufen am 08.05.2023.
- Chladenius, Johann Martin (1969) [1742]: *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften*. Hg. V. Lutz Geldsetzer. Düsseldorf: Stern.
- Claassen, Eefje (2012): *Author Representations in Literary Reading*. Amsterdam: Benjamins.
- Clarapède, Édouard (1932): La découverte de l' hypothèse. In: *Journal de psychologie normale et pathologique*. Jg. 29. S. 648–656.
- Clark, Herbert H./Lucy, Peter (1975): Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 14. H. 1, S. 56–72.
- Collins Block, Cathy/Parris, Sheri R. (Hg.) (2008): *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York: Guilford.
- Coltheart, Max/Rastle, Kathleen (1994): Serial processing in reading aloud. Evidence for dual-route models of reading. In: *Journal of Experimental Psychology*. Jg. 20. H. 6, S. 1197–1211.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich Gebhard (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Heidelberg: Springer VS.
- Conrad, Wolfgang (2001): Auf den Spuren eines ungeschriebenen Brecht-Dramas: ein Volksstück [...] Ulenspiegel etwa. In: *Eulenspiegel-Jahrbuch*, S. 83–121.
- Cook, Guy (1994): *Discourse and Literature. The Interplay of Form and Mind*. Oxford: Oxford UP.
- D'Andrade, Roy (1984): Cultural Meaning Systems. In: Shweder, Richard A./LeVine, Robert A. (Hg.): *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 88–119.
- D'Andrade, Roy (1987): A Folk Model of the Mind. In: Holland, Dorothy/Quinn, Naomi (Hg.): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 112–148.
- Dannecker, Wiebke (2016): Lautes Denken. Leise lesen und laut denken – Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von „Lesespuren“. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsmethoden*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 131–146.

- Dannhauer, Johann Konrad (2004) [1630]: *Idea boni interpretis et malitiosi calumniatoris quae obscuritate, dispulsa, verum sensum a falso discernere in omnibus auctorum scriptis ac orationibus docet, & plene respondet ad quaestionem unde scis hunc esse sensum, non alium?* Hg. V. Walter Sparn. Hildesheim: Olms.
- D'Arcent, Louise (Hg.) (2016): *The Cambridge Companion to Medievalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, Frederick B. (1944): Fundamental Factors of Comprehension in Reading. In: *Psychometrika*. Jg. 9, S. 185–197.
- Davis, Tracy/Wilson, & Justin M. Wilson (2016): Gender Schema Theory. In: Naples, Nancy A. (Hg.): *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, Malden: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss655> Abgerufen am 23.02.2023.
- de Beaugrande, Robert/Dressler, Wolfgang Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- De Beaugrande, Robert (1987): Schemas for Literary Communication. In: Halász, László (Hg.): *Literary Discourse. Aspects of Cognitive and Social Psychological Approaches*. Berlin: de Gruyter, S. 49–99.
- De Groot, Adriaan (1965): *Thought and Choice in Chess*. Den Haag: Mouton.
- Dehaene, Stanislas (2010): *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Beck.
- Dilthey, Wilhelm (1974) [1900]: Die Entstehung der Hermeneutik. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 5. 4. Aufl. Stuttgart: Teubner, S. 317–338.
- Dilthey, Wilhelm (1965) [1910]: Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 7. 4. Aufl. Stuttgart: Teubner, S. 205–220.
- Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael/Roche, Matthias (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Samplings. Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Jg. 19. H. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810> Abgerufen am 23.02.2023.
- Domansky, Elisabeth/Welzer, Harald Welzer (Hg.) (1992): *Eine offene Geschichte. Zur kommunikativen Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit*. Tübingen: Brandes.
- Donmall, B. Gillian (1985): *Language Awareness*. London: CILT.
- Earthman, Elise A. (1992): Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. In: *Research in the Teaching of English*. Jg. 26. H. 4, S. 351–384.

- Echterhoff, Wilfried (2019): Erfahrungsbildung. In: Wirtz, Markus (Hg.): *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erfahrungsbildung> Abgerufen am 23.02.2023.
- Eder, Jens (2014): *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*. 2. Aufl. Marburg: Schüren.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz*. Weinheim: Juventa, S. 186–194.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Eibl, Karl (1999): Der „Autor“ als biologische Disposition. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hg.): *Rückkehr des Autors*. Berlin: de Gruyter, S. 47–60.
- Elschenbroich, Donata (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann.
- Ericsson, K. Anders/Simon, Herbert A. (1984): *Protocol Analysis. Verbal Protocols as Data*. Cambridge: MIT Press.
- Erikson, Erik S. (1968): *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fillmore, Charles J. (1975): An Alternative to Checklist Theories of Meaning. In: *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*, S. 123–131.
- Fillmore, Charles J. (2006) [1982]: Frame Semantics. In: Geeraerts, Dirk (Hg.): *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Den Haag: de Gruyter, S. 373–400.
- Fingerhut, Karlheinz (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV, S. 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van-den-Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H.: *Les- und Literaturunterricht*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 255–293.
- Fisher, Douglas/Ross, Donna/Grant, Maria (2010): Building background knowledge. Improving student achievement through wide reading. In: *The Science Teacher*. Jg. 77. H. 1, S. 23–26.
- Flechsig, Karl-Heinz (2006): *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.

- Fletcher, Charles R./Chrysler, Susan T. (1990): Surface forms, textbases, and situation models: Recognition memory for three types of textual information. In: *Discourse Processes*. Jg. 13. H. 2, S. 175–190.
- Frederiksen, Carl H. (1977): Semantic Processing Units in Understanding Text. In: Freedle, Roy O. (Hg.): *Discourse, Production and Comprehension*. Norwood: Ablex, S. 57–88.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*. H. 25, S. 11–31.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: *Journal of Personality*. Jg. 18, S. 108–143.
- Freudenberg, Ricarda (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Studie*. Wiesbaden: VS.
- Freudenberg, Ricarda (2014): „Arme, arme Schlange!“ Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. In: *kjle&m*. Jg. 14. H. 1, S. 60–68.
- Fukkink, Ruben G. (2005): Deriving word meaning from written context. A process analysis. In: *Learning and Instruction*. Jg. 15. H. 1, S. 23–43.
- Gadamer, Hans-Georg (1972): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3., erw. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (2008) [1959]: Vom Zirkel des Verstehens. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilmann (Hg.): *Moderne Interpretationstheorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 53–66.
- Gahn, Jessica (2018): *Irritierendes lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher*. Weinheim: Beltz.
- Gailberger, Steffen (2008): Leseförderung durch Hörbücher. Eine verbal-auditive Leseförderungstheorie für den Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, S. 395–447.
- Galilei, Galileo (2005) [1623] : *Il saggiaiore*. Padua : Antenore.
- Gernhardt, Robert (1996) [1981]: *Wörtersee. Gedichte und Bildergeschichten*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Gernsbacher, Morton A./Varner, Kathleen R./Faust, Mark E. (1990): Investigating differences in general comprehension skill. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Jg. 16. H. 3, S. 430–445.
- Gerrig, Richard J. (1993): *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Cambridge: Yale University Press.
- Gibbs, Raymond W. (1994): *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ginsburg, Herbert P./Opper, Sylvia (1998): *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Übers. v. Hainer Kober & Georgia Hanenberg. 8., völlig überarb. und erg. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giuffré, Mauro (2017): *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and De Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1960) [1819]: *Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des west-östlichen Divans*. In: *Poetische Werke. Berliner Ausgabe*. Band 3. Berlin: Aufbau, S. 232–234.
- Goetz, Ernest T./Armbruster, Bonnie B. (1980): Psychological Correlates of Text Structure. In: Spiro, Rand J./Bruce, Bertram C./Brewer, William F. (Hg.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology*. Hillsdale: Erlbaum, S. 201–220.
- Gold, Andreas/Mokhesgerami, Judith/Rühl, Katja/Souvignier, Elmar/Buick, Stephanie (2009): *Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldman, Susan R./McCarthy, Kathryn S./Burkett, Candice (2015): Interpretive inferences in literature. In: O'Brien, Edward J./Cook, Anne E./Lorch, Robert F. (Hg.): *Inferences During Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 386–415.
- Gottschling, Steffen/Kammerer, Yvonne/Thomm, Eva/Gerjets, Peter (2020): How laypersons consider differences in sources' trustworthiness and expertise in their regulation and resolution of scientific conflicts. In: *International Journal of Science Education*. Jg. 10. H. 2. <https://doi.org/10.1080/21548455.2020.1849856> Abgerufen am 23.02.2023.
- Graesser, Arthur C./Gordon, Sallie E./Sawyer, John D. (1979): Recognition memory of typical and atypical actions in scripted activities: Tests of a script pointer + tag hypothesis. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 18, S. 319–332.
- Graesser, Arthur C./Singer, Murray/Trabasso, Tom (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: *Psychological Review*. Jg. 101. H. 3, S. 371–395.
- Graesser, Arthur C./Millias, Keith K./Zwaan, Rolf A. (1997): Discourse comprehension. In: *Annual review of psychology*. Jg. 48, S. 163–189.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT.
- Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Graves, Barbara/Frederiksen, Carl H. (1991): Literary expertise in the description of a fictional narrative. In: *Poetics*. Jg. 20. H. 1, S. 1–26.
- Greimas, Algirdas J. (1966): *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: Larousse.
- Grenz, Dagmar (1980): Enid Blyton: 5 Freunde und das Burgverlies. Mit Unterrichtsmaterialien und einer didaktisch-methodischen Analyse. In: *Lesehefte für den Literaturunterricht*. H. 5.
- Griffiths, Gina/Sohlberg, McKay Moore/Biancarossa, Gina Biancarosa (2011): A Review of Models of Reading Comprehension with Implications for Adults with mTBI and the Campus Reader. http://www.campusreader.org/dev/resources/pdfs/CampusReadertheory_final0401.pdf Abgerufen am 23.02.2023.
- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverstehen – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert/Dutt, Stephan (2011): Fiktionskompetenz. In: Martínez, Matias (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 63–67.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina Hurrelmann (2006): Einleitung. Die Grundkonzeptionen des Weiterbildungsprogramms. In: (dies.) (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Lese- und Literaturdidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa, S. 11–30.
- Grondin, Jean (2009): *Hermeneutik*. Übers. v. Ulrike Blech. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grondin, Jean (2013): Hermeneutik. In: Ueding, Gert (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online*. Berlin: de Gruyter, 2013. <https://doi.org/10.1515/hwro.3.hermeneutik> Abgerufen am 23.02.2023.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2011): *Stimmungen erlesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur*. München: Hanser.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*. H. 123, S. 17–25.
- Habel, Christopher (1981): *Zur Geschichte von Referenzobjekten. Teil I: Diskursmodelle*. Berlin: ms.
- Hahn, Hans Henning (2019): Stereotypenforschung Religion. Methodische Überlegungen. In: *Kirchliche Zeitgeschichte*. Jg. 32. H. 1, S. 19–30.

- Hakemulder, Frank (2020): Finding Meaning Through Literature. In: *Anglistik*. Jg. 31. H. 1, S. 91–110.
- Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 2., vollst. überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4., vollst. überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hardyck, Curtis D./Petrinovich, Lewis F. (1969): Treatment of subvocal speech during reading. In: *Journal of Reading*. Jg. 12. H. 5, S. 361–368.
- Härle, Gerhard (2006): Intertextualität – eine Herausforderung für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Olsen, Ralph/Petermann, Hans-Bernhard/Rymarczyk, Jutta (Hg.): *Interetxualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, S. 21–45.
- Harmon, Janis M. (1999): Initial encounters with unfamiliar words in independent reading. In: *Research in the Teaching of English*. Jg. 33. H. 3, S. 304–338.
- Harshaw, Benjamin (1984): Fictionality and Fields of Reference. Remarks on a Theoretical Framework. In: *Poetics Today*. Jg. 5. H. 2, S. 227–251.
- Harwart, Miriam/Sander, Julia/Scherf, Daniel (2020): Haltegeländer für das Verstehen bereitstellen. Adaptiv unterstützendes Lehrerhandeln im Gespräch über *Eric* von Shaun Tan. In: *Praxis Deutsch*. H. 280, S. 18–24.
- Havinghurst, Robert J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. Chicago: Chicago UP.
- Hecht, Werner et al. (Hg.) (1997): *Bertolt Brecht, Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Band 20. Prosa 5*. Berlin/Frankfurt: Suhrkamp.
- Heine, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Jg. 16. H. 2, S. 163–185.
- Heinrich, Horst Alfred (2002): *Kollektive Erinnerungen der Deutschen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum sozialen Gedächtnis*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm (2008): „Vorwort.“ In: ders. (Hg.): *Deutsche Zustände*. Bd. 7. Stuttgart: Reclam, S. 9–10.
- Heizmann, Felix (2018): *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren.
- Herz, Cornelius (2016): Story Grammars im inklusiven Deutschunterricht. Narratologische Konzeptionen am Beispiel KJL-affiner Text- und Filmformate.

- In: Frickel, Daniel/Kagelmann, André (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Lang, S. 213–228.
- Heiser, Ines (2016): Fünf Freunde und die Gesetze der Serie. Erste Zugänge zu Serieneigenschaften finden. In: Anders, Petra/Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 58–67.
- Heym, Georg (1960) [1911]: Der Irre. In: Schneider, Karl-Ludwig (Hg.): *Georg Heym. Dichtungen und Schriften*. Bd. 2. München: Ellermann, S. 19.
- Hiecke, Robert H. (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig: Eisenach.
- Hirsch, Eric D. (1967): *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale UP.
- Hjlemslev, Louis (1959): *Essais linguistiques*. Kopenhagen: Nordisk Sprog- og Kulturverlog.
- Hoberg, Rudolf/Eichhoff-Cyrus, Karin/Schulz, Rüdiger (2008): Wie denken die Deutschen über ihre Muttersprache und über Fremdsprachen? Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache. <https://gfd.s.de/wie-denken-die-deutschen-ueber-ihre-muttersprache-und-ueber-fremdsprachen> Abgerufen am 23.02.2023.
- Hodson, Julia (2015): „Hm... was diese Buchstaben bedeuten?“ Vom Umgang schwacher Leserinnen und Leser mit unbekannten Wörtern beim Lesen. In: *Leseräume*. H. 1, S. 295–311.
- Holder, Friedemann (2019): *Wege zum Metaphernverstehen. Ein zeichenübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Holland, Dorothy/Quinn, Naomi Quinn (Hg.) (1987): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holthuis, Susanne (1992): *Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen: Stauffenberg.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2006) [1944]: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hörmann, Hans (1978): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hörmann, Hans (1980): Der Vorgang des Verstehens. In: Kühlwein, Wolfgang/Raasch, Albert (Hg.): *Sprache und Verstehen*. Bd. 1. Tübingen: Narr, S. 17–29.
- Horváth, Márta (2018): Der Drang nach Kohärenz. Kohärenzstiftende Mechanismen beim Lesen fiktionaler Erzähltexte. In: Endre, Hárs/Horváth,

- Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Trier: WVT, S. 47–62.
- Houellebecq, Michel (1998): *Les Particules élémentaires*. Paris: Flammarion.
- Howe, Kenneth (1988): Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis, or Dogmas Die Hard. In: *Educational Researcher*. Jg. 17. H. 8, S. 10–16.
- Hurtienne, René (2014): Geschichtsdidaktische Handlungsfelder und Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 875–889.
- Huss, Nicolas (2020): Das Mittelalter und seine Rezeption: Medievalism. In: *Mittelalter Digital*. Jg. 1. H. 2, S. 65–81.
- Ivo, Hubert (1973): Die politische Dimension des Deutschunterrichts. Zum Beispiel: Goethes *Iphigenie*. In: *Diskussion Deutsch*, Sonderband „Zur politischen Dimension des Deutschunterrichts“, S. 5–36.
- Jakobson, Roman (1972) [1960]: Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Bd. 1. Frankfurt/Main: Athenäum, S. 99–135.
- Janczyk, Markus/Pfister, Roland (2020): *Inferenzstatistik verstehen. Von A wie Signifikanztest bis Z wie Konfidenzintervall*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer VS.
- Janssen, Tanja/Braaksma, Martine/Rijlaarsdam, Gert (2006): Literary reading activities of good and weak students. A think aloud study. In: *European Journal of Psychology of Education*. Jg. 21. H. 1, S. 35–52.
- Janssen, Tanja/Braaksma, Martine/Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub (2012): Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. In: *Scientific Study of Literature*. Jg. 2. H. 1, S. 83–107.
- Jansen, Thomas (2017): Heinrich Böll. Ein katholischer Rebell. <https://www.katholisch.de/artikel/15911-heinrich-boell-ein-katholischer-rebell> Abgerufen am 23.02.2023.
- Jesch, Tatjana (2015): Das Implizite Verstehen. Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft. In: *Didaktik Deutsch*. H. 39, S. 23–41.
- Johnson-Laird, Philip (1980): Mental models in cognitive science. In: *Cognitive Science*. Jg. 4, S. 73–115.
- Johnson-Laird, Philip (1983): *Mental Models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jonas, Klaus/Schmid-Mast, Marianne (2007): Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 69–76.

- Jörgens, Moritz/Carl, Mark-Oliver/Schulze, Tina/Rosebrock, Cornelia (2023): Drei Arten poetischer Effekte. In: Magirius, Marco/Führer, Carolin/Kubik, Silke/Meier, Christel (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption im Klassenzimmer. Theorie, Empirie, Vermittlung*. München: kopaed, S. 183–202.
- Joseph, Rodney P./Keller, Colleen/Ainsworth, Barbara E. (2016): Recruiting Participants into Pilot Trials: Techniques for Researchers with Shoestring Budgets. In: *Calif J Health Promot.* Jg. 14. H. 2, S. 81–89.
- Jung, Matthias (2001): *Hermeneutik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kamp, Hans (1981): A theory of truth and semantic representation. In: Groenendijk, Jeroen A. G./Janssen, Theo M. V./Stokhof, Martin B. J. (Hg.): *Formal Methods in the Study of Language*. Amsterdam: Mathematical Centre Tracts, S. 329–361.
- Kann, Christoph/Inderelst, Lars (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-systematische Perspektiven. In: Ziem, Alexander/Inderelst, Lars/Wulf, Detmer (Hg.): *Frames interdisziplinär. Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press.
- Kant, Immanuel (1787): *Kritik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/krvb/krvb047.html> Abgerufen am 23.02.2023.
- Kant, Immanuel (1963) [1790]: *Kritik der Urteilkraft*. Stuttgart: Reclam.
- Katz, Daniel/Braley, Kenneth Braley (1933): Racial stereotypes of one hundred college students. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Jg. 28, S. 280–290.
- Kaufmann, Eva A. (2013): Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät. Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/233548?originalFilename=true> Abgerufen am 28.04.2023.
- Kaufmann, Stefan-Harald (2021): Schüler-Vorstellungen. In: ders. (Hg.): *Schülervorstellungen zu Geradengleichungen in der vektoriellen Analytischen Geometrie*. Heidelberg: Springer VS, S. 17–26.
- Kesselring, Thomas (1988): *Jean Piaget*. München: Beck.
- Kidd, David C./Castano, Emanuele Castano (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In: *Science*. H. 342, S. 377–380.
- Kiermaier, Tanya (2015): *Textual Bodies in Young Adult Literature*. Dissertation an der University of Canberra. <https://researchprofiles.canberra.edu.au/files/33686544/file> und <https://researchprofiles.canberra.edu.au/files/33686545/file> Abgerufen am 08.12.2020.

- Kintsch, Walter (1974): *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 39–53.
- Kintsch, Walter/Franzke, Marita (1995): The role of prior knowledge in the recall of a new story. In: Lorch, Robert F./O'Brien, Edward J. (Hg.): *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale: Erlbaum, S. 321–333.
- Kintsch, Walter/van Dijk, Teun A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*. Jg. 85. H. 5, S. 363–394.
- Kintsch, Walter/Welsch, David/Schmalhofer, Franz/Zimmy, Susan (1990): Sentence memory. A theoretical analysis. In: *Journal of Memory and Language*. Jg. 29. H. 2, S. 133–159.
- Kirk, Jerome/Miller, Marc L. (1986): *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Kitchener, Richard F. (1986): *Piaget's Theory of Knowledge. Genetic Epistemology and Scientific Reason*. New Haven: Yale University Press.
- Kleber, Christopher (2021): *Inferenzbildung bei literarischem Textverstehen. Theoretische Grundlagen und empirische Erforschung*. Göttingen: Cuvillier.
- Kleist, Heinrich von (1978) [1810]: *Michael Kohlhaas*. In: Steller, Siegfried et al. (Hg.): *Heinrich von Kleist. Werke und Briefe in vier Bänden*. Bd. 3. Berlin: Aufbau, S. 7–113.
- Kneer, Georg/Moebius, Stephan Moebius (Hg.) (2010): *Soziologische Kontroversen. Eine andere Geschichte von der Wissenschaft vom Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Knopf, Julia (2009): *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*. München: Iudicum.
- Koberstein, Karl A. (1827): *Grundriß der Geschichte der deutschen National-Literatur*. Leipzig: Vogel.
- Koch, Christina (2017): *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus*. Wiesbaden: Springer.
- Kohlberg, Lawrence (1958): *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. Chicago: Chicago University Press.
- König, Lisa (2020): *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens: Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Konrad, Klaus (2020): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Heidelberg: Springer VS, S. 476–490.
- Kónya-Jobs, Nathalie/Carl, Mark-Oliver (2020): Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen. In: Masanek, Nicole/Kilian, Jörg (Hg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 185–208.
- Kónya-Jobs, Nathalie (2022): Das Text-Kontext-Problem im Lichte literarhistorischer Verstehensakte von Studienanfänger:innen. Vortrag auf dem 27. Deutschen Germanistentag in Paderborn am 27. September 2022.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013): Analytische Literaturtheorie. In: dies. (Hg.): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 275–292.
- Korte, Hermann (2012): Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Rauch, Marja/Geisenhanslüke, Achim (Hg.): *Texte und Theorie zur Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 301–317.
- Köster, Juliane (2021): Literaturdidaktik zwischen Gestern und Morgen. In: *Didaktik Deutsch*. H. 50, S. 12–13.
- Köster, Manuel (2013): *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Münster: LIT.
- Kromrey, Helmut/Roose, Jochen/Strübing, Jörg (2016): *Empirische Sozialforschung*. 13. Aufl. Konstanz: UVK.
- Kubik, Silke (2018): Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“ – wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz, S. 56–69.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kürschner, Christian/Schnotz, Wolfgang (2007): Konstruktion mentaler Repräsentationen bei der Verarbeitung von Text und Bildern. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 35. H. 1, S. 48–67.
- Labov, William (1973): The boundaries of words and their meanings. In: Bailey, Charles-James/Shuy, Roger W. (Hg.): *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington: Georgetown University Press, S. 340–373.
- Lakoff, George (1984): *Classifiers as a Reflection of Mind. A Cognitive Model Approach to Prototype Theory*. Berkeley: Cognitive Science Program.

- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Landis, J. Richard/Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics*. Jg. 33, H. 1, S. 159–174.
- Langer, Phil/Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hg.) (2013): *Reflexive Wissensproduktion. Anregung zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Heidelberg: Springer.
- Lavater, Johann Caspar (1778): *Physiognomische Fragmente, zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe*. Bd. 4. Leipzig: Weidmann & Steiner. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/lavater_fragments_01_1775?p=5 Abgerufen am 08.12.2020.
- Lecke, Bodo (Hg.) (2008): *Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra (2011): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson. In: *Psychometrika*. https://www.researchgate.net/publication/305280845_Berechnung_des_Lesbarkeitsindex_LIX_nach_Bjornson Abgerufen am 28.04.2023.
- Lenhard, Wolfgang (2019): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen, Diagnostik, Förderung*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht*. Jg. 16, H. 2, S. 127–142.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2015): *Literaturdidaktik*. 3. Aufl. Berlin: Akademie.
- Levine, Sarah/Horton, William (2015): Helping high school students read like experts: Affective evaluation, salience, and literary interpretation. In: *Cognition and Instruction*. Jg. 33, H. 2, S. 125–153.
- Levine, Sarah (2018): Using Everyday Language to Support Students in Constructing Thematic Interpretations. In: *Journal of the Learning Sciences*. Jg. 28, H. 1, S. 1–31.
- Levinson, Stephen C. (1989): A review of Relevance. In: *Journal of Linguistics*. Jg. 25, S. 455–472.
- Lietz, Petra/Kotte, Dieter (2006): Quantitative Auswertung. Uni- und bivariate Statistik. In: Hurrelmann, Bettina/Groebe, Norbert (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Lese- und Literaturdidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa, S. 443–480.
- Lisch, Ralf/Kriz, Jürgen Kriz (1978): *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse*. Reinbek: Rowohlt.

- Long, Debra L. (1994): The effects of pragmatics and discourse style on recognition memory for sentences. In: *Discourse Processes*. Jg. 17. H. 2, S. 213–234.
- Lukács, Georg (2009) [1920]: *Die Theorie des Romans*. Bielefeld: Aisthesis.
- Luther, Stefanie (2018): Theory of Mind in der Rezeption literarischer Erzähltexte. Dissertationsschrift an der Universität Göttingen. <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-6905> Abgerufen am 28.04.2023.
- Lyon, Otto (1893): Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium. In: *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*. Jg. 7, S. 705–734.
- Lyotard, Jean-François (1979): *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- Magirius, Marco (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed Methods-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maiwald, Klaus (2013): Film und/als Literatur. Zum Stellenwert des Films im Literaturunterricht. In: *Literatur im Unterricht*. Jg. 14. H. 3, S. 161–167.
- Mancall, Peter C. (1998): The Age of Discovery. In: *Reviews in American History*. Jg. 26. H. 1, S. 26–63.
- Mandler, Jean M. (1984): *Stories, Scripts and Scenes. Aspects of Schema Theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Marshall, Martin N. (1996): Sampling for Qualitative Research. In: *Family Practice*. Jg. 13, S. 522–525.
- Martínez, Matías/Scheffel, Michael (2012): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- Mayring, Philipp (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Jg. 8. H. 3. <http://d-nb.info/1248180372/34> Abgerufen am 24.02.2023.
- Mayring, Philipp (2015): *Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Jg. 20. H. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343> Abgerufen am 24.02.2023.
- McClelland, James (1973): Testing for Competence rather than for Intelligence. In: *American Psychologist*. Jg. 28, S. 1–14.
- McCrudden, Matthew T./Schraw, Gregory (2007): Relevance and Goal-Focusing in Text Processing. In: *Education and Psychology Review*. Jg. 19. H. 2, S. 113–139.
- McNeil, Paul (2017): *The Visual History of Type*. London: King.

- McRobbie, Angela (2009): *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture, and Social Change*. Los Angeles: Sage.
- McRobbie, Angela (2010): *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Übers. v. Carola Pohlen, Katharina Voß & Michael Wachholz. Wiesbaden: VS.
- Mehring, Franz (1897): Kunst und Proletariat. In: *Die neue Zeit*. Jg. 15, S. 129–133.
- Mehring, Franz (1906): *Die Lessing-Legende. Zur Geschichte und Kritik des preußischen Despotismus und der klassischen Literatur*. <https://www.projekt-gutenberg.org/mehring/lessing/chap019.html> Abgerufen am 24.02.2023.
- Meier, Georg Friedrich (1996) [1757]: *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst*. Hg. v. Axel Bühler & Luigi Cataldi Madonna. Hamburg: Meiner.
- Mellmann, Katja (2017): Anthropologie des Erzählens. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 308–316.
- Mende, Claudia (2019): Westliche Bilder über arabische Frauen. Es lebe das Stereotyp. In: *Qantara*. <https://de.qantara.de/node/37506> Abgerufen am 24.02.2023.
- Miall, David S./Kuiken, Don (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect. Response to literary stories. In: *Poetics*. Jg. 22. H. 5, S. 389–407.
- Miall, David S./Kuiken, Don (1999): What is literariness? Three components of literary reading. In: *Discourse Processes*. Jg. 28. H. 2, S. 121–138.
- Minsky, Marvin (1974): A Framework for Representing Knowledge. MIT-AI Laboratory Memo No. 306. <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Frames/frames.html> Abgerufen am 24.02.2023.
- Motzkau-Valeton, Wolfgang (1979): *Literaturunterricht in der DDR. Theoretische Grundlagen und didaktische Prinzipien*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Michaels, Harro (2004): Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 6. Aufl. München: dtv, S. 30–45.
- Müller-Waldeck, Gunnar (1983): Ein marxistischer Grundkurs sozialen Verhaltens. Zu Brechts „Eulenspiegel“-Experimenten. In: Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): *Brecht und Marxismus*. Berlin: Henschel, S. 255–267.
- Müllner, Ilse (2008): Fiktion. In: Deutsche Bibel-Gesellschaft (Hg.): *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/18377/> Abgerufen am 24.02.2023.
- Na, Liu/Nation, I. S. Paul (1985): Factors affecting guessing vocabulary in context. In: *RELC Journal*. Jg. 16. H. 1, S. 33–44.

- Neiman, Susan (2020): *Von den Deutschen lernen*. Übers. v. Christiana Goldmann. Berlin: Hanser.
- Nemesio, Aldo/Levorato, Chiara M./Ronconi, Luca (2011): The Reader in the Text: The Construction of Literary Characters. In: *Empirical Studies of the Arts*. Jg. 29. H. 1, S. 89–109.
- Newell, Allen/Simon, Herbert A. (1972). *Human Problem Solving*. New York: Prentice-Hall.
- N.N. (2015): Das Wort „Neger“ bleibt. In: *Süddeutsche Zeitung*, 4. August 2015. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/jim-knopf-von-michael-ende-das-wort-neger-bleibt-1.2594450> Abgerufen am 24.02.2023.
- N. N. (2021): Erfahrung. In: Wirtz, Markus A. (Hg.): *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erfahrung> Abgerufen am 24.02.2023.
- Oakhill, Jane/Garnham, Alan Garnham (1988): *Becoming a Skilled Reader*. London: Blackwell.
- Odendahl, Johannes (2013): Was ist literarisch am literarischen Verstehen? In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 67–82.
- Odendahl, Johannes (2021): Für eine Literaturdidaktik der Individualität. Vier Einwände gegen das Paradigma der Wirkungsforschung in ästhetisch-pädagogischen Belangen. In: *Literaturdidaktik im Gespräch*. <https://litdidakt.hypotheses.org/30#more-30> Abgerufen am 24.02.2023.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Oevermann, Ulrich (2004): Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: Fikfak, Jurij/Adam, Frane/Garz, Detlef (Hg.): *Qualitative research. Different perspectives, emergent trends*. Ljubljana: Založba, S. 101–134.
- DIE OPODELDOKS. R: Sepp Strubel. B: Paul Maar. Deutschland 1980: Augsburger Puppenkiste.
- Oser, Fritz/Fatke, Reinhard/Höffe, Ottfried Höffe (Hg.) (1986): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Otero, José/Graesser, Arthur C. Graesser (Hg.) (2002): *The Psychology of Science Text Comprehension*. London: Routledge.

- Otero, José/Kintsch, Walter (1992): Failures to Detect Contradictions in a Text: What Readers Believe versus what they Read. In: *Psychological Science*. Jg. 3. H. 4, S. 229–236.
- Oudega, Marja/van den Broek, Paul (2018): Standards of Coherence in Reading. Variations in Processing and Comprehension of Text. In: Millis, Keith K./Long, Debra L./Magliano, Joseph P./Wiemer, Katja (Hg.): *Deep Comprehension*. London: Routledge, S. 41–51.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Intertextualität. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 278–280.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik*. Jg. 12. H. 2, S. 130–142.
- Panero, Maria E./Skolnick Weisberg, Deena/Black, Jessica/Goldstein, Thalia R./Barnes, Jennifer L./Brownell, Hiram/Winner, Ellen (2016): Does Reading a Single Passage of Literary Fiction Really Improve Theory of Mind? An Attempt at Replication. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000064> Abgerufen am 24.02.2023.
- Paracelsus [Theophrastus Bombast von Hohenheim] (2003) [1530]: *Septem defensiones*. Hg. v. Gunhild Pörksen. Basel: Schwabe.
- Patton, Michael Q. (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pearson, Karl (1900): On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. In: *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*. Jg. 102, S. 157–175. <https://doi.org/10.1080/14786440009463897> Abgerufen am 24.02.2023.
- Perfetti, Charles A./Britt, M. Anne/Rouet, Jean-François/Georgi, Mara C./Mason, Rob A. (1994): How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In: Carretero, Mario/Voss, James F. (Hg.): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Erlbaum, S. 257–283.
- Perfetti, Charles A./Britt, M. Anne (1995): Where do propositions come from? In: Weaver, Charles A./Mannes, Suzanne/Fletcher, C. Randy (Hg.): *Discourse*

- Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: Erlbaum, S. 11–34.
- Perfetti, Charles A./Rouet, Jean-François/Britt, M. Anne Britt (1999): Toward a Theory of Documents Representation. In: van Oostendorp, Herre/Goldman, Susan R. (Hg.): *The Construction of Mental Representations During Reading*. Hillsdale: Erlbaum, S. 99–122.
- Peskin, Joan (1998): Constructing Meaning When Reading Poetry. An Expert-Novice Study. In: *Cognition and Instruction*. Jg. 16. H. 3, S. 235–263.
- Petzold, Dieter (1990): Vom Umgang mit Unterhaltungsliteratur für Kinder: am Beispiel der kritischen Rezeption der Serienromane Enid Blytons. In: Petzold, Dieter/Späth, Eberhard (Hg.): *Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung*. Erlangen: Universitätsbund, S. 103–116.
- Pfaff-Rüdiger, Senta (2011): *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10-bis 14-Jährige*. Münster: LIT.
- Philipp, Maik (2011a): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2011b): Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In: *Leseforum*. H. 1. <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2011#> Abgerufen am 24.02.2023.
- Philipp, Maik (2011c): Wer hat, dem wird gegeben? Individuelle sowie soziodemografische Merkmale und ihre Bedeutung für den Matthäus-Effekt im Leseverstehen. In: *Leseforum*. H. 2. <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2011#> Abgerufen am 24.02.2023.
- Philipp, Maik (2015a): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2015b): Als „kognitiver Fremdenführer“ Lesestrategien aktiv vermitteln. In: *Pädagogik Leben*. H. 1, S. 11–13.
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2021): Die Botschaft les ich wohl, allein mir fehlt der Glaube... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. In: *Leseforum*. H. 3. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/739/2021_3_de_philipp.pdf Abgerufen am 24.02.2023.
- Piaget, Jean (1972) [1964]: Sechs psychologische Studien. Übers. v. Wolfgang Teuschl. In: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien: Molden, S. 329–332.
- Piaget, Jean (1975a) [1936]: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Übers. v. Bernhard Seiler. Stuttgart: Klett.

- Piaget, Jean (1975b) [1945]: *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Übers. v. Leo Montada. Stuttgart: Klett.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Jg. 6, S. 186–214.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Einleitung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/Main: Lang, S. 7–13.
- Pieper, Irene/Strutz, Bianca Strutz (2018): Learners' approaches to poetic metaphor. A think aloud study with secondary students in grade 6 and 9. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*. Jg. 18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.05> Abgerufen am 24.02.2023.
- Pilkington, Adrian (2000): *Poetic Effects*. Amsterdam: Benjamins.
- Pinker, Steven (2011): *The Better Angels of Our Nature. Why Violence Has Declined*. New York: Viking.
- Pohl, Kurt (1996): *Empirische Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein der Schülerinnen und Schüler und geschichtsdidaktische Überlegungen*. Herbolzheim: Centaurus.
- Pollmann, Karla (1996): *Doctrina christiana. Untersuchungen zu den Anfängen der christlichen Hermeneutik unter besonderer Berücksichtigung von Augustinus*. Fribourg: Universitätsverlag.
- Pompe, Anja/Spinner, Kaspar H./Ossner, Jakob (2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Pressley, Michael/Afflerbach, Peter (1995): *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Mahwah: Erlbaum.
- Price, Laurie (1987): Ecuadorian Illness Stories. Cultural Knowledge in Natural Discourse. In: Holland, Dorothy/Quinn, Naomi (Hg.): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 313–342.
- Pronold-Günthner, Friederike (2011): Auf den zweiten Blick. Intertextuelle Bezüge mit Grundschulern entdecken. In: *Grundschule*. H. 7/8, S. 26–28.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: dies. (Hg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterrichts beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–24.
- Pullinger, Debbie/Whitley, David (2016): Beyond Measure. The Value of the Memorised Poem. In: *Changing English*. Jg. 23. H. 4, S. 314–325.

- Quinn, Naomi (1987): Convergent Evidence for a Cultural Model of American Marriage. In: Holland, Dorothy/Quinn, Naomi (Hg.): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 173–192.
- Rank, Bernhard/Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hg.): *„Sich bilden, ist nichts anders als frei zu werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren S. 63–87.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. H. 11. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384> Abgerufen am 24.02.2023.
- Recanati, François (2004): *Literal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichel, Peter/Schmid, Harald/Steinbach, Peter (Hg.) (2009): *Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung*. München: Beck.
- Reid, James H. (1996): „Mein eigentliches Gebiet...“ Heinrich Bölls Kriegsliteratur. In: Wegener, Hans (Hg.): *Von Böll bis Buchheim*. Amsterdam: Rodopi, S. 91–109.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reiss, Kristina/Weis, Miriam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann, 2019. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf Abgerufen am 24.02.2023.
- Rietz, Florian (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritsert, Jürgen (1972): *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Rohr, Christian (2017): Das Mittelalter als Spiel und Parallelwelt. Annäherungen und Klischeebildung in der modernen Populärkultur. In: Gallé, Volker (Hg.): *Vom finsternen zum bunten Mittelalter*. Worms: Worms-Verlag, S. 15–34.
- Romney, Kimberley/Weller, Susan C./Batchelder, William H. (1987): Recent Applications of Cultural Consensus Theory. In: *American Behavioral Scientist*. Jg. 31. H. 2, S. 136–177.

- Rosch, Eleanor (1975): Cognitive Representations of Semantic Categories. In: *Journal of Experimental Psychology*. H. 104, S. 192–233.
- Rosch, Eleanor/Mervis, Carolyn B. (1975): Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. In: *Cognitive Psychology*. Jg. 7, S. 573–605.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Stuttgart: Klett.
- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *Leseforum*. H. 3. <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2012#> Abgerufen am 28.04.2023.
- Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz, S. 14–27.
- Rosebrock, Cornelia (2019): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: *Didaktik Deutsch*. H. 46, S. 32–46.
- Rosebrock, Cornelia/Scherf, Daniel (2019): *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rossiter, John R. (2008): Content Validity of Measures of Abstract Constructs in Management and Organizational Research. In: *British Journal of Management*. Jg. 19, S. 380–388.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Rumelhart, David E. (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Bobrow, Daniel G./Collins, Allen M. (Hg.): *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: Academic, S. 211–236.
- Rumelhart, David E. (1977): Toward an Interactive Model of Reading. In: Dornic, Stan (Hg.): *Attention and Performance*. Hillsdale: Erlbaum, S. 573–603.
- Rumelhart, David E./Ortony, Andrew (1977): The Representation of Knowledge in Memory. In: Anderson, Richard C./Spiro, Rand J./Montague, William E. (Hg.): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale: Erlbaum, S. 99–135.
- Rupp, Gerhard (2011): Modellierung und Messung der Lesekompetenz von Master-Studierenden. Vortrag auf der LiKom-Konferenz Bielefeld 28.01.2011. https://homepage.ruhr-uni-bochum.de/gerhard.rupp/Vortrage/LikomBielefeld_240111.pdf Abgerufen am 23.04.2023.

- Ryan, Marie-Laure (2001): *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Rychener, Inge (2011): *Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Textverstehens*. Frankfurt/Main: Lang.
- Sachs, Jacqueline S. (1967): Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. In: *Perception & Psychophysics*. Jg. 9. H. 2, S. 437–442.
- Salgaro, Massimo (2015): How Literary Can Literariness Be? Methodological Problems in the Study of Foregrounding. In: *Scientific Study of Literature*. Jg. 5. H. 2, S. 229–249.
- Salge, Holger (2017): *Analytische Psychotherapie von 18 bis 25. Besonderheiten in der Behandlung von Spätadoleszenten*. 2., vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer VS.
- Sander, Julia/Rosebrock, Cornelia (2016): Komplexität literarischer Texte als didaktische Kategorie. In: *Literatur im Unterricht*. Jg. 17. H. 2, S. 143–156.
- Scaglia, Lara (2017): Realismus Corrected Through Relativism. Piaget's Interpretation of the Kantian Notion of Schema. In: Asmuth, Christoph/Gasperi, Lidia (Hg.): *Schemata*. München: Beck, S. 191–204.
- Schank, Roger C. (1975): Using Knowledge to Understand. In: Association for Computational Linguistics (Hg.): *Proceedings of the 1975 workshop on Theoretical issues in natural language processing*. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=980223> Abgerufen am 24.02.2023.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1975): Scripts, Plans and Knowledge. In: *Advance Papers of the 4th International Joint Conference on Artificial Intelligence*, S. 151–157.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schank, Roger C./Lebowitz, Michael (1980): Levels of Understanding in Computers and People. In: *Poetics*. Jg. 9, S. 251–273.
- Schiller, Friedrich von (1795): Über naive und sentimentalische Dichtung. Teil 1: Über das Naive. In: *Die Horen*. H. 11, S. 43 es–76. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_naive01_1795?p=11 Abgerufen am 24.02.2023.
- Schlaeger, Jürgen (2008): Literarische Anthropologie. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 427–429.
- Schlak, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schleiermacher, Friedrich (1977) [1818]: *Hermeneutik und Kritik*. Hg. v. Manfred Frank. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schleyer-Lindemann, Alexandra (2006): Developmental Tasks of Adolescents of Native or Foreign Origin in France and Germany. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Jg. 37. H. 1, S. 85–99.
- Schmalhofer, Franz/Glavanov, Doris (1986): Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations. In: *Journal of Memory and Language*. Jg. 25. H. 3, S. 279–294.
- Schmidt, Jochen (2004): *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik*. Heidelberg: Winter.
- Schön, Erich (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: *SPIEL*. Jg. 9. H. 2, S. 229–276.
- Schopenhauer, Arthur (1998) [1819]: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Hg. v. Ludger Lütkehaus. München: dtv.
- Schreier, Margrit (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Schrenk, Marcus/Gropengießer, Harald/Groß, Jorge/Hamann, Marcus/Weitzel, Holger/Zabel, Jörg (2019): Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In: Groß, Jorge/Hamann, Marcus/Schmiemann, Philipp/Zabel, Jörg (Hg.): *Biologiedidaktische Forschung. Erträge für die Praxis*. Heidelberg: Springer VS, S. 3–20.
- Schulze, Gerhard (2005): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. In: *Gesprächsforschung*. Jg. 10, S. 359–369.
- Semino, Elena (1997): *Language and World Creation in Poems and Other Texts*. London: Longman.
- Shaw, Paul (2009): Stereo Types. In: *Print Magazine*. https://www.printmag.com/post/stereo_types Abgerufen am 24.02.2023.
- Sheldrick-Ross, Catherine (1995): "If They Read Nancy Drew, So What?" Series Book Readers Talk Back. In: *Library & Information Science Research*. Jg. 17. H. 3, S. 201–236.
- Shore, Bradd (1996): *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press.

- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*. Jg. 15. H. 2, S. 4–14.
- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya Stivers (Hg.) (2012): *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken: Wiley.
- Singer, Murray (2007): Inference processing in discourse comprehension. In: Gaskell, Gareth/Altman, Gerry T. M. (Hg.): *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press, S. 343–360.
- Skinner, Burrhus F. (1968): *The Technology of Teaching*. New York. Appleton.
- Šklovsky, Viktor (1971) [1916]: Kunst als Verfahren. In: Jurij Streidter (Hg.): *Russischer Formalismus*. Übers. v. Alexander Kaempfe. München: Fink, S. 2–35.
- Slowiaczek, Maria L./Clifton, Charles (1980): Subvocalization and reading for meaning. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Jg. 19. H. 5, S. 573–582.
- Smith, John K./Heshusius, Louis (1986): Closing Down the Conversation. The End of the Qualitative-Quantitative Debate Among Educational Inquirers. In: *Educational Researcher*. Jg. 15. H. 1, S. 4–12.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre Wilson (2012): *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinner, Kaspar H. (1993a): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albrecht (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 23–36.
- Spinner, Kaspar H. (1993b): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beishart, Ortwin et al. (Hg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, S. 55–64.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*. H. 200, S. 6–15.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/Main: Lang, S. 53–70.
- Spiro, Rand J. (1980): *Schema Theory and Reading Comprehension. New Directions*. University of Illinois Centre for the Study of Reading Technical Report No. 191.
- Spiro, Rand J./Bruce, Bertram C./Brewer, William F. Brewer (Hg.) (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

- Stadtler, Marc/Bromme, Rainer Bromme (2014): The Content-Source Integration Model. A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In: Rapp, David N./Braasch, Jason (Hg.): *Processing Educational Sciences*. Cambridge: MIT Press, S. 379–402.
- Stanovich, Keith E. (1986): Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. In: *Reading Research Quarterly*. Jg. 21. H. 4, S. 360–407.
- Stanovich, Keith E./West, Richard F. (1981): The effect of sentence context on ongoing word recognition. Tests of a two-process theory. In: *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*. Jg. 16. H. 7, S. 658–672.
- Stanovich, Keith E./West, Richard F. (1989): Exposure to Print and Orthographic Processing. In: *Reading Research Quarterly*. Jg. 24. H. 4, S. 402–433.
- Stark, Tobias (2010a): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch*. H. 29, S. 58–83.
- Stark, Tobias (2010b): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 114–132.
- Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126–144.
- Stark, Tobias (2019): Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. In: *Didaktik Deutsch*. H. 47, S. 65–85.
- Stein, Nancy L./Trabasso, Tom (1982): What's in a Story. An Approach Towards Comprehension and Instruction. In: Glaser, Robert (Hg.): *Advances in the Psychology of Instruction*. Bd. 2. Hillsdale: Erlbaum, S. 213–268.
- Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2., korrig. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

- Steinke, Ines (2014): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Hamburg: Rowohlt, S. 324–327.
- Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/Main: Lang, S. 113–134.
- Stiller, Tanja (2018): *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stolz, Wolfgang (2009): *Der Begriff der Schuld im Werk von Heinrich Böll*. Frankfurt/Main: Lang.
- Strasen, Sven (2008): *Rezeptionstheorien*. Trier: WVT.
- Strauss, Claudia/Quinn, Naomi (1997): *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Surkamp, Carola (2019): Literaturdidaktik seit 1945 aus Sicht der Fremdsprachendidaktik. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter, S. 76–102.
- Swanborn, Machteld S. L./de Gloppe, Kees (1999): Incidental word learning while reading. A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*. Jg. 69. H. 3, S. 261–285.
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Huber.
- Tapiero, Isabelle (2007): *Situation models and levels of coherence. Toward a definition of comprehension*. New York: Routledge.
- Teddlie, Charles/Tashakkori, Abbas (2009): *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Therriault, David J./Rinck, Mike Rinck (2012): Multidimensional Situation Models. In: Schmalhofer, Franz/Perfetti, Charles A. (Hg.): *Higher Level Language Processes in the Brain. Inference and Comprehension Processes*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 311–328.
- Thiele, Johannes (2019): *Kontextualisiertes Textverstehen im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Thompson, Robert H. (2007): Cultural Models and Shoreline Social Conflict. In: *Coastal Management*. H. 35, S. 211–237.
- Thorndike, Edward Lee (1898): *Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associative Processes in Animals*. New York: Columbia UP.

- Thorndyke, Perry W./Yekovich, Frank R. (1980): A Critique of Schema-Based Theories of Human Story Memory. In: *Poetics*. Jg. 9, S. 23–49.
- Thurstone, Louis L. (1946): Note on a Reanalysis of Davis Reading Tests. In: *Psychometrika*. Jg. 11, S. 185–188.
- Ulbricht, Christina (2018): *Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang*. Heidelberg: Springer VS.
- Valéry, Paul (1937): *Rede über die Ästhetik*. <https://doi.org/10.4000/trivium.3603> Abgerufen am 24.02.2023.
- van den Broek, Paul/Young, Michael/Tzeng, Yuhtsuen/Linderholm, Tracy (1999): The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. In: van Oostendorp, Herre/Goldman, Susan R. (Hg.): *The Construction of Mental Representations during Reading*. Mahwah: Erlbaum, S. 71–98.
- van den Broek, Paul/Bohn-Gettler, Catherine M./Kendeou, Panayiota/Carlson, Sarah/White, Mary Jane (2011): When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In: McCrudden, Matthew T./Magliano, Joseph P./Schraw, Gregory (Hg.): *Text relevance and learning from text*. Charlotte: IAP, S. 123–139.
- van der Meulen, Dirk (2015): Activities of secondary and semi-expert university students during the reading of literary-historical and modern texts. A think-aloud study. Vortrag auf der 10. IAIMTE-Konferenz am 3.–5. Juni 2015 in Odense.
- van Dijk, Teun A. (1979): Cognitive Processing of Literary Discourse. In: *Poetics Today*. Jg. 1. H. 1/2, S. 143–159.
- van Dijk, Teun A. (1980): *Macrostructures*. Hillsdale: Erlbaum.
- van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- van Dijk, Teun A. (1997): Cognitive Context Models and Discourse. In: Stamenov, Maxim I. (Hg.): *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: Benjamins, S. 189–226.
- van Dijk, Teun A. (1999): Context Models in Discourse Processing. In: van Oostendorp, Herre/Goldman, Susan R. (Hg.): *The construction of mental representations during reading*. Mahwah NJ: Erlbaum, S. 124–148.
- van Holt, Nadine/Groebe, Norbert (2005): Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. In: *Journal für Psychologie*. Jg. 13. H. 4, S. 311–332.
- van Oostendorp, Herre & Susan R. Goldman (Hg.) (1999): *The Construction of Mental Representations During Reading*. Hove: Psychology Press.

- van Peer, Willie (1986): *Stylistics and Psychology. Investigations of Foregrounding*. London: Croom Helm.
- van Peer, Willie/ Sopčák, Paul/Castiglione, Davide/Fialho, Olivia/Jacobs, Arthur M./Hakemulder, Frank (2021): Foregrounding. In: Kuiken, Donald/Jacobs, Arthur M. (Hg.): *Handbook of Empirical Literary Studies*. Berlin: de Gruyter, S. 145–176.
- Volz, Steffen (2014): „Kann der hinterher?“ Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen. Zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): *Bilderbuch und literarästhetisches Lernen. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, S. 23–44.
- von Brand, Tilman (2019): Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 276, S. 4–14.
- Wackernagel, K. E. Philipp (1843): *Der Unterricht in der Muttersprache. Vierter Theil des deutschen Lesebuchs für Lehrer*. Stuttgart: Liesching.
- Wagoner, Brady (2015): Qualitative Experiments in Psychology. The Case of Frederic Bartlett's Methodology. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Jg. 16. H. 3. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2367/3870> [27.01.2022].
- Walton, Kendall (1990): *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wanat, Carolyn L. (2008): Getting Past the Gatekeepers. Differences Between Access and Cooperation in Public School Research. In: *Field Methods*. Jg. 20. H. 2, S. 191–208.
- Wannagat, Wienke/Waizenegger, Gesine/ Hauf, Juliane/Nieding, Gerhild (2016): Mental Representations of the Text Surface, the Text Base, and the Situation Model in Auditory and Audiovisual Texts in 7-, 9-, and 11-Year-Olds. In: *Discourse Processes*. Jg. 55. H. 3, S. 290–304. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1237246> Abgerufen am 24.02.2023.
- Wardetzky, Kristin (1992): *Märchen-Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie*. Berlin: Lang.
- Warren, James E. (2011): “Generic” and “Specific” Expertise in English. An Expert/Expert Study in Poetry Interpretation and Academic Argument. In: *Cognition and Instruction*. Jg. 29. H. 4, S. 349–374.
- Watson, John B. (1913): Psychology as the Behaviorist Views It. In: *Psychological Review*. Jg. 20, S. 158–177.
- Webber, Bonnie L. (1978): „Description formation and discourse model synthesis.“ In: Association for Computational Linguistics (Hg.): *Proceedings of the 1978 workshop on Theoretical issues in natural language processing*, S. 42–50.

- White, Robert W. (1959): Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. In: *Psychological Review*. Jg. 66, S. 297–333.
- Willems, Gottfried (1981): *Das Konzept der literarischen Gattung. Untersuchungen zur klassischen deutschen Gattungstheorie, insbesondere zur Ästhetik F. Th. Vischers*. Tübingen: Niemeyer.
- Wimsatt, William K./Beardsley, Monroe C. (1949): The Affective Fallacy. In: *Sewanee Review*. H. 57, S. 31–55;
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fordert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. H. 22, S. 71–88.
- Winkler, Iris (2021): Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. In: *SLLD-Z*. Jg. 1. <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/8771/8379> Abgerufen am 24.02.2023.
- Workman, Leslie J. (Hg.) (1979–1999): *Studies in Medievalism*.
- Wood, Karen D./Lapp, Diane/Flood, James/Taylor, D. Bruce (2007): *Guiding Readers Through Text. Strategy Guides for New Times*. 2. Aufl. Newark: IRA.
- Yanagisako, Sylvia (1985): *Transforming the Past. Traditions and Kinship Among Japanese Americans*. Stanford: Stanford University Press.
- Yanchar, Stephen/Williams, David (2006): Reconsidering the Compatibility Thesis and Eclecticism. Five Proposed Guidelines for Method Use. In: *Educational Researcher*. Jg. 35. H. 9, S. 3–12.
- Yeari, Menahem/van den Broek, Paul/Oudega, Marja (2015): Processing and memory of central versus peripheral information as a function of reading goals: evidence from eye-movements. In: *Read Writ*. Jg. 28. H. 8, S. 1071–1097.
- Yeari, Menahem/Oudega, Marja/van den Broek, Paul (2017): The effect of highlighting on processing and memory of central and peripheral text information: evidence from eye movements. In: *Journal of Research in Reading*. Jg. 40. H. 4, S. 365–383.
- Yuill, Nicola/Oakhill, Jane (1988): Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. In: *British Journal of Psychology*. Jg. 79. H. 2, S. 173–186.
- Yus, Francisco (2016): Propositional attitude, affective attitude and irony comprehension. In: *Pragmatics and Cognition*. Jg. 23. H. 1, S. 92–116.
- Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität. Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): *Fazit Deutsch 2000*. Frankfurt/Main: Lang, S. 247–262.

- Zeitz, Colleen M. (1994): Expert-Novice Differences in Memory, Abstraction, and Reasoning in the Domain of Literature. In: *Cognition and Instruction*. Jg. 12. H. 4, S. 277–312.
- Zirker, Hans (2014): Das Fiktionale der Religion in interreligiöser Sicht. In: *Stimmen der Zeit*. H. 232, S. 14–24.
- Zunshine, Lisa (2006): *Why We Read Fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Zwaan, Rolf A. (1993): *Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Zwaan, Rolf A. (1994): Effect of genre expectations on text comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Jg. 20. H. 4, S. 920–933.
- Zwaan, Rolf A. (1996): Towards a Model of literary Comprehension. In: Britton, Bruce K./Graesser, Arthur C. (Hg.): *Models of Understanding Text*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 241–255.
- Zwaan, Rolf A./Radvansky, Gabriel A./Hilliard, Amy E./Curiel, Jacqueline M. (1998): Constructing Multidimensional Situation Models During Reading. In: *Scientific Studies of Reading*. Jg. 2. H. 3, S. 199–220.
- Zwaan, Rolf A./Madden, Carol J. (2005): Embodied sentence comprehension. In: Pecher, Diane/Zwaan, Rolf A. (Hg.): *Grounding Cognition. The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. New York: Cambridge University Press, S. 224–245.
- Zwaan, Rolf A. (2014): Embodiment and language comprehension. Reframing the discussion. In: *Trends in Cognitive Sciences*. Jg. 18. H. 5, S. 229–234.
- Zwaan, Rolf A. (2016): Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Jg. 23, S. 1028–1034.

Positionen der Deutschdidaktik Theorie und Empirie

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

- Band 1 Christoph Bräuer (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. 2016.
- Band 2 Iris Winkler / Frederike Schmidt (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. 2016.
- Band 3 Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. 2016.
- Band 4 Thomas Möbius / Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. 2016.
- Band 5 Marie Lessing-Sattari: Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. 2017.
- Band 6 Frederike Schmidt: Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. 2018.
- Band 7 Christoph Bräuer / Nora Kernen (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. 2019.
- Band 8 Nicole Masanek / Jörg Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. 2020.
- Band 9 Nicole Lüke: Das fachbezogene Professionswissen angehender Deutschlehrkräfte im Kompetenzbereich *Schreiben*. Entwicklung und Pilotierung eines Messinstrumentes. 2020.
- Band 10 Ann Peyer / Benjamin Uhl (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. 2020.
- Band 11 Ricarda Freudenberg / Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. 2020.
- Band 12 Lydia Brenz / Torsten Pflugmacher (Hrsg.): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. 2021.
- Band 13 Frederike Schmidt / Kirsten Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. 2020.
- Band 14 Steffen Gailberger / Ralph Köhnen (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. 2020.
- Band 15 Christel Meier: Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion. Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung. 2022.
- Band 16 Eduard Haueis / Hans Lösener: Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. 2022.
- Band 17 Martina von Heynitz / Michael Steinmetz (Hrsg.): Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet. 2023.
- Band 18 Mark-Oliver Carl: Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende. Eine Laut-Denk-Studie zu drei Prosatexten der 1940er-Jahre. 2023.

