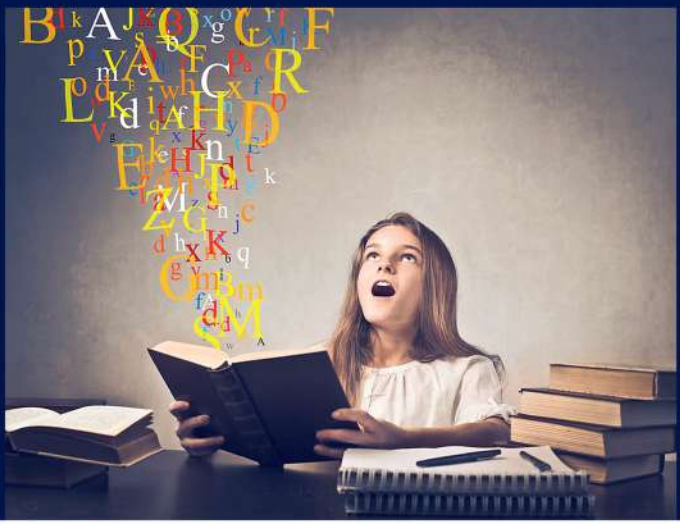
POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK 15

Christel Meier

Kompetenzfacetten literar-ästhetischer Sprachreflexion

Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung



PETER LANG

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK 15

Christel Meier

Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion

Welche Fähigkeiten benötigt man für einen kompetenten Umgang mit Sprache in Literatur? Im Zentrum dieser Publikation steht ein Kompetenzmodell „literarästhetischer Sprachreflexion“ mit den Teilfähigkeiten „Sprachwahrnehmung“, „Erfassen der Textstrategie“ und „formspezifisches Fachwissen“. Im ersten Teil widmet sich die Autorin der theoretischen Verortung des Modells in Kognitionspsychologie, Literaturtheorie, Sprach- und Literaturdidaktik. Im zweiten Teil erfolgt die empirische Überprüfung des Modells an Daten von Schüler*innen der zehnten Jahrgangsstufe aus dem DFG-Projekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (Frederking/Meier/Stanat/Roick). Das methodische Vorgehen versteht sich dabei als exemplarisch für eine empirisch fundierte fachdidaktische Forschung.

Diese Arbeit wurde mit dem Habilitationspreis der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg ausgezeichnet.

Die Autorin

Christel Meier ist Akademische Oberrätin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Die promovierte Literaturwissenschaftlerin wurde dort im Fach Deutschdidaktik habilitiert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische Grundlagen- und Unterrichtsforschung sowie Literatur- und Lesedidaktik.

www.peterlang.com

Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK

THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer
und Iris Winkler

BAND 15

PETER LANG

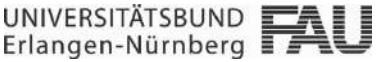
Christel Meier

Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion

Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung

PETER LANG

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.



Autorin und Verlag danken
dem Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
für die Förderung der Publikation.

Umschlagabbildung: © shutterstock.com/Ollyy

ISSN 2364-1312
ISBN 978-3-631-85269-9 (Print)
E-ISBN 978-3-631-85924-7 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-85925-4 (EPUB)
DOI 10.3726/b19114

© Christel Meier, 2022

Peter Lang – Berlin • Bern • Bruxelles •
New York • Oxford • Warszawa • Wien

Open Access: Dieses Werk ist lizensiert 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://cre-ativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die aktualisierte Version meiner im Mai 2019 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angenommenen Habilitationsschrift. Herzlich danken möchte ich in diesem Zusammenhang dem Vorsitzenden meines Habilitationsmentorats, Prof. Dr. Volker Frederking, für das innovative Forschungsklima an seinem Lehrstuhl. Ohne diese offene Atmosphäre wäre das DFG-Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK), aus dem die Arbeit erwachsen ist, nicht möglich gewesen.

Mein Dank gilt darüber hinaus den weiteren Mitgliedern des Mentorats, Prof. Dr. Cordula Artelt und Prof. Dr. Christine Lubkoll, sowie dem gesamten LUK-Projektteam: Prof. Dr. Volker Frederking, Prof. Dr. Petra Stanat, Dr. Thorsten Roick und Prof. Dr. Oliver Dickhäuser, mit denen ich das Projekt beantragt habe, und allen ehemaligen Mitwirkenden im Projekt, ohne die es die in dieser Arbeit analysierten Daten nicht gäbe, v. a. Dr. Sofie Henschel, Adelheid Rieder, Prof. Dr. Jörn Brüggemann, Christian Albrecht, Dr. Volker Gerner, Dr. Lydia Steinhauer, Dr. Tanja Stiller und Axel Krommer.

Für ihre Beratung bezüglich statistischer Methoden danke ich ganz besonders Dr. Sofie Henschel, Dr. Thorsten Roick und Dr. Dietmar Gölitz, von denen ich sehr viel gelernt habe. Dr. Dietmar Gölitz danke ich darüber hinaus für die Durchsicht der empirischen Teile des Manuskripts. Für Korrekturarbeiten danke ich Patrick Graur, Andrea Hartmann, Marie-Sophie Reindl und Sophie Hecht.

Überaus dankbar bin ich zudem für das Postdoc-Stipendium im Programm zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre (FFL) der Friedrich-Alexander-Universität, das mir die Möglichkeit gegeben hat, ein Jahr lang ohne Lehrverpflichtung konzentriert an meinem Projekt zu arbeiten. Ohne diese Basis wäre die Fertigstellung der Arbeit neben meinen Verpflichtungen im akademischen Lehrbetrieb nicht möglich gewesen.

Der Philosophischen Fakultät der FAU danke ich zudem für die Verleihung des Habilitationspreises für diese Arbeit und dem Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V. für die Übernahme des Großteils der Publikationskosten.

Last but not least bedanke ich mich bei meiner Familie sowie Freund*innen und Kolleg*innen, dass sie die Entstehung dieses Buchs so geduldig begleitet haben.

Erlangen im Frühjahr 2021 Christel Meier

Inhaltsverzeichnis

1 *Literarästhetische Sprachreflexion* als vernachlässigte Kompetenz an der Grenze von Sprach- und Literaturdidaktik 15

1.1 Problemaufriss 15

1.2 Zum Kompetenzbegriff der Arbeit 22

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit 27

2 Theoretische Bezüge eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* 29

2.1 Sprachdidaktische Perspektiven auf geeignete Kompetenzbegriffe und Kompetenzmodelle aus dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* 30

2.1.1 *Sprachbewusstheit*, *Language Awareness*, *Sprachaufmerksamkeit* 31

2.1.1.1 *Sprachbewusstheit* 31

2.1.1.2 *Language Awareness* 32

2.1.1.3 *Sprachaufmerksamkeit* 33

2.1.1.4 Entwicklungs- und Kompetenzmodelle von *Sprachwissen* und *Sprachbewusstheit* 35

2.1.1.5 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff 44

2.1.2 *Sprachthematisierung* und *Sprachbetrachtung* 47

2.1.2.1 *Sprachthematisierung* 47

2.1.2.2 *Sprachbetrachtung* 48

2.1.2.3 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff 52

2.1.3 *Sprachreflexion* 52

2.1.3.1 Herkunft und Implikationen des Begriffs *Sprachreflexion* 52

2.1.3.2 Ingendahls Konzeption „ästhetischer Sprachreflexion“ .. 54

2.1.3.3 „Sprachreflexionskompetenz“ nach Klotz 56

2.1.3.4 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff 58

2.1.4 Resümee zu Potenzialen sprachdidaktischer Ansätze für die Modellierung einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* 58

2.2 Mögliche Beiträge kognitionspsychologischer Textverstehens- und Lesekompetenzmodelle zur theoretischen Modellierung einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* 65

2.2.1 Zum Potenzial kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* 65

2.2.1.1 Die Modellierung des kognitiven Leseprozesses in der Traditionslinie von van Dijk und Kintsch 65

2.2.1.2 *Literarästhetische Sprachreflexion* als Kennzeichen eines spezifisch literarischen Lesemodus 75

2.2.2 Diskussion der Potenziale und Grenzen von kognitionspsychologisch fundierten Kompetenzmodellen für *literarästhetische Sprachreflexion* 83

2.2.2.1 PISA 84

2.2.2.2 DESI 91

2.2.2.3 Das Niveaustufenmodell der Bildungsstandards 95

2.2.2.4 Das didaktische Lesekompetenzmodell nach Rosebrock/Nix 96

2.2.3 Resümee zu möglichen Beiträgen kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien zu einem Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* 106

2.3 Literaturtheoretische und -didaktische Standortsuche für die Fundierung eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* 111

2.3.1 Diskussion der Potenziale literaturtheoretischer Richtungen für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* 111

2.3.1.1 Konzentration auf das „sprachliche Kunstwerk“ in Literaturtheorie und Literaturdidaktik 112

2.3.1.2 Systematische Analyse von Sprache und Form in Literaturtheorie und Literaturdidaktik: Russischer Formalismus, Prager Strukturalismus, ‚Foregrounding‘ 116

2.3.1.3 Zur Wirkung literarischer Sprache auf den Leser: Rezeptionsästhetik und ihre literaturdidaktische Rezeption 126
2.3.1.4 Die umstrittene Stellung des „Textfaktors“ in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Konzeptionen des Konstruktivismus und Konventionalismus 135
2.3.1.5 Detailgenaue Lektüre: Poststrukturalistische Ansätze und ihre Folgen für *literarästhetische Sprachreflexion* 146
2.3.1.6 Text, Leser und kulturelle Konvention: Umberto Ecos semiotische Literaturtheorie und ihre deutschdidaktische Rezeption 155
2.3.1.7 Resümee zu Potenzialen literaturtheoretischer Positionen für die Herleitung eines Modells *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* 170
2.3.2 Diskussion des Stellenwerts sprachreflexiver Aspekte in verschiedenen didaktischen Kompetenzmodellen literarischen Textverstehens 176
2.3.2.1 Literaturspezifische Ergänzungen von Leseprozessmodellen 176
2.3.2.2 Sprachreflexive Aspekte in jüngeren Modellen literarischer Rezeptionskompetenz 182
2.3.2.3 Das empirisch fundierte Kompetenzmodell des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* 199
2.3.2.4 Resümee zum Stellenwert sprachreflexiver Aspekte in literaturdidaktischen Kompetenzmodellen 203
2.4 *Literarästhetische Sprachreflexion* in Studien der empirischen Literaturwissenschaft 207
2.4.1 Studien der empirischen Literaturwissenschaft zum Einfluss von „Textfaktor“ und/oder Konvention 208
2.4.2 *Literarästhetische Sprachreflexion* in Prozessmodellen der Literaturempirie 216
2.4.3 Detailstudien zum Einfluss bestimmter Textmerkmale auf die Textrezeption 221
2.4.3.1 Wahrnehmungsschwerpunkte 221
2.4.3.2 Detailstudien zum Klang 224

2.4.3.3 Detailstudien zur Syntax ... 226
2.4.3.4 Detailstudien zu semantischen Abweichungen ... 227
2.4.3.5 Befunde zu Superstrukturen und Erzählperspektiven ... 229
2.4.4 Experten und Novizen beim Lesen von Literatur ... 230
2.4.4.1 Entdecken von stilistischen Auffälligkeiten ... 231
2.4.4.2 Unterschiede bezüglich der Bedeutungskonstitution im Hinblick auf Lesehäufigkeit, Wortschatz und literaturspezifische Expertise ... 234
2.4.4.3 Umgang mit fachspezifischem Wissen ... 240
2.4.4.4 Emotionale Involviertheit und ‚Artefakt-Emotionen' bei Novizen und Experten ... 242
2.4.5 Schlussfolgerungen aus Ergebnissen der empirischen Literaturwissenschaft für ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ... 244

3 Ein dreidimensionales Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ... 247

3.1 Zur theoretischen Verortung des Modells ... 248
3.1.1 Verortung aus sprachdidaktischer Perspektive ... 248
3.1.2 *Literarästhetische Sprachreflexion* aus der Perspektive kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien ... 250
3.1.3 Literaturtheoretische und -didaktische Perspektive auf *literarästhetische Sprachreflexion* ... 252

3.2 Beschreibung der drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* ... 255
3.2.1 *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* ... 255
3.2.2 *Erfassen der Textstrategie* ... 258
3.2.3 *Formspezifisches Fachwissen* ... 260

3.3 Zusammenhang des Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* mit dem Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* ... 263

4 Empirische Überprüfung des dreidimensionalen Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* . 265

4.1 Überblick über das methodische Vorgehen bei der empirischen Überprüfung des Kompetenzmodells 266

4.2 Testaufgaben für die empirische Überprüfung des Kompetenzmodells und Datengrundlage 270

4.2.1 Grundlegendes zur Konstruktion der Testaufgaben 270

4.2.2 Testaufgaben zum Konstrukt *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* – ausführlicher Bericht 274

4.2.3 Testaufgaben zum *Erfassen der Textstrategie* im Überblick 308

4.2.4 Testaufgaben zum *formspezifischen Fachwissen* im Überblick .. 315

4.2.5 Datengrundlage – Angaben zur Stichprobe, Anlage und Durchführung der Studie sowie zur Skalierung der Daten 319

4.3 Strukturvalidierung: Empirische Überprüfung der Kompetenzstruktur 323

4.3.1 Fragestellungen für die empirische Überprüfung der Modellstruktur 323

4.3.2 Statistische Grundlagen der Auswertung 326

4.3.3 Ergebnisse 332

4.3.3.1 Lösungshäufigkeiten, Kompetenzanforderungen und Reliabilitäten 332

4.3.3.2 Modellvergleiche 347

4.3.3.3 Zusammenhang des dreidimensionalen Modells *literarästhetischer Sprachreflexion* mit dem Kompetenzmodell des Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* 353

4.3.4 Diskussion 357

4.3.4.1 Diskussion der Modellanalysen im Hinblick auf ihre didaktischen Implikationen 357

4.3.4.2 Mögliche Einschränkungen 361

4.3.4.3 Notwendigkeit vielfältiger Anschlussstudien 367

4.4 Konstruktvalidierung: Erweiterte Analyse des dreidimensionalen Modells ... 368
4.4.1 Fragestellungen für die erweiterte Analyse des dreidimensionalen Modells ... 369
4.4.1.1 Hypothesen zu Zusammenhängen der Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* mit personenbezogenen Variablen (*Geschlecht*, *Schulform*, *Sprachhintergrund*) ... 369
4.4.1.2 Hypothesen zu Zusammenhängen der Teilfacetten mit motivationalen Aspekten ... 371
4.4.1.3 Hypothesen zum Zusammenhang der Teilfacetten mit allgemeinsprachlichen Fähigkeiten (*allgemeine Sprachbewusstheit*, *Wortschatz*) ... 373
4.4.2 Operationalisierung der Vergleichskonstrukte ... 374
4.4.2.1 Erhebung personenbezogener Variablen ... 374
4.4.2.2 Erhebung motivationaler Aspekte (*Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis*, *Lesehäufigkeit*, *Interesse*) ... 375
4.4.2.3 Erhebung von Leistungen zu *Wortschatz*, *prozeduraler Sprachbewusstheit* und *Sachtextverstehen* . 377
4.4.3 Methodische Grundlagen der Auswertung ... 379
4.4.4 Ergebnisse ... 384
4.4.4.1 Deskriptive Statistik ... 384
4.4.4.2 Zusammenhänge mit den Variablen *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* ... 392
4.4.4.3 Zusammenhänge mit motivationalen Aspekten ... 398
4.4.4.4 Zusammenhänge mit allgemeinsprachlichen Kompetenzen ... 406
4.4.4.5 Ein integriertes Erklärungsmodell der dreidimensionalen Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* ... 410
4.4.4.6 Übersicht über die geprüften Hypothesen ... 415
4.4.5 Diskussion ... 421
4.4.5.1 *Geschlechteraspekte* ... 421
4.4.5.2 *Schulformeffekte* ... 422
4.4.5.3 Bedeutung des *Sprachhintergrunds* ... 424

4.4.5.4 Zusammenhänge mit dem *Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis* 427
4.4.5.5 *Inhalts-* versus *Forminteresse* 430
4.4.5.6 *Literarische Lesehäufigkeit* versus *Sachtextlektüre* 432
4.4.5.7 Zusammenhänge mit allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Bereich *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* 435
4.4.5.8 Diskussion des integrierten Modells 440
4.4.5.9 Diskussion möglicher Einschränkungen und Ansatzpunkte für weitere Forschungsbemühungen 443

5 Zusammenschau und Ausblick 449
5.1 Resümee zum Kompetenzmodell *Literarästhetische Sprachreflexion* 450
5.1.1 Theoretische Modellierungsentscheidungen und ihre Konsequenzen 450
5.1.2 Empirische Befunde 451
5.1.3 Ansatzpunkte für einen *sprachreflexiven Literaturunterricht* 454
5.2 Implikationen der Arbeit über *literarästhetische Sprachreflexion* hinaus 458
5.2.1 Impulse für eine umfassende Modellierung des Kompetenzbereichs *Sprachreflexion* 458
5.2.2 Exemplarischer Charakter für das methodische Vorgehen in transdisziplinärer fachdidaktischer Forschung 459

Literaturverzeichnis 463

Dieses Werk enthält zusätzliche Informationen als Anhang (Kapitel 6). Sie können von unserer Website heruntergeladen werden. Die Zugangsdaten entnehmen Sie bitte der letzten Seite der Publikation.

1 *Literarästhetische Sprachreflexion* als vernachlässigte Kompetenz an der Grenze von Sprach- und Literaturdidaktik

Abstract: This chapter introduces the topic of the study, clarifies the concept of 'competence' applied and explains the objectives and structure of the research paper.

Although the educational standards for secondary schools place high demands on the reflection of linguistic means in literary texts, pupils show low competences in this area. Appeals for a closer collaboration of language and literary didactics have remained without consequences for decades, and models of reading literacy pay just as little attention to this area of competence as models of linguistic literacy.

For this reason, this postdoctoral thesis develops a competence model of literary-aesthetic language reflection and tests it empirically using data from the DFG-Project *Literary Literacy* (Frederking/Meier/Stanat/Roick). Competences are understood as learnable, subject-specific cognitive dispositions (cf. Klieme/Leutner 2006, p. 789; Weinert 2001, p. 45) in this study. They belong to the functional area of education and complement personal educational goals which cannot be grasped as competences (cf. Frederking/Bayrhuber 2017, p. 247).

Keywords: competence model, language reflection, literary literacy, didactics

1.1 Problemaufriss[1]

Die sprachliche Form von Texten wird von vielen Schülerinnen und Schülern auch im Hinblick auf Literatur meist als „transparent" behandelt (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 439), das heißt, Texte werden primär inhaltlich erfasst, wobei ihre sprachliche Gestalt weder im Hinblick auf die Steuerung von Lesenden noch bezüglich ihrer ästhetischen Qualitäten reflektiert wird (vgl. Harker 1994, S. 206, 212 f.). Die Bemerkung einer 16-jährigen Schülerin aus einer zehnten Klasse Gymnasium im Rahmen einer Laut-Denk-Studie kann hierfür exemplarisch stehen: „<<lachend>

1 Die empirischen Teile dieser Veröffentlichung wurden ermöglicht durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" (SPP 1293; FRE 2640/1-3, ROI 3960/1-3).

Ja, ich weiß gerade gar nicht, was die eigentlich mit ‚sprachlich am auffälligsten' meinen>, weil es ist doch einfach Deutsch".[2]

Dabei formulieren Bildungsstandards für den Umgang mit Sprachlichkeit bei literarischen Texten weitreichende Zielsetzungen. Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss fordern bereits, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler „grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen" können: „z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder" (KMK 2005a, S. 14). Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss erwarten entsprechend anspruchsvoller, dass Schülerinnen und Schüler in zehnten Klassen „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen" und sogar „in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)" (KMK 2004, S. 14). Zusätzliche Bedeutung gewinnen sprachliche Aspekte des Umgangs mit Literatur in den Bildungsstandards durch die herausgehobene Position des Lernbereichs „Sprache untersuchen", der sowohl als eigener Lernbereich angelegt ist als auch als umfassendes Prinzip, das sich auf alle anderen Lernbereiche bezieht (KMK 2004, S. 8). „Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen" bezieht sich nicht nur auf traditionell sprachdidaktische Felder wie den Grammatikunterricht oder die Untersuchung von Sprachvarietäten, sondern unter anderem auch auf den Umgang mit literarischen Texten: Schülerinnen und Schüler „untersuchen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und ggf. ästhetischen Gesichtspunkten" (KMK 2004, S. 9) und sollen in der Lage sein, grundlegende Textfunktionen zu erfassen, darunter auch die „ästhetische Funktion (z. B. Gedicht)" (KMK 2004, S. 16). Unter dem Unterpunkt „Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren" wird zudem die Kenntnis und Anwendung „ausgewählte[r] rhetorischer Mittel" festgeschrieben (KMK 2004, S. 16). Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife setzen schließlich auf „grundlegendem Niveau" an, dass Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung literarischer Texte „das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis" verstehen sollen. Abiturientinnen und Abiturienten sollen „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen" sowie „literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen" können; „die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes" sollen sie „aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen" können (KMK 2012, S. 20).

Gleichwohl erfüllen einer empirischen Untersuchung von Steinmetz zufolge auch Abiturientinnen und Abiturienten derart hochgesteckte Ziele kaum. Die

2 Vgl. Transkript „Wolke" vom 14.5.2012, Z. 13, #00:03:28-7# aus der von der Autorin durchgeführten Laut-Denk-Studie.

meisten beschränken sich auf das reine Benennen oft irrelevanter stilistischer Mittel; wo Funktionen von Sprache thematisiert werden, geschieht dies häufig auf höchst allgemeinem Niveau mit Floskeln wie „ausdrucksstark“ oder „verdeutlichen“ und nur selten spezifisch mit einem Erkenntnisgewinn für das Textverständnis (vgl. Steinmetz 2012, S. 124). In seiner Monografie konstatiert er eine „auffällige[…] Diskrepanz zwischen Verbindlichkeitsanspruch und Erreichbarkeitswirklichkeit sowohl der BSMSA als auch der EPA“. Dies gelte insbesondere für den Bereich „Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammenhangs von Struktur, Intention und Wirkung“ (Steinmetz 2013, S. 302). Dabei gelinge u. a. die „Deskription von Form und Inhalt“ besser als die „Explikation von Funktions- und Wirkungszusammenhängen von Form und Inhalt“ und die „Kontextualisierung der Gestaltungsmittel“ weniger als die des Inhalts (Steinmetz 2013, S. 278).[3]

Dieses Phänomen ist nicht neu. Schon 1995 gab Nutz zu bedenken, dass die „Beschreibung und Deutung ‚sprachlich-stilistischer Mittel‘“ zu den Aufgabenfeldern gehöre, „in denen Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Zielsetzungen und Ergebnissen“ besonders eindrücklich hervorträten (Nutz 1995, S. 70). Neben den von Steinmetz konstatierten Problemen führt Nutz zudem „gravierende Defizite im Bereich des grammatischen Wissens“ an (Nutz 1995, S. 71). Dies sei aber nicht den Schülerinnen und Schülern anzulasten, sondern dem Aufgabentypus inhärenten Problemen geschuldet. An „der Nahtstelle zwischen Literatur- und Sprachbetrachtung“ gelinge es einerseits bei der *Sprachbetrachtung* zu wenig, „sprachliche Phänomene in ihren strukturellen Zusammenhängen und bedeutungskonstituierenden Funktionen genügend bewußtzumachen“, andererseits werde „im Literaturunterricht die interpretatorische Relevanz von Sprachbeschreibung zuwenig einsichtig“ (Nutz 1995, S. 71). Nutz stellt „grundlegende Probleme der Verbindung von Literaturbetrachtung und Sprachuntersuchung“ fest, „die mit der unzureichenden fachwissenschaftlichen Begründung und didaktischen Reflexion der Vermittlung von Sprachbewußtsein zusammenhängen“ (Nutz 1995, S. 72). Dass dieses Desiderat bis heute nicht gelöst ist, zeigt auch ein Blick auf die „Bamberger Empfehlungen“ des Germanistenverbandes für das Lehramtsstudium, die u. a. eine stärkere „Vernetzung“ der germanistischen Teildisziplinen im Hinblick auf „Textanalyse- und Interpretationskompetenz“ fordern (Abraham et al. 2012, S. 9; ähnlich Lischeid 2014, S. 283). „Grammatisches Wissen“ solle über die gegenwärtig gängige „Vernetzung“ mit dem Erwerb der Orthographie und Prozessen der Überarbeitung von Texten in der Schreibdidaktik hinaus „ebenso mit dem Literaturunterricht“ verknüpft werden,[4] „wenn Sprachlichkeit und Ästhetik

3 Nach Steinmetz erfüllen in den von ihm untersuchten 50 Abituraufsätzen die Forderung nach dem Erkennen sprachlicher Gestaltungsmittel in ihren „Wirkungszusammenhängen“ sowie „ihrer historischen Bedingtheit“ (KMK 2004, S. 14), „[n]ur 16 % voll, 8 % partiell und 76 % nicht“ (Steinmetz 2013, S. 269).

4 Dieses Vernetzungsgebot hat Landgraf in seiner Dissertation *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II* ausführlich analysiert und reflektiert, wobei er zu einem kritischen

der Literatur denn ein konkret fassbarer Gegenstand literarischer Bildung sein sollen“ (Abraham et al. 2012, S. 21).

Diese Formulierung des Positionspapiers lässt erahnen, dass die Frage, welche Rolle die Sprachlichkeit von Literatur im Deutschunterricht spielen soll, in der Didaktik nicht unumstritten ist. Das dezidierte Plädoyer für sprachliche Ästhetik als genuiner Teil literarischer Bildung grenzt sich gegen einen Literaturunterricht ab, der Sprache, wie viele Schülerinnen und Schüler, als „transparent“ behandelt und in erster Linie die inhaltliche Erschließung im Rahmen einer allgemeinen Lesedidaktik, im Zusammenhang mit Kontextwissen oder auch subjektiven Zugängen ins Zentrum des Textumgangs stellt. Bereits Ende der 90er Jahre war der Ruf nach einer Didaktik, die literarische Texte „wieder mehr beim Wort“ und „in ihrer Sprachlichkeit ernst“ nimmt, verschiedentlich laut geworden (vgl. Klotz 1997, S. 228). Ähnlich wie die literaturdidaktische Richtung des „textnahen Lesens“ (vgl. Paefgen 1998) plädierten auch Sprachdidaktiker wie Klotz für einen Blick auf die sprachliche Machart von Texten „jenseits der Handlungsorientierung“ (Klotz 1997) oder – wie Ingendahl – für „ästhetische Sprachreflexion“ im Rahmen einer umfassenden Konzeption der „Sprachreflexion“ jenseits des traditionellen Grammatikunterrichts (Ingendahl 1999).

Dass die Einlösung dieser Forderung auch zwei Jahrzehnte später noch immer ein Desiderat darstellt und der Blick auf die Sprache literarischer Texte im Unterrichtskontext sogar eher noch ab- als zugenommen hat, dürfte eine indirekte Folge des PISA-Schocks sein, denn die 2000 entdeckten Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler im Textverstehen führten zu einer enormen Aufwertung der allgemeinen Lesedidaktik. An kognitionspsychologischen Modellen des Textverstehens orientierte Kompetenzmodelle bildeten die Grundlage für Förderkonzepte, die vor allem bei Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Lesemotivation ansetzen (vgl. Rosebrock/Nix 2008 oder Müller/Richter 2014). Sprachliche Aspekte literarischer Texte spielen in solchen Kompetenz- und Fördermodellen allenfalls eine untergeordnete Rolle und geraten über der Konstruktion lokaler und globaler Kohärenzen leicht aus dem Blick (vgl. 2.2.2). Lese- und Literaturdidaktik treten in der Unterrichtsrealität heute gewissermaßen in Konkurrenz. Mit „literarischer Bildung“ und „Leseförderung“ stehen sich Wieser zufolge zwei „Dachkonzepte“ gegenüber (Wieser 2008, S. 229 f.), die zunehmend scharf abgegrenzt werden. Vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern im Grundschulbereich siegt in der Regel der auch von den Lehrkräften als relevanter betrachtete Leseunterricht. Ästhetische Aspekte literarischer Texte werden sowohl in den Bildungsstandards der Grundschule (vgl. KMK 2005b) als auch in der Unterrichtsrealität trotz durchaus beachtlicher Fähigkeiten von Grundschulkindern auf diesem Feld (vgl. Stiller 2017) kaum thematisiert (vgl.

Resümee gelangt. Eine „bruchlose“ curriculare Integration von Sprach- und Literaturdidaktik hält er weder für machbar noch für unbedingt erstrebenswert, zumal dieser Ganzheitlichkeitsanspruch der Fragmentierung der germanistischen Disziplinen nicht entspreche (vgl. Landgraf 2020, S. 242 f.).

Kleinbub 2010, S. 278; Waldt 2010, S. 67) und im Zuge aktueller Lehrplanreformen sogar aus länderspezifischen Bildungsplänen getilgt (vgl. LehrplanPLUS Grundschule Bayern).[5] Die jüngsten IGLU-Ergebnisse zeigen, dass sich dieser Verzicht auf sprachbezogene Verstehensleistungen im internationalen Vergleich rächt. Angesichts der ungünstigen Entwicklung der Leseleistungen deutscher Viertklässlerinnen und Viertklässler in der Erhebung von 2016 wurde die Realität des Leseunterrichts stärker in den Blick genommen. Die Daten zeigen unter anderem, dass Deutschland v. a. im Hinblick auf „Aufgaben, die sich auf Stil und Struktur von Texten beziehen, sowie bei Aufgaben, in denen nach Perspektive oder Absicht des Textes beziehungsweise des Autors gefragt wird", deutlich unter dem internationalen Mittelwert liegt (vgl. Bos et al. 2017, S. 25). Dass deutsche Grundschülerinnen und Grundschüler besondere Probleme mit anspruchsvollen Leseleistungen haben, zu denen u. a. „Sprachgebrauch prüfen und bewerten" zählt, passt in dieses Bild (vgl. Bos et al. 2017, S. 17). In der Mittelschule sind diese Bereiche in den Bildungsstandards zwar enthalten, spielen im Unterrichtsalltag aber kaum eine Rolle (vgl. Pieper et al. 2004; Gölitzer 2008).[6] Für den gymnasialen Unterricht wird oft ein Bruch zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II beklagt. Während in der Unter- und Mittelstufe primär kontextfrei, inhaltsbezogen, subjektiv und mit einem Schwerpunkt auf Leseanimation via Kinder- und Jugendliteratur gearbeitet werde, setze etwa ab der zehnten Jahrgangsstufe für viele Schülerinnen und Schüler gleichsam unvermittelt und überfordernd ein auf Fachwissen bezogener, primär analytischer Unterricht ein (vgl. Fingerhut 2010, S. 268 f.; ähnlich Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 62).

Dass es sich bei der Zurückdrängung von literarästhetischen Aspekten aus dem Muttersprachenunterricht nicht nur um ein deutsches Phänomen handelt, zeigt Pierre Judet de la Combes viel beachteter Vortrag „Warum sich mit Sprache beschäftigen?". Der französische Altphilologe konstatiert überrascht, „dass die seit kurzem auf der Schule gepflegte Wertschätzung für die Muttersprache einhergeht mit einer ernsthaften Verringerung der Rolle von Literatur im Unterricht." Nicht mehr „eigenständige Formen des Sprachgebrauchs", „historische Vielfältigkeit" und „Ausdrucksfülle" stünden im Fokus, sondern „die Fähigkeit zur Übermittlung einer klaren und unterscheidbaren Information über sich und die Welt" (de la Combe

5 Waren im Fachprofil Deutsch des Vorgängerlehrplans noch Formulierungen wie „Die Schüler entwickeln ihre Wahrnehmungsfähigkeiten für die ästhetische und spielerische Gestalt der poetischen Literatur" enthalten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, S. 25 f.), so wurden derartige Passagen im neuen LehrplanPlus ersatzlos gestrichen, die Unterscheidung von literarischen und nichtliterarischen Texten aufgegeben und allgemeine Lesestrategien als Hauptfokus des Leseunterrichts auch für literarische Texte im Lehrplan implementiert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus 2014, S. 45).

6 Dass eine „Didaktik der Literarizität" auch im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein Desiderat darstellt, betonen Dobstadt/Riedner 2016.

2007, S. 23 f.). Sprache werde im Schulunterricht primär als „Funktionssprache und als Servicesprache" gelehrt (de la Combe 2007, S. 34). Dem setzt de la Combe ein Bildungsziel gegenüber, das sich von einer ausschließlich am beruflichen Erfolg und an der Anpassung an die Gegenwart orientierten Bildung abgrenzt. Eine souveräne Beherrschung der Muttersprache, die sich ganz wesentlich an literarischen Texten und ihrer „innovativen Performanz" (de la Combe 2007, S. 36) herausbilde, ist für ihn eine Bedingung für Emanzipation, Handlungs- und Gestaltungsfreiheit (vgl. de la Combe 2007, S. 8 f.). Die Trennung von Linguistik und Philologie sollte im Interesse dieses Bildungsziels aufgegeben werden (de la Combe 2007, S. 25 f.). Trotz dieses immer wieder auch von Didaktikerinnen und Didaktikern wie Klotz vorgetragenen Plädoyers bleiben die Disziplinen gerade im Hinblick auf literarische Texte weiterhin separiert.

Dabei stellt sich die Marginalisierung sprachlicher Aspekte von Literatur im Bereich der Sprachdidaktik noch dramatischer dar als in der Literaturdidaktik, denn in Kompetenzmodellen der *Sprachbewusstheit*, von denen es bislang ohnehin nur sehr wenige gibt (vgl. Budde et al. 2011, S. 139 f.), scheint das Nachdenken über Sprache im Zusammenhang mit literarischen Texten überhaupt keinen Ort zu haben (vgl. 2.1.1 und 2.1.2). Kompetenzforschung in diesem Bereich beschränkt sich bislang primär auf die Kernbereiche Schriftspracherwerb und Grammatik. Zudem konzentriert sich die Sprachbewusstheitsforschung noch immer stark auf jüngere Lernerinnen und Lerner, sodass Andresen/Funke zufolge „eine weitere Erforschung der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter […] als wichtiges Desiderat" erscheint (Andresen/Funke 2003, S. 448). *Metasprachliche* Fähigkeiten bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stellen in diesem Kontext ein spannendes Untersuchungsfeld dar. Dies ist zudem wichtig, weil „[m]etasprachliche Leistungen als kognitive Prozesse […] in gesonderten, über den Spracherwerb im engeren Sinn hinausgehenden Lernprozessen eigens ausgebildet werden" müssen (Andresen/Funke 2003, S. 448). Da für den Bereich der *metasprachlichen* Auseinandersetzung mit literarischen Texten bislang kaum einschlägige Studien vorliegen, fällt auch eine fundierte Modellierung entsprechender Lernprozesse schwer, wie schon Nutz monierte (vgl. Nutz 1995). Andresen/Funke zufolge sei zudem generell unklar, auf welchen Kompetenzen *metasprachliche* Leistungen basieren:

> Sprachbewusstheit und sprachliches Wissen […] müssen als wesentliche Komponenten metasprachlicher Leistungen betrachtet werden. Metasprachliche Leistungen als Ganze erschöpfen sich jedoch nicht darin, und sie beruhen möglicherweise auch gar nicht auf einer oder zwei homogenen Fähigkeitsdimensionen (Andresen/Funke 2003, S. 448).

Gornik gibt zudem zu bedenken, dass für die Kompetenzmodellierung in diesem Feld eine zentrale Frage bislang völlig ungeklärt sei: „Ist das Reflektieren über Sprache neben dem Sprechen und Zuhören, dem Schreiben, dem Lesen eine Kompetenz eigener Art? Oder ist die Sprachreflexion mit diesen Kompetenzen so verbunden, dass sie von ihnen nicht ablösbar ist?" (Gornik 2010, S. 232). Die Einschätzungen von

Andresen/Funke sowie Gornik zeigen, dass von Seiten der Sprachbewusstheitsforschung zu dem in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Bereich der *literarästhetischen Sprachreflexion* mehr Fragen als Antworten zu erwarten sind, dass andererseits aber eine fundierte Untersuchung sprachreflexiver Fähigkeiten im Zusammenhang mit literarischen Texten für die Sprachbewusstheitsforschung wichtige Impulse geben könnte (vgl. hierzu ausführlicher Meier 2020a, S. 235–237 und 5.2.1).

Diese Impulse müssen der aktuellen Forschungslage entsprechend allerdings von der Literaturdidaktik kommen, in deren Kompetenzvorstellungen das aufmerksame Wahrnehmen von Sprache in literarischen Texten (vgl. Spinner 2006, S. 9) im Vergleich zur Lese- und Sprachbewusstheitsforschung noch den bedeutendsten Stellenwert einnimmt (vgl. 2.3). Gerade im Bereich des Literaturunterrichts fehlten allerdings lange Zeit empirisch abgesicherte und fehlen noch immer von einer breiteren didaktischen Öffentlichkeit akzeptierte Kompetenzmodelle. Zu groß ist die Sorge, dass bedeutsame Bereiche des literarischen Verstehens wie die Identitätsentwicklung Jugendlicher, Imaginationsfähigkeit, ästhetische Erfahrungen oder die emotionale Beteiligung beim Lesen, welche wohl kaum als abprüfbare Kompetenzen zu fassen wären, durch solch ein Kompetenzmodell in den Hintergrund gedrängt würden. Abraham fasste die Skepsis vieler Fachdidaktiker gegenüber empirischer Kompetenzmodellierung im Fach Deutsch 2007 folgendermaßen zusammen:

> Die meisten Deutschdidaktiker/-innen teilen […] die Überzeugung, dass es der Komplexität sprachlich-literarischen Lernens nicht gerecht wird, testbare Einzelkomponenten, weil (vielleicht) (nur) sie wirklich testbar sind, unabhängig voneinander zu beschreiben (Abraham 2007, S. 12; vgl. ähnlich Graf 2014).

Noch drastischer äußerte Wintersteiner sein Unbehagen an der Kompetenzorientierung, indem er „den Versuch, die gesamte Literaturdidaktik in die Sprache des Kompetenzparadigmas zu übersetzen, als ein generell fragwürdiges Unterfangen“ anprangerte. Die Disziplin riskiere, „vor lauter Einzelkompetenzen das eigentlich Literarische der literarischen Bildung aus dem Blick zu verlieren.“ (Wintersteiner 2011, S. 10). Diese Debatte wurde auch im Folgeheft der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* mit harten Bandagen geführt, wo z. B. Kammler einer „psychometriefixierten Literaturdidaktik“ eine Absage erteilte (vgl. Kammler 2011, S. 8). Damit begibt man sich allerdings auch der Möglichkeit, kognitive Teilkompetenzen des literarischen Textverstehens, die über derartige Modelle und Methoden erfassbar wären und in der allgemeinen Lesedidaktik (zu) wenig Berücksichtigung finden, intensiver zu erforschen. Bislang weiß man nämlich recht wenig darüber, welche auch empirisch nachweisbaren Teilkompetenzen am Verstehen literarischer Texte beteiligt sind und in welchem Verhältnis sie zueinander und zu verschiedenen Personenmerkmalen stehen. Schneider betont zu Recht, dass „die Ernsthaftigkeit, mit der Kompetenzen in verschiedenen Domänen […] zu modellieren versucht werden“, nicht zuletzt „zur Professionalisierung der Deutschdidaktik“ beitrage und dass „kompetenzorientierter Unterricht nicht

zu höherer Qualität" führe, „wenn die Kompetenzmodelle nicht tragfähig sind" (Schneider 2014, S. 127).

Gegenwärtig liegt in der Deutschdidaktik nur ein Versuch vor, die kognitiven Aspekte literarischen Verstehens als Facetten literarischer Textverstehenskompetenz zu modellieren. Im Rahmen des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK), das von 2007–2013 als Teil des Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" in Kooperation von empirischer Bildungsforschung (Petra Stanat, Thorsten Roick, Humboldt-Universität zu Berlin; Oliver Dickhäuser, Universität Mannheim) und Deutschdidaktik (Volker Frederking, Christel Meier, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) durchgeführt wurde, wurden sprachliche Aspekte literarischen Verstehens erstmals im Rahmen eines Kompetenzmodells als eigene Kompetenzfacetten modelliert (vgl. Frederking et al. 2012; Roick et al. 2013; Meier et al. 2017; 2.3.2.3). Die vorliegende Arbeit wird auf der Grundlage von Daten dieses Forschungsprojekts den Bereich des Nachdenkens über sprachliche Aspekte literarischer Texte grundlegend in den Blick nehmen.

Vor dem Hintergrund der kontroversen Beurteilung des Kompetenzbegriffs sowie empirischer Studien in der Deutschdidaktik wird zunächst der in dieser Arbeit verwendete Kompetenzbegriff konkretisiert, bevor auf Zielsetzung und Aufbau der Arbeit näher eingegangen wird.

1.2 Zum Kompetenzbegriff der Arbeit

Die zunehmende Standardisierung (vgl. Spinner 2005) und die Sorge, dass im Kontext der Kompetenzorientierung nur noch zähle, was messbar sei (vgl. Kliewer 2011, Graf 2014), ruft nicht nur Forschende der Deutschdidaktik, sondern auch der Bildungswissenschaften auf den Plan wie z. B. Liessmann, der eine „Praxis der Unbildung" anprangert (Liessmann 2014). Angesichts des heute recht inflationär benutzten Kompetenzbegriffs (vgl. Grabowski 2014, S. 10 f.) ist es umso wichtiger, den dieser Arbeit zugrunde liegenden Begriff von Kompetenz zu explizieren und die Stoßrichtung der Untersuchung eingangs zu skizzieren, denn unter Kompetenzen wird gerade im Hinblick auf sprachliche oder literarische Kompetenzen zum Teil völlig Unterschiedliches verstanden. Noam Chomsky z. B. versteht unter Sprachkompetenz in Abgrenzung zur „Performanz" das unbewusst vorhandene Wissen über Sprache („the speaker-hearer's knowledge of his language") (Chomsky 1965, S. 4).[7] Auch Umberto Ecos Verwendung des „Kompetenz"-Begriffs als „der vom Leser geteilten Kenntnis der Welt"[8] entspricht weder dem heute in

7 Vgl. zu einem historischen Überblick über die Entwicklung des Sprachkompetenzbegriffs Jude 2008.

8 Umberto Eco spricht im Hinblick auf den „Interpretationsakt" davon, dass dieser „eine schwierige Transaktion [sei] zwischen der Kompetenz des Lesers (der vom Leser geteilten Kenntnis der Welt) und der Art von Kompetenz, die ein bestimmter Text postuliert, um ökonomisch interpretiert zu werden." (Eco 1992, S. 148).

der Bildungsforschung verbreiteten Kompetenz- noch Wissensbegriff. Wird Wissen in Pädagogik, Psychologie und Didaktik im Zusammenhang mit Kompetenzen thematisiert, so handelt es sich meist um die kognitionspsychologischen Wissensarten, die weit über den Bereich des Faktenwissens hinausgehen (vgl. Mandl et al. 1986). Dabei ist es wichtig, zwischen einem „umgangssprachlichen" Begriff von „Wissen" im Sinne von „reproduzierbare[m] Faktenwissen" und dem psychologischen Wissensbegriff der kognitionspsychologischen Kompetenzforschung zu unterscheiden. Baumert et al. weisen darauf hin, dass „Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien […] in der kognitiven Psychologie und Wissenserwerbsforschung als unterschiedliche Formen des Wissens aufgefasst" werden und daher „mitteil- und vermittelbar" sind (vgl. Baumert et al. 2001, S. 22). Bedeutsam ist im Rahmen der Bildungsforschung der aktuelle Trend kognitionspsychologischer Kompetenzdefinitionen, Wissen und Performanz nicht mehr so stark voneinander zu trennen, sondern Kompetenzen als Bindeglieder zwischen Wissen und Können zu konzipieren: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können […] her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen." (Klieme et al. 2007, S. 73).[9] Bredel/Pieper zufolge ist „die Frage, wie das Wissen über Sprache bzw. Literatur und der handelnde Umgang mit Sprache bzw. Literatur aufeinander bezogen sind, eines der größten Desiderate sowohl der Sprach- als auch der Literaturdidaktik" (Bredel/Pieper 2015, S. 261), wobei sie sich auf den Unterschied von „knowing that" im Sinne deklarativen Wissens und „knowing how" im Sinne von Können beschränken (vgl. Bredel/Pieper 2015, S. 262 f.).

Unter Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit – wie von Grabowski treffend zusammengefasst – „theoretische Konstrukte" verstanden, „die nicht direkt beobachtbar sind" und nur durch „Indikatoren" (z. B. die Bearbeitung bestimmter Aufgaben) erschlossen werden können (Grabowski 2014, S. 19). Im Gegensatz z. B. zur Intelligenz geht man bei Kompetenzen von bereichsspezifischer Kontextualisierung und prinzipieller Lernbarkeit aus (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 129 f.). Kompetenzen können sich also über die Zeit entwickeln und sind durch Fördermaßnahmen beeinflussbar (vgl. Grabowski 2014, S. 19–21).

Der in der Bildungsforschung heute am stärksten verbreitete Kompetenzbegriff orientiert sich an Weinert (Weinert 2001, S. 45). Kompetenzen gelten „als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen

9 Wenn z. B. Graf bedauert, dass durch diesen Trend „die notwendige feinsäuberliche Trennung oder Differenz von Wissen und Kompetenz verstellt" wird (vgl. Graf 2014, S. 2), liegt die Vermutung nahe, dass dieser Kritik ein umgangssprachlicher und nicht kognitionspsychologischer Wissensbegriff zugrunde liegt, zumal Graf an anderer Stelle einräumt, dass Wissen „im funktionalen Sinne" durchaus „Teil der Kompetenz" bleibe, indem Wissensaspekte der Förderung von Kompetenzen dienten (vgl. Graf 2014, S. 6).

Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren" (Hartig/Klieme 2006, S. 128).

Dieser Definition folgt auch der dem Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle" zugrunde liegende Kompetenzbegriff Kliemes, der Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen", fasst (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 879). Klieme und Hartig stehen dabei für die empirische Richtung der Kompetenzmodell-Forschung, deren stark psychometrische Ausrichtung bisweilen kritisiert wird (vgl. Grabowski 2014, S. 10). Vor allem die Beschränkung auf die kognitiven Aspekte von Kompetenzen (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 129) ist häufig kritisch hinterfragt worden. Um diese Einseitigkeit zu vermeiden, bezieht man sich in der Deutschdidaktik heute meist auf eine andere Definition Weinerts, die auch motivationale und volitionale Aspekte einschließt und u. a. der sogenannten „Klieme-Expertise" zugrunde liegt (vgl. Klieme et al. 2007, S. 72): Weinert zufolge sind Kompetenzen

> die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2014, S. 27f., im englischen Original: Weinert 2001).[10]

Vor allem didaktische Lesekompetenzmodelle wie die von Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2002) oder Rosebrock (vgl. Rosebrock/Nix 2008) sehen Motivation als genuinen Bestandteil. In empirischen Kompetenzmodellen wie z. B. PISA kommt den motivationalen Aspekten eher die Rolle eines Moderators oder Prädiktors zu (vgl. Müller/Richter 2014, S. 44 und dazu positiv Schneider 2014, S. 124), da motivationale Aspekte nicht als Leistung operationalisierbar sind. Auch Seifert rät davon ab, „a priori davon auszugehen, dass hohe kognitive Fähigkeiten mit hoher Motivation gleichzusetzen sind", weil diese Annahme weder durch Theorien aus der Psychologie noch Pädagogik zu stützen sei, sondern Motivation und Fähigkeit getrennt zu erfassen, „um ihre wechselseitigen Beziehungen ermitteln zu können" (Seifert 2015, S. 136).

Wichtig ist vor allem, dass der „funktional bestimmte" Kompetenzbegriff (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 129) nicht mit „Bildung" verwechselt wird. Frederking und Bayrhuber weisen zu Recht darauf hin, dass die funktionale Bildung, zu der der Kompetenzdiskurs gehöre, nicht die personalen Aspekte von Bildung verdrängen dürfe, sondern beide Aspekte zur Bildung gehörten (vgl. Frederking/Bayrhuber 2017, S. 247). Bezogen auf den hier interessierenden Bereich der sprachlichen Bildung muss z. B. das personale Bildungsziel einer an der Auseinandersetzung mit literarischen Texten gewonnenen souveränen Beherrschung der Sprache als Bedingung für Emanzipation, Handlungs- und Gestaltungsfreiheit (vgl. de la

10 Vgl. hierzu kritisch Graf 2014, S. 2.

Combe 2007, S. 8 f.) der funktionalen Bildung des souveränen Umgangs mit gestalteter Sprache in Situationen literarischen Textverstehens übergeordnet bleiben. Zudem darf durch den Fokus auf den funktionalen Kompetenzbereich *literarästhetischer Sprachreflexion* der personale Bildungsaspekt, der z. B. dem ästhetischen Sprachgenuss zukommt, nicht ausgeblendet werden. Wenn beispielsweise Graf fragt, wo „die affektive Dimension der Kompetenz" im Hinblick auf Empathieförderung (Graf 2014, S. 2) und „Persönlichkeits-Entwicklung" (Graf 2014, S. 5) bleibe, spricht er vielen aus der Seele. Die Frage ist jedoch, ob der Kompetenzbegriff mit diesen wichtigen, aber letztlich nicht überprüfbaren und wohl auch nur bedingt lehr- und lernbaren Bildungszielen nicht überfrachtet ist. Meines Erachtens kann die Antwort auf das Zurückdrängen affektiver Aspekte des Literaturunterrichts nicht darin bestehen, den Kompetenzbegriff mit affektiven Bildungszielen aufzuweichen. Vielmehr ist es angezeigt, den Kompetenzbegriff auf den Platz zu verweisen, der ihm zusteht: den des Funktional-Lernbaren. Frederkings und Bayrhubers Fokus auf den Bildungsbegriff rückt hier auch eine Fehlentwicklung wieder zurecht. Weder Bildungsstandards noch Lehrpläne dürfen über der Welle der Kompetenzorientierung wichtige Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung aus den Augen verlieren. Kompetenzen haben in ihrer funktionalen Ausrichtung dienende Funktion und sind nicht mit Bildung gleichzusetzen. Wenn die vorliegende Arbeit den in der Literaturdidaktik oft negativ besetzten bildungswissenschaftlich-funktionalen Kompetenzbegriff verwendet, geschieht dies in diesem Sinne. Ähnlich lösen auch Boelmann und Klossek das Problem, wenn sie „literarische Kompetenz" als die „quantifizierbaren empirisch messbaren und operationalisierbaren Aspekte literarischen Verstehens" in ein größeres Gefüge aus „literarische[m] Verstehen", „literarische[m] Lernen", „literarische[r] Bildung" und „literarische[r] Performanz" einbetten und in ihr *Bochumer Modell literarischen Verstehens* integrieren (vgl. Boelmann/Klossek 2013, S. 45).[11]

Müller und Richter spezifizieren im Zusammenhang mit Lesekompetenz drei verschiedene Perspektiven der Kompetenzforschung: die empirische, „*differenziell-psychologische*" Perspektive, deren Gegenstand v. a. die Testung sei (z. B. PISA), eine auf die kognitiven Prozesse bezogene „*kognitionspsychologische Perspektive*" und eine „*pädagogisch-psychologische*" Förderperspektive. Müller und Richter empfehlen, die „*differenziell-psychologische*" Perspektive um die „kognitionspsychologische" zu ergänzen. Die „*pädagogisch-psychologische*" Perspektive fokussiert schließlich auf die „Lern- und Trainierbarkeit" der Kompetenz, auf deren Entwicklung sowie „schulische und außerschulische Determinanten" (Müller/Richter 2014, S. 30; Hervorh. im Orig.). Ein weit verbreitetes allgemeines Modell für die pädagogisch-psychologische Perspektive auf Kompetenzen ist das „Angebots-Nutzungs-Modell" nach Helmke. Kompetenzen stehen hier als „Ertrag" in einem

11 Auch Odendahl betont, dass „(literarische) Bildung nicht in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht aufgehen kann", sondern dass „Kompetenzen in einem bildungsorientierten Deutschunterricht" zu situieren seien (Odendahl 2012, S. 115 f.).

komplexen Zusammenspiel verschiedenster Faktoren. Neben lernerseitigen Faktoren wie dem familiären Hintergrund, Sprachhintergrund, Vorwissen, Motivation, Anstrengungsbereitschaft etc. spielen Kontexte wie die Schulform und Klassenzugehörigkeit ebenso eine Rolle wie Lehrperson und Unterrichtsangebot (vgl. Helmke 2009, S. 73).

Diese Kontexte muss auch Kompetenzforschung im Blick haben, will sie z. B. Aussagen über günstige Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb machen. In der Leseforschung stehen dafür vor allem Bettina Hurrelmanns Forschungen (vgl. z. B. Hurrelmann 2006b) und in ihrer Nachfolge Cornelia Rosebrocks Mehrebenenmodell (Rosebrock/Nix 2008).

Grabowski unterscheidet im Hinblick auf Kompetenzmodelle zudem „didaktisch motivierte" Modelle mit „Annahmen über die Progression von Fähigkeiten vom Einfachen zum Komplexen", „theoretische Modellierungen", die „von Analysen und Beschreibungen des jeweiligen Phänomenbereichs" ausgehen, sowie „empirische Kompetenzmodelle" zur Überprüfung solcher Kompetenzannahmen oder auch unmittelbar empirisch motivierte wie bei PISA (Grabowski 2014, S. 23 f.).

Theoretische Modellierungen resultieren oft in Kompetenzstrukturmodellen, die verschiedene Teildimensionen von Kompetenzen differenzieren. Demgegenüber stehen reine Kompetenzniveaumodelle, die keine Teildimensionen, sondern verschiedene Fähigkeitsniveaus ausweisen (vgl. hierzu Hartig/Klieme 2006, S. 132–135; Rost 2004b). Dies ist z. B. bei den Niveaumodellen der Bildungsstandards der Fall, aber auch bei didaktischen Modellen, die an der jeweiligen Kompetenzentwicklung orientiert sind. Ob derartige Kompetenzstufen sich tatsächlich als „Schritte beim Erwerb von Kompetenzen interpretieren" lassen, ist nicht sicher (vgl. Klieme et al. 2007, S. 77) und muss wohl von Fall zu Fall anhand entsprechender Studien überprüft werden.

Die vorliegende Arbeit versucht möglichst viele Perspektiven auf den interessierenden Kompetenzbereich miteinander zu verknüpfen: für die theoretische Modellierung sollen neben kognitionspsychologischen Grundlagen verstärkt fachdidaktische und fachliche Diskurse herangezogen werden.[12] Für *literarästhetische Sprachreflexion* ist hier im Vergleich zur Leseforschung über die bei Müller/Richter genannten Perspektiven hinaus (vgl. Müller/Richter 2014, S. 30) unbedingt ein literaturwissenschaftlicher Blick auf entsprechende Kompetenzen zu ergänzen. Das so entwickelte Kompetenzmodell soll schließlich einer empirischen Überprüfung unterzogen werden, bevor im Sinne eines Ausblicks die pädagogisch-psychologische bzw. fachdidaktische Förderperspektive in den Blick genommen wird.

12 Auch Klieme sprach schon 2004 von der Notwendigkeit der „Verankerung dieser Tests [der KMK] in fachdidaktisch und psychologisch fundierten Kompetenzmodellen" (Klieme 2004, S. 13).

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit besteht in der theoretischen Herleitung und empirischen Überprüfung eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion*.

Im Theorieteil werden nacheinander die Potenziale sprachdidaktischer (2.1), kognitionspsychologischer (2.2), literaturtheoretischer sowie -didaktischer (2.3) und literaturempirischer Ansätze (2.4) für die Modellierung einer sprachreflexiven Kompetenz literarischen Textverstehens ausgelotet. Im Hinblick auf die Entscheidung für eine tragfähige Theoriegrundlage wird dabei auch die Vereinbarkeit sprachdidaktischer, kognitionspsychologischer und literaturtheoretischer Vorstellungen geprüft.

Auf dieser Grundlage wird – auch in Auseinandersetzung mit vorliegenden lese- und literaturdidaktischen Kompetenzmodellen (2.2.2 und 2.3.2.) – ein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* entwickelt (3), das im Anschluss empirisch überprüft wird (4).

Die Operationalisierung der Konstrukte in Testaufgaben (4.2) und die quantitative Überprüfung der strukturellen Validität in Form von konfirmatorischen Faktorenanalysen und Modellvergleichen (4.3) sowie der Konstruktvalidität durch Strukturgleichungsmodelle (4.4) haben damit nicht die Testung von Schulleistungen im Sinne einer Individualdiagnostik zum Ziel, sondern dienen der empirischen Überprüfung der theoretisch angenommenen Dimensionalität des Kompetenzmodells. Die Arbeit ist damit in der Terminologie der empirischen Sozialwissenschaften primär der Grundlagen- und nicht der Anwendungsforschung zuzuordnen (vgl. zu diesem Begriff Döring/Bortz 2016, S. 185).

Da die Kompetenzfacetten zur Beurteilung der Konstruktvalidität jedoch in ihren Bezügen zu zentralen personalen, motivationalen und sprachlichen Kriterien untersucht werden (4.4), ist neben einer differenzierten Charakteristik der Teilkompetenzen abschließend auch die Benennung von Ansatzpunkten für eine differenzierte Förderung und das Aufzeigen von Desideraten für die empirische Unterrichtsforschung möglich (5).

2 Theoretische Bezüge eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion*

Abstract: This chapter focuses on the theoretical background of reflection on language in dealing with literature.

First, various concepts of language didactics (e. g. language awareness, reflection on language) and competence models in this field (e. g. DESI) are examined with regard to finding a suitable term and conceptual impulses for the new competence model.

The second sub-chapter analyses the potential of cognitive models of text comprehension (e. g. van Dijk/Kintsch 1983) and studies on specific reading modes (e. g. Zwaan 1993). In addition, models of reading literacy (e. g. PISA, DESI, Rosebrock/Nix 2008) are discussed with regard to aspects of language reflection.

The third sub-chapter focuses on reflection on language in various directions of literary theory (close reading, structuralism, conventionalism, transactional theories, poststructuralism, literary semiotics) and its reception in German concepts of literary education. It also compares different models of literary literacy with regard to reflection on language (e. g. Spinner 2006; Schilcher/Pissarek 2013; Boelmann/König 2021; Meier et al. 2017).

The final section summarises results of empirical research in this field, including studies on the process of 'foregrounding' (e. g. Miall/Kuiken 1999, Fialho 2007, Hakemulder 2020), studies on various linguistic features such as metaphors, phonetics or grammar (e. g. van Peer 1986), and findings from expert and novice studies.

Keywords: language awareness, discourse comprehension, reading literacy, literary theory, Eco's semiotics, literary literacy, foregrounding

Die theoretische Herleitung des Kompetenzmodells beginnt in Kapitel 2 zunächst mit der Suche nach einem geeigneten Kompetenzbegriff und sprachdidaktischen Impulsen für ein Kompetenzmodell sprachreflexiver Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten, bevor kognitionspsychologische, literaturtheoretische und schließlich literaturempirische Bezüge in den Blick genommen werden.

2.1 Sprachdidaktische Perspektiven auf geeignete Kompetenzbegriffe und Kompetenzmodelle aus dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*[13]

Nicht genug, „dass man von einem Konsens bezüglich der Modellierung von Sprachthematisierungskompetenz weit entfernt ist", wie Gornik resümiert (Gornik 2014, S. 54), im Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" stößt man gegenwärtig auf eine Fülle konkurrierender, sich oft überlappender Begrifflichkeiten. Als wohl verbreitetster Begriff gilt derzeit der Terminus *Sprachbewusstheit*, der allerdings in verschiedenen Publikationen unterschiedlich gebraucht wird und teilweise synonym, teilweise in Abgrenzung zu Begriffen wie *Sprachbewusstsein*, *Sprachaufmerksamkeit*, *language awareness* und *Sprachreflexion* oder *Sprachgefühl* Verwendung findet (vgl. Gornik 2014, 2010; Neuland 2002; Peyer 2003; Eichler 2007; Bredel 2013, S. 106–108). Eine Schneise durch diesen Begriffswald versucht Regina Wieland zu schlagen, indem sie den aus der *Language-Awareness*-Forschung der 80er Jahre stammenden Begriff *Sprachbewusstheit* als subjektfokussiert dem aus den 60er und 70er Jahren stammenden gegenstandsbezogenen Terminus *Reflexion über Sprache* gegenüberstellt (vgl. Wieland 2010, S. 349 f.). Riegler geht in ihrem überzeugenden historischen Überblick ausführlich auf die Bedeutung der „kommunikativen Wende" für die Reformbewegung *Reflexion über Sprache* und die Bedeutung der auf kognitionspsychologische Prozesse hin orientierten „kognitiven Wende" für die Etablierung des Konzepts *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* ein (Riegler 2006, S. 25–91). Damit trägt der Terminus *Sprachbewusstheit* der gegenwärtig vorherrschenden Konzentration der Didaktik auf die Lernerinnen und Lerner in ihrer Wahrnehmung und Verwendung von Sprache Rechnung und weniger dem früher zentralen Unterrichtsgegenstand (in unserem Fall der ästhetischen Sprachverwendung in literarischen Texten). Welcher dieser Begriffe eignet sich jedoch als Kompetenzbegriff für das Nachdenken über Sprache in literarischen Texten? Dieser Frage soll zunächst ausgehend von dem momentan dominanten Begriff der *Sprachbewusstheit* und verwandten Begriffen nachgegangen werden, bevor Begriffsalternativen diskutiert werden. Dabei sollen – soweit in der Sprachdidaktik vorhanden – auch aktuelle sprachdidaktische Kompetenzmodelle im Hinblick auf ihre Eignung für *literarästhetische Sprachreflexion* untersucht werden.

13 Vgl. zu einer sehr komprimierten Zusammenfassung dieses Kapitels Meier 2020a, S. 215–218.

2.1.1 *Sprachbewusstheit, Language Awareness, Sprachaufmerksamkeit*

2.1.1.1 Sprachbewusstheit

Hildegard Gornik zufolge wird das, „was die Fähigkeit zur Sprachthematisierung zentral ausmacht, […] aktuell Sprachbewusstheit genannt. Wer über Sprachbewusstheit verfügt, ist nicht nur in der Lage, Sprache zu gebrauchen, sondern kann Sprache bewusst wahrnehmen und einsetzen". Sobald man sich von Inhalten ab- und kognitiv sprachlichen Phänomenen zuwende, werde „Sprachbewusstheit" greifbar, z. B. bei der Erläuterung metaphorischer Wendungen (vgl. Gornik 2010, S. 236). Auch Ossner betont, dass sich für den terminologisch äußerst vielfältigen Lernbereich „Sprache untersuchen" die Bezeichnung „*Sprachbewusstheit* durchgesetzt" habe (Ossner 2007, S. 134; Hervorh. im Orig.).

Der Begriff *Sprachbewusstheit* ist in der Deutschdidaktik auf der einen Seite eng mit Vygotskijs Bewusstseinstheorie aus dem Jahr 1934 verbunden (vgl. Vygotskij 1986 [1934]), auf der anderen Seite mit englischsprachigen Arbeiten zur *Language Awareness*, die in den Kontext der kognitiven Wende in den 1960er und 1970er Jahren gehören (vgl. Gornik 2014, S. 46) und in der Deutschdidaktik seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre rezipiert werden. Für Vygotskij ist für sprachliche Bewusstheit konstitutiv, dass man sich „willkürlich", also gezielt aus dem Kontext einer Sprachhandlung lösen kann, um Sprache explizit zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Während des Schulalters findet Vygotskij zufolge der Übergang von „niederen Funktionen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses" zu „höheren Funktionen der willkürlichen Aufmerksamkeit und des logischen Gedächtnisses" statt (Vygotskij 1986 [1934], S. 199 f.). Dabei geht Vygotskij davon aus, dass „das Stadium des nichtbewußten und spontanen Funktionierens der betreffenden Bewußtseinstätigkeit vorausgehen" muss (Vygotskij 1986 [1934], S. 203). Bewusstwerdung ist für ihn dann der „Bewußtseinsakt, dessen Gegenstand die Bewußtseinstätigkeit selbst ist." (Vygotskij 1986 [1934], S. 205). Für diese *metasprachlichen* Aspekte misst Vygotskij, wie später auch Andresen, dem Schulunterricht eine wichtige Rolle vor allem bezüglich der Vermittlung der „wissenschaftlichen Begriffe" bei (Vygotskij 1986 [1934], S. 206).[14] „*Bewußtheit*" geht hier Hand in Hand mit „*Systematik*" und bildet das Gegenteil zu „*Spontaneität, Nichtbewußtheit und Unsystematik*" (Vygotskij 1986 [1934], S. 207; Hervorh. im Orig.). Sprache wird zum Analyseobjekt.

Unter anderem basierend auf Vygotskij differenziert Andresen 1985 in ihrer für die deutsche Sprachbewusstheitsforschung maßgeblichen Arbeit zum Schriftspracherwerb zwischen „eigentlicher" und „aktueller Bewußtwerdung". Während unter der „aktuellen Bewusstwerdung" eine spontane, unsystematische *Sprachreflexion*

14 Ingendahl geht hier allerdings von einem Übersetzungsfehler aus. Vygotskij meine mit „wissenschaftlichen Begriffen […] allgemeine abstrakte Begriffe wie *Möbel, Wort, Eigenschaft* usw. – und nicht Termini einer Theorie" (Ingendahl 1999, S. 43).

verstanden wird (z. B. Korrekturen, Sprachspiele), bei der einzelne Elemente zwar schon ausgegliedert, aber noch nicht zum Reflexionsgegenstand gemacht, „expliziert und zueinander in Beziehung gesetzt" werden, versteht sie unter „eigentlicher Bewußtwerdung" Prozesse der gezielten Thematisierung und Analyse von Sprache. Erst diese „eigentliche Bewußtwerdung" ist für Andresen *Sprachbewusstheit*, an deren Entwicklung der Schriftspracherwerb im Kindesalter maßgeblich beteiligt ist (Andresen 1985, S. 102 f.). Andresens Arbeit bringt zugleich mit dem Rückgriff auf die englischsprachige *Language-Awareness*-Forschung diesen Forschungsbereich in die deutschdidaktische Forschungsdiskussion ein, indem sie v. a. Eve Clarks Forschungsüberblick über Arbeiten zur *Sprachbewusstheit* von Kindern im Laufe des Spracherwerbs zusammenfasst (Clark 1978).

Arbeiten in dieser Tradition des Begriffs *Sprachbewusstheit* haben sich bislang nicht für literarästhetische Aspekte der *Sprachreflexion* interessiert und sind bis heute eng mit dem Schriftspracherwerb im Grundschulalter und Grammatikunterricht im engeren Sinne verbunden (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 439).

2.1.1.2 Language Awareness

Neben dem seit Andresen in der Sprachdidaktik dominierenden Feld des muttersprachlichen Schriftspracherwerbs bezieht sich die internationale *Language-Awareness*-Forschung aber auch auf andere Felder, v. a. auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen und den Unterricht in einer Fremdsprache. Die offizielle Definition des „National Council for Language in Education" (NCLE) in Großbritannien aus den 80er Jahren lautet: „Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life" (Donmall 1985, S. 7). Im Gegensatz zu dem rein kognitiv angelegten Sprachbewusstheitsbegriff, wie er in der deutschen Diskussion zu *Sprachbewusstheit* vorherrscht, ist *Language Awareness* hier stärker affektiv geprägt: „forming attitudes, awakening and developing attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response" gehören zu den Lernzielen in diesem Bereich (Donmall 1985, S. 7), wobei im Gegensatz zu Andresen auch ästhetische Aspekte eine Rolle spielen. Die in der deutschen Muttersprachendidaktik primär betrachtete Richtung von *Language Awareness*, bei der es um die Entwicklung von sprachlicher Intuition und implizitem Wissen hin zu *Sprachbewusstheit* (engl. „consciousness raising"; vgl. James/Garrett 1992, S. 5) und explizitem Wissen geht, ist nur eine von vielen Richtungen dieser Bewegung. James und Garrett explizieren fünf Kompetenzbereiche von *Language Awareness* (James/Garrett 1992, S. 12–20): eine affektive Dimension in Anlehnung an die zitierte Formulierung des NCLE, eine soziale Dimension gerade im Hinblick auf Sprachvielfalt in pluralen Gesellschaften (sowohl Mehrsprachigkeit als auch Sprachvarietäten), eine sprachkritische Dimension, die Aufmerksamkeit für die Machtausübung durch Sprache umfasst, eine kognitive Dimension, die Sprache als System, sprachliche Kategorien oder geltende Sprachnormen in den Blick nimmt, und schließlich eine Performanz-Dimension, die auf der Hoffnung basiert, dass durch Sprachbetrachtung gewonnene Einsichten positive Auswirkungen auf

die eigene sprachliche Leistung haben. James und Garrett weisen hier allerdings darauf hin, dass die Frage, ob Sprachwissen die sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern tatsächlich verbessern könne, empirisch kaum erforscht sei (vgl. James/Garrett 1992, S. 18) – eine Situation, die sich bis heute faktisch wenig geändert hat (vgl. Gornik 2014, S. 54).

Dieser weitere Kompetenzbegriff von *Language Awareness* macht Sprachästhetik nicht explizit zur Teildimension. Einige Sprachdidaktiker und -didaktikerinnen, die seit den 90er Jahren dafür plädieren, das Konzept der *Language Awareness* auch für den muttersprachlichen Unterricht z. B. in der Sekundarstufe II fruchtbar zu machen, knüpfen jedoch an diesen weiteren Begriff der *Language Awareness* an und beziehen dabei zum Teil auch sprachästhetische Aspekte ein (vgl. Peyer 2003, S. 324).[15] Ann Peyer z. B. gibt als Lernziel für „Language Awareness" an: „Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung […] kennen und durchschauen lernen (Aufbau von Gedichten, Sprache der Werbung usw.)" (Peyer 2003, S. 326). Dieser weite Begriff von *Sprachbewusstheit* eignet sich damit eher für eine Adaption für literarästhetische Aspekte als der engere in der Nachfolge Andresens.

Für diesen weiteren Begriff von *Language Awareness* wird in der Deutschdidaktik neben dem Begriff der *Sprachbewusstheit* auch der Begriff der spontaneren *Sprachaufmerksamkeit* verwendet.

2.1.1.3 Sprachaufmerksamkeit

Ossner beschreibt die Aufmerksamkeit als „verkürzte, automatisierte Kontrollhandlung", bei der „der Blick auf den sprachlichen Ausdruck selbst gerichtet" wird, „ohne daß die gesamte sprachliche Handlung thematisiert und vom Inhalt gelöst würde. Es kommt also nicht zu einer Umlenkung des Blicks auf die sprachlichen Mittel als solche." (Ossner 1989, S. 30). Wieland charakterisiert „Sprachaufmerksamkeit" gegenüber „Sprachbewusstheit" als „spontan" und punktuell. Eine solch situationsabhängige, eher oberflächliche „Sprachaufmerksamkeit" beweise noch nicht, dass eine Person auch „situationsunabhängig" sprachbewusst sei (vgl. Wieland 2010, S. 350). Als Gründe für plötzliche „Sprachaufmerksamkeit" bzw. Sprachfokussierung nennt Gornik u. a. Kommunikationsprobleme und Irritationen oder – in Anlehnung an Peyer – auch „Freude an der sprachlichen Ästhetik" (Gornik 2010, S. 232, vgl. Peyer 2003, S. 340).

Allen diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie *Sprachaufmerksamkeit* als automatisierte, auf Reizen basierte Bottom-up-Reaktion begreifen. In der philosophischen Phänomenologie und verschiedenen psychologischen Ansätzen wird Aufmerksamkeit jedoch weiter gefasst. Aufmerksamkeit kann „vielerlei Gestalten" annehmen,

15 Interessanterweise berührt Luchtenbergs grundlegendes Plädoyer für diesen weiten *Language-Awareness*-Begriff anstelle eines auf Grammatikunterricht verengten Begriffs der „Reflexion über Sprache" die ästhetische Dimension von Sprache mit keinem Wort (vgl. Luchtenberg 1995, S. 98).

wie Waldenfels in seiner Phänomenologie der Aufmerksamkeit betont: vom „*schockartigen Erlebnis*“ bis hin zur „s*orgfältigen und gezielten Prüfung*“. Damit einher gehen extrem unterschiedliche „Aufmerksamkeitsschwellen“ (Waldenfels 2004, S. 13; Hervorh. im Orig.). In der Psychologie wird Ansorge und Leder zufolge „Aufmerksamkeit“ als ein „beschreibender Begriff“ definiert, „der verschiedene Formen der Selektivität der Wahrnehmung bezeichnet“ (Ansorge/Leder 2011, S. 17). Dabei unterschied bereits der Begründer der Bewusstseinspsychologie, Wilhelm Wundt, zwischen willkürlicher, durch den Willen gesteuerter Aufmerksamkeit und unwillkürlicher Aufmerksamkeit, die von Gegenständen angezogen wird (vgl. zusammenfassend Ansorge/Leder 2011, S. 28). Diese Unterscheidung findet sich ähnlich in kognitionspsychologischen bzw. kognitionsneuropsychologischen Ansätzen wieder. Im Feld der neuropsychologischen Aufmerksamkeitsforschung gilt hier Michael Posner mit Arbeiten aus den 70er Jahren als Vorreiter. Auch er unterscheidet zwischen willkürlicher, zielgesteuerter Top-down-Aufmerksamkeit und einer unwillkürlichen, reizgetriebenen Bottom-up-Aufmerksamkeit (vgl. Ansorge/Leder 2011, S. 36). Diesen beiden Aufmerksamkeitstypen entsprechen in der Aufmerksamkeitspsychologie zwei Verarbeitungstypen. Während die kontrollierte Top-down-Verarbeitung absichtsvoll, zielgerichtet, bewusst und überwacht erfolgt und dadurch kognitiv relativ aufwendig und langsam ist, vollzieht sich die automatische Verarbeitung unwillkürlich, absichtslos und reizbasiert. Diese als „bottom-up“ oder „stimulus driven“ bezeichnete Aufmerksamkeit erfordert „kein oder nur geringes Bewusstsein für die verarbeiteten Reize und wenig Überwachung“ und erfolgt daher entsprechend schnell (Ansorge/Leder 2011, S. 71).

In der deutschdidaktischen Diskussion wird unter *Sprachaufmerksamkeit* v. a. die reizbasierte, unwillkürliche Aufmerksamkeit begriffen und die absichtsvolle willkürliche Aufmerksamkeit nach Vygotskij als *Sprachbewusstheit* bezeichnet. Eine Ausnahme bildet hier z. B. Spitta, die im Zusammenhang mit Rechtschreibphänomenen annimmt, dass „Sprachbewusstheit“ bzw. „Sprachbewusstsein“

> eine spezifische Art von **Sprachaufmerksamkeit** voraus[setzt], je nach Fall entweder im Sinne einer bewussten, systematischen, an Kategorien orientierten ‚Fallanalyse‘ oder aber im Sinne einer intuitiv bewirkten Konzentration auf Sprache. Qualität und Strategie der dabei wirksamen geistigen Ausrichtung sind unterschiedlich. (Spitta 2000, S. 5, Hervorh. im Orig.).

Solch eine Präzisierung wäre auch für literarästhetische *Sprachaufmerksamkeit* gangbar. Bislang verwendet diesen Begriff allerdings nur Klotz, der von „einer spezifischen Form der **Sprachaufmerksamkeit**“ ausgeht, „die sich eben nicht nur auf das Objekt Sprache und entstehendes Sprachbewusstsein […] richtet, sondern deren Objekt bewusst gestaltete Sprache, also insbesondere Literatur ist.“ (Klotz 2014, S. 553, Hervorh. im Orig.).

Darüber hinaus stellt die literaturtheoretische Konzeption des sogenannten ‚Foregrounding‘ in ihrem Rückgriff auf gestaltpsychologische Ansätze der Aufmerksamkeitstheorie einen wichtigen Bezugspunkt für literaturempirische Untersuchungen dar. Hier spielt z. B. das Prägnanzprinzip des Gestaltpsychologen

Wertheimer aus den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle, das davon ausgeht, dass Wahrnehmungseindrücke von einer hervorgehobenen „Gestalt" dominiert werden, z. B. im Hinblick auf eine Gliederung der Wahrnehmung nach Figur und Grund (vgl. Ansorge/Leder 2011, S. 30; van Peer/Hakemulder 2006; Hakemulder 2020 und 2.3.1.2).

Ob „Aufmerksamkeit" aber „ein Geschehen, ein Ereignis, ein Akt, eine Disposition, ein Können […]" etc. ist, bleibt unklar. Ähnlich wie bei dem Terminus „Bewusstheit" handelt es sich bei dem Begriff der „Aufmerksamkeit" um einen „nomadischen" Begriff (Waldenfels 2004, S. 9). Auch Breyer betont, dass „Definitionen und Konzeptualisierungen des Begriffs weit auseinander" gehen: „In so unterschiedlichen Forschungsrichtungen wie Medientheorie, Kunst- und Kulturgeschichte, evolutionäre Anthropologie, Neurowissenschaft, analytische Philosophie des Geistes, Phänomenologie, Kognitionspsychologie, sowie in interdisziplinären Projekten wie der ‚Archäologie der literarischen Kommunikation' […]" lägen die verschiedensten Konzeptionen vor (Breyer 2011, S. 13 f.). Den kleinsten gemeinsamen Nenner definiert Breyer folgendermaßen:

> Die Aufmerksamkeit ermöglicht dem wahrnehmenden Subjekt einen selektiven Umgang mit der Fülle einströmender Erlebnisinhalte. Neben der aktiv gesteuerten Lenkung der Aufmerksamkeit auf Zielgegenstände wird Aufmerksamkeit ebenso passiv angezogen von Reizen, die spezifischen Kriterien wie Auffälligkeit, semantischer Gehalt oder Kontrast gehorchen (Breyer 2011, S. 13).

Auch Breyer unterscheidet also neben der passiven, reizbasierten Aufmerksamkeit eine gesteuerte Aufmerksamkeit, eine Unterscheidung, die auch in der sprachdidaktischen Begriffsverwendung von *Sprachaufmerksamkeit* sinnvoll wäre und sich für eine literarästhetische Konzeption der *Sprachaufmerksamkeit* anböte.

2.1.1.4 Entwicklungs- und Kompetenzmodelle von Sprachwissen *und* Sprachbewusstheit

Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell

Das für die Kompetenzforschung im Bereich *Sprachbewusstheit* wohl einflussreichste Modell ist Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell von 1992, die in ihrem „RR"-Phasenmodell der „*representational redescription*" vier „Levels" von *Sprachwissen* von implizit (I) bis explizit (E1-E3) unterscheidet (Karmiloff-Smith 1996, S. 20; Hervorh. im Orig.). Das Level I bezeichnet dabei ein implizites, prozedurales, stark automatisiertes und wenig flexibles Wissen, dessen einzelne Komponenten nicht bewusst angesteuert werden können. Die verschiedenen expliziten Levels stellen dann jeweils Ergebnisse von Abstraktionsprozessen durch Re-Analysen von Repräsentationen (representational redescriptions) dar. Das Wissen ist hier weniger situationsgebunden als auf Level I und kognitiv flexibler. Während Level E1 eine Art Übergang vom impliziten zum expliziten Wissen darstellt, auf dem zwar schon eine Umstrukturierung des Wissens erfolgt ist, auf

dem diese Einheiten aber nicht unbedingt bewusst zugänglich sind oder verbalisiert werden können (Karmiloff-Smith 1996, S. 22), sind die Levels E2 und E3 klar dem expliziten Wissen zuzuordnen. Auf beiden Levels ist Wissen zugänglich, aber nur auf E3-Niveau kann es auch verbalisiert werden. Anders als bei Piaget, in dessen Traditionslinie Karmiloff-Smith meist gestellt wird, sind diese Levels allerdings nicht an Altersstufen gebunden, sondern können in verschiedenen Mikrodomänen parallel auf verschiedenen Levels auftreten, wobei die Übergänge zwischen den einzelnen Levels als fließend betrachtet werden. Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass Karmiloff-Smiths Annahme, dass die prozedurale Beherrschung eine Grundlage für die sukzessive Explizierung von Wissen ist, noch einer empirischen Überprüfung bedarf (vgl. Gornik 2010, S. 239). Erste Hinweise kann hier die Studie von Funke geben, der gezeigt hat, dass das Abschneiden in impliziten Wortarttests positiv mit dem Abschneiden in expliziten Wortarttests zusammenhängt (vgl. Funke 2005).[16]

Das DESI-Kompetenzmodell „Sprachbewusstheit"

Im Hinblick auf Kompetenzen im Bereich *Sprachbewusstheit* knüpft z. B. das Kompetenzmodell der Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International" (DESI)[17] explizit an Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell an (vgl. Eichler 2007, S. 124) und setzt zunehmende Expertise mit zunehmender Explizitheit der *Sprachbewusstheit* gleich.[18] Eichler und Nold fassen den Kompetenzbegriff der DESI-Studie folgendermaßen zusammen:

> Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln. Es wird untersucht, welches Wissen die Schüler/innen abrufen und einsetzen können, um entweder über entsprechende Regelungen reflektieren und sie einordnen oder gegebenenfalls Verstöße korrigieren zu können. Die Fähigkeit zur Sprachreflexion beruht dabei eher auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann (Eichler/Nold 2007, S. 63).

---

16 Dass diese Fragestellung für den Fremdsprachunterricht komplizierter ist als für den muttersprachlichen Spracherwerb, liegt auf der Hand. Vgl. hierzu Bredel 2013, S. 103–105.

17 Die DESI-Studie wurde zwischen 1999 und 2006 im Auftrag der Kultusminister der Länder durchgeführt.

18 Vgl. zur Operationalisierung der Kompetenzniveaus in Testaufgaben Kapitel 4.4.2.3.

Bei DESI bzw. auch in der dem DESI-Modell bis 2009 folgenden VERA-Studie[19] werden drei Kompetenzniveaus unterschieden: „Unbewusster Sprachbesitz, automatisiertes, sprachliches Können", „[p]rozedurale Sprachbewusstheit, als innere analytische Tätigkeit und analytisch orientierte Regelbildung/-findung" sowie „[e]xplizite Sprachbewusstheit, Metakommunikation" (Eichler 2007, S. 125). Auf Fähigkeitsniveau 1 arbeiten Schülerinnen und Schüler „spontan aus dem Sprachgefühl heraus" z. B. über die Einordnung von Wörtern in den passenden Kontext, auf Fähigkeitsniveau 2 wird das „Monitoring" angesetzt: „Schülerinnen und Schüler arbeiten mit entwickelter Aufmerksamkeit für Sprachphänomene nach ‚inneren Regeln' über Sprache […]". Eichler spricht hier von „*analytisch geleitete[m] Sprachgefühl*", wenn z. B. deklaratives Wissen angewandt wird. Auf Fähigkeitsniveau 3, der „explizite[n] Sprachbewusstheit", setzt Eichler „das aktive Umgehen mit grammatischen Begrifflichkeiten in funktionaler Verwendung" an. Hierzu gehört Eichler zufolge auch die „Untersuchung auf die Funktion eines sprachlichen Mittels oder einer Form" (Eichler 2007, S. 126). Behrens zufolge entspricht dem oberen Niveau der „Transfer aus im Unterricht gelernten Begrifflichkeiten in das Sprach*verhalten* (instruktionsgesteuertes Lernen)", wenn es beispielsweise um das Umformen der direkten in die indirekte Rede entsprechend des im Grammatikunterricht erworbenen Wissens geht (Behrens/Eichler 2008, S. 191; Hervorh. im Orig.). Als höchstes Niveau sehen sie das „Definieren von Begrifflichkeiten und mit Beispielen illustrieren" sowie das „Bewusstsein für Sprachwandel, Sprachgeschichte und Stil" an (Behrens/Eichler 2008, S. 192).

Dass DESI ein recht normatives Verständnis von Sprachwandel v. a. im Hinblick auf sogenannte „sprachwandelgefährdete" Phänomene wie z. B. das Genitivobjekt vertritt, wurde vielerorts kritisiert (vgl. Gornik 2010, S. 243; Kühn 2008, S. 203). Kritiker dieses sehr weit gefassten Begriffs von *Sprachbewusstheit* monieren überdies, dass die Grenze zwischen implizitem und explizitem Wissen zu verschwimmen drohe (vgl. Gornik 2010, S. 237). Bremerich-Vos und Böhme formulieren in ihrer Auseinandersetzung mit dem DESI-Modell tiefgreifende Zweifel an der Niveaugliederung nach deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen. Auf den stärker prozeduralen Niveaus sei z. B. nicht ausgeschlossen, dass die Schülerinnen und Schüler Entscheidungen bewusst fällten und begründen könnten, außerdem seien die Niveaubeschreibungen „partiell inkonsistent" (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 380 f.). Anders als die frühen VERA-Testungen bis 2009, die dem DESI-Modell folgten, orientieren sich die IQB-Bildungsstandards-Tests für die Grundschule daher heute nicht mehr am Niveaustufenmodell von DESI (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 385–388).

Darüber hinaus verwenden Eichler und Nold *Sprachbewusstheit* als Kompetenzbegriff für einen vergleichsweise eingeschränkten Gegenstandsbereich, der sich ganz auf die Kernbereiche des Lernbereichs „Sprache untersuchen" im Hinblick

19 Vgl. zur Niveaustufengliederung der an der Universität Landau bis 2009 angesiedelten VERgleichsArbeiten in der Grundschule VERA 2008, S. 18–22.

auf den muttersprachlichen Deutsch- und den fremdsprachigen Englischunterricht beschränkt: Grammatik (z. B. Wortarten) und sprachliche Korrekturen, wie sie z. B. bei der Überarbeitung von Texten vorgenommen werden (z. B. im Hinblick auf Kohärenz/Kohäsion; Korrektur von Grammatik- und Stilfehlern). Ästhetische Aspekte von Sprache werden dabei nicht berücksichtigt.

Insofern ist auch die Aussage von Behrens und Eichler 2008, dass die DESI-Aufgaben mit jedem der genannten KMK-Bildungsstandards-Bereiche „nennenswerte Überschneidungen" haben (Behrens/Eichler 2008, S. 192), sehr kritisch zu sehen, denn gerade mit dem Bereich „Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren" scheinen die Überschneidungen sehr gering zu sein. Hier wird v. a. auf das Feld der Kohärenz verwiesen, das aber nur produktiv im Hinblick auf die Textkonstruktion erhoben wird. Im Hinblick auf die rezeptive Analyse und Reflexion von Textbeschaffenheit z. B. literarischer Texte sind keine Überschneidungen zu den KMK-Bildungsstandards zu erkennen. Behrens und Eichler formulieren zwar als Gütekriterien, dass gute Aufgaben dort „angesiedelt werden [sollten], wo Sprachbewusstheit in andere Lernbereiche hineinwirkt (z. B. Rechtschreibung, Textverknüpfung)" (Behrens/Eichler 2008, S. 194), faktisch greifen die DESI-Aufgaben aber fast nur in den Bereich des Schreibens von Texten über. Diese mangelnde „integrative Vernetzung", den fehlenden Bezug zum „Sprachhandeln der Schüler" und das Fehlen u. a. der „textrezeptiven […] Sprachkompetenzen der Schüler" kritisiert auch Kühn (vgl. Kühn 2008, S. 200 f.). Er beklagt zudem, dass „semantische, funktionale oder pragmatische Aspekte […] weithin ausgeklammert" blieben (Kühn 2008, S. 202). Stattdessen fordert er „[i]ntegrative, handlungsbezogene und textorientierte Aufgabenstellungen" (Kühn 2008, S. 205). Interessanterweise denkt aber auch Kühn selbst in seinen eigenen, integrativen, Aufgabenbeispielen nirgends an ästhetische Aspekte von Sprache. Doch was sich im Hinblick auf die Förderung von *Sprachbewusstheit* attraktiv anhört, nämlich die Vernetzung mit den übrigen Lernbereichen, gestaltet sich im Hinblick auf die Kompetenztestung in diesem Bereich als problematisch. Darauf weist zu Recht Sappok hin: „denn die präzise Testung von Kompetenzen ist darauf angewiesen, dass nicht ‚im selben Atemzug' auch andere Kompetenzen mitgetestet werden. […] Sprech-, Zuhör-, Lese- und Schreibkompetenzen" müssten möglichst ausgeblendet werden (vgl. Sappok 2013, S. 281).

Auch das IQB-Kompetenzmodell „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" bleibt thematisch eng begrenzt und konzentriert sich v. a. auf die Arbeit an Wörtern und Sätzen. Das Überarbeiten von Texten, das im DESI-Modell seinen Platz hatte, fehlt in diesem Modell bisher ebenso wie der Standard „Beziehungen zwischen Absicht, sprachlichen Merkmalen und Wirkungen untersuchen" (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 379). Gleichwohl werden Aufgaben, „bei denen es wie bei bestimmten lyrischen Texten z. B. darum geht, wiederkehrende syntaktische Strukturen zu erkennen und Hypothesen darüber zu formulieren, wie solche Muster wirken mögen", als Desiderat bezeichnet (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 390).

Betrachtet man das DESI-Modell unabhängig von den dort fokussierten Inhalten, eröffnen sich im Hinblick auf die Niveau-Stufung einige interessante Aspekte

für die Betrachtung *literarästhetischer Sprachreflexion*. Auch hier kann man wohl davon ausgehen, dass es unbewusste Fähigkeiten gibt, die bei der Wahrnehmung sprachlicher Besonderheiten in Texten hilfreich sind, wenn man z. B. an die Rezeption eines Textes als Gedicht aufgrund seiner optischen Anordnung denkt. Bei der Identifikation sprachlicher Auffälligkeiten dürfte dann das Monitoring eine große Rolle spielen, da hier eine „entwickelte Aufmerksamkeit für Sprachphänomene" nach entsprechenden „inneren Regeln" über literarische Sprache eventuell in Abgrenzung zur Alltagssprache relevant ist. Eichlers Beschreibung dieses zweiten Fähigkeitsniveaus als „*analytisch geleitetes Sprachgefühl*" trifft diese spezifische Anforderung im Umgang mit der Sprachlichkeit literarischer Texte gut, auch wenn der Terminus *Sprachgefühl* hier etwas problematisch ist (s. u.). Eine explizite Reflexion über die Funktion sprachlicher Mittel eventuell unter fachsprachlicher Benennung der sprachlichen Mittel würde dann Fähigkeitsniveau 3 betreffen. Auch im Literaturunterricht dürften auf diesem Niveau die „Früchte des Unterrichts" gesteigerte Relevanz besitzen, denn das Nachdenken über die Funktion von Sprache in literarischen Texten ist eine Fähigkeit, die – ohne entsprechende Instruktion – mitunter auch gar nicht ausgebildet wird.[20] Gleichwohl stellt sich im Hinblick auf sprachreflexive Aspekte literarischen Verstehens ähnlich wie im Hinblick auf die DESI-Aufgaben die Frage, ob sich aufgrund der gezeigten Fähigkeiten in den operationalisierten Aufgaben so klar der Implizitheits- oder Explizitheitsgrad des Lösungsprozesses entnehmen lässt. Die Identifikation von Auffälligkeiten in literarischen Texten kann ‚bottom-up' sowie ‚top-down' gesteuert erfolgen (s. o.), sodass eine richtige Identifikation noch keinen Aufschluss über die angewandte Strategie geben muss. Eine Niveaustufengliederung nach Explizitheitsgrad scheint damit nicht ratsam.

Ein weiterer Punkt ist problematisch: die Annahme, dass der höchste Explizitheitsgrad von *Sprachbewusstheit* mit dem höchsten Niveau gleichzusetzen ist. Melzer hat hier im Hinblick auf DESI und VERA zu Recht gefragt, „inwiefern deklaratives Wissen denn unbedingt als oberstes Desiderat einer kontinuierlichen Entwicklung von Sprachbewusstheit zu betrachten ist." Da unklar sei, welchen Nutzen deklaratives Wissen für das Sprachkönnen besitzt, plädiert er dafür, prozedurales und deklaratives Wissen auf allen Niveaus unabhängig voneinander zu modellieren. Dies könne auch Grundlage für die Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen beiden Dimensionen sein (vgl. Melzer 2013, S. 304). Für eine Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* ist dieser Einwand besonders bedenkenswert, gilt doch gerade in diesem Feld der Zusammenhang von deklarativem Fachwissen und funktionaler Sprachreflexion als besonders problematisch (vgl. Spinner 2012).

20 So zeigte z. B. die LUK-Studie, dass Leistungen zu formspezifischen Aspekten literarischen Verstehens schulartenspezifisch variieren und Hauptschülerinnen und Hauptschüler in diesem Bereich erhebliche Defizite haben (vgl. Roick et al. 2013).

Ossners vierdimensionales Kompetenzmodell der „Sprachbewusstheit"

Stärker pragmatisch ausgerichtet als DESI ist sicher das Sprachbewusstheitsmodell von Ossner, der in seinen Ausführungen zu „Sprachbewusstheit" als „Anregung des inneren Monitors" (Ossner 2007) ebenfalls Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell aufgreift. Ossner geht davon aus, dass jegliches Sprachhandeln von einem „Monitor" überwacht wird, was sich z. B. an Korrekturvorgängen zeige, die auf kommunikativen Erfolg oder Sprachrichtigkeit abzielen können. Diese Abläufe erfolgten „implizit" und gehörten zum „Können". Dieses „Können" liege bei den Schülerinnen und Schülern bereits vor, müsse allerdings professionalisiert werden. Diese Professionalisierung setzt Ossner mit einer willkürlich-bewussten Steuerung und expliziter Bewusstheit gleich (vgl. Ossner 2007, S. 135 f.). Sein Unterrichtsziel ist eine bewusste Entscheidung für eine bestimmte von mehreren Handlungsalternativen (vgl. Ossner 2007, S. 136).

Ossner skizziert für bewusste Sprachhandlungsentscheidungen vier Teilkompetenzen, die er nach den vier in der pädagogischen Psychologie unterschiedenen Wissensarten benennt (vgl. Mandl et al. 1986): eine „metakognitive Kompetenz", eine „Wissenskompetenz", eine „Problemlösungskompetenz" und eine „prozedurale Kompetenz" (Ossner 2007, S. 138). Gornik weist zu Recht darauf hin, dass „Wissen" der „Kompetenz in diesem Kompetenzmodell nicht vorgelagert" sei, sondern „Teil der Kompetenz". Zudem würden „Können und Wissen […] in einem erweiterten Wissensbegriff zusammengeführt" (Gornik 2014, S. 52). Dass Wissen und Können eng aufeinander bezogen sind, entspricht den Prinzipien der Klieme-Expertise (vgl. Klieme et al. 2007, S. 73). Dennoch ist die Gleichsetzung der Termini der Wissensformen mit Kompetenzen in Kombination mit heterogen besetzten Begriffen aus der Sprachbewusstheitsforschung und Karmiloff-Smiths Entwicklungsvorstellungen in Ossners Modell zum Teil nicht unproblematisch. Unter der „metakognitiven Kompetenz", die Ossner mit dem ebenfalls umstrittenen Terminus *Sprachgefühl* umschreibt, formuliert er als Kompetenzziel, dass „auf einem expliziten Bewusstheitslevel soviel an Sprachgefühl zur Verfügung steht, dass wir auch in schwierigen Fällen ein Monitoring haben, das uns auf sprachliche Probleme aufmerksam macht" (Ossner 2007, S. 138). Problematisch scheint hier zunächst die Vermengung von *Sprachgefühl*, das im Sinne einer kognitiven Einheit – zumindest den meisten Definitionen zufolge – durch die Merkmale „Unmittelbarkeit (fehlende Reflexion)" und „Unbegründbarkeit" (Peter 2011, S. 31) gekennzeichnet ist,[21] mit expliziter *Sprachbewusstheit*. Präziser ist Ossners andernorts publizierte Erläuterung von „metakognitive[m] Wissen" als „Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert", was er mit „Bewusstheit" gleichsetzt (Ossner 2006, S. 32). Unter „Problemlösungskompetenz" versteht

21 Der Begriff „Sprachgefühl" gehört Gornik zufolge „nicht zu den anerkannten Termini der Sprachdidaktik", werde aber von Autoren wie Abraham, Funke, Köller, Eichler/Nold verwendet, um einer Aufwertung des intuitiven *Sprachgefühls* gegenüber explizitem Wissen Ausdruck zu verleihen (vgl. Gornik 2014, S. 49).

er v. a. das Verfügen über ein breites Set an Glinz'schen Proben für Problemlösungen im sprachlichen Bereich (Ossner 2007, S. 143; Glinz 1970, S. 16–21). Gornik und Granzow-Emden merken zu Recht an, dass in dieser Modellierung die Grenze zwischen „Sprachbewusstheit" als Aspekt des metakognitiven Wissens und „Anregung des inneren Monitors" zum Problemlösungswissen hin verschwimmt (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 128). Als problematisch schätzen sie zudem den Begriff des „prozeduralen Wissens" ein, da hier nicht klar werde, ob damit die „Leichtigkeit des bewussten Zugriffs auf grammatische Phänomene" oder „der intuitive Sprachgebrauch" angesprochen sei (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 129). „Prozedurale Kompetenz" charakterisiert Ossner als Operationen im Sinne von internalisierten Handlungen (Ossner 2007, S. 145). Damit fällt die implizite Stufe der prozeduralen Kompetenz faktisch mit der noch nicht professionalisierten impliziten Ebene des Monitors zusammen (vgl. Ossner 2007, S. 135), denn beides gehört zum Bereich des „Könnens". Auch diese per definitionem implizite Wissensart der prozeduralen Kompetenz will Ossner nun expliziter machen: „Wiederholte Anwendung des methodischen Instrumentariums führt zur Operationalität […] als eine Stufe von Prozeduralität, die der Bewusstheit zugänglich ist". Ossner spricht hier auch von „Bewusstheitsprozeduren" (Ossner 2007, S. 147). Eine Unterscheidung von Problemlösungswissen, prozeduralem Wissen und metakognitivem Wissen ist damit kaum mehr möglich. Selbst „Wissenskompetenz" im Sinne eines expliziten *Sprachwissens*, für die Ossner zu Beginn des Artikels „grammatische Umgangssprache" als Ziel angibt (Ossner 2007, S. 140), verliert gegen Ende des Artikels seine klaren Konturen, wenn Ossner auch „methodisches Instrumentarium […] zum sprachlichen Wissen" rechnet (Ossner 2007, S. 147), denn damit gehen auch Wissenskompetenz und Problemlösungskompetenz ineinander über.

Diese Probleme dürften vor allem Ossners Entscheidung geschuldet sein, Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell einer zunehmenden Explizitwerdung über alle aus kognitionspsychologischen Wissensformen abgeleiteten Kompetenzdimensionen zu legen. Dadurch überlagern sich vor allem im Bereich des prozeduralen Wissens zwei grundlegend verschiedene Entwicklungsvorstellungen: die zunehmende Prozeduralisierung explizit erworbenen Wissens auf der einen Seite und die „Bildung von Meta-Wissen" (vgl. Klieme et al. 2007, S. 78 f.) auf der anderen.

In den zuletzt angebotenen fünf Kompetenzstufen sind die vier Teilkompetenzen dann gar nicht mehr ausdifferenziert. Dieses Niveaumodell erinnert vielmehr stark an das DESI-Modell, wobei die implizite Korrekturfähigkeit etwas weiter aufgefächert wird: „1. Eine vorgegebene Fehlermarkierung nachvollziehen", „2. Eine Fehlermarkierung selbst vornehmen", „3. Fehlerkorrektur". Auf dem 4. Niveau siedelt Ossner die für ihn zentrale „Alternativenabwägung" an, bevor auf dem 5. und höchsten Niveau – wie bei DESI – die „Explikation" erfolgt. Dass hier die vier Teilkompetenzen völlig verschwinden und – anders als in Ossners fast zeitgleich publiziertem Kompetenzmodellvorschlag für alle Lernbereiche (vgl. Ossner 2006, S. 46) – nicht jeweils mit drei Niveaus ausgestattet werden, überrascht. So werden unter der Hand aus Kompetenzdimensionen letztlich Stufen eines dem

DESI-Modell nicht unähnlichen eindimensionalen Kompetenz-Niveaumodells. Aufgrund der schwierigen Abtrennbarkeit der Teildimensionen untereinander ist solch ein Modell möglicherweise auch angemessener.

Ästhetische Aspekte von Sprache berührt Ossner in seinem Modell ebensowenig wie das DESI- oder das IQB-Modell. Generell scheint sein Sprachbewusstheitsmodell eher im Hinblick auf schriftliche, eventuell auch mündliche Sprachproduktion konzipiert zu sein und weniger für das Rezipieren u. a. literarischer Texte.

Seine Idee eines der Metakognitionsforschung verpflichteten Modells ist jedoch auch für die *literarästhetische Sprachreflexion* bedenkenswert: denn auch bei der Rezeption literarischer Texte wird ein Monitor benötigt, der z. B. beim Scannen der Textoberfläche nach auffälligen Formulierungen hilft. Hierbei wird mehr oder minder explizites *Sprachwissen* (nicht nur aus der Grammatik, sondern z. B. auch aus der Rhetorik) ebenso herangezogen werden wie automatisierte Prozeduren z. B. von Problemlösungsstrategien, wie Glinz sie für den Grammatikunterricht expliziert hat (z. B. Vergleich mit (alltagssprachlichen) Formulierungsvarianten, Umstellungen etc.; Glinz 1970, S. 16–21). Von einem kommunikativen Erfolg im Umgang mit Literatur ließe sich sprechen, wenn sprachliche Ästhetik beim Leser Reaktionen hervorruft, die zu einem vertieften Textverstehen führen. Dies wäre sowohl implizit denkbar (verstärkte Einbeziehung sprachlich besonders auffälliger Stellen in eine Interpretation im Sinne einer Akzentuierung dieser Stelle, aber auch im Sinne der Bewältigung von Irritationen) oder auch explizit reflektierend (z. B. bewusstes In-Bezug-Setzen sprachlicher Auffälligkeiten mit inhaltlichen Aspekten).

Die fehlende Trennbarkeit der Dimensionen in Ossners Modell ist jedoch ein schwerwiegendes Problem, das gegen eine Adaption für den literarästhetischen Bereich spricht. Sind Teildimensionen schon theoretisch kaum trennbar, ist auch eine empirische Abgrenzbarkeit nicht zu erwarten.

Wallers Modell „metasprachlicher Entwicklung"

Eine klarere Trennung der einzelnen Dimensionen wäre eventuell mit Wallers ebenfalls der Metakognitionsforschung verpflichtetem Ansatz zur „metasprachlichen Entwicklung" erzielbar. Waller unterscheidet „sprach-analytisches Wissen", „operative Strategien" und „metalinguistic awareness" (Waller 1986, S. 7–12). Die Entwicklung „sprach-analytische[n] Wissen[s]"[22] konzipiert Waller ähnlich wie

22 Waller differenziert folgende Bereiche sprachanalytischen Wissens aus: „morphosyntaktisches Wissen (z. B. Wissen über Wortstellung in Sätzen etc.), lexikalisch-semantisches Wissen (z. B. Wissen über Homo- bzw. Synonymien etc.), phonologisch-phonematisches Wissen (z. B. Wissen über Restriktionen von Phonem-Kombinationen etc.)" und zudem im Hinblick auf pragmatische Aspekte „diskursives (z. B. Wissen über anaphorische Relationen etc.) und *metakommunikatives* Wissen (z. B. die Kenntnis von Sprachkonventionen etc.)" (Waller 1986, S. 7). Hier ließe sich ohne Weiteres Wissen über rhetorische Mittel etc. ergänzen, zumal es sich um eine offene Liste handelt.

Karmiloff-Smith als zunehmende Explizitheit, er weist aber auch darauf hin, dass das *Sprachwissen* sich zunächst auf konkrete Elemente, mit zunehmender Reife aber stärker auf Regelwissen beziehe (vgl. Waller 1986, S. 8 f.). Wichtig ist Wallers Hinweis auf ein Forschungsdesiderat in diesem Bereich, das bis heute nicht geklärt ist, nämlich „welche Beziehungen zwischen den bereichsspezifischen Beständen der sprach-analytischen Wissenskomponente bestehen" und ob von einer „zunehmenden Vernetzung und bereichsübergreifenden Organisation sprach-analytischen Wissens" auszugehen ist (Waller 1986, S. 9). Zu den operativen Strategien zählt er das „monitoring". Operative Strategien wie der „Vergleich" (z. B. mit Sprachstandard) und das „Absuchen" erfahren im Laufe der Entwicklung eine Effizienzsteigerung (Waller 1986, S. 10–12). Die dritte Komponente „metasprachlicher Entwicklung" nach Waller ist „metalinguistic awareness". Dabei handelt es sich Waller zufolge um „Wissen darüber, wann und wie welche Strategien und welche Bestände sprach-analytischen Wissens bei der Bearbeitung metasprachlicher Aufgaben einzusetzen sind" (Waller 1986, S. 12). Bei diesem „Problem- und Aufgabenbewußtsein" handelt es sich um „Globalstrategien, durch die eine optimale Herangehensweise an metasprachliche Aufgaben gewährleistet wird". Waller betont hier vor allem die Dekontextualisierung sprachlicher Elemente als *metasprachliche* „Globalstrategie", hinzu komme die nicht sprachspezifische Problemlösungs-Strategie des „reflektiert-absichtsvolle[n] Vorgehen[s]" (Waller 1986, S. 13). Gornik betonte in der für die Sprachbewusstheitsforschung in der Deutschdidaktik zentralen Ausgabe der Osnarbrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) von 1989, dass dieser Ansatz besonders vielversprechend sei, weil Waller einer „Vermischung der Explizitheit des Wissens über Sprache und dem Grad der Sprachbewußtheit" entgegentrete (vgl. Gornik 1989, S. 42 f.). Dennoch wurde dieser Ansatz erstaunlich selten aufgegriffen.

Für eine Adaption für *literarästhetische Sprachreflexion* scheint dieses Modell gut geeignet. „Monitoring", gefasst als operative Strategien des Vergleichens und Absuchens, ist auch beim kompetenten Umgang mit literarischen Texten nötig, wobei das Vergleichen und Absuchen umso erfolgreicher sein wird, je mehr sprachanalytisches Wissen als Vergleichsgrundlage herangezogen werden kann. Wichtig ist zudem die „metalinguistic awareness" im Sinne eines Problem- und Aufgabenbewusstseins. Geht man davon aus, dass die Lektüre literarischer Texte mit bestimmten Konventionen wie der besonderen Beachtung sprachlicher Aspekte sowie dem Aufeinander-Beziehen inhaltlicher und sprachlicher Aspekte verbunden ist (vgl. 2.3.1.4 zum Konventionalismus), ist ein spezifisches Problem- und Aufgabenbewusstsein für die Lektüre literarischer Texte nötig. Allerdings ist fraglich, ob die *metasprachliche* „Globalstrategie" der Dekontextualisierung (Waller 1986, S. 13) sprachlicher Elemente für *literarästhetische Sprachreflexion* angemessen ist. Zwar muss auch beim Nachdenken über ästhetischen Sprachgebrauch phasenweise das betrachtete sprachliche Phänomen dekontextualisiert werden, im Zentrum der Überlegungen wird allerdings auch die Funktion sprachlicher Mittel in einem spezifischen Verwendungszusammenhang stehen müssen. Dieser

funktionale Aspekt steht bei Waller – wie bei vielen Sprachdidaktikerinnen und -didaktikern (vgl. 2.1.2.2) – nicht unbedingt im Fokus der Überlegungen.

2.1.1.5 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff

Zieht man an dieser Stelle ein Zwischenresümee zu den Kompetenzbegriffen, die heute im Bereich „Nachdenken über Sprache" Verwendung finden, so ist die Bandbreite relativ groß: Funke und Andresen verwenden den Terminus „metasprachliche Fähigkeiten" als Oberbegriff für die „Fähigkeitsdimensionen" „Sprachbewusstheit" und „sprachliches Wissen" (Andresen/Funke 2003, S. 448). Für James und Garrett ist *Language Awareness* eine Kompetenz, die sie in fünf Kompetenzbereiche (affektive, soziale, sprachkritische, kognitive und performative Dimension) unterteilen (James/Garrett 1992). Ossner nimmt für den Kompetenzbereich „Sprachbewusstheit" vier Teilkompetenzen an: eine „metakognitive Kompetenz", eine „Wissenskompetenz", eine „Problemlösungs"- und eine „prozedurale Kompetenz" (Ossner 2007, S. 138). Eichler und Nold unterteilen schließlich die „Fähigkeit" „Sprachbewusstheit" in eine explizitere „Fähigkeit zur Sprachreflexion" und eine implizitere „sprachliche Korrekturfähigkeit" (Eichler/Nold 2007, S. 63).

Peters detaillierter Analyse des Begriffsfelds zufolge werde im Bereich der „Sprachkompetenz- und Spracherwerbsforschung" der Begriff „Sprachbewusstheit" bevorzugt, während der Begriff „Sprachbewusstsein" tendenziell stärker in der Soziolinguistik angesiedelt sei (Peter 2011, S. 24). Demzufolge wäre *Sprachbewusstheit* wohl der adäquatere Terminus für eine Kompetenz in diesem Bereich. Tatsächlich wird nach der weit verbreiteten Definition von Andresen/Funke als *Sprachbewusstheit* „die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten" (Andresen/Funke 2003, S. 439). Diese Definition weist *Sprachbewusstheit* mit der Einstufung als „Fähigkeit" und „Bereitschaft" den Stellenwert einer Kompetenz im Sinne Weinerts zu, der Kompetenzen ja als „Fähigkeiten und Fertigkeiten […] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften […]" definiert (vgl. Weinert 2014, S. 27 f.). Angesichts der Tatsache, dass z. B. auch in der DESI-Studie der Begriff *Sprachbewusstheit* für ein Kompetenzmodell benutzt wurde, scheint dies auf den ersten Blick wenig problematisch (vgl. Eichler 2007).

Eva Neuland wies allerdings bereits 2002 zu Recht darauf hin, dass die „Bezeichnungen *Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit* auf sprachbezogene kognitive Zustände" verwiesen, „die als interne Größen der direkten Beobachtung nicht zugänglich" seien. Auch „*Sprachbewusstsein, Sprachwissen*" sind Neuland zufolge Bezeichnungen für „kognitive Einheiten", die ebenso wenig direkt beobachtbar, „in ihrem Objektcharakter" aber „differenzierter beschreibbar" seien. Als „kognitive *Fähigkeiten*" stuft Neuland „*Sprachkompetenz* und *metasprachliche Fähigkeiten*" ein; „im Zustand der Sprachbewusstheit und im Rückgriff auf Bestände des Sprachbewusstseins und Sprachwissens" würde Sprache gebraucht und reflektiert. Nach

Neuland sind damit „Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion […] externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ (Neuland 2002, S. 6; Hervorh. im Orig.). Auch wenn Neulands Verwendung v. a. des Begriffs „Sprachbewusstsein“ nicht dem Mainstream der sprachdidaktischen Forschung entspricht (vgl. Wieland 2010, S. 350),[23] so ist die hier skizzierte Präzisierung des Begriffsfeldes vor allem im Zusammenhang mit der Modellierung von Kompetenzen durchaus wichtig. In diesem Sinne wären also die Termini *Sprachreflexion*, *Sprachthematisierung* und *Sprachbetrachtung* als Kompetenzbegriffe besser geeignet als *Sprachbewusstheit*, womit eher ein umfassenderes Bildungsziel umschreibbar wäre.[24]

Gegen die Verwendung des Begriffs *Sprachbewusstheit* spricht außerdem, dass die von Eva Neuland bereits 2002 angemahnte „Ausarbeitung der theoretischen Perspektiven im Forschungsprogramm zum Sprachbewusstsein“ bis heute noch immer nicht geleistet ist, obwohl dies „für linguistisch und didaktisch fundierte Prozesse der Wissensbildung und Kompetenzförderung im Sprachunterricht […] unverzichtbar“ ist, wie Neuland konstatiert (Neuland 2002, S. 7). Dass dieses Desiderat noch immer besteht, ist angesichts der vielfältigen theoretischen Bezüge dieses Begriffs kaum verwunderlich. Neuland verweist u. a. auf die „*Selbstreflexivität* des Subjekts aus der philosophischen Tradition“, die „Dialektik von *Individuierung* und *Vergesellschaftung* aus der soziologischen Tradition“, auf die Traditionslinie der Sprachpsychologie u. a. Vygotskijs und wichtige sprachwissenschaftliche Anknüpfungspunkte u. a. zu „*Sprachgefühl*“, „*Spracheinstellungen*“, „*Language Awareness*“ und der romanistischen Sprachwissenschaft in Anknüpfung an Chomsky (vgl. Neuland 2002, S. 6 f.; Hervorh. im Orig.). Bei dieser Vielfalt der Bezüge und eingedenk der Tatsache, dass das Bewusstseinskonzept wohl eines der am kontroversesten diskutierten wissenschaftlichen Konzepte ist (vgl. Cichon 1998, S. 25), verwundert es kaum, dass viele Sprachdidaktiker zumindest von dem Begriff des „Sprachbewusstseins“ Abstand genommen haben und, wie z. B. Ossner, lieber von „Sprachbewusstheit“ sprechen, um so zumindest „die idealistischen Implikationen des deutschen Ausdrucks *Bewusstsein*“ zu vermeiden (Ossner 2007, S. 134; Hervorh. im Orig.). Wirklich gelöst ist das Problem damit aber nicht, da

23 Peter kritisiert an Neulands Konzeption, dass diese das Verhältnis der beiden Komponenten „kognitive Fähigkeit“ und „kognitiver Zustand“ nicht näher erläutere, und plädiert daher dafür, beides unter dem Begriff „Sprachbewusstheit“ zu subsumieren, wie dies Andresen/Funke 2003 in ihrer oben zitierten Definition tun (vgl. Peter 2011, S. 25). *Sprachbewusstheit* ist für ihn „bewusstes Können und bewusstes Durchführen von (Analyse-)Prozessen, Sprachbewusstsein demgegenüber […] bewusstes, kollektives Wissen über Sprache“ (Peter 2011, S. 26). Unter Rückgriff auch auf soziolinguistische Arbeiten kommt Peter zu der Unterscheidung „von Sprachbewusstheit als prozeduraler Wissenskomponente einerseits und Sprachbewusstsein als deklarativer Wissenskomponente andererseits“ (Peter 2011, S. 26).

24 Vgl. zu diesem Begriffsfeld nach Neuland auch die von Landgraf hierzu erstellte Grafik (Landgraf 2020, S. 41).

noch immer offen bleibt, wie „bewusst" in dem Terminus „Bewusstheit" zu verstehen ist. Bremerich-Vos und Grotjahn votieren daher in ihrer Kritik am DESI-*Sprachbewusstheits*-Begriff für den Begriff „Sprachaufmerksamkeit" als Oberbegriff für „Sprachbewusstheit" und „Sprachbewusstsein", da dieser „u. a. den Vorteil hat, dass die mit dem Merkmal ‚bewusst' verbundenen problematischen Konnotationen (zunächst einmal) ausgeblendet bleiben" (Bremerich-Vos/Grotjahn 2007, S. 168). Hinzu kommt, dass der Begriff „Sprachbewusstheit", wie Gornik zu bedenken gibt, „leicht mit dem Begriff der Sprachkompetenz verschmelzen kann" (Gornik 2010, S. 237). Darüber hinaus besteht aufgrund des Bezugs zur amerikanischen *Language-Awareness*-Forschung ein Übersetzungsproblem, da sowohl „awareness" als auch „consciousness" als „Bewusstheit" oder „Bewusstsein" ins Deutsche übersetzt werden (vgl. Andresen 1985, S. 62). James und Garrett zufolge herrscht aber auch innerhalb der englischsprachigen Terminologie „an increased lack of clarity and consensus regarding its meaning" (James/Garrett 1992, S. 3).

In aktuellen Publikationen wird auf dieses Problem auf zwei Arten reagiert: Manche Autoren wie Lischeid (vgl. Lischeid 2014, S. 287) oder Peter lehnen aufgrund der hohen Verbreitung der Termini *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* den Verzicht auf diese Begriffe trotz begrifflicher Unschärfen ab (vgl. Peter 2011, S. 24).[25] Lischeid verwendet den Bewusstheitsbegriff z. B. für sein Konzept der „Textualitätsbewusstheit", räumt aber ein, dass sich eine extakte konsensfähige inhaltliche Begriffsbestimmung erst in der „zurzeit noch im Fluss befindliche Debatte erweisen […]" müsse (vgl. Lischeid 2014, S. 291).

Führende Sprachdidaktikerinnen wie Bredel oder Gornik wählen stattdessen neutralere und weniger „schillernde" (Gornik 2014, S. 46) Begriffe. Bredel spricht von „Sprachbetrachtung" (vgl. Bredel 2013), Gornik verwendet vor allem für Kompetenzen in diesem Bereich den Terminus „Sprachthematisierung" (Gornik 2014, S. 52). Darüber hinaus wird in Publikationen auch der ältere Begriff „Reflektieren über Sprache" als Kompetenzbegriff gebraucht (Gornik 2010, S. 232).

Angesichts der definitorischen Unschärfen und der theoretisch bisher noch unbefriedigenden Fundierung des Konzepts *Sprachbewusstheit* sowie eingedenk der Tatsache, dass *Sprachbewusstheit* im deutschdidaktischen Diskurs noch immer stark auf den Schriftspracherwerb und Grammatik verengt wahrgenommen wird, scheint die Verwendung von *Sprachreflexion*, *Sprachthematisierung* oder *Sprachbetrachtung* als Begriff für eine beobachtbare Fähigkeit respektive Kompetenz sinnvoller. Diese Begriffe sollen daher im Folgenden unter diesem Gesichtspunkt näher betrachtet werden.

---

25 Peter definiert in seiner Arbeit *Sprachbewusstheit* als „die Fähigkeit […], sich reflexiv und analytisch mit Sprache auseinanderzusetzen, und zwar unter Rückgriff auf mehr oder weniger bewusste Wissenskomponenten, die sich von der intuitiven, weitgehend unbewussten Sprachkompetenz bis hin zu den deklarativen, bewussten Sprachwissenskomponenten erstrecken." (Peter 2011, S. 33).

2.1.2 *Sprachthematisierung* und *Sprachbetrachtung*

Zunächst sollen die jüngeren neutralen Begriffe *Sprachthematisierung* und *Sprachbewusstheit* gemeinsam diskutiert werden, bevor im letzten Punkt der älteste Terminus *Sprachreflexion* im Zentrum stehen wird.

2.1.2.1 Sprachthematisierung

Den Begriff der *Sprachthematisierung* verwendet in der aktuellen Sprachdidaktik vor allem Gornik (vgl. z. B. Gornik 2010) im Anschluss an Ossner (vgl. Ossner 1989, S. 30). Im Sonderheft „Kompetenzen im Deutschunterricht" der Zeitschrift „Didaktik Deutsch" wird „Sprachthematisierung" auch als Kompetenzbegriff gebraucht, wobei nach Gornik und Granzow-Emden das „Spezifische der komplexen Kompetenz, Grammatik zu thematisieren, […] im metasprachlichen Diskurs über Sprache" liegt. Dieser *metasprachliche* Diskurs müsse so geführt werden, „dass er sowohl implizites Wissen explizit macht als auch Sprachbewusstheit entwickelt und begrifflich formt. Das Verfügen über einen Terminus kann damit einhergehen, muss es aber nicht" (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 129). Auch hier ist Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell präsent, wenn „Sprachthematisierung" als „Kompetenz" gefasst wird, „Sprache immer klarer begrifflich zu fassen" (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 130).

Die folgenden Ausführungen zeigen, dass diese Kompetenz auch teilweise auf den Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten in literarischen Texten übertragbar ist, denn auch dort geht es darum, „die bei Schüler(inne)n primär inhaltliche Betrachtung von Sprachlichem um Aspekte" zu erweitern, „die die Form- und die Funktionsseite betreffen". Gornik und Granzow-Emden geht es zunächst darum, dass Kinder und Jugendliche „sprachlich Auffälliges bemerken, nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden suchen, sprachliche Einheiten nach bestimmten Kriterien ordnen usw." Terminologie steht dabei nicht im Zentrum: „Erst wenn die sprachlichen Phänomene fokussiert und wahrgenommen wurden, können die sprachlichen Sachverhalte selbst wieder sprachlich gefasst werden" (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 129). Nur Termini, die in diesem Sinne begrifflich fundiert seien, könnten auch als Ausweis von „Sprachthematisierungskompetenz" gelten, weshalb Gornik und Granzow-Emden zufolge Testaufgaben zur Kompetenz der *Sprachthematisierung* nicht bei den Termini ansetzen sollten (vgl. Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 129). Die Entwicklung expliziten Wissens, die mit Sprachthematisierungskompetenz einhergehe, muss den Autoren zufolge so angelegt sein, dass dieses Wissen „Einsicht in die Sprache ermöglicht", da nur solches Wissen „Sprachgebrauch und Sprachverstehen unterstützen" könne (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 130). Dieses Verständnis der Rolle expliziten Wissens lässt sich gut auf sprachliche Aspekte in literarischen Texten übertragen. Neben genuin grammatische Phänomene müssten hier z. B. Wissensbestände aus dem Bereich der Rhetorik treten. Auch die auf Kühns Kritik an bestehenden Testaufgaben zum Bereich *Sprachthematisierung* (vgl. Kühn 2008, S. 200 f.) anknüpfenden Vorschläge zu lernbereichsintegrierenden,

textbasierten Aufgaben zeigt die Eignung dieses Kompetenzbegriffs von *Sprachthematisierung* in seiner Anschlussfähigkeit für den Bereich ästhetischer Sprachverwendung.[26] Dass die „Fähigkeit zur Sprachthematisierung" aber von Gornik mit „Sprachbewusstheit" gleichgesetzt wird (Gornik 2010, S. 236), trägt zur Präzisierung dieses Begriffs nicht unbedingt bei, denn letztlich sieht man sich dadurch mit ähnlichen Problemen konfrontiert, wie sie in Kapitel 2.1.1.5 ausführlich diskutiert wurden.

2.1.2.2 Sprachbetrachtung

Ähnlich wie der Begriff *Sprachthematisierung* akzentuiert der Begriff „Sprachbetrachtung" Neuland zufolge „bestimmte kognitive Prozesse in Form sprachlicher Handlungen, die in der Regel als offene Verbalisierung, zum Teil aber auch verdeckt innersprachlich ablaufen können (z. B. beim *Nachdenken über Sprache*)" (Neuland 2002, S. 6; Hervorh. im Orig.). Der Terminus *Sprachbetrachtung* findet vor allem bei Bredel Verwendung, die diesen im Rahmen ihrer gleichnamigen Monografie sorgfältig ausdifferenziert hat.[27] Sie definiert *Sprachbetrachtung* folgendermaßen:

> *Tätigkeiten, mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen, nennen wir Sprachbetrachtung. Bestimmende Teilaktivitäten sind die Distanzierung (Herstellen eines Abstandes zwischen dem Betrachter und dem Objekt der Betrachtung), die Deautomatisierung (Aufgeben der automatischen Sprachverwendung) und die Dekontextualisierung (Entnahme des Betrachtungsobjekts aus seiner Umgebung)* (Bredel 2013, S. 25; Hervorh. im Orig.).

Bezüglich der Gegenstände von *Sprachbetrachtung* unterscheidet Bredel drei Bereiche: das „Sprachsystem", bei dem aus „formaler Perspektive" die Phonologie, Morphologie oder Syntax von Sprache im Fokus stehen („metasprachlich"), das „Handlungssystem", bei dem „aus funktionaler Perspektive" die Funktion von Sprache innerhalb eines kommunikativen Zusammenhangs im Fokus steht („metakommunikativ"), und das „mediale System", bei dem die „Artikulationsform des sprachlichen Ereignisses" in den Blick gerät („metamedial") (Bredel 2013, S. 91). Dabei können „materialbezogene" „*medienspezifische Eigenschaften*" in den Betrachtungsfokus rücken oder „konzeptuell[e]" „*medienspezifische Formen des sprachlichen Handelns*" (Bredel 2013, S. 88 f.; Hervorh. im Orig.).

Konstitutiv für *Sprachbetrachtung* ist die Verwendung von Metasprache (vgl. Bredel 2013, S. 25–30), die sich allerdings bei *metasprachlicher* und *metakommunikativer* Betrachtung unterscheide. Während *metasprachliche Sprachbetrachtung*

---

26 Vgl. die vorgeschlagenen Aufgaben zum Thema Attribut zu Ausschnitten aus *Harry Potter* (Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 135 f.).

27 Zuletzt hat Landgraf „Sprachbetrachtung" als „neutrale[n] Oberbegriff" für seine Reflexion eines lernbereichsübergreifenden Deutschunterrichts in der Oberstufe verwendet (Landgraf 2020, S. 38).

v. a. auf Fachtermini zurückgreife, stünden für *metakommunikative Sprachbetrachtung* alltagssprachliche Begriffe zur Verfügung, die gegebenenfalls von der fachsprachlichen Verwendung derselben Begriffe divergieren können (vgl. Bredel 2013, S. 65 f.).

Obwohl Bredel in ihrem Buch interessanterweise nicht auf ästhetische Sprachverwendung eingeht, lassen sich etliche Aspekte ihrer Sprachbetrachtungskategorien durchaus auf *literarästhetische Sprachreflexion* übertragen. Auch beim Nachdenken über Sprache in literarischen Texten muss man Distanz zum Text aufbauen und sich aus dem rein inhaltlichen Mitvollzug der Handlung lösen. Das Kriterium der Deautomatisierung erinnert zudem an zahlreiche strukturalistisch geprägte Literaturtheorien, in denen Literarizität ganz wesentlich an „Entautomatisierung" oder „Verfremdung" durch Sprache gebunden ist. Abweichungen von der Alltagssprache bewirken hier Entautomatisierung der Rezeption und letztlich distanzierende *Sprachbetrachtung* (vgl. 2.3.1.1). Am schwierigsten ist der Aspekt der Dekontextualisierung auf *Sprachbetrachtung* an literarischen Texten zu übertragen. Bredel denkt hier in erster Linie an Kategorisierungsvorgänge z. B. bei der Bestimmung von Wortarten (vgl. Bredel 2013, S. 25). Solche Aktivitäten der *Sprachbetrachtung* kommen natürlich auch im Zusammenhang mit Sprache in Dichtung vor, wenn z. B. Reimschemata, formale Gattungskriterien, Metrik, formale Epochenstile, Kategorien von Stilmitteln etc. systematisch untersucht werden. Inwieweit dieses Kriterium tatsächlich auch für eine funktionale *Sprachbetrachtung* in literarischen Texten konstitutiv ist, ist weniger leicht zu beantworten. Betrachtet man z. B. das Fehlen des fünften Versfußes in der letzten Verszeile von Rilkes berühmtem Dinggedicht *Der Panther*, so wird man eventuell durch die vergleichsweise optische Kürze oder beim Hören akustisch auf dieses abrupte Ende aufmerksam (Entautomatisierung) und distanziert sich dann vom Text, um dieses Phänomen zu analysieren. Man löst damit den Aspekt der Metrik zunächst einmal aus dem Text heraus (Dekontextualisierung), um diese *metasprachlich* genauer zu untersuchen. Hat man durch das Zählen der Hebungen in den Verszeilen die Bestätigung gefunden, dass diese letzte Verszeile tatsächlich einen Versfuß kürzer ist, geht es bei einer literarisch versierten Lektüre nun darum, die Funktion dieser Sprachauffälligkeit gerade im textuellen Kontext zu bestimmen, also z. B. zu erkennen, dass das inhaltlich beschriebene Aufhören des vom Panther aufgenommenen Bildes im Herzen gut mit dem Fehlen des fünften Versfußes harmoniert und das Ende des Textes so auch klanglich unterstützt wird. Ob derartige Denkoperationen bei Bredel unter *metakommunikative Sprachbetrachtung* fallen, wird letztlich nicht klar. Dass sie „Figurencharakterisierungen vornehmen" oder „Zusammenfassungen schreiben" beim Lesen als „metakommunikative Aktivitäten" charakterisiert (Bredel 2013, S. 91), lässt vermuten, dass auch Formfunktionalisierung beim literarischen Lesen darunter zu subsumieren wäre. Versucht man schließlich Bredels Kategorie der metamedialen Betrachtung auf literarästhetische *Sprachbetrachtung* zu übertragen, so wäre hier das Material zu untersuchen (z. B. die Schrifttypen – hier zitiert Bredel ausnahmsweise sogar mit Hugo Balls „Karawane" einen literarischen Text; vgl. Bredel 2013, S. 90). Konzeptuelle metamediale Betrachtung bezöge

sich dagegen auf die Reflexion der eigenen (in unserem Fall literaturbezogenen) Lesestrategien und -haltungen. Hier wäre z. B. entscheidend, dass ein als literarisch gelesener Text bewusst unter entsprechenden Konventionen rezipiert wird (vgl. Kapitel 2.3.1.4) bzw. dass bestimmte Lesemodi reflektiert werden (vgl. 2.2.1.2).

Bredel nimmt darüber hinaus einige hilfreiche Unterscheidungen vor. Im Bereich der *metasprachlichen* Handlungen unterscheidet sie etwa „*operative*" und „*deklarative*" Handlungen. „Operative metasprachliche Handlungen" werden „*online*" ausgeführt und fallen bei ihr unter „*Prozesswissen*". Darunter fallen Aktivitäten wie „Wiederholen, Variieren, Korrigieren, Skandieren oder die Proben von Glinz".[28] „Deklarative metasprachliche Handlungen" erfolgen „*offline*" und umfassen „Kategorisieren, […] Beschreiben oder […] Benennen (isolierter) sprachlicher Merkmale oder Einheiten", also „*Analysewissen*" (Bredel 2013, S. 106–109; Hervorh. im Orig.). In Rückgriff auf Wallers oben dargestellte Kategorie des „Problem- und Aufgabenbewusstseins" unterscheidet Bredel sowohl bei operativen als auch bei deklarativen Betrachtungsaktivitäten ein „integriertes", „situationsgebundenes" Wissen (ohne Problembewusstsein) und „autonomes", „situationsentbundenes" Wissen über Sprache (Bredel 2013, S. 109 f.). Hinzu kommt mit Paul die Kategorisierung in „handlungsentlastete" (sprachwissenschaftliche Untersuchungen, Grammatikunterricht) und „handlungspraktische" Sprachbetrachtungsaktivitäten (vgl. Paul 1999, S. 59–119), die sie mit dem Terminus *Sprachreflexion* belegt.

Versucht man nun, Bredels Begriffsverwendung von *Sprachbetrachtung* auf ästhetische Aspekte von Sprache zu übertragen, so spielt wohl beides eine Rolle: handlungsentlastete systematische Untersuchungen sprachlicher Phänomene, die auch bei der Dekontextualisierung stehen bleiben (z. B. strukturalistische Untersuchungen zu narrativen Schemata, Stilistik etc.) und handlungspraktische Sprachbetrachtungsaktivitäten beim Lesen literarischer Texte, die über die Reflexion von Sprache dem besseren Textverstehen dienen. Dass diese sprachreflexiven Aktivitäten bei Bredel weniger im Fokus stehen, zeigt am klarsten das folgende Resümee:

> *Die kognitiv anspruchsvollste Form der Verfügbarkeit über Sprache ist das autonome Analysewissen, mit dem Sprecher Merkmale sprachlicher Phänomene isolieren, analysieren und benennen können* (Bredel 2013, S. 129; Hervorh. im Orig.).

Für *literarästhetische Sprachreflexion* ist das Isolieren, Analysieren und Benennen sicher nicht die kognitiv anspruchsvollste Form, sondern eher ein sehr reduzierter Aspekt des Umgangs mit Sprache in literarischen Texten (vgl. Spinner 2006; Steinmetz 2012), darüber ist sich die Literaturdidaktik weitgehend einig. Die *metakommunikative Sprachbetrachtung* müsste bei einer Adaption dieser Begrifflichkeiten für literarästhetische *Sprachbetrachtung* daher deutlich aufgewertet werden.

Aufschlussreich sind für diese Problematik Ausführungen von Bredel und Pieper im Rahmen ihrer *Integrativen Deutschdidaktik*. Hier werden die „Grenzen der

28 Vgl. zu den Glinz'schen Proben z. B. Glinz 1970, S. 16–21.

Integration“ von Sprache und Literatur auf den Gegensatz von einer für die *Sprachbetrachtung* konstitutiven „Generalisierung“ und einer für die Literaturbetrachtung spezifischen „Individuierung“ zurückgeführt: „Während […] bei der Sprachbetrachtung die Differenzerfahrung in einer Generalisierung aufgehoben wird, bleibt sie in der Literaturbetrachtung konstitutiv“ (Bredel/Pieper 2015, S. 289 f.).

Sprachbetrachtung wird damit sogar im Rahmen der „integrativen Deutschdidaktik“ ausschließlich *metasprachlich* verstanden. Literatur dient lediglich als Lieferant für sprachliche Phänomene, die dann Gegenstand von systematischen Kategorisierungs- und Generalisierungsaktivitäten werden. Eine *metakommunikativ*-sprachreflexive *Sprachbetrachtung* wird dem begrifflich nicht an die Seite gestellt, sondern dieser Bereich wird bei Bredel/Pieper als „Literaturbetrachtung“ bezeichnet:

> Werden umgekehrt sprachliche Mittel eines literarischen Textes für die Literaturbetrachtung genutzt, muss ihre individuelle Verwendung wahrgenommen werden und gerade nicht ihr herkömmlicher Gebrauch. Das Betrachten von Sprache in literarischen Texten erfordert also eine Entgeneralisierung des sprachlichen Wissens, um die besondere Gebrauchsweise sprachlicher Zeichen im konkreten Text entdecken und interpretieren zu können (Bredel/Pieper 2015, S. 290).

Dass es sich bei dieser Reflexion der besonderen Verwendung von Sprache in literarischen Texten ebenfalls um eine Facette (*metakommunikativer*) *Sprachbetrachtung* handelt, geht durch die Benennung dieses Aspekts als „Literaturbetrachtung“ verloren und überrascht angesichts der differenzierten Darstellung in Bredels Monografie etwas (vgl. Bredel 2013); denn *Literaturbetrachtung* impliziert in einem herkömmlichen Verständnis über die *metakommunikative Sprachbetrachtung* hinaus wohl noch sehr viele zusätzliche und im literaturdidaktischen Diskurs möglicherweise auch dominantere Aspekte (also z. B. semantische, leserbezogene, literatur- oder gattungsgeschichtliche Aspekte).

Bredel/Pieper betonen zwar trotz dieser Grenzen, dass „Sprach- und Literaturbetrachtung […] in ein produktives Wechselspiel“ gebracht werden könnten, „das die Wahrnehmung des Besonderen der Literatur vor dem Hintergrund des Allgemeinen der Sprache […] ermöglicht wie umgekehrt die Wahrnehmung des Allgemeinen der Sprache vor dem Hintergrund des Besonderen der Literatur geschärft“ werde (Bredel/Pieper 2015, S. 290); die Kluft zwischen beiden Betrachtungsweisen kann dabei letztlich jedoch nicht überbrückt werden. Für einen wirklich integrativen Ansatz wäre es fruchtbarer, „kompetenzorientierte Hypothesen und Resultate […] zu einzelnen Domänen […] so untereinander in Beziehung zu setzen […], dass auf diese Weise ein exemplarischer Beitrag zu einer […] übergreifenden Theorie geleistet werden kann“ (Lischeid 2014, S. 283). Lischeid demonstriert dies an einem Modell, das „Kompetenzanforderungen für den Bereich der *Sprachreflexion* mit denjenigen zum Textverstehen integrierend aufeinander bezieh[t]“ (vgl. Lischeid 2014, S. 290 f. und Kapitel 2.2.2.4 zu Rosebrocks lesedidaktischem Modell, auf das sich Lischeid bezieht).

2.1.2.3 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff

Vergleicht man Bredels Terminologie (vgl. Bredel 2013) mit dem Begriff *Sprachthematisierung* sowie mit allen bisher erläuterten Begrifflichkeiten, so erscheint sie als die bei weitem klarste und am besten ausdifferenzierte im Feld *Sprache untersuchen*. Auch wenn Bredel *Sprachbetrachtung* nicht als Kompetenzbegriff formuliert und in ihrer Monografie literarische Sprache konsequent ausblendet, wäre eine Adaption ihrer Terminologie doch konfliktfrei möglich.

Problematisch ist allerdings, dass diese Ausweitung auch im Rahmen der *Integrativen Deutschdidaktik* (Bredel/Pieper 2015) nicht vorgenommen wird, sondern dort der bei Bredel 2013 noch in *metasprachliche*, *metakommunikative* und *metamediale* Aspekte aufgefächerte Begriff der *Sprachbetrachtung* ausschließlich *metasprachlich* im Sinne einer Generalisierung und Systematisierung sprachlicher Phänomene verstanden wird. *Metakommunikative* Aspekte werden vielmehr komplett der *Literaturbetrachtung* zugeschlagen. Hier bestätigt sich die Beobachtung, dass Bredel die *metakommunikative Sprachbetrachtung* im Gegensatz zur *metasprachlichen* nicht als Kerngeschäft der *Sprachbetrachtung* ansieht.

So, wie der funktionale Blick auf Sprache nicht als genuines Feld der *Sprachbetrachtung*, sondern als *Literaturbetrachtung* konzipiert wird, entfallen vice versa generalisierende Zugriffe auf die sprachliche Gestaltung literarischer Texte im Rahmen der *Literaturbetrachtung*. Damit nimmt man sowohl der Sprach- als auch der Literaturdidaktik wesentliche Bereiche ihres Betätigungsfeldes. Für die – auch begriffliche – Ausdifferenzierung von mit literarischen Texten verbundenen Fähigkeiten der *Sprachbetrachtung* bildet dieses Modell damit keine hinreichende Grundlage.

In dieser Hinsicht wäre Gorniks Begriff der *Sprachthematisierung* besser als Kompetenzbegriff geeignet, da sie ihn auch als solchen verwendet und neben den *metasprachlichen* auch *metakommunikative* Aspekte aufgreift sowie literarische Texte in ihren Ausführungen nicht ausspart. Etwas problematisch ist die gelegentliche Gleichsetzung von *Sprachthematisierung* mit dem diffuseren Begriff der *Sprachbewusstheit*.

2.1.3 *Sprachreflexion*

Abschließend soll daher geprüft werden, ob der ältere Begriff der *Sprachreflexion* sich besser als Kompetenzbegriff eignet, zumal Vertreter dieses Ansatzes in der Geschichte der Sprachdidaktik bislang am stärksten versucht haben, lernbereichsübergreifende Aspekte zu integrieren.

2.1.3.1 Herkunft und Implikationen des Begriffs Sprachreflexion

Der Terminus *Sprachreflexion*, der sich seit seiner Verwendung im hessischen Bildungsplan für das Fach Deutsch in den 70er Jahren sukzessive durchsetzte, ist im Kontext der „pragmatischen Wende“ in der Linguistik sowie im Zusammenhang

mit der „kommunikativen Wende" der Deutschdidaktik zu sehen. In Abkehr zur vorangegangenen „Linguistisierung des Grammatikunterrichts" wird das Nachdenken über Sprache zunehmend in den Dienst einer situationsangemessenen Bewältigung kommunikativer Handlungen gestellt. Der Terminus ist also von seinem Ursprung her eng mit Searles Sprechakttheorie sowie kommunikationstheoretischen psychologischen Modellen wie dem Watzlawicks verknüpft (vgl. als Übersicht Riegler 2006, S. 28–52). Doch auch dieser Begriff wird nicht immer einheitlich verwendet. Schon 1984 konstatierte Boueke in seinem Überblicksartikel *Reflexion über Sprache* die „extrem unterschiedlichen Verwendungsweisen" im deutschdidaktischen Diskurs (Boueke 1984, S. 339). Der damals (wie heute) vorherrschenden Gleichsetzung von „Reflexion über Sprache" mit „*Grammatikunterricht*" versucht Boueke durch eine Ausdifferenzierung des Begriffs in Teilbereiche zu begegnen. Grammatikunterricht ist als „Reflexion über das Sprachsystem" nur ein Teilbereich neben der „Reflexion über sprachliches Handeln" als „*Kommunikationsanalyse*", der auf Situationen bezogenen „Reflexion über das eigene sprachliche Handeln" als „*Metakommunikation*" und der Reflexion über Aspekte der Sprachgeschichte, gesellschaftliche Aspekte von Sprache, Spracherwerb oder Varietäten als „*Sprachkunde*" (vgl. Boueke 1984, S. 340; Hervorh. im Orig.).

Gornik betont in ihrem aktuellen Überblick zum Thema, dass sowohl *Sprachthematisierung* als auch *Sprachreflexion* heute „synonym" als „neutrale Grundtermini" verwendet werden können, „die Bezugnahmen umfassen, die aus einer Kommunikationssituation heraus entstehen, ebenso wie solche, die außerhalb einer Kommunikationssituation erfolgen und in denen systematische Aspekte in den Vordergrund rücken." (Gornik 2014, S. 43). Der Begriff *Reflexion über Sprache* ist zudem als Terminus für den gesamten vierten Lern- oder Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" (KMK 2004) verbreitet (vgl. Gornik 2014, S. 43; Riegler 2006, S. 41). Im Hinblick auf die oben skizzierte Herkunft des Terminus aus der Sprachhandlungstheorie charakterisiert Gornik diejenigen, die heute (noch) mit dem Begriff *Sprachreflexion* operieren, durch die Betonung der situationsnahen Lerneraktivität und das breite Spektrum der unter dem Begriff subsumierten Gegenstände (vgl. Gornik 2014, S. 45). Diese Traditionslinie zeigt sich z. B. in dem von Peyer und Uhl herausgegebenen Band *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*, der u. a. Beiträge zum Lesen und zur Literaturbetrachtung enthält (Peyer/Uhl 2020).

Insofern erwiese sich der Terminus *Sprachreflexion* durchaus als adäquat für die vorliegende Fragestellung. Dabei ist allerdings entscheidend, inwieweit *Reflexion über Sprache* auf Aspekte der sprachlichen Ästhetik ausgeweitet wird. Bouekes Ausdifferenzierung des Begriffs lässt diesen Aspekt weitgehend vermissen. Ähnlich wie die aktuelle Modellierung der Bildungsstandards weist Boueke darauf hin, dass *Sprachreflexion* sowohl ein integrierter Aspekt anderer Lernbereiche als auch ein eigener Lernbereich sei (vgl. Boueke 1984, S. 343). Während er die *Sprachreflexion* im Zusammenhang mit literarischen Texten ausschließlich im Literaturunterricht verortet und mit keinem Wort als Aspekt des eigenständigen Lernbereichs *Sprachreflexion* erwähnt, akzentuiert er Aspekte der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit

(z. B. informieren, fragen, auffordern) als genuine Gegenstände des Kernbereichs *Sprachreflexion* (vgl. Boueke 1984, S. 348 f.). Seinem Ziel, „‚Reflexion über Sprache' in seiner ganzen Breite wieder neu überschaubar zu machen und zugleich sowohl ‚vergessene' Fragestellungen und Gegenstände zurückzugewinnen als auch neue Fragestellungen zu formulieren", wird er dadurch nur bedingt gerecht (Boueke 1984, S. 335).[29] Das mag daran liegen, dass semiotische Ansätze z. B. nach Eco, die auch ästhetische Aspekte der Sprache verstärkt in den Blick nehmen und eine Brücke zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft zu schlagen vermögen, Anfang der 80er Jahre erst vereinzelt in der Deutschdidaktik rezipiert wurden (vgl. 2.3.1.6). Dasselbe gilt für Modelle der „discourse comprehension" aus dem kognitionspsychologischen Bereich, die ja gleichermaßen auf alle Texttypen angewandt werden, und damals noch nicht so geläufig waren wie heute (vgl. 2.2.1.1).[30] Erst in späteren Konzeptionen von *Sprachreflexion* wird auf diese Ansätze referiert, was z. B. bei Ingendahl zu einer verstärkten Einbeziehung des Literarischen führt.

2.1.3.2 Ingendahls Konzeption „ästhetischer Sprachreflexion"

Einen eigenen Stellenwert hat „ästhetische Sprachreflexion" v. a. in Ingendahls Konzeption von *Sprachreflexion* aus dem Jahr 1999 neben „alltagspraktischer", „theoretischer" und „ethisch-politischer Sprachreflexion" (Ingendahl 1999, S. 15–17). Ingendahl sagt in seiner programmatischen Schrift *Sprachreflexion statt Grammatikunterricht* trägem Wissen, wie es in einem oft formalen Grammatikunterricht vermittelt wird, generell den Kampf an. Folglich geht es ihm auch im Hinblick auf ästhetische Texte um die Einbettung der Reflexion in den konkreten Anwendungskontext in Abgrenzung zur „theoretischen Systematik einer ‚Stilistischen Grammatik' " (vgl. Ingendahl 1999, S. 13). „Sprache in künstlerischen Formen", sprich „Poetologie", ist bei ihm zwar auch Gegenstand „theoretischer Orientierung" (vgl. hierzu das Kapitel zu strukturalistischer Literaturanalyse in Ingendahl 1999, S. 165–169), der Begriff der „ästhetische[n] Sprachreflexion" geht bei Ingendahl aber in eine ganz andere Richtung. Er versteht darunter nicht etwa die kognitive Reflexion ästhetischer Sprache (das wäre in seiner Terminologie die „theoretische Sprachreflexion"), sondern einen spezifischen, körperlich-sinnlichen, „nicht logisch rational[en]", erlebnisbezogenen Erfahrungsmodus des „begreifenden

29 Auf andere zentrale Beiträge zur *Sprachreflexion*, die ästhetische Aspekte ausklammern, soll hier nicht weiter eingegangen werden. Maßgeblich wäre hier etwa in seinem Anknüpfen an die Sprechakttheorie Ivo 1975. Vgl. auch hierzu den Überblick bei Riegler 2006.

30 In der aktuellen Anlage der Bildungsstandards ist diese starre Abgrenzung nicht mehr vorhanden, da hier rhetorische Mittel und ästhetische Aspekte als Gegenstände des genuinen Lernbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" aufgeführt werden. Hierfür könnte die weiter unten besprochene Richtung des funktionalen Grammatikunterrichts verantwortlich sein, wie ihn u. a. Klotz favorisiert (vgl. z. B. Klotz 2014).

Empfinden[s]“ (Ingendahl 1999, S. 16). Er folgt damit seiner 1991 entworfenen „*Theorie der Erfahrungsmodi*“. Letztlich geht es hier um Einstellungen beim Handeln, z. B. „nutzenorientiert-praktisch“ bei alltagspraktischen Aspekten und eine nach Kant konzipierte ästhetische Einstellung des „interesselosen Wohlgefallen[s]“ im Sinne „sinnliche[r] Erkenntnis“ (vgl. Ingendahl 1999, S. 57 f.). Vor diesem Hintergrund wird Ingendahls Aussage, in „*ästhetischer* Sprachreflexion“ gehe es „um *sinnliches* und *phantasierendes Spiel* sowie szenisches *Erproben* sprachlicher Möglichkeiten, auch in der *Dichtung*“ gut einordenbar (Ingendahl 1999, S. 60; Hervorh. im Orig.). Die Auseinandersetzung mit Sprache in literarischen Texten kann in Ingendahls Konzeption folglich in allen vier Modi erfolgen: theoretisch z. B. im Sinne des Strukturalismus, ethisch-politisch, wenn es um Aspekte der Moralerziehung geht, ästhetisch und auch alltagspraktisch. Im alltagspraktischen Modus ist *Sprachreflexion* hinsichtlich poetischer Texte bei der Klärung von Verständnisproblemen angesiedelt. Dort kann dann die alltagspraktische Reflexion „auf die Sprache selbst“ gerichtet sein. Ingendahl nennt hier u. a. „auffallende Ausdrücke“ (z. B. Mehrdeutigkeit, Abweichungen auf den verschiedensten linguistischen Ebenen), „schwer- und unverständliche Ausdrücke“, „unübersichtliche[n] Textzusammenhang“, „Formelemente“ (Ingendahl 1999, S. 72). Den Verstehensprozess selbst fasst Ingendahl in einer Kombination aus literaturtheoretischer Hermeneutik und kognitionspsychologischer Informationsverarbeitung nach Kintsch ähnlich wie Kreft (vgl. Kreft 1982, S. 379) als mehrphasigen Prozess von subjektivem Verstehen, Objektivierung und Applikation (vgl. Ingendahl 1999, S. 104). Dabei spielen ästhetische Aspekte insofern eine Rolle, als die „Stutzstellen“, die Verständnisprobleme bereiten, Erkenntnisgewinn initiieren können und auch Unterhaltungsfunktion haben (vgl. Ingendahl 1999, S. 108).[31] Ingendahl kombiniert hier eine Fülle theoretischer Bezugspunkte recht unterschiedlicher Provenienz: Schmidts Polyvalenzkonvention mit Ciompis „Affektlogik“, tiefenhermeneutische Literaturinterpretation, Eco und die Rezeptionsästhetik (Ingendahl 1999, S. 112). Es ist fraglich, ob sich diese Bezüge so widerspruchlos kombinieren lassen, wie Ingendahl das auf engem Raum andeutet. Problematisch scheint auch die Ausschließlichkeit, mit der Ingendahl sinnlich-spielerische Erfahrungen bei literarischen Texten „an die Stelle der gewohnten Logik“ treten lässt (Ingendahl 1999, S. 112). Er hat sicher Recht, wenn er für die Phase des ersten Textverstehens kognitive Strategien um produktive Umgangsformen ergänzt. Ingendahl versteht darunter im Wesentlichen das Instrumentarium des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts (vgl. Ingendahl 1999, S. 118). Diese Umgangsformen sind bei ihm letztlich aber identisch mit seinem Begriff der „ästhetischen Sprachreflexion“ im Sinne einer Tätigkeit bzw. eines Erkenntnismodus. Die Deutung sprachlich frappierender Stellen verortet Ingendahl in der zweiten Phase der Objektivierung. Hier bietet er einen

31 Auf S. 112 spricht Ingendahl 1999 von „Stutzpunkten“. Dieser Begriff wurde zuletzt von Cornelia Rosebrock wieder aufgegriffen. Vgl. Rosebrock 2019, S. 36.

ganzen Katalog von Ansatzpunkten und Verfahrensweisen sowohl analytisch wie produktiv (vgl. Ingendahl 1999, S. 120 f.).

Dass Ingendahls vier Reflexionskategorien nicht klar trennbar sind, zeigt sich an vielen Stellen des Buchs. Da der „ästhetischen Sprachreflexion" ja ein ganzes Kapitel gewidmet ist, verwundert es etwas, dass dieser Aspekt auch ein so bedeutsamer Teil der „alltagspraktischen Reflexion" zu literarischen Texten ist. Eine genaue Definition nimmt Ingendahl nochmals in Kapitel 6 vor: „Die Tätigkeit des *begreifenden Empfindens* bezeichne ich als *ästhetische Reflexion*, das ist der Prozess, in dem eine sinnliche Erfahrung formulierbar werden soll." (Ingendahl 1999, S. 181; Hervorh. im Orig.). Diese Definition, die auf den ersten Blick mehr an den nicht zitierten Emil Staiger (vgl. 2.3.1.1) erinnert als an die wenig später als Gewährsleute herangezogenen Semiotiker Eco, Morris und Lotman (vgl. Ingendahl 1999, S. 182), erläutert Ingendahl später genauer. „Begreifendes Empfinden" sei nicht auf körperliches Empfinden beschränkt, sondern sei „Teil der Vernunft". Die „Gründe des Deutens der Erlebnisse" seien „mit[zu]reflektieren" (Ingendahl 1999, S. 184). Generell zeigen Ingendahls Ausführungen zum literarischen Lesen aber, dass sein Verständnis ästhetischer Reflexion häufig im Bereich des Unsagbaren und der Andeutung bleibt (vgl. Ingendahl 1999, S. 190 f.). Wenn sie überhaupt greifbar wird, dann eher in kreativen Ausdrucksformen oder theatralen Interpretationen, spontanen Sprachspielen etc. Im Hinblick auf die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* ist das natürlich problematisch. Letztlich gipfelt auch dieses Kapitel wieder in der Auflistung verschiedener handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, die ästhetische Reflexion begünstigen sollen. Die Gleichsetzung des Reflexionsbegriffs mit (ästhetischen) Tätigkeiten bzw. ästhetischem Erleben bei Ingendahl ist also sehr speziell und auch ein Stück weit begrifflich irreführend, geht man von dem allgemein in der Sprachdidaktik verbreiteten Begriff der *Sprachreflexion* im Sinne von *Nachdenken über Sprache* aus, der in der Regel eine Distanz zum Gegenstand, eine Verbalisierung von Beobachtungen und damit einen relativ hohen kognitiven Reflexionsanteil bezeichnet.

Eingedenk der Tatsache, dass Ingendahl diesen Begriff „ästhetische Sprachreflexion" so speziell besetzt hat, muss ein Kompetenzbegriff, der *literarästhetische Sprachreflexion* anders und kognitiver fasst, sehr klar von Ingendahls Definition abgegrenzt werden.

2.1.3.3 „Sprachreflexionskompetenz" nach Klotz

Ein Anknüpfen an die Verwendungsweise des Terminus bei Klotz wäre hier eine probate Möglichkeit. Klotz stellt bei seinem Begriff der „Sprachreflexionskompetenz" den „funktionalen Zusammenhang" zwischen „Sprachreflexionskompetenz und dem Sprachgebrauch" heraus. Er setzt „Sprachreflexionskompetenz" auf zwei Ebenen an: einer produktiven („im Verfügen über sprachliche Varianz") und einer rezeptiven Ebene („in geistiger Distanznahme bei einem aktuellen Sprachgebrauch") (vgl. Klotz 2004, S. 153). Klotz verwendet in diesem Kontext bewusst einen „weite[n] Begriff der Sprachreflexion", weil dieser „Sprach*gebrauchs*reflexion"

einschließe und sich dadurch „sehr wohl auf das Texte-Verfassen und Texte-Verstehen sowie nicht zuletzt auf Literaturrezeption bezieht." (Klotz 2004, S. 154; Hervorh. im Orig.). „Sprachreflexionskompetenz erfordert" Klotz zufolge dabei „Dreierlei: konkretes sprachliches Wissen, Erfahrung und Routine im Sprachgebrauch und ein waches, begleitendes Bewusstsein bei jeglicher Art von Sprachgebrauch." (Klotz 2004, S. 154).

Dass Klotz bei dem Versuch, einen „funktionalen Katalog sprachlichen Wissens" für „eine basale Sprachreflexionskompetenz" zu entwickeln, wiederholt auf literarische Texte zurückgreift, zeigt, wie stark seine „Sprachreflexionskompetenz" auf das literarische Textverstehen bezogen ist. So demonstriert er die Leistung der grammatischen Zeichen (hier Modus und Satzstruktur) an Kafkas *Auf der Galerie*. Wichtig ist ihm vor allem die Reflexion der Steuerung des Textverstehens durch Sprache (vgl. Klotz 2004, S. 158).[32] Klotz stellt einen ganzen Kanon von grammatischen Aspekten zusammen, die er für eine Sprachsensibilisierung für zentral erachtet (vgl. Klotz 2004, S. 164) und den er später wieder aufgreift (vgl. Klotz 2014, S. 557 f.). Diese Aspekte (u. a. Tempus, Modus, Genus verbi, Valenzmodell, Adverbialien, Attribuierung, Satztypen, Thema – Rhema, implizite Sprachhandlungen, Wortschatz) sollten an Texten erarbeitet werden, in denen sie natürlich gegeben sind (vgl. Klotz 2004, S. 167). Diese Konzeption ist also eng mit funktionalem Grammatikunterricht verbunden und hat ihre Wurzeln in der Sprachhandlungstheorie: „Sprachunterricht ist von Anfang an immer als ein Unterricht des sprachlichen Handelns zu verstehen" (vgl. Klotz 1995, S. 4).

Literatur „beim Wort zu nehmen" und ihre „Sprachlichkeit" im Deutschunterricht aufzuwerten, ist ein zentrales Anliegen Klotz', das er sowohl in älteren (vgl. Klotz 1988) als auch in aktuellen Texten formuliert. Klotz knüpft hier an Jakobsons Spezifizierung der Sprachfunktionen von 1960 sowie Köllers funktionalen Grammatikunterricht an (vgl. Klotz 1997, S. 229; Köller 1997) und konstatiert: „Ein Text wird erst dann erkannt, wenn klar wird, welche der Optionen, die die Sprache bietet, gewählt worden sind. Dies ist seine **Sprachlichkeit**, seine Poetizität." (Klotz 1997, S. 232; Hervorh. im Orig.). Klotz geht es darum, „die Sicht auf Literatur vermehrt pragmalinguistisch anzureichern" (Klotz 2014, S. 553). Er spricht hier von einer „ästhetischen Sprachsensibilisierung, die sich für die **Form** ebenso sehr interessiert wie für den **Inhalt**" (Klotz 2014, S. 553). Dass es dabei immer um die Funktion dieser Formen gehen muss und dass es bei Form und Funktion keine 1:1-Relationen gibt, betont Klotz ausdrücklich (Klotz 2014, S. 558 f.). Das Ziel solch eines Unterrichts sei eine „kontinuierliche ästhetische Sprachaufmerksamkeit" (Klotz 2014, S. 560).

Klotz' Ansatz vermag viel dazu beizutragen, linguistische Aspekte funktional für literarisches Textverstehen fruchtbar zu machen. Was bei Klotz allerdings wenig

32 Auch die „Bedeutung und Pragmatik grammatischer Zeichen", z. B. die Steuerung von Informationen durch Adverbialen bzw. Angaben demonstriert er an einem literarischen Textbeispiel von Kleist (vgl. Klotz 2004, S. 162).

Berücksichtigung findet, sind literaturspezifische Formen der *Sprachbetrachtung* bei literarischen Texten. So ist z. B. nicht einzusehen, warum Wissen über rhetorische Satzfiguren zum Verstehen literarischer Texte nicht ebenso hilfreich sein kann wie die von Klotz vorgeschlagenen linguistischen Kategorien. Ob ein Schüler z. B. mit Hilfe des Phänomens der Ausklammerung oder unter Hinweis auf das Stilmittel der Inversion beschreibt, dass die Syntax eines Satzes vom gewohnten Schema abweicht, spielt letztlich für die Erfassung des Phänomens keine Rolle. Hier müssten Studien zu verschiedenen Wissensinhalten zeigen, welche Inhalte für Schülerinnen und Schüler am besten geeignet sind.

2.1.3.4 Diskussion der Termini im Hinblick auf ihre Eignung als Kompetenzbegriff

Vergleicht man nun die Ansätze von Klotz und Ingendahl im Hinblick auf die Tauglichkeit des Begriffs *Sprachreflexion* für eine Kompetenz im Umgang mit der Sprachlichkeit literarischer Texte, so ist Klotz' funktionaler Begriff von *Sprachreflexion* am ehesten mit Ingendahls alltagspraktischer *Sprachreflexion* im Hinblick auf das Textverstehen zu vergleichen. Was Ingendahl unter „ästhetischer Sprachreflexion" versteht, also primär handelnd-produktive Verfahren, die die Sinnlichkeit ästhetischer Erfahrung ermöglichen sollen, lehnt Klotz tendenziell ab. Wenig Beachtung erfährt bei Klotz zudem, was Ingendahl „theoretische Sprachreflexion" nennt und im Hinblick auf literarische Texte anhand einer strukturalistischen Analyse demonstriert. Sprache um ihrer selbst willen ganz ohne Funktionalisierung ist für Klotz – ganz anders als z. B. für Bredel, die ja die *metasprachliche Sprachbetrachtung* für die kognitiv anspruchsvollste Form der *Sprachbetrachtung* hält (vgl. Bredel 2013, S. 129) – kaum ein Thema, kann aber durchaus eine Kompetenzfacette des Nachdenkens über Sprache in literarischen Texten sein.

Im Hinblick auf die Strategien und Lernwege ist Ingendahls Ergänzung der rein analytischen Strategien um Aspekte der stärker auf ästhetisches Erleben angelegten produktiven Verfahren überaus bedeutsam. Ob diese Verfahren aber selbst den Rang von Kompetenzen haben sollten, ist durchaus umstritten. Spinner äußerst sich z. B. sehr kritisch gegenüber der Aufnahme produktiver Verfahren in die Bildungsstandards, wodurch sie gleichsam Kompetenzrang erlangten (vgl. Spinner 2013a, S. 331).

2.1.4 Resümee zu Potenzialen sprachdidaktischer Ansätze für die Modellierung einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion*

Abschließend sollen nun die Potenziale sprachdidaktischer Ansätze im Hinblick auf einen geeigneten Kompetenzbegriff und im Hinblick auf Aspekte der Modellierung einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* resümiert werden.

Resümee zu einem geeigneten Kompetenzbegriff

Die Suche nach einem geeigneten Terminus für das Nachdenken über Sprache in literarischen Texten zeigte, dass der derzeit verbreitetste Begriff der *Sprachbewusstheit*, der auch im DESI-Kompetenzmodell verwendet wurde, zwar im Hinblick auf kognitionspsychologisch fundierte Prozess- und Entwicklungsvorstellungen am meisten zu bieten hat (vgl. 2.1.1.4), darüber hinaus aber zu viele Nachteile besitzt, um als Kompetenzbegriff für die vorliegende Studie geeignet zu sein. Der größte Nachteil ist die begriffliche Unschärfe und die fehlende theoretische Fundierung des Konzepts *Sprachbewusstheit* (vgl. Neuland 2002, S. 7). Darüber hinaus ist Neuland zuzustimmen, wenn sie zu bedenken gibt, dass „Sprachbewusstheit" eher einen „kognitiven Zustand" bezeichne und sich damit nicht als Terminus für eine beobachtbare Fähigkeit eigne (vgl. Neuland 2002, S. 6 sowie 2.1.1.5). Als weiteres Argument gegen diesen Begriff kann gelten, dass er bisher weder in seiner engen Verwendung (vgl. Andresen 1985, S. 102 f.), wo er vor allem im Bereich des Schriftspracherwerbs verbreitet ist (vgl. 2.1.1.1), noch in seiner weiteren Verwendung im Sinne von *Language Awareness* (James/Garrett 1992, S. 12–20, vgl. 2.1.1.2) nennenswert mit literarästhetischen Aspekten in Verbindung gebracht wurde. Es gibt diesbezüglich also keinerlei Begriffstradition.

Etwas positiver ist der Terminus *Sprachaufmerksamkeit* einzuschätzen. Zwar attestiert Neuland zu Recht auch diesem Begriff den Status eines „kognitiven Zustand[s]" (Neuland 2002, S. 6), und Wissenschaftler der verschiedensten Fachrichtungen verwenden den Begriff in höchst unterschiedlicher Weise (vgl. Waldenfels 2004, S. 13); im Hinblick auf Literarästhetik wurde dieser Begriff aber immerhin von Klotz adaptiert (vgl. Klotz 2014, S. 553 sowie 2.1.1.3). Problematisch ist an der deutschdidaktischen Begriffsverwendung vor allem, dass *Sprachaufmerksamkeit* meist nur als punktuelle, spontane und unwillkürliche Äußerung zu Sprachauffälligkeiten verstanden wird (vgl. Wieland 2010, S. 350), sodass hier kaum von einer Fähigkeit gesprochen werden kann. Dies hängt eng mit der Beschränkung des Aufmerksamkeitsbegriffs in der Deutschdidaktik auf reizbasierte Bottom-up-Prozesse zusammen. Beschriebe man Aufmerksamkeit in der Nachfolge von Wundt oder Posner hingegen als „Formen der Selektivität der Wahrnehmung" (Ansorge/Leder 2011, S. 17), umfasste er neben der reizbasierten Bottom-up-Selektion auch die ‚top-down' gesteuerte, stärker analytische Selektion. Da man einer kompetenten Selektion von Sprachauffälligkeiten letztlich nicht ansehen kann, ob sie reizbasiert oder analytisch zustande kam und eine Bottom-up-Selektion, wie Bremerich-Vos und Böhme im Hinblick auf das niedrige prozedurale Kompetenzniveau bei DESI zu Recht bemerkten, natürlich auch durch die Automatisierung anspruchsvollen deklarativen fachlichen Wissens zustande kommen könnte (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 380), soll in dieser Arbeit für die Fähigkeit zur Selektion sprachlicher Auffälligkeiten der Terminus „aufmerksame literarästhetische Sprachwahrnehmung" verwendet werden, um die Verengung der Selektivität auf Bottom-up-Vorgänge zu vermeiden. Dies entspricht auch Spinners Formulierung dieses Aspekts als

„aufmerksame Wahrnehmung von Sprache“ (Spinner 2006, S. 9), der das gesamte Spektrum von reizbasierter Wahrnehmung bis zur Analyse umfasst.

Aufgrund der Problematik des Terminus *Sprachbewusstheit* wurden mit den Begriffen *Sprachthematisierung* und *Sprachbetrachtung* zwei neutralere aktuelle Begriffsalternativen betrachtet, die Neuland zufolge als „externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ eher als Kompetenzbegriffe geeignet sind (Neuland 2002, S. 6). Dabei zeigte sich, dass der von Gornik präferierte Begriff „Sprachthematisierung“, den diese auch als Kompetenzbegriff verwendet (vgl. Gornik/Granzow-Emden 2008, S. 129), zwar offener für die Betrachtung auch literarästhetischer Sprachverwendung ist, dass Gornik „Sprachthematisierung“ aber letztlich über „Sprachbewusstheit“ definiert (Gornik 2010, S. 236), wodurch die Nachteile einer fehlenden theoretischen Fundierung dieses Begriffs auch negativ auf den Begriff der *Sprachthematisierung* durchschlagen.

Der von Bredel verwendete Begriff der „Sprachbetrachtung“ (Bredel 2013, S. 25) erwies sich in der Untersuchung als der bei weitem differenzierteste. Auch wenn er von Bredel nicht als Kompetenzbegriff verwendet wird, umfasst er mit *metasprachlicher* und *metakommunikativer Sprachbetrachtung* doch zwei zentrale Bereiche, die auch für eine stärker systematische oder funktionale Betrachtung sprachlicher Besonderheiten in literarischen Texten geeignet wäre. Problematisch ist allerdings, dass Bredel literarästhetische Aspekte in ihrer Monografie konsequent ausklammert und *metasprachliche Sprachbetrachtung* deutlich präferiert. Im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* kommt „autonome[m] Analysewissen“ zur Isolation, Analyse und Benennung sprachlicher Phänomene (Bredel 2013, S. 129) jedoch – gerade aus literaturdidaktischer Sicht – keine größere Bedeutung zu als dem Durchschauen von Funktion und Wirkung sprachlicher Formen (vgl. Spinner 2006, S. 9). Dass dieser *metakommunikative* Aspekt aber nicht einmal in der *Integrativen Deutschdidaktik* von Bredel und Pieper als gleichwertiger Aspekt der *Sprachbetrachtung* aufgewertet, sondern schlichtweg mit „Literaturbetrachtung“ gleichgesetzt wird (vgl. Bredel/Pieper 2015, S. 290), spricht gegen die Adaption des Begriffs *Sprachbetrachtung* für einen Kompetenzbereich, der Sprach- und Literaturdidaktik zu verbinden versucht. Dass das Nachdenken über literarästhetische Phänomene auch Teil von „Nachdenken über Sprache“ ist, wie dies in den KMK-Bildungsstandards zu Recht festgeschrieben ist (KMK 2004, S. 16), würde durch den Terminus *Literaturbetrachtung* als Gegenbegriff zu *Sprachbetrachtung* nicht ersichtlich.

Für das Nachdenken über literarästhetische Sprache wird in dieser Arbeit daher der Begriff *Sprachreflexion* verwendet. Er ist zwar der älteste der diskutierten Begriffe, eignet sich jedoch auch konzeptionell aufgrund seiner Verankerung in der Sprachhandlungstheorie und durch das Bestreben einer möglichst breiten Öffnung von *Sprachreflexion* für unterschiedliche Gegenstände am besten (vgl. Riegler 2006, S. 28–52 sowie 2.1.3.4). Dementsprechend wurde dieser Begriff bisher auch von allen Begriffen am häufigsten für *literarästhetische Sprachreflexion* verwendet (vgl. Ingendahl 1999; Klotz 2004). Dass Klotz ihn auch als Kompetenzbegriff gebraucht und Neuland ihn unter die „externalisierten Erscheinungsweisen des

Sprachbewusstseins“ rechnet (Neuland 2002, S. 6), sind weitere Argumente für diesen Begriff. Mit dem Akzent auf der *metakommunikativen Sprachbetrachtung* stehen hier funktionale Aspekte gegenüber *metasprachlichen* im Zentrum, was auch literaturdidaktischen Positionen entgegenkommt, die durchweg das Erfassen der Funktion und Wirkung formaler Aspekte gegenüber einer reinen Analyse oder *metasprachlichen* Benennung betonen (vgl. Spinner 2006; Steinmetz 2012). Dass Anhänger des Begriffs *Sprachreflexion* im Gegensatz zu Vertretern des Begriffs *Sprachbetrachtung metasprachliche* Fähigkeiten etwas weniger im Blick haben, ist bedauernswert, fällt im Vergleich zu einer Vernachlässigung funktionaler Aspekte aber weniger ins Gewicht. Auch die historische Verortung des Begriffs in der fachdidaktischen Diskussion der 70er bis 90er Jahre könnte als Nachteil angesehen werden. Letztlich lässt sich dem aber mit dem Argument begegnen, dass dieser Begriff heute ähnlich wie *Sprachthematisierung* als „neutraler Grundtermin[us]“ verwendet wird, der funktionale und systematische Aspekte gleichermaßen umfasst (Gornik 2014, S. 43), und dass ein älterer, konzeptionell passender Begriff besser geeignet ist als ein modischer mit vielen konzeptionellen und begrifflichen Unschärfen. Der gravierendste Nachteil ist wohl die Nähe zu Ingendahls sehr speziellem Konzept der „ästhetischen Sprachreflexion“, unter der er „die Tätigkeit des *begreifenden Empfindens*“ versteht (Ingendahl 1999, S. 181; Hervorh. im Orig.). Da Ingendahls Begriffsverwendung im aktuellen deutschdidaktischen Diskurs allerdings wenig verbreitet ist, ist das Risiko einer Verwechslung als gering einzuschätzen. Als Zeichen einer zusätzlichen Abgrenzung soll das Kompetenzkonstrukt dieser Arbeit als „literarästhetische Sprachreflexion“, nicht als „ästhetische Sprachreflexion“ bezeichnet werden. *Literarästhetische Sprachreflexion* bedeutet dabei nicht, dass auf literarästhetische Weise reflektiert wird. „Literarästhetisch“ bezieht sich vielmehr auf den Reflexionsgegenstand ästhetisch gestalteter Sprache in literarischen Texten.

Resümee zu möglichen Teilkompetenzen

Doch welche Aspekte und Teilkompetenzen müsste diese Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* umfassen, falls es sich nicht um ein eindimensionales Niveaustufenmodell handelt?

Eine Sichtung der derzeit diskutierten Begrifflichkeiten im Bereich *Sprachreflexion/Sprachbetrachtung* zeigt, dass von sprachdidaktischer Seite im Wesentlichen zwei Kompetenzbereiche in den Blick geraten: ein Bereich systematischer, handlungsentlasteter, *metasprachlicher Sprachbetrachtung* und ein Bereich funktionaler, pragmatischer, *metakommunikativer Sprachreflexion*. Die systematische *Sprachreflexion* findet sich in Ingendahls „theoretischer Sprachbetrachtung“ (vgl. Ingendahl 1999, S. 165–169) ebenso wie in dem weit verbreiteten Begriff „metasprachlich“ bei Bredel (Bredel 2013, S. 91) und Andresen/Funke (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 448). Hier wird Sprache „handlungsentlastet“ (Paul 1999, S. 59 f.) um ihrer selbst willen untersucht. Die pragmatische *Sprachreflexion* begegnet in Ingendahls „alltagspraktischer Sprachreflexion“ (Ingendahl 1999, S. 72) und wird von Paul als

„praktisch" bezeichnet (Paul 1999, S. 85). U. a. bei Bredel und Henne heißen sie „metakommunikativ" (Bredel 2013, S. 91; Henne 1975, S. 6), Klotz stellt die funktionalen Aspekte von *Sprachreflexion* ins Zentrum (Klotz 2004, S. 154). Letztlich liegt diese Zweiteilung auch den Bildungsstandards zugrunde, wird hier doch zwischen „Sprache als System" und „Sprache im Gebrauch" unterschieden (vgl. KMK 2004, S. 9). Ein empirisch ausgerichtetes Kompetenzmodell, das sich an der Bewältigung von Situationen im beobachtbaren Bereich orientiert und solche Aufgaben für eine empirische Überprüfung operationalisiert, könnte diese beiden Teildimensionen in den Blick nehmen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit auch Aspekte des *Sprachwissens* als Kompetenzen zu modellieren wären, denn *Sprachwissen* taucht in etlichen Kompetenzformulierungen auch als eigenständige Facette auf. So stellen z. B. Andresen und Funke unter dem Oberbegriff „metasprachliche Fähigkeiten" der Teildimension „Sprachbewusstheit" „sprachliches Wissen" als zweite Dimension zur Seite (Andresen/Funke 2003, S. 448), Klotz betont die Bedeutung von „sprachliche[m] Wissen" neben Routinen und Monitoring für „Sprachreflexionskompetenz" (Klotz 2004, S. 154), und Ossner modelliert für den Kompetenzbereich „Sprachbewusstheit" gleich vier Teildimensionen entsprechend der vier Wissensarten der Psychologie (Ossner 2007, S. 138). Auch die große Rolle, die Karmiloff-Smiths Modell der Wissensentwicklung von implizitem zu explizitem Wissen (vgl. Karmiloff-Smith 1996) sowohl im DESI-Kompetenzmodell (vgl. Eichler 2007, S. 124) als auch bei Ossner im Hinblick auf die Formulierung von Niveaus spielt, zeigt, dass dem *Sprachwissen* in einem Kompetenzmodell literarästhetischer Sprachbewusstheit Rechnung getragen werden muss.

Betrachtet man die wenigen bisher vorliegenden detaillierter ausgearbeiteten sprachdidaktischen Kompetenzmodelle, so fällt zunächst auf, dass keines dieser Modelle *literarästhetische Sprachreflexion* berücksichtigt. Am stärksten auf den sprachdidaktischen Kernbereich konzentriert sich das IQB-Modell, das v. a. sprachliche Phänomene auf Wort- und Satzebene zum Gegenstand hat (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009). Grammatik steht auch bei dem DESI-Modell *Sprachbewusstheit* im Zentrum, allerdings greift dieses auch in stilistisch angemessenes Schreiben und Korrekturfähigkeiten über, wie sie beim Überarbeiten von Texten nötig sind. Auch Ossners am pragmatischsten ausgerichtetes – allerdings nicht empirisch überprüftes – Modell spart den Bereich der Textrezeption weitgehend aus.

Damit einher geht bei den empirisch überprüften Modellen eine stärkere Betonung sprachsystematischer gegenüber funktionaler Aspekte. Auch wenn z. B. das DESI-Modell neben der „expliziten Sprachbewusstheit" auf dem obersten Niveau „Metakommunikation" vorsieht, wozu die „Untersuchung auf die Funktion eines sprachlichen Mittels oder einer Form" gehört (Eichler 2007, S. 125 f.), operationalisiert wird dieser Aspekt – zumindest in den vorliegenden Beispielaufgaben – kaum (vgl. zur Kritik an fehlenden funktionalen und pragmatischen Aspekten auch Kühn 2008, S. 202).

Im Detail können diese sprachdidaktischen Modelle Impulse für ein Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* geben, eine ausführliche Betrachtung der

Kompetenzmodelle zeigt aber auch viele Probleme, die es bei der Modellierung eines Modells *literarästhetischer Sprachreflexion* zu vermeiden gilt.

Betrachtet man z. B. das DESI-Modell *Sprachbewusstheit* so überträgt dieses Modell konsequent Karmiloff-Smiths Modell der Wissensentwicklung in ein eindimensionales Niveaustufenmodell, bei dem die Niveaus verschiedenen Implizitheits- bzw. Explizitheitsgraden entsprechen: vom „unbewusste[n] Sprachbesitz" über „prozedurale Sprachbewusstheit" bis zur „expliziten Sprachbewusstheit" und „Metakommunikation" (Eichler 2007, S. 125). Dabei wird zum einen in Kauf genommen, dass sich auf den Niveaus recht verschiedene Fähigkeiten befinden (z. B. explizite Benennung durch Fachtermini zusammen mit Metakommunikation auf dem höchsten Niveau), zum anderen stellt sich das Problem, dass ein hohes Fähigkeitsniveau mit einer hohen Explizitheit gleichgesetzt wird. Der Umgang mit Begriffswissen ist in der Sprachdidaktik im Hinblick auf *metasprachliche* Fähigkeiten sicher ein zentrales Thema, wenngleich auch dort terminologische Explizitheit inzwischen kritisch diskutiert wird (vgl. Melzer 2013, S. 304). Im Hinblick auf *metakommunikative Sprachreflexion* ist Explizitheit jedoch etwas weniger zentral, da die Metasprache für *metakommunikative Sprachbetrachtung* weniger fachsprachlich ausgerichtet ist als bei *metasprachlicher* Betrachtung (vgl. Bredel 2013, S. 65 f.). Für die Literaturdidaktik, die heute fast ausschließlich den funktionalen Aspekt von *Sprachreflexion* favorisiert, wäre eine Niveaugliederung, die sich ausschließlich am Explizitheitsgrad orientiert, sicher inakzeptabel.

Hinzu kommt, dass eine Niveaugliederung, die nach prozeduralen oder expliziten Anforderungen strukturiert ist, kaum in Aufgaben zu operationalisieren ist. Bremerich-Vos und Böhme kritisieren zu Recht, dass auf den „prozeduralen", impliziten Niveaus des DESI-Modells nicht auszuschließen sei, dass Schülerinnen und Schüler bewusste Entscheidungen treffen und diese auch explizit begründen könnten (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 380 f.). Diese z. B. auf Korrekturfähigkeit bezogenen Überlegungen würden insbesondere eine Teilfacette zur aufmerksamen Sprachwahrnehmung betreffen, die ausschließlich als niedriges prozedurales Kompetenzniveau konzipiert wäre, denn Sprachwahrnehmung ist nicht zwingend reizbasiert, sondern kann auf einer expliziten Expertenanalyse beruhen. Auch Spinner weist in seinen 11 Aspekten auf die große Spannbereite „vom mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse" hin (Spinner 2006, S. 9). Doch auch „intuitives Empfinden" vs. „Sprachanalyse" sind kaum in Kompetenzniveaus zu operationalisieren. Hier wäre es eher gangbar, eine gegenstandsbezogene Niveaugliederung entsprechend mehr oder minder auffälliger Phänomene vorzunehmen oder konkrete Fähigkeiten wie das Selektieren, Beschreiben und Erklären abzustufen.

Problematisch erweist sich die Orientierung an Karmiloff-Smith auch in Ossners theoretischem Kompetenzmodell, das vier Kompetenzdimensionen entsprechend der psychologischen Wissensarten modelliert: eine „Wissenskompetenz" für deklarativ-konzeptuelles Wissen, eine „Problemlösungskompetenz", eine „prozedurale Kompetenz" und eine „metakognitive Kompetenz". Dadurch, dass Ossner über all diese Kompetenzen eine zunehmende Explizitheit im Sinne einer

Kompetenzzunahme legt, verschwimmen jedoch die Ränder der Teildimensionen zueinander zunehmend. So lassen sich beispielsweise implizite Prozeduren, die auf höheren Niveauebenen zu „Bewusstheitsprozeduren" werden (Ossner 2007, S. 147), kaum mehr von „Problemlösungskompetenz" unterscheiden. Eine Lösung für dieses Problem wäre eventuell, nur für die Entwicklung sprachanalytischen Wissens eine zunehmende Explizitheit als Entwicklungslinie anzunehmen, wie dies Waller – allerdings nicht im Rahmen eines Kompetenzmodells – vorschlägt (vgl. Waller 1986, S. 8 f.). Für operative Strategien skizziert Waller die Entwicklung nicht durch zunehmende Explizitheit, sondern durch eine zunehmende Effizienzsteigerung bei Strategien wie dem Vergleichen und Absuchen (vgl. Waller 1986, S. 10–12). Auch „metalinguistic awareness" im Sinne eines „Problem- und Aufgabenbewusstseins" (Waller 1986, S. 13) muss nicht zwingend an zunehmende Explizitheit gekoppelt werden.

Generell ist eine trennscharfe empirische Operationalisierung solch prozessorientierter Teilkompetenzen schwer vorstellbar, denn Kompetenzen lassen sich vor allem anhand der Bewältigung konkreter fachspezifischer Probleme einschätzen (vgl. 1.2). Bei der Bewältigung konkreter Probleme wie dem Entdecken einer sprachlichen Besonderheit oder dem Erfassen der Funktion einer Formulierung greifen die meisten dieser Wissensarten jedoch eng ineinander. Hier könnte am ehesten eine Kombination aus qualitativem und quantitativem Forschungsdesign („mixed methods design") Abhilfe schaffen, indem z. B. durch Lautdenk-Studien überprüft wird, welche Prozeduren, welches Problemlösungswissen und welche Monitoringprozesse dem abprüfbaren „Können" zugrunde liegen.[33]

Lediglich die Wissenskompetenz im Sinne deklarativ-konzeptuellen Wissens ließe sich vergleichsweise klar abtrennen und erfassen, da das korrekte Zuordnen eines Phänomens zu einem entsprechenden Fachterminus – gerade im Zusammenhang mit Literatur – nicht für alle Typen von Problemlösungen zwingend erforderlich ist.

Für eine quantitativ-empirische Überprüfung über operationalisierte Aufgaben wäre eine Konzentration auf ‚Offline'-„*Analysewissen*", wie es Bredel als „deklarative metasprachliche Handlungen" beschreibt, besser handhabbar als eine Konzentration auf ‚Online'-Prozeduren. Leistungen im Bereich „Kategorisieren", „Beschreiben" oder „Benennen" (Bredel 2013, S. 106–109, Hervorh. im Orig.) könnten hier Ansatzpunkte für eine Operationalisierung von Teilkompetenzen in Aufgaben sein.

Welche Teilkompetenzen bzw. Niveaus *literarästhetische Sprachreflexionskompetenz* besitzt, kann anhand sprachdidaktischer Konzeptionen und Modelle, die poetische Sprache noch immer größtenteils aussparen, aber nicht hinreichend erhellt werden. Dafür sollen im Folgenden kognitionspsychologische und vor allem literaturwissenschaftliche und -didaktische Theorien herangezogen werden.

---

33 Eine in diesem Sinne qualitative Ergänzungsstudie zu der vorliegenden Arbeit befindet sich derzeit in Vorbereitung.

Auch Studien der Literaturempirie u. a. zum Unterschied zwischen Experten und Novizen können diesbezüglich aufschlussreich sein (vgl. 2.4).

2.2 Mögliche Beiträge kognitionspsychologischer Textverstehens- und Lesekompetenzmodelle zur theoretischen Modellierung einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion*

Nach der sprachdidaktischen Perspektive werden nun Ansätze der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung und darauf basierender Lesekompetenzmodelle auf ihre Impulse für eine sprachreflexive Kompetenz literarästhetischen Textverstehens hin überprüft.

2.2.1 Zum Potenzial kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz*

Begonnen wird mit der Betrachtung der Modellierung des kognitiven Leseprozesses in der Traditionslinie von van Dijk und Kintsch, bevor *literarästhetische Sprachreflexion* als Kennzeichen eines spezifisch literarischen Lesemodus in kognitionspsychologischen Modellen näher in den Blick genommen wird.

2.2.1.1 Die Modellierung des kognitiven Leseprozesses in der Traditionslinie von van Dijk und Kintsch

Referenzpunkte der meisten Untersuchungen zu kognitiven Leseprozessen sowie für aktuelle Modellierungen allgemeiner Lesekompetenz (vgl. z. B. PISA und DESI in 2.2.2.1 und 2.2.2.2) sind die Prozessvorstellungen von van Dijk und Kintsch (vgl. van Dijk/Kintsch 1983; Kintsch 1988, 1998), die hier im Hinblick auf ihre Potenziale für literarisches Textverstehen in ihren wesentlichen Zügen dargestellt werden sollen.

Ausgegangen wird von verschiedenen Ebenen des Textverstehens: auf der hierarchieniedrigsten Stufe steht die mentale Repräsentation der Textoberfläche. Hier werden Schriftbild, Wörter, Sätze, sprachliche Formulierungen wortwörtlich und in ihrer linguistischen Oberflächenstruktur repräsentiert. Dies ist die für *literarästhetische Sprachreflexion* entscheidende Ebene. Die nächsthöhere Hierarchiestufe ist die Textbasis. Aus der linguistischen Oberflächenstruktur werden hierfür Propositionen extrahiert und auf der Grundlage einer lokalen Kohärenzanalyse zu einer Mikrostruktur inferiert. Aus der Mikrostruktur wird sodann die Makrostruktur konstruiert. Beides zusammen konstituiert die Textbasis. Diese stellt eine Repräsentation des „semantische[n] Gehalt[s]“ sowie der für eine *literarästhetische Sprachreflexion* wichtigen strukturellen Vorstellung der „Organisation des Textes“ an sich dar (vgl. Kintsch 1994, S. 41) und ist von der Repräsentation

der im Text beschriebenen Situation zu trennen. In seinem Buch *Comprehension* von 1998 stellt Kintsch die Ebenen etwas anders dar. Dort unterscheidet er nur noch „textbase" und „situation model". Die Textoberflächenstruktur wird hier als Facette der Textbasis neben der propositionalen Struktur geschildert: „Another component of the textbase, in addition to the propositional structure, is the surface structure of the text." Hier werden wörtliche Formulierungen als „nodes in the textbase" betrachtet. Im Hinblick auf literarische Texte bemerkt Kintsch zu Recht:

> For some texts, especially poetry, other relations among words or phrases such as rhymes, rhythm, or alliteration must be included as relations in the textbase if comprehension or memory for such texts is to be adequately simulated (Kintsch 1998, S. 105f.).

Während die Textbasis im Wesentlichen den Text repräsentiert, stellt das Situationsmodell die generalisierte Vorstellung[34] darüber dar, was ein Text aussagt und worauf er sich bezieht, es ist damit in eine größere Struktur eingebettet und ganz wesentlich von der Aktivierung entsprechender individueller Vorwissensinhalte bestimmt. Gegenwärtig geht man in der Forschung von multidimensionalen Situationsmodellen aus, die Zwaan zufolge mindestens fünf zentrale, oft miteinander vernetzte Dimensionen umfassen: „time, space, causation, motivation, and protagonist." Leser folgen vermutlich im Wesentlichen den W-Fragen ‚Wann?', ‚Wo?', ‚Warum?' und ‚Wer?' (vgl. Zwaan et al. 1998, S. 200) und nutzen ihr Weltwissen zur Konstruktion entsprechender Situationsmodelle (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 177). Für *literarästhetische Sprachreflexion* ist diese Ebene damit nicht die entscheidende Ebene. Anders als bei Sachtexten, wo das Situationsmodell im Zentrum stehe, seien jedoch „bei literarischen Texten die Wortwahl und Satzkonstruktion (Oberflächenstruktur) sowie das Netz semantischer Beziehungen (Textbasis) mit dem Situationsmodell koordiniert, so dass die drei Repräsentationsebenen sich gegenseitig verstärken und abstützen" (vgl. Kintsch 1994, S. 45). Kintsch reproduziert in dieser Bemerkung damit in gewisser Weise ein Ganzheitspostulat von Literatur, das in der literaturtheoretischen Diskussion nicht unumstritten ist (vgl. 2.3.1.5). Fraglich ist zudem, ob die drei Ebenen nicht auch bei Sachtexten ähnlich koordiniert sind. Dass bei der Sachtextlektüre das Situationsmodell im Zentrum des Interesses steht, ist ja lediglich einer Rezeptionskonvention geschuldet, die sich von der Lektürepraxis bei literarischen Texten unterscheidet (vgl. 2.2.1.2 und 2.3.1.4).

---

34 Nach Zwaan und Radvansky sind Situationsmodelle „rather abstract representations in which, for example, tokens may represent protagonists or objects" (Zwaan/Radvansky 1998, S. 178). Auch wenn eine narrative Struktur von Situationsmodellen angenommen wird (vgl. Charlton et al. 1999, S. 87), ist aufgrund verschiedener empirischer Untersuchungen nicht davon auszugehen, dass naturgetreue Abbilder beim Lesen entstehen, also gleichsam Filme im Kopf ablaufen oder detaillierte visuelle Bilder während des Lesens aufgebaut werden (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 178).

Jenseits des Situationsmodells kommt auf einer weiteren Metaebene das pragmatische Modell hinzu, eine „Kommunikations- und Genreebene". Auf der Kommunikationsebene erstellt der Leser eine Repräsentation der Kommunikationsabsicht des Textautors. Es wäre plausibel, auf dieser Ebene auch Annahmen über die Funktion sprachlicher Darstellungsmittel anzusetzen, was in der entsprechenden Forschungsliteratur aber nicht intensiver thematisiert wird. Auf der Genreebene wird schließlich eine Repräsentation der Textsorte erstellt. Hier spielt für die *literarästhetische Sprachreflexion* Fachwissen eine besondere Rolle. „Kommunikations- und Genreebene" können wiederum „Prozesse auf der Ebene der Textoberflächenrepräsentation, der propositionalen Repräsentation und des Situationsmodells beeinflussen" (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 87). Es findet also eine Art hermeneutischer Zirkel statt, bei dem Annahmen über Textintentionen oder Gattungskonventionen die Wahrnehmung von Oberflächenmerkmalen beeinflussen können und umgekehrt.

Zentral für dieses kognitionspsychologische Textverstehensmodell ist die Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses im Gehirn beim Lesen. Da das Kurzzeitgedächtnis in seiner Kapazität begrenzt ist, kann es immer nur eine bestimmte Anzahl von zentralen Propositionen verfügbar halten, andere müssen ins Langzeitgedächtnis transferiert werden.[35] Dort wird schließlich auch das am stärksten von der Textoberflächenstruktur abstrahierte Situationsmodell des Textes gespeichert, das im Vergleich zur Textoberflächenrepräsentation, die am schnellsten vergessen wird, und zur Textbasis am längsten verfügbar bleibt. Im Vergleich zur Konstruktion der Oberflächenrepräsentation des Textes ist die benötigte Arbeitsgedächtnisspanne für die Generierung von Situationsmodellen in der Regel niedriger, zumindest wenn keine mehrdeutigen Texte entschlüsselt werden müssen (vgl. Dutke/Hecker 2011) bzw. keine neuen Informationen oder logischen Brüche in das Situationsmodell zu integrieren sind (vgl. McNerney et al. 2011).[36] Diese Befunde zeigen, dass für literarische Texte häufig bedeutsame Gestaltungsmittel wie Mehrdeutigkeit oder anspruchsvolle Textstrategien, die z. B. mit Erwartungsbrüchen arbeiten, tendenziell als verarbeitungsintensivierend betrachtet werden. Bei literarischen Texten ist es Kintsch zufolge nämlich möglich, dass der Text den Leser auffordert, mehrere miteinander koordinierte oder auch mehrere konkurrierende Situationsmodelle zu konstruieren (vgl. Kintsch 1998, S. 206). Zudem sei bei literarischen Texten von „multilevel situation models" auszugehen:

> At one level there may be an action sequence, at another a commentary about the social condition, at yet another a moral message, and so on. It is also not necessary or even possible for the author to define the intended situation model precisely and

35 Vgl. zu genaueren Vorstellungen zu verschiedenen Typen des Kurzzeitgedächtnisses Zwaan/Radvansky 1998, S. 166 f. und Charlton et al. 1999, S. 86 f.

36 Vgl. als Forschungsüberblick über Untersuchungen zum Arbeitsgedächtnis bei mentalen Modellen Schnotz/Dutke 2004, S. 85 f. Die Befundlage ist hier recht heterogen.

> uniquely, for what readers make of a text depends on their personal experiences and the way they read the text (Kintsch 1998, S. 210f.; vgl. Kintsch 1994, S. 45).

Ein wichtiger Grund für die intensive Rezeption dieses Modells ist nicht nur die plausible hierarchische Gliederung, die sich ähnlich auch bei anderen Autoren findet (vgl. Johnson-Laird 1983), sondern vor allem die Hervorhebung von flexiblen Strategien für diese kognitiven Teilprozesse. Diese liefen zwar rasch ab, seien aber nicht mathematisch genau, müssten also, um zum Erfolg zu führen, stark automatisiert sein und auf ein differenziertes Wissen zugreifen können. Van Dijk und Kintsch unterscheiden hier propositionale Strategien für die Konstruktion von Propositionen, lokale Kohärenzstrategien, Makrostrategien und schließlich schematische Strategien, bei denen das Wissen um Superstrukturen wie kulturell bedingte Schemata z. B. von ‚Story Grammars' den Leseprozess ‚top-down' steuern können (vgl. im Überblick zu den Strategien van Dijk/Kintsch 1983, S. 13–19).

Nur am Rande angedeutet werden bei van Dijk und Kintsch zwei Strategien, die für die sprachreflexive Lektüre literarischer Texte zentral wären, allerdings nicht weiter ausdifferenziert wurden: die „stylistic strategies" und die „rhetorical strategies" (van Dijk/Kintsch 1983, S. 17 f.). Es sei z. B. auch möglich, eine Art stilistische Kohärenz herzustellen, indem man Wörter desselben Sprachregisters als Indikator für einen bestimmten Sprechkontext oder eine bestimmte Sprecherdisposition betrachte. „Rhetorical strategies" würden zudem ebenso wie stilistische den Prozess der semantischen Interpretation vereinfachen:

> Figures of speech may attract attention to important concepts, provide more cues for local and global coherence, suggest plausible pragmatic interpretations (e. g., a promise versus a threat), and will in general assign more structure to elements of the semantic representation, so that retrieval is easier (van Dijk/Kintsch 1983, S. 18; vgl. auch Kintsch 1998, S. 206).

Derartige Prozesse liefen parallel zu den beschriebenen ab. Ein übergeordnetes Kontrollsystem reguliere diese Prozesse. Dieser häufig vernachlässigte Aspekt der Modellannahmen von van Dijk und Kintsch zeigt, dass sprachliche Besonderheiten in diesem Modell nicht nur als vernachlässigbare Aspekte der niedrigsten Hierarchieebene angesehen werden müssen, sondern auf allen Ebenen zum Gelingen von kohärenten Interpretationen beitragen können: zur Erregung von Aufmerksamkeit an ästhetisch relevanten Stellen, als hilfreiche Hinweise für das Ziehen angemessener lokaler und globaler Kohärenzen oder für die Konstruktion plausibler Textintentionen. Dabei kann in manchen literarischen Texten die „textbase" relevanter sein als das Situationsmodell, wie Kintsch 1998 betont:

> […] the textbase is more than the chaff to be disregarded as the situation model is extracted from it. It is calculated to produce remindings that are essential to the effect of the text. In some literary texts, the situation model itself may be trivial and unimportant (Kintsch 1998, S. 206).

Die Vorstellung der „Oberflächenstruktur als Steuerungsfaktor des Sprachverstehens“ wird von Kintsch und anderen kognitionspsychologisch orientierten Autoren im Zusammenhang mit literarischen Texten immer wieder aufgegriffen (Kintsch 1994, S. 45, vgl. auch Zwaan/Radvansky 1998, S. 162). Wie sprachliche Aspekte das Generieren von Situationsmodellen steuern können, haben Zwaan und Radvansky näher beschrieben. In einem dreischrittigen Prozess werde zunächst an einer spezifischen Textstelle ein aktuelles Situationsmodell („current model“) generiert, dieses werde dann mit jeder neuen Information sukzessive beim Lesen zu einem globalen Modell integriert („updating“) und schließlich als komplettes Modell im Langzeitgedächtnis gespeichert. Das komplette Modell sei jedoch nicht als endgültiger Abschluss des Verstehensprozesses misszuverstehen, sondern es bestehe die Möglichkeit, dieses Modell im Sinne der Unabschließbarkeit der Deutung literarischer Texte immer wieder zu modifizieren (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 165 f.). Für die Steuerungsfunktion sprachlicher Aspekte ist neben dem „current model“ besonders der Prozess des „updating“ interessant. Treten sprachliche Besonderheiten („linguistic cues“ oder „foregrounding“) auf (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 177 f. sowie 2.3.1.2), können diese die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte semantische Aspekte lenken, die dann nach entsprechenden Inferenzziehungen in das Situationsmodell eingehen können.[37]

Die entscheidende Rolle von Wissen für Verstehensprozesse beim Lesen arbeitete Kintsch in seinem *Construction-Integration-Modell* heraus (vgl. Kintsch 1988). Darin setzt er sich dezidiert von älteren Theorien ab, die von einer ‚top-down‘ durch starre Schemata, Frames oder Scripts gesteuerten Lektüre ausgegangen waren. Diese auf Vorhersage oder Erwartung basierenden Systeme adaptierten sich Kintsch zufolge zu schlecht an neue Kontexte. Derart vorstrukturiertes Wissen liege fast nie genau in der Form vor, in der es gebraucht werde (vgl. Kintsch 1988, S. 180 und 164). Kintsch geht hingegen davon aus, dass bereits auf der Ebene der Textbasis beim Konstruieren von Propositionen sprachlicher Input und Vorwissen interagieren. Wissen wird „als assoziatives Netz repräsentiert, dessen Knoten Propositionen oder Begriffe darstellen“. Schemata oder Skripts sind nicht fertig vorgegeben, „sondern müssen im Kontext einer gegebenen Situation oder Aufgabenanforderung aus lokalen Relationen konstruiert werden“ (Kintsch 1994, S. 43). Der Prozess bestehe aus zwei Phasen: der Phase der Konstruktion und der Phase der Integration. Bei der Konstruktion würden bereits bei einfachen Prozessen wie der Worterkennung Vorwissenspropositionen aus einem ganzen Vorwissensnetz assoziativ aktiviert. Dabei werde natürlich auch solches Wissen aufgerufen, das nichts Sinnvolles zum Textverstehen beitrage. Erst in der zweiten Phase der

37 Zwaan/Radvansky 1998 referieren dies an einem relativ basal-linguistischen Phänomen bezüglich des Artikelgebrauchs, dehnen das Phänomen aber auch auf komplexe literarische Mittel wie eine ungewöhnliche Erzählperspektive aus (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 167, 178).

Integration werde daraus in einem schnell ablaufenden Prozess, bei dem die verschiedensten Propositionen eines Kontexts miteinander abgeglichen und unzutreffende Inferenzen ausgeschlossen würden, eine kohärente Textbasis inferiert (vgl. Kintsch 1988, S. 166–169).[38] Kintsch weist allerdings darauf hin, dass der von ihm beschriebene *Construction-Integration*-Prozess eher ein Wahrnehmungs- als ein Problemlösungsprozess sei. Es gehe ihm um die Beschreibung des grundlegenden Prozesses, der normalerweise für das Verstehen ausreiche. Welche Problemlösungsprozesse greifen, wenn das nicht der Fall ist, sei nicht Gegenstand seiner Untersuchungen (vgl. Kintsch 1988, S. 168). Gerade diese Problemlösungsprozesse spielen jedoch bei *literarästhetischer Sprachreflexion* eine wichtige Rolle, wenn etwa anhand von Mehrfachlektüren über den Zusammenhang von sprachlichen Mitteln mit inhaltlichen Aspekten nachgedacht wird oder die Frage nach der Wirkweise von Texten aufgrund ihrer Sprachlichkeit im Fokus steht. Auch das „Kategorisieren, […] Beschreiben oder […] Benennen (isolierter) sprachlicher Merkmale oder Einheiten" gehört zu den „offline" erfolgenden „deklarative[n] metasprachliche[n] Handlungen" (Bredel 2013, S. 106–109), die in kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen keine Rolle spielen, für *literarästhetische Sprachreflexion* jedoch bedeutsam sind.

Wo liegen die Potenziale dieser allgemeinen Modellannahmen für die Erforschung sprachreflexiver literarischer Leseprozesse? Im Vergleich zu Kintschs und van Dijks erstem Modell aus dem Jahr 1978, das vor allem auf die Herstellung von Textkohärenz bezogen war, bietet das Modell von 1983 den Vorteil, mit der Textoberfläche und der Textbasis auch die sprachliche Gestaltung von Texten stärker mit in die Konstruktion des Gesamtmodells einzubeziehen, wenn auch für die *literarästhetische Sprachreflexion* entscheidende Strategien wie die rhetorische und die stilistische Strategie nicht näher betrachtet werden. 1988 wertete Kintsch, wie beschrieben, zudem die Rolle des Vorwissens auf allen Prozessebenen auf. Dies erlaubt eine differenzierte Betrachtung des Leseprozesses auf mehreren Ebenen und ist durch den möglichen Bezug auf domänenspezifisches Wissen zu Aspekten des ästhetischen Sprachgebrauchs ein geeigneter Bezugspunkt für didaktisch relevante Experten-Novizen-Vergleiche (vgl. Graves/Frederiksen 1996, S. 399 f.) im Hinblick auf den Umgang mit literaturspezifischem Fachwissen. Auch wenn Kintsch rhetorische und stilistische Strategien nicht zu Ende gedacht hat, gibt es bei ihm dennoch Ansätze, die sprachliche Dimension literarischer Texte gebührend in den Textverstehensprozess zu integrieren.

38 In diesem Modell wird die Textbasis durch das stärkere Einbeziehen von Vorwissen auch auf dieser Ebene näher als bei van Dijk/Kintsch 1983 an das Situationsmodell herangerückt. Beide unterscheiden sich jedoch nach wie vor dadurch, dass Situationsmodelle bei Kintsch nicht propositional strukturiert sind.

Hauptmeier, Meutsch und Viehoff haben 1987 versucht, dies in einem Prozessmodell für literarisches Textverstehen zu veranschaulichen. Sie konzipieren literarisches Lesen dabei als Prozess der Kommunikat-Konstruktion. Nach Schmidt ist ein „Kommunikat" das mentale Objekt, das Leser konstruieren und als Textbedeutung einem Text zuschreiben (vgl. Schmidt 1991, S. 96 und 2.3.1.4). Die Kommunikat-Konstruktion beinhaltet die Sinnkonstruktion ebenso wie die emotionale, intellektuelle und motivationale Erfahrung während des Lesens sowie die metakognitiven Komponenten des Leseprozesses (vgl. Hauptmeier et al. 1987, S. 27). Der grundlegende Prozess der Kommunikat-Konstruktion stellt sich den Autoren zufolge als ein „Hypothesen-Text-Variations-Prozess" dar, der im Wesentlichen kognitionspsychologischen Prozessvorstellungen folgt: Das mentale Modell wird über ‚bottom up' und ‚top down' ablaufende, von einem Kontrollsystem gesteuerte Prozesse unter Einbezug von Sprach-, Welt- und literaturspezifischem Wissen auf der Grundlage von Textelementen konstruiert (vgl. Abb. 1).

Den einzigen Unterschied zum Lesen nicht-literarischer Texte sehen die Autoren im Aktivierungsgrad und der Relevanz von Bewertungsprozessen als Komponenten des mentalen Modells. Dieses beinhaltet bei ihnen drei Erfahrungsebenen: erstens eine Ebene semantischer Erfahrungen mit möglichen, auch fiktionalen Welten, zweitens eine Ebene der vom Leser ausgewerteten Textsignale („level of evaluated textual cues"), die als Oszillation zwischen der Ebene der Propositionen und dem mentalen Modell gesehen wird und auf der etwa Vorstellungen von Autorintentionen oder Funktionen von Stilmitteln angesiedelt sind, sowie eine dritte Metaebene („level of evaluated meta-processes"), zu der zyklische Regulationsprozesse zwischen mentalem Modell und Kontrollsystem gehören. Nur die Ebenen zwei und drei seien spezifisch literarisch (vgl. Hauptmeier et al. 1987, S. 41 f.). Textuelle Aspekte spielen neben Kontrollprozessen also in diesem Modell eine ganz wesentliche Rolle. In Kurzform beschreiben die Autoren die literaturspezifische Lesestrategie folgendermaßen:

> ‚there are signs of literariness and peculiar text structures, therefore activate your knowledge of literature and find a reasonable explanation for those pecularities.' As a result of that subroutine the mental model will, in addition, contain textual elements as e. g. intended meaning of the author or intentionally designed poetic devices (Hauptmeier et al. 1987, S. 42).

Vorstellungen von Funktionen formaler Aspekte gehen in diesem Modell auch in das Situationsmodell ein, was in anderen kognitionspsychologischen Studien häufig nicht berücksichtigt wird, obwohl es sich um einen zentralen Aspekt literarischen Lesens handelt. Ein kompetenter literarischer Leser speichert in seinem Langzeitgedächtnis zu literarischen Texten nicht nur Informationen zu Figuren, Orten, Ereignissen, Motivationen etc., sondern auch abstrahierte Vorstellungen zur ästhetischen Besonderheit von Texten. Dieser Aspekt fehlt in Kintschs Textverstehensmodell weitgehend und ist auch in der kognitionspsychologischen Forschung – außer bei Hauptmeier, Meutsch und Viehoff 1987 – nicht näher ausgearbeitet.

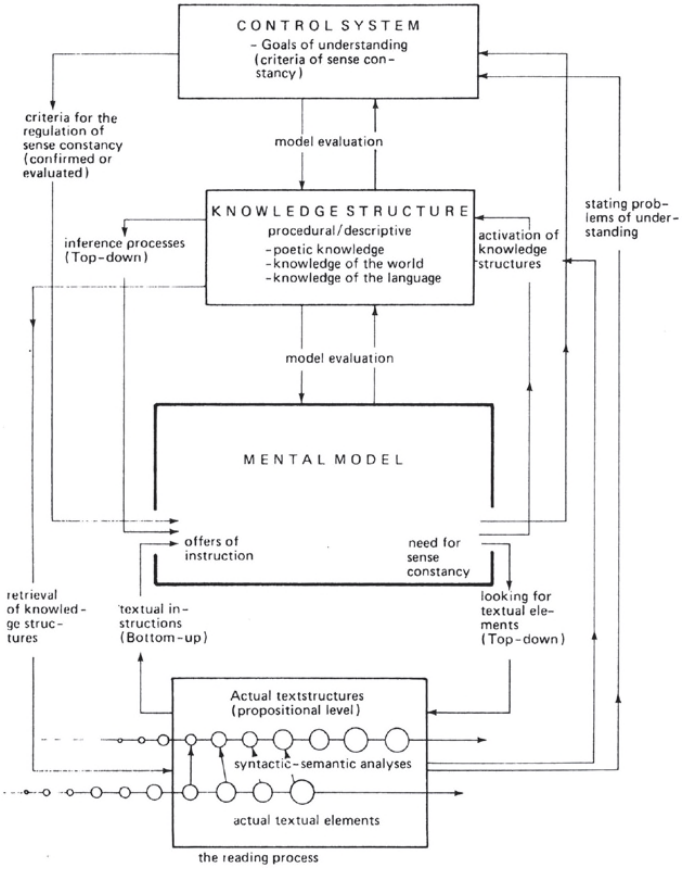


Abb. 1: *Prozessvorstellung von Hauptmeier et al. 1987, S. 43. Vgl. die Grafik in deutscher Übersetzung auch bei Moser 2004, S. 236.*

Zwaan weist darauf hin, dass auch die Frage, inwiefern stark vom Textinhalt abstrahierte Interpretationen literarischer Texte etwa zu existenziellen Fragen der Menschheit auf der Ebene von Situationsmodellen anzusetzen sind, bislang nicht gelöst sei. Hier stoße das Konstrukt des Situationsmodells an seine Grenzen (Zwaan 1993, S. 166). Die Frage ist, ob diesbezüglich mehrschichtige Situationsmodelle, wie sie auch Kintsch in Erwägung zieht (vgl. Kintsch 1994, S. 45), genügend Raum für Erweiterungen böten oder ob für derartig abstrakte Interpretationen eine neu zu definierende eigene Ebene angesetzt werden müsste (vgl. Zwaan 1993, S. 165). Dieselbe Frage stellt sich im Hinblick auf eine abstrahierte Vorstellung

der ästhetischen Machart eines Textes. Ist diese aufgrund des hohen Abstraktionsgrads nicht in das Situationsmodell integrierbar, müsste sie als stärker betonte Facette der pragmatischen Ebene oder als eigene Ebene ausgearbeitet werden.

Generell muss man resümieren, dass dieses allgemeine kognitionspsychologische Lesekompetenzmodell jenseits der ‚Online'-Prozesse gerade für sprachreflexive Aspekte des literarischen Textverstehens relativ wenig zu bieten hat.

Dies zeigen auch gängige kognitionspsychologische Typologien von Inferenzarten. Als Inferenzen werden in der kognitionspsychologischen Leseforschung diejenigen Prozesse bezeichnet, bei denen Bezüge zwischen verschiedenen Textteilen oder zwischen dem Text und dem Weltwissen des Lesers hergestellt werden. Inferenzprozesse führen zu einem kohärenten Textverstehen und letztlich zu einem längeren Behalten der Textinformationen (vgl. für einen allgemeinen Überblick zu Inferenzen und Kohärenz bei narrativen Texten van den Broek 1994; Graesser et al. 1994). Magliano, Baggett und Graesser 1996 wenden eine allgemeine Taxonomie von 11 Inferenztypen nach Magliano und Graesser 1991 auf literarische Texte an, können dadurch allerdings kaum literaturspezifische, sprachbezogene Inferenzen erhellen.[39] Eine seltene Ausnahme stellt der Inferenztyp „causal consequences" dar, bei dem Leser beim Lesen künftige Ereignisse etc. voraussagen. Aufgrund des für literarische Texte zentralen „Spiels mit Erwartungsbrüchen" (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48) besitzen Inferenzen auf diesem Gebiet besondere Relevanz nicht nur bezüglich der von Magliano und Graesser angeführten Verständnisschwierigkeiten für den Fall, dass Vorhersagen sich nicht bestätigen, sondern auch, wie diese zusammenfassen, im Hinblick auf die Wahrnehmung von Spannung, Überraschung und für die ästhetische Wertschätzung literarischer Texte (vgl. Magliano et al. 1996, S. 206 f.). Dass die Autoren Inferenzen, die Details betreffen, für literarische Texte als weniger interessant einstufen, zeigt wenig literaturwissenschaftliche Expertise, denn bei einer auch auf sprachliche Gestaltung bezogenen Lektüre kommt gerade den Details eine große Bedeutung z. B. im Hinblick auf das Symbolverstehen zu. Die Inferenzkategorien „Subordinate Goals/Actions" (Wie wird ein Ziel etc. erreicht?), „Instruments" (Mit welchem Werkzeug/Körperteil wird etwas gemacht?) und „Instantiation of Noun Categories" (Was genau stelle ich mir vor, wenn z. B. von einer Waffe die Rede ist) (vgl. Magliano et al. 1996, S. 207 f.), können für eine sprachreflexive literarische Lektüre entscheidende Verständnishilfen sein bzw. die Textstrategie durchschauen helfen.

39 Die Autoren definieren u. a. den Inferenztyp „referential". Dabei handelt es sich um einen linguistischen Basis-Inferenzprozess, wenn z. B. beim Lesen ‚online' entschieden wird, welcher Ausdruck auf ein rückverweisendes Pronomen wie „es" bezogen wird (vgl. Magliano et al. 1996, S. 203–205). Bei Inferenzen des Typs „causal antecendent" handelt es sich um die Verknüpfung eines Storyelements mit einem vorhergegangenen Abschnitt. Eine weitere zentrale Inferenzkategorie sind die „Superordinate Goals/Actions" (übergeordnete Ziele und Handlungen), bei denen Schlüsse bezüglich der Motive einer literarischen Figur und ihrer Handlungsziele gezogen werden.

Die größte Bedeutung messen die Autoren Inferenzen zu, die auf „States" bezogen sind, d. h. Rückschlüsse auf Zustände, Merkmale, Überzeugungen, Einstellungen von Akteuren, Eigenschaften von Objekten und Konzepten sowie Raumvorstellungen beinhalten. Da Leser generell am stärksten auf die Handlung achteten, gehen Magliano et al. davon aus, dass diese Inferenzen wahrscheinlich nicht ‚online' gebildet würden (vgl. Magliano et al. 1996, S. 209). Die sprachliche Gestaltung spielt bei diesen rein semantischen Inferenzen zwar keine Rolle, interessant ist jedoch, dass die Autoren davon ausgehen, dass diese Inferenzen ‚offline' gezogen werden. Zu derartigen Post-Lese-Prozessen hat z. B. Kintsch nichts beizutragen, wie er auch selbst einräumt (vgl. Kintsch 1988, S. 168). Auch bei einem weiteren Inferenztyp, dem Inferieren von „themes", also der Moral oder dem Hauptgegenstand der Geschichte, gehen Magliano und Graesser nicht davon aus, dass dieser abstrakte Prozess ‚online' beim Lesen erfolge.[40] Es spricht daher viel dafür, dass auch noch abstraktere Schlussfolgerungen z. B. zur Funktion sprachlicher Mittel ‚offline' gebildet werden. Derartigen Inferenzen zollen Magliano und Graesser jedoch keine Aufmerksamkeit.

Auch Miall und Kuiken zufolge greifen derart typische, meist ausschließlich auf Kausalität bezogene Inferenztypen, wie sie z. B. Trabasso und Magliano 1996 beschreiben, zu kurz.[41] In einer empirischen Studie von Miall und Kuiken 1999 fiel z. B. der Anteil der Erklärung von Handlungsweisen von Charakteren mit 36 % geringer aus als in einer Studie von Trabasso und Magliano 1996, wo sie 50 % betrugen. Miall und Kuiken stellten auch weniger Assoziationen und Kommentare fest und identifizierten darüber hinaus weitere interessante Kategorien, die den literarischen Leseprozess betrafen: Bei 21,5 % der Äußerungen zeigten sich die Leser z. B. von der Oberflächenstruktur der Geschichte überrascht, sodass sie Sätze beim Lesen wörtlich wiederholten, in 7,6 % der Fälle kommentieren Leser stilistische Aspekte der Geschichte, in 10,1 % der Fälle wurden Stellen als unklar empfunden und ihre Bedeutung reflektiert, in 4,1 % der Fälle wurde Überraschung über Elemente der Geschichte geäußert, in 3,1 % interpretative Ideen beim Lesen formuliert (Miall/Kuiken 1999, S. 131). Natürlich stellen nicht alle dieser beschriebenen Reaktionen auch Inferenzen im kognitionspsychologischen Sinne dar. Miall

40 Als weniger gut erforschte, den Autoren zufolge aber überaus wichtige Inferenztypen werden darüber hinaus Schlussfolgerungen bezüglich der Aussageabsicht des Autors und bezüglich affektiver Reaktionen auf Texte genannt, bei denen aber noch nicht klar sei, ob es sich dabei tatsächlich im engeren Sinne um Inferenzen handle (vgl. Magliano et al. 1996, S. 211–213). Für eine sprachreflexive, kritische Lektüre wäre vor allem der auf die Erschließung einer Intention gerichtete Aspekt zentral.

41 Trabasso und Magliano hatten Inferenzen in rückwärtsgewandte Erklärungen, begleitende Assoziationen und vorausschauende Vorhersagen unterteilt (vgl. Trabasso/Magliano 1996, S. 259–261) und in einer Lautdenk-Studie mit 64 College-Studierenden festgestellt, dass 50 % der Äußerungen der Probanden Erklärungen betrafen, 16 % Assoziationen, 9 % Vorhersagen, 4 % Metakommentare und 21 % Paraphrasen (vgl. Trabasso/Magliano 1996, S. 273).

und Kuiken ist aber beizupflichten, wenn sie diese in kognitionspsychologischen Studien fehlenden Aspekte einer sprachreflexiven Lektüre stärker in den Blick rücken und monieren, dass Studien zum Generieren von Situationsmodellen oft wenig literaturspezifische Aspekte berühren (vgl. Miall/Kuiken 1999, S. 128, vgl. zu ihren Studien ausführlicher 2.4).

Resümiert man die Impulse, die das allgemeine kognitionspsychologische Lesemodell für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* zu geben vermag, so müsste sich solch ein Modell auf die Leistungen beziehen, die auf den verschiedenen Verstehensebenen im Hinblick auf die formale Gestaltung zu erbringen sind: in erster Linie also die Erstellung der Textoberflächenrepräsentation sowie der Struktur der Textbase, in zweiter Linie die Nutzung formaler Hinweise für die Erstellung eines tragfähigen Situationsmodells z. B. im Rahmen des „updating". Auf einer übergeordneten pragmatischen Ebene müsste es zudem um das Erfassen der Textstrategie gehen. Besondere Potenziale besitzt das Modell im Hinblick auf die Einbeziehung von Sprach- und Fachwissen auf den verschiedenen Verstehensebenen, Defizite im Hinblick auf die Integration formal-sprachlicher Aspekte in das Situationsmodell, formspezifische Inferenztypen sowie eine genauere Beschreibung von ‚Offline'-Prozessen.

Im folgenden Kapitel soll daher überprüft werden, ob es kognitionspsychologisch grundierte Ansätze gibt, die den sprachlichen Aspekt literarischen Textverstehens stärker in den Blick nehmen.

2.2.1.2 Literarästhetische Sprachreflexion *als Kennzeichen eines spezifisch literarischen Lesemodus*

In diesem Kapitel sollen einschlägige Studien vorgestellt werden, die literarisches Lesen als spezifische Strategie z. B. im Vergleich zur Sachtextlektüre darstellen (vgl. Hunt/Vipond 1985; Vipond/Hunt 1984; Zwaan 1993; Meutsch 1987). Diese Studien sind nicht nur einschlägige Beispiele für das Gebiet der Literaturempirie (vgl. hierzu genauer 2.4), sie leisten zudem bereits in Ansätzen, was Kintsch 1994 im Hinblick auf eine adäquate Adaption seiner Modellvorstellungen für literarische Texte einforderte, nämlich eine Verknüpfung kognitionspsychologischer Vorstellungen mit literaturtheoretischen Annahmen (Kintsch 1994, S. 41, 50). Hunt und Vipond 1985 beziehen sich v. a. auf die transaktionale Theorie Rosenblatts, Zwaan 1993 u. a. auf strukturalistische Vorstellungen und Meutsch 1987 auf konventionalistische Positionen (vgl. zu diesen literaturtheoretischen Richtungen im Detail 2.3.1).

Vipond und Hunt

Vipond und Hunt unterscheiden drei Lesemodi, die sie in verschiedenen Studien zum literarischen Lesen auch empirisch untersuchten (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 27 f.). Das primär faktenorientierte Lesen bezeichnen sie als „information-driven". Unter „story-driven" verstehen sie eine Lektüre, die an „plot, character, and

event" interessiert ist (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 269) und von dem Verlangen des Lesers gekennzeichnet ist, imaginativ in die „storyworld" einzutauchen (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 27).

Den am klarsten, aber nicht zwingend auf literarische Texte bezogenen Lesemodus nennen sie „point-driven". Dieser Lesemodus zeigt deutliche Affinitäten zu einer Expertenlektüre literarischer Texte (vgl. 2.4.4) und ist von der Erwartungshaltung des Lesers gekennzeichnet, dass der Autor auf irgendetwas Bestimmtes hinaus wolle (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 28 und ähnlich Vipond/Hunt 1984, S. 265 f.). Als eine autorintentionalistische Position dürfe dies, so die Autoren, nicht missverstanden werden.[42] Es handle sich vielmehr um eine leserzentrierte Position, eine transaktionale kognitive Strategie in Anlehnung an Rosenblatt (vgl. Rosenblatt 1978, 2005), bei der ein Text als Kunstwerk betrachtet und als intentional rezipiert werde. Nur so könnten auch Textstrategien wie beispielsweise Ironie wahrgenommen werden. Es geht hier also um den „implied author", nicht den realen (Vipond/Hunt 1984, S. 272). Lesende, die „information"- oder „story-driven" läsen, tendierten Vipond und Hunt zufolge z. B. dazu, Autor und Erzähler zu verwechseln (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 273).[43]

Neben dieser transaktionalen kognitiven Strategie bringen Vipond und Hunt in Anlehnung an van Dijk und Kintsch 1983 noch zwei weitere kognitive Strategien für „point-driven reading" in Anschlag: eine auf Kohärenz ausgerichtete Strategie und eine auf die Textoberfläche bezogene. Den Kohärenzbildungsprozess beschreiben Vipond und Hunt für diesen Lesemodus dahingehend, dass der „point-driven" Lesende diesen so lange wie möglich offenhalte, um möglichst viele unterschiedliche Elemente in eine kohärente Interpretation zu integrieren (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 270). Während die anderen Lesemodi versuchten, Irrelevantes auszusondern, werde beim „point-driven-reading" angestrebt, auch das scheinbar Nebensächliche in ein globales Textverständnis zu integrieren. Dies sei der Grund, warum Leser, die „story-driven" läsen, bei scheinbaren Inkohärenzen früher aufgäben als Leser, die „point-driven" rezipierten. Letztere warteten, bis alle Informationen vorliegen, bis sie über den „point" der Geschichte entschieden (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 271).

Die dritte Strategie des „point-driven" Lesens ist nach Vipond und Hunt das Beachten von Textoberflächenstrukturen, die beim Lesen im „[S]tory-driven"-Modus keine Rolle spielten. Stilistische Aspekte fielen einem Leser, der „point-driven" lese, eher auf, und es sei bei solch einem Lesemodus wahrscheinlicher, dass

---

42 Vipond/Hunt gehen ähnlich wie Iser (vgl. 2.3.1.3) davon aus, dass Autoren durch die von ihnen verwendeten sprachlichen Mittel den Rezeptionsprozess zu lenken versuchen (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 267).

43 Das Erkennen von Intentionalität macht auch Hoffstaedter in ihrem Prozessmodell literarischen Textverstehens zu einem wichtigen Voraussetzungskriterium (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 64 sowie 2.4.2).

sie auch als intendiert wahrgenommen und zur Sinnkonstitution herangezogen würden (vgl. Vipond/Hunt 1984, S. 272).

So stark die als „point-driven" bezeichnete Lektüre dem Lesen von literarischen Texten durch Expertinnen und Experten gleicht (vgl. 2.4.4), so gehen Vipond und Hunt doch nicht davon aus, dass dieser Modus der allein anzustrebende sei. Wichtig sei vielmehr eine flexible Kombination der verschiedenen Strategien: „the fluent reader would have the flexibility to use a mixture of different strategies." (Vipond/Hunt 1984, S. 269).

Diese zunächst theoretisch entwickelten Lesemodi wurden von Vipond und Hunt in verschiedenen Studien experimentell untersucht. In einer Studie zum Lesen von drei narrativen Texten teilten sie die Leserinnen und Leser (70 Studierende) den drei verschiedenen Testbedingungen „Detail" (entspricht „information-driven), „Plot" (entspricht „story-driven") und „Frame" (entspricht „point-driven") zu. Die „Detail"-Gruppe bekam nach dem Lesen Detailfragen zum Text, Angehörige der „Plot"-Gruppe mussten eine kurze mündliche Zusammenfassung der Haupthandlung der Geschichte geben und Mitglieder der „Frame"-Gruppe hatten den Zusammenhang zwischen dem Text und einem Kontext (z. B. einem fingierten Brief an den Autor) herzustellen (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 33 f.). Dabei wurden die Lesezeiten gemessen. Das Ergebnis zeigte, dass die „Detail"-Gruppe am langsamsten las und die „Plot"-Gruppe am schnellsten. Die „frame group" lag zwischen diesen Gruppen. Sie verlangsamte ihr Lesetempo jeweils auf den letzten Seiten. Das Herstellen von Zusammenhängen wurde offenbar gegen Ende der Geschichte dringender, was sich auf das Lesetempo auszuwirken schien (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 35).[44]

In einer weiteren Studie legten Vipond und Hunt „Frame"- und „Plot"-Lesenden eine Liste mit zehn Sätzen vor, von denen die Hälfte sprachliche Auffälligkeiten enthielt. Die Kontrollgruppe bekam eine alternative Liste, bei der die Sätze mit den Sprachauffälligkeiten paraphrasiert waren. Aus dieser Liste sollte nun der Satz gewählt werden, der die stärksten Gefühle auslöst. Dieses Procedere wurde wiederholt, bis fünf auffällige Sätze abgestuft ausgewählt waren. Dasselbe wurde mit den fünf unauffälligsten Sätzen gemacht. Einen signifikanten Effekt gab es hier nur für die „Frame-Reader". Diejenigen, die sich auf die „storyworld" konzentriert hatten, zeigten sich für sprachliche Auffälligkeiten weniger empfänglich (vgl. Vipond/Hunt 1989, S. 166). Mit nur zwölf Versuchspersonen pro Gruppe ist die statistische Aussagekraft dieses Versuchs natürlich gering. Auch über den Leseprozess an sich können Vipond und Hunt nur sehr begrenzte Auskunft geben. Hier setzt Zwaan mit seiner ausführlichen Studie über den literarischen Leseprozess an.

---

44 Eine Wiederholung dieses Versuchs, die bei Vipond und Hunt 1989 berichtet ist, zeigte etwas andere Ergebnisse. In dieser Folge-Studie, die nur die „Rahmen"- und die „Plot"-Lesenden verglich, gab es keine Lesezeitunterschiede. Allerdings wurden die „Frame"-Lesenden dieses Mal nach jeder Seite gefragt, ob der Text etwas mit dem Rahmen zu tun habe, weshalb es gegen Ende der Geschichten eigentlich zu keinem Lesestau kommen konnte.

Zwaans Studien zum literarischen Leseprozess

Die Studie, die ‚Online'-Leseprozesse bei literarischen Texten am detailliertesten untersucht, stammt von Zwaan aus dem Jahr 1993. Er geht basierend auf van Dijk und Kintsch 1983 davon aus, dass allen Leseprozessen dieselben Grundprozesse eignen, versucht aber nachzuweisen, dass es je nach Lektüregenre ein spezielles kognitives Kontrollsystem gibt, das die Verstehensbemühungen leitet. Dabei würden einige Prozesse betont, andere zurückgedrängt (vgl. Zwaan 1993, S. 2). Bezüglich der Aktivierung dieses Kontrollsystems hält Zwaan Millers Vorstellung für plausibel, der zufolge der Autor über die Form gleichsam ankündige, dass es sich bei seinem Text um einen literarischen handle. Diese Ankündigung beinhalte dann eine Einladung, z. B. den Klang der Wörter genauso in Betracht zu ziehen wie die Bedeutung der Wörter. Der Leser müsse nun die entsprechende Lesehaltung einnehmen, wolle er sich auf das Spiel einlassen (vgl. Miller 1960, S. 390). Zwaan zufolge wird nun ein literaturspezifisches Kontrollsystem aktiviert (vgl. Zwaan 1993, S. 8). Solch ein Kontrollsystem definiert er als ein Bündel von Wissensstrukturen und Prozeduren, welches durch externe Informationen oder durch bestimmte Ziele aktiviert werde und dann das situative Verhalten steuere (vgl. Zwaan 1993, S. 17). Solche Strategien könnten in der Auseinandersetzung mit Texten implizit erworben oder explizit durch Instruktion vermittelt werden und ähnelten als Handlungsanweisungen Skripts (vgl. Zwaan 1993, S. 18 f.). Vor dem Hintergrund der Theorien von van Dijk und Kintsch 1983, deren Modell ebenfalls ein Kontrollsystem beinhaltet, geht Zwaan davon aus, dass dieses Kontrollsystem relevante Strategien aktiviert, Irrelevantes ausfiltert und sich auf die Intensität der Repräsentationen der Oberflächenstruktur, der Textbasis und des Situationsmodells auswirkt (vgl. Zwaan 1993, S. 32).

Für die experimentelle Überprüfung dieses Kontrollsystems sind für Zwaan v. a. zwei Annahmen aus der strukturalistischen Literaturtheorie leitend: entsprechend Šklovskijs Konzept der Entautomatisierung (vgl. 2.3.1.2) geht Zwaan von einer Verlangsamung des Leseprozesses im literarischen Lektüremodus aus. Darüber hinaus sei gemäß Jakobson (vgl. 2.3.1.2) ein hoher Anteil an Aufmerksamkeit für stilistische Mittel für diesen Lesemodus zentral. Dementsprechend liege der Fokus bei der literarischen Lektüre auf dem Generieren der Textbasis, während die Referenz auf Außertextliches und damit die Konstruktion eines Situationsmodells im Vergleich zur Zeitungslektüre nur eine untergeordnete Rolle spiele (vgl. Zwaan 1993, S. 38).

In verschiedenen Experimenten prüfte Zwaan diese Annahmen. So verglich er im ersten Experiment den literarischen Lesemodus mit einem informatorischen, indem er dieselben authentischen Texte einmal als literarische und einmal als Zeitungstexte rezipieren ließ.[45] Die Annahme einer verlangsamten, entautomatisierten

45 Dass sich hierfür durchaus nicht alle Texte eignen, sondern nur Texte an der Grenze zwischen den Genres, beschreibt Zwaan ausführlich in Kapitel 2.2, wo er

Lektüre prüfte er über die Messung der Lesezeit, die Annahme einer intensiveren Repräsentation der Textoberfläche über Behaltenstests. Dafür wurden den je 20 Probanden der Literatur- und Zeitungs-Lektürebedingung nach dem Lesen Sätze vorgelegt, bei denen sie für bestimmte hervorgehobene Wörter entscheiden mussten, ob es sich um Originalwörter aus den Texten handelte. Beim Vergleich der beiden Lesemodi ergab sich, dass Texte im Zeitungslese-Modus etwa 12 % schneller gelesen wurden als im literarischen Lesemodus (vgl. Zwaan 1993, S. 53, 143). Was die Erinnerung bestimmter Formulierungen angeht, so gab es hier signifikante Unterschiede bezüglich der Erinnerungsgenauigkeit zugunsten der literarischen Lesebedingung (vgl. Zwaan 1993, S. 56). Ein Text-Vervollständigungs-Test bestätigte dieses Ergebnis. Sogar nach 20 Minuten war die Oberflächenrepresentation beim literarischen Lesen stärker als beim Zeitungslesen, obwohl die Probandinnen und Probanden in der Zwischenzeit mit fünf weiteren Texten zu einem ähnlichen Thema konfrontiert worden waren (vgl. Zwaan 1993, S. 57).

In einer Variation dieses Experiments wurden in einem zweiten Versuch im Wiedererkennungstest ganze Sätze angeboten, die entweder wörtlich den Texten entstammten, paraphrasiert waren oder sich auf dem Niveau von Schlussfolgerungen bewegten (vgl. Zwaan 1993, S. 69). Es wurden damit also die drei Ebenen des Modells nach van Dijk und Kintsch 1983 operationalisiert. Tatsächlich unterschieden sich die 36 Studierenden zumindest tendenziell entsprechend ihrer Versuchsbedingungen. Auch hier führte der literarische Lesemodus zu einer tendenziell genaueren Erinnerung der Oberflächenstruktur, während der Zeitungslektüremodus zu einem besseren Situationsmodell führte (vgl. Zwaan 1993, S. 83).

Interessant ist auch Zwaans Experiment zu Plausibilitätskriterien bei literarischer Lektüre und Zeitungslektüre. Dabei stellt er u. a. die Hypothese auf, dass ein Verstoß gegen Weltwissen bei der Zeitungslektüre eine größere Störung des Leseprozesses verursacht als bei literarischem Lesen (Zwaan 1993, S. 129 f.). Für die Überprüfung dieser Annahme legte er 36 Versuchspersonen, die per Zufall auf die beiden Testbedingungen verteilt wurden, neben einigen Originaltexten zwei manipulierte Texte mit jeweils zwei groben Verstößen gegen das Weltwissen vor. Der Vergleich der Lesezeiten an den manipulierten Textstellen ergab, dass sich die Probanden der literarischen Lesebedingung weniger irritiert zeigten als die Zeitungsleserinnen und -leser (vgl. Zwaan 1993, S. 136). Zwaan bringt die literarische Lesehaltung im Hinblick auf referenzielle Erwartungen folgendermaßen auf den Punkt: „one could say that the only referential expectation literary readers activate is the expectation that anything can be expected“ (Zwaan 1993, S. 139 f.). Sein Modell fasst er schließlich folgendermaßen zusammen:

---

die Pilotierungsstudie zur Textauswahl berichtet (vgl. Zwaan 1993, S. 44–48). Zwaan hatte Texte gewählt, die durchweg Demonstrationen zum Gegenstand haben, wobei er in einer Pilotierungsstudie Probanden die gewählten Textausschnitte als Zeitungstexte oder literarische Texte klassifizieren ließ. Diejenigen Texte, die klar dem einen oder anderen Genre zugeordnet worden waren, schloss er für seine Experimente aus.

> under a literary-comprehension control system readers exhibit: (1) a relatively slow reading speed, (2) a relatively good memory for verbatim information, (3) a relatively weak representation of referential information, (4) a relative ease in dealing with contradictions of consensus reality (Zwaan 1993, S. 147).

Die den beiden Lesemodi zugeschriebenen Strategien gleichen sehr Viponds und Hunts „information-driven reading" für Zeitungstexte und ihrem Konzept des „point-driven reading" für literarische Texte, auf die sich Zwaan auch explizit bezieht (vgl. Zwaan 1993, S. 38; Vipond/Hunt 1984; Hunt/Vipond 1985; Vipond/Hunt 1989). Zwaan geht ähnlich wie diese davon aus, dass Zeitungslesende weniger Probleme haben, „the point of the text" zu finden als Leserinnen und Leser von Literatur. Sobald bei der Zeitungslektüre entschieden worden sei, welches der springende Punkt eines Textes sei, könne dieser relativ schnell ‚top-down' rezipiert werden. Leserinnen und Leser von Literatur hätten hingegen keine so klare Arbeitshypothese und läsen den Text daher eher ‚bottom-up', wobei sie versuchten, einen solchen springenden Punkt aufgrund von Texthinweisen zu konstruieren. Derartige ‚Bottom-up'-Prozesse seien typischerweise langsamer als ‚Top-Down'-Lektüren. Diese Unbestimmtheits-Hypothese bietet Zwaan zufolge auch eine Erklärung für die höhere Erinnerungsleistung für wörtliche Formulierungen unter der literarischen Lesebedingung. Literarisches Lesen und Zeitungslektüre unterschieden sich zudem in der Konstruktion der Textbasis. Diese sei bei literarischem Lesen anders als bei der Zeitungslektüre nur lose organisiert und enthalte auch scheinbar irrelevante oder widersprüchliche Informationen. Dadurch könnten literarisch Lesende ihre Repräsentationen bei Neuerungen im Text leichter anpassen und letztlich besser mit der Unbestimmtheit der Lesesituation umgehen (vgl. Zwaan 1993, S. 148 f.). Die Unbestimmtheitshypothese bietet für Zwaan zudem ein Erklärungsmodell für das weniger starke Ausbilden eines Situationsmodells. Literarisch Lesende warteten länger, bis sie sich auf ein Situationsmodell festlegten und versuchten gleichsam so lange wie möglich alle „Bälle" der Textbasis parallel in der Luft zu jonglieren (vgl. Zwaan 1993, S. 150). Dass für dieses Procedere ein enormer Arbeitsspeicher nötig ist, liegt auf der Hand. Für mehrdeutige Texte sei diese ‚Bottom-up'-Strategie allerdings im Vergleich zu der weniger flexiblen ‚Top-down'-Lektüre die Erfolg versprechendere (vgl. Zwaan 1993, S. 151).

Der Prozess literarischen Lesens ist nach Zwaan also charakterisiert durch eine flexible, aber zeit- und ressourcenintensive „bottom-up strategy", die letztlich über die Zeit durch die Auseinandersetzung mit mehrdeutigen literarischen Texten erworben werde (vgl. Zwaan 1993, S. 151). Einen Unterschied zwischen Zeitungslektüre und literarischer Lektüre sieht Zwaan darüber hinaus in der Anlage des pragmatischen Modells. Während dieses bei Zeitungstexten aus dem Langzeitgedächtnis bezogen werde, entstehe es beim Lesen literarischer Texte erst bei der Lektüre. Das einzige vorab gespeicherte pragmatische Modell für literarisches Verstehen sieht Zwaan in der Erwartung, dass gegen die eigenen Erwartungen verstoßen werden wird und dass es daher sinnvoll sei, erst einmal abzuwarten

(vgl. Zwaan 1993, S. 153). Die Kontrollsysteme für Zeitungslektüre und literarische Lektüre unterscheiden sich auch in ihren Zielen. Während das Ziel für informatorisches Lesen laute, ein Situationsmodell eines wichtigen Ereignisses zu konstruieren, das in dem betreffenden Text berichtet wird, laute das Ziel für einen literarischen Text: „construct a point for the text" und das diesem untergeordnete Ziel: „Carefully inspect the surface structure for signals about the goal of the author and the point of the text and use these signals to form pragmatic inferences." (Zwaan 1993, S. 156).

Dieses in der Deutschdidaktik u. a. von Zabka 2005,[46] Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008, S. 47), Winkler (2007, S. 71), Scherf (2017, S. 28) oder Rosebrock (2018, S. 19) rezipierte Modell eines literarischen Lesemodus stellt für die ‚online' ablaufenden Prozesse bei einem sprachreflexiven Umgang mit literarischen Texten die bei weitem differenzierteste Beschreibung dar. Für eine Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* sind hier v. a. zwei Aspekte einschlägig: das aufmerksame Wahrnehmen der Textoberflächenstruktur und eine ‚bottom-up' angelegte langsame Lektüre, die versucht, gegen Ende des Textes eine Interpretation der Textintention aus allen zur Verfügung stehenden Informationen – auch den sprachlichen – zu generieren.

Zwaan äußert sich dabei allerdings nicht zu Typen von Schlussfolgerungen, die eine literarische Lektüre ausmachen. Hierfür wird in der Forschung, z. B. bei Christmann und Schreier 2003, häufig ein Kategoriensystem einer älteren Studie von Meutsch zitiert (vgl. Christmann/Schreier 2003, S. 268; Meutsch 1987; Meutsch/Viehoff 1985).

Meutsch und Viehoff

Meutsch und Viehoff 1985 differenzieren für literarisches Textverstehen, das sie in ihrer Studie als Interpretieren eines in einem literarischen Kontext gegebenen Texts operationalisieren, drei Elaborationstypen. Ähnlich wie Zwaan arbeiten sie mit einem Text, den man sowohl literarisch als auch als Sachtext rezipieren kann. Den ersten Typus nennen sie „Inhaltselaborationen mit alternativem

46 Zabka 2005 kritisiert Zwaans Untersuchungen v. a. als Beweisführung zugunsten eines radikalen Konstruktivismus, wobei er den „zweifellos vorhandene[n] Wert derartiger Studien […] in der Beschreibung der unterschiedlichen Lektüre- und Interpretationskonventionen" anerkennt. Zu bezweifeln ist, ob Zabka mit seiner Kritik Recht hat, dass es zur Untersuchung der verschiedenen Lesemodi „der experimentellen Camouflage" nicht bedurft hätte, „Sachtexte […] als Literatur auszugeben" (Zabka 2005, S. 116). Eine Studie, die sich für die mit Literatur oder Sachtexten verbundenen spezifischen Lesestrategien interessiert, muss eben dies tun, um die Textgrundlage zu kontrollieren. Dass Zwaan keinesfalls der Meinung ist, dass alle Texte unter beiden Modi rezipierbar sind, zeigt seine sorgfältig dokumentierte Pilotstudie, in der er mit erheblichem Aufwand nach Texten gesucht hat, die beide Lektüren von ihren Merkmalen her auch tatsächlich zulassen (vgl. Zwaan 1993, S. 44–48).

Referenzrahmen", worunter sie „individuelle Textsinnversionen" verstehen (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10). Bezogen auf den von Meutsch verwendeten Reportagetext zu einem Heuschreckenschwarm wird dieser literarisch z. B. als allgemeine Metapher für „Gruppen und Gemeinschaften" interpretiert oder als intertextueller Verweis auf die Bibel (vgl. Meutsch 1987, S. 200). Den zweiten Typus bezeichnen sie als „metatextuelle Elaborationen bezüglich literaturspezifischer ‚Text'-Signale. Sie resultieren aus literaturspezifischen Lesestrategien und weisen damit auf die lesereigene Konstruktion von Literarizitätssignalen hin." (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10). Bezüglich des Heuschreckentexts wird z. B. die „Häufung von Verben" als Ausdruck der „Übermacht der Heuschrecken betrachtet" (vgl. Meutsch 1987, S. 199). Der dritte Typus wird „kognitive Elaborationen polyvalenter Ausprägung" genannt. Auch diese Elaborationen resultieren Meutsch und Viehoff zufolge „aus literarischen Lesestrategien und thematisieren explizit leserspezifische Textsinnentwürfe, Textrelevanzaspekte etc. bzw. unterstellte Autorintentionen" (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10; vgl. auch Meutsch 1987, S. 52). Es wird im Hinblick auf den Heuschreckentext z. B. konstatiert, dass eine Identifikation des Lesers mit den Gefühlen des Erzählers möglich sei (vgl. Meutsch 1987, S. 198) oder auch, dass der Text doppeldeutig sei (vgl. Meutsch 1987, S. 201).

Christmann und Schreier beziehen sich in ihren Ausführungen zur Kognitionspsychologie der Textverarbeitung ganz maßgeblich auf Meutsch, wenn sie resümieren:

> Es ist also festzuhalten, dass elaborative Inferenzen bei der Bedeutungskonstitution literarischer Texte ebenso eine Rolle spielen wie bei der non-literarischer Texte. Allerdings zeichnen sich elaborative Inferenzen im literarischen Kontext durch eine höhere kognitive Konstruktivität und eine höhere Intensität aus, die sich nicht zuletzt in der Generierung qualitativ anderer Inferenztypen manifestiert, wie z. B. Inhaltselaborationen mit alternativen Referenzrahmen, metatextuellen, polyvalenten Inferenzen, Inferenzen über kausale Konsequenzen, Motive usw. (Christmann/Schreier 2003, S. 268).

Auch Kämper-van den Boogaart/Pieper gehen davon aus, dass bei literarischen Texten „Inferenzbildungsprozesse angesichts des hohen Maßes an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie des Spiels mit Erwartungsbrüchen besonders herausgefordert werden" (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48). Wann genau diese Inferenzen im Leseprozess gezogen werden, gilt allerdings als unklar. Christmann und Schreier nehmen an, „dass für das Verstehen literarischer Texte auch solche elaborativen Inferenzen konstitutiv sind, die erst postaktional beim Reflektieren des Textes und der eigenen Rezeption im Anschluss an den eigentlichen Rezeptionsprozess generiert werden." (Christmann/Schreier 2003, S. 268).

Für derartige Post-Lese-Prozesse bietet Zwaan keine Lösung. Dass diesen Prozessen nach dem ersten Lesen so wenig Gewicht beigemessen wird, liegt daran, dass Zwaan sich dezidiert auf den Leseprozess von Laien bezieht und nicht auf

Expertenlektüren (vgl. Zwaan 1993, S. 4), bei denen den elaborativen Prozessen nach der Lektüre der entscheidende Stellenwert zukommt.

Generell gilt es aber festzuhalten, dass die in diesem Kapitel dargestellten Positionen gerade durch die Einbeziehung literaturtheoretischer Grundlagen für die Erhellung der Spezifik literarischer Verstehensprozesse sehr viel fruchtbarer sind als allgemeine kognitionspsychologische Modelle. In all diesen Modellen kommt den formalen Aspekten ein deutlich herausgehobenerer Stellenwert zu als im allgemeinen Textverstehensmodell. Gerade Zwaan gelingt es, literaturspezifische Lektürestrategien herauszuarbeiten, die eine verstärkte ‚Bottom-up'-Lektüre und das spätere Generieren eines Situationsmodells gerade auch auf Grundlage textueller Merkmale beinhalten. Meutsch und Viehoff weisen mit ihren „metatextuelle[n] Elaborationen bezüglich literaturspezifischer ‚Text'-Signale" auf einen Elaborationstyp hin, der spezifisch für *literarästhetische Sprachreflexion* ist (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10).

Eine Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz*, die die hier vorgestellten Forschungsergebnisse berücksichtigt, müsste zweierlei in den Blick nehmen: im ‚Online'-Prozess eine intensive Repräsentation der Textoberfläche und die damit verbundene Aufmerksamkeit für sprachliche Signale, die Hinweise auf die Textintention geben können. Dies wäre der Aspekt der aufmerksamen Sprachwahrnehmung, der bereits aus sprachdidaktischer Perspektive unter Kapitel 2.1.1.3 als zentral herausgestellt wurde. ‚Offline' müsste ein spezifischer Elaborationstyp, der sprachliche Aspekte im Hinblick auf ihre Funktionen, Wirkungen und Zusammenhänge mit dem Inhalt interpretiert, im Zentrum stehen. Dies wäre der *metakommunikativ*-funktionale Aspekt *literarästhetischer Sprachreflexion.*

Im Folgenden sollen nun die Potenziale und Grenzen kognitionspsychologisch fundierter Kompetenzmodelle für *literarästhetische Sprachreflexion* anhand einschlägiger didaktischer Lesekompetenzmodelle diskutiert werden.

2.2.2 Diskussion der Potenziale und Grenzen von kognitionspsychologisch fundierten Kompetenzmodellen für *literarästhetische Sprachreflexion*

In der Leseforschung wird heute meist mit Kintsch davon ausgegangen, dass die unter 2.2.1.1 dargestellten psychologischen Basisprozesse allen Lesevorgängen zugrunde liegen (vgl. Kintsch 1994, S. 39) und es nur graduelle Unterschiede bei der Betonung einzelner Prozesse je nach Leseanlass und Lesestoff gebe. Christmann und Schreier zufolge besteht der Hauptunterschied darin, „dass für literarische Texte auf bestimmten Dimensionen eine intensivere und extensivere Verarbeitung anzusetzen ist als bei pragmatischen Texten" (Christmann/Schreier 2003, S. 246). Dies ist auch die Kernaussage von Kintsch. Dass die Basisprozesse dieselben seien, bedeute jedoch nicht, dass keine Unterschiede bestünden. Kintsch sieht diese allerdings „mehr in der Art der beim Verstehen verwendeten Strategien, in der Natur des erforderlichen Wissenshintergrundes und in der Komplexität der Enkodierprozesse" (Kintsch 1994, S. 44).

Die Position, dass es „nicht sinnvoll" sei, „zwischen dem Lesen literarischer und nicht-literarischer Texte zu unterscheiden", teilen auch Norbert Groeben (vgl. Groeben 2006, S. 12)[47] und Bettina Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2006a, S. 276) sowie in ihrer Nachfolge Cornelia Rosebrock, die betont, dass es „nicht sachgerecht und auch nicht sinnvoll" sei, „textsortenspezifische Kompetenzmodelle zu entwerfen" (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 114).

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Rolle sprachliche Aspekte literarischer Texte in gängigen lesedidaktischen Kompetenzmodellen spielen. Dabei werden neben dem Lesekompetenzmodell von PISA auch das Modell der DESI-Studie und das überaus verbreitete Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix 2008 untersucht.[48]

2.2.2.1 PISA

Betrachtet man den Lesekompetenzbegriff der PISA-Studie, so trifft man auf einen erklärtermaßen pragmatischen Lesekompetenzbegriff im Sinne des angelsächsischen Literacy-Konzepts als eine Schlüsselkompetenz (vgl. Naumann et al. 2010, S. 24).

Seit 2009 ist Lesekompetenz definiert als „*die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen*" (OECD 2014, S. 188; Hervorh. im Orig.). Ausgehend von der Unterscheidung der Nutzung textinterner Informationen und textexternen Wissens wurden ursprünglich fünf Teildimensionen unterschieden: die Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses, das Ermitteln einzelner Informationen, das Entwickeln textbezogener Interpretationen, das Reflektieren über den Inhalt des Textes und das Reflektieren über die Form des Textes (vgl. Abb. 2).

47 Im Hinblick auf die Frage, wie das Verständnis literarischer Texte gemessen werden müsse, stützt sich Groeben 1982 auf eine Studie von Willenberg (vgl. Willenberg 1978). Diese Studie zum literarischen Textverstehen ist allerdings allein auf die inhaltliche Textrezeption von Schülerinnen und Schülern konzentriert. Sprachliches spielt hier allenfalls marginal eine Rolle. Der einzige Unterschied zum Sachtextverstehen ist hierbei eine intensivere Notwendigkeit der „Imaginationsfähigkeit" (vgl. Groeben 1982, S. 79).

48 Da es in dieser Arbeit primär um die Fähigkeiten Jugendlicher geht, werden das IGLU- und das VERA-Modell nicht eingehender behandelt. Vgl. hierzu Stiller 2017, S. 51–58.

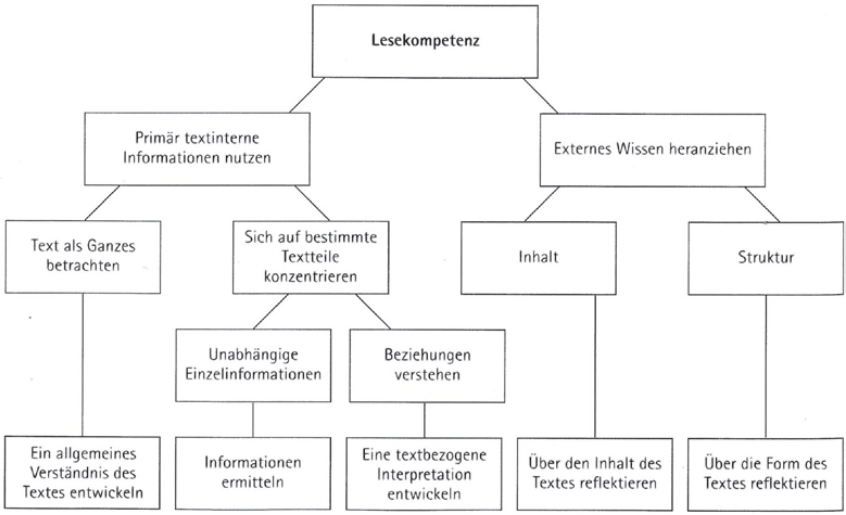


Abb. 2: *Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Artelt et al. 2001, S. 82)*

Den formalen Aspekten eines Textes kommt in dieser Modellierung explizit nur in Bezug auf das Nutzen externen Wissens in der Teildimension „Reflektieren und Bewerten" eine eigene Rolle zu. Die Beschränkung formaler Aspekte und ihrer Operationalisierung auf den Bereich „Reflektieren und Bewerten" zeigt, dass die Auseinandersetzung mit sprachlichen Gesichtspunkten primär auf der Ebene des pragmatischen Modells angesetzt wird. Der Beitrag sprachlicher Form auf textinterner Ebene z. B. im Sinne einer ‚Bottom-up'-Lektüre zur lokalen oder globalen Kohärenzbildung wird allenfalls indirekt durch Fragen zur Semantik erfasst, jedoch nicht zum Gegenstand von Aufgaben gemacht. Ist Form bei PISA in literarischen Texten ein Thema, so primär im Sinne einer Beurteilung der durch die Sprache transportierten Darstellungsstrategien und Autorintentionen:

> In Aufgaben dieser Kategorie müssen die Leser sich vom Text lösen, ihn objektiv betrachten und seine Beschaffenheit und Angemessenheit beurteilen. Hierfür ist speziell die Kenntnis von Textstruktur, Gattung und Stil-/Sprachebene von Bedeutung. Diese zum Handwerkszeug eines Autors gehörenden Textmerkmale bestimmen im hohen Maße das Verständnis der Standards, die in Aufgaben dieser Art angesprochen werden. Um zu bewerten, wie gut ein Verfasser eine bestimmte Eigenschaft darzustellen oder jemanden zu überzeugen vermag, müssen Leser nicht nur über inhaltliches Wissen, sondern auch über die Fähigkeit verfügen, sprachliche Nuancen zu erkennen – beispielsweise zu verstehen, wie die Wahl eines bestimmten Adjektivs die Interpretation beeinflusst (Kirsch et al. 2002, S. 36).

In dieser Aufgabenbeschreibung sind eigentlich alle für *literarästhetische Sprachreflexion* konstitutiven Aspekte enthalten: die Distanznahme zum Text ist Grundlage für zweierlei Arten von *Sprachreflexion*: eine eher sprachsystematisch-analytische (Betrachtung der „Beschaffenheit") und eine pragmatisch-funktionale (Betrachtung der „Angemessenheit" der eingesetzten sprachlichen Mittel für das jeweilige Ziel des Autors). Auch auf die Verknüpfung mit konzeptuellem Wissen zu Struktur, Gattung und Stil sowie auf die „Fähigkeit […], sprachliche Nuancen zu erkennen" im Sinne einer aufmerksamen Sprachwahrnehmung wird hingewiesen. Insofern geht diese explizite *Sprachreflexion* weit über implizite Wahrnehmungs- und ‚Online'-Textverstehensprozesse hinaus, wie sie etwa bei Kintsch und Zwaan im Fokus stehen. Problematisch ist allenfalls der uneingeschränkt autorintentionalistische Zugriff, wenn im Zentrum der Reflexion die Frage steht, ob und wie „der Autor bestimmte Textmerkmale einsetzt", um einen „Zweck zu erreichen", bzw. „welche Absichten und Einstellungen" der Autor hat. So sinnvoll diese Perspektive im Hinblick auf Sachtexte ist, so umstritten ist sie in der Literaturtheorie (vgl. Jannidis et al. 2000).

Interessanterweise ließ sich die theoretisch modellierte und in Aufgaben operationalisierte Teildimension „Über die Form des Textes reflektieren" – ähnlich wie das allgemeine Textverständnis – empirisch in den Dimensionsberechnungen der PISA-Studie nicht abgrenzen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 83; Artelt/Schlagmüller 2004, S. 173), sodass die fünf Aspekte zu den drei Skalen „Informationen ermitteln", „Textbezogenes Interpretieren", „Reflektieren und Bewerten" zusammengefasst wurden und auch bei den folgenden PISA-Studien nur noch drei Teildimensionen unterschieden werden. In der aktualisierten Terminologie sind das: „Informationen suchen und extrahieren" (textintern), „textbezogenes Kombinieren und Interpretieren" (textintern), „Reflektieren und Bewerten" (unter Beiziehung textexternen Wissens) (vgl. Naumann et al. 2010, S. 25). Artelt et al. vermuten, dass „beim Lesen eines Textes Inhalt und Form nicht unabhängig voneinander betrachtet" werden (Artelt et al. 2001, S. 83).

Bei den aktuellen Beschreibungen der sechs Lesekompetenzniveaus kommen Aspekte der *Sprachreflexion* nicht mehr explizit vor. „Form" wird hier lediglich auf den Kompetenzstufen IV und V als schwierigkeitsgenerierendes Merkmal genannt, insofern fortgeschrittene Lernende auch mit Texten, deren Form unerwartet ist, kompetent umgehen können. Generell orientiert sich die Staffelung v. a. an der Fähigkeit, mehr oder minder implizite Informationen zu erfassen und mehr oder minder verstreute Informationen durch geeignete Inferenzen zu verbinden (vgl. als Theoriegrundlage für die schwierigkeitsgenerierenden Merkmale bei PISA die im Zusammenhang mit dem „Adult Literacy Survey" berichteten Merkmale bei Kirsch et al. 1998, S. 114 und zusammenfassend Bremerich-Vos/Grotjahn 2007, S. 163–166). Einige der genannten Aspekte haben allerdings Relevanz für formale Aspekte literarischer Texte, ohne dass dies explizit genannt wird. So wird ab Stufe III auf Erwartungsbrüche als schwierigkeitsgenerierendes Merkmal hingewiesen, auf Stufe IV ist es bisweilen nötig, „die Bedeutung sprachlicher Nuancen in einem Textteil unter Berücksichtigung des Textes als Ganzem zu interpretieren". Auch das Beiziehen von „Fachwissen" nimmt mit steigendem Schwierigkeitsgrad zu,

bis schließlich auf Stufe VI ein „detailgenau[es]“ Textverständnis zu Texten mit „ungewohnten Ideen“ entwickelt wird, wobei auch „abstrakte Interpretationskategorien“ entfaltet werden müssen und zur Textreflexion „anspruchsvolle, über den Text hinausgehende Kenntnisse“ anzuwenden sind. Auch der Zusatz zur Dimension „Informationen suchen und extrahieren“ lässt sich gut auf literarische Texte anwenden, da als Bewältigungsvoraussetzung für derartige Aufgaben auf der fortgeschrittensten Niveaustufe „Präzision bei der Analyse und große Aufmerksamkeit für unauffällige Textdetails“ genannt werden (vgl. OECD 2014, S. 204).[49]

Man kann also resümieren, dass die Auseinandersetzung mit der Form eines Textes bei PISA explizit nur in der Teildimension „Reflektieren und Bewerten“ vorgesehen ist, wobei hier auch der Einbezug von literaturspezfischem Fachwissen eine Rolle spielen kann. In den beiden Teildimensionen „Informationen suchen und extrahieren“ und „textbezogenes Kombinieren und Interpretieren“ spielen sprachliche Aspekte allenfalls indirekt eine Rolle, z. B. indem sie das Extrahieren von Information durch zunehmende Implizitheit oder eine Fülle konkurrierender Details erschweren. Das textbezogene Interpretieren kann durch – auch formale – Erwartungsbrüche oder die Notwendigkeit, sehr viele, auch unauffällige Textdetails in die Schlussfolgerungen einzubeziehen, herausgefordert werden.

Betrachtet man aktuelle Aufgabenbeispiele,[50] so stellt man fest, dass in PISA nach wie vor durchaus anspruchsvolle literarische Texte Verwendung finden. So böte der Textauszug aus dem Beginn des Dramas *Das Schauspiel sei das Werkzeug*, das als „narrativer“ Text behandelt wird, formal durchaus viel, handelt es sich doch um ein metaliterarisches Stück, in dem in Form einer dramatischen Exposition deren Gestaltungsprobleme behandelt werden. Die wenigen präsentierten Aufgaben zielen – auf den höheren Niveaustufen – auch mitunter auf interessante Aspekte, so zum Beispiel auf die Fiktionalitätskompetenz, insofern Schülerinnen und Schüler die Schauspieler von den Figuren im Stück unterscheiden müssen, wenn sie auf die Frage 3 antworten, was die Figuren im Stück machten, „gerade bevor der Vorhang aufging“ (vgl. OECD 2014, S. 219). Diese Aufgabe, ein Beispiel für Niveaustufe VI, leistet insofern etwas mehr, als in PISA theoretisch eigentlich vorgesehen ist, und passt zudem nicht ganz in die vorgegebene Dimension. Angesetzt ist sie nämlich auf der Dimension „eine Interpretation des Textes entwickeln“, also eine nach PISA textintern zu lösende Aufgabe. Sollte es zur Lösung dieser

49 In den Niveaubeschreibungen zu PISA 2000 wurde sprachlichen Aspekten noch etwas mehr Rechnung getragen. Dies bezieht sich zum einen auf die stärkere Betonung der Erfassung „sprachlicher Nuancen“ (wenn auch nur im Hinblick auf deren semantische Erschließung) als auch im Hinblick auf die Spezifik des jeweils benötigten Vorwissens (vgl. Artelt et al. 2004, S. 145).

50 Die Diskussion zu den älteren Beispielaufgaben wie *Das Geschenk* etc. soll hier nicht noch einmal aufgegriffen werden, da sie in extenso in der deutschdidaktischen Literatur geführt wurde. Vgl. hierzu die Beispielaufgaben zu PISA 2000 OECD 2002, S. 67–77 und u. a. Karg 2003.

Aufgabe tatsächlich nötig sein, zwischen den Schauspielern und den Figuren des Stücks zu unterscheiden, ist dafür aber das Hinzuziehen textexternen Wissens um Theaterstücke und Fiktionalität im Allgemeinen unerlässlich. Die Aufgabe wäre also in der PISA-Logik eher der Ebene Reflektieren und Bewerten zuzuordnen bzw. zeigt, dass die Beschränkung von Textinterpretation auf textinternes Wissen eben unangemessen ist und eigentlich hinter Kintschs *Construction-Integration-Modell* zurückfällt. Zwingend ist diese Unterscheidung zwischen Schauspieler und Figur sicher nicht, da die Antwort im Text abzulesen ist: „Wir kommen eben aus dem Speisezimmer, wo wir ein ausgezeichnetes Essen zu uns genommen und zwei Flaschen Champagner getrunken haben" (OECD 2014, S. 218). Diese Textstelle kommt zwar spät im Text, ermöglicht es aber im Prinzip auch Schülerinnen und Schüler, die sich der Unterscheidung von Schauspielern und Figuren im Stück nicht bewusst sind, die richtige Lösung zu finden. Eine Fehlerquelle im Sinne eines „Distraktors" stellt fehlendes oder unterkomplexes externes Wissen hier allerdings durchaus dar, sollte jemand darauf verweisen, dass sich die Schauspieler vor ihrem Auftritt auf der Bühne erst einmal umgezogen und geschminkt haben.

Frage 4 bezieht sich daraufhin auf eine Metapher, wenn der Passage „Es vergeht eine Ewigkeit, manchmal eine ganze Viertelstunde…" eine vorgegebene Interpretation zugeordnet werden soll. Dabei ist die richtige Antwort, „Es scheint ewig zu dauern, bis am Anfang eines Theaterstücks die Situation geklärt ist", lediglich die Paraphrase der Fortsetzung des zur Hälfte zitierten Satzes („Es vergeht eine Ewigkeit, manchmal eine ganze Viertelstunde, bis die Zuschauerinnen und Zuschauer herausfinden, wer wer ist und wer was im Schilde führt"). Dementsprechend leicht ist diese Frage der Dimension „textbezogenes Interpretieren" auf Niveaustufe II (OECD 2014, S. 220; 218). Die eigentlich sprachlich spannende Stelle wird also lediglich auf ihren semantischen Gehalt hin paraphrasiert, nicht aber im Hinblick auf die Sprache reflektiert. Die witzige Paradoxie, dass die Ewigkeit durch das Nachstellen der zeitlichen Präzisierung als „eine ganze Viertelstunde" gleichsam gesteigert wird, spielt für diese Zuordnung der Antwort keine Rolle, wäre aber für die amüsante Wirkung der Textstelle und des Textes insgesamt durchaus wichtig. Da sich bei PISA die Reflexion der Form jedoch im Sinne des pragmatischen Modells stets auf die Gesamtanlage des Textes bezieht, geraten derartige lokale Sprachphänomene nicht in den Blick. Sie werden zugunsten der Generierung eines mentalen Modells schlichtweg über Bord geworfen.

Bedauerlicherweise wird das Überraschende und Spezifische der Form dieses Stückes in den vorgestellten Aufgabenbeispielen nirgends erfasst – auch nicht in der vorgestellten Aufgabe 7 zur Dimension „Allgemeines Textverständnis entwickeln". Die Form spielt auch hier allenfalls am Rande eine Rolle, wenn – literaturtheoretisch nicht unumstritten – nach der Autorintention gefragt wird: „Was macht der Dramatiker Molnár insgesamt in diesem Textauszug?" Die richtige Wahlantwort „Er verwendet die Figuren, um eines seiner eigenen kreativen Probleme auszudrücken", scheint hier wenig befriedigend (OECD 2014, S. 220). Zum einen trägt diese Antwort nicht der Möglichkeit Rechnung, dass Molnár hier ein generelles und nicht ein persönliches Problem thematisiert, zum anderen wird

die Funktion und Wirkung dieses formalen Experiments überhaupt nicht zum Reflexionsgegenstand gemacht, denn gerade auf die Wirkung kommt es in diesem Spiel mit Form und Fiktion doch an. Das Publikum soll amüsiert oder auch etwas verwirrt sein, dieses metaliterarische Spiel mit Fiktionalität und Form kognitiv anregend finden und daher gespannt weiterverfolgen. Auch diese Frage, angesiedelt auf Niveau IV, zeigt, dass die Aufgaben in PISA häufig gegen die theoretische Prämisse der Notwendigkeit der Einbeziehung textexternen Wissens verstoßen. Obwohl diese Frage dem textbezogenen Interpretieren zugeordnet wird, erfordert sie eigentlich ausgesprochenes Expertenwissen zum Autor Molnár. Da kein Informationstext zu Molnárs persönlichen kreativen Problemen beigegeben zu sein scheint, können die Schülerinnen und Schüler diese richtige Antwort streng genommen überhaupt nicht erbringen. Sie können sie nur durch den Abgleich mit weniger plausiblen Distraktoren des Multiple-Choice-Formats erschließen. Wäre ein offenes Format gewählt worden, hätten Schülerinnen und Schüler wohl kaum auf Molnárs persönliche Probleme verwiesen, sondern eher auf die Probleme, die das Verfassen einer kurzweiligen Exposition in Theaterstücken insgesamt darstellt, was letztlich wohl auch eine angemessenere Interpretation gewesen wäre.[51]

Resümiert man die Probleme dieser konkreten Aufgabenoperationalisierung, zeigt sich auch im Detail, was bereits im Hinblick auf die Formulierung der PISA-Kompetenzniveaus festzustellen war: Aspekten der *Sprachreflexion* kommt bei PISA – selbst auf der höchsten Kompetenzstufe – kaum Bedeutung zu, die Wirkung und Funktion von Sprache wird in den Aufgaben kaum adressiert, obwohl dies im theoretischen Modell ursprünglich durchaus eine Rolle spielte. Zudem erweist sich die Grundannahme, dass textbezogenes Interpretieren ohne textexternes (Fach-) Wissen auskommt, in der Realität als nicht haltbar. Das PISA-Lesekompetenzmodell operationalisiert darüber hinaus auch bei literarischen Texten eine zu wenig reflektierte Vorstellung des Autorintentionalismus und bietet keinen Raum für die Betrachtung lokaler sprachlicher Phänomene – weder, was deren Selektion noch was deren Interpretation oder Reflexion angeht.

Etliche dieser Kritikpunkte wurden bereits in früheren Publikationen ausgeführt. So hat z. B. von Heynitz in ihrer Dissertation zum Thema *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA* moniert, dass „die Bedeutungskonstruktion eines lokalen Textphänomens" keiner der Niveaustufen sinnvoll zugeordnet werden könne und auch nicht klar einer der textinternen Dimensionen zuzuordnen sei (vgl. Heynitz 2012, S. 68). Abgesehen davon sieht sie „Vor- und Kontextwissen" sowohl im Hinblick auf das textbezogene Interpretieren als auch im Hinblick auf „Reflektieren und Bewerten" als unterrepräsentiert an (vgl. Heynitz 2012, S. 70) und kritisiert den Autorintentionalismus der Studie sowie den damit verbundenen Mangel an Deutungsoffenheit (vgl. Heynitz 2012, S. 72). Auch wenn

51 Auf eine Kritik der Aufgabenbeispiele zu *Der Geizhals und sein Gold* wird hier verzichtet, da keines der drei Aufgabenbeispiele sprachlich-formale Aspekte berührt.

von Heynitz zuzustimmen ist, dass literarische Texte in der PISA-Studie nicht adäquat behandelt werden (vgl. Heynitz 2012, S. 65) und die Aufgaben mitunter zur einer „Trivialisierung" der Auseinandersetzung mit Texten führen (Heynitz 2012, S. 74), so greift von Heynitz' Ursachenzuschreibung für dieses Phänomen zu kurz, wenn sie ausschließlich die testmetrischen Anforderungen an die Operationalisierung der Aufgaben in PISA sowie die damit verbundene „Testtheorie" für all diese Defizite verantwortlich macht (vgl. Heynitz 2012, S. 65, 71, 75, 79). So schwierig es sein mag, spezifisch literarische Aspekte wie Deutungsoffenheit oder sprachliche Funktionen und Wirkungen in Testaufgaben zu operationalisieren, so liegen die Ursachen des Fehlens spezifisch literarischer Aufgaben nicht primär in der quantitativ-empirischen Anlage der PISA-Studie begründet, sondern in der zugrunde liegenden Literacy-Konzeption. Ein literarischer Expertenlesemodus ist nicht Gegenstand der auf Lesen als Schlüsselqualifikation konzentrierten PISA-Studie, und dieser Expertenmodus wird folglich auch nicht operationalisiert, obwohl die ursprüngliche Aufgabenbeschreibung für die Reflexion und Bewertung der Form eines Textes für anspruchsvolle Items durchaus eine Grundlage geboten hätte (vgl. Kirsch et al. 2002, S. 36). Dass diese Dimension nicht konsequenter in Testaufgaben operationalisiert wurde bzw. wird, ist bedauerlich. Ohne diesen Fokus bietet dieses allgemeine Lesekompetenzmodell allerdings kaum Ansatzpunkte für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* und wird der in PISA formulierten Zielsetzung der kulturellen Handlungsfähigkeit zumindest für den kulturell bedingten Umgang mit Literatur, der immer auch die Reflexion von Sprache und Form beinhaltet, nur sehr begrenzt gerecht.

Dass sich trotz dieser wenig literaturspezifischen Aufgaben in PISA literarisches Textverstehen empirisch durchaus vom Verstehen der Sachtexte unterscheidet, konnten Artelt und Schlagmüller 2004 in detaillierteren Dimensionsanalysen herausarbeiten. Die Zusammenhänge zwischen dem *Verstehen literarischer Texte* und dem *Verstehen nichtliterarischer kontinuierlicher oder nichtkontinuierlicher Texte* stellten sich sogar als vergleichsweise gering heraus. Mit einer latenten Korrelation von .79 unterschied sich hier *literarisches* von *nicht-literarischem Verstehen* deutlich stärker als z. B. ein eindimensionales *Lesekompetenzkonstrukt* von *naturwissenschaftlicher Grundbildung* (latente Korrelation von .87) oder auch die bekannten Teildimensionen von PISA (latente Korrelation von *Informationen ermitteln* und *textbezogenem Interpretieren*: .94, von *Informationen ermitteln* und *Reflektieren und Bewerten*: .88 und von *textbezogenem Interpretieren* und *Reflektieren und Bewerten* .91). Artelt und Schlagmüller betonen daher, „dass der kompetente Umgang mit literarischen Texten als ein separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte […] und dass diese Unterscheidung – mehr noch als die nach den Teilanforderungen ‚Informationen ermitteln', ‚textbezogenes Interpretieren' und ‚Reflektieren und Bewerten' im Lesen – aufschlussreich für die Analyse von Leistungsprofilen im Ländervergleich sein kann" (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 179). International zeigte sich in PISA 2000, dass Deutschland zu den 15 Ländern zählte, in denen die Leistungen bei literarischen Texten unter den Leistungen

kontinuierlicher und nichtkontinuierlicher Texte lagen,[52] während es durchaus auch Länder gab, in denen keine Unterschiede feststellbar waren oder die Schüler sogar mit literarischen Texten besser zurechtkamen als mit nicht-literarischen (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 182).

Mit ihrer Reanalyse der PISA-Daten stellen Artelt und Schlagmüller damit die in der Lesedidaktik verbreitete Meinung, dass eine textsortenspezifische Kompetenzmodellierung nicht sinnvoll sei, in Frage: „Der kompetente Umgang mit literarischen Texten scheint andere Lese- und Verstehensanforderungen zu beinhalten als der Umgang mit anderen kontinuierlich und nichtkontinuierlich geschriebenen Texten" (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 188). Sie plädieren hier für weitere Forschungsbemühungen, „um zu einem differenzierteren Verständnis dieser Teilkompetenz zu gelangen und das Wissen über die spezifischen Verstehensanforderungen für die Förderung dieser Kompetenz nutzbar zu machen." (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 189). Dies ist umso dringlicher, als PISA zwar literarische Texte eingesetzt hat, die darauf bezogenen Fragen, wie gezeigt, größtenteils aber wenig literaturspezifisch waren. Die vorliegende Arbeit soll – im Anschluss an das Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* – einen Beitrag zur Erhellung dieses Forschungsdesiderats leisten.

2.2.2.2 DESI

Ein weiteres Lesekompetenzmodell, das empirisch überprüft und gleichermaßen auf Sachtexte wie literarische Texte angewandt wurde, ist das Modell der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International).[53]

Anders als bei PISA werden bei dem Lesekompetenzmodell von DESI keine Teildimensionen unterschieden, sondern den PISA-Dimensionen vergleichbare Aspekte als Niveaustufen angesetzt. So bildet „Identifizierende Lektüre" mit dem „Erkennen der sinntragenden Einheiten in einem Satz oder Absatz" das unterste Niveau A des Modells. „Fokussierte Lektüre", deren Gegenstand das Bilden von „Inferenzen" und das genaue Lesen an schwierigen Textstellen ist, bildet Niveau B. Niveau C stellt die „Verknüpfende Lektüre" dar. Hier geht es um das „Aktivieren von allgemeinem Wissen bzw. Textwissen" sowie um die „Verknüpfung zweier auseinander liegender Stellen, meistens um Motive oder Kausalitäten zu klären".[54] Das oberste Niveau D wird in DESI „Auswerten mentaler Modelle" genannt, wobei es darum geht, „Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales

52 Dieser Befund stimmt interessanterweise nicht mit den entsprechenden Befunden der IGLU-Studie überein, wo deutsche Grundschülerinnen und Grundschüler bei Sachtexten schlechter abschneiden als bei literarischen Texten (vgl. Bos et al. 2012, S. 106–108, vgl. auch Bos et al. 2017, S. 16).

53 Vgl. zum *Sprachbewusstheits*-Modell der Studie 2.1.1.4.

54 Willenberg weist darauf hin, dass auf diese Ebene auch das Öffnen von Emotionen gehört, was in DESI aber als nicht testbar betrachtet wurde (vgl. Willenberg 2007b, S. 12).

Motiv zusammenzufügen" (vgl. Klieme et al. 2006, S. 5). Formale Aspekte spielen hier lediglich auf Stufe C „Verknüpfende Lektüre" eine Rolle, da hier neben Weltwissen auch „Textwissen" angewendet werden müsse, „um das stilistische Arrangement zu verstehen, z. B. Metaphern, Ironie, Komik, Perspektivenwechsel in literarischer Prosa oder Wertungen und Polemik in Sachtexten." Willenberg betont hier die Rolle von „Textwissen" in Form von „rhetorische[n] oder poetische[n] Mittel[n], deren Funktion man in der Schule lernen kann wie z. B. die Wirkungen von Metaphern, Ironie, Perspektivenwechsel […]". Stichwortwissen genüge hierbei jedoch nicht, Schülerinnen und Schüler müssten „in der Lage sein, sie in Aktion zu erkennen" (Willenberg 2007b, S. 12).

Willenberg weist auf die Provenienz des Modells aus einer „schlüssigen Lesetheorie" hin, die kognitionspsychologisch verortet wird (vgl. u. a. Kintsch 1998; Johnson-Laird 1983; 2001). Prozessebenen werden hier also direkt in Niveaustufen übersetzt (vgl. Willenberg 2007b, S. 11 f.; 2004; 2007a; Nold/Willenberg 2007).

In den DESI-Publikationen werden u. a. Beispielaufgaben zur Unit *Großmutter* zu einem literarischen Text von Strittmatter publiziert, wobei vor allem semantische Fragen eine Rolle spielen. Daneben gibt es auf Stufe B (lokale Inferenzbildung) aber auch ein Aufgabenbeispiel, das auf literarisches Fachwissen in Form von „Textwissen" abzielt: „In der Geschichte gibt es einige komische bzw. lustige Stellen. Unterstreiche sie im Text!" Die Erläuterung besagt, dass hier „das Textwissen angewandt werden [soll], dass Komik meistens aus Erwartungsbrüchen oder aus Übertreibungen besteht." (Willenberg 2007a, S. 115). Zunächst muss man konzedieren, dass es solche Aufgaben in PISA kaum gibt und dass es sich hier tatsächlich um eine Aufgabe handelt, die auch mitunter auf sprachliche Phänomene abhebt. Es ist allerdings fraglich, ob für das Unterstreichen komischer Stellen tatsächlich Wissen über Sprachkomik wie „Erwartungsbrüche" oder „Übertreibungen" angewandt werden muss. Wahrscheinlicher ist hier ein ‚Bottom-up'-Prozess, dem zufolge Schülerinnen und Schüler einfach die Stellen unterstreichen, die sie selbst komisch finden. Dies kann auch aus rein inhaltlichen Gründen erfolgen und schließt nicht zwingend sprachreflexive Prozesse mit ein. Als Beispielaufgabe für das höchste Niveau D, das Auswerten mentaler Modelle, wird folgende Aufgabe angeführt: „Der Großvater sagt, ‚durch die Brille sieht man auch den Schwindel größer.' Was meint er damit?" (Willenberg 2007a, S. 116). Der Erläuterungstext der DESI-Kurzauswertung erklärt, dass hier „Relationen der beiden Personen und ihre zentralen Motive in Form eines Wortspiels erkannt werden" müssen (Klieme et al. 2006, S. 5). Obwohl hier in der Erläuterung die „Form des Wortspiels" betont wird, handelt es sich nicht um eine sprachreflexive Aufgabe im eigentlichen Sinne, da es um eine Sinnzuschreibung zu dieser Stelle geht und nicht um die Reflexion des Sprachgebrauchs. In einer ausführlicheren Publikation zu dieser Aufgabe findet sich der Hinweis auf das „Wortspiel" nur noch in der Kodieranweisung, denn bei der Auswertung wurde – wohl anders als ursprünglich geplant – auch die Lösung „akzeptiert", dass der „Großvater […] ein Wortspiel [benutzt], um die Handlung der Großmutter zu kommentieren." (Willenberg 2007a, S. 116). Als Antwort ist das

sicher richtig, die angezielte Ebene des Erstellens eines mentalen Modells wird damit aber schwerlich erfüllt.

Generell ist zu sehen, dass – wie in PISA – die Referenz auf sprachliche Form eine untergeordnete Rolle spielt. Explizit erwähnt wird die sprachliche Form lediglich auf der Ebene C im Hinblick auf die Verknüpfung mit Textwissen. Auf Niveau D zeigt sich – noch wesentlich stärker als bei PISA – ein Problem, das bereits bei der Darstellung kognitionspsychologischer Lesetheorien angesprochen wurde, dass sich die Ebene der mentalen Modelle meist ausschließlich auf semantische Aspekte bezieht und wenig Raum für die Reflexion der Machart von Texten lässt. Insofern bietet die Dimension „Reflektieren und Bewerten" bei PISA sogar etwas mehr im Hinblick auf die Textstrategie, insofern hier bisweilen auch Urteile über die Form der Texte verlangt werden. Die „Lücken oder Desiderate bei DESI" haben Nold und Willenberg auch in einer DESI-Publikation transparent gemacht. Diese liegen ihres Erachtens im Bereich „Vorwissen", „historische und Genreaspekte", „Konfliktverlauf" und „Erzählperspektive" (vgl. Nold/Willenberg 2007, S. 31).

Der direkte Vergleich mit dem PISA-Modell zeigt ein weiteres Problem. Aspekte, die bei PISA als Dimensionen konzipiert sind, werden im DESI-Modell als Niveaus dargestellt. Es mag zwar stimmen, dass das Identifizieren sinntragender Textstellen in der Regel einfacher ist als das Bilden von Inferenzen oder verknüpfende Lektüre, generalisierbar scheint dies aber nicht. In PISA geht man z. B. davon aus, dass der Implizitheitsgrad einer Textinformation den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zur Dimension „Informationen ermitteln" mitbestimmt. Ebenso wird angenommen, dass es beim „Reflektieren und Bewerten" Aufgaben verschiedener Niveaustufen entsprechend der Spezifik des anzuwendenden Wissens geben kann (vgl. hierzu OECD 2002, S. 42 f.). Diese Abstufung macht die PISA-Niveaubeschreibungen zwar schwerer handhabbar als die DESI-Beschreibungen, scheint aber im Detail angemessener als eine pauschale Gleichsetzung von Teilprozessen mit Leistungsniveaus. Gegen die Gleichsetzung „mentaler Modelle" mit Niveau D sprechen sich auch Bremerich-Vos und Grotjahn aus, wobei sie mit Johnson-Laird argumentieren, dass mentale Modelle nicht erst am Schluss, sondern von Anfang an im Leseprozess konstruiert würden (vgl. Bremerich-Vos/Grotjahn 2007, S. 160).

Diese Einwände bestätigen sich zum Teil, wenn man einen Blick auf die empirischen Aufgabenschwierigkeiten in den verschiedenen Niveaus wirft. So gibt es hier im Hinblick auf das Bilden mentaler Modelle durchaus Aufgaben, die wesentlich leichter zu lösen sind als Aufgaben aus dem „Niveau" der verknüpfenden Lektüre oder auch der lokalen Lektüre. Lediglich die Identifikation einfacher Lexik ist eindeutig einfacher als die drei anderen Niveaus, bei den verschiedenen Graden von Inferenzziehungen kommt es hingegen zu starken Überlappungen. Die Tendenz entspricht jedoch insgesamt dem DESI-Modell (vgl. Willenberg 2007a, S. 110 f.). Unklar ist allerdings, wie dieses Ergebnis mit der unausgewogenen Verteilung der Schülerleistungen in der DESI-Studie zusammenpasst. Während 65,4 % der Schülerinnen und Schüler aus neunten Klassen Aufgaben auf Niveau A (Informationsentnahme) lösten und weitere 21,8 % Aufgaben mit einfachen Inferenzen

und fokussierender Lektüre auf Niveau B absolvierten, reüssierten nur knapp 9 % bei Aufgaben auf Niveau C und D. Nur etwa 6 % der getesteten Schülerinnen und Schüler gelangten dabei zu einem mentalen Modell (vgl. Willenberg 2007b, S. 14). Das ist eigentlich nur dadurch zu erklären, dass bei der Niveaugliederung jeweils der Punkt als Median bestimmt wurde, auf dem 50 % der Aufgaben des entsprechenden „Niveaus" gelöst wurden. Dass nur 6 % das Niveau der mentalen Modelle erreicht, heißt also nicht, dass die übrigen Schülerinnen und Schüler nicht auch leichtere Aufgaben lösen, die mit der Bildung mentaler Modelle zu tun haben (vgl. Willenberg 2007a, S. 110 f.). Man muss also vorsichtig sein, wenn man aus diesem Befund – wie Willenberg – Defizite des Deutschunterrichts auf den Feldern der Wissensverknüpfung und Bildung mentaler Modelle ableitet. Dieser Befund kann ganz wesentlich der Niveaustufengliederung und der Operationalisierung der Niveaus in Aufgaben geschuldet sein, denn nicht nur die Anzahl der Verknüpfungen im Leseprozess macht Aufgaben schwer, sondern ganz maßgeblich auch das Aufgabenformat (offen oder geschlossen) sowie die Komplexität eines Textes oder der Abstraktionsgrad der zu erbringenden Schlussfolgerungen. So sollte z. B. eine geschlossene Aufgabe zu einem mentalen Modell eines einfachen Sachtextes leichter zu bewältigen sein als eine offene Aufgabe zu einem mentalen Modell eines komplexen literarischen Textes (vgl. hierzu auch Meier et al. 2013).

Die Potenziale, aber auch die Einschränkungen solch eines Lesekompetenzmodells lassen sich sehr gut an Lernaufgaben zeigen, die Thomas Zabka im Rekurs auf das DESI-Modell zu der Erzählung *Popp und Mingel* von Marie Luise Kaschnitz entwickelt hat. Während Zabka sehr plausibel macht, dass es wichtig für Lehrkräfte ist, Texte mit dem Blickwinkel der durch die Lernenden zu leistenden Verstehensprozesse zu lesen und Lernaufgaben zu konstruieren, die nicht nur die Informationsentnahme adressieren, sondern auch die Bildung von Inferenzen und mentalen Modellen fördern, fehlen in diesem Artikel Aufgaben zu etlichen Aspekten, die normalerweise im Fokus der Arbeit mit literarischen Texten stehen und die Zabka am Ende des Artikels auch nennt: weder die „Erzählweise" mit „Informationsvergabe und Zeitgestaltung, Perspektivgestaltung, Unzuverlässigkeit des Erzählers" noch die „Sinninterpretation als Diskussion möglicher Kernaussagen" des Textes noch eine „literarische Wertung" werden durch die Aufgaben zum Thema gemacht (Zabka 2007, S. 208 f.). Nun ist gerade Thomas Zabka völlig unverdächtig, derartigen Aspekten einen geringen Stellenwert für den Literaturunterricht beizumessen. Umso wichtiger ist die Frage, warum es zu diesen Aussparungen kommt. Die Antwort liegt auf der Hand: ein ausschließlich kognitionspsychologisch verortetes Kompetenzstufenmodell wie das der DESI-Studie sieht diese Aspekte nicht vor (vgl. auch Nold/Willenberg 2007, S. 31). Orientiert man seinen Literaturunterricht konsequent an diesem Modell, werden weder sprachliche Aspekte hinreichend reflektiert noch eine abstraktere Sinninterpretation geleistet, die oberhalb des mentalen Modells angesiedelt ist, worauf bereits Zwaan hinwies (vgl. Zwaan 1993, S. 166).

Damit lässt sich resümieren, dass das DESI-Lesekompetenzmodell keinen sinnvollen Ansatzpunkt für *literarästhetische Sprachreflexion* bietet.

Möglicherweise ist das auch ein Grund, warum das Niveaustufenmodell der Bildungsstandards andere Wege geht als die DESI-Stufung.

2.2.2.3 Das Niveaustufenmodell der Bildungsstandards

Die Niveaustufen-Gliederung des Kompetenzstufenmodells der „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss" orientiert sich den Autorinnen und Autoren zufolge weitgehend an PISA (vgl. Bremerich-Vos et al. 2010, S. 37). Wie bei allen Kompetenzmodellen der Bildungsstandards wird im Hinblick auf Lesekompetenz auf eine Gliederung in Subdimensionen verzichtet. Interessanterweise tauchen hier neben den auf die Kohärenzbildung bezogenen Aspekten – anders als bei PISA – ab Kompetenzstufe III jedoch auch literaturspezifische Aspekte auf, die primär wissensbasiert sind: das richtige Ankreuzen einer Erzählperspektive in einer Mehrfachwahlaufgabe oder das Benennen von Textsorten. Auf Kompetenzstufe IV wird die Fähigkeit angesiedelt, „das Motiv eines Erzählers, einen Sachverhalt auf eine bestimmte Weise darzustellen", zu erfassen. Auf Niveau V (Maximalstandards) können Schülerinnen und Schüler „Interpretationshypothesen plausibel beurteilen", und „Wörter und Wortgruppen in fiktionalen Texten, die für die Interpretation zentral sind, können verständlich erläutert werden" (vgl. Bremerich-Vos et al. 2010, S. 38 f.). Diese letzten Ausführungen bleiben allerdings völlig auf der Ebene der Semantik, sodass nicht klar ist, ob darin auch die Erfassung sprachlicher Funktionen und Wirkungen enthalten ist. Diese Kombination aus Aspekten kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle mit vereinzelten literaturspezifischen Wissensaspekten und Kompetenzzielsetzungen spiegelt zum einen Teile der Inhalte der Bildungsstandards wider (vgl. 1.1) und zeigt zum anderen, dass hier in Bezug auf das Lesen literarischer Texte ein Ergänzungsbedarf gesehen wird, was fachspezifische Kompetenzen angeht. Es ist zu bedauern, dass dieser Weg nicht konsequenter beschritten wird, da diese Aspekte recht unvermittelt ab Niveaustufe III einsetzen und auch im Hinblick auf den Maximalstandard nicht klar ist, welche Fähigkeiten im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* innerhalb der Interpretationskompetenz erwartet werden. „Sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen" zu kennen und erkennen (KMK 2004, S. 14, 2005a, S. 14) wird hier – anders als in den Bildungsstandards gefordert – nicht explizit genannt. Ähnlich wie in PISA, so bieten allerdings auch die Beispielaufgaben des IQB zum Lesen literarischer Texte mehr, als man aufgrund der Niveaubeschreibungen erwarten würde. So leistet die Beispielaufgabe für Kompetenzstufe V aus der Beschreibung des Lesekompetenzmodells der Bildungsstandards durchaus das „Reflektieren und Interpretieren erzählstrategischer Elemente", wenn zu dem Text *Die Königsmacher* gefordert wird zu beschreiben, was die Befehle in dem Text „bewirken". Eine Aufgabe auf Niveaustufe V adressiert die Mehrdeutigkeit des Wortes „Umsteigen", das in diesem Text einmal wörtlich im Sinne eines Transportmittelwechsels und einmal im übertragenen Sinn der Zeitreise gebraucht ist. Diese Aufgabe wird unter der Anforderung „Erkennen und Erläutern des Zusammenhangs zwischen zentralem Textinhalt und sprachlicher Gestaltungsmittel"

subsumiert (vgl. IQB 2014, S. 20). Die Aufgaben auf den höheren Kompetenzniveaus scheinen also durchaus literaturspezifische – auch sprachreflexive – Aspekte zu fordern. Unklar bleibt, welches theoretische Modell dafür die Grundlage bietet und ob diese Art von Aufgaben systematisch für diese Niveaustufen konstruiert wurden. Da – wie oben erläutert – nach kognitionspsychologischen Modellen völlig unklar ist, auf welcher Ebene dieser Prozessmodelle sich das Erkennen und Erläutern des Zusammenhangs von Inhalt und Form befindet bzw. ob derartige Leistungen hier überhaupt eine Rolle spielen, liegt die Vermutung nahe, dass – wie auch in der Formulierung der Bildungsstandards – hier kognitionspsychologisch stimulierte Anforderungen an allgemeine Lesekompetenz relativ unvermittelt neben traditionellen Anforderungen an eine Lektüre literarischer Texte stehen, deren literaturtheoretische Provenienz aber ebensowenig aufgedeckt wird wie die kognitionspsychologischen Grundlagen.

Etwas anders gelagert ist die Kritik von Rosebrock und Wirthwein, die in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe ein „Übergewicht der Lesedidaktik gegenüber der Literaturdidaktik" konstatieren (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 113). Sie knüpfen damit vor allem an Hurrelmanns Kritik der PISA-Studie an, der zufolge ein rein kognitives Literacy-Konzept nicht dem in Deutschland verbreiteten Konzept der literarischen Bildung entspricht (vgl. Hurrelmann 2002). Auf Hurrelmanns alternativem Lesekompetenzmodell aufbauend haben Rosebrock und Nix ihr viel beachtetes didaktisches Lesekompetenzmodell entwickelt, das neben der Prozessebene gemäß Hurrelmann auch eine Subjektebene und eine soziale Ebene der Lesekompetenz enthält (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 16) und interessanterweise in den Publikationen des IQB zu „Bildungsstandards für die Grundschule" und „Bildungsstandards für die Sekundarstufe I" quasi ex post als Bezugsmodell aufgenommen wird, obwohl es der theoretischen Modellierung und der Aufgabenkonstruktion gar nicht zugrunde lag und die Autorinnen die Ausrichtung der Bildungsstandards sogar teilweise kritisieren (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014).

2.2.2.4 Das didaktische Lesekompetenzmodell nach Rosebrock/Nix

Das Lesekompetenzmodell nach Rosebrock und Nix (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 16) kann heute als eines der meistzitierten Modelle der Deutschdidaktik gelten. Wie eingangs erwähnt, lehnt Rosebrock ein textsortenspezifisches Kompetenzmodell ab (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 114) und entwirft ein für alle Texte gleichermaßen gültiges Lesekompetenzmodell (vgl. Abb. 3).

Auf der Prozessebene werden in diesem Modell in erklärter Parallele zu PISA (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 15, 20) kognitionspsychologische Leseprozesse von der Wort- und Satzidentifikation über lokale Kohärenzbildung bis zur globalen Kohärenz angesetzt. Anders als bei PISA werden darüber hinaus in Anlehnung an Kintsch, an dem sich das Prozessmodell explizit orientiert (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 18), noch die Ebenen „Superstrukturen erkennen" sowie „Darstellungsstrategien identifizieren" angeführt. Gerade für die sprachreflexive Lektüre

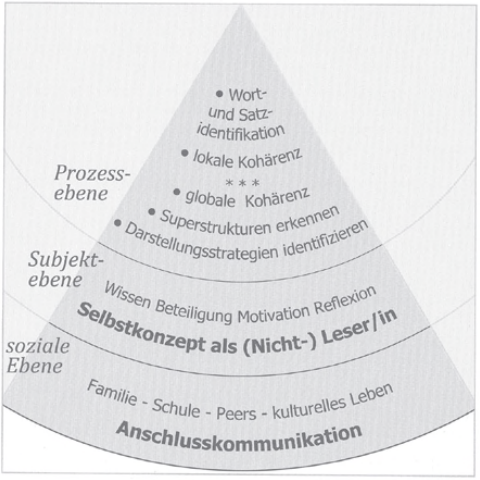


Abb. 3: *Das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 114)*

literarischer Texte sind diese Ebenen z. B. gegenüber DESI ein Gewinn, werden auf diesen Ebenen doch Textsorten (Superstrukturen) erfasst und u. a. sprachbasierte Darstellungsstrategien zum Reflexionsgegenstand (z. B. Ironie). Diese Prozessaspekte werden – wie auch die Subjektebene und die soziale Ebene – als „Anforderungsdimensionen" beschrieben, die „zugleich kognitiv vollzogen werden" (Rosebrock/Nix 2008, S. 18). Sprachliche Aspekte kommen bei der Beschreibung dieser Prozessebenen auf drei Ebenen vor: auf der Ebene der lokalen Kohärenz, wenn man z. B. eine Metapher in ihrem Kontext verstehen muss, auf der Ebene der Superstrukturen, wo es primär um das Erkennen textsortenspezifischer Charakteristika geht, und auf der Ebene der Darstellungsstrategien, „wenn aus einer Metaperspektive heraus rhetorische, stilistische und argumentative Strategien entschlüsselt und in ihrer Bedeutung ausgeschöpft werden können" (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 18 f.).

In ihrem Beitrag zu „Bildungsstandards in der Grundschule" beschreiben Köster und Rosebrock die Ebenen etwas anders:

> Als das Herstellen von ‚*Superstrukturen*' wird in der Leseforschung die Art und Weise bezeichnet, in der die Organisationsform eines Textes verstanden und verarbeitet wird; man kann den Begriff grob mit der Aufmerksamkeit für Gestaltungsformen von Sprache – etwa uneigentliche Rede – und mit Textsortenwissen umschreiben. Entsprechend bildet die Beherrschung der drei niedrigeren Kompetenzstufen die Grundlage, um über das Verstehen des Gesamtzusammenhanges hinaus den Text auch in seinen zentralen Strukturen und argumentativen Gängen erfassen zu können (Köster/Rosebrock 2011, S. 118; Hervorh. im Orig.).

Hier kommt auf der Ebene der Superstrukturen zur Erfassung textsortenbedingter Aspekte die Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltungsformen wie metaphorische Rede hinzu. Letztlich ist also nicht ganz klar, was alles auf der Ebene der „Superstrukturen" anzusetzen ist. Wird in anderen Publikationen vor allem auf Textsortenspezifika abgehoben, scheint hier auch die bei Kintsch nur angedeutete Ebene der „rhetorical strategies" enthalten zu sein (van Dijk/Kintsch 1983, S. 18). Für ein Modell, das auch für sprachreflexive Aspekte literarischen Textverstehens Anknüpfungspunkte eröffnet, wäre diese Ebene natürlich zentral.

Etwas überraschend ist die Annahme im zweiten Teil des Zitats. Köster und Rosebrock zufolge entsprechen die Prozessebenen – wie auch bei DESI – „Kompetenzstufen", wobei die niedrigeren Prozessebenen bis zur globalen Kohärenz als Voraussetzung für das Erfassen zentraler Strukturen angesehen werden. Dass die Aufmerksamkeit für Gestaltungsformen globales Textverstehen voraussetzen soll, erscheint allerdings problematisch. Zum einen gehen sehr viele Prozessvorstellungen zum literarischen Verstehen davon aus, dass die Aufmerksamkeit für Gestaltungsformen semantische Verstehensprozesse erst in Gang setzt (vgl. 2.2.1.2, 2.3 und 2.4), zum anderen zeigen gerade schwache Interpretationen von Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich, dass das korrekte Analysieren und Benennen von Gestaltungsformen keineswegs immer mit einem korrekten globalen Textverstehen einhergehen muss (vgl. Knopf 2010). Auch wenn es natürlich wünschenswert ist, dass globales Verstehen und Sprachanalyse Hand in Hand gehen, so wird man solchen (schwachen) Arbeiten doch ein zumindest niedriges Leistungsniveau bei der Sprachanalyse zubilligen müssen, obwohl sie im Hinblick auf das globale Textverstehen eventuell versagen. Darüber hinaus ergibt sich durch diese Niveau-Entscheidung das Problem, dass Leistungen auf lokaler Ebene zu sprachlichen Auffälligkeiten in Textteilen in diesem Modell nicht honoriert werden. Letztlich ist auch nicht einsehbar, warum ein globales Textverstehen Voraussetzung z. B. für die Zuordnung der korrekten Textsorte zu einem Text sein soll. Dass es sich bei einem Text um ein Märchen handelt, können auch Grundschulkinder schnell erfassen, ohne den Sinn eines spezifischen Märchens global verstanden zu haben.

Die „höchste Leistungsdimension"[55] ist nach Köster und Rosebrock die „*Identifikation von Darstellungsstrategien*". Diese „umfasst alle zuvor genannten und beinhaltet darüber hinaus, dass solche Informationen erschlossen werden können, die so indirekt gegeben sind, dass sie nur über die Zusammenschau von Form und Inhalt des Textes und durch den Einbezug von Vorwissen erkannt werden

55 Diese Formulierung „höchste Leistungsdimension" ist in sich nicht schlüssig, da „höchste" auf eine Niveaustufengliederung hindeutet, während der Begriff der „Dimension" lediglich eine Facette bezeichnet, die in sich niveaumäßig abgestuft sein kann.

können." (Köster/Rosebrock 2011, S. 119; Hervorh. im Orig.). Fokussierte die vierte Ebene vor allem die *metasprachlich*-systematischen Aspekte, so geht es auf dieser höchsten Ebene nun um die *metakommunikativ*-pragmatische Funktionszuschreibung in Bezug auf sprachliche Formen: Die Schülerinnen und Schüler auf dieser Niveaustufe „erfassen nicht nur den thematischen, sondern auch den pragmatischen Gesamtzusammenhang des Textes, d. h., sie können beispielsweise die unausgesprochenen Botschaften von Werbetexten oder Fabeln erkennen." (Köster/Rosebrock 2011, S. 119). Damit bezieht Rosebrock auch die zweite in Kapitel 2 als wesentlich herausgearbeitete Dimension *litararästhetischer Sprachreflexion* in ihr Modell mit ein. Für das Erfassen der Darstellungsstrategien ist die Voraussetzung globalen Textverstehens plausibler als für das Ermitteln der Superstrukturen. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass von Kompetenzen im Bereich *literarästhetischer Sprachreflexion* bereits gesprochen werden kann, wenn auf lokaler Ebene Funktionen sprachlicher Mittel erkannt werden (vgl. zum Plädoyer für die Aufwertung auch solcher Leistungen Steinmetz 2012, S. 126 f.). Dafür ist nicht zwingend ein Verständnis des Gesamttextes nötig.

Betrachtet man diese Parallelisierung der Prozessebenen mit Niveaustufen noch einmal resümierend, stellen sich die Ebenen, auf denen *metasprachliche* und *metakommunikative* Aspekte der *literarästhetischen Sprachreflexion* greifbar werden, als eine Art Experten-Lesemodus dar, der auf einem semantischen Textverstehen fußt. Wie in Kapitel 1 dargestellt, kommen diese sprachreflexiven Aspekte in den Grundschul-Bildungsstandards – abgesehen von Textsortenbestimmungen – nicht vor. Insofern gehen Köster und Rosebrock in sinnvoller Weise über diesen defizitären Aspekt der Bildungsstandards im Primarbereich hinaus. Die Autorinnen integrieren derartige Aufgaben auch in ihre Aufgabenvorschläge für den Grundschulbereich.[56] Indem diese Niveaus allerdings zu Expertenniveaus erklärt werden, sind sie nur für die allerbesten Schülerinnen und Schüler reserviert. Ein grundlegender Aufbau auch sprachreflexiver Fähigkeiten zu literarischen Texten bei allen Schülerinnen

56 Sie thematisieren zum Beispiel die Erzählhaltung des behandelten Gedichts, wenn sie vorschlagen, die Kinder darüber nachdenken zu lassen, ob der Erzähler Sympathie für den Protagonisten zeigt oder diesem gleichgültig gegenüber steht (vgl. Köster/Rosebrock 2011, S. 126). Hier geht es eindeutig um die Darstellungsstrategie des Textes. In Ermangelung eines Standards, der auch die Berücksichtigung von Darstellungsstrategien vorsieht, beziehen sich Köster und Rosebrock allerdings auf die Standards „zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben" und „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen". Eigentlich augenfällige sprachliche Besonderheiten des gewählten Beispielgedichts werden darüber hinaus aber nicht zum Thema gemacht (z. B. der Name „Starzaremba", der rhythmusbedingt auch in der Form „Starzaremb" vorkommt, was Kindern sicher auffällt).

und Schülern unterbleibt so zwangsläufig. Dass sich dieser weitgehende Verzicht auf derartige Fragestellungen im Leseunterricht deutscher Grundschulen negativ auszuwirken scheint, zeigen die Ergebnisse der jüngsten IGLU-Erhebung, wo Schülerinnen und Schüler vor allem in komplexeren Verstehensleistungen wie dem Prüfen und Bewerten des „Sprachgebrauchs" unterdurchschnittlich abschneiden (vgl. Bos et al. 2017, S. 17). Dass der deutsche Leseunterricht v. a. im Hinblick auf „Aufgaben, die sich auf Stil und Struktur von Texten beziehen, sowie bei Aufgaben, in denen nach Perspektive oder Absicht des Textes beziehungsweise des Autors gefragt wird", deutlich unter dem internationalen Mittelwert liegt (vgl. Bos et al. 2017, S. 25), kann durchaus curricularen Vorgaben (vgl. 1.1) und dominanten Modellvorstellungen von für Grundschülerinnen und Grundschüler angemessenen Leseprozessstufen geschuldet sein. Ein in Teildimensionen konzipiertes Kompetenzmodell würde demgegenüber einen Kompetenzaufbau in allen Teilleistungen begünstigen, da dann auch im Hinblick auf sprachreflexive Aspekte eine Staffelung von einfachen zu schweren Anforderungen modellierbar wäre: z. B. von einfachen Gattungszuweisungen wie „Märchen" zu einem Text, der mit „Es war einmal" beginnt, zu schwierigeren Kompetenzen in diesem Bereich, wenn Kinder – wie bei Köster und Rosebrock – z. B. entscheiden müssen, warum ein Text keine Fabel, sondern eine Tiergeschichte ist (vgl. Köster/Rosebrock 2011, S. 119), oder von punktuellen Funktionszuweisungen sprachlicher Formen zu globaleren. Dies wäre auch deshalb sinnvoll, da z. B. die Untersuchung von Stiller zu literarästhetischer Verstehenskompetenz in der Grundschule gezeigt hat, dass die Leseleistung ihrer 27 Probanden aus vierten Klassen (erhoben an VERA-Lesetests) nicht mit der Fähigkeit zusammenhing, formale Auffälligkeiten von Texten zu erkennen und in ihrer Wirkung und Funktion zu interpretieren. Es zeigte sich vielmehr, dass „auch nach den VERA-Ergebnissen sehr schwache Leser zu beachtlichen literarästhetischen Verstehensfähigkeiten fähig" waren (vgl. Stiller 2017, S. 253).

In ihrem Beitrag zu Lesen in der Sekundarstufe I im Band „Bildungsstandards Deutsch: konkret", dem ebenfalls das Stufenmodell von Rosebrock und Nix zugrunde liegt, pochen Rosebrock und Wirthwein interessanterweise nicht auf eine Parallelisierung der Prozessebenen mit Niveaustufen wie im Grundschulband Köster und Rosebrock.

Hier ist stattdessen gleich im ersten Absatz von „Teilkompetenzen" und „Dimensionen" die Rede (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 111). Die Darstellung entspricht damit der ursprünglichen Darstellung (Rosebrock/Nix 2008, S. 18) und der identischen Darstellung in Rosebrock 2014, wo die Prozessebenen ebenfalls als „Dimensionen" vorgestellt werden (vgl. Rosebrock 2014, S. 14–17). Etliche Einwände, die oben im Zusammenhang mit der Darstellung bei Köster und Rosebrock 2011 formuliert wurden, sind damit ausgeräumt. So wird in der für das Thema dieser Arbeit relevanten Ebene der „Superstrukturen" nun auch die lokale Textebene mit einbezogen: „Beispielsweise soll auf der Ebene lokaler Kohärenz erkannt werden, dass ein Begriff metaphorisch funktioniert" (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 115). Damit ist einerseits die oben skizzierte Lücke gefüllt, dass auch lokale Superstrukturen zu berücksichtigen sind, andererseits ist allerdings die bei Köster und

Rosebrock relativ klare Systematik gleich in zweifacher Weise durchbrochen: zum einen wird auf der Ebene des Erfassens der „Superstrukturen" plötzlich auf die Ebene lokaler Kohärenzbildung verwiesen, zum anderen auf die (lokale) Funktion dieser Metapher, ein Aspekt, der eigentlich Teil der Ebene der „Darstellungsstrategien" sein müsste, da es hier um die „Synthetisierung des Verstehens von Inhalt und Form" geht. Auch der wohl Kintschs *Construction-Integration-Modell* geschuldete Hinweis, dass „auf all diesen Ebenen des Leseprozesses […] die Aktivierung von Wissensbeständen im Spiel" sei (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 114) und dass diese Systematik nicht mit dem chronologischen Ablauf des Leseprozesses oder gar der Erwerbschronologie zu verwechseln sei, zeigt ein Umdenken gegenüber dem 2011 verfassten Artikel bzw. eine Rückkehr zu der grundlegenden Darstellung von Rosebrock/Nix, wo klar von „Anforderungsdimensionen" die Rede ist, die „zugleich kognitiv vollzogen werden" (Rosebrock/Nix 2008, S. 18; vgl. auch Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 116). Interessant ist auch der Gebrauch des schwierigen Begriffs des „Mentalen Modells" in diesem Zusammenhang: „Im mentalen Modell schießen gleichsam die fünf Prozessebenen des Lesens zusammen." (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 116). Das ist ein eher unorthodoxer Gebrauch des Begriffs des „Mentalen Modells", bei dem ja, wie oben gezeigt wurde, insgesamt unklar ist, inwiefern auch sprachreflexive Aspekte mit einfließen. Bei Kintsch zumindest, von dem ja die Begriffe „Superstrukturen" und „Darstellungsstrategien" entlehnt sind, werden diese Strategien von der Hierarchie her noch über dem Situationsmodell im Rahmen eines Pragmatischen Modells angesetzt.

Positiv ist anzumerken, dass die Darstellung der Prozessebenen als Teildimensionen in den Publikationen für die Sekundarstufe das Erkennen von „Superstrukturen" und das Identifizieren von „Darstellungsstrategien" nicht mehr als elitäre Niveaus nur für gute Schülerinnen und Schüler einstuft, sondern als Teilkompetenzen, die für alle Schülerinnen und Schüler gelten und auch leichtere Aufgaben umfassen können. Ob dabei eine Trennung von lokaler und globaler Kohärenz auch einer empirischen Überprüfung standhielte, ist fraglich, zeigte sich doch bei PISA, dass sich diese theoretisch modellierte Unterscheidung in lokale Kohärenzen und Erfassen des Textsinns als Ganzem empirisch nicht abbildete und daher beide Teildimensionen zu einer Dimension zusammengefasst werden mussten. Bei einem Nebeneinander von Dimensionen wie in PISA gäbe es damit eine eher auf Kohärenzbildungsprozesse bezogene Dimension, die sprachliche Aspekte implizit im Sinne von ‚Updating-Prozessen' berücksichtigte, eine eher systematisch-*metasprachliche* Dimension, die „Superstrukturen" auf allen Textebenen (auch lokal) zum Gegenstand hätte, und eine weitere Dimension, die das Zusammenspiel von Form und Inhalt bezüglich der Darstellungsstrategien *metakommunikativ*-pragmatisch im Blick hätte (ebenfalls lokal wie global). Für die Untersuchung sprachreflexiver Aspekte böte solch eine Systematik deutlich interessantere Anknüpfungspunkte als ein Niveaumodell.

Eine wichtige Frage ist, inwieweit das Modell von Rosebrock/Nix auf den hierarchiehöheren Ebenen überhaupt eine explizite *Sprachreflexion* vorsieht. Lischeid hat 2014 versucht, das Modell für einen integrativen Ansatz fruchtbar zu machen, der „Sprachbewusstheit im Bereich Grammatik/Reflexion" und

„Textualitätsbewusstheit im Bereich Lese- und Textverstehen" engführt. Er setzt dafür alle Prozessebenen von Rosebrock/Nix auf der Ebene des „implizite[n] Wissen[s]" an[57] und nimmt auf der Ebene der „Superstrukturen" grammatische Ergänzungen vor: „Erkennen von textprägenden Superstrukturen grammatischer Art (Semantik, Informations-/Argumentationsmuster, rhetorische Mittel (Ironie, Symbolik), Textsortenwissen)". Für „explizites Wissen" fügt er weitere Zielkompetenzen des Textualitätsbewusstseins ein: „Erarbeitung von Faktenwissen und Aktivierung zu vertieftem Leseverstehen: Relevanz grammatischer Formen/Funktionen" und „Wissen über Autoren, Werke, Epochen, Stile". Auch die Ebene der „Metakognition" ergänzt Lischeid über die Prozessebenen hinaus: „Reflexion der Bedeutung von Grammatik/Semantik/Pragmatik für Inhalt und Form" (vgl. Lischeid 2014, S. 291). Parallel erwartet er für die „grammatische[n] und semantische[n] Formen mit funktional-pragmatisch prägender Textrelevanz" (Wortarten, Satzstrukturen, Lexik/Semantik und Pragmatik) auf allen Ebenen von implizit über explizit bis hin zur Metakognition Wechselwirkungen zwischen Textualitäts- und Sprachbewusstheit.

Lischeids Gleichsetzung der Prozessebenen mit „implizitem Wissen" ist vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Kintsch und Zwaan konsequent, denn diese Prozessebenen laufen ja in kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen idealerweise störungsfrei-implizit ab. In einem 2017 von Rosebrock veröffentlichten Artikel werden die „hierarchiehöhere[n] Strategien" allerdings als „potenziell bewusste, strategisch aufeinander bezogene Verarbeitungsschritte" bezeichnet (Rosebrock 2017, S. 6). Offenbar sind bei Rosebrock nur die hierarchieniedrigen Ebenen implizit, während die hierarchiehöheren zumindest auch Metakognition zu enthalten scheinen. Ob dies auch auf explizites Wissen zutrifft, ist unklar, zumal „explizites Wissen" und „Metakognition" eventuell eher auf der „Subjektebene" in Rosebrocks Modell enthalten sind, wo ja „Wissen" und „Reflexion" verortet sind. Im Sinne von Kintschs *Construction-Integration-Modell* wären dann die verschiedenen Wissensarten flexibel den jeweiligen Prozessebenen zuordenbar, was ebenfalls schlüssig wäre. Deklarativ-konzeptuellem Wissen käme dann vermutlich v. a. im Hinblick auf das Erfassen von Superstrukturen und Darstellungsstrategien eine besondere Rolle zu.

Wünschenswert wäre natürlich auch eine empirische Überprüfung dieses Kompetenzmodells im Hinblick auf die Prozessebenen. Auch wenn es nahe an der PISA-Modellierung zu sein scheint, so ist es dennoch nicht völlig deckungsgleich und müsste empirisch abgesichert werden.

Als „didaktisches" Modell geht das Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix freilich über die Abprüfbarkeit von Teilkompetenzen deutlich hinaus. Durch die Ergänzung des Prozessmodells um Subjektebene und soziale Ebene gelingt zudem

57 Implizites Wissen ist für Lischeid generell angewandtes Grammatikwissen in integrativen Lernzusammenhängen: „Aktivierung und Nutzung grammatischen Wissens und Könnens für produktive und rezeptive Akte: Sprechen/Zuhören, Schreiben, Lesen/Textverstehen" sowie „Aktivierung speziellen Wissens und Könnens zur Bearbeitung sprachreflexiver Tätigkeiten" (vgl. Lischeid 2014, S. 288).

die Einbeziehung des von Subjekt zu Subjekt verschiedenen Vorwissens, lesemotivationaler Aspekte und Fragen der Anschlusskommunikation im sozialen Bereich. Auch diese Aspekte sind zentral für sprachreflexive Aspekte literarischen Lesens, da hier fachspezifisches Wissen, die Motivation, sich nicht nur mit dem Inhalt, sondern auch mit der Sprache von Texten auseinanderzusetzen, sowie kulturell bedingte Gepflogenheiten im Umgang mit der sprachlichen Gestalt von Texten einbezogen werden. Dass man sich in einem Gespräch über Literatur z. B. auch über die Art unterhält, wie ein Text geschrieben ist, gehört zu dieser sozialen Ebene des Kompetenzmodells nach Rosebrock/Nix.

Interessanterweise differenzieren Rosebrock und Wirthwein diese allgemeinen Prozessebenen im Hinblick auf die „textseitigen Anforderungen" für Sachtexte und literarische Texte aus. Damit leisten sie quasi einen Spagat zwischen dem postulierten allgemeinen Lesekompetenzmodell, das für alle Textsorten gelten soll, und den spezifischeren Anforderungen v. a. literarischen Textverstehens. Den Hauptunterschied zwischen den Anforderungen von Sachtexten und literarischen Texten sehen die Autorinnen darin, dass Sachtexte im Hinblick auf die Verbindung mit dem Vorwissen besonders anspruchsvoll seien,[58] literarische Texte aber im Hinblick auf die Erschließung der Darstellungsintentionen (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 116 f.). Die Autorinnen stützen sich dabei auf Schmidts Polyvalenz- und Ästhetikkonvention (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 119; vgl. hierzu im Detail 2.3.1.4). Gegenüber der Bedeutungskonstituierung von Sachtexten werden zwei Hauptunterschiede betont: die Unabschließbarkeit der Sinnkonstruktion und die sinnlichen Dimensionen ästhetischer Erfahrung v. a. im Hinblick auf die Imaginationsfähigkeit und die Persönlichkeitsbildung (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 118–121). Darüber hinaus weisen Rosebrock und Wirthwein auf spezifische Operationen des literarischen Textverstehens hin, wie Grzesik 1990[59] sie beschrieben hat, wenn

58 Der Hinweis darauf, dass literarische Texte dem Weltwissen der Leser näherstünden als Sachtexte, dürfte auch den Erkenntnissen der IGLU-Studie geschuldet sein, wo deutsche Grundschülerinnen und -schüler aufgrund des z. T. spezielleren Vorwissens bei Sachtexten schlechter abschnitten als bei literarischen Texten (vgl. Bos et al. 2012, S. 106–108). Ob dies auch im Hinblick auf für die Sekundarstufe relevante ältere und komplexere literarische Texte gilt, die darüber hinaus nicht nur dem Prosa-Genre angehören, ist überaus fraglich. Auch literarische Texte können mitunter sehr spezifisches Fachwissen erfordern, wie die Autorinnen später im Text einräumen (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 118). Die Reanalysen von Artelt und Schlagmüller zeigen dementsprechend, dass Sachtexte für 15-Jährige einfacher zu verstehen sind als literarische Texte (Artelt/Schlagmüller 2004). Die Frage der Spezifik von Fachwissen ist letztlich nur von Text zu Text zu entscheiden – quer zur Klassifizierung in Sachtexte und literarische Texte.

59 Grzesik ist neben Willenberg sicher einer der Forscher, die die kognitionspsychologische Leseforschung am intensivsten für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen versuchten. Da er diese Modelle aber stark durch die literaturtheoretischen Positionen Ingardens ergänzt, soll erst unter 2.3.1.3 ausführlicher auf seine Vorstellungen eingegangen werden.

es zum Beispiel um das Erfassen von Analogien von formalen und semantischen Aspekten geht (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 118), und ergänzen die in ihrem Modell enthaltene Teilkompetenz des Erkennens von Darstellungsintentionen durch Aspekte, die Kaspar H. Spinner in einem Aufsatz von 1993 zusammengestellt hat (Spinner 1993a): „Fiktionalität", „Verallgemeinern und Abstrahieren – Konkretisieren und Imaginieren", „Verstehen indirekten Sprachgebrauchs", „Nachvollzug von Perspektiven", „Moralverstehen" (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 134–139; Rosebrock 2014, S. 61–109). Als sprachreflexiv können insbesondere „Verallgemeinern und Abstrahieren" sowie „Verstehen indirekten Sprachgebrauchs" gelten.

Zieht man ein Resümee zu diesem momentan verbreitetsten Lesekompetenzmodell, so zeigt sich, dass dieses Modell das wohl beste der hier dargelegten kognitionspsychologisch verortbaren Modelle ist, da es auch für literarische Texte relevante Prozessebenen enthält. Andererseits zeigt sich, dass in diesem Modell etliche Unschärfen bestehen, v. a. bezüglich der inhaltlichen Füllung der hierarchiehöheren Ebenen (z. B. inklusive oder exklusive rhetorischer Strategien) und bezüglich der Frage, ob diese Ebenen mit Niveaus oder Dimensionen gleichgesetzt werden sollten. Hinzu kommt, dass selbst die Autorinnen dieses Modells einen Ergänzungsbedarf v. a. im Hinblick auf literarische Texte sehen und das kognitionspsychologische Modell durch literaturtheoretische Bezüge (Schmidts Konventionen) und durch literaturdidaktische Aspekte des literarischen Textverstehens erweitern. Dass Lesen nicht mit literarischem Verstehen gleichgesetzt werden kann, wird in der Deutschdidaktik häufig betont. So weisen unter anderem Abraham und Kepser in ihrer Einführung in die Literaturdidaktik darauf hin, dass Lesefähigkeiten für die Entwicklung literarischer Kompetenzen nicht nötig sind, denkt man nur an die vorschulische Literaturrezeption von Kindern über Vorlesen, Hörbücher, Theateraufführungen, filmische Texte usw. (vgl. Abraham/Kepser 2006, S. 49; ähnlich Spinner 2006, S. 6). Das wissen natürlich auch Rosebrock und Nix.[60] Ihre Modellbeschreibung macht klar, dass das Spezifische des literarischen Verstehens auf den beiden hierarchiehöchsten Ebenen abläuft, die im Unterricht mit Sachtexten tendenziell vernachlässigt werden (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 117). Rosebrock und Nix plädieren aber dafür, die hierarchieniedrigeren Kohärenzbildungsprozesse bei literarischen Texten nicht einfach vorauszusetzen, sondern ebenfalls lesedidaktisch zu unterstützen (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 117 f.). Die

60 Vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 114 f. Auf Seite 123 betonen sie dies explizit: „Literatur- und Lesedidaktik können nicht in eins fallen, und die Ausbildung von Lesekompetenzen kann im schulischen Ensemble der Fächer nicht dem Literaturunterricht gewissermaßen als seine Zuständigkeit zugeschoben werden. Aber indem der Literaturunterricht Textsortenwissen systematisch vermittelt und die Aufmerksamkeit auf die Darstellungsintentionen von Texten lenkt, unterstützt er gezielt auf der Prozessebene die Ausbildung der hierarchiehohen und -höchsten Ebenen der Lesekompetenz, nämlich die Bildung von Superstrukturen beim Lesen und die Reflexion der Darstellungsweisen im Text."

Kohärenzbildungsprozesse beim Lesen werden im Hinblick auf literarisches Textverstehen gleichsam als Sockel betrachtet, auf dem die hierarchiehöheren Leistungen aufsitzen müssen.

Rosebrock und Wirthwein betonen, dass die Ausdifferenzierung einer literaturspezifischen Lesehaltung Gegenstand der Sekundarstufe I sei (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 122). Das Lesen von Kindern im Primarstufenbereich sei dahingehend noch nicht ausdifferenziert. Auch in dieser Frage gibt es Abweichungen zur Einschätzung in früheren Publikationen. Köster und Rosebrock führen an, dass sich diese „verschiedenen Lesehaltungen für die unterschiedlichen Textgruppen und die damit verbundenen Leseziele […] im Verlauf der Grundschulzeit und darüber hinaus" ausdifferenzieren (Köster/Rosebrock 2011, S. 105). Unlogisch scheint in diesem Zusammenhang, dass die Autorinnen begrüßen, dass in den Bildungsstandards im Primarschulbereich „literarisches Lesen und das Lesen von informierenden Texten […] nicht von einander getrennt" sind. Als Begründung geben sie just die erst in der Grundschule erfolgende Ausdifferenzierung der Lesehaltungen an (Köster/Rosebrock 2011, S. 105). Wie sich jedoch Lesehaltungen für diese Textgruppen ausdifferenzieren sollen, wenn sie vom Lehrplan her überhaupt nicht unterschieden werden und dieselben Lesestrategien für alle Texttypen gleichermaßen empfohlen werden,[61] bleibt fraglich. Die Schule leistet im Primarstufenbereich jedenfalls über eine allgemeine Lesedidaktik hinaus kaum einen Beitrag zu einer solchen Ausdifferenzierung. Sollte diese Ausdifferenzierung schon im Primarstufenbereich einsetzen, so muss dies wohl trotz der Bildungsstandards auf der Grundlage glücklicher Lesesozialisationsumstände im (bildungsbürgerlichen) Elternhaus oder aufgrund eines Deutschunterrichts geschehen, der über die Bildungsstandards deutlich hinausgeht. Für einen Aufbau literarischen Lernens von der Grundschule an ist das eine wenig befriedigende Situation.

Zuletzt soll – wie in den vorhergehenden Kapiteln – die Eignung dieses Kompetenzmodells für literarische Texte an Lernaufgaben überprüft werden, die auf Grundlage des Modells konstruiert wurden. Die umfangreichen Aufgabenbeispiele im Band „Bildungsstandards konkret" beziehen sich v. a. auf Kurzgeschichten. Aufgaben, die sprachreflexive Aspekte betreffen, findet man allerdings kaum. So wird im Hinblick auf das erste Textbeispiel bemerkt, dass darin zwar die Charakterisierung der Helden auch auf der Symbolebene erfolge. Da der Text für die Jahrgangsstufen fünf und sechs vorgesehen ist, halten die Autorinnen es aber für „nicht notwendig und wohl nicht einmal sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler diese Symbolismen benennen." (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 154). Erst im Vorschlag für die achte/neunte Jahrgangsstufe wird so etwas Ähnliches verlangt: „*Spiegeln sich die Gegensätze, die ihr für die Figuren Vater und Mutter gefunden habt, auch in der sprachlichen Umsetzung? Legt dazu eine Tabelle an.*" (Rosebrock/Wirthwein

61 Demgegenüber ist eine Ausdifferenzierung der Lesestrategien nach Texttypen wünschenswert (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 126).

2014, S. 159; Hervorh. im Orig.). In diesem Unterrichtsvorschlag werden auch Textsortenmerkmale behandelt:

> Die Merkmale der Textsorte ‚Kurzgeschichte' und deren kommunikative Funktion werden in einem kurzen Lehrervortrag erklärt. Alternativ können die Schülerinnen und Schüler die Merkmale anhand eines Arbeitsblattes selbst erarbeiten und auf den Text anwenden (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 159).

Problematisch ist an diesem Vorschlag, dass hier deduktiv vorgegebene Textsortenmerkmale im Text nur wiedergefunden werden müssen, ein Vorgehen, das in der Literaturdidaktik häufig kritisiert wird (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005, S. 32; Spinner 2012, S. 56 f.). Ebenfalls deduktiv, insgesamt aber anspruchsvoller ist die folgende Aufgabe für die neunte bzw. zehnte Jahrgangsstufe: „*Der Text von Peter Stamm ist eine Kurzgeschichte. Die Erzählsituation einer Kurzgeschichte wird gelegentlich mit einem Eisberg verglichen. Zeige, inwieweit dies auch auf diese Kurzgeschichte zutrifft.*" (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 163; Hervorh. im Orig.). Hätte der Operator hier „diskutiere" geheißen und nicht „zeige", wäre die Aufgabe noch interessanter geworden.[62]

Weitere Aufgaben zu Superstrukturen und Darstellungsstrategien, die auch sprachliche Aspekte mit einschließen, liegen in diesen drei Kurzgeschichten-Einheiten nicht vor. Das wirft erneut die Frage auf, welchen Stellenwert sprachliche und formale Merkmale wie Stilfiguren oder Erzählperspektiven, die auch im Hinblick auf die Bildungsstandards eine wichtige Rolle spielen, in diesem Lesekompetenzmodell spielen. Im Fokus stehen diese Aspekte in den vorliegenden Publikationen jedenfalls nicht.

2.2.3 Resümee zu möglichen Beiträgen kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien zu einem Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion*

Begrenztes Potenzial kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien für literarästhetische Sprachreflexion

Das verbreitete Lesekompetenzmodell von van Dijk und Kintsch 1983 zeigte im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* relativ begrenztes Potenzial. Das liegt daran, dass die Textoberfläche und die daraus erstellte Textbasis in diesem Modell als hierarchieniedriger begriffen werden als das hierarchiehöhere, von Textoberfläche und Textbasis abstrahierte Situationsmodell. Dieses Situationsmodell enthält in der Regel keine abstrahierten Informationen zu Sprache und Form. Nur

62 Vgl. hierzu auch Aufgabe 4 zu der Einheit *Das Mädchen und das Glück* aus dem Zusatzmaterial, bei der Ähnlichkeiten des Textes zu einem Märchen, aber auch Unterschiede herausgearbeitet werden müssen.

Hauptmeier, Meutsch und Viehoff schlagen in ihrem literaturspezifischen Modell solch eine Anreicherung vor (vgl. Hauptmeier et al. 1987, S. 42), die in der Folgezeit jedoch kaum aufgegriffen wurde.[63] Auch wenn Kintsch betont, dass gerade bei literarischen Texten die Textbasis wichtiger sein kann als das Situationsmodell (vgl. Kintsch 1998, S. 206) und Vipond und Hunt sowie v. a. Zwaan die Konzentration auf Textoberflächenmerkmale im literarischen Lesemodus gegenüber dem Situationsmodell entschieden aufwerten (vgl. Vipond/Hunt 1989, S. 166; Zwaan 1993, S. 147), so fehlen doch Ansatzpunkte für die Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexion* insofern, als kognitionspsychologische Leseverstehenstheorien sich ganz auf den ‚Online'-Prozess konzentrieren (vgl. Zwaan 1993, S. 4), während *Sprachreflexion* in der Regel durch Distanznahme zum Handlungszusammenhang gekennzeichnet ist und nach (auch mehrmaligem Lesen) ‚offline' erfolgt. Im ‚Online'-Leseprozess kommt sprachlichen Mitteln zwar Signalfunktion zu, sodass die Aufmerksamkeit für bestimmte Passagen erhöht wird, damit diese im „Updating"-Prozess durch entsprechende Inferenzen auch verstärkt in das Situationsmodell integriert werden (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 177 f.). Als „Reflexion" lässt sich dieser implizite Vorgang jedoch kaum fassen. Abgesehen davon sind Ausdifferenzierungen von kognitionspsychologischen Inferenztypen, auch wenn sie auf literarische Texte bezogen untersucht werden, in der Regel wenig aussagekräftig für *literarästhetische Sprachreflexion* (vgl. Magliano et al. 1996).

Sprache und Form erfahren in kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen keine (explizite) Aufmerksamkeit um ihrer selbst willen. Auch die pragmatische Ebene, die die „Kommunikations- und Genreebene" enthält, zielt nicht auf explizite *Sprachreflexion*, auch wenn hier eine Repräsentation der Textstrategie (bei Textverstehenstheorien meist autorintentionalistisch formuliert) und der Textsorte stärker auf die Funktion und Wirkung von Sprache bezogen sind. Letztlich kommt auf all diesen Ebenen sprachästhetischen Aspekten nur indirekt eine Rolle als Steuerungsinstanz impliziter Textverstehensprozesse zu (vgl. Kintsch 1994, S. 45; Zwaan/Radvansky 1998, S. 162). Da Kintsch die stilistische und rhetorische Strategie nicht weiter ausdifferenziert hat (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 17 f.), spielen diese Aspekte auch in Folgemodellen kaum eine Rolle.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang aber Kintschs *Construction-Integration-Modell*, da hier auf die Bedeutung des Vorwissens für den Textverstehensprozess hingewiesen wird. Auch sprachbezogenes Wissen (nicht nur im Hinblick auf Textsortenwissen) ist damit zentral für die Repräsentationen auf verschiedenen Textverstehensebenen. Kintsch weist darauf hin, dass auch die Wissensintegration bei ihm als Wahrnehmungs- und nicht als Problemlösungsprozess konzipiert ist (vgl. Kintsch 1988, S. 168). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, (implizites)

63 In eine ähnliche Richtung gehen allerdings Überlegungen von Kneepkens und Zwaan, die ‚Artefakt-Emotionen' für das Generieren einer generellen Einstellung gegenüber einem literarischen Text verantwortlich machen, an die man sich dann später im Hinblick auf diesen Text zuerst erinnere (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 136).

Sprachwissen in einer geeigneten Form in ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* einzubeziehen, lässt aber letztlich offen, welche Rolle *Sprachwissen* für explizites Nachdenken über Sprache nach dem Lesen spielen kann und soll.

Dieses Modell bietet damit in erster Linie Ansatzpunkte für eine prozedurale, sehr implizite Form von ‚Bottom-up'-*Sprachaufmerksamkeit* oder ‚Foregrounding' und ein darauf basierendes (implizites) pragmatisches Textverstehen auf Kommunikationsebene. Auch für die Integration von Wissen im ‚Online'-Prozess bietet das Modell Anknüpfungspunkte. *Metakommunikative* Aspekte der *Sprachreflexion* sind damit auf einem sehr impliziten Niveau enthalten, eine explizite *metakommunikative* Reflexion über Funktion und Wirkung von Sprache oder gar eine *metasprachliche*, stärker analytische Reflexion über Form und Sprache wird jedoch nicht in den Blick genommen.

Lesekompetenzmodelle, die diesem Modell konsequent folgen, zollen *literarästhetischer Sprachreflexion* daher auch kaum oder zumindest wenig Aufmerksamkeit. Dies trifft am stärksten auf das DESI-Lesekompetenzmodell zu, das am meisten auf das Erstellen eines Situationsmodells bezogen ist und – anders als das PISA-Modell oder das didaktische Modell von Rosebrock/Nix – auch die pragmatische Ebene des Textverstehens nicht mitmodelliert. Entschieden mehr Raum für sprachreflexive Ansätze bietet im Hinblick auf das Beiziehen von externem Wissen im Rahmen der Dimension „Beurteilen und Bewerten" das PISA-Modell. Eine ausführliche Analyse eines aktuellen Aufgabenbeispiels zeigte jedoch, wie wenig entsprechende Aufgaben zu wirklich interessanten Aspekten der Funktion und Wirkung sprachlich-formaler Gestaltung vordringen und wie problematisch die in Textverstehensmodellen verbreitete autorintentionalistische Ausrichtung auf der pragmatischen Ebene für literarische Texte sein kann.

Relevanz der Entscheidung für ein Niveaustufenmodell oder ein Kompetenzstrukturmodell

Die Auseinandersetzung mit einschlägigen Lesekompetenzmodellen hat darüber hinaus auch die Frage nach einem Niveaustufen- oder einem dimensional angelegten Kompetenzmodell erneut in den Blick gerückt. Während PISA Kompetenzdimensionen entwirft und damit auch das Reflektieren über die Form von Texten für unterschiedliche leichtere und schwierigere Niveaus öffnet, orientiert sich das DESI-Niveaustufenmodell streng an den Textverstehensebenen. Sprachreflexive Anforderungen kommen hier allenfalls auf Stufe C in Betracht, wo unter „verknüpfender Lektüre" auch der Einbezug von „Textwissen" angesiedelt ist, das für das Verständnis „rhetorische[r] oder poetische[r] Mittel" im Leseprozess heranzuziehen ist (vgl. Willenberg 2007b, S. 12). Ähnlich wie bei dem streng an Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell des Wissens orientierten DESI-Sprachbewusstheitsmodell ist auch im Hinblick auf das Lesen die Gleichsetzung von Niveaus mit kognitionspsychologischen Ebenen nicht unproblematisch. Ein Blick in die Daten zum DESI-Leseverstehensmodell zeigt auch, dass es im Hinblick auf das Bilden mentaler Modelle durchaus Aufgaben gibt, die wesentlich leichter zu

lösen sind als Aufgaben aus dem „Niveau" der verknüpfenden oder auch der lokalen Lektüre (vgl. 2.2.2.2). Das wäre von einem Modell *literarästhetischer Sprachreflexion*, das sich an einer solchen Abstufung orientierte, sicher ähnlich zu erwarten.

Anlässlich der Auseinandersetzung mit dem didaktischen Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix, das heute auch für die Fundierung von Bildungsstandardstests herangezogen wird, wurde noch in anderer Hinsicht deutlich, wie entscheidend die Frage nach einem Niveaustufen- oder einem dimensional angelegten Kompetenzmodell ist. Setzt man die Auseinandersetzung mit Sprache als höchstes Niveau an, riskiert man die Verlagerung einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit Literatur in die späte Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe. Der Trend, sprachliche Aspekte beim Umgang mit Literatur in Grund-, Mittel- und Realschule sowie der gymnasialen Unter- und Mittelstufe weitgehend auszublenden, würde durch solch ein Niveaustufenmodell ausdrücklich unterstützt. Demgegenüber böte ein dimensionales Modell einen Ausgangspunkt für ein Spiralcurriculum, das einem sprachreflexiven Umgang mit literarischen Texten von Anfang an neben und als Ergänzung zu kohärenzbildenden Leseprozessen über alle Altersstufen hinweg einen eigenständigen Stellenwert einräumt. Lischeids Idee, die impliziten kognitionspsychologischen Leseprozessebenen im Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix durch eine explizite Ebene des *Sprachwissens* und eine metakognitive Ebene der *Sprachreflexion* zu ergänzen (vgl. Lischeid 2014, S. 291), ist bedenkenswert, dürfte aber keinesfalls zu einem Niveaustufenmodell führen, in dem explizites Wissen und Metakognition Gegenstand der späten Sekundarstufe wären.

Notwendigkeit der Ergänzung kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle durch literaturtheoretische Ansätze

Sowohl der theoretische Überblick über kognitionspsychologische Textverstehensmodelle als auch der Überblick über verbreitete Lesekompetenzmodelle kognitionspsychologischer Provenienz haben gezeigt, dass kognitionspsychologische Modelle für sprachreflexive Aspekte literarischen Textverstehens erst dann attraktiv werden, wenn sie über die Darstellung der Basis-Leseprozesse hinausgehen und auch die Verarbeitung der Oberflächenstruktur bzw. die hierarchiehöheren Ebenen der Superstrukturen und Darstellungsintentionen, idealerweise auch der rhetorischen Strategien berühren. Dies betont auch Kintsch, der diesbezüglich durchaus Forschungsbedarf gerade in Zusammenarbeit mit Literaturwissenschaftlern sieht: „[B]isher vernachlässigte Repräsentationen und die damit verbundenen Enkodierungsstrategien" müssten „analysiert, beschrieben und in ein solches Modell einbezogen werden." (Kintsch 1994, S. 41). Welche Strategien genau die Konstruktion der für literarisches Textverstehen angenommenen komplexen Modelle erlaubten, sei eine domänenspezifische Frage, keine kognitionswissenschaftliche:

> Die Kognitionswissenschaft hat dazu nichts Eigenes beizutragen: sie beschäftigt sich allein mit der strategischen Konstruktion von Situationsmodellen; der sachliche Inhalt dieser Modelle jedoch und die Art der dazu benötigten Strategien sind bereichsspezifisch (Kintsch 1994, S. 50).

In der Tat zeigt der Überblick in diesem Kapitel, dass gerade die Ansätze, die für *literarästhetische Sprachreflexion* aussagekräftiger sind, sich auf literaturtheoretische Ansätze beziehen, z. B. Vipond und Hunt auf Rosenblatts transaktionale, rezeptionsästhetische Theorie, Zwaan u. a. auf strukturalistische Theorien des ‚Foregrounding', Meutsch oder Rosebrock/Nix u. a. auf den Konventionalismus Schmidts.

Eine nähere Betrachtung des überaus einflussreichen didaktischen Lesekompetenzmodells von Rosebrock/Nix 2008 macht Bemühungen deutlich, v. a. auf den hierarchiehöheren Prozessebenen zu „Superstrukturen" und „Darstellungsstrategien" literaturspezifischeren Anforderungen an das Textverstehen gerecht zu werden (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 18 f.), obwohl Rosebrock und Wirthwein es wie Groeben (vgl. Groeben 2006, S. 12) und Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2006a, S. 276) „nicht sachgerecht und auch nicht sinnvoll" finden, „textsortenspezifische Kompetenzmodelle zu entwerfen" (Rosebrock/Wirthwein 2014, S. 114). Die Aufgaben, die zu literarischen Texten im Hinblick auf das Erfassen der Darstellungsstrategien auf der Basis dieses allgemeinen Lesekompetenzmodells für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt werden, gehen über das, was andere ‚Online'-Textverstehensmodelle zu literarischen Texten bieten, weit hinaus. Hier wird z. T. sehr explizit die Funktion von Sprache oder Textsortenmerkmalen zum Reflexionsgegenstand gemacht, wobei u. a. Grzesik 1990 als Referenz dient, der die Lücken kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle im Hinblick auf literaturspezifische Prozesse durch den Rekurs auf Ingarden zu schließen versucht (vgl. 2.3.1.3 und 2.3.2.1).

Aussagen zu sprachreflexiven Leseprozessen und spezifischen Inferenztypen bleiben nämlich auch in literaturtheoretisch ausgerichteten kognitionspsychologischen Studien seltene Ausnahmen. Meist werden dafür die Elaborationstypen von Meutsch und Viehoff aus den 80er Jahren zitiert, wobei für *literarästhetische Sprachreflexion* v. a. die „metatextuelle[n] Elaborationen bezüglich literaturspezifischer ‚Text'-Signale" einschlägig sind (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10). Dieser begrifflich etwas sperrige Elaborationstyp bezieht sich auf eine funktionale Interpretation sprachlicher Mittel. Christmann und Schreier gehen davon aus, dass es sich dabei um „postaktional beim Reflektieren des Textes und der eigenen Rezeption im Anschluss an den eigentlichen Rezeptionsprozess generiert[e]" Inferenzen handelt (Christmann/Schreier 2003, S. 268). Vorstellungen, wie genau diese Elaborationen ablaufen, bleiben jedoch sowohl Meutsch/Viehoff als auch Christmann/Schreier schuldig.

Nicht zuletzt seit der Reanalyse der PISA-Daten durch Artelt und Schlagmüller hat die lesedidaktische Prämisse, dass eine textsortenspezifische Kompetenzmodellierung nicht sinnvoll sei, an Überzeugungskraft verloren. „Der kompetente Umgang mit literarischen Texten scheint andere Lese- und Verstehensanforderungen zu beinhalten als der Umgang mit anderen kontinuierlich und nichtkontinuierlich geschriebenen Texten", resümieren Artelt und Schlagmüller und plädieren für weitere Forschungsbemühungen, „um zu einem differenzierteren Verständnis

dieser Teilkompetenz zu gelangen und das Wissen über die spezifischen Verstehensanforderungen für die Förderung dieser Kompetenz nutzbar zu machen." (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 188 f.).

Die Aufmerksamkeit für sprachlich-formale Aspekte, fachspezifisches Wissen und die – auch ‚offline' nach dem Lesen erfolgende – Reflexion der Machart und Funktion sprachlicher Mittel dürften ganz wesentliche literaturspezifische Anforderungen sein, für deren Beschreibung kognitionspsychologische Textverstehensmodelle (alleine) wenig aufschlussreich sind.

2.3 Literaturtheoretische und -didaktische Standortsuche für die Fundierung eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion*

Um zu untersuchen, welcher literaturtheoretische Ansatz sich am besten für die Fundierung eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* eignet, werden in Kapitel 2.3.1 die einschlägigsten literaturtheoretischen Positionen und deren literaturdidaktische Rezeption dargestellt, bevor eine Entscheidung für eine literaturtheoretische Fundierung fällt, die auch mit kognitionspsychologischen Basisannahmen integrierbar sein sollte. In Kapitel 2.3.2 wird daraufhin der Stellenwert sprachreflexiver Aspekte in didaktischen Kompetenzmodellen literarischen Textverstehens diskutiert.

2.3.1 Diskussion der Potenziale literaturtheoretischer Richtungen für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz*

Die zentrale Fragestellung dieses Kapitels ist, ob es im Hinblick auf den Literaturunterricht eine literaturtheoretische Konzeption gibt, die erlaubt, *metasprachlich*-systematische und *metakommunikative* pragmatisch-funktionale Aspekte der Betrachtung ästhetischer Sprache zu vereinen und die darüber hinaus anschlussfähig für kognitionspsychologische Textverstehensmodelle ist. Ein fachhistorisch angelegter Überblick über einschlägige literaturtheoretische Ansätze und ihre Rezeption in der Literaturdidaktik wird zeigen, dass in der Vergangenheit meist entweder die *metasprachlich*-systematischen Aspekte im Vordergrund standen, wie in der Rezeption von Werkimmanenz und Formalismus, oder die pragmatischen, wie in der deutschdidaktischen Adaption von Rezeptionsästhetik und Konventionalismus. Eine Integration sprachsystematischer und wirkungspoetischer Aspekte, wie sie für einen sprachreflexiven Literaturunterricht wünschenswert wäre, leisten diese oft polarisierenden Ansätze jedoch nur bedingt. Dies gelingt allerdings, wie abschließend argumentiert wird, der kultursemiotischen Literaturtheorie Umberto Ecos, die viele scheinbar widersprüchliche systematische und textpragmatische Aspekte in einem Ansatz zu integrieren vermag und sich daher

gut für die literaturtheoretische Fundierung eines Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* eignet.

2.3.1.1 Konzentration auf das „sprachliche Kunstwerk" in Literaturtheorie und Literaturdidaktik

Stark auf sprachsystematische Aspekte des Texts konzentriert ist die werkimmanente Interpretation Emil Staigers und Wolfgang Kaysers, die lange Zeit den Deutschunterricht prägte und deren wesentliche Punkte hier im Hinblick auf ihre didaktischen Implikationen zusammengefasst werden sollen.

Emil Staiger und seine Rezeption in der Deutschdidaktik

Als Reaktion auf die Textferne einer positivistischen Literaturwissenschaft, die sich ganz der Erforschung von Entstehungskontexten, Autorenbiographien und Dichterpsychologie widmete, plädierte Emil Staiger in Anknüpfung an Schleiermachers Hermeneutik und Diltheys Erlebnisbegriff für eine Rückbesinnung auf „das Wort des Dichters". Nicht die Kontexte interessieren ihn, sondern „was in der Sprache verwirklicht" ist (Staiger 1967, S. 9). Nicht ein positivistisches „Erklären" von Dichtung, sondern das „Beschreiben" derselben erklärt er zum vordringlichen Geschäft eines Literaturwissenschaftlers (Staiger 1963, S. 13). Sprachliche Mittel der Darstellung erleben dabei eine enorme Aufwertung: „Für den Literarhistoriker muss das Rhythmische, der Satzbau, Reim, Klangfarbe, Wahl der Worte ebenso viel bedeuten wie die Kantische Idee in Schillers philosophischer Lyrik […]" (Staiger 1963, S. 16).

Ein Kunstwerk im Staigerschen Sinne ist immer eine genialische „Leistung" (Staiger 1963, S. 15). Solche Kunstwerke verdanken ihre Vollkommenheit vor allem ihrer stilistischen Einstimmigkeit (vgl. Staiger 1967, S. 14). Einen Literaturwissenschaftler zeichne aus, dass er das Bedürfnis habe, „nachzuweisen, wie alles im Ganzen und wie das Ganze zum Einzelnen stimmt" (Staiger 1967, S. 15). Diese Vorstellung der Abgeschlossenheit und Stimmigkeit eines Kunstwerks findet sich bis heute in vielen literaturtheoretischen Ansätzen (vgl. 2.3.1.2-2.3.1.4 sowie 2.3.1.6), wird von neueren Literaturtheorien aber vehement abgelehnt (vgl. 2.3.1.5). Bei Staiger ist sie eng mit der Vorstellung des hermeneutischen Zirkels verknüpft, auf den er sich beruft. Die Hermeneutik habe „gelehrt, daß wir das Ganze aus dem Einzelnen, das Einzelne aus dem Ganzen verstehen" (Staiger 1967, S. 11).

Der Schlüssel zur Erschließung der geheimnisvollen „Schönheit" von Kunst (Staiger 1967, S. 11) ist bei Staiger in enger Anknüpfung an Dilthey das Gefühl: „dass wir begreifen, was uns ergreift, das ist das eigentliche Ziel aller Literaturwissenschaft" (Staiger 1963, S. 11, ähnlich Staiger 1967, S. 11). Dieser häufig zitierte Satz fasst den Prozess des Interpretierens, wie Staiger ihn denkt, prägnant zusammen. Jedes Interpretieren beginnt bei ihm mit dem Ergriffensein des Interpreten durch einen vage empfundenen Aspekt des Kunstwerks. Davon ausgehend versucht er dann, diesem „Zauber" auf die Spur zu kommen und die Zusammenhänge zu

begreifen (Staiger 1967, S. 12). Damit leistet Staiger in gewisser Weise, was in diesem Kapitel gesucht wird: nämlich eine Integration von Sprachsystematik und Sprachpragmatik. Diese Konzeption ist allerdings in verschiedener Hinsicht so problematisch, dass sie nicht als akzeptable Theoriegrundlage in Frage kommt. Auf Widerstand stieß Staigers Konzeption in der Deutschdidaktik weniger aufgrund der dort geforderten Einbeziehung des Emotionalen. Dies wird heute gegen eine zu einseitig kognitiv ausgerichtete Literaturdidaktik nach wie vor vehement eingefordert (vgl. Graf 2014). Pädagogisch und didaktisch fragwürdig ist an Staigers Vorstellung vor allem dreierlei: zum einen die Unantastbarkeit des genialischen Kunstwerks, das für ihn nur in Form von Höhenkammliteratur existiert, zweitens „Liebe und Verehrung" als die allein als Interpretationsanlass akzeptierten Gefühle, drittens die überaus elitäre Vorstellung eines geeigneten Interpreten: „nicht jeder Beliebige kann Literarhistoriker sein. Begabung wird erfordert, außer der wissenschaftlichen Fähigkeit ein reiches und empfängliches Herz, ein Gemüt mit vielen Saiten, das auf die verschiedensten Töne anspricht" (Staiger 1967, S. 13). Hat man das „falsch[e]" Gefühl, stocke die Interpretation und die verschiedenen sprachlichen Ebenen könnten nicht mehr „in Einklang" gebracht werden (Staiger 1967, S. 19). Immerhin sind nicht alle Rezipienten auf dieselbe Interpretation verpflichtet. Staiger zufolge können verschiedene ‚richtige' Gefühle nebeneinander zu verschiedenen subjektiv-gesteuerten evidenten und widerspruchsfreien Interpretationsansätzen führen: „jedes echte, lebendige Kunstwerk [sei] in seinen festen Grenzen unendlich" (Staiger 1967, S. 33).

Am deutlichsten ist Staigers Einfluss auf die Deutschdidaktik der 50er und 60er Jahre an Erika Essens einflussreicher *Methodik des Deutschunterrichts* abzulesen. Dies ist zunächst an Essens Konzentration auf die Sprache zu erkennen, die sie als Dreh- und Angelpunkt des Deutschunterrichts sieht (vgl. Essen 1959, S. 11–14). Im Hinblick auf die Literatur ist dann bei Essen wie bei Staiger die „Erlebnisfähigkeit" der Kinder zentral (Essen 1959, S. 48). Diese sollen in der Unterstufe v. a. für Lyrik empfänglich gemacht werden und das Einfühlen erlernen (vgl. Essen 1959, S. 50, 61). In der Mittelstufe geht es dann ganz im Sinne Staigers um die Betrachtung der Texte „als Sprachgebilde". Dabei steht die Untersuchung der „Kräfte, deren Wirkung wir verspüren", im Zentrum. Es gilt Essen (respektive Staiger) zufolge „zu verstehen, was […] zum Erlebnis wird" (Essen 1959, S. 233, vgl. auch 126). In der Oberstufe soll schließlich „eine Ahnung vom Wesen der Dichtung" erlangt werden, das untrennbar mit „überzeitlich Gültige[m]" und „Wahrheit" verknüpft ist (Essen 1959, S. 248). Wie Staiger folgt sie dem Ganzheitspostulat von Form und Inhalt (vgl. Essen 1959, S. 122, 253), vertritt einen gewissen literarischen Irrationalismus (vgl. Essen 1959, S. 273) und orientiert ihre Textauswahl am literarischen Höhenkamm: „Nur das echte, künstlerisch einwandfreie Gedicht gehört in den Deutschunterricht […]" (Essen 1959, S. 52, vgl. auch 252).

Das Hauptproblem einer auf Staiger beruhenden Didaktik, wie sie Essens *Methodik*, aber auch Ulshöfers Lebenshilfe-Didaktik mit dem Bildungsziel des „ritterlichen Menschen" (vgl. Ulshöfer 1960, S. 61, vgl. zur Bezugnahme auf Staiger S. 6 und 54) zugrunde liegt, brachte schon 1970 Rolf Geißler auf den Punkt. Als

pädagogische Aufgabe bliebe hier nur, „die vorhandene Erlebnisfähigkeit zu wecken und zu vertiefen. Für Kinder ohne künstlerische Sensibilität bliebe ein solcher Unterricht sinnlos." Das wiederum sei im Kern undemokratisch. Jeder müsse die Chance bekommen, das Erschließen der Gegenstände zu erlernen. Lektüre müsse darüber hinaus auch kritisch erfolgen können, nicht nur passiv identifikatorisch (vgl. Geißler 1970, S. 47 f.). Obwohl gegen das „existentielle Betroffensein eines Lesers" natürlich nichts einzuwenden sei, sei „ein solches innerstes Berührtsein […] weder machbar noch unabdingbare Voraussetzung oder gar Ziel eines literarischen Unterrichts", wie Geißler zu Recht betont (Geißler 1970, S. 53).

Auch Hans Kügler prangerte etwa zeitgleich mit Geißler die bis weit in die 60er Jahre verbreitete Orientierung des Deutschunterrichts an der Theorie der Werkimmanenz an (vgl. hierzu auch Spinner 1987a, S. 17). Diese Orientierung habe zu einem „eindimensionale[n] Auslegungshorizont (Autonomie des Kunstwerks) und [einem] eindimensionale[n] Leseschema (vom Ergriffensein zum Begreifen)" geführt. Dem passiven Leser bleibe in den festgefahrenen Phasen von der „Ein-Stimmung" über die „Zu-Stimmung" zur „Überein-Stimmung" nur die Affirmation, eine kritische Haltung sei in diesem System ausgeschlossen (vgl. Kügler 1975, S. 108 f.; ähnlich Geißler 1970, S. 46).

In eine vergleichbare Richtung gingen auch Argumente der Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, als deren schärfster Kritiker Kügler gilt. Noch Anfang der 90er Jahre wehrten sich beispielsweise Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner gegen die Orientierung des Literaturunterrichts an der Werkimmanenz, vor allem gegen die Vorstellung eines vor unbegabten Schülerinnen und Schülern zu schützenden unantastbaren Kunstwerks (vgl. Staiger 1967, S. 11 und 25) und das Elitäre solch eines Unterrichts (vgl. Haas et al. 1994, S. 17 f. und 23).[64] Zwar forcierten auch die Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts wie Haas oder Spinner emotionale Reaktionen auf Literatur durch Schülerinnen und Schüler, legten diese aber nicht auf affirmatives Ergriffensein und schon gar nicht auf eine an klassischen Kunstidealen orientierte Höhenkammliteratur fest.

Nichtsdestotrotz haftet dem Fach Deutsch und darin vor allem dem Literaturunterricht bis heute der Ruf eines Talentfaches an, für das man eben ‚begabt' zu sein hat; mit einem kompetenzorientierten Ansatz, in dessen Zentrum ja die Erlernbarkeit von Teilfähigkeiten steht, ist dies nicht in Einklang zu bringen.

---

64 Dass sie Kügler in der hitzigen Debatte um die Handlungs- und Produktionsorientierung hier bezichtigen, Verfechter der Genieästhetik zu sein (vgl. Waldmann 1989, S. 12), stellt angesichts der in Kügler 1975 vertretenen Positionen fast schon eine Ironie der Fachgeschichte dar, die Kügler in seinem Pochen auf die Autonomie des Kunstwerks allerdings auch provoziert (vgl. Kügler 1988, S. 6). Er versteht Autonomie allerdings als Selbstreferenzialität, nicht im Sinne einer Genieästhetik (vgl. Kügler 1989a, S. 4).

Wolfgang Kayser und seine Rezeption in der Deutschdidaktik

Weniger polarisierend ist Wolfgang Kaysers Variante von Werkimmanenz, die auf eine derart problematische Rolle des ‚richtigen' Gefühls verzichtet und deren ausdifferenziertes Analyseinstrumentarium für „sprachliche Kunstwerk[e]" für viele Lehrerinnen und Lehrer eine gangbare Lösung für einen lernbaren Literaturunterricht darstellte und womöglich noch immer darstellt. Wie Staiger wehrt sich Kayser gegen eine Fixierung auf Autorenpsychologie und Kontexte und betont den „Gefügecharakter der Sprache, durch den alles in dem Werk Hervorgerufene zu einer Einheit wird". Zudem betont er die Autoreferenzialität von Literatur, das „besondere Vermögen […] literarische[r] Sprache, eine Gegenständlichkeit eigener Art hervorzurufen" (Kayser 1992, S. 14). Daraus resultiert ein bis heute vielfach vertretenes Ganzheitspostulat, nach dem „verschiedene Seiten" nicht separat untersucht werden dürfen, sondern in der als „Ganzheit […] alle Schichten, die die Betrachtung sondern kann, letztlich aufeinander bezogen sind und zusammenwirken." (Kayser 1992, S. 240).

Dieses Ganzheitspostulat, das auch andere hermeneutische (z. B. Gadamer oder Ingarden[65]) sowie strukturalistische Richtungen (vgl. 2.3.1.2) teilen, stieß vor allem in literaturdidaktischen Strömungen auf Kritik, die am Poststrukturalismus orientiert sind, z. B. bei Vertreterinnen und Vertretern des „textnahen Lesens" wie Clemens Kammler oder Jürgen Förster (vgl. 2.3.1.5), aber auch bei handlungs- und produktionsorientierten Autoren (vgl. Haas et al. 1994, S. 18).

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt ist die Ahistorizität dieses methodischen Zugangs, die vor allem in den 70er Jahren in Literaturtheorie und Didaktik zunehmend moniert wurde (vgl. Kügler 1975, S. 104 f., 108). Gerade die Vorstellung eines zeitenthobenen, stets gültigen Kunstwerks lehnte man ab. Geißler zufolge werde hier das Dichtungsideal der Weimarer Klassik zu Unrecht als „Wesensmerkmal des Kunstwerks" absolut gesetzt (Geißler 1970, S. 56).

Kaspar H. Spinner kam hingegen 1989 mit einem gewissen zeitlichen Abstand zu den Kontroversen der 70er Jahre im Hinblick auf die Methode der Werkinterpretation nach Kayserschem Vorbild zu einem recht versöhnlichen Urteil. Dieses vertrage sich letztlich durchaus „auch mit weiterführenden textübergreifenden Fragestellungen", außerdem seien auch positive Leistungen herauszustellen:

> Die methodische Leistung der Werkinterpretation, die vor allem in der genauen und zugleich sensiblen, auf den Gehalt des Textes bezogenen Detailbeobachtung besteht, kann heute wieder vorurteilsfreier gesehen werden als in den 70er Jahren. (Spinner 1989, S. 21).

65 Auch Roman Ingarden betont den „organischen Bau" und „polyphonen Aufbau" (Ingarden 1960, S. 25, 27) literarischer Kunstwerke, bei denen es auf die „polyphone Harmonie ästhetischer Wertqualitäten" ankomme (Ingarden 1960, S. 395–400).

Wichtig sei die Einhaltung der Forderung der Werkanalyse, formale Aspekte immer nur in ihrer Funktionalität für den Inhalt eines Werks zu analysieren (Spinner 1989, S. 21; 2006, S. 9). Etliche Impulse erhielt solch ein auf den Text bezogener Unterricht allerdings auch aus der strukturalen Literaturtheorie, die eine Verwissenschaftlichung des Umgangs mit literarischen Texten anstrebte.

2.3.1.2 Systematische Analyse von Sprache und Form in Literaturtheorie und Literaturdidaktik: Russischer Formalismus, Prager Strukturalismus, ‚Foregrounding'

Verfremdung, Entautomatisierung und ‚Foregrounding' durch sprachliche Abweichungen

Im Gegensatz zur deutschen Werkimmanenz, die stark an der Dichtung der Weimarer Klassik und damit am Idealismus orientiert blieb, bildete sich der Strukturalismus, der in Frankreich mit der „explication du texte" und den USA mit dem „New Criticism" werkimmanente Strömungen beeinflusste, in der Auseinandersetzung mit formalen Experimenten des Futurismus und Symbolismus heraus. Dies erklärt auch das große Interesse dieser Richtung z. B. an Klangexperimenten und das gleichzeitige Abnehmen einer Beschäftigung mit semantischen Aspekten (vgl. zum Strukturalismus im Überblick z. B. Sexl 2004b; Köppe/Winko 2008, S. 47–63; Jahraus 2004, S. 269–289). Ähnlich wie Staiger und Kayser lehnen die Strukturalisten die Konzentration der Literaturwissenschaft auf externe Kontexte aus Soziologie, Psychologie, Politik oder Philosophie ab und fordern eine Hinwendung zur Struktur der Texte: „Wenn aber die Literaturwissenschaft eine Wissenschaft werden will, ist sie genötigt, das ‚Verfahren' als ihren einzigen ‚Helden' zu akzeptieren", proklamierte z. B. der junge Roman Jakobson 1918 in dem von ihm mitbegründeten Moskauer Linguistenkreis (vgl. Jakobson 1972 [1918], S. 31–33). Nicht die Semantik der Texte, sondern die „Verfahren" stehen im Zentrum zunächst formalistischer, dann strukturalistischer und später literatursemiotischer Betrachtungen. Jakobson tritt damit in die Fußstapfen Viktor Šklovskijs. Dieser hatte in *Die Kunst als Verfahren* 1916 folgende Definition des Künstlerischen formuliert: „künstlerisch nun, im engen Sinne, wollen wir Dinge nennen, die in besonderen Verfahren hergestellt wurden, deren Zweck darin bestand, daß diese Werke mit größtmöglicher Sicherheit als künstlerisch wahrgenommen würden" (Šklovskij 1971 [1916], S. 7). Dass hier die Wahrnehmung des Texts durch den Leser bereits etwas halbherzig Thema ist (Šklovskij geht hier auch auf die Möglichkeit ein, dass nicht-literarische Texte beim Lesen als literarisch wahrgenommen werden können und umgekehrt), wurde in der Forschung ebenso kontrovers diskutiert wie die hier gleichsam über die Hintertür hereingeholte Intention der Autorinstanz (vgl. zusammenfassend Begemann 1991, S. 9; Sexl 2004b, S. 163). Tatsächlich spielt der Leser vor allem in Šklovskijs Theorie der Verfremdung eine wichtige, wenn auch nicht mit der Rezeptionsästhetik (vgl. 2.3.1.3) vergleichbare Rolle. Die „Verfremdung" betrachtet Šklovskij als eines der zentralen literarischen Verfahren, wodurch „der Gegenstand […] aus dem

Automatismus der Wahrnehmung herausgelöst werden" könne (Šklovskij 1971 [1916], S. 17). Šklovskij geht es dabei dezidiert um eine Schärfung der Wahrnehmung der Gegenstände innerhalb und außerhalb der Kunst:

> Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung' der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden (Šklovskij 1971 [1916], S. 15, vgl. auch 33f.).[66]

Um vor der Folie einer automatisierten Alltagssprache die Dinge in ein neues Licht zu rücken und damit die Wahrnehmung zu entautomatisieren, wählen Dichter von der sprachlichen Norm abweichende, verfremdende Formen.[67]

Zudem wird durch die Dialektik von Automatisierung und Verfremdung die Evolution von Formen oder Gattungsmustern erklärbar. So tritt im Gegensatz zur Werkimmanenz nach Staiger und Kayser im Strukturalismus ein auf sprachliche Verfahren bezogener literaturgeschichtlicher Aspekt hinzu (vgl. Tynjanov 1971; Mukařovský 1977, S. 151–156; Jakobson 1989c [1934], S. 78). Auch Jakobson greift diese Theorie der Entautomatisierung auf. Es trete immer irgendwann „der Zeitpunkt ein, wo die traditionelle poetische Sprache erstarrt". Dann sei „der Zustrom neuen Materials, frischer Elemente der praktischen Sprache" nötig, „damit die irrationalen poetischen Strukturen wieder erfreuen, wieder erschrecken, wieder empfindlich treffen" (Jakobson 1972 [1918], S. 63).

Diese Theorie der Abweichung von der sprachlichen Alltagsnorm wurde als definitorisches Kriterium für Literatur in der Vergangenheit vehement kritisiert. Problematisch ist zum einen, dass eine klare Definition der „praktischen Sprache" fehlt, von der abgewichen wird, zum anderen, dass natürlich auch Kunstwerke existieren, die sprachliche Normen erfüllen. Zudem sei Begemann zufolge kaum möglich, „zwischen‚neutralen' und ‚poetisch wirksamen' Abweichungen zweifelsfrei zu trennen" und die Indienstnahme der ausgemachten Abweichungen für die „poetische Bedeutungskonstitution" im Strukturalismus nicht gelöst (Begemann 1991, S. 16).

Trotz dieser Einwände ist die Abweichungstheorie diejenige, die auch in der neueren Poetizitätsforschung mit am stärksten rezipiert und weiterentwickelt wird (vgl. Jannidis et al. 2009, S. 21). So hat z. B. Harald Fricke *Norm und*

---

66 Vgl. ganz ähnlich Šklovskijs Ausführungen in seiner Schrift *Die Auferweckung des Wortes* (Šklovskij 1972) zur Automatisierung (S. 3 und 7), zur Erneuerung des „Erleben[s] der Welt" durch neue künstlerische Formen (S. 13) und zur „schwierig[en]", „halbverständliche[n] Sprache" literarischer Texte (S. 17).

67 Vgl. hierzu auch Mukařovský 1977, S. 147 f.

Abweichung aus literaturphilosophischer Sicht bezüglich einer Vielzahl an Ebenen ausdifferenziert: von graphischen und phonetischen Abweichungen über die Zeichensetzung bis hin zu phonologischen, morphologischen, lexikalischen, syntaktischen, textematischen, semantischen und pragmatischen Normverstößen. Hinzu kommen Abweichungen von der empirischen Wirklichkeit und Möglichkeit sowie von der logischen Möglichkeit (vgl. Fricke 1981, S. 16–62). Entscheidend ist für Fricke, dass die Normverletzungen nicht willkürlich, sondern „als *funktionstragende* Elemente des gesamten Textgefüges erkennbar" sind (Fricke 1981, S. 87; Hervorh. im Orig.).

Eine aktuelle Fortsetzung hat die Abweichungstheorie auch als Theorie des ‚Foregrounding'[68] in der Psychologie der Textverarbeitung gefunden. Die literaturtheoretische Verfremdungstheorie wird hier nicht nur mit kognitionspsychologischen Ansätzen, sondern auch mit der aus den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts stammenden gestaltpsychologischen Unterscheidung von Figur und Grund verknüpft. Dabei werden visuelle Reize aufgrund bestimmter Merkmale dem Vordergrund zugeordnet und als Gestalt wahrgenommen, während andere, weniger auffällige Reize als nicht herausgehobener Hintergrund wahrgenommen werden (vgl. van Holt/Groeben 2005, S. 312 f.; van Peer 1986, S. 21). Diese Anschlussfähigkeit für eine an der Leserreaktion interessierte gestalt- wie kognitionspsychologische Traditionslinie unterstreicht die Bedeutsamkeit des Lesers in der strukturalistischen Literaturtheorie. Was in den verschiedenen, vorwiegend der empirischen Literaturwissenschaft (vgl. 2.4) zuzuordnenden Publikationen unter ‚Foregrounding' verstanden wird, kann stark variieren. Während die auf Situationsmodelle ausgerichtete kognitionspsychologische Textverarbeitungsforschung unter ‚Foregrounding' vor allem den Prozess versteht, bei dem während des Lesens bestimmte inhaltliche Aspekte fokussiert werden (van Holt/Groeben 2005, S. 316 sprechen hier vom „pragmatischen Foregrounding"), kann sich der Begriff linguistisch verstanden textseitig auf spezifische Stilmittel beziehen, den Effekt dieser Mittel auf den Leser im Leseprozess bezeichnen, als Analysekategorie für die Kritik literarischer Texte herangezogen oder als Merkmal literarischer Sprache verstanden werden (vgl. van Holt/Groeben 2005, S. 315; ähnlich van Peer/Hakemulder 2006).

Die ausführlichste linguistische Untergliederung verschiedener Typen von ‚Foregrounding' nahm van Peer 1986 vor (vgl. 2.4.1). Während dieser die Funktion des ‚Foregrounding' ähnlich wie die Strukturalisten v. a. in der Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Sprache sowie in einer verlängerten Rezeption sieht, gehen z. B. Miall und Kuiken (1994, 1999) oder Fialho (2007) noch weiter, da sie die mit

68 Der Terminus ‚Foregrounding' ist die englische Übersetzung des von Mukařovský benutzten tschechischen Begriffs „aktualisace" aus Mukařovskýs Schrift *On poetic language* aus dem Jahr 1949 (Mukařovský 1977; dt. *Über die Dichtersprache* Mukařovský 1974, S. 142–199; vgl. van Holt/Groeben 2005, S. 317).

Emotionen verknüpfte Reaktion auf ‚Foregrounding' als zentral für den gesamten literarischen Textverstehensprozess ansehen (vgl. 2.4.2).

Auch deutschdidaktisch wurde und wird die Abweichungs- oder Verfremdungstheorie immer wieder fruchtbar gemacht. Diese findet sich z. B. bei Hans Kügler (Kügler 1975, S. 91), vor allem aber bei einschlägigen Vertreterinnen und Vertretern der von ihm so heftig kritisierten Richtung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, z. B. bei Gerhard Rupp: „Der literarische Text und die Rezeptionssituation im Unterricht müssen auf geeignete Weise verfremdet werden, um die ursprüngliche poetische Funktion der Abweichung von herkömmlichen alltäglichen Orientierungen wieder zu erreichen." (vgl. Rupp 1987, S. 80). Rupp plädiert daher in der Motivationsphase für „Aufmerksamkeitslenkung durch den verfremdeten Text und/oder die verfremdete Rezeptionssituation". So sollen automatisierte Lektüreweisen „durch die Schaffung eines ‚fremden Blicks' " aufgebrochen werden (vgl. Rupp 1987, S. 86 f.).

Besonders ausführlich beruft sich innerhalb dieser Strömung auch Günter Waldmann auf die „Differenzialität […] literarische[r] Texte gegenüber der Alltagssprache" (Waldmann 1998, S. 5). Šklovskij, Mukařovský, Fricke und Tynjanov sind seine Gewährsmänner. Waldmanns Bemühungen um die formalen Aspekte von Literatur im Rahmen seiner produktionsorientierten Didaktik haben hier ihre Wurzeln. Die Verfremdungstheorie Šklovskijs ist auch zentral für die erste Phase der Textrezeption in Waldmanns Vierphasenmodell. Hier trägt er zum einen dem Problem extrem verfremdeter und für die Schülerinnen und Schüler damit besonders schwieriger Formen von Literatur Rechnung, für die er das „Verfahren des Einlesens" vorschlägt, aber auch dem Problem der Automatisierung. In diesen Fällen geht es seiner Meinung nach darum, die Textrezeption zu intensivieren, indem der Text so „veränder[t]" werde, „dass sein Lesen verzögert, gehemmt, gestört wird und dadurch genaueres Hinsehen auf den Text, bewusstere Wahrnehmung seiner spezifischen Merkmale und Vorgänge, eben intensives Lesen des Textes eingerichtet wird." Hierfür schlägt er eine Vielzahl von Mitteln vom Isolieren von Textteilen über das Zerlegen und Vermischen von Texten bis hin zum bewussten Setzen von Lücken vor (vgl. Waldmann 1998, S. 31). Die Form bleibt darüber hinaus zentral für Phase drei seines Modells, in dem es darum geht, die „‚Literarizität' literarischer Texte […] verständlich zu machen". Dabei stehen nicht nur spezifisch literarische Formmerkmale, sondern vor allem ihre „Funktion" und Wirkungsweise im Fokus. Waldmann zufolge sind dafür nicht nur analytische, sondern auch produktive Methoden geeignet (vgl. Waldmann 1998, S. 34 f.).

Etwas andere Akzente setzt Kaspar H. Spinner bei seiner Rezeption der Verfremdungstheorie. Für ihn ist sie Bezugspunkt für seine Konzeption der Wahrnehmungsbildung als Kernstück einer ästhetischen Bildung, wobei er u. a. an Šklovskij anknüpft (vgl. Spinner 1998, S. 48 f.).

Auch Rosebrock/Nix führen bezüglich der besonderen Anforderungen literarischer Texte für Schülerinnen und Schüler an, dass die „poetische Sprache […] mehr **Sensibilität für noch nicht konventionalisierte Bedeutungen**" verlange, z. B. im Hinblick auf innovative Bildlichkeit (Rosebrock/Nix 2008, S. 119, Hervorh.

im Orig.).[69] Die Zeitgebundenheit sprachlicher Formen greifen die Bildungsstandards auf (vgl. KMK 2004, S. 14). International plädiert v. a. David Miall dafür, die auch emotionalen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf Phänomene des ‚Foregrounding' stärker didaktisch zu nutzen (vgl. Miall 1996).

Autoreferenzialität, Äquivalenzprinzip und Mehrdeutigkeit

Die Theorie der Verfremdung und Entautomatisierung ist jedoch nicht der einzige Aspekt strukturalistischer Literaturtheorien, der literaturtheoretisch und -didaktisch bedeutsam wurde. Hier sind vor allem die Konzentration auf den Eigenwert sprachlicher Form, die ästhetische Funktion von Sprache, das Äquivalenzprinzip sowie das Kennzeichen der Mehrdeutigkeit hervorzuheben.

Bereits in seiner frühen Schrift *Die neue russische Poesie* definierte Jakobson Poesie als eine „Äußerung mit Ausrichtung auf den Ausdruck",[70] die „sozusagen nach immanenten Gesetzen" funktioniere und bei der „die kommunikative Funktion" anders als im pragmatischen oder emotionalen Sprachgebrauch „auf ein Minimum reduziert" sei (vgl. Jakobson 1972 [1918], S. 31). Sprache erlange hier einen „Eigenwert", z. B. im Bereich des Klangs (Jakobson 1972 [1918], S. 131). Dieser Aspekt wird in Jakobsons bekannter Schrift *Was ist Poesie?* von 1934 als Kriterium der „Poetizität" noch weiter ausgearbeitet. Diese manifestiere sich u. a. „[d]adurch, daß das Wort als Wort, und nicht als bloßer Repräsentant des benannten Objekts oder als Gefühlsausbruch empfunden wird" (Jakobson 1989c [1934], S. 79). Diese „poetische Funktion" (Jakobson 1989c [1934], S. 79) der Sprache bestimmt Jakobson in Abgrenzung zu anderen sprachlichen Funktionen 1960 in seiner Schrift *Linguistik und Poetik* näher. Dabei geht er von einem allgemeinen Kommunikationsmodell mit Sender, Empfänger, Mitteilung, Kontext, Kontakt bzw. Kanal und Kode aus. Jeder dieser Komponenten schreibt er eine andere „sprachliche Funktion" zu, von denen die auf die Mitteilung gerichtete als die „poetische Funktion" beschrieben wird (vgl. Jakobson 1989a [1960], S. 88): „Die Einstellung auf die BOTSCHAFT als solche, die Ausrichtung auf die Botschaft um ihrer selbst willen, stellt die POETISCHE Funktion der Sprache dar." (Jakobson 1989a [1960], S. 92, Hervorh. im Orig.).

Jakobson unterscheidet darüber hinaus die „referentielle" (bzw. „denotative" oder „kognitive") Funktion, die auf den „Kontext" gerichtet sei, die „emotive" oder „expressive" Funktion, die „einen Eindruck über eine bestimmte Emotion, ob wirklich oder fingiert, zu erwecken" suche, die „konative Funktion", die sich auf den „Empfänger" beziehe, die „phatische Funktion", die auf den „Kontakt" an sich bezogen sei, also z. B. darauf, die Kommunikation aufrecht zu erhalten oder zu

69 Interessanterweise wird hier die Existenz einer „poetischen Sprache" nicht weiter problematisiert, obwohl dieses Kriterium in unmittelbarer Nähe zu Schmidts Polyvalenz- und Ästhetikkonvention genannt wird, eine konstruktivistische Position, auf die weiter unten eingegangen werden wird und die Textmerkmale als Poetizitätskriterien vehement ablehnt.

70 Ähnlich auch bei Mukařovský 1977, S. 144.

verlängern, und schließlich die „metasprachliche Funktion“ in ihrer Orientierung am „Kode“ (Jakobson 1989a [1960], S. 88 f.). All diese Funktionen oder mehrere von ihnen seien in verschiedensten Texten gleichermaßen vorhanden, wichtig sei, welche Funktion jeweils überwiege. Jakobson reklamiert die poetische Funktion dabei keineswegs nur für die Dichtung, wie häufig zu lesen ist:

> Jeder Versuch, die Sphäre der poetischen Funktion auf Dichtung zu reduzieren oder Dichtung auf die poetische Funktion einzuschränken, wäre eine trügerische Vereinfachung. Die poetische Funktion stellt nicht die einzige Funktion der Wortkunst dar, sondern nur eine vorherrschende und strukturbestimmende und spielt in allen anderen sprachlichen Tätigkeiten eine untergeordnete, zusätzliche, konstitutive Rolle (Jakobson 1989a [1960], S. 92).

Damit bietet Jakobsons Ausdifferenzierung sprachlicher Funktionen gerade keine Grundlage für ein „ontologisierende[s] Verständnis der Differenz von literarischen und nichtliterarischen Texten“, wie Albert Bremerich-Vos dies kritisierte (vgl. Bremerich-Vos 2013, S. 19). Die Rezeption von Jakobsons „ästhetischer Funktion“, die Bremerich-Vos zufolge häufig für eine derartige Abgrenzung herangezogen werde, hat in deutschdidaktischen Grundlagenwerken eine z. T. entstellende Vereinfachung erfahren. Ein Beispiel hierfür, auf das sich auch Bremerich-Vos bezieht, ist Ralph Köhnens *Einführung in die Deutschdidaktik*. Dort wird nicht nur mit dem Hinweis auf Jakobson behauptet, „Literatur unterscheidet sich von Sachtexten auch dadurch, dass sie auf die sprachliche Seite (den Signifikanten oder die Struktur) aufmerksam macht und sie spürbar werden lässt (Jakobson 1993)“. Köhnen bezieht vielmehr das gesamte nicht-literaturspezifische Arsenal Jakobsonscher Sprachfunktionen zu Unrecht ausschließlich auf literarische Texte, während „pragmatische Texte“ allein auf ihre „darstellende oder appellative“ Funktion reduziert werden (vgl. Köhnen 2011, S. 138 f.). Die „formalen Mittel“ allein machen aber auch nach Jakobson nicht „die Demarkationslinie der Poesie“ aus, diese kommen, wie Jakobson betont, auch in Rhetorik und Alltagssprache vor (vgl. Jakobson 1989c [1934], S. 69) und könnten auch dort mehr Aufmerksamkeit erfahren, als dies gegenwärtig in der auf „Sachtexte“ bezogenen Lesedidaktik der Fall ist (vgl. hierzu auch Hummelsberger 2003, S. 334 f.). Wichtig ist für Jakobson im Hinblick auf die „Poetizität“ von Texten ein Vorherrschen der „poetischen Funktion“, was freilich rein quantitativ schwer festzumachen ist.[71]

Ein maßgebliches Kennzeichen der poetischen Funktion bei Jakobson liegt im Äquivalenzprinzip. Dies hat Jakobson auf die folgende, häufig zitierte, etwas sperrige Formel gebracht: „*Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination.*“ (Jakobson 1989a [1960], S. 94, Hervorh. im Orig.). Das Nach- und Nebeneinander der Worte in einer

71 Vgl. zur Kritik an diesem Poetizitätskriterium Winko 2009, S. 381, aber auch Hoffstaedter 1986, S. 204, die durchaus empirische Anhaltspunkte für Demarkationslinien bei der Wahrnehmung von Texten als ‚poetisch‘ liefert (vgl. 2.4.1).

Sequenz (das Syntagma) ist in der Dichtung also keineswegs zufällig, sondern beruht auf Ähnlichkeiten z. B. bezüglich Metrum, Klang, Reim etc. Der „Parallelismus" wird damit als ein „fundamentale[s] Problem der Dichtung" begriffen (Jakobson 1989a [1960], S. 107), aber auch die Opposition (als Sonderform des Parallelismus). Ähnlich wie bei Staiger und Kayser korrespondiert dabei Form und Semantik: „lautliche Äquivalenz, die als konstitutives Prinzip auf die Sequenz projiziert wird, zieht unweigerlich semantische Äquivalenz nach sich […]" (Jakobson 1989a [1960], S. 108). Diese „Wechselbeziehung" zwischen den verschiedenen Schichten eines Werks von der Syntax über die Morphologie bis hin zur Lexik führt Jakobson in *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie* von 1961 noch näher aus. Ihm gehe es um eine „unvoreingenommene, aufmerksame, detaillierte und ganzheitliche Beschreibung" der Struktur von Gedichten, wobei „unerwartete, frappierend symmetrische Anordnungen, proportionierte Konstruktionen, künstlerische Häufungen von äquivalenten Formen und grelle Kontraste" hervortreten könnten (Jakobson 1989b [1961], S. 243).

Dass diese hier angezielte Objektivität bei der Analyse von Strukturen problematisch ist, haben u. a. Posner und Culler kritisch angemerkt (vgl. Posner 1972; Culler 1975, S. 57–63). Begemann hat dies in einer Konkurrenzanalyse zu Jakobsons Beschreibung der Klangauffälligkeiten in Brechts *Wir sind sie* plastisch vor Augen geführt (vgl. Begemann 1991, S. 20–23). Andererseits zeigen empirische Untersuchungen, dass sprachliche Auffälligkeiten von Probanden verschiedenster Provenienz durchaus ähnlich wahrgenommen werden (vgl. 2.4.1). Doch nicht nur die vermeintliche Objektivität des Analyseverfahrens von Äquivalenzen stieß an Jakobsons Theorie auf Kritik, sondern auch das Äquivalenzprinzip an sich. Dieses sei nämlich – wie auch die sprachlichen Abweichungen – nicht exklusiv charakteristisch für literarische Sprache, sondern komme auch in der sogenannten Alltagssprache vor (vgl. Werth 1976, S. 72).

Auf hohe Akzeptanz stößt bis heute hingegen das Poetizitätskriterium der Mehrdeutigkeit, das bei Jakobson eng mit den Aspekten der Selbstreferenzialität der ästhetischen Botschaft und dem Äquivalenzprinzip verknüpft ist: „Mehrdeutigkeit ist eine unabdingbare, unveräußerliche Folge jeder in sich selbst zentrierten Mitteilung, kurz eine Grundeigenschaft der Dichtung." (Jakobson 1989a [1960], S. 110 f.). Dabei entsteht Mehrdeutigkeit Jakobson zufolge dadurch, dass in einem literarischen Werk eben poetische und referenzielle Funktion nebeneinander vorherrschen können. „Der Vorrang der poetischen Funktion vor der referentiellen löscht den Gegenstandsbezug nicht aus, sondern macht ihn mehrdeutig" (Jakobson 1989a [1960], S. 111). Das Prinzip der Ähnlichkeit auf den verschiedensten Ebenen eines Kunstwerks verleihe zudem dem Werk sein „durch und durch symbolisches, vielfältiges und polysemantisches Wesen" (Jakobson 1989a [1960], S. 110). In sich wandelnden theoretischen Bezügen bleibt Mehrdeutigkeit auch bei Ingardens Idee der literarischen Unbestimmtheitsstellen, Isers Leerstellentheorie, Schmidts Polyvalenzkonvention oder in Ecos „offenem Kunstwerk" (Eco 1973) ein zentraler Faktor, wie die folgenden Punkte zeigen werden.

Zieht man nochmals ein Resümee des in diesem Punkt zusammengefassten Kernbestands formalistischer und strukturalistischer Poetizitätsmerkmale, so stellt man fest, dass die Autoreferenzialität von Sprache und die Annahme einer durch Interaktion verschiedener sprachlicher Ebenen entstehenden Ganzheit des Kunstwerks, die auch zentrale Annahmen der hermeneutisch geprägten Werkimmanenz nach Staiger und Kayser waren, im strukturalistischen Denken ebenfalls präsent sind und darüber hinaus in anderen Theorien überdauern. Folgenreich sind zudem die Ideen der poetischen Funktion von Sprache, der Entautomatisierung der Wahrnehmung durch sprachliche Normabweichung und der Mehrdeutigkeit poetischer Sprache (vgl. zu diesen Traditionslinien Winko 2009, S. 379).

Zwar ist man sich seit der massiven Kritik u. a. an Jakobson in den 70er Jahren in der Literaturwissenschaft weitgehend einig, dass diese Kriterien für die Definition von literarischen Texten weder notwendig noch hinreichend sind, weil sie z. B. auch in alltagssprachlichen Zusammenhängen auftreten. In einer prototypischen, eventuell auch pragmatisch-historisierenden Auffassung von Literatur (vgl. hierzu Winko 2009, S. 391–393) dürfen diese sprachlichen Poetizitätsaspekte jedoch nicht fehlen und sind nach wie vor Gegenstand des täglichen wissenschaftlichen wie didaktischen Umgangs mit Literatur.

Gerade im methodologischen Bereich setzten strukturalistische Analysen mit ihrem Objektivitätsanspruch Qualitätsstandards,[72] die – wenn auch in entschärfter Form – bis heute nachwirken. Als inzwischen auch in der Didaktik wirkmächtiges strukturalistisches Analyseinstrumentarium sei hier Genettes differenzierte Erzähltextanalyse stellvertretend genannt (vgl. Genette 2010), die heute z. B. Leubner und Saupe für Film- und Literaturanalyse fruchtbar zu machen versuchen (vgl. Leubner/Saupe 2006).

Wie in der westlichen Literaturwissenschaft, so erfolgte auch in der deutschen Literaturdidaktik die Rezeption der zwischen 1916 und 1961 entstandenen Schriften der russischen Formalisten und Prager Strukturalisten erst in den 60er und vor allem in den 70er Jahren (vgl. im Überblick Spinner 2013b). Gegenüber der bis dahin üblichen, häufig auf „Intuition" basierenden werkimmanenten Umgangsweise mit Literatur wurde dieser sachlichere Zugang Kaspar H. Spinner zufolge von vielen begrüßt:

> Bis heute [1989; Anm. C. M.] empfinden viele Lehrende (und auch Schüler) den analysierenden Umgang mit Literatur als Befreiung von einer nur auf unkontrollierbare Intuition sich gründende [sic!] Erschließung von Dichtung. Beim Analysieren von Texten haben auch diejenigen Schüler Erfolgserlebnisse, deren Fähigkeiten im rationalen Zugang zu Unterrichtsgegenständen liegen. Die Verfahren sind lernbar,

72 Als Beispiel für ein extrem ausdifferenziertes Analyseinstrumentarium kann Titzmanns „Strukturale Textanalyse" aus dem Jahr 1977 mit insgesamt 114 Interpretationsregeln gelten (vgl. Titzmann 1977, S. 462).

> das Gelernte ist transferierbar auf andere Texte. Die angesprochenen Fähigkeiten der genauen Beobachtung, Strukturierung und Kategorienbildung sind zudem als wichtige fachübergreifende Lernziele zu betrachten (Spinner 1989, S. 19).

Als herausragender Vertreter einer strukturalistisch geprägten Literaturdidaktik gilt vor allem Hans Kügler, der – ganz im Zeichen der „kommunikativen Wende" – Jakobsons kommunikationstheoretischen Ansatz und dessen ästhetische Funktion (schon um die rezeptionsorientierte Komponente erweitert) durch Eco vermittelt rezipierte (vgl. Kügler 1975, S. 87; zu Eco 2.3.1.6). Die wesentlichen Aspekte von Autoreferenzialität und Verfremdung (Kügler 1975, S. 91) greift er dabei auf. Als Theoriegrundlage für ein „in sich geschlossene[s] Theorem für den Umgang mit Literatur und Sprache im Unterricht" greift er aber vor allem auf Barthes' Beschreibung der „strukturalistischen Tätigkeit" zurück. Auf der Basis von Barthes' Konzeption des durch den Leser mimetisch zum Text geschaffenen „Simulacrums" entwickelt Kügler ein seiner Meinung nach didaktisch geeignetes Kommunikationsmodell, das von der „1. Operation" der „Zerlegung (Analyse)" über die „Rekonstruktion durch das Subjekt" zum „erzeugten Objekt (Simulacrum)" führt, das in einer „2. Operation" erst durch den Leser arrangiert und synthetisiert wird (vgl. Kügler 1975, S. 185–187). Küglers strukturierte Textanalysen, in denen er u. a. Oppositionspaare in Tabellenform herausarbeitet, entbehrten für viele Kritiker dennoch des Rezipientenbezugs und wurden gleichsam Sinn-, vielerorts auch Feindbild des sachstrukturell orientierten Unterrichts, der im Zuge der Lernzielorientierung der 70er Jahre im Hinblick auf eine Objektivierung der Leistungsüberprüfung Konjunktur hatte (vgl. Spinner 1987a, S. 17). Kammler wirft Kügler vor, dass sich dessen strukturalistische Vorschläge meist auf die Sachanalyse beschränkten und „die Rekonstruktion der Textstruktur" dabei „letztlich Selbstzweck" bleibe (vgl. Kammler 2010, S. 215).[73]

Im Zuge der Subjektivierung des Zugangs zu Literatur war dieser objektivierende textanalytische Umgang mit Literatur erheblicher Kritik ausgesetzt. Jürgen Kreft prangert z. B. vehement die verbreitete „Form eines restringiert-strukturalen Verstehens" an, „das nur die ‚Strukturen' gelten läßt, die jeder Rezipient, wenn er nur die rechte strukturale Methode verwendet, unfehlbar herauspräparieren können soll." Diesem „Ideal" des Literaturunterrichts der 70er Jahre setzt Kreft – wie viele andere Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker der 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts – „die individuelle Subjektivität des Rezipienten" entgegen (Kreft 1982, S. 378 f.).

Ganz ohne Analyse wollen jedoch auch die Gegner des sachstrukturellen Unterrichts nicht auskommen. Bei Kreft hat sie ihren Platz in der zweiten, objektivierenden Phase der Texterschließung (Kreft 1982, S. 379), bei Spinner als

---

73 Positiver schätzt Kammler z. B. Küglers Vorschlag zum Märchen *Von dem Fischer und seiner Frau* (vgl. Kügler 1989b) ein (vgl. Kammler 2010, S. 215).

Argumentationshilfe im intersubjektiven Verständigungsgespräch über die Bedeutung literarischer Texte (vgl. Spinner 1987a, S. 19). Bereits zwei Jahre später empfiehlt Spinner als eine von vielen nebeneinander sinnvollen Analysemethoden auch strukturalistische bzw. semiotische Analysen:

> Sinnvoll sind im Unterricht vereinfachte strukturalistische Verfahren, z. B. die Herausarbeitung von Oppositionsstrukturen in Texten (z. B. Freund-Feind-Schemata in politischen Reden, Gut-Böse-Oppositionen in der Trivialliteratur, aber auch differenzierter, z. B. bei Kurzgeschichten Borcherts Begriffsketten wie Licht/Wärme/Kälte/Außenraum/Krieg/Tod) (Spinner 1989, S. 22).

Als „Vorteil" dieser Verfahren sieht Spinner „ihre Eignung für eine tabellarische Zusammenfassung (z. B. als Tafelbild)", warnt allerdings vor der „Gefahr" einer „leeren Abstraktion" (Spinner 1989, S. 22, vgl. hierzu auch Kügler 1989b, S. 32). Einig ist man sich bis heute weitgehend in der Ablehnung des losgelösten Analysierens zum „Selbstzweck" (vgl. Spinner 1989, S. 21; Zabka 2012, S. 35).

Die Kontroverse um objektivierende Textanalyse oder subjektiven Zugang erfuhr mit der Kompetenzorientierung seit 2000 neue Nahrung. Nicht selten und auch nicht ganz zu Unrecht wurden die Kompetenzdefinitionen der Bildungsstandards mit den Grob- und Feinzielen der Lernzielorientierung der 70er Jahre verglichen (vgl. Spinner 2005, S. 7). Die ‚Output'-Orientierung macht mit der Notwendigkeit der Überprüfung von Leistungen auch eine gewisse Objektivierbarkeit von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu literarischen Texten nötig. Unabhängig von Fragen der Überprüfbarkeit kann „semiotisch-strukturalistische Analyse" Spinner zufolge „ein sinnvoller Beitrag für einen **kompetenzorientierten Unterricht** sein", da Schülerinnen und Schüler so transferierbare Verfahren erwürben, die auch auf andere Werke anwendbar und von der Grundschule an kumulativ aufbaubar seien (Spinner 2013b, S. 61, Hervorh. im Orig.). Diesen Fokus wählen auch Schilcher und Pissarek in ihrem semiotisch-strukturalistisch orientierten Band *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz* (Schilcher/Pissarek 2013a, vgl. im Detail 2.3.2.2).

Die KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss greifen in ihrer eher unsystematischen Reihung verschiedener Kompetenzen etliche auf, die letztlich auf strukturalistisch fundierte Analyseweisen zurückgehen: „wesentliche Elemente eines Textes erfassen, z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf", die Kenntnis und Anwendungskompetenz „wesentliche[r] Fachbegriffe", das Erkennen „sprachliche[r] Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen" sowie das Anwenden „analytische[r] Methoden" gehören u. a. in diese Tradition, werden aber sowohl mit hermeneutischen, kontext- sowie rezipientenbezogenen Kompetenzen kombiniert (vgl. KMK 2004, S. 14).

Die Notwendigkeit einer Ergänzung bzw. Erweiterung des Blicks auf literarische Texte, wie er dem Strukturalismus eignet, wird in Literaturtheorie und -didaktik vor allem in dreierlei Hinsicht betont: die Strukturalisten seien zu wenig an semantischen Fragen sowie (literar)historischen Kontexten interessiert und sie vernachlässigten die Leserinstanz. Für eine systematisch-*metasprachliche*

literarästhetische Sprachreflexion sind daher viele Impulse v. a. des Prager Strukturalismus zentral, aber im Hinblick auf die pragmatisch-funktional-*metakommunikativen* Aspekte noch nicht hinreichend. Diese Aspekte berücksichtigen hermeneutische Theorien aus dem Bereich der Rezeptionsforschung und Rezeptionsästhetik verstärkt.

2.3.1.3 Zur Wirkung literarischer Sprache auf den Leser: Rezeptionsästhetik und ihre literaturdidaktische Rezeption

Entscheidend für die Hinwendung von Literaturtheorie und Literaturdidaktik zum Leser war die Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule Hans Robert Jauß' und Wolfgang Isers. Während Jauß u. a. im Anschluss an die philosophische Hermeneutik Gadamers den Akzent auf die historische Differenz zwischen Entstehungs- und Rezeptionshorizont literarischer Werke legt und damit die Rezeptionsforschung begründet, ist Wolfgang Iser in Anlehnung an Roman Ingarden stärker am Rezeptionsakt durch den „impliziten" Leser orientiert. Beides ist relevant für die literaturwissenschaftliche Verortung der pragmatisch-funktionalen Aspekte *literarästhetischer Sprachreflexion* und folgenreich für die Literaturdidaktik.

Jauß

Hans Robert Jauß zufolge vergleicht jeder Leser bei der Lektüre eines literarischen Werkes dessen „ästhetischen Wert […] mit schon gelesenen Werken" (Jauß 1992, S. 170). Dabei geht es bei Jauß' Begriff des „Vorwissens" in seiner Schrift *Literaturgeschichte als Provokation* nicht um den individuellen Leser und seinen Geschmack, sondern um das

> *objektivierbare[…] Bezugssystem der Erwartungen […], das sich für jedes Werk im historischen Augenblick seines Erscheinens aus dem Vorverständnis der Gattung, aus der Form und Thematik zuvor bekannter Werke und aus dem Gegensatz von poetischer und praktischer Sprache ergibt* (Jauß 1992, S. 173f., Hervorh. im Orig.).

Jauß geht hier von einem „reflektierende[n] Leser" aus (Jauß 1992, S. 177), der in seiner Interpretation keineswegs so frei ist, wie didaktische Ansätze, die sich auf die Rezeptionsästhetik beziehen, dies betonen; denn das Werk „prädisponiert" ihn durch „Ankündigungen, offene und versteckte Signale, vertraute Merkmale oder implizite Hinweise für eine ganz bestimmte Weise der Rezeption" (Jauß 1992, S. 175). Der Leser wird geradezu von den Textstrukturen determiniert:

> Der psychische Vorgang bei der Aufnahme eines Textes ist im primären Horizont der ästhetischen Erfahrung keineswegs nur eine willkürliche Folge nur subjektiver Eindrücke, sondern der Vollzug bestimmter Anweisungen in einem Prozeß gelenkter Wahrnehmung, der nach seinen konstituierenden Motivationen und auslösenden Signalen erfaßt und auch textlinguistisch beschrieben werden kann (Jauß 1992, S. 175).

Im Rahmen von Querschnitten durch die Literatur einer bestimmten Zeit ist Jauß durchaus auch an „Systemfunktionen" interessiert.[74] Literaturgeschichte ist bei ihm aber stets mehr als die Abfolge sich wandelnder Systeme wie im Strukturalismus. Neben der Rezeptionsfolie anderer Kunstwerke ist auch die von verschiedenen historischen Realitäten geprägte „alltägliche Lebenserfahrung" der Leserinnen und Leser für die Rezeption bedeutsam und – in ihrer Rückwirkung auf die Gesellschaft – die „gesellschaftsbildende Funktion" von Literatur (Jauß 1992, S. 203 und 207).[75]

In der Literaturdidaktik wirkte Jauß' Ansatz vor allem für erste empirische Untersuchungen zur Rezeption von Literatur durch Schülerinnen und Schüler stimulierend (vgl. Eggert/Rutschky 1977; dazu im Überblick Paefgen 2006, S. 45–48 oder Wieser 2010, S. 335 f.). Dieser Ansatz legt zudem das Beiziehen literarhistorischer Kontexte nahe, um den Abstand zwischen dem Entstehungshorizont des Werks und dem Rezeptionshorizont der Schülerinnen und Schüler verringern zu können. Im Hinblick auf die *Sprachreflexion* im Umgang mit literarischen Texten schlägt sich Jauß' Konzeption bis heute in einer Zielsetzung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss nieder, die das Erkennen „sprachliche[r] Gestaltungsmittel […] in ihrer historischen Bedingtheit" fordert (vgl. KMK 2004, S. 14). Eher synchron nimmt Waldmann auf Jauß' Konzeption Bezug, wenn er den „literarischen Erfahrungshorizont" von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Differenzen literarischer Texte zu nicht-literarischen sowie in Bezug auf „Binnendifferenzen" u. a. bei der formalen Gestaltung literarischer Texte in seine Konzeption des produktionsorientierten Literaturunterrichts einbezieht (vgl. Waldmann 1998, S. 19–21).

Problematisch schien vielen Didaktikerinnen und Didaktikern allerdings, dass Jauß an Expertenlektüren und nicht den individuellen Lesarten von Laien interessiert war. Harro Müller-Michaels, der für eine Rezeptionspragmatik eintrat, brachte dies folgendermaßen auf den Punkt:

> Die Rezeptionsästhetik beschreibt die Aneignung und Konkretisation literarischer Werke aus der Erfahrung geübter, professioneller Leser als Ausweis und Beleg des Kunstcharakters eines Werkes sowie den historischen Wandel der Konkretisationen. Rezeptionspragmatik beschreibt Situationen und Paradigmen in Alltag und Unterricht, die Rezeptionshandlungen von Nichtfachleuten herausfordern und in denen das literarische Werk eine Bedeutung für die Bewältigung der alltäglichen Lebenspraxis erhält (Müller-Michaels/Rupp 1978, S. 11).

---

74 Vgl. Jauß 1992, S. 198: „Denn auch der Literatur ist eine Art von Grammatik oder Syntax mit relativ festen Beziehungen eigen: das Gefüge der traditionellen und der nicht kanonisierten Gattungen, Aussageweisen, Stilarten und rhetorischen Figuren; dem steht der stärker variable Bereich einer Semantik gegenüber: die literarischen Sujets, Archetypen, Symbole und Metaphern."

75 Da es in diesem Abschnitt um die Kernideen der Konstanzer Schule und ihre Rezeption in der Fachdidaktik geht, wird auf spätere Ansätze Jauß' z. B. zur ästhetischen Erfahrung hier nicht näher eingegangen.

Dabei ist Müller-Michaels' Rezeptionspragmatik keineswegs eine Neuauflage der Ulshöferschen Lebenshilfedidaktik. Vielmehr sollen Lebensweltbezug und fundierte Textrezeption vermittelt werden: „Erst unter Mitlesen der historischen Distanz kann das Werk seine bildenden Wirkungen in der jeweiligen gegenwärtigen Situation entfalten" (Müller-Michaels/Rupp 1978, S. 40 f.).[76] Mit seiner Orientierung der Didaktik an gängigen Rezeptionshandlungen wie Kommentieren, Redigieren, Transformieren, Übersetzen, Kritisieren, Rezensieren und Zitieren neben dem wissenschaftspropädeutischen Interpretieren stellt Müller-Michaels' Rezeptionspragmatik eine sehr gemäßigte Form des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts dar (vgl. Waldmann 1998, S. 58), die den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler mit einer detaillierten Textanalyse verknüpft. Anders als Müller-Michaels bezogen andere Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker der handlungs- und produktionsorientierten Richtung ihre Impulse weniger von Jauß als von Iser und Ingarden.

Ingarden

Anregend in literaturtheoretischer wie literaturdidaktischer Hinsicht wirkte an Roman Ingardens Literaturtheorie aus den 30er Jahren vor allem seine Theorie der „Unbestimmtheitsstellen" und der „Konkretisation" derselben in literarischen Texten (Ingarden 1960, S. 353, 359). Während sein Schichtenmodell des literarischen Kunstwerks sowie seine Ausführungen über das Wesen der Dichtung starke Parallelen zu werkimmanenten Ansätzen Staigers und Kaysers zeigen, geht er am Ende seiner Schrift *Das literarische Kunstwerk* über diesen werkimmanenten Ansatz hinaus, indem er versucht, das Werk „in den Kontakt mit dem Leser zu bringen und es in das konkrete geistige und kulturelle Leben hineinzustellen". Diese Notwendigkeit führt er auf Charakteristika des literarischen Werks zurück. Dieses sei „ein in verschiedener Hinsicht schematisches Gebilde […], das ‚Lücken', Unbestimmtheitsstellen, schematisierte Ansichten usw. in sich enthält." Hinzu komme eine „Potentialität der paratgehaltenen Ansichten". All das müsse sich beim Lesen konkretisieren (Ingarden 1960, S. 353, vgl. auch 355).[77] Dabei grenzt Ingarden dezidiert die „Konkretisation eines literarischen Werkes gegen die subjektiven

76 1991 entwarf Müller-Michaels „das didaktische Konzept der produktiven Rezeption" (Müller-Michaels 1991, S. 589) mit einem hermeneutischen dreiphasigen Modell mit den Phasen der Wahrnehmung, der Auslegung und der Anwendung auf die eigene Lebenssituation. Die Phase der Auslegung bleibt bei ihm frei von produktiven Elementen. Er bezieht sich hierbei auf Jauß, der „Aisthesis" im Gegensatz zur gestalterischen Poesis und der lebensweltbezogenen Katharsis der Anschauung vorbehält (vgl. Müller-Michaels 1991, S. 590–593).

77 Ingarden definiert „Konkretisationen" folgendermaßen: „Diese Konkretisationen sind eben das, was sich während einer Lektüre konstituiert und was sozusagen eine Erscheinungsweise des Werkes in der Konkretisation bildet, in welcher wir das Werk selbst erfassen." (Ingarden 1960, S. 354).

Erfassungserlebnisse ab“ (Ingarden 1960, S. 359). Die „Konkretisation eines literarischen Werkes“ sei „zwar in ihrem Sein durch entsprechende Erlebnisse bedingt, aber zugleich hat sie ihr zweites Seinsfundament in dem literarischen Werke selbst und ist andererseits den Erfassungserlebnissen gegenüber ebenso transzendent wie das literarische Werk selbst.“ (Ingarden 1960, S. 358). Damit öffnet Ingarden das Kunstwerk hin auf eine Vielzahl legitimer, im Text angelegter, aber nicht vollständig determinierter Konkretisationen durch die Lesenden, grenzt diese aber zugleich von assoziativer Beliebigkeit ab. Das Beiziehen seiner Beispiele aus dem Bereich der Dramendichtung erklärt diese Konzeption: Von möglichen Lautvarianten beim Sprechen bis hin zu verschiedenen Inszenierungsansätzen sind für ihn vor allem für die Bühne geschriebene Texte auf Konkretisation hin angelegt. Begrenzt werden diese Konkretisationen durch den Anspruch, der „echten Gestalt“ eines Werkes gerecht zu werden, diese „richtig“ zu verstehen (Ingarden 1960, S. 363 f., vgl. auch 372). Die damit verbundenen Ausführungen zur Wesenhaftigkeit eines Kunstwerks erinnern eher an Staiger als an Iser. Iser knüpft in seinen rezeptionsästhetischen Theorien vor allem an Ingardens textlich vorgezeichnete „Unbestimmtheitsstellen“ und die Parathaltung bestimmter Konkretisationspotenziale an (vgl. Iser 1994 [1976], S. 38).

In der deutschdidaktischen Rezeption wurde Ingarden vor allem von Forscherinnen und Forschern rezipiert, die auch der kognitionspsychologischen Leseforschung und empirischen Studien gegenüber offen sind und Ingardens Vorstellungen als literaturspezifische Ergänzung kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien heranziehen. Dies trifft u. a. für Grzesik, Fleischhauer, Meder und Willenberg zu. Dabei ziehen Grzesik, Fleischhauer und Meder Ingardens Schichtenmodell für eine „Taxonomie der Operationsanalyse“ literarischen Textverstehens heran, die sie einer Operationsanalyse von Schüleraufsätzen zugrundelegen. Zentral ist für sie das an Ingardens Darstellungsfunktion orientierte „Darstellungsurteil“ (vgl. Grzesik et al. 1982, S. 459–464, 517 f.). Diese Typologie wurde in jüngerer Zeit von Gahn für die gezielte Konstruktion von Textverstehensaufgaben wieder aufgegriffen (vgl. Gahn 2010, 2012). Noch intensiver wurden in der Didaktik allerdings Ingardens Aspekte der Konkretisation von Unbestimmtheitsstellen und der Vorstellungsbildung rezipiert. Vor allem Grzesiks Monografie *Textverstehen lernen und lehren* basiert wesentlich auf Ingardens Theorien (Grzesik 1990; vgl. 2.3.2.1). Aber auch Willenberg greift auf Ingarden zurück, wenn er das Bilden lokaler Inferenzen in der kognitionspsychologischen Textverstehenstheorie mit dem Füllen von Unbestimmtheitsstellen bei Ingarden gleichsetzt (vgl. Willenberg 2007b, S. 11 f.; vgl. auch 2.2.2.2).

Iser

Wolfgang Isers Wirkungsästhetik konzentriert sich ähnlich wie Ingardens Theorie der „Unbestimmtheitsstellen“ stark auf die textseitige Anlage von Wirkpotenzialen eines literarischen Textes. Dabei geht es ihm um die „Interaktion zwischen seiner Struktur und seinem Empfänger“ (Iser 1994 [1976], S. 38), die

„dynamische Wechselwirkung von Text und Leser“ (Iser 1994 [1976], S. 176; vgl. auch Iser 1975, S. 229). Die Reaktion des Lesers ist bei Iser wie bei Ingarden und Jauß nicht als individuell zu verstehen. In Anlehnung an Vygotskij geht es ihm v. a. um die aus den Werkstrukturen zu erschließende allgemeine Leserreaktion (vgl. Iser 1994 [1976], S. 40). Ähnlich wie Ingarden geht er von „Unbestimmtheitsbeiträgen“ in Texten aus, „die eine Beteiligung des Lesers am Hervorbringen der Textintention ermöglichen“ (Iser 1994 [1976], S. 45), diesen Akt aber zugleich beschränken. So „eröffnen zwar die Unbestimmtheitsbeiträge der Texte ein gewisses Realisationsspektrum, doch dieses bedeutet nicht Willkür des Erfassens, sondern verkörpert die zentrale Bedingung der Interaktion von Text und Leser“ (Iser 1994 [1976], S. 45). Ein literarischer Text besitzt Iser zufolge „intersubjektiv verifizierbare Anweisungen für das Hervorbringen seines Sinnes“, kann aber bei der Sinnkonstitution „höchst verschiedene Erlebnisse und folglich entsprechend unterschiedliche Bewertungen“ hervorrufen. Ein Urteil über die Angemessenheit von Interpretationen bleibt ausdrücklich möglich: „Sind die vom Text bewirkten Operationen intersubjektiver Natur, so ist damit eine Vergleichsbasis gegeben, die es erlaubt, die subjektiven Bewertungen des Erlebten zu beurteilen“ (vgl. Iser 1994 [1976], S. 47 f.). Iser geht es – anders als etwa der empirischen Rezeptionsforschung Groebens – nicht um den realen Leser, sondern um den „impliziten“. Darunter versteht er eine „den Texten eingezeichnete Struktur“, die „Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“ (Iser 1994 [1976], S. 60). Dieses „Rollenangebot des Textes“ werde „immer nur selektiv realisiert“, sei im Kern aber „der Beurteilung zugänglich, denn jede einzelne Konkretisation vollzieht sich immer vor dem Hintergrund der im Text parat gehaltenen Wirkungsstrukturen“ (Iser 1994 [1976], S. 65 f.). Damit behält er Ingardens Anspruch auf eine angemessene Werkinterpretation bei, ohne allerdings auf dessen diffuse Wesenhaftigkeit des Werks zurückgreifen zu müssen. Die Struktur des Textes mit ihren durch die Leserinnen und Leser zu realisierenden Textstrategien wird gleichsam zum Korrektiv für die Beurteilung angemessener und unangemessener Realisationen wie etwa zeitgleich auch bei Eco (vgl. 2.3.1.6).

Dies führt er überaus detailliert in seiner Theorie der „Leerstelle“ aus. Diese ist – anders als Ingardens „Unbestimmtheitsstelle“ – nicht als einfache Konkretisierung einer Informationslücke zu sehen, sondern als bewusst gesetzte strukturelle Zäsur, die die Vorstellungsbildung der Lesenden vorantreibt:

> Leerstellen indes [anders als Ingardens Unbestimmtheitsstellen] bezeichnen weniger eine Bestimmungslücke des intentionalen Gegenstandes bzw. der schematisierten Ansichten als vielmehr die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers. Statt einer Komplettierungsnotwendigkeit zeigen sie eine Kombinationsnotwendigkeit an (Iser 1994 [1976], S. 284).

Eine „Leerstelle“ in Isers Sinne ist eine „Unterbrechung der Textkohärenz“, eine „Pause des Textes“, die sich an der Grenze „unvermittelt aneinander stoßen[der]“

Segmente eines Textes befindet (Iser 1994 [1976], S. 301 f.).[78] Stoßen die Lesenden nun auf solch eine Unterbrechung der Textkontinuität, so wird ihre Vorstellungsbildung erschwert (vgl. Iser 1994 [1976], S. 290) und – entsprechend der verwendeten Textstrategie – vorangetrieben. Sie sind an diesen Scharnierstellen gezwungen, Synthesen zu bilden. Iser modifiziert damit Šklovskijs Entautomatisierungstheorie dahingehend, dass nicht die Wahrnehmung eines externen Objekts durch die Abweichung verfremdet und damit erschwert wird, sondern die „Sinnkonstitution" (vgl. Iser 1994 [1976], S. 291).

Anders als Ingarden, dessen Unbestimmtheitsstellen eine starke Affinität zum Drama zeigen, exemplifiziert Iser seine Leerstellentheorie v. a. an Romanbeispielen (vgl. ähnlich auch Eco 1987a). Dementsprechend eng ist diese Theorie mit Erzählstrategien verbunden. Leerstellen vermögen so zum Beispiel, „den Perspektivenwechsel des Leserblickpunkts in einer bestimmten Weise" zu organisieren (Iser 1994 [1976], S. 305). Stoßen z. B. mehrere Erzählperspektiven aufeinander, so sind die Lesenden gezwungen, eine bestimmte Perspektive einzunehmen oder verschiedene Perspektiven zu synthetisieren. Detailliert beschreibt Iser hier eine ganze Reihe von Textstrategien, wie sie sich in verschiedenen Romantypen finden, z. B. den „Suspens-Effekt" von Fortsetzungsromanen (Iser 1994 [1976], S. 297) oder das Aussparen von Anschlüssen an Textsegmente, das zur Herstellung von Äquivalenzen zwingt (vgl. Iser 1994 [1976], S. 313; vgl. auch Iser 1975, S. 235–241). Isers Theorie weist also – ähnlich wie Jauß' Ansatz – bereits sehr viel Potenzial für die Vereinbarung von systematischer und pragmatischer Betrachtung ästhetischer Sprache auf. In der Literaturdidaktik wurde sie jedoch überwiegend anders rezipiert, wie im Folgenden gezeigt wird.

In der Deutschdidaktik wurde die Leserorientierung, wie sie mit der Konstanzer Schule von Jauß und Iser verknüpft war, geradezu enthusiastisch aufgenommen und kann Kammler zufolge in ihren „Auswirkungen […] auf die Entwicklung des Literaturunterrichts seit den 1980er Jahren […] kaum überschätzt werden" (Kammler 2010, S. 221).

Jürgen Kreft erklärte die Bedeutung dieser literaturwissenschaftlichen Richtung durch ihre Affinität zur Literaturdidaktik. Anders als bisher ginge es hier nicht um den Import literaturwissenschaftlicher „Methoden und Ergebnisse" in einen „als literaturwissenschaftliche Propädeutik" missverstandenen Deutschunterricht. Vielmehr sei die rezeptionsästhetische Literaturwissenschaft „auf dem Weg […], in LD [Literaturdidaktik] überzugehen. Denn wenn die LW [Literaturwissenschaft] den Rezipienten und die Probleme des Rezipienten als Forschungsgegenstand entdeckt und akzeptiert hat, dann fällt darunter auch der Schüler als Rezipient" (Kreft 1982, S. 215). Elisabeth Paefgen weist zu Recht schon im Hinblick auf Kreft

78 Vgl. hierzu auch Iser 1994 [1976], S. 315: „Die Leerstelle macht die Struktur dynamisch, da sie bestimmte Offenheiten markiert, die sich nur durch die vom Leser zu leistende Strukturierung schließen lassen. In diesem Vorgang gewinnt die Struktur ihre Funktion."

darauf hin, dass die Deutschdidaktik nicht, wie die Konstanzer Schule, am ideellen, sondern am konkreten, naiven Schülerleser interessiert ist (vgl. Paefgen 2006, S. 45). Dies gilt nicht nur für die empirische Erforschung von Literaturunterricht, die infolgedessen allmählich einsetzt, sondern insbesondere für den Abschied von einer objektiven Textbedeutung zugunsten pluraler biographischer Lesarten durch Schülerinnen und Schüler (vgl. Eggert/Rutschky 1977).

Interessant ist hier z. B. die Bezugnahme auf Iser im Basisartikel zur Richtung des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts (vgl. Haas et al. 1994, S. 21 f.). Hier wird folgender Passus aus Isers Schrift *Die Appellstruktur der Texte* zitiert. Dem Leser bleibe bei Literatur aufgrund von deren Autoreferenzialität

> nur die eigene Erfahrung, an die er sich halten kann, um Feststellungen über das vom Text Vermittelte zu treffen. Wird die Welt des Textes auf die eigene Erfahrung projiziert, so kann sich eine sehr differenzierte Skala der Reaktionen ergeben, auf der die Spannung ablesbar wird, die aus der Konfrontation der eigenen Erfahrung mit einer potentiellen Erfahrung [‚die der Text ermöglicht, Anm. C. M.] entsteht (Iser 1975, S. 232).

Hier werden vor allem die subjektiven Reaktionen der Leserinnen und Leser ins Zentrum gestellt, ohne die diese Reaktionen bestimmenden Textstrukturen herauszustellen, wie dies Iser im ersten, weggelassenen Teil des zitierten Abschnitts tut, wo er vom Durchlaufen der dem Leser „angebotenen Perspektiven des Textes durch diesen" spricht (Iser 1975, S. 232). Vor allem dort, wo – wie etwa bei Haas – Rezeptionsästhetik und Konstruktivismus eine enge Allianz eingehen, tendieren handlungs- und produktionsorientierte Verfahren bisweilen zur Verabsolutierung des Lesesakts.[79]

Andere Autorinnen und Autoren sehen die Begrenzung der Lesenden, wie sie Isers Konzeption innewohnt, sehr klar, wie etwa Waldmann, der betont, dass ein literarischer Text zwar „unendlich viele Möglichkeiten seiner Konkretisation bietet", diese „aber nicht beliebig" seien. Waldmann begreift den Text als „rezeptionelles Bezugssystem […], das die Fantasievorgänge des Lesers leitet" (vgl. Waldmann 1998, S. 18), und wendet sich gegen eine Banalisierung des Leerstellenbegriffs. Nicht um das Ausfüllen von Lücken durch den Leser gehe es hier, sondern um ein „imaginative[s] Vorstellungsbild", das Entwickeln von „Fantasiewirklichkeiten" (Waldmann 1998, S. 17). In Anlehnung an Krefts erste Phase der „bornierten Subjektivität" (Kreft 1982, S. 379) konzipiert Waldmann in seinem vierphasigen Modell eine zweite Phase der „Konkretisierende[n] subjektive[n] Aneignung literarischer Texte" (Waldmann 1998, S. 32 f.), für die er einen umfangreichen Verfahrenskatalog erstellt (vgl. Waldmann 1998, S. 73–76). Genau diese Verfahren in ihrer kontextfreien Katalogisierung bergen aber mitunter die Gefahr eines „plumpe[n]

79 Vgl. Haas 1989, S. 6: „Texte existieren immer nur in bezug auf einen Leser hin. Und schon jeder beliebige individuelle Leseakt greift stillschweigend in den betreffenden Text ein, verändert Sinn und Kontext und nicht selten selbst den Wortlaut."

Operieren[s] in der fiktiven Welt der Texte", wie dies Kügler polemisierend anmerkte, und einer „falschen Anwendung rezeptionsästhetischer Theoreme".[80] Tatsächlich ist eine „*über den Text hinausgehende Beschreibung der Erscheinung des Gesichts, der Gestalt, der Mimik, des Verhaltens, der Kleidung einer Figur […]*" nicht immer zielführend und die Gefahr, dass der Leseprozess durch derartige Aktivitäten eher blockiert als forciert wird, in der Unterrichtsrealität mitunter gegeben (vgl. Kügler 1988, S. 5; Hervorh. im Orig.).

Um *Sprachreflexion* geht es bei diesen Konkretisierungen Waldmanns jedenfalls nicht (diese ist, wie oben ausgeführt, der dritten eher strukturalistisch fundierten Phase vorbehalten), sondern um eine imaginative und auch emotionale Verbindung mit dem Text. Das ist letztlich auch Spinners Anliegen, der sich allerdings gegen den bei Waldmann verwendeten Begriff der „Fantasie" wehrt und dafür den Begriff der „Imagination" empfiehlt, da dieser stärker auf die vom Text vorgegebenen Grenzen bezogen sei (vgl. Spinner 1998, S. 49). Wie Waldmann warnt auch Spinner vor der Gefahr der Banalisierung der Leerstellenfüllung. Er bezieht sich im Kontext seiner didaktischen Konzeption der Perspektivenübernahme differenziert auf Isers Leerstellenmodell und versucht Isers Ausführungen zu Textperspektiven didaktisch fruchtbar zu machen. Spinner betont in diesem Zusammenhang, dass es bei Iser nicht um das Einbringen eigener Lebenserfahrung geht: Nicht „subjektive Projektionen" seien gefragt, sondern der „Nachvollzug von Perspektiven, nach denen der Text organisiert ist" (Spinner 1987b, S. 605). Im Nachvollziehbarmachen fremder Perspektiven sieht Spinner, wie dies auch Iser gegen Ende seines Aufsatzes *Die Appellstruktur der Texte* andeutet (vgl. Iser 1975, S. 294), eine der „anthropologischen Begründungen von Literatur" (Spinner 1987b, S. 605). Banales Ausphantasieren von Leerstellen versucht er durch die Einforderung fiktionaler Rede zu vermeiden. Schülerinnen und Schüler kreieren so Spinner zufolge wiederum selbst Leerstellen in eigenen Texten (vgl. Spinner 1987b, S. 604).

Am Beispiel der weit verbreiteten Ansätze von Waldmann und Spinner ist gut zu erkennen, dass Isers Leerstellentheorie in handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen primär für zweierlei genutzt wird: für die Schulung von Imaginationsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern sowie für deren auch pädagogische Förderung durch das versuchsweise Übernehmen fremder Perspektiven in der Rezeption von Literatur. Ziel sind involviert Lesende, die sich in Texte einzufühlen vermögen und sich der Imagination hingeben können. Eine Reflexion über die Machart von Texten kann sich anschließen, ist aber nicht zwingend erforderlich. Im Zusammenhang mit der Lese(motivations)förderung der 90er Jahre wurde dieser subjektive Zugang enorm aufgewertet und z. T. gegen analysierende Zugänge ausgespielt.

80 Rupps Ansatz wirft Kügler gar vor, die Rezeptionsästhetik „auf den Kopf" zu stellen: „Nicht die Texte bestimmen die Rezeption, sondern umgekehrt die Rezeptionshandlungen die Texte" (Kügler 1989a, S. 3).

Nur bei wenigen Vertreterinnen und Vertretern dieser Richtung steht tatsächlich die Untersuchung der in einem Text angelegten Wirkung auf den „impliziten Leser" im Fokus. Am stärksten verfolgt dieses Ziel der „operative" Deutschunterricht, wie ihn etwa Wolfgang Menzel vertritt. Dabei geht es darum, die von Iser beschriebene Spannung zwischen subjektiven auf den Text projizierten Erfahrungen der Lesenden und Textperspektiven (vgl. Iser 1975, S. 232) weiter zu verschärfen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zunächst z. B. durch Verfahren der Konkretisation ihrer eigenen Erwartungen und Erfahrungen bewusst werden, um sie dann mit der Textperspektive zu kontrastieren. Hier wird Isers Rezeptionsästhetik mit Aspekten der Verfremdungstheorie des russischen Formalismus verknüpft, wenn durch gezielte Entautomatisierung die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler „auf die poetische Machart eines Textes" gelenkt werden soll (vgl. Haas et al. 1994, S. 22). Die Ziele eines solch operativen Unterrichts nach Menzel muten durchaus traditionell an: „Es geht vor allem darum, einen literarischen Text zu verstehen: seine Gestalt-Gehalt-Einheit, seine poetische Machart, seine Aussage und Wirkung" (Menzel 1994, S. 64). Operative Verfahren dienen hier vor allem der induktiven, prozessorientierten Erarbeitung u. a. sprachsystematischer Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler, wie dies auch in Menzels *Grammatikwerkstatt* für die Förderung von *Sprachbewusstheit* empfohlen wird (vgl. Menzel 2010).[81]

Generell lässt sich resümieren, dass sich die Literaturdidaktik der 80er und 90er Jahre sehr viel mehr am individuellen Leser interessiert zeigt, als dies Ingardens, Jauß' oder Isers an einem literaturwissenschaftlich versierten Leser orientierte Theorien nahe legen.[82] Intersubjektive Deutungen werden damit ebenso unpopulär wie sprachliche Analysen, ohne die ein Literaturunterricht, der *literarästhetische Sprachreflexion* zu fördern versucht, nicht auskommt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die rezeptionsästhetischen Ansätze durch die Adaption (radikal)konstruktivistischer Ansätze überlagert werden, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird. Das Potenzial, das für die theoretische Fundierung einer auf die Funktion sprachlicher Mittel in literarischen Texten bezogene *Sprachreflexion* z. B. in Isers Literaturtheorie steckt, darf aufgrund dieser Besonderheiten der Rezeption in der Literaturdidaktik daher nicht unterschätzt werden. Gerade sein Konstrukt des „impliziten Lesers" (Iser 1994 [1976], S. 60) besitzt in dieser Hinsicht hohes Potenzial.

---

81 Vgl. zur kritischen Diskussion der Vergrößerung des Leerstellenanteils in literarischen Texten z. B. durch das gezielte Setzen zusätzlicher Lücken wie bei Rupp Kügler 1996, S. 21.

82 Interessanterweise rekurriert die deutsche Handlungs- und Produktionsorientierung – anders als vergleichbare internationale Strömungen – nicht auf die transaktionale Theorie Rosenblatts, die die Subjektivität des Leseaktes sehr viel stärker macht als z. B. Iser oder Eco und sich auch dezidiert gegen diese abgrenzt (vgl. Rosenblatt 1978, 2005).

2.3.1.4 Die umstrittene Stellung des „Textfaktors" in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Konzeptionen des Konstruktivismus und Konventionalismus

Eine extreme Aufwertung erfuhr der empirische Leser gegenüber dem Text und damit auch der Bedeutung sprachlicher Aspekte von Texten in Theorien des Konventionalismus und radikalen Konstruktivismus. Stellvertretend hierfür werden meist die Namen Stanley Fish und Siegfried J. Schmidt genannt.

Stanley Fish

Fish setzte in den 70er Jahren provokante Thesen gegen den damaligen Status Quo der Forschung, der den Text als die maßgebliche Größe in der Trias von Text, Leser und Autor sah. Beardsley und Wimsatt hatten bereits unter dem Hinweis auf die „intentional fallacy" die Autorintention als unerreichbar zurückgewiesen (Wimsatt/Beardsley 2000) und mit dem Schlagwort der „affective fallacy" auch die Unzuverlässigkeit des Leserurteils gebrandmarkt (Wimsatt/Beardsley 1949). Fish argumentierte nun gegen die Stabilität des Textes, der nicht einfach statisch Bedeutung enthalte. Vielmehr komme es auf die jeweilige Aktualisierung des Texts durch die Lesenden an. Damit verschob sich bei Fish ähnlich wie in der Rezeptionsästhetik das Interesse auf die Funktion von Texten für Leserinnen und Leser sowie auf den Leseprozess und die damit verbundenen vielfältigen Erfahrungen der Rezipientinnen und Rezipienten. Gemeinsamkeiten in den Erfahrungen wurden nicht mehr auf einen objektiven Textsinn zurückgeführt, sondern auf allen muttersprachlichen Leserinnen und Lesern gemeinsame Sprachregularitäten (vgl. Fish 1980, S. 1–5). Während Textstrukturen in seinen frühen Essays noch einen überaus wichtigen Stellenwert innehaben, da diese letztlich die Leserreaktionen kontrollieren (vgl. Fish 1980, S. 7),[83] erhält der Leser in späteren Arbeiten sukzessive mehr Gewicht. In seinem Essay *What Is Stylistics and Why Are They Saying Such Terrible Things About It?* (Fish 1980, S. 68–96) kehrt er die traditionelle Abfolge von vermeintlich objektiver Formbeschreibung und daran anschließender Interpretation, wie dies die Formalisten des New Criticism forderten, um. Die Lesenden bestimmen Fish zufolge vielmehr mit ihren Absichten, welche Strukturen beobachtet würden. Damit würden sprachliche Phänomene eher zu Produkten der Interpreten als zu Objekten ihrer Interpretation (vgl. Fish 1980, S. 9). Später radikalisiert er diese Position, indem er die Existenz des Textes überhaupt in Frage stellt. Dieser existiert für Fish nur noch in der Interpretation der Leserinnen und Leser. Interpretative Strategien und Interpretations-Schulen formten gleichsam die Texte und die in ihnen wahrgenommenen Strukturen (vgl. Fish 1980, S. 12–14).

83 Dort beschreibt Fish auch sehr klar die Unvereinbarkeiten seiner in verschiedenen Aufsätzen vertretenen Argumente (vgl. Fish 1980, S. 7 f.).

Eine weitere Grundüberzeugung der Formalisten wird durch Fish in Frage gestellt: die Unterscheidung von Alltags- und Literatursprache (vgl. seinen Essay *How ordinary is ordinary language?* Fish 1980, S. 97–111). Da er dieses formalistische Unterscheidungsmerkmal ablehnt, gelangt Fish zu seiner radikal-konventionalistischen Position. Literatur werde nicht durch inhärente Merkmale bestimmt, sondern was als Literatur betrachtet werde, sei allein eine Frage der allgemeinen Übereinkunft. Jeder Text könne im Prinzip als Literatur betrachtet werden:

> The conclusion is that while literature is still a category, it is an open category, not definable by fictionality, or by a disregard of propositional truth, or by a predominance of tropes and figures, but simply by what we decide to put it (Fish 1980, S. 11).

Letztlich liege die Entscheidung, was Literatur sei, allein bei den Lesenden. Dies sei jedoch keine individuelle Entscheidung, sondern eine von den in einer bestimmten Gruppe geltenden Konventionen bestimmte. Ein häufig zitiertes Beispiel für diese These hat Fish in seinem Essay *How To Recognize a Poem When You See One* gegeben. Dort schildert er, wie in einem Literaturkurs, in dem u. a. christliche Symbolik gelehrt wurde, eine von ihm willkürlich in einem Linguistik-Kurs an die Tafel geschriebene Reihe von Namen auf seinen Hinweis hin, dass es sich um ein religiöses Gedicht handle (Fish hatte die Liste nachträglich mit einem Rahmen und einer Seitenzahl versehen), auch als solches interpretiert wurde. Die zufällige Form der Anschrift wurde ikonographisch als Kreuz gedeutet, Namen wie „Jacobs", „Rosenbaum", „Thorne", „Levin" auf ihre christliche Bedeutung hin gelesen. Fish schlussfolgert: „It is not that the presence of poetic qualities compels a certain kind of attention but that the paying of a certain kind of attention results in the emergence of poetic qualities." (Fish 1980, S. 326). Leserinnen und Leser, so Fish, erschließen nicht Gedichte, sondern konstruieren sie nach der Maßgabe der angewandten Interpretationsstrategien. Diese seien aber keinesfalls völlig subjektiv, sondern sozial und konventionell bedingt (vgl. Fish 1980, S. 331, 336). Interpretationskonventionen bestimmter literaturwissenschaftlicher Richtungen determinierten, welche Interpretationen (für ihre Gruppierung) als zutreffend gelten und welche nicht.

Siegfried J. Schmidt

An den Konventionen der Kommunikation über Literatur ist auch Siegfried J. Schmidt interessiert. Die von ihm vertretene Richtung der empirischen Literaturwissenschaft verlagert ähnlich wie Fish den Fokus von den Texten auf die Umgangsweisen mit diesen, von den Textstrukturen auf Textfunktionen und Rezeptionsprozesse (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 17). Deshalb spricht Schmidt von einem Text nurmehr als „sprachliche Kommunikatbasis", auf deren Grundlage die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Gespräch über Literatur „Kommunikate" konstruieren. Letztere definiert er als „*die Gesamtheit der kognitiven und emotionalen Operationen, die ein Kommunikationsteilnehmer K in einer Kommunikationssituation KSit einer von ihm wahrgenommenen sprachlichen Kommunikatbasis SKB*

zuordnet“ (vgl. Schmidt 1991, S. 96; Hervorh. im Orig.). Dabei setze der Text zwar die Konstruktion eines Kommunikats in Gang, determiniere diesen Prozess aber nicht mehr völlig (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 20). Dieser entwickle vielmehr entsprechend dem vorhandenen Voraussetzungssystem der Rezipientinnen und Rezipienten eine Eigendynamik. Zu diesem Voraussetzungssystem gehören z. B. Affekte, Vorwissen, Interessen, Ziele, Fähigkeiten, ökonomische, politische, soziale und kulturelle Voraussetzungen, Annahmen über andere Kommunikationsteilnehmer etc. (vgl. ausführlich Schmidt 1991, S. 72).

Schmidts Blick auf literarische Kommunikation ist ein streng systemtheoretischer. Berühmt geworden sind seine beiden Abgrenzungskriterien für das „System Ästhetischer Kommunikationshandlungen“: die Ästhetikkonvention („Ä-Konvention“) und die ihm zufolge darin enthaltene Polyvalenzkonvention („P-Konvention“). Im Gegensatz zu allen anderen gesellschaftlichen Kommunikationssystemen sei Kommunikation über Kunst dadurch gekennzeichnet, dass nicht die Tatsachenkonvention (nach Schmidt „T-Konvention“) gelte, sondern die Ästhetikkonvention, denn Verstöße gegen die Tatsachenkonvention zögen in literarischen Werken keine negativen Sanktionen nach sich (vgl. Schmidt 1991, S. 112–114). Nicht die Referenz auf lebensweltliche Bezüge stehe bei der Rezeption literarischer Texte im Zentrum, sondern eigengesetzliche Bezüge innerhalb der konstruierten Textwelt seien Gegenstand der Rezeption.

> Wer an Ästhetischer Kommunikation teilnehmen will, muß bereit und in der Lage sein, sich auf andere als die in der T-Konvention enthaltenen Werte, Normen, Erwartungen und Bedeutungsregeln (i. S. von Regeln für die Zuordnung kognitiver Repräsentationen zu Kommunikatbasen […]) einzulassen, nämlich auf diejenigen Werte, Normen, Erwartungen und Bedeutungsregeln, die im System der zu einem bestimmten Zeitpunkt veröffentlichten bzw. von Kommunikationsteilnehmern implizit unterstellten Ästhetik als ästhetisch relevant gelten (z. B. ‚interessant‘, ‚genial‘, ‚innovativ‘, ‚ergreifend‘, ‚erhaben‘ usw.) (Schmidt 1991, S. 115).

Wie bei Fish sind bei Schmidt ausdrücklich die „Charakteristika, die eine abgrenzende Kraft besitzen sollen, nicht ‚objektiv‘ an der Kommunikatbasis erhebbar“. Textmerkmale spielen also keine Rolle, sondern allein „vom Rezipienten realisierte (und in der Regel vom Produzenten beabsichtigte) Charakteristika“ (Schmidt 1991, S. 126). Die Textmerkmale werden ausschließlich zu Auslösern von Leserreaktionen, wobei Schmidt zufolge der Haupteffekt des Lesens nach der Ästhetikkonvention „in einer Erhöhung der Unsicherheit und entsprechend der Überraschung“ liegt. Diese Unsicherheit bezieht sich nicht nur auf den Text, sondern auch auf die geringere Erwartbarkeit von Verhaltensweisen der Teilnehmenden im ästhetischen Kommunikationssystem (vgl. Schmidt 1991, S. 117). Dabei plädiert Schmidt ähnlich wie Fish dagegen, „sich den Umgang mit ‚Kunstwerken‘ als subjektiv völlig beliebig vorzustellen“. „Bedeutungsregeln“ seien gesellschaftlich hochgradig konventionalisiert und u. a. Vermittlerinnen und Vermittler literarischer Bildung sorgten dafür, dass „gruppenstabilisierende ‚Geschmacksnormen‘ und ‚Wertsysteme‘ für ‚Rezeptionsprozesse‘ entwickelt

und nach solchen Prozessen als Einstellungen verfestigt werden." (Schmidt 1991, S. 128; vgl. auch Schmidt/Groeben 1989, S. 30 f.).

Das zweite Kriterium, das Schmidt zufolge Teil dieses gesellschaftlich tradierten Systems des Kommunizierens über Literatur ist, ist – in Abgrenzung zu der „Monovalenz-Konvention" – die „Polyvalenz-Konvention". Dabei gilt es allgemein als akzeptiert, dass verschiedene Leserinnen und Leser Texten verschiedene Bedeutungen zuweisen und dass auch dieselbe Person zu unterschiedlichen Rezeptionszeitpunkten einen Text auf verschiedene Arten realisieren kann. Dass ein Leser parallel mehrere Bedeutungen realisiert, stuft Schmidt als Sonderfall professioneller Lektüreweisen ein (vgl. Schmidt 1991, S. 130 f.). Diese „Reichhaltigkeit von Rezeptionsleistungen" werde von den Kommunikationsteilnehmenden „als befriedigend eingeschätzt" (Schmidt 1991, S. 134 f.).

Interessant ist, dass Polyvalenz Schmidt zufolge nicht – wie etwa bei Groeben – ein rein semantisches Phänomen ist, sondern auch ein strukturelles (vgl. Schmidt 1991, S. 200). Tatsächlich setzt er sich intensiv mit strukturalistischen Positionen auseinander. Jakobsons „poetische Funktion" lehnt er aber letztlich ab. Es gebe nur „unterschiedliche Möglichkeiten der Verwendung sprachlicher Mittel, nicht aber […] quasi sprachinhärente Funktionen".[84] Sein Literarizitätsbegriff ist ein streng „pragmatischer", bei dem es nur darauf ankommt, „welche Verfahren der Textorganisation von unterschiedlichen Rezipienten zu bestimmten Zeiten als ‚poetisch' rezipiert und bewertet worden sind und werden" (Schmidt 1991, S. 211).

Ob sprachliche Mittel also bei der Interpretation eine Rolle spielen oder nicht, hängt bei Schmidt von der betrachteten Rezipientengruppe ab. Wichtig ist, dass die Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention den Leserinnen und Lesern u. a. die Freiheit verschafft, „formale Strukturen als Organisationsprinzipien für sinnliche Wahrnehmungsangebote zu entdecken" (vgl. Schmidt 1991, S. 151). Betrachtet man Schmidts „*Grundfunktionen Ästhetischer Kommunikation*" („kognitiv-reflexiv", „moralisch-sozial", „hedonistisch-emotional"), so können sprachliche Aspekte in diesem Raster verschiedene Funktionen erfüllen. Bezüglich der kognitiv-reflexiven Funktion spielen u. a. Einblicke in „Verfahren" und „Techniken der ‚Sinn-Konstitution' " eine Rolle (vgl. Schmidt 1991, S. 151 f.; Hervorh. im Orig.). Doch *Sprachreflexion* erfüllt nicht nur kognitiv-reflexive Funktionen. Sie kann auch im „moralisch-sozial[en]" Bereich eine Rolle spielen, insofern in verschiedenen Gruppen verschiedene Sprachformen und Normen bevorzugt bzw. akzeptiert werden. Schließlich kann *Sprachreflexion* eine „hedonistisch-emotionale" Funktion erfüllen, insofern „Vergnügen an der von Produzenten wie von Rezipienten als ‚gelungen' angesehenen Bewältigung eines Materials, Stoffs, Themas usw. in einer Ästhetischen Kommunikatbasis" empfunden wird oder der Rezipient sich „an seinen gelungenen komplexen Strukturierungsleistungen" erfreut (Schmidt 1991, S. 153). Für die didaktische Konzeption eines sprachreflexiven Umgangs mit literarischen Texten sind diese Funktionen überaus erhellend.

---

84 Darin stimmt Schmidt mit Eco überein (vgl. Punkt 2.3.1.6).

Aufgabe einer nach Schmidts Vorstellungen „empirischen Literaturwissenschaft“ ist es nun, hermeneutische Interpretationsweisen zu überwinden. Ihr Gegenstand ist z. B. die „historische Rekonstruktion […], in welcher sozio-ökonomischen Situation welche ästhetischen Normen von welcher Teilnehmergruppe an Ästhetischer Kommunikation aufgestellt worden sind“ (Schmidt 1991, S. 144). Schmidt geht es auch um das faktische Verhalten von Rezipientinnen und Rezipienten und darum, welche Verhaltensspielräume sie „aufgrund ihrer ‚ästhetischen Erziehung‘ und ihrer Disposition im Rezeptionsprozeß“ besitzen (Schmidt 1991, S. 148).

Im Streit um Literarizitätskriterien gelten konventionalistische Positionen, wie sie z. B. von Schmidt vertreten werden, derzeit als „Siegerpositionen“ (Winko 2009, S. 384). Diese wurden und werden natürlich auch didaktisch rezipiert. Ästhetik- und Polyvalenzkonvention zum Beispiel gehören heute zum selbstverständlichen Repertoire deutschdidaktischer Einführungsliteratur (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 119 oder Köhnen 2011, S. 139).

Deutschdidaktische Rezeption zwischen radikalem und gemäßigtem Konstruktivismus

Die im deutschdidaktischen Umfeld wohl extremste Rezeption radikal-konstruktivistischer Positionen stammt von Bernd Scheffer. Wie Schmidt geht Scheffer von geschlossenen Systemen aus. Jeder Leser (bzw. sein Gehirn) sei solch ein unabhängiges geschlossenes System, weshalb auch „jeder Mensch einen Text zwangsläufig anders“ verstehe. Dem radikalen Konstruktivismus entspricht auch seine Einschätzung des Textes, der nicht Bedeutung enthalte oder die Rezeption steuere: „Der Text spricht nicht zu Lesern, sondern Leser bringen ihn auf ihre jeweils eigene Weise zum Reden.“ (Scheffer 1992, S. 180). Der Text wird somit „(lediglich) als Impuls, als Orientierungsanlaß“ verstanden (Scheffer 1995, S. 78). Wie Fish geht Scheffer davon aus, dass Leserinnen und Leser den Text konstruieren (vgl. Scheffer 1992, S. 234). Nicht Autor- oder Textintention zählen, sondern allein die „endlos autobiographische Tätigkeit“ der Lesenden, die für Scheffer der Leseakt darstellt (vgl. Scheffer 1992, S. 180). Kommt es doch zu vergleichbaren Reaktionen auf einen Text, führt Scheffer dies u. a. auf Routinen im Umgang mit Texten, auf „Sprachkonvention und Sprachroutine“ sowie auf kulturelle oder historische Faktoren zurück (vgl. Scheffer 1992, S. 235–237). Objektivität kann es für ihn daher nicht geben. Ein Vetorecht des Textes gegen unangemessene Interpretationen sei ein „Diskurs-Prinzip, keine Text-Eigenschaft“ (Scheffer 1992, S. 235). Damit vertritt Scheffer alle gängigen Überzeugungen radikalkonstruktivistischer und -konventionalistischer Positionen, wie sie oben dargestellt wurden. Über diese geht er im Hinblick auf den individuellen Leser jedoch noch hinaus, denn Scheffer geht es weniger um die Untersuchung allgemeiner Konventionen als um den individuellen, autobiographischen, kreativen Leseakt. Dementsprechend schlägt er – auch für die Schule – eine neue Art der Beschäftigung mit Literatur vor, „die essayistische Tätigkeit der Interpretation literarischer Texte“, die u. a. durch „riskante[s], eigenwillige[s],

intelligente[s], kreative[s], nicht-intersubjektive[s] Denken" gekennzeichnet sei (Scheffer 1992, S. 50).

Zu Recht fragt sich Scheffer (allerdings eher rhetorisch), wie solch eine Interpretationspraxis gelehrt und gelernt werden könne. Seine Antworten darauf wirken – auch für ihn selbst – unbefriedigend. Das Lesen „originelle[r] Interpretationen" zur Aneignung eines „Vorrat[s] an Interpretations-Perspektiven" und von neuen „Formeln" wirkt wenig überzeugend. Daher empfiehlt er vor allem die gemeinsame Betrachtung von Interpretationskonventionen, das „Reden über Regeln der Interpretation" (Scheffer 1995, S. 81). Vermieden werden solle jeder Objektivismus, wie er sich auch in Kommentaren von Lehrkräften spiegle, die z. B. auf die Textaussage pochten (z. B. „Das geht aus dem Text nicht hervor" (Scheffer 1995, S. 74)). Stattdessen fordert Scheffer subjektivere Kommentare, die auch die Beobachterperspektive deutlich machen. Dass Kommentare wie „Bei aller erwünschten Originalität ist Ihr Interpretationsvorschlag zwar durchaus abweichend, aber (aus den und den Gründen…) bisher nicht sonderlich interessant, also wenig aufschlußreich für mich!" gerade aufgrund ihrer Subjektivität „höchst unkomfortable Machtverluste" für die Lehrperson mit sich bringt (Scheffer 1995, S. 75), thematisiert Scheffer ironisch, eine Lösung für die Probleme eines derart dem Relativismus anheimgestellten Deutschunterrichts bietet er aber nicht. Sind die Interpretationskonventionen beliebig aushandelbar, kreative Verstöße gegen diese Konventionen Ziel des essayistischen Interpretierens und ist darüber hinaus die Frage der Originalität ganz dem subjektiven Geschmack der Lehrkraft überlassen, sinkt zwangsläufig auch die Akzeptanz der subjektiven Urteile von Lehrkräften bei Schülerinnen und Schülern. Was bleibt, ist der Appell zur Behandlung der „Interpretation als soziales Phänomen" (Scheffer 1995, S. 76) und die Aufforderung zur Überprüfung der in Scheffers Sicht überkommenen bildungsbürgerlichen Interpretationsrituale. Scheffers Text ist eher Ausdruck als didaktische Lösung der in den 80er Jahren häufig beschworenen „Krise der Interpretation" (vgl. Scheffer 1995, S. 82). Kämper-van den Boogaart nennt daher zu Recht als Nachteil dieses Ansatzes, „dass wir uns kaum einen Unterricht vorstellen können", der diese Prinzipien verwirklicht. Das Potenzial „radikalkonstruktivistischer Theoreme" sieht er daher zu Recht „eher in der Analyse von Lernprozessen als in deren unterrichtlicher Modellierung" (Kämper-van den Boogaart 2007, S. 304 f.). Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungen zur Professionalität von Lehrkräften sollte auch der Hinterfragung der impliziten literaturtheoretischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern mehr Raum zukommen, da ihre Zugehörigkeit zu bestimmten literaturtheoretischen Positionen die von ihnen vermittelten Interpretationsrituale maßgeblich bestimmt.[85]

85 Thomas Zabka hat in seinem Beitrag *Analyserituale und Lehrerüberzeugungen* theoretisch begründet, welche theoretischen Überzeugungen er als ursächlich für gängige, aber wenig fruchtbare Analyserituale im Deutschunterricht einstuft (vgl. Zabka 2012).

Wachwitz betont weitere positive Impulse des radikalen Konstruktivismus für die Deutschdidaktik. Sie stellt, wie auch Haas (vgl. Haas et al. 1994, S. 18), dessen Affinitäten zur Reformpädagogik und zum handlungs- und produktionsorientierten Unterricht heraus (vgl. Wachwitz 2007, S. 273). Didaktisch relevant seien zudem die „Basisannahme von der mentalen Konstruiertheit der Wirklichkeit", die „Notwendigkeit der stärkeren Berücksichtigung der Persönlichkeitsvariablen", die „Erklärbarkeit von Verstehensprozessen und Kommunikationsvorgängen" sowie das „Aushandeln von Wissen" (Wachwitz 2007, S. 272). Die Affinität des Konstruktivismus zu kognitionspsychologischen Lesetheorien ist zudem evident.

Im Hinblick auf einen sprachreflexiven Umgang mit literarischen Texten birgt dieser Ansatz allerdings zwei Gefahren. Eine Gefahr liegt zunächst darin, die Funktion literarischer Texte ausschließlich für die Konstruktion individueller Autobiographien fruchtbar zu machen, wie dies z. B. in den Ansätzen des (personal-) kreativen Schreibens geschieht, die Texte eher als Schreibimpulse für autobiographisches Schreiben heranziehen, ohne dabei Formaspekten Aufmerksamkeit zu schenken. Abraham leitet aus Scheffers Ansatz nicht zufällig ein Plädoyer für „thematisch gesteuert[es]" Besprechen von Texten ab, das sich gegen das „*formal gesteuerte Besprechen*" in Interpretationsaufsätzen abgrenzt (vgl. Abraham 1994, S. 129).[86]

Eine weitere Gefahr liegt in der literaturtheoretisch wie literaturdidaktisch vehement diskutierten Geringschätzung des sogenannten „Textfaktors" durch radikalkonstruktivistische Ansätze. Norbert Groeben, dessen Heidelberger Schule der empirischen Literaturwissenschaft auf dem Fundament eines gemäßigten Konstruktivismus steht, kritisierte diese Geringschätzung des Textfaktors in Schmidts Siegener Schule vehement. In dem als Dialog konzipierten Artikel *How to do thoughts with words: on understanding literature* der beiden wohl bedeutendsten deutschen Vertreter der empirischen Literaturwissenschaft stellt Groeben genau diesen Punkt als unüberbrückbare Differenz zu Schmidt heraus (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 28). Groeben hält die Idee, dass eine Entscheidung über die Richtigkeit von Interpretationen eine reine Frage der Mehrheitsmeinung innerhalb einer gemeinsamen Konventionen gehorchenden Interpretationsgemeinschaft ist, für unerträglich und kritisiert die „evaluating-allergy of empirical sciences" vehement. Die Bedeutungskonstruktion werde lediglich beschrieben, man weigere sich aber, ihre Korrektheit unter Beiziehung von rezipientenunabhängigen Kriterien zu beurteilen (Schmidt/Groeben 1989, S. 36). Groeben besteht darauf, dass Textmerkmale intersubjektiv z. B. textlinguistisch beschrieben und als Korrektiv im Rahmen einer Falsifikationsstrategie herangezogen werden können (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 37 f.). In verschiedenen einschlägigen Publikationen hat Groeben diese Positionen ausgearbeitet. Da er hermeneutische Methoden z. B. in der Nachfolge

86 Natürlich bietet Abraham darüber hinaus auch stilistisch orientierte Schreibformen als Alternativen zu klassischen Interpretations- und Analyseritualen an (vgl. Abraham 1994, S. 146–162).

der Rezeptionsästhetik für zu wenig wissenschaftlich überzeugend hält, plädiert er dafür, diesen lediglich einen heuristischen Stellenwert zuzubilligen und die so erhaltenen Annahmen in zweifacher Hinsicht einer „empirischen Realitätsprüfung" zu unterziehen: zum einen im Hinblick auf den „materiale[n] Textaspekt", den er mit textlinguistischen, formalistischen oder quantifizierenden Methoden für „objektiv" beschreibbar hält, zum anderen im Hinblick auf die empirisch beobachtbare „Konkretisation" der Texte, die er mittels sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden wie beispielsweise der Inhaltsanalyse von Interpretationen oder Interviews zu erfassen versucht (vgl. Groeben 1972, S. 215 und ausführlich Groeben 1977). Expertentum auf dem Feld der Literaturwissenschaft besteht Groeben zufolge darin, im Hinblick auf den „Textfaktor" und seine intersubjektive Analyse besondere Qualifikationen mitzubringen (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 40 f.). Scheffer lehnt Groebens Kritik an der Vernachlässigung des „Textfaktors" konsequenterweise ab. Aus Sicht des radikalen Konstruktivismus müsse die „‚Mindergewichtung des Textfaktors' geradezu als die Anstrengung erscheinen, um die es in erster Linie geht." Der „Textfaktor" ist bei ihm lediglich das, was in einer Standard-Situation mit konventionell eingelösten Regeln der Bedeutungs-Konstruktion als weitgehend unstrittig erscheint" (Scheffer 1992, S. 240).[87]

Problematisch für den Deutschunterricht bleibt, dass im radialkonstruktivistischen Ansatz der Beurteilung für die Angemessenheit von Interpretationen die Textgrundlage entzogen wird. Für Scheffer ist Angemessenheit kein Kriterium. Wer den Text als Produkt des Interpreten auffasst, muss zwangsläufig zu dem Schluss kommen, dass im Hinblick auf den impulsgebenden Text keiner oder alle Antworttexte „angemessen" seien (vgl. Scheffer 1992, S. 287). Befriedigend ist dies für einen Deutschunterricht, der Schülerinnen und Schülern etwas über ihren gegenwärtigen Horizont hinaus vermitteln möchte, nicht. Am eindrucksvollsten wird diese Kapitulation, führt man sich Scheffers Beispiel der wörtlichen Schülerinterpretationen von Brechts *Keuner*-Geschichte *Das Wiedersehen* vor Augen. Da heute Schülerinnen und Schüler nicht mehr auf eine übertragene Bedeutung kämen, könnten wörtliche Bedeutungen (z. B. eine „verpfuschte Schönheits-Operation") nicht zu Recht als „verfehlt" zurückgewiesen werden (vgl. Scheffer 1995, S. 82). Bei Scheffer bestimmt also tatsächlich – wie von Groeben befürchtet – die Mehrheitsmeinung einer Interpretationsgemeinschaft, was akzeptabel ist und was nicht.

87 Paefgen führt in ihrer Auseinandersetzung mit Scheffer zwei Hauptargumente gegen dessen radikalkonstruktivistischen Ansatz an: die „*Autorität* des literarischen Ausgangs- und Ursprungstexts", der die nachfolgenden Schreibarbeiten maßgeblich beeinflusse, und „den Sachverhalt, daß es Textinformationen gibt, die einen *Minimalkonsens* zwischen Lesern ermöglichen." (Paefgen 1996b, S. 144, Hervorh. im Orig.). Letztlich plädiert sie für ein streng abgegrenztes Nebeneinander von essayistischem Schreiben mit Lebensbezug, wie Scheffer dies empfiehlt, und „textanalytischen Arbeitsformen" (Paefgen 1996b, S. 148).

Einen Lösungsvorschlag für dieses Problem der seiner Meinung nach falsch verstandenen Zurückweisung von Adäquatheitsprüfungen durch radikalkonstruktivistische Theorien hat Thomas Zabka 1999 in Auseinandersetzung mit Scheffer und Schmidt unterbreitet. Objektive Bedeutung, so Zabka, müsse nicht ersatzlos verworfen werden, sondern könne auch als Konstrukt aufgefasst werden. Wenn Teilnehmende eines Gesprächs über Literatur generalisierende Aussagen über die Textbedeutung machten, dann markierten sie Zabka zufolge, dass sie in diesem Zusammenhang „über das Konstrukt *objektive Bedeutung* spreche[n]" und eben nicht über subjektive Bedeutungszuschreibungen (Zabka 1999, S. 9; Hervorh. im Orig.). Zabka zufolge ließe sich auch „das philologische Wahrheitskonzept der Übereinstimmung von Interpretation und Text […] konstruktivistisch reformulieren":

> Bei der Adäquatheitsprüfung wird die Konstruktion *subjektive Bedeutung* mit der Konstruktion *objektive Bedeutung* verglichen. Wenn eine Interpretation in sich selbst und mit den Elementen des Textes kohärent ist, kann sie nicht bereits als *angemessen*, sondern nur als *plausibel* gelten. Erst wenn die aus einem subjektiven Verstehenskontext heraus vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen sich mit jenen Bedeutungen als vereinbar erweisen, die man dem Text aus einem Kontext seiner Entstehung heraus zuschreibt, kann eine Interpretation, die plausibel ist, auch als *angemessen* gelten. Der Konstruktivismus nennt eine Erkenntnis wahr, die unter Einhaltung anerkannter Verfahrensregeln gewonnen wird. Warum sollte dieser formal-prozedurale Wahrheitsbegriff das etablierte Verfahren der Adäquatheitsprüfung ausschließen? (Zabka 1999, S. 10; Hervorh. im Orig.).

Zabka plädiert hier für einen „erkenntnistheoretisch reflektiert[en]" Begriff von „objektiver Bedeutung" im Gegensatz zu dem vom radikalen Konstruktivismus abgelehnten „naiv-objektivistischen" (vgl. Zabka 1999, S. 6). Letztlich differenziert Zabka damit genau das aus, was Scheffer im Hinblick auf das Veto-Recht von Texten konstatiert, wenn er dieses zum „Diskurs-Prinzip" erklärt (Scheffer 1992, S. 235).

Diese Position, dass eine Wahrheitsprüfung literaturwissenschaftlicher Interpretation trotz einer grundsätzlich konstruktivistischen Weltsicht möglich sei (vgl. Zabka 2005, S. 110, 116), führt Zabka in seiner *Pragmatik der Literaturinterpretation* gegen radikalkonventionalistische Positionen wie die Fishs weiter aus. Zabka orientiert sich hier an der pragmatischen Interpretationsphilosophie Günter Abels und Hans Lenks. Mit diesen akzeptiert er eine prinzipiell völlig konventionsgebundene Auslegung der Welt, unterscheidet aber drei verschiedene Interpretationsebenen: die grundlegendste Ebene, die am wenigsten zur Disposition stehe, sind „*konstitutive, die Gegenstandserfahrung ermöglichende Annahmen*" (Zabka 2005, S. 121; Hervorh. im Orig.), die mittlere Ebene machen „*tief verankerte Gewissheiten und Denkgewohnheiten*" aus (Zabka 2005, S. 120; Hervorh. im Orig.), auf der am stärksten verhandelbaren Ebene liegen die „*explizit interpretierende[n] Äußerungen*" (Zabka 2005, S. 119; Hervorh. im Orig.). Für die Beurteilung des Wahrheitsgehalts einer interpretativen Aussage setzt Zabka das Kriterium der Kohärenz innerhalb einer dieser Ebenen, aber auch zwischen

diesen an. Auf dieser Kritikgrundlage formuliert er einen wichtigen Einwand gegen das oben referierte Experiment Fishs. Dieser unterstelle auf der „elementaren [….] Ebene […] durchgängig die Existenz eines genuinen Genres, einer genuinen Verwendung und genuiner Bedeutungen der fraglichen Texte; auf der Ebene der poetologischen bzw. textwissenschaftlichen Grundüberzeugungen [… sei er] jedoch der Auffassung, dass es solche genuinen Eigenschaften nicht gibt." (Zabka 2005, S. 123). Während Fishs Grundannahme, dass es sich bei dem den Studierenden dargebotenen Text um eine Namensliste handle, die Gedichtinterpretationen der Studierenden als unwahr zeigten, könnten diese unter einer anderen Prämisse durchaus als wahr betrachtet werden. Durch sein Eingreifen (Zeichnen eines Rahmens um die Namen; Angabe der Seitenzahl; Vorgabe, es handle sich um ein Gedicht) habe Fish die Liste als Vermittler faktisch „in ein Gedicht verwandelt", sodass die Studierenden durchaus wahre Urteile über dieses gefällt hätten (vgl. Zabka 2005, S. 123). Eine Handlungsalternative hätte ihnen in der gegebenen Situation nicht zur Verfügung gestanden.

Auch wenn wenig wahrscheinlich scheint, dass radikale Konstruktivisten sich mit dem Begriff der ‚Objektivität' – wie auch immer differenziert – überhaupt anfreunden könnten, so ist der Hinweis auf die kritische Reflexion des Konstruktcharakters vermeintlicher Objektivität wohl der entscheidende Beitrag sowohl des Konstruktivismus als auch der produktiven Auseinandersetzung mit ihm. Die Relativität des eigenen kulturellen und historischen Standpunktes zu reflektieren, sich über die eigenen spezifischen Voraussetzungen für subjektive wie intersubjektive Interpretationen bewusst zu werden, ist ein für die Vermittlung *literarästhetischer Sprachreflexion* im Literaturunterricht wichtiger Impuls, der aber nicht zu Beliebigkeit und Desorientierung führen darf – einen gangbaren Weg hierfür hat Zabka aufgezeigt.

Aufgabe der Literaturdidaktik ist es vor diesem Hintergrund, literaturwissenschaftlich, kulturell und pädagogisch begründete Vorschläge für angemessene Routinen und die Reflexion des Umgangs mit literarischen Texten für Schülerinnen und Schüler zu unterbreiten. Etliche Formulierungen der Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss weisen diese Orientierung auf, wenn zum Beispiel „Handlungswissen in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz" als Ziel formuliert wird (KMK 2004, S. 6). Ein solches „Handlungswissen" besteht aus kulturell akzeptierten Konventionen und Routinen des Umgangs mit literarischen Texten und ihrer sprachlichen Gestaltung. Ihre Beherrschung ist die Voraussetzung der in den Bildungsstandards erstrebten Teilnahme am „kulturellen Leben" (KMK 2004, S. 6). Dabei geht es nicht nur um die unreflektierte Übernahme solcher Konventionen, sondern auch um deren Reflexion: „Sie erfahren […], welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben" und gewinnen „Einsichten" in die „Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung" (KMK 2004, S. 6).

Von diesem Standpunkt aus soll auch ein „Ausblick auf andere Kulturen" erfolgen. Die kulturelle Bedingtheit des konventionalisierten Umgangs mit Literatur

wird hier klar thematisiert. In den Lernbereichsbeschreibungen taucht das reflexive Moment allerdings kaum mehr auf. Dort wird „Handlungswissen" mit allgemeinen Lesestrategien gleichgesetzt und die „historische Dimension" literarischer Texte zu „Grundlagenwissen" (vgl. KMK 2004, S. 9). Erhalten bleibt auf der konkretesten Ebene allerdings die soziale Dimension literarischen Verstehens, wenn als Ziel nicht nur das Entwickeln „eigene[r]" Interpretationen, sondern auch deren Aushandlung mit anderen angegeben ist (vgl. KMK 2004, S. 14). Solch eine verständigungsorientierte Didaktik, wie sie Spinner (Spinner 1987a, S. 19) oder Zabka vertreten (Zabka 2003, S. 19), ist letztlich auch eine Frucht des Konventionalismus. Literarisches Verstehen ist nicht (nur) Sache des einzelnen, sondern einer kulturellen Gemeinschaft.

Die Untersuchung solcher Konventionen und der Bedingungen für die Ausbildung einer kulturell als befriedigend angesehenen auch literarischen Lesekompetenz mittels sozialwissenschaftlicher Methoden wurde u. a. über das DFG- Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann in die Deutschdidaktik vermittelt (vgl. Groeben/Hurrelmann 2006). Eine fundierte Lesesozialisationsforschung klärt die gesellschaftlichen und individuellen Einflussfaktoren für eine in unserer Kultur als gelungen betrachtete Lesesozialisation, die auch Kompetenzen bezüglich der „Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion" beinhalten. Lesekompetenz wird hier – wie bei Schmidt und Groeben – funktional und prozesshaft verstanden im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen „individuellen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge" (Hurrelmann 2006a, S. 276). Anschlusskommunikationen dienen dabei Hurrelmann zufolge der „Reduktion der Bedeutungsoffenheit der Texte" im Konsens mit anderen und der „Vermittlung von kulturell etablierten Mustern der Bedeutungskonstitution" (Hurrelmann 2006a, S. 279).

Bestandteile dieser „etablierten Muster der Bedeutungskonstitution" sind im Hinblick auf Literatur im Verständnis der Forschergruppe um Groeben und Hurrelmann Schmidts Ästhetik- und Polyvalenzkonvention sowie sprachliche Aspekte der Lektüre:

> Bei literarischen Texten verlangt die textseitige Berücksichtigung literaturspezifischer Konventionen (Polyvalenzkonvention; Ästhetikkonvention) von Lesern/innen eine vergleichsweise größere Unsicherheitstoleranz des Verstehens, Sensibilität für alltagssprachlich noch nicht konventionalisierte Bedeutungen, verbunden mit einer vergleichsweise stärkeren Beachtung der ästhetischen Strukturmerkmale der Sprache als Sinnträger eigener Art. Im Einzelnen aber ist die für literarische Texte charakteristische Offenheit der Bedeutungsmöglichkeiten durch Intertextualität, Gattungswissen, historisches Kontextwissen, Bildungswissen eingrenz- und strukturierbar, so dass Irritation und Verstehen sich ausbalancieren können (Hurrelmann 2006a, S. 281).[88]

88 Interessant ist hier, dass die Ästhetik- und Polyvalenzkonvention unter „textseitige Einflussfaktoren" gefasst werden. Zwar haben Autoren Schmidt zufolge die

Sprachreflexion ist im Umgang mit literarischen Texten, so die Quintessenz dieser deutschdidaktisch einflussreichen Position, die sich so auch in den Bildungsstandards widerspiegelt, also nach wie vor ein wichtiger Bestandteil der mit literarischen Texten verbundenen kulturell fundierten Rezeptionskonventionen, wie sie auch Schülerinnen und Schülern weiterhin vermittelt werden sollen. Ähnlich argumentieren z. B. auch Kämper-van den Boogaart/Pieper, wenn sie für eine kompetente textnahe Lektüre „ein Wissen um die spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation voraus[setzen]". Dazu rechnen sie u. a. das Wissen,

> dass die Aufmerksamkeit für Details – etwa in Bezug auf die Wortwahl und den Einsatz stilistischer Mittel – sich im Sinne des Textverständnisses auszahlen kann, dass der Steuerungsfunktion des Erzählers Bedeutung zukommt und dass die Irritation von Erwartungen für die Text-Leser-Interaktion konstitutiv sein kann (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59).

Zu einer grundlegenden Revision dieser kulturell tradierten Umgangsweise, wie Scheffer dies gefordert hatte, kommt es also nicht überall. Diese auf einem gemäßigten Konstruktivismus und Konventionalismus basierende Normsetzung unterscheidet sich deutlich von radikalkonstruktivistisch beeinflussten Positionen, für die textuelle Aspekte gegenüber autobiographischen Assoziationen der Leser stark zurücktreten. Für die Förderung *literarästhetischer Sprachreflexion* im Deutschunterricht ist solch eine gemäßigt konstruktivistische Position, die kulturelle Konventionen als Fundament des Umgangs mit Literatur reflektiert, unerlässlich.

Mit vielen dieser Konventionen brechen jedoch Vertreterinnen und Vertreter des Poststrukturalismus. Welche Impulse für die Literaturdidaktik und insbesondere für *literarästhetische Sprachreflexion* von dieser Strömung ausgehen, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.3.1.5 Detailgenaue Lektüre: Poststrukturalistische Ansätze und ihre Folgen für literarästhetische Sprachreflexion

Ähnlich wie der radikale Konstruktivismus lehnen etliche Vertreter der unter dem Begriff „Poststrukturalismus" subsumierten Richtungen[89] eine Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten anhand von Textmerkmalen

---

Möglichkeit, durch textseitige Signale die Rezeption von Texten nach diesen Konventionen wahrscheinlicher zu machen, letztlich ist die Anwendung dieser Konventionen allerdings eine Entscheidung des Lesers. Gerade Schmidt negiert ja die Bedeutung des „Textfaktors", Groeben hingegen besteht auch im Rahmen dieses DFG-Schwerpunktprogramms weiterhin auf dem Einfluss von textuellen Faktoren.

89 Dass diese Richtungen höchst disparat und nur schwer auf einen Nenner zu bringen sind, ist der Verfasserin bewusst. Für die groben Linien dieses Überblicks – und nur um diese soll es hier gehen – scheinen allgemeine Bemerkungen über

ab. Derridas Einschätzung von Literarizität entspricht dabei im Wesentlichen dem des radikalen Konventionalismus:

> Literarizität ist kein natürliches Wesen, keine intrinsische Eigenschaft eines Textes. Sie ist vielmehr das Korrelat einer intentionalen Bezugnahme auf den Text, einer intentionalen Bezugnahme, die in sich als ein Bestandteil oder als eine intentionale Schicht ein mehr oder weniger implizites Bewußtsein von Regeln enthält, die konventionell oder institutionell – auf jeden Fall aber sozial – sind (Derrida 2006, S. 96).

Dem Leser kommt also auch in poststrukturalistischen Ansätzen eine wichtige Position zu. Am berühmtesten ist hier sicher Roland Barthes' Dictum vom „Tod des *Autors*"[90] geworden, der Voraussetzung für die „Geburt des Lesers" sei (Barthes 2000, S. 193; Hervorh. im Orig.).[91]

Ein derart wirkmächtiges Subjekt ist der Leser in vielen poststrukturalistischen Ansätzen allerdings nicht. Ähnlich wie die abendländische Philosophie des Rationalismus und die Hermeneutik wird auch die Vorstellung vom autonomen Subjekt einer grundlegenden Kritik unterzogen. Diese bezieht sich zwar primär auf den Autor, der nicht länger als schöpferisches Genie betrachtet wird, aber auch auf den Leser, denn dieser ist nicht mehr in der Lage, eine sprachlich vermittelte, auf die Außenwelt bezogene Bedeutung aus fest umgrenzbaren Texten zu extrahieren. Das Subjekt ist vielmehr, so Foucault, abhängig von Diskursen, die seine Wahrnehmung, seine Erkenntnis und seine Sprache bestimmen. Eine versteckte Bedeutung hinter diesen Diskursen gibt es nicht, sodass der Sprache eine umso größere Rolle im Lektüreprozess zukommt (vgl. Foucault 2014, S. 31 f.; 2003, S. 367–410; zusammenfassend Köppe/Winko 2008, S. 101). Literatur wird vor allem dem frühen Foucault „zur reinen und einfachen Offenbarung einer Sprache, die zum Gesetz nur die Affirmation […] ihrer schroffen Existenz hat" (Foucault 2003, S. 366). Die Selbstreferenzialität von Sprache wird also zum zentralen Gegenstand, wo sich eine Sinnsuche hinter der Sprache erübrigt.[92] Eine ähnlich extreme Wertschätzung von Literatur und eine ähnliche Fokussierung auf Sprachliches zeigen sich auch in Schriften Roland Barthes', exemplarisch hier in seiner Schrift *S/Z:*

Gemeinsamkeiten in den Anschauungen verschiedener poststrukturalistischer Richtungen, wie sie auch in der Literaturdidaktik rezipiert wurden, allerdings hinreichend.

90 Vgl. zum Abschied vom Subjekt des Autors auch Foucaults Konzept der Autorfunktion (Foucault 2000).

91 In seiner Schrift „S/Z" macht Barthes aus dem Leser „nicht mehr einen Konsumenten, sondern einen Textproduzenten" (Barthes 1976, S. 8).

92 Der frühe Foucault macht hier, wie Köppe und Winko betonen, noch Unterschiede zwischen Literatur und Nicht-Literatur. Nur literarischen Texten ist Autoreferenzialität eigen, sie sind dadurch subversiv und Ort eines Gegendiskurses. Damit sind literarische Texte in Foucaults Frühwerk auch die höherwertigen Texte (vgl. Köppe/Winko 2008, S. 103).

> Einen Text interpretieren heißt nicht, ihm einen (mehr oder weniger begründeten, mehr oder weniger freien) Sinn geben, heißt vielmehr abschätzen, aus welchem Pluralem er gebildet ist. […] [Der] Text ist eine Galaxie von Signifikanten und nicht Struktur von Signifikanten. Er hat keinen Anfang, ist umkehrbar. Man gelangt zu ihm durch mehrere Zugänge, von denen keiner mit Sicherheit zum Hauptzugang gemacht werden könnte. […] Dieses absolut pluralen Textes können sich Sinnsysteme bemächtigen, deren Zahl niemals abgeschlossen ist, da sie zum Maß das Unendliche der Sprache haben (Barthes 1976, S. 9f.).

Alle Ganzheitsannahmen einer stimmigen strukturalen Ordnung in Texten werden damit ebenso wie die Grenzen zwischen diesen Texten über Bord geworfen. Wo der Strukturalismus nach de Saussure von einer stabilen Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat ausging, lehnen die Poststrukturalisten die Annahme einer festen Zuordnung sprachlicher Zeichen zu Bedeutungen ab. Am radikalsten postulierte diese Dynamisierung des Zeichenmodells Jacques Derrida (vgl. Derrida 2009, S. 68). Dieser schließt zwar an de Saussures Zeichenbegriff an, bei dem sich die Bedeutung eines Zeichens immer in Differenz zu allen anderen Zeichen einer Sprache ergibt, „différance" wird bei Derrida jedoch nicht nur anders geschrieben,[93] sondern auch grundlegend neu gedacht (vgl. Derrida 1990). Die Bedeutungen von Zeichen entstehen zwar auch bei Derrida in der Abgrenzung zu anderen Zeichen; dadurch dass jedes Zeichen aber in den unterschiedlichsten Zusammenhängen (nicht nur synchron, sondern auch diachron und damit nicht präsent) mit jeweils variierenden Bedeutungen gebraucht wird, ist eine Festschreibung niemals möglich. Das „Spiel der Differenzen" ist vielmehr ständig in Bewegung, befindet sich in dauernden „Transformationen" (Derrida 2009, S. 68). Dem Leser bleibt dann nur die Beschreibung der „Spuren", die die Signifikanten tragen (Derrida 2009, S. 66), die Untersuchung von Signifikantenketten und internen wie externen Textbezügen. Dieser genaue Blick auf den Text ohne die Möglichkeit, Bedeutungen zuzuweisen, verändert den Umgang mit Texten fundamental. An die Stelle von „Interpretationen" treten plurale, extrem verlangsamte Lektüreprozesse, wie sie exemplarisch Barthes in *S/Z* vorführt, und – in der Nachfolge Derridas – die Dekonstruktion von Sinnzuschreibungen, wie sie von den sogenannten Yale-Critics in die Literaturwissenschaft eingebracht wurde. In detaillierter Textarbeit werden Kohärenzbrüche in Texten nachgewiesen, Spuren von Unstimmigkeiten aufgedeckt und z. B. ‚klassische' Werke gegen den Strich dominanter Interpretationsmuster gelesen. Dabei wandelt sich auch der Stil des Schreibens über Literatur. In Abkehr von den Objektivitätsforderungen wissenschaftlichen Schreibens verschwimmen bei Vertreterinnen und Vertretern poststrukturalistischer Richtungen die Grenzen zwischen Literatur und Kommentar häufig. Die Lesenden werden, wie Barthes dies postuliert, aus der passiven Haltung des „Konsumenten" befreit, um selbst „die Wollust des Schreibens ganz wahrzunehmen" (Barthes 1976, S. 8).

93 Vgl. zur Bedeutung des „a" in „différance" Derrida 2009, S. 68 und Derrida 1990.

Viele dieser Impulse wurden auch in der Literaturdidaktik der 90er und 2000er Jahre aufgegriffen: Diskursanalytische Ideen oder Theorien der Intertextualität beeinflussten und beeinflussen noch immer u. a. den Literaturgeschichtsunterricht, dekonstruktivistische Ansätze prägten und prägen Formen des textnahen Lesens ebenso wie Spielarten der Handlungs- und Produktionsorientierung und des literarischen Unterrichtsgesprächs.

Von Barthes' Schriften zur Literatur und vor allem von seiner Form der langsam kommentierenden Lektüre, wie er diese in *S/Z* anhand der Erzählung *Sarrasine* von Balzac vorführt, zeigte sich v. a. Elisabeth Paefgen in ihrer Habilitationsschrift *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen* beeinflusst (vgl. Paefgen 1996a, S. 163–200). Anders als Kügler interessieren Paefgen weniger die strukturalistischen Aspekte der „strukturalen Tätigkeit" nach Barthes (vgl. Kügler 1975, S. 184–191), sondern die über den Strukturalismus hinausgehenden Aspekte von Barthes' Schriften. Es sind u. a. die Ambivalenz des Verhältnisses von literarischen Texten und Wirklichkeit, die Deutungsoffenheit des Textgewebes, das sich einer Fixierung von Deutung widersetze, sowie vor allem das enge Verhältnis von Schreiben und Lesen, das Paefgen an Barthes' Schriften hervorhebt (vgl. Paefgen 1996a, S. 165 und 189 f.). Barthes' Form der langsamen, wiederholten Lektüre und seine essayistische, literaturaffine Schreibweise findet Paefgen auch im Hinblick auf eine Didaktisierung besonders attraktiv: „Lese-*weisen*, statt einer geschlossenen, richtigen Interpretation", Lesen als „*Spracharbeit*" (Paefgen 1996a, S. 166, 168; Hervorh. im Orig.):

> Das [Werk Barthes'] liest sich stellenweise wie eine literaturdidaktische Programmerklärung, die jene literaturbezogenen Arbeitsformen des Lesens und Schreibens aufwerten will und die theoretisch zu begründen versucht, warum diese beiden Tätigkeiten so untrennbar miteinander verwoben sind. […] Der didaktische Nutzen dieser Überlegungen liegt darin, daß der für den öffentlichen literarischen Kommunikationsprozeß hinderlichen Unkontrollierbarkeit des Lesens begegnet wird. Gleichzeitig gewinnt das Schreiben einen neuen Stellenwert: Es ist nicht ‚kreativ', sondern eine unumgänglich notwendige, zwingend erforderliche Spracharbeit (Paefgen 1996a, S. 169f.).

Eine einfache Übernahme dieser sperrigen Lektürepraxis schwebt Paefgen aber nicht vor, sie bezieht aus seinem Werk eher freiere literaturdidaktische Anregungen. Davon sind für eine sprachreflexive Lektüre vor allem das kommentierende, textnahe Schreiben in Abhängigkeit eines Textes und die Verlangsamung der Lektüre zu nennen: „Nicht die Quantität des Gelesenen ist wichtig, sondern die Qualität des Leseprozesses steht im Vordergrund" (Paefgen 1996a, S. 189). Der Fokus liegt bei ihr stets auf der sprachlichen Vermitteltheit von Wirklichkeit. Im Unterschied zu handlungs- und produktionsorientierten Spielarten von Barthes nahestehenden Lesarten (vgl. hierzu Förster 1991, S. 17) betont sie eher die ernsten als die spielerischen Aspekte dieser Lektüreweise (vgl. Paefgen 1996a, S. 191): „Dieses schreibende Lesen ist von der kursorisch-lustvoll-vergnügten Lektüre […] weit entfernt" (Paefgen 1996a, S. 199). In ihrem Unterricht zählt vor allem „die

schreibende und lesende Arbeit mit literarischer Sprache", das Aufzeigen von „nur und ausschließlich durch literarische Sprache erreichbaren Dimensionen". Dafür präsentiert Paefgen die Texte stets ohne Kontextangaben (Autor, Gattung, etc.), um eine „unmittelbare Konfrontation" mit dem Text zu gewährleisten. Nur dieser „‚nackte' Text […] fokussiert die Aufmerksamkeit auf die Sprache, ‚aus der dieser Text gemacht ist'." (Paefgen 1996a, S. 199).

Seit der werkimmanent und der strukturalistisch ausgerichteten Literaturdidaktik ist das wohl der sprachfokussierteste Ansatz. Paefgen zufolge soll „ein sprachaufmerkenderes Lesen" auch als Basis für literarisches Schreiben genutzt werden. Die Schüler sollen ohne „Originalitätsdruck" Schreiben als intertextuell eingebunden in einen „einzigen großen Schreibprozess" kennenlernen, „an dem viele bereits teilhatten und in den man sich als Schreiber (und als Leser) mit seinem eigenen kleinen Beitrag einschreibt" (Paefgen 1996a, S. 197). Dabei wird Schreiben als Problemlösungsprozess begriffen, bei dem auch „Fragmentarisches […] akzeptiert" ist (Paefgen 1996a, S. 198). Neben dem klassischen Interpretationsaufsatz versucht Paefgen so eine neue Form des essayistischeren Schreibens zu etablieren, die aber – anders als bei dem ebenfalls essayistischen Vorstoß Scheffers (vgl. 2.3.1.4) – weniger auf den Rezipienten als auf den Text und seine Sprachlichkeit bezogen ist. Bei verschiedenen Unterrichtsversuchen zu ihrer Konzeption in Oberstufe und Universität stößt sie allerdings an die Grenzen der methodischen Umsetzbarkeit. Diese auf der Ebene der Lese- wie Schreibkompetenz äußerst voraussetzungsreiche Form des heuristischen Schreibens zu literarischen Texten ist nicht nur schwierig, sondern wird von Schülerinnen und Schülern auch als beschwerlich empfunden (vgl. Paefgen 1996a, S. 316 f.). Diese Aspekte der Arbeit am Text hebt Paefgen auch in ihren bekannt gewordenen sechs Thesen zum textnahen Lesen von 1998 hervor: „Textnahes Lesen ist eine didaktische Herausforderung. Freiwillig lesen Schüler […] nur selten ‚textnah'." Diese Form des Lesens müsse anders als Unterhaltungslesen „gelehrt und gelernt" werden, was eine „didaktische Herausforderung" darstelle (Paefgen 1998, S. 14). Textnahes Lesen wird hier ohne direkten Rekurs auf Barthes allgemeiner gefasst, als „genaues, langsames, gründliches Studieren eines literarischen Textes; als ein Lesen mit Stiften, mit Papier […]; als ein statarisches Lesen, das häufiges Zurückblättern ebenso […] wie wiederholtes Lesen ein- und derselben Passage […]" einschließt (Paefgen 1998, S. 14). Im Rahmen des Sammelbandes *Textnahes Lesen*, der aus einer entsprechenden Sektion des Symposion Deutschdidaktik 1996 erwachsen ist und dessen programmatischen Auftakt Paefgens Thesen darstellen, mischen sich Beiträge verschiedenster literaturtheoretischer Provenienz – tiefenhermeneutische Ansätze ebenso wie poststrukturalistische (vgl. Belgrad/Fingerhut 1998). Unter den poststrukturalistisch fundierten Ansätzen spielt der von Jürgen Förster eine besonders interessante Rolle, da hier die Dekonstruktion für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht wird.

Förster betont zunächst, wie die Hermeneutik mit ihrer Suche nach Bedeutungen hinter den Worten zugleich ein Ende philologischer Textnähe und eine Geringschätzung der Textoberfläche beim Umgang mit Literatur bedingt habe (vgl. Förster 1998, S. 54 f.). Sarah Kirschs Gedichttitel *Meine Worte gehorchen mir*

nicht interpretiert Förster daher in Rekurs auf Derridas Begriff der „différance". Mit diesem „Eingeständnis" sei „sogleich jene Bedeutung verstellt, die die Worte wie selbstverständlich hervorrufen, tragen diese doch immer schon in sich die Zeichen der Differenz zu sich selbst und erzeugen so eine Dynamik zwischen Signifikant und Bedeutung (Signifikat)" (Förster 1998, S. 59). In der genauen Untersuchung z. B. von Begriffen wie „gehorchen" und „hören" führt er das Gleiten der Signifikanten vor, zeigt Brüche im Text auf und interpretiert das Gedicht letztlich als autopoetische Anweisung für eine dekonstruktivistische Lektüre: „In ihm gibt es stets etwas Gegenläufiges zu lesen, das den Übergang zum sinnvollen Zusammenhang, der in jedem Satz immer schon gegeben scheint, sabotiert." (Förster 1998, S. 60 f.). Auch für den Unterricht empfiehlt Förster eine derart dekonstruktivistische Herangehensweise:

> Mit dekonstruktiven Textoperationen im Unterricht zu arbeiten heißt, ein textgenaues, sprachzentriertes Lesen zu praktizieren; ein Lesen, das verfolgt, wie die Sprache eines Textes funktioniert, wie sie es schafft, Bedeutung zu erzeugen, zu verschieben, auszuhöhlen, kurzum: ins Wanken zu bringen (Förster 1998, S. 63).

Eine große Rolle bei solch einer Lektüre kommt Förster zufolge „Irritationspunkten" im Text zu, wie sie auch Fingerhut in seiner „zweiten", dekonstruktivistischen Lektüre von Heines *Donna Clara* aufzuspüren versucht (Fingerhut 1995, S. 52, zu *Donna Clara* vgl. S. 48–52).[94] Besondere Aufmerksamkeit ist Förster und Fingerhut zufolge dabei mehrdeutigen Stellen zu zollen. Förster macht darüber hinaus auf die „paradigmatische Ordnung der Worte" aufmerksam, wobei er das Durchspielen von begrifflichen Alternativen durch „Ersatzproben und Wortfeldübungen" empfiehlt. Hinzu kommen „syntagmatische Beziehungen", die mittels „Umstellproben" zu untersuchen wären, die „Uneindeutigkeit der Syntax" und der „Widerspruch zwischen der buchstäblichen und der bildlichen bzw. figürlichen Bedeutung" (Förster 1998, S. 64 f.).[95]

Auch Förster ist klar, dass solch ein „text- und sprachverliebtes Lesen" einem „intuitiven Textzugang" widerspricht (Förster 1998, S. 66). Um einen solchen geht es ihm aber auch nicht. Der Leser ist bei ihm nicht mehr „Teilnehmer", wie in

94 Fingerhut setzt sich im Hinblick auf seine Zweitlektüre von einem traditionellen Hermeneutikbegriff ab: „Im schulischen Kontext geht es nicht länger um die ‚Sinnentnahme', die Feststellung der ‚Autorintention' oder einen Wahrheitsanspruch der Interpretation, sondern es geht um die Erfahrung der doppelten Lektüre, die Erfahrung, daß in der Dekonstruktion der vom Text nahegelegten Lektüre erst eine meist Überraschende, die erste Lektüre in Zweifel ziehende Leseweise sichtbar wird und daß diese Lektüre mehr mit der Wirklichkeit, die der literarische Text verarbeitet, zu tun hat als die erste." (Fingerhut 1995, S. 45).

95 Die von Förster angeführten Operationen hatte Spinner bereits 1995 im Sinne einer „Vorschule der Dekonstruktion" in die Diskussion eingebracht, wie unten noch näher ausgeführt werden wird (vgl. Spinner 1995, S. 14).

hermeneutischen Ansätzen, sondern distanzierter „Beobachter" (Förster 1998, S. 63). Einer dekonstruktivistischen Lektürepraxis gehe es in erster Linie um „Erkenntnis", um den „Einblick in das Zusammenspiel von Sprache bzw. Zeichen und Phänomen sowie die eigene Verstrickung darin", wie Förster im Rekurs auf Fingerhut formuliert (Förster 1998, S. 66). Damit betont er ausdrücklich die ideologiekritischen Potenziale von Dekonstruktion und Diskursanalyse für die Schule (vgl. Förster 1998, S. 62, 66 f.).

Dieses Anliegen stellt auch Kammler heraus, wenn er das pädagogische Potenzial neuer Literaturtheorien für den Deutschunterricht reflektiert. Natürlich könne es nicht darum gehen, „Schülerinnen und Schülern […] das Vorurteil anzuerziehen, literarische Texte seien in jedem Falle unsinnig, inkohärent und unwahr." (Kammler 2000, S. 15). Es gehe vielmehr um das „Sensibilisieren für diese Widersprüche", um die „exemplarische[…] Bewußtmachung des Anderen, Gegenläufigen, das sich dem eigenen Sinnprojekt nicht unterordnen läßt, und in der Erkenntnis der prinzipiellen Relativität fremder wie eigener Geltungsansprüche und Sinnzuweisungen" (Kammler 2000, S. 5 f.). Dadurch könne Toleranz und „eigenständige ethische Reflexion" angebahnt werden (Kammler 2000, S. 8 f.) sowie der kritische Umgang mit „eigenen und fremden Kommentaren" (Kammler 2000, S. 14 f.).

Diesen ideologiekritischen Aspekt markiert Förster 2002 in einem Überblicksartikel zu hermeneutischen und poststrukturalistischen Aspekten von Analyse und Interpretation literarischer Texte noch einmal als zentral: durch die „Arbeit an der Sprachlichkeit literarischer Texte" sollen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, „die prinzipielle Relativität eigener oder fremder Sinnzuweisungen auf ihre Grundlagen hin zu durchschauen" und zu einer „kritische[n] Selbstwahrnehmung" zu finden (Förster 2006, S. 246). Stärker als andere zeitgleiche Ansätze reklamiert Förster den Aspekt der *Sprachreflexion* damit für die poststrukturalistisch inspirierte Literaturdidaktik:

> Bildungsarbeit heißt, intensive Arbeit an der Sprachlichkeit literarischer Texte, der ständige Rückgriff auf den Wortlaut, der prüfende Blick auf die Formulierungsentscheidungen des Autors, die Untersuchung der literarischen Figuren, die sich dem Leser als Schemata objektiver Erkenntnis darstellen. Das bedeutet systematische Arbeit an Syntax, Grammatik, Rhetorik und Semantik. Vielleicht ist es nicht ganz abwegig, wenn Fingerhut damit den Weg vorgezeichnet sieht, die schulische Arbeit an literarischen Gegenständen in einem neu verstandenen Sprachunterricht zu verankern (Förster 2006, S. 245).[96]

96 Einen starken Stellenwert hat die Beschäftigung mit literarischer Sprache auch bei Bogdal, der ebenfalls poststrukturalistischen Theorien zuneigt. Er sieht die Aufgaben des Literaturunterrichts primär in der „systematischen, reflektierten Vermittlung von Literatur (im Sinne eines weiten Literaturbegriffs), in der ‚Arbeit' am kulturellen Gedächtnis und im Erhalt elaborierter Fähigkeiten im Umgang mit komplexen ästhetischen Gebilden" (Bogdal 2006, S. 28 f.).

Das von Förster 1998 vorgestellte Interpretationsbeispiel zu Sarah Kirsch und die Legion von poststrukturalistischen Unterrichtsvorschlägen zu Kafka-Texten vor allem für die Sekundarstufe II (vgl. Paefgen 1996a, S. 201–322; Kammler 2000, S. 55–68; Bogdal 2005; Fingerhut 1996) zeigen allerdings ein zentrales Problem dieses Theorieansatzes: eine Komplexität, der allenfalls Oberstufenschülerinnen und -schüler gewachsen sein dürften (vgl. Kammler 2010, S. 227), selbst wenn man – wie Kammler dies 2000 vorschlägt – die komplizierte poststrukturalistische Terminologie meidet (vgl. Kammler 2000, S. 7). Auch Bremerich-Vos betont, dass eine dekonstruktivistisch motivierte Mehrfachlektüre literarischer Texte „voraussetzungsreicher als jedes ‚traditionelle' Interpretationsgespräch" sei (vgl. Bremerich-Vos 1996, S. 46).

Als Beispiel für einen poststrukturalistisch orientierten Literaturunterricht auch für weniger fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler wird meist Kaspar H. Spinners Unterrichtsbeispiel für die poststrukturalistische Lektüre von Grimmschen Märchen herangezogen. Grundüberzeugungen poststrukturalistischer Theoreme versucht Spinner als „befreiende Bereicherung" des Literaturunterrichts fruchtbar zu machen (Spinner 1995, S. 9). Dazu gehört neben der Unabschließbarkeit der Semiose u. a. auch das Aufdecken unterschiedlicher, z. T. widersprüchlicher Diskursebenen in Märchen (vgl. Spinner 1995, S. 12 f.; 1993b, S. 32). Anders als die meisten poststrukturalistisch verwurzelten Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker belässt es Spinner aber nicht beim Vorführen dekonstruktivistischer Lektüreansätze, sondern macht konkrete Vorschläge für eine methodische Umsetzung auch in der Unterstufe. Dabei greift er auf das Methodenarsenal des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zurück: „Operationale Verfahren" wie die Weglass-, Umstell- oder Ersatzprobe werden „als Vorschule der Dekonstruktion" eingesetzt (Spinner 1995, S. 14), Vortragsvarianten werden nicht im Hinblick auf ihre Angemessenheit ausgewertet, sondern bezüglich ihrer Ursachen in Widersprüchlichem im Text (vgl. Spinner 1995, S. 15 f.), produktive Schreibaufträge dienen zur Generierung „verschiedene[r] Deutungsvarianten" (Spinner 1995, S. 16).

Auf diese Affinität von Handlungs- und Produktionsorientierung und poststrukturalistischer Literaturtheorie machen Haas, Menzel und Spinner schon 1994 in ihrem Grundlagenartikel aufmerksam. Als Bezugspunkte nennen sie die Ablehnung der Geschlossenheit literarischer Texte, die Suche nach Widersprüchlichem in Texten und den dekonstruktivistischen Textumgang (vgl. Haas et al. 1994, S. 18). Elisabeth Paefgen zufolge hat Gerhard Rupp Barthes' Form der Lektüre bereits 1987 in einem handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsversuch prototypisch umgesetzt (vgl. Paefgen 1996a, S. 196; Rupp 1987, S. 141–149), und auch Waldmann bezieht sich – allerdings in etwas fragwürdiger Synthese mit Schleiermacher und de Saussure – auf Derridas Differenzbegriff (vgl. Waldmann 1998, S. 10 f.).

Nicht alle handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsarrangements fördern also das „Erlebnis-Schema" der Erstlektüre, wie dies Fingerhut konstatierte, um dieser spontanen Erstlektüre seine dekonstruktivistische Zweitlektüre gegenüberzustellen (vgl. Fingerhut 1995, S. 54 f.). Die Frontstellungen sind hier ähnlich fließend wie zwischen hermeneutischen und poststrukturalistischen

Ansätzen,[97] denn nicht für alle mit dem neuen literaturtheoretischen Paradigma verbundenen Ziele scheint die Abkehr von der Hermeneutik notwendig. So gab Bremerich-Vos zu Recht zu bedenken, dass die häufig im Kontext der neuen Literaturtheorien diskutierte Unabschließbarkeit der Semiose (vgl. z. B. Spinner 1995, S. 9) „hermeneutisches Gemeingut" sei (Bremerich-Vos 1996, S. 36). Dass Gadamer, wie von Bremerich-Vos vorgeschlagen, als Bezugspunkt für die von Fingerhut und anderen geforderten Ziele genüge, bestreitet Kammler allerdings überzeugend. Gadamers Zielsetzung der „Horizontverschmelzung" sei gerade nicht erstrebenswert für poststrukturalistische Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker. Diese seien gerade am „Heterogenen" interessiert. Dieser „Respekt für die Differenz" sei der Hauptunterschied zu einer auf Gadamer basierenden Literaturdidaktik. Denn eine „Vermittlung von Eigenem und Fremden [sei] durch kein dialektisches Versöhnungsprogramm garantiert […]" (Kammler 2000, S. 17 f.).

Darin, dass eine dekonstruktivistische Lektüre stets eine hermeneutische voraussetzt, ist man sich heute in der Literaturdidaktik aber weitgehend einig (vgl. Bremerich-Vos 1996, S. 45; Kammler 2000, S. 9). Förster zufolge herrscht Konsens darüber, dass „hermeneutisches Lesen und poststrukturalistische Lektüren sich wechselseitig voraussetzen, ohne aufeinander zurückgeführt werden zu können." (Förster 2006, S. 241). Ohne eine hermeneutische, idealerweise auch „lustvolle Erstlektüre", die der Phantasie der Schülerinnen und Schüler Raum gibt, so die Quintessenz, lässt sich Literaturunterricht schlecht durchführen (vgl. Kammler 2000, S. 7).

Ein weiterer Aspekt poststrukturalistischer Literaturtheorien, der mit bedeutenden Zielen des Literaturunterrichts schwer in Einklang zu bringen ist, ist die Negierung des Subjekts, die nicht nur der Selbstwahrnehmung von Jugendlichen, sondern letztlich auch subjektbezogenen Bildungszielen widerspricht (vgl. KMK 2004, S. 6). Zwar hat Kammler, wie oben zusammengefasst, schlüssig gezeigt, wie v. a. Oberstufenschülerinnen und -schüler lernen können, mit diskurstheoretischen und dekonstruktivistischen Lektüren auch ihren eigenen Standpunkt zu hinterfragen oder widersprüchliche Diskurse auszuhalten, insgesamt geht das Bildungsziel eines mündigen Menschen allerdings von einem wirkmächtigen Subjekt aus, das erlernen kann, strategisch vorzugehen sowie Kommunikationsziele durch mündliche und schriftliche Kommunikation zu erreichen. Gerade die Negation der Möglichkeit von Kommunikation läuft den Alltagserfahrungen Jugendlicher zuwider. Auf die Widersprüche zwischen einem „emphatischen Begriff von Ich-Identität", wie ihn große Teile der Literaturdidaktik vertreten, und der „Dekonstruktion des Autonomie-Konzepts" hat bereits nachdrücklich Bremerich-Vos im Hinblick auf Spinners Poststrukturalismusrezeption hingewiesen (Bremerich-Vos 1996, S. 36).

97 Auf Gemeinsamkeiten zwischen textnahem Lesen und rezeptionsorientierten Didaktiken hat auch Paefgen hingewiesen. Ihrer Meinung nach treffen sich beide Richtungen im Schreiben als Medium der Reflexion (vgl. Paefgen 2008, S. 201).

> Wer im literaturdidaktischen Kontext darauf setzt, daß literarische Lektüre Fremdverstehen befördert und zur Ausbildung von Ich-Identität beiträgt, vertraut auf einen Begriff von Ich-Identität, der dem Dekonstruktivismus gerade suspekt ist (Bremerich-Vos 1996, S. 43).

Ein weiteres Problem poststrukturalistischer Literaturdidaktik liegt zudem, wie Kammler zu Recht anmerkt, „in einer gewissen Unverbindlichkeit, was die Standards gelungener Interpretation anbetrifft" (Kammler 2010, S. 227). Ist Bedeutungszuschreibung wegen der sich ständig wandelnden Signifikanten unmöglich und geht es gerade um die Aufwertung marginaler Aspekte sowie die Dekonstruktion vermeintlicher Kohärenz, wird nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler für die Lektüre in sich widersprüchlicher Texte zunehmend schwierig, sondern auch die Beurteilung gelungener Textverstehensprozesse. Kammler führt auf diese durch die ‚Output'-Orientierung seit den Bildungsstandards noch verschärfte Problematik eine „Renaissance strukturalistischer Positionen wie derjenigen Umberto Ecos […] in allerjüngster Zeit" zurück (vgl. Kammler 2010, S. 227).

Warum Ecos Schriften als literaturtheoretischer Referenzrahmen für die Literaturdidaktik – nicht nur der letzten Jahre und nicht nur für Strukturalisten – so attraktiv sind, soll der folgende Punkt klären. Die poststrukturalistischen Theorieansätze scheinen jedenfalls trotz der wohl intensivsten Fixierung auf Sprachliches als Grundlage für ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* im schulischen Kontext ungeeignet, da sie sowohl „Sprache als System" als auch „Sprache im Gebrauch" lediglich negieren: der sprachliche Systemcharakter eines literarischen Werkes wird als brüchig entlarvt, eine gelingende Kommunikation zwischen Text und Leser als unmöglich dargestellt. Im Hinblick auf ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ist die Dekonstruktion allenfalls als eine höchste Niveaustufe in der Sekundarstufe II zu denken, die auf einer konstruktivistischen, stärker hermeneutisch ausgerichteten oder auch strukturalistischen *Sprachreflexion* fußt, nicht als grundlegende Kompetenzfacette.

2.3.1.6 Text, Leser und kulturelle Konvention: Umberto Ecos semiotische Literaturtheorie und ihre deutschdidaktische Rezeption

Zur Vermittlung von Hermeneutik und Strukturalismus bei Eco

Dass Ecos Schriften bereits seit den 70er Jahren immer wieder zur theoretischen Fundierung literaturdidaktischer Strömungen herangezogen wurden, mag auf den ersten Blick verwundern. Sieht man nämlich in gängigen Überblickswerken zur Literaturtheorie nach, erscheint Eco relativ marginal unter den verschiedensten theoretischen Ansätzen. Während z. B. Köppe und Winko Eco – wie auch Kammler – unter dem Stichwort „Strukturalismus" abhandeln (vgl. Köppe/Winko 2008, S. 47; 50 f.), stellt Leiteritz Eco in den Kontext der Rezeptionsästhetik bzw. der „Posthermeneutik" (Leiteritz 2004, S. 150–152). Literaturtheoretische Strömungen, die im bisherigen Überblick als relativ klar abgegrenzte Gegensätze erschienen, vereint Eco in seinen Schriften: Hermeneutik und Strukturalismus, Leser- und

Textorientierung, Textpragmatik und Systematik. Wie Eco diese Verbindung von „strukturale[r] Textanalyse mit einer Theorie des Lesers auf Grundlage semiotischer und hermeneutischer Positionen" (Leiteritz 2004, S. 150) gelingt und welche didaktischen Implikationen sich daraus ergeben, soll im Folgenden dargestellt werden.

Sowohl an der Hermeneutik als auch am Strukturalismus kritisiert Eco vor allem die ontologischen Dimensionen: eine Hermeneutik Heideggerscher Provenienz lehnt er ebenso ab (vgl. Eco 1985, S. 227 f.) wie einen „*ontologischen Strukturalismus*" (vgl. Eco 1972, S. 63; Hervorh. im Orig., vgl. auch S. 361–377; im Überblick Schalk 2000, S. 67 f.). Ecos Strukturalismus ist daher ein rein methodischer, kein ontologischer (vgl. Eco 1972, S. 361). Semiotik habe sich nicht um Wahrheitsfragen zu kümmern, sondern allein um „die Bedingungen der Mittelbarkeit und Verstehbarkeit der Botschaft (der *Codierung* und der *Decodierung*)" (Eco 1972, S. 72; Hervorh. im Orig.). „Dinge" werden bei Eco „nur gewußt mittels kultureller Einheiten, die das Universum der Kommunikation *anstelle der Dinge* in Umlauf gebracht hat." (Eco 1987b, S. 98; Hervorh. im Orig.). Mit seinem Verständnis von Semiotik versucht Eco nichts Geringeres als eine umfassende Kulturtheorie zu begründen. Semiotik definiert er dabei als „Untersuchung der Kultur als Kommunikation" (Eco 1972, S. 19). Auf der Grundlage von Codes, also von kulturell konsensualen Regeln, werden Botschaften gesendet. Jeder dieser Codes erlaube auch „einen ästhetischen Gebrauch seiner Zeichen" (Eco 1972, S. 25). Entscheidend für die Verwandtschaft mit hermeneutischen Theorien ist die Fundierung dieser Semiotik auf dem dreidimensionalen Zeichenmodell von Peirce, denn bei diesem tritt – anders als bei dem zweidimensionalen von de Saussure – vermittelnd zwischen „Zeichen" und „Objekt" der „Interpretant" (vgl. Eco 1987b, S. 101–107). Das Zeichenmodell wird dadurch dynamisiert (vgl. Schalk 2000, S. 121, 142 f.) und der Semiose-Prozess als unendlicher Interpretationsprozess begriffen, bei dem jedes Zeichen ein weiteres Zeichen zu dessen Interpretation hervorruft, welches dann wieder Gegenstand neuer Interpretation werden kann (vgl. auch Eco 1972, S. 77).[98] Diese durch die Übernahme des Zeichenbegriffs von Peirce bedingte pragmatische Ausrichtung von Ecos Semiotik weist aufgrund ihres Interesses an dem Verhältnis von Zeichen und Interpret sowie den damit verbundenen Verstehensprozessen eine starke Affinität zur Hermeneutik auf. Auf die großen Überschneidungen der Semiose nach Peirce mit dem hermeneutischen Verstehenskonzept, wie es z. B. Schleiermacher fasst, hat auch Daube-Schackat hingewiesen (vgl. Daube-Schackat 1988, S. 132 f.). Schalk zufolge ist „Ecos Semiotik […] ein Beispiel dafür, wie eine Zeichentheorie hermeneutische Momente und Grundgedanken in sich aufnimmt und aus ihrer

98 Vgl. zum Prozess der „unendlichen Semiose" Eco 1977, S. 173. Eco setzt dabei Semiose und Kommunikation gleich: „Semiose ist der Prozeß, durch den empirische Subjekte kommunizieren, und diese Kommunikationsprozesse werden ermöglicht durch die Signifikationssysteme." (Eco 1987b, S. 401).

Perspektive zur Klärung hermeneutischer Fragestellungen, etwa des Verstehens oder der Bedeutung, beitragen kann." (Schalk 2000, S. 67).

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Strukturalismus bei Eco sollen nun dessen literaturtheoretische Überlegungen im Hinblick auf einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur eingehender untersucht werden.

Zum „ästhetischen Reiz" als Ansatzpunkt für die Text-Leser-Interaktion

Bereits vor seinen großen semiotischen Schriften verknüpfte Eco hermeneutische und strukturalistische Aspekte in seiner Theorie des „offenen Kunstwerks".[99] Schon in dieser frühen Sammlung zwischen 1958 und 1962 entstandener Aufsätze steht die Vermittlung des scheinbar Unvermittelbaren im Zentrum. Obwohl Eco an Geschlossenheit, Intentionalität und prinzipieller Kohärenz literarischer Werke festhält,[100] öffnet er diese wie später Iser und Jauß zugleich für vielfältigste Leserinterpretationen:[101]

> In diesem Sinne also ist ein Kunstwerk, eine in ihrer Perfektion eines vollkommen ausgewogenen Organismus vollendete und geschlossene Form, doch auch offen, kann auf tausend verschiedene Arten interpretiert werden, ohne daß seine irreproduzible Einmaligkeit davon angetastet würde (Eco 1973, S. 30).

Ähnlich wie Iser geht Eco davon aus, dass in der planvoll organisierten Sprache eines literarischen Textes „eine bestimmte Richtung für die Antwort suggeriert" werde. Eco versucht nun, weder den Text- noch den Leserfaktor stärker zu gewichten, sondern den „Transaktionsprozess zwischen Individuum und ästhetischem Reiz" (Eco 1973, S. 65) genau zu analysieren:

> Der Eindruck von Offenheit und Totalität hat seinen Grund nicht im objektiven Reiz, der in sich materiell determiniert ist; auch nicht im Subjekt, das von sich aus für alle und keine Offenheit disponiert ist: er liegt in der Erkenntnisbeziehung, bei der sich Offenheitsmöglichkeiten verwirklichen, die von den gemäß einer ästhetischen Intention organisierten Reizen stimuliert und gelenkt werden (Eco 1973, S. 84f.).

Eco geht zwar aus von Jakobsons „ästhetischer Funktion" (vgl. Eco 1973, S. 67 und 2.3.1.2), seine Konzeption des „ästhetische[n] Reiz[es]" (Eco 1973, S. 65) setzt aber ähnlich wie Isers Rezeptionsästhetik stärker an der Interaktion zwischen Leser und Text an und verortet diesen Reiz – ähnlich wie Schmidt – nicht in der Sprache selbst wie Jakobson. Mittels „gezielte[r] Suggestion" gelinge es in literarischen

99 Später hat sich Eco von der Terminologie des *Offenen Kunstwerks* distanziert (vgl. Eco 1973, S. 33), den Grundideen dieser Aufsatzsammlung blieb er jedoch weiterhin treu.

100 Diese Grundannahmen vertritt er auch noch in *Die Grenzen der Interpretation*, wo er von einem Text „als einem organischen Ganzen" spricht (Eco 1992, S. 49).

101 Müller hält diese doppelte Zielsetzung Ecos für „das zentrale Problem seiner Interpretationstheorie" (Müller 2000, S. 138).

Texten, eine „ästhetische Wirkung“ (Eco 1973, S. 73) beim Leser zu erzielen. Diese setze sich sowohl aus „emotiv[en]“ als auch aus „referenziell[en]“ Aspekten zusammen (vgl. Eco 1973, S. 78). Ästhetisch werde eine Botschaft dann, wenn „die Signifikanten […] auf sich selbst“ verweisen (Eco 1973, S. 73). Das Kriterium der Autoreflexivität, wie es besonders stark im Prager Strukturalismus vertreten wurde,[102] ist also zentral für Ecos Vorstellung vom „ästhetische[n] Reiz“. Erst eine im Sinne Jakobsons zweideutige Botschaft beginne der Leser „zu beobachten, *um zu sehen, wie sie gemacht ist.* […] In der ästhetischen Botschaft bekommt auch die Ausdruckssubstanz eine Form“, schreibt er später in seiner *Einführung in die Semiotik* (Eco 1972, S. 147, Hervorh. im Orig.; vgl. Eco 1987b, S. 349, 354). Eco unterscheidet verschiedene Mehrdeutigkeitstypen: „völlig mehrdeutige Botschaften“, „syntaktisch mehrdeutige Botschaften“, „semantisch mehrdeutige Botschaften“ und – nach Coseriu – „stilistische“, also durch stilistische Übercodierung entstandene Mehrdeutigkeit (vgl. Eco 1987b, S. 349). Vor allem letztere sind für die sprachreflexive Rezeption literarischer Kunstwerke bedeutsam. Eco zufolge ruft Mehrdeutigkeit die „Aufmerksamkeit“ der Lesenden hervor und „zwingt“ diese „zu einer interpretativen Anstrengung“ (Eco 1987b, S. 350).

Die „semantische Ebene“ muss dabei für Eco ähnlich wie für den Prager Strukturalismus mit den formalen Ebenen „integriert“ sein (vgl. Eco 1973, S. 78). Ausführlich geht Eco auf die strukturellen „wechselseitige[n] Homologien“ (Eco 1987, S. 362) auf verschiedenen Ebenen eines literarischen Textes u. a. in seiner *Einführung in die Semiotik* ein (vgl. Eco 1972, S. 148 f.; Hervorh. im Orig.):

> die physikalisch-technische Ebene der Substanz, aus der die Signifikanten gemacht sind; die Ebene des differentiellen Wesens der Signifikanten; die Ebene der denotierten Signifikate; die Ebene der verschiedenen konnotierten Signifikate; die Ebene der psychologischen, logischen und wissenschaftlichen Erwartungssysteme, auf die mich die Zeichen verweisen: Und auf allen diesen Ebenen stellt sich etwas wie ein System homologer strukturaler Beziehungen her, *als ob alle Ebenen auf Grund eines einzigen allgemeinen Codes, der sie alle strukturiert, definierbar wären* – und sie sind es.

Eco stützt sich hier teilweise auf Max Benses Klassifikation zur Beschreibung der „*Mikrostruktur*“ von Kunstwerken (vgl. Bense 1982; Eco 1972, S. 150; Eco 1987b, S. 353; Hervorh. im Orig.). Ein griffiges Beispiel für das auch in Ecos „Semiotik“ ausführlich beschriebene „*Super-System homologer struktureller Beziehungen*“ (Eco 1987b, S. 361; Hervorh. im Orig.) führt Eco in *Das offene Kunstwerk* mit dem Satz „Dieser Mann kommt aus Basra, über Bishe und Dam, Schibam, Tarib und Hofuf, Anaiza und Buraida, Medina und Khaibar den Euphrat aufwärts bis Aleppo“ an. Hier werde durch „Lautsuggestion die Ungenauigkeit der Bezüge kompliziert und die Phantasiereaktion angeregt“, Laut und Bedeutung würden vereint (Eco 1973,

102 Eco bezieht sich hier auf Jakobsons *Linguistik und Poetik*. Ausführlich greift er Jakobsons Definition der ästhetischen Funktion in der *Einführung in die Semiotik* auf (vgl. Eco 1972, S. 146 f.).

S. 72 f.).[103] Als Verfahren zur Ermittlung dieser „*Kontextsolidarität*“ schlägt Eco den „semiotischen Kommutationstest“ vor: „ändert man *ein* Kontextelement, so verlieren die übrigen ihre vorige Funktion und übernehmen gewöhnlich eine andere; ihr Gleichgewicht geht […] verloren“ (Eco 1987b, S. 360 f.; Hervorh. im Orig.). Dieses Verfahren, das Spinner und Förster für eine poststrukturalistische Lesart empfehlen (vgl. 2.3.1.5), ist natürlich auch für die Ermittlung angenommener „Systemregel[n]“ einschlägig – und in diesem Sinne für einen sprachreflexiven Literaturunterricht didaktisierbar.

Eine ästhetische Wirkung liege Eco zufolge schließlich nur dann vor, wenn nicht nur der – in dem Fall des Satzes über den Mann aus Basra – „unbestimmte Sinn“ genossen werde, sondern auch die „formvollendete Weise“, wie dieser Sinn vermittelt werde (vgl. Eco 1973, S. 75).[104] Für diese Genussdimension, die in kognitionspsychologischen Zusammenhängen auch „Artefakt-Emotion“ genannt wird (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994; 2.4.4.4), sei eine zweite Lektüre bedeutend, in der die Leserinnen und Leser ihre Aufmerksamkeit auch auf andere „Reize“ als bei der Erstlektüre richten. Dabei betont Eco die (zumindest theoretische) Unendlichkeit der Semiose (hier im Hinblick auf mehrere Leseakte ein und desselben Lesers, wie dies auch Schmidt im Hinblick auf Mehrdeutigkeit betont, vgl. 2.3.1.4). Diese komme nur dann zu einem Ende, wenn der Leser das Interesse an der Form verliere, gegen den Reiz abstumpfe und die Aufmerksamkeit verloren gehe (vgl. Eco 1973, S. 81 f.). Dies entspricht letztlich dem Konzept des hermeneutischen Zirkels.[105] Die Annahme über die formale Textstrategie kontrolliere in solch einem „hermeneutische[n] Zirkel“ die Interpretationen sowie diese wiederum die Vermutungen über die Werkstruktur kontrollierten (vgl. Eco 1992, S. 186). Dies macht deutlich, dass Fingerhuts „Zweitlektüre“ (vgl. 2.3.1.5) als dekonstruktivistische Lektüre in einem Modell, das hermeneutisches Verstehen als Grundlage für Dekonstruktion akzeptiert, eher die Position einer vierten oder fünften Lektüre beanspruchen könnte, da bereits die Konstruktion einer hermeneutischen Lesart Mehrfachlektüren erfordert.

---

103 Vgl. ähnliche Überlegungen zu Gertrude Steins *A rose is a rose is a rose* in Eco 1987b, S. 359 f und Eco 1972, S. 149 f.

104 Vgl. hierzu auch folgende Stelle aus *Das offene Kunstwerk*: „Und der Interpretierende, der, im gleichen Augenblick, in dem er sich dem Spiel der freien Beziehungen überläßt, die das Werk ihm suggeriert, immer wieder zum Gegenstand zurückkehrt, um in ihm Gründe für die Suggestion, das dieser Anregung zugrunde liegende Können zu finden, genießt dann nicht allein sein persönliches Abenteuer, sondern die Eigenart des Werkes, dessen ästhetische Qualität“ (Eco 1973, S. 183 f.).

105 Eco reformuliert den hermeneutischen Zirkel mehrfach in seinem Werk. Vgl. z. B. folgende Passage aus *Streit der Interpretationen*: „der Text ist ein Objekt, das die Interpretation im Verlaufe ihrer zirkulären Anstrengungen um die eigene Schlüssigkeit bildet auf der Basis dessen, was sie als ihr Resultat erschafft. Ich schäme mich nicht, daß ich auf diese Weise den alten und immer noch gültigen hermeneutischen Zirkel definiere.“ (Eco 1987c, S. 45, ähnlich Eco 1992, S. 49).

Wichtig ist zudem, dass der „ästhetische Reiz" bei Eco (Eco 1973, S. 65) – ähnlich wie bei Jauß und bei den Konventionalisten – als historisch und kulturell bedingt begriffen wird. „Behauptungen, die von einer angeblichen Objektivität und Unwandelbarkeit des ästhetischen Wertes ausgehen", wie dies in werkimmanenten Theorien wie der Staigers der Fall ist, hält er für „naiv" (Eco 1973, S. 83). Eco geht zwar prinzipiell mit Lacan davon aus, dass der Code den Menschen „spricht", also determiniert, wählt für seine Kommunikationstheorie aber einen pragmatischen Weg:

> *Wo wir von Sender sprechen, werden wir ihn jedoch mit der Informationsquelle gleichsetzen* (zumindest in dem Sinne, daß der Sprecher, auch wenn er vom Code gesprochen wird, die Regeln und das Wahrscheinlichkeitssystem des Codes über den Reichtum der möglichen Informationen legt, die er *hätte* erzeugen *können*, wenn der Code ihn nicht kontrolliert hätte) (Eco 1972, S. 68; Hervorh. im Orig.).

Was die Wirksamkeit des „ästhetische[n] Reiz[es]" (Eco 1973, S. 65) angeht, greift Eco auf die Abweichungstheorie der Strukturalisten[106] zurück, die auch bei Jauß eine zentrale Rolle spielt. „Originalität", „Neuheit […] der Redeweise", „*Abweichung von der gewohnten und vorhersehbaren Ordnung*" (Eco 1973, S. 107 f.; Hervorh. im Orig.) sind – abhängig von kultureller und historischer künstlerischer Norm – dafür ausschlaggebend.[107] Wie für die Strukturalisten rangieren damit für Eco auf dem Feld der Ästhetik sprachliche Formen vor Inhalten. Die ästhetische Information stellt für ihn ein Zeichensystem zweiter Ordnung dar, in dem Zeichen aus dem System erster, denotativ bestimmter Ordnung konnotative Bedeutungen erlangen. Die konventionellen Sprachstrukturen aus dem Zeichensystem erster Ordnung werden dabei so verwendet, dass sie sich „*den Wahrscheinlichkeitsgesetzen, die diese Sprache von innen her regulieren, widersetz[en]*" (Eco 1973, S. 108; Hervorh. im Orig.). Dies geht einher mit der für Ecos „offenes Kunstwerk" konstitutiven Mehrdeutigkeit: „die Wahrscheinlichkeitsordnung der Sprache, die zur Übermittlung der normalen Bedeutung geeignet ist, [wird] durchbrochen, um eben die Zahl der möglichen Bedeutungen zu erhöhen." (Eco 1973, S. 121).

Ecos anthropomorphe Begriffe des ‚ästhetischen Idiolekts', der ‚Textstrategie' und der ‚intentio operis'

In der *Einführung in die Semiotik* prägt Eco im Zusammenhang mit derartigen ästhetischen Normverstößen den Ausdruck des „*ästhetischen Idiolekts*":

---

106 Vgl. zu etwas einschränkenden Bemerkungen zur Abweichungstheorie Eco 1987b, S. 349 f.

107 Was individuell für das Ende des hermeneutischen Zirkels in der Beschäftigung eines Lesers mit einem Text gilt, gilt auch gesamtgesellschaftlich, da Eco das Ende des Semioseprozesses in der Gewohnheit der Gemeinschaft sieht (vgl. Eco 1992, S. 438).

> Alle Ebenen der Botschaft verletzen die Norm nach derselben Regel. Diese Regel, dieser Code des Werks, ist von Rechts wegen ein *Idiolekt* (als Idiolekt wird der *private und individuelle Code eines einzigen Sprechers* definiert) (Eco 1972, S. 151; Hervorh. im Orig.).

Eco bezeichnet als „*ästhetischen Idiolekt*" also den „besonderen Code" eines Werks, das auf allen hierarchischen Ebenen „eine Art Netz von homologen Formen" aufweise. Der „Idiolekt" ist bei ihm „das strukturale Schema, das in allen seinen Teilen herrscht" (Eco 1972, S. 151 f.; Hervorh. im Orig.). In seiner *Semiotik* präzisiert Eco diesen Begriff noch einmal als „[d]ie Regel, die allen Abweichungen auf allen Ebenen eines Kunstwerks zugrunde liegt, das eine Diagramm, das alle Abweichungen wechselseitig funktional macht" (Eco 1987b, S. 362). Auf der Ebene des Gesamtwerks eines Autors spricht Eco im Sinne eines Autorenstils auch von „allgemeine[m] Idiolekt" und weitet auf höheren Abstraktionsebenen diesen Begriff auf Stile von künstlerischen Bewegungen oder Epochen aus (Eco 1987b, S. 362 f.). Auf den „keineswegs selbstverständliche[n] Anthropomorphismus" des Begriffs des Idiolektalen bei Eco weist u. a. Schalk zu Recht hin (vgl. Schalk 2000, S. 151). War „Idiolekt" bei Barthes bereits erweitert als „‚Stil' eines Schriftstellers" bezeichnet worden (Barthes 1979, S. 19), so überträgt ihn Eco nun auf den Text selbst. In *Die Grenzen der Interpretation* zieht Eco für dieses Phänomen den Begriff der „Textstrategie" als seines Erachtens „artikuliertere[n] Begriff für den des Idiolekts" vor (vgl. Eco 1992, S. 169). Die anthropomorphisierende Belegung des Textes als Agens, der Strategien entwickelt, bleibt dabei aber gleichermaßen erhalten. Schalk betont, dass auch der Begriff der „*intentio operis*" (u. a. Eco 1992, S. 39; Hervorh. im Orig.), auf den unten im Zusammenhang mit der Begrenzung von Interpretationsfreiheiten noch näher einzugehen sein wird, in diese Entwicklungslinie gehört und ein „Äquivalent" zu dem Begriff „Idiolekt" darstellt (vgl. Schalk 2000, S. 151, 164).

Die „ästhetische Botschaft" und ihre Rückwirkung auf den Code

Ästhetische Botschaften wirken Eco zufolge auf den Code zurück und besitzen auch die Kraft, ihn sukzessive zu verändern. Dies wird besonders in Ecos Definition der „ästhetischen Botschaft" in der *Einführung in die Semiotik* deutlich. Dort versteht er unter „ästhetischen Botschaften"

> Botschaften, die [...], indem sie innerhalb einer Kultur wirken, dazu beitragen, die Codes radikal zu verändern: nicht, sie auf einer anderen Ebene zu restrukturieren, indem sie die Regeln der Codes befolgen, sondern die Regeln der Codes radikal zu verändern (Eco 1972, S. 143; vgl. ähnlich bereits in Eco 1973, S. 147 und später in Eco 1987b, S. 365f.).

Besonders innovative ästhetisch-idiolektale Ausdrucksformen rufen „Nachahmung" hervor und haben literaturgeschichtlich betrachtet die Kraft, „neue Normen" zu generieren (Eco 1972, S. 152). Damit greift Eco auch in diachroner Hinsicht strukturalistisches Gedankengut auf, wie es z. B. Tynjanovs Vorstellung

von Literaturgeschichte als Evolution zugrunde liegt (vgl. 2.3.1.2), aber auch Jauß' Vorstellungen literaturgeschichtlicher Entwicklungen eignet (vgl. 2.3.1.3).

Auch Šklovskijs Idee[108] der veränderten Wahrnehmung der Außenwelt durch die verfremdende Sprechweise der Literatur (vgl. 2.3.1.2) nimmt Eco modifiziert auf:

> Aber die zweideutige und autoreflexive Botschaft ist nicht nur eine Maschine, die Emotionen erzeugt. Sie kann auch als ein Instrument der Erkenntnis betrachtet werden. Diese Erkenntnis verwirklicht sich sowohl gegenüber dem Code, von dem die Botschaft ausgeht, als auch gegenüber den Referenten, auf die die Signifikanten der Botschaft durch den Filter der Signifikate verweisen (Eco 1972, S. 163).

Gerade die Funktion der ästhetischen Botschaft, die Möglichkeiten des Codes „*neu zu bedenken*", ist für den Aspekt der *literarästhetischen Sprachreflexion* bedeutsam (vgl. Eco 1972, S. 163, Hervorh. im Orig.; ähnlich auch Eco 1987b, S. 365).

Ecos Vorstellung von Prozessen im ästhetischen Kommunikationsakt

Wichtig ist darüber hinaus die Frage, welche Prozesse beim ästhetischen „Kommunikationsakt" ablaufen. Eco zufolge sind daran alle drei Typen von Schlussfolgerungen beteiligt: die Induktion, also die Ableitung einer allgemeinen Regel aus Einzelfällen, die Abduktion, also die Überprüfung alter und neuer Codes durch eine Hypothese,[109] und die Deduktion als Nachprüfung, „ob das, was man auf einer Ebene festgestellt hat, auch ästhetische Ereignisse auf anderen Ebenen determinieren kann" (Eco 1987b, S. 366, vgl. auch die graphische Darstellung in Eco 1985, S. 67). Besonders interessant ist dabei die sogenannte „ästhetische Abduktion". Bei dieser gehe es darum, „daß man versuchsweise bestimmte Codes vorschlägt, um die Botschaft des Autors verständlich zu machen", ohne zu wissen, „welches die Regel des Senders war" (Eco 1987b, S. 367). Allgemein gesprochen ist der Abduktionsschluss das Verfahren, das Eco zufolge eine semiotische „Interpretation" ausmacht (vgl. Eco 1987b, S. 185 f.).[110] In *Die Grenzen der Interpretation* wird die Abduktion als „typisches Verfahren" definiert, „mittels dessen man bei der Semiose fähig ist, schwierige Entscheidungen zu treffen, wenn man unklaren Instruktionen folgt". Es sei das Verfahren, das man z. B. anwende, um mehrdeutige Stellen zu

108 Vgl. zu Šklovskij Eco 1972, S. 164 und Eco 1987b, S. 350 f.

109 „Abduktion bedeutet zunächst nichts anderes als die Erklärung eines Sachverhalts als Fall einer Regel" (Schalk 2000, S. 126). Sie ist nach Peirce neben der Deduktion und der Induktion die dritte Art von Schlussfolgerungen. Ausgangspunkt ist stets „eine rätselhafte Beobachtung, die unseren Erwartungen zuwiderläuft" (Wirth 1991, S. 243). Für diese Beobachtung gilt es nun mittels eines Abduktionsschlusses die Prämissen zu schließen, die – anders als bei der gegenläufigen Deduktion – nicht bekannt sind. Dazu ist nach Peirce das Bilden von Hypothesen nötig.

110 In *Streit der Interpretationen* bezeichnet Eco die abduktive Interpretationsvermutung als „Konjektur"; dabei denke man sich ein „Gesetz" aus, „das ein Resultat erklären kann." (Eco 1987c, S. 45).

vereindeutigen. Während des Lesens werde eine Hypothese aufgestellt, die dann durch den Kontext bestätigt oder falsifiziert werde (Eco 1992, S. 295). In *Semiotik und Philosophie der Sprache* bestimmt Eco dieses „versuchsweise und risikoreiche" Schlussverfahren näher (Eco 1985, S. 68). Dort unterscheidet er zwischen drei Typen von Abduktion: die „*übercodierte*", die „*untercodierte*" und die „*kreative Abduktion*" (Eco 1985, S. 69–71; Hervorh. im Orig.; vgl. ähnlich Eco 1992, S. 312–314). Eine Abduktion ist nach Eco „übercodiert", wenn die Regel „automatisch oder quasi-automatisch gegeben ist" (Eco 1985, S. 69). Wirth 1991 zufolge handelt es sich also um Fälle der „Identifikation" (Wirth 1991, S. 243). Die „*untercodierte Abduktion*" liegt vor, wenn „die Regel aus einer Reihe gleich wahrscheinlicher Alternativen gewählt werden muss" (Eco 1985, S. 70). Es handelt sich also um Fälle von „Selektion" (vgl. Wirth 1991, S. 243). Solche Selektionen müssen nachfolgend weiter auf ihre Plausibilität überprüft werden. Besonders interessant für das literarische Verstehen ist die „*kreative Abduktion*". Bei dieser muss die erklärende Regel „*ex novo* erfunden werden" (Eco 1985, S. 71; Hervorh. im Orig.). Eco zufolge ist diese Art der Abduktion z. B. für das Symbolverstehen in literarischen Texten nötig (vgl. Eco 1985, S. 72). Wirth charakterisiert diese Schlüsse zu Recht als „Konstruktion" (Wirth 1991, S. 243). Hinzu kommt im Fall der kreativen Abduktion die sogenannte „*Meta-Abduktion*", in der geprüft wird, ob die kreativen Schlüsse kompatibel mit Erfahrung und Weltwissen des Lesers sind (vgl. Eco 1992, S. 314; vgl. zur Rezeption des Peirceschen Abduktionsbegriffs durch Eco Schalk 2000, S. 125–144). Diese Prozessvorstellungen haben eine hohe Affinität zu kognitionspsychologischen Prozessmodellen des literarischen Verstehens, gehen jedoch insofern über sie hinaus, als Eco nicht nur ‚Online'-Leseprozesse, sondern auch Mehrfachlektüren in den Blick nimmt. Eco erklärt auch das bei der Interpretation von Kunstwerken ausgelöste positive Gefühl mit Peirce als „abduktive Spannung" (Eco 1987b, S. 365).

Bei der ästhetischen Abduktion ist Eco zufolge eine „Dialektik zwischen *Werktreue* und *inventiver Freiheit*" bestimmend. Ambige Botschaften wirkten als „Stimulus" für eine relativ freie Ergänzung des mehrdeutigen Texts durch individuell gewählte „geeignete Codes". Auf der anderen Seite werde der Leser „durch kontextuelle Beziehungen dazu veranlaßt, die Botschaft genauso zu sehen, wie sie gemeint war, in einem Akt der Treue gegenüber dem Autor und der historischen Umgebung, in der diese Botschaft entstand". In diesem Sinne werden bei Eco auch historische und literaturgeschichtliche Aspekte für eine angemessene Interpretation bedeutsam, in der das Engagement des Lesers eine „verantwortungsvolle Mitarbeit" darstellt (Eco 1987b, S. 367; Hervorh. im Orig.). Parallelen zu Gadamers Vorstellung einer sukzessiven Horizontverschmelzung im Interpretationsprozess drängen sich hier auf.

Modell-Leser und Modell-Autor

Diese „textuelle Mitarbeit" des Lesers hat Eco vor allem in seiner 1979 erschienenen Textpragmatik *Lector in Fabula* differenziert ausgearbeitet (vgl. als zusammenfassende Grafik Eco 1987a, S. 89). Wie der Titel zeigt, konzentriert sich Eco hier

zunehmend auf den Leser, allerdings – ähnlich wie Iser – nicht auf den individuellen empirischen Leser, sondern auf den im Text angelegten. Eco prägt hierfür den Begriff des „Modell-Lesers". Wie Iser und Ingarden geht er von „Leerstellen" und „Zwischenräumen" im Text aus, die vom Leser gefüllt werden müssen (vgl. Eco 1987a, S. 63), kommt aber – anders als diese – nicht von einer hermeneutischen, sondern strukturalistischen Tradition, wie er rückblickend in *Die Grenzen der Interpretation* erläutert (vgl. Eco 1992, S. 30).[111] Jeder Text sei auf die Interpretation durch den Leser hin strategisch angelegt. Der Autor setze dabei voraus, dass sein „Modell-Leser" einen Großteil der eigenen auf den „Code" bezogenen Kompetenzen teile, um eine „Aktualisierung" des Textes in seinem Sinne vornehmen zu können (vgl. Eco 1987a, S. 67). Eco definiert den „Modell-Leser" daher auch als „ein Zusammenspiel *glücklicher Bedingungen*, die im Text festgelegt worden sind und die zufriedenstellend sein müssen, damit ein Text vollkommen in seinem möglichen Inhalt aktualisiert werden kann." (Eco 1987a, S. 76; Hervorh. im Orig.). Mittel der Leserlenkung sind u. a. Wortschatz oder Stilniveau (Eco 1987a, S. 67 f.). Eine ausgeprägte *Sprachbewusstheit* ist für Eco also zentral für die angemessene Interpretation von Texten. Der empirische Leser, der einen Text nicht nur für seine eigenen Interessen ungeachtet seiner Intention frei gebrauchen, sondern tatsächlich gemäß der Textintention interpretieren will (vgl. zum Unterschied von Gebrauch und Interpretation Eco 1987a, S. 72–74; Eco 1987c, S. 43 f.), übernimmt Eco zufolge, „um sich als Modell-Leser zu verwirklichen, ‚philologische' Verpflichtungen: so hat er etwa die Pflicht, sich dem Code des Senders so weit wie möglich anzunähern" (Eco 1987a, S. 78). Um dies leisten zu können, muss der empirische Leser aus den im Text vorgefundenen Strategien vice versa einen „Modell-Autor" konstruieren (vgl. Eco 1987a, S. 76 f.).[112] Eco verficht also keineswegs eine autorintentionalistische Literaturtheorie, sondern eine Kompromissvariante, die durch einen Kunstgriff die Ansprüche des Textes gegen die Leserwillkür rettet, indem die Intentionalität in den Text selbst verlegt wird, aus dem der Leser dann wiederum eine personale Quelle desselben konstruiert.[113] Schalk betont zu Recht, dass

111 Dort resümiert Eco, dass erst dem späten Iser in seiner Schrift *Der Akt des Lesens* von 1976 die Zusammenführung der hermeneutischen und strukturalistischen Traditionslinie gelungen sei (vgl. Eco 1992, S. 30). Gleiches gilt auch für Eco.

112 Vgl. zusammenfassend zu diesem Vorgang Eco 1992, S. 49: „Ein Text ist ein Mechanismus, der seinen Modell-Leser hervorbringen möchte. Der empirische Leser ist ein Leser, der eine Vermutung über den vom Text postulierten Modell-Leser aufstellt. Das heißt, daß der empirische Leser nicht über die Intentionen des empirischen Autors, sondern über die des Modell-Autors Vermutungen anstellt. Der Modell-Autor ist jener Autor, der, als Textstrategie, einen bestimmten Modell-Leser hervorbringen möchte." Modell-Autor und Textkohärenz sind bei Eco „der virtuelle Punkt […], auf den die Vermutung [des Lesers, Anm. C.M.] abzielt."

113 Ganz neu ist diese Idee natürlich nicht (vgl. Booth 2000), interessant ist allerdings die Dynamik, die das Verhältnis von Modell-Autor und Modell-Leser in späteren Schriften Ecos gewinnt: „Modell-Autor und Modell-Leser sind zwei Bilder, die sich

Eco diese Idee vom Modell-Autor nicht immer konsequent durchhält (vgl. Schalk 2000, S. 174 f.). Er verweist hier etwa auf eine Stelle zu Joyce aus den *Grenzen der Interpretation* (vgl. Eco 1992, S. 143). Besonders augenfällig ist diese am produzierenden Autor orientierte Perspektive durchgängig in *Das offene Kunstwerk* und auch noch in den späten Harvard-Vorträgen.[114] Vor dem Hintergrund der Nähe des anthropomorphisierten Begriffs der „intentio operis" zu der „vom Autor intendierte[n] Textstrategie" findet Müller Ecos explizite Ablehnung der Autorintention „verwunderlich" und plädiert für die Rettung eines Großteils seiner Interpretationstheorie über einen „weder psychologisch noch reduktionistisch bestimmt[en]" Autorintentionalismus (vgl. Müller 2000, S. 147 f.).

Semantische und semiotische Lektüre – naiver und kritischer Leser

Im Hinblick auf die Aktivität des Modell-Lesers muss nun auf zwei Ebenen der Lektüre ästhetischer Texte verwiesen werden: „Wir müssen unterscheiden zwischen der *semantischen* und der *kritischen* Interpretation (oder, falls man es vorzieht, zwischen einer *semiosischen* und *semiotischen* Interpretation)." (Eco 1987c, S. 41; Hervorh. im Orig.; vgl. auch Eco 1992, S. 43). Eco definiert die „semantische Interpretation" als „Resultat eines Vorgangs, bei dem der Adressat den linear manifestierten Text mit einer gegebenen Bedeutung auffüllt" (Eco 1987c, S. 41, vgl. Eco 1992, S. 43). Die „kritische Interpretation" ist Eco zufolge demgegenüber „diejenige, mittels derer man zu erklären versucht, aufgrund welcher Strukturmerkmale der Text diese (oder andere) semantische Interpretationen hervorbringen kann" (Eco 1992, S. 43; vgl. ähnlich Eco 1987c, S. 41). Solch eine kritische Lektüre sei stets eine auf „Mutmaßungen" beruhende „abduktive" Lektüre (vgl. Eco 1992, S. 45). Für die sprachreflexive Begegnung mit Literatur ist diese Lektüreform also die entscheidende. Vor dem Hintergrund dieser beiden Lesemodi präzisiert Eco seine Theorie des „Modell-Lesers". Viele ästhetische Texte sähen zwei „Modell-Leser" gleichzeitig vor: „auf der ersten Ebene einen naiven, der semantisch das verstehen soll, was der Text sagt, und auf der zweiten oder kritischen Ebene einen Leser, der die Art und Weise der Textaussage zu würdigen versteht" (Eco 1987c, S. 42; vgl. Eco 1992, S. 43). Während der naive Leser involviert lese, sich in die Irre führen lasse und emotional mitgehe, lese der kritische Leser distanziert. Pointiert ausgedrückt: der semantische Leser „fühl[t]", während der kritische Leser „entdeck[t]" (vgl. Eco 1994a, S. 61). In der zweiten seiner Harvard-Vorlesungen von 1992/93, die unter dem Titel *Im Wald der Fiktionen* publiziert wurden, spricht Eco nicht mehr von einem „naiven" Leser, sondern dem „Modell-Leser ersten Grades". Dieser sei legitimerweise zuerst einmal am Handlungsverlauf interessiert, wofür normalerweise

erst im Laufe und am Ende der Lektüre wechselseitig definieren. Sie erschaffen sich gegenseitig." (Eco 1994a, S. 36).

114 Vgl. z. B. folgende Stelle aus *Im Wald der Fiktionen* (Eco 1994a, S. 54): „Es fällt mir schwer zu glauben, Nerval habe nicht gewollt, daß seine Leser seine stilistischen Strategien bemerkten und schätzten".

eine Lektüre genüge. Der „Modell-Leser zweiten Grades" hingegen sei ein Leser, „der sich fragt, was für eine Art von Leser er werden müßte, um der Erzählung voll zu entsprechen, und der herausfinden möchte, wie der Modell-Autor es anstellt, ihm auf Schritt und Tritt die nötigen Instruktionen zu geben." Diese Lektüreweise sei an Mehrfachlektüren gebunden und letztlich seien nur diejenigen „Modell-Leser im vollen Sinne", die diese zweite Ebene erreichten (vgl. Eco 1994a, S. 41).

Schalk geht davon aus, dass die semantische Lektüre bei Eco die „Basisoperation" für die kritische Lektüre darstellt (Schalk 2000, S. 161). Die Stufung, die Eco anführt, spricht tatsächlich dafür, es sind aber auch professionelle Lektüren vorstellbar, die bereits beim ersten Lesen distanziert-kritisch Textstrategien nachzuvollziehen versuchen. Für die Schule ist dies sicher nicht zu empfehlen. Dort sollten schon aus motivationalen Gründen kritische auf semantischen Lektüren aufbauen.

Grenzen der Interpretation – Akzentuierung der intentio operis

Obwohl Eco die Ansprüche des Texts gegenüber dem Leser bereits seit *Das offene Kunstwerk* stets als wichtigen Bestandteil des von ihm konzipierten Gleichgewichts in der Text-Leser-Interaktion beschrieb,[115] betont er seit Mitte der 80er Jahre die *Grenzen der Interpretation* besonders ausdrücklich. Im Vorwort der gleichnamigen Schrift verteidigt er diese Position gegen Stimmen, die ihm vorwerfen, hier eine im Vergleich zu *Das offene Kunstwerk* allzu konservative Position zu vertreten, folgendermaßen: In den vorausgegangenen drei Jahrzehnten hätten sich einige theoretische Richtungen „zu sehr auf die Seite der Initiative des Interpreten geschlagen. Es geht jetzt nicht darum, einen Pendelausschlag in die entgegengesetzte Richtung zu vollführen, sondern noch einmal die Unausweichlichkeit der Oszillation zu betonen." Trotz der Annahme der Unendlichkeit der Semiose sei bei Weitem nicht „*jeder* Interpretationsakt" gerechtfertigt (Eco 1992, S. 22; Hervorh. im Orig.). Das Konzept der „intentio operis", das Eco seit 1985 verwendet (vgl. Eco 1992, S. 443, Anm. 1) und vor allem in *Streit der Interpretationen*, *Die Grenzen der Interpretation* und *Zwischen Autor und Text* näher ausführt, stellt erneut einen textbezogenen Mittelweg zwischen literaturtheoretischen Extrempositionen dar: zwischen einer autorintentionalistischen Hermeneutik auf der einen Seite, die vor allem auf die „*intentio auctoris*" fokussiert ist, und einer extremen Leserorientierung auf der anderen Seite, die die „*intentio lectoris*" in den Mittelpunkt stellt. In Abgrenzung v. a. zu dekonstruktivistischen Theorieansätzen macht Eco deutlich, dass seine „Semiotik der Interpretationen […] in der *intentio operis* das Kriterium zur Bewertung der Manifestationen der *intentio lectoris*" sieht (vgl. Eco 1992, S. 39; Hervorh. im Orig.). „Zwischen der unerreichbaren Intention des Autors und der fragewürdigen Intention des Lesers steht die klare Intention des Textes, die eine unhaltbare Interpretation widerlegt." (Eco 1992, S. 158).

115 Vgl. z. B. Eco 1972, S. 162 f., ähnlich Eco 1973, S. 76 sowie Eco 1987a, S. 73.

„Praktiken der Dekonstruktion", denen der Text „zum bloßen Stimulus für die Willkür der Interpretationen" gereiche, lehnt er vehement ab (Eco 1992, S. 39). Vermutungen des Lesers müssen sich bei Eco stets „an der Kongruenz des Textes bewähren" (Eco 1992, S. 49). In *Die Grenzen der Interpretation* stellt Eco klar, dass das gemeinsame Fundament in der Semiotik Peirce', das er mit Derridas Dekonstruktivismus teilt, keineswegs auf eine Affinität seiner Ansätze zu denen Derridas schließen lasse. „Auf den ersten Blick scheinen manche Peirce-Zitate das Prinzip einer unendlichen Interpretations-Abdrift zu bestätigen", letztlich habe Derrida Peirce aber fehlinterpretiert. Eco zufolge wohnt der unendlichen Semiose nach Peirce nämlich durchaus eine zielgerichtete Bewegung inne, die mit einem sukzessiven Erkenntnisgewinn verbunden sei (vgl. Eco 1992, S. 427). Derridas Abdrift, die er als „krebsartig wuchernden Konnotations-Wachstum" charakterisiert (Eco 1992, S. 428), kann Eco hingegen keinen Erkenntnisgewinn zusprechen. Er betont, dass auch für Peirce innerhalb einer Interpretationsgemeinschaft durchaus intersubjektiv verbindliche Interpretationen möglich seien (vgl. Eco 1992, S. 439).[116] Schalk resümiert, dass man aus Ecos Peirce-Rezeption ein pragmatisches „Konsensmodell der Kommunikation abstrahieren" könne (vgl. Schalk 2000, S. 125). Der Rückzug auf Konventionen von Interpretationsgemeinschaften rettet so gewissermaßen das Ideal wahrer Bedeutung, ohne diese metaphysisch verorten zu müssen (vgl. Schalk 2000, S. 123). Darin trifft sich Ecos Theorie mit den konventionalistischen Ansätzen von Schmidt oder Groeben und dem gemäßigten Konstruktivismus Zabkas (vgl. 2.3.1.4).

Ähnlich wie Groeben greifen für Eco aber Ansätze, die sich – wie etwa der Schmidts – sozialwissenschaftlich ausschließlich auf die Beschreibung dieser Konventionen zurückziehen, zu kurz.[117] Wie Groeben plädiert er für Kriterien angemessener Textinterpretationen. Dabei sei zwar nicht zu beweisen, welche Interpretation die richtige sei, Fehlinterpretationen könne man aber durch eine Art „Poppersches" Falsifikationsprinzip (vgl. Eco 1992, S. 51; Eco 1987c, S. 46), das die Textkohärenz zum Bezugspunkt mache (vgl. Eco 1987c, S. 46), zurückweisen: „Man kann nicht sagen, welches die beste Interpretation eines Textes ist, doch kann man durchaus sagen, welche Interpretationen falsch sind." (Eco 1992, S. 144). Dieser Prozess kann auf den Vergleich verschiedener Interpretationen angewandt werden, läuft aber auch im Lektüreprozess des einzelnen Interpreten stets mit.

116 Folgende Passage aus Eco 1992, S. 187 zeigt gut diese konventionalistische Sichtweise: „auf der einen Seite" gibt es den „stofflichen Gegenstand […], auf der anderen die Vielheit der Interpretationen und dazwischen glücklicherweise Systeme von Konventionen, gemeinsamen Codes, intertextuelle Normen, die mir sagen, wie aufgrund einer bestimmten Enzyklopädie dieser stoffliche Gegenstand in eine Reihe von Interpretationen transformiert werden kann".

117 Vgl. Eco 1992, S. 38: Die Literatursoziologie registriere „nur den Umgang der Gesellschaft mit den Texten […], ohne sich Gedanken darüber zu machen, ob dieser Umgang richtig oder falsch sei."

Interpretationsvermutungen werden mit Textteilen abgeglichen und müssen verworfen werden, falls sie sich nicht „an der Kongruenz des Textes bewähren" (Eco 1992, S. 49, ähnlich Eco 1987c, S. 45 f.).

Für diesen Falsifikationsprozess ist Eco zufolge zumindest temporär eine „Metasprache" wichtig. Auch dieses Argument ist gegen dekonstruktivistische Theorien gerichtet, in denen eine Metasprache abgelehnt wird und die Art des Schreibens über literarische Texte sich deren Duktus stark angleicht. Eco definiert die Metasprache als einen Teil derselben Sprache wie die, in der der literarische Text verfasst wird. Objekt- und Metasprache unterscheiden sich also nicht an sich, Sprache spreche aber gleichsam über sich selbst (Eco 1987c, S. 47). Dieser Aspekt der Metasprache ist auch für eine Kompetenz *litearästhetischer Sprachreflexion* bedeutsam, wie sie in der Schule gelehrt werden kann und soll.

Über den Aspekt der Falsifikation hinaus, gibt es bei Eco nichtsdestotrotz auch Indizien für gelungene Interpretationen. In *Grenzen der Interpretation* sieht er eine „konjekturale Prüfungsmöglichkeit" im „Feststellen der *relevanten semantischen Isotopie*" vor. Die richtige Interpretation lasse sich normalerweise durch den Bezug auf das zentrale Thema oder „*topic*" eines Diskurses erschließen (vgl. Eco 1992, S. 142, 1987a, S. 108–114; Hervorh. im Orig.). In *Lector in fabula* führt er detaillierter vor, wie Texte über strukturelle Elemente die Mitarbeit des Lesers steuern (vgl. z. B. Eco 1987a, S. 107–153).

Zur Vereinbarkeit von Ecos Positionen mit vielen literaturtheoretischen Ansätzen

Wenn man – wie hier geschehen – die groben Linien in Ecos Schriften, die sich auf literarästhetische Phänomene beziehen oder beziehen lassen, noch einmal resümiert, zeigt sich, dass Eco viele Aspekte verschiedener bislang vorgestellter literaturtheoretischer Positionen aufgreift und verknüpft. Dem Strukturalismus verpflichtet sind z. B. das Herausstellen der Autoreflexivität literarischer Texte und ihrer Ambiguität, Aspekte, die allerdings – konventionalistisch gewendet – auch Schmidts Konventionen der ästhetischen Kommunikation zugrunde liegen. Hinzu kommt die strukturalistische Annahme der Entsprechung ästhetischer Normabweichungen auf verschiedenen Ebenen sowie die Vorstellung, dass ästhetische Innovationen den Code sowie die Sicht auf die Wirklichkeit verändern können. Dass Interpretationen auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse von Textstrukturen, wenn auch nicht ontologisch objektiv, zumindest aber methodisch intersubjektiv überprüfbar sind, zeigt ebenfalls Ecos Affinität zum Strukturalismus.

Obwohl Eco etliche Aspekte einer traditionellen Hermeneutik vehement kritisiert, wie etwa den Autorintentionalismus oder irrationalistische Tendenzen von Heideggers Hermeneutikbegriff, steht er in vielerlei Hinsicht hermeneutischen Grundüberzeugungen nahe. Dies zeigt sich vor allem in der Form, wie er Peirce' Zeichenbegriff und den Vorgang der unendlichen Semiose immer wieder in Zusammenhang mit dem hermeneutischen Zirkel bringt (auch im Hinblick auf eine Annäherung an den historisch und kulturell bestimmten Code des Autors). Hinzu kommen die – auch vom Strukturalismus geteilten – Grundannahmen der

Ganzheit und Kohärenz literarischer Werke. Zudem gehört die Rettung der Intentionalität von Texten in diesen Kontext, wenngleich diese durch die Konstruktion eines „Modell-Autor[s]" (Eco 1987a, S. 76 f.) abgemildert ist. Betrachtet man zudem die rezeptionsästhetischen Ausprägungen hermeneutischer Literaturtheorie, so sind die Parallelen zu Isers Theorie des „impliziten Lesers" (Iser 1994 [1976], S. 60) evident. Das Füllen u. a. von Leerstellen durch den Leser, die Konzeption des „Modell-Lesers" (Eco 1987a, S. 76), die prinzipielle „Offenheit" von Kunstwerken (Eco 1973) für die Mitarbeit der Lesenden und das Betonen der transaktionalen Beziehung zwischen Text und Leser weisen viele Parallelen zur Rezeptionsästhetik auf.

Zugleich werden im Rahmen der als Kulturtheorie konzipierten Semiotik Ecos viele pragmatische und konventionalistische Aspekte aufgegriffen: die ästhetische Botschaft als Teil einer umfassenden Kommunikationstheorie, die kulturelle und historische Bedingtheit des Codes, die relative Gültigkeit von Interpretationen innerhalb bestimmter Interpretationsgemeinschaften oder Fragen der Voraussetzungen von Leserinnen und Lesern für spezifische textuell angelegte Lesemodi. Viele der strukturalistischen oder hermeneutischen Grundannahmen, die Eco aufgreift, werden so immer wieder relativiert: einer angemessenen Textbedeutung kommt man nur nach Maßgabe der Konventionen einer Interpretationsgemeinschaft nahe, Kohärenz und Struktur liegen nicht im Text begründet, sondern stellen ebenso eine Konstruktion der Lesenden dar wie der „Modell-Autor".

Lediglich von radikal-dekonstruktivistischen Positionen wie Derridas Abdrift grenzt Eco sich dezidiert ab, obwohl der Peircesche Zeichenbegriff oder Lacans Idee, dass der Mensch vom Code gesprochen wird, hier bisweilen eine Nähe suggerieren, die Eco zurückweist, die ihn aber auch anschlussfähig für Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker macht, die poststrukturalistischen Theorien nahe stehen.

Dass Eco so für viele z. T. sehr unterschiedliche literaturdidaktische Ansätze rezipierbar war und ist, führt dieser Überblick vor Augen. Dass jeder, wie Fröhlich im Hinblick auf den Zeichentheoretiker bemerkt, sich „entsprechend der eigenen Interessen auf einen anderen Eco" beziehe, kann ähnlich auch für die Literaturdidaktik gelten. Während Fröhlich dies auf die erheblichen Wandlungen zurückführt, die Ecos Positionen über die Zeit erfahren hätten (vgl. Fröhlich 2009, S. 11), beruht diese Möglichkeit meines Erachtens eher auf seiner Synthese verschiedener Ansätze, da Ecos literarästhetische Grundannahmen über sein Werk hinweg seit *Das offene Kunstwerk* (Eco 1973) doch auch erstaunlich konstant blieben.

Zur Rezeption Ecos in der Literaturdidaktik

Betrachtet man nun die Eco-Rezeption in der Literaturdidaktik, so reicht diese von den 70er Jahren bis in die Gegenwart. Hans Kügler z. B. rezipierte 1975 in *Literatur und Kommunikation* vor allem Ecos kommunikationstheoretischen Ansatz und Aspekte der Text-Leser-Interaktion in Ecos Theorie der „ästhetischen Botschaft". Form- und Strukturwahrnehmung beim Leser stehen darüber hinaus im Zentrum seiner Eco-Rezeption im Rahmen einer stark strukturalistisch geprägten

Didaktik (vgl. Kügler 1975, S. 87–89). Günter Waldmann griff Ecos *Einführung in die Semiotik* im Hinblick auf die Autoreferenzialität und Ambiguität von Texten auf (vgl. Waldmann 1998, S. 6 und 16). Die Roland Barthes verbundene Elisabeth Paefgen argumentiert mit dem wie sie Barthes' *Sarrasine*-Lektüre schätzenden Eco (vgl. Eco 1987a, S. 83) bezüglich der *Grenzen der Interpretation* gegen den Radikalkonstruktivisten Scheffer (vgl. Paefgen 1996b, S. 144). Thomas Zabka rezipierte Eco wohl mit am intensivsten. Bei ihm stehen u. a. Ecos Überlegungen zu Textintention, Modell-Leser und Modell-Autor und damit Ecos Intentionalitäts-Konstrukt im Zentrum: „Mit Hilfe von Ecos Überlegungen können wir die transzendentale Notwendigkeit, beim literarischen Verstehen ein intentionales Subjekt des Textes zu unterstellen, mit dem Faktum der empirisch nicht-intendierten objektiven Bedeutungen vereinbaren." (Zabka 1999, S. 13 f.). Das Prinzip der Falsifikation, dem zufolge Interpretationen nur so lange tragbar sind, wie sie durch die Textkohärenz bestätigt werden, stellte Kammler 2006 im Hinblick auf das Symbolverstehen heraus (vgl. Kammler 2006b, S. 203). In seinem Basisartikel über Lyrikdidaktik orientierte sich Kammler ebenfalls an Ecos Begriff der „Textintention", um „– jenseits interpretatorischer Beliebigkeit – die mögliche Vieldeutigkeit lyrischer Texte zu thematisieren" (Kammler 2009, S. 4). Die Falsifizierbarkeit bloßer Vermutungen anhand der Textkohärenz wird hier hervorgehoben, wobei der neueren Literaturtheorien nahestehende Kammler die Konstruktivität von Textkohärenz als Leserannahme herausstellt (vgl. Kammler 2009, S. 8 f.), wie Eco sie in *Zwischen Autor und Text* betont (vgl. Eco 1994b, S. 72 f.). Michael Kämper-van den Boogaart und Irene Pieper beziehen sich u. a. auf die Unterscheidung von „Interpretation und Ingebrauchnahme" (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 47) und unterstreichen damit ebenfalls die Notwendigkeit einer Orientierung der Interpretation am Text. In seinem Überblick über die Rezeption literaturtheoretischer Richtungen in der Deutschdidaktik weist Kammler darauf hin, dass gerade die Kompetenzorientierung aufgrund der mit ihr verbundenen Notwendigkeit, Standards auch im Hinblick auf die Interpretation literarischer Texte aufzustellen und zu beurteilen, zu einer regelrechten Eco-„Renaissance" geführt habe (Kammler 2010, S. 227).

2.3.1.7 Resümee zu Potenzialen literaturtheoretischer Positionen für die Herleitung eines Modells literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz

Der Überblick über literaturtheoretische Positionen und ihre deutschdidaktische Rezeption hat bei fast allen Literaturtheorien Potenziale für die Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* ergeben.

So ist z. B. das Verdienst der Werkimmanenz für die systematische Betrachtung sprachlicher Aspekte in literarischen Texten unbestritten und auch die Frage nach der sprachlichen Ursache für emotionale Wirkungen literarischer Texte für den Deutschunterricht nach wie vor zentral. Dass sich diese emotionalen Wirkungen bei Staiger aber v. a. auf Ergriffenheit und die Wertschätzung unantastbarer Kunstwerke beschränken, führte in der Literaturdidaktik zu einer Abkehr von dieser

Bezugstheorie und macht diese Theorie auch als Referenz z. B. für eine dreidimensionale Kompetenz mit *metasprachlicher* Analyse, *metakommunikativer* Wirkungs- und Funktionszuschreibung und ästhetischer Erlebnisfähigkeit problematisch. In der Auseinandersetzung mit Staiger stellt sich zudem verstärkt die Frage, ob ästhetisches Erleben als Kompetenzfacette *literarästhetischer Sprachreflexion* zu sehen ist. Betrachtet man aktuelle Kompetenzmodelle z. B. zur Medienkompetenz von Groeben, wird „Genussfähigkeit" häufig als Teilfacette konzipiert (vgl. Groeben 2002, S. 170). Gerade die Auseinandersetzung mit Staiger zeigt aber auch die Problematik der Modellierung von ästhetischer Erlebnisfähigkeit als Kompetenzfacette, wenn man sich vor Augen führt, dass mit dem „richtigen" Gefühl ein sehr elitäres Verständnis von literarästhetischer Kompetenz einhergehen kann und das Fach Deutsch nicht zuletzt aufgrund dieses Aspekts bis heute häufig als Talentfach gilt. Wie in Kapitel 1.2 erläutert, soll in dieser Arbeit die Erlernbarkeit als zentrales Kriterium des Kompetenzbegriffs erhalten bleiben, weshalb ästhetisches Erleben nicht als Kompetenzfacette modelliert werden wird. Das bedeutet aber nicht, dass Erlebnisfähigkeit nicht wichtig ist. Ihr kommt vielmehr die Rolle eines bedeutsamen personalen Bildungsziels zu, dem auch die Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* zuträglich sein sollte.

Für die Modellierung einer *metasprachlichen*, auf Systematik ausgerichteten Teilkompetenz ist im Vergleich zu Kaysers Spielart der Werkimmanenz der Strukturalismus die noch einschlägigere Bezugstheorie. Eine *literarästhetische Sprachreflexionskompetenz* in strukturalistischer Traditionslinie würde vor allem analytische Kompetenzen ins Zentrum stellen. Das Aufspüren von Äquivalenzen und Oppositionen auf verschiedenen linguistischen Ebenen eines Textes stünde hier im Zentrum (vgl. Jakobsons Äquivalenzprinzip), der Eigenwert sprachlicher Form und die ästhetische Funktion von Sprache. Mit Šklovskijs Theorie der Deautomatisierung und Verfremdung bietet der Strukturalismus jedoch noch ein weiteres Potenzial für eine stärker auf den Wahrnehmungsprozess bezogene Modellierung von Sprachbetrachtungskompetenzen im Umgang mit literarischen Texten. Denn auch das Erkennen von Abweichungen auf den verschiedensten literarischen Ebenen (vgl. Fricke 1981) stellt einen wichtigen Aspekt *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* dar und durch das Phänomen der Deautomatisierung gleichsam den Auslöser und die Basis für interpretative Aktivität. In diesem Sinne ist die auf den Strukturalismus aufbauende Theorie des ‚Foregrounding' eine fruchtbare literaturtheoretische Bezugstheorie für die Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz*. Je nachdem, welchen Aspekt des Strukturalismus man ins Zentrum stellt, könnte man auf strukturalistischer Grundlage die *metasprachliche* Kompetenzfacette entweder im Sinne einer literarästhetischen Analysefähigkeit oder im Sinne einer literarästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit sprachlicher Auffälligkeiten modellieren.

Für eine stärker *metakommunikativ* konzipierte Kompetenzfacette, bei der die Wirkung und Funktion von Sprache im Zentrum steht, bieten allerdings Literaturtheorien mehr, die die Semantik und den Leser stärker in den Blick nehmen, wie die Rezeptionsästhetik oder auch der Konstruktivismus. Vor allem Isers Theorie

des „impliziten Lesers“ (Iser 1994 [1976], S. 60) ist hier zu nennen. Eine *metakommunikative* Kompetenzfacette *literarästhetischer Sprachreflexion* besteht in diesem Sinne darin, zu erkennen, mit welchen Mitteln ein Text bei einem generalisiert gedachten Leser bestimmte Wirkungen zu erzielen versucht. Ob diese (auch emotionalen) Wirkungen faktisch beim realen Leser eintreten oder nicht, soll nicht Gegenstand des Modells *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* sein, denn gerade das Durchschauen von Textintentionen kann bei kompetenten Rezipientinnen und Rezipienten auch zu einer Distanzierung von einer eventuell fragwürdigen Textstrategie führen.

Auch der (gemäßigte) Konstruktivismus ist ein wichtiger Impulsgeber für eine literaturtheoretisch fundierte Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz*. Hier ist vor allem wichtig, dass diese Kompetenz im Sinne kultureller Handlungsfähigkeit als eine kulturell bedingte Fähigkeit zu denken ist. Je nach Interpretationsgemeinschaft, Zeitumständen etc. fallen die Antworten darauf, was diese Kompetenz ausmacht, sehr unterschiedlich aus. Dies ist auch an verschiedenen literaturtheoretischen Lagern von Literaturdidaktikern zu sehen, z. B. eher strukturalistisch (Leubner/Saupe, Schilcher/Pissarek), poststrukturalistisch (Förster), gemäßigt konstruktivistisch (Zabka). Je nach fachwissenschaftlicher Überzeugung einzelner Lehrkräfte können hier auch in Klassen desselben Schultyps und Jahrgangs sehr verschiedene Maßstäbe gelten.

Als im Bildungswesen derzeit bindender Minimalkonsens für Kompetenzerwartungen sind die Bildungsstandards ein wichtiger Referenzpunkt für die Kompetenzmodellierung. Sie vereinen etliche – von ihrer literaturtheoretischen Provenienz her – recht heterogene Aspekte: neben der (strukturalistischen) Fähigkeit zur Analyse (auch zeitlich bedingter sprachlicher Form) und der (eher rezeptionsästhetisch gedachten) Fähigkeit der Funktionszuschreibung betonen sie das (konstruktivistisch gedachte) Generieren eigener Deutungen und die (ebenfalls konstruktivistische) Fähigkeit, Interpretationen in einer Interpretationsgemeinschaft mit anderen auszuhandeln (vgl. KMK 2004, S. 14).

Demgegenüber werden poststrukturalistische Zielsetzungen in den Bildungsstandards nicht genannt. Für eine Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* gibt aber auch diese literaturtheoretische Richtung wichtige Impulse. Diese liegen neben der großen Textnähe und dem genauen Blick auf sprachliche Gestaltung auch in der Notwendigkeit einer kritischen Hinterfragung des Ganzheitspostulats etlicher literaturtheoretischer Ansätze (vgl. hierzu auch kritisch Steinmetz 2012). Da poststrukturalistische Lesarten wie das Aufzeigen von Brüchen oder die Dekonstruktion stets eine hermeneutische Interpretation voraussetzen, scheint dieser Ansatz für Novizen in der Schule allerdings weniger geeignet. Eine solche Lektüre wäre allenfalls als höchste Niveaustufe sprachreflexiver literarästhetischer Kompetenzen zu denken, die wohl eher für eine kleine Expertengruppe im Oberstufenbereich erreichbar ist.

Während die bislang betrachteten Literaturtheorien entweder für die *metasprachliche* oder die *metakommunikative* Facette sprachreflexiver Kompetenz einschlägigere Impulse zu geben hatten, bietet Ecos literatursemiotische Theorie für

beide Facetten gleichermaßen Anknüpfungspunkte, da es ihm gelingt, strukturalistische, eher systematisch ausgerichtete *metasprachliche* Betrachtungsweisen mit rezeptionsästhetischen zu verknüpfen. Sein Begriff der „*intentio operis*" (Eco 1992, S. 39; Hervorh. im Orig.) bzw. des „*ästhetischen Idiolekts*" (Eco 1972, S. 151; Hervorh. im Orig.) nimmt beide Phänomene in den Blick (die strukturellen „wechselseitige[n] Homologien" (Eco 1987, S. 362) genauso wie die Wirkweise sprachlicher Mittel) und grenzt diese semiotische Betrachtungsweise von Literatur zudem von einer semantischen, allein auf inhaltlichen Nachvollzug angelegten Textrezeption ab. Da Ecos Literatursemiotik Teil einer Kulturtheorie ist, werden auch konventionalistische bzw. gemäßigt konstruktivistische Aspekte berücksichtigt. Eine *literarästhetische Sprachreflexionskompetenz* in diesem Sinne ist immer Teil einer kulturell fundierten Kommunikationskompetenz.

Doch auch für eine stärker an kognitiven Prozessen orientierte Kompetenzmodellierung gibt Eco Impulse. Seine an Peirce orientierten Ausführungen zum Abduktionsschluss als Verfahren der semiotischen „Interpretation" (vgl. Eco 1987b, S. 185 f.) könnten zur Modellierung verschiedener Kompetenzfacetten herangezogen werden. Ausgangspunkt abduktiver Schlüsse ist bei Eco stets eine rätselhafte (auch formale) Beobachtung am Text, ein „ästhetische[r] Reiz" (Eco 1973, S. 65) z. B. in Form einer stilistischen Mehrdeutigkeit (Eco 1987b, S. 349). Zu solchen Beobachtungen müssen Schülerinnen und Schüler natürlich erst einmal befähigt werden, da andernfalls ein Interpretationsprozess gar nicht in Gang kommt. Eine weitere Voraussetzung für Interpretationskompetenz in Ecos Verständnis der Abduktion ist die sichere Kenntnis kultureller Codes, auch in formaler Hinsicht. Obwohl Ecos auf Wissen bezogener Kompetenzbegriff, wie oben erläutert, nicht dem in dieser Arbeit verwendeten bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff entspricht (vgl. 1.2), so ist doch wichtig, dass Schülerinnen und Schüler zentrale gattungs-, stil- oder epochenbezogene Formkonventionen kennen. U. a. diese Kenntnis fachlichen Wissens kann sie zu Ecos Schlussfolgerungstyp der „übercodierte[n] Abduktion" befähigen, bei der die Regel „automatisch oder quasi-automatisch gegeben ist" (Eco 1985, S. 69), wenn z. B. ein gattungstypisches Merkmal in einer Geschichte identifiziert wird. Komplexer sind die beiden anderen Abduktionstypen: im Falle einer „*untercodierte[n] Abduktion*" gilt, „die Regel aus einer Reihe gleich wahrscheinlicher Alternativen", also aus verschiedenen gleichermaßen möglichen Lesarten zu wählen, wenn nicht klar ist, auf welchen Code genau sich das entdeckte Phänomen bezieht (Eco 1985, S. 70). Drittens sollten sie im Hinblick auf die „*kreative Abduktion*" geschult werden, bei der die erklärende Regel „*ex novo* erfunden werden" muss (Eco 1985, S. 71; Hervorh. im Orig.). Diese Abduktionsart zielt ins Zentrum der *metakommunikativen Sprachreflexion*, denn hier geht es – etwa im Zusammenhang mit dem Symbolverstehen – um komplexe Konstruktionsleistungen (vgl. Wirth 1991, S. 243).

Ein weiterer Punkt, der für Ecos Literatursemiotik als Grundlage für die theoretische Modellierung einer *literarästhetischen Sprachreflexionskompetenz* spricht, sind seine Vorstellungen zu *Grenzen der Interpretation* (vgl. Eco 1992). Ecos literaturtheoretischer Ansatz wäre also im Stande zu leisten, was z. B. radikalkonstruktivistische

oder poststrukturalistische Ansätze nicht vermögen, nämlich angemessene Normen zu setzen, wie Aussagen von Leserinnen und Lesern über literarische Texte trotz ihrer prinzipiellen ästhetischen Offenheit dennoch beurteilbar bleiben. Auch Schalk sieht die „Stärke" von Ecos Literaturtheorie „gerade in der Verknüpfung subjektiver und objektiver Aspekte der Interpretation" (Schalk 2000, S. 169 f.).

Ein weiterer Vorzug von Ecos Literatursemiotik ist die grundsätzliche Vereinbarkeit mit kognitionspsychologischen Modellen des Textverstehens. Hier ist zunächst wichtig, dass transaktionale Literaturtheorien wie die Ecos oder auch Rosenblatts aufgrund ihrer Konzeption des Verstehensprozesses von Literatur als Interaktion zwischen Leser und Text eine große Affinität zu ebenfalls auf kommunikationstheoretischen Grundannahmen basierenden kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen z. B. von van Dijk/Kintsch 1983, Kintsch 1988 oder Hunt/Vipond 1985 aufweisen. Dies trifft auch auf die grundsätzliche Einbettung dieses Kommunikationsprozesses in kulturelle, oft konventionell bestimmte Zusammenhänge zu. Da beide Konzeptionen von einer Kommunikationssituation zwischen Text und Leser ausgehen, spielen in beiden Fällen das Vorwissen und die Kompetenzen des Lesers eine zentrale Rolle. Eco spricht hier dezidiert davon, dass die Kompetenzen (bei Eco im Sinne von Wissen) der Modell-Leser sich idealerweise denen des Modell-Autors anzugleichen hätten (vgl. Eco 1994a, S. 41), um eine adäquate Erfüllung der Textstrategien zu gewährleisten. Diese Kompetenzen sieht er kulturell verankert z. B. in einer gemeinsamen „Enzyklopädie" und Sprache (Eco 1992, S. 187). Hinzu kommt eine gewisse Affinität Ecos zu psychologischen Ansätzen (vgl. Eco 1973, S. 133 f.). Im Zentrum beider Annahmen über Textverstehensprozesse stehen zudem die Generierung von Textkohärenz[118] und die Beibehaltung eines Konzepts von Intentionalität auf der Ebene des „pragmatischen Modells" (Schnotz/Dutke 2004, S. 87) z. B. in Form eines „Modell-Autor[s]", wie Eco ihn konzipiert (vgl. Eco 1987a, S. 76 f.; Vipond/Hunt 1984, S. 266; Hauptmeier et al. 1987, S. 42). Textstrukturen kommt dabei die Funktion der Steuerung des Rezeptionsprozesses zu. Eine „Normverletzung" zieht die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich und veranlasst diesen dadurch zu Interpretationsanstrengungen (vgl. Eco 1987b, S. 350 f.). Diese Textfaktoren determinieren damit nicht das Textverstehen, sondern laden zur Sinnkonstruktion ein und beschränken diese zugleich (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 24). Prinzipielle Offenheit von Texten und textuelle Gebundenheit werden so in einer Art von hermeneutischem Zirkel ausbalanciert. Annahmen über die Textintention bzw. Gattungskonventionen etc. können in diesem Prozess die Wahrnehmung von Oberflächenmerkmalen beeinflussen und umgekehrt. Die Konstruktion einer kohärenten Textbedeutung stellt sich in beiden Modellen als

118 Diese Kohärenzannahme ist dabei keineswegs naiv. So hat Eco in *Die Grenzen der Interpretation* z. B. darauf hingewiesen, dass „[a]uch autodestruktive Texte […] semiosische Gegenstände [seien], die ohne jeden Zweifel von ihrer eigenen Unmöglichkeit reden. Seien wir Realisten: Es gibt nichts Sinnvolleres als einen Text, der über seine Loslösung vom Sinn spricht." (Eco 1992, S. 23).

eine Art konnektionistischer Prozess dar, bei dem verschiedenste Propositionen miteinander sowie innerhalb ihres Kontexts abgeglichen werden, wobei via Falsifikation unzutreffende Inferenzen ausgeschlossen werden (vgl. Kintsch 1988, S. 166–169; Eco 1992, S. 144). Das Korrektiv für die Begrenzung der prinzipiell unabschließbaren Konstruktions- bzw. Semiosemöglichkeiten bietet sowohl für Eco als auch für kognitionspsychologische Modelle jeweils der Text. Vorläufige Hypothesen über den Textsinn werden idealerweise bereits im Verlauf der Lektüre anhand von Textmerkmalen falsifiziert und modifiziert. Nach der Lektüre ist eine Fehlinterpretation dann anhand des wörtlichen Textsinns falsifizierbar. Ecos Vorstellung der Form logischer Schlussfolgerungen via Abduktion weist dabei große Schnittmengen mit kognitionspsychologischen Theorien des Textverstehens auf, in denen der Leser ebenfalls Hypothesen zu bilden und verschiedene Formen von Schlussfolgerungen zu leisten hat. Zwischen der einfachen Dekodierung und der Konstruktion eines komplexen mentalen Modells liegt eine Vielzahl mehr oder minder lokaler Inferenz- und Elaborationstypen. Während diese Prozesse in kognitionspsychologischen Modellen jedoch weitgehend auf den ‚Online'-Leseprozess beschränkt bleibt, sind Ecos Schlusstypen auch für Post-Leseprozesse adäquat, die gerade das durch Mehrfachlektüren gekennzeichnete kritische Lesen ausmachen. Parallelen liegen zudem in den Vorstellungen einer hierarchischen Gliederung der Text- und Prozessebenen. Nach van Dijk geht auch Eco von „Makropropositionen" aus (Eco 1987a, S. 86 f., 128). Unter dem Begriff „Szenographien" adaptiert er darüber hinaus die Vorstellung von „frames" als ‚Top-down'-Schemata für den Verstehensprozess (vgl. Eco 1987a, S. 98–105). Die Bottom-up-Inferenzbildung untersucht Eco ebenso ausführlich in *Lector in Fabula* (vgl. Eco 1987a, S. 107–127) z. B. in der Zusammenwirkung von Topic und verschiedenen Typen von Isotopien. Dort findet sich auch Ecos sehr an Modellen von Petöfi, Greimas und van Dijk orientierter Versuch, die Mitwirkung des Lesers im Textverstehensprozess auf verschiedenen Prozessebenen umfassend darzustellen (vgl. Überblicksgrafik Eco 1987a, S. 89). Die literaturpsychologische Forschung bemüht sich darüber hinaus, Lesemodi nachzuweisen, die zum Teil Ecos Unterscheidung von „semantischer" und „kritischer Lektüre" (Eco 1987c, S. 41) entsprechen: z. B. „story-driven" versus „point-driven" (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 27; Vipond/Hunt 1984, S. 271).

Es bestehen also durchaus Affinitäten zwischen kognitionspsychologischen Prozessannahmen und hermeneutischen Grundannahmen, wie Eco sie teilt, u. a. im Hinblick auf die Zirkularität eines auf Verstehensoptimierung angelegten Interpretationsprozesses,[119] die Unterstellung von Textkohärenz und die Voraussetzung einer intentionalen Instanz für den Interpretationsprozess.[120] Auf solche Affinitäten

119 Bereits Heide Göttner beschrieb in ihrer Arbeit *Logik der Interpretation* den hermeneutischen Zirkel als wissenschaftliche Überprüfung von Hypothesen über Textbedeutungen (vgl. Göttner 1973, S. 25).

120 Ein systematischer Vergleich zwischen hermeneutischen und kognitionspsychologischen Grundüberzeugungen liegt von Winko 1995 vor.

zwischen Kognitionspsychologie und „tradierten Textverstehensmodellen in Hermeneutik, Semiotik und Konstruktivismus“ weist u. a. Zabka hin (vgl. Zabka 2006, S. 81; ähnlich Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48).

Was Eco unter dem Begriff des „*ästhetischen Idiolekts*“ (Eco 1972, S. 151; Hervorh. im Orig.) fasst, deuten van Dijk und Kintsch als „stylistic strategies“ und „rhetoric strategies“ lediglich an (van Dijk/Kintsch 1983, S. 18). Eco kann hier fachspezifische Lücken im Modell von Kintsch und van Dijk schließen, die Kintsch auch zugibt (vgl. Kintsch 1994, S. 44 f., 50).

2.3.2 Diskussion des Stellenwerts sprachreflexiver Aspekte in verschiedenen didaktischen Kompetenzmodellen literarischen Textverstehens

Analog zu Kapitel 2.2.2 sollen im Folgenden einschlägige Kompetenzmodelle der Literaturdidaktik verschiedener literaturtheoretischer Provenienz auf ihr Potenzial für *literarästhetische Sprachreflexion* hin untersucht werden. Dabei wird eine Konzentration auf den Bereich der „literarischen Rezeptionskompetenz“ (Abraham/Kepser 2006, S. 58) erfolgen. Einen ausführlichen Forschungsüberblick zu auch älteren Modellierungen literarischer Rezeptionskompetenz gibt z. B. Frederking 2010. Im Folgenden werden drei Positionen der jüngeren Theoriedebatte im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung auf die Rolle sprachreflexiver Aspekte untersucht: in einem ersten Schritt kommen Positionen zu Wort, die Leseprozessmodelle um literaturspezifische Aspekte zu erweitern versuchen, in einem zweiten Unterpunkt werden theoretische Überlegungen seit und in der Nachfolge von Spinners „[e]lf Aspekten literarischen Lernens“ (Spinner 2006, S. 6–13) betrachtet, und in einem letzten Punkt wird mit dem Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* das einzige bisher in größerem Rahmen empirisch überprüfte Kompetenzmodell vorgestellt, dem auch die Daten für die vorliegende Studie entstammen.

2.3.2.1 Literaturspezifische Ergänzungen von Leseprozessmodellen

Aufgrund der Tatsache, dass kognitive Leseprozessmodelle, wie in Kapitel 2.2 zu sehen war, noch zu wenig zum Verstehen literarischer Texte beizutragen haben, gibt es etliche Versuche, diese literaturspezifischen Aspekte ausgehend von kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen zu ergänzen. Im Folgenden sollen entsprechende Ansätze von Zabka, Kämper-van den Boogaart/Pieper sowie von Grzesik vorgestellt und diskutiert werden.

Zabka

Thomas Zabka hat im Rahmen des von Clemens Kammler herausgegebenen Bandes *Literarische Kompetenzen* 2006 versucht, entlang der aus seiner Sicht „für das Literatur-Verstehen unvollständig formulierten Kompetenzen“ der ersten PISA-Studie „spezifisch literarische Verstehensoperationen als Standard-Kompetenzen zu beschreiben“ (Zabka 2006, S. 81).

Sprachlichen Aspekten in literarischen Texten kommt hierbei zunächst die Rolle gesteigerter Komplexität und Schwierigkeit im Hinblick auf verschiedene Teilleistungen des Textverstehens zu. So werde etwa die „Inferenzbildung" durch Unbestimmtheitsstellen literarischer Texte erschwert. „Eine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens" sieht Zabka daher in dem „durch systematische Unbestimmtheit provozierte[n] Aufbau komplexer, über das nötige Verstehen einer Textstelle hinausgehender Annahmen […]". Auch das „Verstehen von Indirektheit" wirke bei literarischen Texten erschwerend: „Eine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens ist die Erwartung und kognitive Bewältigung systematischer Indirektheit". Als letzten Punkt beleuchtet Zabka das „Verstehen konkurrierender Informationen", wobei eine „spezifische Kompetenz literarischen Verstehens […] die Erwartung und kognitive Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit" darstelle (Zabka 2006, S. 82). Schwierigkeiten und Niveaus ergeben sich Zabka zufolge direkt aus der Textschwierigkeit: „Je zusammengesetzter, verstreuter, lückenhafter, indirekter, mehrdeutiger eine zu verstehende Aussage ist, desto niveauvoller die Verstehensleistung" (Zabka 2006, S. 83). Abgesehen davon verweist er auf wichtige Haltungen und Konventionen literarischen Lesens als Kompetenzen, wenn er sowohl im Hinblick auf Indirektheit und Mehrdeutigkeit neben der kognitiven Bewältigung dieser Aspekte auch die entsprechende Erwartungshaltung als Teil dieser Kompetenzen beschreibt.

In einem zweiten Schritt ergänzt Zabka die PISA-Dimensionen um literaturspezifische Aspekte. Im Hinblick auf die PISA-Dimension „textbezogenes Interpretieren" wird Literarizität als schwierigkeitsgenerierendes Merkmal noch einmal pointiert herausgearbeitet, wenn Zabka literarische Verstehenskompetenz u. a. als „Fähigkeit, plausible Interpretationen herzustellen unter den Text-Bedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit" charakterisiert. Erst im Hinblick auf die PISA-Dimension „Reflektieren und Bewerten" kommt der *Sprachreflexion* ein eigener Stellenwert zu: „Eine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens ist die Reflexion und Beurteilung der Textgestaltung in Bezug auf die emotionale Textverarbeitung, auf das ästhetische Gefallen und Missfallen." (Zabka 2006, S. 82 f.). Für die Ergänzung der PISA-Dimensionen um eine weitere Dimension der Applikation des Gelesenen im Sinne von Krefts Phase der für die Identitätsentwicklung wichtigen „Aneignung" spielt *Sprachreflexion* bei Zabka hingegen keine Rolle (vgl. Zabka 2006, S. 84).

Sprachreflexion bezieht sich vor der Folie der PISA-Dimensionen in diesem Modell daher ausschließlich auf Sprachkritik – mit der speziellen Ausrichtung auf die emotionale, subjektive Wirkung sprachlicher Mittel und das „ästhetische Gefallen". Das ist auf der einen Seite weit mehr als z. B. in Zakbkas entsprechender Applikation des DESI-Modells möglich ist (Zabka 2007, vgl. 2.2.2.2), auf der anderen Seite aber auch weit weniger, als Zabka im Zusammenhang mit „Interpretationskompetenz" andernorts ausgeführt hat, wenn es z. B. im Zusammenhang mit der „erklärenden Interpretation" um die „Kompetenz" geht, „komplexe Zusammenhänge kohärent verständlich zu machen, indem man Aussagen über

Gegenstandseigenschaften mit Aussagen über das aktivierte Wissen argumentativ verbindet" (Zabka 2003, S. 28). Textanalyse und Kontextwissen, die Zabka in ihrer Bedeutung für das erklärende Interpretieren herausstellt, haben in einem auf PISA bezogenen Modell keinen (Textanalyse) oder allenfalls einen untergeordneten Stellenwert (Kontextwissen).

Kämper-van den Boogart/Pieper

Michael Kämper-van den Boogaart und Irene Pieper versuchten im Sonderheft der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* zum Symposion *Kompetenzen im Deutschunterricht* 2008 ebenfalls, „literarische Lesekompetenz" zu charakterisieren. Basierend auf den PISA-Reanalysen von Artelt und Schlagmüller (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004) grenzen sie literarisches Lesen als spezifische Kompetenz von Sachtextlektüre ab und beziehen sich dafür auch auf Zwaans Studien zu unterschiedlichen Lesemodi (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 47; zu Zwaan 2.2.1.2). Dabei weisen sie – auch im Anschluss an Zabka – wie dieser auf literaturspezifische Besonderheiten wie „Unbestimmtheit und Erwartungsbruch; Vorherrschen von Konnotation (Mehrdeutigkeit) und Symbolik" hin, welche zumindest in als prototypisch empfundenen literarischen Texten eine Rolle spielten. Expliziter als Zabka stellen sie „bei der Rezeption literarischer Texte erworbene Einstellungen (Habitus)" heraus, wie z. B. das Anerkennen eines Fiktionsvertrags. Den Autoren geht es darum, „diejenigen Kompetenzen zu beschreiben, die für die Interpretation eines literarischen Textes unter Beachtung der Spielregeln literarischer Kommunikation notwendig sind" (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 47). Bei der Beschreibung dieser Kompetenzen knüpfen sie – wie auch Zabka – explizit an das Textverstehensmodell von PISA an. Neben den für das Textverstehen generell zutreffenden Kohärenzbildungsprozessen betonen sie aber auch Spezifika:

> Spezifisch für das Textverstehen im Bereich literarischen Lesens ist, dass Inferenzbildungsprozesse angesichts des hohen Maßes an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie des Spiels mit Erwartungsbrüchen besonders herausgefordert werden. Darüber hinaus sind die intra- und intertextuellen Bezüge besonders bedeutsam für die Erarbeitung eines immer auch von Imaginationen und Emotionen geprägten Textverständnisses (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48).

Wie Zabka beschreiben sie textuelle Merkmale literarischer Texte als schwierigkeitsgenerierende Merkmale, gehen aber mit ihrem Hinweis auf Intertextualität und vor allem durch ihre Betonung des Imaginativen auch über dessen Ausführungen hinaus. Im Hinblick auf die *Sprachreflexion* ist bedeutsam, dass sie außerdem explizit darauf verweisen, dass „literarische Lektüren" besondere „Einsicht in den selbstreferentiellen Gebrauch von Zeichen und in multiple Verweisungsstrukturen" erlaubten (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48).

Für die Kompetenzbeschreibungen orientieren sich Kämper-van den Boogaart/Pieper im Folgenden an dem in der Deutschdidaktik intensiv diskutierten

Vorschlag Jakob Ossners für ein allgemeines, heuristisches Kompetenzmodell für das Fach Deutsch, das sich an den vier Wissensformen der Psychologie orientiert und deklaratives, Problemlösungs-, prozedurales und metakognitives Wissen unterscheidet (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48; Ossner 2006, S. 44–47 sowie 2.1.1.4). Da diese Übertragung an einem Textbeispiel erfolgt, werden diese Teilaspekte nicht systematisch expliziert. Die Ausführungen lassen aber drei Schwerpunkte im Hinblick auf die Formulierung von Kompetenzen erkennen: Im Hinblick auf Wissensaspekte wird die Kenntnis von „Poetizitätskonventionen" und „spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation" betont, die auch die „Aufmerksamkeit für Details – etwa in Bezug auf die Wortwahl und den Einsatz stilistischer Mittel" umfasst. Damit kommt einer sprachreflexiven Lektüre hier eine herausgehobene Rolle zu (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59). Einer Isolierung deklarativen Faktenwissens stehen die Autoren hingegen skeptisch gegenüber (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 60). Das Wissen um kulturelle Konventionen im Umgang mit Literatur ist bei Kämper-van den Boogaart/Pieper eng verknüpft mit volitionalen Aspekten, die bei Ossner wohl unter „metakognitivem Wissen" anzusetzen wären. Das Befolgen von Poetizitätskonventionen, wie es sich z. B. durch wiederholte Lektüren oder auch emotionale Beteiligung beim Lesen manifestiere, zählen sie zu „motivational-volitionale[n] Bereitschaften" (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59). Als spezifisch für den metakognitiven Bereich geben die Autoren zudem die selbstkritische Überprüfung der gewählten Schritte im Hinblick auf den für das Textverstehen erzielten Erkenntnisgewinn an (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 61). Einen dritten Schwerpunkt bilden Aussagen zum Problemlösungswissen. Hier messen die Autoren Spielarten des „genauen Lesens" die zentrale Bedeutung zu (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59).

Kompetenzniveaus oder eine „Erwerbslogik" weisen Kämper-van den Boogaart/Pieper nicht aus. Sie verweisen zwar auf eine zunehmende „Explizitheit von […] Wissensbeständen", geben aber zu bedenken, dass dies eine Folge der „Unterrichtswirklichkeit" sein könne, wo solch eine Metasprache ab der späten Sekundarstufe I gelehrt werde, während vorher eher inhaltliche Aspekte im Zentrum der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stünden (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 62).

Im Vergleich zu Zabka akzentuieren Kämper-van den Boogaart/Pieper Konventionen des Textumgangs und Wissensaspekte deutlicher. Die bei Zabka im Hinblick auf das „Reflektieren und Bewerten" enthaltenen kritischen sprachreflexiven Aspekte spielen demgegenüber eine geringere Rolle.

Grzesik

Die wohl ausführlichste Darstellung von Teilfähigkeiten des Textverstehens, die – gerade im Hinblick auf literarische Texte – sehr deutlich über die Prozesse der kognitionspsychologischen Leseverstehenstheorie hinausgeht, stammt von Jürgen Grzesik und ist wesentlich älter als die genannten Beiträge aus dem Umfeld

der Kompetenzdebatte. Grzesik charakterisiert „*operative Teilfähigkeiten*“, die er als „*stabilisierte, d. h. wiederholungsfähige textverstehende Operationen*“ definiert (Grzesik 1990, S. 58; Hervorh. im Orig.). Die in der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung nach Kintsch unterschiedenen Stufen von wörtlichem über schlussfolgerndes Verstehen bis hin zur Verknüpfung mit Vorwissen kritisiert Grzesik als unbefriedigend, da man „mit der Unterscheidung von inferentiellem und elaborativem Verstehen […] der Vielfalt der Möglichkeiten, Wort- und Satzinformation zu verarbeiten, nicht gerecht“ werde (Grzesik 1990, S. 94). Er plädiert dafür, „phänomenologische Introspektionsbefunde wie die *Ingardens* (1968)“ ergänzend einzubeziehen, um „auch komplizierte Formen der Verarbeitung von Textinformation allgemein darstellen zu können“. Dabei versucht er die „empirische“ und die „phänomenologische Theorie des Textverstehens“ zu verknüpfen (Grzesik 1990, S. 95 f.).

Grzesik unterscheidet insgesamt zehn operative Teilfähigkeiten des Lesens, wobei v. a. die sechste Teilkompetenz „Generierung von ästhetischer Information durch die Verknüpfung von semiotischer, symbolischer und semantischer Information“ im Hinblick auf sprachreflexive Aspekte des Textverstehens relevant ist. Grzesik hält „die Fähigkeit, aus Schriftzeichen und Sprachlauten, z. B. Klangmalerei, Parallelismus, Alliteration, zusätzlich zum Wort- und Satzsinn Information zu gewinnen“, für „fraglos spezifisch für das sprachliche Medium“. Analoges gelte für Symbolik und Parabolik (Grzesik 1990, S. 108 f.). Grzesiks literaturtheoretische Referenz für diesen Aspekt des literarischen Textverstehens sind v. a. Ecos Ausführungen zur ästhetischen Funktion (s. 2.3.1.6). Grzesik weist verschiedene Beziehungen zwischen sprachlichen Aspekten und der damit verknüpften „semantischen Information“ aus. Sprachliche Mittel können eine inhaltliche Botschaft „semiotisch realisieren“, „verstärken“ oder – z. B. im Fall von Ironie – auch konterkarieren. Im Fall von Symbol und Parabel werden nun nicht „Schriftzeichen und Sprachlaute […] Träger für zusätzliche Informationen“, sondern Wort-, Satz- oder Textsinn werden „Träger für eine weitere Bedeutung“ (vgl. Grzesik 1990, S. 109). Grzesiks 1990 formulierter Hinweis auf ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf diesen spezifischen Aspekt der Textverarbeitung in empirischen Studien kann bis heute Gültigkeit beanspruchen. Dies gilt u. a. für eine Präzisierung der notwendigen Teilleistungen.

Grzesik bringt die neue Qualität der benötigten kognitiven Leistungen folgendermaßen auf den Punkt:

> Die sachgerechte Verknüpfung zweier Informationsarten (semiotischer und semantischer, symbolischer und semantischer) ist eine neue Dimension der Informationsverarbeitung mit eigenen Schwierigkeiten: Während die Zeichen- und Symbolfunktionen des Textes bisher nur als Mittel benutzt wurden, semantische Information zu erzielen, müssen sie jetzt selbst als Informationsquelle genutzt werden. Das Sprachmaterial und auch der bereits recodierte Textsinn werden erneut zum Informationsträger, zum Sinnträger, zum Zeichen für etwas (Grzesik 1990, S. 110).

Um diese Qualität zum Ausdruck zu bringen, unterscheidet er „Textverstehensurteile“ auf den hierarchieniedrigeren Stufen des Textverstehens und „Darstellungsurteile“, in denen „die Darstellungsmittel selbst über die Sprachkonvention hinaus zur Informationsquelle werden.“ Erst bei dieser Art von Verstehensoperationen wird Grzesik zufolge eine Trennung von „Zeichen und Bezeichnete[m]“ vorgenommen, was für ihn auch eine Grundlage für kritische Äußerungen zu einem Text ist (Grzesik 1990, S. 110; vgl. zur Herleitung des Begriffs der „Darstellungsurteile“ von Ingarden Grzesik et al. 1982, S. 458–460).

Für Grzesik ist diese Form des Textverstehens eine besonders „späte“ und schwierige Form. Er vermutet, dass die Schwierigkeit auf „dem großen Abstand von der Welt der Objekte“ beruht und darüber hinaus „auf der unterschiedlichen Art der Operationen“: das Identifizieren der „Merkmale der ‚Bedeutungsträger‘ “ einerseits und die Ermittlung einer spezifischen „Bedeutungsnuance“ vor dem Hintergrund der „konventionellen Bedeutung“ andererseits (vgl. Grzesik 1990, S. 110 f.).

Der Autor stellt dabei auch differenzierte Hypothesen zur Schwierigkeit von Darstellungsurteilen auf, die freilich in empirischen Studien zu überprüfen wären:

> (1) Darstellungsurteile sind schwieriger zu fällen als Textverstehensurteile, in denen nicht ausdrücklich auf die Darstellung Bezug genommen wird[121]. Daß Darstellungsurteile über jeden Text gefällt werden können, ist ebenso einsichtig wie der Tatbestand, daß sie für fiktionale Texte eine besondere Rolle spielen und wahrscheinlich deshalb an solchen Texten auch am besten gelernt werden können.
> (2) Die Darstellungsurteile sind auch selbst von unterschiedlicher Schwierigkeit. Sie richtet sich nach der Art und dem Umfang der Darstellungsform, über die geurteilt wird, und der Komplexität des Urteils, das in Form von Prädikatbegriffen über sie gefällt wird. (Grzesik 1990, S. 111).

Besonderes Augenmerk richtet Grzesik auf das Metaphernverstehen. Der Prozess des Erfassens von Doppeldeutigkeit hänge zunächst vom Erfassen eines entsprechenden Textsignals ab und zeichne sich dann durch das In-Beziehung-Setzen „zwei[er] unterschiedliche[r] Repräsentationsmodi“ via Analogiebildung aus: „einer expliziten bildlichen und einer impliziten begrifflichen“ (Grzesik 1990, S. 114 f.). Nach Piaget setzt er diese Fähigkeit erst „*beim Übergang zum formalen Denken*“ an (Grzesik 1990, S. 117; Hervorh. im Orig.) und schließt daraus, dass sich „das Lesenlernen […] über den ganzen Zeitraum der Entwicklung des kognitiven Apparates bis in die Pubertät“ und darüber hinaus erstrecke (Grzesik 1990, S. 119). Zu lernen sei dabei u. a., „*an einem bereits recodierten bildhaften Textsinn begriffliche Operationen auszuführen*“, also „begriffliches Abstrahieren an einer bereits gewonnenen semantischen Information“ (Grzesik 1990, S. 119; Hervorh. im Orig.).

---

121 Diese Schwierigkeitsannahme deckt sich mit der achtstufigen Taxonomie textverstehender Operationen, die Grzesik, Fleischhauer und Meder entwickelt haben (vgl. Grzesik et al. 1982, S. 461–464).

Als „*Operationen für die Gewinnung von ästhetischer Information durch die Verknüpfung mehrerer Arten von Textinformation*“ setzt Grzesik abschließend drei Bereiche an: die „Gewinnung von zusätzlicher Information zur Satzsemantik durch die Herstellung von Beziehungen zwischen der Satzsemantik und dem Sprachmaterial, z. B. dem Klang oder der parallelen Anordnung“, die „Gewinnung von zusätzlicher Information zur Satzsemantik durch die Erschließung eines zweiten (dritten etc.) Sinns, z. B. bei Metaphern, ironischen Äußerungen, Symbolen, Emblemen, Chiffren, Parabeln“ und schließlich die „Generierung von ästhetischen Informationen, z. B. der Qualitäten ‚gespannt‘, ‚gelöst‘, ‚vollklingend‘, ‚streng‘, ‚dissonant‘, ‚geballt‘, durch die Bildung analoger Beziehungen zwischen Textinformationen aller Art“ (Grzesik 1990, S. 119 f.; Hervorh. im Orig.).

Resümierend kann man feststellen, dass Grzesik die wohl differenziertesten Ausführungen zu funktionalen Aspekten *literarästhetischer Sprachreflexion* auf einer literaturtheoretisch überaus reflektierten Grundlage vornimmt. Er füllt damit die Lücke, die Zabka im Hinblick auf formale Aspekte im Rahmen des textbezogenen Interpretierens offenlässt. Wenig Aufmerksamkeit finden demgegenüber in Grzesiks ganz auf das Textverstehen bezogenen Ausführungen sprachanalytisch-systematische Reflexionen. Das Identifizieren sprachlicher Besonderheiten weist er zwar als Teiloperation aus und gibt auch zu bedenken, dass es schwierigere und leichtere Sprachphänomene gebe, dem Wahrnehmen sprachlicher Aspekte zugrunde liegende Prozesse werden aber nicht näher beleuchtet. Das mag auch an der Nähe seiner Ausführungen zu der Typologie textverstehender Operationen nach Grzesik, Fleischhauer und Meder liegen, in der den nicht-interpretativen, rein analytischen Operationen per se nur die defizitären ersten drei von insgesamt acht Stufen zugeordnet werden (vgl. ähnlich die Anlage der „Durchdringungsstufen“ im Bochumer Modell in Boelmann/König 2021 und 2.3.2.2). Erst ab Stufe vier, „Spezifische Urteile über Darstellungsgegebenheiten“, beginnen die komplexeren interpretativen Leistungen, in die Grzesik auch die „Generierung von ästhetischer Information durch die Verknüpfung von semiotischer, symbolischer und semantischer Information“ einordnet (vgl. Grzesik et al. 1982, S. 461–464; 517 f.).

Ob der Sprachwahrnehmung in Modellen, die das literarische Textverstehen stärker von kognitionspsychologischen Lesetheorien entkoppeln, eine andere Rolle zukommt, soll der folgende Punkt zeigen.

2.3.2.2 Sprachreflexive Aspekte in jüngeren Modellen literarischer Rezeptionskompetenz

Spinner

Kaspar H. Spinners „[e]lf Aspekte literarischen Lernens“ (Spinner 2006, S. 6–13) stellen die wahrscheinlich konsensfähigste und meistzitierte Bestimmung von Facetten des literarischen Lernens dar und wurden von Kammler als „bislang überzeugendste[r] Versuch einer Systematisierung nicht nur des literarischen Lernens,

sondern auch der entsprechenden Lern- und Kompetenzbereiche" bezeichnet (Kammler 2006a, S. 16).[122] Ein Extraband der Zeitschrift „Leseräume" aus dem Jahr 2015 zeigt eindrücklich die Relevanz der „elf Aspekte" für die Literaturdidaktik (vgl. Lösener 2015).

Im Hinblick auf die sprachreflexiven Aspekte literarischen Lernens wurde in dieser Arbeit bereits etliche Male der Aspekt „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen" zitiert. Spinner akzentuiert hier die „Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die für die ästhetische Wirkung literarischer Texte wichtig ist", und skizziert eine Entwicklung vom intuitiven Klang- und Rhythmusempfinden hin zur „Sprach- und Stilanalyse", wie man es ähnlich in Karmiloff-Smiths Entwicklungsmodell für *Sprachbewusstheit* findet. Als zentral stellt er heraus, dass die „Funktion für die ästhetische Wirkung" erfasst wird. Spinner weist zudem auf die Steigerung der Eigenständigkeit hin: „Anzustreben ist, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständige Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung anstellen können und dabei eine gewisse Entdeckerfreude entwickeln" (Spinner 2006, S. 9). Besonderes Potenzial für das Entdecken der Wirkung sprachlicher Mittel haben seiner Ansicht nach produktive Verfahren.

Ein zweiter Punkt, der sich auf einen Kernbereich der Sprachreflexion bezieht, ist der Aspekt „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen" (Spinner 2006, S. 11). Hier akzentuiert Spinner zum einen das Suchen von textinternen Bezügen und zum anderen auch das „Wissen um tradierte Symbolik", wobei immer zu prüfen sei, ob bei dem betrachteten Text tatsächlich die tradierte Bedeutung greife (Spinner 2006, S. 12). Natürlich berühren auch andere Aspekte wie „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen", „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln", „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen", „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden", „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen" etc. sprachreflexive Aspekte, stellen diese aber nicht ausdrücklich in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Indem Spinner hier dem aufmerksamen Wahrnehmen sprachlicher Gestaltung einen eigenen Aspekt widmet, wertet er die Sprachwahrnehmung im Vergleich zu bisher dargestellten Modellen in gewisser Weise auf. Zwar ist auch hier die Erfassung der ästhetischen Funktion bedeutsam, die Wahrnehmung wird aber nicht nur auf ein unterstes defizitäres Kompetenzniveau einer darauf aufbauenden Verstehenskompetenz reduziert.

Kammler stellt die „elf Aspekte" Spinners seinem ebenfalls 2006 erschienenen Band *Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht* voran (Kammler 2006a, S. 16–18). Zwei Beiträge dieses Bands sind besonders interessant für sprachreflexive Aspekte literarischer Textverstehenskompetenz und sollen hier kurz

122 Auch sieben Jahre später nutzt Kammler die „elf Aspekte" als primären Referenzpunkt für seine Bestimmung literarischer Kompetenzen, obwohl er sie auch kritisch als Ausdruck aktuell akzeptierter kultureller Konventionen des Umgangs mit literarischen Texten charakterisiert (vgl. Kammler 2016, S. 200 f.).

kommentiert werden: ein Beitrag von Abraham mit einem Fokus auf „Methodenkompetenz“ und ein Beitrag von Kammler zu Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Symbolverstehen.

Abraham

Abraham entwirft in seinem 2006 erschienen Beitrag sechs Teilkompetenzen, die bis zum Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollten, und stellt dabei „Methodenkompetenz“ ins Zentrum seiner Überlegungen: „1. einen literarischen Text mithilfe szenischer Verfahren sich und anderen erschließen können“, „2. zu offenen Fragen selbst recherchieren und die Resultate in einem kurzen Redebeitrag vorstellen können“, „3. Informationen über Autor, Gesamtwerk, Epoche bzw. Entstehungskontext mit einem Text in Beziehung setzen können, ohne diesen auf einen bloßen Beleg zu reduzieren“, „4. ästhetische Sprachverwendung von pragmatischer unterscheiden können und die Art und Weise würdigen, wie Literatur zur Wirklichkeit Stellung beziehen kann“, „5. Literarische ‚Anschlusskommunikation‘ aktiv mitgestalten können“, „6. die mögliche Bedeutung eines Textes für das eigene Leben reflektieren wollen und können“. Die vierte Teilkompetenz bezieht sich – zumindest in der ersten Hälfte – explizit auf sprachreflexive Aspekte. Abraham schlägt dafür auch eine Niveaustufen-Gliederung vor, die den Lenkungsgrad und die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler wie auch Spinner (vgl. Spinner 2006, S. 11) als Schwierigkeitsmaß ansetzt. Auf der niedrigsten Stufe können Schülerinnen und Schüler „die Wirkungsweise eines Textes […] mithilfe vorgegebener Beispiele für Bildlichkeit, Symbolhaftigkeit und Formmerkmale im gelenkten Unterrichtsgespräch oder in der schriftlichen Beantwortung von Leitfragen erklären“. Auf dem mittleren Kompetenzniveau gelingt es ihnen, die Textwirkung „mithilfe selbst gefundener Beispiele für Bildlichkeit, Symbolhaftigkeit und Formmerkmale im gelenkten Unterrichtsgespräch oder in der schriftlichen Beantwortung von Leitfragen“ zu erklären. Die höchste Kompetenzausprägung auf diesem Feld erreicht, wer Textwirkungen „eigenständig, das heißt mithilfe selbst gefundener Beispiele für Bildlichkeit, Symbolhaftigkeit und Formmerkmale erklären“ kann (vgl. Abraham 2006, S. 128 f.). Bemerkenswert ist hier, dass neben dem funktionalen Fokus auf der Wirkweise ästhetischer Sprachverwendung dem eigenständigen Auffinden und Interpretieren sprachlicher Besonderheiten eine hohe Bedeutung zukommt. Dies sind Aspekte, die auch im Hinblick auf die Operationalisierung sprachreflexiver Leistungen zu berücksichtigen sind.

Kammler

Interessant sind im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* auch Kammlers fünf „*Standards für das Verstehen literarischer Symbole*“, die teilweise auf Ecos Literaturtheorie gründen: „*1. Erfassen der (möglichen) Bildlichkeit sprachlich-literarischer Elemente*“, „*2. Bedeutungskonstitution durch In-Beziehung-Setzen*

und Überprüfung von Deutungshypothesen (z. B. zu einem einzelnen Symbol) durch Bezugnahme auf andere Textpartien", „*3. Bedeutungskonstitution durch In-Beziehung-Setzen von Deutungshypothesen zu historischen (auch wirkungsgeschichtlichen) Kontexten*". Bei diesem Standard spielt neben autorbezogenem und literaturgeschichtlichem Wissen auch das „Wissen über konventionalisierte bzw. kulturell überlieferte Symbole" wie bei Spinner eine Rolle. Der 4., metakognitiv ausgerichtete Standard betrifft „*Reflektieren des Spielraums, der dem Leser bei der Konstitution der Bedeutung literarischer Symbole eingeräumt wird*" u. a. im Hinblick auf die Grenzen reiner Spekulation. Der 5. Standard stellt mit „*Kenntnis und kritische[m] Gebrauch einschlägiger Fachbegriffe*" deklaratives Wissen ins Zentrum (Kammler 2006b, S. 203, Hervorh. im Orig.). Mit dem Fokus auf nur einer einzigen sprachlichen Besonderheit erfasst dieses Modell durchaus differenziert eine große Bandbreite von sprachreflexiven Aspekten, denn es spielt sowohl das Erfassen möglicher Symbolik eine Rolle als auch die Interpretation der sprachlichen Auffälligkeit sowie das Heranziehen notwendigen Fachwissens. Wichtig ist auch der Hinweis auf die Spezifik des ersten Standards, nämlich des Erfassens der Bildlichkeit, da dieser Standard „die Bedingung für das Erreichen aller anderen" ist (Kammler 2006b, S. 205). Gerade für die Operationalisierung von Testaufgaben zur Überprüfung derartiger Teilkompetenzen ist es daher wichtig, sowohl Aufgaben für das Erfassen derartiger sprachlicher Besonderheiten zu konstruieren als auch Aufgaben für das Interpretieren, ohne eine zu starke Abhängigkeit der Leistungen voneinander zu riskieren. Darüber hinaus charakterisiert Kammler auch die Teil-Prozesse des Deutens eingehender, wenn er das „In-Beziehung-Setzen und Überprüfen von Deutungshypothesen" im Hinblick auf andere Textstellen betont (Kammler 2006b, S. 203). Die Hauptschwierigkeit benennt er an dieser Stelle jedoch nicht, nämlich das Problem, selbst eine tragfähige Deutungshypothese aufzustellen, wie Eco dies mit seinem Begriff der „kreative[n] Abduktion" (Eco 1985, S. 71) beschreibt (vgl. 2.3.1.6). Dieser Aspekt gewinnt jedoch Bedeutung, wenn Kammler die Potenziale von Multiple-Choice-Aufgaben in diesem Feld kritisch reflektiert und zu Recht betont, dass das Vorgeben von Deutungsansätzen im Rahmen von Multiple-Choice-Aufgaben den „entscheidende[n] Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz […], entsprechende Deutungshypothesen selbständig zu entwickeln und diese zu überprüfen", eben nicht abbilden könnten (Kammler 2006b, S. 210). Dieses zentrale Generieren von Deutungshypothesen müsste daher zwingend als eigenständige Anforderung in Kammlers Standards aufgenommen werden – eventuell sogar getrennt von der Fähigkeit, (fremde) Deutungshypothesen deduktiv zu überprüfen. Während man das Überprüfen fremder Deutungshypothesen im Feld des Symbolverstehens durchaus auch durch geschlossene Testformate erfassen kann, ist das bei der Generierung eigener Hypothesen nicht möglich, hier müssen – ähnlich wie im Hinblick auf das eigenständige Erfassen sprachlicher Besonderheiten – zwingend offene Testformate eingesetzt werden (vgl. 4.2.2 und 4.2.3).

Schilcher und Pissarek

Das ausführlichste heuristisch beschriebene Kompetenzmodell „Literarischer Kompetenz" stammt schließlich von Anita Schilcher und Markus Pissarek, die auf der Grundlage der Literatursemiotik Michael Titzmanns in ihrem Band *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz* ein „Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage" vorschlagen (Schilcher/Pissarek 2013a). Dabei geht es Schilcher und Pissarek nicht um eine genaue Bestimmung des Wesens literarischer Kompetenz oder gar um ein empirisch nachweisbares Kompetenzstrukturmodell. Im Fokus steht vielmehr „eine Heuristik, die es erlaubt, Lernprozesse transparenter zu machen und auch den Schülern konkrete Zielvorstellungen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu vermitteln". Im Zentrum stehen „Strategien und Prozeduren" mit großem Transferpotenzial für die Problemlösefähigkeiten an verschiedensten Texten, die von der Grundschule an sukzessive aufgebaut werden (Schilcher/Pissarek 2013b, S. 30) und Zielsetzungen für selbstreguliertes Lernen im Bereich der Literaturdidaktik bieten (Schilcher/Pissarek 2013b, S. 33). Die benannten Teildimensionen literarischer Kompetenz sollen sich für „Aufgaben auf einer mittelkomplexen Ebene" eignen, die in einem kognitiv aktivierenden, kompetenzorientierten Unterricht implementiert und auch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollen (Schilcher/Pissarek 2013b, S. 34).

Vor diesem Hintergrund formulieren Schilcher und Pissarek – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – neun „Dimensionen literarischer Kompetenz": „Explizite und implizite Textbedeutung verstehen", „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen", „Überstrukturierung poetischer Texte: Metrik, Rhetorik, Mythologie", „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren", „Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben", „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren", „Die Vermittlungsebene von Texten analysieren", „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen" und „Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung". Dabei werden für jede Kompetenzdimension auch Niveaustufen angesetzt und Beispiele für Lernaufgaben von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums entwickelt. Für sprachreflexive Aspekte des Umgangs mit Literatur ist hier besonders das Kapitel *Überstrukturierung poetischer Texte: Metrik, Rhetorik, Mythologie* von Schilcher und Dürr einschlägig.

Die Autorinnen formulieren zwei strikt strukturalistisch-textseitige Prämissen für die von ihnen betrachtete Dimension. „Prämisse 1" lautet:

> Überstrukturierung ist das wesentliche Merkmal poetischer Texte. Sie bewirkt, dass sich rekurrente (wiederholende) Strukturen – Automatismen – bilden. Verstöße gegen solche Automatismen sind absichtsvoll kalkuliert und lenken den Blick auf interpretationswürdige Textstellen (Schilcher/Dürr 2013, S. 108).

In ihrer zweiten Prämisse zitieren sie wörtlich Jakobsons berühmte Definition der poetischen Sprachfunktion: „Die poetische Sprachfunktion überträgt das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination" (Schilcher/Dürr 2013, S. 108; vgl. 2.3.1.2). Für das Prinzip der Überstrukturierung ist die Unterscheidung von „Primär"- und „Sekundärkode" zentral (vgl. Schilcher/Dürr 2013, S. 109 f.):

> Die Sekundärkodes der Metrik und der rhetorischen Sprachverwendung auf **syntaktischer Ebene** (die sog. ‚**Figuren**') sind dabei der syntaktischen Struktur eines Textes übergelagert; auf der **semantischen Ebene** sind es die **Tropen** sowie die **Mythologie** (Schilcher/Dürr 2013, S. 110; Hervorh. im Orig.).

Die Einbeziehung von „Mythologie", die auf den ersten Blick im Kontext von rhetorischen Figuren und Tropen ungewöhnlich wirkt, wird durch diesen Fokus auf „Sekundärkodes" plausibler. Schilcher und Dürr beziehen sich hier v. a. auf kulturell voraussetzbare „Mythen der griechisch-römischen bzw. der christlichen Tradition" (Schilcher/Dürr 2013, S. 113).

Für das Erfassen von Überstrukturierung formulieren die Autorinnen daraufhin analog zu allen Kompetenzdimensionen vier Niveaustufen von der Grundschule bis zur Oberstufe, die von „präsupponierten Erwerbsprozessen der Lernenden her konstruiert" sind. Es handelt sich also nicht um empirisch gestützte Niveaustufen, hier weisen Schilcher und Pissarek auf die Notwendigkeit entsprechender empirischer Untersuchen hin, sondern um „Kompetenzerwerbsmodelle", die „den Weg von einfachen Prozeduren bis hin zu komplexen beschreiben" und auch keine Entwicklungsmodelle darstellen (Schilcher/Pissarek 2013b, S. 24 f.).

Als Niveau 1 weisen sie „Rekurrenz auf phonetischer Ebene erkennen und beschreiben können (Alliteration, Wortwiederholung, Reim, Metrik)" aus (Schilcher/Dürr 2013, S. 114). Dies rechtfertigen sie mit dem hohen Anteil dieser Klangphänomene in Kinderreimen und Kinderliedern. Auf diesem Niveau genüge es den Autorinnen zufolge,

> wenn Kinder auf deutlich erkennbare Überstrukturierungen auf der Wort- und Satzebene zunehmend selbständig aufmerksam werden, d. h. wenn sie feststellen, dass viele Wörter im Satz mit demselben Buchstaben beginnen, gleiche oder ähnliche Vokale gehäuft vorkommen, das Metrum regelmäßig ist […], Satzstrukturen wiederholt werden etc. (Schilcher/Dürr 2013, S. 117).

Dabei beschränken sich die Anforderungen auf eine „alltagssprachliche" Beschreibung für „interessante Entdeckungen am Text", fachsprachlich korrekte Benennungen werden nicht gefordert (Schilcher/Dürr 2013, S. 117 f.). Erst auf Niveau 2 ist auch eine Interpretation sprachlicher Aspekte vorgesehen: „Regelmäßigkeit und Abweichung erkennen und interpretieren können" (Schilcher/Dürr 2013, S. 118). Dieses Niveau wird in der unteren Sekundarstufe verortet und bezieht sich in erster Linie auf „sprachliche, metrische und rhetorische Mittel" (Schilcher/Dürr 2013, S. 122). Erst auf Niveau 3 wird „Überstrukturierung auf Ebene der Tropen erkennen und interpretieren können" angesetzt, was die Autorinnen – nun doch entwicklungspsychologisch – mit „zunehmend […] abstrakten kognitiven Leistungen" von Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Jahrgangsstufe begründen (Schilcher/Dürr 2013, S. 122). Auf Niveau 4 sollen Jugendliche schließlich „[u]nterschiedliche Sekundärkodes in ihrer Leistung beschreiben können (Phonetik, Syntax, Rhetorik)" und „Mythologie als Sekundärkode interpretieren können" (Schilcher/Dürr 2013, S. 125). Dabei gehören „Kenntnis" und „Funktionalisierung"

mythologischer Bezugssysteme „zu den Aufgaben des Literaturunterrichts dieses Niveaus" (Schilcher/Dürr 2013, S. 134). Diese Niveaus beschreiben also einen Lernweg, der sowohl die Komplexität der Prozeduren steigert (vom Entdecken zum zunehmend komplexen Interpretieren) als auch die Schwierigkeit der Sekundärcodes. Damit deckt sich diese Niveaubeschreibung weitgehend mit Annahmen von Grzesik zu diesem Bereich.

Unter dem Oberbegriff „Überstrukturierung" subsumieren Schilcher/Dürr mit Metrum, rhetorischen Mitteln und Tropen zentrale Aspekte des Nachdenkens über Sprache und zeigen auch an geeigneten Textbeispielen, wie die *Sprachreflexion* in diesem Bereich von der Grundschule an sukzessive aufgebaut werden kann. Damit leistet dieses Kompetenzmodell, was z. B. ein lesedidaktisch verortetes Niveau-Modell nicht zu leisten vermag, das sprachreflexive Aspekte auf der höchsten Niveaustufe des Lesens ansiedelt (vgl. Köster/Rosebrock 2011), nämlich eine Förderung sprachreflexiver Zugänge zu Literatur von Anfang an – auch losgelöst von der Fähigkeit zu lesen.

Als Grundlage für ein empirisch überprüfbares Kompetenzmodell ist dieses Modell nicht konzipiert und auch nur bedingt geeignet. Zum einen überlappen sich die Gegenstandsfelder der Teilfacetten z. T. zu erheblich, um als Kompetenzdimensionen in einem Strukturkompetenzmodell dienen zu können,[123] was den Autoren auch bewusst ist (vgl. Schilcher/Pissarek 2013b, S. 30). Zum anderen ist die Abfolge der auf den Niveaustufen angesetzten Gegenstände, wie die Autoren betonen, nicht zwingend, nicht an Entwicklungsstufen gekoppelt und letztlich auch eine empirische Frage (Schilcher/Pissarek 2013b, S. 24 f.).

Hier wäre es durchaus denkbar, dass die empirische Schwierigkeit auf den Kompetenzniveaus z. B. eher bekannten Entwicklungsabfolgen im Bereich der *Sprachbewusstheit* entsprechen als den in der Literaturdidaktik verbreiteten Vorstellungen von Komplexitätszunahme, wie sie bei Schilcher und Pissarek ähnlich wie bei Grzesik angesetzt wurden. Peyer zufolge werden z. B. Aspekte von Morphologie und Syntax erst deutlich später bewusst als semantische, pragmatische oder phonetische Phänomene (vgl. Peyer 2003, S. 327; Gornik 2010, S. 242). Diese Abfolge zeigt sich ähnlich in literaturempirischen Studien zur Aufmerksamkeit für ‚Foregrounding', die in 2.4.3.1 vorgestellt werden. Demzufolge wäre die Verortung syntaktischer Stilmittel auf Niveaustufe 2 und von Tropen auf Niveaustufe 3 möglicherweise zu hinterfragen und umzukehren. Angesichts der Tatsache, dass Grundschulkinder nicht nur auf phonetischem Gebiet, sondern auch darüber hinaus schon beachtenswerte sprachreflexive Leistungen zeigen (vgl. Stiller 2017 und 2.4.3.1), wäre darüber hinaus zu überlegen, ob die von Schilcher und

123 Inhaltliche Überschneidungen zwischen einzelnen Dimensionen gibt es z. B. zwischen Niveau 3 der Dimension „Überstrukturierung" mit Niveau 3 der Dimension „Explizite und implizite Textbedeutung": „Die implizite Bedeutung von abweichendem und uneigentlichem Sprachgebrauch (beispielsweise in Form von Metaphern und Ironie) verstehen" (Nies 2013, S. 80).

Dürr angezielte zunehmende Komplexität zwingend an die Staffelung spezifischer linguistischer Gegenstände gebunden werden muss. Im Sinne eines Spiralcurriculums wäre es durchaus wünschenswert, Kinder von Anfang an auf verschiedenen linguistischen Feldern Beobachtungen zu zunächst sehr auffälligen Besonderheiten machen zu lassen, die dann sukzessive auch im Hinblick auf die anzuwendenden Prozeduren schwieriger und komplexer werden.

Die Abstufung literarischer Verstehenskompetenzen in Niveaustufen ist auch ein zentrales Anliegen des *Bochumer Modells literarischen Verstehens*, das als letztes Modell in diesem Unterkapitel diskutiert wird.

Das Bochumer Modell literarischen Verstehens (BOLIVE)

Innerhalb des *Bochumer Modells literarischen Verstehens (BOLIVE)*, das Boelmann und Klossek literaturtheoretisch in der Hermeneutik verorten (vgl. Boelmann/Klossek 2013, S. 46) und Boelmann und König in Rezeptionsästhetik und Narratologie (vgl. Boelmann/König 2021, S. 16 f.), kommt sprachreflexiven Aspekten „literarischer Kompetenz" durchaus eine bedeutsame Rolle zu. Das Modell soll „zur Erhebung literarischer Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung und zur Diagnose und Förderung in der schulpraktischen Literaturvermittlung" eingesetzt werden (Boelmann/König 2021, S. 8).

Im Hinblick auf sprachliche Phänomene nehmen Boelmann, Klossek und König eine Zweiteilung in „Sprachliche Mittel verstehen" und „Symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen" vor, die im Wesentlichen der Unterscheidung von Tropen und rhetorischen Mitteln entspricht. Den Umgang mit diesen sprachlichen Phänomenen verorten sie auf einer „Metaebene" im Vergleich zur „Handlungsebene", die sie in „narrative und dramaturgische Handlungslogik im thematischen Zusammenhang verstehen" und „Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren verstehen" aufteilen. Jenseits dieser Teilfacetten im Kernbereich sind zudem Kompetenzen im Hinblick auf die „Erzählinstanz" und die alle anderen Aspekte umfassende „Sinndeutung" angesiedelt (Boelmann/König 2021, S. 43; vgl. Abb. 4).[124] Damit werden diejenigen der „elf Aspekte" Spinners (vgl. Spinner 2006, S. 6–13), die Boelmann und Klossek zufolge operationalisierbar und messbar sind (vgl. Boelmann/Klossek 2013, S. 52 f.), in einem Kompetenzmodell verortet (vgl. Boelmann/König 2021, S. 43; ähnlich Boelmann/Klossek 2013, S. 54; Boelmann 2015, S. 72).

124 Gegenüber älteren Formulierungen des *Bochumer Modells* (vgl. z. B. Boelmann 2015, S. 72) gibt es in der 2021 aktualisierten Fassung drei Veränderungen in der Benennung der Teildimensionen: Die Dimension „Sprachliche und erzählerische Mittel verstehen" wurde auf „Sprachliche Mittel verstehen" verkürzt, wohl um Überschneidungen zur „Erzählinstanz"-Dimension zu vermeiden, die früher „Erzähler" hieß. Außerdem wurde die alle Bereiche umfassende „Intentionsbestimmung" in „Sinndeutung" umbenannt, um problematische Implikationen des früheren Begriffs zu umgehen (vgl. Boelmann/König 2021, S. 44).

Abb. 4: *Das Bochumer Modell (Boelmann/König 2021, S. 43)*

Insgesamt werden also „**sechs zentrale, empirisch abgesicherte literarische Grundkompetenzen**“ (vgl. Boelmann/König 2021, S. 43; Hervorh. im Orig.) modelliert, von denen die beiden Facetten der „Metaebene“ sprachbezogen sind, aber auch „Erzählinstanz“ im Sinne einer „Passung von Erzählinstanz und literarischer Gestaltung“ und „Sinndeutung“ als „Synthesekompetenz“ mit sprachlich-formalen Aspekten des Textes verknüpft sind (vgl. Boelmann/König 2021, S. 44 f.).

Betrachtet man die beiden sprachbezogenen Aspekte genauer, so stellt man fest, dass jede dieser Kompetenzfacetten in *BOLIVE* auf der „Metaebene“ in zwei Kompetenzniveaus abgestuft ist, die dann wiederum in mehrere Durchdringungsstufen untergliedert sind. Boelmann und König betonen, dass die Niveaus als „Verstehensoperationen“ konzipiert sind, die sich „an der kognitiven Denkentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ orientieren, sodass insgesamt ein „**Entwicklungsstufenmodell** des jeweiligen Verstehensprozesses“ vorliege (Boelmann/König 2021, S. 45; Hervorh. im Orig.). In der aktualisierten Variante des Modells wird hinsichtlich der „*Grundkompetenz Symbol- und Metaphernverstehen*“ auf Niveau I („***Identifikation von Symbolen & Metaphern***“) zwischen „vorwissensbasiert“ und „vorwissensunabhängig“ unterschieden. Niveau II („***Deutung von Symbolen & Metaphern***“) gliedert sich in „Deutung […] im Textkontext“ und „Reflexion von Deutungsspielräumen“ (Boelmann/König 2021, S. 72 f.; Hervorh. im Orig.). Die Niveauaufteilung der Dimension „*Sprachliche Mittel verstehen*“ sieht analoge Stufen vor. Auf Niveau I steht die „***Identifikation von sprachlichen Mitteln***“ im Hinblick auf „spezifische Formen, Grammatik, Wortfelder, Satzbau, auditive Elemente, Stilmittel, Sprachstil, Sprachformen etc.“ im Fokus, wobei wieder in „vorwissensbasiert“ und „vorwissensunabhängig“ unterteilt wird. Auf Niveau II erfolgt die „Deutung der sprachlichen Mittel im Textkontext“ und die „Reflexion von Deutungsspielräumen“ (Boelmann/König 2021, S. 76; Hervorh. im Orig.). Dieselbe

Abstufung wird bei der „Grundkompetenz *Erzählinstanz verstehen*“ vorgenommen (vgl. Boelmann/König 2021, S. 81; Hervorh. im Orig.). Etwas irritierend ist, dass für diese Grundfähigkeiten – anders als auf der Handlungsebene – zwischen „Identifikation“ und „Reflexion/Abstraktion“ kein „Analyse“-Niveau vorgesehen ist (vgl. Boelmann/König 2021, S. 52, 61). Gerade im Hinblick auf rhetorische Mittel, Tropen und Erzählperspektiven wäre eine Analysefähigkeit doch ähnlich zentral wie im Zusammenhang mit Handlung und Figuren.

Die beiden Niveaus werden nun zusätzlich getrennt für Primar- und Sekundarstufe in weitere „Durchdringungsstufen“ ausdifferenziert. Während für die drei „Niveaus“ auf Handlungs- und Figurenebene jeweils sechs „Durchdringungsstufen“ angesetzt werden (Boelmann/König 2021, S. 53–71), gelten die „Durchdringungsstufen“ für die Metaebene niveauübergreifend. Für die Sekundarstufe werden fünf, für die Primarstufe sieben Stufen ausgewiesen. Auf Durchdringungsstufe 1 für die Sekundarstufe wird „vorwissensbasiertes Benennen […] konventionalisierte[r]“ Tropen und rhetorischer Mittel angesetzt, auf Durchdringungsstufe 2 das noch deutungsfreie „Erkennen eines korrekten Symbolsystems“ oder „Gestaltungssystems“, auf Stufe 3 leisten Schülerinnen und Schüler Deutungsversuche mit „punktuelle[m] Inhaltsbezug“, auf Stufe 4 eine „[b]egründete Deutung des erkannten Symbols/der erkannten Metapher“ bzw. des sprachlichen Mittles, wozu „relevante Textinformationen“ herangezogen werden. Auf der höchsten Durchdringungsstufe kommt noch die „Prüfung mehrdeutiger Hypothesen“ hinzu (Boelmann/König 2021, S. 74, 78). Für die Primarstufe wird auf Durchdringungsstufe 1 abweichend „Irritation innerhalb einer einzelnen Textpassage“ angesetzt, während auf Stufe 2 das „die Irritation hervorrufende Phänomen ohne Deutungsansatz“ präzise benannt werden kann. Von Stufen 3 bis 7 wird dann feiner abgestuft als bei der Sekundarstufe: vom „ersten Deutungsansatz ohne Textbezug“ auf Stufe 3 über einen „schlüssigen Deutungsansatz ohne Textbezug“ auf Stufe 4, einen „schlüssigen, komplexen Deutungsansatz unter Einbezug einzelner Textpassagen“ auf Stufe 5 bis hin zur „erste[n]“ bzw. gelungenen „Übertragungsleistung auf das Textganze/Generierung und Abwägung von Alternativhypothesen“ auf den Stufen 6 und 7 (Boelmann/König 2021, S. 118, 121).

Generell sind diese Durchdringungsstufen dadurch, dass auf jeder Stufe ein klar unterscheidbares Kriterium hinzukommt, gut voneinander zu unterscheiden (vgl. z. B. die „Ankerbeispiele“ bei König 2020, S. 211–214), was sich auch in den sehr hohen Interraterkorrelationen in den BOLIVE-Projekten zeigt (vgl. Boelmann/König 2021, S. 161 f.), und dürften bezüglich der angesetzten Standards (Begründung der Deutung sprachlicher Mittel am Text unter Abwägen alternativer Deutungen) recht konsensfähig sein. Zweierlei erscheint allerdings problematisch. Zum einen wäre die „Irritation“ im Hinblick auf sprachreflexive Fähigkeiten natürlich auch für den Sekundarstufenbereich ein relevanter Bezugspunkt, wird dort aber nicht einbezogen, zum anderen taucht in den Durchdringungsstufen der Primarstufe – anders als in der Sekundarstufe – nirgends mehr die Unterscheidung zwischen „vorwissensbasiert“ und „vorwissensunabhängig“ auf, die in der Niveaustufengliederung aber auch dort enthalten ist. Prinzipiell ist es durchaus denkbar,

dass auch Grundschulkinder Wissen z. B. über Reime auf literarische Texte anwenden oder vice versa Jugendliche Irritationen formulieren anstatt Vorwissen anzuwenden. Integrierte Durchdringungsstufen hätten auch den Vorteil, dass bezüglich der angenommenen Entwicklungslinien zwischen Primar- und Sekundarstufe kein Bruch entsteht und in sehr heterogenen oder inklusiven Gruppen von Lernenden das volle Spektrum möglicher Durchdringungsstufen angesetzt werden könnte.

Betrachtet man das *BOLIVE*-Modell insgesamt, so zeigt sich, dass darin dem aufmerksamen Wahrnehmen sprachlicher Mittel und der Anwendung spezifischen Fachwissens eine allenfalls untergeordnete Stellung zukommt.

Was die Sprachwahrnehmung angeht, so spielt das für alle strukturalistischen Vorstellungen (vgl. 2.3.1.2) entscheidende „Irritationsmoment" (Boelmann/König 2021, S. 117, 120) in diesem Modell nur im Primarstufenbereich eine Rolle. Im Sekundarstufenbereich wird schon auf der untersten Stufe „vorwissensbasiertes Benennen" angesetzt (vgl. Boelmann/König 2021, S. 82). Der geringe Stellenwert der Sprachwahrnehmung zeigt sich zudem darin, dass die „Identifikation" sprachlicher Mittel nur als Niveaustufe I von II konzipiert ist und in ihrer Maximalausprägung in der Sekundarstufe auf Durchdringungsstufe zwei von fünf und in der Primarstufe auf Durchdringungsstufe zwei von sieben positioniert ist. Dass es auch bei der Sprachwahrnehmung leichter und schwerer zu identifizierende Phänomene gibt, spielt für diese Modellierung keine Rolle. Sprachwahrnehmung wird so stets nur als defizitäre Stufe des Deutens konzipiert, hat aber keinen Eigenwert.

Auch das Vorwissen spielt in diesem Modell nur als defizitäres Verstehensniveau eine Rolle. War es in früheren Modellvarianten zusammen mit „spezifische[m] Wortschatz" und „Anschlusskommunikation" ausschließlich quer zu den Niveaus angesetzt, wie dies auch in der aktuellen Modellgrafik noch enthalten ist (vgl. z. B. Boelmann/König 2021, S. 73), so wird Vorwissen in der aktuellen Überarbeitung der Durchdringungsstufen auch explizit einbezogen, aber ausschließlich auf Durchdringungsstufe 1 („vorwissensbasiertes Benennen eines konventionalisierten Symbols/einer konventionalisierten Metapher noch ohne Erkennen eines konkreten Symbolsystems oder Inhaltsbezugs") im Sekundarstufenbereich genannt (Boelmann/König 2021, S. 74, ähnlich S. 78). Auf dieser niedrigsten Durchdringungsstufe werden „kanonisierte Symbole und Metaphern beinahe reflexhaft als solche benannt" (Boelmann/König 2021, S. 73, ähnlich S. 76). Schon in Stufe zwei geht es darum, sich durch das „Erkennen eines konkreten Symbolsystems" vom Vorwissen zu lösen (Boelmann/König 2021, S. 74, ähnlich S. 78). Boelmann und König konzipieren „die Loslösung von wissensbasierten Benennungen […], sodass gegenstandsspezifische Besonderheiten erkannt und als symbolhaft wahrgenommen werden", als notwendigen „Entwicklungsschritt" (Boelmann/König 2021, S. 76; ähnlich S. 79). Konventionalisiertes Wissen wird damit gleichsam als Verstehenshindernis mit einer niedrigen Verstehensstufe gleichgesetzt, die es zu überwinden gilt, und tritt auf den höheren Durchdringungsstufen nirgends positiv in Aktion. Dass Fachwissen auch für das Verstehen konkreter Textaspekte fruchtbar gemacht werden kann, wird dabei ebenso wenig in Betracht gezogen wie die Tatsache, dass es auch im Bereich des Vorwissens verschieden komplexe

oder relevante Phänomene gibt, die mit verschieden komplexen Analyseprozeduren verknüpft sind. Offenbar wurde hier in der Überarbeitung des Modells versucht, ein von Boelmann 2015 formuliertes Desiderat zu beheben, dem zufolge das *Bochumer Modell* wenig zur Klärung der Bedeutung von Fachwissen beim literarischen Verstehen beitragen könne (vgl. Boelmann 2015, S. 88). Diese Korrektur des Modells weist dem Fachwissen allerdings eine überaus marginale und hochproblematische Rolle zu, was nicht so recht zu der hohen Bedeutung passen mag, die „**Vorwissensstrukturen**" in den allgemeinen Erläuterungen des Modells zugeschrieben wird (vgl. Boelmann/König 2021, S. 48 f.; Hervorh. im Orig.).

Kritisch angemerkt werden muss zudem, dass in diesem Modell für verschiedene Teilfähigkeiten („Symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen" und „Sprachliche Mittel verstehen") mit „Identifikation" und „Deutung" dieselben „Verstehensoperationen" angenommen werden (vgl. Boelmann/König 2021, S. 71).[125] Wenn qualitativ in zwei verschiedenen Kompetenzdimensionen dasselbe zu leisten ist, ist eine Differenzierung in Teilkompetenzen allein auf thematischer Grundlage jedoch kaum zu rechtfertigen (vgl. Rost 2004b). Dies gilt im *Bochumer Modell* sowohl für die Differenzierung der beiden inhaltsbezogenen Facetten auf der „Handlungsebene" als auch für die beiden sprachbezogenen Facetten auf der „Metaebene", deren Niveaubeschreibung zudem mit der Grundfähigkeit „Erzählinstanz" übereinstimmt. Eine Differenzierung zwischen Symbol- und Metaphernverstehen, rhetorischen Figuren und Erzählanalyse mag inhaltlich traditionsreich sein, ob diese Teilfähigkeiten auch empirisch abgrenzbar sind, müssten Dimensionsanalysen erweisen. Geht man davon aus, dass Kompetenzdimensionen durch unterschiedliche zugrunde liegende „Aufgaben und Anforderungen" gekennzeichnet sind (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 132), wäre ein Dimensionen-Modell, das das Identifizieren sprachlicher Besonderheiten (egal ob Metaphern, rhetorische Mittel oder erzählerische Mittel) aufgrund der vom Deuten klar unterscheidbaren prozeduralen Anforderungen nicht als Niveau, sondern als Dimension modelliert, theoretisch überzeugender.

Positiv hervorzuheben ist, dass Boelmann das von ihm zusammen mit Klossek und König seit 2008 kontinuierlich weiterentwickelte Kompetenzmodell (vgl. Boelmann/König 2021, S. 3) 2015 einer empirischen Überprüfung unterzogen hat, auf die sich das Autorenteam auch 2021 bezüglich der empirischen Absicherung des Modells bezieht (vgl. Boelmann/König 2021, S. 43, 157). Daher soll diese Studie im Folgenden etwas näher betrachtet werden. Boelmann 2015 betont, dass diese „Teilkompetenzen […] im Modell unverbunden nebeneinander" stehen, „was ihre Unabhängigkeit voneinander" zeige (Boelmann 2015, S. 73). Widersprüchlich ist, dass er wenig später ausführt, dass die „Teilkompetenzen ‚Handlungslogik' und ‚Figuren' in enger

125 Boelmann/Klossek 2013 setzten für die Metaebene noch andere Prozesse an: „Informationsentnahme", „Vorwissen einbringen" und „abstrahieren" jeweils auf Niveau 1 und „schlussfolgern" und „in Beziehung setzen" jeweils auf Niveau 2 (Boelmann/Klossek 2013, S. 61 f.).

Abhängigkeit voneinander gesehen werden“ (Boelmann 2015, S. 73, ähnlich auch S. 208). Damit ist durchaus fraglich, ob die Aufteilung so eng aufeinander bezogener Facetten, deren Unabhängigkeit von Anfang an in Frage gestellt wird, strukturell sinnvoll ist. Problematisch scheinen auch die Ausführungen zum Zusammenhang der sprachbezogenen Teilfacetten auf der Metaebene mit den Teilfacetten der Handlungsebene. Boelmann betont, dass „die Teilkompetenzen ‚Symbole und Metaphern‘ sowie ‚Sprachliche Gestaltung‘ “ primär „auf die Konstruktion und Gestaltung des Textes“ bezogen seien und „in Bezug auf den Inhalt ausgedeutet werden“ müssten, und konstatiert, dass dies „theoretisch auch ohne Verweis auf die Handlungsebene gelingen“ könne, „in der konkreten Textanalyse“ diese „Ebenen“ aber kaum trennbar seien (Boelmann 2015, S. 73). Zum einen ist theoretisch nicht plausibel, wie man die Funktion sprachlicher Mittel ohne Hinweis auf die Handlung deuten soll, zum anderen wird auch hier wieder die zuvor postulierte strukturelle Trennbarkeit der Teilfacetten explizit zurückgenommen. Boelmann reflektiert dieses Problem durchaus selbstkritisch, wenn er einräumt, dass „an zahlreichen Punkten des Modells noch Bearbeitungsbedarf“ bestehe, „insbesondere in der Bestimmung von Wechselwirkungen der einzelnen Ebenen zueinander.“ (Boelmann 2015, S. 88). Die Publikation von 2021 stellt sich dieser Herausforderung allerdings nicht, sondern gibt lediglich an, dass „die einzelnen Verstehensoperationen der Grundkompetenzen […] als teilweise voneinander unabhängig und partiell aufeinander aufbauend beschrieben werden können“ (Boelmann/König 2021, S. 47).

Was die empirische Anlage seiner Studie von 2015 angeht, setzt sich Boelmann bewusst von großen empirischen Studien ab und beschränkt seine Erhebung auf eine achte Klasse eines Lüdenscheider Gymnasiums mit insgesamt 29 Probanden (vgl. Boelmann 2015, S. 195 f.). Nicht ganz überzeugend wirkt die Argumentation, dass Large-Scale-Studien angeblich ausschließlich auf „Multiple Choice-Tests“ basierten, die Boelmann für ungeeignet hält, „das wahre Verstehen der Probanden abbilden“ zu können. Er hält es für unabdingbar, dass die Probanden „ihre Gedanken zum Text […] artikulieren und die von ihnen entnommenen Sinnangebote aus[…]führen“ können. Aus diesem Grund führt er leitfadengestützte Interviews mit den 29 Jugendlichen, die dann aber „mittels Ratings in quantitative Werte überführt werden“. Als Grundlage dafür dient ihm die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Boelmann 2015, S. 187; ähnlich Boelmann/König 2021, S. 161). Interessanterweise diskutiert Boelmann offene Testformate für die quantitative Erhebung in einer größeren Stichprobe nicht, obwohl diese etliche seiner Bedingungen ebenfalls erfüllen würden. Schade ist zudem, dass nur vier der insgesamt sechs Facetten empirisch überprüft werden, da der gewählte Text und v. a. das eingesetzte Computerspiel keine Überprüfung der Facetten zur Erzähldimension und zur „Intentionsbestimmung“ erlaubten (vgl. Boelmann 2015, S. 191).

Überraschend ist an Boelmanns Ausführungen zur Testkonstruktion, dass neben den zwei- bzw. dreistufigen Niveauannahmen für die Teilkompetenzen in ihrer (damals) sechsstufigen Durchdringung auch Annahmen über die Schwierigkeit der Teilfacetten untereinander gemacht werden. Boelmann stellt nämlich

die „Hypothese“ auf, „dass die vier Bereiche […] unterschiedliche, aber in sich konsistente Anforderungen an die Probanden stellen und sich einheitliche Schwierigkeitsgrade der Teilbereiche herausarbeiten lassen.“ Er geht davon aus, dass Fragen zur Handlungslogik von allen Probanden „mit einer vergleichbaren Leistung beantwortet werden, wohingegen sich die anderen Teilbereiche erkennbar von diesem Bereich absetzen […].“ In der Schwierigkeitshierarchie sieht er Aspekte der Figurengestaltung als die zweitschwierigsten an, „da die Hauptinformationen noch auf die Handlungsebene referieren, sie aber für die Antworten teils neu organisiert, teils durch das Schließen von Inferenzen hergeleitet werden müssen“. Am schwierigsten seien schließlich die beiden Facetten der Metaebene, was er „mit der Komplexität der Prozesse, die auf die Metaebene des Textes abzielen“, begründet (Boelmann 2015, S. 208 f.). Auf eine Unterscheidung zwischen Metaphernverstehen und sprachlichen Mitteln verzichtet Boelmann an dieser Stelle. Problematisch scheint an diesen Annahmen Folgendes: diese Schwierigkeitsannahmen laufen einer dimensionalen Kompetenzmodellierung diametral entgegen und entsprechen eher einer eindimensionalen Modellierung, bei der – wie etwa im DESI-Lesekompetenzmodell – diese Fähigkeiten als Niveaustufen einer eindimensionalen Kompetenz literarischen Textverstehens angenommen werden. Von einem mehrdimensionalen Modell würde man annehmen, dass es für alle abgebildeten Strukturfacetten gestaffelte Anforderungen von leichten bis schweren Aufgaben gibt. Diese Staffelung ist mit den Niveaustufen und den diese noch weiter ausdifferenzierenden Durchdringungsstufen ja in einer für Kompetenzmodelle außergewöhnlichen Feinabstufung im Modell angelegt. Wie sich diese Durchdringungsstufen nun aber zu der generellen Niveauannahme zu den Ebenen der Einzelfacetten untereinander verhalten, bleibt völlig ungeklärt. Hier müssten dementsprechend vielfältige Überlappungen angenommen werden (z. B. der niedrigen Durchdringungsstufen der Metaebene mit den hohen Durchdringungsstufen der Handlungsebene), was das Modell insgesamt recht schwer handhabbar machen dürfte.

Interessant sind auch Boelmanns Ausführungen zur Operationalisierung sprachbezogener Anforderungen in den Fragebogenitems. So stellt er im Hinblick auf das Verstehen symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweisen fest, dass hier die Niveaustufen I „Identifizieren“ und II „Transferieren, reflektieren“ eine innere Abhängigkeit aufweisen: „Erst wenn eine Metapher als solche erkannt wurde (Niveau I), kann sie auch im Kontext ausgedeutet und reflektiert (Niveau II) werden.“ Boelmann weist nun darauf hin, dass „testtheoretisch“ durchaus „eine Trennung von identifizieren und transferieren“ möglich sei, „indem […] eine als metaphorisch zu deutende Stelle vorgegeben wird und eine Deutung mit Transfer und Reflexion erbeten wird“ (Boelmann 2015, S. 217). Entsprechende Items formuliert er auch für seinen Fragebogen (vgl. Boelmann 2015, S. 218). Die sechs Durchdringungsstufen für diese Aufgabe unterscheiden sich nun in einem sehr relevanten Punkt von allgemeinen Ausführungen zu dieser Teilkompetenz. Ist in Boelmann/König 2021 das Auffinden der Stelle auf Durchdringungsstufe 2 enthalten („Erkennen eines konkreten Symbolsystems noch ohne Deutung oder Inhaltsbezug“, vgl.

Boelmann/König 2021, S. 74), so lautet Stufe 2 zu dem vorgestellten Item lediglich „nicht haltbare Hypothese/wörtliche Ebene" (Boelmann 2015, S. 220). Ein Item, in dem das eigenständige Auffinden eines Symbols oder einer Metapher gefordert ist, fehlt jedoch. Es ist zwar zu begrüßen, dass Item 4 die innere Abhängigkeit der Kompetenzen des Auffindens und des Deutens entkoppelt, dass das Auffinden (bei Boelmann „Identifizieren") dabei aber einfach entfällt, überzeugt weniger, denn auch das Auffinden symbolischer und metaphorischer Stellen kann von Fall zu Fall verschieden schwierig sein (z. B. bezüglich des Konventionalisierungsgrads der Symbole und Metaphern, des eventuell benötigten Fachwissens, der Dominanz des Auftretens etc.).

Irritierend ist zudem, dass Boelmann dieselbe Stelle, die er seiner Aufgabe zum Symbolverstehen zugrunde legt, im Rahmen von Item 8 „Mehrdeutigkeit verstehen und ausdeuten" erneut zum Gegenstand macht – diesmal allerdings in der Dimension „Sprachliche Mittel verstehen". Er betont zwar, dass dieses Item, „um mögliche Lerneffekte im Item 4T zu vermeiden […] zeitlich von Item 4 getrennt abgefragt" wurde, das tilgt aber nicht hinreichend die innere Abhängigkeit der beiden Items innerhalb desselben Tests. Außerdem bleibt die Problematik bestehen, dass hier plötzlich „ein sprachliches Bild" Gegenstand der Teildimension „Sprachliche Mittel verstehen" ist und nicht der Dimension „Symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen" zugeordnet bleibt. Da es zu der Meta-Ebene keine weiteren Items gibt, ist die Dimension „Sprachliche Mittel verstehen" kaum im Test repräsentiert. Das mag dem zugrunde liegenden Text und dem Computerspiel geschuldet sein, macht die Untersuchung gerade im Hinblick auf sprachreflexive Aspekte aber nur eingeschränkt interessant. Nur zwei sprachbezogene Aufgaben stehen hier immerhin fünf inhaltsbezogenen Items gegenüber (zwei handlungsbezogene und drei figurenbezogene).

Was die quantitative Auswertung des Tests angeht, so beschränkt sich diese auf das Errechnen der Mittelwerte für die Einzelitems innerhalb der untersuchten achten Klasse. Wie erwartet, zeigt sich dabei die Staffelung von leichten Handlungsitems über etwas schwerere figurenbezogene Items bis hin zu den schwierigsten Items zur Sprache (vgl. Boelmann 2015, S. 247 f., 251 f.). Da bei der Itemkonstruktion aber gar nicht versucht wurde, innerhalb einer Dimension auch eine Streuung der Schwierigkeit herbeizuführen und für die sprachbezogenen Facetten das für diese Dimension angesetzte Niveau I (respektive Durchdringungsstufe 2) überhaupt nicht erhoben wurde, die Schülerinnen und Schüler also nie selbst eine entsprechende Stelle heraussuchen mussten, ist diese Staffelung möglicherweise eher testbedingt als dem Gegenstand geschuldet.

Ebenfalls problematisch ist Boelmanns Aussage zur Bestätigung seiner Strukturannahmen durch diese Items. Dafür ist die Homogenität der Schwierigkeiten der für dieselbe Dimension eingesetzten Items eher ein Störfaktor. Normalerweise streben Tests zu Strukturmodellen eine breite Schwierigkeitsstreuung für alle Kompetenzdimensionen an, damit die Kompetenzstruktur eben nicht irrtümlicherweise auf die Itemschwierigkeit zurückführbar ist. Trotz der homogenen Schwierigkeiten der Items einer Dimension zeigen die Korrelationen der Aufgaben

untereinander aber entgegen Boelmanns Behauptung keineswegs die erwünschte Kompetenzstruktur: Die Trennbarkeit der Handlungs- und Figurendimension kann z. B. nicht als bestätigt angesehen werden, wenn eines der beiden Handlungsitems (Item 2) mit einem der drei figurenbezogenen Items (Item 6) höher korreliert als mit dem zweiten Handlungsitem (Item 3) (vgl. Boelmann 2015, S. 249). Hier bestätigt sich eher die auch theoretisch begründete Skepsis gegenüber der dimensionalen Trennung zweier so eng verzahnter und von den angenommenen Prozessen her identischer Bereiche.

Auch die Tatsache, dass das Item 8 zur Mehrdeutigkeit, das der Dimension „Sprachliche Gestaltung verstehen" zugeordnet wird, höher mit einem der drei figurenbezogenen Items (Item 7) korreliert als mit Item 4 zum Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise, das ja derselben „Metaebene" zugeordnet wird (vgl. Boelmann 2015, S. 249), trägt nicht unbedingt zur Stützung der Strukturannahmen des *Bochumer Modells* bei. Large-Scale-Studien haben demgegenüber den Vorteil, dass sie sowohl auf einer größeren Anzahl von Texten als auch auf einer größeren Anzahl (auch offener) Items basieren, die dann das angestrebte Konstrukt valide abzubilden versuchen (vgl. Rost 2004b). Da die entsprechenden Items auch stets intensiven Pilotstudien sowie qualitativen Cognitive-Lab-Prozeduren unterworfen sind, ist die Gefahr der Repräsentation von Strukturdimensionen durch nicht eindeutig zuordenbare Items geringer als in Boelmanns Untersuchung.

Generell wäre zur Beurteilung von Boelmanns Schlussfolgerungen eine Tabelle wünschenswert gewesen, die alle Korrelationen der Items untereinander transparent macht. Zudem wäre an dieser Stelle auch der Bezug auf die erst später präsentierte Faktorenanalyse (vgl. Boelmann 2015, S. 268 f.) über die Einzelitems aufschlussreich gewesen. Für die Bestätigung der Dimensionsannahme hätte man hier die Extraktion von drei bis vier Faktoren erwartet, wobei die für die einzelnen Dimensionen konstruierten Items jeweils besonders hoch auf der entsprechenden Dimension laden sollten. In der unter der etwas irreführenden Überschrift „Konstruktvalidität" präsentierten Faktorenanalyse werden jedoch nur zwei Komponenten extrahiert, wobei alle Items hoch auf dem ersten Faktor laden. Diesen Faktor interpretiert Boelmann als „literarische Kompetenz" (Boelmann 2015, S. 268), für den zweiten Faktor hat er hingegen keine Interpretation. Im Hinblick auf die strukturelle Validität hat Boelmann damit am ehesten ein eindimensionales Modell literarischen Verstehens nachgewiesen, das sich bezüglich der „Ebenen" eng an den Lesehierarchieebenen orientiert, die ja ebenfalls das Erfassen lokaler und globaler Kohärenz auf Handlungsniveau als niedrigere Hierarchien ansetzen als das Erkennen struktureller Aspekte oder gar das Erfassen der „Darstellungsstrategie" (vgl. z. B. Rosebrock/Nix 2008).

Positiv ist hervorzuheben, dass Boelmann um viele Probleme dieser empirischen Überprüfung weiß und mit seiner empirischen Studie nicht „in Anspruch" nimmt, „ein valides Abbild literarischer Kompetenzen darzustellen" (Boelmann 2015, S. 226). Diese Relativierung wird in der Publikation von 2021 allerdings nicht mehr vorgenommen. Dort gilt das Modell u. a. durch Boelmann 2015 und

Klossek 2015[126] als „empirisch abgesichert" (Boelmann/König 2021, S. 43; ähnlich König 2020, S. 53). Auch der Hinweis darauf, dass die „verschiedenen Ausprägungen literarischer Kompetenz […] mithilfe der Durchdringungsstufen genau und trennscharf voneinander abgegrenzt" würden, „was sich daran zeigt, dass jede Datenanalyse, die von mehreren, unabhängig voneinander agierenden Auswerterinnen und Auswertern durchgeführt wurde, eine Interraterkorrelation von über 0,9 (nach Krippendorff's alpha) erreicht" (Boelmann/König 2021, S. 161 f.), leistet diese empirische Absicherung nicht. Dass eine sehr hohe Interraterkorrelation vorliegt, ist natürlich erfreulich, weil diese zeigt, dass verschiedene Personen Äußerungen zu literarischen Texten sehr sicher und mit einer sehr hohen Übereinstimmung den verschiedenen Durchdringungsstufen zuordnen. Ein Kompetenzmodell lässt sich so aber nicht empirisch absichern (vgl. Rock/Henschel 2015). Daher ist es fraglich, ob das Modell, wie dies postuliert wird, tatsächlich dazu geeignet ist, „in formellen Diagnostik- oder empirischen Forschungssettings […] einer präzisen und wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechenden Bestimmung der literarischen Kompetenz von Probandengruppen" zu dienen (Boelmann/König 2021, S. 152). So attraktiv die dezidierte Offenheit der Durchdringungsstufen für eine Vielfalt möglicher Deutungsansätze im Hinblick auf die Mehrdeutigkeit literarischer Texte ist, so ist doch kaum vorstellbar, dass wirklich alle Antworten, die aufgrund der Beschreibung einer Durchdringungsstufe dieser übereinstimmend zugeordnet werden, dasselbe Elaborationsniveau im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommende literarische Kompetenz besitzen. Legt man ausschließlich die Durchdringungsstufen zugrunde, kann man zwar sagen, *ob* die Schülerinnen und Schüler tun, was auf der entsprechenden Stufe gefordert ist, aber nicht, *wie gut* sie darin im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern auf derselben Durchdringungsstufe sind und wie überzeugend letztlich die geäußerten Deutungen sind.

Gut geeignet scheint das Modell daher z. B. für die Evaluation von Unterrichtsmaßnahmen, die darauf abzielen, den Textbezug oder das Abwägen alternativer Interpretationsansätzen beim Deuten sprachlicher Mittel zu erhöhen. Weniger gut geeignet scheint das Modell für das Erfassen literarischer Kompetenzen, da es z. B. durchaus möglich erscheint, dass eine sehr gut am Text begründete Deutung zu einem zentralen Symbolbereich eines Textes (Durchdringungsstufe 4) von mehr literarischer Kompetenz zeugt als eine unter „Prüfung mehrdeutiger Hypothesen" geäußerte schlüssige Deutung eines marginalen Symbols (Durchdringungsstufe 5) und ein reliabler und valider Test zudem auf einer breiteren Text- und Aufgabengrundlage basieren müsste.

Man kann also resümieren, dass mit dem *Bochumer Modell* zwar ein sehr ausdifferenziertes und für Erhebungen in der schulischen Praxis gut handhabbares Modell literarischen Textverstehens vorliegt, das auch sprachreflexive Elemente

126 Die Studie von Klossek 2015 leistet ebenfalls keine Absicherung des gesamten *Bochumer Modells*, da sich diese Studie nur auf den Bereich der Figuren konzentriert.

enthält, dass die Strukturannahmen des Modells v. a. bezüglich der Trennbarkeit der beiden auf Handlungsebene angesetzten Dimensionen sowie der beiden Dimensionen der Metaebene aber weder theoretisch zwingend scheinen noch empirisch bestätigt werden konnten. Abgesehen davon fällt auf, dass der Sprachwahrnehmung ähnlich wie dem Fachwissen im *BOLIVE*-Modell lediglich dienende Funktion für das Textverstehen zukommt. Sprachliche Aspekte spielen zwar eine deutlich zentralere Rolle als z. B. im Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix, die sprachreflexiven Aspekte werden aber stark auf das Interpretieren der sprachlichen Mittel in einem *metakommunikativen* Sinn zugespitzt. Die *metasprachliche* Dimension tritt demgegenüber stark zurück.

Dies ist in dem abschließend vorgestellten Modell *Literarästhetische Urteilskompetenz* anders, da hier Fachwissen und Sprachwahrnehmung als eigene Kompetenzfacetten mit spezifischen kognitiven Prozessen modelliert und auch empirisch gestützt werden.

2.3.2.3 Das empirisch fundierte Kompetenzmodell des DFG-Projekts Literarästhetische Urteilskompetenz

In dem DFG-Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK), aus dem die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten stammen, wurde aufgrund der in Kapitel 2.3.1.7 erläuterten Vorzüge Ecos Literatursemiotik als Grundlage für die literaturtheoretisch fundierte Modellierung eines Kompetenzmodells des literarischen Textverstehens herangezogen (vgl. Frederking et al. 2012; Frederking et al. 2011; Roick et al. 2013). Im Rahmen des Schwerpunktprogramms *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* (Klieme/Leutner 2006) wurde dieses Modell zwischen 2007 und 2013 von einer interdisziplinären Forschungsgruppe aus Deutschdidaktikerinnen und -didaktikern um Volker Frederking und Christel Meier (FAU Erlangen-Nürnberg) sowie empirischen Bildungsforscherinnen und -forschern um Petra Stanat und Thorsten Roick (IQB bzw. HU zu Berlin) und bis 2009 dem pädagogischen Psychologen Oliver Dickhäuser (Mannheim) in Testaufgaben operationalisiert und an Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Jahrgangsstufe aus Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien empirisch überprüft.

Mit Eco ist die enge Interaktion von Text und Leser der Ausgangspunkt des Kompetenzmodells. Wie oben beschrieben unterscheidet Eco zwei Ebenen eines im Text angelegten „Modell-Lesers“: die „semantische“ Ebene, in der ein Leser unter Mitvollzug der Textstrategien einen darin mehr oder minder offen angelegten Textsinn aktualisiert,[127] und die „kritische Ebene“, in der der Leser

127 „Unter Interpretation versteht man […] die semantische Aktualisierung dessen, was ein Text (als Strategie) durch die Mitarbeit seines Modell-Lesers zum Ausdruck bringen will.“ (Eco 1987a, S. 226).

distanziert die Machart des Textes untersucht, die Strategien bzw. – in Ecos Begrifflichkeit – den „*ästhetischen Idiolekt*“ (Eco 1972, S. 151; Hervorh. im Orig.) des literarischen Textes erfasst.[128] Diese beiden Facetten, das *semantische* und das *idiolektale*[129] Textverstehen, decken einen Großteil der in den Bildungsstandards aufgeführten Ziele für das Rezipieren literarischer Texte ab. Sie wurden daher als Hauptdimensionen *literarischen Textverstehens* theoretisch postuliert und empirisch überprüft. Mit der *idiolektalen* Dimension ist dabei eine für die *literarästhetische Sprachreflexion* zentrale Kompetenzdimension modelliert worden. Nach Eco wird im Hinblick auf das *idiolektale Textverstehen* davon ausgegangen, dass ästhetischen Formen Funktionen zugeschrieben werden können, die zur Konstruktion eines kohärenten Textsinns beizutragen vermögen. Im Kompetenzprofil des *idiolektalen Textverstehens* dominieren daher Aspekte, die die Zuschreibung textseitig intendierter Wirkungen sprachlicher Zeichen auf verschiedenen linguistischen Ebenen betreffen.

Modellanalysen zeigten, dass dieses Basismodell gut auf die Daten passt (vgl. Frederking et al. 2012). Die Ergebnisse aller drei Projektphasen (2007–2013) legen darüber hinaus eine empirische Trennbarkeit der beiden Kerndimensionen *literarischen Textverstehens* von einem auf *Sachtexte* bezogenen Textverstehen nahe (vgl. Meier et al. 2017). Des Weiteren konnte an den Daten der ersten Projektphase gezeigt werden, dass sich die beiden Teildimensionen des *semantischen* und *idiolektalen* Textverstehens abhängig von der Schulformzugehörigkeit der getesteten Schülerinnen und Schüler stärker oder weniger stark unterscheiden lassen. Während die latente Korrelation zwischen den beiden Dimensionen bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit $r = .54$ ($p < .05$, $N = 1168$) vergleichsweise gering ausfällt, korrelieren beide Teilbereiche bei Realschülerinnen und Realschülern ($r = .77$, $p < .05$, $N = 1168$) und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($r = .84$, $p < .05$, $N = 1168$) der neunten Jahrgangsstufe wesentlich höher (vgl. Roick et al. 2013, S. 80). Ergänzende Studien zu schwierigkeitsgenerierenden Merkmalen der Aufgaben zeigten anhand des Aufgabenkorpus der 1. Projektphase, dass die Zuschreibung von Funktionen zu sprachlichen Formen wohl aufgrund der hohen Abstraktheit dieser Aufgabenstellungen für Schülerinnen und Schüler besonders schwierig war (vgl. Meier et al. 2013). In den beiden späteren Projektlaufzeiten gelang es allerdings, auch einfachere Aufgaben für den Bereich des *idiolektalen*

128 Eco bezeichnet den semantischen „Modell-Leser“ auch als den „naiven“ Leser (vgl. Eco 1992, S. 43). Da eine solche „naive“ Lektüre aber Grundlage jeder kritischen und damit genauso notwendig wie diese ist, wird auf diesen etwas negativen Begriff zugunsten des neutralen Begriffs „semantisch“ hier verzichtet.

129 Der Begriff „idiolektal“ ist zwar aufgrund seiner Anthropomorphisierungstendenz nicht ganz unproblematisch (vgl. 2.3.1.6), verweist aber klarer auf Ecos spezifische Theorie der ästhetischen Botschaft als der Terminus „kritisch“, der möglicherweise eine Verwechslung mit ‚ideologiekritisch‘ oder ‚literaturkritischem Geschmack‘ provoziert hätte.

Textverstehens zu konstruieren, sodass sich die Testteile in ihrer Schwierigkeit nicht mehr unterschieden.

Über diese in den ersten beiden Förderzeiträumen erhobenen Teildimensionen hinaus bietet Ecos Theorie Anknüpfungspunkte für weitere in der dritten Projektphase des Projekts LUK erhobene Teilkompetenzen: eine *Fachwissensdimension*, eine Dimension für aufmerksame *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und eine Dimension zum *Erfassen textseitig intendierter Emotionen* (vgl. Meier et al. 2017; Frederking et al. 2016).

In einem Faktormodell 2. Ordnung wurde in diesem komplexeren Modell zunächst zwischen dem *Verstehen literarischer Texte* und dem *Verstehen von Sachtexten* unterschieden. Beide Faktoren 1. Ordnung korrelieren latent zu $r = .76$ ($p < .01$, $N = 960$), was für eine gute Trennbarkeit spricht (vgl. zu Trennbarkeitskriterien 4.3.2 und Artelt/Schlagmüller 2004, S. 171). Innerhalb des Faktors zum literarischen Lesen wurden dann die einzelnen Subdimensionen weiter ausdifferenziert. Hier zeigte ein Modell mit den Subdimensionen *fachspezifisches Vorwissen*, *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und einem Residualfaktor aus den drei Teildimensionen *semantisch*, *idiolektal* und *intendierte Emotionalität* den vergleichsweise besten Modellfit (BIC = 123650, DIC = 120331)[130] unter mehreren Modellvarianten.[131] Im Vergleich zu einem Modell, das lediglich literarisches Textverstehen als Gesamtfaktor dem Sachtextverstehen im Rahmen eines Modells 1. Ordnung gegenüberstellt (BIC = 123908, DIC = 120625), passt dieses Modell wesentlich besser, wie man an den deutlich geringeren BIC- und DIC-Modellfitwerten erkennen kann. Die Differenzen zwischen den BIC- und DIC-Werten (Δ BIC = 258, Δ DIC = 294) sind hier beträchtlich. Raftery 1995 zufolge sind BIC-Differenzen, die größer als 10 sind, sehr starke Belege für eine bessere Modellanpassung (vgl. Raftery 1995, S. 140). Die drei Faktoren zweiter Ordnung laden dabei allesamt substanziell auf *literarischem Textverstehen* als Faktor erster Ordnung (vgl. Abb. 5). Beinahe genauso gut passt ein etwas komplexeres Modell, in dem die Fähigkeit, *intendierte Emotionalität* zu erfassen, als eigene Subfacette aus dem Residualfaktor mit *semantischer* und *idiolektaler* Subdimension ausgegliedert wird (BIC = 123655, DIC = 120331).

130 BIC (Bayesian Information Criterion) und DIC (Deviance Information Criterion) sind Modellfitmaße. Beim Vergleich verschiedener Modellvarianten passt das Modell am besten auf die Daten, das den vergleichsweise geringeren BIC- oder DIC-Wert aufweist. Vgl. hierzu grundlegend 4.3.2.

131 Insgesamt wurden 5 2PL-Modelle mit einem Bayes-Schätzer mit der MCMC-Methode berechnet. Dabei wurden Geschlecht und Schulform als manifeste Kontrollvariablen einbezogen. Vgl. zu den Details Meier et al. 2017, S. 67.

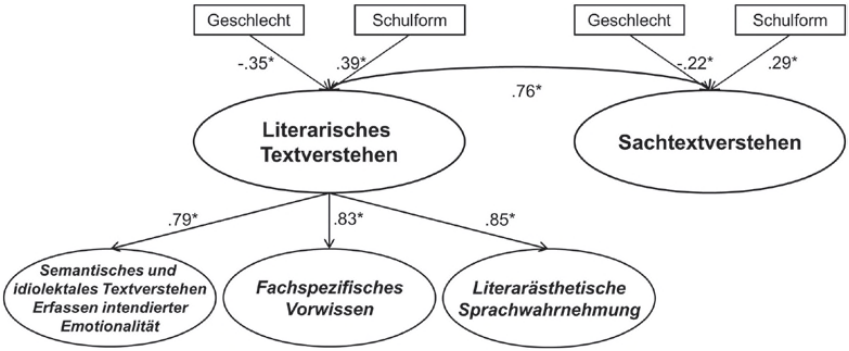


Abb. 5: *Veranschaulichung des Modells der dritten LUK-Phase*

Bei beiden Textverstehensvarianten zeigen sich erwartungsgemäß Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen und Schulformeffekte zugunsten der Schülerinnen und Schüler von Gymnasien, wobei diese Effekte im Hinblick auf das *literarische Textverstehen* höher ausfallen als in Bezug auf das *Sachtextverstehen*.

Die latenten Korrelationen zwischen den ursprünglich angenommenen Kompetenzfacetten sowie mit Geschlecht und Schulform zeigt die folgende Tabelle:

Tab. 1: *Korrelationen zwischen den Kompetenzfacetten literarischen Textverstehens, Sachtextverstehen, Geschlecht und Schulart*

Variable	**1)**	**2)**	**3)**	**4)**	**5)**	**6)**	**7)**
1) *Semantisches literarisches Textverstehen*[1]							
2) *Idiolektales literarisches Textverstehen*[1]	.89*						
3) *Erfassen intendierter Emotionalität*[1]	.71*	.70*					
4) *Fachspezifisches Vorwissen*[1]	.72*	.72*	.53*				
5) *Literarästhetische Sprachwahrnehmung*[1]	.66*	.68*	.54*	.72*			
6) *Sachtextverstehen*[1]	.65*	.67*	.52*	.66*	.67*		
7) *Geschlecht (1 = männlich)*[2]	-.36*	-.33*	-.20*	-.24*	-.29*	-.22*	
8) *Schulart (1 = Gymnasium)*[2]	.24*	.28*	.15*	.35*	.30*	.28*	.04

N = 964; $^*p < .01$
[1]Als latente Variable modelliert. [2]Manifeste Kontrollvariable.

Am höchsten korrelieren hier die Basisfacetten *semantisch* und *idiolektal*, was darauf schließen lässt, dass sich diese beiden Fähigkeitsbündel bei vergleichsweise

kompetenten Schülerinnen und Schülern aus zehnten Klassen von Gymnasien und (wenigen) Realschulen im Vergleich etwa zu Schülerinnen und Schülern aus neunten Klassen in Mittelschulen oder Realschulen weniger gut trennen lassen und hier beim *literarischen Textverstehen* – wie bereits bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der neunten Jahrgangsstufe – eng zusammenspielen. Dass die Korrelationen zum *Erfassen intendierter Emotionalität* wesentlich moderater ausfallen, spräche für eine Ausgliederung dieser Variable als eigene Subdimension.

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bieten diejenigen Kompetenzfacetten, die sich in besonderer Weise auf sprachreflexive Fähigkeiten beziehen, also die *idiolektale* LUK-Dimension, das *formbezogene Fachwissen* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, überaus interessante Ansatzpunkte sowohl für *metakommunikative* als auch *metasprachliche* Aspekte *literarästhetischer Sprachreflexion* (vgl. 3.3).

2.3.2.4 Resümee zum Stellenwert sprachreflexiver Aspekte in literaturdidaktischen Kompetenzmodellen

Im Vergleich zu den bisher betrachteten sprachdidaktischen Kompetenzmodellen und kognitionspsychologischen Lesekompetenzmodellen messen alle hier diskutierten Kompetenzmodelle literaturdidaktischer Provenienz sprachreflexiven Aspekten im Umgang mit Literatur die höchste Bedeutung zu.

Sprachliche Aspekte literarischer Texte wie Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit, Indirektheit, Intertextualität etc. werden dabei zunächst als schwierigkeitsgenerierende Merkmale für die Sinnkonstitution begriffen (vgl. Zabka 2006, S. 83; Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 48).

Dass Sprache bei einer literarischen Lektüre überhaupt zu berücksichtigen ist, wird meist mit konventionalistischen Argumenten begründet, wobei Kämper-van den Boogaart/Pieper am deutlichsten auf die Kenntnis der „Spielregeln literarischer Kommunikation" abheben (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 47), wozu – im Sinne einer Problemlösungskompetenz – auch die „genaue Lektüre" gehöre (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59).

Die Gegenstände der *Sprachreflexion* werden in den verschiedenen Modellen zudem verschieden stark ausdifferenziert. So differenzieren z. B. Boelmann/Klossek 2013 oder Boelmann/König 2021 klassisch zwischen rhetorischen Mitteln und Tropen, obwohl sie für beide Bereiche die gleichen kognitiven Verstehensprozesse ansetzen. Am differenziertesten sind sicher die stark auf die Unterrichtswirklichkeit bezogenen Kompetenzen bei Schilcher und Pissarek, wenn neben den verschiedensten Phänomenen der Überstrukturierung auch Indirektheit, Raumsymbolik, Zeitgestaltung, Perspektivierung etc. als vom Gegenstand her abgeleitete, strukturalistisch fundierte Kompetenzfacetten modelliert werden. Ein breites Spektrum sprachlich-formaler Aspekte liegt auch den Testaufgaben zur „idiolektalen" Dimension im Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK) zu Grunde (vgl. 4.2). Auf eine inhaltliche Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen wurde in der LUK-Studie jedoch verzichtet, da aufgrund der bereits hohen latenten

Korrelationen zwischen inhalts- und formbezogenen Leistungen nicht anzunehmen ist, dass sich innerhalb des *idiolektalen* Bereichs oder innerhalb des Kompetenzbereichs der *Sprachwahrnehmung* bei gleichbleibenden Prozessannahmen inhaltliche Teildimensionen abzeichnen würden.

Betrachtet man nun verschiedene Felder der *Sprachreflexion*, so liegt der eindeutige Schwerpunkt *literarästhetischer Sprachreflexion* in literaturdidaktischen Modellen auf der Funktion sprachlicher Mittel für das Textverständnis, also sprachdidaktisch gesehen auf der *metakommunikativen Sprachreflexion*. Sprachwahrnehmung, -analyse oder auch Fachwissen spielen demgegenüber eine fast verschwindend kleine Rolle (vgl. hierzu auch Zabka 2012, S. 35).

Die detailliertesten Ausführungen zu den spezifischen Fähigkeiten, die für die Sinnkonstitution auf der Grundlage sprachlicher Aspekte benötigt werden, finden sich wohl bei Grzesik, der „die sachgerechte Verknüpfung zweier Informationsarten (semiotischer und semantischer, symbolischer und semantischer)" als „neue Dimension der Informationsverarbeitung mit eigenen Schwierigkeiten" charakterisiert und – auf der Grundlage von Ingarden – eine deutliche Grenze zwischen „Textverstehensurteilen" und sprachreflexiven „Darstellungsurteilen" zieht (Grzesik 1990, S. 110). Grzesik geht dabei – wie viele andere Literaturdidaktiker – davon aus, dass Darstellungsurteile schwieriger sind als Textverstehensurteile (vgl. Grzesik 1990, S. 111, ähnlich Boelmann 2015, S. 208 f.). Entwicklungspsychologisch orientieren sich gerade im Hinblick auf das Metaphernverstehen etliche Autoren an Piaget und setzen den Übergang zu dessen Phase des „formalen Denkens" als Verstehensgrundlage für diese sprachlichen Aspekte an (vgl. Grzesik 1990, S. 117; Schilcher/Dürr 2013, S. 134). Kammler weist im Zusammenhang mit dem Symbolverstehen auf einige Teilprozesse des Deutens hin, wenn er das „In-Beziehung-Setzen und Überprüfen von Deutungshypothesen" im Hinblick auf andere Textstellen betont (Kammler 2006b, S. 205). Merkwürdigerweise zollen weder Kammler noch Grzesik dem Prozess des Generierens eigener Deutungshypothesen besondere Aufmerksamkeit. Kammler streift dieses zentrale Problem der nach Eco „kreativen Abduktion" (Eco 1985, S. 69–71) nur im Zusammenhang mit seiner Kritik an Multiple-Choice-Aufgaben, durch die das selbstständige Entwickeln von „Deutungshypothesen" nicht abbildbar sei (Kammler 2006b, S. 210). Das Generieren eigener Hypothesen zu formalen Besonderheiten müsste in einem Kompetenzmodell zu diesem Bereich aber sicher eine herausgehobenere Rolle spielen. Sich wie Boelmann und Klossek nur auf „schlussfolgern" und „in Beziehung setzen" zu beziehen (vgl. Boelmann/Klossek 2013, S. 61), greift hier zu kurz.

Im Vergleich zur Reflexion der Funktion und des Sinns sprachlicher Mittel wird dem Wahrnehmen und Entdecken sprachlicher Aspekte in literaturdidaktischen Modellen weniger Aufmerksamkeit entgegengebracht. So weist z. B. Grzesik das Identifizieren sprachlicher Besonderheiten zwar als Teiloperation aus und konzediert in diesem Bereich auch phänomenspezifisch verschieden Schwierigkeitsgrade (Grzesik 1990, S. 111), die damit verbundenen Prozesse beschreibt er aber nicht ausführlicher. Ähnlich stellt sich die Situation bei Boelmann und König dar, wo lediglich „Identifikation" als Schlagwort genannt wird, die damit verbundenen

Prozesse aber nicht näher erläutert werden (Boelmann/König 2021, S. 71 f.). Schilcher und Dürr hingegen beziehen sich im Hinblick auf die Sprachwahrnehmung klar auf strukturalistische Vorstellungen der Entautomatisierung durch sprachliche Abweichungen bzw. „Überstrukturierung". Diese Theoriegrundlage lässt neben der abstrahierenden Analyse auch Platz für ein intuitiveres Erfassen z. B. klanglicher Überstrukturierung durch jüngere Kinder (vgl. Schilcher/Dürr 2013, S. 114). Solch eine Entwicklung von einer impliziten zur expliziten Sprachwahrnehmung skizziert auch Spinner in seinem Aspekt zur aufmerksamen Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung (Spinner 2006, S. 9). In vielen literarischen Textverstehensmodellen stellt die Sprachwahrnehmung lediglich ein niedriges Textverstehensniveau dar. Neben Grzesik (vgl. Grzesik et al. 1982, S. 461–464; 517 f.) ist hier v. a. das *Bochumer Modell* zu nennen, bei dem die Dimensionen der sprachbezogenen „Metaebene" jeweils in „Identifikation" auf Niveau I und „Deutung" auf Niveau II gegliedert ist, wobei in weiter ausdifferenzierten „Durchdringungsstufen" über diese beiden Niveaus hinweg das Erkennen sprachlicher Phänomene lediglich auf „Durchdringungsstufe" zwei von fünf angesiedelt ist (vgl. Boelmann/König 2021, S. 74, 78). Schilcher und Dürr schlagen im Hinblick auf Fähigkeiten im Umgang mit „Überstrukturierung" einen Kompromiss vor, indem sie auf der einen Seite zwar eine Steigerung der Prozeduren vom Entdecken zum Interpretieren ansetzen, auf der anderen Seite ihren vier Niveaus aber auch eine gesteigerte Komplexität der sprachlichen Phänomene zugrundelegen (Schilcher/Dürr 2013, S. 114–134). Ein relativ hohes Gewicht hat die „Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung" zudem in Spinners „elf Aspekten", wobei auch Spinner das Erfassen der „Funktion für die ästhetische Wirkung" herausstellt (Spinner 2006, S. 9). Kammler formuliert das „Erfassen der (möglichen) Bildlichkeit sprachlich-literarischer Elemente" als einen eigenen „Standard" für das Symbolverstehen (Kammler 2006b, S. 203). Im Zusammenhang mit dem Sprachwahrnehmungsaspekt weisen einige Autoren auf die Bedeutung zunehmend selbstständiger Beobachtungen hin (vgl. Spinner 2006, S. 9; Abraham 2006, S. 128 f.). Das Hauptproblem dieser Teilfähigkeit ist, dass sie, wie Kammler zu Recht bemerkt, „die Bedingung für das Erreichen aller anderen" ist (Kammler 2006b, S. 205). Eine Funktionsbestimmung ist ohne das vorherige Entdecken schlichtweg nicht möglich. Die Frage ist allerdings, ob man aus diesem Grund Sprachwahrnehmung zwingend als defizitäre und basale Textverstehensleistung modellieren muss, wie dies Grzesik, Boelmann und viele andere tun. Auch Zabka plädiert für eine kritische Hinterfragung der Überzeugung, dass „die Analyse einem niedrigeren Anforderungsbereich angehört als die Interpretation" (vgl. Zabka 2012, S. 44 f.). Aus der Perspektive der Formfunktionalisierung ist ein reines Benennen einer sprachlichen Auffälligkeit natürlich defizitär (vgl. auch Steinmetz 2012, S. 124), aus einer stärker sprachsystematisch-strukturalistischen Sicht kann aber auch das Entdecken sprachlicher Auffälligkeiten sehr anspruchsvoll sein. Sprachspielen, Konkreter Poesie, Nonsense-Poesie, symbolistischer Lyrik etc. wird man mit einem ausschließlichen Fokus auf der inhaltlichen Funktion sprachlicher Mittel kaum gerecht werden. Nicht umsonst bildete sich die strukturalistische Literaturtheorie just an solchen Texten aus. Es gibt also durchaus gute Argumente,

Sprachwahrnehmung und Funktionalisierung/Interpretation voneinander nicht nur im Hinblick auf Tests (vgl. Boelmann 2015, S. 217 f.), sondern durchaus auch theoretisch zu entkoppeln, wie dies im DFG-Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* versucht wurde, zumal sich die kognitiven Prozesse beim Interpretieren (Generieren und Überprüfen von Hypothesen, Schlussfolgern) durchaus von den Prozessen beim Wahrnehmen sprachlicher Auffälligkeiten (Entautomatisierung, Selektion von ‚Foregrounding') zu unterscheiden scheinen.

Den geringsten Stellenwert nehmen in literaturdidaktischen Kompetenzmodellen in sprachreflexiver Hinsicht Wissensaspekte ein. Kämper-van den Boogaart/Pieper betonen die Kenntnis von „Poetizitätskonventionen" und das Wissen um „Spielregeln literarischer Kommunikation", stehen aber deklarativem Faktenwissen skeptisch gegenüber (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59 f.). Spinner weist z. B. im Hinblick auf das Symbolverstehen auf „Wissen um tradierte Symbolik" hin, formuliert aber auch Aspekte zu Epochen- oder Gattungswissen, die für die Reflexion formaler Aspekte eine Rolle spielen dürften (Spinner 2006, S. 12). Boelmann und König setzen das Abrufen von „erworbene[m] Wissen" auf der ersten von insgesamt fünf Durchdringungsstufen der Metaebene in ihrem Modell an (Boelmann/König 2021, S. 74–78). Am differenziertesten bezieht Kammler im Hinblick auf sein Kompetenzmodell zum Symbolverstehen Wissensaspekte mit ein, wenn er wie Spinner auf „Wissen über konventionalisierte bzw. kulturell überlieferte Symbole" verweist, darüber hinaus aber auch auf „*Kenntnis und kritische[n] Gebrauch einschlägiger Fachbegriffe*" abhebt (Kammler 2006b, S. 203; Hervorh. im Orig.).

Dieser Überblick zeigt, wie heterogen in der Deutschdidaktik die Einschätzung ausfällt, ob und – falls ja – welche Art von Fachwissen im Hinblick auf den Umgang mit Literatur bedeutsam ist. Iris Winkler resümiert hier in ihrem Beitrag zu dem 2016 von Thomas Möbius und Michael Steinmetz herausgegebenen Sammelband *Wissen und literarisches Lernen*, dass die „Literaturdidaktik in diesem Punkt dauerhaft verunsichert" wirke (Winkler 2016, S. 61) und es „fast Tradition" sei, „pädagogische und philologische Zielsetzungen des Literaturunterrichts gegeneinander auszuspielen". Die Frontstellung zwischen „Interessen der Lernenden" auf der einen und „literarische[r] Bildung" auf der anderen Seite sei nach wie vor dominant (Winkler 2016, S. 63). Wieser weist in ihrem Beitrag zum selben Sammelband auf weitere Oppositionen hin. So spiele Wissen in einem Unterricht, dem es um ästhetische Erfahrung und Imagination gehe, nur selten eine Rolle (Wieser 2016, S. 44). Außerdem macht sie auf die grundlegende Spannung zwischen mit Fachwissen verbundenen „Generalisierungen" und „Kategorisierungen" auf der einen und der „Individualität der Texte" auf der anderen Seite aufmerksam (Wieser 2016, S. 46). Diese Opposition einer verallgemeinernden Kategorisierung im Fachwissensbereich und der Bemühung um den jeweils individuellen Textsinn entspricht weitgehend der von Bredel/Pieper vertretenen Opposition zwischen Sprach- und Literaturdidaktik in ihrem Band *Integrative Deutschdidaktik*: „Während […] bei der Sprachbetrachtung die Differenzerfahrung in einer Generalisierung aufgehoben wird, bleibt sie in der Literaturbetrachtung konstitutiv" (Bredel/Pieper 2015,

S. 289 f., vgl. hierzu die kritische Diskussion in 2.1.2.2). Dass man die Individualität literarischer Texte aber nur vor dem Hintergrund der Kenntnis des kulturellen Status Quo und damit vor der Kenntnis entsprechender (z. B. gattungsspezifischer) Kategorien ein- und wertschätzen kann, betonen nur wenige Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker. Anders als Winkler, die den „Stellenwert fachlichen Wissens für das Verständnis literarischer Texte" als „unstrittig" einstuft und sich diesbezüglich auf die von der kognitionspsychologischen Leseforschung betonte Abhängigkeit der Verstehenstiefe vom Vorwissen der Leserinnen und Leser stützt (Winkler 2016, S. 62), ist die Einstellung vieler Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker zum Fachwissen nach wie vor gebrochen (vgl. hierzu auch Köster/Wieser 2013). So unterscheidet z. B. Pieper in hilfreiches „Knowing how" und ihres Erachtens weniger förderliches „Knowing that" im Sinne eines reinen Begriffswissens. Während sie dem „Knowing how" wie in ihrem Kompetenzartikel mit Kämper-van den Boogaart im Sinne eines implizit zu erwerbenden literarischen Lesemodus einen hohen Stellenwert zuschreibt, lehnt sie explizites Wissen z. B. zu rhetorischen Figuren überwiegend ab, zumal, wenn dieses nicht konzeptuell fundiert ist (vgl. Pieper 2016, S. 130, 138).

Sprachkritik im Sinne der Reflexion des Gefallens oder der Angemessenheit der sprachlichen Gestaltung findet sich interessanterweise nur in Zabkas an PISA orientierten Ausführungen (Zabka 2006, S. 82 f.) und als eine eigene Fähigkeitsfacette bei Grzesik („Kritik der Textinformation", vgl. Grzesik 1990, S. 122).

Da viele Studien auf die Notwendigkeit empirischer Befunde auf diesem Feld hinweisen, sollen vor der Entwicklung eines eigenen Modells im folgenden Kapitel Ergebnisse von Studien der empirischen Literaturwissenschaft gebündelt werden, die sich auf sprachreflexive Aspekte beziehen. Die empirische Literaturwissenschaft stellt dabei häufig experimentell oder durch Verfahren des lauten Denkens Annahmen der Literaturtheorie auf die Probe und vermag dadurch weitere Anhaltspunkte für ein tragfähiges Kompetenzmodell zu geben.

2.4 *Literarästhetische Sprachreflexion* in Studien der empirischen Literaturwissenschaft

Im Folgenden sollen wichtige Befunde aus der empirischen Literaturwissenschaft bzw. Literaturpsychologie dargestellt werden, die für einen sprachreflexiven Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht bedeutsam sind. Auch wenn diese Forschungsrichtung in der Literaturwissenschaft bis heute einen schweren Stand hat,[132] sind viele ihrer Erkenntnisse für die Literaturdidaktik

132 Vgl. hierzu Sexl 2004a, S. 224; Lauer 2009, S. 145. Diesbezüglich hat letztlich auch die 2013 erfolgte Gründung des Frankfurter „Max Planck-Instituts für empirische Ästhetik" mit seiner Abteilung zu „Sprache und Literatur" unter der Leitung von Winfried Menninghaus nichts geändert. Gängige Vorwürfe gegen diese Forschungsrichtung sind neben der auch von Kammler monierten Vernachlässigung genuin

überaus erhellend, denn diese internationale Forschungsrichtung leistet v. a. seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts[133] intensive Grundlagenforschung zu kognitiven Prozessen im Umgang mit Literatur.[134]

Zunächst werden in diesem Kapitel empirische Befunde für den Einfluss von Konvention (vgl. 2.3.1.4) und Textmerkmalen (vgl. 2.3.1.2) auf die literarische Rezeption dargestellt. Ein zweites Unterkapitel wird Prozessmodelle vorstellen, die auch für die Modellierung literarischen Lernens bedeutsam sind. Ein drittes Unterkapitel widmet sich der Auswertung von Detailstudien zum Einfluss bestimmter Textmerkmale auf die Textrezeption, bevor ein Überblick über Experten-Novizen-Studien zum literarischen Lesen das Kapitel abschließt.

2.4.1 Studien der empirischen Literaturwissenschaft zum Einfluss von „Textfaktor“ und/oder Konvention

In der Folge von Stanley Fishs in Kapitel 2.3.1.4 dargestelltem Experiment, in dem dieser seine Studierenden durch die Behauptung, eine an der Tafel stehende Liste von Namen sei ein Gedicht, zu einer literarischen Lektüre derselben bewegte (vgl. Fish 1980, S. 322–337),[135] wurden zahlreiche experimentell angelegte Studien durchgeführt, in denen der Rezeptionsrahmen und/oder ausgewählte Textmerkmale systematisch variiert wurden, um die Frage des Einflusses von Textmerkmalen und Konvention näher zu untersuchen.

Die Studie *Literatur verstehen* von Meutsch aus dem Jahr 1987 kann hier exemplarisch für Studien stehen, die zeigen, wie derselbe Text (in diesem Fall ein Text über Heuschrecken), der Probanden entweder als ein literarischer oder pragmatischer Text vorgelegt wird, von diesen auch entsprechend der vorgegebenen Konvention

---

literaturwissenschaftlicher Themen (vgl. Kammler 2010, S. 231) ihr als außergewöhnlich hoch empfundener „Theorieaufwand“, der Kritikerinnen und Kritikern zufolge in einem Missverhältnis zur „Trivialität ihrer Ergebnisse“ stehe (Köppe/Winko 2008, S. 297). Hinzu kommen die Ablehnung einer stark soziologischen Ausrichtung, die zum Textverständnis an sich nichts beitrage, die Vernachlässigung empirisch nicht erforschbarer historischer Fragestellungen sowie Probleme experimenteller empirischer Verfahren z. B. hinsichtlich ihrer ökologischen Validität oder anderer Aspekte der Operationalisierung (vgl. zusammenfassend Köppe/Winko 2008, S. 297; detaillierter Winko 1995, S. 11–15).

133 Seit 1984 besteht das „Siegener Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung“ (LUMIS, heute nur noch „Institut für Medienforschung“), seit 1987 die „Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft“ (IGEL) – beides unter der Mitbegründung durch Siegfried J. Schmidt (vgl. Punkt 2.3.1.4). Als maßgebliches internationales Publikationsorgan fungiert die Zeitschrift „Poetics“.

134 Vgl. als allgemeine Forschungsüberblicke Hanauer 2001 oder Christmann/Schreier 2003.

135 Vgl. zur Kritik daran Zabka 2005, S. 110–116.

verschieden verarbeitet wird (vgl. 2.3.1.4).[136] Im Hinblick auf „sogenannte Literarizitätsmerkmale" kommt Meutsch zu dem Schluss, dass sich diese „vermutlich bedingt durch den Konventionalisierungsgrad literarischer Verstehensprozesse […] als Resultate spezifischer Verstehensprozesse explizieren" lassen (Meutsch 1987, S. 160). Da Meutschs Studie sich jedoch nur auf die Rezeptionsunterschiede zu einem einzigen Text bezieht, der offensichtlich in beiden Modi rezipierbar ist, besitzt sie relativ wenig generalisierbare Aussagekraft für das Verhältnis von Konvention und Textfaktoren für eine literarische Textlektüre insgesamt, was Meutsch auch konzediert (vgl. Meutsch 1987, S. 159 und zur Kritik an der Studie Zwaan 1993, S. 34).

Dass sich Probanden entgegen Fishs These nämlich nicht völlig beliebig Texte als „literarisch" unterschieben lassen, zeigt ein Versuch von Beaugrande, dessen Studierende eine literarische Verarbeitung eines Texts aus einem Biologielehrbuch trotz entsprechender konventioneller Vorgaben verweigert hatten (vgl. Beaugrande 1987, S. 69 f.).

Studien, die eine größere Anzahl an Texten einsetzen, kommen zu durchaus differenzierten Ergebnissen zwischen den Extremen. Hoffstaedters beachtenswerte Untersuchung zur *Poetizität aus der Sicht des Lesers* kann als Beispiel für solch eine Studie gelten. Sie hatte drei Gruppen zu je 30 Studierenden aus Einführungskursen zur Neueren Deutschen Literaturwissenschaft insgesamt 24 Texte vorgelegt und dabei drei Kontextbedingungen realisiert: einer Gruppe wurden sie als Zeitschriftenartikel präsentiert, einer Gruppe als fiktionale Texte in einer Prosa-Variante und einer dritten Gruppe in Versform als Lyrik (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 190 f.). Die Probanden sollten die Texte nach der Lektüre u. a. bezüglich ihrer „Poetizität" einschätzen. Hierbei fiel auf, dass der Einfluss des Kontexts auf die Poetizitätseinschätzung in Wechselwirkung mit der Dichte und dem Auffälligkeitsgrad sprachlicher Merkmale textspezifisch variierte und der Textfaktor bei einer Dominanz sprachlicher Auffälligkeiten eine durchaus entscheidende Rolle spielen kann:

> Relativ kontextunabhängig ist die Bewertung von Texten, die viele offensichtliche sprachliche Eigenschaften enthalten, die Anlaß zu einer poetischen Verarbeitung geben. Ein poetischer Kontext scheint die Bereitschaft zu einer poetischen Textverarbeitung, die bei diesen Texten durch textinterne Eigenschaften schon in starkem Maße bestimmt ist, nicht zu verstärken. Andererseits scheint die Tendenz zur poetischen

136 Einen metaphernspezifischen Beleg für diese These liefert auch Steen 1994. Nur unter einer literarischen Rezeptionsbedingung brachten seine Probanden (30 Studierende eines Literaturanalysekurses) Metaphern in einem literarischen oder journalistischen Text Aufmerksamkeit entgegen (vgl. Steen 1994, S. 70–72; vgl. zu dieser Studie auch Punkt 2.4.3.4).

> Verarbeitung durch einen nicht-poetischen Kontext auch nicht abgeschwächt zu werden (Hoffstaedter 1986, S. 204; Hervorh. im Orig.).[137]

Andererseits könne die „Bereitschaft, Texte, die keine Äquivalenzen, Abweichungen oder Mehrdeutigkeiten enthalten, poetisch zu verarbeiten, […] durch einen poetischen Kontext signifikant erhöht werden" (Hoffstaedter 1986, S. 204; Hervorh. im Orig.).

Zu einer vermittelnden Position findet auf Grundlage seiner ausführlichen Studie zur Rolle von sprachlichen Auffälligkeiten aus dem Jahr 1986 auch van Peer. In Anlehnung an den russischen Formalismus unterscheidet van Peer gemäß der Theorie des ‚Foregrounding' (vgl. van Peer/Hakemulder 2006; van Holt/Groeben 2005 sowie 2.3.1.2) als sprachliche Mittel literarischer Texte Abweichung und Parallelismus. Die Abweichungen werden in internale Abweichungen innerhalb des Textes und externale Abweichungen im Vergleich zu außertextlichen Normen unterschieden. Letztere können determiniert von einer Regel oder Konvention abweichen oder statistisch von einer relativen Norm (vgl. van Peer 1986, S. 22). All diese Mittel erscheinen ihm zufolge auf den linguistischen Ebenen Phonologie, Grammatik und Semantik (vgl. 2.4.3) und können noch im Hinblick auf Dichte und Kohäsion variieren (vgl. van Peer 1986, S. 23 f.). Dieses System entspricht also in etwa Ecos Vorstellungen struktureller „wechselseitiger Homologien" (Eco 1987, S. 362) als korrespondierende Normabweichungen auf verschiedenen textuellen Ebenen (vgl. 2.3.1.6). Für die empirische Überprüfung legt van Peer mehrere Kriterien an, von denen hier nur einige zentrale resümiert werden: u. a. Auffälligkeit („strikingness"), Wichtigkeit aus der Sicht der Lesenden („importance") und die Diskussionswürdigkeit („discussion value") von Textstellen (vgl. van Peer 1986, S. 28–30). Bezüglich seiner Textstimuli (vier englischsprachige Gedichte aus verschiedenen Epochen) unterscheidet van Peer jeweils zwei Bedingungen: sprachlich markierte Passagen als ‚foreground' und sprachlich nicht markierte Stellen als ‚background' (van Peer 1986, S. 32). Zu den mit Studierenden durchgeführten Testverfahren gehört unter anderem das Unterstreichen der auffälligsten und diskussionswürdigsten Passagen nach dem Lesen und ein Test, bei dem nach dem Lesen Textausschnitte mit und ohne ‚Foregrounding' von den Testpersonen nach ihrer Wichtigkeit im Text abgestuft werden sollten. Separat davon wurde die Wichtigkeit der Textstellen für ihren Beitrag zur Textinterpretation eingestuft (vgl. als Überblick zu den verschiedenen Tests van Peer 1986, S. 40). Entsprechend van Peers Hypothesen zeigte sich, dass in allen vier Texten die Gesamtzahl der als auffällig (‚striking') unterstrichenen Wörter für die markierten ‚Foregrounding'-Stellen deutlich höher lag als für die

137 Diesen Befund stützen Erfahrungen Zwaans bei Experimenten mit Texten, die gleichermaßen als literarische Texte und Zeitungstexte gelesen werden können. Wie Hoffstaedter weist auch Zwaan darauf hin, dass Art und Anzahl textueller Faktoren durchaus dazu führen können, dass der induzierte Lesemodus (z. B. Sachtextlektüre bei einem literarischen Text) zugunsten des dem Text gemäßeren Lesemodus aufgegeben wird (vgl. Zwaan 1993, S. 168, vgl. 144, 161).

unmarkierten (vgl. van Peer 1986, S. 100). Auch im Hinblick auf die Einschätzung der Wichtigkeit und Diskussionswürdigkeit von Stellen zeigten sich ähnliche signifikante Befunde (vgl. van Peer 1986, S. 101 f.). Außerdem stellte van Peer einen recht hohen Übereinstimmungsgrad zwischen den Einschätzungen der Versuchspersonen fest (vgl. van Peer 1986, S. 105 f.).[138]

Diese Befunde konnten in etlichen Studien repliziert werden. Dabei stellte sich ‚Foregrounding' sowohl in Studien mit sehr komplexen authentischen Texten als auch in Studien zu nur einer einzigen variierten Verszeile als relevant heraus. Sopčák bestätigte 2007 van Peers Befunde an neun Manuskript-Varianten zu James Joyce' Ulysses. Lesende schätzten die Textvarianten, die ein höheres Maß an ‚Foregrounding' enthielten, als auffälliger ein. Diese Korrelationen waren zwar signifikant ($p < .01$), von der Höhe her aber recht klein ($r = .18$)[139] (vgl. Sopčák 2007, S. 190).

Van Peer, Hakemulder und Zyngier beschritten mit der Variation nur einer einzigen lyrischen Verszeile[140] den entgegengesetzten Weg, kamen aber mit 100 Studierenden der philosophischen Fakultät in Rio zu ähnlichen Ergebnissen. In dieser Studie beantwortete jeder Proband zu einer von sechs durch Zufall zugewiesenen Variante derselben Verszeile einen Fragebogen. Es zeigte sich, dass das Ausmaß an ‚Foregrounding' signifikant mit drei Fragebogenskalen zusammenhing (vgl. van Peer et al. 2007, S. 204). Am stärksten war die Korrelation von ‚Foregrounding' mit der ästhetischen Struktur, wobei im Fragebogen u. a. Einschätzungen bezüglich der Bedeutungstiefe und der Komplexität der Zeile erfasst wurden (vgl. van Peer et al. 2007, S. 212). Weniger stark, aber ebenfalls signifikant war die Korrelation mit kognitiven Aspekten, die über die Fragen „Ich muss anhalten, um nachzudenken", „Ich würde das gerne auswendig lernen" und „ich lerne daraus etwas" erfasst wurden (vgl. van Peer et al. 2007, S. 213). Nochmals geringer fiel der Zusammenhang mit dem an Šklovskij orientierten Merkmal der Wahrnehmungsveränderung („attitude change") aus, der u. a. über das Item „It makes me look at things differently" erfasst wurde (vgl. van Peer et al. 2007, S. 213).

Angesichts der Ergebnisse seiner Untersuchung von 1986 plädierte van Peer allerdings dafür, diese nicht naiv-essentialistisch für die alleinige Bedeutung von Textmerkmalen für die Literaturrezeption zu werten. Er tritt vielmehr für eine

138 In der Deutschdidaktik arbeiten derzeit Forscherinnen und Forscher um Cornelia Rosebrock im Projekt „Ästhetische Strategien" mit ähnlichen Methoden. Vgl. Carl et al. 2020, S. 53.

139 Vgl. für die Einordnung der Effektgrößen Cohen 1988, S. 82. Ein Korrelationskoeffizient gilt ab $r = .10$ als kleiner, ab $r = .30$ als mittlerer und ab $r = .50$ als großer Effekt.

140 Die Verszeile aus einem Werk Antero de Quentals lautet in englischer Übersetzung: „I feel shedding over my resting place icy tears of disbelief". Für eine genaue Aufstellung der Veränderung der Zeile in den 5 Varianten vgl. van Peer et al. 2007, S. 202.

pragmatische Position ein (vgl. van Peer 1986, S. 188). Auch für van Peer wirken Textmerkmale und Konvention wie für Hoffstaedter zusammen:

> foregrounding devices are first and foremost linguistic means allowing readers to identify (and subsequently activate knowledge and motivation concerning) the kind of communicative activities associated with the reading of literature. Hence parallelism and deviance may play a crucial role in allowing participants to identify the speech action pattern as a literary one. […] Foregrounding then, is not a category indicating 'essentials' of literariness in an absolute or material sense: it is not so much the text in itself that 'contains' elements of literariness, but rather that specific devices, i.e. those that (perhaps among others) have been described by the theory of foregrounding act as cues to the reader in the process of literary communication. (van Peer 1986, S. 185).

Van Peer stuft die Funktion sprachlicher Auffälligkeiten damit ganz ähnlich ein wie Eco. In einem konventionell mitbestimmten kulturellen Rahmen fungieren sie als „ästhetische Reiz[e]" (Eco 1973, S. 65) im Prozess des kommunikativen Austausches zwischen Text und Leser.

Dass sprachliche Auffälligkeiten von Probanden erkannt werden, zeigen auch Hunt und Vipond 1985. Die Autoren legten 96 Studierenden eine Kurzgeschichte im Original und eine präparierte Alternativversion vor, in der 21 stilistische Auffälligkeiten unauffällig paraphrasiert waren (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 32). Nach dem Lesen jeder Seite sollten die Probanden in einer Liste von Sätzen ankreuzen, welche ihnen aufgefallen waren. Nur die Hälfte dieser Sätze war den Autoren zufolge bemerkenswert. Das Experiment zeigte, dass die Leser der Originalversion bei der Einschätzung der bemerkenswerten Items erfolgreicher waren (d' = .030)[141] als die Leser der manipulierten Variante (d' = -.019) (vgl. Hunt/Vipond, S. 33; Vipond/Hunt 1989, S. 164).[142] Hunt und Vipond resümieren: „this experiment suggests that evaluations aren't just a figment of our theoretical imaginations. There is apparently something about evaluations – a property of the text – that is salient for our readers." (Hunt/Vipond 1985, S. 33).

---

141 Cohens *d* ist ein Maß für Effektstärken. Hierbei gilt, dass Effekte um 0.20 als klein, um 0.50 als mittel und um 0.80 als groß eingeordnet werden (vgl. Cohen 1988, S. 82; Döring/Bortz 2016, S. 816).

142 Einen ähnlichen Versuch mit entpoetisierten Textvarianten berichtet Hoffstaedter 1986. Dabei zeigt sich bei den Poetizitätseinschätzungen durch 30 Probanden bei insgesamt 23 Texten (entweder im Original oder entpoetisiert), dass die Mittelwerte der Einschätzungen für die „entpoetisierten Texte" in allen außer zwei Fällen geringer ausfielen als die Mittelwerte für die Originale (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 166). Statistisch signifikant sind die Unterschiede jedoch nur bei 13 von 23 Texten (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 168). Wie stark die Mittelwertsunterschiede ausfallen, hängt u. a. mit dem Grad der Entpoetisierung zusammen (vgl. zur ausführlichen Diskussion der Ergebnisse Hoffstaedter 1986, S. 174, zur Zusammenfassung S. 244 f.).

Aber ähnlich wie van Peer betten auch Hunt und Vipond diesen als wichtig erachteten Textfaktor in eine am Leser orientierte Literaturkonzeption ein, in ihrem Fall in das transaktionale Modell nach Rosenblatt (vgl. Rosenblatt 1978; 2005), das etliche Parallelen zu Ecos Konzeption aufweist, dem Leser allerdings einen deutlich größeren Stellenwert zubilligt (vgl. Eco 1992). Grundsätzlich betrachten sie dabei Lesen als einen konstruktiven Prozess des Lesers, setzen die Rolle des Textfaktors aber relativ hoch an: „On the other hand, there are, we think, some identifiable text features that play a crucial role in the transaction." Diese Textfaktoren determinieren bei ihnen nicht das Textverstehen, sondern laden zur Sinnkonstruktion ein und beschränken diese (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 24) – auch das eine Parallele zu Ecos Vorstellungen. In ihrer Publikation aus dem Jahr 1989 intensivieren sie ihre Einschätzung der Bedeutsamkeit des Textfaktors sogar noch einmal in Abgrenzung zu literaturtheoretischen Strömungen, die diesem eine nur geringe Rolle beimessen:

> we note the relatively large number of reliable effects due to text. On both in-process and retrospective measures, readers demonstrated that they are sensitive to the language of the text; specifically, to what we have termed 'discourse evaluations.' In opposition to the recent theoretical movement among reader-response critics, then, our results indicate that it would be misguided to ignore or minimize what is clearly an important participant in the creation of literary experience (Vipond/Hunt 1989, S. 171).

Auf der in dieser Zusammenfassung beschrittenen exemplarischen Skala von Studien, die dem Kontext oder dem „Textfaktor" Vorrang gewähren, dürften Miall und Kuiken 1994 schließlich diejenigen sein, die dem „Textfaktor" den höchsten Stellenwert zusprechen. Auf der Grundlage ihrer vier Studien zum Zusammenhang von ‚Foregrounding', Auffälligkeit, Affekt und Lesezeit stellten sie im Zusammenhang mit drei literarischen Geschichten fest, dass der Grad an ‚Foregrounding' im Text ein Prädiktor sowohl für erhöhte Lesezeiten ist als auch für die Einschätzungen der Lesenden bezüglich Auffälligkeit und Affekt (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 405). Vor allem letzteres stellen die Autoren heraus, da weder in den Studien von van Peer 1986 noch bei Hunt und Vipond 1985 die Frage, ob Leserinnen und Leser sprachliche Besonderheiten eines Texts auch als „evocative of feeling" erlebten (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 393), eine Rolle gespielt habe.[143]

Aus diesen Ergebnissen schließen die Autoren, dass literarische Texte entgegen der Annahmen der meisten zeitgenössischen Literaturtheorien doch mit dem

143 Die Ergebnisse von Miall/Kuiken 1994 konnten u. a. durch Sopčák 2007 bestätigt werden: „In this study, the highly significant correlation between foregrounding and feeling ratings ($r = 0.202$; $p = 0.002$) supports the argument that the degree of foregrounding influences how evocative of feeling segments are judged by readers." (Sopčák 2007, S. 190).

‚Foregrounding' eine intrinsische literarische Qualität besitzen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 405).[144]

In ihrem Artikel *What is literariness?* führen Miall und Kuiken 1999 ihr Verständnis von Literarizität noch weiter aus. Trotz der herausragenden Position von ‚Foregrounding' distanzieren sie sich dort nicht nur vom Konventionalismus, sondern auch von Jakobsons Position, Literarizität sei durch Textmerkmale bestimmt. Stattdessen betrachten sie Literarizität als Produkt eines bestimmten Lesemodus, der durch drei Schlüsselkomponenten der Reaktion auf literarische Texte definiert sei: Kommentare zum Stil des literarischen Texts, Verfremdung angesichts stilistischer Besonderheiten und die Modifikation oder Transformation eines konventionellen Gefühls oder Konzepts beim Leser (vgl. Miall/Kuiken 1999, S. 122 f.), wie dies bereits Šklovskij propagierte und auch Eco adaptierte. Auch Miall und Kuiken 1999 gehen also von einer Interaktion von Text und Leser aus, bei der den Textmerkmalen ein besonderer Stellenwert zukommt. Diese könnten aber nur dann eine Änderung im Leser bewirken, wenn dieser auch affektiv auf sie reagiere (vgl. zu den Prozessvorstellungen im Detail 2.4.2).

Wie Miall und Kuiken 1999 sieht Hakemulder in den Ergebnissen seiner Studien einen Beleg gegen die konventionalistische These, dass jeder Text literarische Leseerlebnisse provozieren könne. Seine Studien hätten gezeigt, dass literarische Textqualitäten wahrscheinlich eine Bedingung dafür darstellen, dass positive literarische Leseerfahrungen gemacht werden. In einem Experiment Hakemulders hatten die Leserinnen und Leser nur bei der originalen Gedichtvariante mit einem hohen Anteil an ‚Foregrounding' angegeben, das erneute Lesen genossen zu haben, bei der zweiten Lektüre neue Aspekte entdeckt zu haben und zu erwarten, von einer weiteren Lektüre zu profitieren (vgl. Hakemulder 2004, S. 214).[145] Bei

144 Sikora et al. 1998 legen darüber hinaus Belege dafür vor, dass ‚Foregrounding' nicht nur von den Leserinnen und Lesern einer Epoche ähnlich wahrgenommen wird, sondern sogar über einen größeren Zeitraum hinweg. Zu einem Gedicht von Coleridge (*The Rime of the Ancient Mariner*) werteten sie Sekundärliteratur zwischen 1900 und 1991 nach den dort besprochenen Textstellen aus und ließen 30 Studierende je fünf besonders auffällige Passagen benennen und kommentieren. Dabei zeigte sich zwischen den von Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftlern verschiedenster Interpretationsrichtungen und den Studierenden ausgewählten Textstellen eine substanzielle Korrelation. Daraus leiten Miall/Kuiken 1999 eine Stabilität des ‚Foregrounding' ab: „Passages from the poem apparently have the power to attract attention in ways that transcend time […], literary experience […], or critical perspective" (Miall/Kuiken 1999, S. 126).

145 Hakemulder hatte 60 niederländischen Kunststudierenden Nabokovs Gedicht *The Old Bridge* entweder im englischen Original oder einer manipulierten Prosavariante ohne ‚Foregrounding' vorgelegt. Beide Gruppen mussten nach der ersten und zweiten Lektüre zudem Fragebogenitems zur Einschätzung der literarischen Qualität und der Lesefreude bei der Lektüre beantworten sowie angeben, ob sie das Gedicht weiterempfehlen würden (vgl. Hakemulder 2004, S. 208 f.). Bei diesen

einem epischen Textausschnitt hing ‚Foregrounding' außer mit der Freude beim Lesen auch mit der Einschätzung der literarischen Qualität und mit dem Interesse für die weitere Lektüre zusammen (vgl. Hakemulder 2004, S. 214). Hinzu kommt Hakemulder zufolge ein Zusammenhang zwischen ‚Foregrounding' und dem Effekt, den ein Text auf die Wahrnehmung des Lesers für Dinge in der Welt außerhalb des Textes haben kann. Er interpretiert dies in Šklovskijs Sinne als „renewed awareness" (vgl. Hakemulder 2004, S. 214).[146]

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es empirische Belege sowohl für den Einfluss von Konventionen als auch für den Einfluss des sogenannten „Textfaktors" auf die literarische Rezeption von Texten gibt. Einige besonders differenzierte Studien zeigen auf, wo die Grenzen von beidem erreicht sind: ist ein Text von seinen Merkmalen her ‚eindeutig' als literarisch identifizierbar, wird er auch entsprechend rezipiert – egal welche konventionellen Vorgaben gemacht werden. Weist ein Text nur wenige sprachliche Auffälligkeiten auf, kann seine Rezeption jedoch stark von konventionellen Vorgaben abhängen.

Zwaans Einwände gegen eine radikalkonventionalistische Position scheinen hier besonders plausibel:

> the role of conventions is overestimated in radical conventionalist theories of literary communication. Although theories of interpretive conventions may account for 'top-down effects,' they do not account for 'bottom-up'-effects, and prototype effects: *some texts are more readily perceived as being literary than others and some literary texts are perceived as more literary than others* (Zwaan 1993, S. 11; Hervorh. im Orig.).[147]

Effekte sprachlicher Form scheinen diesen empirischen Befunden zufolge – wie auch in Ecos literatursemiotischen Schriften angenommen – in den Bereichen der Aufmerksamkeitssteuerung, Verfremdung, Affektsteuerung, Wertschätzung für den literarischen Text und Veränderung der Wahrnehmung der Welt außerhalb der Texte zu liegen. Der Wahrnehmung sprachlicher Aspekte muss daher in einem Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ein zentraler Stellenwert zukommen.

Fragebogenitems greift er auf die entsprechenden Skalen von Dixon et al. 1993 zurück. Außerdem wurden nach der ersten und zweiten Lektüre Einschätzungen der Textschwierigkeit, der Mehrdeutigkeit und der Implizitheit des Textes erfragt sowie nach der zweiten Lektüre Fragen zu Emergenzeffekten (neue Aspekte nach der zweiten Lektüre, Genuss der zweiten Lektüre, Erwartungen an eine dritte Lektüre) gestellt (vgl. Hakemulder 2004, S. 209).

146 Dass fiktionale Texte generell einen Einfluss auf Leserüberzeugungen auch über einen längeren Zeitraum hinweg haben können, hat Appel 2005 gezeigt. Fialho 2019 resümiert die Fortentwicklung dieses Forschungszweiges und ihr eigenes Forschungsprojekt zu „transformative reading", das sich damit beschäftigt, wie die Lektüre von Prosatexten die Selbst- und Fremdwahrnehmung vertieft.

147 Diese Stelle zeigt, dass Zwaan nicht so radikalkonstruktivistisch ist, wie Zabka ihm vorwirft (vgl. hierzu Zabka 2005, S. 111–116).

2.4.2 *Literarästhetische Sprachreflexion* in Prozessmodellen der Literaturempirie

In der empirischen Literaturwissenschaft wurden etliche Prozessmodelle formuliert, die teilweise kognitionspsychologische Vorstellungen des Leseprozesses auf literarisches Verstehen übertragen, sich aber auch teilweise von diesen Vorstellungen abgrenzen. Im Folgenden soll die Frage im Zentrum stehen, welche Funktion jeweils sprachästhetischen Aspekten in diesen Modellen zukommt.

Bei Hoffstaedter 1986 nehmen Texteigenschaften in Textverarbeitungsprozessen eine zentrale Position ein:

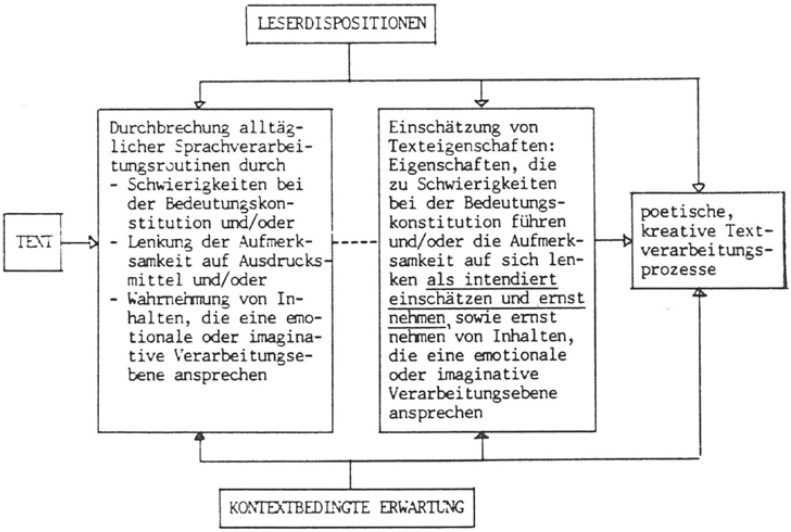


Abb. 6: *Ablauf poetischer Textverarbeitungsprozesse nach Hoffstaedter 1986, S. 64*

Hoffstaedter sieht literarisches Lesen ähnlich wie Eco als kreativen Prozess, „der über eine rein informative Verarbeitung von Texten hinausgeht". Dabei orientiert sie sich an strukturalistischen Ansätzen. Konstitutiv für das Ingangsetzen poetischer Textverarbeitungsprozesse ist für sie die Entautomatisierung z. B. durch die Konfrontation mit als ungewöhnlich empfundenen Texteigenschaften wie Äquivalenzen, Abweichungen und Polyvalenzen. Auch Unstimmigkeiten zwischen sprachlicher Darstellung und den dargestellten Sachverhalten oder Textinhalte, die auf eine emotionale oder imaginative Verarbeitung zielen, können als Auslöser fungieren. Werden diese Texteigenschaften als intentional eingestuft und somit ernst genommen, wird eine poetische Textverarbeitung in Gang gesetzt (vgl.

Hoffstaedter 1986, S. 187).[148] Hoffstaedters Modell entspricht dabei im Wesentlichen den von Eco geteilten Grundannahmen, dass eine „Normverletzung" die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich zieht und diesen aufgrund von Mehrdeutigkeit zu Interpretationsanstrengungen veranlasst (vgl. Eco 1987b, S. 350 f.). Auch die Notwendigkeit einer Intentionalitätsannahme vertreten beide sowie die Annahme kreativer Verarbeitungsmodi in einem Oszillationsprozess zwischen Text, Leser und Kontext.

Emotionalen Aspekten literarischer Leseprozesse zollt Hoffstaedter jedoch ebenso wenig Aufmerksamkeit wie das unter 2.2.1.1 vorgestellte kognitionspsychologische Prozessmodell von Hauptmeier, Meutsch und Viehoff (vgl. Hauptmeier et al. 1987, S. 43). Diese in kognitionspsychologischen Untersuchungen zum (literarischen) Lesen häufig anzutreffende Lücke kritisieren auch kognitionspsychologische Autoren (vgl. Schmidt/Groeben 1989, S. 22–26; Kneepkens/Zwaan 1994, S. 125). Kneepkens und Zwaan haben versucht, auf der Grundlage gängiger kognitionspsychologischer Prozessvorstellungen die Rolle der Emotionen im Leseprozess in einem empirisch gestützten Modell zu beschreiben. Dieses Modell ist in Teilen zwar hypothetisch, insgesamt aber ein guter Anhaltspunkt für die Rolle von Emotionen im literarischen Verstehensprozess, gerade was die mit ästhetischer Sprache verbundenen Emotionen angeht, denn die Autoren verwenden die relativ weit verbreitete Unterscheidung zwischen A- und F-Emotionen. A-Emotionen sind die sogenannte „artefact-emotions", die auf das Kunstwerk als solches bezogen sind, z. B. die Bewunderung für dessen sprachliche Gestalt. F-Emotionen sind „fiction emotions", also Emotionen, die auf Ereignisse der literarischen Textwelt bezogen sind (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 130). Diese können entweder andere betreffen (z. B. beim Fürchten um das Leben einer Romanfigur) oder den Leser bzw. die Leserin selbst. Kneepkens und Zwaan unterscheiden daher noch einmal zwischen „altercentric" „F(a)-emotions" und „egocentric" „F(e)-emotions" (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 132).

Kneepkens und Zwaan zufolge selektieren Emotionen Informationen und steuern die Aufmerksamkeit der Lesenden. Die Autoren gehen davon aus, dass die Informationen, die F(e)-Emotionen wecken, besser erinnert werden und dass das Erleben von A-Emotionen zu einer besseren Oberflächenrepräsentation und einem besseren pragmatischen Modell führen sollten (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 135). Sie vermuten darüber hinaus, dass starke ‚Artefakt-Emotionen' kein Phänomen sind, das zum Leseprozess selbst gehört, sondern eher im Nachhinein relevant wird. Für die

148 Ganz ähnlich konzipiert Zymner den Verstehensprozess bei Metaphern. Diese verursachten zunächst eine „Störung der Kohärenzbildung", die dann unter Annahme der Intentionalität dieser Störung als Anlass wirke, der Sinnzuschreibung eine neue Richtung zu geben. Die Störung übernimmt ihm zufolge die Funktion eines „Transferappells", woraufhin dann eine „neue semantische Verknüpfung des metaphorischen Ausdrucks mit seinem Kotext beziehungsweise Kontext" erfolge (der „Transfer"), „bei dem beide gewissermaßen in ein neues Licht gerückt werden" (vgl. Zymner 2003, S. 142 f.).

mentale Repräsentation des Werks seien sie jedenfalls zentral, da sich Leser typischerweise zuerst an eine globale Einstellung gegenüber einem Werk erinnerten. Je nachdem, wie stark die Geschichte sich mit den F(e)-Emotionen des Lesers decke, trage auch diese Übereinstimmung zur Erinnerung an den Text bei (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 136). Die für *literarästhetische Sprachreflexion* zentralen ‚Artefakt-Emotionen' gehören Kneepkens zufolge also ähnlich wie bei Eco zum Vorgang des „kritischen" Lesens (vgl. Eco 1992, S. 43) und damit – abgesehen von frappierenden Erfahrungen beim ersten Leseprozess – primär in den Prozess der Zweit- oder Mehrfachlektüren. Anders als z. B. bei Kintsch haben diese ‚Artefakt-Emotionen' hier auch einen Platz im Zusammenhang mit dem Situationsmodell.

Eine zentrale Studie zur Rolle des Affekts für literarisches Textverstehen stammt von Miall und Kuiken 1994. Diese hatten in verschiedenen experimentellen Studien festgestellt, dass ‚Foregrounding' (vgl. 2.3.1.2) nicht nur Lesezeiten und kognitive Lesereinschätzungen zur Auffälligkeit dieser Stellen („strikingness") beeinflusst, sondern auch die auf diese Passagen bezogenen Affekt-Einschätzungen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 405). Basierend auf ihren Studien entwickelten die Autoren ein Prozessmodell, das wesentlich auf den Verfremdungseffekt von ‚Foregrounding' setzt. Sie nehmen dabei an, dass eine ungewöhnliche sprachliche Wendung verfremdend wirkt, also das Interesse der Leserinnen und Leser und ihre Aufmerksamkeit erregt. Diese Verfremdung führe dann zu einer Verlangsamung des Leseprozesses, Gefühle würden hervorgerufen, die wiederum einen Prozess des „refamiliarizing" in Gang setzten, bei dem versucht werde, die verfremdenden Aspekte in eine Interpretation zu integrieren. Gefühle dienen also in ihrem Modell der Steuerung der mit ‚Foregrounding' verbundenen kognitiven Leistungen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 392). Kurz ausgedrückt: „foregrounding prompts defamiliarization, defamiliarization evokes affect, and affect guides 'refamiliarizing' interpretive efforts" (Miall/Kuiken 1994, S. 404).

Dieses Verlaufsmodell wurde von Fialho 2007 durch qualitative und quantitative Studien überprüft und weiter ausdifferenziert. Sie untersuchte 15 fortgeschrittene Literaturstudierende und 15 fortgeschrittene Ingenieursstudierende mit der Methode der Pausen-Protokoll-Technik. Wenn die Probanden beim Lesen pausierten, wurden sie sofort gebeten, das Lesen zu unterbrechen, das Element oder den Abschnitt zu unterstreichen, das/der für die Pause verantwortlich war, und diese Stelle laut vorzulesen. Danach sollte dem Interviewer der Grund mitgeteilt werden, warum das Element Aufmerksamkeit erregt hatte, und in einem dritten Schritt, falls die Lösung eines Problems nötig war, dieser Prozess mittels lautem Denken transparent gemacht werden (vgl. Fialho 2007, S. 110). Die Art der Kommentare wurde qualitativ nach vier Hauptkategorien klassifiziert: „null" für Textreferenzen ohne Positionierung, „textual" für innertextuelle Referenzen auf die Textform, „transitional" für die Verknüpfung von Form mit Außertextuellem und „extra-textual" für Interpretationen, Gedanken über den Leseprozess, Reflexion über die Welt und das eigene Selbstverständnis (vgl. Fialho 2007, S. 111 f.). Fialho unterscheidet darüber hinaus vier emotionale Zustände: Unsicherheit („uncertainty"), Beunruhigung („anxiety"), Befriedigung („satisfaction") und Freude („joy").

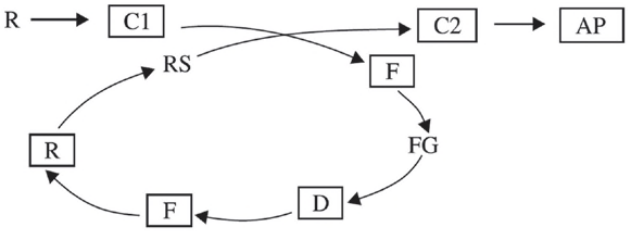


Figure 1 Linguistic–psychological–aesthetical cycle of refamiliarization

R → reading; C1 → comprehension 1; F → feelings; FG → foregrounding; D → defamiliarization; F → feelings; R → refamiliarization; RS → refamiliarizing strategies; C2 → comprehension 2; AP → aesthetic perspective

Abb. 7: *Fialhos Prozessmodell literarischen Verstehens (Fialho 2007, S. 107)*

Fialho sieht in den Ergebnissen ihrer Studie eine Bestätigung der in Abbildung 7 dargestellten Prozessannahmen. Abschnitte mit mehr ‚Foregrounding' (FG) erregten die Aufmerksamkeit der Leser, dadurch komme der Lesefluss ins Stocken. Die Wahrnehmung werde entautomatisiert, was einen Verfremdungseffekt verursache (D). Diesen erklärt sie als eine Störung der Organisation der mentalen Schemata der Lesenden. Diese Phase sei normalerweise mit einem Gefühl der Unsicherheit verbunden (F), das sich in Lesepausen zeige. Die Leserinnen und Leser brauchten Zeit zum Nachdenken und versuchten, wieder eine Struktur in ihre mentale Repräsentation zu bringen. Sie reorganisierten ihre mentalen Schemata (ein Prozess, den Fialho nach Miall/Kuiken 1994 „refamiliarizing" (R) nennt), um ein neues Verständnis des Textes zu erlangen. Bei Eco wäre dies wohl der Prozess der „kreative[n] Abduktion" (Eco 1985, S. 71). Fialhos Datenanalysen legen nahe, dass Leserkommentare, die innertextuell auf die Textform referieren (ihre Kategorie „textual"), in Verbindung mit einem Gefühl der Freude eine effektive Strategie des „refamiliarizing" (RS) sind. „Anxiety" sei dabei der notwendige Schritt zu einem Zustandswechsel von der Konfusion hin zu Befriedigung oder Freude.[149] Diese Strategie des „refamiliarizing" führe schließlich nicht nur zur Neukonfigurierung des Texts,

149 Fialho weist hier zu Recht darauf hin, dass die Freude auch damit zusammenhängen kann, dass ein Problem gelöst wurde. Diese Position wurde zuletzt von Kuijpers et al. 2017 noch weiter hervorgehoben, die ‚Foregrounding' als Absorptionserfahrung sehen, die durch das Fähigkeitserleben bzw. den Flow im Zusammenhang mit der Bewältigung von Herausforderungen charakterisiert sei, die die sprachliche Form stelle (vgl. Kuijpers et al. 2017, S. 37). Eine Ausdifferenzierung verschiedener Strategien für den Umgang mit ‚Foregrounding' haben Bálint et al. 2016 anhand einer qualitativen Auswertung von 25 Interviews zu Leseerfahrungen Erwachsener vorgenommen.

sondern auch der Welt und des Ichs. Leserinnen und Leser nähmen nicht nur den Text, sondern auch die Welt und sich selbst anders wahr. Die ästhetische Perspektive (AP) umfasse dann beides: Kognition und Affekt (vgl. Fialho 2007, S. 119 f.). Damit greift Fialho ähnlich wie Eco und viele andere bisher referierte Autoren ebenfalls Šklovskijs Idee der Wahrnehmungsveränderung auf.

Auch Harash hat in seiner Dissertation einen für die Kompetenzmodellierung interessanten Aspekt beleuchtet, nämlich die Frage, an welchen Stellen der Prozess des ‚Foregrounding' scheitern kann. Er kontrastiert daher den gelingenden ‚Foregrounding'-Prozess, bei dem er Stadium 1 („Deviation from the norm leading to processing difficulty"), Stadium 2 („The difficulty mobilizes attention & interpretation resources") und Stadium 3 („A literary-aesthetic effect is produced") unterscheidet, mit scheiternden Prozessen. Ihm zufolge kann der ‚Foregrounding'-Prozess bereits zwischen Phase eins und zwei scheitern. Dafür macht er „Shallow Processing" verantwortlich, eine oberflächliche Lektüre, die Widersprüche nicht löst oder nicht über die wörtliche Ebene hinausgeht. Die nächste Möglichkeit des Scheiterns liegt zwischen Stadium zwei und drei. Hier kann es zu „Failed Foregrounding" kommen, das durch Konfusion, semantisches Rauschen und eine negative ästhetische Bewertung gekennzeichnet sei, oder zu „Partial Foregrounding", das durch eine gewisse ästhetische Wertschätzung, aber z. T. erhebliches Missverstehen geprägt sei (vgl. Harash 2019, S. 8–10). ‚Foregrounding' ist also kein Automatismus, sondern erfordert für einen gelingenden Verstehensprozess durchaus Kompetenzen an verschiedenen Gelenkstellen des Prozesses.

Hakemulder stellt in seiner Prozessbeschreibung die Notwendigkeit der „availability of the norms of the background" heraus. Um Abweichungen bemerken zu können, müssen die Rezipienten auf Hintergrundwissen zu entsprechenden Normen zugreifen können (Hakemulder 2020, S. 95). Dabei unterscheidet er vier Typen von ‚Background': erstens Weltwissen, zweitens Textnormen im Sinne von innertextuellen Regularitäten auf verschiedenen Textebenen (z. B. Reimschema, Metrik eines Texts), drittens die Beherrschung alltagssprachlicher Regeln, gegen die stilistische Normabweichungen wahrgenommen werden können, und viertens die Kenntnis von Normen, die in bestimmten Gruppen von Texten gelten (z. B. Genreregeln, Autorenstil etc.) (vgl. Hakemulder 2020, S. 94 f.). Für einen gelingenden ‚Foregrounding'-Prozess ist sowohl beim Entdecken von Abweichungen der Zugang zum ‚Background'-Wissen nötig als auch im Zusammenhang mit der Bewertung des Kontexts. Nur wenn der Text als intentionale Kunst eingestuft wird, wird die entdeckte Auffälligkeit entsprechend der mit Literatur verbundenen Konventionen als Einladung für eine vertiefte Verarbeitung aufgegriffen. Bei einem gelungenen ‚Foregrounding'-Prozess kann es dann zu einem vertieften Verstehen, Wertschätzung und „Foregrounding Effects" wie Wahrnehmungs- oder Einstellungsänderungen kommen (vgl. Hakmulder 2020, S. 95–103).

Im Hinblick auf ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion*, das sich am Rezeptionsprozess orientiert, spricht daher viel dafür, die Wahrnehmung des „ästhetische[n] Reiz[es]" (Eco 1973, S. 65) oder des sogenannten ‚Foregrounding'

als eine wichtige Teilkompetenz des gesamten Reflexionsprozesses zu verstehen. Werden auf der *metasprachlichen* Ebene keine geeigneten Stellen identifiziert, kommt es auch nicht zu interpretativen Aktivitäten in *metakommunikativer* Hinsicht.

Gerade Hakemulders Modell zeigt die Notwendigkeit, darüber hinaus auch den „Background" der Lernenden mit einzubeziehen. Kann nicht auf das nötige Wissen zugegriffen werden, ist der Prozess ebenfalls zum Scheitern verurteilt: „There is no perceived foregrounding if there are no readers with the relevant background in mind, against which the literary devices stand out" (Hakemulder 2020, S. 105).

Abgesehen davon sollten in einer Studie zu *literarästhetischer Sprachreflexion* begleitend auch die sogenannten ‚Artefakt-Emotionen' in den Blick geraten, die in jüngeren Studien zum ‚Foregrounding' intensiv beforscht werden (vgl. Kuijpers et al. 2017; Kuijpers et al. 2019).

Über die in diesem Punkt betrachteten Prozessmodelle hinaus gibt es in der kognitionspsychologischen Forschung Detailstudien zum Einfluss bestimmter Textmerkmale auf die Textrezeption. Welche Textmerkmale mehr oder weniger leicht erkannt werden, soll der folgende Überblick zeigen.

2.4.3 Detailstudien zum Einfluss bestimmter Textmerkmale auf die Textrezeption

Zahlreiche Detailanalysen versuchen über den generellen Einfluss stilistischer Merkmale hinaus herauszufinden, welche spezifischen Oberflächenmerkmale von Texten von Leserinnen und Lesern besonders wahrgenommen werden und letztlich zu einer literarischen Textverarbeitung führen.

2.4.3.1 Wahrnehmungsschwerpunkte

In einer Studie von Hanauer wurde derselbe Text (James Joyce, *The Twilight Turns from Amethyst*) einmal als „Text" und einmal als „Gedicht" entweder im Original oder in einer manipulierten Textvariante präsentiert, bei der Klangauffälligkeiten reduziert waren oder die graphische Darstellung des Gedichts in eine Prosafassung überführt war bzw. beide Veränderungen zusammen vorgenommen waren. Dabei zeigte sich, dass bei der unspezifischen Testbedingung ‚Text' die graphisch bzw. graphisch und phonetisch stark überformten Texte auch die waren, bei denen die Erinnerung von wörtlichen Formulierungen am besten funktionierte, was als Indiz für eine literarische Verarbeitung gewertet wurde. Der Faktor der graphischen Gestaltung (hier die Versanordnung bei Lyrik) zeigte sich statistisch signifikant als einflussreich für die literarische Rezeption auch entgegen dem vorgegebenen Rezeptionsrahmen (vgl. Hanauer 1998, S. 574). Hanauer resümiert bezüglich der Kontextabhängigkeit: „the specification or lack of specification of the text as a poem did not elicit significantly different amounts of verbatim recall." (Hanauer 1998, S. 576). Ebenso wenig haltbar wie die radikal konventionalistische Position zeigte sich aber auch die des russischen Formalismus, die sich ebenfalls nicht ganz

bestätigte, da keine empirischen Belege für den Einfluss phonologischer Textmerkmale gefunden werden konnten:

> The phonetic manipulation of the poem did not increase or decrease the amounts of verbatim information that was recalled. Hence, the phonetic features did not draw attention to themselves and did not direct the reading process (Hanauer 1998, S. 576).

Hanauer plädiert daher für eine Kompromisslösung. Da die graphische Form hier letztlich für jeden sichtbar den Text als Gedicht markiere, sei anzunehmen, dass diese Identifikation des Textgenres letztlich die Anwendung literarischer Lesekonventionen einschließe, die eine Aufmerksamkeit für Textmerkmale beinhalte (vgl. Hanauer 1998, S. 577). Die phonetischen Merkmale wurden in seiner Studie nur relevant, wenn sie im Kontext der lyrik-typischen Form auftraten, die den Text klar als Gedicht markierte (vgl. Hanauer 1998, S. 578).

Was den Einfluss phonologischer Merkmale betrifft, kam van Peer 1986 in seiner unter 2.4.1 bereits erwähnten linguistisch differenzierten Studie allerdings zu anderen Ergebnissen. In seiner Regressionsanalyse bezüglich des Einflusses bestimmter Textmerkmalsgruppen auf die Wahrnehmung von ‚Foregrounding' zeichneten sich durchaus signifikante Auffälligkeiten auf der Ebene der Phonetik ab. Noch größere Effekte bezüglich der Aufmerksamkeitssteuerung der Probanden zeigten sich allerdings im Bereich der Semantik, zu dem van Peer u. a. Symbole, Antithesen oder inhaltliche Äquivalenzen rechnet, aber auch Lexik und Zweifelsfälle, bei denen nicht sicher eingestuft werden konnte, ob es sich dabei um eine syntaktische oder semantische Abweichung handelt (vgl. van Peer 1986, S. 65):

> It can be seen that the regression analysis isolated variables from only two levels: phonology and semantics. Not one variable from grammar seemed to play a prominent role in the strikingness of the text. This goes against our assumption of the relative increase in importance from phonology to grammar to semantics. It seems, at least according to our data, that the formal level of linear organization plays but a marginal role in perceiving the strikingness of a text (van Peer 1986, S. 171f.).

Van Peers Befunde auf dem Gebiet der Phonetik und der Semantik werden von anderen Studien bestätigt. So konnten Miall und Kuiken 1994 die meisten Befunde in Studien mit drei Erzähltexten replizieren. Auch bei ihnen korrelierten die Lesereinschätzungen von „strikingness" und – über van Peer hinaus – von „affect" je nach Textgrundlage entweder signifikant mit phonetisch und/oder semantisch auffälligen Passagen, nicht aber mit grammatisch herausgehobenen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 399 f., 402). Diese Ergebnisse wurden auch durch Sopčák 2007 an neun Manuskriptvarianten zu James Joyce' Ulysses mit insgesamt 105 Probanden repliziert, wobei der Effekt für Phonetik allerdings sehr klein ist:

> The foregrounding on the level of grammar did not play a significant role in readers' ratings on strikingness. The phonetic (r = 0.138; p = 0.022) and semantic (r = 0.200;

$p = 0.022$) foregrounding, on the other hand, correlated significantly with how striking readers perceived a given segment (Sopčák 2007, S. 190).[150]

Auch die bereits unter 2.4.1 angeführte Studie Hoffstaedters geht bei den Abweichungstypen ins Detail und bestätigt dabei zum Teil van Peers Ergebnisse. Ähnlich wie van Peer untersucht Hoffstaedter die klassisch-strukturalistischen Poetizitätskriterien Äquivalenzen und Abweichungen im Hinblick auf ihren Einfluss auf die Poetizitätseinschätzung von Texten durch ihre 40 Probanden (je 20 männlich und weiblich, primär Studierende). Als weitere semantische Kategorien für die Einschätzung der insgesamt 28 Texte ergänzt sie ‚Mehrdeutigkeit' und literaturtypische ‚inhaltliche Aspekte'. Bezüglich der Äquivalenzen ergibt ihre Studie, dass diese tendenziell als umso poetischer empfunden werden, je offensichtlicher sie sind (z. B. bei direktem Aufeinanderfolgen). Auch bei Hoffstaedter werden – ähnlich wie bei van Peer – semantische Äquivalenzen tendenziell eher als poetisch eingeschätzt als syntaktische (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 163). Auch auf die Rolle phonologischer und rhythmischer Äquivalenzen geht Hoffstaedter ein und schlägt mit ihren Befunden gleichsam die Brücke zwischen van Peers und Hanauers Befunden. Diese Auffälligkeiten würden nur dann von mindestens der Hälfte der Versuchspersonen als poetisch betrachtet, wenn andere Textmerkmale die Aufmerksamkeit nicht zu sehr überlagerten (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 163 f.).

Auch bei den Abweichungen bestätigen Hoffstaedters Ergebnisse van Peers, da semantische „eher als poetisch empfunden werden als syntaktische Abweichungen" (Hoffstaedter 1986, S. 164). In den Kern semantischer Auffälligkeiten zielt Hoffstaedters Kategorie der Mehrdeutigkeit. Hierbei zeigte sich, dass eine Verbindung von Mehrdeutigkeit mit Abweichungen die Poetizitätseinschätzungen tendenziell ansteigen lässt und dass „Mehrdeutigkeiten im Sinne von Unbestimmtheiten […] eher als poetisch empfunden [werden] als klar eingrenzbare Mehrdeutigkeiten im Sinne von Ambiguitäten." (Hoffstaedter 1986, S. 164). Hinzu kommt, dass auch „bestimmte Inhalte als poetisch eingeschätzt werden wie z. B. Naturbeschreibungen sowie Beschreibungen von Stimmungen, persönlichen Eindrücken und emotionalen Zuständen" (Hoffstaedter 1986, S. 164 f.).

Auch Harash 2019 stellte in seiner kombinierten Eye-Tracking- und Lautdenk-Studie mit 42 Freiwilligen fest, dass verschiedene sprachliche Mittel verschieden intensiv wahrgenommen werden. Auch bei ihm rief der Bereich der „figurative descriptions" die stärksten Reaktionen hervor. Diese Abweichungen führten bei Leserinnen und Lesern auch zu den erfolgreichsten interpretativen Anstrengungen. Bei seiner Kategorie der „linguistic difficulty" hatten die Probanden hingegen

150 Etwas anders stellte sich das Bild bezüglich der Lesezeiten dar. Hier wurde die Annahme einer längeren Lesezeit zwar global bestätigt, phonetische Auffälligkeiten wurden jedoch signifikant schneller gelesen. Während semantisches ‚Foregrounding' keinen Effekt auf die Lesezeit hatte, verlangsamten die Probanden nur bei grammatischem ‚Foregrounding' ihr Lesetempo (vgl. Sopčák 2007, S. 191).

die größten Schwierigkeiten und kamen selten zu positiven Interpretationsergebnissen (vgl. Harash 2019, S. 83).

Stiller konnte in ihrer qualitativen Studie zur „literarästhetischen Verstehenskompetenz in der Grundschule" in Lautdenkstudien und Leitfadeninterviews mit 27 Schülerinnen und Schülern vierter Klassen zu je einem lyrischen, epischen und dramatischen kinderliterarischen Text zeigen, dass auch bei zehnjährigen Kindern ähnliche Wahrnehmungsschwerpunkte vorherrschen. Die Kinder nahmen v. a. im präsentierten Gedicht auffällige Klangphänomene wie Reim und Lautmalerei wahr (Stiller 2017, S. 150 f.) und reagierten auf offensichtliche optische Merkmale von Texten wie kursiv gedruckte Regieanweisungen in einem Theaterstück (Stiller 2017, S. 152). Wie bei erwachsenen Probanden, sind es aber auch bei Zehnjährigen v. a. die semantischen Abweichungen (hier Personifikationen), die in der Lautdenkstudie thematisiert werden (vgl. Stiller 2017, S. 155 f.). Auf diesem Feld beobachtet Stiller auch „eine beginnende Funktionalisierung der sprachlichen Besonderheiten" in den Lautdenkinterviews und resümiert: „Insgesamt kann man festhalten, dass die bildhafte Sprache bei allen Kindern nicht nur mit einer positiven Wertung verbunden ist, sondern dass von zahlreichen Kindern auch die Wirkung bzw. Funktion dieser sprachlichen Mittel erkannt wurde." (Stiller 2017, S. 157).

2.4.3.2 Detailstudien zum Klang

Die in den bisher berichteten Studien nicht ganz eindeutige Rolle phonetischer Aspekte literarischer Texte für die Rezeption untersuchen etliche weitere Detailstudien, die – wie schon in Hoffstaedters Diskussion des Phänomens anklingt – zum Teil auch mit alternativen Testverfahren experimentieren. Als Beispiel für solch eine Studie soll die Untersuchung von Hoorn 1996 vorgestellt werden, die mit hirnphysiologischen Instrumenten Jakobsons und Barthes' Thesen über den Zusammenhang von Reim und Semantik zu überprüfen versucht (vgl. Hoorn 1996, S. 345).[151] Um unbewusste Reaktionen auf phonetische Phänomene wie den Reim in den Blick zu nehmen, untersuchte Hoorn mit einem Elektroenzephalogramm (EEG) die Hirnaktivitäten seiner Probanden beim Lesen von Gedichten und ihren manipulierten Varianten. Die Entdeckung von Abweichungen durch die Probanden während des Lesens machte er mit einem bestimmten Signal im Kortex sichtbar (N400). Den 16 Testpersonen (Studierende der Literaturwissenschaft) wurden einfache Gedichte vorgelegt, bei denen jeweils das letzte Wort variiert wurde. Dabei gab es vier Varianten (Reim und Semantik korrekt, Semantik korrekt/ungereimt, Reim korrekt/Semantik falsch, ungereimt/Semantik falsch) und die Studierenden wurden vor Testbeginn auf das zu untersuchende Phänomen vorbereitet, indem ihnen zunächst das Reimschema (abab) vorgestellt wurde und sie darauf hingewiesen wurden, dass das letzte Wort möglicherweise falsch sei (vgl. Hoorn 1996, S. 347). Für dieses letzte Wort

151 Eine allgemeine Darstellung der neuropsychologischen Aspekte des Textverstehens würde hier zu weit führen. Eine Übersicht bietet Grzesik 2005, S. 31–127.

wurden nun die EEGs in einem bestimmten Zeitintervall ausgewertet. Während der Effekt der Semantik zwischen 250 msec und 640 msec ein kontinuierlicher war, zeigte sich der Phonologie-Effekt fragmentierter (vgl. Hoorn 1996, S. 352 f.). Hoorn interpretiert den Effekt beim Erkennen semantischer Abweichungen als eine Stütze für Jakobsons Theorie (vgl. Hoorn 1996, S. 354). Der Effekt für Phonologie gestaltet sich etwas schwieriger. Beim Erkennen des Reims wird das Signal N200 stimuliert, dieses reagiert aber nicht beim Erkennen des fehlenden Reims. Auf das Fehlen des Reims spricht dasselbe Signal an wie auf die semantischen Abweichungen (N400). Dieses Signal wird jedoch schwächer und kürzer durch das Fehlen des Reims stimuliert als durch die semantische Abweichung (vgl. Hoorn 1996, S. 355). Neu entdeckte Hoorn einen Haupteffekt für Phonologie zu einem relativ späten Zeitpunkt in einer anderen Hirnregion (N700), sodass er schlussfolgert, dass man mit N400 den funktionalen ästhetischen Effekt voraussagen könne und mit der Kombination aus N200-N400-N700 den formalen ästhetischen Effekt (vgl. Hoorn 1996, S. 355). Interaktionen zwischen Semantik und Phonologie gab es nur bei fehlendem Reim.

Nicht ganz überzeugend ist, dass Hoorn diese höher gemessene Reaktion auf das Fehlen des Reims als Widerlegung der Theorien von Barthes und Jakobson wertet (vgl. Hoorn 1996, S. 356 f.). Betrachtet man die Möglichkeit, gegen das Reimsystem zu verstoßen, als ein gängiges Mittel in literarischen Texten (vgl. den bewussten Einsatz von ‚Waisen' oder ‚unreinen Reimen'), so rufen diese abweichenden Stellen folgerichtigerweise eine höhere Aufmerksamkeit beim Leser hervor als den Reimkonventionen gehorchende Stellen. Skeptisch ist meines Erachtens auch Hanauers euphorische Schlussfolgerung aus dem Experiment zu betrachten:

> This result suggests that the readers are monitoring rhyme and semantic relations during poetry reading. Attention seems to be directed towards this information and this information seems to activate a series of predictive inferences relating to expected phonetic and semantic forms. The results of this study present compelling evidence of the reader's involvement with different levels of linguistic information when reading a poem (Hanauer 2001, S. 122).

Da die Aufmerksamkeit der Probanden ja vor dem Test explizit auf das betreffende Wort gelenkt wurde und sie auch mit dem entsprechenden Fachwissen zum Reim ausgestattet wurden, ist der Aspekt der Aufmerksamkeit für die Ebene der Phonologie und Semantik wohl als etwas eingeschränkt zu betrachten. Nicht der Text selbst, sondern der Testleiter lenkt die Aufmerksamkeit an den vitalen Punkt, der gemessen werden soll. Dass an diesem Punkt selbst dann je nach Testbedingung verschieden starke Reaktionen auftreten, ist dennoch interessant und kann erhellen, wie die Verarbeitung phonologischer und semantischer Informationen bei (fachwissenschaftlich vorgebildeten) Lesenden abläuft, die gezielt auf derartige Abweichungen achten.

Wesentlich ungelenkter sind die Beobachtungen zur Lautstruktur bei Texten in einer Studie zu Lautunterschieden von Miall 2001. Basierend auf der Annahme, dass Lautkontraste zur Bedeutungskonstitution literarischer Texte beitragen können, untersuchte Miall dieses Phänomen ausführlich an dem Datensatz der Studie

von Miall und Kuiken 1994 (vgl. 2.4.1), in der ein Gesamtmaß für die Aufmerksamkeit für ‚Foregrounding' erhoben, aber keine Differenzierung bezüglich verschiedener Ebenen vorgenommen wurde. Für die Operationalisierung des Konstrukts teilte Miall zunächst alle Laute nach Ausspracheort ein und versah sie mit einem diesem Ort entsprechenden Wert. Zeile für Zeile ließ er dann die Vokal- und Konsonantentypik von Texten per Computer auszählen. Die Validität dieses Instruments überprüfte er u. a. an zwei literarischen Texten, bei denen inhaltliche Kontraste auch eine kontrastive Lautverteilung erwarten ließen (z. B. Paradies vs. Hölle in Miltons *Paradise Lost*). Die entsprechenden Passagen zeigten tatsächlich eine signifikant unterschiedliche Lautverteilung in der angenommenen Qualität (also etwa die Häufung harter Konsonanten für den Bereich der Hölle; vgl. Miall 2001, S. 65). Ausgehend von der Beobachtung, dass phonetische Unterschiede in literarischen Texten durchaus systematisch verteilt auftreten, erwartete Miall auch entsprechende Effekte auf die Lesenden. Daher wertete er die Daten von 60 Leserinnen und Lesern einer Kurzgeschichte neu bezüglich der Reaktionen auf die Lautqualitäten des Textes aus. Diese Reaktionen waren über die Lesezeit pro Zeile und Einschätzungen von Textstellen bezüglich ihrer Auffälligkeit („strikingness") und bezüglich des durch sie ausgelösten Affekts erhoben worden. Berechnungen bestätigten die Annahme, dass u. a. Vokallänge die Lesezeit verlängert (vgl. Miall 2001, S. 66). Die Leser verbrachten mehr Zeit mit Abschnitten, die vordere und hohe Vokale beinhalteten. Außerdem brauchten sie länger für Abschnitte mit hoher Plosivdichte aber wenigen stimmhaften Frikativen und Aspiranten (vgl. Miall 2001, S. 67). Auch die Einschätzungen für „strikingness" ergeben, dass Lautqualitäten diesbezüglich eine Rolle zu spielen scheinen. In diesem Fall wurden eher Passagen mit größerer Vokallänge oder weichen Konsonanten gewählt (Miall 2001, S. 67). Hinzu kamen Zusammenhänge zwischen bestimmten phonetischen Auffälligkeiten und Affektratings. Abschnitte mit vorderen oder weichen Konsonanten und größerer Vokallänge seien bei Einschätzungen für starken Affekt maßgeblich, ebenso Textstellen, die reich an Gleitlauten, Liquiden oder Nasalen sind und wenige Plosive oder vordere Vokale aufweisen (vgl. Miall 2001, S. 67).[152] Mialls Studie stützt damit die Vermutung, dass Rezipientinnen und Rezipienten beim Lesen eines literarischen Textes durchaus auf phonetische Unterschiede zu reagieren scheinen.

2.4.3.3 Detailstudien zur Syntax

Vergleichsweise wenige Untersuchungen gibt es zur Aufmerksamkeit für syntaktische Aspekte, die ja weder bei Hoffstaedter noch bei van Peer signifikante Effekte

152 Interessanterweise hatte bei Sopčák 2007 phonetisches ‚Foregrounding' keinen Effekt, wohl aber grammatisches und v. a. semantisches ‚Foregrounding' (vgl. Sopčák 2007, S. 190). Van Peer und Hakemulder finden keine Effekte für Affekt, führen dies aber u. a. zu Recht darauf zurück, dass dies auf der Grundlage nur einer Verszeile auch nicht erwartbar gewesen sei (vgl. van Peer et al. 2007, S. 210).

zeigten. In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Emmott, Sanford und Morrow interessant, die die Auswirkung von Ellipsen und „mini-paragraphs", also extrem kurzen Absätzen innerhalb eines Texts auf die Verarbeitungstiefe untersucht. Die Autoren greifen darin auf die „text change detection method" (vgl. Sturt et al. 2004) zurück, bei der Texte sich nur in einem einzigen Wort unterscheiden, um die Aufmerksamkeit für dieses zu überprüfen. Von jedem der 36 Textbeispiele wurden drei Varianten erstellt: eine, in der das variierte Wort in einen Satz integriert ist, eine, in der dieses im Rahmen einer Ellipse präsentiert wird, und eine, in der es in einem eigenen Absatz steht. Je acht Probanden bekamen in einer dieser Bedingungen am Computer zweimal denselben Text mit nur einem Wort Abweichung nacheinander zu lesen und wurden befragt, ob sie eine Abweichung feststellen konnten und wenn ja, welche. Dabei zeigten sich reliable Unterschiede in der Entdeckungshäufigkeit zwischen den Bedingungen. Abweichungen wurden in der Textbedingung mit der Einbettung des betreffenden Wortes in den vorherigen Satz signifikant weniger oft erkannt (25,28 %) als in einer Ellipse (41,53 %) oder einem eigenen Absatz (34,17 %). Interessanterweise gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen Ellipsen und „mini-paragraphs" (vgl. Emmott et al. 2006, S. 22). Die Autoren resümieren, dass bei kurzen, alleinstehenden Ausdrücken somit eine größere Verarbeitungstiefe festgestellt werden kann als bei der Einbettung in den vorhergehenden Satz (vgl. Emmott et al. 2006, S. 23). Besonders auffällige Syntaxphänomene wie Ellipsen scheinen von Lesenden also doch wahrgenommen zu werden und sich entsprechend auf die Verarbeitungsintensität der jeweiligen Textinformation auszuwirken.

2.4.3.4 Detailstudien zu semantischen Abweichungen

Unstrittig ist in den oben berichteten Studien die Rolle semantischer Abweichungen für die Erregung von Aufmerksamkeit beim Lesen literarischer Texte. Empirische Studien zu diesem Feld liegen vor allem bezüglich Mehrdeutigkeit,[153] Ironie[154] und Metapher[155] vor und können hier nicht in extenso vorgestellt werden.[156] Das am intensivsten beforschte Feld ist sicher das der Metapher, zu dem hier einige für das literarische Verstehen relevante empirische Befunde zusammengefasst werden sollen. Zunächst sind auch Reaktionen auf Metaphern als Verstöße gegen semantische Normen – ähnlich wie Normverstöße im Bereich der Phonetik – in ihrem Effekt auf die menschliche Hirntätigkeit messbar. Auch hierzu gibt es etliche Studien, die die Aktivierung des Signals N400 durch EEGs dokumentieren

153 Vgl. als Forschungsüberblicke zur Polyvalenz von Texten Groeben/Schreier 1992 und Charlton et al. 1999, S. 95 f.

154 Vgl. als Forschungsüberblick zur Ironie Christmann/Scheele 2001, S. 265–283.

155 Vgl. als Forschungsüberblick Christmann/Scheele 2001 und Pieper/Wieser 2011.

156 Vgl. zu einem Überblick über die Erforschung verschiedener Stilmittel aus dem Bereich der Tropen Kreuz/Roberts 1993.

(vgl. zusammenfassend Hoorn 2001, S. 135, ausführlich Hoorn 1997). Umstritten ist allerdings, in welcher Reihenfolge wörtliche und übertragene Bedeutung aktiviert werden. Die derzeit plausibelste empirische Antwort auf diese in der Forschungsdiskussion um die Metapher als „Literal-First-These" (vgl. Christmann/Scheele 2001, S. 305–309) bekannte Annahme bieten Blasko und Connine, die die Verarbeitung von konventionalisierten und innovativen Metaphern experimentell verglichen. Ihnen zufolge wird nur bei innovativen Metaphern die wörtliche Bedeutung vor der übertragenen verarbeitet, bei konventionalisierten Metaphern hingegen würden wörtliche und metaphorische Bedeutung gleichzeitig aktiviert (vgl. Blasko/Connine 1993).[157] Ob überhaupt eine übertragene Bedeutung aktiviert wird, hängt zudem damit zusammen, ob die Metapher als angemessen empfunden wird.

Nach Giora und Fein herrscht beim Verstehen der wörtlichen wie der übertragenen Bedeutung ein allgemeines Salienzprinzip vor. Die salienten, also häufigen und konventionellen Hauptbedeutungen (eventuell auch eine metaphorische bei konventionellen Metaphern) werden stets zuerst aktiviert. Auch bei innovativen Metaphern wird zuerst die saliente Bedeutung verarbeitet, dann aber verworfen und schließlich eine neue Interpretation geleistet. Dies erklärt die in diesen Fällen längere Verarbeitungszeit. Bei konventionellen Metaphern seien übertragene und wörtliche Bedeutung gleich salient und würden parallel aufgerufen (vgl. Giora/Fein 1999).

Interessant ist auch ein Experiment zum Verständnis intentionaler Metaphern aus literarischen Texten im Vergleich zu zufällig generierten Metaphern. Hier kam Boswell zu dem Schluss, dass intentionale Metaphern von den Probanden signifikant öfter als sinnvoll eingestuft wurden als die zufällig generierten und zudem ein geringeres Deutungsspektrum zuließen (vgl. Boswell 1986).

Natürlich sind Metaphern ein allgemeines Sprachphänomen und kein spezifisch literarisches. Dass ihnen in literarischen Texten allerdings signifikant mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird als in journalistischen, hat Steen gezeigt. Er hatte 30 Studierenden eines Textanalyseseminars die Aufgabe gegeben, in je einem ihnen als literarisch oder journalistisch vorgelegten Text mit einer ähnlichen Anzahl an Metaphern (einmal ein journalistischer Textausschnitt zum Fall der Berliner Mauer, einmal ein literarischer Textausschnitt zu Ausschreitungen bei einer Demonstration) genretypische Passagen zu unterstreichen und schriftlich zu kommentieren. Dabei wurden sowohl beim literarischen als auch beim journalistischen

157 Cacciari und Glucksberg hingegen halten den Unterschied zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung für irrelevant. Sie stützen diese These auf Untersuchungen, die zeigen, dass Metaphern ebenso schnell verstanden werden wie wörtliche Ausdrücke und wörtliche und metaphorische Bedeutungen parallel aufgerufen werden. Entscheidend für die Bedeutungsgenerierung sei letztlich der Kontext, mit dem potentielle Bedeutungen – ob wörtlich oder metaphorisch – abgeglichen würden wie in jedem anderen Verstehensprozess (vgl. Cacciari/Glucksberg 1994).

Text unter der literarischen Lesebedingung signifikant mehr Metaphern angestrichen als unter der journalistischen Lesebedingung: „Both groups of subjects […] underlined twice as many metaphors during literary reading than during journalistic reading" (Steen 1994, S. 68).[158] Bei der Auswertung der Erklärungen für die Unterstreichungen zeigte sich, dass Metaphern nie als typisch für einen journalistischen Text angeführt wurden, unter der literarischen Lesebedingung allerdings etwa ein Viertel bis zu einer Hälfte der Erläuterungen für spezifisch literarische Textmerkmale auf metaphorische Sprache zurückgeführt wurden. Steen resümiert hier wohl zu Recht: „This is good evidence for a relation between metaphor and literariness in terms of attention to metaphors" (Steen 1994, S. 71). Dabei ist – zumindest im Zusammenhang mit den verwendeten Texten – die literarische Lesekonvention dieser durchaus literarisch vorgebildeten Gruppe hier das ausschlaggebende Kriterium für die Aufmerksamkeit für Metaphern (vgl. Steen 1994, S. 72).[159] Diesen Haupteffekt konnte Steen in einer Lautdenkstudie mit Universitätsdozenten und -dozentinnen aus Literaturwissenschaft und Anthropologie replizieren (vgl. Steen 1994, S. 139).[160]

Interessant sind darüber hinaus Studien, die die qualitative Einschätzung von Metaphern durch Probanden untersuchen. Marschark et al. kamen z. B. ähnlich wie Malgady und Johnson zu dem Ergebnis, dass die Wertschätzung einer Metapher mit der Anzahl von möglichen Alternativ-Interpretationen zusammenhängt (vgl. Marschark et al. 1983, S. 36; Malgady/Johnson 1976). Außerdem werden Metaphern als besser empfunden, wenn ‚topic' (bildempfangender Bereich) und ‚vehicle' (bildspendender Bereich) eng zusammenhängen (vgl. Marschark et al. 1983, S. 34 f.). Zu diesem Schluss kamen auch Tourangeau und Sternberg 1981, wobei bei diesen noch hinzutritt, dass eine Metapher positiver bewertet wird, wenn die beiden Metaphernbereiche trotz einer hohen Ähnlichkeit aus möglichst entfernten semantischen Bereichen kommen.

2.4.3.5 Befunde zu Superstrukturen und Erzählperspektiven

Zur Wahrnehmung spezifischer Textmerkmale gibt es über die hier berichteten Ebenen des ‚Foregrounding' auf phonetischer, grammatischer und semantischer Ebene hinaus etliche Befunde zu Superstrukturen oder Erzählperspektiven. Diese Bereiche sollen im Folgenden nur kurz angedeutet werden. Hier zeigt sich ähnlich wie in den Bereichen des Foregrounding, dass kleinere Unterschiede z. B. zwischen

158 Allerdings gehen die beobachteten Effekte ausschließlich auf den literarischen Text zurück, der unter beiden Lesebedingungen unterschiedlicher behandelt wurde als der journalistische Text. Generell wurde der journalistische Text für seine Gattung als weniger typisch empfunden als der literarische (vgl. hierzu Steen 1994, S. 70).

159 Vgl. zu unterschiedlichen literarischen und journalistischen Lesemodi v. a. Zwaan 1993, auf dessen Studie ausführlich in 2.2.1.2 eingegangen wurde.

160 Vgl. zu weiterführender Kritik zu dieser Studie Pieper/Wieser 2011, S. 82–84.

Ich- und Er-Perspektive (vgl. Ludwig/Faulstich 1985)[161] oder wertende Erzählerkommentare (vgl. Andringa 1995) von Leserinnen und Lesern zum Teil erstaunlich wenig wahrgenommen werden, während größere Unterschiede wie z. B. der Beitrag einer erzählerischen Rahmenhandlung (vgl. Andringa 1995) oder eine komplexe Erzählstrategie mit einem unzuverlässigen Erzähler (vgl. Dixon et al. 1993) durchaus Aufmerksamkeit erregen. Dijkstra et al. konnten einen Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen einer Geschichte (z. B. Spannungsbogen, Emotionen der Figuren, Unbestimmtheit)[162] und affektiven Leserreaktionen feststellen (vgl. Dijkstra et al. 1994). Miall zeigt Zusammenhänge zwischen Erzählperspektive sowie Figurenemotionen mit Affektratings, Strikingness und Foregrounding, nicht aber mit Lesezeit auf (vgl. Miall 2008, S. 93 f.).

Das Spektrum der hier zusammengestellten Studien zu spezifischen Textfaktoren und ihrer empirischen Wirkung auf Leserinnen und Leser zeigt, dass sprachliche Aspekte literarischer Texte wahrgenommen werden, dass es im Hinblick auf verschiedene Gestaltungsmittel jedoch auch Wahrnehmungsunterschiede gibt. Während optische Gestaltung und Semantik sehr stark die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf sich ziehen, wird Phonetik etwas weniger leicht wahrgenommen und Grammatik sowie Syntax vergleichsweise wenig. Bei Strukturmerkmalen, etwa im Bereich des Spannungsaufbaus oder der Figurenperspektive, hängt die Wahrnehmung stark von der Drastik der gewählten Mittel ab. Welche Unterschiede zudem zwischen Experten und Novizen bei der Wahrnehmung und Interpretation von Textmerkmalen zu beobachten sind, soll im folgenden Punkt betrachtet werden.

2.4.4 Experten und Novizen beim Lesen von Literatur

Viele empirische Studien zum literarischen Textverstehen variieren bei der Auswahl der Probanden zwischen Experten und Novizen, um Unterschiede beim literarischen Lesen transparent zu machen (vgl. allgemein zu dieser Forschungsstrategie Graves 1996). Im Folgenden sollen Tendenzen aufgezeigt werden, worin sich fortgeschrittene von weniger fortgeschrittenen Lesenden bei der Rezeption literarischer Texte unterscheiden. Solche Unterschiede wurden vor allem im Hinblick auf drei Ebenen des Leseprozesses erforscht: in Bezug auf den Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten in Texten, im Hinblick auf die Bedeutungskonstitution und bezüglich des Umgangs mit Vorwissen. Hinzu kommen vereinzelte Studien zu emotionalen Aspekten der Textverarbeitung.

---

161 Ludwig/Faulstich 1985 hatten in ihrer Studie fünf Textvarianten einer Hemingway-Kurzgeschichte zugrunde gelegt und herausgefunden, dass Merkmale der Erzählperspektive erstaunlich wenig Aufmerksamkeit bei den Leserinnen und Lesern erregten und deren Rezeption kaum beeinflussten.

162 Fischbach fand empirische Belege für die phantasieanregende Funktion von Leerstellen (vgl. Fischbach 1985).

2.4.4.1 Entdecken von stilistischen Auffälligkeiten

Während die meisten Studien aus Praktikabilitätsgründen Studierende verschiedener Fachrichtungen oder Studierende vs. Hochschullehrende vergleichen, zog Hoffstaedter in ihrer Studie neben 25 Studierenden der Literatur- und Sprachwissenschaft (ca. viertes Semester) auch 32 Schülerinnen und Schüler einer zehnten Klasse Gymnasium und 24 Berufsschülerinnen und -schüler eines technischen Zweiges für Elektrotechnik heran. Diese Probanden sollten 14 Texte nach ihrem Poetizitätsgrad beurteilen. Interessanterweise kam es dabei kaum zu Gruppenunterschieden:

> Ein Vergleich der Poetizitätsbeurteilungen der drei untersuchten Gruppen vermittelt auf den ersten Blick den Eindruck, daß die Erfahrung mit Poesie und Literatur beim Zustandekommen poetischer Textverarbeitungsprozesse keine wesentliche Rolle spielt: Die globalen Poetizitätsbewertungen der Studenten, Gymnasiasten und Berufsschüler stimmen weitgehend miteinander überein. Lediglich bei vier Texten wurden signifikante Unterschiede festgestellt (Hoffstaedter 1986, S. 219).[163]

Auch bei einem Vergleich der als poetisch unterstrichenen Textstellen zeigte sich eine hohe Übereinstimmung bezüglich der gewählten Textstellen zwischen den Gruppen (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 219 f.).

Detailliertere Untersuchungen ergaben allerdings doch Unterschiede bezüglich einzelner Aspekte. So wurde Mehrdeutigkeit von erfahreneren Leserinnen und Lesern tendenziell eher wahrgenommen als von Novizen, und Texte, die keine Mehrdeutigkeiten, sondern „lediglich Äquivalenzen oder leichte Abweichungen enthalten", wurden von den Berufsschülerinnen und -schülern eher als poetisch empfunden, während sie Expertinnen und Experten als „banal, kitschig oder klischeehaft" nicht ernst nahmen. Ein weiterer Unterschied zeigte sich darin, dass Studierende zum Teil gezielter Einzelheiten unterstrichen, während die Schülerinnen und Schüler globaler markierten. Hoffstaedter vermutet hier,

> daß die Studenten – aufgrund ihrer literarischen Erfahrung – ihre Aufmerksamkeit nicht nur verstärkt auf Mehrdeutigkeiten, sondern auch auf andere sprachliche Eigenschaften (wie z. B. Äquivalenzen, Wortschöpfungen, Metaphern und metaphorische Vergleiche) richten, und daß andererseits bei Lesern mit einer wenig ausgeprägten Erfahrung mit Poesie und Literatur eher inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen (Hoffstaedter 1986, S. 220).

Da Hoffstaedter aufgrund dieser Ergebnisse davon ausgeht, dass Poetizitätsbeurteilungen primär auf „allgemeiner Sprachintuition" basieren (Hoffstaedter

163 In diesen vier Fällen lag der Prozentsatz der Berufsschülerinnen und -schüler, die diese Texte als poetisch einstuften, entweder signifikant niedriger oder höher als bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Studierenden (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 219).

1986, S. 221), führte sie zudem eine Untersuchung durch, in der sie die Beurteilungen von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache ($N = 40$) und Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache erworben hatten ($N = 18$), verglich. Hierbei zeigte sich, dass die Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache erlernt hatten, die zehn untersuchten Texte seltener als poetisch beurteilten. Der Grad der Sprachbeherrschung bestimmte im Wesentlichen auch die Poetizitätseinschätzung. Ähnlich wie die Novizen in der Studie mit Erstsprachen-Lernenden tendierten die Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache bei der Unterstreichung als poetisch empfundener Stellen zu einer globaleren Markierung als die L1-Lernenden (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 242).

Die Beobachtungen von Hoffstaedter werden von anderen Studien gestützt. Van Peer kommt bei seiner Untersuchung zum Erkennen von ‚Foregrounding' zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Um auszuschließen, dass das Auffinden sprachlicher Auffälligkeiten nur Leserinnen und Lesern mit Vorbildung gelingt, bildete er drei nach ihrem Expertenstatus abgestufte Gruppen: eine Gruppe naturwissenschaftlich orientierter Studierender, eine Gruppe von Studierenden der Literaturwissenschaft, die bereits ein „Stylistic"-Seminar absolviert hatten, und eine Gruppe von Studierenden, die ein Seminar zur Theorie des ‚Foregrounding' belegt hatten. Generell gab es auch hier bei den Literarizitätseinschätzungen keine signifikanten Gruppenunterschiede (vgl. van Peer 1986, S. 117, 120), obwohl in den Expertengruppen etliche Probanden die Texte ihren Angaben zufolge kannten. Auch die begleitend erhobene Affinität zu Literatur beeinflusste die Leistungen im Test nicht (vgl. van Peer 1986, S. 122, 125). Unterschiede zeigten sich hier – wie bei Hoffstaedter – lediglich im Detail. Tendenziell (nicht statistisch signifikant) kreuzten die Probanden aus der Theoriegruppe mehr Wörter als stilistisch auffällig an als die Probanden der Literaturgruppe und diese wiederum mehr als die naturwissenschaftlich orientierten Studierenden (vgl. van Peer 1986, S. 118, 170). Außerdem präferierten die untrainierten Leserinnen und Leser tendenziell Parallelismen, während die Literaturstudierenden häufiger Abweichungen anstrichen (vgl. van Peer 1986, S. 172).[164] Insgesamt kommt van Peer zu folgendem Resümee:

> Compared with other parts of the texts, the FG [foregrounded] passages were a strong predictor of reader reaction. This held for all texts, and for all subject groups, regardless of familiarity with the theory, prior literary training or attitudes towards poetry. There were also strong indications that inter-subject agreement was considerably higher than would be expected at face value (van Peer 1986, S. 176).

Auch die Studie von Sopčák 2007 zu Joyce-Manuskripten bestätigt diese Befunde: „the level of literary training did not significantly affect ratings on strikingness for any of the nine texts." Sopčák zufolge ist dies ein sehr interessantes Ergebnis, weil es die weitverbreitete Annahme widerlege, dass *Ulysses* nur auf dem

164 Auch Winkler ordnet das Aufmerksamwerden auf Differenzen den Expertenlesern zu (vgl. Winkler 2007, S. 82).

Hintergrund eines breiten Wissens als „striking" erfahren werde (vgl. Sopčák 2007, S. 191 f.). Ähnlich wie Sopčák fand auch Fialho 2007 keine Unterschiede in der Aufmerksamkeit für ‚Foregrounding' zwischen Literatur- und Naturwissenschaftsstudierenden (vgl. Fialho 2007, S. 119, S. 121), und in aktuelleren Studien von van Peer und Hakemulder erwiesen sich Unterschiede bezüglich der Lesehäufigkeit als irrelevant (vgl. van Peer et al. 2007, S. 208; Hakemulder 2004, S. 211).[165]

Auch Miall und Kuiken berichten eine hohe Übereinstimmung bezüglich der Einschätzung von ‚Foregrounding' durch Experten und Novizen.[166] Sie verglichen die Einschätzungen von 48 Studierenden aus einer Einführung in die Psychologie, die angaben, selten oder nie literarische Texte zu lesen, von denen allerdings viele populäre Romane z. B. aus dem Fantasy-Genre lasen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 401). Die eine Hälfte dieser Studierenden gab Einschätzungen für ‚strikingness', die andere Hälfte Einschätzungen für Affekt ab. Ein T-Test zeigte zwar, dass sie insgesamt im Vergleich zu den Literaturstudierenden niedrigere Ratings für beides abgaben, was Miall und Kuiken auf ihr geringeres „involvement" in den Leseprozess zurückführen (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 402), die Hauptergebnisse ihrer Studie (vgl. 2.4.1) bestätigten sich jedoch auch mit dieser Laienklientel (Miall/Kuiken 1994, S. 402).

Wie Hoffstaedter folgern Miall und Kuiken aus ihrer Studie, dass Aufmerksamkeit für ‚Foregrounding' kein Effekt literarischer Normen sei, wie Fish 1980 annehme, sondern auf eine allgemeine, nicht primär literarische *Sprachbewusstheit* zurückzuführen sei:

> Thus, readers with general linguistic skills – and either high or low in literary competence – will respond to foregrounding by finding it striking, affectively evocative, and interpretively challenging, even though it is very likely that readers with high levels of literary competence will more effectively develop a coherent understanding of the meaning of foregrounded passages (Miall/Kuiken 1994, S. 405f.).

Zu diesem Schluss kommen auch Hunt und Vipond 1985, in deren Studie es ebenfalls keine Unterschiede zwischen Novizen und Experten bezüglich des Erkennens von sprachlichen Auffälligkeiten gab[167] und die daher annehmen, dass der Hauptunterschied zwischen Experten und Novizen nicht bei der ersten Textrezeption

---

165 Fraglich ist allerdings, ob Hakemulder 2004 das Konstrukt der Lesehäufigkeit sinnvoll erhoben hat. Seine Frage nach der Lesemenge der letzten Woche scheint wenig differenziert, da z. B. nicht in literarische Texte, Sachtexte und Internettexte differenziert wird. Dass für solche Studien in Zukunft „more refined measures" notwendig sind, räumt auch Hakemulder ein (vgl. Hakemulder 2004, S. 214).

166 Auf die Parallele zu van Peers Ergebnissen weisen sie auch selbst hin (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 404).

167 Dieser Befund deckt sich mit allgemeineren Befunden zu Wahrnehmungsprozessen bei der Bildung von Textoberflächenrepräsentationen, wie sie Schnotz/Dutke 2004 hinsichtlich Buchstabendiskriminierung etc. zusammenfassen: „Insgesamt besteht […] kaum Evidenz dafür, dass Wahrnehmungsprozesse eine nennenswerte ursächliche Rolle beim Zustandekommen guter und schlechter Leseleistungen spielen."

liege, sondern später in „post-reading processes“ (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 31; Vipond/Hunt 1989, S. 171).

Experten-Novizen-Studien, die mit Lautdenkstudien arbeiten, ergeben gegenüber experimentellen Studien jedoch ein etwas anderes Bild. Studien von Graves und Frederiksen oder Peskin zeigen durchaus, dass sprachlichen Aspekten in Expertenlektüren mehr Aufmerksamkeit gezollt wird: „experts generated significantly more information about the linguistic structures of the text“ (Graves/Frederiksen 1991, S. 14). Im Gegensatz dazu betrachteten die Laien in der Studie von Graves und Frederiksen die Sprache als „transparent“ und erwähnten sie nie (vgl. Graves 1996, S. 397).[168] Dieser Unterschied zeigte sich auch bei Peskin, die Doktorandinnen und Doktoranden mit Studienanfängerinnen und -anfängern bzw. Schülerinnen und Schülern aus der Oberstufe verglich. Sprachliche Aspekte wie Wortspiele, Reim oder Rhythmus wurden von den Novizen in der Lautdenk-Studie nicht oder kaum erkannt (vgl. Peskin 1998, S. 248). Auch Harash hat in seiner Studie zum ‚Foregrounding‘ recht differenzierte Zusammenhänge verschiedener Phasen des ‚Foregrounding‘ mit der Leseerfahrung aufgezeigt. Unerfahrene Lesende lasen in seiner Studie häufig über ‚Foregrounding‘ hinweg, während erfahrene Lesende auf ‚Foregrounding‘ mit einer erhöhten Verarbeitungstiefe reagierten:

> In 36 % of the cases, readers didn't even initiate the foregrounding process, and they completed it successfully in only 21 % of the cases. These rates varied significantly with the readers' experience, aesthetic appraisal, and reading strategy, as well as the stylistic device involved (vgl. Harash 2019, S. 82f.).

Über die Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung von ‚Foregrounding‘ hinaus waren also Unterschiede im Hinblick auf die Fähigkeit, ‚Foregrounding‘ für die Interpretation zu nutzen, erkennbar. Dieser Aspekt soll im folgenden Abschnitt daher näher betrachtet werden.

2.4.4.2 Unterschiede bezüglich der Bedeutungskonstitution im Hinblick auf Lesehäufigkeit, Wortschatz und literaturspezifische Expertise[169]

Befunde allgemeiner Lesestudien

Tatsächlich gibt es in der Leseforschung eine Vielzahl an Studien, die zeigen, dass sich außerschulische Lesehäufigkeit positiv auf das Leseverstehen auswirkt bzw.

Hierfür seien Gedächtnisleistungen z. B. bezüglich des Zugriffs auf das mentale Lexikon aussagekräftiger (Schnotz/Dutke 2004, S. 81).

168 Auch Thury und Friedlander 1995 berichten, dass Expertinnen und Experten u. a. mehr auf stilistische Aspekte fokussierten als Laien (vgl. Thury/Friedlander 1995, S. 70).

169 Vgl. für einen Kurzüberblick zum Verhältnis von Freizeitlektüre und Facetten *literarästhetischer Sprachreflexion* auch Meier 2020b, u. a. S. 137 f.

mit diesem im Sinne des „Matthäuseffects“ in einer Wechselwirkung steht (vgl. Pfost et al. 2013, S. 90). Mol und Bus betonen im Zusammenhang mit ihrer Metaanlayse von Lesestudien diese Kausalitätsspirale:

> Children who are more proficient in comprehension and technical reading and spelling skills read more: because of more print exposure, their comprehension and technical reading and spelling skills improved more with each year of education (Mol/Bus 2011, S. 267).

Studien, die zwischen dem Lesen literarischer Texte und der Lektüre von Sachtexten differenzieren, kommen recht einheitlich zu dem Schluss, dass die Lektüre literarischer Texte im Vergleich zu Sachtexten höhere Zusammenhänge mit Lesekompetenz und Wortschatz aufweist als die Lektüre von Sachtexten – und zwar im Hinblick auf alle Altersgruppen. Die Untersuchung von Anderson, Wilson und Fielding zeigte positive Effekte des Bücherlesens auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe (Anderson et al. 1988). Cipielewski und Stanovich fanden Zusammenhänge des Leseverstehens von Kindern der vierten und fünften Jahrgangsstufe mit dem „Artist Recognition Test“ (ART), bei dem echte Autorennamen von erfundenen zu unterscheiden sind, in mittlerer Höhe (r = .43 bzw. r = .31 bei Lesetests für die fünfte Klasse) sowie mit dem TRT-Test zur Wiedererkennung realer Kinderbuchtitel in großer bis mittlerer Höhe (r = .58 bzw. r = .49 bei Lesestests für die fünfte Klasse; vgl. Cipielewski/Stanovich 1992, S. 82). Diese Ergebnisse konnten Spear-Swerling, Brucker und Alfano bei Lernenden des sechsten Schuljahrs bestätigen. In ihrer Studie zeigt der ART-Fragebogen hohe signifikante Zusammenhänge mit dem Wortschatz (r = .69) und dem Textverstehen (r = .60) sowie mittlere mit der Leseflüssigkeit (r = .45), während nonfiktionale Lesegewohnheiten sogar einen kleinen negativen Zusammenhang mit dem Textverstehen besitzen (r = -.22) (vgl. Spear-Swerling et al. 2010, S. 85). Pfost, Dörfler und Artelt 2013 berichten auf der Datengrundlage der BiKS-Längsschnittstudie[170] substanzielle positive Zusammenhänge außerschulischen literarischen Lesens mit dem Leseverstehen und Wortschatz bei Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern – sogar, wenn man deren Lesevorleistung aus der fünften Klasse und weitere Kovariate (Geschlecht, Schulform, Sprachhintergrund, sozioökonomischer Hintergrund) kontrolliert: „With regard to reading classical print media, time spent reading narrative texts or books was the most influential predictor for the development of reading comprehension and vocabulary.“ (Pfost et al. 2013, S. 99). Während die Lektüre von Zeitungen nur mit r = .09 mit der Lesekompetenz und mit r = .08 mit dem Wortschatz der Jugendlichen zusammenhängt, korreliert literarisches Lesen mit dem Wortschatz der Lernenden in mittlerer Höhe zu r = .42 und mit deren Lesekompetenz ebenfalls im mittleren Bereich zu r = .34 (Pfost et al. 2013, S. 94). Für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe lassen sich

170 BiKS steht für *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter.*

anhand der Daten aus PISA 2000 (vgl. Kirsch et al. 2002, S. 121 f., 233) und PISA 2009 ebenfalls positive Zusammenhänge außerschulischen literarischen Lesens mit Leseverstehen zeigen. Schülerinnen und Schüler, die angaben, in ihrer Freizeit zum Vergnügen mehrmals im Monat oder mehrmals pro Woche Literatur zu lesen, sind erfolgreicher im PISA-Leseverstehenstest als diejenigen, die keine oder selten Literatur lesen. In 36 von 73 Ländern der OECD erklärt dieser Unterschied eine halbe Kompetenzstufe oder mehr, in fünf Ländern erklärt er sogar eine ganze Kompetenzstufe (vgl. OECD 2010, S. 35). Sachtextlektüre in gleichem Maße erbringt nur in wenigen Ländern vergleichsweise moderate Leistungsvorsprünge, in vielen Ländern profitieren Schülerinnen und Schüler nicht davon für ihr Leseverstehen, in drei Ländern sind die Zusammenhänge sogar negativ. Für die Kohorte von PISA 2009 lautet das Resümee:

> On average, students across the OECD who reported reading fiction and any other material regularly, but not comic books, have a reading score of 538 points in the reading assessment. In most countries, these students have reading scores that place them more than one proficiency level above students who do not read any material regularly (OECD 2010, S. 35).

Die Metaanalyse von Mol und Bus 2011 zeigt schließlich, dass der Kontakt mit literarischen Texten letztlich vom Kindergartenalter an (vorschulisches Vorlesen literarischer Texte) bis ins Universitätsalter hinein für sprachliche Leistungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine zentrale Bedeutung hat. In fast allen Studien, die zwischen dem Kontakt mit literarischen Texten und Sachtexten unterscheiden, weist das Maß für die Kenntnis literarischer Autoren (ART) stärkere Zusammenhänge zu Lesefähigkeitsaspekten auf als der auf die Kenntnis von Zeitschriften und Zeitungen bezogenen MRT-Test (vgl. Mol/Bus 2011, S. 279).

Da die in diesen Studien benutzten Leseverstehenstests jedoch nicht in literarisches und nicht-literarisches Lesen differenzieren und literaturspezifische Verstehensaspekte weitgehend ausblenden, bleibt unklar, ob außerschulische literarische Lesehäufigkeit über die Förderung der Lesekompetenz hinaus besondere Effekte für literarisches Textverstehen besitzt und in welchem Zusammenhang es mit Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* steht. Hier sind verschiedene Erklärungsmuster denkbar: Der durch außerschulische literarische Lektüre erworbene größere Wortschatz (vgl. zur Wortschatzerweiterung durch Lesen u. a. McKeown/Curtis 1987; Jenkins et al. 1984; Krashen 1989) könnte sich z. B. positiv auf das Verstehen literarischer Texte auswirken, oder die außerschulische Lektüre könnte direkt zu einer Vergrößerung des Fachwissens z. B. im Hinblick auf Textsortenwissen beitragen. Inwiefern hier auch Zusammenhänge mit sprachreflexiven Fähigkeiten bestehen, wurde bislang wenig untersucht. Eines der wenigen Beispiele, wo neben Leseverstehen und Wortschatz auch *Sprachbewusstheit* in den Blick genommen wurde, ist die DESI-Studie von 2006. Bei einer umfassenden Modellierung sprachlicher Kompetenzfacetten erwies sich in den abschließenden DESI-Analysen dasjenige Modell als das beste, das *Sprachbewusstheit* zusammen mit den Skalen für *Argumentation*, *Lesen* und *Wortschatz* zu einem Faktor *Reflektion Rezeption*

zusammenfasste und gegen einen produktiven Faktor stellte, der *Rechtschreiben* sowie die pragmatische und systematische Seite von *Textproduktion* umfasste (vgl. Jude et al. 2008, S. 194). Die Korrelation zwischen *Lesen* und *Sprachbewusstheit* ist dabei mit $r = .34$ fast ebenso hoch wie die Korrelation zwischen *Lesen* und *Wortschatz* ($r = .35$). *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* korrelieren ebenfalls ähnlich hoch mit $r = .36$. Die Zusammenhänge der drei Variablen zu den übrigen erhobenen Skalen fallen durchweg geringer aus, wobei *Sprachbewusstheit* – anders als *Lesen* oder *Wortschatz* – zu allen übrigen sprachlichen Kompetenzfacetten Korrelationen aufweist, die um $r = .30$ liegen (vgl. Jude et al. 2008, S. 195). Wie bedeutsam allerdings *allgemeine Sprachbewusstheit* für *literarästhetische Sprachreflexion* ist, kann auf Grundlage dieser Daten nicht abgeschätzt werden.

Befunde aus Experten- und Novizenstudien zum literarischen Lesen

Sucht man spezifischere Hinweise auf Unterschiede zwischen mehr oder minder versierten Lesenden im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion*, so sind hier Studien aus der Expertiseforschung interessant, die vor allem in den 80er und 90er Jahren Unterschiede zwischen Experten und Laien bezüglich der Bedeutungskonstitution in literarischen Texten herausgearbeitet haben.

Ein Hauptunterschied besteht darin, wie weit vom Plot des Textes abstrahiert wird. Bereits Vipond und Hunt 1985 fanden heraus, dass Laien z. B. bei der Bewertung vorgegebener Statements stärker nach dem von ihnen als „story-driven" bezeichneten Lektüre-Modus antworteten. In Antworten auf die offene Frage „What do you make of the story now?" hätten sich Novizen außerdem doppelt so oft wie Experten auf den Plot bezogen, also „story-driven" argumentiert (vgl. Vipond/Hunt 1989, S. 169) und viel weniger generalisiert (Vipond/Hunt 1989, S. 170; vgl. 2.2.1.2). Ähnliche Beobachtungen machten Graves und Frederiksen 1991 in einer Interviewstudie mit acht Probanden (zwei Mitglieder des Englisch-Departments und sechs Studierende im zweiten Studienjahr), in der sich die Laien ebenfalls im Wesentlichen auf die Handlung des Texts und Charakterbeschreibungen[171] beschränkten. Ungeübte paraphrasierten vor allem, Experten generalisierten mehr, zogen mehr Inferenzen und bezogen zudem verschiedene Textebenen in ihre Interpretationen mit ein (vgl. Graves/Frederiksen 1991, S. 1, 17). Auch Harker 1994 kommt zu vergleichbaren Ergebnissen, denn die von ihm untersuchten 15 überdurchschnittlichen High-School-Schülerinnen und -Schüler aus zehnten Klassen in Kanada erstellten während ihrer Laut-Denk-Interviews zu zwei Gedichten vor allem Prosa-Übersetzungen der Texte. Außer diesen Paraphrasen konnte fast keine

171 Auch Thury und Friedlander 1996 berichten, dass sich Studienanfängerinnen und -anfänger in ihrer Studie mit Lesejournalen (12 Laien, ein Experte) primär mit den Charakteren beschäftigten, während der Experte oder bessere Studierende z. B. auch Ziele des Autors diskutierten (vgl. Thury/Friedlander 1996, S. 441).

Beschäftigung mit spezifisch literarischen Aspekten der Texte beobachtet werden (vgl. Harker 1994, S. 206, 212 f.).

Diese Beobachtungen decken sich nur zum Teil mit einer Lautdenkstudie von Janssen, Braaksma und Rijlaarsdam mit 19 guten und sehr schwachen niederländischen Schülerinnen und Schülern zehnter Klassen zu fünf literarischen Geschichten. Dabei erzählten die schwachen Leser und Leserinnen signifikant häufiger den Inhalt der Texte nach und fällten signifikant weniger interpretative Urteile über den Text als gute Leserinnen und Leser, die sich u. a. auch dadurch auszeichneten, dass sie häufiger Probleme entdeckten oder metakognitive Antworten gaben. Insgesamt stellten sich die Leseaktivitäten der guten Schülerinnen und Schüler in dieser Studie bedeutend vielfältiger und flexibler dar als die der schwachen Leserinnen und Leser, die sich im Wesentlichen im Nacherzählen und Bilden einfacher Inferenzen erschöpften (vgl. Janssen et al. 2006, S. 41 f.). Hier lohnt sich also auch ein differenzierter Blick auf verschiedene Laienniveaus innerhalb der Schülerschaft, den die wenigsten Experten-Novizenstudien bieten.

Earthman machte in ihrer Lautdenk-Studie mit acht Studienanfängerinnen und -anfängern und acht fortgeschrittenen Studierenden im Masterstudiengang noch etwas anders gelagerte Beobachtungen. Den unerfahrenen Studierenden fiel es im Vergleich zu den Fortgeschrittenen besonders schwer, auf mehr als einer Ebene zu operieren und mehr als eine Perspektive einzunehmen. Interessant ist zudem, dass die Studienanfängerinnen und -anfänger – eigenen Angaben zufolge aufgrund ihrer Schulerfahrungen – vor allem versuchten, die *eine* richtige Antwort zu finden. Darüber hinaus bildeten sie sehr schnell ein Verständnis der Zentralaussage des Textes aus und blieben bei diesem sogar dann, wenn der Text eine Revision dieses Vorverständnisses nötig machte (vgl. Earthman 1992, S. 378 f.). Dieser Befund ist vor allem im Hinblick auf Zwaans sowie Viponds und Hunts Ausführungen zu einem genuin literarischen Lesemodus interessant (vgl. Zwaan 1993; Vipond/Hunt 1984), da hier die flexible Lektüre, die literarische Texte erfordern, durch eine vorschnelle Bildung mentaler Modelle konterkariert wird. Dies zeigt sich zudem in der Unfähigkeit von Novizen, sich von der Perspektive der Erzählinstanz zu lösen sowie Ironie oder Mehrdeutigkeiten zu verstehen, während fortgeschrittene Studierende in der Lage sind, verschiedene Perspektiven einzunehmen (vgl. Earthman 1992, S. 381). Diese „quasi automatisch[e]" Übernahme der Erzählperspektive durch Laien berichtet auch Winkler, die sechs Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschafter und fünf Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in einer Lautdenk-Studie zu Brittings *Brudermord im Altwasser* verglich. Weder kam es zu einer kritischen Hinterfragung der Erzählerperspektive wie bei den Expertinnen und Experten, noch zu einer Integration der erzählperspektivischen Besonderheiten in das Situationsmodell des Textes (vgl. Winkler 2007, S. 78).

Ein weiterer Hauptunterschied zwischen Laien- und Expertenlektüre besteht darin, dass meist nur den Expertinnen und Experten eine Integration von sprachlichem Phänomen bzw. Strukturmerkmalen und Bedeutung gelingt. Die Laien in Peskins Studie vermochten es nicht, Verbindungen zwischen Struktur und Inhalt herzustellen (vgl. Peskin 1998, S. 247 f.). In Winklers Studie mit Lernenden der neunten

Jahrgangsstufe gelang dies nur partiell. Dort rekurrierten zwar vier von fünf Schülerinnen und Schüler beim lauten Denken durchaus auf Sprachliches und vermochten dabei auch, „einzelne Bezüge zwischen der Darstellungs- und der Handlungsebene herzustellen". Im Unterschied zu den Expertinnen und Experten blieben sie aber ganz auf lokaler Ebene, für die „globale Kohärenzbildung" konnten diese Erkenntnisse nicht fruchtbar gemacht werden (vgl. Winkler 2007, S. 77).

Bei der Einbeziehung sprachlicher und struktureller Aspekte in ihre Interpretation benutzen Expertinnen und Experten Peskin zufolge spezifische Strategien, die Laien nicht zur Verfügung stehen, z. B. die Suche nach binären Oppositionen. Während Laien sich davon eher irritiert zeigten, machten Expertinnen und Experten binäre Oppositionen als Ansatzpunkt für Interpretationen fruchtbar. Dasselbe gälte für Wortspiele, Sprache, Rhythmus und Reimschemata, die Expertinnen und Experten ebenfalls zur Bedeutungskonstitution heranzögen, Laien aber nicht (vgl. Peskin 1998, S. 247 f.). Peskin zufolge tendierten Profis bei Verständnisproblemen sogar dazu, die sprachliche Ebene der Texte verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. Peskin 1998, S. 251). Auch in Fialhos Studie benutzten Expertinnen und Experten eine größere Anzahl von Strategien zur Problemlösung beim Textverstehen an besonders auffallenden Stellen als Laien (vgl. Fialho 2007, S. 121).[172] Peskin zufolge teilten Novizen und Laien lediglich allgemeinere Strategien wie das systematische Zeile-für-Zeile-Lesen nach einem kursorischen ersten Durchgang, Verlangsamen der Lektüre, Fokussieren, Paraphrasieren. Laien thematisierten hingegen häufig ihr fehlendes Verständnis, lasen einen schwierigen Abschnitt erneut oder übergingen Unverstandenes in der Hoffnung, dieses würde sich später erschließen (vgl. Peskin 1998, S. 251).[173]

Auch bei Harash hängt der erfolgreiche Umgang mit ‚Foregrounding' mit der Erfahrung der Freiwilligen zusammen. Erfahrene Leserinnen und Leser waren erfolgreicher beim Abschluss des Foregrounding-Prozesses als unerfahrene (vgl. Harash 2019, S. 83).

Hinzu kommt ein weiterer Unterschied, den u. a. Graves und Frederiksen beobachteten: im Gegensatz zu den Studierenden bezogen Expertinnen und Experten Referenzen auf den Autor, den Leser und das Verhältnis von Autor und Leser mit ein (vgl. Graves/Frederiksen 1991, S. 18). Expertinnen und Experten konstruieren

172 Kaum einen Unterschied konnte Steen 1994 bezüglich der Metaphernverarbeitung von Experten und Laien feststellen. Das dürfte allerdings daran liegen, dass er eine Expertengruppe von Literaturwissenschaftlern gegen eine „Laiengruppe" von Anthropologen wählte. Unter derart vorgebildeten Akademikern dürften hier kaum Unterschiede festzustellen sein (vgl. Steen 1994, S. 140 f. und selbstkritisch 145). Kleinere Hinweise auf mögliche Unterschiede bezüglich der angewandten Strategien gab es immerhin dahingehend, dass die Experten z. B. tendenziell größeren Wert auf die explizite Identifikation von Metaphern legten (vgl. Steen 1994, S. 144).

173 Experten nutzten darüber hinaus häufiger als Laien den bereitgestellten Stift, während nur die Novizen explizit von der Strategie „Title as cue" Gebrauch machten (vgl. Peskin 1998, S. 249).

also einen kommunikativen Kontext (vgl. Graves 1996, S. 397; vgl. Graves/Frederiksen 1996, S. 402 f.). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Thury und Friedlander in einer Studie zu Lesejournalen (vgl. Thury/Friedlander 1995, S. 70).

Zusammenfassend lässt sich mit Hunt und Vipond der Lesemodus der Expertinnen und Experten als „point-driven" beschreiben (vgl. Hunt/Vipond 1985, S. 31; Vipond/Hunt 1989, S. 165), da sich diese signifikant mehr als Laien zu Autor, Thema oder Stil äußern (vgl. Vipond/Hunt 1989, S. 169; vgl. im Überblick auch Hanauer 1999, S. 24). Vipond und Hunt zufolge legt das nahe, dass Expertinnen und Experten sehr viel mehr als Laien Texte als Kunstwerke behandeln (vgl. Vipond/Hunt 1989, S. 170). Dies entspricht dem von Eco beschriebenen Modus des „kritischen" Lesens (vgl. Eco 1992, S. 43; 2.3.1.6).

Vor diesem Hintergrund könnte auch fachspezfisches Wissen der Schlüssel für erfolgreiche Interpretationen sein. Empirische Beobachtungen dafür sollen im folgenden Abschnitt zusammengefasst werden.

2.4.4.3 Umgang mit fachspezifischem Wissen

Peskins Untersuchung zufolge macht das Wissen den Hauptunterschied zwischen Experten- und Laienlektüre aus. In ihrer Studie mit acht Doktorandinnen und Doktoranden der Literaturwissenschaft und acht Laien (Oberstufe und Studienbeginn) zeigten die Expertinnen und Experten einen reichhaltigen Vorrat an Schemata, die ihnen erlaubten, relativ früh auf andere literarische Texte anzuspielen oder das Gedicht entsprechend ihrer Erwartungen zum Genre in einen generellen Kontext oder eine bestimmte Kategorie einzuordnen.[174] So war es ihnen auch möglich, frühzeitig Hypothesen im Zusammenhang mit dem Gehalt der Texte zu formulieren (vgl. Peskin 1998, S. 241). Diese Wissensbasis fehlte den Laien, sodass diese letztlich bei beiden Gedichten die Metaphorik nicht erfassten und an kohärenten Interpretationen scheiterten (vgl. Peskin 1998, S. 242).

Ähnliches berichtet Winkler aus ihrer Studie mit sechs Hochschullehrerinnen und -lehrern und fünf Schülerinnen und Schülern aus einer neunten Klasse: „Es zeigt sich, dass die Experten über ein maximal abstraktes Schema literarischer Texte verfügen" (Winkler 2007, S. 75). Dabei sei für alle Expertinnen und Experten die Grundannahme leitend, „dass es in einem literarischen Text Korrespondenzen und Wechselwirkungen zwischen Elementen des Textes gibt" – und zwar sowohl innerhalb derselben Textebene als auch darüber hinaus, also etwa

174 Vgl. zum Prozess der Anwendung von Gattungswissen in Expertenlektüren Andringa 1991, S. 48. Sie unterscheidet vier Phasen: erstens die Aktivierung von Gattungswissen, wobei ein allgemeiner Referenzrahmen für das Gespräch über Literatur hergestellt wird, zweitens das Vergleichen des Texts mit Prototypen des Gattungskonzepts, drittens die Auswahl, Zuschreibung oder Konstruktion von Merkmalen, die gewöhnlich zu dem Konzept gerechnet werden, und viertens das Ziehen von interpretativen Schlüssen aus Schritt zwei und drei.

zwischen formalen und inhaltlichen Aspekten eines Textes (vgl. Winkler 2007, S. 75).[175] Dieses „Wissen über intratextuelle Korrespondenzen in literarischen Texten" steuere „von einer Metaebene aus die Verstehensprozesse auf den anderen Ebenen" (Winkler 2007, S. 77). Nur den Expertinnen und Experten gelänge es so, Verbindungen zwischen den verschiedenen Ebenen des Textes herzustellen (vgl. Winkler 2007, S. 75).[176] Expertenwissen sei darüber hinaus vernetzt und enthalte Verknüpfungen zwischen deklarativem und inhaltsbezogenem Wissen, etwa in Bezug auf „Handlungsverläufe und Figurenverhalten in konkreten (Vergleichs-) Texten" (Winkler 2007, S. 80). Durch dieses Wissen an der Schnittstelle zwischen Form und Inhalt gelinge das Einbeziehen formaler Aspekte bei der Bedeutungskonstitution leichter. Winkler setzt Expertenwissen auf drei Abstraktionsebenen an: „[M]aximal abstraktes Wissen, z. B. über textinterne Korrespondenzen", bildet die abstrakteste Metaebene, die Prozesse steuert. Hinzu kommt Wissen auf einer „mittlere[n] Abstraktionsebene, z. B. Natur als Projektion menschlichen Erlebens", das für die Bedeutungskonstitution genutzt werden kann. Auf der konkretesten dritten Ebene ist „Wissen über Einzeltexte" angesiedelt (vgl. Winkler 2007, S. 85).

Dabei ziehen sowohl die Expertinnen und Experten bei Peskin als auch bei Winkler sehr früh in ihrer Lektüre Parallelen zu weiteren Texten mit ähnlichen Phänomenen (vgl. Winkler 2007, S. 80; Peskin 1998, S. 241).

Peskin weist darüber hinaus auf die Strategie des „Scanning for patterns" hin, bei dem Expertinnen und Experten gezielt ‚bottom up' nach Wörtern suchen, die z. B. einen metaphysischen Kontext implizieren, um dann ‚top down' ein Schema zu einem Bedeutungsmuster oder einem Kontext anwenden zu können (Peskin 1998, S. 248 f.). Wissen zu solchen Top-Down-Schemata, zu einer Vielzahl konkreter Texte, zu Genres und anderen Kontexten ermöglicht Expertinnen und Experten dann, sprachliche Aspekte nicht nur zu identifizieren, sondern auch erfolgreich zu interpretieren (vgl. Peskin 1998, S. 241).

Generell fällt Winkler zufolge beim Umgang mit Vorwissen auf, dass Expertinnen und Experten stärker auf Differenzen achteten, während Schülerinnen und Schüler dazu tendierten, Differenzen zu ihrem Vorwissen „zu glätten", zu plausibilisieren oder zu übergehen. Differenzen seien dabei für die Interpretation von Expertinnen und Experten auf drei Wissensebenen zentral: Differenzen zu

175 Auch Harash stellte fest, dass weniger erfahrene Lesende beim Interpretieren von Auffälligkeiten v. a. dann Probleme bekommen, wenn sie über die Ebene hinaus Schlussfolgerungen ziehen müssen, auf der die gefundene Auffälligkeit auftritt (vgl. Harash 2019, S. 59).

176 Ähnlich funktioniere Winkler zufolge die Anwendung eines abstrakten Wissensschemas zu Erzähltexten. Während Schülerinnen und Schüler die Erzählinstanz allenfalls benannten, achteten Experten darauf, dass Erzähler immer einen bestimmten Eindruck der Ereignisse vermittelten. Daher erlangt die Erzählinstanz „Einfluss auf die Situationsmodelle der Experten", nicht aber auf die der Laien (vgl. Winkler 2007, S. 77).

Fachwissensinhalten, Differenzen zum Weltwissen und sprachliche Differenzen zur Alltagssprache (Winkler 2007, S. 83 f.). Die Bedeutung dieser verschiedenen Formen von ‚Background' betont auch Hakemulder für einen erfolgreichen ‚Foregrounding'-Prozess (vgl. Hakemulder 2020, S. 94 f.).

2.4.4.4 Emotionale Involviertheit und ‚Artefakt-Emotionen' bei Novizen und Experten

Bisher vorgestellte Studien zur Einschätzung der durch einzelne Textpassagen hervorgerufenen Gefühle durch Lesende verschiedener Provenienz zeigten, dass der Zusammenhang zwischen ‚Foregrounding' und Affekt-Einschätzungen durch die Leserinnen und Leser unabhängig von der Vorbildung oder dem Literaturinteresse der Probanden auftritt (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 404; Sopčák 2007, S. 192).

Dixon et al. 1993 berichten allerdings Unterschiede bezüglich der Tiefe der Wertschätzung für literarische Texte bei 24 Psychologiestudierenden, die häufig zum Vergnügen lasen (über drei Stunden pro Woche) und 24, die selten zum Vergnügen lasen (weniger als drei Stunden pro Woche). In ihrer Studie zu einer Kurzgeschichte von Borges und einer ‚wahren' Detektivgeschichte mit wenig literarischem Anspruch zeigte sich, dass die erfahrenen Lesenden den literarischen Text mit einem interessanten unzuverlässigen Erzähler höher wertschätzten als die weniger erfahrenen. Diese beurteilten den literarischen Text zwar auch besser als den nichtliterarischen, schätzen letzteren aber als besser ein als die Vielleser. Legt man darüber hinaus den erfahrenen Lesenden eine Variante der Kurzgeschichte ohne Ambiguitäten vor, sinkt deren Wertschätzung erheblich, während für die Wenig-Lesenden diese Veränderung der Perspektive keinen Effekt hat (vgl. Dixon et al. 1993, S. 27, 29). Vieldeutigkeit bezüglich der Erzählperspektive scheint also je nach Leseerfahrung einen Effekt auf die Tiefe der Wertschätzung für literarische Werke zu haben.

Eine Experten-Novizen-Studie von Andringa 1995 zur Rolle von Emotionen beim literarischen Lesen zeigt ebenfalls Unterschiede zwischen wenig erfahrenen und erfahrenen Lesenden. Andringa variierte zwei Kurzgeschichten von Borges und Tschechow mit einer komplexen Erzählstruktur und hohem Emotionalisierungsgrad, indem sie in einem Fall die Rahmenhandlung wegließ und im zweiten Fall Erzählerkommentare tilgte. Diese Textvarianten legte sie dänischen Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe (30 Borges, 44 Tschechow), fortgeschrittenen Literaturstudierenden und auf Literatur spezialisierten Lehrkräften (30 Borges, 25 Tschechow) vor. Jeweils die Hälfte der Gruppe bekam das Original, die andere Hälfte die manipulierte Variante. Fragebogen-Items bezogen sich einmal auf die empfundenen A-Emotionen (Artefakt-Emotionen): Attraktivität, Novelty, Verständlichkeit, und zum anderen auf F-Emotionen zur Involviertheit in die Geschichte (vgl. Andringa 1995, S. 275). Dabei zeigte sich im Hinblick auf die A-Emotionen, wie von Andringa vermutet, dass Expertinnen und Experten die komplexeren Geschichten positiver einschätzten als die manipulierten Versionen, während die Schülerinnen und Schüler tendenziell die manipulierten Versionen

bevorzugten.[177] Bezüglich der F-Emotionen zeigte sich aber entgegen der Erwartungen von Andringa, die für die Laien eine stärkere Auswirkung der F-Emotionen auf die A-Emotionen erwartet hatte als für Expertinnen und Experten, ein überraschendes Ergebnis. Hier waren nämlich die Korrelationen für die Expertinnen und Experten viel höher als für die Laien: „Apparently, the experience of attractiveness is for the experts *not* detached from emotional involvement." (Andringa 1995, S. 280). Andringa vermutet, dass die F-Emotionen bei Expertenleserinnen und -lesern Eingang in eine elaborierte mentale Repräsentation der jeweiligen Figur finden und dass diese bei der Reflexion des eigenen Verständnisses dieser Figur letztlich zu einer Steigerung der Bewunderung des Kunstwerks führe. Andringa zufolge bedeutet Expertise beim Verstehen von Literatur auch einen qualitativen Wandel in der Struktur der Bewunderung für das Werk (vgl. Andringa 1995, S. 280). Letztlich treffen sich damit ihre Einschätzungen mit den Vorstellungen Ecos zur Wertschätzung von Kunstwerken beim „kritischen" Lesen (vgl. Eco 1973, S. 75 und 2.3.1.6).[178]

Unterschiede in der emotionalen Reaktion auf Texte zeigen sich jedoch nicht nur zwischen Laien aus der Schule auf der einen und Hochschulexpertinnen und -experten auf der anderen Seite. Janssen, Braaksma und Rijlaarsdam fanden in ihrem Vergleich guter und schlechter Schülerinnen und Schüler aus zehnten Klassen heraus, dass die guten sich von den schlechten Leserinnen und Lesern in Lautdenkprozeduren u. a. dadurch unterschieden, dass sie tendenziell[179] emotionaler auf literarische Texte reagierten (vgl. Janssen et al. 2006, S. 41 f.).

177 Auf die größere Offenheit gegenüber A-Emotionen durch Expertenleser weisen im Forschungsüberblick auch Kneepkens/Zwaan 1994, S. 133 hin. In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse einer Studie von Dixon et al. 1993, in der Vielleser die Kurzprosavariante mit einem unzuverlässigen Erzähler sehr viel höher wertschätzten als diejenige ohne diese vielschichtige Erzählperspektive (vgl. Dixon et al. 1993, S. 27, 29 f.).

178 Kuijpers et al. 2017 gehen hingegen davon aus, dass sich „artifact absorption" und „story world absorption" als zwei Formen narrativ-ästhetischer Absorption beim Lesen überlagern. Aufmerksamkeit für ‚Foregrounding' unterbreche nicht die Absorption in der Erzählwelt, sondern „foregrounding" und „story world absorption" wirken ihrer Ansicht nach zusammen, um Freude und Wertschätzung hervorzurufen (vgl. Kuijpers et al. 2017, S. 39). Während Kuijpers et al. an die Unterscheidung von F- und A-Emotionen anknüpfen, lehnen Menninghaus et al. 2019 diese Unterscheidung ab und grenzen ihr an Kant orientiertes Konstrukt der ästhetischen Emotionen gegen diese Tradition ab (vgl. S. 175). Da „aesthetic emotions" bei Menninghaus nicht im Kontext von ‚Foregrounding' stehen, soll auf diese Konzeption hier nicht näher eingegangen werden.

179 Signifikant ist dieser Unterschied knapp nicht, vgl. Janssen et al. 2006, S. 42.

2.4.5 Schlussfolgerungen aus Ergebnissen der empirischen Literaturwissenschaft für ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion*

Ein Überblick über ausgewählte Studien der empirischen Literaturwissenschaft hat gezeigt, dass es empirische Stützung sowohl für den Einfluss von Konventionen (z. B. Meutsch 1987, S. 160) als auch für den Einfluss von Textmerkmalen auf die literarische Rezeption von Texten gibt (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 405). Wie bedeutsam die vorgegebene Lesekonvention ist, hängt maßgeblich davon ab, wie offensichtlich Textmerkmale auftreten, die in einer Kultur gemeinhin als „literarisch" gelten. Können sich Leserinnen und Leser nicht an für sie offensichtlichen Merkmalen orientieren, werden Kontexte ausschlaggebend für den gewählten Lektüremodus (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 204; van Peer 1986, S. 185; Zwaan 1993, S. 11). Die Effekte sprachlicher Form liegen empirischen Studien zufolge auf dem Feld der Aufmerksamkeitssteuerung, Verfremdung, Affektsteuerung, Wertschätzung für den literarischen Text und Veränderung der Wahrnehmung der Welt außerhalb der Texte (vgl. z. B. van Peer et al. 2007, S. 213), der Code bekommt eine Erkenntnisfunktion, wie Eco es ausdrückt (Eco 1972, S. 163). Eine literaturwissenschaftliche Orientierung an Ecos literatursemiotischem Ansatz erfährt somit – anders als etwa ein Orientierung an poststrukturalistischen Theorien[180] – auch eine Stützung durch empirische Befunde, da Eco zum einen die kulturellen Kontexte der Interpretation, zum anderen aber ebenso die Bedeutung des „ästhetische[n] Reiz[es]" (Eco 1973, S. 65) herausstellt.

Auch Ecos Prozessvorstellung, nach der eine „Normverletzung" die Voraussetzung für eine weitere interpretatorische Aktivität darstellt (Eco 1987b, S. 350 f.), findet Stützung in literaturempirischen Prozessmodellen (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 64; Miall/Kuiken 1994, S. 404; Fialho 2007, S. 107). Damit scheint es durchaus sinnvoll, die Wahrnehmung des „ästhetische[n] Reiz[es]" (Eco 1973, S. 65) oder ‚Foregrounding' als eine wichtige *metasprachliche* Teilkompetenz des gesamten Reflexionsprozesses zu verstehen und die Interpretation dieser Besonderheit in *metakommunikativer* Hinsicht als eine weitere Facette, zumal Harash zufolge beide Phasen im Foregrounding-Prozess (das Erkennen und das Verarbeiten) spezifische Risiken des Scheiterns bieten (vgl. Harash 2019, S. 8–10).

Da die Rolle von Emotionen in diesem Prozess von vielen Autorinnen und Autoren herausgestellt wird (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 136; Miall/Kuiken 1994; Fialho 2007, S. 107 sowie Eco 1973, S. 75) und sich in etlichen Studien zeigte, dass kompetentere Lektüren mit größeren ‚Artefakt-Emotionen' einhergehen, ist es durchaus wichtig, z. B. das Interesse für die Form literarischer Texte und das Emotionsbedürfnis in ihrem Zusammenhang mit Teilfacetten *literästhetischer Sprachreflexion* zu untersuchen. Als sprachreflexive Kompetenzdimensionen im

180 Dass Ergebnisse der empirischen Literaturtheorie letztlich mehr für hermeneutische Ansätze sprächen als für poststrukturalistische, resümiert auch Winko 1995, S. 25 f.

engeren Sinne scheinen sie aber auch unter Einbezug der entsprechenden literaturempirischen Studien nicht geeignet (vgl. hierzu grundlegend 1.2).

Betrachtet man nun die Detailstudien zur Wahrnehmung von Sprache in literarischen Texten sowie zu Bedeutungskonstitution und Fachwissen, bieten die diskutierten literaturempirischen Untersuchungen weitere interessante Informationen für ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion.*

Ein wichtiger Befund für die Ausarbeitung der Teilfacette der sprachlichen Wahrnehmungsfähigkeit ist zum Beispiel, dass offenbar verschiedene sprachliche Aspekte unterschiedlich intensiv wahrgenommen werden. Eine Schwierigkeitsstaffelung der Aufgaben könnte so z. B. von augenfälliger Textgestaltung (z. B. als Gedicht vs. Prosa) über die von vielen Probanden als besonders auffällig entdeckten Sprachbilder (bei van Peer „semantische Auffälligkeiten") und phonetischen Auffälligkeiten bis hin zu den weniger häufig wahrgenommenen syntaktischen und grammatischen Besonderheiten, Superstrukturen und Erzählperspektiven reichen (vgl. van Peer 1986, S. 171 f.; Miall/Kuiken 1994, S. 399 f., 402; Sopčák 2007, S. 190; Hoffstaedter 1986, S. 163 f.; Stiller 2017, S. 152–156). Natürlich spielt auch bei syntaktischen Phänomenen – ähnlich wie bei Aspekten der Erzählperspektive – eine Rolle, wie stark die betreffenden Auffälligkeiten herausstechen (vgl. zu Ellipsen z. B. Emmott et al. 2006, zur Erzählperspektive u. a. Andringa 1995; Dixon et al. 1993). Allerdings zeigen Experten-Novizen-Vergleiche in Studien zum ‚Foregrounding', dass Probanden relativ unabhängig von ihrem Bildungsgrad dieselben Auffälligkeiten in literarischen Texten identifizieren bzw. dieselben Texte aufgrund ihrer sprachlichen Merkmale als poetisch einschätzen (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 219; van Peer 1986, S. 117, 120). Hoffstaedter und Miall/Kuiken zufolge beruht die Identifikation von sprachlichen Auffälligkeiten eher auf „allgemeiner Sprachintuition" (Hoffstaedter 1986, S. 221; ähnlich Miall/Kuiken 1994, S. 405 f.) als auf literaturbezogener Expertise. Lautdenkstudien zeichnen jedoch ein etwas heterogeneres Bild insofern, als hier die Thematisierung von Sprache durch Schülerinnen und Schüler oder ältere Laien im Vergleich zu Expertinnen und Experten oft unterblieb (vgl. Graves 1996, S. 397; Peskin 1998, S. 248; Thury/Friedlander 1995, S. 70; Harash 2019, S. 82 f.).[181] Ob *literarästhetische Sprachwahrnehmung* letztlich mit allgemeiner *Sprachbewusstheit* zusammenfällt oder doch eine literaturspezifische Fähigkeit ist, ist daher ein spannendes empirisches Forschungsdesiderat.

Dass das Interpretieren sprachlicher Auffälligkeiten im Sinne einer *metakommunikativen* sprachreflexiven Fähigkeit zwingend als Teilkompetenz untersucht werden muss, steht außer Frage. Die Ergebnisse vieler Lesestudien weisen im Hinblick auf Textverstehensleistungen auf die hohe Bedeutung literarischen Lesens im Vergleich zur Sachtextlektüre hin. Für spezifischere, auch sprachreflexive Leistungen im Bereich des literarischen Textverstehens sind solche Studien jedoch wenig aufschlussreich, weil sie Textverstehensleistungen diesbezüglich nicht hinreichend

181 Hakemulder 2020, S. 105 weist ebenfalls auf widersprüchliche Befunde bezüglich des Einflusses von Leseerfahrung hin.

ausdifferenzieren. Spezifischere empirische Studien aus dem literaturpsychologischen Spektrum sind hier aussagekräftiger. Sie zeigen z. B., dass die Zuschreibung von Bedeutungen zu sprachlichen Besonderheiten Laien in der Regel schwerfällt und erlernt werden muss (vgl. Hanauer 2001, S. 126; Winkler 2007, S. 77; Fialho 2007, S. 121; Harash 2019, S. 83). Schülerinnen und Schüler kommen oft kaum über inhaltliche Paraphrasen zu literarischen Texten hinaus (vgl. Harker 1994, S. 206, 212 f.; Janssen et al. 2006, S. 41 f.). Versuchen sie doch, sprachlichen Auffälligkeiten Bedeutungen zuzuschreiben, gelingt dies meist nur auf lokaler, nicht aber globaler Textebene (vgl. Winkler 2007, S. 77; ähnlich Steinmetz 2012, S. 124; 2013, S. 278). Auch das Erfassen von Erzählperspektiven oder die Deutungsoffenheit literarischer Texte sind große Herausforderungen auf diesem Gebiet (vgl. Earthman 1992, S. 378–381; Winkler 2007, S. 78). Fialho macht darauf aufmerksam, dass Expertinnen und Experten ein größeres Spektrum an Strategien für Problemlösungen bei der Sinnzuschreibung zu sprachlichen Auffälligkeiten zur Verfügung steht (vgl. Fialho 2007, S. 121). Expertinnen und Experten konstruieren darüber hinaus einen kommunikativen Kontext im Sinne eines pragmatischen Modells (vgl. Graves 1996, S. 397; Thury/Friedlander 1995, S. 70).

Solche Studien unterstreichen die Bedeutung fachlicher Expertise für literarisches Textverstehen gerade im Hinblick auf den Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten. Fachwissen rückt damit als dritte Teilfacette *literarästhetischer Sprachreflexion* weiter in den Fokus. Wissen ist dabei sowohl für die Wahrnehmung von Sprache als auch für ihre Interpretation hilfreich. Winkler zufolge liegt solches Wissen auf drei Abstraktionsniveaus vor. „Maximal abstraktes Wissen“ zu „intratextuelle[n] Korrespondenzen“ ist z. B. eine wichtige Grundlage für die Interpretation sprachlicher Besonderheiten, Wissen auf einer „mittlere[n] Abstraktionsebene“ z. B. zur Möglichkeit von „Natur als Projektionsfläche menschlichen Erlebens“ kann u. a. das Symbolverstehen von Texten erleichtern, und „konkret[es] Wissen“ z. B. über die Funktion sprachlicher Mittel in einer großen Zahl von „Einzeltexte[n]“ kann schließlich auf andere Fälle transferiert werden (vgl. Winkler 2007, S. 85).

Dieser Befund lässt es sinnvoll erscheinen, die Verfügbarkeit sprach- und formspezifischen *Fachwissens* als Teildimension einer Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* zu modellieren.

3 Ein dreidimensionales Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion*

Abstract: This chapter summarises the theoretical background of the competence model and defines three competence facets.

Since neither language didactics nor cognitive psychology nor literary studies provide an adequate theoretical basis for the competence model on their own, this chapter will elaborate and synthesise significant contributions from these various disciplines.

From a language-didactic perspective, the model is placed in the tradition of language reflection, since this direction has been most concerned with language in literature so far. The term 'language reflection' therefore represents a suitable name for the competence model. Moreover, the distinction between a meta-linguistic and a meta-communicative facet of competence seems fruitful, supplemented by a dimension related to explicit background knowledge.

The study is also committed to fundamental assumptions of the cognitive psychological paradigm of text comprehension. This applies particularly to assumptions on the implicit mechanisms of meaning construction, where attention to 'foregrounding' plays an important role in the "updating" of situation models (cf. Zwaan/Radvansky 1998, p. 177 f.). In addition, the importance of knowledge (cf. Kintsch 1988) and the idea of constructing a text strategy on a pragmatic level of understanding are important references of the competence model. However, cognitive psychological theories have not yet dealt with post-reading processes and aspects of problem solving that are essential for language reflection, and these theories do not offer any specific types of inferences or elaboration important for reflecting on language in literature. Therefore, additions from literary theory are indispensable. Umberto Eco's semiotics of literature proved to be a fruitful approach, as it combines structuralist, reception-aesthetic and conventionalist positions.

Based on Eco's semiotics and the theory of 'foregrounding', three competence facets of literary-aesthetic language reflection were theoretically derived: The *perception of foregrounding*, *grasping the strategy of the text* and *form-specific knowledge*.

The *perception of foregrounding* is defined as the ability to focus, select or describe linguistic features of a text by means of general language using bottom-up processing or top-down analysis. *Grasping the strategy of the text* is conceptualised as the ability to understand the function and effect of linguistic devices. This is associated with the ability to develop hypotheses on linguistic effects and functions abductively, to check existing hypotheses deductively or to modify them inductively. *Form-specific knowledge* refers to the ability to access conceptual-declarative knowledge and the associated analytic procedures in order to assign linguistic phenomena to subject-specific concepts and terms.

Keywords: competence model, language reflection, foregrounding, form-specific knowledge, text strategy

3.1 Zur theoretischen Verortung des Modells

Wie die vorangegangenen Kapitel zeigen, bieten weder Sprachdidaktik noch Kognitionspsychologie noch Literaturwissenschaft für sich genommen einen befriedigenden theoretischen Hintergrund für ein Kompetenzmodell *litarästhetischer Sprachreflexion*.

3.1.1 Verortung aus sprachdidaktischer Perspektive

Die Sprachdidaktik interessiert sich bis auf wenige Ausnahmen auch heute kaum für Sprache in Literatur. Das derzeit dominante Konzept der *Sprachbewusstheit* ist in der deutschdidaktischen Tradition noch immer stark mit dem Schriftspracherwerb verknüpft (vgl. Andresen 1985, S. 102 f.) und konzeptionell weiterhin nicht so fundiert ausgearbeitet, wie man das von einem derart verbreiteten Konzept erwarten könnte (vgl. Neuland 2002, S. 7). *Language Awareness* ist als Konzept zwar breiter angelegt, wurde bislang aber ebenfalls kaum auf literarästhetische Aspekte bezogen. Lediglich der Begriff *Sprachaufmerksamkeit* wurde von Klotz im Hinblick auf den Umgang mit Sprache in Literatur adaptiert (Klotz 2014, S. 553). Dies geschieht nicht zufällig durch einen Sprachdidaktiker, der der Tradition der *Sprachreflexion* verpflichtet ist und über Jahrzehnte hinweg für eine Aufgabe der strikten Begrenzung von Literatur- und Sprachdidaktik eingetreten ist (Klotz 1988, 1997, 2004, 2014; Abraham et al. 2012, S. 9). Wie tief die Gräben zwischen Literatur- und Sprachdidaktik noch immer sind, zeigt eindrücklich der Band *Integrative Deutschdidaktik* von Bredel und Pieper, in dem der Umgang mit Sprache in Literatur als „Literaturbetrachtung" bezeichnet und einer davon getrennten „Sprachbetrachtung" gegenübergestellt wird (Bredel/Pieper 2015). Wäre es in der Logik von Bredels differenzierter Begriffsdefinition von „Sprachbetrachtung" als „metasprachlich", „metakommunikativ" oder „metamedial" (Bredel 2013, S. 91) durchaus möglich gewesen, auch verschiedene Arten des Nachdenkens über Sprache in literarischen Werken diesen drei Aspekten zuzuordnen (was in ihrer Monographie jedoch nicht geschieht), so werden in der *Integrativen Deutschdidaktik* die „Grenzen der Integration" von Sprache und Literatur stark akzentuiert. Während für die *Sprachbetrachtung* die *metasprachliche* „Generealisierung" konstitutiv sei, sei für die *Literaturbetrachtung* die funktionale „Individuierung" von Sprache das spezifische Kennzeichen (Bredel/Pieper 2015, S. 289 f.). Damit tritt bei der *Sprachbetrachtung* der funktionale Aspekt sprachlicher Mittel im konkreten Kontext stark zurück und wird bei der Literaturbetrachtung die systematische Analyse weitgehend ausgeblendet.

Der geeignetste Anknüpfungspunkt für ein Kompetenzmodell des Nachdenkens über Sprache in Literatur ist daher die Traditionslinie der *Sprachreflexion*, da in diesem Bereich verstärkt versucht wurde, die fachinternen Grenzen zu überwinden und *Sprachreflexion* an literarischen Texten zu betreiben (vgl. Klotz 2014; Ingendahl 1999). Die in dieser Arbeit untersuchte Kompetenz wird daher *Literarästhetische Sprachreflexionskompetenz* genannt.

Da über literarische Sprache in keinem der wenigen existierenden sprachdidaktischen Kompetenzmodelle nachgedacht wird, können diese Modelle allenfalls Anhaltspunkte dafür geben, welche Aspekte in ein Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* integriert werden müssten. Entsprechend der Unterscheidung der KMK-Bildungsstandards in „Sprache als System" und „Sprache im Gebrauch" (vgl. KMK 2004, S. 9) wäre es sinnvoll, sowohl *metasprachlich*-systematische als auch *metakommunikativ*-funktionale Kompetenzen in den Blick zu nehmen (vgl. 2.1.4). Diese Kombination wird interessanterweise im IQB-Kompetenzmodell am wenigsten geleistet, das sich am stärksten auf den Kernbereich sprachlicher Phänomene auf Wort- und Satzebene konzentriert (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009). Zumindest theoretisch enthalten ist *Metakommunikation* auf dem obersten Niveau des DESI-Modells (Eichler 2007, S. 126), operationalisiert wurde dieser Aspekt in der Studie aber kaum (vgl. auch Kühn 2008, S. 202). Am ehesten wäre eine Verknüpfung in Ossners streng nach psychologischen Wissenstypen differenzierendem Kompetenzmodell gegeben (vgl. Ossner 2007), da eine zunehmende *Sprachbewusstheit* im Sinne eines Monitoring für den Umgang mit sprachlichen Problemen auch für *literarästhetische Sprachreflexion* sinnvoll wäre und sowohl systematische als auch funktionale Aspekte integrieren könnte. Die stark prozessorientierte Ausrichtung dieses Modells sowie die schwierige Trennbarkeit der Teilfacetten lassen aber auch dieses Modell als Folie für ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ungeeignet erscheinen.

Problematisch erscheint für die Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* zudem die starke Konzentration sprachdidaktischer Modelle auf eine zunehmende Explizitheit von *Sprachwissen*. Ossners Modell und das Modell der DESI-Studie zu *Sprachbewusstheit* sind gleichermaßen Karmiloff-Smiths Modell der Wissensentwicklung verpflichtet (vgl. Karmiloff-Smith 1996). Der Umgang mit Begriffswissen ist in der Sprachdidaktik zwar deutlich positiver besetzt als in der Literaturdidaktik (vgl. Spinner 2012), terminologische Explizitheit wird aber auch in der Sprachdidaktik inzwischen kritisch diskutiert (vgl. Melzer 2013, S. 304). Hinzu kommt, dass Begriffswissen vor allem für *metasprachliche* Aspekte zentral ist, für *metakommunikative Sprachbetrachtung* aber eine geringere Rolle spielt (vgl. Bredel 2013, S. 65 f.). Für die Literaturdidaktik, die heute fast ausschließlich den funktionalen Aspekt von *Sprachreflexion* favorisiert, wäre eine Niveaugliederung, die sich ausschließlich am Explizitheitsgrad orientiert, sicher inakzeptabel. Andererseits sollte der Wissensaspekt – auch im Sinne einer expliziten fachsprachlichen Benennung – bei *metasprachlichen* Aspekten *literarästhetischer Sprachreflexion* in solch einem Kompetenzmodell durchaus berücksichtigt werden.

3.1.2 *Literarästhetische Sprachreflexion* aus der Perspektive kognitionspsychologischer Textverstehenstheorien

Die Bedeutung von Vorwissen betonen auch kognitionspsychologische Textverstehensmodelle in der Nachfolge von Kintschs *Construction-Integration-Modell* (vgl. Kintsch 1988).

Allerdings beschränken sich kognitionspsychologische Modelle in der Regel auf den ‚Online'-Leseprozess (vgl. Zwaan 1993, S. 4) und sparen reflexive Problemlösungsprozesse und Mehrfachlektüren, wie sie für eine kritisch-semiotische Lektüre charakteristisch sind, weitgehend aus.

Für eine explizite Reflexion sprachlicher Mittel bieten diese Modelle damit kaum etwas, können aber für Prozesse der impliziten Steuerung des Textverstehens durch sprachliche Mittel (‚Foregrounding') durchaus erhellende Einblicke geben: sprachliche Mittel erhöhen die Aufmerksamkeit für bestimmte Passagen, sodass diese im „Updating"-Prozess durch entsprechende Inferenzen auch verstärkt in das Situationsmodell integriert werden (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 177 f.). Das Situationsmodell an sich enthält in den meisten Konzeptionen allerdings keine abstrahierten Informationen zu Sprache und Form. Das literaturspezifische Modell von Hauptmeier, Meutsch und Viehoff, das solch eine aus literaturwissenschaftlicher Sicht wichtige Anreicherung des Situationsmodells vorsieht (vgl. Hauptmeier et al. 1987, S. 42), bildet dabei eine Ausnahme.

Dass die sprachliche Gestaltung von Texten in kognitionspsychologischen Modellen relativ wenig Aufmerksamkeit erfährt, dürfte u. a. daran liegen, dass das Hierarchieverständnis dieser Modelle den Ebenen der Textoberfläche und der Textbasis, die sprachlich-formale Informationen enthalten, im Vergleich zum abstrakteren Situationsmodell einen vergleichsweise geringen Stellenwert einräumt. Zwar betont Kintsch, dass in literarischen Texten die Textbasis bisweilen wichtiger sein kann als das Situationsmodell (vgl. Kintsch 1998, S. 206), gleichwohl kommt auch in Lesekompetenzmodellen, die dem kognitionspsychologischen Paradigma verpflichtet sind, stets dem Situationsmodell das höchste Niveau zu. Der Reflexion sprachlicher Mittel wird in solchen Modellen weniger Aufmerksamkeit zuteil (vgl. z. B. das DESI-Lesekompetenzmodell, Willenberg 2007b, S. 11 f.) als in Modellen, die über dem Situationsmodell ein pragmatisches Modell im Sinne einer „Kommunikations- und Genreebene" (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 87) annehmen. Zwar ist diese Ebene in kognitionspsychologischen Studien oft auf Textsortenspezifika und die Konstruktion einer Autorintention beschränkt, in Lesekompetenzmodellen, die die pragmatische Ebene berücksichtigen, wie das Modell der PISA-Studie oder das didaktische Modell von Rosebrock und Nix 2008, wird aber durchaus über Darstellungsmittel und Textstrategien nachgedacht. Explizite *Sprachreflexion* ist in kognitionspsychologischen Modellen aber auch auf diesen Ebenen eigentlich nicht vorgesehen (vgl. Kintsch 1994, S. 45).

Unbefriedigend bleibt zudem oft die kognitionspsychologische Beschreibung literaturspezifischer Inferenztypen (vgl. Magliano et al. 1996). Dabei ist es sehr

bedauerlich, dass Kintsch und van Dijk zwei ursprünglich in ihrem Modell angelegte Strategien, die für diesen Bereich wichtig gewesen wären, nie weiter ausdifferenziert haben: die stilistische und die rhetorische Strategie (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 17 f.). Für literaturspezifische Elaborationen wird meist der Typus der „metatextuelle[n] Elaborationen bezüglich literaturspezifischer ‚Text'-Signale" nach Meutsch und Viehoff zitiert (Meutsch/Viehoff 1985, S. 10). Wie genau diese metatextuelle Verarbeitung von sprachlichen Auffälligkeiten jedoch abläuft, geht aus den Publikationen der Autoren nicht hervor.

Aufgrund ihrer Reanalysen der PISA-Daten, die nahelegen, dass im Zusammenhang mit literarischen Texten „andere Lese- und Verstehensanforderungen" beteiligt zu sein scheinen als im Zusammenhang „mit anderen kontinuierlich und nichtkontinuierlich geschriebenen Texten", haben Artelt und Schlagmüller für weitere Forschungsbemühungen plädiert, „um zu einem differenzierteren Verständnis dieser Teilkompetenz zu gelangen und das Wissen über die spezifischen Verstehensanforderungen für die Förderung dieser Kompetenz nutzbar zu machen." (Artelt/Schlagmüller 2004, S. 188 f.).

Kintsch betont, dass für literaturspezifische Prozesse letztlich eine fachspezifische Ergänzung allgemeiner kognitionspsychologischer Textverstehensmodelle nötig sei (Kintsch 1994, S. 41, 50). In der Tat weisen fast alle Modelle, die auf kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen basieren und sich auch oder besonders für literarisches Textverstehen interessieren, mehr oder minder explizite literaturtheoretische Ergänzungen in Anknüpfung an verschiedene Richtungen auf, z. B. an Ingarden bei Grzesik 1990 (vgl. S. 82), an Schmidt bei Rosebrock/Nix 2008 (vgl. S. 119), an Rosenblatt bei Vipond/Hunt 1984 (vgl. S. 267) oder an strukturalistische Theorien des ‚Foregrounding' bei Zwaan/Radvansky 1998 (vgl. S. 177 f.).

Zusammenfassend soll betont werden, dass auch die vorliegende Arbeit grundlegenden Annahmen des kognitionspsychologischen Textverstehensparadigmas verpflichtet ist. Dies gilt insbesondere für die implizit ablaufenden Konstruktionsmechanismen, bei denen die Aufmerksamkeit für sprachliche Formulierungen im Sinne eines „updating" (vgl. Zwaan/Radvansky 1998, S. 177 f.) Relevanz für das literarische Textverstehen besitzt, bei denen dem Vorwissen (auch im Sinne verschiedener Typen von Sprachwissen) eine große Bedeutung zukommt und bei denen auf einer pragmatischen Ebene die Konstruktion einer Textstrategie auf Grundlage der Darstellungsmittel eine wichtige Rolle spielt.

Darüber hinaus sind jedoch literaturtheoretische Ergänzungen im Hinblick auf Inferenz- und Elaborationsprozesse sowie im Hinblick auf Mehrfachlektüren und explizite Post-Lese-Problemlösungsprozesse bedeutsam, für die kognitionspsychologische Textverstehenstheorien bisher wenig zu bieten haben.

Kognitionspsychologische Textverstehenstheorien bilden damit eine sinnvolle Grundlage für die implizite *metakommunikativ*-funktionale Seite *literarästhetischer Sprachreflexion*, die in sprachdidaktischen Konzeptionen oft vernachlässigt wird. Explizite *metasprachliche Sprachreflexion* an literarischen Texten gerät vice versa in kognitionspsychologischen Modellen nicht in den Blick, ist aber ebenso zentral für *literarästhetische Sprachreflexion*.

3.1.3 Literaturtheoretische und -didaktische Perspektive auf *literarästhetische Sprachreflexion*

Obwohl *literarästhetischer Sprachreflexion* in literaturdidaktischen Kompetenzmodellen im Vergleich zu sprachdidaktischen Kompetenzmodellen und kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen sicher am meisten Aufmerksamkeit gezollt wird, zeigen auch literaturdidaktische Kompetenzmodelle Lücken bezüglich sprachreflexiver Aspekte. Ähnlich wie Lesekompetenzmodelle stellen sie *Sprachwahrnehmung*, systematische *Sprachreflexion* und auch *formspezifisches Fachwissen* meist ausschließlich in den Dienst des Textverstehens und der Formfunktionalisierung, ohne eine Reflexion von Sprache um ihrer selbst willen in Betracht zu ziehen.

Doch auch im Hinblick auf die dominante Formfunktionalisierung für die Sinnkonstitution im literarischen Verstehen sind präzise Beschreibungen von Kompetenzen oder Teilprozessen selten. Boelmann und Klossek beschränken sich im Hinblick auf entsprechende Prozesse im *Bochumer Modell* auf „schlussfolgern" und „in Beziehung setzen" (vgl. Boelmann/Klossek 2013, S. 61; ähnlich Boelmann/König 2021, S. 71 f.), was über kognitionspsychologische Beschreibungen von Inferenztypen keineswegs hinausgeht. Wesentlich differenzierter geht Grzesik auf „die sachgerechte Verknüpfung zweier Informationsarten (semiotischer und semantischer, symbolischer und semantischer)" ein, die er als „neue Dimension der Informationsverarbeitung mit eigenen Schwierigkeiten" charakterisiert (Grzesik 1990, S. 110). Kammler weist im Zusammenhang mit dem Symbolverstehen auf das „In-Beziehung-Setzen und Überprüfen von Deutungshypothesen" hin (Kammler 2006b, S. 205), streift aber das Generieren von Deutungshypothesen merkwürdigerweise nur am Rande (vgl. Kammler 2006b, S. 210). Trotz des Schwerpunkts literaturdidaktischer Modelle auf der Interpretation sprachlich-formaler Mittel besteht also auch in diesem Kernbereich ein deutliches Desiderat im Hinblick auf die zu leistenden Prozesse.

Dies ist noch in stärkerem Maße im Hinblick auf die Wahrnehmung sprachlicher Besonderheiten der Fall. Grzesik weist das Identifizieren sprachlicher Besonderheiten zwar als Teiloperation aus und setzt in diesem Bereich auch phänomenspezifisch verschiedene Schwierigkeitsgrade an (Grzesik 1990, S. 111), die damit verbundenen Prozesse beschreibt er aber nicht ausführlicher. Boelmann und König spezifizieren die mit der „Identifikation" und „Wahrnehmung" verbundenen Prozesse nicht näher (Boelmann/König 2021, S. 71 f.). Geht man im strukturalistischen Sinne davon aus, dass sich Aufmerksamkeit für sprachliche Besonderheiten durch Verfremdung und Entautomatisierung vollziehen kann, wären neben Top-down-Identifikationen, wie sie wohl Boelmann und König in ihrem Modell für die Sekundarstufe vorschweben, das vorwissensbasierte Identifikationen auf der basalsten Stufe ansetzt (vgl. Boelmann/König 2021, S. 74, 78), auch Bottom-up-Prozesse zu ergänzen, wie sie sich in dem Begriff „Irritationsmoment" zeigen, der bei Boelmann und König allerdings nur im Primarstufenmodell eine Rolle spielt (vgl. Boelmann/König 2021, S. 117, 121). Das semiotisch ausgerichtete Modell von Schilcher und Dürr bezieht sich demgegenüber klar auf strukturalistische Vorstellungen der Entautomatisierung durch

sprachliche Abweichungen bzw. „Überstrukturierung". Diese Theoriegrundlage lässt neben der abstrahierenden Analyse Raum für ein intuitiveres Erfassen auch durch jüngere Kinder (vgl. Schilcher/Dürr 2013, S. 114). Solch eine Entwicklung von einer impliziten zur expliziten Sprachwahrnehmung skizziert auch Spinner in seinem Aspekt zur aufmerksamen Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung (vgl. Spinner 2006, S. 9). Vielen literaturdidaktischen Kompetenzmodellen gemeinsam ist der geringe Stellenwert, den sie der Sprachwahrnehmung an sich zuweisen. Neben Grzesik, Fleischhauer und Meder (vgl. Grzesik et al. 1982, S. 461–464, 517 f.) ist hier v. a. das *Bochumer Modell* zu nennen, bei dem die Dimensionen der sprachbezogenen „Metaebene" jeweils in „Identifikation" auf Niveau I und „Deutung" auf Niveau II gegliedert ist, wobei in weiter ausdifferenzierten „Durchdringungsstufen" des Textverstehens das Erkennen sprachlicher Phänomene lediglich auf „Durchdringungsstufe" 1 und 2 von 5 solchen Stufen angesiedelt ist (vgl. Boelmann/König 2021, S. 73–78). Auch Schilcher und Dürr sehen eine Steigerung der Prozeduren vom Entdecken zum Interpretieren vor, steigern dabei aber auch die Komplexität der Phänomene (Schilcher/Dürr 2013, S. 114–134). Eigenständiger ist die Sprachwahrnehmung in Spinners „elf Aspekten", wobei auch Spinner die Auseinandersetzung mit der Funktion sprachlicher Auffälligkeiten betont (vgl. Spinner 2006, S. 9). Lediglich Kammler formuliert in seinem Kompetenzmodell zum Symbolverstehen das „Erfassen der (möglichen) Bildlichkeit sprachlich-literarischer Elemente" als einen eigenen „Standard" für das Symbolverstehen (Kammler 2006b, S. 203). Abraham und Spinner betonen im Hinblick auf die Sprachwahrnehmung zunehmend eigenständige Beobachtungen (vgl. Spinner 2006, S. 9; Abraham 2006, S. 128 f.). Die Crux der Sprachwahrnehmung ist letztlich, dass sie, wie Kammler zu Recht bemerkt, „die Bedingung für das Erreichen aller anderen" Fähigkeiten ist (Kammler 2006b, S. 205). Was nicht gefunden wurde, kann auch nicht interpretiert werden. Daraus zu folgern, dass das Auffinden sprachlicher Besonderheiten per definitionem eine defizitäre Interpretationsleistung ist, wird dieser – je nach Text und Phänomen – doch auch sehr verschieden anspruchsvollen Fähigkeit aber nicht gerecht. Diesem Problem ist nur durch die Entkoppelung der Sprachwahrnehmung von der Interpretationsleistung beizukommen.

Der geringste Stellenwert kommt in literaturdidaktischen Kompetenzmodellen sprachbezogenem Fachwissen zu. Kämper-van den Boogaart und Pieper betonen die Kenntnis von „Poetizitätskonventionen" und das Wissen um „Spielregeln literarischer Kommunikation", stehen aber deklarativem Faktenwissen skeptisch gegenüber (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59 f.). Spinner weist z. B. im Hinblick auf das Symbolverstehen auf „Wissen um tradierte Symbolik" hin, formuliert aber auch eigene Aspekte zu Epochen- oder Gattungswissen (Spinner 2006, S. 12). Boelmann und König setzen im Rahmen des *Bochumer Modells* das Einbeziehen von Vorwissen auf Niveau I bezüglich der „Identifikation" von Tropen und rhetorischen Figuren an (Boelmann/König 2021, S. 73, 76). Am differenziertesten bezieht Kammler in seinem Kompetenzmodell zum Symbolverstehen Wissensaspekte ein, wenn er auf „Wissen über konventionalisierte bzw. kulturell überlieferte Symbole" und – wohl als einziger – auf „*Kenntnis*

und kritische[n] Gebrauch einschlägiger Fachbegriffe" verweist (Kammler 2006b, S. 203; Hervorh. im Orig.). Nur wenige halten, wie Winkler, den „Stellenwert fachlichen Wissens für das Verständnis literarischer Texte" für „unstrittig". Dass sie sich diesbezüglich u. a. auf die von der kognitionspsychologischen Leseforschung betonte Abhängigkeit der Verstehenstiefe vom Vorwissen der Leserinnen und Leser stützt (vgl. Winkler 2016, S. 62), zeigt den höheren Stellenwert von Vorwissen in dieser Nachbardisziplin. Konsensfähiger ist in der Deutschdidaktik eine Bevorzugung des „Knowing how" gegenüber dem „Knowing that" wie sie z. B. Pieper vertritt (vgl. Pieper 2016, S. 130, 138; ähnlich Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008; Spinner 2012).

Ein Modell, das dem *metakommunikativen* Interpretieren sprachlicher Besonderheiten, dem *metasprachlichen* Wahrnehmen von Sprache und entsprechendem *Fachwissen* eigenständige Kompetenzdimensionen einräumt, liegt bislang nicht vor. Allerdings sind ähnliche Teildimensionen in dem darüber hinaus noch weitere Dimensionen umfassenden Kompetenzmodell zur *Literarästhetischen Urteilskompetenz* (LUK) enthalten (vgl. Meier et al. 2017). Dieses quantitativ-empirisch überprüfte Modell enthält mit der *Fachwissensdimension* eine Kompetenzfacette, die sich zur Hälfte auf *formspezifisches Fachwissen* bezieht, mit einer Dimension zur aufmerksamen *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* eine Dimension, die das Identifizieren sprachlicher Besonderheiten zum Gegenstand hat, und mit der *idiolektalen Dimension* nach Eco eine Dimension, bei der die Funktion und Wirkung sowie die Struktur sprachlicher Besonderheiten im Fokus steht (vgl. hierzu auch 2.3.2.3 und 3.3).

Mit Ecos Semiotik wurde in diesem Projekt ein literaturtheoretischer Bezugspunkt gewählt, der in besonderer Weise als Grundlage für sprachreflexive Aspekte beim literarischen Textverstehen geeignet ist. Dies zeigte ein ausführlicher Überblick über literaturtheoretische Positionen und deren Potenziale von der Werkimmanenz über Strukturalismus, Rezeptionsästhetik, Konventionalismus bis hin zum Poststrukturalismus (vgl. 2.3.1). Zum einen schlägt Eco mit seiner Zeichentheorie die Brücke zur Sprachwissenschaft, zum anderen vereint er dabei verschiedene literaturwissenschaftliche Strömungen wie Hermeneutik und Strukturalismus, Leserorientierung und Textorientierung. Seine Grundannahme, dass es sich bei der Text-Leser-Interaktion um Kommunikation unter bestimmten kulturellen Codes handelt, macht die Theorie zudem kompatibel mit Grundannahmen der kognitionspsychologischen Textverstehenstheorien und konstruktivistischen Ansätzen. Über diese Bezugstheorien hinaus bietet vor allem Ecos Rezeption der Verfremdungstheorie nach Šklovskij und des Abduktionsverfahrens nach Peirce wichtige Ergänzungsmöglichkeiten für die Beschreibung kognitiver Prozesse, denn in den meisten Kompetenzbeschreibungen bleibt nach wie vor unklar, was Schülerinnen und Schüler genau bei der Reflexion sprachlicher Mittel in literarischen Texten leisten sollen.

Neben Ecos Semiotik ist auch die Theorie des ‚Foregrounding' eine wichtige Theoriegrundlage dieser Arbeit, da in Prozessmodellen dieser in der empirischen Literaturwissenschaft verbreiteten Theorie allen drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* eine wichtige Rolle zukommt: dem Entdecken sprachlicher

Besonderheiten via ‚Foregrounding' (vgl. u. a. Miall/Kuiken 1994; Fialho 2007), dem nötigen ‚Background'-Wissen als Grundlage für die Entdeckung von Abweichungen (vgl. Hakemulder 2020) sowie dem Interpretieren der Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel via „refamiliarization" (vgl. Miall/Kuiken 1994; Fialho 2007). Dass dieser Prozess bei weniger erfahrenen Leserinnen und Lesern sowohl im Hinblick auf die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* als auch im Hinblick auf die interpretativen Prozesse scheitern kann, zeigt die Studie von Harash 2019. Ein Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* muss daher alle drei Kompetenzfacetten enthalten: die *Sprachwahrnehmung* ebenso wie das *Erfassen der Textstrategie* und das *Fachwissen* als „Background". Diese drei Teilfacetten werden im folgenden Punkt näher beschrieben.

3.2 Beschreibung der drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz*[182]

3.2.1 *Literarästhetische Sprachwahrnehmung*

Die Fähigkeit, sprachliche Besonderheiten, sogenanntes ‚Foregrounding', aufmerksam wahrzunehmen, ist bei Eco ebenso wie im Strukturalismus oder in der empirischen Literaturwissenschaft stets der Ausgangspunkt für weitere interpretatorische Anstrengungen und wird oft als emotional grundiert charakterisiert (vgl. Fialho 2007, S. 119 f.; Miall/Kuiken 1994, S. 392).

Eco nimmt wie Jakobson an, dass literarische Texte autoreferentiell die „Aufmerksamkeit" des Lesers auf ihre eigene Form richten „*um zu sehen, wie sie gemacht ist*" (Eco 1972, S. 147, vgl. auch Eco 1987b, S. 349 f., 354; Hervorh. im Orig.). Diese textseitig-intentionale Sicht des Phänomens wird in dieser Arbeit – über Eco hinaus – durch ein psychologisch fundiertes Konzept von *Sprachaufmerksamkeit* (vgl. 2.1.1.3) und die damit kompatible Theorie des ‚Foregrounding' ergänzt. Im Strukturalismus und der daran anschließenden Literaturtheorie des ‚Foregrounding' wird die Wahrnehmung sprachlicher Besonderheiten als Entautomatisierung durch Verfremdung und damit als ein v. a. ‚online' im Leseprozess auftretendes Phänomen charakterisiert. Vor allem die Abweichungstheorie ist hier zentral: Das Wahrnehmen sprachlicher Normabweichungen, sei es in Bezug auf die alltagssprachliche Norm oder hinsichtlich ästhetischer Konventionen in bestimmten historischen oder kulturellen Kontexten, gilt aufgrund der eintretenden „Verfremdung" (vgl. Šklovskij 1971 [1916], S. 17; 2.3.1.2) als Stimulus für interpretative Prozesse. Diese Überzeugung integrieren gleichermaßen hermeneutische (Jauß; Iser; 2.3.1.3), strukturalistische (z. B. Šklovskij; Jakobson; Tynjanow; 2.3.1.2), semiotische (Eco, 2.3.1.6) und gestaltpsychologisch ausgerichtete literaturpsychologische Forschungen (vgl. van Holt/Groeben 2005, S. 312 f.; van Peer 1986, S. 21;

182 Vgl. zu Kurzüberblicken über diese Teildimensionen Meier 2020a, S. 218–223; Meier 2020b, S. 134–136.

2.3.1.2). Nach Šklovskij verlängern sich die Rezeptionszeiten verfremdeter Stellen (Šklovskij 1971 [1916], S. 15). Außerdem können sich Leserinnen und Leser an solche Passagen besser wörtlich erinnern als an Stellen aus dem „background" (vgl. Zwaan 1993, S. 56). Diese strukturalistische Theorie ist zudem ein Konzept, das hervorragend zur *Sprachbetrachtung* passt, da Bredel zufolge „*Deautomatisierung*" eine von drei konstitutiven Teilaktivitäten der *Sprachbetrachtung* darstellt (Bredel 2013, S. 25, Hervorh. im Orig.).

Die Steuerung der Aufmerksamkeit durch bestimmte Textmerkmale hat über die reine Oberflächenrepräsentation hinaus kognitionspsychologischen Textverstehensmodellen zufolge Bedeutung für die Generierung lokaler und globaler Kohärenzen (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, S. 18) sowie für das „Updating" von Situationsmodellen (Zwaan/Radvansky 1998, S. 177 f.; vgl. 2.2.1.1). Außerdem gilt eine aufmerksame *Sprachwahrnehmung* meist als Teil eines spezifisch literarischen Lesemodus. Miall resümiert z. B., dass sowohl eigene Studien (vgl. Miall/Kuiken 1994; 1999) als auch die Ergebnisse von van Peer 1986 nahelegen, dass kompetente Leserinnen und Leser ‚Foregrounding' erkennen und die Begegnung mit solchen hervorgehobenen Stellen eine zentrale Rolle im Interpretationsprozess spielt (vgl. Miall 2006, S. 145). Auch Vipond und Hunt zählen das Beachten von Textoberflächenstrukturen zu den wesentlichen Strategien des von ihnen als „point-driven" bezeichneten typisch literarischen Leseprozesses (Vipond/Hunt 1984, S. 272). Diese Einschätzung teilen auch alle in Kapitel 2.3.2 referierten literaturdidaktischen Kompetenzmodelle (vgl. z. B. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, S. 59).

Die Teildimension der aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* umfasst damit – ‚bottom-up' – angemessene Reaktionen auf sprachliche Reize eines literarischen Textes. Hierzu dürften das *Sprachgefühl*, aber auch *Sprachwissen*, *Sprachbewusstheit* und automatisierte sprachliche Prozeduren wie das automatische Abgleichen einer Formulierung mit sprachlichen Alternativen sowie der Alltagssprache beitragen.

Neben dieser ‚bottom-up' ‚online' erfolgenden Wahrnehmung ist es im Zuge von Mehrfachlektüren aber auch möglich, dass sprachliche Auffälligkeiten auf der Grundlage einer ‚top-down' gesteuerten Analyse z. B. von Analogien und Abweichungen auf der Basis entsprechenden Sprach- und Fachwissens fokussiert werden. In sprachdidaktischen Publikationen werden unter *Sprachaufmerksamkeit* meist spontane, punktuelle Reaktionen auf sprachliche Abweichungen subsumiert (vgl. Gornik 2010, S. 232; Wieland 2010, S. 350). Genaue *Sprachwahrnehmung* kann aber auch auf einer bewussten Sprachanalyse basieren. In der Psychologie bezeichnet ‚Aufmerksamkeit' Ansorge und Leder zufolge „verschiedene Formen der Selektivität der Wahrnehmung" (Ansorge/Leder 2011, S. 17). Dabei kann sich diese Selektion schnell, automatisch und reizbasiert ‚bottom up' oder aufwendig und langsam ‚top down' gesteuert vollziehen (vgl. zusammenfassend Ansorge/Leder 2011, S. 28, 36). Kennzeichnende Prozeduren wären dafür nach Waller der „Vergleich" (z. B. mit der Standardsprache) und das „Absuchen" (Waller 1986, S. 11). Die Übergänge zwischen beiden Prozessvarianten können dabei durchaus fließend sein. Intuitiv wahrgenommene Irritationen können z. B. zu näheren analytischen

Prozeduren veranlassen oder analytische Suchbewegungen können durch Aufgaben (z. B. im Rahmen schriftlicher Interpretationen oder Testaufgaben) induziert sein.

Zentral für die Fähigkeit einer aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* ist die Fokussierung linguistisch auffälliger Textstellen. Eine fachsprachliche Beschreibung ist hierfür nicht nötig, allenfalls eine alltagssprachliche Umschreibung des entdeckten Phänomens. In sprachdidaktischer Terminologie geht es hier um eine *metasprachliche* Fähigkeit, die noch nicht auf *metakommunikative* Aspekte zielt. Obwohl an diese *metasprachliche* Teilkompetenz in der Regel eine *metakommunikative* Funktionalisierung anschließt, kann sie auch für sich stehen und ganz auf Sprachliches bezogen bleiben, wenn es z. B. um die Erfassung sprachlicher Stilmerkmale eines Werkes, einer Epoche oder Gattung geht oder wenn es darum geht, den Witz von Nonsense-Poesie zu erfassen. Diese strukturalistische Herangehensweise an Literatur ist gegenwärtig zwar nicht eben gerne gesehen, hat aber – auch aus sprachdidaktischer Perspektive – ebenfalls eine Berechtigung.

Anders als in den meisten literaturdidaktischen Modellen soll aufmerksame *Sprachwahrnehmung* in dem hier entwickelten Modell daher nicht als hierarchieniedriges Niveau eines Kompetenzstufenmodells des Textverstehens (vgl. 2.3.2) konzipiert werden. *Sprachwahrnehmung* wird aufgrund der Möglichkeit analytischer Top-down-Aufmerksamkeit auch nicht analog zu sprachdidaktischen Modellen als impliziteste Ebene einer zunehmend expliziten *Sprachbewusstheit* modelliert (vgl. DESI und 2.1.1.4). Da empirische Studien zeigen, dass Auffälligkeiten auf verschiedenen linguistischen Ebenen nicht gleichermaßen offensichtlich sind, in literarischen Texten aber z. B. auch schwieriger aufzufindende lautliche oder syntaktische Hinweise bedeutsam sein können (vgl. 2.4.3), und darüber hinaus Laien in Lautdenkstudien beim Umgang mit Literatur weit seltener auf die sprachliche Ebene rekurrieren als Experten (vgl. 2.4.4.1), erscheint die Modellierung dieser Fähigkeit als eigenständige Dimension schlüssiger; denn bei der aufmerksamen Wahrnehmung sprachlicher Form sind von sehr augenfälligen und einfachen Beobachtungen (z. B. zur Unterscheidung Gedicht – Prosa) bis hin zu sehr komplexen Stilwechseln z. B. im syntaktischen oder grammatikalischen Bereich verschieden schwierige Aufgaben zu bewältigen.

> In der vorliegenden Kompetenzmodellierung wird damit die Teilkompetenz *aufmerksame literarästhetische Sprachwahrnehmung* als Fähigkeit definiert, sprachlich-formale Besonderheiten eines Textes zu fokussieren, selektieren oder mit allgemeinsprachlichen Mitteln zu beschreiben. Dies kann reiz- oder analysebasiert erfolgen.

Die *metakommunikative* Interpretation sprachlicher Auffälligkeiten ist nicht Teil *literarästhetischer Sprachwahrnehmung*, sondern macht die zweite Teilkompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* aus.

3.2.2 *Erfassen der Textstrategie*

Die Teilfähigkeit, sprachliche Form zu interpretieren, um die „Textstrategie" (vgl. Eco 1992, S. 169), d. h. die Funktion und Wirkung formaler und sprachlicher Auffälligkeiten zu durchschauen, schließt an Ecos Vorstellungen vom Modus des „kritischen", „semiotischen" Lesens an, bei dem es um das Erfassen literarischer „Textstrategien" (vgl. Eco 1987c, S. 41) bzw. des sprachlichen „Idiolekt[s]" (vgl. Eco 1972, S. 151 f.) geht. Wichtig ist dabei, dass Eco nicht von einem einfachen Dekodieren der Zeichen ausgeht, sondern entsprechend seiner Peirce folgenden dynamischen Auffassung von Zeichenfunktionen jede Interpretation von Zeichen als Abduktion versteht: „jeder Interpret [muss] selbst entscheiden, welchen bestehenden Codes ein konkretes Zeichen zuzuordnen ist", wie Schalk erläutert (vgl. Schalk 2000, S. 125). Damit ist der Beitrag des Interpreten zur Bedeutungskonstruktion zentral, was leserorientierten Auffassungen von literarischem Textverstehen entgegenkommt. Für die Interpretation formaler Auffälligkeiten ist Eco zufolge vor allem die Abduktion maßgeblich. Mersch charakterisiert Ecos Auffassung von Abduktion treffend als „Fähigkeit, Annahmen zu machen und Vermutungen aufzustellen" (Mersch 1993, S. 124). Genau diese Fähigkeit benötigen auch Schülerinnen und Schüler, wenn sie Aussagen zu möglichen Funktionen oder Wirkungen von sprachlichen Mitteln in Texten machen sollen. Die Schwierigkeit derartiger Funktionszuschreibungen dürfte eben aus dem kreativen Charakter des zugrunde liegenden Schlussverfahrens resultieren. Auf der einen Seite ist unter Umständen nicht klar, auf welchen Code die sprachliche Auffälligkeit zu beziehen ist, auf der anderen Seite muss eine erklärende Regel für diese Auffälligkeit gefunden werden, die auch weiterer Überprüfung standhält. Abduktion ist bei Peirce nicht umsonst der Entdeckungsschluss, der gerade in wissenschaftlichen Kontexten für Innovation sorgt. Im Hinblick auf die Überprüfung der Gültigkeit solch eines Abduktionsschlusses sind dann aber auch deduktive und induktive Schlussverfahren nötig. Man muss also z. B. versuchen, noch weitere Fälle deduktiv von der gefundenen Regel abzuleiten. Oder man muss versuchen, aus vielen ähnlich gearteten Fällen induktiv eine treffendere Regel herzuleiten, falls die gefundene Hypothese an anderen Beispielen scheitert. Die Hypothese muss also mit dem restlichen Text vereinbar sein, da sie andernfalls als falsifiziert gelten muss.

Zwei Schlussfolgerungstypen sind für Eco in Bezug auf die ästhetische Abduktion zentral: die „untercodierte" und die „kreative" Abduktion (Eco 1985, S. 69–71, vgl. ähnlich Eco 1992, S. 312–314).

Wenn nicht klar ist, auf welchen Code sich eine Beobachtung beziehen lässt, und folglich mehrere Codes für eine Interpretation in Frage kommen,[183] handelt es sich nach Eco um eine „untercodierte Abduktion". Mersch erläutert diese Abduktionsart als „die eigentliche ‚Entdeckung' von Lesarten" (Mersch 1993, S. 128).

183 Über- und Unterkodiertheit bezeichnet bei „Eco den Grad der Vorinterpretiertheit einer Botschaft durch kulturelle Codes" (Schalk 2000, S. 131).

Findet man z. B. in einem modernen Text Ellipsen, könnten dieser Beobachtung verschiedene Ursachen zugeschrieben werden: zum Beispiel könnte im Text versucht werden, Figurenrede authentisch wiederzugeben, den zerrütteten Gemütszustand einer Figur sprachlich darzustellen oder auch das Tempo der Handlung zu erhöhen. Aus solchen potenziell möglichen Lesarten muss nun eine selektiert werden, die mit möglichst vielen weiteren Textmerkmalen kompatibel ist und die man durch weitere Argumente stützen möchte. Auch dieses Erschließen mehrerer potenziell möglicher Lesarten sowie die Selektion einer für die Interpretation möglichst fruchtbaren Lesart ist eine wichtige Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Reflexion über Sprache in literarischen Texten erwerben müssen. Diese Tätigkeit zeichnet sich bereits durch einen hohen Innovationsgrad aus, wenn sie auch nicht so innovativ ist wie Ecos Typ der „kreative[n] Abduktion", bei der die Regel durch den Leser völlig frei neu konstruiert werden muss (Eco 1985, S. 71). Bei textspezifischen Funktionszuschreibungen zu sprachlichen Mitteln, die nicht lediglich „All-Analogisierungen" wie ‚Anschaulichkeit' oder ‚Anregung zum Nachdenken' darstellen (vgl. Steinmetz 2012, S. 124), trifft dies häufig zu. Eine wirkungs- oder inhaltsbezogene Regel zu finden, für die eine abstrakte sprachliche Auffälligkeit einen Fall darstellt, fällt vielen Schülerinnen und Schülern jedoch besonders schwer (vgl. Meier et al. 2013).

Natürlich werden auch in kognitionspsychologischen Leseprozessmodellen im Zuge der Genese mentaler Modelle Vermutungen angestellt und gegebenenfalls revidiert. Dieser Prozess wird jedoch meist als automatisierter Prozess für das erstmalige ‚Online'-Lesen beschrieben, dem man z. B. durch Lautdenkverfahren auf die Spur kommt, nicht als reflexiv-bewusster Problemlösungsprozess. Bei *literarästhetischer Sprachreflexion* handelt es sich demgegenüber jedoch um die bewusste, explizite Formulierung und Überprüfung von Hypothesen. Ecos Vorstellung des kritisch-semiotischen Lesers als Detektiv, der sich analoger abduktiver Schlussverfahren bedient (vgl. Eco 1985, S. 72), bietet auch didaktisches Potenzial. Die Teilfähigkeit, der „Textstrategie" auf die Spur zu kommen, wird als bewusster Reflexionsprozess konzipiert. Dabei ist die Verwendung einer Metasprache nötig, um Hypothesen und Schlussfolgerungen entsprechend zu verbalisieren. Sprachliche Reize sind die entscheidenden Spuren und weit mehr als nur ein Trigger für das unbewusste Updating mentaler Modelle. Sie werden vielmehr Gegenstand einer bewussten Reflexion.

Beim Erfassen der Textstrategie geht es folglich um die Fähigkeit, mehrere mögliche Lesarten für eine textuelle Besonderheit zu generieren und besonders plausible zu selektieren sowie darum, Hypothesen zur Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel aufzustellen und diese zu überprüfen. Damit ergänzen deduktive Schlussverfahren die abduktiven insofern, als auch überprüft werden muss, ob sich aus der gefundenen Regel eventuell andere im Text vorkommende Fälle auf verschiedenen sprachlichen Ebenen ableiten lassen. In der sprachdidaktischen Diktion entspricht diese Dimension der Metakommunikation insofern, als hier die Lesenden die kommunikativen Absichten reflektieren, die durch einzelne sprachliche Mittel im Text transportiert werden.

Diese Teilkompetenz ist oft, aber nicht zwingend mit der Wahrnehmung sprachlicher Mittel verknüpft. Eine häufig auch in literaturtheoretischen oder literaturpsychologischen Arbeiten explizierte Modellvorstellung geht davon aus, dass eine *metasprachliche Sprachbetrachtung* z. B. aufgrund eines sprachlichen Reizes im Text erfolgt und daraufhin nach der Funktion dieser Textstelle gesucht wird, um die Gesamtinterpretation des Textes zu komplettieren (vgl. 2.3.1.2 und 2.4.2). Umgekehrt ist aber auch denkbar, dass gezielt ‚top-down' nach sprachlichen Charakteristika gesucht wird, die zu einer bestimmten Wirkweise des Textes beitragen. Die Wahrnehmungsfähigkeit und die Fähigkeit, die Textstrategie zu erfassen, können jedoch auch voneinander entkoppelt auftreten, wenn z. B. in einem literarischen Unterrichtsgespräch eine *metasprachliche* Beobachtung von einer Person artikuliert und von einer anderen interpretiert wird. Auch in professionellen Interpretationen werden oft verschiedene Deutungen sprachlicher Auffälligkeiten diskutiert, die andere längst entdeckt haben. Diese Beispiele aus der alltäglichen Beschäftigung mit literarischen Texten rechtfertigen ebenfalls eine – zunächst heuristische, später eventuell auch empirische –Trennbarkeit dieser beiden Teilkompetenzen *literarästhetischer Sprachreflexion*.

Obwohl es sich bei dieser Fähigkeit tendenziell um die komplexeste und für das literarische Verstehen relevanteste Teilfähigkeit handeln dürfte, wird von einer Gleichsetzung mit einer hohen Niveaustufe in einem eindimensionalen Modell abgesehen, denn auch auf dieser Dimension sind sowohl sehr leichte als auch sehr schwere Aufgaben denkbar. Leicht wäre z. B. die Schlussfolgerung, dass Wiederholungsstrukturen einen bestimmten inhaltlichen Aspekt besonders hervorheben oder monoton wirken, wesentlich schwerer z. B. Hypothesen, warum verschiedene sprachliche Mittel eine ähnliche Wirkung unterstützen.

> In Anlehnung an Eco wird die Teilkompetenz *Erfassen der Textstrategie* in dem hier vorgestellten Kompetenzmodell als die Fähigkeit konzipiert, Funktion und Wirkung sprachlich-formaler Mittel zu durchschauen. Damit ist die Fähigkeit verbunden, Hypothesen zu sprachlichen Wirkungen und Funktionen abduktiv aufzustellen, vorhandene Hypothesen deduktiv zu überprüfen oder induktiv zu modifizieren.

3.2.3 *Formspezifisches Fachwissen*

Kognitionspsychologische Textverstehensmodelle wie Kintschs *Construction-Integration-Modell* (vgl. Kintsch 1988) schreiben dem Vorwissen für die Bedeutungskonstruktion eine überaus große Bedeutung zu. Dazu gehört auch fachliches Wissen, das für die *Sprachwahrnehmung* oder das *Erfassen der Textstrategie* angewendet werden kann.

Während in der Sprachdidaktik explizites fachliches Wissen als durchaus bedeutsam eingeschätzt wird und zunehmende *Sprachbewusstheit* nach Karmiloff-Smith

(vgl. Karmiloff-Smith 1996) oft mit einer zunehmenden Explizitheit sprachlichen Wissens gleichgesetzt wird (vgl. Eichler 2007, S. 124; 2.1.1.4), hat die Literaturdidaktik ein sehr gebrochenes Verhältnis zu literaturspezifischem *Fachwissen* (vgl. Winkler 2016, S. 61). Meist wird deklarativ-begriffliches Wissen gegenüber anderen Wissenstypen abgewertet und *Fachwissen* danach beurteilt, inwieweit es für Verstehensprozesse nutzbar gemacht werden kann (vgl. Pieper 2016, S. 130; 2.3.2).

In der Diskussion um *Fachwissen* im Literaturunterricht werden nach de Jong/Ferguson-Hessler (1996) häufig vier Wissenstypen unterschieden: situationales, konzeptuelles, prozedurales und strategisches Wissen (vgl. hierzu de Jong/Ferguson-Hessler 1996, S. 106 f. und Wieser 2016, S. 46–51). Im Hinblick auf literaturspezifische sprachreflexive Fähigkeiten wäre unter Wissen über typische Situationen im Umgang mit einem Problem z. B. zu verstehen, dass man bei literarischen Texten auf die sprachliche Formulierung und ihre Deutungsoffenheit achten sollte. Strategisches sprachreflexives Wissen über Phasen von Problemlösungsprozessen wäre z. B. Wissen darüber, wie man Hypothesen zur Textstrategie generiert oder diese deduktiv überprüft, sowie Wissen über das ‚bottom-up' oder ‚top-down' erfolgende Erkennen sprachlicher Auffälligkeiten. Prozedurales Wissen bezeichnet Analyseoperationen. Die gelungene Selektion einer sprachlichen Besonderheit durch automatisierte operative Strategien wie Vergleichen (z. B. mit dem Sprachstandard) und „Absuchen" (Waller 1986, S. 11) oder die Formulierung einer Hypothese aufgrund eines implizit erfolgten Abduktionsschlusses sind also Ausdruck prozeduralen Wissens. Diese Beispiele zu situationalem, strategischem und prozeduralem Wissen zeigen, dass es sich dabei um Aspekte handelt, die in den beiden bereits genannten Teilfähigkeiten enthalten sind. Eine klare Abgrenzung dieser Wissensarten im Sinne von Teilkompetenzen wie etwa bei Ossner 2007 scheint daher weder möglich noch sinnvoll.

Dass auch eine Abtrennung der Fachwissensanwendung vom *Erfassen der Textstrategie* schwer möglich ist, zeigen Analysen aus der ersten Projektlaufzeit des Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz*. In dieser Phase war neben der *semantischen* und der formbezogen-*idiolektalen* Dimension eine *Kontextdimension* modelliert und in Aufgaben operationalisiert worden. Diese *Kontext*-Aufgaben hatten die Anwendung vorgegebener Fachwissenskontexte sowie intertextuelle Vergleiche zum Gegenstand. Analysen zur strukturellen Validität ergaben allerdings, dass ein Modell, bei dem die Kontextaufgaben je nach *semantischer* oder *idiolektaler* Ausrichtung der entsprechenden Dimension zugeordnet wurden, einen besseren Modellfit besitzt als ein dreidimensionales Modell, das die *Kontext*-Aufgaben zu einer eigenen Dimension bündelt (vgl. Roick et al. 2010, S. 169 f.; Roick et al. 2013, S. 74 f.).

Bleibt der in der Literaturdidaktik überwiegend ungeliebte Bereich des konzeptuell-deklarativen Wissens. Da die fachsprachlich-explizite Benennung der sprachlichen Phänomene weder für die Fähigkeit zur *Sprachwahrnehmung* noch für das *Erfassen der Textstrategie* konstitutiv ist, ist eine Abgrenzung dieses Wissensaspekts möglich. Doch ist es auch sinnvoll, deklaratives Wissen als Teilfacette *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* zu modellieren?

Eco zufolge ist das Wissen um kulturell bedingte Codes für eine adäquate Interpretation literarischer Texte durchaus bedeutsam (vgl. Eco 1992, S. 187). Das Wissen

um gattungsspezifische Merkmale literarischer Texte oder sprachliche Standards in Texten bestimmter Epochen kann nicht nur für das Entdecken sprachlicher Auffälligkeiten (vgl. Boelmann/König 2021, S. 73, 76), sondern auch für eine fachlich angemessene Interpretation sprachlicher Auffälligkeiten hilfreich sein (vgl. 2.4.4.3). Sowohl für das Erkennen sprachlicher Auffälligkeiten als auch für das Interpretieren ist ein entsprechender „Background" an Wissen bedeutsam (vgl. Hakemulder 2020, S. 95). Das von Kammler angeführte „Wissen über konventionalisierte bzw. kulturell überlieferte Symbole" kann hierfür als Beispiel dienen. Mit Kammler sollen für diese Dimension auch „*Kenntnis und kritischer Gebrauch einschlägiger Fachbegriffe*" (Kammler 2006b, S. 203; Hervorh. im Orig.) konstitutiv sein.

Es handelt sich damit um eine *metasprachliche* Kompetenz, in deren Zentrum das Verfügen über konzeptuell-deklarative Kategorien inklusive der damit verbundenen Fachsprache steht. Dafür sind auch die Merkfähigkeit und die Fähigkeit, passendes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen, zentral. Doch welche Prozesse sind abgesehen von Memorieren und Abrufen konzeptuell-deklarativen Wissens aus dem Langzeitgedächtnis mit dieser Kompetenzdimension verbunden?

Hier kann – wie im Fall der *Textstrategiedimension* – ein Blick auf Ecos Klassifikation von Abduktionsschlüssen die notwenigen Fähigkeiten näher umreißen. Mit dieser Teilfacette ist Ecos einfachster Abduktionsschluss der „übercodierte[n] Abduktion" verbunden. Dieser Abduktionstyp zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Typen durch die geringste Unsicherheit aus. Es handelt sich dabei um hochgradig konventionalisierte Fälle, bei denen klar ist, welchem Code sie zugeordnet werden müssen. Macht ein Schüler z. B. die Beobachtung, dass ein Gedicht aus der Barockzeit 14 Strophen in einer bestimmten Anordnung besitzt, ist die Identifikation als Sonett sehr wahrscheinlich. Kursive Textstellen in einem Drama sind relativ einfach als Regieanweisungen zuzuordnen, wenn man mit dieser Textsortenkonvention vertraut ist. Einfach sind solche Identifikationen von übercodierten Fällen allerdings nur vor dem Hintergrund der Kenntnis des Codes. Diese Teilfacette umfasst damit neben der Kenntnis der Fachtermini auch die Fähigkeit, übercodierte Textpassagen durch passende Analyseoperationen richtig zu kategorisieren und den Konventionen des Codes folgend zu benennen.

In sprachdidaktischer Terminologie geht es hier im engeren Sinne um *metasprachliche* Fähigkeiten ohne *metakommunikative* Komponente. Diese Teilfähigkeit entspricht damit Bredels Teilaktivität der „*Dekontextualisierung*", die in erster Linie mit Kategorisierungsvorgängen verbunden ist (vgl. Bredel 2013, S. 25; Hervorh. im Orig.). Derartige „[d]eklarative metasprachliche Handlungen" erfolgen Bredel zufolge zwingend „*offline*" und umfassen „Kategorisieren, […] Beschreiben oder […] Benennen (isolierter) sprachlicher Merkmale oder Einheiten", also „*Analysewissen*" (Bredel 2013, S. 106–109; Hervorh. im Orig.).

Anders als z. B. im DESI-Kompetenzmodell *Sprachbewusstheit* (vgl. 2.1.1.4) wird diese *Fachwissensdimension* im vorliegenden Modell nicht als höchstes Kompetenzniveau, sondern als eine Kompetenzdimension modelliert. Das liegt zum einen daran, dass *metasprachliches* Benennen sprachlicher Phänomene im literaturwissenschaftlichen Kontext – anders als in vielen sprachdidaktischen

Kontexten – keinesfalls als „*kognitiv anspruchsvollste Form der Verfügbarkeit über Sprache*“ (vgl. Bredel 2013, S. 129, Hervorh. im Orig.) anerkannt wird und damit aufgrund der klaren Zuordnungsregeln wohl einfachere Prozesse verbunden sind als z. B. mit dem Generieren von Hypothesen zur *Textstrategie*. Zum anderen erscheint es plausibel, dass es auch innerhalb dieser Dimension Aufgaben verschiedener Niveaus entsprechend der Qualität des benötigten Wissens und der Komplexität der erforderlichen Analyseprozeduren geben kann, z. B. im Hinblick auf einfache Stilfiguren (z. B. Anapher) oder weitaus komplexere (z. B. Chiasmus).

> Bei dieser dritten Teildimension zu *formspezifischem Fachwissen* geht es damit um die Fähigkeit, auf zentrale Bestände konzeptuell-deklarativen Wissens und die damit verbundenen Analyseprozeduren zuzugreifen, um sprachlich-formale Phänomene fachlichen Konzepten und Begriffen zuzuordnen.

3.3 Zusammenhang des Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* mit dem Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz*

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Kompetenzmodell ist nicht völlig deckungsgleich mit dem auf das literarische Textverstehen bezogenen Kompetenzmodell des Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK). Vielmehr werden Teile der LUK-Daten der dritten Projektlaufzeit unter dem engeren Fokus der *Sprachreflexion* ausgewertet. Es handelt sich also empirisch gesehen um eine Reanalyse ausgewählter LUK-Items und -Skalen, die nur zum Teil mit den Teildimensionen des letzten Erhebungszeitraums identisch sind, unter einer eigenen Fragestellung. Die Folgende Grafik soll diesen Zusammenhang verdeutlichen:

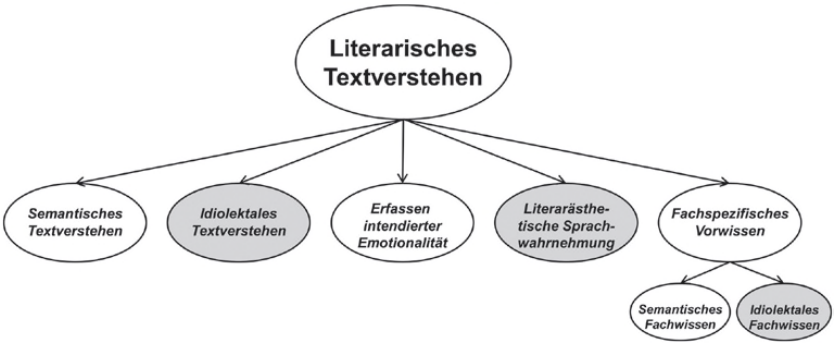


Abb. 8: *Auswahl von Teilfacetten aus dem Projekt Literarästhetische Urteilskompetenz für die vorliegende Arbeit*

In der dritten Erhebungsphase des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* standen fünf Teilfacetten literarischen Textverstehens im Fokus: *semantisches* und *idiolektales Textverstehen*, das *Erfassen intendierter Emotionalität*, *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *fachspezifisches Vorwissen* (vgl. zum LUK-Modell ausführlicher 2.3.2.3; 4.3.3.3 und Meier et al. 2017). Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurden ein Großteil der Items der Skala *idiolektales Textverstehen*, die Skala *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und aus der *Fachwissensdimension* Items zum *formbezogenen*, *idiolektalen Fachwissen* herangezogen. Diese auf die sprachliche Form bezogenen Subdimensionen wurden zur Orientierung in der Grafik grau hervorgehoben.

Die empirische Überprüfung des dreidimensionalen Modells *literarästhetischer Sprachreflexion* wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

4 Empirische Überprüfung des dreidimensionalen Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion*

Abstract: This chapter deals with the empirical validation of the competence model. After an overview of the methodological procedure, test items for the different competence dimensions are presented and information about the sample and the design of the study is given.

After the description of solution frequencies, competence requirements and reliabilities of the scales, several one- and two-dimensional variants of the model are statistically compared for structural validation. Among these models, the theoretically derived three-dimensional competence model shows the significantly best model fit.

Subsequently, extended analyses of the model are carried out for construct validation. In this context, hypothesis-driven correlations between the competence facets and other variables are examined by means of structural equation modeling (SEM). In addition to personal factors (*gender*, *school type*, *language background*), motivational aspects (*need for cognition* and *need for affect*, *interest in form and content of texts*, *leisure reading*) and language-related variables (*language awareness* and *vocabulary*) are successively included in multiple regression analyses. Finally, an integrated model is discussed. *Vocabulary*, *need for cognition* and *interest in the form of literary texts* are the most important predictors of performance in the three sub-competences, even when controlling for *school form*, *gender* and *language background*. In addition, each of the competence facets shows an individual correlation structure to the different variables, which also supports the separability of the competence dimensions.

Keywords: structural validation, construct validation, methodology, test items, structural equation modeling, predictors, correlations

Nach einem Überblick zum methodischen Vorgehen bei der Überprüfung eines Kompetenzstrukturmodells (4.1) folgt eine ausführliche Vorstellung der Aufgaben, die die Grundlage für diese empirische Überprüfung bilden (4.2). In Kapitel 4.3 werden dann die Analysen zur strukturalen Validität des Modells vorgestellt, bevor abschließend in Kapitel 4.4 die Konstruktvalidität über Zusammenhänge der Kompetenzfacetten mit personalen, motivationalen und allgemeinsprachlichen Außenkriterien in den Blick genommen wird.

4.1 Überblick über das methodische Vorgehen bei der empirischen Überprüfung des Kompetenzmodells

Für die Überprüfung eines Kompetenzmodells sind verschiedene Aspekte von Validität zentral: Inhaltsvalidität, strukturelle Validität und Konstruktvalidität (vgl. im Überblick Roick/Henschel 2015, S. 11–13).

Inhaltsvalidität

Da die empirische Überprüfung der theoretisch angenommenen Konstrukte auf der Basis von Testaufgaben erfolgt, die diese Konstrukte repräsentieren sollen, kommt zunächst der Diskussion der inhaltlichen Validität der Erhebungsinstrumente eine wichtige Rolle zu. Der Begriff der „Inhaltsvalidität" bezeichnet dabei, „inwieweit die Inhalte eines Tests bzw. der Items, aus denen er sich zusammensetzt, tatsächlich das interessierende Merkmal erfassen" (Hartig et al. 2012, S. 148). Dass dieser Aspekt der inhaltlichen Validierung in den empirischen Sozialwissenschaften wie z. B. der Psychologie oft zu gering geschätzt wird, da der Nachweis der Inhaltsvalidität „‚nur' theoretisch-argumentativ und selten empirisch begründet" zu erbringen ist, wird inzwischen kritisch gesehen (Hartig et al. 2012, S. 149). Gerade in fachdidaktischen Arbeiten muss der inhaltlichen Validität besondere Aufmerksamkeit gezollt werden, handelt es sich beim Erstellen von Testaufgaben in interdisziplinären Projekten wie dem DFG-Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* doch um ein primär fachdidaktisches Feld. Gerade im Zusammenhang mit Large-Scale-Studien stehen viele Literaturdidaktiker und -didaktikerinnen quantitativ auswertbaren Testverfahren kritisch gegenüber und monieren, dass diese nur prüften, was in ihrem engen Rahmen eben überprüfbar sei (vgl. Abraham 2007, S. 12; Graf 2014). Daher ist es umso wichtiger, in einem ersten größeren Kapitel (4.2) detailliert auf die Aufgabenentwicklung zu den drei Kompetenzfacetten einzugehen. Items, Kodieranweisungen und inhaltliche Bearbeitungsvarianten offener Formate werden dabei ausführlich beleuchtet, denn im Hinblick auf die Beurteilung der inhaltlichen Validität der Studie sind gerade die Aufgaben, die hinter den statistischen Berechnungen stehen, für Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker die zentrale Beurteilungsgrundlage für die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse.

Strukturelle Validität

Die quantitativ-empirische Validierung des Konstrukts soll dann entsprechend des abgestuften Validierungsverfahrens von Roick und Henschel 2015 erfolgen. Dabei wird in Stufe I die „*[s]trukturelle Validierung*" erbracht, in der die „*Entscheidung über die Struktur der Kompetenz*" gefällt wird (vgl. Roick/Henschel 2015, S. 15; Hervorh. im Orig.). Man spricht hier auch von „*faktorieller Validität*" (Hartig et al. 2012, S. 162; Hervorh. im Orig.) bzw. „*trait validity*" (vgl. Campbell 1960; Hervorh. im Orig.). Die Grundlage für die empirische Überprüfung der Strukturvalidität sind Hartig/Klieme zufolge „korrelative Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen

Messvariablen", wie sie z. B. die auf literatursemiotischer Grundlage konstruierten Testaufgaben darstellen. Über Faktorenanalysen „werden einzelne Messungen, die hohe Zusammenhänge untereinander aufweisen, zu Dimensionen zusammengefasst und dahingehend interpretiert, dass sie ‚dasselbe' Merkmal erfassen" (Hartig/Klieme 2006, S. 132). Gründe für die Zusammenfassung einzelner Messungen zu Dimensionen sind „gemeinsame Anforderungen" und/oder Ökonomie. Erbringen Testpersonen in Aufgaben sehr ähnliche Leistungen, ist es ökonomischer, diese Aufgaben in einer Skala zusammenzufassen (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 133). Bei niedrigeren Zusammenhängen geht man von unterschiedlichen Merkmalen bzw. Anforderungen aus. Diese Strukturvalidierung wird in Kapitel 4.3 anhand von Modellvergleichen erfolgen, bei denen die einzelnen Aufgaben (Items) entsprechend verschiedener theoretischer Annahmen im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen unterschiedlichen Modellvarianten zugeordnet und die jeweiligen empirischen Modellfitwerte miteinander verglichen werden, um das am besten zu den Daten passende Modell zu identifizieren. Im Zentrum dieser Validierungsstufe steht also die Überprüfung der Frage, ob es sich bei der Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* tatsächlich um ein dreidimensionales Konstrukt mit den auch empirisch unterscheidbaren Teilfacetten *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* handelt.

Konstruktvalidität

Allerdings ist das Aufzeigen der faktoriellen Validität noch kein „hinreichender Nachweis für die Konstruktvalidität eines Tests, da damit nicht untersucht wird, was die zugrunde liegende Dimension inhaltlich bedeutet" (vgl. Hartig et al. 2012, S. 162). Auch Roick und Henschel weisen darauf hin, dass für die Beurteilung von Standards in der Bildungsforschung eine Beschränkung auf die strukturelle Validierung nicht hinreichend sei (vgl. Roick/Henschel 2015, S. 12–16), sondern darauf aufbauend weitere Analysen zur „Konstruktvalidität" durchgeführt werden müssten (vgl. Cronbach/Meehl 1955; Cronbach 1988). Genau dies werde gegenwärtig in Studien der empirischen Bildungsforschung jedoch „kaum realisiert" (vgl. Roick/Henschel 2015, S. 16). Durch die Untersuchung der „korrelativen Zusammenhänge mit anderen theoretisch relevanten Variablen" (Hartig et al. 2012, S. 169 f.) kann die Zuverlässigkeit des Kompetenzstrukturmodells im Hinblick auf weitere erklärende Konstrukte näher untersucht werden. Roick und Henschel unterscheiden dabei in Anlehnung an Cronbach 1988 zwei Stufen der Konstruktvalidierung: die „*[s]pezifische Validierung*" (Stufe II in ihrem dreistufigen Validierungsmodell), in der die Spezifik der Kompetenzstruktur in den Blick genommen wird, und die „*[n]omologische Validierung*"[184] (Stufe III), bei der ein theoretisch fundiertes „*Erklärungsmodell*

184 Nach Cronbach und Meehl 1955 werden Konstrukte durch theoretisch fundierte Netze von Bezügen zu anderen Konstrukten bestimmt, welche sie als „nomologisches Netz" bezeichnen. Die Konstruktvalidierung erfolgt dem strengen Ansatz von

der Kompetenz(-struktur)" aufgestellt wird. Während die „*[s]pezifische Validierung*" einzelne relevante Determinanten in den Blick nimmt, werden auf Stufe III „komplexe Hypothesen zur Erklärung der Kompetenzstruktur oder einzelner Subfacetten geprüft" (Roick/Henschel 2015, S. 15 f.; Hervorh. im Orig.).

Dieser Ansatz zur Überprüfung von Kompetenzmodellen, der bisher in der Fachdidaktik noch kaum verfolgt wird, hat den Vorteil, dass die Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen nicht auf der oft sehr abstrakten Strukturebene verharrt, sondern über die Stufen II und III der Konstruktvalidierung den Bogen zu fachdidaktisch relevanteren Fragestellungen schlägt, die auch für das Unterrichtsgeschehen bedeutsam sind.

Dabei legen Roick und Henschel im Hinblick auf die „spezifische Validierung" besonderen Wert auf differenzielle Zusammenhänge der Kompetenzfacetten zu Außenkriterien: „Sofern sich zeigen lässt, dass einzelne Determinanten Facetten der Kompetenzstruktur differenziell erklären, kann dies als Beleg für die Spezifität der Kompetenzstruktur betrachtet werden" (Roick/Henschel 2015, S. 15). Kapitel 4.4 wird sich solchen Fragen der Konstruktvalidität widmen. Dabei werden zunächst hypothesengeleitet Zusammenhänge der Kompetenzfacetten zu einzelnen fachdidaktisch relevanten Variablen betrachtet, bevor ein komplexeres Modell vorgestellt wird, das die relevanten Variablen integriert. Jenseits der Fragen zur Validität des Kompetenzmodells werden damit wesentliche Vorhersagefaktoren der Kompetenzfacetten beleuchtet, die als Ansatzpunkte für die Förderung der Teilkompetenzen herangezogen werden könnten. Doch wie lassen sich derartige Berechnungen methodisch realisieren?

Bedeutung der Item-Response-Theorie für die Struktur- und Konstruktvalidierung

Methodisch werden beide Stufen der Konstruktvalidierung auf Grundlage der Item-Response-Theorie über Strukturgleichungsmodelle realisiert. Döring und Bortz definieren ein Strukturgleichungsmodell als „Gesamtheit aller theoretisch angenommenen Beziehungen zwischen den latenten Variablen" (Döring/Bortz 2016, S. 953). Dass es sich bei Kompetenzkonstrukten im Sinne kognitiver Problemlösungsstrategien um latente Variablen handelt, wurde in Kapitel 1.2 näher erläutert. Über Strukturgleichungsmodelle kann nun geprüft werden, ob die inhaltsvalide konstruierten Items auch empirisch zu den theoretisch angenommenen latenten Kompetenzdimensionen passen und in welchem Verhältnis diese

---

Cronbach und Mehl 1955 zufolge daher über die Überprüfung theoriegestützter Hypothesen zu einem nomologischen Netz. Da allerdings nicht zu jedem Bereich ausgearbeitete Theorien vorliegen, unterscheidet Cronbach 1988 zwischen einem starken Ansatz (nomologisches Netz) und einem schwachen Ansatz, der sich auch auf verfügbare Einzelbefunde beziehen kann. Diese Abstufung übernehmen Roick und Henschel im Hinblick auf Stufe II und III ihres Validierungsmodells.

latenten Konstrukte untereinander und zu weiteren Kriterien stehen. Der Vorteil dieser Methode gegenüber der klassischen Testtheorie ist, dass durch Strukturgleichungsmodelle komplexe theoretisch hergeleitete Hypothesen zu latenten Kompetenzen als Ganzes geprüft werden können.

Die Überprüfung des statistischen Modellfits erfolgt dabei über „Modellanpassungstests" (Döring/Bortz 2016, S. 481) wie den Chi²-Test. Strukturmodellvarianten können z. B. anhand des Chi²-Differenztests daraufhin überprüft werden, ob ein Strukturmodell signifikant besser auf die Daten passt als konkurrierende Modelle (vgl. 4.3.2 und 4.3.3.2 zur Strukturvalidierung).[185] Auch für einzelne Strukturgleichungsmodelle (vgl. 4.4 zur Konstruktvalidierung) kann die Passung von Modell und Daten über einen Chi²-Test überprüft werden. Anders als bei der klassischen Testtheorie ist bei Strukturgleichungsmodellen „die Nullhypothese, dass Daten und Modell gut zusammenpassen, das Wunschergebnis" (Döring/Bortz 2016, S. 956). Um die Passung von Modell und Daten „als Ganzes inferenzstatistisch zu beurteilen", wird der Chi²-Test für Unterschiede zwischen dem Modell und den Daten angewandt. Sind die Modellannahmen stimmig, sollte der Chi²-Test nicht signifikant werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 958). Die Nullhypothese wird dann als Wunschhypothese beibehalten. Besteht ein Strukturgleichungsmodell den Chi²-Test, spricht dies also für eine gute Anpassung des Modells an die Daten (vgl. 4.4.4.2-4.4.4.5).

Unterschiedlich schnelle Lesewege für differierende Adressatengruppen

Da die Adressatengruppe dieser Publikation mit Deutschdidaktikerinnen und -didaktikern auf der einen Seite und Vertreterinnen und Vertretern der empirischen Bildungsforschung auf der anderen Seite recht heterogen ist und die Vertrautheit mit quantitativ-empirischen Methoden in der Deutschdidaktik sehr verschieden ausgeprägt ist, wird in der folgenden Darstellung zur Empirie versucht, zwei Lesewege zu ermöglichen: einen schnelleren für Empirikerinnen und Empiriker im Haupttext und einen langsameren für Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker, bei dem z. B. auch kleiner gedruckte qualitative Auswertungen offener Aufgabenformate zur Verfügung gestellt werden, die für die Prüfung der Inhaltsvalidität besonders relevant sind (vgl. 4.2.2). In den Methoden-Kapiteln 4.3.2 (statistische Grundlagen der Auswertung zur Strukturvalidierung) und 4.4.3 (methodische Grundlagen der Auswertung zur Konstruktvalidierung) werden nach knappen Hinweisen zu statistischen Analysen für Expertinnen und Experten jeweils ausführliche Erläuterungen zum methodischen Vorgehen geboten, die es auch weniger statistisch Bewanderten ermöglichen sollen, die Vorgehensweise

185 Bei einem Chi²-Test bildet man die Differenz der beiden χ^2-Werte und prüft, „ob mit der parallel zu berechnenden Differenz der Freiheitsgrade eine signifikante Veränderung zu verzeichnen ist." Ist die Differenz der Chi²-Werte nur gering, gibt man dem sparsameren Modell den Vorrang (Reinecke 2014, S. 120).

nachzuvollziehen. Über Fußnoten werden für diese Zielgruppe darüber hinaus Erläuterungen zu statistischen Begriffen, Lesehinweise für die berichteten Größen und Literaturhinweise auf deutschsprachige Einführungsliteratur zur Verfügung gestellt.

Den schnellsten Zugriff auf die Ergebnisse zu den durchgeführten statistischen Hypothesentests und den Ergebnissen der Hypothesenprüfungen bietet die Übersichtstabelle in Kapitel 4.4.4.6.

4.2 Testaufgaben für die empirische Überprüfung des Kompetenzmodells und Datengrundlage

4.2.1 Grundlegendes zur Konstruktion der Testaufgaben

Solch eine Neuentwicklung von Tests ist mit einem hohen Aufwand verbunden, um die verschiedenen Kompetenzfacetten möglichst valide und objektiv zu erheben. Dafür wurden die Testaufgaben über mehrere Projektphasen optimiert.

Aufgabenkonstruktion

Von Deutschdidaktikerinnen und -didaktikern[186] wurden zunächst möglichst inhaltsvalide Aufgaben (Items) für jede der theoretisch hergeleiteten Kompetenzdimensionen konstruiert. Bei solch einer „Operationalisierung" der latenten Konstrukte wird festgelegt, „anhand welcher beobachtbaren Variablen (**Indikatoren**) die Ausprägung des theoretischen Konzepts bei den Untersuchungsobjekten festgestellt werden soll" (Döring/Bortz 2016, S. 228; Hervorh. im Orig.).[187]

Dabei wurden sowohl Items mit freiem (offenem oder halboffenem) als auch gebundenem (geschlossenem) Format konstruiert. Nach Rost ist ein „*freies Antwortformat*" z. B. besonders adäquat für „*spontane Reaktionen*" und „*kreative Leistungen*" (Rost 2004a, S. 60; Hervorh. im Orig.), da hier vorgegebene Antwortalternativen zu sehr einschränkend wirken. Im Test für *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, in dem ja Irritationen über sprachliche Formulierungen erfasst werden,

186 Neben Volker Frederking und Christel Meier waren das die Projektmitarbeiterinnen Lydia Steinhauer und Adelheid Rieder (v. a. *Fachwissensaufgaben*) sowie die damaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls für Deutschdidaktik Jörn Brüggemann, Christian Albrecht, Volker Gerner, Axel Krommer und Tanja Stiller.

187 Da angenommen wird, dass die sprachreflexiven Teilfähigkeiten im Umgang mit Literatur Ursache für die Qualität der Beantwortung der betreffenden Fragen sind, kann man von einem „**reflektiven Messmodell**" sprechen. In dieser Art von psychometrischen Messmodellen „wird das **theoretische Konstrukt als Ursache und die Indikatoren werden als Wirkungen betrachtet**." Die Indikatoren zeichnen sich dabei durch formale und inhaltliche Ähnlichkeit aus, es werden Item-Skalen gebildet (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 229; Hervorh. im Orig.).

müssen daher offene Formate ebenso ihren Platz haben wie im Test zum *Erfassen der Textstrategie*, wenn es um die oben beschriebenen kreativen Abduktionsschlüsse geht (vgl. Eco 1985, S. 71). Doch auch im Hinblick auf den *Fachwissenstest* haben offene Formate ihre Berechtigung, da dadurch die Ratewahrscheinlichkeit bei möglicherweise durchweg unbekannten Begriffsalternativen entfällt (vgl. Rost 2004a, S. 60). Als problematisch gelten freie Formate oft hinsichtlich des hohen Zeitaufwands bei der Bearbeitung sowie der tendenziellen Benachteiligung von weniger formulierungsgewandten Personen (vgl. Jonkisz et al. 2012, S. 41). Ihr größter Nachteil bezieht sich jedoch auf die Auswertungsobjektivität. Diese muss durch möglichst differenzierte Lösungshorizonte, sogenannte „Kodieranweisungen", gesichert werden und durch die Bewertung durch (mindestens) zwei streng getrennt arbeitende „Kodierer". Offene Antwortformate wurden daher im Projekt LUK von zwei geschulten Studierenden im Hauptstudium entsprechend detaillierter Kodieranweisungen beurteilt, um die Auswertungsobjektivität zu sichern. Die Inter-Rater-Reliabilität lag dabei bei allen LUK-Testaufgaben durchschnittlich bei $\kappa = .79$ (SD = 0.03). Abweichende Einschätzungen zwischen den beiden Kodiererinnen bzw. Kodierern wurden durch einen dritten geschulten „Rater" oder den entsprechenden Aufgabenkonstrukteur eingeschätzt (vgl. Meier et al. 2017). Rost betont zu Recht, dass Tests mit offenen Antwortformaten „prinzipiell den gleichen Grad an Objektivität" erlangen können, dabei aber mit einem erheblich „höheren Aufwand" verbunden sind (Rost 2004a, S. 61). Den Aufwand bei der Auswertung erhöht zudem eine abgestufte Punktevergabe bei offenen Formaten, die nicht nur richtige Antworten mit 1 und falsche mit 0 bewerten („dichotome" Antwortmuster), sondern bei komplexeren Fragen auch teilrichtige Antworten z. B. mit 1 und komplett richtige Antworten mit 2 bepunkten. Diese „Partial-Credit"- Antworten wirken sich auch auf die Testmodelle im Rahmen der Item-Response-Theorie aus, da dichotome Items andere Berechnungen erfordern als ordinale (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 486 f.).

Geschlossene Antwortformate gelten gegenüber offenen Formaten meist als objektiver, da die Objektivität der Auswertung sehr hoch ist. Rost betont hier zu Recht, dass geschlossene Formate oft nur den „*Anschein einer höheren Objektivität*" erwecken (Rost 2004a, S. 61; Hervorh. im Orig.), da z. B. das vorgegebene Antwortspektrum zu eng sein kann, die Antwortalternativen den Befragten beeinflussen können, die sprachliche Formulierung der Antwortalternativen eventuell nicht der Reaktionsweise von Schülerinnen und Schüler entspricht etc. All dies kann Einschränkungen bezüglich der Testvalidität bedingen. Hinzu kommt die oben erwähnte Möglichkeit des Ratens, die bei offenen Formaten eingeschränkter ist. Bei geschlossenen Aufgaben divergieren auch die Leistungstypen, da bei geschlossenen Aufgaben im Gegensatz zu offenen Aufgaben die Leistung nicht in der Reproduktion, sondern in der Rekognition, dem Wiedererkennen, liegt (vgl. Jonkisz et al. 2012, S. 44).

Im Hinblick auf Aspekte des literarischen Textverstehens sind Mehrfachwahlaufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben), die nur die Auswahl einer richtigen Antwort zulassen, oft problematisch. Daher wurden in den Skalen der LUK-Tests

häufig „Forced-Choice"-Items konstruiert, bei denen man für jede Antwortalternative ankreuzen muss, ob man diese für plausibel oder nicht plausibel hält. In solchen Formaten müssen dann z. B. mehrere plausible Interpretationen für Textstrategien parallel akzeptiert werden, um der Mehrdeutigkeit von literarischen Texten Rechnung zu tragen. Auch bei diesen Formaten wird in den LUK-Tests häufig das „Partial-Credit"-Verfahren gewählt, indem per Kodieranweisung festgelegt ist, wie viele richtige Antworten pro Skala einen Punkt ergeben und wie viele zwei.

Nach der inhaltsvaliden und an Kriterien der Objektivität orientierten Erstellung des konkreten Testmaterials folgten mehrere Phasen der empirischen Erprobung der Testaufgaben.

Cognitive Laboratory

Um ein gutes Aufgabenniveau zu erzielen, wurden die Items zunächst in einem ‚Cognitive Laboratory' mittels Laut-Denkverfahren und Interviews erprobt. Durch Einblicke in die Antwortprozesse bei der Textbearbeitung kann z. B. sichergestellt werden, dass die Aufgaben nicht andere als die beabsichtigten Fähigkeiten erfassen. Auch irreführende Begriffe können ermittelt werden (vgl. zu ‚Cognitive-Laboratory'-Prozeduren z. B. Alavi 2005 und zum Stellenwert dieser Methode als Evidenzquelle für die Gültigkeit von Testwerten Messick 1995, S. 745).

Pilotierungsstudie

Die überarbeiteten Items wurden daraufhin in einer Pilotierungsstudie im November/Dezember 2011 mit 919 Berliner Schülerinnen und Schülern aus zehnten Klassen erprobt (50,1 % weiblich, mittleres Alter 16,58; 31 Klassen von Gymnasien und Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe), bevor sie nach erneuter Überarbeitung im Haupttest zum Einsatz kamen.

In der Pilotierungsstudie wurden Itemanalysen u. a. nach dem Testmodell der klassischen Testtheorie und Analysen der Distraktoren von Multiple-Choice-Items durchgeführt. Bei diesen gilt es sicherzustellen, dass alle Distraktoren (falsche Antworten) in etwa gleich „attraktiv" und „disjunkt" sind, sich also gegenseitig ausschließen (vgl. Jonkisz et al. 2012, S. 45). Durch eine Analyse der Distraktoren wurden irreführende Distraktoren, die von den Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich häufig angekreuzt wurden, überprüft und abgeändert.

Mittels einer Itemanalyse im engeren Sinn bzw. der Reliabilitätsanalyse im Rahmen des Testmodells der klassischen Testtheorie wurden in der Pilotierung weiterhin statistisch problematische Items identifiziert und in enger Zusammenarbeit zwischen empirischer Bildungsforschung und Deutschdidaktik überarbeitet. Schwerpunkt einer Itemanalyse ist stets die Überprüfung von Anforderungen des gewählten Testmodells. Im hier verwendeten Testmodell der Item-Response-Theorie spielt neben der Itemschwierigkeit die Trennschärfe eine besondere Rolle.

Im Hinblick auf die Itemschwierigkeit galt es, zu schwere oder zu leichte Items zu überarbeiten, sodass insgesamt eine gute Streuung der Items über verschiedene Schwierigkeiten gewährleistet war. In der ersten Projektlaufzeit wurden zudem schwierigkeitsgenerierende Merkmale der Items untersucht. Hierbei zeigte sich u. a., dass offen Antwortformate zu einer höheren Schwierigkeit tendieren als geschlossene (vgl. Meier et al. 2013). Tatsächlich waren auch in der Pilotierung unter den sehr schwierigen Aufgaben oft offene Formate, die dann in (einfachere) geschlossene Formate umgewandelt wurden. Durch die Pilotierung von freien Formaten gewinnt man zudem authentische Schülerantworten, die sich gut als Distraktoren in Mehrfachwahlantworten verwenden lassen (vgl. hierzu auch Döring/Bortz 2016, S. 455).

Ein weiteres Überarbeitungskriterium war die Trennschärfe. Dieser Begriff ist nach Döring und Bortz „so zu verstehen, dass Personen, die im Gesamtergebnis der Skala einen hohen Wert erreichen, auf einem trennscharfen Einzelitem ebenfalls eine hohe Punktzahl aufweisen. Umgekehrtes gilt für Personen mit niedrigem Testergebnis." Besonders trennscharfe Items sagen daher das Gesamtergebnis im Test gut vorher. Berechnet wird dieser Wert als „Korrelation des Items mit dem Gesamttestwert (als Zusammenfassung aller Items ohne das betrachtete Item)" (Döring/Bortz 2016, S. 478; vgl. grundlegend dazu Lienert/Raatz 1998, S. 78–98). Items, die eine zu geringe Trennschärfe aufwiesen, wurden daher ebenfalls überarbeitet.

Inwieweit sich die spezifizierten Skalen in IRT-Analysen abbilden, wurde mit dem Programm Conquest 2.0 überprüft.

Im Folgenden werden die Items der drei Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* ausführlicher vorgestellt.

Im Sinne der Bestimmung der „Inhaltsvalidität" wird es in dieser Darstellung vor allem darum gehen, ob das im Fokus stehende „theoretische Konstrukt Unterschiede in den beobachteten Antworten erklären" kann. Darüber hinaus stellt sich für den Gesamttest die Frage, ob die Items „eine repräsentative Auswahl der interessierenden Gesamtheit möglicher Items" (also des sogenannten „Itemuniversums") darstellen, d. h. ob „alle relevanten Inhalte vorhanden" sind, „die Inhalte in einem angemessenen Verhältnis zueinander" stehen und ob eventuell Inhalte vorhanden sind, „die sich auf etwas Irrelevantes beziehen" (Hartig et al. 2012, S. 152).

Bei der Darstellung der Items wird ein Schwerpunkt auf der Dimension der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* liegen, da dieses Aufgabenset maßgeblich von der Autorin verantwortet wird. Für die Dimensionen *Textstrategie erfassen* und *formspezifisches Fachwissen* werden allgemeine Prinzipien erläutert und exemplarische Items präsentiert. Die deskriptive Statistik mit den Itemschwierigkeiten, Trennschärfen etc. wird dann – wie üblich – im Ergebnisteil (4.3.3.1) berichtet. Kodieranweisungen und Häufigkeitsverteilungen der Beispielaufgaben befinden sich im Anhang unter 6.1 des Zusatzmaterials.

4.2.2 Testaufgaben zum Konstrukt *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* – ausführlicher Bericht

Allgemeine Überlegungen

Der hier vorgestellte Test zur aufmerksamen *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* sollte in der Terminologie von van Peer gesprochen v. a. den Aspekt „strikingness" operationalisieren (vgl. van Peer 1986, S. 28–30). Es geht also primär um das Fokussieren sprachlich auffälliger Stellen. Doch welche Aspekte von ‚Foregrounding' muss ein Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zum Gegenstand machen? Als literaturspezifischen Gegenstand einer aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* stufen die meisten literaturtheoretischen und viele literaturpsychologische Studien neben Abweichung und Parallelismus (vgl. van Peer 1986, S. 28–30) zudem Phänomene der Mehrdeutigkeit ein (vgl. u. a. Jakobson 1989a [1960], S. 110; Schmidt 1991, S. 112–114; Hoffstaedter 1986, S. 164). Hinzu tritt die Irritation über Kohärenzbrüche, wie sie etwa in Isers Leerstellentheorie (vgl. Iser 1994 [1976], S. 290, 301 f.), bei poststrukturalistischen Ansätzen (vgl. Fingerhut 1995), aber auch in empirischen Prozessmodellen wie dem Mialls und Kuikens (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 392) oder Fialhos (vgl. Fialho 2007, S. 119 f.) eine zentrale Rolle spielt.

Detailstudien zur aufmerksamen Wahrnehmung literarästhetischer Aspekte zeigen, dass neben graphischen Aspekten (z. B. die Anordnung als Gedicht vgl. Hanauer 1998) vor allem semantische (u. a. Mehrdeutigkeit, Metaphorik), aber auch phonetische Aspekte von Leserinnen und Lesern wahrgenommen werden (vgl. van Peer 1986, S. 171 f.; Miall/Kuiken 1994, S. 399 f. und 402; Sopčák 2007; Hoffstaedter 1986, S. 163 f.). Weniger im Fokus der Aufmerksamkeit stehen offenbar grammatische und syntaktische Aspekte, es sei denn, es handelt sich um besonders prägnante Phänomene wie z. B. Ellipsen (vgl. Emmott et al. 2006, S. 23). Diese empirisch belegten Wahrnehmungs-Schwerpunkte sollen auch zentrale Aspekte eines Tests zur aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* für Schülerinnen und Schüler sein. Entsprechend der Ergebnisse von van Peer müssen daher Testaufgaben für phonologische, grammatische und semantische Brüche (also z. B. Metaphern und andere Sprachbilder) konstruiert werden (vgl. van Peer 1986).[188]

Dabei sollte der Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* weder allzu starke Überlappungen mit interpretativen Anforderungen aufweisen, wie sie im Rahmen der Fähigkeit zum *Erfassen der Textstrategie* erhoben wurden, noch dezidiert literaturspezifisches *Fachwissen* abprüfen.

Aufgrund der sehr knappen Testzeit im Projekt LUK und der Festlegung auf ein Pencil-und-Paper-Testverfahren waren die Operationalisierungsmöglichkeiten limitiert. So konnte z. B. kein computergestütztes Verfahren zur Messung der

188 Semantisch ist hier nicht im Sinne von inhaltlichem Textverstehen gebraucht wie bei Eco, sondern bezieht sich z. B. auf überraschende Sprachbilder, vgl. 2.4.3.1.

Lesezeit an auffälligen Stellen eingesetzt werden, Interviewverfahren oder gar neurophysiologische Messungen kamen aufgrund des quantitativen Ansatzes und der Stichprobengröße von knapp 1000 Schülerinnen und Schülern nicht in Frage, ein Erinnerungstest für wörtliche Formulierungen konnte aufgrund der Flexibilität der Bearbeitungsdauer des Tests durch Schülerinnen und Schüler sowie der generellen Möglichkeit des Zurückblätterns im Testheft nicht eingesetzt werden. Die Entscheidung fiel daher vor allem auf Aufgaben, in denen Schülerinnen und Schüler sprachliche Auffälligkeiten oder Irritationen benennen oder beschreiben mussten. Damit erfasste der Test vom Leseprozess her gesprochen nicht ausschließlich ‚Online'-Prozesse, sondern zudem ‚Post-reading'-Prozesse, da die Schülerinnen und Schüler für die Entscheidung für auffällige Stellen oder deren Beschreibung auch auf Mehrfachlektüren der Textausschnitte zurückgreifen konnten. Ob derartige beobachtbare Äußerungen von *Sprachreflexion* ‚bottom-up' im Sinne einer ‚online' erfolgenden Entautomatisierung oder ‚top-down' durch Analyse zustande gekommen sind, lässt sich den Benennungen oder Beschreibungen nicht entnehmen. Interviews im ‚Cognitive Laboratory' zu diesen Aufgaben zeigten, dass oft eine Besonderheit schon beim Lesen auffiel, eine zweite oder gar dritte dann aber intensiver gesucht werden musste.

An relativ kurzen, aber bis auf eine Ausnahme durchweg authentischen literarischen Texten bzw. Textausschnitten wurden – möglichst thematisch ausgewogen – verschiedene ästhetische Phänomene operationalisiert (vgl. Tab. 3). Da Pilotierungsfassungen von *Sprachwahrnehmungsaufgaben*, die auf Anstreichungen basierten, erhebliche Probleme bezüglich der Auswertungsobjektivität erbrachten (z. B. im Hinblick auf die Unterscheidung zu punktueller oder globaler Anstreichungen), fiel die Entscheidung überwiegend auf offene Formate, in denen als besonders auffällig, schwierig oder bedenkenswert empfundene Textstellen entweder wörtlich herausgeschrieben werden mussten, Stilwechsel durch Nennung von Zeilenzahlen lokalisiert oder generelle Auffälligkeiten (z. B. eine sehr komplexe Syntax oder dialektale Einschläge) summarisch beschrieben werden sollten. Lediglich bezüglich der phonologischen Abweichungen wurde auf geschlossene Multiple-Choice-Formate zurückgegriffen.

Generell gilt das Problem, dass ein Test zur *Sprachwahrnehmung* anders als viele der unter Kapitel 2.4 vorgestellten Studien nicht nur statistisch erfasst, welche Besonderheiten von den Probanden gefunden werden, sondern diese Nennungen zugleich als mehr oder minder zutreffend bewerten muss. Angesichts der meist sehr offenen Fragestellung, welche Stellen oder Phänomene von den Schülerinnen und Schülern als auffällig eingestuft werden, könnte man einwenden, dass solch eine Bewertung generell nicht möglich sei, da es sich ausschließlich um individuelle Meinungen handle, nicht um Leistungen. Dies wäre im Hinblick auf die Rolle *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* für literarisches Textverstehen vor dem oben entfalteten theoretischen Hintergrund allerdings wenig angemessen. Da in dieser Arbeit u. a. auf der Grundlage von Ecos Semiotik Texten eine *Textstrategie* unterstellt wird, werden auch „ästhetische Reiz[e]" (Eco 1973, S. 65) als intentional interpretiert, sodass kompetente literarische Leserinnen und Leser auch auf sie

aufmerksam werden sollten. Folgende Kriterien sind dafür maßgeblich: Zunächst werden nur Antworten anerkannt, die tatsächlich sprachliche Phänomene, nicht rein inhaltliche Aspekte thematisieren. Ein zentrales Kriterium ist natürlich die sachliche Angemessenheit. Die Relevanz der für den Erwartungshorizont ausgewählten sprachlichen Auffälligkeiten wurde stets aufgrund eingehender Analysen der Textbeispiele ermittelt und von mehreren Fachleuten bestätigt. Hinzu kommt das Kriterium einer gewissen Intersubjektivität. So wurden Textstellen, die ursprünglich aufgrund der literaturwissenschaftlichen Analyse nicht als zentral veranschlagt wurden, noch einmal eingehender geprüft, wenn viele Schülerinnen und Schüler der Pilotstudie auf sie aufmerksam geworden waren. Oft ergab sich aus Schülerkommentaren auch der Grund der Nennung. War dieser einleuchtend und damit die sachliche Richtigkeit der Normabweichung erfüllt, wurden auch diese Textstellen als auffällig in die Kodieranweisungen mit dem Erwartungshorizont aufgenommen. Vice versa gilt allerdings nicht, dass Intersubjektivität allein das ausschlaggebende Kriterium war. Auch seltene Nennungen wurden natürlich positiv gewertet, wenn sie sachlicher Überprüfung standhielten, und zahlreich vorhandene Nennungen nicht bepunktet, wenn sachliche Gesichtspunkte gegen sie sprachen. Ein weiteres Kriterium ergibt sich bei offenen Zitationsaufgaben aus der Präzision der Erfassung relevanter Passagen. So musste für jede Auffälligkeit entschieden werden, wo der zitierte Textteil für die betreffende Auffälligkeit zu stark beschnitten wurde bzw. so umfangreich in einen zu großen Kontext eingebettet wurde, dass nicht mehr erkennbar war, auf welche Formulierung sich die Schülerinnen und Schüler im Kern bezogen. Bei Beschreibungsaufgaben musste zudem versucht werden, das Konzept der *Sprachwahrnehmung* literarästhetischer Aspekte nicht zu sehr durch fachliches Wissen der Schülerinnen und Schüler dominieren zu lassen, sodass fachterminologisch elaborierte Lösungen generell sachlich richtigen Beschreibungen gleichgestellt wurden, die entweder keine Fachtermini enthielten oder aber diese sogar falsch anwendeten. Letzteres geschah nur, wenn klar erkennbar war, dass das Phänomen an sich korrekt erfasst worden war und lediglich der falsche Begriff dafür benutzt wurde.

Die insgesamt elf Items wurden in drei Aufgabenblöcke gruppiert, von denen jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer des LUK-Tests im Rahmen des zweiten von zwei zweistündigen Erhebungstagen zwei Aufgabenblöcke im Multi-Matrix-Design[189] absolvierte. Die folgende Tabelle (Tab. 2) soll dieses Verfahren verdeutlichen. Die Abfolge der Aufgabenblöcke wurde jeweils variiert.

Der Test zur *Sprachwahrnehmung* befand sich in den Testheften des zweiten Testtags immer an derselben Heftposition im letzten Drittel des zweistündigen Tests. Damit dürfte die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu diesem späten Zeitpunkt zwar nicht mehr genauso hoch gewesen sein wie zu Beginn der Testtage, da es aber nicht um die absolute, sondern um die relative Aufmerksamkeit

189 Multi-Matrix-Design bedeutet, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler alle Testaufgaben bearbeiten. Vgl. dazu ausführlich 4.2.5.

Tab. 2: *Kombination der Aufgabenblöcke des Tests für literarästhetische Sprachwahrnehmung im Multi-Matrix-Design*

	Testheft 1	**Testheft 2**	**Testheft 3**	**Testheft 4**	**Testheft 5**	**Testheft 6**
Aufgabenblock 1	Position 1	--	Position 2	Position 2	--	Position 1
Aufgabenblock 2	Position 2	Position 1	--	Position 1	Position 2	--
Aufgabenblock 3	--	Position 2	Position 1	--	Position 1	Position 2

der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zueinander ging, stellt diese späte Position kein Problem dar.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) verdeutlicht die Anforderungsprofile der im Haupttest eingesetzten Aufgaben. Die erste Ziffer in der Zählung signalisiert jeweils die Zugehörigkeit zu einem Aufgabenblock. Der Fettdruck eines Kreuzes signalisiert den inhaltlichen Schwerpunkt der Aufgabe.

Die Tabelle zeigt zunächst, dass angesichts der aufgrund der hohen Lesezeit bei diesem Test leider nur vergleichsweise niedrigen Itemzahl nicht versucht wurde, *Sprachwahrnehmung* als mehrdimensionales Konstrukt (etwa unterteilt in Phonetik – Grammatik/Syntax – Semantik) zu erfassen. Es wurde aber darauf geachtet, alle linguistischen Ebenen innerhalb eines eindimensionalen Konstrukts angemessen zu berücksichtigen – aus Gründen der Ökonomie oft auch mehrere Aspekte innerhalb einer Aufgabe. So sollte auch gewährleistet werden, dass bei der Kombination von nur zwei der drei Aufgabenblöcke im Multi-Matrix-Verfahren alle Schülerinnen und Schüler ein ausgewogenes Anforderungsprofil zu bewältigen hatten. Dasselbe gilt im Wesentlichen für die vier verschiedenen Typen von Arbeitsanweisungen, wie sie rechts in der Tabelle dargestellt sind: wörtliches Benennen von Auffälligkeiten, abstrahiertes Beschreiben, Erkennen von Stilwechseln und geschlossene Formate.

Alle Testaufgaben mit Ausnahme des Kunstwortexperiments A34 wurden von der Verfasserin konstruiert, wobei die Erwartungshorizonte bzw. Kodieranweisungen der Autorin von insgesamt vier Kolleginnen und Kollegen kritisch überprüft wurden. Die an 919 Berliner Schülerinnen und Schülern pilotierten Items und Kodieranweisungen wurden, wie oben beschrieben, anhand der Itemmaße optimiert, bevor sie im Haupttest eingesetzt wurden. Die Veränderungen von der Pilotierungsfassung zum Haupttest bezogen sich größtenteils auf die Präzisierung der Arbeitsanweisungen, die Verminderung der geforderten Anzahl von herauszusuchenden Auffälligkeiten sowie die Präzisierung der Kodieranweisungen. Größere Veränderungen gegenüber den Pilotierungsfassungen werden in der folgenden Überblicksdarstellung der einzelnen Aufgaben als Anmerkungen berichtet.

Tab. 3: *Anforderungsprofile der 11 Aufgaben zur literarästhetischen Sprachwahrnehmung*

Aufgabe	Phonetische Auffälligkeit	Grammatik-Auffälligkeit	Syntax-Auffälligkeit	Semantik-Auffälligkeit	Wörtliches Herausschreiben (offen)	Abstrahiertes Beschreiben (offen)	Erkennen von Stilwechseln (offen)	Kombinieren an Kunstwortbsp. (geschl.)
A11 Holz/Schlaf		X		X	X			
A12 Döblin		X	X	**X**	X			
A13 Grass		(x)	**X**	X		X		
A21 Kästner				X	X			
A22 Jandl	X							X
A23a Bernhard		X	X				X	
A23b Bernhard		X	X			X		
A31 Becker			X				X	
A32 Wolf				X	X			
A33 Hauptmann	X	X	X	X		X		
A34 Kunstwort	X							X

Um eine schnellere und eine langsamere Lektüre der Darstellung der Einzelitems zu erleichtern, werden Detailanalysen im Folgenden jeweils kleiner gedruckt.

Geschlossene Formate

Zunächst sollen die beiden geschlossenen Aufgaben betrachtet werden, die sich ganz auf Klangphänomene auf Phonemebene konzentrieren.

Aufgabe A22 zu dem Gedicht *Lichtung* von Ernst Jandl (Jandl 1985, S. 249) erforderte die Entscheidung für eine von vier Antwortalternativen, die die für das Gedicht zentralen Laute /r/ und /l/ systematisch variieren:

A22) Lesen Sie sich die ersten vier Zeilen des folgenden Gedichts aufmerksam durch.

1 lichtung

2 manche meinen
3 lechts und rinks
4 kann man nicht velwechsern
5 .....

Wählen Sie nun aus den folgenden Alternativen die richtige letzte Zeile des Gedichts aus:

☐ wellch ein irtum
☐ werch ein illtum
☐ werlch ein irltum
☐ welrch ein ilrtum

Das Ankreuzen von Jandls korrekter Antwort b) erfordert eine auf die Laut- bzw. Buchstabenebene bezogene *Sprachwahrnehmung*. Die Aufgabe akzentuiert dabei stark analytische Aspekte *literarästhetischer Sprachwahrnehmung*, muss doch zunächst die Lautsystematik im Text analysiert und dann mit den dargebotenen Vorschlägen abgeglichen werden.

Der in der Pilotierungsfassung zusätzlich eingesetzte Distraktor „welch ein irrtum“ ist in dieser Endfassung der Aufgabe gestrichen worden, da er von immerhin 32,40 % der 503 Pilotierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die diese Aufgabe bearbeiteten, angekreuzt worden war. Nur 50,10 % wählten im Vergleich dazu die „richtige“ Lösung. Inhaltlich schien die Ablehnung der Fassung „welch ein irrtum“ als falsch allerdings schwer begründbar, da sie ästhetisch ebenfalls denkbar gewesen wäre. Der irreführende Distraktor wurde daher für den Haupttest getilgt. Damit wurde das Item sehr viel einfacher (72 % kreuzten die richtige Lösung b) an). Im Haupttest waren die Distraktoren weniger irreführend, wenn auch nicht ganz gleichmäßig wahrscheinlich: Distraktor a) wurde von 8,8 % angekreuzt, Distraktor c) von 13,5 %, Distraktor d) von 5,1 %. Dass d) so selten angekreuzt wurde, könnte daran liegen, dass in dieser Variante die Lautreihenfolgen den Ausspracheregeln des Deutschen am radikalsten widersprechen.

Die zweite geschlossene Aufgabe, die ausschließlich die Lautebene fokussiert, ist die einzige Kunstwortaufgabe des Tests:[190]

A34) Der folgende Text besteht aus Quatschwörtern und hat keine inhaltliche Bedeutung. Lesen Sie sich den Text genau durch. Achten Sie nur darauf, **WIE** der Text geschrieben ist, und kreuzen Sie für jede Lücke in der Tabelle an, welches Wort aus der entsprechenden Zeile am besten passt.

1 „Wurch om ürse Molren gekraustert,
2 wurch Im und Am und Lor,
3 _(a)_ walle dries erlaustert
4 moll so orlige Prose: milor?

5 Mi ist peine Lartermuzle.
6 Dir wurde mal rüst bezust,
7 es ribt wal deise: varuzle
8 – mi Sall, mi Surcht, _(b)_ Salge –
9 Meil ribunstertes: _(c)_!

a)	☐	elch	☐	wurch	☐	rall	☐	zurst
b)	☐	si	☐	mi	☐	wi	☐	ti
c)	☐	murulaust	☐	bezürselt	☐	ruzust	☐	klavums

Dieses den ersten beiden Strophen von Gottfried Benns berühmtem Gedicht *Nur zwei Dinge* (Benn 1953, S. 19) rhythmisch und strukturell nachempfundene Kunstwortgedicht fokussiert die Aufmerksamkeit durch den Rückgriff auf semantikfreie Kunstwörter zwangsläufig auf Lautebene und Struktur des Textes. Lösung a) ergibt sich aus dem Wiederholungscharakter der Anapher „wurch", Lösung b) aus der dreifachen Binnenwiederholung „mi" und Lösung c) aus dem Reimwort „ruzust" zu „bezust". Dieses Item enthielt in der Pilotierungsfassung noch ein weiteres Subitem zu einer O-Assonanz („Prose" (V.4) war dort aus dem Text getilgt und musste in Abgrenzung zu „Fälag", „Mükast" und „Zarul" gewählt werden). Da bei diesem Subitem die Häufigkeitsverteilung über alle Antwortalternativen hinweg ungefähr gleich war und die Schülerinnen und Schüler hier offensichtlich rieten (die Trennschärfe des Subitems lag nur bei 0,12), wurde diese Teilaufgabe für den Haupttest gestrichen.

Um einer allzu großen Ratewahrscheinlichkeit entgegenzuwirken, bekamen hier nur diejenigen einen Punkt, die alle drei Entscheidungen richtig trafen. Das waren nur 24,7 % der 531 Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeitet haben.

190 Die Autorin der Aufgabe ist Adelheid Rieder.

Erkennen und Beschreiben von Stilwechseln

Ein anderer Aufgabentypus, der eher syntaktische Aspekte fokussiert, ist das Erkennen und Beschreiben von Stilwechseln. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Aufgabe A31 zu Jürgen Beckers Gedicht *Das Fenster am Ende des Korridors* (Becker 1977, S. 21).

A31) Schreiben Sie auf, ab welcher Zeile und ab welchem Wort sich die **sprachliche Gestaltung** in dem folgenden Text **maßgeblich** ändert.

1 Das Fenster am Ende des Korridors

2 Der Himmel, die Landschaft, der Fluss:
3 das Bild am Ende des Korridors.
4 Links und rechts die Appartements;
5 die Feuerlösch-Anlage. Das Summen des Aufzugs.
6 Die Zeit nach Büroschluss. Abweisende Gesichter,
7 kein Wort und keine Zärtlichkeit.
8 Jemand wird den Anfang machen
9 und an seiner Tür vorbeigehen
10 und weitergehen durch das Bild
11 hinaus in den Raum zum Fliegen.

ab Zeile: ✎……, Wort✎……

Beschreiben Sie hier, wie sich die sprachliche Gestaltung ändert:
✎……

Inhaltlich ist diese Aufgabe fast ausschließlich auf den Stilwechsel in der Syntax bezogen: auf eine elliptische Aufzählung im Zeilenstil folgt eine polysyndetisch verbundene Satzreihe über vier Zeilen, was zusätzlich durch ein Enjambement von Zeile 8–11 unterstrichen wird. Zwei Punkte bekam hier, wer richtig erkannte, dass sich die Gestaltung ab Zeile 8, Wort 1 ändert[191] und dazu eine korrekte Beschreibung der sprachlichen Gestaltung lieferte. Akzeptiert wurden hier Hinweise auf den ersten kompletten oder längeren Satz des Gedichts, die vielen Verben, fehlende Satzzeichen am Zeilenende, den vollständigen Satz über mehrere Zeilen oder Bemerkungen wie „flüssiger geschrieben", keine Aufzählung mehr, Verbindung durch Konjunktionen (Polysyndeton) oder auch Futur bzw. Zeitwechsel. Nicht akzeptiert wurde der rein inhaltliche Verweis auf das erstmalige Erscheinen einer Person in Zeile 8. Nur einen Punkt bekam, wer die richtige Stelle zum Stilwechsel ohne eine sinnvolle Begründung angab oder eine gute Begründung mit dem Verweis auf eine falsche Textstelle kombinierte. Auch für die Angabe einer weniger markanten Zäsur mit Erklärung gab es einen Punkt (z. B. „Änderung nach Zeile 3"

191 Ebenfalls akzeptiert wurden leicht abweichende Lokalisierungen (Zeile 7, Wort 5; Zeile 8, Wort 2 (erstes Verb); Zeile 8, Wort 4/5 (Verben); Zeile 8 insgesamt oder Zeile 9, Wort 1).

wegen der Ähnlichkeit mit der Überschrift oder Zeile 5, Wort 3, da diese Zeile nicht, wie erwartet, auf „Korridor" ende). 0 Punkte gab es, wenn weder eine der akzeptierten Textstellen genannt noch eine sinnvolle Begründung notiert wurde, z. B. bei einem Verweis auf die „Änderung der Reimstruktur" in diesem reimlosen Gedicht.

Im Vergleich zur Pilotierungsfassung waren die größten Veränderungen bei diesem Item in der Kodieranweisung nötig, denn in der Kodieranweisung der Pilotierungsfassung war erwartet worden, dass die Beschreibung des Stilwechsels eine Beschreibung des Stils vor und nach der Zäsur umfassen sollte. Die meisten Schülerinnen und Schüler beschrieben jedoch nur den Stil nach oder vor der Zäsur, woraus man zwar implizit den Stil davor oder danach erschließen, aber kaum Punkte für dessen Beschreibung vergeben konnte. Durch diese Veränderung wurde die Aufgabe etwas leichter.

Auf diese markante Zäsur wurde mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aufmerksam. Insgesamt bekamen damit 334 von 575 Schülerinnen und Schülern, also 58,1 % einen Punkt auf das Erfassen dieser Zäsur. Rechnet man die 50 Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe nicht in Angriff genommen haben, ab, erhielten 63,6 % der Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeitet haben, diesen Punkt für die Lokalisierung des Stilwechsels.[192]

Insgesamt erreichten in dieser Aufgabe 52,6 % zwei Punkte, 21,5 % einen Punkt und 25,9 % keinen.

Die Übereinstimmung der Urteile zwischen den beiden Kodierenden, die diese Aufgabe beurteilten, die Inter-Rater-Reliabilität oder Beobachterübereinstimmung, lag bei einem guten Kappa von $\kappa = .72$.[193]

Detailauswertung der Bearbeitung:

Betrachtet man die Beschreibungen dieser Zäsur genauer, so stellt man fest, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Satzbegriff argumentiert. Dabei entfallen die meisten Beschreibungen auf die Tatsache, dass ab Zeile 8 vollständige, ganze (auch „normale", „echte, „komplette", „zusammenhängende") Sätze bzw. ein ganzer Satz verwendet wird. 135 Schülerinnen und Schüler, also 23,5 % der Gesamtstichprobe von 575 argumentierten dahingehend. Etwas weniger (62 Schülerinnen und Schüler, 10,8 %) brachten die Satzlänge als maßgebliches Kriterium zum Anschlag. Weitere 13 Schülerinnen und Schüler

192 291 von 575 Schülerinnen und Schüler, denen diese Aufgabe vorlag, gaben als Zäsur Verszeile 8, Wort 1 an, fünf Zeile 8 insgesamt ohne Wortangabe. 14 beschrieben dieselbe Zäsur mit dem letzten Wort der vorhergehenden Zeile (Zeile 7, Wort 5), 17 verschoben die Zäsur zum ersten konjugierten Verb (Zeile 8, Wort 2), zwei zum ersten Vollverb (Vers 8, Wort 5) und fünf bis zur Konjunktion „und" zu Beginn der 9. Verszeile

193 Die Inter-Rater-Reliabilität wird mit Cohens Kappa (κ) gemessen. Dabei gelten Werte über .75 als sehr gut, Werte zwischen .60 und .75 als gut und Werte zwischen .40 und .60 als mittelmäßig oder gerade noch ausreichend (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 346).

argumentierten primär mit der Verbindung der Sätze durch die Konjunktion „und", Satzreihen führten fünf an, mit Satzzeichen argumentierten vier Personen.

Neben der offenbar gut gefestigten Satzkategorie aus dem Sprachunterricht wird am häufigsten der Begriff der „Aufzählung" gebraucht, um die Zäsur gleichsam ex negativo zu charakterisieren. 91 Schülerinnen und Schüler, also immerhin 15,8 % der Gesamtstichprobe, weisen auf das Ende der Aufzählungen hin und beschreiben dann meist die neue Satzstruktur.

Ein weiteres auf allgemeinem *Sprachwissen* basierendes Erklärungsmuster stellt der Hinweis auf Wortarten dar. Vor allem das Auftreten von Verben wird hier erkannt (40 Schülerinnen und Schüler, 7 %), aber auch das Vorkommen von Konjunktionen (neun benutzen diesen Fachterminus, darüber hinaus zitieren vier das Wort „und").

Darüber hinaus kamen allgemeine Termini aus dem Sprachunterricht – nicht immer passgenau – zum Einsatz: 13 Schülerinnen und Schüler bezeichneten den Stil des Gedichts bis Zeile 8 als „Nominalstil", vier die letzten vier Verse als „Verbalstil", zehnmal fiel der Begriff der Parataxe, achtmal der der Hypotaxe – allerdings durchweg falsch verwendet. Meist wurde der elliptische Stil im ersten Teil irrtümlicherweise als „parataktisch" bezeichnet, während die Hauptsatzreihe in den letzten vier Zeilen falsch als „Hypotaxe" bezeichnet wurde.[194] Ein Grund für dieses Muster dürfte in einer Gleichsetzung von Parataxen mit kurzen und Hypotaxen mit langen Sätzen liegen. Trotz dieser Hypothese und dem Dilemma, dass hier *Fachwissensfehler* möglicherweise als *Sprachwahrnehmungsfehler* gewertet wurden, wurden diese falschen Antworten nicht generell als richtig gewertet, da nicht sicher davon ausgegangen werden konnte, dass die Begriffe immer in derselben Weise falsch für das zutreffende Phänomen verwendet wurden. War ersichtlich, was mit diesen Begriffen falsch umschrieben wurde, und war das Beschriebene zutreffend, gab es jedoch einen Punkt wie in dem folgenden Fall: „Statt Hypotaxen gibt es Parataxen. Es ist nicht mehr kurz und abgehakt, sondern komplizierter und länger". Da es sich bei den reinen Antworten mit falschen Fachtermini nur um wenige Fälle handelt, ist nicht davon auszugehen, dass diese Entscheidung von statistischer Relevanz ist. In der Berliner Pilotierung kam dieser Fall überhaupt nicht vor. Von Berliner Schülerinnen und Schülern wurden insgesamt weniger spezifische Fachtermini benutzt, die Argumentationsschwerpunkte lagen allerdings wie in Bayern auf der Vollständigkeit der Sätze (82 von 517 Schülerinnen und Schülern) und auf dem Ende der Aufzählungen (75 von 517 Schülerinnen und Schülern).

Rhetorische Stilmittel werden – abgesehen von der häufig erwähnten „Aufzählung" – vergleichsweise selten genannt. Nur 18 Schülerinnen und Schüler (3,1 %) charakterisierten den Stil des Gedichts bis Zeile 8 als elliptisch. Höchst selten (nur zweimal) werden von den Schülerinnen und Schülern des bayerischen Haupttests fachspezifisch elaborierte Termini wie ‚Polysyndeton' genannt (z. B. „Im ersten Block sind die Sätze reine Ellipsen, ab Z. 8 folgt ein polysyndetisch

194 Vgl. als Bsp. für derartige Antworten folgende: „Das Gedicht ist erst Parataxisch aufgebaut, dann hypotaxisch" oder „parataktischer satzbau wird zu hypotaktischem satzbau" (die Rechtschreibung entspricht den Originalantworten).

(und) verknüpfter Satz"). Während meist nur sehr kurze Beschreibungen gemacht werden wie „ein Satz über 4 Zeilen, vorher nur kurze Sätze", sind die Erläuterungen nur in Ausnahmefällen wie dem Folgenden auch länger: „es finden sich aufzählungen, die dann durch einen satz mit prädikat und subjekt abgelöst werden. Auch das Enjambement ist in jeder zeile ab zeile 8 auffällig". Eine Verknüpfung von formalen und inhaltlichen Aspekten, die ja auch nicht gefordert war, wird kaum geboten. Als Ausnahme kann folgender Versuch gelten: „Zuerst wird mit einzelnen Begriffen die Szene beschrieben, danach wird in einem ganzen Satz eine Handlung bzw. Vision beschrieben".

Insgesamt sind die Fälle, in denen ausschließlich über inhaltliche Aspekte argumentiert wird, zwar mit 33 Fällen (also 9,88 % der 334 Schülerinnen und Schüler, die sich für die richtige Zäsur entschieden hatten) in nennenswerter Zahl vorhanden, allerdings zeigt diese relativ kleine Gruppe im Vergleich zu den v. a. über die Syntax argumentierenden Probanden, wie gut Schülerinnen und Schüler in dieser Jahrgangsstufe bereits zwischen inhaltlichen und sprachbezogenen Aspekten der Textbetrachtung unterscheiden können. Dass dies v. a. ein Effekt der überwiegend gymnasialen bayerischen Stichprobe sein dürfte, zeigt der vergleichsweise hohe Anteil inhaltsbezogener Antworten unter Berliner Schülerinnen und Schülern sowie unter bayerischen Realschülerinnen und Realschülern, die im Vergleich zu den bayerischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten häufiger auf inhaltliche Wechsel verwiesen. In Berlin führten 55 von 259 Schülerinnen und Schülern (21,24 %), die sich für eine Zäsur nach Zeile 7 oder mit Zeile 8 entschieden hatten, inhaltliche Aspekte wie den Wechsel von Ortsbeschreibung zu Handlung oder einen Stimmungswechsel an. Differenziert man bei der bayerischen Stichprobe in Realschule und Gymnasium, so beschreiben 10 von 55 Realschülerinnen und Realschülern (18,2 %), die diese Zäsur richtig erkannt hatten, den Wechsel inhaltlich. Von den bayerischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten argumentierten hingegen nur 8,24 % (23 von 279), die die Zäsur richtig erkannt hatten, inhaltlich.[195] Als Beispiele für typisch inhaltliche Beschreibungen der Zäsur können folgende Antworten gelten: „Die Handlung erzählt nicht mehr von Dingen, sondern von einem Menschen" oder „Zuerst werden Orte und Situationen genannt, hier jedoch wird zunächst von einer Person erzählt". Solche rein inhaltlichen Argumente wurden nicht mit einem Punkt bewertet. Schwieriger sind Antworten einzustufen, die auf den Wechsel von einer Beschreibung zur „Zukunftsvorhersage" oder einen „Ausblick in die Zukunft" sprechen. Da hier der Tempuswechsel richtig erkannt wurde, gab es für diese Erläuterungen einen Punkt.[196] Schwer fiel auch die Entscheidung bezüglich stärker inhaltlicher Antworten, die einer Beschreibung im ersten Teil eine Handlung, ein Geschehen oder eine Erzählung in den letzten vier Zeilen gegenüberstellen. Diese Antworten machten in der Berliner Pilotierung eine derart große Gruppe aus, dass hier

195 Der Schulartunterschied bezieht sich auch auf das Erkennen der Zäsur. Während 61,45 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Zäsur richtig lokalisierten, gelang dies nur 44,72 % der Realschülerinnen und Realschüler.

196 Während sechs Schülerinnen und Schüler diesen Zeitwechsel andeuteten, wird nur in einer Antwort tatsächlich von „Futur" gesprochen: „das sture beschreiben/ aufzählen von dingen hört auf, es wird in futur weitergeschrieben".

in der Kodieranweisung ein Kompromiss gewählt wurde. Keinen Punkt gab es auf rein inhaltliche Antworten, die erklärten, dass jetzt nicht mehr Gegenstände, sondern eine Person Thema des Gedichts sei, Antworten, die eine Handlung herausstellten und damit indirekt erfassten, dass nun ein Verb vorliegt, bekamen einen Punkt. Dieser Kompromiss schien angesichts der sehr geringen Zahl von Fällen im bayerischen Haupttest (fünf Fälle) nicht mehr nötig. Schließlich sagen die Termini ‚Beschreibung' und ‚Handlung' über die sprachliche Gestaltung nur tendenziell etwas aus, nicht absolut. So können auch Beschreibungen in ganzen Sätzen vorgenommen werden und Handlungen in Ellipsen (vgl. Aufgabe A12), sodass diese Entscheidung gerechtfertigt scheint.

Weit weniger oft, von 7,5 % der Schülerinnen und Schüler, wurde mit Zeile 6, Wort 4 (neunmal) oder 5 (34mal) eine Zäsur genannt, die fast durchweg inhaltlich begründet wurde: denn hier kommt mit „Gesichter" zum ersten Mal eine Person ins Spiel, das Gedicht wird im Folgenden emotionaler. Da die Aufgabe aber das Auffinden einer maßgeblichen sprachlichen Zäsur forderte und sich sprachlich an dieser Stelle am fragmentiert-elliptischen Stil noch nichts ändert, wurde für diese Zeilenangabe mit einer inhaltlichen Begründung kein Punkt vergeben.

Eine dritte erkennbare, wenn auch kleine Gruppe konzentrierte sich auf Zeile 5, Wort 1–4 (insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler). Bisweilen wurde hierbei die Zäsur mit einem Bruch des bisherigen Schemas begründet: Hatte das Wort Korridor Verszeile 1 und 3 beendet, so tritt es in Verszeile 5 nicht an erwarteter Stelle auf. Diese Idee hatten allerdings nur fünf Schülerinnen und Schüler. Diese bekamen, da es sich um eine formal richtige, allerdings nicht die wirklich maßgebliche Zäsur handelt, einen Punkt für Zeilenangabe und Begründung zusammen. Keinen Punkt gab es für Fälle, in denen dasselbe Phänomen mit einem Hinweis auf die Änderung des Reimschemas beschrieben wurde (fünfmal). Offenbar wurde hier die Wiederholung von „Korridor" fälschlich als „Reim" bezeichnet, da man das allerdings nur vermuten kann und das Gedicht beim besten Willen keine Reime aufweist, wurde auf diese Antworten kein Punkt vergeben.

Qualitatives Resümee:

Die sehr detaillierte Auswertung dieser Aufgabe zeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus zehnten Klassen an bayerischen Realschulen und Gymnasien eine rechte klare Vorstellung vom Konzept sprachlicher Abweichungen besitzen. Nur wenige argumentierten – anders als die Berliner Stichprobe – rein inhaltlich, dabei fällt Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Unterscheidung zwischen Inhalt und Sprache tendenziell leichter als Realschülerinnen und Realschülern. Auf die relevante Zäsur wurde mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aufmerksam. Für die Beschreibung des Stilwechsels zogen diejenigen, die diese Aufgabe bewältigten, überwiegend sinnvolle allgemeine Satzkategorien heran. Auf grammatikalisch-terminologisches Fachwissen wurde nur selten zurückgegriffen, wobei es zuweilen auch zu falschen Begriffsanwendungen kam. Überaus selten wurde formspezifisches Fachwissen aus dem Literaturunterricht eingesetzt, wobei es hier auch beeindruckende Einzelleistungen gab.

Eine ähnliche Aufgabe, bei der es allerdings zwei Stilwechsel zu identifizieren galt, stellt die folgende Aufgabe A23 zu Thomas Bernhards Kürzestgeschichte *Der junge Mann* (Bernhard 1969, S. 24) dar.

A23a) Schreiben Sie bitte auf, an welchen beiden Stellen sich im folgenden Text der **Stil** des Erzählens **wesentlich verändert**.

1 Der junge Mann

2 Der junge Mann versucht, einem alten Mann zu beweisen, dass er, der junge
3 Mann, allein ist. Er sagt ihm, er sei in die Stadt gekommen, um Menschen
4 kennenzulernen, aber es sei ihm bis jetzt noch nicht gelungen, auch nur einen
5 Menschen zu finden. Er habe verschiedene Mittel angewendet, um das
6 Vertrauen der Menschen zu gewinnen. Aber er habe sie abgestoßen. Sie ließen
7 ihn zwar ausreden und hörten ihm auch zu, aber sie wollten ihn nicht verstehen.
8 Er habe ihnen Geschenke mitgebracht; denn mit Geschenken könne man
9 Menschen zur Freundschaft und zur Anhänglichkeit verführen. Aber sie
10 nähmen die Geschenke nicht an und setzten ihn vor die Tür. Er habe tagelang
11 darüber nachgedacht, warum sie ihn nicht haben wollten. Aber er sei nicht
12 darauf gekommen. Er habe sich sogar verwandelt, um Menschen zu gewinnen;
13 er sei bald der und bald jener gewesen, und es sei ihm gelungen, sich zu
14 verstellen, aber auch auf diese Weise habe er nicht einen Menschen gewonnen.
15 Er redet auf den alten Mann, der neben seiner Haustüre sitzt, mit einer solchen
16 Gewalttätigkeit ein, dass er sich plötzlich schämt. Er tritt einen Schritt zurück
17 und stellt fest, dass in dem alten Mann nichts vorgeht. In dem alten Mann ist
18 nichts, das er wahrnehmen könnte. Jetzt läuft der junge Mann in sein Zimmer
19 und deckt sich zu.

1. Veränderung: in Zeile ✎....., ab Wort ✎.....
2. Veränderung: in Zeile ✎....., ab Wort ✎.....

Ziel dieser Aufgabe war es, den Stilwechsel von direkter zu indirekter Rede und zurück zu erfassen. Zwei Punkte erreichte also, wer Zeile 3, ab Wort 3–8[197] (Er sagt…) oder Zeile 5, Wort 3–5[198] und Zeile 15, Wort 1–2[199] (Er redet…) angab. Einen Punkt bekam, wer einen dieser beiden Wechsel erkannte.

Der Fokus dieser Aufgabe lag damit u. a. im grammatikalischen Bereich auf dem Erkennen des Modus-Wechsels, der hier zudem mit einem Tempuswechsel vom

197 Wort 3–8 wurde akzeptiert, da sowohl das letzte Wort des vorhergehenden Abschnitts („ist“) sinnvoll ist als auch die folgenden Wörter bis zum Auftreten der ersten Konjunktivform in Wort 8.

198 Hier geht es um die den Mittelteil bestimmenden Sätze, die oft mit „Er habe“ eingeleitet und einer „Aber“- Konstruktion fortgesetzt werden.

199 Hier wurden auch die wenigen Fälle anerkannt, die Zeile 14, Wort 12 und Zeile 15 ohne Wortangabe nannten.

Präsens zum Perfekt einhergeht. Allerdings ist dieser grammatikalische Bruch auch mit einem syntaktischen verbunden, da im Mittelteil nicht nur die spezifische Syntaxstruktur der indirekten Rede auftritt, sondern zudem weitgehend parallel aufgebaute durch „aber" eingeleitete Adversativsätze bestimmend sind. Nicht auszuschließen ist, dass die Zäsuren auch an teilweise inhaltlichen Aspekten festgemacht werden, da die Anfangs- und Schlusspassage im Indikativ zudem eine Art Rahmen für den Rückblick darstellen.

Diese Aufgabe wurde im Vergleich zur Pilotierungsfassung dahingehend verändert, dass im Haupttest dezidiert die genaue Lokalisierung von zwei Veränderungen gefordert wurde, während in der Pilotierung jeder erkannte Stilwechsel durch senkrechte Striche im Text markiert werden sollte. Diese Markierungsanweisung, die etwas näher am Leseprozess und etwas weniger analytisch ausgerichtet war, führte jedoch dazu, dass sehr viele Abschnittwechsel eingezeichnet wurden, die kaum mehr kodierbar waren. Die Einschränkung der Aufmerksamkeit auf zwei Stilwechsel schien so gerechtfertigt.

Zwei Punkte erhielten hier nur 26 % der Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeitet haben, und einen Punkt 39,1 %. Dabei wurde der zweite Stilwechsel deutlich häufiger erkannt als der erste, was wohl daran lag, dass der erste Wechsel sehr früh im Text erfolgt und von den Schülerinnen und Schülern überlesen wurde. Dieses Ergebnis bestätigt empirische Untersuchungen, nach denen syntaktische oder grammatische Aspekte, wenn diese nicht wirklich frappierend sind, von den Leserinnen und Lesern kaum wahrgenommen werden (vgl. 2.4.3.1).

Um abzuschätzen, welche Aspekte dieses Textes Schülerinnen und Schüler qualitativ auffällig finden, wurde zusätzlich zu diesem Text eine offene Beschreibungsaufgabe gestellt. Diese und ähnliche Aufgaben sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Offenes Beschreiben von Auffälligkeiten

A23b) Lesen Sie sich die Geschichte noch einmal durch und versuchen Sie zu beschreiben, was viele Leser an der **sprachlichen Gestaltung** dieses Textes merkwürdig finden könnten. **Beschreiben** Sie hier **alle** Aspekte, die Ihnen auffallen:

✎ .....

.....

In dieser Aufgabe, die die Irritation ins Zentrum der Operationalisierung stellt, sollte primär das Grammatikphänomen indirekte Rede und der damit verbundene Gebrauch des Konjunktivs I im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, aber auch syntaktische Strukturen, etwa die vielen Adversativsätze und Parallelismen im Hauptteil, sollten entdeckt werden. Hinzu kommen penetrante Wortwiederholungen u. a. des Personalpronomens „Er", die auffällige Namenlosigkeit der Figuren, das merkwürdig distanziert-neutrale Erzählverhalten in Er-Form oder der irritierende Gebrauch des Präsens als Erzähltempus. Ebenfalls akzeptiert wurde der Verweis auf eine komplexe Syntax mit vielen Kommata und viele Wortwiederholungen. Für zwei verschiedene zutreffende Auffälligkeiten gab es hier maximal zwei Punkte,

für eine richtige Auffälligkeit einen Punkt. Für darüber hinaus falsch genannte Auffälligkeiten gab es keinen Punktabzug.

Derartige Beschreibungsaufgaben weisen ähnlich wie die Multiple-Choice-Aufgaben ein nicht zu vernachlässigendes analytisches Anforderungsprofil auf, da eine abstrahierende Beschreibung immer ein gewisses Ausmaß an summarischer Analyse voraussetzt.

In der Hauptuntersuchung erhielten hier 18,2 % zwei Punkte, 52,6 % einen und 29,3 % keinen Punkt. Es handelt sich damit um eine ausgewogene Aufgabe mit einer sehr guten Inter-Rater-Reliabilität von $\kappa = .86$.

Detailauswertung der Bearbeitung:

Sieht man sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf diese offene Frage qualitativ an, so wiesen die meisten tatsächlich auf den „Konjunktiv" hin. 28 % (103 von 369) der Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe beantworteten, nannten diesen Aspekt. Auf die „indirekte Rede" wiesen 49 Schülerinnen und Schüler (z. T. auch als Zusatz zur Beobachtung „Konjunktiv") hin. Dass „keine wörtliche Rede" benutzt werde, konstatierten drei, und auf das Phänomen „Moduswechsel" wies zu Recht eine Person hin. Den Gegensatz zum anfänglichen „Indikativ" benannten 19 Schülerinnen und Schüler zusätzlich, die Konjunktiv oder indirekte Rede bemerkt hatten. Interessant ist bei dieser Aufgabe, dass fast alle Schülerinnen und Schüler versuchen, Fachtermini für ihre Beschreibungen zu benutzen. Nur 19 Schülerinnen und Schüler (5 %) zitieren die auffälligen Formen; so wies eine Schülerin/ein Schüler der Realschule auf eine „komische Redewendung mit ‚habe und sei'" hin. Da der *Sprachwahrnehmungstest* ja kein *Fachwissenstest* sein sollte, wurden auch diese Hinweise gewertet und Fehler in der Fachterminologie nicht geahndet, wenn das beschriebene Phänomen erkennbar richtig erfasst wurde.[200]

Dass viele Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe z. T. erhebliche Unsicherheiten in der Grammatik-Terminologie aufweisen, diese aber dennoch benutzen zu müssen glauben, zeigen Beispiele aus den offenen Antworten wie das folgende: „Der Text ist wechselnd im Passiv und im Indikativ geschrieben". Hier wurden ganz offensichtlich Modus und Genus verbi verwechselt. Insgesamt bezeichneten allerdings nur sieben Schülerinnen und Schüler die Auffälligkeit als „Passiv". Da nicht eindeutig festzustellen war, ob sie tatsächlich, wie vermutet, damit den Konjunktiv meinten, wurde auf diese Antwort kein Punkt gegeben. Auch Tempus und Modus wurden bisweilen verwechselt, wie Bemerkungen bezüglich der „ungewöhnlichen Vergangenheitsform" oder des „Wechsel[s] von Präsens in den Konjunktiv" zeigen. Häufig werden auch korrekte Beobachtungen mit fachlichen Fehlern gemischt, z. B. wenn als Gegensatz zur indirekten Rede nicht der Indikativ, sondern die direkte Rede genannt wird: „In der Mitte ist nur indirekte Rede am Anfang und am Ende direkte." Dass etliche Schülerinnen und Schüler mit der Form der indirekten Rede gänzlich unvertraut sind, zeigen Kommentare zur vermeintlich „falschen Form" der Verben, zum

200 Die Berliner Pilotierungsstichprobe lag hier ähnlich. 36 % der 414 Schülerinnen und Schüler, die die Aufgabe bearbeiteten, verwiesen auf den Konjunktiv oder die indirekte Rede. 7 % zitierten die Verbformen „sei" und/oder „habe" wörtlich.

Wechsel von „Standardsprache“ zu einem „Altdeutsch geschriebenen“ Mittelteil oder die völlige Ratlosigkeit gegenüber der Tatsache, dass hier „der junge mann […] von sich in der dritten person“ rede.[201]

Diese letzte Beobachtung weist bereits auf den Aspekt der Erzählperspektive hin, der aber kaum thematisiert wurde. Nur 15 Schülerinnen und Schüler fanden die Perspektive überhaupt auffallend, nur zwei davon waren mit Bemerkungen zum „unpersönlichen“ oder „distanzierten“ Erzählstil dabei auf dem richtigen Kurs. Die anderen bestimmten entweder die Erzählperspektive falsch (z. B. als „auktorial“) oder bemerkten einen Wechsel vom „Er“- zum „Sie-Erzähler“. Diesen bisweilen als „Perspektivenwechsel“ beschriebenen Kontrast zwischen „er“ und „sie“ erwähnten neun Schülerinnen und Schüler. Da sich hier in der Erzählperspektive allerdings nichts ändert und der Text durchgehend in neutralem Erzählverhalten erzählt wird, gab es darauf keinen Punkt, zumal der Wechsel von „er“ zu „sie“ bisweilen auch als „Genuswechsel“ missverstanden wurde. Offensichtlich lag in den untersuchten Klassen kein Schwerpunkt auf der Erzähltextanalyse. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass in der zehnten Klasse Gymnasium durch den Schwerpunkt auf Aufklärung und Sturm und Drang primär Dramen behandelt werden.

Immerhin wiesen 40 Schülerinnen und Schüler auf das Personalpronomen „Er“ hin oder auf die 3. Person. Einen Punkt erhielten hierbei diejenigen, die die ständige Wiederholung des Personalpronomens herausstellten, nicht diejenigen, die lediglich eine Erzählung in der 3. Person konstatierten, was an sich ohne weitere Erläuterungen ja noch nicht auffällig ist.

Eine ähnliche Regel wurde für die Hinweise auf Zeitenwechsel oder Erzählzeit generell gefunden, ein Aspekt, den insgesamt 30 Schülerinnen und Schüler thematisierten. Hier erhielten nur diejenigen einen Punkt, die betonten, dass das Präsens keine typische Erzählzeit sei (z. B. „Die meisten Texte sind i. d. Vergangenheit verfasst, dieser aber in der Gegenwart“; zwei Schülerinnen und Schüler) und die auf einen Präsens-Rahmen hinwiesen (drei Schülerinnen und Schüler). Nur für einen Zeitenwechsel im Mittelteil gab es keinen Punkt, da das Erzählen im Rückblick an sich ja noch nicht ungewöhnlich ist und in etlichen Fällen auch nicht auszuschließen war, dass mit „Zeit“ oder „Tempuswechsel“ das Phänomen Konjunktiv beschrieben werden sollte.

Etliche Schülerinnen und Schüler wiesen darüber hinaus auf syntaktische Auffälligkeiten hin. „Viele Nebensätze“ (24), Hypotaxen (neun), Satzgefüge (acht), Satzreihen (drei), komplizierter Satzbau (zwei), Parataxen (neun), Hauptsätze (elf), Relativsätze (drei) oder auch viele Kommata (13 Nennungen) gehören zu dieser Gruppe. Die Beobachtungen waren dabei keineswegs immer zutreffend. Einen Punkt bekam, wer auf die z. T. komplexe Syntax hinwies oder auf den Wechsel derselben mit teilweise recht kurzen Sätzen. Kompetenter, aber auch seltener waren Hinweise auf Parallelismen oder identischen Satzbau im Mittelteil (sieben), den monotonen Satzbau (zwei), die Satzstellung/Parenthese/Apposition (fünf). Generell wirken Bemerkungen zur Syntax sehr wie Routinebemerkungen, die bei Textbetrachtungen

201 Ähnlich ist auch diese Antwort gelagert: „Obwohl die gesamte Geschichte von einem Erzähler erzählt wird, geht es die ganze Zeit nur um ihn, den jungen Mann, fast als wäre er der Erzähler.“

generell angebracht werden, allerdings sehr ungenau bleiben und oft am Offensichtlichen vorbeigehen.

Die ständigen Wiederholungen wurden z. B. nur von 16 Personen angemerkt, die penetrante Wiederholung von „aber" gar nur von sieben, Anaphern bzw. gleiche Satzanfänge nur von fünf Schülerinnen und Schülern. Die Namenlosigkeit der Protagonisten bemerkten ebenfalls nur fünf Schülerinnen und Schüler.

Keinen Punkt gab es generell auf Bemerkungen zum Inhalt (nur 19 Schülerinnen und Schüler), da ja nach sprachlichen Irritationen gefragt war. Dazu wurden letztlich auch die Bemerkungen zum als zusammenhanglos oder als abrupt endend empfundenen letzten Satz der Erzählung gerechnet, auf den 14 Schülerinnen und Schüler hinwiesen.

Qualitatives Resümee:

Die recht detaillierte Auswertung dieser Aufgabe zeigt erneut die Fähigkeit der Probandinnen und Probanden, zwischen inhaltlicher und sprachlicher Ebene zu unterscheiden. Noch stärker als bei der vorherigen Aufgabe sieht man hier zudem, dass die meisten (bayerischen) Schülerinnen und Schüler bemüht sind, zur Beschreibung von Auffälligkeiten Fachtermini zu verwenden, diese aber z. T. falsch anwenden, wenn sie allzu spezielles grammatikalisches Vorwissen erfordern. Während der Begriff des Konjunktivs relativ geläufig ist, stellt der Bereich der indirekten Rede auch bei Schülerinnen und Schülern der zehnten Jahrgangsstufe noch ein Problemfeld dar.

Wie oben zeigt sich, dass recht häufig allgemeines sprachbezogenes Wissen aus dem Bereich der Syntax herangezogen wird. Da es in diesem Textausschnitt aber wesentlich spannendere Auffälligkeiten gegeben hätte, die kaum entdeckt wurden, bleibt hier zu vermuten, dass Syntaxanalyse als Gegenstand in diesen Klassen sehr präsent war und routinemäßig bei literarischen Texten angewandt wird – mit beschränktem Erfolg.

Dies offenbart auch in diesem Fall eine Marginalisierung formspezifischen Fachwissens aus dem Literaturunterricht. Weder Besonderheiten der Erzählperspektive noch penetrante Wiederholungen noch die Namenlosigkeit der Protagonisten fielen einer nennenswerten Anzahl an Probanden auf. Wie zuvor, so kam auch in diesem Fall literaturwissenschaftliches Fachwissen nur in Einzelfällen zum Einsatz.

Eine weitere offene Beschreibungsaufgabe, die allerdings andere sprachliche Aspekte fokussiert, ist die folgende Aufgabe A33 zu einem Textausschnitt aus Gerhart Hauptmanns Komödie *Der Biberpelz* (Hauptmann 1966 [1893], S. 513):

A33) Bitte **beschreiben** Sie mit eigenen Worten, welche **zwei sprachlichen Besonderheiten** Ihnen in dem folgenden Dramenausschnitt auffallen. Reine Zeilenangaben oder wörtliche Zitate sind nicht ausreichend.

[…]
FRAU WOLFF, *unbefangen, heiter […].* Hier bin ich! Was hat's nu? Was
gibbt's mit der Wolffen?
WEHRHAHN. Frau Wolff, ist Ihnen der Herr bekannt?
FRAU WOLFF. Na, welcher Herr d'n? *Mit dem Finger auf Krüger weisend.*
Der hier? Das is Herr Krieger. Den wer ich woll etwa kenn, nich wahr?
Guten Morgen, Herr Krieger.
WEHRHAHN. Ihre Tochter ist bei Herrn Krüger im Dienst?
FRAU WOLFF. Wer? Meine Tochter? Jawoll! Leontine. *Zu Krüger.* Das
heeßt: se is Ihn ja fortgeloofen.
KRÜGER, *wütend.* Ja, allerdings!
[…]

Beschreibung Auffälligkeit 1: ✎……
Beschreibung Auffälligkeit 2: ✎……

In dieser Aufgabe spielen neben den Lautaspekten bezüglich des Dialekts oder den umgangssprachlichen Auslassungen weitere sprachliche Ebenen eine Rolle: In den Bereich der Lexik und Semantik gehören die sprechenden Tiernamen, die zudem Ironiesignale und somit Phänomene von Mehrdeutigkeit darstellen. Die Ebene der Syntax ist bei der Häufung von Fragen und Ausrufen, bei der Satzkürze in den Redeanteilen von Frau Wolf sowie bei einigen Inversionen betroffen. Hinzu kommen Besonderheiten der Grammatik (z. B. im Hinblick auf den Kasusgebrauch) in den dialektalen Teilen und das Wortspiel „Krieger – Krüger".

Zwei Punkte bekam hier, wer zwei richtige Auffälligkeiten zu zwei verschiedenen Aspekten erkannte, einen, wer nur eine Auffälligkeit beschrieb oder z. T. auch zitierte. Reine Zeilenangaben wurden nicht akzeptiert. Keinen Punkt gab es auf das Zitieren der Bühnenanweisung, den Hinweis auf die Regieanweisung und auf typografische Besonderheiten wie die Kursivierung der Bühnenanweisung oder die Großbuchstaben bei den Figurennamen.

58,5 % erhielten auf die Aufgabe einen, 33,3 % sogar zwei Punkte und nur 8,2 % gar keinen Punkt. Die sehr gute Inter-Rater-Reliabilität betrug bei dieser Aufgabe $\kappa = .83$.

Detailauswertung der Bearbeitung:

Auf den Bereich Dialekt/Umgangssprache/alte Sprache oder besonderen Sprachstil von Frau Wolff entfielen insgesamt 352 Antworten der 465 Bearbeiter dieser Aufgabe, also 75,7 %. Betrachtet man diese Antworten genauer, so fällt 209mal die präzise Benennung „Dialekt" oder (sehr selten) „Mundart", wobei nur achtmal „Berlinerisch" genannt wird und mit Bairisch (zweimal), Fränkisch, Norddeutsch und Sächsisch (je einmal) ein recht heterogenes Spektrum von Dialekten angeboten wird. 87mal wird – zum Teil ergänzend, zum Teil als weiterer Aspekt – auf „Umgangssprache" verwiesen. 18 Schülerinnen und Schüler bezeichnen Frau

Wolffs Sprechweise als „Akzent". Immerhin 48 Schülerinnen und Schüler zitieren lediglich eine dialektal gefärbte Passage. Siebenmal wurde auf eine „alte Sprache" hingewiesen.[202] Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nimmt damit Frau Wolffs dialektale Sprechweise wahr und kann diese auch mit einem allgemeinen Fachterminus (Dialekt) benennen (44,95 %). Detailwissen zum auffallenden Dialekt wird, sei es aus Unwissen oder Zeitknappheit, kaum sichtbar.

Für die Punktvergabe sollte die Kenntnis des Fachterminus in Abgrenzung zu einem *Fachwissenstest* keine Rolle spielen. Daher erhielten alle Schülerinnen und Schüler, die auf Dialekt, Umgangssprache, alte Sprache etc. hinwiesen und sich damit erkennbar auf Frau Wolffs Dialekt bzw. Soziolekt bezogen, einen Punkt. Schwieriger war die Entscheidung, ob trotz der Forderung nach einer Beschreibung auch Zitate bepunktet werden sollten. Hier wurde ein Kompromiss gewählt. Wurde eine einschlägige Passage (z. B. „fortgeloofen") zitiert, gab es auch dafür einen Punkt, um das Konzept der *Sprachwahrnehmung* gegenüber dem *Fachwissenstest* zu schärfen. Wurden bei beiden Punkten Zitate von Frau Wolff eingetragen, gab es insgesamt dafür aber nur einen Punkt, da hier nicht klar bestimmt werden konnte, ob die Zitate auch zwei verschiedene Phänomene repräsentieren sollten (z. B.: Dialekt vs. Auslassungen, Umgangssprache vs. grammatikalische Auffälligkeiten oder Ähnliches). Generell galt das Prinzip, dass es zwei Punkte nur für das Aufführen zweier klar unterscheidbarer Phänomene geben sollte. Damit wurde konsequent kein weiterer Punkt für den Hinweis auf die Standardsprache Wehrhahns gegeben, wenn bereits Mutter Wolffens Dialekt bepunktet worden war. Die Leistung von Schülerinnen und Schülern, die über den Dialekt hinaus noch eine sprachliche Auffälligkeit in einem völlig anderen Bereich, etwa der Syntax oder im Bereich der Namen benannten, sollte höher gewichtet werden als eine weitere Ausdifferenzierung des Kontrasts, der durch Mutter Wolffens Dialekt im Text entsteht, zumal Wehrhahns Standardsprache im Kontrast zu Mutter Wolffen ja nicht die Besonderheit, sondern die durch die Sprachnorm bestimmte Kontrastfolie darstellt („Nullmarkierung").

Der zweite Bereich, der von vergleichsweise vielen Schülerinnen und Schülern über den Dialekt hinaus angeführt wird, ist erneut der Bereich Syntax. 145 Antworten (31,18 %) beziehen sich auf Fragenhäufungen, rhetorische Fragen, Ausrufe, Ellipsen, Inversionen etc. Auffallend ist dabei, dass hier häufig Fachtermini genannt werden. 24mal wird z. B. auf rhetorische Fragen verwiesen, 17mal auf Ellipsen, zweimal – allerdings inhaltlich falsch – auf Parataxen. Es liegt nahe, Inhalte des Deutschunterrichts für diese Fokussierung der Schülerinnen und Schüler auf die Syntax verantwortlich zu machen. Allerdings sind die Beobachtungen auch relevant für die sprachliche Eigenart des Textes. Daher wurde für den Hinweis auf Fragen, rhetorische Fragen, Mutter Wolffens Technik, Fragen durch Fragen zu beantworten oder alternativ auf Ausrufe oder das rhetorische Mittel der Exclamatio ein Punkt gegeben. Wurde als eine Besonderheit ‚Fragen', als eine weitere ‚Ausrufe' genannt, gab es insgesamt aber nur einen Punkt. Diese Entscheidung ist zum einen dadurch begründet, dass viele Schülerinnen und Schüler Fragen und Ausrufe in einer Antwort zusammen angaben, und inhaltlich damit, dass es sich insgesamt um eine Aussage zum Bereich der Satzarten handelt, für die

202 Die Addition dieser Angaben ergibt mehr als die genannten 352 Antworten, weil in dieser Zählung Doppelnennungen nicht berücksichtigt wurden, in der nominellen Auswertung aber schon.

insgesamt ein Punkt erzielt werden konnte. Einen weiteren Punkt konnte man darüber hinaus für zutreffende Bemerkungen zur Satzstellung oder Satzkürze erreichen.

Ein weiterer Bereich, für den es einen Punkt gab, waren die auffälligen Auslassungen, die v. a. im Bereich der Zitate häufig Aufmerksamkeit auf sich zogen und 37mal genannt werden. Außerdem wurden, wo plausibel, auch Hinweise auf eine falsche Grammatik positiv bewertet (15mal).

Ein weiterer Bereich, der wohl aufgrund der kursiven Schrift häufig erwähnt wird, sind Regieanweisungen. 27mal wird mit dem Fachterminus auf sie verwiesen, 23mal werden sie umschrieben (z. B. wird bemerkt, dass Gefühle im Text angegeben werden), 15mal wird lediglich auf die kursive Schreibweise hingewiesen. Die Bewertung dieser Antworten war nicht leicht zu entscheiden. Natürlich fallen diese Passagen bereits aufgrund der Typographie auf. Sprachliche Besonderheiten stellen sie im eigentlichen Sinne der Aufgabenstellung allerdings nicht dar, handelt es sich doch um typische Bestandteile von Dramen. Da in der Aufgabenstellung angegeben war, dass es sich um ein Drama handelt, wurden Hinweise auf Bühnenanweisungen, die sich nicht mit der Art der sprachlichen Formulierung derselben auseinandersetzten, nicht bepunktet. Diese Entscheidung wurde auch deshalb getroffen, um hier nicht lediglich das Vorhandensein von gattungsspezifischem Fachwissen positiv zu werten, vor allem da diese Benennung der entsprechenden Passagen wenig über das Erkennen sprachlich frappierender Textmerkmale aussagt.

Die eigentlich augenfälligen Namen wurden vergleichsweise selten thematisiert. Am häufigsten (24mal) fiel den Schülerinnen und Schülern das Wortspiel Krüger-Krieger auf, ohne dass dies allerdings auf den Dialekt zurückgeführt worden wäre oder irgendwie in seiner Zweideutigkeit kommentiert. Es wurde dennoch, wo es erkannt wurde, mit einem Punkt bewertet.

Der Name Wolff wurde nur achtmal als besonders hervorgehoben. Dabei fielen offenbar eher die Schreibweise oder die grammatikalisch ungewohnte Form „Wolffen“ auf als die Tatsache, dass es sich um einen Tiernamen handelte. Der Hinweis auf die Großbuchstaben bei der Schreibweise als Drama wurde nicht bepunktet.

Der Name Wehrhahn fiel nur einem Schüler bzw. einer Schülerin auf, Leontine nannten zwei als ungewöhnlich. Schwierig ist dabei zu entscheiden, ob der Hinweis auf den Namen „Leontine“ einen Punkt verdient. Zu Hauptmanns Zeiten war dies ein durchaus gebräuchlicher Name, ein Wissen, das man freilich bei Schülerinnen und Schülern nicht voraussetzen kann. Auch eine Abgrenzung gegenüber den sprechenden Tiernamen Wolff und Wehrhahn überzeugt bei näherem Hinsehen nicht, steckt in „Leontine“ doch das lateinische Wort für „Löwe“. Daher gab es auch für den Hinweis auf den Namen „Leontine“ einen Punkt.

Nicht honoriert wurden rein typographische Besonderheiten wie die Schreibung der Namen in Großbuchstaben (13mal) oder die falsche Rechtschreibung generell (16mal), soweit nicht auf eine dialektale Schreibung verwiesen wurde.

Qualitatives Resümee:

Auch diese Aufgabe war aufgrund eines soliden allgemeinsprachlichen Wissens zu Dialekten durch viele Schülerinnen und Schüler zu bewältigen, Detailwissen in diesem Bereich war aber nicht vorhanden. Wie in den vorhergehenden Fällen zeigte sich darüber hinaus eine Neigung der Schülerinnen und Schüler zur

Syntaxanalyse mit z. T. vertieftem Fachwissen zu rhetorischen Fragen etc., die dem Dramenschwerpunkt in der zehnten Klasse geschuldet sein könnte. Weitere Besonderheiten z. B. bei Tiernamen, fielen demgegenüber wenigen Probanden auf.

Eine weitere Aufgabe, die das Beschreiben von Auffälligkeiten zum Gegenstand hatte, ist die im Folgenden kommentierte Aufgabe A13 zu einem Ausschnitt aus Günter Grass' *Blechtrommel* (Grass 1962 [1959], S. 202).

A13) Die folgende Textpassage ist **ungewöhnlich geschrieben.**

1 […] Diese eine Patronenhülse aber, die immer liegenbleibt, auf die es
2 ankommt, fand Schugger Leo, dem kein noch so geheim gehaltenes
3 Begräbnis verborgen blieb. Er, der mich von der Beerdigung meiner armen
4 Mama, von der Beerdigung meines narbenreichen Freundes Herbert
5 Truczinski her kannte, der sicher auch wusste, wo sie Sigismund Markus
6 verscharrt hatten – doch ich fragte ihn nie danach –, war selig und lief vor
7 Freude fast über, als er mir im späten November – man hatte mich aus den
8 Krankenanstalten entlassen – die verräterische Patronenhülse reichen konnte.
9 […]

Beschreiben Sie, inwiefern der Text **sprachlich** auffällig ist. Die Nennung von Zeilenangaben oder Zitaten ist nicht ausreichend (**mindestens 2 Aspekte**):

✎ .....

Diese Aufgabe stellt die Syntax ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die überlangen, z. T. invertierten Hypotaxen, die noch dazu durch Parenthesen unterbrochen sind, sollten den Schülerinnen und Schülern auffallen. Hinzu kommen auffällige Attribute wie „narbenreich", einige auffällige Namen (z. B. „Schugger Leo"), die umgangssprachliche Formulierung „verscharrt", die Metapher „lief vor Freude fast über", viele Adjektive oder detaillierte Beschreibungen und eine komplexe Zeitstruktur. Für zwei richtige Beobachtungen gab es wieder zwei Punkte, für nur eine richtige Beobachtung einen Punkt.

39,0 % der insgesamt 410 Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeitet haben, erhielten hier einen, 38,8 % zwei Punkte, 22,2 % keinen. Das Item bietet also ein ausgewogenes Anforderungsprofil.[203] Die noch gute Inter-Rater-Reliabilität war aber mit $\kappa = .69$ die niedrigste im gesamten Test. Dies lag allerdings an einer systematischen Fehlkodierung, da ein Kodierer/eine Kodiererin für ‚komplexe Syntax' und ‚Einschübe' entgegen der Kodieranweisung prinzipiell nur

203 Die Pilotierungsfassung wurde hier dahingehend überarbeitet, dass Formen alter Rechtschreibung, die entgegen der Zielsetzung der Aufgabe Aufmerksamkeit erregten, an die neue Rechtschreibung angeglichen wurden. Generell fiel diese Aufgabe den 399 Berliner Pilotierungsschülerinnen und -schülern etwas schwerer als den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Haupttests. 33,10 % bekamen hier keinen, 46,90 % einen und 20,10 % zwei Punkte.

einen Punkt statt zwei Punkte vergab. In der Pilotierung betrug die Beobachterübereinstimmung für diese Aufgabe κ = .75.

Detailauswertung der Bearbeitung:

Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeiteten, erkannten die komplexe Syntax der Textstelle (230). Sie umschrieben diese über die Satzlänge (91), Relativsätze (32), Nebensätze (82), Hypotaxen (25)[204] oder häufig über den Ausdruck „verschachtelt" (39). Seltener wurde darauf hingewiesen, dass die Syntax „kompliziert" sei (16) oder es sich um „Satzgefüge" handle (neun). Alle diese Antworten wurden akzeptiert. Für das Phänomen „komplexe Syntax" insgesamt gab es aber nur einen Punkt, auch wenn mehrere dieser Aspekte zusammen genannt wurden. Dass es sich um schwierige oder verwirrende Sätze handelte, betonten zudem 27 Schülerinnen und Schüler. Diese Antworten wurden aber nur bepunktet, wenn zusätzlich die Komplexität der Syntax beschrieben wurde.

Schwierig war die Entscheidung, inwiefern bereits ein Hinweis auf die Vielzahl von Kommata das Phänomen „komplexe Syntax" hinreichend erfasste. 34 Schülerinnen und Schüler erwähnten Kommata, bei näherem Analysieren der Antworten zeigte sich allerdings, dass nur in 14 Fällen die Kommata ohne einen Hinweis auf komplizierte Satzgefüge oder Nebensätze erwähnt wurden. Keinen Punkt gab es auf Fälle, in denen zu viele oder falsche Kommata moniert wurden (dreimal), und auf Antworten, die zeigten, dass die Kommata ausschließlich als typographisches Phänomen, nicht als syntaktisches wahrgenommen wurden, sowie auf Antworten, in denen der Hinweis auf Kommata mit einer eindeutig falschen Syntaxanalyse verbunden war (also Antworten, die auf Aufzählungen und Satzreihen hinwiesen wie „Sätze durch Kommas aneinandergereiht").

Keinen Punkt bekamen folglich auch Schülerinnen und Schüler, die zwar auf die Syntax aufmerksam wurden, diese aber sachlich falsch beschrieben. Hierzu gehörte die Beschreibung „Satzreihe" (sechs Fälle), „Aufzählung" (sechs Fälle), „Parataxen" (fünf Fälle), Ellipse (acht Fälle), „abgehackte" Sätze (acht Fälle), „unvollständige Sätze" (13 Fälle), „falsche Sätze" (drei Fälle), „unklare Struktur" (vier Fälle), „(viele) kurze Sätze" (vier Fälle), „falsche Stellung" (ein Fall) oder Anakoluth (ein Fall).

Viele Schülerinnen und Schüler erkannten über die generelle Komplexität der Syntax hinaus, dass eine weitere Besonderheit dieser Textstelle in den Einschüben liegt. Dafür wurde auch ein zusätzlicher zweiter Punkt vergeben. 123 rekurrierten auf „Einschübe" oder ähnliche Formulierungen, 41 weitere Schülerinnen und Schüler nannten den Fachterminus „Parenthese".[205] Lediglich auf das Vorhandensein von Gedankenstrichen wiesen weitere 20

204 Keinen Punktabzug gab es wieder für Fehler bei der Nennung des Fachterminus. Hier wurde anstelle von „hypotaktisch" je einmal „hypotaktil", „hypokratisch", „Hyperbel" und „Hypothesen" angegeben. Da aber aus der Beschreibung ersichtlich war, dass es sich um das Phänomen „komplexe Syntax" handelte, gab es auch für diese Lösungen einen Punkt.

205 Auch hier wurden Fehlschreibungen (siebenmal Para(n)these" und einmal „Parothese") nicht geahndet, zumal nicht klar ist, ob die Fehler nicht aus Fehllektüren der Dateneingeberinnen und -eingeber resultierten.

Schülerinnen und Schüler hin. Auch diese bekamen einen Punkt, insofern erkennbar war, dass sie die Zeichen dem Wortsinn gemäß tatsächlich als Gedanken abtrennende ‚Gedankenstriche' begriffen und nicht als verbindende Striche (zwei Fälle). Keinen Punkt gab es auf die Nennungen „Bindestriche" (sieben), „Spiegelstriche" (zwei Fälle) oder Striche (ein Fall).

Kein Punkt wurde zudem auf die Feststellung gegeben, dass in dem Textausschnitt viele Zusatzinformationen gegeben werden. Zum einen ist dies weniger sprachlich als primär inhaltlich gedacht, zum anderen ist hier nicht erkennbar, auf welche sprachliche Weise diese Informationen gegeben werden, also etwa in Form von Relativsätzen oder Einschüben. Diese Entscheidung schien auch deshalb gerecht, da etliche Antworten zur Häufung von Nebensätzen und Parenthesen ergänzend enthielten, dass die Parenthesen oder Relativsätze viele Zusatzinformationen enthielten (zehn Fälle). Insgesamt betraf diese Entscheidung nur fünf Schülerinnen und Schüler, also keine statistisch bedeutsame Gruppe.

Eine auch von der Länge her typische Antwort, für die es insgesamt zwei Punkte gab (einen auf die allgemeine Beschreibung der Syntax, einen auf die Einschübe), lautete z. B.: „Viele Nebensätze und Einschübe. Dazu sehr lange Sätze". Bisweilen wurden auch noch elaboriertere Fachtermini benutzt, wie in dem folgenden Beispiel: „die Textpassage besteht aus nur zwei Sätzen und enthält viele NS und Einschübe (Hypotaxe und Parenthese)".

Auch das Phänomen der Inversion bzw. der ungewöhnlichen Satzstellung wurde von etlichen Schülerinnen und Schülern festgestellt (18 beschrieben eine Umstellung, zwei nannten den Fachterminus „Inversion") und unabhängig von „komplexe Syntax" und „Einschübe" als eigener Punkt gewertet, wobei in der gesamten Aufgabe insgesamt höchstens zwei Punkte erreicht werden konnten.

Die merkwürdigen Namen bemerkten 15 Schülerinnen und Schüler (allgemein formulierten dies sieben, auf „Schugger Leo" bezogen sechs, „Truczinski" fiel zweimal auf.).

Darüber hinaus waren die detaillierte Beschreibung, besondere Attribute sowie ausgefallene bzw. viele Adjektive ein Thema in den Antworten der Schülerinnen und Schüler. Auf ausführliche Beschreibungen wiesen 15 Schülerinnen und Schüler hin, auf Adjektive 15, Attribute nannten drei, Adverb einer bzw. eine. Das Wort „narbenreich" wurde sechsmal thematisiert. Während die Bepunktung der richtig als auffällig erkannten Adjektive (auch des Adverbs), der Attribute, oder auch des tatsächlich auffälligen Adjektivs „narbenreich" unproblematisch schienen, bereitete die Entscheidung, ob auf den Hinweis auf genauere oder detailliertere „Beschreibungen" ein Punkt gegeben werden sollte, größere Probleme, da hier bisweilen nicht klar war, was sprachlich wie beschrieben wurde. Unproblematisch waren die Fälle, in denen dieser Aspekt zusätzlich zu zwei richtigen anderen Aspekten erwähnt wurde (z. B. zu Adjektiven oder als Funktion von Nebensätzen oder im Hinblick auf „narbenreich"), da die maximale Punktzahl bei zwei Punkten lag. In sieben Fällen war dies allerdings nicht der Fall. Hier wurde eine kulante Regelung getroffen, um Fachwissensaspekte nicht zu ausschlaggebend werden zu lassen, und inhaltlich zutreffende Hinweise auf eine detaillierte oder genaue Beschreibung/Veranschaulichung akzeptiert (fünf Fälle), nicht aber unzutreffende Aussagen wie die genaue Beschreibung von Leo, der ja im Gegensatz zu Truczinski nicht näher beschrieben wird (insgesamt zwei Fälle). Von statistischer Relevanz ist diese Fallzahl ohnehin nicht.

Wurde auf den Ausdruck „vor Freude überlaufen" hingewiesen, gab auch dies einen Punkt (acht Fälle), keinen jedoch auf die reine Nennung von Stilmitteln wie „Metaphern"

oder bildhafte Sprache ohne Beispiel (vier Fälle). Wurde auf den Begriff „verscharrt" hingewiesen (insgesamt dreimal), so gab es dafür nur einen Punkt, wenn die Umgangssprachlichkeit beschrieben wurde (zweimal). Auch für die sehr selten, aber insgesamt zutreffende Bemerkung, es handle sich um eine komplexe Zeitstruktur, gab es einen Punkt (drei Fälle). Mit einem Punkt wurde darüber hinaus ein Phänomen bewertet, das in der Kodieranweisung ursprünglich nicht vorgesehen war und durch die Wahl des Textausschnitts bedingt war: die Nennung des Wortes „Patronenhülse" am Anfang und Ende des Ausschnitts, so dass eine Art Rahmen entstand (insgesamt achtmal).

Keinen Punkt gab es auf reine Zitate (13mal), Inhaltszusammenfassungen (achtmal), Hinweise auf altmodischen Sprachstil (neunmal), Fach- oder Fremdwörter (viermal) und bloße Zeilenangaben.

Qualitatives Resümee:

Die Aufgabe zeigt erneut das solide Fachwissen der Probanden im Bereich der Syntaxanalyse, die dieses Mal ja auch im Zentrum der Aufgabe stand. Generell erfordert dieser Aufgabentypus des Beschreibens einen gewissen Grad an Analysekompetenz, soll doch im abstrahierenden Rückblick das Besondere an den Texten benannt werden. Die Interviews im ‚Cognitive Laboratory' zu diesen Aufgaben zeigten, dass oft eine Besonderheit schon beim Lesen auffiel, eine zweite dann aber intensiver gesucht werden musste. Ähnlich verfuhren die Schülerinnen und Schüler auch im Hinblick auf den letzten Aufgabentypus, der das Herausschreiben auffälliger Textstellen zum Gegenstand hatte und dabei auf abstrahierendes Beschreiben ganz verzichtet. Im Gegensatz zum Beschreiben ist das Herausschreiben zwar etwas näher am Erstleseprozess, doch auch hier setzte ein Suchprozess ein, sobald mehr Auffälligkeiten gefordert waren, als beim ersten Lesen ins Auge sprangen.

Wörtliches Herausschreiben auffälliger Textstellen:

Eine erste Aufgabe dieses Typs ist A11 zu einem Ausschnitt aus Arno Holz' und Johannes Schlafs *Papa Hamlet* (Holz/Schlaf 1991 [1892], S. 54).

> A11) Geben Sie an, welche Formulierung Sie in dem folgenden Textausschnitt **sprachlich am auffälligsten** finden. Bitte schreiben Sie die Formulierung aus dem Text wortwörtlich ab, die Benennung der Zeile ist nicht ausreichend.
>
> 1 […] Sie hatte ihr Nähzeug wieder fallen lassen. Ihre Finger waren krumm
> 2 zusammengezogen, sie konnte sie kaum noch aufkriegen. Um die Nägel herum
> 3 waren sie blau angelaufen. Sie hauchte jetzt in sie hinein. Ihr Atem brodelte
> 4 sich staubgrau um das kleine, zitternde Flämmchen. […]
>
> Formulierung: ✎……

Diese Aufgabe zielt zum einen auf das Erkennen der besonderen Bildlichkeit des „brodelnden" Atems, zum anderen auf die auch grammatikalisch ausgefallene reflexive Verwendung des in diesem Kontext überraschenden Verbs „brodeln".

Demgegenüber scheinen Formulierungen wie „staubgrau“ oder „krumm zusammengezogen“ etwas weniger auffällig.

Die Nennung dieser Stellen wurde in einer abgestuften Kodierung mit zwei Punkten bewertet, wenn hier sowohl die besondere Bildlichkeit als auch die grammatikalische Auffälligkeit erfasst wurde. Insgesamt erzielten bei dieser Aufgabe 55,1 % der 501 Schülerinnen und Schüler, denen diese Aufgabe vorlag, zwei Punkte, einen Punkt bekamen 17,2 %. 27,7 % der Schülerinnen und Schüler, die dieses Item absolvierten, erzielten keinen Punkt.[206] Die Inter-Rater-Reliabilität dieser Aufgabe lag in der Hauptuntersuchung bei einem sehr guten Kappa von $\kappa = .87$.

Detailauswertung der Bearbeitung:

Die meisten Schülerinnen und Schüler (246) zitierten die Stelle „Ihr Atem brodelte sich staubgrau […]“, weitere 18 „Ihr Atem brodelte […]“, elf die Kernstelle „brodelte sich staubgrau“, zwei „Ihr Atem brodelte sich“ und zwei Zeile 3 f.

Einen Punkt bekamen Schülerinnen und Schüler, die nur Teile dieser Stelle zitierten, wobei meist die grammatikalische Auffälligkeit wegfiel. Dies trifft z. B. auf das Zitieren von „sich staubgrau“ zu, wo das relevante Verb „brodeln“ fehlt, das normalerweise nicht reflexiv konstruiert wird (18 Fälle), auf die Stelle „ihr Atem brodelte“, wo wiederum das Reflexivum fehlt (sieben Fälle), „brodelte“ alleine (ein Fall), „staubgrau (um die kleine zitternde Flamme)“ (sieben Fälle), „sie hauchte …. ihr Atem brodelte“ (elf Fälle). Einen Punkt gab es auch für die ungenaue Angabe „Ihr Atem (…)“, da hier nicht zu entscheiden war, wo genau die Besonderheit als beendet angesehen wird (acht Fälle). Eine weitere Textstelle, für die ein Punkt vergeben wurde, war der Ausdruck „krumm zusammengezogen“, der immerhin 28 Schülerinnen und Schülern auffiel.

Keinen Punkt gab es auf Stellen, die demgegenüber sprachlich wenig markiert sind. Dazu gehörten der Satz „Sie hauchte jetzt in sie hinein“, der immerhin von 51 Schülerinnen und Schülern als auffällig zitiert wurde, und die Formulierung „konnte sie kaum noch aufkriegen“, die möglicherweise wegen des als umgangssprachlich erkannten Verbs „aufkriegen“ von immerhin 27 Schülerinnen und Schülern gewählt wurde. Keinen Punkt erzielten darüber hinaus diejenigen, die „um die Nägel herum […] blau angelaufen“ zitierten (zwölf Fälle) und diejenigen, die „sie hatte ihr Nähzeug fallen lassen“ als frappierendste Stelle ausgewählt hatten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die neun Schülerinnen und Schüler, die sich für diese Stelle entschieden, eher inhaltliche als sprachliche Gründe für ihre Wahl hatten. Leer ausgingen darüber hinaus diejenigen, die „zitterndes Flämmchen“ favorisierten (acht Fälle) und die wenigen Schülerinnen und Schüler, die Stellen wie „um das kleine zitternde Flämmchen“, „Ihre Finger waren krumm“, „zusammengezogen“, „blau angelaufen“, „Finger aufkriegen“, „Nähzeug“ oder lediglich eine einzelne Zeilenangabe genannt hatten (insgesamt

206 Dieses Item unterscheidet sich in Formulierung und Resultat kaum von der Pilotierungsfassung, wo noch eine weitere Abstufung der Auffälligkeit vorgesehen war, die statistisch allerdings nicht angezeigt schien, da hier nur 6,6 % zwei Punkte bekamen (gegenüber 64,5 % mit drei und 12,8 % mit einem Punkt).

nur 20 Fälle). Sehr wenige Schülerinnen und Schüler (vier Fälle) lieferten Beschreibungen, wie dies in den vorher erläuterten Aufgaben gefordert war.

Qualitatives Resümee:

Diese Aufgabe zeigt, dass viele Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ein auffälliges Bild zu erfassen, dass grammatische Besonderheiten demgegenüber aber etwas weniger ins Auge fallen.

Eine sehr ähnliche Aufgabe stellt Aufgabe A12 zu einem Ausschnitt aus Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz* dar (Döblin 1965 [1929], S. 8).

> A12) Schreiben Sie auf, welche beiden Formulierungen Sie in dem folgenden Textausschnitt **sprachlich am auffälligsten** finden. Notieren Sie die Textstellen bitte wörtlich:
>
> 1 […] Er stand an der Haltestelle […]. Dann nahm er einen Anlauf und saß in der
> 2 Elektrischen.[207] Mitten unter den Leuten. Los. Das war zuerst, als wenn man
> 3 beim Zahnarzt sitzt, der eine Wurzel mit der Zange gepackt hat und zieht, der
> 4 Schmerz wächst, der Kopf will platzen. Er drehte den Kopf zurück nach der
> 5 roten Mauer, aber die Elektrische sauste mit ihm auf den Schienen weg, dann
> 6 stand nur noch sein Kopf in der Richtung des Gefängnisses. […]
>
> Auffälligkeit 1: ✎.....
> Auffälligkeit 2: ✎.....

Diese Aufgabe bezieht sich auf einen Text, der fast überreich an Auffälligkeiten ist: besonders auffällig ist zunächst die Bildlichkeit, wenn die Fahrt in einer Straßenbahn mit einer Wurzelbehandlung beim Zahnarzt verglichen wird. In diesem Kontext der Bildlichkeit fällt auch die Metapher „der Kopf will platzen" auf. In der Pilotierung dieser Aufgabe zeigte sich allerdings, dass Schülerinnen und Schüler darüber hinaus zu Recht auch andere Stellen als hervorstechend wahrnehmen: syntaktisch auffällige Ellipsen wie „Los." ebenso wie grammatikalisch für die heutige Standardsprache merkwürdig anmutende Formulierungen wie „Er drehte den Kopf zurück nach der roten Mauer", wobei die Präposition „nach" als besonders frappierend empfunden wurde. Ein weiterer Satz, der zu Recht die Sprachwahrnehmung auf sich zieht, ist folgender: „dann stand nur noch sein Kopf in der Richtung des Gefängnisses". Hier ist zum einen das Bild des isoliert stehenden Kopfes auffällig, zum anderen die Formulierung der Richtungsangabe. Hier gab es für zwei richtige Beobachtungen 2 Punkte, für eine Auffälligkeit einen Punkt.

Aufgrund der hohen Dichte von Auffälligkeiten in diesem Textausschnitt erzielten bei dieser Aufgabe 47,8 % einen Punkt, 38,4 % sogar zwei Punkte. Keinen Punkt bekamen nur 13,8 % der insgesamt 479 Schülerinnen und Schüler, die diese

207 Als „Elektrische" bezeichnete man Anfang des 20. Jahrhunderts die Straßenbahn (sprachlich also keine besondere Wendung).

Aufgabe bearbeiteten. Die Inter-Rater-Reliabilität lag bei einem sehr guten Kappa-Wert von $\kappa = .84$.[208]

Detailauswertung der Bearbeitung:

Betrachtet man die Antworten der Schülerinnen und Schüler des Haupttests qualitativ und quantitativ, so zeigen sich verschiedene Schwerpunkte bei den Nennungen.

Am häufigsten wird die zuletzt genannte Formulierung „dann stand nur noch der Kopf in Richtung des Gefängnisses" erwähnt (136mal). Hinzu kommt die Nennung von relevanten Teilen dieser Formulierung wie „Kopf in der Richtung des Gefängnisses" (17mal) oder „dann stand nur noch (sein Kopf)" (27mal), „in Richtung des Gefängnisses" (siebenmal). All diese 178 Nennungen wurden auch mit einem Punkt honoriert. Der Genitiv „des Gefängnisses" allein ergab aber keinen Punkt.

Gefolgt wurde diese Auffälligkeit durch die Stelle „der Kopf will platzen", die z. T. mit „der Schmerz wächst" zusammen zitiert wurde. 123 Schülerinnen und Schüler entschieden sich für diese Stelle; auf „der Schmerz wächst" allein gab es aber keinen Punkt, da diese Formulierung im Vergleich zu der folgenden nicht besonders hervorsticht (sechs Fälle).

Ähnlich häufig wurde der Vergleich mit einem Zahnarztbesuch zitiert, aufgrund dessen diese Textstelle eigentlich gewählt worden war. Ausführlich nannten diese Stelle 67 Schülerinnen und Schüler, etwas reduziert, aber eindeutig 30, durch eindeutige Zeilenangaben oder Beschreibungen drei. Schwieriger war die Entscheidung, wie mit dem Zitieren des Anfangs dieser Stelle in Verbindung mit Auslassungszeichen umzugehen ist („Das war zuerst, als wenn man(…)" (siebenmal), „Das war zuerst, als (wenn)…" (viermal) oder „Das war zuerst (…)" (fünfmal)), da man hier nicht genau weiß, bis zu welchem Wort die Formulierung als auffällig eingestuft wird. Da die Aufforderung lautete, die besonders auffälligen Passagen abzuschreiben, gab es auf diese Fälle keinen Punkt, da die abgeschriebenen Passagen nicht zu den auffälligsten des Textes gehören und die Fortsetzungspünktchen lediglich sehr vage Anhaltspunkte dafür sind, was die Betreffenden möglicherweise als auffällig empfunden haben könnten. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung ist die Tatsache, dass die Formulierung „als wenn" alleine ebenfalls etliche Male genannt wurde. Neun Schülerinnen und Schüler zitierten „das war zuerst, als (wenn)", vier nur „als wenn (man)", vier gar nur „das war zuerst". Es könnte also durchaus sein, dass den betreffenden Schülerinnen und Schülern, die nur den Anfang der Passage mit Fortsetzungszeichen zitierten, ebenfalls die Formulierung des Vergleichs besonders auffällig schien. Diese wurde jedoch nicht gewertet, obwohl die Konstruktion „als wenn" weniger geläufig ist als „als ob". Angesichts des in unmittelbarer Nähe befindlichen Vergleichs scheint diese Feinheit allerdings – vor allem im Hinblick auf literarisches Verstehen – weniger Gewicht zu haben als viele andere Formulierungen des Textes, was sich ja auch an der insgesamt vergleichswiese geringen Anzahl der Zitationen

208 Gegenüber der Pilotierungsfassung gab es außer der Streichung einer dritten zu nennenden Auffälligkeit kaum Veränderungen. Von den 459 Berliner Schülerinnen und Schülern, die dieses Item bearbeiteten, erhielten allerdings 29,6 % keinen Punkt (27 % einen, 35,1 % zwei und nur 8,3 % drei Punkte).

zeigte. Insgesamt wurden auf den Vergleich der Straßenbahnfahrt mit einem Zahnarztbesuch damit 114 Schülerinnen und Schüler aufmerksam.

Häufig zitiert wurde darüber hinaus die sehr kurze Ellipse „Los.". 90 Schülerinnen und Schüler wiesen darauf hin, einmal auch unter Nennung des entsprechenden Stilmittels, das aufgrund der extremen Kürze auch als auffällig bewertet wurde. Sehr wahrscheinlich gehört in diese Gruppe von Auffälligkeiten auch die Passage „Mitten unter den Leuten.", die von immerhin 69 Schülerinnen und Schülern gewählt wurde. Einzelne Beschreibungen lassen darauf schließen, dass diese Stelle ebenfalls aufgrund ihres elliptischen Charakters gewählt wurde.[209] Oft wird sie auch zusammen mit „Los." zitiert oder zusätzlich zu „Los." als zweite Auffälligkeit. Hier schien es sinnvoll, nicht die maximale Punktzahl der Gesamtaufgabe für die Zitation von zwei Ellipsen zu vergeben, sondern einen Kompromiss zu wählen. Da „Los." aufgrund seiner Kürze die frappierendere Ellipse ist, sollte es für diese Stelle einen Punkt geben und nicht für die längere Ellipse „Mitten unter den Leuten." allein. Wurden beide Ellipsen zusammen als eine Auffälligkeit zitiert („Mitten unter den Leuten. Los."), sollte ebenfalls ein Punkt gegeben werden (33 Fälle). Unspezifische Zitate, die weitere Formulierungen der 2. oder gar 1. Zeile aufgriffen, bekamen hingegen keinen Punkt (fünf Fälle).

Die Stelle „drehte den Kopf zurück nach der roten Mauer" wurde schließlich von 60 Schülerinnen und Schülern gewählt. Zehn weitere entschieden sich für die ebenfalls akzeptable Kurzfassung „nach der (roten Mauer)". Keinen Punkt gab es für die Nennung der standardsprachlichen Formulierung „er drehte (den Kopf)" (vier Fälle). Hierfür gab es auch keinen Punkt, wenn Auslassungszeichen ergänzt waren („Er drehte den Kopf…" oder „Er drehte den Kopf zurück…"), da nicht klar erkennbar war, ob die wirklich relevante Stelle auch erkannt wurde (vier Fälle). Auch „rote Mauer" allein wurde nicht bepunktet (acht Fälle).

Unter den Stellen, die in der Kodieranweisung als nicht besonders auffällig eingestuft waren, wurde vor allem der zweite Satz der Stelle häufig zitiert: „Dann nahm er einen Anlauf und saß in der Elektrischen". Für diesen Satz entschieden sich 57 Schülerinnen und Schüler. Weitere 44 Schülerinnen und Schüler schrieben darüber hinaus „(Dann nahm er) einen Anlauf" als besonders auffällig heraus. Diese große Gruppe ist insofern überraschend, als die Wendung ‚einen Anlauf nehmen' ja auch heute standard- und umgangssprachlich weit verbreitet ist. Daher liegt die Vermutung nahe, dass diese Wahl auf rein inhaltlichen Beweggründen basiert, da es ja durchaus überraschend ist, dass man einen Anlauf nimmt, um in die Straßenbahn einzusteigen. Da es aber um sprachliche Auffälligkeiten gehen sollte, wurde auf diese Stelle kein Punkt vergeben. Weitere 28 Schülerinnen und Schüler zitierten „(und) saß in der Elektrischen", immerhin 13 den Begriff „Elektrische", obwohl in einer Fußnote vermerkt war, dass dieser Begriff nicht als sprachlich besondere Wendung in Frage kommt, weil er historisch bedingt ist. Hier kann man nur vermuten, dass diese Fußnote von den betreffenden Schülerinnen und Schülern nicht gelesen wurde, eine bedauerliche, aber letztlich nicht zu ändernde Tatsache. Schwerer wiegt die Frage, inwiefern der Satz „Die Elektrische sauste mit ihm auf den Schienen weg" als besonders auffällig einzustufen ist. Diese Formulierung wurde von insgesamt 41 Schülerinnen und Schülern gewählt. Sechs weitere

209 Vgl. folgende Schülerlösung: Auffälligkeit 1: „Mitten unter den Leuten". Auffälligkeit 2: „LoS. – beides Ellipsen".

fanden nur „sauste“ auffällig. Angesichts der wirklich frappierenden konkurrierenden Auffälligkeiten vor allem im bildlichen Bereich, die auch von einer größeren Anzahl an Schülerinnen und Schülern gewählt wurden und angesichts der Tatsache, dass auch in diesem Fall eventuell einfach die Fußnote zu dem Begriff „Elektrische“ ignoriert wurde, wurde für diese Nennungen kein Punkt vergeben.

Qualitatives Resümee:

Qualitativ interessant ist bei dieser Aufgabe, dass der Bildlichkeit dieses Texts in den Antworten der Schülerinnen und Schüler nicht die höchste Aufmerksamkeit zuteilwurde, wie dies ursprünglich erwartet worden war, sondern dass Schülerinnen und Schüler hier am häufigsten eine ungewohnte grammatikalische Konstruktion anführten. Neben der auffallenden Bildlichkeit, die durchaus erfasst wurde, werden auch hier wieder syntaktische Aspekte genannt. Dass dies dem Schulunterricht geschuldet sein dürfte, zeigen auch einige wenige Beschreibungen von Auffälligkeiten, die hier anstelle von wörtlichen Zitaten vorgenommen wurden. Die meisten der elf rein beschreibenden Antworten bezogen sich wieder auf die Syntaxanalyse.

Eine recht ähnlich gelagerte, allerdings bezüglich der auffälligen Stellen etwas eindeutigere Aufgabe ist das folgende Item A21 zu einem Textausschnitt aus Erich Kästners Erzählung *Sie essen ein Schnitzel* von 1923 (Kästner 2004 [1923]).

A21) Sehen Sie sich die folgende Textstelle genau an und schreiben Sie die Stelle wörtlich heraus, die Sie **sprachlich** am ungewöhnlichsten finden. Die Nennung der Zeilenangabe ist nicht ausreichend.

1 […] mein Freund Eduard verdient jetzt Geld.
2 […] Deswegen hat er mich in ein feines Restaurant zu Mittag eingeladen.
3 Wir sitzen also im Gasthaus. Die Tische sind weiß gedeckt und die Kellner
4 schweben wie schwarze Engel durch den Raum. Eduard ergreift eine
5 riesenlange Karte. Das ist die Speisekarte. Weihevolle Stimmung. Da Eduard
6 der Gastgeber ist, darf er auch die Speisen auswählen. […]

.....

Besonders stilistisch markiert sind in diesem Textausschnitt drei Stellen: „die Kellner schweben wie schwarze Engel“ (noch dazu im Kontrast zu den weißen Tischen), die „riesenlange Karte“ und „Weihevolle Stimmung.“, die auch allesamt zu der ironischen Grundhaltung der Passage beitragen.

Wer eine dieser Stellen nannte, bekam den Punkt, andere Stellen wurden nicht berücksichtigt (z. B. „zu Mittag“ oder „Das ist die Speisekarte“). Auch für den Satz „Da Eduard der Gastgeber ist, darf er auch die Speisen auswählen“ gab es keinen Punkt, da die Verwunderung über diesen Satz wohl eher inhaltlicher als sprachlicher Natur sein dürfte.

Insgesamt wählten 84,5 % der 485 Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgabe bearbeitet haben, eine der drei auffälligsten Stellen, was auch ein deutliches

Zeichen für eine weit überzufällige Intersubjektivität in diesem Bereich ist, wenn einige sehr auffällige Bilder enthalten sind.

Gegenüber der Pilotierungsfassung wurden hier einige Veränderungen vorgenommen. Zum einen wurde zu Beginn des Textes das Wort „Also" getilgt, da dieses sonst (auch im Zusammenhang mit dem zweiten „also" in Zeile drei) sehr häufig als zentrale Auffälligkeit genannt wurde. Dass diese gegenüber den genannten Bildern vergleichsweise wenig aussagekräftige Wiederholung so häufig genannt wurde, lag wohl daran, dass es das erste auffällige Merkmal im Text war. Offensichtlich arbeiteten die Schülerinnen und Schüler eher nach Reihenfolge als nach Relevanz, daher wurde diese irreführende Stelle getilgt. Des Weiteren kam eine ehemals enthaltene Abstufung der Auffälligkeit im Haupttest nach Relevanz nicht zur Anwendung.

Die Inter-Rater-Reliabilität dieser Aufgabe war mit $\kappa = .95$ die höchste in der Hauptuntersuchung.

Detailauswertung der Bearbeitung:

Sieht man sich die Stellenauswahl der Schülerinnen und Schüler im Detail an, so gibt es einen leichten Vorsprung für den Vergleich der Kellner mit schwarzen schwebenden Engeln, der insgesamt 152mal gewählt wurde, gefolgt von der Hyperbel „riesenlange Karte", die 133mal gewählt wurde, und der Ellipse „Weihevolle Stimmung", für die sich 125 Schülerinnen und Schüler entschieden.[210] Möglicherweise hängt diese Gewichtung, die durchaus der Auffälligkeit der Passagen entsprechen kann, auch mit deren Reihenfolge im Text zusammen.

Weit abgeschlagen werden demgegenüber unauffällige Stellen genannt: „Wir sitzen also im Gasthaus" 16mal, „Mein Freund Eduard verdient jetzt Geld" zehnmal, „Deswegen hat er mich in ein feines Restaurant zu Mittag eingeladen" siebenmal, nur „zu Mittag" dreimal, „Das ist die Speisekarte" viermal und einen rein inhaltlich irritierenden Satz „Da Eduard der Gastgeber ist, darf er auch die Speisen auswählen" fünfmal, der Kontrast von „Restaurant" und „Gasthaus" viermal.

Selten (insgesamt elfmal) wurde anstelle von Zitaten eine Beschreibung angeboten, die sich meist auf syntaktische Aspekte bezog (siebenmal). Darüber hinaus wurden sehr selten (insgesamt siebenmal) Stilmittel zugeordnet (Neologismus und Übertreibung („riesenlang"), Ellipse („Weihevolle Stimmung"), Metapher und Vergleich („schwarze Engel")).

Qualitatives Resümee:

Diese recht einfache Aufgabe bestätigt empirische Untersuchungen, die zeigen, dass semantische Abweichungen aus dem Bereich der Bildlichkeit in der Regel am einfachsten zu entdecken sind (vgl. 2.4.4.1).

Etwas anders gelagert und in der Auswertung weit weniger angenehm war die letzte Aufgabe im Test, A32 zu einem Textausschnitt aus Christa Wolfs Roman *Der geteilte Himmel* (Wolf 1973, S. 7). Die Aufgabe zu dieser Passage, die vor allem im

210 Gezählt wurde hier jeweils die erste Nennung, falls mehrere Stellen genannt wurden.

Bereich der Bildlichkeit markiert ist, wurde etwas anders formuliert als die bisher präsentierten, indem nicht nur nach der Auffälligkeit gefragt wurde, sondern eine Art Fokussierungskompetenz operationalisiert wurde:

A32) Der folgende Textausschnitt ist an vielen Stellen ungewöhnlich geschrieben.

1 […] Die Stadt, kurz vor Herbst noch in Glut getaucht nach dem kühlen
2 Regensommer dieses Jahres, atmete heftiger als sonst. Ihr Atem fuhr als
3 geballter Rauch aus hundert Fabrikschornsteinen in den reinen Himmel, aber
4 dann verließ ihn die Kraft, weiterzuziehen. Die Leute, seit langem an diesen
5 verschleierten Himmel gewöhnt, fanden ihn auf einmal ungewöhnlich und
6 schwer zu ertragen, wie sie überhaupt ihre plötzliche Unrast zuerst an den
7 entlegensten Dingen ausließen. Die Luft legte sich schwer auf sie, und das
8 Wasser – dieses verfluchte Wasser, das nach Chemie stank, seit sie denken
9 konnten – schmeckte ihnen bitter. Aber die Erde trug sie noch und würde sie
10 tragen, solange es sie gab. […]

Schreiben Sie hier bitte **zwei sprachlich auffällige** Stellen **wörtlich** heraus, über die Sie näher nachdenken müssten, um sie zu verstehen. (Weniger auffällige Wörter zwischen den auffälligen Wörtern ersetzen Sie bitte durch […]).

Diese Aufgabenformulierung stellt den Versuch dar, über eine allgemeine, eher im analytischen Bereich angelegte Aufmerksamkeit für sprachliche Auffälligkeiten hinaus die Fähigkeit zu operationalisieren, sprachlich auffällige Passagen als Ankerpunkte für Interpretationsprozesse zu fokussieren. Van Peer spricht hier vom „discussion value" einer Formulierung (vgl. van Peer 1986, S. 28–30). Ähnliches war mit der Formulierung in A23b zu irritierenden Stellen versucht worden. Der Vorteil dieser Formulierung liegt sicher darin, dass hier bereits stärker auf die Verstehensrelevanz sprachlich herausgehobener Stellen hin gefragt wird, der Nachteil besteht darin, dass manche Schülerinnen und Schüler meinen, betonen zu müssen, dass ihnen dieser Text völlig klar erscheine und keinerlei Schwierigkeiten enthalten seien (insgesamt 12 Nennungen): „Es gibt keine Textstelle über die man länger nachdenken muss, der Text beinhaltet Metaphern ist aber dennoch klar und verständlich".

Zwei Punkte bekam hier, wer zwei auffällige Stellen herausschrieb (z. B. „Stadt […] in Glut getaucht", „Stadt […] atmete heftiger als sonst", „Ihr Atem fuhr als geballter Rauch [aus hundert Fabrikschornsteinen in den reinen Himmel]", „verschleierte[r] Himmel", „Unrast", „die Luft legte sich schwer auf sie", „Die Erde trug sie noch", „solange es sie gab" (wegen der Doppeldeutigkeit von „sie"), „dann verließ ihn die Kraft, weiterzuziehen"). Ein Punkt wurde für die Nennung einer Auffälligkeit vergeben. Keinen Punkt gab es auf andere Textstellen wie „Wasser schmeckte bitter", die nur inhaltlich, nicht aber sprachlich auffällig sind.

Diese Aufgabe wies ein ausgewogenes Lösungsspektrum auf: 14,4 % erzielten keinen Punkt, 35,0 % einen und 50,7 % zwei Punkte. Insgesamt ist es aufgrund der

hohen Dichte an Auffälligkeiten eine der leichteren Aufgaben. Die sehr gute Inter-Rater-Reliabilität lag bei $\kappa = .87$.[211]

Detailauswertung der Bearbeitung:

Sieht man sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler aus dem Haupttest an, so stellt man fest, dass hier nicht in erster Linie die überbordende Bildlichkeit des Textes thematisiert wird, sondern der offenbar als schwierig und fremd empfundene Ausdruck „Unrast". 127 Schülerinnen und Schüler führten die Stelle „wie sie überhaupt ihre plötzliche Unrast zuerst an den entlegensten Dingen ausließen" in einem größeren Zusammenhang an. 80 zitierten dabei ausführlich bis „ausließen", zwölf zitierten bis „entlegensten Dingen" und neun deuteten mit Auslassungszeichen einen Kontext über „entlegensten" oder „Dingen" hinaus an. 27 betteten „plötzliche Unrast (zuerst)" in Auslassungszeichen ein. Neun betteten „Unrast" in einen etwas größeren Kontext ein, endeten aber bei „Unrast" oder „zuerst", was inhaltlich eigentlich nicht sinnvoll ist. Weitere 51 zitierten nur „(ihre) plötzliche Unrast", 23 „Unrast" alleine. Auf die „entlegensten Dinge" konzentrierten sich 21 Schülerinnen und Schüler, wobei etliche Male als erste Auffälligkeit „Unrast" und als zweite „entlegensten Dingen" genannt wurde (zwölfmal). Problematisch ist nun die Entscheidung, ob es hier bereits für den offenbar für viele nicht geläufigen Begriff „Unrast" einen Punkt geben soll oder für die ungewöhnliche Kombination von „Unrast" mit dem Verb „auslassen" bzw. mit „entlegenste Dinge", wie dies ursprünglich geplant war.

Für die Bepunktung des Wortes „Unrast" an sich spricht die sehr offene Formulierung der Aufgabenstellung, wo ja nur gefordert worden war, wörtlich eine Stelle herauszuschreiben, über die man näher nachdenken müsste, um sie zu verstehen. Diese Aufgabenformulierung begünstigt insofern Angaben zu Schwierigkeiten im Bereich nicht geläufiger Lexik. Allerdings gehört es auch zu einer kompetenten Sprachwahrnehmung, die Geläufigkeit und Sprachebene verwendeter Begriffe einschätzen zu können. Dies dokumentiert gut die folgende Antwort, in der neben dem kurzen Zitat „plötzliche Unrast" der Kommentar „Wortwahl und Sprachebene" vermerkt ist. Da die Entscheidung, wie viel und welcher Kontext zusätzlich zu dem Begriff „Unrast" für einen Punkt hätte zitiert werden müssen, schwer zu treffen ist und man damit auch Gefahr liefe, lediglich Fleiß zu bepunkten und Schülerinnen und Schüler zu belohnen, die mehr abzuschreiben bereit waren, erhielten hier alle 201 Schülerinnen und Schüler einen Punkt, denen der Begriff „Unrast" aufgefallen war. Nur für „entlegensten Dinge" gab es jedoch keinen Punkt.

Die weiteren Nennungen bedenkenswerter sprachlicher Auffälligkeiten entfallen auf auffällige Sprachbilder. Hier ist zunächst auf die Wendung „in Glut getaucht" häufig hingewiesen worden. 79 Schülerinnen und Schüler zitierten „(noch) in Glut getaucht", 50 „kurz vor Herbst noch in Glut getaucht", weitere sieben nur „Glut". All diese Varianten bekamen einen Punkt. Keinen gab es hingegen auf „Die Stadt kurz vor…" (ein Fall), „vor Herbst" (ein Fall) und „kurz vor Herbst" (drei Fälle).

---

211 Im Vergleich zur Pilotierung wurde auch bei dieser Aufgabe nur um eine geforderte Auffälligkeit gekürzt.

Ein weiteres Bild, das zu Recht vielen als bedenkenswert auffiel, ist die Metapher der atmenden Stadt: 44 zitierten diese Stelle mit dem Subjekt „Stadt", 36 zitierten nur „atmete heftiger als sonst". Wurde das für die Metapher zentrale Wort „atmen" durch „…" ersetzt, gab es keinen Punkt (drei Fälle).

Ein weiteres Bild, das eine gewisse Aufmerksamkeit erregte, war wiederum mit „Atem" verbunden, der „als Rauch aus Fabrikschornsteinen" „fuhr". Diese Stelle wurde von 38 Schülerinnen und Schülern zitiert. Vereinzelt wurden Fragmente dieser Stelle geboten, wobei sowohl für die Stelle „geballter Rauch" (sechs Fälle) der Punkt gegeben wurde als auch für die Kombination von „Atem" mit dem Verb „fahren" (zwei Fälle). Nur „Atem" (drei Fälle), „Fabrikschornsteine" (fünf Fälle) oder „hundert Fabrikschornsteine" wurde nicht mit einem Punkt bewertet.

Eine weitere Stelle, die häufiger zitiert wurde, war die Stelle „Aber die Erde trug sie noch […]". 45 Schülerinnen und Schüler hielten diese Metapher zu Recht für näher bedenkenswert.

Eine ähnlich hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern zitierte die Stelle „dann verließ ihn die Kraft weiterzuziehen" (23mal mit dem Verb und elfmal ohne dieses). Auch diese Metapher für den personifizierten Rauch wurde mit einem Punkt bewertet. Diesen Punkt gab es nicht nur für die Nennung des Verbs „weiterzuziehen" (drei Fälle).

Die Metapher „verschleierter Himmel" fiel 24 Schülerinnen und Schülern auf und wurde ebenso mit einem Punkt bewertet wie die Metapher „Die Luft legte sich schwer auf sie", die 19 Schülerinnen und Schüler zitierten.

Keinen Punkt gab es auf die Gruppe der sehr heterogenen Zitate zum chemisch verpesteten Wasser. Hier zeigt bereits die Tatsache, dass die zitierten Formulierungen stark variierten, dass diese Textstellen primär aus inhaltlichen, nicht aus sprachlichen Gründen gewählt wurden. So zitierten z. B. neun Personen „verfluchte Wasser", weitere sieben dieselbe Stelle mit der Wiederholung des Wortes Wasser, zwei „verfluchtes Wasser" mit dem Zusatz „seitdem sie denken konnten", zwölf „dieses verfluchte Wasser, das nach Chemie stank", neun „dieses verfluchte Wasser […] schmeckte ihnen bitter", weitere acht nannten nur „schmeckte ihnen bitter" und weitere vier etwas andere ähnliche Fragmente.

Keinen Punkt gab es zudem auf Zitate, die das Wort „ungewöhnlich" enthielten (sieben Fälle). Diese Stelle scheint eher als semantisches Signalwort zu fungieren als als sprachliche Besonderheit.

Qualitatives Resümee:

Diese Aufgabe ist – eigentlich entgegen ihrer Intention, sich primär auf Bildlichkeit zu beziehen – die einzige im *Sprachwahrnehmungstest*, die letztlich Geläufigkeit des Wortschatzes zum Thema hatte („Unrast"). Darüber hinaus zeigt sie erneut, dass Bildlichkeit von Schülerinnen und Schülern durchaus wahrgenommen wird.

Resümee zur Auswertung der offenen Formate des Sprachwahrnehmungstests

Betrachtet man die offenen Formate des Tests zur aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* noch einmal im Überblick, so stellt man fest, dass Schülerinnen und Schüler aus zehnten Klassen in Bayern meist sicher zwischen der sprachlichen und der inhaltlichen Ebene literarischer Texte unterscheiden können. In der Berliner

Pilotierungsstudie wurde weit mehr auf Inhaltliches rekurriert als im bayerischen Haupttest. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des Haupttests trafen diese Unterscheidung dabei noch sicherer als Realschülerinnen und Realschüler.

In der Regel wurden auch mehrheitlich die syntaktischen, bildlichen oder grammatischen Auffälligkeiten erkannt, die von Expertinnen und Experten zu den jeweiligen Ausschnitten als zentral eingestuft worden waren.

Dafür zogen die Schülerinnen und Schüler in der Regel allgemeinsprachliches Wissen bei. Grammatikalisch frappierende Wendungen werden ebenso fokussiert wie entlegener Wortschatz (vgl. „Unrast"). Bei Beschreibungen wurde besonders häufig auf die Satzkategorie zurückgegriffen (v. a. Satzlänge, Einschübe etc.). Aber auch der Grammatikbegriff „Konjunktiv" oder die Bezeichnung „Dialekt" im Hinblick auf Sprachvarietäten ist vielen geläufig. Große Unsicherheiten fallen hingegen dort auf, wo – weit seltener – versucht wird, spezifischere grammatische Termini anzuwenden, z. B. bei den Begriffen Hypotaxe und Parataxe oder der indirekten Rede. Auch eine spezifische Identifikation des Berliner Dialekts von Frau Wolff aus Hauptmanns *Biberpelz* gelang kaum jemandem, wurde aber auch kaum versucht. Dass überhaupt von einigen Schülerinnen und Schülern Fachtermini verwendet wurden, unterscheidet die bayerische Haupttest-Stichprobe von der Berliner Pilotierungsstichprobe, in der – zumindest syntaktische – Phänomene seltener fachsprachlich beschrieben wurden und – auch entgegen der Aufgabenstellung – sprachliche Besonderheiten öfter wörtlich abgeschrieben wurden.

Interessanterweise wurde kaum literaturspezifisches Fachwissen zur Identifikation sprachlicher Auffälligkeiten herangezogen. So hätte man z. B. beim Stilwechsel in Beckers Gedicht auch auf Enjambements verweisen können, was sehr selten geschah, oder bei Bernhards Text auf Parallelismen hinweisen, was ebenfalls unterblieb. An Bernhards Kürzestgeschichte zeigte sich zudem, dass weder die Erzählperspektive noch eigentlich einfach zu entdeckende Wortwiederholungen oder die Namenlosigkeit der Protagonisten von einer nennenswerten Anzahl von Probandinnen und Probanden erkannt wurden. Auf Namen achteten Schülerinnen und Schüler auch nicht in Hauptmanns *Biberpelz*, wo die Tiernamen der Protagonisten durchaus auffällig gewesen wären. Lediglich im Bereich Syntax tritt bisweilen vertieftes Wissen zu Tage, wie es im Literaturunterricht erworben wird, wenn z. B. auf rhetorische Fragen oder Ellipsen hingewiesen wird.

In vielen Aufgaben fällt der starke Fokus der Schülerinnen und Schüler auf Syntax auf, der eigentlich literaturempirischen Studien widerspricht, bei denen gerade Syntax und Grammatik diejenigen Bereiche sind, denen in der Regel am wenigsten Aufmerksamkeit gezollt wird (vgl. 2.4.4.1). Zwar wird auch die Bildlichkeit von Texten in erwartbarem Umfang erfasst, nicht selten überlagern Beobachtungen zur Syntax jedoch auch auffälligere Sprachbilder oder Wortwiederholungen, die im Hinblick auf eine weitergehende Interpretation wohl lohnender wären. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Schwerpunkte des Deutschunterrichts in der zehnten Klasse für diesen Fokus verantwortlich sein könnten, da z. B. im Hinblick auf Dramen Satzkürze, Ellipsen und rhetorische Fragen ein häufiger Analyseschwerpunkt sind. Ein breiteres Spektrum an lohnenderen sprachlichen Beobachtungsfeldern

wäre hier sicher auch im Hinblick auf die Engführung mit dem *Erfassen der Textstrategie* wünschenswert.

Im Folgenden sollen nun Testaufgaben zum *Erfassen der Textstrategie* im Überblick vorgestellt werden. Dass die Analyse für die beiden weiteren Teildimensionen nicht in gleicher Weise detailliert erfolgen kann wie im Falle des *Sprachwahrnehmungstests* liegt u. a. daran, dass die Autorschaft für diese Aufgaben bei einer Vielzahl von Personen und nicht ausschließlich bei der Autorin liegt. Außerdem werden diese Aufgaben noch in laufenden Folgestudien verwendet.

4.2.3 Testaufgaben zum *Erfassen der Textstrategie* im Überblick

Allgemeine Prinzipien des Tests zum Erfassen der Textstrategie

Zur Operationalisierung der Teilkompetenz *Erfassen der Textstrategie* wurden diejenigen Items der idiolektalen LUK-Dimension ausgewählt, die sich auf Fragen nach Funktion und Wirkung formaler Besonderheiten literarischer Texte konzentrieren.[212]

Die Items wurden, wie oben erläutert, im Rahmen von Units zu literarischem Textverstehen zusammen mit semantischen Items und Items zum Erfassen textseitig intendierter Emotionen zu verschiedenen Stammtexten erhoben. Diese Stammtexte gehörten verschiedenen Gattungen und Epochen an. Es gab Aufgaben zu Lyrik (zwei Gedichte aus dem 20. Jahrhundert sowie zwei aktuellere Liedtexte), Epik (ein Jugendbuchausschnitt von 1988, eine Kurzgeschichte von 1957, eine Parabel von 1930) und Dramatik (ein Hörspielausschnitt aus den 50er Jahren).[213]

Betrachtet man die sprachlichen Aspekte, die in den insgesamt 19 Items zum *Erfassen der Textstrategie* operationalisiert wurden, so ergibt sich ein breites Spektrum sprachlicher Auffälligkeiten, wobei manche Aufgaben auch mehrere Aspekte beinhalten, etwa aufgrund ihrer Offenheit oder aufgrund mehrerer Antwortalternativen aus verschiedenen sprachlichen Bereichen.

Im Bereich des Klangs gibt es einige Items zu lyrischen Stammtexten. Davon bezieht sich eines auf die Funktion des Endreims (U29,6), eines auf einen Binnenreim (U2,6), ein Item auf die Funktion eines Frikativ-Lautes ([f]) (U29,1) sowie ein Item auf die Funktion einer Vokalhäufung (U29,6). Darüber hinaus spielt die Syntax in etlichen Items eine Rolle: Parallelismen in U2,8e, Anaphern in U29,5, Ellipsen u. a. in U2,6, U10,4 und U28,5) sowie ein Ausruf in U28,5. Allgemeine strukturelle Aspekte betreffen z. B. U2,5 im Hinblick auf einen Verstoß gegen die

212 Es gibt im LUK-Test noch weitere idiolektale Items, die z. B. Aspekte von Analysefähigkeit abbilden, für das hier entwickelte Kompetenzmodell aber nicht einschlägig sind.

213 Zu allen früheren Messzeitpunkten war das Gattungsverhältnis ausgeglichener. Aus Gründen der Testökonomie und aufgrund der Tatsache, dass Gattungsfragen zu diesem letzten Erhebungstermin nicht im Fokus standen, wurde ein lyrischer Text anstelle eines weiteren dramatischen eingesetzt.

anaphorische Gesamtstruktur eines Liedtextes oder U29,6 zu einem Enjambement. In epischen Texten wird zudem in einigen Items die Erzählperspektive thematisiert: in U12,3 und U12,8 die Funktionen des Erzählens im Bewusstseinsstrom. In einem Item zu einem lyrischen Text spielt eine Du-Anrede eine Rolle (U21,9). Auch der Bereich der Bildlichkeit ist Gegenstand etlicher Items zum *Erfassen der Textstrategie*: eine Personifikation in U2,6 und sprachliche Bilder in U16,7. Die Mehrdeutigkeit bestimmter Ausdrücke spielt in U2,8a/b/d eine Rolle. Besonderheiten von Gattungen (in diesem Fall eines Hörspieldialogs) sind Gegenstand von U23,5 und U23,6. Auf die Schriftart beziehen sich zwei Items: auf kursive Passagen als Begleittext für ein Hörspiel (U23,3) und auf eine in Großbuchstaben gehaltene Überschrift (U28,5). Auch Satzzeichen werden in ihrer Funktion zum Gegenstand des Nachdenkens über Sprache (U28,7 allgemein und U29,6 im Hinblick auf Gedankenstriche). Darüber hinaus werden auch auffällige Wortarten thematisiert (vgl. U2,8c zu einer Adjektivhäufung). In einzelnen Fällen waren auch sprachlich besondere Formulierungen zu reflektieren wie in U10,3.

Insgesamt kamen etwas mehr geschlossene als offene Items zum Einsatz: acht offene und elf geschlossenen Aufgaben (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: *Anforderungstypen der Items zum Erfassen der Textstrategie:*

Anforderungsbereich	Kreative Abduktion(offen)	Deduktive Überprüfung von Hypothesen (geschlossen)
	U02, Item 5	U02, Item 8
	U02, Item 6	U10, Item 4
	U10, Item 3	U12, Item 3
	U16, Item 7	U12, Item 8
	U23, Item 3	U21, Item 9
	U23, Item 6	U23, Item 5
	U28, Item 7	U28, Item 5
	U29, Item 5	U28, Item 11c
		U28, Item 11e
		U29, Item 1
		U29, Item 6

Generell ist festzustellen, dass nur die offenen Formate eine „kreative Abduktion" (Eco 1985, S. 71) erfordern (vgl. 3.2.2), bei der Hypothesen zur Funktion oder Wirkung selbst entwickelt werden. Alle geschlossenen Formate sind zwangsläufig deduktiv. Hier werden u. a. verschiedene mehr oder minder plausible Hypothesen vorgegeben, wobei die Schülerinnen und Schüler deduktiv überprüfen müssen, ob diese stimmig sind.

Bei der Formulierung der Items wurde darauf geachtet, dass diese sich an Grundsätzen orientieren, die aus Ecos ästhetischer Semiotik hergeleitet wurden. Der

zentrale Grundsatz ist dabei, dass idiolektale Items eine Metaebene des kritischen Blicks auf die Machart der Texte betreffen, während semantische Items aus dem Mitvollzug des Texts heraus beantwortbar sind. Zweit- bzw. Mehrfachlektüren und der distanzierte Blick auf die Funktions- und Wirkungsweise von Sprache ist also Dreh- und Angelpunkt der Operationalisierung des *Erfassens der Textstrategie*.

Dem für das „offene Kunstwerk" (Eco 1973) zentralen Prinzip der Mehrdeutigkeit tragen zweierlei Itemtypen Rechnung, die quer zu den im Folgenden berichteten Kategorien stehen: Offene Items, bei denen die Kodieranweisungen stets mehrere plausible und an der Textintention belegbare Lösungsvorschläge nebeneinander gelten lassen, und geschlossene Forced-Choice-Items, bei denen mehrere verschiedene Antworten nebeneinander als zutreffend angekreuzt werden müssen. Gerade diese Aufgaben erfordern von Schülerinnen und Schülern eine hohe Textverstehenskompetenz, geht es doch nicht nur darum, „ihre" Lösung zu präsentieren, sondern auch andere mögliche Lösungen, an die sie selbst möglicherweise nicht gedacht hätten, als durch die Textintention angelegt zu erfassen und nebeneinander zu tolerieren. Tatsächlich zeigen die Ankreuzmuster bei derartigen Items häufig, dass Schülerinnen und Schüler sich für eine Lösung entscheiden und dann alle anderen Lösungen zurückweisen. Diese „Normalisierungstendenz" ist psychologisch bekannt (Christmann/Schreier 2003, S. 272) und das Kompetenzziel, mit der Deutungsoffenheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte umgehen zu lernen, ein zentraler Aspekt des Literaturunterrichts (vgl. Spinner 2006, S. 12).

Wirkungsitems orientieren sich generell an Ecos Vorstellung der „*intentio operis*" (Eco 1992, S. 39; Hervorh. im Orig.). Die Aufgabenformulierung ist dabei stets intersubjektiv formuliert. Schülerinnen und Schüler werden also z. B. im Rahmen von Forced-Choice-Aufgaben aufgefordert anzukreuzen, „welche Eindrücke die Textstelle beim Leser auslösen soll und welche nicht". Bei offenen Items werden sie z. B. gebeten anzugeben, „welche Wirkung durch diese Abweichung erzielt wird". Es geht – wie bei Eco – in diesem Aufgabentypus also nicht um die subjektive Wirkung der entsprechenden Textstelle auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin,[214] sondern um die vom Text intendierte Wirkung auf den „Modell-Leser" (Eco 1987a, S. 76) des Textes. Die Intentionalität literarischer Texte wird in solchen Fragen also vorausgesetzt und entsprechend operationalisiert.

Im Folgenden sollen einige Itembeispiele[215] detaillierter vorgestellt werden. Kodieranweisungen und Häufigkeitsverteilungen der Beispielaufgaben finden sich im Anhang 6.1.2 des Zusatzmaterials.

---

214 Dies ist Gegenstand eines anderen Itemtyps, bei dem versucht wird, die tatsächlich durch den Text evozierten subjektiven Emotionen zu erheben (vgl. Frederking/Brüggemann 2012).

215 Etliche weitere Beispielaufgaben sind publiziert (vgl. z. B. Frederking et al. 2012; Frederking et al. 2011; Meier et al. 2013). Eine Publikation des Testinstruments ist in Vorbereitung.

Operationalisierung der „kreativen Abduktion" (Eco 1985, S. 71)

Das folgende Beispiel zu Kurt Tucholskys Gedicht *AUS!*[216] (Tucholsky 1975 [1930]) verdeutlicht, was Schülerinnen und Schüler bei Items leisten müssen, die das Generieren einer Hypothese im Sinne von Ecos „*kreativer Abduktion*" (Eco 1985, S. 71; Hervorh. im Orig.) erfordern:

> U 28, Item 7) Ein Schüler behauptet, dass die Satzzeichen am Zeilenende oft die Aussage des Textes stützen. Suchen Sie eine Textstelle heraus, die auf diese Behauptung zutrifft, und erklären Sie Ihre Wahl.
> Textstelle: ✎.....
> Erklärung: ✎.....

Zwei Punkte erhielt bei dieser Aufgabe, wer hinsichtlich der Aussage des jeweiligen Verses bzw. der Gesamtaussage des Textes einen sinnvollen Bezug zwischen dem Satzzeichen und dem jeweiligen Vers herzustellen vermochte. Dabei sollten sowohl lokale Form-Inhaltsbezüge als auch globalere Beobachtungen akzeptiert werden.

Häufig vorkommende richtige Antwortmöglichkeiten sind z. B., dass das Ausrufezeichen der Überschrift für die Endgültigkeit und Unumkehrbarkeit des Endes dieser Beziehung stehen könnte, dass der Strichpunkt in Vers zwei das Nachdenken bzw. den Gedankengang des lyrischen Ichs über das Ende von Beziehungen symbolisieren könnte, dass der Gedankenstrich in Vers zwei für die Einsamkeit, Unsicherheit, Ungewissheit, Stille nach einer Trennung, das Zögern, Stocken oder Ringen nach Worten des lyrischen Ichs stehen könnte. Dieselben inhaltlichen Zusammenhänge sind zu dem Gedankenstrich in Vers drei anführbar, wobei hier auch eine Parallele zur Gabelung des Weges aufgezeigt werden kann. In Vers vier ist zudem das Fragezeichen zentral. Es markiert die rhetorische Frage und greift damit ein zentrales Thema des Gedichts (die Frage nach der Schuld von Trennungen) auf. Die Frage bereitet die Grundthese des Gedichts vor: Es gibt keine Schuld für das Ende von Beziehungen, da dies etwas Schicksalhaftes/Naturgegebenes ist. In Vers 5, 6, 8, 13, 14 und 17 kann darauf hingewiesen werden, dass der Punkt die im Gedicht bzw. Vers präsentierte These als unumstößliche Tatsache darstellt und deren Endgültigkeit in den Vordergrund rückt. Der Gedankenstrich in Vers sieben verdeutlicht u. a. die Unsicherheit, Ungewissheit, das Zögern, Stocken oder Ringen nach Worten des lyrischen Ichs. Dasselbe kann zu dem Gedankenstrich in Vers zehn bemerkt werden, der darüber hinaus aber auch auf die Unausweichlichkeit des Beziehungsendes oder Resignation bezogen werden kann. In Vers neun kann darauf hingewiesen werden, dass das Komma den Gang einer Beziehung verdeutlicht, der von einer vorherbestimmten Abfolge gekennzeichnet ist. Der Doppelpunkt in Vers 11 stellt wiederum

216 Der Hauptautor der Unit „AUS!" ist Christian Albrecht. Vgl. zu dieser Unit Brüggemann et al. 2016 und Christian Albrechts fast abgeschlossene Dissertation.

eine Art Zäsur zwischen Vergangenem und Neuem/Ungewissen dar. Während der Bindestrich als Symbol des Ganzen deutbar ist, könnte der Doppelpunkt die beiden Hälften symbolisieren, die zu Boden sinken oder für die Trennung stehen. In Vers 12 kann darauf hingewiesen werden, dass der Punkt das Ergebnis der Trennung bzw. den Neuanfang danach markiert. Das Komma in Vers 15 kann dahingehend gedeutet werden, dass es auch nach dem Ende einer Beziehung weitergeht. Vers 16 endet im Gegensatz zu den übrigen Versen ohne Satzzeichen, was die Offenheit oder die Unvermitteltheit der Trennung bzw. des Aufbruchs in ein fernes Land unterstreicht.

Wurde lediglich eine sinnvolle Wirkung und Funktion des Satzzeichens genannt, die sich nicht auf den Inhalt bezieht oder diesen falsch erläutert, gab es nur einen Punkt. Dies ist der Fall, wenn z. B. darauf hingewiesen wird, dass das Satzzeichen zum Nachdenken anrege (Fragezeichen, Bindestriche), die Aufmerksamkeit der Lesenden lenke, die Aussage des Verses/Textes stützt, eine Lese- oder Denkpause erzeugt, traurig, träge, holprig etc. wirkt oder den Leser bzw. die Leserin einbezieht (z. B. im Fall der rhetorischen Frage).

Keinen Punkt gab es auf bloße Nennungen einzelner Satzzeichen oder Paraphrasen von Versen. Auch Antworten, die sich nur auf die Funktionen der Strukturierung beziehen, ohne dabei einen Form-Inhalts-Bezug herzustellen, erhielten keinen Punkt (z. B.: „Das Fragezeichen verdeutlicht eine Frage." „Das Satzzeichen verbindet/beendet/unterbricht/Verse." „Der Doppelpunkt weist auf den folgenden Vers hin." usw.).

Die Inter-Rater-Korrelation betrug bei diesem Item $\kappa = .62$. Da dies nur ein akzeptabler Kappa-Wert ist, wurde dieses Item von einem Experten nachkodiert.

Ein weiteres offenes Item zeigt die Operationalisierung der „*kreativen Abduktion*" (Eco 1985, S. 71; Hervorh. im Orig.) über die Erläuterung von Formulierungsentscheidungen eines „Modell-Autors" (Eco 1987a, S. 76 f.). Hier wird zunächst auf eine Besonderheit aufmerksam gemacht, woraufhin die Schülerinnen und Schüler erläutern sollen, warum genau diese und z. B. nicht eine alternativ angebotene Formulierung gewählt wurde. Solch ein Vorgehen entspricht dem Experimentieren mit Ersatzproben, ein Verfahren, das Eco als „semiotischen Kommutationstest" zur Ermittlung der „*Kontextsolidarität*" vorschlägt (Eco 1987b, S. 360 f.; Hervorh. im Orig.). Die folgende Itemformulierung zu einem Ausschnitt aus Rosemarie von Schachs 1988 veröffentlichtem Jugendroman *Tochterliebe* (von Schach 1994 [1988], S. 5 f.) soll dieses Vorgehen verdeutlichen. In diesem Romanausschnitt erfährt Jessica mitten in einer Party telefonisch, dass ihre Mutter mit dem Auto verunglückt ist.[217]

217 Erstautorin dieser Unit ist Lydia Steinhauer, Projektmitarbeiterin der ersten Projektlaufzeit des DFG-Projekts. Die Unit wurde unter anderem von Tanja Stiller und der Autorin dieser Arbeit weiterentwickelt.

Unit 10, Item 3) In den Zeilen 13–14 heißt es „Ja‘, hört Jessica sich sagen“. Warum wurde Ihrer Meinung nach diese Formulierung gewählt und nicht „Ja‘, sagt Jessica.“?
✎.....

Auf diese Aufgabe gab es einen Punkt, wenn die Antwort erfasste, dass mit dieser Formulierung Distanz zum eigenen Sprechen ausgedrückt wird, dass Jessica z. B. schockiert ist, gleichsam neben sich steht und sich selbst von außen beobachtet. Auch Hinweise auf eine irreal erscheinende Situation oder eine automatische Antwort, die nicht gesteuert erfolgt, wurden honoriert. Keinen Punkt gab es auf reine Paraphrasen oder unpassende Antworten wie „Sie hat ihre Stimme durch das Telefon gehört“ oder „sie hat es nicht wirklich gesagt, sondern nur gedacht“ oder auch auf sehr allgemeine Funktionszuschreibungen wie „Der Text wird dadurch interessanter“, „ungewöhnlich“ oder „spannend“.

Die Inter-Rater-Korrelation bei diesem Item war mit κ=.83 sehr gut.

Deduktive Hypothesenprüfung

Andere Aufgaben versuchen, das Verstehen möglicher Wirkungen oder Funktionen von formal auffälligen Textstellen geschlossen zu erfassen, indem unter verschiedenen potentiellen Wirkungen einer vorgegebenen sprachlichen Auffälligkeit im Multiple-Choice- oder Multiple-Dual-Choice-Verfahren (trifft zu/trifft nicht zu) ausgewählt werden muss (U 10, Item 4; U 12, Item 3; U21, Item 9; U 29, Item1) oder umgekehrt aus verschiedenen potentiell funktionstragenden formalen Auffälligkeiten diejenigen ausgewählt werden müssen, die Zusammenhänge mit einem explizierten Motivbereich oder einer vorgegebenen Wirkung des Textes aufweisen (U 29, Item 6; U 23, Item 5).

Ein Beispiel für diesen Aufgabentypus ist das folgende Item 4 aus Unit 10 zu *Tochterliebe* (von Schach 1994 [1988]), in dem eine Textpassage im Bewusstseinsstrom auf ihre Wirkung hin eingeschätzt werden soll:

4) Lesen Sie sich bitte die folgende Textstelle (Zeile 5–7) noch einmal im Textzusammenhang durch:

„Und dann diese Stimme, die Wörter ausspuckt wie eine Maschine. Zeitungswörter. Radiowörter. Schwerer Verkehrsunfall, lebensgefährlich verletzt, Universitätsklinik, Rettungsmaßnahmen.“

Kreuzen Sie bitte an, welche Eindrücke die Textstelle beim Leser auslösen soll und welche nicht.

Die Textstelle soll dem Leser veranschaulichen, …	trifft nicht zu	trifft zu
a) dass Jessica die Begabung hat, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden.	☒	☐
b) dass der Anrufer sich nicht klar ausdrücken kann.	☒	☐
c) wie verwirrt Jessica ist.	☐	☒
d) dass sehr viele Informationen auf Jessica einstürmen.	☐	☒

Dieses Item erfordert die deduktive Überprüfung von vier Funktionshypothesen, von denen nur die beiden plausibel sind, die sich auf Jessicas emotionalen Zustand beziehen, als sie vom Autounfall ihrer Mutter erfährt. Hier mussten für zwei Punkte alle vier Subitems richtig gelöst werden und für einen Punkt drei Subitems.

Dass auch Multiple-Choice-Items mit nur einer richtigen Lösung komplex sein können, soll abschließend ein Item zu Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte *Das Morgengebet* (Wohmann 1982 [1957], S. 73–75) veranschaulichen (U 12, Item 8).[218]

8) In den folgenden vier Textstellen werden Gefühle der Hauptperson thematisiert. Wählen Sie bitte die Stelle aus, die sprachlich so geschrieben ist, dass der Leser den Eindruck gewinnt, die Gefühle der Hauptperson **unmittelbar** mitzuerleben.

- ☐ „Ihr Gesicht, noch leicht verquollen, war unliebenswürdig und verärgert von vornherein." (Zeile 64–65)
- ☒ „Immer Aufregung mit dem Ohrmodell. Nein nein." (Zeile 45)
- ☐ „Böse suchten ihre Augen…" (Zeile 70)
- ☐ „Beinah hätte sie gelächelt…" (Zeile 72–73)

Unter diesen vier Antwortalternativen ist nur die Stelle „Immer Aufregung mit dem Ohrmodell. Nein nein." so geschrieben, dass die Leserinnen und Leser die Gefühle der Hauptperson unmittelbar miterleben. Die anderen drei Sätze geben zwar inhaltlich auch Auskunft über die Gefühle der Hauptperson, dies erfolgt aber im Rahmen einer Beschreibung durch die Erzählinstanz von außen, nicht in Innensicht.

Aufgaben zur *semantischen* Dimension beziehen sich demgegenüber auf das Erfassen von Personen und Personenkonstellationen, globales Textverstehen in Bezug auf Situationen, Handlungen und Motivationen, auf das Erfassen des pragmatischen Modells z. B. im Hinblick auf Leseransprachen durch das lyrische Ich, auf die Erläuterung des semantischen Verständnisses metaphorischer Textstellen, das Verstehen von Möglichkeits- und Wirklichkeitsebenen in Texten, inhaltliche Parallelen verschiedener Textstellen oder das Ziehen von Inferenzen zwischen Überschrift bzw. letztem Satz mit verstreuten Aspekten im Text. Auf eine ausführliche Erläuterung dieser Items wird an dieser Stelle jedoch verzichtet, da die *semantische* Dimension nicht Gegenstand des hier betrachteten Kompetenzmodells ist und nur für Berechnungen im Sinne eines Ausblicks herangezogen wird (vgl. 4.3.3.3).

Abschließend sollen nun Testaufgaben für *formspezifisches Fachwissen* beschrieben werden.

---

218 Erstautorin der Unit *Morgengebet* ist die Autorin dieser Arbeit. Dieses Item wurde jedoch von Jörn Brüggemann im Rahmen der Items zum *Erfassen der intendierten Emotionalität* konstruiert. Für die Reanalyse wurde es der *Textstrategieskala* zugewiesen.

4.2.4 Testaufgaben zum *formspezifischen Fachwissen* im Überblick

Allgemeine Prinzipien des Fachwissenstests

Da situationales und strategisches Wissen (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996, S. 106 f.) im sprachreflexiven Bereich zu große Schnittmengen mit Aufgaben zum *Erfassen der Textstrategie* und zur *Sprachwahrnehmung* haben (vgl. 3.2.3), konzentrieren sich die *Fachwissensaufgaben* auf konzeptuell-deklaratives Wissen und die mit entsprechenden Kategorisierungen verbundenen analytischen Prozeduren. Dabei wurde versucht, vier der fünf Wissensqualitäten nach de Jong und Ferguson-Hessler so zu variieren, dass ein breites Spektrum an mehr oder minder schwierigen *Fachwissensaufgaben* entstand: Verstehenstiefe, Wissensstruktur, Automatisierungsgrad und Spezifik des Wissens (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996, S. 107–110).

Die Auswahl der Wissensinhalte basierte auf einer ausführlichen Analyse der Bildungsstandards sowie der Lehrpläne von Realschulen und Gymnasien in Bayern und Berlin bis zur neunten Klasse, da die Pilotierungsstudie in Berlin stattfand, der Haupttest aber in Bayern.[219] Angesichts der Tatsache, dass bislang in der Literaturdidaktik kein Konsens über sinnvolle Fachwissensinhalte besteht, scheint dieser Weg über die Normen der Bildungsstandards und eine lehrplanvalide Auswahl der Fachwissensgegenstände, mit denen alle Testteilnehmer entsprechend der geltenden Lehrpläne vertraut sein sollten, der einzig gangbare Weg. Bei bildungspolitisch so verschiedenen Bundesländern wie Berlin und Bayern und zwei Schularten mit durchaus divergierenden Schwerpunkten im Fach Deutsch umfasst die Auswahl damit gleichsam den kleinsten gemeinsamen Nenner der beteiligten Länder und Schulformen.

Analog zum literarischen Textverstehenstest wurden im *Fachwissenstest* des LUK-Projekts *semantische* und *idiolektale* Items konstruiert. Zu *semantischem Fachwissen* gehören Aspekte wie Wissen über bekannte Jugend- und Erwachsenenliteratur, berühmte Autorinnen und Autoren, zentrale literarische Motive und Symbole oder epochentypische Themen. *Idiolektales, formspezifisches Fachwissen* umfasst Items zu gattungsspezifischen Merkmalen oder rhetorischen Figuren und Tropen.

Der *Fachwissenstest* enthielt insgesamt 53 Items, 24 *idiolektale* und 29 *semantische*. 37 Items waren in einem eigenen Testlet organisiert (davon 12 offene und 25 geschlossene), das zusammen mit den Aufgaben zum *Sachtextverstehen* und den Aufgaben zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* am zweiten Testtag absolviert wurde. Diese Aufgaben wurden – wie der übrige Test – im Multimatrix-Design eingesetzt,[220] sodass jede Schülerin bzw. jeder Schüler nur zwei Drittel des Aufgabensets bearbeitete. Dieser Aufgabenblock war der vorletzte Testblock des 90 Minuten umfassenden Tests (vgl. Tab. 6 in Kapitel 4.2.5).

---

219 Die Itemkonstruktion zur *Fachwissensdimension* oblag vor allem der Projektmitarbeiterin der dritten Projektphase, Adelheid Rieder.

220 Vgl. hierzu genauer 4.2.5.

16 Items bezogen sich aus Gründen der Testökonomie zudem auf die Stammtexte der 8 Booklets zum literarischen Textverstehen, die am 1. der beiden 90-minütigen Testtage absolviert wurden (vgl. Tab. 5 in Kapitel 4.2.5). Zu jedem der Stammtexte wurde ein *semantisches* und ein *idiolektales Fachwissensitem* konstruiert, 7 davon offen und 9 geschlossen. Diese Items könnten also mit dem *Fachwissenstest* zusammen modelliert werden. Da dasselbe Konstruktionsprinzip allerdings nicht beim Test zur *Sprachwahrnehmung* zum Einsatz kam, werden die *Fachwissensitems*, die in die LUK-Units integriert waren, nicht in die Modellanalysen einbezogen, um zu verhindern, dass die Zugehörigkeit etlicher *Fachwissensitems* zu denselben Units, in denen auch die Items zur *Textstrategie* operationalisiert waren, die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen beeinflussen könnten, während die *Sprachwahrnehmungsitems* ausschließlich in einem eigenen Test operationalisiert wurden. Durch diese Entscheidung wird sichergestellt, dass die Testaufgaben zu den drei Teildimensionen in je eigenen Tests erfasst wurden und nicht zwei von drei Dimensionen teilweise in demselben Testteil. Im Folgenden werden nur die idiolektalen *Fachwissensaufgaben* des separaten *Fachwissenstests* betrachtet, die sich im engeren Sinne mit Aspekten der *Sprachreflexion* befassen.

Im *Fachwissenstestlet* waren 16 *idiolektale Fachwissensaufgaben* enthalten, davon 15 geschlossen (nur bei V15 zur Bestimmung eines Reimschemas handelt es sich um ein offenes Format; die Inter-Rater-Reliabilität betrug hier $\kappa = .99$). Inhaltlich bezogen sich sechs der formspezifischen *Fachwissensitems* auf Gattungen (V16a, V16d zu Dramenbegriffen, V26 zu Kurzgeschichtenmerkmalen, V31 Zuordnung von Subgenres zu Großgattungen, V33 Eigenschaften eines Dramas, V28 Sonett) und fünf Items auf Reimschema und Metrum (V15 Kreuzreim, V16b Vers- und Strophenbegriff, V16f Reimschema-Begriffe, V27a Rhythmus, V27b Versmaß). Die dritte größere Gruppe von *Fachwissensitems* betraf Stilmittel (V16c, V17a, V22, V34). Hinzu kam ein Item zur Erzähltechnik (V13).

Bei der Konstruktion der formspezifischen *Fachwissensaufgaben* wurde sowohl rein deklaratives, konzeptuelles Fachwissen als auch prozedurales Fachwissen im Sinne einfacher Analyseprozeduren abgeprüft. Wirkungs- und Funktionszuschreibungen waren nicht Gegenstand der Aufgaben, da dies ja Inhalt der *idiolektalen* LUK-Dimension ist und hier keine Konfundierung der Itemtypen stattfinden sollte. Das ist zwar insofern problematisch, als der konkrete, flexible, adaptive und vernetzte Einsatz von Fachwissen in komplexen Problemlöseprozessen, der gemeinhin als Gütekriterium für den Fachwissenseinsatz gilt (vgl. Wieser 2016, S. 45), in diesen Testaufgaben weitgehend ausgespart bleibt, für eine Heuristik der Teilfähigkeiten wäre solch eine Überlappung von *Textstrategie-* und *Fachwissensdimension* jedoch nicht sinnvoll. Dies hatten auch Studien zu einer in der 1. Phase des Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* modellierten *Kontextdimension* ergeben, bei der vorgegebene Fachwissensinhalte zur Interpretation herangezogen werden mussten. Diese Dimension konnte durch Strukturanalysen nicht gestützt werden. Hier zeigt ein Modell, bei dem die Kontextaufgaben je nach *semantischer* oder *idiolektaler* Ausrichtung der entsprechenden Dimension zugeordnet wurden, einen besseren Modellfit (vgl. Roick et al. 2010, S. 169 f.; Roick et al. 2013, S. 74 f.; vgl. 3.2.3).

Im Folgenden werden die beiden Hauptgruppen der Items im Überblick beschrieben: Items für rein deklarativ-konzeptuelles und Items für stärker prozedurales *Fachwissen*. Kodieranweisungen und Häufigkeitsverteilungen der ausführlicher berichteten Beispielaufgaben (V15, V17a, V22, V26, V27a) befinden sich im Anhang 6.1.3 des Zusatzmaterials.

Deklarativ-konzeptuelles formspezifisches Fachwissen

Rein deklaratives *formspezifisches Fachwissen* wurde im Test auf verschiedene Weise abgeprüft. Es gab Forced-Choice-Items, in denen z. B. aus einer Reihe von Begriffen angekreuzt werden musste, welche dieser Begriffe Fachbegriffe zur Erzähltechnik sind (z. B. „auktoriales Erzählverhalten“) und welche nicht (z. B. „autoritärer Erzähler“ (V13)) oder welche Eigenschaften typisch für ein Drama sind und welche nicht (V33). Im Zentrum dieser Aufgaben standen damit Wissensstruktur und Gattungsspezifik des entsprechenden Begriffswissens.

Als Beispiel für diese Itemgruppe kann Item V26 dienen, das konzeptuelles Wissen zu Gattungsmerkmalen der Kurzgeschichte abprüft:

> Kreuzen Sie an, welche der folgenden Merkmale für eine Kurzgeschichte typisch sind und welche nicht.

	typisch für eine Kurzgeschichte	nicht typisch für eine Kurzgeschichte
a) unvermittelter Einstieg	☒	☐
b) eigenständig handelnde Tiere	☐	☒
c) offenes Ende	☒	☐
d) einfache, am Alltag orientierte Sprache	☒	☐
e) viele Handlungsstränge nebeneinander	☐	☒
f) Lösung des Konflikts	☐	☒

Zwei Punkte bekam hier, wer fünf oder sechs Subitems richtig beantwortete, einen, wer vier Subitems richtig löste.

Darüber hinaus gab es Aufgaben, bei denen jeweils aus drei Begriffen derjenige ausgestrichen werden musste, der nicht in die entsprechende Reihe passte (z. B. „Jambus – ~~Refrain~~ – Metrum“, V16f.) und Zuordnungsaufgaben, bei denen eine Subgattung jeweils einer literarischen Großgattung zugeordnet werden musste (V31). Im Zentrum dieser Aufgaben stand damit primär die Struktur des fachspezifischen begrifflichen Wissens.

Um über die Struktur und Spezifik des Wissens hinaus auch die Verstehenstiefe zu variieren, verlangte eine Aufgabe darüber hinaus Wissen über mögliche Funktionen von Stilmitteln ohne einen spezifischen Bezugstext im Forced-Choice-Format. Dabei musste entschieden werden, welche der vier genannten Stilmittel häufig „das Tempo eines Textes erhöhen“ („kurze Parataxe“, „Ellipsen“) und welche eher nicht („Metapher“, „gehäufte Adjektive“, V22).

Im Zentrum dieser Aufgaben steht damit konzeptuell begriffliches Wissen im Hinblick auf die Wissensstruktur und Spezifik (Abgrenzung zu Begriffen aus anderen Konzepten, Erkennen der Zusammengehörigkeit von Begriffen) sowie abstraktes Wissen zu möglichen Funktionen von Stilmitteln, wodurch die Verstehenstiefe variiert wird.

Analytische Prozeduren zur begrifflichen Kategorisierung sind Gegenstand der folgenden Aufgabengruppe.

Prozedurales formspezifisches Fachwissen/Analysewissen

In dieser Itemgruppe herrschen geschlossene Multiple-Choice-Formate vor, bei denen zu einem gegebenen Beispieltext die korrekte Gattung (V38: Sonett) oder das korrekte Metrum (V27b) aus einer Auswahl von Antwortalternativen ausgewählt werden mussten. Hinzu kommt ein offenes Format zu Eichendorffs Gedicht *Mondnacht* (Eichendorff 1993 [1837]) (V15), das das Benennen des Reimschemas zum Gegenstand hatte.

Außerdem wurden Forced Choice-Items eingesetzt, bei denen angekreuzt werden musste, welche Stilmittel in einem Text vorkommen und welche nicht bzw. welche unbekannt sind (V17a), wie in der folgenden Aufgabe zu Morgensterns *Gruselett* (Morgenstern 1990 [1919]):

Bitte lesen Sie sich den folgenden Text durch.

1 Gruselett (C. Morgenstern)

2 Der Flügelflagel gaustert
3 Durchs Wiruwaruwolz,
4 die rote Fingur plaustert
5 Und grausig gutzt der Golz

V17a) Kreuzen Sie an, welche sprachlichen oder formalen Besonderheiten im Text vorkommen.

	trifft zu	trifft nicht zu	kenne ich nicht
1. Alliteration (Zeile 5)	☒	☐	☐
2. Anapher (Zeile 1–2)	☐	☒	☐
3. Enjambement (Zeile 2–3)	☒	☐	☐
4. Neologismen (Zeile 1–5)	☒	☐	☐
5. Parallelismus (Zeile 4–5)	☐	☒	☐
6. Kreuzreim (Zeile 2 und 4, Zeile 3 und 5)	☒	☐	☐

Eine weitere geschlossene Aufgabe erforderte die Auswahl von zutreffenden Stilmittelbegriffen für unterstrichene Textpassagen in einem Beispielgedicht aus einem Wortspeicher (V34).

Im Zentrum dieser Aufgaben stand damit die Anwendung der entsprechenden Analyseprozeduren zur begrifflichen Kategorisierung an konkreten Texten.

Um auch den Automatisierungsgrad der Prozeduren zu variieren, erforderte eine interessante Item-Alternative zu Goethes Gedicht *Meeresstille* (Goethe 1993 [1796], S. 242) darüber hinaus das Auswählen eines jeweils passenden Wortes aus einer Reihe inhaltsähnlicher Begriffe für die Füllung von Lücken (V27a):

Lesen Sie sich das folgende Lückengedicht genau durch.

1 Meeresstille (J.W. von Goethe)

2 Tiefe Stille herrscht im Wasser,
3 Ohne _(a)_ ruht das Meer,
4 Und bekümmert sieht der Schiffer
5 Glatte Fläche ringsumher.
6 Keine Luft von keiner Seite!
7 _(b)_ fürchterlich!
8 In der ungeheuern Weite
9 Reget keine Welle _(c)_.

a) Kreuzen Sie bitte an, welche Wörter in die Lücken des Gedichts passen. Achten Sie dabei auf den Rhythmus und die Struktur des Gedichtes.

a)	☐	Bewegung	☐	Geräusch	☒	Regung	☐ Wind
b)	☒	Todesstille	☐	Lautlosigkeit	☐	Grabesruh´	☐ Schweigsamkeit
c)	☐	sie	☐	uns	☒	sich	☐ euch

Für Code 1 mussten hier alle drei Subitems richtig gelöst werden. Dabei passten inhaltlich jeweils alle Antwortalternativen in die Lücken, sprachlich aber im Hinblick auf Rhythmus und Reim immer nur eine der vier Antwortalternativen: „Regung“ und „Todesstille“ aufgrund des Metrums und „sich“ als Reimwort. Im Vergleich zur Analyse eines Reimschemas erfordert diese Aufgabe eine besonders souverän automatisierte Beherrschung dieser Prozeduren.

Diese Itemgruppe operationalisierte damit über das rein deklarativ-konzeptuelle Begriffswissen hinaus die Anwendung dieses Wissens auf konkrete Texte mittels der dafür nötigen Analyseprozeduren in verschiedenen Automatisierungsgraden.

Nach diesen Erläuterungen zur Itemkonstruktion als Grundlage für die Beurteilung der inhaltlichen Validität der Konstrukte soll nun die Validierung der Kompetenzstruktur im Zentrum stehen.

4.2.5 Datengrundlage – Angaben zur Stichprobe, Anlage und Durchführung der Studie sowie zur Skalierung der Daten

Stichprobe

Die den Analysen zugrunde liegenden Daten stammen aus dem dritten Förderzeitraum der DFG-Studie *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK). An dieser

querschnittlich angelegten Studie nahmen im Sommer 2012 insgesamt 964 Schülerinnen und Schüler am Ende der zehnten Klasse teil (50 % Mädchen, Durchschnittsalter 16,71 Jahre, SD = 0.73). Die Schülerinnen und Schüler stammten aus 42 Klassen aus vier bayerischen Realschulen (10 Klassen) und 13 bayerischen Gymnasien (32 Klassen) in einem ausgewogenen Verhältnis von Stadt- und Landschulen aus Mittel- und Oberfranken. Die Gymnasialstichprobe war deshalb höher, weil die Erhebungen nach den Realschulabschlussprüfungen stattfanden. Da die Teilnahme freiwillig war, war die Ausfallquote in den Realschulen nach den Prüfungen besonders hoch.

Durchführung

Die Tests fanden im Klassenverband in Gegenwart einer Lehrkraft statt und wurden von geschulten Testleiterinnen und Testleitern mit einem standardisierten Testleitfaden (Testleitermanual) durchgeführt, um eine hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten.

Die Schülerinnen und Schüler absolvierten Tests zu *literarischem Textverstehen*, zu *Sachtextverstehen* und weiteren verbalen Kompetenzbereichen (*Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* vgl. 4.4.2) in zwei 90-minütigen Testsitzungen mit ca. einer Woche Abstand. Es gab keine Zeitvorgaben für die Bearbeitung, d. h. jeder konnte den Test in seinem eigenen Tempo absolvieren. Informationen zu *Schulform*, *Geschlecht* und weiteren personen- und unterrichtsbezogenen Variablen wurden anonymisiert über einen Fragebogen erhoben, der auf die beiden Testtermine aufgeteilt war.

Erhebungsdesign

Die Studie wurde im Multi-Matrix-Design durchgeführt,[221] d. h. die Schülerinnen und Schüler beantworteten nicht alle dieselben Fragen, sondern jeweils nur eine Auswahl von 195 Testitems in zwei Aufgabensets von mehreren miteinander verlinkten Booklets (vgl. Seifert 2015, S. 136 f.). Dieses in großen Schulleistungserhebungen wie PISA, IGLU oder DESI verbreitete Verfahren hat den Vorteil, dass „insgesamt eine breite Menge von Testaufgaben eingesetzt werden kann, die individuelle Testzeit aber dennoch begrenzt bleibt" (Jude 2008, S. 73).

Die folgende Tabelle (Tab. 5) zeigt, welche Testteile am ersten Testtag von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet wurden. „U" steht jeweils für „Unit" und bezeichnet ein Aufgabenset zu literarischem Textverstehen zu jeweils einem Stammtext. Von acht verschiedenen Units absolvierte jeder Schüler/jede Schülerin insgesamt drei.

221 Für die Anlage der Booklets und die Konstruktion des Multi-Matrix-Designs waren in dem interdisziplinären Projekt aus der empirischen Bildungsforschung Thorsten Roick und Sofie Henschel zuständig.

Tab. 5: *Verteilung der LUK-Units im Multi-Matrix-Verfahren am ersten Testtag*

Booklet 1	Booklet 2	Booklet 3	Booklet 4	Booklet 5	Booklet 6	Booklet 7	Booklet 8
U 2	**U 21**	**U 10**	**U 23**	**U 29**	**U 28**	**U 16**	**U 12**
Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen
Teil 1	Teil 1	Teil 1	Teil 1	Teil 1	Teil 1	Teil 1	Teil 1
U 16	**U 12**	**U 2**	**U 21**	**U 10**	**U 23**	**U 29**	**U 28**
Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest	Wortschatztest
U 21	**U 10**	**U 23**	**U 29**	**U 28**	**U 16**	**U 12**	**U 2**
Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen
Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2
Test zur	Test zur	Test zur	Test zur	Test zur	Test zur	Test zur	Test zur
Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-	Sprachbe-
wusstheit	wusstheit	wusstheit	wusstheit	wusstheit	wusstheit	wusstheit	wusstheit

Tab. 6: *Verteilung der Tests im Multi-Matrix-Verfahren am zweiten Testtag*

Booklet 11	Booklet 12	Booklet 13	Booklet 14	Booklet 15	Booklet 16
2 Sachtext-Units	2 Sachtext-Units	2 Sachtext-Units	2 Sachtext-Units	2 Sachtext-Units	2 Sachtext-Units
Fragebogen Teil 1	Fragebogen Teil 1	Fragebogen Teil 1	Fragebogen Teil 1	Fragebogen Teil 1	Fragebogen Teil 1
Test zur literarästh.	Test zur literarästh.	Test zur literarästh.	Test zur literarästh.	Test zur literarästh.	Test zur literarästh.
Sprachwahrnehmung	Sprachwahrnehmung	Sprachwahrnehmung	Sprachwahrnehmung	Sprachwahrnehmung	Sprachwahrnehmung
Sachtext-Unit	Sachtext-Unit	Sachtext-Unit	Sachtext-Unit	Sachtext-Unit	Sachtext-Unit
Fachwissenstest	Fachwissenstest	Fachwissenstest	Fachwissenstest	Fachwissenstest	Fachwissenstest
Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen
Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2	Teil 2

Jede Unit zu *literarischem Textverstehen* kam also in drei verschiedenen Booklets an drei verschiedenen Positionen am Anfang, in der Mitte oder am Ende zum Einsatz, Unit 2 z. B. in Booklet 1 an erster Position, in Booklet 3 an zweiter Position und Booklet 8 an letzter Position. Dabei wurde stets die Kombination der drei Units in den Booklets verändert, um eine Verlinkung unter den Booklets zu erzielen. Der generelle Aufbau der Testhefte dieses ersten von zwei zweistündigen Testtagen blieb dabei gleich. Zwischen der ersten und der zweiten Unit zum *literarischen Textverstehen* wurde am ersten Testtag stets der erste Teil des Schülerfragebogens absolviert, zwischen der zweiten und dritten *Textverstehens*-Unit ein *Wortschatztest*, nach der dritten LUK-Unit folgten schließlich der zweite Fragebogenteil und ein Test zur *allgemeinen Sprachbewusstheit*.

Jede dieser Units zum literarischen Textverstehen umfasste insgesamt zwischen 11 und 13 Items zu einem literarischen Stammtext, wobei drei bis vier Items *idiolektal*, also auf Formverstehen ausgerichtet waren. Zwei weitere Items pro Unit gehörten darüber hinaus dem *Fachwissenstest* zu, eines auf sprachliche Form, eines auf Semantik bezogen (vgl. 4.2.4), die übrigen Items lassen sich *semantischem* Textverstehen und der *Erfassung intendierter Emotionalität* zuordnen. Die Abfolge der Items zu diesen verschiedenen Dimensionen war dabei innerhalb einer Unit stets vermischt, die Itemabfolge zu jeder Unit war aber über die Booklets hinweg konstant.

Nach der ersten Textlektüre folgten vor dem Bearbeiten der Items zunächst einige Fragebogenitems zur Einschätzung der Textschwierigkeit, zur Bekanntheit des Textes, zum *Interesse am Inhalt* des Textes, zum *Interesse an der Form*, zur Einfühlung in Figuren aus den Texten sowie zu Emotionen, die durch die Textlektüre hervorgerufen wurden. Für die Untersuchung *literarästhetischer Sprachreflexion* ist hier natürlich das *Interesse an der Form* der Texte von besonderer Bedeutung. Diese Skala wird daher unter Kapitel 4.4.2.2 detaillierter vorgestellt.

Die Stammtexte der Units waren lose in die Booklets eingelegt, sodass sie zum Bearbeiten der Aufgaben herausgenommen und stets herangezogen werden konnten, ohne zurückblättern zu müssen. Die für das literarische Textverstehen zentralen Mehrfachlektüren wurden dadurch erleichtert. Auf die Notwendigkeit der wiederholten Lektüre wurde zudem in den Testinstruktionen sowie in etlichen Items hingewiesen.

In den 6 Booklets des zweiten Testtags (vgl. Tab. 6) waren zunächst zwei *Sachtextunits* zu absolvieren (vgl. 4.4.2.3), dann ein Fragebogenteil und der Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* (vgl. 4.2.2) vor einer weiteren *Sachtextunit*. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler absolvierte also insgesamt 3 von 6 verschiedenen *Sachtextunits* im Multi-Matrix-Design. Ein *Fachwissenstest* mit form- und inhaltsbezogenen Aufgaben (vgl. 4.2.4) und ein weiterer Fragebogenteil bildeten den Abschluss des zweiten Testtags.

In Studien, die mit dem Multi-Matrix-Design arbeiten, werden dann mit Verfahren der Item-Response-Theorie[222] die designbedingt fehlenden Aufgaben (sogenannte strukturelle Missings) entsprechend der vorhandenen Daten geschätzt (vgl. zu diesen Modellen z. B. Little 2002 und allgemein zu IRT-Modellen Yen/Fitzpatrick 2006), sodass trotz der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aufgaben bearbeitet haben, eine gemeinsame Schätzung ihrer Kompetenzen auf derselben Skala möglich ist. In der LUK-Studie wurde die Skalierung[223] der Rohdaten nach dem Raschmodell mit dem Programm Acer ConQuest 2.0 durchgeführt (Wu et al. 2007). Die Schätzung der individuellen Fähigkeiten erfolgte dabei über die Maximum-Likelihood-Methode (ML). Für jede Person wurde durch iterative Schätzverfahren entsprechend der Menge und Schwierigkeit der jeweils gelösten Aufgaben ein Personenparameter (WLE = Weighted Likelihood Estimate) geschätzt (vgl. Warm 1989).

4.3 Strukturvalidierung: Empirische Überprüfung der Kompetenzstruktur

4.3.1 Fragestellungen für die empirische Überprüfung der Modellstruktur

Entscheidend für die Beurteilung der Angemessenheit des in den Kapiteln 2 und 3 theoretisch hergeleiteten dreidimensionalen Modells ist die Frage, ob sich dieses Modell auch empirisch in der angenommenen Struktur abbildet (vgl. Modell (a) in Abb. 9). Basierend auf verschiedenen in Kapitel 2 dargestellten Theorien lassen sich auch plausible Alternativmodelle herleiten, bei denen z. B. zwei der drei Teilfacetten oder alle drei Teilfacetten so eng zusammenhängen, dass sie eine Einheit bilden.

Denkbar wäre hier zum einen ein zweidimensionales Modell aus einer sprachdidaktischen Perspektive, das aus einer *metasprachlich*-systematischen Kompetenzfacette mit *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* sowie dem *Erfassen der Textstrategie* als *metakommunikativ*-pragmatischer Kompetenzfacette besteht (vgl. 2.1.4 und Modell (b) in Abb. 9).

---

222 Die IRT gilt heute als Mittel der Wahl für „Fragestellungen aus dem Bereich der Konstruktvalidität" (Moosbrugger 2012, S. 228). Vgl. zur Item-Response-Theorie zusammenfassend Döring/Bortz 2016, S. 462; 484.

223 Durch die Skalierung der Daten erzielt man ein „metrisches" Skalenniveau. Dieses höchste Messniveau ist die Voraussetzung für die Berechnung von Strukturgleichungsmodellen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 235).

Vor dem Hintergrund vieler Prozessannahmen (vgl. 2.4.2) wäre es ebenfalls plausibel, wenn *Sprachwahrnehmung* und das *Erfassen der Textstrategie* aufgrund ihrer engen Interaktion im Prozess eine Dimension bilden würden und *formspezifisches Fachwissen* eine davon trennbare zweite Facette darstellte (vgl. Modell (c) in Abb. 9). Dieses zweidimensionale Modell käme fachdidaktischen Positionen entgegen, die der Rolle von Fachwissensinhalten beim literarischen Textverstehen im Vergleich zu einer subjektiven, leserorientierten Rezeption literarischer Texte skeptisch gegenüberstehen (vgl. 2.3.1.3, 3.2.3 und Spinner 2012).

Schließlich wäre eine dritte zweidimensionale Modellvariante aus einer fachspezifischeren Komponente im Sinne einer *literarästhetisch-sprachreflexiven Expertise* (*Fachwissen* und *Erfassen der Textstrategie*) und der in manchen Studien weniger fachspezifischen *Sprachwahrnehmung* denkbar (vgl. 2.4.4). Dieses Modell würde sowohl etliche Annahmen der Expertiseforschung stützen als auch Thesen, die die Wahrnehmung von ‚Foregrounding' als weniger fachspezifisch sehen (vgl. Modell (d) in Abb. 9).

Es ist natürlich auch möglich, dass die drei Facetten *Sprachwahrnehmung*, *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* im Sprachreflexionsprozess – z. B. analog zu Kintsch' *Construction-Integration-Modell* – so stark interagieren, dass sie empirisch nicht unterscheidbar sind. In diesem Fall wäre *literarästhetische Sprachreflexion* ein eindimensionales Konstrukt (vgl. Modell (e) in Abb. 9).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die verschiedenen – je nach theoretischer Verortung – allesamt plausiblen Modelle, die im Folgenden empirisch überprüft werden sollen. Dabei sind bei den Modellvarianten auf der linken Seite jeweils die manifesten Itemvariablen dargestellt, auf die sich die auf der rechten Seite gegenübergestellten latenten Variablen beziehen. Der Übersichtlichkeit halber sind hier aber nicht alle konstruierten Items eingezeichnet, sondern jeweils nur zwei stellvertretend für die Gesamtheit der für die jeweilige Dimension konstruierten Items.[224] Manifeste Variablen (hier Items) werden in solchen Diagrammen stets durch Kästchen symbolisiert, latente Variablen (hier die Kompetenzdimensionen) als Ellipsen oder Kreise (vgl. zu solchen Darstellungskonventionen Döring/Bortz 2016, S. 949).

224 SW = *Sprachwahrnehmung*; TS = *Textstrategie*; FF = *Formspezifisches Fachwissen*.

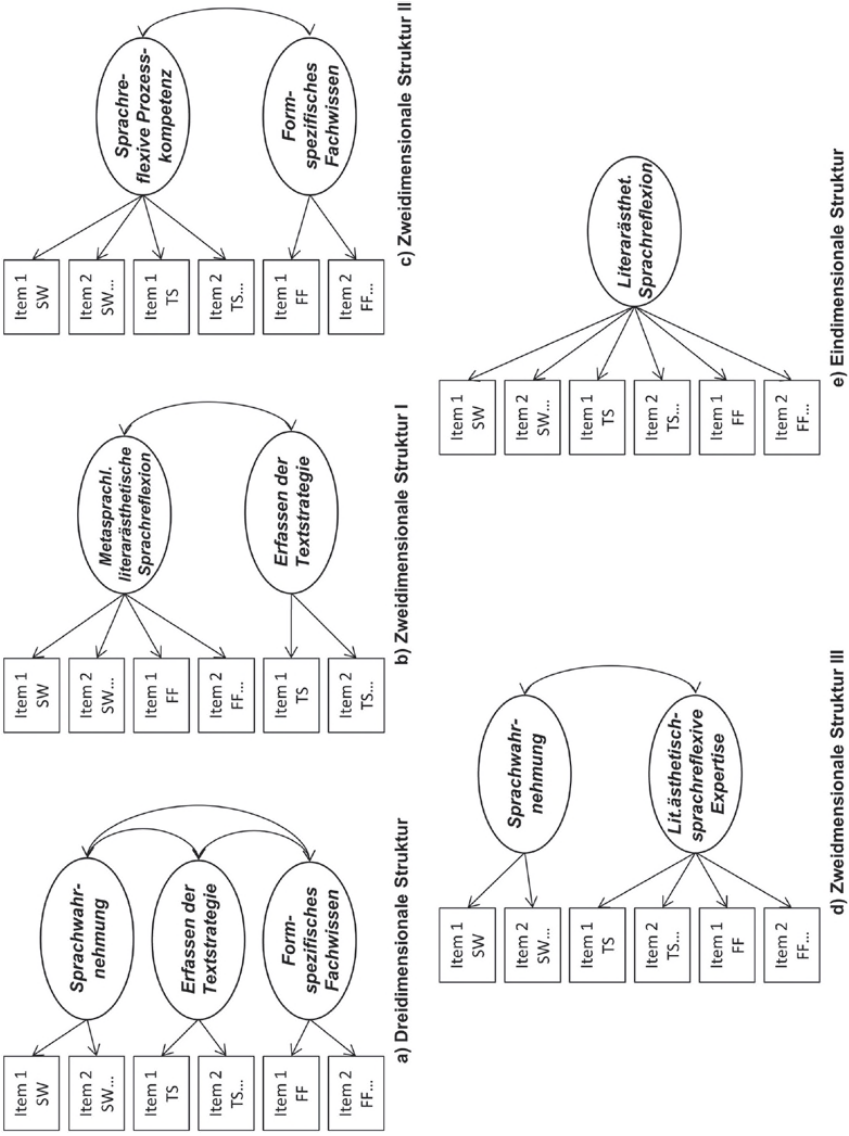


Abb. 9: *Mögliche Modellvarianten zur Dimensionalität literarästhetischer Sprachreflexion*

Aufgrund der in Kapitel 3.2 dargelegten Anforderungsunterschiede im Hinblick auf die drei theoretisch hergeleiteten Teildimensionen wird für die Modellanalyse folgende Hypothese aufgestellt:

> ***Hypothese 1:*** Aufgrund ihrer Zusammenwirkung im Interpretationsprozess sollten die drei Teilkompetenzen zwar substanziell positiv zusammenhängen, sich aufgrund ihrer spezifischen kognitiven Anforderungen aber auch deutlich voneinander unterscheiden lassen. Ein dreidimensionales Modell sollte damit einen besseren statistischen Fit aufweisen als ein eindimensionales Modell aus denselben Aufgaben oder alternative zweidimensionale Modelle, die jeweils zwei der drei Kompetenzbereiche zusammenfassen.

Aufgrund der unter Kapitel 2.4 dargestellten Studien lassen sich Vermutungen zur Höhe der Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen spezifizieren. Etliche Studien betonen, dass Experten und Novizen sich im Erkennen sprachlicher Auffälligkeiten nicht statistisch signifikant unterscheiden (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 219 f.; Hunt/Vipond 1985; van Peer 1986, S. 117, 120; Sopčák 2007, S. 191 f.; Fialho 2007, S. 119, 121; Miall/Kuiken 1994, S. 405 f.). Differenzen bezüglich Poetizitätseinschätzungen oder Anstreichungen werden in diesen Studien überwiegend „allgemeiner Sprachintuition" zugeschrieben (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 221) und weniger auf fachspezifisches Vorwissen zurückgeführt. Es wird angenommen, dass Fachwissen erst auf der Ebene der Formfunktionalisierung relevant wird, nicht davor (vgl. Hanauer 2001, S. 126). Andererseits gibt es durchaus Studien, die zeigen, dass Experten intensiver auf sprachliche Auffälligkeiten rekurrieren und Laien häufiger über Foregrounding hinweglesen (vgl. Graves/Frederiksen 1991, S. 14; Graves 1996, S. 397; Peskin 1998, S. 248; Harash 2019, S. 82 f.).

Einig sind sich die meisten Studien hingegen in der Annahme, dass Expertinnen und Experten Laien im Hinblick auf die Interpretation sprachlicher Auffälligkeit überlegen sind (vgl. hierzu Miall/Kuiken 1994, S. 405 f.; Graves/Frederiksen 1991, S. 1, 17; Peskin 1998, S. 247; Winkler 2007, S. 77; Harash 2019, S. 83).

> ***Hypothese 2:*** Da etlichen empirischen Studien zufolge das Entdecken von ‚Foregrounding' weniger fachspezifische Expertise erfordert als die Applikation von *Fachwissen* und das *Erfassen von Textstrategien*, sollten die *Fachwissens-* und die *Textstrategiefacette* etwas stärker positiv zusammenhängen als beide Teildimensionen mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*.

4.3.2 Statistische Grundlagen der Auswertung

Kurze methodische Erläuterung

Für die Prüfung der strukturellen Validität des dreidimensionalen Modells *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* liegen Daten von $N = 964$ Schülerinnen

und Schülern vor. Aufgrund des Multi-Matrix-Designs beantworteten die Schülerinnen und Schüler nur Teilmengen der Aufgaben (vgl. 4.2.5). Damit die Ergebnisse der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer miteinander verglichen werden können, wurde auf der Basis des Testmodells der Item-Response-Theorie (IRT) eine gemeinsame Skalierung der Aufgaben vorgenommen (vgl. Yen/Fitzpatrick 2006). Die Prüfung der Hypothesen zur Dimensionalität des Kompetenzmodells erfolgte auf Basis von konfirmatorischen Faktorenanalysen mit der Software Acer ConQuest 2.0 (vgl. Wu et al. 2007). Da für 59 % der Testaufgaben ein abgestuftes Scoring vorgenommen wurde, erfolgte die Modellierung dieser Aufgaben über ein Partial-Credit-Modell.

Ausführliche methodische Erläuterungen

Die Überprüfung der Dimensionalität eines Konstruktes, wie es das hier untersuchte Kompetenzmodell darstellt, erfolgt statistisch über die „Faktorenanalyse". Man unterscheidet hierbei die explorative oder exploratorische (EFA) und die konfirmative oder konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). Während bei der exploratorischen Faktorenanalyse Döring und Bortz zufolge die „Items gemäß ihrer Interkorrelationen induktiv zu Faktoren" gebündelt werden, wird bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse „deduktiv ein theoretisch vorgegebenes Faktormodell (z. B. eindimensionaler Test oder dreidimensionaler Test mit genauer Zuordnung [von Items, Anm. C. M.] zu den drei Dimensionen) inferenzstatistisch mit den Daten" verglichen. Gegenüber einer explorativen Faktorenanalyse zur Überprüfung von Mehrdimensionalität geben Döring und Bortz der konfirmatorischen Faktorenanalyse den Vorzug, da hier der statistische Modellfit „mit Modellanpassungstests" geprüft werden kann (Döring/Bortz 2016, S. 481). Auch Moosbrugger und Schermelleh-Engel 2012 betonen, dass beim Vorliegen einer Theorie „*immer* die CFA und nicht die EFA verwendet werden" sollte (Moosbrugger/Schermelleh-Engel 2012, S. 340).

Dieser Weg der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird daher auch in der vorliegenden Arbeit beschritten. Die einzelnen Items werden dabei theoriebasiert den Dimensionen zugeordnet, von denen man annimmt, dass sie als Fähigkeitskonstrukte die Lösungswahrscheinlichkeit der Items bestimmen. Es wird also „a priori festgelegt, welche beobachteten Variablen auf welchen Faktoren laden sollen und auf welchen Faktoren nicht". Diese Annahmen werden dann geprüft (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 951).

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse wird statistisch über ein „Strukturgleichungsmodell" („Structural equation model" (SEM)) berechnet. Dabei wird die nicht direkt beobachtbare latente Struktur mit den Items verknüpft. Die jeweilige Zusammenstellung der Items wird als „Messmodell" der latenten Variablen bzw. als Erweiterung eines Messmodells bezeichnet.[225] Bei diesen Messgleichungen handelt

225 Vgl. zu Messmodellen ausführlicher Reinecke 2014, S. 91–135, hier: 93, und zu konfirmatorischen Faktorenanalysen Reinecke 2014, S. 137–182.

es sich um Regressionen. Die Schätzung erfolgt in Strukturgleichungsmodellen auf der Basis von Varianzen und Kovarianzen unter Einbeziehung verschiedener Variablen und Parameter im Modell.[226] Wichtig ist die Grundidee, dass die Anteile der Messfehler an den Variablen zufällig und voneinander unabhängig sind. Geht man davon aus, dass die Messfehler nicht korrelieren, kann der Idee von Strukturgleichungsmodellen zufolge die gemeinsame Varianz der interessierenden Variablen „als messfehlerfreie, wahre Varianz des interessierenden Konstruktes aufgefasst werden" (Döring/Bortz 2016, S. 949). Daher werden die Zusammenhänge in Strukturgleichungsmodellen auch häufig als „messfehlerbereinigt" bezeichnet.

Die folgende Grafik soll das dreidimensionale Strukturgleichungsmodell veranschaulichen, das als konfirmatorische Faktorenanalyse im Folgenden berechnet werden soll (erstellt in Anlehnung an Döring/Bortz 2016, S. 950).

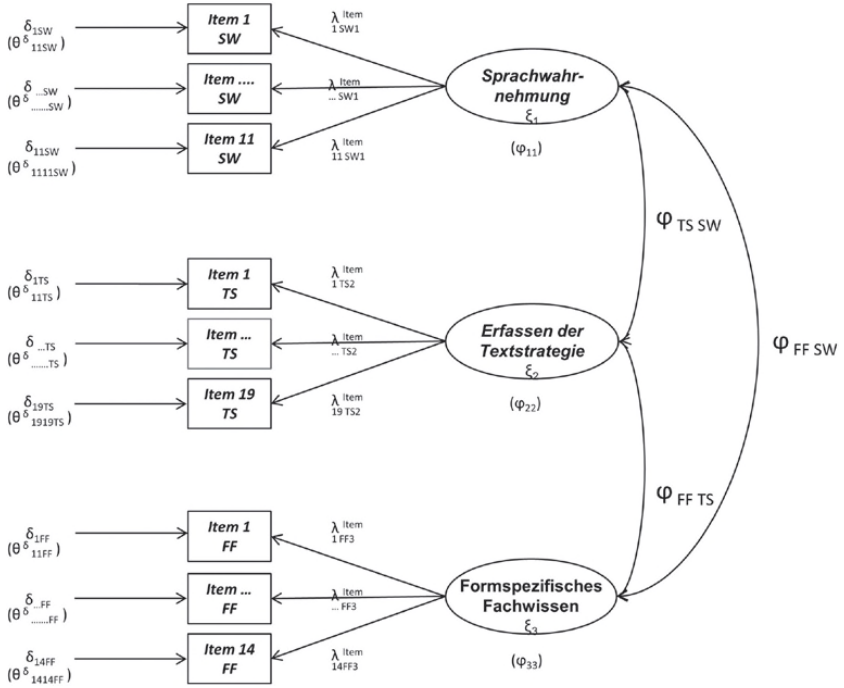


Abb. 10: *Graphische Veranschaulichung des Strukturgleichungsmodells*

226 Eine gut verständliche Einführung in Strukturgleichungsmodelle geben Döring/Bortz 2016, S. 946–974.

Die in eckigen Kästchen dargestellten einzelnen Items zu den drei Teildimensionen sind die manifesten Variablen für die drei latenten Variablen der Personenfähigkeits-Konstrukte (ξ) *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* (ξ_1), *Erfassen der Textstrategie* (ξ_2) und *Formspezifisches Fachwissen* (ξ_3) auf der rechten Seite.

Die zwischen -1 und 1 standardisierten Faktorladungen λ geben jeweils an, wie ein spezifisches Item einer Dimension durch die latente Konstrukt-Variable ξ erklärt wird. Die Pfeilrichtung gibt dabei die Richtung des Effekts von den latenten, nicht direkt beobachtbaren Kompetenzfacetten (*Sprachwahrnehmung* SW, *Textstrategie* TS, *Formspezifisches Fachwissen* FF) auf die einzelnen manifesten Items an, da davon ausgegangen wird, dass die nicht direkt beobachtbaren Kompetenzen die Leistungen in den Einzelitems erklären.

φ ist schließlich das Zeichen für die Varianzen, z. B. die Kovarianz zwischen den latenten Variablen (rechts im Schaubild, symbolisiert durch die gebogenen Doppelpfeile). Man spricht hier von ‚latenten Korrelationen', dieser Begriff wird auch in dieser Arbeit verwendet. Latente, messfehlerbereinigte Korrelationen sind stets höher als die aus der klassischen Testtheorie bekannten manifesten Korrelationen, wie sie z. B. bei Berechnungen zwischen manifesten Variablen in SPSS ausgegeben werden (vgl. zur Erläuterung des Unterschieds von latenten und manifesten Korrelationen auch Artelt/Schlagmüller 2004, S. 172).

Die in Klammern dargestellten Varianzen sind die Modellparameter der drei latenten Variablen des Kompetenzmodells. Hinzu kommen für jedes Item die entsprechenden Messfehlervariablen δ. Zu jeder dieser Messfehlervariablen δ gehört wiederum eine Messfehlervarianz θ. Diese Messfehlervarianzen geben in einem Modell jeweils an, wie viel Varianz in den betrachteten Variablen nicht durch die betrachteten Indikatorvariablen aufgeklärt werden kann (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 951).

Für den Vergleich der unter 4.3.1 vorgestellten Alternativmodelle werden dann die Items entsprechend der theoretischen Annahmen jeweils verschieden auf die theoretisch hergeleiteten Konstrukte verteilt. Es wird also für jedes der theoretisch plausiblen Alternativmodelle eine eigene konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt.

Die folgenden beiden Grafiken zeigen die Zuordnung der Items in Bezug auf zwei Modellvarianten: eine zweidimensionale Modellvariante auf der linken und die eindimensionale Zuordnung auf der rechten Seite (vgl. Abb. 11).

Als Methode der Parameterschätzung ist für die Berechnung solch eines „Raschmodells" die Maximum-Likelihood-Methode (ML) die verbreitetste. Sie setzt voraus, dass die Itemdaten „intervallskaliert und multivariat normalverteilt sind" (Moosbrugger/Schermelleh-Engel 2012, S. 337). Der ML-Schätzer wird auch in den folgenden Berechnungen angewandt (vgl. zu dieser Schätzmethode auch Reinecke 2014, S. 101–103). Es handelt sich dabei um ein 1PL-Modell, das nur einen Parameter (P), nämlich die Itemschwierigkeit, frei „logistisch" (L) schätzt (vgl. Reinecke 2014, S. 101–103). Bei den Berechnungen hat dann das Modell die vergleichsweise beste Anpassung an die Daten, das die geringste „Deviance" aufweist. Die „Deviance" ist ein Itemfitmaß ähnlich dem bekannteren AIC-Wert (s. u.).

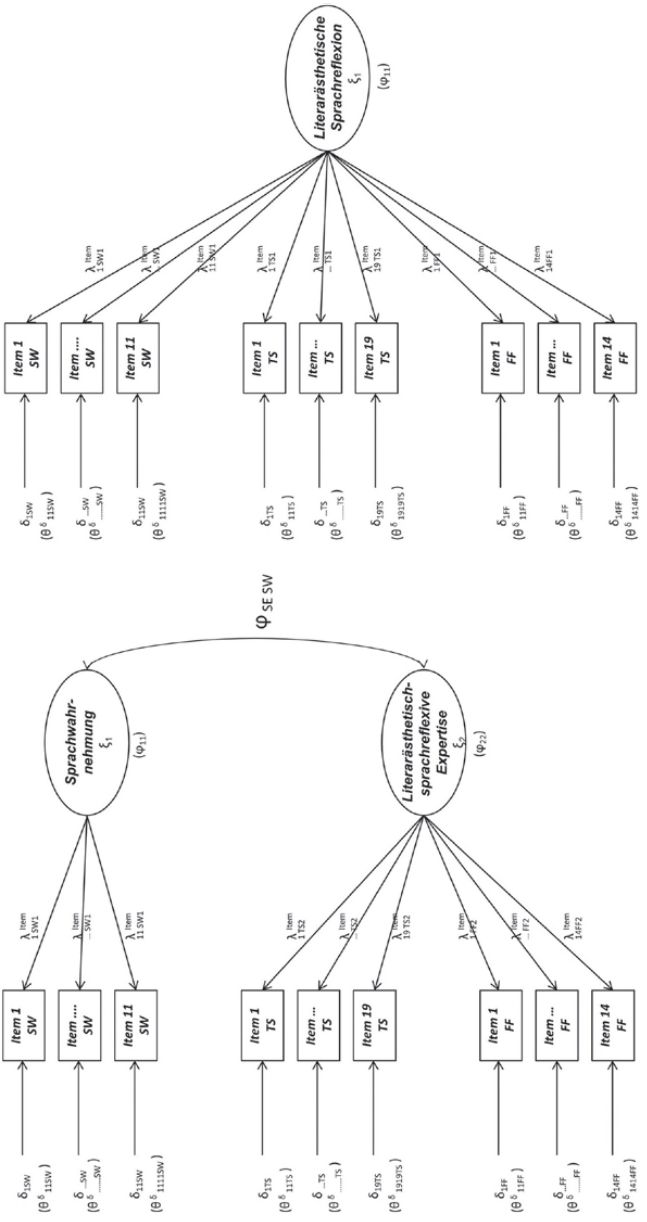


Abb. 11: *Strukturgleichungsmodelle für zwei Strukturvarianten: links ein zweidimensionales Modell, rechts das eindimensionale Basismodell*

Da es sich um „hierarchisch-genestete“ oder „geschachtelte“ Modelle handelt, bei denen die einfacheren ein- und zweidimensionalen Modelle Spezialfälle des komplexen dreidimensionalen Modells sind,[227] erfüllen diese Modelle über einen reinen Vergleich der komparativen Vergleichsmaße für die Güte der Modellanpassung hinaus[228] die Vorbedingung für einen Chi²-Differenztest (vgl. Reinecke 2014, S. 119–121). Anhand dieses Tests lässt sich nicht nur entscheiden, welches der Modelle vergleichsweise besser auf die Daten passt, sondern auch, ob ein Modell den anderen signifikant überlegen ist, also die beste Anpassung an die Daten zeigt.[229]

Um zu vermeiden, dass eventuelle „Verletzungen der Multinormalverteilungsannahme“ oder der „Annahme über die Unabhängigkeit der Beobachtungen“ bei den Itemdaten zu falschen Schlussfolgerungen über die Modellstruktur führen, wurden diese Analysen zusätzlich mit dem gegen derartige Normverletzungen robusteren MLR-Schätzer (vgl. Reinecke 2014, S. 103) mit dem Programm MPlus 7 (Muthén und Muthén 1998–2012) wiederholt. Dabei wurde die Zugehörigkeit zur jeweiligen Schulklasse als Clustervariable berücksichtigt. Für den deskriptiven Modellvergleich werden in diesem Fall die Modellfitwerte AIC (Akaike Information Criterion) und BIC (Bayesian Information Criterion) miteinander verglichen. Wie bei der dem AIC sehr ähnlichen „Deviance“ wird das Modell mit dem jeweils kleinsten Wert gewählt.[230]

Für die Entscheidung über ein geeignetes Kompetenzstrukturmodell ist neben den Modellfitmaßen für Modellvergleiche die Höhe der latenten Korrelationen zwischen den Kompetenzdimensionen ein wichtiges Kriterium. Allerdings besteht in der Forschungsliteratur keine generelle Einigkeit darüber, bis zu welcher Höhe von latenten Korrelationen von trennbaren Kompetenzdimensionen auszugehen

227 Rechentechnisch werden in diesen geschachtelten Modellen die Varianzen entweder aller drei latenter Kompetenzfacetten auf 1 fixiert (eindimensionales Modell) oder in den zweidimensionalen Modellvarianten die Varianzen von zwei latenten Variablen auf 1 fixiert (vgl. Moosbrugger/Schermelleh-Engel 2012, S. 335). Daher spricht man hier von restringierten im Vergleich zu unrestringierten Modellen (vgl. Reinecke 2014, S. 121).

228 Solche Vergleichsmaße sind z. B. „Deviance“, AIC (Akaike Information Criterion) und BIC (Bayesian Information Criterion), die unten genauer erläutert werden.

229 Bei einem Chi²-Test bildet man die Differenz der beiden χ^2-Werte und prüft, „ob mit der parallel zu berechnenden Differenz der Freiheitsgrade eine signifikante Veränderung zu verzeichnen ist.“ Ist die Differenz der Chi²-Werte nur gering, gibt man dem sparsameren Modell den Vorrang (Reinecke 2014, S. 120). Unter Freiheitsgraden versteht man die Differenz zwischen der Anzahl empirischer Informationen und der Anzahl der Parameter im Modell (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 964).

230 Dabei gibt es tendenzielle Unterschiede zwischen AIC und BIC. Während beim AIC „Modellkomplexität wie ein Bestrafungsterm“ wirkt, bezieht der BIC neben der Zahl der Parameter auch die Größe der Stichprobe mit ein, weshalb bei diesem Wert „Modellkomplexität stärker berücksichtigt [wird] als beim AIC“ (Reinecke 2014, S. 125).

ist. Ähnliche Ergebnisse können so in verschiedenen Studien durchaus zu verschiedenen Entscheidungen über Strukturen von Kompetenzen führen (vgl. hierzu Roick/Henschel 2015, S. 16). Orientiert man sich an PISA 2003, wo für die Kompetenzbereiche *Mathematik*, *Lesen*, *Naturwissenschaften* und *Problemlösen* latente Korrelationen zwischen $r = .77$ und $r = .89$ ermittelt wurden, wären wohl latente Korrelationen in ähnlicher Höhe ein sinnvoller Anhaltspunkt, um (noch) von trennbaren Teilfacetten zu sprechen (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 133). Auch Artelt und Schlagmüller setzen als Referenz für ihre Strukturentscheidung zum Verstehen literarischer Texte gegenüber dem *Sachtextverstehen* die latenten Korrelationen zwischen den PISA- Teilbereichen *Lesekompetenz*, *naturwissenschaftliche Grundbildung* und *Mathematik* an. Diese bewegten sich bei PISA 2000 zwischen $r = .71$ zwischen den naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichen und $r = .87$ zwischen *Lesekompetenz* und *naturwissenschaftlicher Grundbildung* bzw. $r = .81$ zwischen *Lesekompetenz* und *mathematischer Grundbildung* (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004, S. 171). Die bekannten PISA-Lesekompetenzdimensionen *Informationen ermitteln*, *textbezogenes Interpretieren* und *Reflektieren und Bewerten* korrelieren sogar noch höher latent: *Informationen ermitteln* und *Reflektieren und Bewerten* zu $r = .88$, *textbezogenes Interpretieren* und *Reflektieren und Bewerten* zu $r = .91$ und *textbezogenes Interpretieren* und *Informationen ermitteln* sogar zu $r = .94$. Ob bei dieser Höhe eine Trennung in Teildimensionen noch sinnvoll ist, ist fraglich. Artelt und Schlagmüller plädieren bei latenten Korrelationen von $r = .79$ zwischen *literarischen Texten* und *kontinuierlichen Sachtexten* bzw. $r = .76$ zwischen *literarischem Textverstehen* und dem *Verstehen nichtkontinuierlicher Texte* für eine Trennung der Kompetenzfacetten. In dieser Arbeit werden für die Trennbarkeit von Teilfacetten latente Korrelationen in ähnlicher Höhe angesetzt. Idealerweise sollten die Teilfacetten zu ca. $r = .70$ miteinander latent korrelieren. Dies würde zum einen substanzielle Zusammenhänge, zum anderen aber auch eine hinreichende Trennbarkeit signalisieren.

4.3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst Lösungshäufigkeiten und darauf aufbauend für jede Teildimension eine Charakteristik der Aufgabenschwierigkeit präsentiert.

4.3.3.1 Lösungshäufigkeiten, Kompetenzanforderungen und Reliabilitäten

Erfassen der Textstrategie

Zunächst wird anhand der prozentualen Lösungshäufigkeit die Schwierigkeit der Items näher betrachtet. Dabei spielt auch die Frage eine Rolle, wie mit den sogenannten „Missings", also nicht bearbeiteten Aufgaben, verfahren wird. Neben den strukturell durch das Multi-Matrix-System bedingten Missings gibt es natürlich auch Items, die nicht bearbeitet wurden, obwohl sie den Schülerinnen und Schülern vorlagen. Hinzu kommen falsch bearbeitete Aufgaben, bei denen z. B. mehrere Kästchen angekreuzt wurden, obwohl nur eine Lösung gewählt werden sollte.

Gerade bei offenen Aufgaben stellt sich die Frage, ob das Item nicht beantwortet wurde, weil die Antwort nicht bekannt war, oder ob die Aufgabe aufgrund fehlender Motivation nicht bearbeitet wurde. Bei Testteilen, die gegen Ende des Tests eingesetzt wurden, ist auch Zeitmangel als Grund für die Nicht-Bearbeitung möglich. Letztlich ist die Frage, warum ein Item nicht bearbeitet wurde, kaum zu beantworten. Berücksichtigt man die Missings nicht als Fehler, schätzt man die Aufgaben tendenziell zu leicht ein, wertet man sie hingegen als Fehler, wird der Test eventuell als etwas zu schwierig eingeschätzt.

In der folgenden Tabelle wurden daher zwei Werte für die prozentuale Lösungshäufigkeit der Items errechnet, einer für die Lösungshäufigkeit der bearbeiteten Aufgaben und ein Wert, bei dem die Missings und Falschbearbeitungen als Fehler gewertet wurden. Für die späteren Modellanalysen wurde der strengere Weg gewählt, d. h. Missings und Falschbearbeitungen wurden zu 0 umkodiert.

Da viele der Items abgestuft kodiert wurden, es also 0, 1, 2 oder sogar 3 Punkte je nach Lösungsqualität entsprechend der Kodieranweisung gab, wurde jeweils die komplett erreichte Punktzahl durch die insgesamt erreichbare Punktzahl geteilt und mit 100 multipliziert. In der unten stehenden Tabelle wurden die Items nach Schwierigkeit absteigend von der schwersten zur leichtesten Aufgabe sortiert, wobei jeweils kurz angegeben ist, worin die Aufgabe besteht und ob sie offen oder geschlossen ist. Abschließend wurde die durchschnittliche Lösungshäufigkeit über alle Items hinweg berechnet, um diese Werte mit der Lösungshäufigkeit der anderen beiden Skalen vergleichen zu können. Dies ist von Bedeutung, um ausschließen zu können, dass strukturelle Annahmen irrtümlicherweise auf Schwierigkeitsunterschieden in den Skalen beruhen.

An dieser Tabelle kann man verschiedene Beobachtungen machen. Zum einen wird ersichtlich, dass die Unterschiede im Hinblick auf die Bewertung der Missings v. a. bei den offenen Aufgabenformaten bis zu 10 % ausmachen können (vgl. Item U0205, U2807, U1607). Geschlossene Formate werden generell bereitwilliger in Angriff genommen – hier freilich mit dem Problem der damit verbundenen Ratewahrscheinlichkeit. Im Gesamtdurchschnitt der Lösungshäufigkeit fällt dieses Problem jedoch nicht allzu dramatisch ins Gewicht, die Lösungswahrscheinlichkeit für diesen Testteil beträgt in beiden Fällen etwas mehr als 50 %.

Was die Streuung der Aufgabenschwierigkeit angeht, so bewegt sich diese zwischen 26 % und 80 %. Es ist also durchaus möglich, im Hinblick auf das Interpretieren der Wirkung sprachlicher Mittel leichtere und schwerere Aufgaben zu konstruieren.

Was die Problematik der tendenziell schwierigeren offenen Formate angeht, so zeigt die Tabelle, dass in diesem Test nicht zwingend die offenen Formate schwierig und die geschlossenen Formate leicht zu lösen sind, sondern dass es hier auch leichte offene und sehr schwere geschlossene Formate gibt. Insgesamt sind die offenen Formate mit einer durchschnittlichen Lösungswahrscheinlichkeit von 47,7 % aber doch etwas schwerer als die geschlossenen Formate mit 54,9 %. Für die Aufgabenschwierigkeit interagieren Offen- oder Geschlossenheit der Aufgabe mit Textschwierigkeit bzw. -zugänglichkeit, Abstraktheit bzw. Augenfälligkeit der

Tab. 7: *Prozentuale Lösungshäufigkeiten im Test zum Erfassen der Textstrategie*

Item	Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings als Fehler)	Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings nicht berücksichtigt)
U0205 (Abweichung + Wirkung erkennen, Syntax; offen – Songtext)	26,6 %	36,9 %
U1208 (Auswahl der Textstelle, die so geschrieben ist, dass man unmittelbar die Gefühle der Protagonistin erlebt; geschlossen – Epik)	27,9 %	37,0 %
U2306 (Begründungen für Gattung des Hörspiels; offen)	32,7 %	35,5 %
U2807 (Funktion von selbst gewählten Satzzeichen; offen – Lyrik)	32,8 %	41,6 %
U0206 (Besonderheit vorgegebener Stelle erkennen + Wirkung beschreiben, Personifikation; offen – Songtext)	33,3 %	38,3 %
U2906 (Erkennen des Bezugs sprachlicher Formen zum Inhalt; geschlossen – Lyrik)	35,6 %	36,6 %
U0208 (negativ veränderte Wirkung von Stellen bei Mehrfachlektüre; geschlossen – Songtext)	36,3 %	37,2 %
U2805 (Funktion des Titels; geschlossen – Lyrik)	38,8 %	39,7 %
U1607 (Sprachbild wählen und dessen Wirkung beschreiben; offen – Epik)	45,8 %	55,9 %
U2811e (Wirkung Titel; geschlossen – Lyrik)	57,4 %	59,4 %
U2905 (Wirkung einer selbst gefundenen Anapher; offen – Lyrik)	60,6 %	64,5 %
U2811c (Wirkung des Reimschemas; geschlossen – Lyrik)	62,2 %	64,6 %
U1203 (Wirkung der Sprache einer Textstelle (Wiederholungen, Ellipsen); geschlossen – Epik)	62,6 %	63,7 %
U2305 (Begründung der Zuordnung des Textes zur Gattung der Tragikomödie; geschlossen – Hörspiel)	64,8 %	75,3 %
U2901 (Wirkung Alliteration; geschlossen – Lyrik)	68,7 %	72,3 %
U1003 (Funktion einer Formulierung; offen – Epik)	69,6 %	73,7 %
U2109 (Wirkung einer Du-Anrede; geschlossen –Songtext)	72,8 %	74,6 %
U1004 (Wirkung der Sprache einer Textstelle (Ellipsen); geschlossen – Epik)	76,2 %	77,2 %
U2303 (Funktion kursiver Textstellen; offen – Hörspiel)	80,0 %	81,3 %
Durchschnitt:	**51,8 %**	**56,1 %**

Funktion oder Wirkung des erfragten Phänomens und den erforderlichen Prozessen, sodass hier eine entsprechende Niveaubeschreibung schwerfällt (vgl. zu schwierigkeitsgenerierenden Text- und Aufgabenmerkmalen in der ersten Projektlaufzeit des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* Meier et al. 2013).

Summarisch lassen sich die Anforderungen der Aufgaben folgendermaßen beschreiben:

Anforderungsprofile der Textstrategieaufgaben

Oberes Drittel:

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgaben lösen, sind in der Lage, auch zu anspruchsvollen Texten Funktions- und Wirkungshypothesen zu abstrakten sprachlichen Aspekten (z. B. Syntax, Satzzeichen, Personifikation) zu entwickeln.

Sie überprüfen sicher deduktiv komplizierte und abstrakte Funktions- und Wirkungshypothesen zu anspruchsvollen Texten.

Mittleres Drittel:

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgaben lösen, sind in der Lage, deduktiv relativ abstrakte Funktions- und Wirkungshypothesen zu verschiedenen sprachlichen Aspekten auch anspruchsvoller Texte zu überprüfen.

Es gelingt ihnen, zu auffälligen sprachlichen Formen (z. B. Anapher, Bildlichkeit) stimmige Funktions- und Wirkungshypothesen auch im Zusammenhang mit anspruchsvollen Texten zu entwickeln.

Unteres Drittel:

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgaben lösen, können deduktiv einfache Funktions- und Wirkungshypothesen zu engen Vorgaben bei überwiegend zugänglichen Texten überprüfen. Zu zugänglichen Texten werden bei wenig abstrakten formalen Aspekten sinnvolle Funktions- und Wirkungshypothesen entwickelt (z. B. zur Funktion kursiver Textstellen oder einer konkreten Formulierungsalternative).

Abb. 12: *Anforderungsprofile der Textstrategieaufgaben*

Die folgende Tabelle zeigt nun die im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse zum dreidimensionalen Modell berechnete Itemstatistik absteigend sortiert vom schwersten zum einfachsten Item.[231]

231 Die eindimensionalen Skalen der Konstrukte finden sich im Anhang (6.2.1 zu *Textstrategie*, 6.2.2 zur *Sprachwahrnehmung*, 6.2.3 zum *formspezifischen Fachwissen*). Dabei ist festzustellen, dass die Trennschärfen in den eindimensionalen Modellierungen, die jeweils nur die Items der entsprechenden Dimension einbeziehen, höher ausfallen als in der dreidimensionalen Modellierung mit den Items aller drei Dimensionen, die hier berichtet wird.

Tab. 8: *Itemstatistik zur Dimension Textstrategie erfassen aus dem dreidimensionalen Modell, berechnet mit ConQuest 2.0*

VARIABLEN				*WEIGHTED FIT*		
Item	*Estimate (Schwierigkeit)*	*Error (Standardfehler)*	*MNSQ*	*CI (Konfidenzintervall)*	*T*	*Discrimination (Trennschärfe)*
U1208	1,020	0,128	1,01	(0,89, 1,11)	0,2	.27
U2306	0,880	0,092	0,95	(0,87, 1,13)	-0,7	.48
U0205	0,873	0,080	1,02	(0,87, 1,13)	0,3	.38
U2807	0,649	0,078	1	(0,88, 1,12)	0	.44
U2805	0,595	0,090	1	(0,87, 1,13)	0,1	.35
U2906	0,551	0,078	1,09	(0,88, 1,12)	1,4	.34
U0206	0,532	0,063	1,04	(0,86, 1,14)	0,6	.42
U0208	0,527	0,075	1,02	(0,89, 1,11)	0,4	.39
U1607	0,192	0,081	0,97	(0,88, 1,12)	-0,5	.47
U2811e	-0,316	0,116	1,03	(0,93, 1,07)	0,9	.22
U2905	-0,435	0,082	0,97	(0,88, 1,12)	-0,4	.47
U2811c	-0,534	0,118	1,02	(0,92, 1,08)	0,6	.26
U1203	-0,562	0,119	0,96	(0,92, 1,08)	-0,9	.36
U2305	-0,641	0,123	1,05	(0,91, 1,09)	1,0	.22
U2901	-0,842	0,125	0,99	(0,90, 1,10)	-0,3	.29
U2109	-0,847	0,083	1,08	(0,86, 1,14)	1,1	.35
U1003	-0,886	0,125	0,88	(0,90, 1,10)	-2,3	.48
U1004	-0,898	0,081	1,02	(0,85, 1,15)	0,2	.35
U2303	-1,474	0,145	0,94	(0,84, 1,16)	-0,7	.38

„Estimate“ steht zunächst für die Schwierigkeit des Items (negative Vorzeichen signalisieren dabei leichtere, positive Vorzeichen schwerere Aufgaben). Die Abfolge der Schwierigkeiten stimmt im Wesentlichen mit der Abfolge der prozentualen Lösungshäufigkeit überein. Getauschte Rangplätze und Reihungsunterschiede bei Items ähnlicher Lösungshäufigkeit sind hierbei den Restriktionen des Rasch-Modells geschuldet. Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist damit U1208 (Est. = 1,02). Es handelt sich dabei um ein geschlossenes Format aus der Unit *Morgengebet* zum gleichnamigen Text von Gabriele Wohmann, bei dem aus vier Textstellen zu Gefühlen der Hauptfigur diejenige ausgewählt werden muss, „die sprachlich so geschrieben ist, dass der Leser den Eindruck gewinnt, die Gefühle der Hauptperson *unmittelbar* mitzuerleben“ (vgl. 4.2.3). Offenbar fällt

es vielen Schülerinnen und Schülern sehr schwer, hier die Passage „Immer Aufregung mit dem Ohrmodell. Nein nein." (Zeile 45) bezüglich ihrer sprachlichen Formuliertheit aus der Sicht der Hauptfigur von den rein inhaltlich beschreibenden Textstellen zu unterscheiden. Eine sehr einfache Aufgabe ist hingegen U2303 mit über 80 % richtigen Lösungen (Est. = -1.474), in der erkannt werden musste, welche Funktion eine kursiv gedruckte Passage in einem Hörspieltext besitzt.

Neben der Schwierigkeit ist hier mit „Error" die Standardabweichung und unter „weighted fit" (gewichtete Passung) mit dem MNSQ („Mean Square") ein Itemfit-Maß angegeben. Die Werte bedeuten, dass der MNSQ-Fit-Wert mit einem 95 %-igen Konfidenzintervall in der Regel den erwarteten Wert 1 erreicht. Werte zwischen 0,8 und 1,2 gelten hier als unbedenklich (vgl. Wright/Linacre 1994, S. 370). Liegt der MNSQ-Wert außerhalb dieses Konfidenzintervalls, steigt der Wert T über 2,0 oder fällt unter -2,0, was ein Hinweis auf einen schlechten Modellfit des entsprechenden Items sein kann (vgl. Wu et al. 2007, S. 23). Diesen Wert -2,0 überschreitet hier das Item U1003, ein inhaltlich allerdings sehr stimmiges Item (vgl. 4.2.3),[232] das auch eine gute Trennschärfe aufweist (s. u.). Da der MNSQ-Wert mit 0,88 noch im tolerierbaren Bereich liegt und ein sogenannter ‚underfit' bei MNSQ-Werten unter 1 lediglich anzeigt, dass das Item im Vergleich zu den anderen Items zu gut zwischen kompetenten und weniger kompetenten Probanden unterscheidet, soll das Item nicht ausgeschlossen werden.

Die Trennschärfe ist hier mit „discrimination" angegeben.[233] Ein Item differenziert hinreichend zwischen kompetenten und weniger kompetenten Schülerinnen und Schülern in dem untersuchten Bereich, wenn es mindestens eine Trennschärfe von .30 aufweist. Trennschärfen zwischen .30 und .50 gelten in der Regel als „mittelmäßig", Werte größer .50 als „hoch" (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 478). Kelava und Moosbrugger klassifizieren Trennschärfen von .40 bis .70 als „gut", während Trennschärfen „nahe bei 0" signalisierten, dass das Item etwas anderes messe und weggelassen werden solle (vgl. Kelava/Moosbrugger 2012, S. 88). Die Items U1208, U2305 und U2811e unterschreiten den Wert .30 überwiegend geringfügig und sollen daher nicht aus den Berechnungen ausgeschlossen werden. Döring und Bortz warnen davor, derartige Kriterien „mechanisch" anzuwenden (Döring/Bortz 2016, S. 479). Die problematischsten Items sind hier die Items U2305 und U2811e mit einer Trennschärfe von nur .22, beides Multiple-Choice-Items. Da beide Items inhaltlich das Konstrukt hinreichend abbilden und im Hinblick auf den MNSQ- und den T-Wert nicht auffällig sind, sollen sie nicht aus rein statistischen Gründen aus der Analyse ausgeschlossen werden. Die

232 Das offene Item erfüllt die Anforderungen der kreativen Abduktion auf einem relativ einfachen Niveau gut, wenn die Schülerinnen und Schüler beurteilen sollen, warum im Text die Formulierung „‚Ja', hört Jessica sich sagen" und nicht „‚Ja', sagt Jessica" gewählt wurde.

233 Vgl. zur Erläuterung der Trennschärfe Punkt 4.2.1.

Items mit der besten Trennschärfe sind U1003 und U2306, beide offene Items. Es fällt insgesamt auf, dass alle Items mit besseren Trennschärfen ab .40 offene Items sind, die eine nach Eco kreative Abduktionsleistung erfordern (Eco 1985, S. 71). Die Items mit den schlechteren Trennschärfen (unter .30) sind allesamt geschlossene Formate. Es ist durchaus möglich, dass diese Formate in ihrer stärker deduktiven Ausrichtung oder der mit geschlossenen Formaten verbundenen Ratewahrscheinlichkeit weniger gut zwischen kompetenteren und weniger kompetenten Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* differenzieren. Diesem Phänomen müsste in einer weiteren Untersuchung noch näher nachgegangen werden.

Das folgende Histogramm zeigt die annähernde Normalverteilung, wie sie sich in den von dem Skalierprogramm ConQuest 2.0 errechneten Personenparametern (WLEs)[234] darstellt.

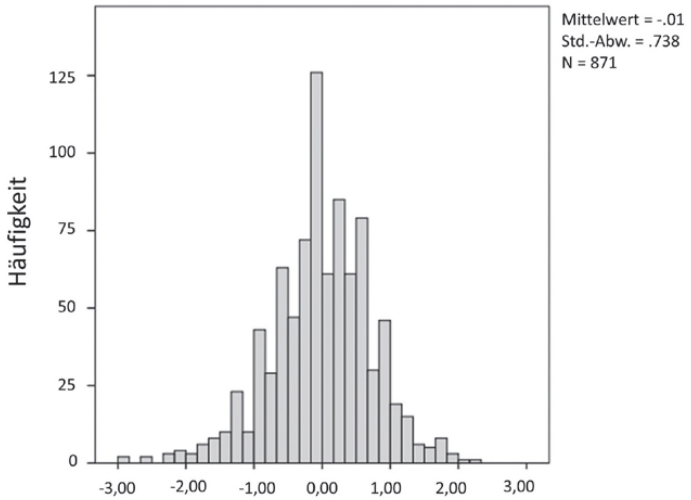


Abb. 13: *Histogramm der Personenparameter der Textstrategiedimension*

234 Vgl. hierzu 4.2.5.

Literarästhetische Sprachwahrnehmung

Auch im Hinblick auf die Dimension *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* soll zunächst näher auf die Itemschwierigkeit eingegangen werden. Wie im letzten Abschnitt werden auch hier zwei Werte für die prozentuale Lösungshäufigkeit angegeben, um den Einfluss der „Missings" auf die Itemschwierigkeit besser einschätzen zu können.

Tab. 9: *Prozentuale Lösungshäufigkeiten im Sprachwahrnehmungstest*

Item	**Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings als Fehler)**	**Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings nicht berücksichtigt)**
A34 (Reim, Metrum erfassen und Lücken mit der richtigen Alternative füllen; geschlossen – Kunstwortexperiment)	22,8 %	24,7 %
A23b (Beschreiben stilistischer Auffälligkeiten, v. a. indirekte Rede, Syntax; offen – Bernhard)	29.9 %	44,4 %
A23a (Erkennen von Stilwechseln, v. a. indirekte Rede, Syntax; offen – Bernhard)	35,2 %	45,6 %
A13 (Beschreiben von Auffälligkeiten, v. a. Syntax, Semantik, Grammatik; offen – Grass)	42,5 %	58,3 %
A33 (Beschreiben, Phonetik, Syntax, Grammatik, Semantik; offen – Hauptmann)	50,6 %	62,6 %
A32 (Herausschreiben von Auffälligkeiten, v. a. Semantik; offen – Wolf)	51,2 %	68,2 %
A12 (Herausschreiben von Auffälligkeiten, v. a. Semantik, Grammatik, Syntax; offen – Döblin)	53,0 %	62,3 %
A31 (Erkennen von Stilwechseln, v. a. Syntax; offen – Becker)	54,9 %	63,4 %
A11 (Herausschreiben von Auffälligkeiten, v. a. Grammatik, Semantik; offen – Holz/ Schlaf)	56,7 %	63,7 %
A22 (Kunstwortexperiment, Phonetik; geschlossen – Jandl)	69,5 %	72,0 %
A21 (Herausschreiben von Auffälligkeiten, v. a. Semantik; offen – Kästner)	74,8 %	84,5 %
Durchschnitt	**49,2 %**	**59,1 %**

Wie bei den Items zur *Textstrategie*, so zeigt sich auch bei den Items zur *Sprachwahrnehmung* die Bedeutung des Umgangs mit den „Missings" für die Itemschwierigkeit. Auch hier macht der Unterschied bei offenen Formaten ca. 10 % aus. Da fast alle Items zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* offen sind, differieren auch die Durchschnittsschwierigkeiten in dieser Höhe. Die hohen Ausfälle bei dieser Skala (immerhin 62 Fälle von insgesamt 843 Schülerinnen und Schülern, denen der Test vorgelegt wurde, haben den Test kaum oder gar nicht bearbeitet) dürften wohl dem hohen Schreibaufwand in diesem Testteil geschuldet sein.

Vergleicht man die durchschnittliche Schwierigkeit der Items zur *Sprachwahrnehmung*, so stellt man fest, dass diese in etwa der Schwierigkeit der Items zur *Textstrategie* entsprechen: Bei der Wertung der Missings als Fehler liegen beide Skalen bei ca. 50 % Lösungshäufigkeit, bei Nichtberücksichtigung der Missings liegen beide entsprechend höher.

Die Aufgaben zu diesem Bereich sind damit nicht, wie häufig angenommen, zwingend einfacher als die Aufgaben zum *Erfassen der Textstrategie*. Die Streuung der Aufgaben bewegt sich hier zwischen ca. 23 % und 75 % Lösungswahrscheinlichkeit. Der Test deckt also ein ähnliches Spektrum ab wie der Test zum *Erfassen der Textstrategie*.

Wie im letzten Abschnitt soll auch hier eine inhaltliche Charakterisierung schwieriger und leichterer Aufgaben vorgenommen werden. Betrachtet man die Qualität der Aufgaben, so bietet sich in diesem Fall eher eine Halbierung der Skala bei ca. 50 % an.

Anforderungsprofile der Textstrategieaufgaben

Obere Hälfte:

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgaben lösen, sind in der Lage, auch spezifische sprachliche Besonderheiten in literarischen Texten in eigenen Worten zu beschreiben.

Stilwechsel in Texten erkennen sie auch bei schwierigen grammatikalischen Phänomenen (z. B. indirekte Rede).

Vielfältige sprachliche Auffälligkeiten werden sicher aus Texten herausgeschrieben.

Untere Hälfte:

Schülerinnen und Schüler, die diese Aufgaben lösen, sind in der Lage, sprachliche Auffälligkeiten in literarischen Texten zu identifizieren und wörtlich herauszuschreiben. Dies gelingt umso sicherer, je höher die Auffälligkeitsdichte in den Texten ist.

Stilwechsel werden bei einfacheren grammatischen Phänomenen (z. B. Wechsel der Syntax von Ellipsen zu ganzen Sätzen) erkannt.

Das Beschreiben sprachlicher Auffälligkeiten in eigenen Worten gelingt noch nicht.

Abb. 14: *Anforderungsprofile der Aufgaben zur literarästhetischen Sprachwahrnehmung*

Während die meisten schwierigeren Items mit einer Lösungshäufigkeit unter 50 % das Beschreiben von Auffälligkeiten betreffen, erfordern die meisten leichteren Aufgaben lediglich das wörtliche Herausschreiben der Auffälligkeiten. Auch die Art der sprachlichen Phänomene und die Dichte der Auffälligkeiten in den Texten spielt für die Aufgabenschwierigkeit eine Rolle. So fällt das Erkennen von Stilwechseln bei einem grammatikalisch schwierigen Phänomen wie der indirekten Rede in Bernhards Text deutlich schwerer als bei dem einfacheren Wechsel von Ellipsen zu einem längeren Satz in Beckers Text. Das Herausschreiben sprachlicher Auffälligkeiten wird umso leichter, je mehr auffällige Stellen auf engem Raum vorliegen. Aufgrund der wenigen Items in dieser Dimension sind diese qualitativen Beobachtungen allerdings nur als Tendenzen zu verstehen.

Die folgende Tabelle zeigt die Itemstatistik der Dimension *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* in der dreidimensionalen Modellierung mit Acer ConQuest 2.0 absteigend nach Schwierigkeit sortiert:

Tab. 10 *Itemstatistik zur Dimension Literarästhetische Sprachwahrnehmung aus dem dreidimensionalen Modell, berechnet mit ConQuest 2.0*

VARIABLEN			***WEIGHTED FIT***			
Item	***Estimate (Schwierigkeit)***	***Error (Standardfehler)***	***MNSQ***	***CI (Konfidenzintervall)***	***T***	***Discrimination (Trennschärfe)***
A34	1,405	0,105	1,06	(0,89, 1,11)	1,0	.26
A23b	0,982	0,070	0,96	(0,89, 1,11)	-0,6	.49
A23a	0,649	0,064	1,04	(0,90, 1,10)	0,8	.47
A13	0,314	0,059	1	(0,91, 1,09)	0,0	.56
A33	-0,018	0,065	0,99	(0,91, 1,09)	-0,1	.46
A32	-0,027	0,057	0,99	(0,91, 1,09)	-0,3	.49
A12	-0,121	0,063	0,93	(0,91, 1,09)	-1,4	.52
A31	-0,150	0,055	1,06	(0,91, 1,09)	1,4	.49
A11	-0,205	0,056	1,09	(0,91, 1,09)	1,8	.47
A22	-0,937	0,100	1,01	(0,91, 1,09)	0,2	.38
A21	-1,241	0,105	0,91	(0,90, 1,10)	-1,7	.42

Die unter „Estimate“ verzeichneten Schwierigkeiten entsprechen in ihrer Abfolge hier exakt den prozentualen Lösungshäufigkeiten. Das leichteste Item ist in dieser Dimension A21 (Est. = -1,241), ein Item, das das Heraussuchen einer von mehreren recht auffälligen Stellen aus einem Textausschnitt von Erich Kästner erfordert und von 84,5 % der bearbeitenden Schülerinnen und

Schüler gelöst wurde. Das schwerste Item ist A34 (Est. = 1.405) zu einem Kunstwortexperiment (vgl. 4.2.2). Der T-Wert wird hier nirgends überschritten. Die Trennschärfen liegen überall im akzeptablen bis guten Bereich, außer bei A34, was auch mit der hohen Schwierigkeit des Items zusammenhängen kann. Das Item mit der besten Trennschärfe ist A13, ein Item zu einem Textausschnitt aus Günther Grass' „Blechtrommel", bei dem es um die Beschreibung der sprachlichen Auffälligkeiten (hier die komplexe Syntax mit Einschüben und Inversionen) geht.

Das folgende Histogramm zeigt die annähernde Normalverteilung, wie sie sich in den von dem Skalierprogramm ConQuest 2.0 errechneten Personenparametern (WLEs) darstellt.

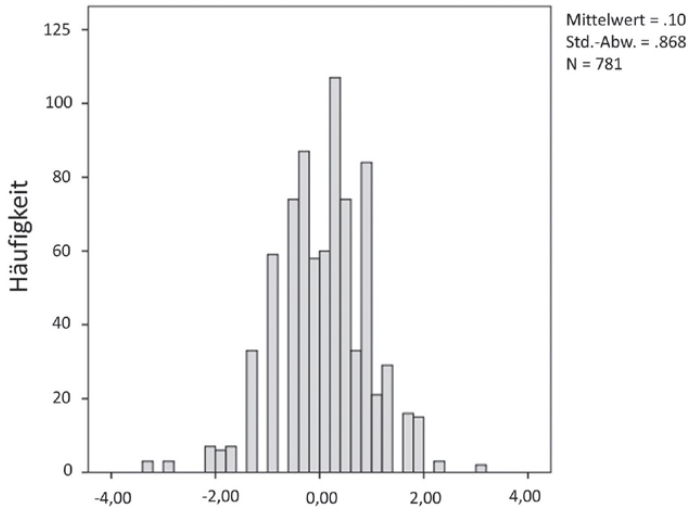


Abb. 15: *Histogramm der Verteilung der Personenparameter (WLE) der Dimension literarästhetische Sprachwahrnehmung*

Formspezifisches Fachwissen

Auch im Hinblick auf die *Fachwissensdimension* wird zunächst ein Blick auf die prozentuale Lösungshäufigkeit der Items, also auf die Schwierigkeit, geworfen.

Auch hier haben etliche Schülerinnen und Schüler Teile der Aufgaben nicht in Angriff genommen (vgl. z. B. die Häufigkeitsverteilungen im Anhang unter 6.1.3). Dies mag neben Wissensdefiziten in diesem Bereich der Situierung der Skala am Ende des Testhefts geschuldet sein.

Tab. 11: *Prozentuale Lösungshäufigkeit bei Aufgaben zu formspezifischem Fachwissen*

Item	Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings als Fehler)	Prozentuale Lösungshäufigkeit (Missings nicht berücksichtigt)
V27b (Versmaß des Gedichts, Trochäus; geschlossen)	11,6 %	24,4 %
V34 (Stilmittel zu unterstrichenen Textstellen zuordnen; geschlossen)	15,7 %	17,8 %
V16a (Begriffe ausstreichen, Länge von Prosatexten; geschlossen)	27,4 %	31,3 %
V13 (Begriffe Erzählen; geschlossen)	33,4 %	37,3 %
V31 (Zuordnung von Gattungen zu Großgattungen; geschlossen)	37,5 %	40,4 %
V38(Zuordnung Gedicht zu Gedichtgattung, Sonett; geschlossen)	47,3 %	54,5 %
V22 (Stilmittel zur Steigerung des Tempos; geschlossen)	48,0 %	49.7 %
V17a (Stilmittel; geschlossen)	49,4 %	55,6 %
V33 (typische Drameneigenschaften; geschlossen)	52,1 %	55,5 %
V27a (Einsetzen rhythmisch und strukturell passender Begriffe in Gedicht; geschlossen)	54,9 %	56,7 %
V16f (Begriffe ausstreichen, Jambus/Metrum vs. Refrain; geschlossen)	65,2 %	73,0 %
V15 (Reimschema, Kreuzreim; offen)	65,4 %	75,3 %
V26 (Kurzgeschichtenmerkmale; geschlossen)	78,2 %	80,8 %
V16b (Begriffe ausstreichen, Vers/Strophe vs. Sonett; geschlossen)	87,6 %	95,9 %
Durchschnitt	**48,1 %**	**53,4 %**

Diese Skala zeigt eine breite Streuung von *Fachwissensaufgaben* zwischen einer prozentualen Lösungshäufigkeit von 11,6 % und einer Lösungshäufigkeit von 87,6 %. Die Schwierigkeitsstaffelung ergibt sich hier v. a. aus der Art des erfragten Fachwissens. Die Bestimmung eines Versmaßes und die Zuordnung von Stilmitteln leisteten nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler, während das Reimschema, Kurzgeschichtenmerkmale oder allgemeine Begriffe zur Lyrik von vielen beherrscht werden. Eine klare inhaltliche Beschreibung von Anforderungsunterschieden fällt

bei dieser Skala am schwersten. Die Schwierigkeit ergibt sich aus der Geläufigkeit des Fachwissens in Kombination mit Aufgabentypen und der Schwierigkeit der Bezugstexte. Ein klares Muster nach erforderlichen Prozeduren ist hier nicht erkennbar.

Was die durchschnittliche Lösungshäufigkeit angeht, so bewegt sich auch diese Skala von der Schwierigkeit her im gleichen Bereich wie die beiden anderen Dimensionen. Mit 48,1 % Lösungshäufigkeit ist sie im Vergleich zur Skala zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* mit 49,2 % und der Skala zum *Erfassen der Textstrategie* mit 51,8 % tendenziell etwas schwerer. Die Unterschiede sind allerdings so gering, dass dies nicht ins Gewicht fällt.

Die folgende Tabelle zeigt die Itemstatistik der *formspezifischen Fachwissensitems* absteigend nach Schwierigkeit sortiert.

Tab. 12: *Itemstatistik zu den Fachwissensitems aus dem dreidimensionalen Modell, berechnet mit ConQuest 2.0*

VARIABLEN				***WEIGHTED FIT***		
Item	***Estimate (Schwierigkeit)***	***Error (Standardfehler)***	***MNSQ***	***CI (Konfidenzintervall)***	***T***	***Discrimination (Trennschärfe)***
V27b	2,252	0,135	1,01	(0,81, 1,19)	0,1	.18
V34	1,851	0,120	0,96	(0,85, 1,15)	-0,5	.34
V16a	1,081	0,099	1,02	(0,91, 1,09)	0,6	.25
V13	0,570	0,057	1,06	(0,91, 1,09)	1,3	.39
V31	0,401	0,055	0,97	(0,91, 1,09)	-0,8	.52
V38	0,116	0,089	0,99	(0,95, 1,05)	-0,3	.22
V22	0,108	0,055	1,09	(0,92, 1,08)	2,2	.38
V17a	0,024	0,056	0,96	(0,92, 1,08)	-1,0	.54
V33	-0,084	0,057	1,04	(0,91, 1,09)	0,8	.45
V27a	-0,183	0,090	0,98	(0,95, 1,05)	-0,7	.38
V15	-0,594	0,060	0,96	(0,90, 1,10)	-0,9	.51
V16f	-0,711	0,094	0,92	(0,93, 1,07)	-2,2	.42
V26	-1,021	0,066	1,09	(0,87, 1,13)	1,4	.33
V16b	-2,164	0,132	0,89	(0,82, 1,18)	-1,2	.39

Das einfachste Item (Spalte „Estimate“) ist hier Item V16b (Est. = -2.164), das schwierigste Item V27b (Est = 2.252). Beide Items werden unten kurz im Zusammenhang mit Fitmaßen und Trennschärfe besprochen. Den Itemfit-Grenzwert T > 2.0 (vgl. Wu et al. 2007, S. 23) überschreiten hier die Items V17a und V16f. Das heißt, dass der MNSQ-Fit-Wert außerhalb des 95 %-igen Konfidenzintervalls liegt

und daher nicht mit ausreichender Wahrscheinlichkeit den Wert 1 erreicht. Der MNSQ-Wert ist allerdings im tolerierbaren Bereich zwischen 0,8 und 1,2 (s. o.). Gegen einen Ausschluss dieser Items spricht auch die hinreichende Trennschärfe. Schlechte Trennschärfen weisen hingegen Item V16a, V27b und V38 auf. Das Item V16a gehört folgendem Aufgabenformat an:

Einer der Begriffe passt nicht in die Reihe. Streichen Sie ihn durch.

a) ~~Roman~~ – Kurzgeschichte – Fabel
b) Vers – Strophe – ~~Sonett~~
c) Metapher – ~~Chiasmus~~ – Symbol
d) Akt – Monolog – ~~Strophe~~
f) Jambus – ~~Refrain~~ – Metrum

Während die Aufgaben b) (das leichteste Item im Test) und f) relativ gute Itemeigenschaften zeigen, weisen die übrigen Items dieses Formats schlechtere Werte auf. Hier scheinen z. T. Schülerinnen und Schüler, die in *formspezifischen Fachwissensfragen* sonst kompetent sind, falsche Lösungen angekreuzt zu haben. Dies ist bei V16c) und d) auch inhaltlich erklärbar, weshalb diese Items aus den Berechnungen ausgeschlossen wurden.[235] Bei c) könnte die Unterscheidung zwischen Tropen und Stilfiguren den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt gewesen sein, sodass sie daher nicht wussten, inwiefern sich der Chiasmus als Stilfigur von den Tropen Metapher und Symbol unterscheidet. Möglich ist auch, dass sonst weniger kompetente Schülerinnen und Schüler einfach den unbekanntesten der drei Begriffe auswählten und damit Glück hatten. Bei d) wäre z. B. denkbar, dass der Monolog ausgewählt wird, weil es sich dabei nicht um eine Abschnittseinteilung handelt wie bei Akt und Strophe. Aufgrund dieser inhaltlichen Schwächen wurden diese Aufgaben in den Modellanalysen nicht berücksichtigt. Da die übrigen Items inhaltlich plausibel sind, verblieben sie in der Skala. Der Fall des Items 27b ist nicht so eindeutig zu entscheiden. Dieses Item ist das schwerste im ganzen Test und erforderte die Analyse des Versmaßes von Goethes Gedicht *Meeresstille*. Hier kreuzten nur wenige Schülerinnen und Schüler (24,4 %) „Trochäus" als das richtige Metrum an. Die schlechte Trennschärfe dürfte sich primär aus der hohen Schwierigkeit des Items ergeben, da die trennschärfsten Items in der Regel eine mittlere Schwierigkeit aufweisen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 479). Dieses Item wurde daher in der Skala belassen. Da auch V38 (die Zuordnung der Gedichtform Sonett zu einem Textbeispiel) inhaltlich plausibel ist, verblieb auch dieses Item trotz der mäßigen Trennschärfe in der Skala.

Das Item mit der besten Trennschärfe ist V17a zu Morgensterns Gedicht *Gruselett* (vgl. 4.2.4). Hier mussten Schülerinnen und Schüler für insgesamt sechs

235 Das Item V16c besaß lediglich eine Trennschärfe von .16 und einen T-Wert von 1.6. Die Schwierigkeit betrug 1.056. V16d hatte eine Trennschärfe von .21, einen T-Wert von 2.2 und eine Schwierigkeit von 0.339.

sprachliche Mittel (Alliteration, Anapher, Enjambement, Neologismen, Parallelismus, Kreuzreim) ankreuzen, ob diese Auffälligkeit in der angegebenen Zeile vorkommt oder nicht bzw. ob sie dieses Mittel nicht kennen. Fünf bis sechs richtige Lösungen ergaben zwei Punkte (42,1 %), für vier richtige bekam man einen Punkt (27,2 %) und für weniger als vier richtige Lösungen keinen (30,8 %).

Das folgende Histogramm zeigt die annähernde Normalverteilung, wie sie sich in den von dem Skalierprogramm ConQuest errechneten Personenparametern (WLEs) darstellt.

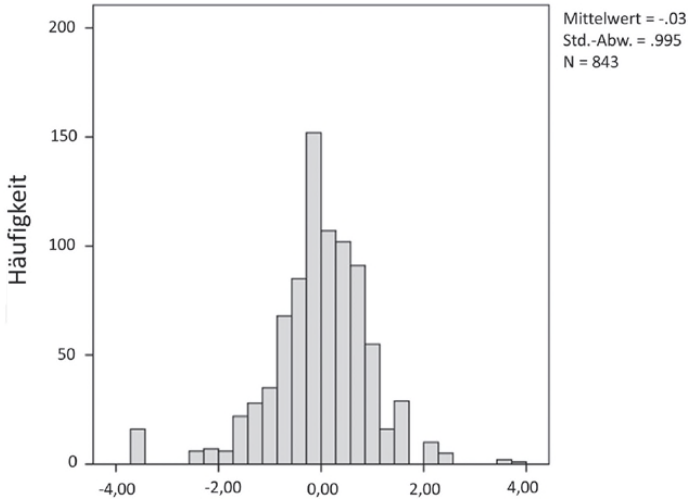


Abb. 16: *Histogramm zur Verteilung der Personenparameter (WLE) in der Fachwissensdimension*

Reliabilität der Skalen im dreidimensionalen Modell

Die finale dreidimensionale Modellierung erfolgte auf Itemebene (vgl. die Detailbeschreibung der Items unter 4.2) mit 19 Items zum *Erfassen der Textstrategie* (EAP/PV Reliabilität: .60), 14[236] Items zum *formspezifischen Fachwissen* (EAP/PV Reliabilität: .63) und 11 Items zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* (EAP/PV Reliabilität .66). Diese Reliabilitätswerte sind vergleichbar mit dem bekannten

236 Wie oben berichtet, wurden zwei der ursprünglich 16 Items (V16c und V16d) ausgeschlossen.

Maß Cronbachs α. Rost zufolge kann bei „Forschungsprojekten, in denen man nur an einem Gruppenvergleich interessiert ist“ und nicht an „Individualdiagnostik“, die Reliabilität unter der Faustregel von .80 liegen, wobei der „Zuverlässigkeitskoeffizient […] aber mindestens rtt = .55 betragen“ sollte (Rost 2013, S. 179). Dieser Standard ist in diesem Modell damit erreicht.

Am reliabelsten ist im Vergleich der Konstrukte untereinander die Skala zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*. Etwas geringer fällt die Reliabilität für die Skala zu *formspezifischem Fachwissen* und am geringsten schließlich für die Skala zum *Erfassen der Textstrategie* aus.

4.3.3.2 Modellvergleiche

In diesem Kapitel soll die strukturelle oder faktorielle Validität (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 445) geprüft werden, also die Frage, ob das dreidimensionale Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* aus den Teilfacetten *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifischem Fachwissen* einem ein- oder zweidimensionalen Alternativmodell überlegen ist. Dazu wurde in Kapitel 4.2.1 folgende Hypothese aufgestellt:

> ***Hypothese 1:***
>
> Aufgrund ihrer Zusammenwirkung im Interpretationsprozess sollten die drei Teilkompetenzen zwar substanziell positiv zusammenhängen, sich aufgrund ihrer spezifischen kognitiven Anforderungen aber auch deutlich voneinander unterscheiden lassen. Ein dreidimensionales Modell sollte damit einen besseren statistischen Fit aufweisen als ein alternatives eindimensionales Modell aus denselben Aufgaben oder zweidimensionale Modelle, die jeweils zwei der drei Kompetenzbereiche zusammenfassen.

Die Berechnung des Modellvergleichs erfolgte auf Grundlage von insgesamt fünf getrennt durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen mit der Software ACER ConQuest 2.0 (vgl. zu den methodischen Grundlagen 4.3.2).

Das theoretisch hergeleitete dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* lässt sich anhand der LUK-Daten gut modellieren und mit alternativen Modellen (vgl. 4.3.1), z. B. dem eindimensionalen Basismodell, bei dem alle Items auf einem Gesamtfaktor laden, vergleichen (vgl. Abb. 17).

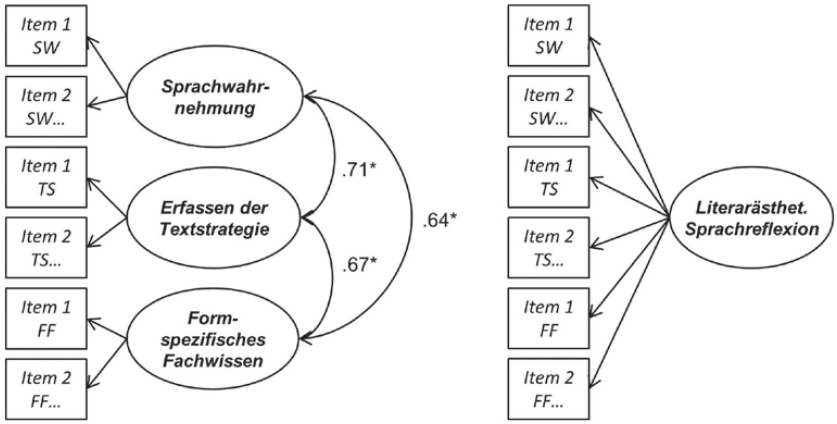


Abb. 17: *Das dreidimensionale Modell literarästhetischer Sprachreflexion verglichen mit dem eindimensionalen Basismodell*

Die folgende Tabelle zeigt die Werte, anhand derer die verschiedenen Modelle miteinander verglichen werden.

Tab. 13: *Statistischer Vergleich der Modelle*

Modell	Deviance	Parameter	Modellvergleich
3-dimensional: *Sprachwahrnehmung vs. Textstrategie vs. Fachwissen*	32361	77	
2-dimensional III: *Expertise (Textstrategie + Fachwissen) vs. Sprachwahrnehmung*	32417	74	$\chi_{\Delta}^{2} = 56$ $df = 3$, $p < .01$
2-dimensional II: *Prozessfacette (Sprachwahrnehmung + Textstrategie) vs. Fachwissen*	32440	74	
2-dimensional I: *Metasprache (Sprachwahrnehmung + Fachwissen) vs. Metakommunikation (Textstrategie)*	32489	74	
1-dimensional: *literarästhetische Sprachreflexion (Gesamtfaktor)*	32532	72	$\chi_{\Delta}^{2} = 171$ $df = 5$, $p < .01$

In Bezug auf die empirische Modellierbarkeit der angenommenen dreidimensionalen Struktur *literarästhetischer Sprachreflexion* weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das dreidimensionale Modell (*Deviance* = 32361, *Parameter* = 77) einen

statistisch signifikant besseren Fit an die Daten aufweist als ein einfaches Modell (*Deviance* = 32532, *Parameter* = 72), in dem *literarästhetische Sprachreflexion* als eindimensionales Konstrukt abgebildet wird ($\chi_{\Delta}^{2}(5) = 171$, $p < .01$).[237] Dieses Ergebnis kann auch mit dem robusteren MLR-Schätzer in Berechnungen mit dem Programm MPlus bestätigt werden.[238]

Die Frage ist jedoch, ob das dreidimensionale Modell auch besser auf die Daten passt als ein alternatives zweidimensionales Modell, das zwei der drei Dimensionen zusammenfasst (vgl. 4.3.1). Hier wäre etwa denkbar, dass ein *sprachdidaktisch ausgerichtetes Modell* gut passt, das das *Erfassen der Textstrategie* als *metakommunikative* Kompetenz gegen eine *metasprachliche* Dimension stellt, die sich auf Selektion (*Sprachwahrnehmung*) und Identifikation (*Fachwissen*) sprachlicher Mittel beschränkt (s. Abb. 18).

Dieses Modell (*Deviance* = 32489, *Parameter* = 74) passt signifikant besser auf die Daten als das eindimensionale Modell (*Deviance* = 32532, *Parameter* = 72; $\chi_{\Delta}^{2}(2) = 43$, $p < .01$), nicht jedoch als das dreidimensionale Modell (*Deviance* = 32361, *Parameter* = 77). Das dreidimensionale Modell weist auch im Vergleich zu dem zweidimensionalen Modell einen statistisch signifikant besseren Fit an die Daten auf ($\chi_{\Delta}^{2}(3) = 128$, $p < .01$). Beide Dimensionen würden zu $r = .75$ ($p < .01$, $N = 964$) latent korrelieren, was deutlich höher ist als die latenten Korrelationen der Subdimensionen im dreidimensionalen Modell (vgl. Abb. 17).

---

237 Wie in Kapitel 4.3.2 beschrieben, wird für den Modellvergleich das Maß der „Deviance" des eindimensionalen Modells mit der Deviance des dreidimensionalen Modells verglichen. Geringere Werte signalisieren hier eine bessere Modellanpassung. Ob ein Modell dabei auch signifikant besser auf die Daten passt als das andere, wird durch den Vergleich des empirischen Chi²-Werts (Differenz der Deviance-Werte, χ_{Δ}^{2}) mit dem kritischen Chi²-Wert aus der χ^2-Prüfverteilung für die entsprechenden Freiheitsgrade (df) aus der Differenz der Parameter ermittelt (vgl. zu diesem Vorgehen Wu et al. 2007, S. 41 f.). Im Fall des Modellvergleichs zwischen dem ein- und dem dreidimensionalen Modell beträgt der empirische Chi²-Wert $\chi_{\Delta}^{2} = 171$ und ist bei 5 Freiheitsgraden (df) auf einem Signifikanzniveau von $p = .01$ deutlich größer als der kritische Chi²-Wert von 15,09 (vgl. z. B. die Chi²-Tabelle in Bortz/Döring 2005, S. 748 und als Überblicksdarstellung für dieses Vorgehen bei der Signifikanzentscheidung allgemein Döring/Bortz 2016, S. 665). Das dreidimensionale Modell passt damit signifikant besser auf die Daten als ein eindimensionales Modell.

238 Vgl. 4.3.2. MPlus ist allerdings aufgrund der zu großen Häufigkeitstabelle für das Modell nicht in der Lage, den Chi²-Test durchzuführen. Der direkte Vergleich der relationalen Item-Fit-Maße AIC (Akaike Information Criterion) und BIC (Bayesian Information Criterion) bestätigt aber die Berechnungen in ConQuest. Sowohl der AIC als auch der BIC sind für das eindimensionale Modell (AIC = 32556, BIC = 33117) größer als für das dreidimensionale Modell (AIC = 32373, BIC = 32948). Raftery 1995 zufolge sind BIC-Differenzen, die größer als 10 sind, sehr starke Belege für eine bessere Modellanpassung. Die BIC-Differenz zugunsten des dreidimensionalen Modells beträgt in unserem Fall 169, ist also wesentlich größer als 10 (vgl. Raftery 1995, S. 140).

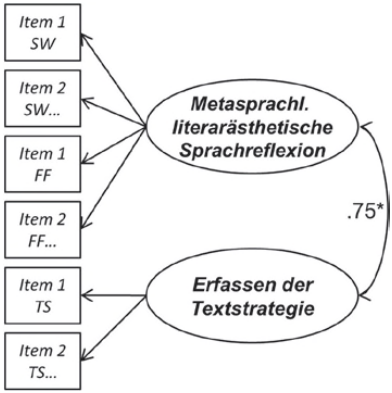


Abb. 18: *Zweidimensionale Struktur I*

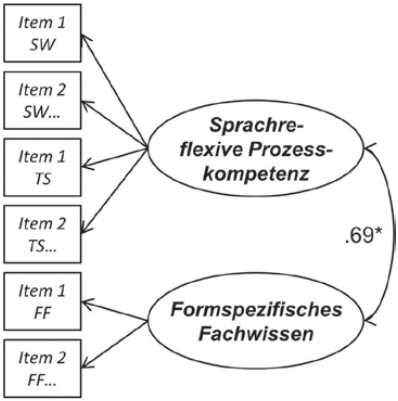


Abb. 19: *Zweidimensionale Struktur II*

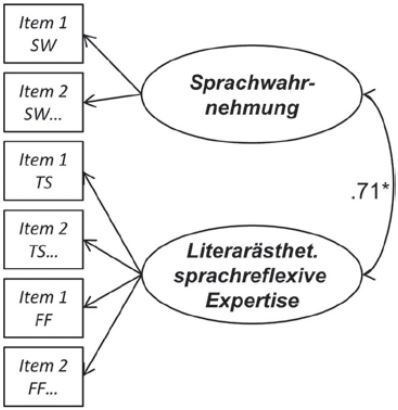


Abb. 20: *Zweidimensionale Struktur III*

Ein weiteres denkbares Modell könnte im Sinne des *Interpretationsprozesses*, in dem Selektieren und Interpretieren ineinandergreifen, *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und das *Erfassen der Textstrategie* in einer Dimension zusammenfassen. Diese *sprachreflexive Prozesskompetenz* würde dann dem *formspezifischen Fachwissen* gegenübergestellt. Auch dieses Modell (*Deviance* = 32440, *Parameter* = 74) passt signifikant besser auf die Daten als das eindimensionale Modell

(*Deviance* = 32532, *Parameter* = 72; $\chi_{\Delta}^{2}(2) = 88$, $p < .01$), nicht jedoch als das dreidimensionale (*Deviance* = 32361, *Parameter* = 77; $\chi_{\Delta}^{2}(3) = 79$, $p < .01$). Dass die Deviance dieses Modells kleiner ist als die Deviance des zweidimensionalen sprachdidaktischen Modells, weist darauf hin, dass dieses Modell tendenziell besser auf die Daten passt als die zweidimensionale Strukturvariante I. Auch die etwas geringere latente Korrelation von $r = .69$ ($p < .01$, $N = 964$) spricht für diese Modellvariante (vgl. Abb. 19).

Eine letzte plausible zweidimensionale Modellalternative wäre ein Modell, das *Fachwissen* und *Erfassen der Textstrategie* im Sinne eines *Expertenlektüremodus* gegen die weniger Expertise erfordernde Dimension der *Sprachwahrnehmung* stellt (vgl. Abb. 20). Solch ein Modell (*Deviance* = 32417, *Parameter* = 74) lässt sich ebenfalls signifikant besser an die Daten anpassen als das eindimensionale Modell (*Deviance* = 32532, *Parameter* = 72; $\chi_{\Delta}^{2}(2) = 115$, $p < .01$), ist dem dreidimensionalen Modell (*Deviance* = 32361, *Parameter* = 77) aber nicht überlegen, das auch im Vergleich zu dieser Modellvariante einen signifikant besseren Fit an die Daten aufweist ($\chi_{\Delta}^{2}(3) = 56$, $p < .01$). Unter den zweidimensionalen Modellen passt dieses Modell tendenziell am besten auf die Daten, da es die geringste Deviance besitzt. Die beiden Kompetenzfacetten korrelieren hier latent zu $r = .71$ ($p < .01$, $N = 964$).[239]

Die Berechnungen zur strukturellen Validität stützen damit die theoretischen Annahmen über die dreidimensionale Struktur *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz*.

239 Dieses Bild bestätigt sich auch bei einer analogen Berechnung der Modelle in MPlus mit dem gegen Voraussetzungsfehler robusteren MLR-Schätzer. Auch hier sind die Fitmaße AIC und BIC des dreidimensionalen Modells (AIC = 32373, BIC = 32948) jeweils kleiner als die entsprechenden Werte der zweidimensionalen Modelle. Allerdings stellt sich die Abfolge der Güte der zweidimensionalen Modelle in den MPlus-Berechnungen etwas anders dar: Hier ist das Prozessmodell das vergleichsweise beste Modell (AIC = 32430, BIC = 32995), passt mit einer BIC-Differenz von 47 allerdings wesentlich schlechter auf die Daten als das dreidimensionale Modell. Der Zusammenhang der beiden Teildimensionen wird hier mit $r = .68$ ($p < .01$, $N = 964$) weitgehend übereinstimmend mit ConQuest angegeben. Das zweitbeste zweidimensionale Modell wäre hier das Expertenmodell, das in den ConQuest-Analysen am besten abschneidet (AIC = 32442, BIC = 33007) mit dem aus ConQuest bekannten Zusammenhang zwischen den Dimensionen von $r = .71$ ($p < .01$, $N = 964$). Die vergleichsweise schlechtesten Werte hat in dieser Berechnung – wie in den ConQuest-Analysen – das *metasprachlich* ausgerichtete Modell (AIC = 32508, BIC = 33073) mit einem Zusammenhang zwischen den Dimensionen von $r = .73$ ($p < .01$, $N = 964$), was weitgehend der ConQuest-Analyse entspricht. Natürlich wirkt sich die Entscheidung, wie mit den Missings umgegangen wird, auch etwas auf die Modellberechnungen aus. Führt man diese Berechnungen ohne eine Umkodierung der nicht oder fehlerhaft bearbeiteten Items auf 0 durch und unterschätzt damit etwas die Schwierigkeit der Aufgaben, passt das dreidimensionale Modell aber ebenfalls am besten auf die Daten. Nur die latenten Korrelationen zwischen den Dimensionen steigen insgesamt etwas an.

Zur Höhe der Zusammenhänge der Teilkompetenzen wurde in Kapitel 4.3.1 darüber hinaus eine zweite Hypothese aufgestellt:

> ***Hypothese 2:*** Da etlichen empirischen Studien zufolge das Entdecken von ‚Foregrounding' weniger fachspezifische Expertise erfordert als die Applikation von *Fachwissen* und das *Erfassen von Textstrategien*, sollten die *Fachwissens-* und die *Textstrategiefacette* etwas stärker positiv zusammenhängen als beide Teildimensionen mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*.

Betrachtet man die latenten Korrelationen der drei Kompetenzfacetten, so stellt man fest, dass alle drei Dimensionen substanziell, aber nicht zu hoch miteinander korrelieren, um noch separierbar zu sein. Die Korrelation zwischen *Fachwissen* und dem *Erfassen der Textstrategie* (r = .67, p < .01, N = 964) ist dabei allerdings nicht höher als zwischen dem *Erfassen der Textstrategie* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* (r = .71, p < .01, N = 964), wie dies in Hypothese 2 erwartet worden war, sondern geringer. Obwohl es sich um eine recht geringe Differenz zwischen den Korrelationen handelt, weist der Pearson-Korrelationsdifferenztest (vgl. Bortz 1993, S. 204 f.) diese Korrelationsdifferenz sogar als signifikant aus (p < .05, N = 964). Die Korrelation zwischen den Dimensionen *formspezifisches Fachwissen* und *literarästhetische Sprachwahrnehmung* (r = .64, p < .01, N = 964) fällt zwar entsprechend der Hypothese geringer aus als zwischen *Fachwissen* und *Textstrategie* (r = .67, p < .01, N = 964), dieser Unterschied ist jedoch minimal und wird nicht signifikant, wie der Korrelationsdifferenztest nach Pearson zeigt (p = .13, N = 964). Die Differenz ist damit zu gering, um daraus Schlüsse im Sinne von Hypothese 2 ziehen zu können. Am deutlichsten ist die Korrelationsdifferenz zwischen dem Zusammenhang von *Sprachwahrnehmung* mit dem *Erfassen der Textstrategie* (r = .71) und *Sprachwahrnehmung* mit dem *Fachwissen* (r = .67), die nach dem Pearson-Korrelationsdifferenztest auch signifikant wird (p < .05, N = 964).[240]

240 Berechnet man dasselbe Modell mit dem robusteren MLR-Schätzer mit dem Programm MPlus, stellen sich die latenten Korrelationen zwischen den latenten Variablen ähnlich dar, liegen aber z. T. etwas niedriger und noch näher zusammen als in der ConQuest-Berechnung. In der MPlus-Berechnung korrelieren *formspezifisches Fachwissen* und *Erfassen der Textstrategie* zu r = .63 (p < .01, N = 964), *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* zu r = .67 (p < .01, N = 964). *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *formspezifisches Fachwissen* korrelieren zu r = .64 (p < .01, N = 964). Dabei wird keine der Korrelationsdifferenzen signifikant. Bezieht man nur die Fälle der Schülerinnen und Schüler mit ein, die 50 % oder mehr der Aufgaben einer Dimension bearbeitet haben, um die Aufgabenschwierigkeit der Dimensionen mit vielen Missings weder zu über- noch zu unterschätzen, ergibt sich ein ähnliches Bild. Hier beträgt die latente Korrelation von *Textstrategie-* und *Sprachwahrnehmungsdimension* r = .71 (p < .01, N = 964), von *Textstrategie-* und *Fachwissensdimension* r = .68 (p < .01, N = 964) und von *Sprachwahrnehmung* mit *Fachwissen* r = .65

Daher bewährt sich Hypothese 2 im Hinblick auf einen geringeren Zusammenhang der *Sprachwahrnehmungsdimension* mit der *Textstrategiedimension* nicht und im Hinblick auf einen geringeren Zusammenhang der *Sprachwahrnehmungsdimension* mit der *Fachwissensdimension* nur tendenziell. Am vergleichsweise und auch signifikant stärksten korrelieren in diesem dreidimensionalen Modell *Sprachwahrnehmungs-* und *Textstrategiedimension.*[241] *Sprachwahrnehmung* erweist sich damit nicht als fachwissens- bzw. expertiseunabhängig.

4.3.3.3 Zusammenhang des dreidimensionalen Modells literarästhetischer Sprachreflexion *mit dem Kompetenzmodell des Projekts* Literarästhetische Urteilskompetenz

Zum Verhältnis der Textstrategie-Skala zur idiolektalen LUK-Dimension

Wie verhält sich dieses dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* nun zu dem Gesamtmodell des LUK-Projekts? Wie in Kapitel 1.3 berichtet, wurden für die vorliegende Fragestellung nur Teile der LUK-Skalen ausgewählt. Während die Skala zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* (11 Items) komplett in die Berechnungen einging, wurden aus der LUK-Skala *idiolektales Textverstehen* nur diejenigen Items ausgewählt, die auf das *Erfassen der Textstrategie* im Sinne des Erkennens einer Funktion oder Wirkung sprachlicher Mittel abzielen (19 Items). Die stärker analytischen Items, die auf die Erkenntnis struktureller Gegebenheiten der Texte abheben, gingen nicht in die Skala *Textstrategie* ein (7 Items), da sie zu dem theoretisch hergeleiteten Modell weniger gut passten. Um das Verhältnis der hier eingesetzten *Textstrategie*-Skala zur *idiolektalen* LUK-Skala einschätzen zu können, wurden weitere Modellanalysen mit der *idiolektalen* Gesamtskala des LUK-Modells durchgeführt. Dabei ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zu dem berichteten Modell. Die *idiolektale* LUK-Dimension korreliert zu $r = .70$ ($p < .01$, $N = 964$) mit der Dimension *Sprachwahrnehmung* und zu $r = .65$ ($p < .01$, $N = 964$) mit der Dimension *formspezifisches Fachwissen. Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* korrelieren in diesem Modell zu $r = .64$ ($p < .01$, $N = 964$). Die Korrelationen sind also fast identisch mit dem Modell *literarästhetische Sprachreflexion*, wo *Textstrategie* und *Sprachwahrnehmung* zu $r = .71$ ($p < .01$, $N = 964$), *Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* zu $r = .67$ ($p < .01$, $N = 964$) und *Sprachwahrnehmung* mit *Fachwissen* zu $r = .64$ ($p < .01$,

($p < .01$, $N = 964$). Bei dieser Berechnung wird der Pearson-Korrelationsdifferenztest für den Unterschied der Korrelation zwischen *Textstrategie* und *Sprachwahrnehmung* vs. *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* signifikant ($p < .05$, $N = 964$). Dies ist auch in der Conquest-Berechnung der deutlichste Korrelationsunterschied.

241 Diese Tendenzen zeichnen sich in den parcelbasierten Modellierungen in Kapitel 4.4.4 noch wesentlich deutlicher ab. In diesen Modellen korrelieren *Textstrategie* und *Sprachwahrnehmung* stets wesentlich höher als *Textstrategie* und *Fachwissen.* Die latente Korrelation zwischen *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* ist stets die geringste.

$N = 964$) korrelieren. Die Reliabilität der idiolektalen Skala ist aufgrund der höheren Itemzahl erwartungsgemäß höher und liegt bei EAP/PV = .63 statt bei EAP/PV = .60. Die Reliabilität der beiden anderen Skalen bleibt im Wesentlichen unverändert.

Man kann also davon ausgehen, dass die reduzierte *Textstrategie*skala weitgehend der *idiolektalen* LUK-Skala entspricht.

Um zu überprüfen, ob die 7 stärker analytischen Items eventuell eine eigene Dimension bilden, wurde zusätzlich das dreidimensionale Modell aus *literarästhetischer Sprachwahrnehmung, formspezifischem Fachwissen* und *idiolektalem Textverstehen* mit einem vierdimensionalen Modell, das die *idiolektale* Dimension in eine Skala zur *Textstrategie* und eine Skala zur *Analyse* aufspaltet, verglichen.

Tab. 14: *Überprüfung der Dimensionalität der idiolektalen LUK-Skala*

Modell	Deviance	Parameter
dreidimensional: *Sprachwahrnehmung vs. formspezifisches Fachwissen vs. idiolektale LUK-Dimension*	35028	85
vierdimensional: *Sprachwahrnehmung vs. formspezifisches Fachwissen vs. Textstrategie vs. Analyse*	35030	89

Hier weist das vierdimensionale Modell eine etwas größere Deviance (35030) auf als das dreidimensionale Modell (35028), was für einen tendenziell besseren Modellfit des dreidimensionalen Modells spricht. Darauf weist auch die vergleichsweise hohe Korrelation der beiden *idiolektalen* Teilskalen *Textstrategie* mit *Analyse* von .80 ($p < .01$, $N = 964$) hin, die wesentlich höher ausfällt als die Korrelationen zu den anderen Skalen. *Textstrategie* korreliert mit *Sprachwahrnehmung* in diesem Modell zu $r = .63$ ($p < .01$, $N = 964$) und mit *Fachwissen* zu $r = .58$ ($p < .01$, $N = 964$), *Analyse* mit *Sprachwahrnehmung* zu $r = .73$ ($p < .01$, $N = 964$) und mit *Fachwissen* zu $r = .67$ ($p < .01$, $N = 964$), *Sprachwahrnehmung* mit *Fachwissen* zu $r = .67$ ($p < .01$, $N = 964$).[242] Aufgrund der kleinen Itemzahl ist die *Analysedimension* mit EAP/PV = .51 von vergleichsweise geringerer Reliabilität.

Zum Stellenwert der literarästhetischen Sprachreflexion innerhalb des Modells literarischen Textverstehens

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Stellenwert *literarästhetische Sprachreflexion* in einem Modell einnimmt, das auch das inhaltliche literarische Textverstehen mit einbezieht (vgl. zum Gesamtmodell des LUK-Projekts 2.3.2.3). Daher

242 Die um jeweils ca. .10 höheren Zusammenhänge der Analysedimension mit *Fachwissen* und *Sprachwahrnehmung* im Vergleich zur *Textstrategiedimension* mit diesen Facetten deuten aber doch darauf hin, dass die Analyseitems eine etwas höhere Affinität zu *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* aufweisen als die *Textstrategieitems*.

wurde in weiteren Analysen das Verhältnis der drei formbezogenen Kompetenzfacetten (*Textstrategie*, *Sprachwahrnehmung* und *formspezifisches Fachwissen*) zu *semantischem Textverstehen* (27 Items, vgl. Itemstatistik der eindimensionalen Skala im Anhang 6.2.5) und *inhaltsbezogenem Fachwissen* (18 Items, vgl. Itemstatistik der eindimensionalen Skala im Anhang 6.2.4) näher betrachtet (vgl. Tab. 15). Hierfür wurde zunächst einem Gesamtmodell *literarästhetischer Urteilskompetenz* ein zweidimensionales Modell gegenübergestellt, welches *literarästhetische Sprachreflexion* und *semantisches Textverstehen* (inklusive *inhaltsbezogenes Fachwissen*) unterscheidet. Dieses zweidimensionale Modell (*Deviance* = 61736, *Parameter* = 147) weist eine geringere Deviance auf als ein eindimensionales Modell (*Deviance* = 61782, *Parameter* = 145) und passt signifikant besser auf die Daten als das eindimensionale Modell ($\chi_{\Delta}^{2}(2) = 46$, $p < .01$). Allerdings korrelieren beide Teildimensionen in diesem Modell mit $r = .88$ ($p < .01$, $N = 964$) sehr hoch, was gegen eine eindeutige Trennbarkeit dieser Teildimensionen spricht und v. a. auf die hohe Korrelation der Dimensionen *Erfassen der Textstrategie* und *semantisches Textverstehen* zurückzuführen sein dürfte (vgl. 2.3.2.3). Vergleicht man dieses zweidimensionale Modell mit einem dreidimensionalen Modell, das *literarästhetisches Textverstehen* als einen Faktor aus dem *Erfassen der Textstrategie* und *semantischem Textverstehen, literarästhetische Sprachwahrnehmung* als zweiten Faktor und *Fachwissen* aus form- und inhaltsbezogenen Fachwissensaspekten als dritten Faktor ausdifferenziert, so zeigt dieses dreidimensionale Modell (vgl. Abb. 21) einen wesentlich besseren Modellfit (*Deviance* = 61417, *Parameter* = 150) als das zweidimensionale Modell ($\chi_{\Delta}^{2}(3) = 319$, $p < .01$). Dieses Modell entspricht im Wesentlichen dem Gesamtmodell des dritten Erhebungszeitraums des LUK-Projekts, bei dem allerdings als weitere Dimension das *Erfassen intendierter Emotionalität* untersucht wurde (vgl. Meier et al. 2017; Brüggemann et al. 2016; Frederking et al. 2016). Die drei Teildimensionen in diesem Modell korrelieren in etwa gleich hoch: auf Textstrategie und Semantik bezogenes *literarästhetisches Textverstehen* korreliert mit *Sprachwahrnehmung* zu $r = .68$ ($p < .01$, $N = 964$) und mit *Fachwissen* zu $r = .69$ ($p < .01$, $N = 964$), *Sprachwahrnehmung* hängt mit *Fachwissen* zu $r = .67$ ($p < .01$, $N = 964$) zusammen.

In dieses Gesamtmodell ging allerdings *Fachwissen* lediglich als eindimensionaler Faktor ein, obwohl auch für diese Dimension form- und inhaltsbezogene Items entwickelt wurden. Differenziert man diese beiden Fachwissensaspekte über das dreidimensionale Modell hinaus aus, so sinkt die Deviance weiter ab (*Deviance* = 61380, *Parameter* = 154), was für einen noch besseren Modellfit spricht ($\chi_{\Delta}^{2}(4) = 37$, $p < .01$). Die beiden Fachwissenskomponenten korrelieren in diesem Modell allerdings zu .81 ($p < .01$, $N = 964$), während die anderen Teildimensionen in etwa gleich hoch zusammenhängen. Auf *Textstrategie* und *Semantik* bezogenes *literarästhetisches Textverstehen* korreliert mit *Sprachwahrnehmung* zu $r = .69$ ($p < .01$, $N = 964$), mit *formspezifischem Fachwissen* zu $r = .67$ ($p < .01$, $N = 964$) und mit *inhaltsbezogenem Fachwissen* zu $r = .70$ ($p < .01$, $N = 964$), *Sprachwahrnehmung* korreliert mit *formspezifischem Fachwissen* zu $r = .65$ ($p < .01$, $N = 964$) und mit *inhaltsbezogenem Fachwissen* zu $r = .64$ ($p < .01$, $N = 964$).

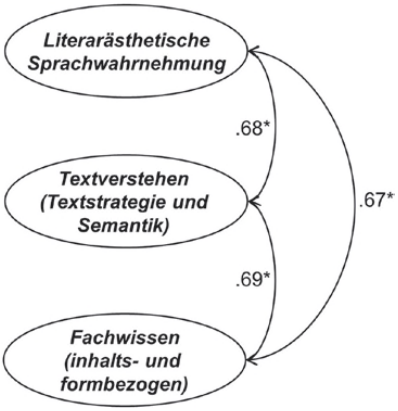


Abb. 21: *Modell literarischen Textverstehens*

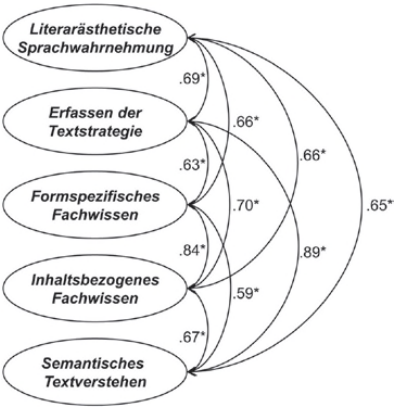


Abb. 22: *Fünf Teildimensionen literarischen Textverstehens*

Tab. 15: *Modellvergleiche zu inhalts- und formbezogenen Dimensionen des LUK-Modells*

Modell	Deviance	Parameter	Modellvergleich
5-dimensional: *Semantisches Textverstehen vs. Erfassen der Textstrategie vs. Sprachwahrnehmung vs. formspezifisches Fachwissen vs. inhaltsbezogenes Fachwissen*	61359	159	
4-dimensional: *Literarästhetisches Textverstehen (semantisch und Textstrategie) vs. Sprachwahrnehmung vs. formspezifisches Fachwissen vs. inhaltsspezifisches Fachwissen*	61380	154	$\chi_{\Delta}^{2} = 21$ $df = 5$, $p < .01$
3-dimensional: *Literarästhetisches Textverstehen (semantisch und Textstrategie) vs. Sprachwahrnehmung vs. Fachwissen (gesamt)*	61417	150	
2-dimensional: *Literarästhetische Sprachreflexion (Sprachwahrnehmung + Textstrategie + formspezifisches Fachwissen) vs. semantisches Textverstehen (inklusive semantisches Fachwissen)*	61736	147	
1-dimensional: *Literarästhetische Urteilskompetenz (Gesamtfaktor)*	61782	145	

Differenziert man schließlich noch zwischen dem *Erfassen der Textstrategie* und dem *semantischen Textverstehen*, so ergibt sich ein fünfdimensionales Modell (vgl. Abb. 22) mit der geringsten Deviance (*Deviance* = 61359, *Parameter* = 159). Dieses Modell passt damit noch einmal besser auf die Daten als das vierdimensionale Modell ($\chi_{\Delta}^{2}(5) = 21$, $p < .01$), hat allerdings den Nachteil, dass die beiden Textverstehenskomponenten (*Erfassen der Textstrategie* und *semantisches Textverstehen*) sehr hoch korrelieren ($r = .89$, $p < .01$, $N = 964$) und auch die beiden *Fachwissensdimensionen* aus *formspezifischem* und *inhaltsbezogenem Fachwissen* hoch zusammenhängen ($r = .84$, $p < .01$, $N = 964$).

Im Vergleich zu dem großen Abstand zwischen der Deviance des zweidimensionalen Modells und der Deviance des dreidimensionalen Modells, liegen die Deviance-Werte der drei-, vier- und fünfdimensionalen Modelle relativ nah beieinander, sodass aufgrund der geschilderten latenten Korrelationen eine klare Entscheidung für das fünfdimensionale Modell nicht ganz leichtfällt.

Für die Beurteilung des Stellenwerts der Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* ergeben sich dennoch wichtige Einblicke.

Zunächst zeigt sich deutlich, dass innerhalb des *literarischen Textverstehens* formbezogene Aspekte zusammengenommen keinen klaren Gegensatz zu einer inhaltsbezogenen Teilkompetenz darstellen. Die beiden Teilfacetten eines solchen zweidimensionalen Modells korrelieren sehr hoch, und dieses Modell passt viel schlechter auf die Daten als ein dreidimensionales Modell, das form- und inhaltsbezogene Aspekte im Rahmen einer *Textverstehens-* bzw. einer *Fachwissensdimension* zusammenfasst. Das *Erfassen der Textstrategie* geht also mit dem *inhaltlichen Textverstehen* Hand in Hand, und Schülerinnen und Schüler, die über *formspezifisches Fachwissen* verfügen, verfügen in hohem Grad auch über Wissen über Texte, Epochen, Motive und Symbole, wie es in der *semantischen Fachwissensfacette* erhoben wurde. Trotz der mitunter hohen Korrelationen deutet der niedrigste Deviance-Wert auf die vergleichsweise beste Anpassung des fünfdimensionalen Modells an die Daten hin. Dies stützt die Annahme der Eigenständigkeit jeder der fünf inhalts- oder formbezogenen Teilfähigkeiten in einem gleichberechtigten Nebeneinander.

4.3.4 Diskussion

4.3.4.1 Diskussion der Modellanalysen im Hinblick auf ihre didaktischen Implikationen

Hypothese 1

Die Modellanalysen zu Hypothese 1 zeigten, dass das theoretisch hergeleitete dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* signifikant besser auf die Daten passt als ein eindimensionales und das vergleichsweise beste zweidimensionale Modell aus einer *Expertise*-Dimension und der

literarästhetischen Sprachwahrnehmung. Einwenden könnte man hier eventuell, dass der Einsatz eines ML-Schätzers, wie er standardmäßig in dem Programm ConQuest 2.0 zur Anwendung kommt, und das damit verbundene 1PL-Rasch-Modell angesichts der teilweise schwankenden Trennschärfen der Items nicht uneingeschränkt angemessen ist. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden daher zusätzlich mit dem gegen Voraussetzungsfehler (z. B. Verstöße gegen die Normalverteilung der Items) robusteren MLR-Schätzer noch einmal in dem Programm MPlus durchgeführt, wobei auch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu Schulklassen in einem komplexen Mehrebenenmodell berücksichtigt wurde. Da diese Berechnungen ebenfalls zu dem Ergebnis führen, dass das dreidimensionale Modell dem eindimensionalen und den zweidimensionalen Modellen überlegen ist, kann davon ausgegangen werden, dass das theoretisch hergeleitete dreidimensionale Modell die beste Anpassung der verglichenen Modelle an die Daten zeigt. Dass sich die Abfolge der Güte der zweidimensionalen Modelle in MPlus etwas anders darstellt als in den ConQuest-Analysen, sollte als Anlass genommen werden, die Ergebnisse in diesem Feld nicht überzubewerten. Während sich das sprachdidaktisch fundierte Modell, das *Metasprache* und *Textstrategie* im Sinne einer *metakommunikativen* Fähigkeit unterscheidet, in beiden Berechnungen als das vergleichsweise schlechteste zweidimensionale Modell darstellte, liegen das *Expertise-* und das *Prozessmodell* näher beieinander und schneiden je nach angewandtem Schätzer unterschiedlich gut ab, sodass hier keinem der Modelle der Vorzug gegeben werden soll.

Auch die Höhe der latenten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten des dreidimensionalen Modells zwischen etwa $r = .65$ ($p < .01$, $N = 964$) und $r = .70$ ($p < .01$, $N = 964$) in beiden Berechnungen spricht für ein angemessenes Modell, in dem die drei Teildimensionen zwar substanziell, aber nicht zu hoch zusammenhängen. Die latenten Korrelationen sind dabei durchweg niedriger als z. B. entsprechende Korrelationen bei PISA 2003, wo *Mathematik*, *Lesen*, *Naturwissenschaften* und *Problemlösen* zwischen $r = .77$ und $r = .89$ latent miteinander korrelierten. Da Artelt und Schlagmüller in ihren Reanalysen zu PISA 2000 bei latenten Korrelationen von .79 zwischen literarischen Texten und kontinuierlichen Sachtexten bzw. .76 zwischen literarischem Textverstehen und dem Verstehen nichtkontinuierlicher Texte für eine Trennung der Kompetenzfacetten plädierten, scheint dies auch für die drei Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* angemessen. Diese sind angesichts ihrer niedrigeren latenten Interkorrelationen sogar vergleichsweise deutlich trennbar.

Im Hinblick auf die didaktischen Implikationen dieses Befunds ist vor allem hervorzuheben, dass das *Fachwissen*, das in der Literaturdidaktik der vergangenen Jahrzehnte bisweilen skeptisch beurteilt wurde (vgl. zusammenfassend Spinner 2012), in dieser Trias einen gleichwertigen Platz einnimmt und ähnlich hoch mit dem Verstehen von Textstrategien zusammenhängt wie das Auffinden sprachlicher Besonderheiten. Fachliches Wissen geht damit Hand in Hand mit den Kompetenzen, sprachliche Besonderheiten interpretieren und wahrnehmen zu können, und

sollte daher in seinem Beitrag zu einem sprachreflexiv kompetenten Umgang mit literarischen Texten ebenso wenig unterschätzt werden wie die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.

Aufgrund der Höhe der Interkorrelationen lässt sich vermuten, dass alle drei Teilfacetten einen ähnlich substanziellen Beitrag zur Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* leisten.

Hypothese 2

Im Gegensatz zu Hypothese 1 bestätigte sich Hypothese 2, wonach *Sprachwahrnehmung* weniger hoch mit dem *Erfassen der Textstrategie* und dem *formspezifischen Fachwissen* zusammenhängen sollte, nicht. Entgegen etlicher Studien aus der Literaturempirie, in denen die Einschätzung von Literarizität und das Entdecken sprachlicher Auffälligkeiten von Texten nicht vom Expertenstatus der Probanden abhing (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 219 f.; Hunt/Vipond 1985; van Peer 1986, S. 117, 120; Sopčák 2007, S. 191 f.; Fialho 2007, S. 119, 121; Miall/Kuiken 1994, S. 405 f.; im Detail 2.4.4.1), zeigten die beiden fachspezifischeren Teilkompetenzen *Fachwissen* und *Erfassen der Textstrategie* erstaunlich hohe Zusammenhänge mit dem aufmerksamen Wahrnehmen von Sprache. Der Zusammenhang zwischen der *Textstrategie-* und der *Sprachwahrnehmungsdimension* ist dabei signifikant höher als die Korrelation zwischen *Textstrategie-* und *Fachwissensdimension*. Die Korrelation zwischen *Fachwissen* und *Sprachwahrnehmung* ist zwar die geringste im Modell, allerdings nur tendenziell geringer als der Zusammenhang zwischen *Fachwissen* und *Textstrategie*. Diese Ergebnisse könnten zum einen daran liegen, dass Fachwissen beim gezielten Aufspüren sprachlicher Besonderheiten im ‚Top-down'-Modus einen höheren Anteil hat als dies die vor allem auf ‚Online'-Prozesse bezogene Theorie des ‚Foregrounding' gemeinhin annimmt. Allerdings zeigte eine detaillierte qualitative Auswertung der offenen Antwortformate des *Sprachwahrnehmungstests* (vgl. 4.2.2), dass vergleichsweise selten literaturwissenschaftliche Kategorien für das Beschreiben sprachlicher Besonderheiten herangezogen wurden. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Fachwissen für die Lokalisierung von Auffälligkeiten vor allem dann wirksam wurde, wenn über die ersten ‚bottom-up' irritierenden Merkmale hinaus noch weitere Stellen gezielt ‚top down' gesucht wurden, wie dies die Interviews der Cognitive-Lab-Studie zeigten. Plausibel ist darüber hinaus, dass der Versuch, einen Test zum Erfassen zentraler sprachlicher Aspekte zu konstruieren, genau die Aspekte besonders betont, die sich beim Vergleich zwischen Experten und Laien auch in anderen Studien als Unterschiede erwiesen haben. So zeigten sich in der Studie von Hoffstaedter z. B. Unterschiede bezüglich der Detailliertheit von Unterstreichungen (Novizen globaler und stärker inhaltlich ausgerichtet, Expertinnen und Experten gezielter und stärker auf Stilmittel fixiert) oder bezüglich spezieller, für literarisches Verstehen allerdings auch zentraler Aspekte wie dem Wahrnehmen von Mehrdeutigkeit (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 220). Van Peer stellte bei Experten tendenziell mehr Anstreichungen

fest sowie Präferenzen von Abweichungen gegenüber den von Novizen bevorzugten Parallelismen (vgl. van Peer 1986, S. 118, 170, 172). Da sich der Test zur Sprachwahrnehmung ja nicht, wie viele der literaturpsychologischen Studien aus Kapitel 2.4, mit der Beschreibung der Anstreichungen zufriedengeben kann, sondern in Kodieranweisungen klar beschreiben muss, auf welche Auswahl von Textstellen es Punkte gibt und auf welche nicht (vgl. 4.2.2), stellt hier die Präzision der Identifikation des ‚Foregrounding' einen ganz wesentlichen Leistungsaspekt dar. Abgesehen davon zeigen auch etliche Experten-Novizen-Studien, dass es durchaus Unterschiede bezüglich der Fokussierung sprachlicher Mittel zugunsten von Expertinnen und Experten gibt (vgl. Graves/Frederiksen 1991, S. 14; Graves 1996, S. 397; Peskin 1998, S. 248; Harash 2019, S. 82 f.). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie befinden sich daher in Einklang mit denjenigen Studien, in denen erfahrene Lesende stärker als Laien auf sprachliche Aspekte literarischer Texte achteten.

Damit impliziert das Modell analog zur Aufwertung des *Fachwissens* als gleichberechtigte Kompetenzfacette auch eine Aufwertung der häufig unterschätzten *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* in literarischen Texten im Zusammenspiel der drei Kompetenzdimensionen.

Zusammenhänge mit dem LUK-Modell

Ein letzter wichtiger Befund der Modellanalysen ist die Verortung der sprachreflexiven Teilkomponenten im Zusammenspiel mit semantischen Aspekten des *literarischen Textverstehens*, wie sie in der LUK-Studie erhoben wurden. Hier zeigte sich, dass ein zweidimensionales Modell, das eine Kompetenz *literarästhetischer Sprachreflexion* einer inhaltsbezogenen *semantischen Textverstehenskompetenz* (inklusive *inhaltsbezogenes Fachwissen*) gegenüberstellt, zwar besser auf die Daten passt als ein eindimensionales Modell aus allen Kompetenzfacetten, dass ein dreidimensionales Modell, das eine *literarästhetische Textverstehenskompetenz* aus *semantischem Textverstehen* und dem *Erfassen der Textstrategie* einer Kompetenzfacette der *Sprachwahrnehmung* und einer *Fachwissenskomponente* gegenüberstellt, jedoch noch angemessener ist. Die beste Anpassung an die Daten zeigt jedoch ein fünfdimensionales Modell aus allen sprachlichen wie semantischen Einzeldimensionen. Dabei korreliert das *Erfassen der Textstrategie* allerdings hoch mit dem *semantischen Textverstehen*, und *formspezifisches Fachwissen* hängt hoch mit *semantischen Fachwissenskomponenten* wie Wissen über Motive, Symbole, Autoren und Texte zusammen. Dies zeigt, dass Facetten *literarästhetischer Sprachreflexion* wichtige Bestandteile einer literarischen Textverstehenskompetenz sind und zumindest bei fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern wie den untersuchten bayerischen Zehntklässlerinnen und Zehntklässlern von inhaltlichen Aspekten zum Teil schwer zu trennen sind. Es ist damit sehr fraglich, ob sich *literarästhetische Sprachreflexion* adäquat als Teil einer allgemeinen Sprachreflexionskompetenz modellieren ließe, wie dies Gornik als offene Forschungsfrage formuliert (vgl. Gornik 2010, S. 232). Dies

müsste in einer größeren Studie überprüft werden, die einen breiten Begriff von *Sprachreflexion* in verschiedenen Lernbereichen des Deutschunterrichts operationalisiert und in ihrer Struktur untersucht. Erste Anhaltspunkte für diese Fragestellung können über diese Modellanalyse hinaus Analysen in Kapitel 4.4.4.4 zum Zusammenhang *literarästhetischer Sprachreflexion* mit *allgemeiner Sprachbewusstheit* bieten.

Zu überlegen wäre in diesem Kontext auch, ob nicht der Wahrnehmungsaspekt, der im LUK-Projekt nur als *Sprachwahrnehmung* operationalisiert wurde, zusätzlich im Hinblick auf eine semantische Komponente untersucht werden müsste. Hier wäre es interessant, eine zusätzliche Teilfacette zur Wahrnehmung inhaltlicher Irritationen zu modellieren, um deren Zusammenwirken mit dem Wahrnehmen sprachlicher Aspekte genauer in den Blick nehmen zu können.

Resümee

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass auf der Grundlage der vorliegenden Modellanalysen die Notwendigkeit unterstrichen werden kann, allen drei Teilfacetten der *literarästhetischen Sprachreflexion* im Literaturunterricht entsprechend Raum zu geben und keine zu vernachlässigen, dass aber vor allem bei fortgeschritteneren Jugendlichen von einer hohen Interaktion sprachlichen und inhaltlichen Verstehens auszugehen ist. Um nicht nur aus der Struktur Schlussfolgerungen für die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Teilfacetten in Didaktik, Lehrplänen und Unterrichtsarrangements abzuleiten, muss darüber hinaus genauer auf didaktisch bedeutsame Zusammenhänge der Teilfacetten mit personalen, fachlichen und motivationalen Aspekten eingegangen werden. Dies wird im Rahmen von weitergehenden Analysen zur Konstruktvalidität in Kapitel 4.4 erfolgen.

4.3.4.2 Mögliche Einschränkungen

Stichprobe

Eine mögliche Einschränkung des Modells liegt in der Stichprobe begründet. Da das Modell auf der Grundlage der Daten von Schülerinnen und Schülern aus zehnten Realschul- und Gymnasialklassen überprüft wurde, müsste diese Struktur auch an anderen Jahrgangsstufen und an Leistungsdaten schwächerer Schülerinnen und Schüler (z. B. aus neunten Klassen der Mittelschule) überprüft werden. Gerade im Hinblick auf die Rolle des *Fachwissens* ist zu bedenken, dass die Stichprobe überwiegend aus bayerischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der zehnten Jahrgangsstufe besteht, die über ein relativ solides formales Fachwissen verfügen und dieses möglicherweise auch für das Aufspüren sprachlicher Besonderheiten und das Interpretieren sprachlicher Mittel stärker ‚top down' einsetzen als weniger wissensstarke Gruppen von Lernenden. Es ist durchaus denkbar, dass bei sehr jungen oder schwachen Schülerinnen und Schülern, die über wenig Fachwissen verfügen oder die sich bislang wenig mit der Form und Funktion von Texten im

Sinne der *Textstrategie* beschäftigt haben, das *Fachwissen* oder das *Erfassen der Textstrategie* andere Zusammenhänge im Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* aufweisen. Außerdem ist zu erwarten, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern die formbezogenen und die inhaltsbezogenen Facetten weniger eng zusammenhängen, wie sich dies in schulformbezogenen Analysen des ersten LUK-Erhebungszeitraums an Schülerinnen und Schülern von neunten Klassen aus Mittelschulen und Realschulen im Vergleich zu den gleichaltrigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigte (vgl. Roick et al. 2013).

Testgütekriterien

Weitere eventuelle Einschränkungen sind im Hinblick auf Testgütekriterien zu diskutieren. Die deskriptive Statistik zeigte, dass die Konstrukte hinreichend durch die einzelnen Items erfasst werden, dass die Trennschärfen einiger Items v. a. des Subtests zur *Textstrategie* jedoch an der unteren Grenze liegen und die Trennschärfen insgesamt nicht besonders hoch ausfallen. Hier gilt es zu bedenken, dass sich die Faustregeln für Trennschärfen (> .30) der klassischen Testtheorie durchweg an sehr homogenen Skalen für die Individualdiagnostik orientieren. Je breiter das Konstrukt operationalisiert wird, desto geringer fallen jedoch die Trennschärfen der Items in der Regel aus. Sehr hohe Trennschärfen können auch ein Zeichen von „Redundanz" sein (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 479). Da die Items der drei Subskalen nicht nur an verschiedenen literarischen Texten der unterschiedlichsten Genres erfasst wurden, sondern sich zudem auf ein breites Spektrum linguistischer bzw. rhetorischer Aspekte beziehen und innerhalb der Subskalen von den Anforderungen her divergieren, sind die z. T. vergleichsweise niedrigen Trennschärfen wenig verwunderlich: denn die Anforderungen der Items der *Textstrategiedimension* changieren zwischen „kreativer Abduktion" (Eco 1985, S. 71) und deduktiver Selektion von plausiblen Deutungshypothesen, die Items der *Fachwissensdimension* zwischen Rekognition und Anwendung, die Items zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zwischen Selektion und Beschreibung sprachlich auffallender Textstellen. Hinzu kommt, dass das Maß der Trennschärfe schwierigkeitsabhängig ist. Die besten Trennschärfen haben Items mittlerer Schwierigkeit, besonders leichte und besonders schwere Items besitzen demgegenüber eine geringere Trennschärfe (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 479). Auch dass die Trennschärfen im Rahmen des dreidimensionalen Gesamtmodells ermittelt wurden, kann dazu beitragen, dass diese unterschätzt werden. Tatsächlich unterschreiten die meisten Items die Schwelle von .30 nicht mehr, wenn z. B. nur die Items der *Textstrategiedimension* in ein eindimensionales Modell eingehen (vgl. die Itemstatistiken in der jeweils eindimensionalen Modellierung im Anhang 6.2.1-6.2.3 und zu diesem Problem Döring/Bortz 2016, S. 481 f.).

An dieser Stelle müssen auch die Reliabilitäten der Subskalen kritisch diskutiert werden, da sich diese im Vergleich zu dem oft als Faustregel angesetzten Schwellenwert von $\alpha = .80$ als vergleichsweise gering erwiesen. Generell ist

zu bedenken, dass diese Reliabilitätsmaße von der Anzahl der Items in einem Modell abhängig sind: „[B]ei sehr vielen Items fällt Cronbachs α […] immer hoch aus, egal, wie homogen oder heterogen ein Itempool ist“ (vgl. Rost 2013, S. 178). So kann die Reliabilität nur zwischen Tests mit ähnlich hoher Itemzahl verglichen werden. Eine höhere Itemzahl für die Skalen hätte also automatisch zu einer höheren Reliabilität geführt. Allerdings zeigt der Vergleich der Skalen untereinander, dass nicht zwingend die Skala mit den meisten Items auch die reliabelste ist. Für die 19 Items umfassende *Textstrategieskala* betrug die mit Cronbachs Alpha (α) vergleichbare EAP/PV-Reliabilität nur .60, während sie für die 14 Items umfassende Subskala zum *formspezifischen Fachwissen* .63 und für die 11 Items zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* .66 betrug, was auf die (z. T. geringere) Homogenität der Items der jeweiligen Teildimension zurückzuführen sein dürfte. Döring und Bortz weisen allerdings darauf hin, „dass zu vielen Qualitätskriterien bzw. Qualitätsindikatoren keine allgemeingültigen Standards bzw. Referenzbereiche angegeben werden können, sondern dass die Beurteilung meist unter Berücksichtigung der Besonderheiten der jeweiligen Studie erfolgen muss.“ Sowohl „Art des Messinstrumentes“ als auch „Typus des gemessenen Merkmals“ seien hier in Anschlag zu bringen, sodass eine Festlegung auf .80 als Mindeststandard nicht möglich sei (Döring/Bortz 2016, S. 83). Schermelleh-Engel und Werner zufolge wird die „tatsächliche Reliabilität mit Konsistenzanalysen in der Regel unterschätzt“, wenn ein Test „aus inhaltlichen Gründen Items“ enthält, „die eher heterogen sind“ (Schermelleh-Engel/Werner 2012, S. 137), wie dies in den vorliegenden Tests der Fall ist. Wichtig ist zudem, dass es bei der vorliegenden Studie ja nicht um Fragen der Individualdiagnostik geht, für die die Faustregel von .80 gilt, sondern Analysen über Gesamtgruppen im Sinne einer „*Kollektivdiagnostik*“ im Mittelpunkt stehen, bei denen ganze Personengruppen verglichen werden (vgl. hierzu auch Schermelleh-Engel/Werner 2012, S. 136; Hervorh. im Orig.). Für die in dieser Studie im Zentrum stehenden Dimensionsanalysen sind die Skalen hinreichend reliabel und liegen über dem von Rost angegebenen Grenzwert von rtt = .55 (Rost 2013, S. 179).

Operationalisierung der Konstrukte in Aufgaben

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Operationalisierung der Konstrukte in Aufgaben. Dabei ist es möglich, dass andere Arten von Testaufgaben als Operationalisierung der Konstrukte zu etwas anderen Modellen führen könnten.

Diskussionswürdig ist z. B. die Entscheidung, *formspezifisches Fachwissen* primär im Sinne deklarativ-konzeptuellen Begriffswissens zum Teil ohne Anwendungskontext, zum Teil mit einer prozeduralen Komponente in mehr oder minder einfachen Analysekontexten zu operationalisieren. Damit liegen für den zentralen Bereich der Anwendung von *formspezifischem Fachwissen* in Interpretationskontexten in der dritten LUK-Phase keine Aufgaben vor. Natürlich wären hier komplexere Aufgaben, in denen überprüft wird, inwiefern Fachwissen

„*flexibel und adaptiv*" (Wieser 2016, S. 45; Hervorh. im Orig.) für Interpretationen fruchtbar gemacht wird, interessant gewesen. Die Entscheidung für die Modellierung einer primär deklarativ-konzeptuellen *Fachwissensdimension* erfolgte jedoch nicht unreflektiert, denn der Frage, ob die Anwendung von Fachwissen eine eigene Teildimension literarischen Textverstehens darstellt, wurde bereits in einer früheren Analyse der Daten der 1. Phase des LUK-Projekts nachgegangen. In dieser Phase war die *Anwendung von Kontextwissen* als eigene Teildimension literarischen Textverstehens operationalisiert und erhoben worden (vgl. Frederking et al. 2008). Diese Aufgaben zielten allein auf die Verknüpfung von vorgegebenem Fachwissen oder Intertexten mit einem literarischen Text im Hinblick auf ein form- oder inhaltsbezogenes Problem. Da die Dimensionsanalysen der ersten LUK-Phase zeigten, dass diese kontextbezogenen Aufgaben nicht klar empirisch im Sinne einer eigenen Textverstehensdimension von den anderen Teildimensionen abgrenzbar waren (vgl. Roick et al. 2010, S. 169 f.; Roick et al. 2013, S. 74 f.), sondern am ehesten der semantischen und der idiolektalen LUK-Dimension zuordenbar waren, ist anzunehmen, dass sich Fachwissensanwendung nur schwer von generellen Textverstehensfähigkeiten abgrenzen lassen dürfte. Dies legt auch eine weitere Analyse zu den Daten der 1. Projektlaufzeit nahe, die die Fachwissensabhängigkeit semantischer und idiolektaler Textverstehensaufgaben zum Gegenstand hatte. Da die Textverstehensaufgaben der 1. LUK-Phase für Schülerinnen und Schüler aller Schularten konstruiert wurden, wurde spezifisches Fachwissen, das für die Lösung der Aufgabe benötigt wurde, vor allem in den formbezogenen Testaufgaben möglichst umfassend vorentlastet. Aufzufindende sprachliche Phänomene wurden also im Rahmen der Aufgabe z. B. begrifflich und an Beispielen erklärt, damit Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Gegensatz zu Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht benachteiligt wurden (vgl. z. B. Meier et al. 2012, S. 243). Geprüft werden sollte damit v. a. die Fachwissensanwendung, nicht das Vorhandensein von Fachwissen. Eine Neugruppierung der LUK-Items nach Fachwissenslastigkeit ergab, dass ein zweidimensionales Modell, das „fachwissensfreie" gegen fachwissenslastige Items stellt, zwar besser auf die Daten passt als ein eindimensionales Modell, dass die latente Korrelation mit .97 aber so hoch ist, dass eine Trennung dieser Teildimensionen wenig sinnvoll erscheint (Meier et al. 2012, S. 245). Da die Abgrenzbarkeit der Fachwissensanwendung von Textverstehensfähigkeiten damit wenig wahrscheinlich ist, wurden in der dritten LUK-Phase die Verfügbarkeit von Fachwissen und damit verbundene Analysefähigkeiten stärker in den Blick genommen. Gleichwohl sind hier Folgestudien wünschenswert, die verschiedene Wissenstypen und Wissensqualitäten (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996) systematisch in Aufgaben operationalisieren und die Dimensionalität des Fachwissens so noch einmal differenzierter – auch empirisch – untersuchen, denn eine solche empirische Überprüfung gängiger Klassifikationen von Fachwissenstypen und -qualitäten steht bislang aus. Angesichts der Tatsache, dass diese Wissensarten in der Bewältigung von Problemlösungen zusammenwirken (vgl. 3.2.3), dürfte eine quantitativ-empirische Untersuchung anhand von Testaufgaben schwierig sein.

Qualitative Untersuchungen zu den an der Problemlösung beteiligten Prozessen wären hier evtl. besser geeignet. Die Frage, welche Art von Wissen besonders flexibel, adaptiv und gewinnbringend für Interpretationsprozesse eingesetzt wird, könnte in Experimentalstudien untersucht werden, die den Wissensinput systematisch variieren. Auch qualitative Lautdenkstudien sind für diese Art von Fragestellung aufschlussreich (vgl. 2.4.4.3). Da die Literaturwissenschaft bezüglich ihrer Gütekriterien sehr verschiedene Maßstäbe anlegt (vgl. 2.3.1), dürfte die Einschätzung, was als gelungene Fachwissensanwendung gelten kann und was nicht, in der Literaturdidaktik jedoch durchaus zu kontroversen Einschätzungen führen (vgl. 2.3.2).

Im Hinblick auf die Operationalisierung der Teildimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* zeigte sich, dass die Beurteilung des Beschreibens stilistischer Auffälligkeiten bisweilen Probleme bereitet, wenn Fachtermini falsch verwendet werden und man dadurch nicht eindeutig entscheiden kann, ob eine richtige Beobachtung eventuell nur mit einem falschen Terminus belegt wurde (vgl. Detailanalysen unter 4.2.2). Dies kam zwar recht selten vor, müsste in einer Überarbeitung der Aufgaben aber eventuell noch stärker berücksichtigt werden.

Auch im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* sind einige Aspekte kritisch zu diskutieren. Zum einen zeigte sich, dass die offenen Aufgaben, in denen nach Eco „kreative Abduktion" (Eco 1985, S. 71) nötig ist, in denen Schülerinnen und Schüler also selbst eine Hypothese zur Funktion formaler Eigenheiten von Texten aufstellen müssen, nicht durch geschlossene Aufgaben zu ersetzen sind. Eine weitere Vereinfachung von offenen Aufgaben zugunsten geschlossener, vermeintlich objektiverer Items ist also nicht wünschenswert. Dagegen sprächen auch die vergleichsweise guten Trennschärfen dieser offenen Items innerhalb der Subdimension. Der hohe Auswertungsaufwand über detaillierte Kodieranweisungen, Mehrfachkodierung etc. sowie entsprechende Einschränkungen bei der Auswertungsobjektivität müssen also auch bei einer weiteren Optimierung des Tests in Kauf genommen werden.

Möglich wäre zudem, dass die verschiedenen Itemformate der Subskalen zu einer stärkeren Unterscheidbarkeit der Dimensionen führen könnten. Während die Dimension *Erfassen der Textstrategie* relativ ausgeglichen durch offene und geschlossene Items getestet wurde (8 offene, 11 geschlossene Items), wurde die Dimension *Fachwissen* stärker durch geschlossene Formate erfasst (nur ein offenes Item), *Sprachwahrnehmung* stärker durch offene Formate (nur zwei geschlossene Formate). Diesem Einwand ist zu entgegnen, dass die Itemformate für die Erfassung der drei Teildimensionen nicht beliebig wählbar sind, sondern mit den getesteten Kompetenzfacetten korrespondieren. *Sprachwahrnehmung* z. B. ist kaum mit geschlossenen Formaten erfassbar, geht es doch darum, möglichst eigenständig sprachliche Abweichungen wahrzunehmen. Geschlossene Formate würden hier zu stark steuern. Beim *Fachwissenstest* hingegen ist Rekognition ein entscheidender Teil der getesteten Fähigkeit, sodass hier geschlossene Items auch von der Sache her einen festen Platz haben. In diesem Testteil wären aber mehr offene Formate möglich gewesen. Beim *Erfassen der Textstrategie* wiederum halten sich

geschlossene Items zur Selektion plausibler Deutungen, die eher deduktive Prozesse erfordern, und offene Items zur „kreative[n] Abduktion" (Eco 1985, S. 71), die das Generieren einer eigenen Hypothese erfordern, die Waage. Alle Testteile im selben Format zu halten, wäre von den getesteten Teilkompetenzen her nicht angemessen.

Auszuschließen ist allerdings, dass die Dimensionsanalysen durch verschieden schwierige Skalen negativ beeinflusst werden. So verschieden die Prozesse und die daraus resultierenden Operationalisierungen der Teilfacetten sein mögen, so ähnlich sind doch die durchschnittlichen Schwierigkeiten der drei Skalen. Die prozentuale Lösungswahrscheinlichkeit liegt hier bei allen Teildimensionen bei ca. 50 % (51,8 % für die Dimension *Textstrategie*, 49,2 % für *Sprachwahrnehmung* und 48,1 % für *Fachwissen*).

Abschließend ist zu überlegen, ob die Operationalisierung aller Testaufgabentypen zu denselben literarischen Stammtexten ein anderes Bild ergeben könnte, da hier die Interaktion der einzelnen Dimensionen im Sinne eines globalen Textverstehens trotz unabhängiger Items stärker ins Gewicht fallen könnte. Die Trennbarkeit der Einzeldimensionen könnte eventuell abnehmen, wenn die Aufgaben zu denselben Texten gestellt würden. Insofern könnte der starke Zusammenhang zwischen *semantischen* und *formbezogenen* Kompetenzfacetten im LUK-Gesamtmodell in einem anderen Licht erscheinen, wenn auch Aufgaben zum *Fachwissen* und zur *Sprachwahrnehmung* ausschließlich an denselben literarischen Texten erfasst würden wie *semantisches* und *formbezogenes Textverstehen*. Ob in diesem Fall ein dreidimensionales Modell auch einem eindimensionalen überlegen wäre, sollte in einer Folgestudie überprüft werden. Allerdings sind die hohen Zusammenhänge zwischen *Semantik* und dem *Erfassen der Textstrategie* auch inhaltlich plausibel: Zum einen führt das Verstehen der *Textstrategie* zwangsläufig zu einem intensiven *semantischen* Verständnis des Textes, und ein solides *semantisches Textverstehen* ist eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der Funktion oder Wirkung formaler Aspekte von Texten, zum anderen sind die *semantischen* Aufgaben im Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* oft recht komplex und erfordern in ähnlicher Weise das Generieren von Deutungshypothesen oder das Beurteilen mehrerer potenziell möglicher Interpretationen mehrdeutiger Textstellen wie die Aufgaben zum *Erfassen der Textstrategie*. Die für das *semantische Textverstehen* erforderlichen Prozesse ähneln damit oft den Prozessen beim *Erfassen der Textstrategie*.

Resümee

Trotz der diskutierten Einschränkungen ist zu konstatieren, dass mit den neu entwickelten Skalen zum *Erfassen der Textstrategie*, zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* und zum *formspezifischen Fachwissen* erstmals ein valides und reliables mehrdimensionales Testverfahren für den Kompetenzbereich *literarästhetische Sprachreflexion* vorliegt. Auch wenn dieses Testinstrument für die Individualdiagnostik (noch) nicht hinreichend differenziert, so kann es doch zur Unterscheidung

besonders schlechter und besonders guter individueller Leistungen nützlich sein, z. B. für die Zuordnung zu Fördermaßnahmen. Noch besser erfüllt es die Bedingungen für Gruppenvergleiche. Ein Anwendungsbeispiel in diesem Zusammenhang könnte der schulinterne Vergleich des Lernstandes von Klassen sein oder die Abbildung des Lernfortschritts einer Klasse.

Darüber hinaus kann dieses Instrument gewinnbringend in der empirischen Bildungsforschung eingesetzt werden. Waren in der Vergangenheit allgemeine Lesetests, die nicht in *Sachtextverstehen* und *literarisches Textverstehen* unterscheiden, die einzig verfügbaren Testinstrumente, so lässt sich nun der Bereich des *literarischen Textverstehens* und dabei insbesondere der Aspekt der *literarästhetischen Sprachreflexion* differenziert erfassen und auch dem *Sachtextverstehen* gegenüberstellen. Das ermöglicht es zum einen, bisher für das Lesen als Ganzes gestellte Fragen differenzierter zu beantworten (vgl. z. B. 4.4.4.3 zur Freizeitlektüre und Meier 2020b), zum anderen ist solch ein Instrument aber auch wertvoll für eine evidenzbasierte Unterrichtsforschung. So lassen sich z. B. Vorleistungen von ganzen Schulklassen gut für die Blockrandomisierung von Treatmentgruppen erfassen oder die Effekte unterrichtlicher Interventionen auf verschiedene Aspekte literarischen Textverstehens differenzierter abschätzen (vgl. hierzu auch 5.1.2 sowie Henschel et al. 2016; Frederking/Albrecht 2016).

4.3.4.3 Notwendigkeit vielfältiger Anschlussstudien

Genauere Untersuchung der hinter den Kompetenzen stehenden Prozesse

Generell wäre es wünschenswert, die Prozesse, die hinter den Kompetenzfacetten stecken, noch genauer zu untersuchen. Zwar wurden im Konstruktionsprozess der Aufgaben ‚Cognitive Laboratories' durchgeführt, in denen Schülerinnen und Schüler in Lautdenkverfahren die Aufgaben beantworteten und auch zu ihrem Antwortverhalten interviewt wurden; der Fokus dieser Studien lag aber primär auf der Aufgabenoptimierung, also z. B. auf der Tilgung irreführender Begriffe und Distraktoren oder dem Aufspüren innerer Abhängigkeiten von Aufgaben untereinander. Außerdem stand die Aufgabenvalidität im Zentrum, d. h. die Frage, ob die Aufgabe tatsächlich auf das entsprechende Konstrukt zielt oder eventuell etwas ganz anderes misst, was durch das laute Denken transparent wird. Eine systematische qualitative Studie zu den zugrunde liegenden Prozessen der Teildimensionen *Erfassen der Textstrategie*, *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *formspezifisches Fachwissen* ersetzen diese ‚Cognitive Labs' jedoch nicht. Hierfür wären ergänzend auch andere Verfahren als Lautdenkstudien denkbar, z. B. das Einbeziehen der Fixationsdauer einzelner Textstellen im Hinblick auf ihre Auffälligkeit via ‚Eye Tracking' (vgl. Harash 2019) oder sogar neurowissenschaftliche Studien, die darüber Aufschluss geben können, welche Hirnareale an bestimmten Teilprozessen beteiligt sind (vgl. Hoorn 1996;1997). In solchen Studien könnte man auch Einblicke in die Interaktion der drei Teilbereiche gewinnen.

Zukünftige Herausforderungen an die Diagnostik literarästhetischer Sprachreflexion auf Individualebene

Anschlussstudien wären auch im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Skalen zu einem für die Individualdiagnostik optimal geeigneten Testinstrument nötig. So müssten z. B. im Hinblick auf die Testgütekriterien einige Aufgaben weiter optimiert werden, und es wäre zu überlegen, ob die Breite der Konstrukte zugunsten noch trennschärferer Items nicht etwas eingeschränkt werden sollte. Durch homogenere Subskalen im Hinblick auf Testformate und Aufgabeninhalte wären wohl auch die Reliabilitätswerte der Skalen zu verbessern. Man müsste diesbezüglich auch über die Erweiterung der Skalen um weitere Items nachdenken. Dabei wäre es bei der *Textstrategie-* und der *Sprachwahrnehmungsskala* auch sinnvoll, noch einige Aufgaben für das unterste und höchste Leistungsspektrum zu entwickeln. Durch die Erhöhung der Aufgabenmenge würde dieses Testinstrument aber nicht unbedingt auswertungsökonomischer, zumal ein Ersatz offener Formate im Test zur aufmerksamen *Sprachwahrnehmung* und im Test zum *Erfassen der Textstrategie* aus inhaltlichen Gründen nicht möglich ist.

Darüber hinaus wäre für solch einen Test der Ausweis von Niveaustufen zentral. Hier zeichnen sich zwar im Hinblick auf die *Textstrategie-* und die *Sprachwahrnehmungsdimension* inhaltlich plausible Anforderungsniveaus ab (vgl. 4.3.3.1), diese müssten sich aber in einem größeren Aufgabenset weiter bewähren. Schwierig dürfte solch eine Beschreibung v. a. bezüglich der *Fachwissensdimension* werden, da sich hier noch keine klaren inhaltlichen Anforderungsprofile herauskristallisieren.

Die zentralsten Anschlussstudien stellen allerdings, wie in Kapitel 4.1 entfaltet, über die Strukturvalidierung hinausgehende Studien zur Konstruktvalidierung dar. Daher werden im folgenden Kapitel die drei Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* in einen größeren Zusammenhang mit einschlägigen personenbezogenen Variablen, weiteren sprachbezogenen Leistungen und motivationalen Aspekten gestellt.

4.4 Konstruktvalidierung: Erweiterte Analyse des dreidimensionalen Modells

In Kapitel 4.4 soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern Zusammenhänge zu Außenkriterien die Konstruktvalidität des Modells stützen. Abgesehen von der Bedeutung für die Validierung des Modells ist es gerade im Hinblick auf die didaktischen Schlussfolgerungen aus solch einem Kompetenzmodell wichtig, die einzelnen Teilfacetten möglichst genau charakterisieren zu können und zu wissen, welche Voraussetzungen günstig für gute Leistungen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen sind. Im Hinblick auf das persönliche Voraussetzungssystem der Schülerinnen und Schüler werden hier Zusammenhänge

der Teilkompetenzen mit Fähigkeiten, Affekten oder Interessen der Rezipienten relevant (vgl. ausführlich Schmidt 1991, S. 72, 2.3.1.4), wie sie in allen größeren Schulleistungsstudien erhoben werden (vgl. z. B. OECD 2014). Damit geraten Faktoren in den Blick, die auch in Helmkes Angebots-Nutzungsmodell in den Bereichen „Kontext" (Schulform) und „Lernpotenzial" (Vorwissen, Sprache, Motivation) eine zentrale Rolle spielen (vgl. Helmke 2009, S. 73 und 1.2). Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf drei Aspekten liegen: auf personenbezogenen Variablen, allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und literaturspezifischen Motivationen. Dabei soll jeweils hypothesengestützt vorgegangen werden. Die Betrachtung dieser Einzelaspekte entspricht Stufe II aus Roicks und Henschels Validierungsmodell, auf der im Rahmen der „*[s]pezifischen Validierung*" theoriebasiert einzelne Bezugsvariablen in ihrem Zusammenhang mit den Kompetenzfacetten untersucht werden (vgl. Roick/Henschel 2015, S. 15 f.; Hervorh. im Orig.; Kapitel 4.1). Abschließend sollen die maßgeblichen Prädiktoren in ein komplexeres Modell integriert werden.

Im folgenden Kapitel werden zunächst Hypothesen zu Zusammenhängen mit Außenkriterien aufgestellt, dann im Methodenteil zentrale Test- und Fragebogeninstrumente für die Vergleichskonstrukte präsentiert sowie methodische Fragen erläutert, bevor Ergebnisse berichtet und diskutiert werden.

4.4.1 Fragestellungen für die erweiterte Analyse des dreidimensionalen Modells

4.4.1.1 Hypothesen zu Zusammenhängen der Teilfacetten literarästhetischer Sprachreflexion *mit personenbezogenen Variablen (*Geschlecht*,* Schulform*,* Sprachhintergrund*)*

Die verbreitete Untersuchung personenbezogener Faktoren wie *Geschlecht*, *Schulformzugehörigkeit* oder *Sprachhintergrund* (vgl. z. B. Klieme et al. 2010) ist auch im Hinblick auf die drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* sinnvoll. Auf diese Weise können z. B. Problemgruppen identifiziert werden, die im Hinblick auf bestimmte Kompetenzfacetten einen erhöhten Förderbedarf haben. Aus den bisher betrachteten Studien in Teil 2.2 und 2.4 lassen sich zu diesen in Schulleistungsstudien standardmäßig untersuchten Außenkriterien folgende Hypothesen aufstellen:

Geschlecht

Mädchen schneiden in allen Schulleistungstests zum Leseverstehen besser ab als Jungen (vgl. z. B. Hohn et al. 2013, S. 232 zu PISA oder Pfost et al. 2013, S. 95). Daher wäre das Ausbleiben eines *Geschlechtereffekts* bei den sprachreflexiven Teilleistungen literarischen Verstehens sehr verwunderlich und könnte Zweifel an der Validität des Konstrukts aufkommen lassen.

Hypothese 3: Mädchen sollten analog zu den meisten sprachbezogenen Tests in allen drei Teilbereichen besser abschneiden als Jungen.

Schulform

Wie in früheren Phasen des LUK-Projekts (vgl. 2.3.2.3), so sind auch in dieser dritten Phase substanzielle *Schulformeffekte* erwartbar (vgl. Roick et al. 2013). Dies gilt umso mehr, als in dieser Projektphase auch ein Test zum *Fachwissen* eingesetzt wurde. Da dem *Fachwissen* zu Literatur primär im Gymnasium ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. Hertel et al. 2010, S. 135), ist hier mit erheblichen *Schulformeffekten* zu rechnen.

Hypothese 4: Für alle drei Teildimensionen sind *Schulformeffekte* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu erwarten. Dabei sollten diese vor allem Vorteile im Hinblick auf das *Fachwissen* haben.

Sprachhintergrund

Im Hinblick auf den *Sprachhintergrund* sind Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* für alle drei Teilbereiche zu erwarten, wobei das primär schulisch vermittelte deklarative *Fachwissen* tendenziell weniger betroffen sein sollte als die beiden anderen Teilfacetten. Die *Sprachwahrnehmung* sollte durch einen nicht-deutschen *Sprachhintergrund* beeinträchtigt werden, hatte doch z. B. Hoffstaedter festgestellt, dass Studierende mit Deutsch als Erstsprache im Vergleich zu Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache Texte häufiger als poetisch beurteilten und Studierende mit Deutsch als Fremdsprache bei der Unterstreichung als poetisch empfundener Stellen zu einer globaleren Markierung als L1-Studierende tendierten (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 242, 2.4.4.1). Auch bezüglich des *Erfassens der Textstrategie* sind Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache zu erwarten, da es hier um ein sehr differenziertes Erfassen der sprachlichen Wirkung geht, das L1-Lernenden leichterfallen dürfte.

Hypothese 5: Ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* sollte negativ mit Teilfähigkeiten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen. Die *Fachwissensdimension* sollte dabei weniger betroffen sein als das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.

Während die genannten Faktoren *Geschlecht*, *Schulformzugehörigkeit* und *Sprachhintergrund* zwar dabei helfen, Problemgruppen zu identifizieren, für didaktische Interventionen insgesamt aber wenig zugänglich sind, stellen Fähigkeiten, affektive und motivationale Aspekte Felder dar, auf die sich didaktische Fördermodelle

noch stärker konzentrieren können. Diesen Bereichen muss daher im Hinblick auf die Auswertung der Beziehungen der Teildimensionen zu externen Faktoren ein besonderer Stellenwert zukommen.

4.4.1.2 Hypothesen zu Zusammenhängen der Teilfacetten mit motivationalen Aspekten

Im Folgenden sollen zentrale motivationale Aspekte wie das *Interesse an der Form* literarischer Texte oder die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* in ihren Zusammenhängen zu Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* betrachtet werden. Im Kontext von Motivationen hat darüber hinaus die Frage nach affektiven und kognitiven Zugängen zu Literatur eine lange deutschdidaktische Tradition (vgl. 2.3). Da es sich dabei um einen Aspekt an der Grenze zwischen Persönlichkeitsmerkmal (vgl. 4.4.1.1) und Motivation handelt, soll mit dieser Fragestellung begonnen werden.

Zusammenhang der Teildimensionen mit affektiven und/oder kognitiven Maßen

Im Hinblick auf motivationale Aspekte des Deutschunterrichts ist für eine Charakteristik der Teildimensionen zunächst interessant, ob diese besser von eher kognitiv oder (auch) affektiv eingestellten Personen bewältigt werden. Dabei ist zu erwarten, dass die *Fachwissensdimension* wenig affektiv besetzt ist. Auch der „kritische" Lesemodus zum *Erfassen der Textstrategie* wird bei Eco – im Gegensatz zur affektiv involvierteren semantischen Lektüre – primär als kognitiv-distanzierte Leistung beschrieben (vgl. Eco 1987c, S. 41 und 2.3.1.6).[243] Beim Wahrnehmen sprachlicher Aspekte spielen hingegen in etlichen Theorien auch Emotionen eine wichtige Rolle. Geht es bei Staiger vor allem um Gefühle der Ergriffenheit und Bewunderung, die die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Textkomposition lenken (vgl. Staiger 1967, S. 12 f., 2.3.1.1), nehmen bei Literaturpsychologinnen und -psychologen wie Miall und Kuiken (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 392) oder Fialho (vgl. Fialho 2007) Affekte wie Irritation oder Verunsicherung einen zentralen Stellenwert ein (vgl. 2.4.2). Derartige Reaktionen sind auch für Isers Leerstellentheorie (Iser 1994 [1976], S. 290, vgl. 2.3.1.3) oder Fingerhuts „Irritationspunkte" (Fingerhut 1995, S. 52) ausschlaggebend (vgl. 2.3.1.5).

> ***Hypothese 6:*** Während die Teilfacetten *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* primär mit kognitiven Maßen zusammenhängen sollten, sollte bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zusätzlich ein Zusammenhang mit affektiven Maßen auftreten.

243 Auch Försters distanzierter „Beobachter" mutet sehr kognitiv an (Förster 1998, S. 63).

Interesse an der Form literarischer Texte

Über diese allgemeine affektive Ansprechbarkeit hinaus spielen im Hinblick auf literarisches Textverstehen in etlichen Studien zudem die sogenannten ‚Artefakt-Emotionen' eine Rolle, d. h. Emotionen, die als Reaktionen auf die sprachliche Form von Texten entstehen (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 130; Kuijpers et al. 2017; 2.4.2 und v. a. 2.4.4.4). Es ist daher anzunehmen, dass ‚Artefakt-Emotionen' bzw. das Interesse oder die Freude an der sprachlichen Form literarischer Texte positiver mit der Fähigkeit *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als das Interesse am Inhalt literarischer Texte (vgl. Eco 1973, S. 75 und Andringa 1995). Kneepkens und Zwaan verorten ‚Artefakt-Emotionen' in der Post-Lesephase und weniger im ‚Online'-Leseprozess (Kneepkens/Zwaan 1994, S. 136), also in der Phase der Sprachreflexion und Relektüren. Da einige Studien zeigen, dass ‚Artefakt-Emotionen' positiv mit dem Grad der Expertise zusammenhängen (vgl. hierzu auch Andringa 1995, S. 275 oder Dixon et al. 1993, S. 27, 29), ist anzunehmen, dass sie primär mit der *Textstrategiedimension* oder dem *Fachwissen* assoziiert sind und *Sprachwahrnehmung*, die etlichen Studien zufolge expertiseunabhängig ist (vgl. van Peer et al. 2007, S. 208; Hakemulder 2004, S. 211, 2.4.4.1), etwas weniger hoch mit dem *Forminteresse* zusammenhängt.

> ***Hypothese 7:*** Das *Interesse an der Form* literarischer Texte sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als das *Interesse am Inhalt* literarischer Texte. Die Zusammenhänge des *Interesses an der Form* sollten dabei etwas weniger intensiv mit der Teilfacette *Sprachwahrnehmung* zusammenhängen als mit den anderen beiden Teilfacetten.

Außerschulische literarische Lesehäufigkeit

Auch das Ausmaß außerschulischer literarischer Lektüre sollte positiv mit *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen. Da außerschulische literarische Lektüre in der Regel höhere Zusammenhänge mit dem Leseverstehen zeigt als die außerschulische Lektüre von Sachtexten (vgl. Spear-Swerling et al. 2010, S. 85; Pfost et al. 2013, S. 99; Kirsch et al. 2002, S. 121 f.; 233; OECD 2010, S. 35; Mol/Bus 2011, S. 279 und ausführlich 2.4.4.2), ist gerade im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* zu erwarten, dass *literarische Lesehäufigkeit* höher mit den Teilfacetten zusammenhängt als außerschulische *Sachtextlektüre*. Auch in dieser Hinsicht ist es allerdings wahrscheinlich, dass die *Sprachwahrnehmungsfacette* geringere Zusammenhänge mit dem literarischen Lesen zeigt, da einige empirische Studien zum ‚Foregrounding' – entsprechend der oben resümierten Befunde geringer Experten-Novizen-Unterschiede – keinen Einfluss von *Lesehäufigkeit* auf das ‚Foregrounding' fanden (vgl. van Peer et al. 2007, S. 208; Hakemulder 2004, S. 211, 2.4.4.1). Untersuchungen zum Zusammenhang *literarischer Lesehäufigkeit* mit *formspezifischem Fachwissen* und der Fähigkeit zum *Erfassen der Textstrategie* bei literarischen Texten stehen noch aus (vgl. 2.4.4.2).

Hypothese 8: Die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als außerschulische *Sachtextlektüre*. Dabei sollten die Zusammenhänge mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* geringer ausfallen als mit den beiden anderen Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*.

Neben den motivationalen Aspekten ist für den Deutschunterricht im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* jedoch vor allem der Zusammenhang der Teilfacetten mit allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten bedeutsam, da diese im Deutschunterricht besonders gut gefördert werden können.

*4.4.1.3 Hypothesen zum Zusammenhang der Teilfacetten mit allgemeinsprachlichen Fähigkeiten (*allgemeine Sprachbewusstheit, Wortschatz*)*

Pierre Judet de la Combe betont in seinem Vortrag *Warum sich mit Sprache beschäftigen?* die größere Bedeutung literarischer Texte für eine souveräne Sprachbeherrschung gerade im Vergleich zu Sachtexten (de la Combe 2007, S. 36, vgl. 1.1). Dabei sollten vor allem zwei allgemeinsprachliche Fähigkeiten höher mit Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als mit dem *Sachtextverstehen*: ein differenzierter *Wortschatz* und eine *allgemeine Sprachbewusstheit* (vgl. 2.1).

Im Hinblick auf die *Wortschatzleistung* wird in etlichen Studien aus der Leseforschung darauf hingewiesen, dass diese substanziell mit dem Textverstehen zusammenhängt (vgl. z. B. Pfost et al. 2013, S. 99 sowie 2.4.4.2). *Allgemeine Sprachbewusstheit* wies in der DESI-Studie positive Zusammenhänge mit anderen sprachbezogenen Kompetenzen auf. In Strukturanalysen der DESI-Studie wurden „Lesen, Grammatik, Wortschatz, Lesegeschwindigkeit" unter schriftsprachlicher „Reflektion/Rezeption" zusammengefasst, sodass von einem Zusammenhang der Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* mit *Sprachbewusstheit* und *Wortschatz* auszugehen ist (vgl. Jude et al. 2008, S. 192 und ausführlich 2.4.4.2).

Etlichen literaturempirischen Studien zufolge ist für die *Sprachwahrnehmung* in literarischen Texten eine *allgemeine (prozedurale) Sprachbewusstheit* hinreichend. Hoffstaedter z. B. stellte in ihrer Studie eine hohe Übereinstimmung als poetisch unterstrichener Textstellen verschieden kompetenter Gruppen fest und führt Poetizitätsbeurteilungen daher primär auf „allgemeine[…] Sprachintuition" zurück (Hoffstaedter 1986, S. 221). Miall und Kuiken kamen aufgrund ihrer Studien zu einem ähnlichen Schluss und machen „general linguistic skills" und weniger literaturwissenschaftliche Expertise für das Erkennen von ‚Foregrounding' verantwortlich (vgl. Miall/Kuiken 1994, S. 405 f. sowie ähnliche Studien von van Peer 1986, S. 117, 120, 176; Sopčák 2007; Fialho 2007, S. 119, 121 und ausführlich 2.4.4.1).

Hypothese 9: Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* sollten bedeutsame Prädiktoren für die drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* darstellen.

Dabei sollte *Wortschatz* mit allen drei Teilbereichen gleichermaßen zusammenhängen, während *allgemeine Sprachbewusstheit* vor allem für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* maßgeblich sein sollte.

Generell sollten die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* höher mit *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* zusammenhängen als die Leistung im *Sachtextverstehen*.

Die Frage ist nun, wie personale Faktoren, sprachbezogene Fähigkeiten und motivationale Aspekte in einem komplexeren Modell zusammenwirken, das alle bedeutsamen Faktoren zu integrieren versucht. Durch die Integration dieser verschiedenen Prädiktoren in einem Modell ist zu erwarten, dass einzelne Zusammenhänge absinken. Die wichtigsten direkten Effekte und Zusammenhangsstrukturen der drei Teildimensionen zu ihren Prädiktoren sollten jedoch auch unter Einbezug von *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* als Kontrollvariablen erhalten bleiben.

Hypothese 10: In einem Modell, das motivationale, sprachbezogene und personenbezogene Variablen integriert, sollten etliche Zusammenhänge der drei Teilfacetten mit ihren Prädiktoren zwar absinken, zentrale Zusammenhänge aber auch unter Kontrolle von *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* signifikant bleiben.

4.4.2 Operationalisierung der Vergleichskonstrukte

Im Folgenden wird ergänzend zu der Darstellung der Testaufgaben zu den drei Teildimensionen (vgl. 4.2) die Operationalisierung der Bezugskonstrukte im Rahmen der LUK-Studie dargestellt.

4.4.2.1 Erhebung personenbezogener Variablen

Erfassen von Geschlecht und Schulform

Das *Geschlecht* wurde zu Beginn des Fragebogens des ersten Testtags erhoben. Weiblich wurde mit 0 und männlich mit 1 kodiert. Ein negatives Vorzeichen des Pfades von der unabhängigen Variable *Geschlecht* auf eine abhängige Variable bzw. Teilkompetenz bedeutet daher einen Vorteil für Mädchen bzw. einen Nachteil für Jungen.

Die *Schulformzugehörigkeit* geht aus der ID der Testbögen hervor. Der Besuch eines Gymnasiums wurde mit 1 und der Besuch einer Realschule mit 0 kodiert. Ein positives Vorzeichen des Pfades von der *Schulformzugehörigkeit* auf eine abhängige Variable bedeutet daher einen Vorteil für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Erfassen des Sprachhintergrunds

Da das Erfassen des *Sprachhintergrunds* nur über das Herkunftsland für die Beherrschung der deutschen Sprache oft wenig aussagekräftig ist, wurde die Variable *Sprachhintergrund* durch ein Item zur Umgangssprache mit den Eltern zu Hause erfasst.

Das Item (ci05a) lautete: „Welche Sprache sprechen Sie vor allem mit Ihren Eltern?" Das Item wurde abgestuft in „nur Deutsch", „meistens Deutsch, aber manchmal auch eine andere Sprache", „meistens eine andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch", „nur eine andere Sprache". Die Antworten auf diese Fragen wurden dummykodiert, d. h. die Antworten „nur Deutsch" und „meistens Deutsch" wurden mit 0 und „meistens eine andere Sprache" und „nur eine andere Sprache" mit 1 kodiert. Ein negatives Vorzeichen des Pfades von der unabhängigen Variable *Sprachhintergrund* auf eine abhängige Variable bedeutet daher einen Nachteil für Jugendliche mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund*.

*4.4.2.2 Erhebung motivationaler Aspekte (*Kognitions- *und* Emotionsbedürfnis, Lesehäufigkeit, Interesse*)*

'Need for cognition' und 'need for affect'

Für die Frage nach der kognitiven Ausrichtung der Kompetenzfacetten wurde auf das eingeführte Konstrukt des *Kognitionsbedürfnisses* zurückgegriffen, das beschreibt, inwieweit Menschen kognitive Anstrengungsbereitschaft besitzen und kognitive Aktivität genießen (vgl. Aronson et al. 2008, S. 204). Die Skala für dieses Persönlichkeitsmerkmal *need for cognition* stammt ursprünglich von Cacioppo und Petty (vgl. Cacioppo/Petty 1982, S. 116). Es wurde eine reduzierte deutsche Version in zwei Blöcken zu je 6 Items mit einer vierstufigen Skala eingesetzt (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu), die an Bless et al. 1994, S. 149, angelehnt ist, in der die einzelnen Items allerdings etwas einfacher und auch für Schülerinnen und Schüler verständlich formuliert wurden. Als Pendant im emotionalen Bereich wurde eine Kurzform der deutschsprachigen Skala für *need for affect* nach Appel eingesetzt (vgl. Appel 2008, S. 36–38, vgl. auch Maio/Esses 2001). Auch hier wurde eine vierstufige Skala benutzt (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die Itemformulierungen zu beiden Skalen befinden sich im Anhang unter 6.3.4.1 und 6.3.5.1.

Die Skalen kamen im ersten Fragebogenteil am zweiten Testtag zum Einsatz, der sich in diesen Booklets im ersten Drittel befand (vgl. Tab. 6 unter 4.2.5).

Literarische Lesehäufigkeit und Sachtextlektüre

Die *Lesehäufigkeit* für literarische Texte und Sachtexte wurde am Ende des zweiten Fragebogenteils gegen Ende des Booklets für den ersten Testtag abgefragt (vgl. Tab. 5 unter 4.2.5). Die auf verschiedene Textarten bezogene Frage lautete: „Wenn Sie *eine durchschnittliche 7-Tage-Woche* betrachten – wie viel Zeit verwenden Sie in Ihrer *Freizeit* für das Lesen folgender Texte: (Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur ein

Kästchen an)". Die 5-stufige Skala war folgendermaßen formuliert: „weniger als 30 Min. pro Woche" – „bis zu 60 Min. pro Woche" – „bis zu 90 Min. pro Woche" – „bis zu 120 Min. pro Woche" – „mehr als 120 Min. pro Woche".

Aus den Angaben der *Lesehäufigkeit* für „Berichte in Zeitschriften", „Nachrichten/Kommentare in Tageszeitungen" und „Sachbücher zu Wissenschaft und Technik" wurde eine Variable für *Sachtextlektüre* in der Freizeit gebildet, aus den Angaben der *Lesehäufigkeit* für „Sciencefiction- oder Fantasy-Romane", „wirklichkeitsnahe Romane" und „Kriminalromane" wurde eine Variable für die außerschulische *Lesehäufigkeit literarischer Texte* erstellt.

Hinzu kommen zwei Fragebogenitems zur Anzahl der im Vorjahr gelesenen „literarischen Bücher (z. B. Romane, Krimis, Erzählungen, Bände mit Kurzgeschichten, Gedichtbände usw.)" bzw. „Sachbücher (z. B. Bücher zu Wissenschaft, Technik, Geschichte, Anleitungen usw.)". Die Skala umfasst insgesamt sieben Abstufungen von „kein literarisches Buch" bzw. „Sachbuch" über „1–2", „3–4", „5–6", „7–8", „9–10", „11 und mehr" literarische Bücher oder Sachbücher.

Interesse an der Form und dem Inhalt von literarischen Texten

Das Interesse an der Form literarischer Texte wurde jeweils direkt nach der Lektüre der entsprechenden Stammtexte aus dem Test für *Literarästhetische Urteilskompetenz* abgefragt. Zugrunde lag wieder eine vierstufige Skala (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die Skala zum *Inhaltsinteresse* war folgendermaßen formuliert:

> Beantworten Sie die folgenden Fragen bitte nur zum Inhalt des Textes, also ohne darauf zu achten, wie der Text geschrieben ist.
> (Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen):
>
> a) Der Inhalt des Textes interessiert mich.
> b) Ich möchte mich gern näher mit dem Inhalt des Textes beschäftigen.
> c) Ich finde den Inhalt des Textes spannend.

Für die Erhebung des *Forminteresses* kam folgende Skala zum Einsatz:

> Beantworten Sie die folgenden Fragen bitte nur zur Art und Weise, wie der Text geschrieben ist, also ohne auf den Inhalt des Textes zu achten.
> (Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)
>
> d) Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet.
> e) Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist.
> f) Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist.

Insgesamt gab es zu den acht LUK-Stammtexten 24 formbezogene und 24 inhaltsbezogene Interessensitems.

4.4.2.3 *Erhebung von Leistungen zu* Wortschatz, prozeduraler Sprachbewusstheit *und* Sachtextverstehen

Wortschatztest

Da sich der *Wortschatztest* aus dem Wortschatz- und Zahlenfolgentest zum Grundintelligenztest CFT 20-R (Weiß 2008) in der Pilotierung für die Zielgruppe als zu leicht erwiesen hatte, wurden nach dem Vorbild des CFT schwerere Items entwickelt und eingesetzt.[244] Dabei mussten die Schülerinnen und Schüler jeweils zu einem auf der linken Seite angegebenen Wort das entsprechende Synonym aus fünf Antwortalternativen auswählen, wie im folgenden Beispiel:

suspekt	fragwürdig	bildlich	geheimnisvoll	kriminell	ordentlich
	☐	☐	☐	☐	☐

„Fragwürdig" ist hier das korrekte Synonym zu „suspekt".

Insgesamt umfasste dieser Test 36 Items in vier Aufgabenblöcken zu je neun Items. Jede Schülerin/jeder Schüler bearbeitete im Multi-Matrix-Design davon lediglich zwei Aufgabenblöcke à 9 Items. Der abgeprüfte *Wortschatz* kann grob in drei Gruppen eingeteilt werden: Fremdwortschatz, Abstrakta und seltener Wortschatz. Die größte Gruppe (26 Items) stellten dabei die Fremdwörter dar (z. B. „suspekt", „Ikone", „imaginär", „Illusion", „zyklisch"), zu Abstrakta und tendenziell selteneren Wörtern gab es insgesamt zehn Items (z. B. „Argwohn", „unverdrossen", „statthaft", „willkürlich", „Gebaren").

Der Test wurde im Rahmen des ersten der beiden 90-minütigen Testtage absolviert. Er befand sich in der Mitte des Booklets (vgl. Tab. 5 unter 4.2.5).

Test zur allgemeinen prozeduralen Sprachbewusstheit

Als Test zur *allgemeinen prozeduralen Sprachbewusstheit* wurden Teile des DESI-Tests (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) zur Kompetenzdimension *Sprachbewusstheit* eingesetzt.

Auf der Grundlage von Fehleranalysen von Lernenden neunter Klassen wurden bei DESI inhaltlich vor allem folgende Aspekte in der Operationalisierung dieses Kompetenzmodells in Testaufgaben abgeprüft: „schwierige, spät und bewusst gelernte sowie durch den Sprachwandel gefährdete grammatische Phänomene" (vor allem im Hinblick auf Dativ- und Akkusativobjekte, Kongruenzen, Genitivobjekte, Konjunktiv), „Aspekte der Stilistik" (u. a. „Kollokationen", „Stilverträglichkeit", „Stilistik des Konjunktivs 1 und 2") sowie explizite „Wissensbestände im Bereich der indirekten Rede und des Konjunktivs" (Eichler 2008, S. 113). Diese

244 Konstruiert wurden die neuen Testaufgaben von Sofie Henschel und Thorsten Roick.

Inhalte finden sich auch in den Beispielaufgaben zu den fünf theoretisch modellierten Niveaus: „Einfache grammatische Sprachbewusstheit" erfordert lediglich das Korrigieren von einfacheren Grammatikfehlern auf implizitem Niveau (Erkennen der Inkongruenz des Numerus des Subjekts und des konjugierten Verbs). Niveau Berfordert zudem einfache stilistische *Sprachbewusstheit*, u. a. beim Schreiben kohärenter Texte. Auf Niveau C kommt bei der Korrektur schwieriger Grammatikphänomene nun das „sprachwandelgefährdete" Phänomen des Genitiv-Objekts ins Spiel, auf derselben Stufe wird einfacheres grammatikalisches Begriffswissen zum Konjunktiv überprüft. Anspruchsvoller ist auf Stufe D das Erkennen komplexer Stilfehler und das Auflösen von Mehrdeutigkeiten operationalisiert. Auf der höchsten Stufe E steht schließlich die aktive Anwendung deklaratorischen Wissens v. a. zur indirekten Rede oder zum Irrealis im Mittelpunkt. Abbildung 23 zeigt Beispielaufgaben und Niveaubeschreibungen dieses Tests.

Kompetenz niveau	Beschreibung	Beispiele
E (ab 709 Punkten)	**Aktive Anwendung deklaratorischen Wissens**	Kreuze an: Im folgenden Satz ist die Handlung in ihrer sprachlichen Form als wirklich, möglich oder unwirklich dargestellt. *"Wenn ich die 100 m in 11,2 Sekunden gelaufen wäre, wäre ich Jahresbester geworden."* ☐ *wirklich* ☐ *möglich* ☐ *unwirklich*
D (613 bis 708 Punkte)	**Entfaltetes grammatisches und stilistisches monitoring:** Komplexe Stilfehler erkennen und beseitigen, Mehrdeutigkeiten auflösen.	Wer soll hier überquert werden? Verbessere den folgenden Satz so, dass er eindeutig ist. *Zebrastreifen sollen das Überqueren der Passanten sichern.*
C (550 bis 612 Punkte)	**Entfaltetes grammatisches monitoring:** Sicherheit im Erkennen und Korrigieren auch schwieriger grammatischer Phänomene. Einfache Zuordnung grammatischer Begriffe zu Phänomenen.	Im folgenden Satz ist eine Form grammatisch falsch gebildet. Unterstreiche das Wort (die Wörter) mit der falschen Form. Versuche dann eine Verbesserung. *Viele Jugendliche schämen sich ihrem Aussehen.* Unterstreiche die Formen des Konjunktivs im folgenden Satz: *„Wenn ich nicht noch zur Bank gelaufen wäre, wäre ich nicht zu spät gekommen."*
B (488 bis 549 Punkte)	**Einfache grammatische und stilistische Sprachbewusstheit:** Stil und Kohärenz in einfachen Kontext- und Inhaltsbereichen herstellen.	Schreibe mit den folgenden Stichworten eine kleine Zeitungsnotiz für eine Tageszeitung wie die Nordwest Zeitung, Die Welt, die Süddeutsche Zeitung. *Großes Publikum – von 1995 – Die Fantastischen Vier – Erfolg – Live – Hip-Hop – Auftritt in der Stadthalle – Band*
A (425 bis 487 Punkte)	**Einfache grammatische Sprachbewusstheit:** Eindeutige grammatische Fehler erkennen und z.T. korrigieren.	Im folgenden Satz, der aus einem Schüleraufsatz stammt, ist etwas grammatisch falsch. Unterstreiche die grammatisch falsche Stelle. *Die Diskothek wurde geschlossen, weil die Nachbarn die Lärmbelästigungen lange beklagt hatte.*

Abb. 23: *Beschreibung der Kompetenzniveaus der DESI-Sprachbewusstheitsdimension Deutsch mit Aufgabenbeispielen (DESI-Konsortium 2006, S. 9)*

Nicht zum Einsatz kamen im LUK-Test Schreibaufgaben, wie sie für Niveau B beschrieben werden, und Aufgaben, die explizites Grammatikwissen abfragen, wie sie z. T. auf Niveau C beschrieben werden (Unterstreichen von Konjunktivformen) und wie sie dann v. a. auf Niveau E unter „aktive Anwendung deklaratorischen Wissens" vorkommen. Die Entscheidung für prozedurale *Sprachbewusstheit* war inhaltlichen Überlegungen geschuldet, denen zufolge implizit-prozedurale *Sprachbewusstheit* für *literarästhetische Sprachreflexion* wesentlicher sein sollte als deklaratives Grammatikwissen.

Insgesamt wurden zwölf *Sprachbewusstheitsitems* in drei Blöcken im Multimatrix-Design am Ende der Booklets des ersten Testtages eingesetzt (vgl. Tab. 5 unter 4.2.5). Jede Schülerin/jeder Schüler bearbeitete zwei der drei Blöcke, insgesamt also acht Items. Alle Aufgaben wurden mit folgendem Hinweis eingeleitet: „In den folgenden Sätzen, die aus Schüleraufsätzen stammen, ist etwas grammatisch falsch. Lesen Sie sich die Sätze genau durch und verbessern Sie die falsche(n) Stelle(n)." Ein Korrekturbeispiel illustrierte zusätzlich die Anforderungen. Unter den ausgewählten Items waren sechs zu einem falschen Kasus (zweimal Dativ statt Akkusativ; vier Items zum Genitivobjekt, vgl. Niveau C in Abb. 23). Außerdem gab es ein Item zu einem fehlenden Reflexivum, drei Items zur Stilverbesserung (vgl. Niveau D in Abbildung 23) und ein Item zu Kongruenzfehlern.[245]

Sachtextverstehen

Das *Sachtextverstehen* wurde mit sechs Units zu Sachtexten (IQ 2009; IQB 2012) am zweiten Testtag erhoben (vgl. Tab. 6 unter 4.2.5). Die sechs Units umfassten insgesamt 50 Items (64 % geschlossen). Da diese Tests im Rahmen von Bildungsstandards-Erhebungen eingesetzt werden, können sie hier nicht ausführlicher berichtet werden.

4.4.3 Methodische Grundlagen der Auswertung

Kurze methodische Erläuterung

Um die in Kapitel 4.4.1 aufgestellten Hypothesen zur konvergenten und diskriminanten Validität des dreidimensionalen Kompetenzmodells *literarästhetischer Sprachreflexion* zu überprüfen, wurden Strukturgleichungsmodelle (SEM) mit dem Programm MPlus 7.2 (Muthén/Muthén 1998–2012) berechnet. Für diese multiplen Regressionsanalysen wurde der robuste MLR-Schätzer in Kombination mit der Option „type = complex" verwendet, mit der der Angehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Klassen Rechnung getragen werden kann. Die Berechnungen

245 Für die Erlaubnis, diese Testitems in der LUK-Studie einzusetzen, sei Herrn Prof. Eichler an dieser Stelle herzlich gedankt.

erfolgten überwiegend auf Grundlage von zu Parceln aggregierten Daten. Jede latente Variable wurde dabei aus zwei nach dem Prinzip gerade-ungerade gebildeten Parceln geschätzt. Nur *Schulform*, *Geschlecht* und *Sprachhintergrund* gingen als manifeste Variablen in die Berechnungen ein. Für die Bewertung der Anpassungsgüte der Modelle wurden neben der χ^2-Statistik auch die approximativen Fitmaße RMSEA, CFI und TLI herangezogen.

Ausführlichere methodische Erläuterungen

Die in diesem Kapitel berichteten Strukturgleichungsmodelle sind keine einfachen „Messmodelle" wie die Modelle aus Kapitel 4.3 (vgl. 4.3.2), sondern gehören v. a. dem Typus der multiplen Regressionsanalyse an. Dabei werden „Regressionskoeffizienten" für die einzelnen Vorhersagefaktoren (Prädiktoren) berechnet („Beta-Gewichte"), die darüber Aufschluss geben, ob eine unabhängige Variable im Zusammenspiel mit anderen unabhängigen Variablen signifikant mit der abhängigen Variable zusammenhängt. Dem β-Gewicht kann man dabei nicht nur die Höhe, sondern auch die Richtung des Zusammenhangs entnehmen. Negative Vorzeichen signalisieren einen negativen Zusammenhang, positive einen positiven (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 689). In Strukturgleichungsmodellen entspricht dieser β-Wert einer latenten Korrelation und kann daher im Hinblick auf seine Höhe auch entsprechend eingeschätzt werden. Werte ab .10 gelten als klein, ab .30 als mittel und ab .50 als groß (vgl. Cohen 1988, S. 82). Wichtig ist dabei, dass diese multivariaten Zusammenhänge nicht durch bivariate Korrelationen ersetzt werden können, da multiple Regressionsanalysen auch Wirkungen berücksichtigen, die durch die Kombination der Prädiktoren entstehen. Diese Analysen sind daher Döring und Bortz zufolge „viel aussagekräftiger als die separate Betrachtung bivariater Zusammenhänge" (Döring/Bortz 2016, S. 690), wie sie häufig in didaktischer Literatur anzutreffen ist, denn so wird es möglich, sogenannte „Scheinkorrelationen" oder „maskierte Zusammenhänge" aufzudecken, die bei bivariaten Korrelationen nicht sichtbar werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 694). Manche bivariate Zusammenhänge verschwinden in solchen multiplen Regressionsanalysen, weil sie über andere Variablen besser erklärt werden.

Da es in diesem Kapitel primär um Fragen der Konstruktvalidierung und weniger um eine komplette Aufklärung der Varianz in den einzelnen Teildimensionen geht, werden zunächst die unter 4.4.1 aufgestellten Hypothesen regressionsanalytisch überprüft, bevor in Kapitel 4.4.4.5 schrittweise ein integriertes Regressionsmodell präsentiert wird.

Im Hinblick auf die Konstruktvalidität sind dabei Fragen zur konvergenten und diskriminanten Validität bedeutsam. So zielt z. B. Hypothese 3 zum *Geschlecht* auf konvergente Validität, da für alle Teildimensionen – analog zu den meisten sprachbezogenen Tests – ein *Geschlechtereffekt* zugunsten der Mädchen erwartet wird, da dieser in ähnlichen Tests gewöhnlich vorliegt. Hypothese 7, der zufolge die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* stärker mit *Forminteresse* als mit

Inhaltsinteresse zusammenhängen sollten, zielt im Hinblick auf das konstruktnähere *Forminteresse* auf konvergente Validität, im Hinblick auf das konstruktfernere *Inhaltsinteresse* jedoch auf diskriminante Validität. Zu diesem entgegengesetzten Konstrukt sollte ein kleinerer Zusammenhang oder gar keiner bestehen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 446).

Nach Döring und Bortz genügt es bei einer multiplen Regression, dass „die Kriteriumsvariable intervallskaliert ist. Die Prädiktoren können auch dichotom- oder polytom-nominalskaliert sein" (Döring/Bortz 2016, S. 689). In den folgenden Analysen werden auch die Prädiktoren überwiegend als latente Variablen modelliert, um die Vorzüge von Strukturgleichungsmodellen (v. a. im Hinblick auf messfehlerbereinigte latente Variablen) voll ausschöpfen zu können. Lediglich die dichotomen Merkmale *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* werden als manifeste Variablen einbezogen.

In den Analysen wurde der robuste MLR-Schätzer in Kombination mit der Option „type = complex" verwendet, mit der der Angehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zu Klassen Rechnung getragen werden kann. Der Einbezug der Klassenzugehörigkeit als Clustervariable ist nötig, da eine hierarchische Datenstruktur („nested data") vorliegt, weil jede Schülerin und jeder Schüler jeweils einer Klasse zugehört. Diese Zugehörigkeit verletzt die statistische Voraussetzung der Unabhängigkeit. Dies macht eine Mehrebenenanalyse nötig, damit nicht fälschlicherweise ein Gruppeneffekt, der die ganze Klasse betrifft, auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler übertragen wird (vgl. hierzu Döring/Bortz 2016, S. 695).

Bei Strukturgleichungsmodellen ist – anders als bei der klassischen Testtheorie – „die Nullhypothese, dass Daten und Modell gut zusammenpassen, das Wunschergebnis" (Döring/Bortz 2016, S. 956). Dabei unterscheidet sich je nach Analysemethode, „auf welche Weise das Maß für die Abweichung zwischen empirischer und modelltheoretischer Kovarianzmatrix, die sogenannte *Fit-Funktion* der Anpassung des Modells an die Daten, bestimmt wird" (Döring/Bortz 2016, S. 956; Hervorh. im Orig.). Um die Passung von Modell und Daten „als Ganzes inferenzstatistisch zu beurteilen", wird der χ^2- (= Chi^2-)Test für Unterschiede zwischen dem Modell und den Daten angewandt. Sind die Modellannahmen stimmig, sollte der χ^2-Test nicht signifikant werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 958). Die Nullhypothese wird dann als Wunschhypothese beibehalten.

Im Hinblick auf die Einschätzung der Modellgüte werden neben dem χ^2-Test verschiedene Modellfit-Indices betrachtet: der RMSEA („root mean square error of approximation"), der CFI-Wert („comparative fit index") und der TLI-Wert („Tucker-Lewis index"). Die TLI- und CFI-Werte sollten dabei möglichst hoch sein, wobei Werte über .90 einen akzeptablen und Werte über .95 einen exzellenten Modellfit signalisieren. Der RMSEA-Wert sollte so niedrig wie möglich sein, wobei Werte unter .05 auf eine gute Modellanpassung an die Daten hinweisen (vgl. Hu/Bentler 1999).

Da komplexe Strukturgleichungsmodelle auf Itemebene schnell an die Grenzen der Berechenbarkeit stoßen, wird für die komplexen Analysen in diesem Kapitel ein verbreitetes Verfahren angewandt, das es möglich macht, auf der Grundlage von

latenten Variablen zu rechnen, ohne hunderte von Einzelitems gleichzeitig in die Analysen einbeziehen zu müssen. Dafür werden für die verschiedenen Konstrukte sogenannte „Parcel" (dt. „Päckchen") gebildet, die – im Idealfall – jedes für sich die Teildimension hinreichend repräsentieren. Aus den beiden Parceln wird dann im Modell eine latente Variable geschätzt. Dieses Verfahren zur Parameterreduktion wird auch als Aggregation von Daten bezeichnet und in der Forschungsliteratur zu Strukturgleichungsmodellen seit Jahrzehnten recht kontrovers diskutiert (vgl. Little et al. 2002).[246] Bei der Parcelbildung wurde auf das gängige Zufallsprinzip zurückgegriffen (Little et al. 2002, S. 165), d. h. gerade Testitems wurden dem ersten Parcel zugewiesen und ungerade dem zweiten.

Um dem unter 4.3.3.1 berichteten Problem der Missings in manchen Testteilen Rechnung zu tragen, wurden für die Bildung der Parcel jeweils nur die Fälle berücksichtigt, die 50 % oder mehr der vorliegenden Items bearbeitet haben, sodass nicht bei Personen, die z. B. mit dem Testheft nicht fertig wurden und den Testteil gar nicht bearbeitet haben, irrtümlicherweise die „Missings" als Fehler gewertet wurden. Während bei der Skala für *Textstrategie* solche Fälle keine und bei der Skala für *Wortschatz* kaum eine Rolle spielten, tritt dieses Problem verstärkt bei den Skalen *Sprachwahrnehmung*, *idiolektales Fachwissen* und *Sprachbewusstheit* auf.

Die folgende Grafik soll exemplarisch veranschaulichen, wie eine zentrale, unter 4.4.2.3 aufgestellte Hypothese im Strukturgleichungsmodell überprüft werden kann.

246 Little et al. nennen als Vorteile des Parceling u. a. die Verringerung der Parameterzahl, die höhere Reliabilität und Kommunalität von Parceln sowie ihre bessere Normalverteilung im Vergleich zu Einzelitems (Little et al. 2002, S. 154–161). Kritiker des Parceling befürchten, dass durch das Aggregieren der Daten wichtige Informationen jedes einzelnen Items verloren gehen. Vor allem systematische Fehler, bei denen die von mehreren Items geteilte Varianz auf andere Aspekte als das angezielte Konstrukt zurückgehen, könnten dazu führen, dass Modelle, die auf Parceln beruhen, unzuverlässig werden (vgl. Little et al. 2002, S. 163 f.). Problematisch wird das Parceling vor allem dann, wenn das zugrunde liegende Konstrukt nicht eindimensional ist (vgl. Little et al. 2002, S. 163). Da die Dimensionalität des Konstrukts aber in 4.3 auf Itemgrundlage überprüft wurde und das Forschungsinteresse in diesem Kapitel – anders als in 4.5 – nicht dem Messinstrument an sich, sondern den Beziehungen der Konstrukte untereinander gilt, ist die Arbeit mit Parceln in diesem Kapitel sinnvoll (vgl. Little et al. 2002, S. 169).

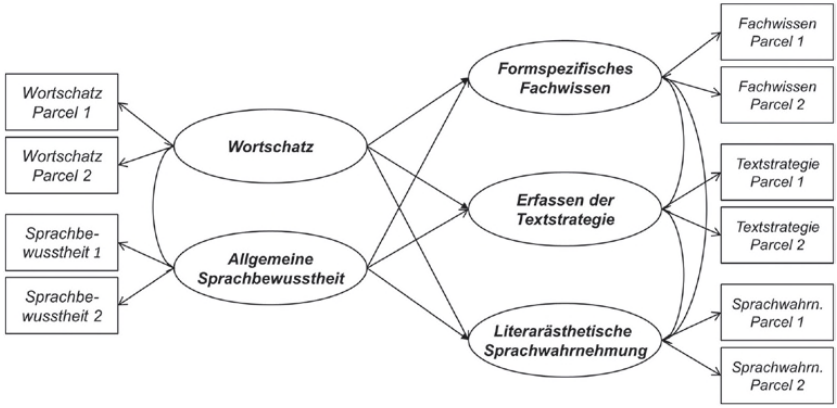


Abb. 24: *Veranschaulichung eines Strukturgleichungsmodells*

Diese Grafik verdeutlicht zunächst, wie alle latenten Variablen im Modell (also die ellipsenförmig eingezeichneten Variablen *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit*, *Fachwissen*, *Textstrategie* und *Sprachwahrnehmung*) jeweils durch zwei Parcel geschätzt werden (eingezeichnet ganz links und ganz rechts als Rechtecke). Die Pfeilrichtung auf die Parcel folgt der Idee, dass das hinter den Itempäckchen stehende Konstrukt die Leistung bezüglich der gebündelten Items jeweils erklärt. Die Beziehung der latenten Variablen untereinander wird ebenfalls durch die Pfeilrichtungen definiert. Hier stellen die Konstrukte *Fachwissen*, *Textstrategie* und *Sprachwahrnehmung* auf der rechten Seite jeweils die abhängigen Variablen dar, also die Variablen, die in dem Strukturmodell regressionsanalytisch vorhergesagt werden sollen. Bei *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* handelt es sich um unabhängige Variablen, von denen nur Effekte ausgehen. Es liegt damit eine multiple Regression vor, bei der drei abhängige (endogene) Variablen durch zwei unabhängige (exogene) erklärt werden sollen. In diesem Modell sind alle Pfade zugelassen, das heißt, alle Beziehungen werden geschätzt. Die runden Klammern zeigen die latenten Korrelationen zwischen den Konstrukten an.

Bei Regressionsanalysen wird mit dem multiplen Determinationskoeffizienten R^2 für jede abhängige Variable angegeben, wie viel Varianz durch die einbezogenen unabhängigen Variablen in dem entsprechenden Modell aufgeklärt wird. Das bedeutet, dass z. B. bei $R^2 = .13$ 13 % der Unterschiede zwischen den Leistungen der Personen durch die Prädiktoren erklärt werden. Nach Döring und Bortz spricht man ab $R^2 = .02$ von einem kleinen Effekt, ab $R^2 = .13$ von einem mittleren Effekt und ab $R^2 = .26$ von einem großen Effekt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 821; vgl. zu solchen Richtgrößen auch die Übersicht unter 6.5 im Anhang).

4.4.4 Ergebnisse

4.4.4.1 Deskriptive Statistik

Geschlecht und Schulform

Während das Geschlechterverhältnis der Stichprobe ausgeglichen war (50 % Mädchen, Durchschnittsalter 16,71 Jahre, SD = 0.73), liegt ein Ungleichgewicht zwischen den Schularten vor (10 Realschulklassen, 23,2 % der Stichprobe, vs. 32 Gymnasialklassen, 76,8 % der Stichprobe, SD = 0.42).

Sprachhintergrund

Der Anteil der Jugendlichen mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* erwies sich – wohl bedingt durch die Konzentration auf zehnte Klassen in Gymnasien und (weit weniger) Realschulen im selektiven bayerischen Schulsystem – in dieser Studie als recht klein. Was die häusliche Umgangssprache mit den Eltern angeht, so spricht der überwiegende Anteil der Jugendlichen zu Hause nur Deutsch (76,8 %). „Meistens Deutsch" gaben 13,9 % an. „Meistens eine andere Sprache" gaben 7,3 % an. „Nur eine andere Sprache" sprechen nur 2,1 % mit den Eltern.

Lesemenge/Lesezeit bei literarischen Büchern und Sachbüchern

Die Menge der gelesenen Bücher im Vorjahr variiert bei literarischen Büchern und Sachbüchern erheblich, wie Tabelle 16 zeigt:

Tab. 16: *Zahl der gelesenen Sachbücher und literarischen Bücher im Vorjahr*

Anzahl der gelesenen Bücher im Vorjahr	Literarische Bücher	Sachbücher
Kein Buch	8,6 %	31,1 %
1–2 Bücher	26,8 %	39,2 %
3–4 Bücher	23,4 %	14,1 %
5–6 Bücher	11,9 %	5,9 %
7–8 Bücher	6,0 %	2,8 %
9–10 Bücher	7,3 %	1,4 %
11 und mehr Bücher	16,1 %	5,4 %

Nur 8,6 % gaben an, „kein literarisches Buch" gelesen zu haben, während 31,1 % angaben, „kein Sachbuch" gelesen zu haben. Am klarsten sind die Unterschiede im Bereich der Vielleser ab 11 Büchern. Hier sind es bei literarischen Büchern immerhin 16,1 %, während nur 5,4 % elf oder mehr Sachbücher im Vorjahr gelesen haben.

Dementsprechend gering sind die Lesezeiten für Fachbücher pro Woche, wie Tabelle 17 zeigt: 72,9 % geben unter 30 Minuten pro Woche an. Bei den literarischen Texten entfallen allerdings auch auf Sciencefiction/Fantasy und Krimis viele Nennungen mit „weniger als 30 min". Zu realistischen Romanen, Zeitschriften und Tageszeitungen greifen die Jugendlichen öfter. Tageszeitungen und Zeitschriften lesen immerhin ca. 30 % bis zu 60 Minuten pro Woche. Bei den Vielleserinnen und Viellesern mit über 120 Minuten pro Woche machen die Sciencefiction/Fantasy-Romane und die realistischen Romane den Hauptanteil aus.

Tab. 17: *Lesezeiten nach Textsorten pro Woche*

Lesezeit pro Woche	Sachbücher (Wissenschaft und Technik)	Zeitschriften	Tageszeitungen	Sciencefiction oder Fantasy	Realistische Romane	Krimis
Weniger als 30 min	72,9 %	43,8 %	42,4 %	63,2 %	48,9 %	61,7 %
Bis zu 60 min	13,9 %	31,6 %	30,8 %	10,5 %	17,8 %	18,3 %
Bis zu 90 min	7,3 %	14,2 %	14,8 %	9,6 %	14,3 %	8,3 %
Bis zu 120 min	3,0 %	6,8 %	7,1 %	6,1 %	9,9 %	5,7 %
Mehr als 120 min	2,9 %	3,6 %	4,8 %	10,7 %	9.2 %	6,0 %

Interesse für Form und Inhalt literarischer Texte

Für *Inhalts-* und *Forminteresse* an den Stammtexten des LUK-Tests liegen Daten von N = 872 Schülerinnen und Schülern vor. Dabei liegt der Mittelwert des *Inhaltsinteresses* mit MW = -.80 bei einem Minimum von -3,63 und einem Maximum von 3,75 im mittleren Bereich, jedoch leicht niedriger als der Durchschnittswert für das *Forminteresse* mit MW = -.07 bei einem Minimum von -3,73 und einem Maximum von 3,80. Die Angaben zum *Forminteresse* weisen mit SD = 1,49 dabei eine etwas geringere Standardabweichung auf als das *Inhaltsinteresse* mit SD = 1,60. Zu literarischem *Forminteresse* und *Inhaltsinteresse* wurden aus den jeweils 24 vorliegenden Items (drei zu jedem der acht Stammtexte) nach dem Prinzip gerade-ungerade jeweils zwei Parcel zu 12 Items gebildet. Die EAP/PV-Reliabilität der Parcel zum *Forminteresse* beträgt dabei .74 für Parcel 1 und .74 für Parcel 2. Beide Parcel korrelieren latent zu .98. Die EAP/PV-Reliabilität für die Parcel zum *Inhaltsinteresse* beträgt .77 für Parcel 1 und .77 für Parcel 2. Beide Parcel korrelieren zu .99 latent.

Skalen zu ‚need for cognition' und ‚need for affect'

Die Skala *need for cognition* zum *Kognitionsbedürfnis* mit insgesamt 12 Items weist eine gute Reliabilität auf (Cronbachs Alpha (α) = .83). Allerdings zeigt eine Faktorenanalyse über alle 12 Items, dass die negativ formulierten Items auch nach dem Umpolen noch einen eigenen Faktor bilden (vgl. rotierte Komponentenmatrix im Anhang 6.3.4.2). Da die negativ formulierten Items inhaltlich jedoch das Konstrukt gut abbilden und auch substanziell mit den positiv formulierten Items korrelieren, wurden alle Items beibehalten und zwei Mittelwert-Parcel nach dem Gerade-ungerade-Prinzip erstellt. Cronbachs Alpha beträgt für das erste Parcel α = .68 und für das zweite Parcel α = .74. Beide Parcel korrelieren manifest zu r = .62 (p < .01, N = 840).

Auch bei der Skala *need for affect* laden die sechs negativ formulierten Items trotz Umpolung weiterhin auf einem eigenen Faktor. Dies zeigt die mit SPSS durchgeführte explorative Faktorenanalyse über alle 12 Items (vgl. rotierte Komponentenmatrix im Anhang 6.3.5.2). Im Gegensatz zu der Skala *need for cognition*, wo die Items untereinander substanziell korrelieren, korrelieren die Items der beiden Faktoren z. T. nicht miteinander. Dieses Ergebnis ist auch inhaltlich plausibel, da Aussagen wie „ich bin eine sehr emotionale Persönlichkeit" nicht unbedingt dasselbe Konstrukt erfassen wie Aussagen, die Gefühle als gefährlich einstufen und Gefühlsvermeidung propagieren. Daher wurden aus inhaltlichen Gründen die negativ formulierten Items dieser Skala weggelassen. Die Reliabilität der verbleibenden sechs Items liegt mit Cronbachs α = .78 fast genauso hoch wie die Reliabilität für die doppelt so viele Items umfassende ursprüngliche Skala mit Cronbachs α = .80. Nach dem Prinzip gerade-ungerade wurden zwei kleine Parcel aus den Mittelwerten von je drei *Need-for-affect*-Items gebildet. Cronbachs Alpha für das erste Parcel beträgt dabei .59, für das zweite Parcel .64. Beide Parcel korrelieren manifest zu r = .71 (p < .01, N = 837).

Wortschatz, Sprachbewusstheit und Sachtextverstehen

Betrachtet man zunächst die Schwierigkeit dieser Tests, so fällt auf, dass diese insgesamt leichter sind als die Tests zu den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*. Berichtet werden hier die Durchschnittswerte der Schülerinnen und Schüler, die mindestens 50 % der Aufgaben bearbeitet haben, da deren Werte als Grundlage für die Parcelbildung herangezogen wurden. Damit wird die Schwierigkeit der Items weder unterschätzt, wie dies beim Ignorieren der Missings der Fall wäre, noch überschätzt, wie dies bei der generellen Gleichsetzung von Nicht-Bearbeitung mit Fehlern der Fall wäre (vgl. 4.3.3.1). Die durchschnittliche Lösungshäufigkeit des *Wortschatztests* liegt bei den Schülerinnen und Schülern bei 62,1 %, die Lösungswahrscheinlichkeit des *Sachtextverstehenstests* bei 64,8 % und die durchschnittliche Lösungshäufigkeit des DESI-Tests zur *allgemeinen Sprachbewusstheit* sogar bei 73,7 %.

Dieser Test zur *Sprachbewusstheit* hat auch mit besonders großen Ausfallquoten zu kämpfen. Abgesehen von den 92 der 964 Teilnehmenden, von denen es

keine Werte zu diesem Test gibt, weil sie am ersten Testtag fehlten, bearbeiteten immerhin 77 der anwesenden Probanden weniger als 50 % des Tests. Beim *Wortschatztest*, der ebenfalls 92 Teilnehmenden nicht vorlag, weil sie an diesem Tag nicht anwesend waren, nahmen nur 13 der anwesenden Schülerinnen und Schüler weniger als 50 % der Items in Angriff. Beim *Sachtextverstehen* waren es nur 16 Personen, die weniger als 50 % bearbeiteten; von 121 Probandinnen und Probanden fehlen hier die Daten, weil sie am zweiten Testtag nicht teilnahmen. Diese geringe Inangriffnahme beim *Sprachbewusstheitstest* mag daran liegen, dass dieser am Ende des ersten Testhefts platziert war und einige Schülerinnen und Schüler diesen Teil möglicherweise nicht mehr bearbeiten wollten oder konnten. Nachteilig sind auch das überwiegend offene Format, das mit viel Schreibarbeit verbunden ist, und die Überschrift dieses Testteils mit „Aufgaben zur Grammatik", was demotivierend gewirkt haben könnte.

Die Schwierigkeit der Items im *Wortschatztest* reicht von zwei Items mit ca. 20 % Lösungshäufigkeit bis zu einem Item mit 94 %.[247] Der Test könnte also im oberen Leistungsbereich noch etwas besser differenzieren. Noch etwas weniger differenziert der *Sachtextverstehenstest* im obersten Bereich. Das schwierigste Item lösen hier über 27 % der Schülerinnen und Schüler, wobei es viele Items mit einer Lösungshäufigkeit von 80–90 % gibt.[248] Am schlechtesten differenziert schließlich der *Sprachbewusstheitstest* im oberen Bereich, da hier das schwierigste Item von immerhin 33,6 % gelöst wird. Im Bereich von 70–98 % Lösungshäufigkeit gibt es dagegen relativ viele Items.[249] Inhaltlich waren in diesem Test die Items am leichtesten, bei denen ein fehlendes Reflexivum ergänzt werden musste (über 90 % Lösungshäufigkeit) oder Pluralangleichungen vorgenommen werden mussten (ca. 80 % Lösungshäufigkeit). Am schwersten fielen den Schülerinnen und Schülern Stilkorrekturen (zwischen ca. 50 % und 33 % Lösungshäufigkeit). Bei den Kasuskorrekturen, deren Lösungshäufigkeiten sich zwischen 91,8 % (Korrektur von Dativ zu Akkusativ) und 65,6 % (Korrektur von Akkusativ zu Genitiv) bewegten, waren die Aufgaben zum Genitivobjekt tendenziell schwieriger als die zu anderen Fällen.

Während der *Wortschatz-* und der *Sachtextverstehenstest* den Anforderungen der Normalverteilung klar entsprechen (vgl. Verteilung der Summenwerte in Anhang 6.3.1.2 und 6.3.3.2), tendiert der *Sprachbewusstheitstest* zu Deckeneffekten (vgl. die rechtsschiefe Verteilung der Summenwerte in der entsprechenden Grafik im Anhang 6.3.2.2). Ein Blick auf das Verhältnis von Skalenmaximum und Mittelwert des Summenscores über alle *Sprachbewusstheitsitems* zeigt jedoch, dass zwischen den Mittelwert und das Maximum der Skala noch ca. 1,5 Standardabweichungen

247 Die Tabelle mit den prozentualen Lösungshäufigkeiten findet sich im Anhang 6.3.1.1.

248 Die Tabelle mit den prozentualen Lösungshäufigkeiten findet sich im Anhang 6.3.3.1.

249 Die Tabelle mit den prozentualen Lösungshäufigkeiten findet sich im Anhang 6.3.2.1.

passen und der Test damit noch hinreichend differenziert. Bei den übrigen Tests passen sogar zwei Standardabweichungen zwischen Skalenmaximum und Summen-Mittelwert, was für eine gute Differenzierung spricht.

Betrachtet man die Daten der Tests in der eindimensionalen Skalierung, so funktionieren alle Items relativ gut (vgl. die Skalen im Anhang 6.3.1.3, 6.3.2.3, 6.3.3.3).

Im *Wortschatztest* (N = 859 Fälle mit weniger als 50 % Missings) überschreitet der T-Wert nirgends den Wert 2, und nur zwei Items weisen eine geringere Trennschärfe auf als .30 (bei W301 zu „statthaft" mit der Lösungshäufigkeit 40,5 % und W302 zu „fakultativ" mit der Lösungshäufigkeit 34,7 % liegt die Trennschärfe nur bei .26). W306 (zu „salopp", Lösungshäufigkeit 58,6 %) besitzt mit .50 die höchste Trennschärfe. Die Reliabilität der eindimensionalen Skala mit 36 Items liegt bei EAP/PV = .67. Die Reliabilität der gerade-ungerade erstellten Parcel zum *Wortschatztest* mit je 18 Items pro Parcel liegt bei EAP/PV = .64 für *Wortschatz1* und .63 für *Wortschatz2*. Beide Parcel korrelieren latent zu r = .89 (p < .01, N = 859).

Der DESI-*Sprachbewusstheitstest* (N = 797 mit weniger als 50 % Missings) zeigt ebenfalls gute Eigenschaften. In der eindimensionalen Modellierung (vgl. Anhang 6.3.2.3) übersteigt bei keinem der 16 Items der T-Wert 2. Nur ein überaus leichtes Item (SB33k zur Ergänzung eines Reflexivums, 97,3 % Lösungshäufigkeit) hat mit .23 eine Trennschärfe unter .30. Das Item mit der besten Trennschärfe (.66) ist SB42k, ein Item mit 50,9 % Lösungshäufigkeit zur Stilverbesserung, das in diesem insgesamt sehr leichten Test allerdings schon das zweitschwierigste Item ist. Nur ein Item (SB22k zur Auflösung von stilistischer Mehrdeutigkeit) ist schwerer. Die Reliabilität der Skala ist mit .60 für insgesamt 16 Items noch akzeptabel. Die Parcel zu je 8 Items bleiben mit EAP/PV = .48 für Parcel 1 und EAP/PV = .46 für Parcel 2 jedoch unter der Grenze für Gruppenvergleiche von .55 (vgl. Rost 2013, S. 179). Beide Parcel korrelieren latent zu r = .84 (p < .01, N = 797).

Der *Sachtextverstehenstest* (N = 828 mit weniger als 50 % Missings) zeigt mit seinen insgesamt 48 Items die höchste Reliabilität. Allerdings mussten zwei der ursprünglich 50 Items wegen extrem schlechter Werte ausgeschlossen werden. Die verbliebenen Items zeigen überwiegend gute Eigenschaften.[250] Aufgrund der hohen Itemzahl liegt die Reliabilität hier mit EAP/PV = .80 sehr hoch. Die nach dem Zufallsprinzip gerade-ungerade erstellten Parcel zu je 24 Items korrelieren sehr hoch latent zu r = .97 (p < .01, N = 828) und zeigen mit EAP/PV = .78 und EAP/PV = .77 ebenfalls hohe Reliabilitäten.

Parcel der Dimensionen zur literarästhetischen Sprachreflexion

Die beiden Parcel zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* wurden nach dem Prinzip gerade-ungerade gebildet, sodass ein Parcel mit fünf und ein Parcel mit sechs Items entstanden. Die beiden Parcel korrelieren latent zu .86 (p < .01, N = 781). Die EAP/PV-Reliabilität von Parcel 1 liegt bei .54, die von Parcel 2 bei .53. Die

250 Vgl. die Werte im Anhang unter 6.3.3.3.

Parcel zu *formspezifischem Fachwissen* wurden nach demselben Prinzip gebildet, sodass zwei Parcel mit jeweils sieben Items entstanden, die zu .82 ($p < .01$, $N = 804$) latent miteinander korrelieren. Die EAP/PV-Reliabilität beträgt bei beiden Parceln .53. Die von Rost angegebene Reliabilitätsschwelle von .55 für Gruppenvergleiche (vgl. Rost 2013, S. 179) wird damit für beide Skalen minimal unterschritten. Auch die beiden *Textstrategie*-Parcel wurden nach dem Prinzip gerade-ungerade gebildet, sodass ein Parcel mit zehn und ein Parcel mit neun Items entstand. Sie korrelieren untereinander latent zu .75 ($p < .01$, $N = 872$), weisen beide aber mit dem EAP/PV-Wert .44 für Parcel 1 und EAP/PV = .38 für Parcel 2 eine wesentlich geringere Reliabilität auf als die beiden anderen Dimensionen.

Die manifesten Korrelationen der Parcel untereinander finden sich im Anhang 6.4. Dabei ist wichtig, dass zwei Parcel untereinander jeweils höher korrelieren sollten als mit Parceln anderer Konstrukte. Dies ist bis auf eine Ausnahme auch durchgehend der Fall. Nur die schon im Hinblick auf ihre Reliabilität aufgefallenen *Textstrategie*-Parcel zeigen hier problematische Eigenschaften, da das erste *Textstrategie*-Parcel mit drei Konstrukten etwas höher korreliert als mit dem zweiten *Textstrategie*-Parcel (mit beiden *Sprachwahrnehmungs*-Parceln und einem *Wortschatz*-Parcel).

Manifeste Korrelationen der eindimensionalen Konstrukte

In der folgenden Tabelle werden die manifesten Korrelationen der eindimensionalen Konstrukte angegeben.

Die manifesten bivariaten Korrelationen bieten im Hinblick auf die unter 4.4.1 dargelegten Hypothesen erste Einblicke.

So zeigen sich beispielsweise die erwarteten (kleinen)[251] *Geschlechtereffekte* zugunsten der Mädchen bei allen lesebezogenen Testteilen: am deutlichsten bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* ($r = -.23$, $p < .01$, $N = 778$), aber auch bezüglich des *Erfassens der Textstrategie* ($r = -.20$, $p < .01$, $N = 871$), des *Sachtextverstehens* ($r = -.19$, $p < .01$, $N = 824$) und des *formspezifischen Fachwissens* ($r = -.16$, $p < .01$, $N = 802$). Auch die *literarische Lesehäufigkeit* ($r = -.24$, $p < .01$, $N = 834$), das *Interesse für die Form* literarischer Texte ($r = -.17$, $p < .01$, $N = 871$), das *Interesse für den Inhalt* literarischer Texte (-.26, $p < .01$, $N = 871$) und vor allem *need for affect* ($r = -.46$, $p < .01$, $N = 834$) sind Mädchendomänen. Dabei bewegt sich der letzte der genannten Zusammenhänge sogar an der Grenze zwischen einem mittleren und einem großen Effekt. Interessanterweise zeigt *allgemeine Sprachbewusstheit* keinen *Geschlechtereffekt*, und im *Wortschatztest* gibt es einen sehr geringen positiven Zusammenhang zugunsten der Jungen ($r = .07$, $p < .05$, $N = 858$). Einen klareren kleinen Zusammenhang mit dem männlichen Geschlecht zeigt die Variable zur Häufigkeit der *Sachtextlektüre* ($r = .19$, $p < .01$, $N = 837$).

251 Was die Größe der Korrelationen angeht, spricht man ab .10 von einem kleinen Effekt, ab .30 von einem mittleren Effekt und ab .50 von einem großen Effekt (vgl. Cohen 1988, S. 82 und darauf basierend Döring/Bortz 2016, S. 820).

Tab. 18: *Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen für die untersuchten Variablen*

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*
1 TS	1																
2 SW	.38**	1															
3 FW	.35**	.35**	1														
4 SV	.47**	.46**	.40**	1													
5 WS	.35**	.26**	.36**	.40**	1												
6 SB	.24**	.21**	.25**	.22**	.35**	1											
7 Geschl.[a]	-.20**	-.23**	-.16**	-.19**	.07*	-.03	1										
8 Schulf.[a]	.16**	.20**	.30**	.21**	.26**	.23**	.04	1									
9 L2[a]	-13**	-.06	-.12**	-.12**	-.12**	-08*	-.02	.04	1								
10 nfc	.19**	.18**	.18**	.20**	.17**	.13**	.01	.07	.01	1							
11 nfa	.13**	.23**	.18**	.24**	-.05	.02	-.46**	.10**	.05	.06	1						
12 l. Büch.	.23**	.22**	.25**	.30**	.27**	.18**	-.22**	.21**	-.03	.25**	.13**	1					
13 Leseh.l.	.19**	.19**	.15**	.22**	.18**	.09**	-.24**	.10**	-.04	.14**	.13**	.58**	1				
14 S. Büch.	-.04	.01	-.01	.01	.09*	.06	.25**	.08*	.01	.24**	-.10**	.21**	.13**	1			
15 Leseh. S	-.05	-.02	-.01	.02	.04	-.04	.19**	.06	-.00	.21**	-.04	.06	.15**	.44**	1		
16 Inter. F.	.27**	.20**	.18**	.25**	.18**	.14**	-.17**	.04	.00	.28**	.21**	.22*	.17**	.03	.05	1	
17 Inter. I.	.22**	.22**	.17**	.27**	.13**	.11**	-.26**	.12**	.09**	.29**	.29**	.25**	.23**	.07	.03	.52**	1
M/f[a]	0.10	0.10	0.01	1.02	0.71	1.36	49.79	76.76	9.35	2.61	2.72	3.66	1.93	2.36	1.82	-0.07	-0.80
SD	0.90	0.87	0.84	1.14	0.99	1.07	0.50	0.42	0.29	0.52	0.64	1.94	1.04	1.55	0.80	1.49	1.60

Anmerkung: Dargestellt sind Interkorrelationen, Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der beobachteten Variablen. [a] Für dummy-kodierte Variablen wird die Häufigkeit (*f*) in Prozent der Kategorie '1' statt des Mittelwerts berichtet: Schulform (0 = Realschule, 1 = Gymnasium), Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), *Sprachhintergrund* (0 = deutsch, 1 = andere zu Hause primär gesprochene Sprache). *N = 964.* $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$.
Abkürzungen: TS = *Textstrategie*, SW = *Sprachwahrnehmung*, FW = *formspezifisches Fachwissen*, SV = *Sachtextverstehen*, WS = *Wortschatz*, SB = *Sprachbewusstheit*, Geschl. = *Geschlecht*, Schulf. = *Schulform*, L2 = *Sprachhintergrund*, nfc = *need for cognition*, nfa = *need for affect*, l. Büch. = *Zahl gelesener literarischer Bücher im Vorjahr*, Leseh. l. = *Lesehäufigkeit literarisch*, S. Büch. = *Zahl gelesener Sachbücher im Vorjahr*, Leseh. S. = *Lesehäufigkeit Sachtexte*, Inter. F. = *Interesse an der Form literarischer Texte*, Inter. I. = *Interesse am Inhalt literarischer Texte*; die Konstrukte 1–6 wurden als WLE eines eindimensionalen Modells einbezogen.

Auch die *Schulformeffekte* bestätigen sich in erwartbarem Maß. Spitzenreiter ist hier das *formspezifische Fachwissen* (r = .30, p < .01, N = 804) in mittlerer Höhe zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eng gefolgt von kleinen Effekten für *Wortschatz* (r = .26, p < .01, N = 859) und *allgemeine Sprachbewusstheit* (r = .23, p < .01, N = 795). Interessant ist, dass das *Erfassen der Textstrategie* z. B. im Vergleich zur *Sprachwahrnehmung* (r = .20, p < .01, N = 781) und dem *Sachtextverstehen* (r = .21, p < .01, N = 827) einen etwas geringeren *Schulformeffekt* zeigt (r = .16, p < .01, N = 872). Weitere kleine signifikante Zusammenhänge besitzt die *Schulformvariable* mit *literarischer Lesehäufigkeit*, *Interesse an der Form* und *am Inhalt* literarischer Texte sowie – interessanterweise mit *need for affect* (r = .10, p < .01, N = 837), während es keinen *Schulformeffekt* für das *Kognitionsbedürfnis* gibt.

Auch ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* zeigt die erwarteten Zusammenhänge. Die Nachteile bezüglich der *Textstrategiedimension* (r = -.13, p < .01, N = 866), für *Fachwissen* (r = -.12, p < .01, N = 721), *Sachtextverstehen* (r = -.12, p < .01, N = 734) und *Wortschatz* (r = -.12, p < .01, N = 855) liegen dabei jedoch alle in einem ähnlich niedrigen Bereich. Ein noch geringerer, sehr kleiner Zusammenhang zeigt sich zu *allgemeiner Sprachbewusstheit* (r = -.08, p < .05, N = 790). Kein signifikanter Zusammenhang besteht mit der Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* sowie mit den Variablen *Lesehäufigkeit*, *Forminteresse*, *need for affect* und *need for cognition*. Ein sehr kleiner positiver Zusammenhang zeigt sich im Hinblick auf das Interesse für den Inhalt literarischer Texte (.09, p < .01, N = 866).

Betrachtet man die motivationalen Aspekte, so zeigen sowohl das *Kognitionsbedürfnis* als auch *need for affect* kleine Zusammenhänge mit den drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*. Während *need for cognition* mit den drei Teilfacetten *Textstrategie* (r = .19, p < .01, N = 748), *Sprachwahrnehmung* (r = .18, p < .01, N = 781) und *Fachwissen* (r = .18, p < .01, N = 803) in etwa gleich korreliert, hängt *need for affect* mit der Teildimension *Sprachwahrnehmung* (r = .23, p < .01, N = 777) offenbar substanzieller zusammen als mit der *Textstrategiefacette* (r = .13, p < .01, N = 745) und dem *Fachwissen* (r = .18, p < .01, N = 799).

Auch die *literarische Lesehäufigkeit* und das literarische *Forminteresse* hängen positiv mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammen. Dabei fällt der Zusammenhang mit der *Fachwissensdimension* jeweils am geringsten aus, während der Zusammenhang zwischen der *Textstrategiedimension* und dem Interesse an der Form literarischer Texte am vergleichsweise deutlichsten ist (r = .27, p < .01, N = 872) und sich an der Grenze von einem kleinen zu einem mittleren Effekt bewegt. Während die Zusammenhänge von literarischem *Forminteresse* in ähnlicher Höhe auch für das literarische *Inhaltsinteresse* zutreffen, sind die Zusammenhänge von *literarischer Lesehäufigkeit* und der *Lesehäufigkeit für Sachtexte* stark unterschiedlich. Anders als die *literarische Lesehäufigkeit*, die mit allen Variablen außer dem *Sprachhintergrund* kleine signifikante positive Zusammenhänge aufweist, hängt die *Sachtextlektüre* mit keiner der Teildimensionen signifikant zusammen. Die nicht-signifikanten Tendenzen weisen bei allen Teilfacetten sogar tendenziell in die negative Richtung.

Betrachtet man die Zusammenhänge der Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* mit allgemeinen Sprachfähigkeiten, so zeigt sich, dass alle drei Dimensionen

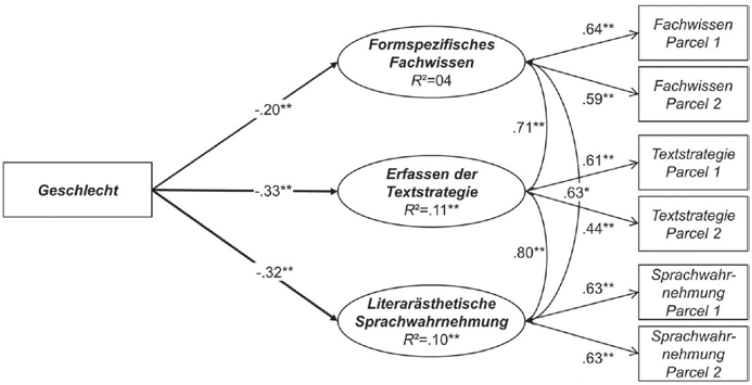
signifikante Zusammenhänge zum *Wortschatz* aufweisen, wobei die Höhe des Zusammenhangs bei *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* ($r = .26$, $p < .01$, $N = 693$) noch im kleinen Bereich liegt, für das *Erfassen der Textstrategie* ($r = .35$, $p < .01$, $N = 859$) und *formspezifisches Fachwissen* ($r = .36$, $p < .01$, $N = 716$) hingegen im mittleren Bereich. Vergleichsweise geringere Zusammenhänge in kleiner Höhe zeigen sich zwischen der *allgemeinen Sprachbewusstheitsleistung* und den drei Teildimensionen *literarästhetische Sprachwahrnehmung* ($r = .21$, $p < .01$, $N = 649$), *Textstrategie* ($r = .24$, $p < .01$, $N = 795$) und *Fachwissen* ($r = .25$, $p < .01$, $N = 671$).

Interessant ist nun, ob diese Zusammenhänge sich anders darstellen, wenn nicht bivariate Korrelationen betrachtet werden, sondern multiple Regressionen im Rahmen komplexer Strukturgleichungsmodelle (vgl. 4.4.3).

4.4.4.2 *Zusammenhänge mit den Variablen* Geschlecht, Schulform *und* Sprachhintergrund

Im Folgenden werden zunächst personenbezogene Variablen in ihren Zusammenhängen zu *literarästhetischer Sprachreflexion* betrachtet. Die unabhängigen Variablen *Schulform*, *Geschlecht* und *Sprachhintergrund* gehen dabei als manifeste Variablen in die Analysen ein, die abhängigen latenten Variablen werden jeweils über zwei Parcel geschätzt. Die Ladungen der Parcel zu den drei Teildimensionen werden nur in diesem ersten Modell angegeben, in den folgenden Modellen der Übersichtlichkeit halber aber weggelassen.

> ***Hypothese 3:*** Mädchen sollten analog zu den meisten sprachbezogenen Tests in allen drei Teilbereichen besser abschneiden als Jungen.



Modellfitwerte: $\chi^2 = 7.917^*$, $df = 9$, $p = .54$, RMSEA < .01, CFI > .99, TLI > .99, $^{**}p < .01$, $N = 958$;
Anm.: *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;

Abb. 25: *Geschlechtereffekte*

Abbildung 25 zeigt zunächst auf der rechten Seite die Ladungen der jeweils zwei Parcel, aus denen die latenten Variablen *formspezifisches Fachwissen*, *Erfassen der Textstrategie* und *literarästhetische Sprachwahrnehmung* geschätzt werden. Analog zu der in 4.3.3.1 berichteten Reliabilität laden hier die beiden *Textstrategie*-Parcel im Vergleich zu den *Sprachwahrnehmungs-* und *Fachwissens*-Parceln etwas niedriger auf dem gemeinsamen Faktor (v. a. Parcel 2). Auch in diesem parcelbasierten Modell sind die drei Teilfacetten gut trennbar. Der Zusammenhang zwischen den Teildimensionen *Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* fällt allerdings etwas höher aus als bei den in Kapitel 4.3.3 berichteten itembasierten Modellen, wo die Zusammenhänge zwischen den drei Dimensionen jeweils ähnlich hoch waren. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass für die Parcelbildung nur die Fälle von Lernenden herangezogen wurden, die über 50 % der ihnen vorliegenden Items bearbeitet haben. Darüber hinaus scheint sich jedoch auch das Parceling auszuwirken, da die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *Erfassen der Textstrategie* im Vergleich zu einer itembasierten Modellierung der Fälle, die über 50 % bearbeitet haben, ebenfalls höher ausfallen.[252]

Entsprechend der Gütekriterien für Strukturgleichungsmodelle zeigt das Modell einen sehr guten Modellfit. Zum einen besteht es den χ^2-Test,[253] zum anderen weisen auch die übrigen Modellfitwerte (TLI, CFI, RMSEA) auf eine sehr gute Modellanpassung hin.[254]

Während die *Geschlechtereffekte* zugunsten der Mädchen für die Teildimensionen *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *Erfassen der Textstrategie* annähernd gleich hoch sind (β = -.32 bzw. β = -.33, p < .01, N = 958)[255] und sich im mittleren Bereich bewegen,[256] ist der Vorteil der Mädchen im Hinblick auf die

252 In dem analogen itembasierten Modell korrelieren *Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* latent zu .71, *Textstrategie* und *Fachwissen* zu .69 und *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen* zu .65.

253 Wie in Kapitel 4.4.3 erläutert, sollte der χ^2-Test bei einem guten Modell nicht signifikant werden (hier: p = .54).

254 Wie in Kapitel 4.4.3 näher erläutert, gelten nach Hu/Bentler 1999 für „maximum likelihood" (ML) Modelle folgende Gütekriterien: Der TLI und der CFI sollten .95 oder mehr betragen, der RMSEA-Wert höchstens bei .05 liegen, also möglichst klein sein. Da in diesem Kapitel keine Modellvergleiche im Vordergrund stehen, werden diese Modellfitwerte im Folgenden zwar angegeben, aber nicht ausführlicher kommentiert.

255 Die negativen Vorzeichen ergeben sich aus der Dummy-Kodierung, in der Mädchen mit 0 und Jungen mit 1 kodiert wurden. Alle negativen Vorzeichen signalisieren hier einen Vorteil für die Mädchen, positive für die Jungen.

256 Die β-Koeffizienten, die in einem Regressionsmodell die Zusammenhänge repräsentieren, entsprechen in einem Strukturgleichungsmodell latenten Korrelationen und können von ihrer Höhe daher auch wie Korrelationen eingeschätzt werden. Für Korrelationen gelten, wie unter 4.4.3 berichtet, folgende Faustregeln: Kleine Effekte ab .10, mittlere Effekte ab .30, große Effekte ab .50 (vgl. Cohen 1988, S. 82 und die Übersicht über Fitmaße unter 6.5 im Anhang).

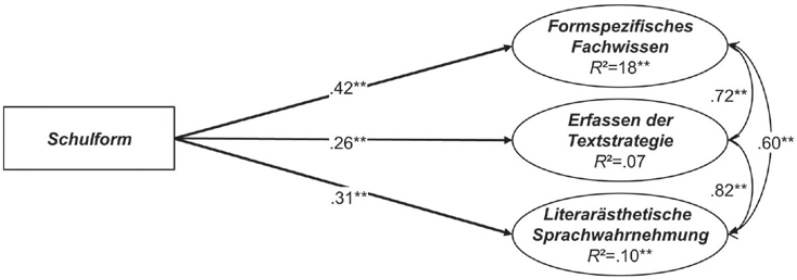
Fachwissensdimension nur klein (β = .20, p < .01, N = 958). Dabei ist die Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Geschlecht* auf *Fachwissen* bzw. *Textstrategie* auch signifikant, wie der Wald-Modelltest zeigt (Wald-χ^2 = 7.606, df = 1, p = .01). Die Differenz der Regressionskoeffizienten von *Geschlecht* auf *Sprachwahrnehmung* und *Geschlecht* auf *Fachwissen* wird hingegen nicht signifikant (Wald-χ^2 = 2.970, df = 1, p = .08).

Mit dem multiplen Determinationskoeffizienten R^2 wird der Anteil der Varianz der abhängigen Variable angegeben, die durch die unabhängige Variable aufgeklärt wird. Durch das *Geschlecht* werden in diesem Modell 10 % der *Sprachwahrnehmungsdimension* (R^2 = .10, p < .01, N = 958) und 11 % der Varianz der *Textstrategiedimension* aufgeklärt (R^2 = .11, p < .01, N = 958). Die niedrigere Varianzaufklärung der *Fachwissensdimension* (R^2 = .04) wird hingegen nicht signifikant. Es handelt sich durchweg um (noch) kleine Effekte.[257]

Im Hinblick auf die *Geschlechtereffekte* verhalten sich also die Teildimensionen erwartungsgemäß, was für die Validität des Konstrukts spricht (konvergente Validität).

Im folgenden Modell werden nun *Schulformeffekte* näher in den Blick genommen:

> ***Hypothese 4:*** Für alle drei Teildimensionen sind *Schulformeffekte* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu erwarten. Dabei sollten diese vor allem Vorteile im Hinblick auf das *Fachwissen* haben.



Modellfitwerte: χ^2 = 7.464*, df = 9, p = .59, RMSEA < .01, CFI > .99, TLI > .99, **p < .01, N = 962; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium;

Abb. 26: *Schulformeffekte*

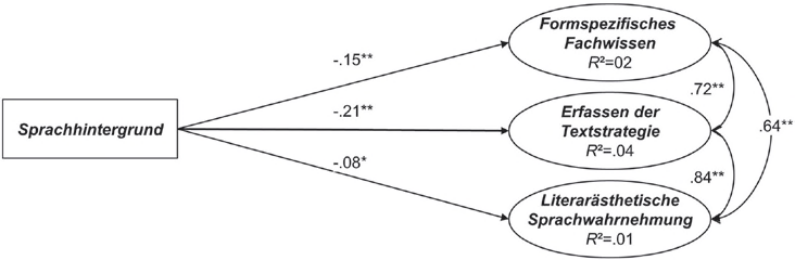
257 Nach Döring/Bortz spricht man ab R^2 = .02 von einem kleinen Effekt, ab R^2 = .13 von einem mittleren Effekt und ab R^2 = .26 von einem großen Effekt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 821).

Betrachtet man die Zusammenhänge der drei Teildimensionen mit der *Schulform*, so erfährt die Hypothese Stützung, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Hinblick auf alle drei Teildimensionen Vorteile besitzen, wobei der Zusammenhang mit der *Fachwissensdimension* erwartungsgemäß am höchsten ist. Während der Zusammenhang für das *Erfassen der Textstrategie* mit $\beta = .26$, ($p < .01$, $N = 962$) (noch) klein zu nennen ist, hängt *literarästhetische Sprachwahrnehmung* in mittlerer Höhe ($\beta = .31$, $p < .01$, $N = 962$) mit der *Schulform* zusammen. *Formspezifisches Fachwissen* weist mit $\beta = .42$ ($p < .01$, $N = 962$) den vergleichsweise stärksten Zusammenhang in mittlerer Höhe auf. Dabei ist der Pfad von *Schulform* auf *Fachwissen* aber nicht signifikant größer als auf *Textstrategie* oder *Sprachwahrnehmung*.[258]

Die *Schulform* erklärt in diesem Modell 18 % der Varianz der *Fachwissensdimension*, was einem mittleren Effekt entspricht. Die Varianz in der *Sprachwahrnehmungsdimension* wird immerhin noch zu 10 % durch die *Schulform* aufgeklärt, was einem kleinen Effekt entspricht. Nicht signifikant wird der kleine Effekt $R^2 = .07$ im Hinblick auf die *Textstrategiedimension*.

Im Folgenden soll nun der *Sprachhintergrund* näher betrachtet werden.

> ***Hypothese 5:*** Ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* sollte negativ mit Teilfähigkeiten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen. Die *Fachwissensdimension* sollte dabei weniger betroffen sein als das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.



Modellfitwerte: $\chi^2 = 3.368^*$, $df = 9$, $p = .95$; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99; $^{**}p < .01$, $N = 866$
Anm.: 0 = deutsch, 1 = L2

Abb. 27: *Zusammenhänge mit dem Sprachhintergrund*

258 Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Schulform* auf *Fachwissen*/*Textstrategie*: Wald-$\chi^2 = 1.738$, $df = 1$, $p = .19$, von *Schulform* auf *Fachwissen*/*Sprachwahrnehmung*: Wald-$\chi^2 = 3.608$, $df = 1$, $p = .06$.

Die Zusammenhänge zwischen dem *Sprachhintergrund* und den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zeigen, dass Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache kleine Nachteile, die aber noch im Bereich des praktisch Bedeutsamen liegen dürften, nur bezüglich des *Erfassens der Textstrategie* haben (β = -.21, p < .01, N = 866).[259] Überraschend ist, dass die *Sprachwahrnehmung* weit weniger durch einen nicht-deutschen *Sprachhintergrund* vorhergesagt werden kann (β = -.08, p < .05, N = 866). Der Zusammenhang zwischen *Sprachhintergrund* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* ist sogar tendenziell niedriger als der kleine Zusammenhang zwischen *Sprachhintergrund* und *Fachwissen* (β = -.15, p < .01, N = 866). Der Pfad von *Sprachhintergrund* auf die *Textstrategiedimension* ist dabei signifikant höher als der Pfad von *Sprachhintergrund* auf die *Sprachwahrnehmung* (Wald-χ^2 = 6.457, df = 1, p = .01). Die Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Sprachhintergrund* auf *Fachwissen* und *Sprachhintergrund* auf *Textstrategie* wird demgegenüber nicht signifikant (Wald-χ^2 = 1.106, df = 1, p = .29).

Die Varianzaufklärung ist in diesem Modell äußerst gering. Die kleinen Effekte für *Fachwissen* (2 %) und *Textstrategie* (4 %) werden zudem nicht signifikant.[260]

Da der *Sprachhintergrund* häufig durch sozioökonomische Aspekte überlagert wird, soll hier überprüft werden, ob diese kleinen Zusammenhänge auch bestehen bleiben, wenn man den HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), der das soziale Prestige des Berufshintergrunds der Eltern abbildet, als Kontrollvariable einbezieht. Eine Einbeziehung des HISEI zeigt in der Modellberechnung jedoch keinerlei Effekt. Betrachtet man den HISEI-Wert der Schülerinnen und Schüler mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund*, so liegt dieser mit 53,4 nur geringfügig unter dem Gesamtdurchschnitt von 55 für die Schülerinnen und Schüler mit deutschem *Sprachhintergrund* (ein HISEI von 16 entspricht einem ungelernten Facharbeiter, ein HISEI von 90 dem Berufsprestige eines Richters, vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 233). Allerdings hat nur etwa die Hälfte der Jugendlichen in der vorliegenden Studie zum HISEI entsprechende Angaben gemacht.

Ein weiterer herkunftsbezogener Faktor, mit dem der *Sprachhintergrund* konfundiert sein könnte, ist das kulturelle Kapital, das in der LUK-Studie durch ein Maß für den persönlichen Buchbesitz erfasst wurde. Nimmt man diesen Faktor als Kontrollvariable im Modell auf, schwächen sich die Effekte für den *Sprachhintergrund* zwar etwas ab, bleiben insgesamt aber erhalten. Der Zusammenhang zwischen *Sprachhintergrund* und *Textstrategie* sinkt dann auf β = -.19 (p < .01, N = 954), der Zusammenhang zu *Fachwissen* auf β = -.14 (p < .01, N = 954) und der Zusammenhang zur *Sprachwahrnehmung* auf β = -.07 (p = .07, N = 954).

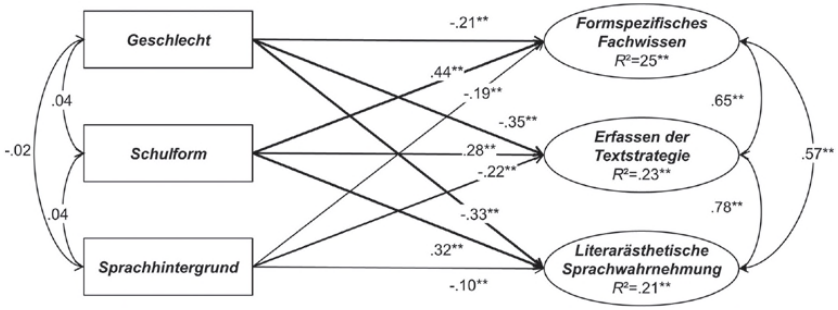
---

259 Das negative Vorzeichen entsteht hier durch die Dummykodierung des *Sprachhintergrunds* mit 0 für einen deutschen und 1 für einen nicht-deutschen *Sprachhintergrund*.

260 Für die Dimension *Textstrategie* bewegt sich der Effekt aber nahe an der Signifikanz (p = .07).

Generell ist festzustellen, dass die Zusammenhänge der drei Teilfacetten literarästhetischer Urteilskompetenz mit den Variablen *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* weitgehend erwartungskonform ausfallen. Überraschend ist vor allem der geringe Nachteil eines nicht-deutschen *Sprachhintergrund*s für die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung*. Dabei zeigen sich für alle drei Kompetenzfacetten unterschiedliche Zusammenhangsprofile.

Um diese zu veranschaulichen, werden die Zusammenhänge der Dimensionen mit den Prädiktoren noch einmal in einem Gesamtmodell der personenbezogenen Prädiktoren dargestellt und die Ergebnisse bezogen auf die Dimensionen resümiert.



Modellfit: χ^2 = 14.383*, *df* = 15, *p* = .50; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99; **p < .01,*p < .05, *N* = 964;
Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;
Sprachhintergrund: 0 = L1, 1 = L2;

Abb. 28: *Modell personenbezogener Prädiktoren*

Die *Fachwissensdimension* zeigt von allen Teilfacetten den geringsten *Geschlechtereffekt*, der auch signifikant geringer ist als der *Geschlechtereffekt* der *Textstrategiedimension*. Mit β = .44 (p < .01, N = 964) besitzt diese Dimension einen mittleren *Schulformeffekt*, der deutlich, aber nicht signifikant höher ist als die *Schulformeffekte* der beiden anderen Dimensionen. Jugendliche mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* sind im Hinblick auf die *Fachwissensdimension* etwas weniger im Nachteil als bezüglich der *Textstrategiedimension*, aber tendenziell mehr als im Hinblick auf die Kompetenzfacette *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.

Die Kompetenzdimension *Erfassen der Textstrategie* weist einen ähnlich hohen *Geschlechtereffekt* wie die *Sprachwahrnehmungsdimension* in knapp mittlerer Höhe auf. *Textstrategie* hat den geringsten *Schulformeffekt*, zeigt im Hinblick auf den *Sprachhintergrund* allerdings die vergleichsweise deutlichste Benachteiligung. Diese ist signifikant höher als die entsprechenden Nachteile bezüglich der *Sprachwahrnehmungsdimension*, bewegt sich aber dennoch im kleinen Effektbereich.

Die Kompetenzfacette *literarästhetische Sprachwahrnehmung* zeigt schließlich einen ähnlich hohen *Geschlechtereffekt* wie die *Textstrategiedimension* sowie etwas höhere *Schulformeffekte* als diese. *Sprachwahrnehmung* unterscheidet sich jedoch von *Textstrategie* durch einen signifikant geringeren Zusammenhang mit der Variable *Sprachhintergrund*.

Diese z. T. differenziellen Zusammenhänge charakterisieren die Teilfacetten näher und sprechen auch inhaltlich für eine Unterscheidbarkeit der Subdimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion*. Abgesehen von dem mittleren *Schulformeffekt* der *Fachwissensdimension* handelt es sich allerdings durchweg um kleine Effekte. Durch diese personenbezogenen Merkmale können insgesamt nur 21 % der Varianz in der Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, 25 % der Varianz in der *Fachwissensdimension* und 23 % der Varianz in der *Textstrategiedimension* aufgeklärt werden.

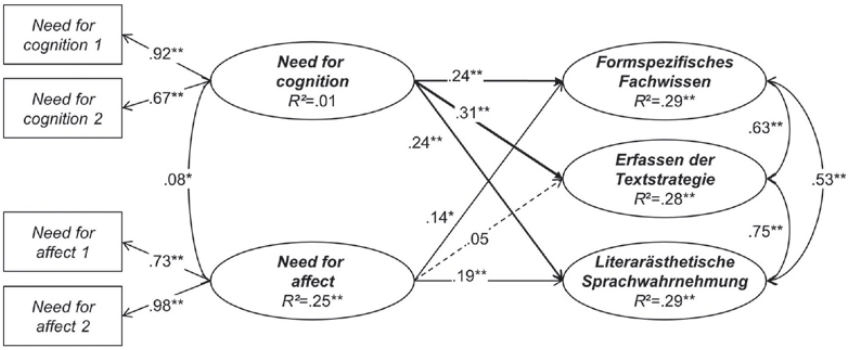
Im Folgenden sollen daher weitere Prädiktoren untersucht werden, die sich auch besser als Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen eignen als die in diesem Kapitel betrachteten Aspekte, die oft als „Risikofaktoren" bezeichnet werden. Zunächst werden motivationale Aspekte im Fokus stehen, bevor abschließend sprachbezogene Aspekte betrachtet werden.

4.4.4.3 Zusammenhänge mit motivationalen Aspekten

Als erstens werden die recht abstrakten Konstrukte *Kognitionsbedürfnis* (*need for cognition*) und *Emotionsbedürfnis* (*need for affect*) untersucht. Obwohl es sich dabei ebenfalls um „Persönlichkeitsmerkmale" (vgl. 4.4.4.2) handelt, sollen diese Analysen am Anfang eines Kapitels zu motivationalen Aspekten behandelt werden, da beide Bedürfnis-Komponenten große Schnittmengen mit dem Interesse für Form bzw. Inhalt literarischer Texte und außerschulischem Leseverhalten aufweisen.

> ***Hypothese 6:*** Während die Teilfacetten *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* primär mit kognitiven Maßen zusammenhängen sollten, sollte bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zusätzlich ein Zusammenhang mit affektiven Maßen auftreten.

Da vor allem für die Emotionalität *Geschlechtereffekte*, möglicherweise auch *Schulformeffekte* zu erwarten sind, werden diese beiden Variablen in diesem Modell als Kontrollvariablen einbezogen. Für das *Kognitionsbedürfnis* (*need for cognition*) und das *Emotionsbedürfnis* (*need for affect*) wurden latente Variablen auf der Grundlage zweier Parcel geschätzt (vgl. die Ladungen dieser Parcel auf dem gemeinsamen Faktor auf der linken Seite der Grafik).



	Sprachwahr-nehmung	*Textstrategie*	*Fachwissen*	*need for affect*	*need for cognition*
Geschlecht	-.23**	-.32**	-.14*	-.49**	.01
Schulform	.28**	.25**	.39**	.12**	.08

Modellfit: χ^2 = 39.649*, *df* = 35, *p* = .27; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99; **$p < .01$,*$p < .05$, N = 960; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;

Abb. 29: *Zusammenhänge mit Kognitions- und Emotionsbedürfnis*

Betrachtet man die Zusammenhänge der drei Teilfacetten zu den Konstrukten *need for affect* und *need for cognition*, so zeigen sich auch hier unterschiedlich hohe Zusammenhänge.

Das *Kognitionsbedürfnis* weist – wie erwartet – signifikante Zusammenhänge mit allen drei Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* auf. Dabei ist der mittelgroße Pfad von *need for cognition* zum *Erfassen der Textstrategie* (β = .31, p < .01, N = 960) tendenziell höher als die kleinen Pfade von *Kognitionsbedürfnis* auf *Fachwissen* und *Sprachwahrnehmung* (β = .24, p < .01, N = 960). Signifikant sind diese Unterschiede allerdings nicht.

Noch deutlicher unterscheiden sich die Zusammenhangsprofile bezüglich des Konstrukts *need for affect*. Während die *Sprachwahrnehmungsdimension* und die *Fachwissensdimension* kleine signifikante Zusammenhänge (im Fall der *Fachwissensdimension* allerdings nur auf 95 %-igem Signifikanzniveau) aufweisen, zeigt die *Textstrategiedimension* unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Schulform* keinen signifikanten Zusammenhang mit dieser Emotionalitätsfacette (β = .05, p > .05, N = 960). Die positiven bivariaten Korrelationen zwischen *need for affect* und dem *Erfassen*

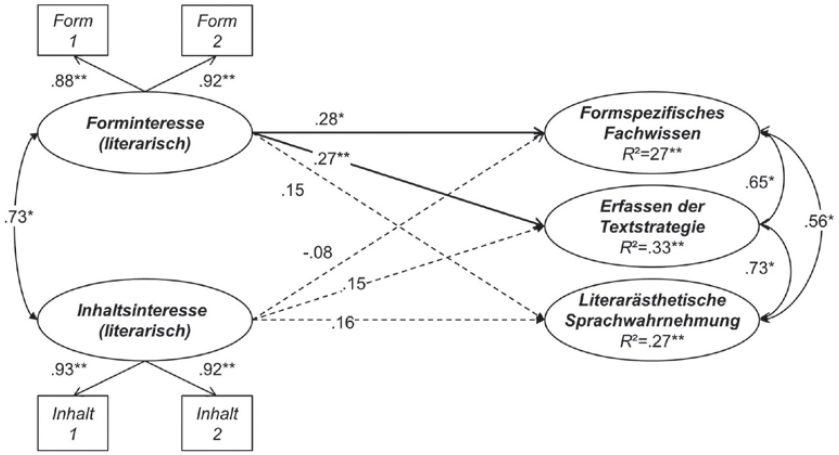
der Textstrategie (vgl. 4.4.4.1) sind also größtenteils als *Geschlechtereffekte*, teilweise aber auch als *Schulformeffekte* erklärbar, denn *need for affect* korreliert signifikant mit beiden Kontrollvariablen. Der *Geschlechtereffekt* für *need for affect* ist dabei als beinahe hoch einzuschätzen (β = -.49, p < .01, N = 960), der überraschende *Schulformeffekt* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als sehr klein (β = .12, p < .01, N = 960). Beide Variablen klären immerhin 25 % der Varianz bei *need for affect* auf.

Das *Kognitionsbedürfnis* ist in der untersuchten Stichprobe weder geschlechts- noch schulformabhängig. Daher lässt sich für *need for cognition* auch eine Aussage über die Höhe der Effekte anhand eines ohne Kontrollvariablen berechneten Modells machen. In solch einem Modell klärt das *Kognitionsbedürfnis* 11 % der *Textstrategiedimension* und jeweils 8 % der *Fachwissens-* und der *Sprachwahrnehmungsdimension* auf. Es handelt sich also durchweg um kleine Effekte, wobei der Effekt für die *Textstrategiedimension* an der Grenze zu einem mittleren Effekt liegt.

Betrachtet man die Varianzaufklärung für die einzelnen Dimensionen, so klären für das *Fachwissen* neben der dominanten *Schulform* die Skala *need for cognition*, das *Geschlecht* und interessanterweise auch *need for affect* 29 % der Varianz auf. Bei der *Textstrategiedimension* geht ein Großteil der Varianzaufklärung auf *Geschlecht* und *Kognitionsbedürfnis* zurück. Zusammen mit dem *Schulformeffekt* werden schließlich 28 % der Varianz aufgeklärt. Die Varianz in der *Sprachwahrnehmungsdimension* wird relativ ausgewogen durch *Schulform*, *need for cognition*, *Geschlecht* und *need for affect* erklärt. Die Varianzaufklärung erreicht hier mit 29 % eine ähnliche Höhe. Im Vergleich mit einem Modell, das nur *Schulform* und *Geschlecht* einbezieht (*Sprachwahrnehmung*: R^2 = .20, *Textstrategie*: R^2 = .19, *Fachwissen*: R^2 = .22, p < .01, N = 958), klärt das vorliegende Modell in den Dimensionen *Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* jeweils 9 % mehr auf, in der *Fachwissensdimension* 7 % mehr.

Nun sind die beiden Konstrukte *need for cognition* und *need for affect* relativ abstrakte Persönlichkeitsmerkmale, die von der konkreten *literarästhetischen Sprachreflexion* recht weit entfernt sind. Näher an den Leistungen in diesem Bereich sind Variablen, die sich direkt auf literarisches Lesen beziehen, wie das Interesse an der Form literarischer Texte.

> ***Hypothese 7:*** Das *Interesse an der Form* literarischer Texte sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als das *Interesse am Inhalt* literarischer Texte. Die Zusammenhänge des *Interesses an der Form* sollten dabei etwas weniger intensiv mit der Teilfacette *Sprachwahrnehmung* zusammenhängen als mit den anderen beiden Teilfacetten.



	Sprachwahr-nehmung	*Textstrategie*	*Fachwissen*	*Forminteresse literarisch*	*Inhaltsinteresse literarisch*
Geschlecht	-.25**	-.24**	-.17**	-.21**	-.30**
Schulform	.28**	.23**	.42**	.08	.17**

Modellfit: χ^2 = 105.575*, *df* = 35, *p* = .00; RMSEA < .05; CFI > .98; TLI > .96; **$p < .01$,*$p < .05$, N = 958
Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;

Abb. 30: *Zusammenhänge der Teildimensionen mit Form- und Inhaltsinteresse*

Dieses Strukturgleichungsmodell, dessen Fitwerte noch akzeptabel, aber deutlich schlechter sind als die der bisher präsentierten Modelle,[261] unterstützt die Annahme, dass das *Interesse für die Form* literarischer Texte ein aussagekräftiger Prädiktor für *literarästhetische Sprachreflexion* ist. Für zwei der drei Teilfacetten ergibt sich ein signifikanter, kleiner bis mittelgroßer Zusammenhang in ähnlicher Höhe: für das *Erfassen der Textstrategie* (β = .27, p < .01, N = 958) und für das *Fachwissen* (β = .28, p < .01, N = 958). Der geringere Zusammenhang mit der *Sprachwahrnehmungsdimension* wird ebensowenig signifikant wie die geringeren Zusammenhänge mit dem *Inhaltsinteresse* für alle drei Teildimensionen. Dieser fehlende signifikante Zusammenhang mit dem *Inhaltsinteresse* zeigt sich ganz im

261 Dass diese Modellwerte vergleichsweise schlecht sind (das Modell besteht z.B. den Chi²-Test nicht), dürfte an der Aufnahme des nicht maßgeblichen Prädiktors „Inhaltsinteresse" liegen, der zudem sehr hoch mit dem Forminteresse korreliert. Da es bei diesen Berechnungen jedoch nicht primär um den Modellfit, sondern um die Beantwortung der Hypothesen geht, sind diese Modellfitwerte hier nachrangig.

Sinne einer diskriminanten Konstruktvalidität der formspezifischen *Sprachreflexion*, die mit dem konstruktnäheren *Interesse für Form* stärker zusammenhängt als mit dem konstruktferneren *Inhaltsinteresse* (vgl. 4.4.3). Während die sehr kleinen positiven Zusammenhänge von *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* mit dem *Inhaltsinteresse* jedoch nur knapp nicht signifikant werden ($p < .07$, $N = 958$), zeigt die *Fachwissensdimension* tendenziell sogar einen negativen Zusammenhang mit dem *Inhaltsinteresse*.

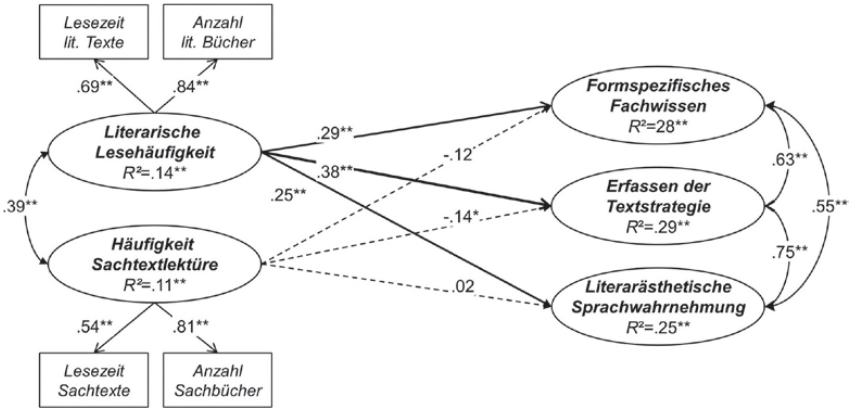
Die Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen der *Sprachwahrnehmungsdimension* und den beiden anderen Teilfacetten deuten darauf hin, dass für die Teilfacette der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* tendenziell andere motivationale Grundlagen leitend sind als für das *Erfassen der Textstrategie* und das *Fachwissen*. Auch hier zeigt sich damit eine von den beiden anderen Teilfacetten divergierende Zusammenhangsstruktur.

Ein interessanter Detailbefund ist die Unabhängigkeit des *Forminteresses* von der *Schulform* in diesem Modell, während das *Inhaltsinteresse* einen *Schulformeffekt* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besitzt.

Die Varianzaufklärung für die drei Teilfacetten bewegt sich um 30 % (*Sprachwahrnehmung*: $R^2 = .27$, *Textstrategie*: $R^2 = .33$, *Fachwissen*: $R^2 = .27$, $p < .01$, $N = 958$) und fällt mit 33 % für die *Textstrategiedimension* am höchsten aus. Im Vergleich zu einem Modell, das nur *Schulform* und *Geschlecht* einbezieht (*Sprachwahrnehmung*: $R^2 = .20$, *Textstrategie*: $R^2 = .19$, *Fachwissen*: $R^2 = .22$, $p < .01$, $N = 958$), klärt dieses Modell damit für *Fachwissen* 5 % und für *Sprachwahrnehmung* 7 % mehr Varianz auf. Im Vergleich zu diesen kleinen Effekten wächst die Varianzaufklärung für die *Textstrategiedimension* um immerhin 14 %, was einem mittleren Effekt entspricht.

Zuletzt soll in diesem Kapitel das außerschulische Leseverhalten im Hinblick auf die Lektüre literarischer Texte betrachtet werden.

Hypothese 8: Die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als außerschulische *Sachtextlektüre*. Dabei sollten die Zusammenhänge mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* geringer ausfallen als mit den beiden anderen Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*.



	Sprachwahrnehmung	*Textstrategie*	*Fachwissen*	*Literarische Lesehäufigkeit*	*Häufigkeit Sachtextlektüre*
Geschlecht	-.26**	-.19**	-.08	-.30**	.31**
Schulform	.25**	.20**	.37**	.24**	.09

Modellfit: χ^2 = 55.920*, *df* = 35, *p* = .03; RMSEA < .03; CFI > .98; TLI > .97; **$p < .01$,*$p < .05$, N = 958; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;

Abb. 31: *Zusammenhänge der Teildimensionen Literarästhetischer Sprachreflexion mit Literarischer Lesehäufigkeit und der Häufigkeit der Sachtextlektüre*

Hier zeigt sich deutlich, dass alle drei Aspekte *literarischer Sprachreflexionskompetenz* ausschließlich mit einer hohen *literarischen Lesehäufigkeit* in Verbindung stehen und nicht bzw. sogar negativ mit einer hohen Präferenz von Sachtexten (vgl. Abb. 31). Der Zusammenhang von außerschulischer *literarischer Lektürehäufigkeit* mit dem *Erfassen der Textstrategie* ist dabei als mittelhoch einzuschätzen (β = .38, p < .01, N = 958), der Zusammenhang zum *formspezifischen Fachwissen* bewegt sich an der Grenze zu einem mittelhohen Effekt (β = .29, p < .01, N = 958) und der Regressionskoeffizient für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* (β = .25, p < .01, N = 958) ist zwar klein, aber doch in einer Höhe, die praktische Bedeutsamkeit signalisiert.

Darüber hinaus zeichnet sich einmal mehr ein differenzieller Zusammenhang einer Teilfacette zu einem Außenkriterium ab, denn der Pfad von *literarischer Lesehäufigkeit* auf *literarästhetische Sprachwahrnehmung* ist tatsächlich signifikant

kleiner als der Pfad von literarischem Lesen auf die Kompetenzfacette *Erfassen der Textstrategie* (Wald-χ^2 = 5.3.19, *df* = 1, p = .02).[262]

Auch die Tatsache, dass das *formspezifische Fachwissen* tendenziell und die *Textstrategiedimension* sogar auf einem 95 %-igen Signifikanzniveau signifikant negativ mit der Häufigkeit der *Sachtextlektüre* zusammenhängen, während sich für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* kein Zusammenhang zeigt, stützt diesen Befund einer auch inhaltlichen Abtrennbarkeit der *Sprachwahrnehmungsdimension.*

Dass das Lesen von Sachtexten eine männliche Domäne ist, zeigt der mittelhohe Zusammenhang von β = .31 (p < .01, N = 958) zugunsten der Jungen, der genauso hoch ausfällt wie der Effekt der literarischen Lektüre für die Mädchen. Anders als im Falle des literarischen Lesens gibt es bei der *Sachtextlektüre* aber keinen *Schulformeffekt.*

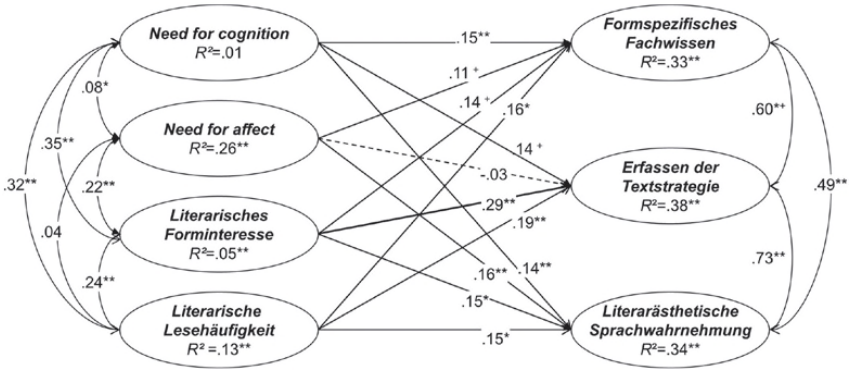
Interessant ist zudem, dass Jungen, die in der Freizeit ähnlich viele literarische Texte lesen wie Mädchen, kaum Nachteile im Hinblick auf das *formspezifische Fachwissen* zu haben scheinen, da dieser Zusammenhang in diesem Modell nicht mehr signifikant wird.

Die Varianzaufklärung beträgt in diesem Modell 29 % für die *Textstrategiedimension*, wobei *literarische Lesehäufigkeit* tendenziell gegenüber *Schulform* und *Geschlecht* am meisten Varianz aufklärt, und 28 % für *formspezifisches Fachwissen*, wo der *Schulformeffekt* vor der *literarischen Lesehäufigkeit* den Hauptteil der Varianzaufklärung übernimmt, das *Geschlecht* aber keine Rolle mehr spielt. Die Varianzaufklärung für die *Sprachwahrnehmungsdimension* beträgt schließlich 25 %, wobei *Geschlecht*, *Schulform* und *literarische Lesehäufigkeit* zu gleichen Teilen für die Varianz in den Leistungen verantwortlich sind. Im Vergleich zu einem Modell, das lediglich *Schulform* und *Geschlecht* als Prädiktoren ansetzt (*Sprachwahrnehmung*: R^2 = .20, *Textstrategie*: R^2 = .19, *Fachwissen*: R^2 = .22, p < .01, N = 958), ist der Zuwachs an Varianzaufklärung mit 5 % für *Sprachwahrnehmung*, 6 % für *Fachwissen* und 10 % für *Textstrategie* recht überschaubar.

Wie im vorherigen Kapitel sollen an dieser Stelle alle motivationalen Komponenten in einem Gesamtmodell integriert werden, um die Teilfacetten über die verschiedenen Zusammenhänge noch einmal im Überblick charakterisieren zu können. Solch ein Modell ist auch insofern von Vorteil, als hier deutlich wird, ob einige der oben einzeln betrachteten motivationalen Aspekte ähnliche Varianzanteile der Teilfacetten aufklären (vgl. Abb. 32).

---

262 Den Pfad von literarischer Lesehäufigkeit auf die *Textstrategiedimension* ist allerdings nicht signifikant höher als der Pfad von literarischer Lesehäufigkeit auf das *Fachwissen* (Wald-χ^2 = 2.518, *df* = 1, p = .11).



	Sprach-wahrneh-mung	*Textstra-tegie*	*Fachwis-sen*	*Literar. Lesehäu-figkeit*	*Literar. Formin-teresse*	*Need for cognition*	*Need for affect*
Geschlecht	-.17**	-.24**	-.08	-.28**	-.21**	.00	-.50**
Schulform	.24**	.20**	.35**	.24**	-.08	.09	.12**

Modellfit: χ^2 = 253.432*, *df* = 94, *p* = .00; RMSEA < .05; CFI > .97; TLI > .95; **p < .01,*p < .05, +p = .08, *N* = 964; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich;

Abb. 32: *Zusammenhang der Teildimensionen mit motivationalen Aspekten*

Die *Fachwissensdimension* zeigt in diesem Modell kleine Zusammenhänge mit allen motivationalen Komponenten, wobei nur der Zusammenhang mit dem *Kognitionsbedürfnis* auf einem 99 %-igen und mit der *literarischen Lesehäufigkeit* auf einem 95 %-igen Signifikanzniveau signifikant werden.

Das *Erfassen der Textstrategie* weist demgegenüber eine etwas andere Zusammenhangsstruktur auf: hier sind das literarische *Forminteresse* in fast mittlerer Höhe und die *literarische Lesehäufigkeit* mit einem kleinen Effekt die wichtigsten Prädiktoren, während es zu *need for affect* keinen und zu *need for cognition* keinen signifikanten Zusammenhang mehr gibt. War der Zusammenhang mit *need for cognition* in dem oben berechneten Einzelmodell noch der tendenziell höchste von allen Teildimensionen gewesen, so klärt in diesem Gesamtmodell offenbar das literarische *Forminteresse* große Teile der Varianz auf, die zuvor über *need for*

cognition erklärt worden waren. Darauf weist auch die mittelhohe Interkorrelation von $r = .35$ ($p < .01$, $N = 964$) zwischen *need for cognition* und literarischem *Forminteresse* hin.

Literarästhetische Sprachwahrnehmung besitzt schließlich kleine signifikante Zusammenhänge mit dem *Kognitionsbedürfnis* und *need for affect*, auf einem 95 %-igen Signifikanzniveau auch mit *literarischer Lesehäufigkeit* und literarischem *Forminteresse*. Die Zusammenhänge mit der *literarischen Lesehäufigkeit* sinken – wie bei allen Dimensionen – unter Einbeziehung des *Kognitionsbedürfnisses* ab, da *literarische Lesehäufigkeit* und *need for cognition* in mittlerer Höhe miteinander latent korrelieren ($r = .32$, $p < .01$, $N = 964$).

Interessanterweise hängt *need for affect* im Gegensatz zum *Kognitionsbedürfnis* nicht mit *literarischer Lesehäufigkeit* zusammen ($r = .04$, $p > .05$, $N = 964$), weist aber eine kleine Korrelation mit dem *Forminteresse* auf ($r = .22$, $p < .01$, $N = 964$).

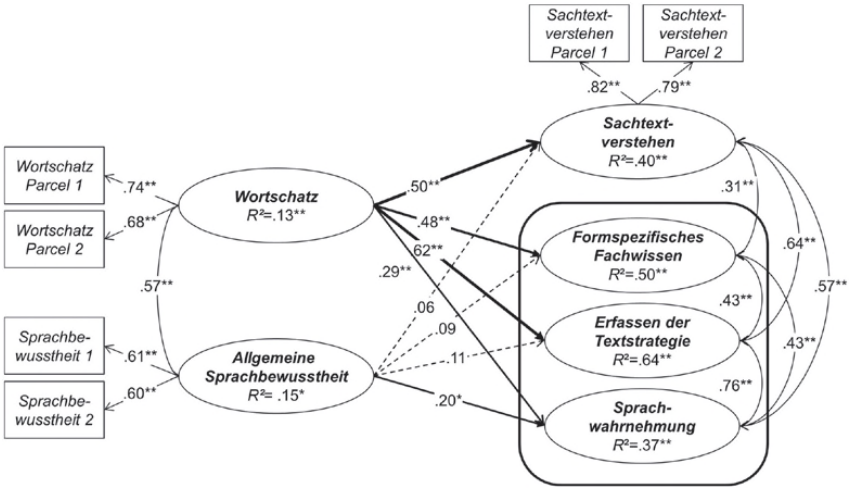
Die motivationalen Aspekte klären in diesem Modell zusammen mit *Schulform* und *Geschlecht* 34 % der Varianz in der *Sprachwahrnehmungsdimension*, 33 % der Varianz in der *Fachwissensdimension* und 38 % der Varianz in der *Textstrategiedimension* auf.

In einem letzten Schritt sollen nun mit *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* allgemeinsprachliche Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* betrachtet werden.

4.4.4.4 Zusammenhänge mit allgemeinsprachlichen Kompetenzen

Die Hypothese zum Verhältnis der Kompetenzfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zu *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* bezieht als Vergleichsgröße auch das *Sachtextverstehen* mit ein.

> ***Hpothese 9:*** Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* sollten bedeutsame Prädiktoren für die drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* darstellen. Dabei sollte *Wortschatz* mit allen drei Teilbereichen gleichermaßen zusammenhängen, während *allgemeine Sprachbewusstheit* vor allem für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* maßgeblich sein sollte. Generell sollten die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* höher mit *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* zusammenhängen als die Leistung im *Sachtextverstehen*.



	Sprachwahr-nehmung	*Textstrategie*	*Formspezif. Fachwissen*	Sprachbe-wusstheit	*Wortschatz*	*Sachtextver-stehen*
Geschlecht	-.34**	-.38**	-.24**	-.04	.07	-.26**
Schulform	.15**	.06	.24**	.37**	.32**	.09
Sprachhinter-grund	-.02	-.10*	-.09	-.13**	-.17**	-.07

Modellfit: χ^2 = 58.216*, *df* = 57, *p* = .43; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99; **p* < .01, **p* < .05, *N* = 964; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Sprachhintergrund*: 0 = L1, 1 = L2;

Abb. 33: *Zusammenhänge der Teildimensionen literarästhetischer Sprachwahrnehmung und des Sachtextverstehens mit Wortschatz und allgemeiner Sprachbewusstheit*

In diesem Modell sind auf der linken Seite die Ladungen der Parcel auf die aus ihnen gebildeten latenten Variablen *Wortschatz* und prozedurale *allgemeine Sprachbewusstheit* dargestellt, die Parcelladungen für den Test zum *Sachtextverstehen* sind oben rechts in der Grafik angegeben. Hier zeigen der *Sachtextverstehenstest* und der *Wortschatztest* im Vergleich zu dem *Sprachbewusstheitstest* höhere Ladungen der Parcel auf den latenten Variablen. Da es sich ja um sprachbezogene Variablen handelt, wurde neben *Geschlecht* und *Schulform* auch der *Sprachhintergrund* als Kontrollvariable einbezogen.

Betrachtet man nun die verschiedenen Prädiktoren, so fällt zunächst auf, dass in diesem Strukturgleichungsmodell, das alle Pfade zwischen den latenten Variablen zulässt, Zusammenhänge, die in den bivariaten Korrelationen (vgl. 4.4.4.1) vorhanden sind, verschwinden. So gibt es trotz der bivariaten Korrelation von

Textstrategie, *formspezifischem Fachwissen* und *Sachtextverstehen* mit *allgemeiner Sprachbewusstheit* keine signifikanten Zusammenhänge mehr zu dieser Variable im Strukturgleichungsmodell. Das dürfte daher rühren, dass z. B. im Hinblick auf die Teildimension *formspezifisches Fachwissen* die Leistung im *Sprachbewusstheitstest (DESI)* über *Wortschatzleistung*, *Schulform* und *Geschlecht* hinaus keine weiteren Varianzanteile an der *Fachwissensleistung* aufzuklären vermag. Das Strukturgleichungsmodell ermöglicht damit einen wesentlich klareren Blick auf die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen als die Betrachtung der bivariaten Korrelationen (vgl. 4.4.3).

Auch in diesem Modell kann man unterschiedliche Zusammenhangsstrukturen der verschiedenen Teildimensionen zu den sprachbezogenen Außenkriterien erkennen.

So sind die Pfade von *Wortschatz* auf *Fachwissen* (β = .48, p < .01, N = 964), *Textstrategie* (β = .62, p < .01, N = 964) und auf *Sachtextverstehen* (β = .50, p < .01, N = 964) signifikant größer als der Pfad von *Wortschatz* auf die *Sprachwahrnehmungsdimension* (β = .29, p < .01, N = 964).[263] Die Zusammenhänge von *Wortschatz* mit dem *Erfassen der Textstrategie* und *Sachtextverstehen* sind dabei als hoch einzuschätzen. Der mittelhohe Zusammenhang von *Wortschatz* mit *formspezfischem Fachwissen* liegt an der Grenze zu einem großen Effekt.

Allgemeine Sprachbewusstheit ist in dieser Modellierung schließlich auf einem 95 %-igen Signifikanzniveau nur für eine der drei Teilfacetten ein signifikanter Prädiktor, nämlich für die Teilfacette *literarästhetische Sprachwahrnehmung* (β = .20, p < .05, N = 964). Die Höhe des Zusammenhangs ist dabei klein, liegt aber im Bereich des praktisch Bedeutsamen. Die niedrigeren Zusammenhänge mit dem *Erfassen der Textstrategie* und dem *formspezifischen Fachwissen* werden nicht signifikant. Am geringsten ist der Zusammenhang mit dem *Sachtextverstehen*. Allerdings sind die Unterschiede in diesem Fall nicht signifikant.

Betrachtet man die in dieser Modellierung noch verbleibenden Regressionen der Kontrollvariablen *Schulform*, *Geschlecht* und *Sprachhintergrund* auf die latenten Faktoren, so zeigt sich, dass der *Geschlechtereffekt* bei vier der insgesamt sechs betrachteten Variablen zugunsten der Mädchen ausfällt (*literarästhetische Sprachwahrnehmung*, *Textstrategie*, *formspezifisches Fachwissen* und *Sachtextverstehen*), *allgemeine Sprachbewusstheit* jedoch keinen solchen Effekt zeigt und der *Wortschatztest* sogar von Jungen minimal besser bewältigt wurde, ein Effekt der allerdings knapp nicht signifikant wird (p = .055). Interessant ist zudem die Beobachtung, dass für die drei betrachteten Teilfacetten in dieser Modellierung mit den sprachbezogenen Prädiktoren *Schulformeffekte* zurückgehen und im Hinblick auf die Dimension *Textstrategie* – genauso wie im Fall des *Sachtextverstehens* – sogar

263 Wald-χ^2 = 4.328, df = 1, p = .04 für die Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Wortschatz* auf *Fachwissen*/*Sprachwahrnehmung* bzw. Wald-χ^2 = 13.612, df = 1, p = .00 für den Unterschied zwischen den Regressionskoeffizienten von *Wortschatz* auf *Textstrategie*/*Sprachwahrnehmung*.

ganz verschwinden. Varianzanteile, die vorher über die *Schulform* aufgeklärt wurden, werden offensichtlich durch die sprachbezogenen Prädiktoren *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* erklärt. Der *Schulformeffekt* für das *formspezifische Fachwissen* bleibt im Vergleich der drei Dimensionen am höchsten, schwächt sich aber ebenfalls ab. Die *Geschlechtereffekte* bleiben demgegenüber erhalten und sind für die *Textstrategiedimension* am vergleichsweise höchsten.[264] Ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* behält in dieser Modellierung einen sehr kleinen direkten signifikanten Zusammenhang mit dem *Erfassen der Textstrategie,* der nicht praktisch bedeutsam sein dürfte (β = -.10, p < .05, N = 964). Interessant ist dabei dennoch, dass die – ebenfalls kleinen – Nachteile im Bereich des *Wortschatz*es (β = -.17, p < .01, N = 964) und der *allgemeinen Sprachbewusstheit* (β = -.13, p < .01, N = 964) offensichtlich nicht alle Leistungsdefizite von Schülerinnen und Schülern mit einem nichtdeutschen *Sprachhintergrund* im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* erklären.

Was die Varianzaufklärung in diesem Modell angeht, so kann das Zusammenspiel aus den Prädiktoren *Wortschatz*, *Geschlecht* und *Sprachhintergrund* einen Großteil der Varianz im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* aufklären (R^2 = .64, p < .01, N = 964). Die Varianzaufklärung für die *Fachwissens-* und die *Sprachwahrnehmungsdimension* fällt demgegenüber geringer, aber ebenfalls substanziell aus. Durch *Geschlecht*, *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* und *Schulform* wird 37 % der Varianz der Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* aufgeklärt, durch *Wortschatz*, *Schulform* und *Geschlecht* 50 % der Varianz in der Dimension *formspezifisches Fachwissen.*

Der größte Anteil der Varianzerklärung geht dabei auf die *Wortschatzleistung* zurück. Im Vergleich zu einem Modell, das lediglich *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* als Prädiktoren ansetzt (*Sprachwahrnehmung*: R^2 = .20, *Textstrategie*: R^2 = .19, *Fachwissen*: R^2 = .22, *Sachtextverstehen*: R^2 = .12, , p < .01, N = 964), klärt ein Modell, das zusätzlich den *Wortschatz* als Prädiktor aufnimmt, für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* 14 % mehr Varianz auf (R^2 = .34, p < .01, N = 964), für *formspezifisches Fachwissen* 26 % mehr (R^2 = .48, p < .01, N = 964), für das *Erfassen der Textstrategie* 43 % mehr (R^2 = .62, p < .01, N = 964) und für das *Sachtextverstehen* 27 % mehr (R^2 = 39, p < .01, N = 964).

Das entspricht für die *Sprachwahrnehmungsdimension* einem mittleren Effekt, für die *Fachwissens-* und *Textstrategiedimension* sind jeweils große Effekte festzustellen.

---

264 Die Höhe der *Geschlechter-* und *Schulformeffekte* für Prädiktoren und Teildimensionen ist in diesem Modell insofern nicht vergleichbar, als die gesamte Varianzaufklärung der Prädiktoren allein auf *Schulform-* und *Geschlechtereffekten* beruht, während die Leistungen in den Teildimensionen primär durch die sprachbezogenen Leistungen von *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* erklärt werden.

Demgegenüber ist der Anteil der Varianzaufklärung durch die Leistung im Test für *allgemeine Sprachbewusstheit* recht gering. Im Vergleich zu einem Modell, das nur den *Wortschatz* als Prädiktor aufnimmt, klärt ein Modell, das zudem *allgemeine Sprachbewusstheit* aufnimmt, bei *Textstrategie* und *Fachwissen* lediglich 2 % zusätzlicher Varianz auf, bei *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* 3 %. Es handelt sich also durchweg um kleine Effekte.

Gegenüber dem *Sachtextverstehen* zeigt die *Textstrategiedimension* tendenziell einen größeren Zusammenhang mit der *Wortschatzleistung* und die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* – anders als das *Sachtextverstehen* – einen signifikanten Zusammenhang mit *allgemeiner Sprachbewusstheit*. Direkte Nachteile für Zweitsprachenlernende gibt es bezüglich des *Sachtextverstehens* nicht.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen dem *Sachtextverstehen* und den Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion*, so zeigt sich der höchste Zusammenhang mit der *Textstrategiedimension* ($r = .64$, $p < .01$, $N = 964$), aber auch *Sprachwahrnehmung* und *Sachtextverstehen* korrelieren zu $r = .57$ ($p < .01$, $N = 964$) latent miteinander. Weitaus geringer fällt der Zusammenhang zum *Fachwissenstest* aus, mit $r = .31$ ($p < .01$, $N = 964$) ist es die geringste latente Korrelation unter allen abhängigen Variablen im Modell.

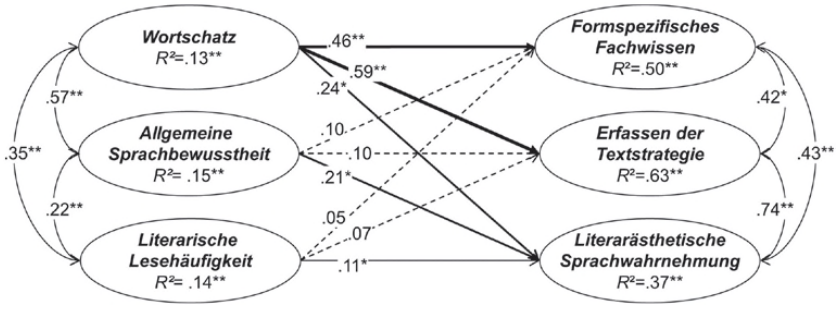
Abschließend soll versucht werden, die zentralen Prädiktoren *literarästhetischer Sprachreflexion* in einem Gesamtmodell zu integrieren. Dabei ist die Frage, ob motivationale Aspekte über die sprachbezogenen Prädiktoren hinaus noch eigene Varianzanteile bezüglich der Teildimensionen aufzuklären vermögen.

4.4.4.5 *Ein integriertes Erklärungsmodell der dreidimensionalen Kompetenz* literarästhetischer Sprachreflexion

Für das abschließend berechnete integrierte Modell der bedeutsamsten Prädiktoren wurde in Kapitel 4.4.1.3 folgende These aufgestellt:

> ***Hypothese 10:*** In einem Modell, das motivationale, sprachbezogene und personenbezogene Variablen integriert, sollten etliche Zusammenhänge der drei Teilfacetten mit ihren Prädiktoren zwar absinken, zentrale Zusammenhänge aber auch unter Kontrolle von *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* signifikant bleiben.

Um eine differenzierte Sicht auf die Zusammenhänge zu erhalten, werden die motivationalen Aspekte im Folgenden sukzessive in das unter 4.4.4.4 vorgestellte Modell integriert. Dabei wird mit der *literarischen Lesehäufigkeit* begonnen.



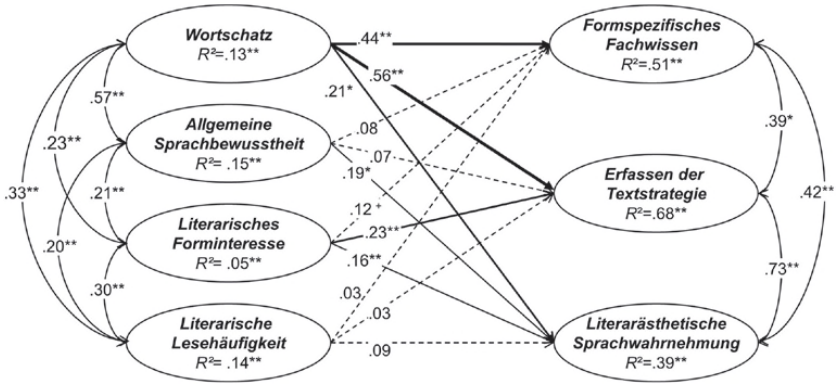
	Sprachwahr-nehmung	*Textstrategie*	*Formspezif. Fachwissen*	*Sprachbe-wusstheit*	*Wortschatz*	*Literar. Lese-häufigkeit*
Geschlecht	-.30**	-.36**	-.22**	-.05	.06	-.29**
Schulform	.14**	.05	.24**	.37**	.31**	.24**
Sprachhinter-grund	-.02	-.10*	-.10+	-.13**	-.17**	-.05

Modellfit: $\chi^2 = 59.258^*$, $df = 57$, $p = .39$; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99; $^{**}p < .01, ^{*}p < .05, ^{+}p = .06$, $N = 964$; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Sprachhintergrund*: 0 = L1, 1 = L2;

Abb. 34: *Zusammenhänge der Teildimensionen literarästhetischer Sprachreflexion mit Wortschatz, Sprachbewusstheit und literarischer Lesehäufigkeit unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Sprachhintergrund*

In diesem Modell sieht man, dass *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* offensichtlich einen Großteil der Varianz aufklären, die in einem Modell mit motivationalen Faktoren auf *literarische Lesehäufigkeit* zurückgeführt wird. Lediglich die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, die ja den geringsten Zusammenhang mit dem *Wortschatztest* besitzt, behält in solch einem Modell einen geringen direkten Zusammenhang zur *literarischen Lesehäufigkeit*.

Im folgenden Modell wurde neben den sprachbezogenen Prädiktoren und der *literarischen Lesehäufigkeit* der für den schulischen Unterricht besonders bedeutsame motivationale Prädiktor des *Forminteresses* aufgenommen.



	Sprach-wahrneh-mung	*Textstra-tegie*	*Formspezif. Fachwissen*	*Sprachbe-wusstheit*	*Wort-schatz*	*Literar. Formin-teresse*	*Literar. Lesehäu-figkeit*
Geschlecht	-.28**	-.32**	-.20**	-.05	.06	-.21**	-.29**
Schulform	.16**	.06	.25**	.37**	.31**	.07	.24**
Sprachhinter-grund	-.04	-.12*	-.11*	-.13**	-.17**	.02	-.05

Modellfit: χ^2 = 85.887*, *df* = 77, *p* = .23; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99; **p < .01,*p < .05, +p = .07, *N* = 964; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Sprachhintergrund*: 0 = L1, 1 = L2;

Abb. 35: *Zusammenhänge der Teildimensionen literarästhetischer Sprachreflexion mit Wortschatz, allgemeiner Sprachbewusstheit, Forminteresse und literarischer Lesehäufigkeit unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Sprachhintergrund*

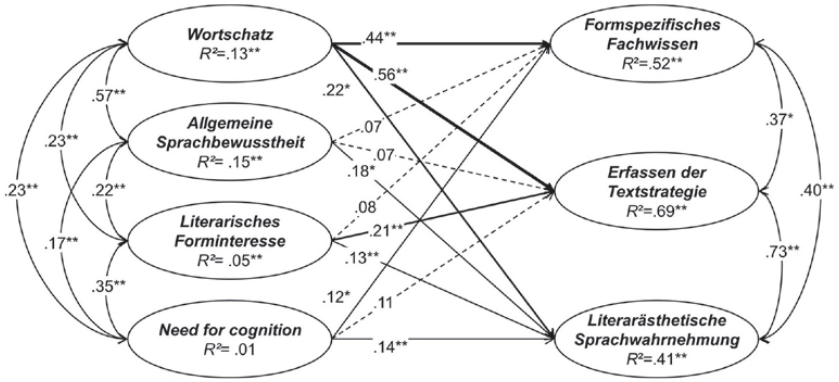
Dabei zeigt sich, dass unter Einbezug des *Forminteresses* nun auch der Zusammenhang von *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und *literarischer Lesehäufigkeit* nicht mehr signifikant wird. Die *literarische Lesehäufigkeit* erklärt also über das *Interesse für die Form* eines literarischen Textes hinaus keine eigenständige Varianz in den sprachreflexiven Leistungen. Hypothese 10, wonach zentrale Zusammenhänge in einem integrierten Modell erhalten bleiben sollten, bewährt sich für diese Variable nicht, weshalb sie in ein integriertes Modell der wichtigsten Prädiktoren nicht aufgenommen werden soll.

Anders als im Fall der *literarischen Lesehäufigkeit* bleibt der Zusammenhang zwischen dem *Forminteresse* und den drei Teildimensionen weitgehend erhalten. Die Zusammenhänge schwächen sich im Vergleich zu einem Modell ohne *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* lediglich ab.

Im Vergleich zu einem Modell, das *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* als die maßgeblichen Prädiktoren modelliert, steigt die Varianzaufklärung durch

den Einbezug des *Forminteresses* bei der *Textstrategiedimension* um 5 %, bei *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* um 2 % und bei *formspezifischem Fachwissen* um nur 1 %. Diese Effekte sind also vergleichsweise gering.

Interessant ist nun, ob das *Kognitionsbedürfnis* über das *Forminteresse* hinaus weitere Varianz aufklärt oder ob *need for cognition* nur eine abstraktere Variante des *Forminteresses* darstellt, die letztlich für dieselben Varianzanteile verantwortlich ist.



	Sprach-wahrneh-mung	*Textstra-tegie*	*Formspezif. Fachwissen*	*Sprachbe-wusstheit*	*Wortschatz*	*Literar. Formin-teresse*	*need for cognition*
Geschlecht	-.31**	-.34**	-.22**	-.05	.06	-.21**	.01
Schulform	.17**	.06	.25**	.37**	.31**	.08	.09
Sprachhinter-grund	-.04	-.12*	-.11*	-.13**	-.16**	.02	.02

Modellfit: χ^2 = 87.221*, *df* = 77, *p* = .20; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99; **p < .01; *p < .05; *N* = 964; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Sprachhintergrund*: 0 = L1, 1 = L2;

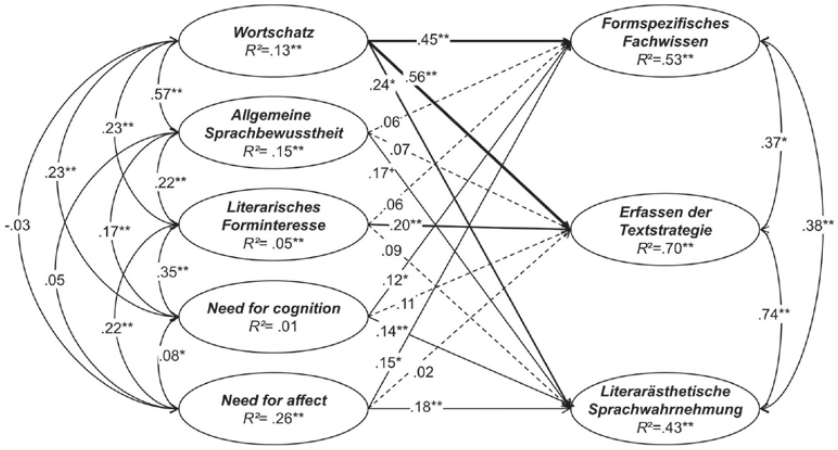
Abb. 36: *Zusammenhänge der Teildimensionen literarästhetischer Sprachreflexion mit Wortschatz, Sprachbewusstheit, Forminteresse und Kognitionsbedürfnis unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Sprachhintergrund*

Diese Grafik zeigt, dass das *Kognitionsbedürfnis* die Varianz in der *Fachwissensdimension* besser zu erklären vermag als das literarische *Forminteresse*, das in dieser Modellierung nicht mehr signifikant wird. Im Hinblick auf die *Textstrategiedimension* verhält es sich andersherum. Hier wird der Zusammenhang mit *need for*

cognition neben dem *Forminteresse* knapp nicht mehr signifikant (p = .078). Nur bei der *Sprachwahrnehmungsdimension* wird sowohl der Zusammenhang mit dem *Forminteresse* als auch das *Kognitionsbedürfnis* signifikant. Die Effekte sind hier aber insgesamt klein zu nennen.

Die Varianzaufklärung steigt in diesem Modell erwartungsgemäß kaum mehr an: bei *Textstrategie* und *Fachwissen* nur je um 1 %, bei *Sprachwahrnehmung* um 2 %.

Mit dem *Emotionsbedürfnis* soll abschließend das letzte motivationale Konstrukt in die Modellierung aufgenommen werden.



	Sprach-wahr-nehmung	*Textstra-tegie*	*Fachwis-sen*	*Sprach-bewusst-heit*	*Wort-schatz*	*Literar. Formin-teresse*	*need for cognition*	*need for affect*
Geschlecht	-.23**	-.33**	-.15**	-.05	.06	-.21**	.01	-.50**
Schulform	.15**	.06	.23**	.37**	.31**	.08	.09	.12**
Sprachhinter-grund	-.04	-.12*	-.11*	-.13**	-.17**	.02	.02	.01

Modellfit: χ^2 = 113.902*, *df* = 100, p = .16; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99; $^{**}p < .01$; $^{*}p < .05$; $^{+}p < .08$, N = 964; Anm.: *Schulform*: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; *Geschlecht*: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Sprachhintergrund*: 0 = L1, 1 = L2;

Abb. 37: *Zusammenhänge der Teildimensionen mit Wortschatz, Sprachbewusstheit, Forminteresse, Kognitions- und Emotionsbedürfnis unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Sprachhintergrund*

Die Integration des *Emotionsbedürfnisses* erbringt – ähnlich wie das *Kognitionsbedürfnis* – v. a. Verschiebungen in den Zusammenhängen und wenig zusätzliche Varianzaufklärung. *Need for affect* reduziert in erster Linie den *Geschlechtereffekt* bei *Sprachwahrnehmung* und *Fachwissen*. Offenbar erklärt sich ein Teil des *Geschlechtereffekts* bei diesen Variablen durch ein hohes *Emotionsbedürfnis*. Im Hinblick auf die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* geht der signifikante Zusammenhang mit *need for affect* darüber hinaus zu Lasten des Zusammenhangs mit dem *Forminteresse*, das in dieser Modellierung nicht mehr signifikant wird. Auch der Zusammenhang mit der *allgemeinen Sprachbewusstheit* rutscht knapp unter die Signifikanzgrenze, sodass Hypothese 10, der zufolge alle maßgeblichen Zusammenhänge in solch einem integrierten Modell erhalten bleiben sollte, sich in diesem Fall knapp nicht bestätigt.

In diesem komplexen Modell behalten jedoch alle drei Kontrollvariablen direkte Zusammenhänge zu mindestens zwei der drei Teildimensionen: Mädchen schneiden in allen drei Teildimensionen besser ab, wobei die *Textstrategiedimension* einen mittelhohen *Geschlechtereffekt* besitzt, während die Effekte bezüglich der beiden anderen Dimensionen klein zu nennen sind. Das *Erfassen der Textstrategie* zeigt dafür als einzige Dimension in diesem komplexen Modell keinen *Schulformeffekt* mehr. Die *Schulform* bleibt für die *Fachwissensdimension* am relevantesten, der Effekt liegt in diesem komplexen Modell jedoch im kleinen Bereich. Sehr klein ist der verbleibende *Schulformeffekt* für die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung*. Diese Facette ist allerdings als einzige der drei Teilfacetten nicht signifikant abhängig vom *Sprachhintergrund*. L2-Lernende behalten auch in einem Modell mit sprachbezogenen und motivationalen Facetten leichte Nachteile bezüglich des *Fachwissens* und der *Textstrategiedimension*.

In diesem integrierten Modell können nun durch die Einbeziehung personenbezogener, motivationaler und vor allem sprachbezogener Variablen immerhin 70 % der Leistung in der *Textstrategiedimension*, 53 % in der *Fachwissensdimension* und 43 % in der Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* aufgeklärt werden.

4.4.4.6 Übersicht über die geprüften Hypothesen

Die folgende Tabelle stellt vor der Diskussion der Ergebnisse noch einmal alle Analysen gebündelt im Überblick zusammen. Dadurch soll auch die Strategie der Abfolge der IRT-Modelle noch einmal verdeutlicht werden. Auf die Strukturvalidierung (Hypothesen 1 und 2) folgte die spezifische Konstruktvalidierung anhand der Hypothesen 3–9. Für die Trennbarkeit der Dimensionen geben hier besonders die in der Tabelle fett gedruckten signifikanten Differenzen zwischen Regressionskoeffizienten im Zusammenhang mit den Hypothesen 3, 5, 8 und 9 Auskunft. Im integrierten Modell zu Hypothese 10 wird versucht, zentrale Prädiktoren zusammenzuführen.

Tab. 19: *Übersicht über die geprüften Hypothesen*

Hypothesen	Beurteilung der Modellgüte	Spezifische Differenztests	Grad der Bewährung der Hypothese	Hauptergebnis
Hypothese 1: Aufgrund ihrer Zusammenwirkung im Interpretationsprozess sollten die drei Teilkompetenzen zwar substanziell positiv zusammenhängen, sich aufgrund ihrer spezifischen kognitiven Anforderungen aber auch deutlich voneinander unterscheiden lassen. Ein dreidimensionales Modell sollte damit einen besseren statistischen Fit aufweisen als ein eindimensionales Modell aus denselben Aufgaben oder alternative zweidimensionale Modelle, die jeweils zwei der drei Kompetenzbereiche zusammenfassen.	3dim. Modell (*Deviance* = 32361, *Parameter* = 77); bestes 2dim. Modell (*Deviance* = 32417, *Parameter* = 74); 1dim. Modell (*Deviance* = 32532, *Parameter* = 72)	***Signifikant besserer Modellfit gegenüber einem eindimensionalen Modell*** ($\chi_{\Delta}^2 = 171$, $df = 5$, $p < .01$) ***Signifikant besserer Modellfit gegenüber dem besten zweidimensionalen Modell*** ($\chi_{\Delta}^2 = 56$, $df = 3$, $p < .01$)	++	Das dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* bewährt sich empirisch. *Sprachwahrnehmung*, *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* sind klar unterscheidbare Kompetenzfacetten, die substanziell miteinander korrelieren.
Hypothese 2: Da etlichen empirischen Studien zufolge das Entdecken von ‚Foregrounding' weniger fachspezifische Expertise erfordert als die Applikation von *Fachwissen* und das *Erfassen der Textstrategie*, sollten die *Fachwissens-* und die *Textstrategiefacette* etwas stärker positiv zusammenhängen als beide Teildimensionen mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*.	Höhe der latenten Korrelationen r =.64 (*Sprachwahrnehmung*/*Fachwissen*), r = .67 (*Textstrategie*/*Fachwissen*) und r = .71 (*Textstrategie*/*Sprachwahrnehmung*)	***Signifikante Pearson-Korrelationsdifferenztests für höhere Korrelation zwischen Textstrategie und Sprachwahrnehmung gegenüber Textstrategie und Fachwissen sowie gegenüber Sprachwahrnehmung und Fachwissen*** ($p < .05$, $N = 964$)	-	*Sprachwahrnehmung* und das *Erfassen der Textstrategie* hängen am vergleichsweise stärksten zusammen. *Sprachwahrnehmung* erweist sich nicht als *fachwissens-* bzw. expertiseunabhängig.

Hypothesen	Beurteilung der Modellgüte	Spezifische Differenztests	Grad der Bewährung der Hypothese	Hauptergebnis
Hypothese 3: Mädchen sollten analog zu den meisten sprachbezogenen Tests in allen drei Teilbereichen besser abschneiden als Jungen.	$\chi^2 = 7.917^*$, $df = 9$, $p = .54$, RMSEA < .01, CFI > .99, TLI > .99	***Signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von Geschlecht auf Fachwissen/ Textstrategie*** (Wald-$\chi^2 = 7.606$, $df = 1$, $p = .01$)	++	Mädchen haben mittlere Leistungsvorsprünge beim *Erfassen der Textstrategie* und bei *Sprachwahrnehmung* und kleine beim *Fachwissen*.
Hypothese 4: Für alle drei Teildimensionen sind *Schulformeffekte* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu erwarten. Dabei sollten diese vor allem Vorteile im Hinblick auf das *Fachwissen* haben.	$\chi^2 = 7.464^*$, $df = 9$, $p = .59$, RMSEA < .01, CFI > .99, TLI > .99	Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Schulform* auf *Fachwissen/Sprachwahrnehmung* knapp nicht signifikant: Wald-$\chi^2 = 3.608$, $df = 1$, $p = .06$	+	Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben Vorteile in mittlerer Höhe beim *Fachwissen* und geringere bezüglich der beiden anderen Dimensionen.
Hypothese 5: Ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* sollte negativ mit Teilfähigkeiten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen. Die *Fachwissensdimension* sollte dabei weniger betroffen sein als das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.	$\chi^2 = 3.368^*$, $df = 9$, $p = .95$; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99	***Signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von Sprachhintergrund auf Textstrategie/ Sprachwahrnehmung*** (Wald-$\chi^2 = 6.457$, $df = 1$, $p = .01$)	+ *Textstrategie* - *Fachwissen, Sprachwahrnehmung*	Jugendliche mit nicht-deutschem *Sprachhintergrund* haben kleine Nachteile bei *Textstrategie* und *Fachwissen*, aber kaum bei der *Sprachwahrnehmung*.

Hypothesen	Beurteilung der Modellgüte	Spezifische Differenztests	Grad der Bewährung der Hypothese	Hauptergebnis
Hypothese 6: Während die Teilfacetten *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* primär mit kognitiven Maßen zusammenhängen sollten, sollte bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zusätzlich ein Zusammenhang mit affektiven Maßen auftreten.	$\chi^2 = 39.649^*$, $df = 35$, $p = .27$; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99	Keine signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Emotionsbedürfnis* auf *Textstrategie/Sprachwahrnehmung* (Wald-$\chi^2 = 2.804$, $df = 1$, $p = .09$)	+ *Kognitionsbedürfnis* + Zusammenhang *Emotionsbedürfnis* und *Sprachwahrnehmung* - Zusammenhang *Emotionsbedürfnis* und *Fachwissen*	Alle drei Teilfacetten hängen mit dem *Kognitionsbedürfnis* klein bis mittelhoch zusammen. *Sprachwahrnehmung* besitzt darüber hinaus einen kleinen Zusammenhang mit *Emotionsbedürfnis* und mit *Fachwissen* einen sehr kleinen.
Hypothese 7: Das *Interesse an der Form* literarischer Texte sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als das *Interesse am Inhalt* literarischer Texte. Die Zusammenhänge des *Interesses an der Form* sollten dabei etwas weniger intensiv mit der Teilfacette *Sprachwahrnehmung* zusammenhängen als mit den anderen beiden Teilfacetten.	$\chi^2 = 105.575^*$, $df = 35$, $p = .00$; RMSEA < .05; CFI > .98; TLI > .96	Keine signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Forminteresse* auf *Fachwissen/Sprachwahrnehmung* (Wald-$\chi^2 = 1.519$, $df = 1$, $p = .22$) bzw. von *Forminteresse* auf *Textstrategie/Sprachwahrnehmung* (Wald-$\chi^2 = 2.399$, $df = 1$, $p = .12$)	+ *Fachwissen* + *Textstrategie* - *Sprachwahrnehmung*	*Fachwissens-* und *Textstrategiedimension* hängen in kleiner bis mittlerer Höhe tendenziell stärker mit dem Form- als dem *Inhaltsinteresse* zusammen. Bei der *Sprachwahrnehmung* halten sich die niedrigen Zusammenhänge zu *Form-* und *Inhaltsinteresse* die Waage.

Hypothesen	Beurteilung der Modellgüte	Spezifische Differenztests	Grad der Bewährung der Hypothese	Hauptergebnis
Hypothese 8: Die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als außerschulische *Sachtextlektüre*. Dabei sollten die Zusammenhänge mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* geringer ausfallen als mit den beiden anderen Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion.*	$\chi^2 = 55.920^*$, $df = 35$, $p = .03$; RMSEA < .03; CFI > .98; TLI > .97	***Signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von literarischer Lesehäufigkeit auf Textstrategie/ Sprachwahrnehmung*** (Wald-$\chi^2 = 5.3.19$, $df = 1$, $p = .02$)	++	*Textstrategie* hängt mittelhoch und signifikant höher als *Sprachwahrnehmung* mit der *literarischen Lesehäufigkeit* zusammen. Die Häufigkeit der *Sachtextlektüre* zeigt keine oder negative Zusammenhänge mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion.*
Hypothese 9: Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* sollten bedeutsame Prädiktoren für die drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* darstellen. Dabei sollte *Wortschatz* mit allen drei Teilbereichen gleichermaßen zusammenhängen, während *allgemeine Sprachbewusstheit* vor allem für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* maßgeblich sein sollte. Generell sollten die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* höher mit *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* zusammenhängen als die Leistung im *Sachtextverstehen.*	$\chi^2 = 58.216^*$, $df = 57$, $p = .43$; RMSEA < .01; CFI > .99; TLI > .99	***Signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von Wortschatz auf Fachwissen/ Sprachwahrnehmung*** (Wald-$\chi^2 = 4.328$, $df = 1$, $p = .04$) ***und von Wortschatz auf Textstrategie/ Sprachwahrnehmung*** (Wald-$\chi^2 = 13.612$, $df = 1$, $p = .00$); keine signifikanten Unterschiede bezüglich der *allgemeinen Sprachbewusstheit*	+ *Wortschatz* + *allgemeine Sprachbewusstheit – literarästhetische Sprachwahrnehmung* - *Allgemeine Sprachbewusstheit – Textstrategie/Fachwissen* + *Sachtextverstehen*	*Wortschatz* ist für *Textstrategie* und *Sachtextverstehen* der maßgebliche Prädiktor in hoher bzw. mittlerer Höhe. *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* hängt mit *Wortschatz* signifikant geringer zusammen, ist aber die einzige Dimension, die einen signifikanten kleinen Zusammenhang zu *allgemeiner Sprachbewusstheit* aufweist. *Sachtextverstehen* stellt sich als sprachlich weniger anspruchsvoll dar als *literarästhetische Sprachreflexion.*

Hypothesen	Beurteilung der Modellgüte	Spezifische Differenztests	Grad der Bewährung der Hypothese	Hauptergebnis
Hypothese 10: In einem Modell, das motivationale, sprachbezogene und personenbezogene Variablen integriert, sollten wesentliche Zusammenhänge der drei Teilfacetten mit ihren zentralen Prädiktoren zwar absinken, aber auch unter Kontrolle von *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* signifikant bleiben.	$\chi^2 = 113.902^*$, $df = 100$, $p = .16$; RMSEA < .02; CFI > .99; TLI > .99	Unterschiede s. Einzelanalysen	+ *Wortschatz* + *Forminteresse* und *Textstrategie* + NFC + NFA - *Lesehäufigkeit literarische Texte* - *Allgemeine Sprachbewusstheit* und *literarästhetische Sprachwahrnehmung* knapp nicht signifikant	Abgesehen von der außerschulischen *literarischen Lesehäufigkeit* und der *allgemeinen Sprachbewusstheit* bleiben die Prädiktoren auch in einem integrierten Modell relevant. Es gibt dabei Verschiebungen unter Prädiktoren, die ähnliche Varianzanteile aufklären (z. B. *Kognitionsbedürfnis* und *Forminteresse*).

4.4.5 Diskussion

Im Folgenden sollen die unter 4.4.4 präsentierten Ergebnisse zu den unter 4.4.1 aufgestellten Hypothesen im Überblick diskutiert werden, wobei die Erkenntnisse aus dem integrierten Modell in die Diskussion der Hypothesen 3–9 mit einfließen werden. Am Ende eines jeden Diskussionsabschnitts wird jeweils auf die Bedeutung der Befunde für die Konstruktvalidierung und auf mögliche Konsequenzen für die Förderung im Deutschunterricht eingegangen.

4.4.5.1 Geschlechteraspekte

Im Hinblick auf *Geschlechterdifferenzen* wurden die in sprachbezogenen Tests üblichen Vorteile für die Mädchen erwartet.

> ***Hypothese 3:*** Mädchen sollten analog zu den meisten sprachbezogenen Tests in allen drei Teilbereichen besser abschneiden als Jungen.

Die Regression der drei Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* auf das *Geschlecht* (4.4.4.2) zeigt erwartungskonform positive Effekte für Mädchen im Hinblick auf alle drei Teildimensionen, wobei das *Erfassen der Textstrategie* signifikant besser durch das *Geschlecht* erklärt wird als das *Fachwissen*. Während der Effekt für die *Fachwissensdimension* klein ist, bewegt sich der Vorteil für die Mädchen im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* im mittleren Bereich. Auch der Effekt für die *Sprachwahrnehmung* ist mittelhoch. Dieser Befund deckt sich z. B. mit Ergebnissen der PISA-Studie, wo der Leistungsvorsprung für Mädchen 2012 immerhin eine halbe Kompetenzstufe ausmachte (vgl. Hohn et al. 2013, S. 232).[265] Im Vergleich zu den *Geschlechtereffekten*, wie sie etwa Pfost et al. für das Leseverstehen von Lernenden aus siebten Klassen berichten (r = -.14; Pfost et al. 2013, S. 95),[266] sind die Effekte für das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* in der vorliegenden Studie etwas höher. Das integrierte Modell in Kapitel 4.4.4.5 zeigt, dass auch bei einer Aufnahme der Variable *Emotionsbedürfnis* (*need for affect*) trotz des hohen Zusammenhangs dieses Konstrukts mit dem weiblichen *Geschlecht* ein Vorteil für Mädchen für alle Teildimensionen erhalten bleibt. Während der mittlere Effekt für die *Textstrategiedimension* sich nicht verringert, sinken die Zusammenhänge zu *Sprachwahrnehmung* auf einen kleinen und zum *Fachwissen* auf einen sehr kleinen Zusammenhang ab.

---

265 Auch bei PISA 2015 waren die Mädchen besser als die Jungen, der Abstand verringerte sich allerdings, wozu möglicherweise die Umstellung der Testung von Papier auf Computer beigetragen haben kann (vgl. Weis et al. 2016, S. 275).

266 Auch bei Pfost et al. deutet das negative Vorzeichen auf einen Leistungsvorteil für Mädchen hin.

Im Hinblick auf die Prädiktoren des integrierten Modells zeigte sich, dass über den hohen Effekt für das *Emotionsbedürfnis* hinaus nur bezüglich des *Interesses für die Form* literarischer Texte ein kleiner Vorteil zugunsten der Mädchen besteht, nicht aber für *Kognitionsbedürfnis, allgemeine Sprachbewusstheit* und *Wortschatz*.

Bedeutung für die Konstruktvalidität

Dieses Ergebnis spricht aufgrund der Vorteile für die Mädchen im Sinne einer konvergenten Validität für die Angemessenheit dieses sprachbezogenen Konstrukts, bietet durch die signifikante Differenz zwischen den Regressionskoeffizienten von *Geschlecht* auf die *Fachwissens-* und die *Textstrategiedimension* darüber hinaus aber auch ein inhaltliches Argument für die Differenzierung zwischen *Fachwissen* und *Textstrategie*, da ein differenzieller Zusammenhang zu einem Außenkriterium vorliegt.

Mögliche Ansatzpunkte für die Förderung

Im Hinblick auf die Förderung *literarästhetischer Sprachreflexion* im Deutschunterricht ist zu überlegen, inwieweit Jungen nicht stärker über den *Fachwissensaspekt* an *literarästhetische Sprachreflexion* herangeführt werden könnten, da hier eine vergleichsweise geringere Benachteiligung besteht als bei den anderen beiden Teildimensionen. Im Zusammenspiel der wichtigsten Prädiktoren ist der *Geschlechtereffekt* für das *Fachwissen* so klein, dass er kaum von praktischer Bedeutsamkeit sein dürfte. Der deutlichste Förderbedarf besteht für Jungen bezüglich des *Erfassens der Textstrategie*. Dieser Effekt ist mittelgroß und daher auch ein lohnender Ansatzpunkt für differenzierte Fördermaßnahmen. Die Nachteile von Jungen im Hinblick auf die *Sprachwahrnehmung* bewegen sich auch unter Einbezug aller wichtigen Prädiktoren noch im Bereich eines kleinen, aber praktisch bedeutsamen Effekts. Da das *Interesse für die Form* literarischer Texte bei Jungen ebenfalls niedriger ausgeprägt ist als bei Mädchen (auch dieser Effekt ist als klein, aber praktisch bedeutsam einzuschätzen), wäre es sicher sinnvoll, nach didaktischen Wegen zu suchen, solch ein Interesse an der sprachlichen Form literarischer Texte auch bei Jungen zu wecken, zumal diese in ihrer außerschulischen Lektüre Sachtexte präferieren. Aufgrund des hohen Effekts des *Emotionsbedürfnisses* zugunsten der Mädchen sollten hierbei für Jungen neben affektiven Zugängen eventuell auch stärker kognitiv aktivierende didaktische Möglichkeiten in Betracht gezogen werden, da bezüglich des *Kognitionsbedürfnisses* keine *Geschlechterdifferenzen* festzustellen sind.

4.4.5.2 Schulformeffekte

Über *Geschlechtereffekte* hinaus waren auch *Schulformeffekte* erwartbar, wobei folgende These aufgestellt wurde.

Hypothese 4: Für alle drei Teildimensionen sind *Schulformeffekte* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu erwarten. Dabei sollten diese vor allem Vorteile im Hinblick auf das *Fachwissen* haben.

Auch diese Hypothese ließ sich durch eine entsprechende Regressionsanalyse bestätigen (vgl. 4.4.4.2). Alle drei Teildimensionen zeigen die erwarteten *Schulformeffekte* zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, wie sie sich bereits in der ersten Phase des LUK-Projekts abzeichneten (vgl. Roick et al. 2013), wobei der *Schulformeffekt* für das *Fachwissen*, das in früheren LUK-Untersuchungen nicht erhoben wurde, mit $R^2 = .18$ ($p < .01$, $N = 962$) sogar mittelgroß ist, während die beiden anderen Effekte als klein einzustufen sind. Dass der *Schulformeffekt* für das Gymnasium im Hinblick auf das *Fachwissen* tendenziell am höchsten ist, entspricht Lehrplaninhalten und Ansprüchen dieser Schulart gegenüber der Realschule (vgl. Hertel et al. 2010, S. 135). Interessanterweise verschwindet der in dieser einfachen Regression tendenziell bereits geringste *Schulformeffekt* für die *Textstrategiedimension* in einer multiplen Regression, die die sprachbezogenen Kompetenzen *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* als Prädiktoren einbezieht (vgl. 4.4.4.4), denn diese beiden sprachlichen Basiskompetenzbereiche zeigen ebenfalls *Schulformeffekte* in mittlerer Höhe. Die *Schulform* klärt in solch einem Modell für die *Textstrategiedimension* keine weitere Varianz auf. Dass die *Textstrategiedimension* hier im Gegensatz zu den beiden anderen Dimensionen nicht mehr schulformabhängig ist, könnte daran liegen, dass die Funktion und Wirkung von sprachlichen Mitteln in Realschule und Gymnasium ähnlich häufig (oder selten) im Zentrum des Interesses steht, während es bezüglich des *formspezifischen Fachwissens* und der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* über Unterschiede in *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* hinaus schulformspezifische Unterschiede zu geben scheint.[267]

Bedeutung für die Konstruktvalidität

Die erwartbar besseren Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sprechen insgesamt für die Validität des Konstrukts. Dass die Zusammenhänge zwischen *Schulform* und *Textstrategiedimension* jedoch tendenziell geringer sind bzw. in einer multiplen Regression mit *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* komplett verschwinden, ist plausibel und stützt zudem – wie bereits bei der *Geschlechtervariable* – inhaltlich die Trennbarkeit der Teildimensionen. Für die Abtrennbarkeit der *Fachwissensdimension* spricht der tendenziell höchste *Schulformeffekt*, für die Abtrennbarkeit der *Textstrategiedimension*, dass diese in einem

267 Dieser Effekt bleibt auch in einem Modell signifikant, in dem das *Sachtextverstehen* im Sinne eines allgemeinen Leseverstehens als Prädiktor mit aufgenommen wird. Er ist also nur zu geringen Anteilen durch die schulformabhängige Leseleistung erklärbar.

komplexen Modell als einzige Teildimension keine Abhängigkeit von der *Schulform* mehr zeigt.

Mögliche Ansatzpunkte für die Förderung

Während sich die schulformspezifischen Nachteile für die *Textstrategiedimension* primär aus den schwächeren sprachlichen Leistungen von Realschülerinnen und Realschülern bezüglich *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* erklären lassen, bleiben bei *formspezifischem Fachwissen* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* auch in einem komplexen Modell Nachteile bestehen, die möglicherweise auf die Unterrichtsschwerpunkte in den verschiedenen Schularten zurückführbar sind. Der *Schulformeffekt* für das *formspezifische Fachwissen* ist dabei der lohnendere Ansatzpunkt für Interventionen, da dieser in einem integrierten Modell aller Prädiktoren zwar von einem mittleren auf einen kleinen Effekt absinkt, insgesamt aber im Bereich des praktisch Bedeutsamen liegt. Der Effekt für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* wird demgegenüber so klein, dass sich dieses Feld wohl weniger für Interventionen anbietet.

Dass Realschülerinnen und Realschüler von einer intensiveren Vermittlung geeigneter Fachwissensinhalte nicht nur für ihre Fachwissensleistungen, sondern auch für andere damit eng verbundene Teilfacetten der *Sprachreflexionskompetenz* profitieren könnten, ist durchaus denkbar. Dies würde für die Realschule allerdings eine Ausweitung ihrer Unterrichtsgegenstände bedeuten, denn Hertel et al. zufolge setzen nur Deutschlehrkräfte an Gymnasien einen Schwerpunkt bei literarischen Texten, während diese in Realschule und Mittelschule einen geringeren Stellenwert besitzen. Dies zeigt sich auch in der Zahl der gelesenen Bücher im Deutschunterricht der neunten Klasse, die zugunsten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausschlägt (vgl. Hertel et al. 2010, S. 135). Eine intensivere Einbeziehung literarischer Texte im Deutschunterricht böte hier die Voraussetzung für mehr Lerngelegenheiten hinsichtlich des *formspezifischen Fachwissens* und der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*.

4.4.5.3 Bedeutung des Sprachhintergrunds

Als dritter personenbezogener Faktor wurde die Bedeutung des *Sprachhintergrund*s untersucht. Dabei wurde folgende Erwartung formuliert.

> ***Hypothese 5:*** Ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* sollte negativ mit Teilfähigkeiten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen. Die *Fachwissensdimension* sollte dabei weniger betroffen sein als das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.

Diese Hypothese konnte nicht in allen Teilen bestätigt werden. Zwar erwies sich der Zusammenhang zwischen *Fachwissen* und *Sprachhintergrund* tendenziell als geringer als der Zusammenhang von *Textstrategie* und *Sprachhintergrund*, der

Zusammenhang zwischen *Sprachhintergrund* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* fiel im Vergleich jedoch am geringsten aus, wobei sich die *Textstrategie-* und die *Sprachwahrnehmungsdimension* in dieser Hinsicht signifikant unterscheiden. In einem komplexen Modell, das auch allgemeinsprachliche und motivationale Fähigkeiten einbezieht, verschwindet der Effekt für die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* komplett, während kleine Effekte für die *Textstrategie-* und die *Fachwissensdimension* erhalten bleiben.

Dass ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* keine signifikanten Nachteile birgt, ist durchaus überraschend, da z. B. Hoffstaedter bei Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache Nachteile in dieser Hinsicht beobachtet hatte (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 242, 2.4.4.1). Eine Erklärung für die geringen Nachteile auf diesem Feld könnte darin liegen, dass sich in der zehnten Jahrgangsstufe an Gymnasien und Realschulen – gerade im hochselektiven bayerischen Schulsystem – nur Zweitsprachenlernende mit außergewöhnlich gehobenen sprachlichen Kompetenzen befinden. Hoffstaedter hatte in ihrer Studie Studierende einbezogen, die im Ausland Deutsch als Fremdsprache gelernt hatten (Hoffstaedter 1986, S. 242), und nicht L2-Lernende, die im deutschen Schulsystem groß wurden und dort reüssiert haben. Daher ist anzunehmen, dass dieser Befund in einer Stichprobe mit Mittelschülerinnen und Mittelschülern anders aussähe. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit primär nicht-deutschem *Sprachhintergrund* lag zudem nur bei knapp 10 %.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die signifikanten Nachteile dieser Schülerinnen und Schüler bezüglich *allgemeiner Sprachbewusstheit* sich nicht negativ auf ihre Leistungen im Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* ausgewirkt zu haben scheinen. Dies könnte daran liegen, dass in diesem Test andere sprachliche Aspekte im Fokus standen als die Bereiche *allgemeiner Sprachbewusstheit*, mit denen L2-Lernende auch in der zehnten Klasse noch Probleme haben (also die in den prozeduralen Teilen des DESI-Tests erfassten Kongruenz-, Kasus- oder Stilprobleme). Während L2-Lernende auch in diesem fortgeschrittenen Stadium bei der Korrektur von sprachlichen oder stilistischen Fehlleistungen noch geringe Nachteile haben, scheinen sie Bildlichkeit, Syntaxkomplexität, Sprachvarietäten oder Stilwechsel in literarischen Texten ähnlich gut fokussieren zu können wie Lernende mit Deutsch als Erstsprache.

Dass das *Erfassen der Textstrategie* die tendenziell stärksten Zusammenhänge zum *Sprachhintergrund* der Schülerinnen und Schüler aufweist, könnte daran liegen, dass das Abschätzen von Wirkungs- und Funktionsnuancen sprachlicher Besonderheiten einen überaus differenzierten *Wortschatz* erfordert und Jugendliche mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* gerade auf diesem Feld Nachteile haben (vgl. 4.4.4.4). Außerdem sind hier bei offenen Antwortformaten z. T. produktive, eigenständige Formulierungsleistungen erforderlich, während bei dem Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* häufig besonders auffällige sprachliche Formulierungen nur herausgeschrieben oder Stilwechsel lediglich lokalisiert werden mussten, was weniger produktive Formulierungsleistungen erfordert.

Die signifikanten Nachteile von Jugendlichen mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* im Hinblick auf *formspezifisches Fachwissen* könnten verschiedene Gründe haben. Eine naheliegende Erklärung wäre eine Konfundierung mit dem „HISEI" (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), der das soziale Prestige des Berufshintergrunds der Eltern abbildet. Eine Einbeziehung des HISEI als Kontrollvariable zeigt in der Modellberechnung jedoch keinerlei Effekt, da die Werte im Prinzip denen der Schülerinnen und Schüler mit einem deutschen *Sprachhintergrund* entsprechen. Dass es hier keine Effekte gibt, könnte der Problematik geschuldet sein, dass die Herkunft – gerade in Bayern – noch immer ganz wesentlich über den Besuch der entsprechenden Schulart entscheidet und sich bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Realschülerinnen und Realschülern mit nicht-deutschem *Sprachhintergrund* in der Stichprobe eben nur Jugendliche befinden, deren Eltern aus einer ähnlichen sozialen Schicht stammen wie die der Mitschülerinnen und Mitschüler mit deutschem *Sprachhintergrund*. In einer Stichprobe an Gesamtschulen anderer Bundesländer oder einer Neuntklass-Stichprobe inklusive Mittelschülerinnen und Mittelschülern wären die Befunde wohl aussagekräftiger. Problematisch ist darüber hinaus, dass nur etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler diese Angaben zum Berufsprestige der Eltern gemacht haben, weshalb letztlich keine Aussagen darüber möglich sind, welche Rolle dieses für die Leistungen in der Studie spielt. Allerdings haben nicht mehr L2-Lernende Angaben zu diesem Punkt verweigert als L1-Lernende. Auch die Einbeziehung des sozioökonomischen Hintergrunds über die Kontrollvariable *Buchbesitz* führte nicht zu einem Verschwinden dieser kleinen Effekte für den *Sprachhintergrund*. Es ist also davon auszugehen, dass ein nicht-deutscher *Sprachhintergrund* sowohl das *Erfassen der Textstrategie* als auch das Erlernen von *Fachwissen* tatsächlich etwas erschwert, zumal dieser Effekt in einem Gesamtmodell, das auch *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* und motivationale Komponenten als Prädiktoren einbezieht, erhalten bleibt (vgl. 4.4.4.5). Plausibel ist dies im Hinblick auf das *Fachwissen* zum Beispiel für den gesamten Bereich der Metrik und Rhythmik, da hier Entscheidungen über die richtige Betonung der Silben zugrunde liegen. Auch rhetorische Mittel, die auf Umstellungen der unmarkierten Wortstellung im Satz beruhen, oder die Einschätzung, ob Wortschöpfungen, kühne Metaphern etc. vorliegen, dürften für L2-Lernende deutlich schwieriger sein als für Lernende mit Deutsch als Erstsprache. Hinzu können kulturell bedingte Wissensunterschiede zu Textsortenmerkmalen, konventionalisierten symbolischen und metaphorischen Bedeutungen etc. kommen. Abgesehen von der Beherrschung und Anwendung der Kategorien bedeutet *formspezifisches Fachwissen* für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache das Erlernen einer zusätzlichen deutschen Fachsprache, was für diese eine höhere Anforderung darstellen dürfte als für Lernende mit Deutsch als Erstsprache.

Konstruktvalidierung

Die Zusammenhänge zu der Variable *Sprachhintergrund* tragen durchaus zur Konstruktvalidierung bei, auch wenn die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* anders als das *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* in einem komplexen Modell keine Abhängigkeit vom *Sprachhintergrund* zeigt. Dieses differenzielle Zusammenhangsmuster kann inhaltlich als Argument für die Abtrennbarkeit der *Sprachwahrnehmungsdimension* vor allem von der *Textstrategiedimension* herangezogen werden, die signifikant stärker durch den *Sprachhintergrund* erklärt werden kann.

Förderaspekte

Generell muss man anmerken, dass die Effekte für den *Sprachhintergrund* in dieser Studie so klein sind, dass sie kaum von praktischer Bedeutsamkeit sein dürften und eine Empfehlung für eine differenzierte Förderung für diese Stichprobe daher nicht angezeigt scheint.

Möchte man aus den Befunden z. B. im Hinblick auf weniger fortgeschrittene Lernende dennoch Förderschwerpunkte ableiten, so bieten sich hier am ehesten das *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* an. Da beide Dimensionen erhebliche Zusammenhänge mit Leistungen im *Wortschatz* aufweisen und Zweitsprachenlernende auf diesem Feld die vergleichsweise größten Nachteile haben, könnte auf Wortschatzarbeit sowohl im Zusammenhang mit dem *Erfassen der Textstrategie* als auch im Zusammenhang mit dem *Fachwissen* ein besonderer Schwerpunkt gelegt werden, von dem Zweitsprachenlernende, aber nicht nur diese, dann wohl in besonderer Weise profitieren würden. Eine verstärkte Förderung der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* scheint – zumindest bei einer so fortgeschrittenen Klientel wie den in dieser Stichprobe untersuchten Schülerinnen und Schülern – nicht angezeigt.

4.4.5.4 Zusammenhänge mit dem Kognitions- *und* Emotionsbedürfnis

Da im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht häufig die Frage von emotionalen und kognitiven Zugängen gestellt wird, wurden die Konstrukte *Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis* als Außenkriterien herangezogen. Dabei wurde folgende Hypothese aufgestellt.

> ***Hypothese 6:*** Während die Teilfacetten *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* primär mit kognitiven Maßen zusammenhängen sollten, sollte bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zusätzlich ein Zusammenhang mit affektiven Maßen auftreten.

Die Berechnungen mit den beiden Variablen *need for cognition* und *need for affect* stützen diese Hypothese größtenteils. So ist das *Kognitionsbedürfnis* ein Prädiktor

für alle drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*, wobei der Zusammenhang mit der *Textstrategiedimension* in mittlerer Höhe tendenziell deutlicher ausfällt als die kleinen Zusammenhänge zu den beiden anderen Teildimensionen. Dies ist auch plausibel, da die Reflexion über Funktion und Wirkung von Sprache kognitiv anregender sein dürfte als die teilweise intuitiv erfolgende *Sprachwahrnehmung* oder die Reproduktion oder Rekognition erlernten *Fachwissens*.

Dass in einem integrierten Modell, das auch das *Interesse an der Form* literarischer Texte enthält, kein signifikanter Zusammenhang mehr zwischen *need for cognition* und der *Textstrategiedimension* besteht, *formspezifisches Fachwissen* und *literarästhetische Sprachwahrnehmung* aber weiterhin mit dem *Kognitionsbedürfnis* signifikant zusammenhängen, dürfte daran liegen, dass das *Interesse an der Form* der literarischen Texte, auf die sich die *Textstrategieitems* beziehen, weitgehend dieselben Varianzanteile aufklärt wie das abstraktere Konstrukt *need for cognition*. Da das *Interesse an der Form* der literarischen Texte nur zu den Stammtexten der *Textstrategiedimension* und nicht zu den Bezugstexten der *Fachwissens-* und *Sprachwahrnehmungsitems* erhoben wurde, wäre es plausibel, dass das konkrete *Forminteresse* an den Texten für *Textstrategie* den Effekt für *need for cognition* schmälert und im Fall der *Fachwissens-* und *Sprachwahrnehmungsdimension* das abstraktere Konstrukt *need for cognition* die Varianzanteile aufklärt, die in der Einzelanalyse durch *Forminteresse* erklärt werden konnten.

Auch die Annahme, dass das *Erfassen der Textstrategie* als – nach Eco – „kritischer" Lesemodus (vgl. Eco 1987c, S. 41) im Gegensatz zur *Sprachwahrnehmung* wenig mit *need for affect* zu tun haben sollte, kann durch die Analysen gestützt werden. Die bivariate Korrelation zwischen *Textstrategie* und *need for affect* (vgl. 4.4.4.1) verschwindet vollständig, wenn *Geschlecht* und *Schulform* als Kontrollvariablen einbezogen werden, sodass im komplexeren Strukturgleichungsmodell kein Zusammenhang zwischen *need for affect* und *Textstrategie* mehr erkennbar ist.

Dass im Gegensatz dazu die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* neben dem Zusammenhang zu *need for cognition* auch einen signifikanten, wenn auch kleinen positiven Zusammenhang zu *need for affect* aufweist, stützt tendenziell Theorien zu Prozessmodellen, die auf die Auslösung von Affekten durch literarische Sprache setzen (vgl. Staiger 1967, S. 12 f.; Miall/Kuiken 1994, S. 392; Fialho 2007; Iser 1994 [1976], S. 290), denn das Erkennen von sprachlichen Abweichungen scheint nicht nur kognitive, sondern auch affektive Aspekte zu betreffen. Die Höhe des Zusammenhangs stellt sich im Vergleich mit dem Zusammenhang zu *need for cognition* allerdings relativ ähnlich dar (in der einfachen Modellierung vgl. 4.4.4.3 liegt *need for affect* etwas höher, in der integrierten Modellierung etwas niedriger, vgl. 4.4.4.5), sodass man keinesfalls von einer primär affektiv gesteuerten Teilkompetenz ausgehen sollte.

Da diese als Fragebogenkonstrukte erhobenen Persönlichkeitsmerkmale natürlich sehr weit von den erhobenen Leistungen entfernt sind, müsste man hier sicher noch andere Forschungsmethoden einsetzen, um herauszufinden, ob und inwiefern bei der Auswahl der sprachlichen Auffälligkeiten tatsächlich affektive Aspekte eine Rolle spielen bzw. welche das genau sind. Eine vertiefende Interview- oder

Lautdenkstudie zum *Sprachwahrnehmungstest* könnte hier für mehr Klarheit sorgen.[268]

Dass auch der kleine Zusammenhang zwischen *need for affect* und *Fachwissen* – zumindest auf 95 %-igem Signifikanzniveau signifikant wird, überrascht auf den ersten Blick etwas. Hier wäre es möglich, dass – auch vor dem Hintergrund der nicht optimal funktionierenden Skala für dieses Konstrukt – ein kleiner Zusammenhang zufällig signifikant wird. Andererseits ist es auch plausibel, dass Personen, die gerne emotional auf literarische Sprache reagieren, Wissen über dieses für sie bedeutsame Feld erwerben. Auch bei Andringa zeigten sich bei Expertinnen und Experten – entgegen ihren Erwartungen – deutlich höhere Zusammenhänge sogenannter „F-Emotionen" mit Involviertheit als bei Laien (Andringa 1995, S. 280).

Konstruktvalidität

Die im Vergleich zum *Emotionsbedürfnis* deutlicheren Zusammenhänge des *Kognitionsbedürfnisses* zu den drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* können als weiteres Indiz für die Validität des Konstrukts angeführt werden. Dass das *Erfassen der Textstrategie* keinen Zusammenhang mit *need for affect* aufweist, während dieses Konstrukt mit *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und weniger eindeutig auch mit der *Fachwissensdimension* zusammenhängt, stützt darüber hinaus erneut die Annahme der Differenzierbarkeit der *Textstrategiedimension* von den beiden anderen Teilfacetten.

Förderaspekte

Für eine Förderung der Facetten im Schulunterricht lässt sich aus diesen Berechnungen in erster Linie ein Plädoyer für einen kognitiv aktivierenden Literaturunterricht ableiten, da das *Kognitionsbedürfnis* für alle drei Teildimensionen ein praktisch bedeutsamer Prädiktor im kleinen bis mittleren Bereich ist. Diese Forderung nach einem kognitiv aktivierenden Literaturunterricht scheint umso bedeutsamer, als Hertel et al. zufolge deutsche Fünfzehnjährige „ihren Deutschunterricht […] auch im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Österreich [… als] weniger kognitiv anregend" empfinden. Kognitive Aktivierung war in der Erhebung von PISA 2009 u. a. über die Frage erhoben worden, „wie häufig" Schülerinnen und Schüler „in ihrem Unterricht in der Landessprache von ihrer Lehrerin beziehungsweise ihrem Lehrer dazu aufgefordert werden, die Bedeutung eines Textes zu erklären, oder ermuntert werden, ihre eigene Meinung zu äußern und ob ihnen anspruchsvolle Fragen gestellt werden" (Hertel et al. 2010, S. 131, vgl. zu kognitiv aktivierenden Aufgaben im Literaturunterricht zudem Winkler 2017). Auch Grundschülerinnen und Grundschüler empfinden ihren Deutschunterricht – ganz im Gegensatz zu ihren Lehrerinnen und Lehrern – als wenig kognitiv

268 Eine solche Studie befindet sich in Vorbereitung.

aktivierend. Nur 16 % attestierten ihrem Deutschunterricht dieses lernwirksame Merkmal, wobei überwiegend Schülerinnen und Schüler der mittleren und oberen Leistungsgruppe im Lesen nicht zu denjenigen gehören, die ihren Unterricht als kognitiv aktivierend erleben (vgl. hierzu Bos et al. 2017, S. 24; im Detail Stahns et al. 2017). Im Hinblick auf die anspruchsvolle Reflexion sprachlicher Mittel sowie ihrer Funktion und Wirkung scheint hier das Potenzial des Literaturunterrichts sowohl der Grundschulen als auch der weiterführenden Schulen noch nicht ausgeschöpft zu sein.

Darüber hinaus wären im Hinblick auf die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* eventuell auch Arrangements empfehlenswert, die die affektive Ansprechbarkeit von Schülerinnen und Schülern adressieren. Der Zusammenhang von *Emotionsbedürfnis* und *Sprachwahrnehmung* ist zwar klein und befindet sich an der Grenze des praktisch Bedeutsamen, gerade im Unterschied zum *Erfassen der Textstrategie*, das keinen Zusammenhang zu *need for affect* zeigt, scheinen Zugänge zur *Sprachwahrnehmung*, die auf affektive Reaktionen auf sprachliche Besonderheiten setzen, vor dem Hintergrund der Forschung zu ‚Foregrounding' (vgl. Miall/Kuiken 1994; Fialho 2007) aber durchaus lohnend.

4.4.5.5 Inhalts- *versus* Forminteresse

Weniger abstrakt als *Emotions-* und *Kognitionsbedürfnis* sind die Variablen *Inhalts-* und *Forminteresse*. Dabei wurde folgende Hypothese überprüft.

> ***Hypothese 7:*** Das *Interesse an der Form* literarischer Texte sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als das *Interesse am Inhalt* literarischer Texte. Die Zusammenhänge des *Interesses an der Form* sollten dabei etwas weniger intensiv mit der Teilfacette *Sprachwahrnehmung* zusammenhängen als mit den anderen beiden Teilfacetten.

Diese Annahme bestätigt sich im Wesentlichen. Im Hinblick auf das *formspezifische Fachwissen* gibt es nur mit dem *Forminteresse* einen kleinen bis mittleren signifikanten positiven Zusammenhang, während der Zusammenhang zum *Inhaltsinteresse* sogar tendenziell negativ ist. Bei der *Textstrategie* gibt es zwar positive Zusammenhänge zu beiden Außenkriterien, wobei aber nur der kleine bis mittlere Zusammenhang zum *Forminteresse* signifikant und zudem ca. doppelt so hoch ist wie der Zusammenhang zum *Inhaltsinteresse*. Nur für die *Sprachwahrnehmungsdimension* zeigt sich die Annahme nicht als zutreffend, da diese in etwa gleich niedrig mit beiden Interessensschwerpunkten zusammenhängt, wobei keiner der Zusammenhänge signifikant wird.

Die Teilhypothese, dass *Forminteresse* im Sinne sogenannter ‚Artefakt-Emotionen' eher mit den mehr Expertise erfordernden Dimensionen *Textstrategie* und *Fachwissen* assoziiert sein sollte als mit *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* (vgl. Andringa 1995), findet damit Stützung in den Modellberechnungen.

Der Befund, dass das *Interesse an der Form* literarischer Texte stärker mit dem *Erfassen von Textstrategie* zusammenhängt als mit dem Auffinden sprachlicher Besonderheiten und dass das *Forminteresse* im Hinblick auf die Varianzaufklärung dieser Dimension sogar einen mittleren Effekt zeigt, scheint insofern plausibel, als dieses *Interesse an der Form* das Forschen nach der Funktion und Wirkung formaler Aspekte stimulieren sollte. Dieser Zusammenhang ist natürlich auch vice versa deutbar: Schülerinnen und Schüler, die Funktion und Wirkung formaler Gestaltung souverän erfassen, interessieren sich (gerade deshalb) wohl auch für die Form literarischer Texte. Auch bei Eco ist ja die Wertschätzung gegenüber Literatur bei kritischen Lesern an das Durchschauen der *Textstrategie* gekoppelt (vgl. Eco 1973, S. 75).

Ebenso plausibel ist der Zusammenhang zwischen dem *Interesse an der Form* literarischer Texte und der Leistung im *Fachwissenstest*. Wenn derartiges Wissen bedeutsam erscheint, wird man sich die entsprechenden Kategorien und Begrifflichkeiten besser merken können, andererseits dürfte auch das *Forminteresse* von fundierten Kenntnissen auf diesem Gebiet profitieren.

Dass sich *Form-* und *Inhaltsinteresse* auf einem geringen und nicht signifikanten Niveau bezüglich der *Sprachwahrnehmungsdimension* die Waage halten, zeigt wiederum das von den beiden anderen Teilfacetten deutlich unterscheidbare Profil dieser Dimension, die – anders als die beiden anderen Kompetenzfacetten – auch Zusammenhänge mit affektiven Aspekten aufwies. Hier scheint ein eher allgemeines *Interesse an Form* und *Inhalt* der Texte die Bereitschaft zu bedingen, sprachliche Besonderheiten überhaupt zu fokussieren.

Es ist auch nicht völlig auszuschließen, dass manche der korrekten Lösungen im Test zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* weniger auf Basis sprachlicher Auffälligkeiten als auf der Basis inhaltlicher Besonderheiten zustande kamen, obwohl die Kodieranweisungen derartige Fälle eigentlich auszuschließen versuchten. Gerade im Bereich der Bildsprache (nach van Peer 1986, S. 65 „semantische" Abweichungen) liegen Inhalt und Form ja extrem nah beieinander, sodass hier eventuell auch *inhaltliches Interesse* besonders bedeutsam für das Erkennen von Abweichungen ist. Generell wäre für Folgestudien zu überlegen, ob man nicht analog zum Textverstehen auch im Hinblick auf die Textwahrnehmung inhaltliche und sprachliche Irritationen zu gleichen Anteilen operationalisieren sollte.

Problematisch ist zudem, dass die der Berechnung zugrunde liegenden Items zum *Form-* und *Inhaltsinteresse* sich nur auf die Stammtexte des Testteils zur *Textstrategie* beziehen, während es zu den Textausschnitten, die dem *Sprachwahrnehmungstest* und dem *Fachwissenstest* zugrunde lagen, keine analogen Fragebogenitems gab. Möglicherweise spielte das *Interesse für die Form* der konkret vorliegenden Texte der entsprechenden Testteile für die *Sprachwahrnehmungsleistung* eine analog bedeutsame Rolle wie für die *Textstrategiedimension*, was aber aufgrund der fehlenden Informationen nicht sichtbar wird. Für eine zukünftige Erhebung müsste man dieses Problem vermeiden und entsprechende Fragebogenitems – soweit möglich – auch zu den übrigen Testteilen konstruieren oder alle Items aller Dimensionen zu denselben Stammtexten konstruieren.

In Modellen, in denen das *Forminteresse* und *need for cognition* zusammen als Prädiktoren einbezogen sind, zeigte sich, dass die beiden Konstrukte zum Teil dieselben Varianzanteile aufklären. Im integrierten Modell der motivationalen Prädiktoren (4.4.4.3) wird der Zusammenhang der *Textstrategiedimension* mit *need for cognition* knapp nicht mehr signifikant und verschwindet in einem noch komplexeren Modell, das allgemeinsprachliche Fähigkeiten mit einbezieht, komplett (vgl. 4.4.4.5). Hier erklärt also plausiblerweise der konkretere Prädiktor für das *Interesse an der Form* der dem Test zugrunde liegenden spezifischen Texte mehr Varianz als das sehr allgemeine Konstrukt des *Kognitionsbedürfnisses*. Für die beiden anderen Teildimensionen verhält es sich vice versa: Für *Fachwissen* und *Sprachwahrnehmung* bleibt das *Kognitionsbedürfnis* der entscheidende Prädiktor, während die Zusammenhänge zum *Forminteresse* in einem Modell, das *Interesse an der Form* und *need for cognition* integriert, abnehmen und in einem Modell, das zudem allgemeine Sprachfähigkeiten beinhaltet, komplett verschwinden. Eine Operationalisierung des konkreten Interesses an den im *Fachwissens-* und *Sprachwahrnehmungstest* eingesetzten Texten und Textausschnitten wäre zwar wegen der großen Textfülle sehr aufwendig und zeitintensiv gewesen, hätte hier aber eventuell ein anderes Bild ergeben.

Konstruktvalidierung

Dass zwei der drei Teilfacetten deutlich höher mit dem *Interesse für Form* als mit dem *Inhaltsinteresse* zusammenhängen, spricht für die Konstruktvalidität dieser formspezifischen Komponenten. Das abweichende Zusammenhangsprofil der *Sprachwahrnehmungsdimension* kann als ein weiteres Indiz für die Abtrennbarkeit dieser Teildimension von den beiden anderen Kompetenzdimensionen gelten.

Förderaspekte

Aufgrund der kleinen bis mittleren Zusammenhänge des *Forminteresses* mit den Teildimensionen *Erfassen der Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen* lässt sich dieser Bereich als ein sinnvoller Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen ausweisen. Dass sich das *Forminteresse* im Gesamtmodell der Prädiktoren mit *need for cognition* überlagert, stellt diesen Ansatzpunkt nicht in Frage, da kognitive Aktivierung und *Forminteresse* verwandte Konstrukte darstellen.

Über die gängige inhaltliche Motivation für Literatur hinaus sollte daher v. a. im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* das *Interesse* der Schülerinnen und Schüler *an der Form* literarischer Texte stärker geweckt werden. Dies scheint an Gymnasien und Realschulen gleichermaßen möglich zu sein, da das *Forminteresse* – anders als das *Inhaltsinteresse*, das an Gymnasien etwas stärker ausgeprägt ist, – spannenderweise keine signifikanten Schulformunterschiede zeigt.

4.4.5.6 Literarische Lesehäufigkeit *versus* Sachtextlektüre

Neben dem *Interesse für Form* und *Inhalt* literarischer Texte verspricht auch das Herstellen von Bezügen zur Häufigkeit *literarischer Lektüre* oder *Sachtextlektüre*

Aufschluss über Aspekte der Konstruktvalidität. Dabei wurde folgende Hypothese überprüft.

> ***Hypothese 8:*** Die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* sollte stärker mit den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* zusammenhängen als außerschulische *Sachtextlektüre*. Dabei sollten die Zusammenhänge mit der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* geringer ausfallen als mit den beiden anderen Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*.

Die Berechnungen in Kapitel 4.4.4.3 stützen diese Annahmen. Zunächst zeigte sich, dass lediglich *literarische Lesehäufigkeit* positive kleine bis mittlere Zusammenhänge mit allen drei Teildimensionen aufweist, während die Häufigkeit der *Sachtextlektüre* keine bzw. tendenziell negative Zusammenhänge zur *Fachwissensdimension* und sogar kleine signifikant negative Zusammenhänge mit der *Textstrategiedimension* besitzt. Ähnliche Befunde zu einem mittelhohen Zusammenhang der *Lektüre literarischer Texte* mit Lesefähigkeit im Vergleich zur *Sachtextlektüre* sind aus der internationalen Leseforschung bekannt (vgl. 2.4.4.2, u. a. Anderson et al. 1988; Cipielewski/Stanovich 1992; Pfost et al. 2013, S. 99; Kirsch et al. 2002, S. 121 f., 233; OECD 2010, S. 35). Auch bei Spear-Swerling, Brucker und Alfano zeigte sich z. B. ein negativer Zusammenhang nonfiktionaler Lesegewohnheiten mit dem Textverstehen (vgl. Spear-Swerling et al. 2010, S. 85).

Die Hypothese, dass *literarästhetische Sprachwahrnehmung* signifikant geringer durch *literarische Lesehäufigkeit* erklärt wird als die *Textstrategiedimension,* bewährte sich ebenfalls. Eine Unabhängigkeit von ‚Foregrounding' und *Lesehäufigkeit*, wie dies Studien aus dem Bereich der Literaturempirie nahelegen (vgl. van Peer et al. 2007, S. 208; Hakemulder 2004, S. 211), ist hier aber – selbst unter Kontrolle von *Geschlecht* und *Schulform* – nicht zu erkennen. Der positive Zusammenhang zwischen *literarischer Lesehäufigkeit* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* ist zwar klein, aber doch im Bereich praktischer Bedeutsamkeit.

Natürlich ist die Richtung des festgestellten Zusammenhangs bei einer querschnittlichen Untersuchung auf verschiedene Weise interpretierbar. Zum einen könnte vermutet werden, dass ein hohes Maß literarischer Freizeitlektüre die Ausbildung dieser fachspezifischen Sprachreflexionskompetenzen begünstigt, zum anderen bedingen gute Kompetenzen in diesem Bereich wahrscheinlich auch die Bereitschaft zu außerschulischer literarischer Lektüre (vgl. 2.4.4.2 und zum „Matthäuseffekt" z. B. Pfost et al. 2013, S. 90; Mol und Bus 2011, S. 267).

Was die *Sachtextlektüre* betrifft, so wirkt sich die Präferenz für Sachtexte in der Freizeit nicht nur nicht positiv auf die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* aus, sie scheint dem *Erfassen der Textstrategie* und dem *formspezifischen Fachwissen* sogar abträglich zu sein.

Die Zusammenhänge mit dem *Geschlecht* in mittlerer Höhe zeigen *Sachtextlektüre* und *literarische Lektüre* klar als geschlechtsspezifische Interessensausprägungen. Dabei stellen sich diese Präferenzen ähnlich dar wie in der Studie von

Pfost et al. 2013 zu Schülerinnen und Schülern aus siebten Klassen. Mädchen präferieren Fiktion auch in der zehnten Jahrgangsstufe in ähnlicher Höhe (um ca. r = -.30), während Jungen Sachbücher in der zehnten Jahrgangsstufe offenbar noch deutlicher präferieren als in der siebten Klasse (bei Pfost et al. mit .22, in der vorliegenden Studie mit .31). Da aber in beiden Studien nicht dieselben Skalen eingesetzt wurden, ist hier nur ein generalisierender Vergleich möglich (vgl. Pfost et al. 2013, S. 95). Dass sich die Varianzaufklärung in diesem Modell gegenüber einem Modell, das nur *Geschlecht* und *Schulform* einbezieht, nur sehr geringfügig erhöht, könnte dem mittelhohen Zusammenhang mit geschlechterspezifischen Aspekten geschuldet sein. Die Effekte für außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* sind für *Fachwissen* und *Sprachwahrnehmung* klein bis mittelgroß, für die *Textstrategiedimension* aber im mittleren Bereich.

Problematisiert muss hierbei werden, dass die deskriptive Statistik zur *literarischen Lesehäufigkeit* und zur Häufigkeit der *Sachtextlektüre* gezeigt hat, dass diejenigen, die hohe Werte bezüglich der *literarischen Lesehäufigkeit* erzielen, totaliter mehr lesen als diejenigen, die hohe Werte bezüglich der *Sachtextlektüre* erzielen, da die Textmenge bei Sachtexten auch bei den Viellesenden geringer ist als bei denjenigen, die Literatur präferieren. Außerdem ist bei den Angaben zur *literarischen Lesehäufigkeit* nicht auszuschließen, dass in die Lesezeiten und die Buchmengen auch die Lesezeit für literarische Schullektüren eingeschlossen ist. Dies ist für die *Lektüre von Sachtexten* nicht zu erwarten, da diese nur selten als Klassenlektüre herangezogen werden.

Auch wenn es hier bezüglich der eingesetzten Skalen einige offene Fragen gibt, so zeigt diese Berechnung doch deutlich, dass die Kompetenzfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* literaturspezifische Facetten sind und eine hohe *literarische Lesehäufigkeit* diesen Kompetenzfacetten, vor allem aber dem *Erfassen der Textstrategie,* entgegenkommt. Die Ergebnisse des Gesamtmodells (vgl. 4.4.4.5) legen jedoch nahe, dass dieser Zusammenhang nicht direkt erfolgt, da diese direkten Zusammenhänge beim Einbezug allgemeinsprachlicher Kompetenzfacetten in das Modell weitgehend und beim Einbezug des *Forminteresses* komplett verschwinden und nur direkte Zusammenhänge zu den übrigen Prädiktoren bestehen bleiben. Es scheint sehr plausibel, dass sich *literarische Lesehäufigkeit* über Leistungen im *Wortschatz*, *allgemeine Sprachbewusstheit* und *Forminteresse* auf die Leistungen in den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* vermittelt (vgl. zur Wortschatzerweiterung durch Lesen u. a. McKeown/Curtis 1987; Jenkins et al. 1984; Krashen 1989).

Solch ein indirekter Effekt ist auch insofern plausibel, als inhaltlich nicht ganz klar ist, inwieweit z. B. *formspezifisches Fachwissen* über außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* erworben werden sollte. Dies ist zwar für Fachwissen zu Autoren wie in dem von Spear-Swerling, Brucker und Alfano eingesetzten ART-Fragebogen plausibel, der signifikante Zusammenhänge mit dem *Wortschatz* und dem *Textverstehen* zeigt (vgl. Spear-Swerling et al. 2010), und auch für implizit erworbenes Textsortenwissen ist solch ein direkter Zusammenhang denkbar (vgl. Birkle 2012). Deklaratives Fachwissen zu Stilmitteln oder Metrik hingegen scheint

durch *literarische Lesehäufigkeit* schwerlich aufbaubar. Dass das *Erfassen der Textstrategie* und die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* von außerschulischer *literarischer Lesehäufigkeit* profitieren, scheint eher im Bereich des Möglichen. Da Freizeitlektüre jedoch meist auf eine explizite Auseinandersetzung mit Sprache und Form literarischer Texte verzichtet und eher auf den Inhalt bezogen ist, ist auch hier ein indirektes Modell plausibler, bei dem sich positive Effekte auf *Sprachwahrnehmung* und *Textstrategie* über *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* und *Forminteresse* vermitteln. Für solche Fragestellungen wäre allerdings ein längsschnittliches Design angemessener.

Konstruktvalidität

Die Befunde zur außerschulischen *Lesehäufigkeit* sprechen für die konvergente Validität des Konstrukts im Hinblick auf die *literarische Lesehäufigkeit* und die divergente Validität im Hinblick auf die *Sachtextlektüre*. Dass außerschulische literarische Lektüre die Leistung im *Sprachwahrnehmungstest* signifikant weniger erklärt als Leistungen bezüglich der *Textstrategie*, stützt erneut die inhaltliche Abtrennbarkeit der Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung*.

Förderaspekte

Für die Förderung *literarästhetischer Sprachreflexion* bedeutet dieser Befund, dass die Motivation zu außerschulischer *literarischer Lektüre* gerade im Hinblick auf einen differenzierten *Wortschatz*, das *Interesse für die Form* literarischer Texte und die *allgemeine Sprachbewusstheit* empfehlenswert scheint. Die Korrelationen zwischen außerschulischer *literarischer Lesehäufigkeit* und *Forminteresse* bzw. *allgemeiner Sprachbewusstheit* sind zwar klein, aber doch praktisch bedeutsam, und der Zusammenhang zum *Forminteresse* ist mittelgroß.

Für die Ausbildung spezifischer sprachreflexiver Fähigkeiten dürfte eigenständige häusliche Lektüre etwa im Sinne von Vielleseverfahren mit literarischen Texten aber wohl nicht ausreichen, da diese Variable in einem integrierten Modell keine direkten Pfade zu den drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* besitzt. Für die Anbahnung und den Ausbau spezifischerer fachlicher Kompetenzen steht daher der Deutschunterricht in der Pflicht (vgl. zu diesem Teilaspekt genauer Meier 2020b).

4.4.5.7 *Zusammenhänge mit allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Bereich* Wortschatz *und* Sprachbewusstheit

Im Hinblick auf allgemeinsprachliche Aspekte wurden *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* als Außenkriterien gewählt. Hierfür wurde folgende Hypothese aufgestellt.

Hypothese 9: Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* sollten bedeutsame Prädiktoren für die drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* darstellen.

Dabei sollte *Wortschatz* mit allen drei Teilbereichen gleichermaßen zusammenhängen, während *allgemeine Sprachbewusstheit* vor allem für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* maßgeblich sein sollte.

Generell sollten die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* höher mit *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* zusammenhängen als die Leistung im *Sachtextverstehen.*

Diese Hypothese konnte durch die Berechnungen gestützt werden, obwohl der signifikant geringere Pfad von *Wortschatz* auf *literarästhetische Sprachwahrnehmung* im Vergleich zu allen anderen Dimensionen hier etwas überraschte, denn in der Studie von Jude et al. zu DESI hängt *allgemeine Sprachbewusstheit* mit *Wortschatz* genauso hoch zusammen wie *Lesen* mit *Wortschatz* (vgl. Jude et al. 2008, S. 195). Berücksichtigt man allerdings, dass nur bei einer der Aufgaben zu *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* (A 32) ein Wortschatzphänomen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich zog (vgl. die Detailauswertung in 4.2.2), ist dieser geringere Zusammenhang erklärbar. Ein Test für *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, der weniger Syntax oder Bildlichkeit, sondern stärker entlegene Lexik ins Zentrum gestellt hätte, hätte hier vermutlich zu einem intensiveren Zusammenhang geführt.

Dass die *Textstrategiedimension* die höchsten Zusammenhänge mit dem *Wortschatztest* aufweist, scheint auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Zweitsprachenlernende bei dieser Dimension die vergleichsweise deutlichsten Nachteile haben, plausibel. Sowohl rezeptiv als auch produktiv ist beim *Erfassen der Textstrategie* ein überaus differenzierter *Wortschatz* nötig. Auch die Affinität zwischen *Fachwissensdimension* und *Wortschatz* ist logisch nachvollziehbar, da der *Fachwissenstest* in seiner deklarativen Ausrichtung auch Fachwortschatz testet und dem *Wortschatztest* ein sehr hoher Anteil an Fremdwortschatz zugrunde liegt. Generell ist festzustellen, dass der *Wortschatz* auch im Gesamtmodell der Prädiktor mit den höchsten Effekten ist (vgl. 4.4.4.5). Im Hinblick auf die Leistung im Bereich *literarästhetische Sprachwahrnehmung* ist der Effekt mittelgroß, im Hinblick auf *formspezifisches Fachwissen* und *Textstrategie* sogar groß. Zusammenhänge zwischen Leseleistung und *Wortschatz* in dieser Höhe sind aus der Forschung bekannt. So hängt z. B. die Leseverstehensleistung der fünften Klasse mit der *Wortschatzleistung* der siebten Klasse in der Längsschnittstudie von Pfost et al. 2013 zu $r = .51$ zusammen und die *Wortschatzleistung* der fünften Klasse korreliert zu $r = .56$ mit der Leseleistung der siebten Klasse (vgl. Pfost et al. 2013).[269] In der DESI-Studie ist

269 Interessanterweise haben auch in der Studie von Pfost et al. Jungen – genauso wie in der vorliegenden Studie – keine signifikanten Nachteile im Hinblick auf die *Wortschatzleistung* (vgl. Pfost et al. 2013, S. 95).

die manifeste Korrelation auf Individualebene zwischen *Wortschatz* und *Lesen* mit $r = .35$ eine der höchsten Korrelationen im gesamten Vergleich deutschspezifischer Fähigkeiten (vgl. Jude et al. 2008, S. 195). Das entspricht exakt der Höhe der manifesten Korrelation zwischen *Wortschatz* und dem *Erfassen der Textstrategie* in der LUK-Studie, wie sie in Kapitel 4.4.4.1 berichtet wurde.

Anders als der *Wortschatztest* weist der Test zur *allgemeinen Sprachbewusstheit* nur zu einer einzigen Teildimension einen signifikanten Zusammenhang auf, nämlich zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*. Während es zum Zusammenhang von *Wortschatz* und *Lesen* eine Vielzahl von Studien gibt, ist der Zusammenhang zwischen *allgemeiner Sprachbewusstheit* und *Textverstehen* nur selten Gegenstand empirischer Studien. Die DESI-Studie von 2006 ist hier eine Ausnahme. In Anbetracht der Tatsache, dass bei DESI *Sprachbewusstheit* auch signifikante Zusammenhänge mit dem *Leseverstehen* aufweist und mit *Wortschatz* und *Lesen* zu dem Faktor „Reflektion Rezeption" zusammengefasst wurde (vgl. Jude et al. 2008, S. 194), überrascht das Fehlen eines Zusammenhangs zu den Textverstehensaspekten in diesem Modell etwas. Hierbei ist zu bedenken, dass in der LUK-Studie nur Aufgaben zur prozeduralen *Sprachbewusstheit* und nicht zum expliziten Grammatikwissen bzw. zur Sprachproduktion eingesetzt wurden. Diese Entscheidung basierte auf literaturpsychologischen Studien, die für das Entdecken von ‚Foregrounding' v. a. allgemeine Sprachintuition verantwortlich machen (vgl. Hoffstaedter 1986, S. 221; ähnlich Miall/Kuiken 1994, S. 405 f.). Der Verzicht auf Aufgaben zu explizitem Grammatikwissen war jedoch insofern problematisch, als diese Items zum einen die anspruchsvollsten Items des DESI-Tests waren und zum anderen damit auch die Zusammenhänge zwischen grammatikalischem *Fachwissen* und den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* in den Fokus gerückt wären. Der leichte Deckeneffekt durch das Entfallen der schwierigsten Items und die inhaltliche Beschränkung auf implizite *Sprachbewusstheit* dürften so letztlich dazu geführt haben, dass die Bezüge der Teildimensionen zu *allgemeiner Sprachbewusstheit* wohl unterschätzt werden. Dies lässt sich z. B. am Phänomen des Konjunktivs illustrieren. Im Fall der Aufgabe A23 zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* zeigt die Detailauswertung, dass der Begriff des Konjunktivs zwar recht geläufig, Detailwissen zur indirekten Rede aber auch bei Schülerinnen und Schülern der zehnten Jahrgangsstufe nicht vorhanden ist (vgl. 4.2.2). Wären die expliziten Grammatikitems aus der DESI-Studie mit erhoben worden, die sich primär auf Wissen zum Konjunktiv beziehen, wäre der Zusammenhang zwischen *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* möglicherweise höher ausgefallen. Es ist auch anzunehmen, dass diejenigen, die Fachwissen im Bereich Grammatik besitzen, auch über entsprechende Fachtermini aus dem Literaturunterricht verfügen. In einer Nachfolgestudie wäre es daher wichtig, auch einen altersgemäßen Grammatiktest zu den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* in Bezug zu setzen. Immerhin kristallisiert sich trotz dieser Problematik ein Zusammenhang zwischen den inhaltlich verwandten Konstrukten *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *allgemeine Sprachbewusstheit* heraus.

Die Zusammenhänge mit der vergleichend aufgenommenen Variable zum *Sachtextverstehen* stützen auch den zweiten Teil der These, dass ein differenzierter *Wortschatz* und eine gute *allgemeine Sprachbewusstheit* im Hinblick auf *literarästhetische Sprachreflexion* noch wichtiger sind als im Hinblick auf das *Sachtextverstehen*, wie es begleitend in der LUK-Studie erhoben wurde. Da es sich um eine querschnittliche Untersuchung handelt, ist natürlich auch eine Interpretation im Sinne der in Kapitel 1.1 zitierten Thesen Pierre Judet de la Combes möglich, nämlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit der Sprachlichkeit literarischer Texte mehr Lernpotenzial für *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* bietet als die auf Informationsentnahme konzentrierte Arbeit mit Gebrauchstexten (vgl. hierzu de la Combe 2007, S. 36).

Auch hier ist einschränkend festzustellen, dass der Test zum *Sachtextverstehen* tendenziell leichter war als die Testteile zur *literarästhetischen Sprachreflexion* und dass sich dieser Test, wie es für entsprechende Leseverstehensaufgaben typisch ist, vor allem auf Informationsentnahme und Kohärenzbildung beschränkt. Eine zum literarischen Textverstehen analoge Differenzierung der Teildimensionen von *Sachtextlektüre* mit einem entsprechend anspruchsvolleren Test stellt bislang noch ein Desiderat dar (vgl. Meier et al. 2017, S. 71). Ein Modell von Textverstehenskompetenz, das auch bei Sachtexten das Erfassen der jeweiligen Textfunktion (inklusive Unterhaltungs- und Appellfunktion) sowie fachsprachliche Aspekte stärker in den Blick nähme und entsprechend operationalisierte, ergäbe möglicherweise ein anderes Bild.

Solange die Arbeit mit Sachtexten im Deutschunterricht allerdings primär auf Informationsentnahme und die Konstruktion mentaler Modelle beschränkt bleibt, scheinen literarische Texte auch im Hinblick auf ihr Potenzial für die Ausbildung souveräner sprachlicher Kompetenzen im Bereich *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* unverzichtbar. Da literarische Texte gegenwärtig nur noch im Gymnasium einen Schwerpunkt darstellen und in Realschule und v. a. Mittelschule zunehmend marginalisiert werden (vgl. Hertel et al. 2010, S. 135), sollte für den Unterricht in Realschule und Mittelschule überlegt werden, inwiefern der Umgang mit – vom Sprachniveau her angemessenen – literarischen Texten nicht auch zugunsten allgemeinsprachlicher Fähigkeiten wieder stärker in den Fokus rücken könnte.

Die vergleichende Aufnahme des *Sachtextverstehens* in das Regressionsmodell zeigt allerdings auch substanzielle Zusammenhänge zwischen der *Textstrategiedimension* und dem *Sachtextverstehen* sowie zwischen der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* und dem *Sachtextverstehen.* Am geringsten fällt der Zusammenhang zur *Fachwissensdimension* aus. Diese Zusammenhänge sind insofern plausibel, als all diese Tests lesebasiert sind und die Zusammenhänge sich gleichsam nach der in den Testteilen erforderlichen Leseverstehenskompetenz gestaffelt abzeichnen. Mit .64 ($p < .01$, $N = 964$) ist die latente Korrelation zwischen *Textstrategie* und *Sachtextverstehen* allerdings nicht so hoch, dass man beide zu einer einzigen Leseverstehenskompetenz zusammenführen müsste. Dasselbe gilt für die noch geringere latente Korrelation mit der *Sprachwahrnehmungsdimension* zu .58 ($p < .01$, $N = 964$). Diese fällt zudem deutlich geringer aus als die Korrelation der Konstrukte

Textstrategie und *literarästhetische Sprachwahrnehmung*, die zu .76 ($p < .01$, $N = 964$) korrelieren. Hier bestätigt sich im Wesentlichen die Abtrennbarkeit eines auf *Sachtexte* bezogenen Textverstehens gegenüber einem *literarischen Textverstehen*, wie es in allen Projektphasen des LUK-Projekts gezeigt werden konnte (vgl. zuletzt Meier et al. 2017). Dass der *Fachwissenstest* mit der *Textstrategie-* und der *Sprachwahrnehmungsdimension* geringer zusammenhängt als beide Teildimensionen mit dem *Sachtextverstehen*, irritiert zunächst, scheint aber plausibel, wenn man sich vor Augen führt, dass der *Fachwissenstest* eben kaum Textverstehen, sondern deklaratives Fachwissen in einfachen Anwendungskontexten abprüft. Dass die Leistungen im *Fachwissenstest* sowohl mit der *Textstrategie-* als auch der *Sprachwahrnehmungsdimension* höher korrelieren als mit dem *Sachtextverstehen*, spricht für eine Einbeziehung in das Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion*, zumal diese Zusammenhänge in der Parcelmodellierung möglicherweise etwas unterschätzt werden (vgl. 4.4.4.1). In der itembasierten Modellierung waren diese Korrelationen deutlich höher ausgefallen (vgl. 4.3.3.2). Angesichts dieser Zusammenhänge zum *Sachtextverstehen* wäre ein Test zur Lesefähigkeit aufschlussreich gewesen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die *Leseleistung* neben *Wortschatz* und *Sprachbewusstheit* ein weiterer allgemeinsprachlicher Prädiktor für die Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* ist (vgl. Rosebrock/Nix 2008). Bei lesebasierten Folgestudien sollte dieser Faktor zukünftig erhoben werden, bei hörbasierten Studien wäre analog ein allgemeiner Hörverstehenstest sinnvoll.

Konstruktvalidität

Zunächst ist der substanzielle konvergente Zusammenhang der Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* mit der *Wortschatzleistung* ein weiteres Indiz für die Validität der Konstrukte. Die unterschiedliche Zusammenhangsstruktur der drei Teilfacetten zu den Variablen *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* unterstützt darüber hinaus die Annahme der Trennbarkeit der Teilfacetten. Hier zeigt sich erneut die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* als eigenständig, insofern sie signifikant weniger durch die *Wortschatzleistung* erklärt wird als *Textstrategie* und *Fachwissen* und als einzige der drei Teildimensionen einen signifikanten Zusammenhang zu *allgemeiner Sprachbewusstheit* aufweist.

Dass einige Teildimensionen *literarästhetischer Sprachreflexion* zudem höher mit *Wortschatz* bzw. *allgemeiner Sprachbewusstheit* zusammenhängen als das *Sachtextverstehen*, trägt ebenfalls zur Konstruktvalidität bei, da sich *literarästhetische Sprachreflexion* hier als sprachlich anspruchsvoller erweist als das *Sachtextverstehen*.

Förderaspekte

Die Leistung im *Wortschatztest* erweist sich als stärkster Prädiktor im gesamten Modell und signalisiert, dass gerade im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie*, aber auch im Hinblick auf *Fachwissen* und – signifikant geringer – bezüglich *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* auf diesem Feld Förderpotenzial besteht.

Die *Textstrategie* kann man nur erfassen, wenn man die Bedeutungsnuancen einer gewählten Formulierung im Vergleich zu ähnlichen Formulierungen sicher beurteilen kann. Das Formulieren sprachreflexiver Antworten bedarf ebenfalls eines differenzierten *Wortschatzes*. Das gilt primär für einen geeigneten Fachwortschatz, darüber hinaus aber auch für einen *Wortschatz* zur Beschreibung von Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel.

Demgegenüber weit weniger bedeutsam scheint *allgemeine Sprachbewusstheit* als Prädiktor, was allerdings teilweise dem zu leichten *Sprachbewusstheitstest* geschuldet sein dürfte. Zumindest für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* ist *allgemeine Sprachbewusstheit* aber auch in den vorliegenden Analysen ein kleiner Prädiktor. Daher spricht durchaus viel dafür, den Bogen von *allgemeiner Sprachbewusstheit*, wie sie zum Beispiel in einem funktionalen Grammatikunterricht im Zentrum steht, noch stärker zur Literaturdidaktik zu schlagen, sodass Schülerinnen und Schüler besser von entsprechenden Inhalten für ihre *literarästhetische Sprachwahrnehmung* profitieren können.

4.4.5.8 Diskussion des integrierten Modells

Obwohl die Befunde des integrierten Modells bereits in die Diskussion der einzelnen Themenschwerpunkte eingeflossen sind, soll es hier noch einmal für sich diskutiert werden. Dies ist vor allem deshalb nötig, da es für die höchste Stufe der Konstruktvalidierung steht und an dieser Stelle zu Recht zu fragen ist, ob es diesen hohen Erwartungen gerecht werden kann.

> ***Hypothese 10:*** In einem Modell, das motivationale, sprachbezogene und personenbezogene Variablen integriert, sollten etliche Zusammenhänge der drei Teilfacetten mit ihren Prädiktoren zwar absinken, zentrale Zusammenhänge aber auch unter Kontrolle von *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* signifikant bleiben.

Diese These bestätigt sich nicht für alle Prädiktoren. Stabil bleiben die Effekte für den zentralen Prädiktor *Wortschatz*. Die Zusammenhänge zur *Textstrategie* sind auch in einem integrierten Modell, das neben *Wortschatz* die *allgemeine Sprachbewusstheit*, *Forminteresse*, *Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis* sowie die Kontrollvariablen *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* mit einbezieht, groß zu nennen. *Formspezifisches Fachwissen* hängt weiterhin in mittlerer Höhe mit dem *Wortschatz* zusammen, und der Effekt für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* bleibt im kleinen, aber praktisch relevanten Bereich. *Wortschatz* bewährt sich in diesem integrierten Modell damit als bedeutendster Prädiktor für Leistungen *literarästhetischer Sprachreflexion*.

Während sich die Effekte für den *Wortschatz* als stabil erweisen, verschwinden die direkten Zusammenhänge für außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* in einem Modell mit *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* und *Forminteresse* fast völlig.

Offenbar klärt die außerschulische *literarische Lesehäufigkeit* über *Wortschatz*, *Sprachbewusstheit* und *Forminteresse* hinaus keine weiteren Anteile an den Kompetenzfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* auf.

Auch der kleine direkte Zusammenhang der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* mit *allgemeiner Sprachbewusstheit* sinkt in einem Modell, das *Forminteresse*, *Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis* mit aufnimmt, bis zur Grenze der Signifikanz ab. Hier erklären *Forminteresse* und *Kognitionsbedürfnis* offenbar kleinere Varianzanteile besser, die in einem einfacheren Modell über *allgemeine Sprachbewusstheit* aufgeklärt wurden.

Zu Überlagerungen kommt es zudem im Hinblick auf *Kognitionsbedürfnis* und *Forminteresse*, die teilweise ähnliche Varianzanteile bei den drei Teilkompetenzen aufklären. Hier lässt sich eine Ausdifferenzierung beobachten, der zufolge das auf konkrete Texte des *Textstrategietests* bezogene *Forminteresse* die Leistung in diesem Test besser vorhersagt als das abstraktere Konstrukt des *Kognitionsbedürfnisses*, während das *Kognitionsbedürfnis* für den *Fachwissens-* und den *Sprachwahrnehmungstest* aussagekräftiger zu sein scheint. Durch diese Ausdifferenzierung sinkt der Effekt für das *Forminteresse* bezüglich der *Textstrategie* auf einen kleinen, aber noch praktisch bedeutsamen Effekt ab. Die Effekte des *Kognitionsbedürfnisses* für die Dimensionen *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *formspezifisches Fachwissen* fallen im integrierten Modell sehr niedrig aus.

Die Effekte für *Geschlecht*, *Schulform* und *Sprachhintergrund* bleiben im Wesentlichen erhalten, schwächen sich jedoch zum Teil ab. Stabil bleibt hier der mittelgroße Vorteil von Mädchen im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie*, während sich der *Geschlechtereffekt* für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* von einem mittleren auf einen kleinen und der *Geschlechtereffekt* von *formspezifischem Fachwissen* von einem kleinen auf einen sehr kleinen Effekt abschwächt. Bedeutend stärker ist die Abschwächung der Effekte im Hinblick auf die *Schulform*. Hier erklären *Wortschatz* und *allgemeine Sprachbewusstheit* offenbar große Anteile der Varianz in den sprachreflexiven Leistungen, die in einem einfacheren Modell durch die *Schulform* erklärt wurden. Der mittelgroße *Schulformeffekt* für das *Fachwissen* schwächt sich so zu einem kleinen, aber praktisch bedeutsamen Effekt ab, der *Schulformeffekt* für *literarästhetische Sprachwahrnehmung* verringert sich von einem mittleren auf einen sehr kleinen Zusammenhang, und der kleine *Schulformeffekt* für die *Textstrategiedimension* verschwindet vollständig. Relativ stabil bleiben demgegenüber die Zusammenhänge für den *Sprachhintergrund*, die bereits in der einfachen Regressionsanalyse klein (für *Textstrategie*) und sehr klein (für *Fachwissen*) ausfielen. Trotz der Einbeziehung sprachbezogener Prädiktoren verbleiben hier im integrierten Modell sehr kleine, praktisch aber wohl kaum bedeutsame Nachteile für Zweitsprachenlernende in Bezug auf *Textstrategie* und *formspezifisches Fachwissen*.

Die Frage ist nun, inwiefern dieses Modell mit den aufgezeigten Spezifika gegenüber den Einzelberechnungen überhaupt einen Mehrwert darstellt. Meines Erachtens überwiegen, auch wenn sich einige Prädiktoren als weniger stabil erweisen, die Vorteile solch eines komplexeren Modells die Nachteile, denn Zusammenhänge

aus Einzelanalysen werden im Zusammenspiel der Faktoren differenzierter greifbar. So stellt das Wegfallen des direkten Zusammenhangs der außerschulischen *literarischen Lesehäufigkeit* die Bedeutsamkeit des Lesens literarischer Texte für die sprachreflexiven Teilfähigkeiten nicht grundlegend in Frage. Dass *Wortschatz* und *Forminteresse* ähnliche Varianzanteile wohl besser erklären als die außerschulische *Lesehäufigkeit*, weist auf einen komplexeren Zusammenhang hin. Hier kommt die Vorstellung des „nomologischen Netzes" nach Cronbach/Meehl 1955 ins Spiel, das auf dieser Ebene der Konstruktvalidierung eine herausgehobene Rolle spielt. Lesedidaktische Annahmen, die davon ausgehen, dass sich *Wortschatz* im Zusammenspiel mit dem außerschulischen Lesen herausbildet und literarische Freizeitlektüre auch in einer positiven Wechselwirkung mit dem *Interesse für die Form* literarischer Texte steht, können durch dieses Ergebnis gestützt werden. Hier müsste vor allem in Längsschnittuntersuchungen noch genauer untersucht werden, inwiefern sich literarisches Lesen über die *Wortschatzleistung* und das *Interesse an der Form* der Texte auf sprachreflexive Leistungen vermittelt.

Spannend ist in diesem Sinne auch das Zusammenwirken von *Forminteresse*, *Kognitionsbedürfnis* und *Emotionsbedürfnis*, wie es sich beim schrittweisen Einbeziehen der Variablen *Forminteresse*, *need for cognition* und *need for affect* darstellt. Während der Einbezug des *Kognitionsbedürfnisses* vor allem zum Absinken des direkten Zusammenhangs von *Forminteresse* zum *Fachwissen* führt, geht ein Teil des Zusammenhangs von *Forminteresse* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* offenbar auf das *Emotionsbedürfnis* zurück, das – abgesehen von *Geschlecht* und *Schulform* – nur zum *Forminteresse* einen signifikanten kleinen Zusammenhang aufweist. So werden durch dieses integrierte Modell komplexe Pfadstrukturen in einem größeren Bedingungsgefüge greifbar.

Die Frage ist nun, ob man in diesem Fall schon von einem „nomologischen Netz" im Sinne von Cronbach und Meehl (vgl. Cronbach/Meehl 1955) sprechen kann. Campell 1960 hatte gegen Cronbach und Meehls Ansatz eingewandt, dass die Konstruktion und Überprüfung von Erhebungsinstrumenten nicht immer theoriegeleitet erfolgen könne, da für viele Bereiche keine hinreichend differenzierte Theoriebasis vorliege (vgl. hierzu zusammenfassend Roick/Henschel 2015, S. 12). Ein solcher Mangel an Theoriebildung ist für den untersuchten Bereich sicher nicht zu beklagen. Zum einen bietet z. B. Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (vgl. Helmke 2009, S. 73) eine sinnvolle Referenz. Teile des „nomologischen Netzes" nach Helmke wurden daher im Hinblick auf Faktoren des „Lernpotenzials" (*Wortschatz*, *Sprachbewusstheit*, *Sprachhintergrund*, *Forminteresse*) und des „Kontexts" (v. a. *Schulform*) auch in das vorliegende Modell übernommen und als maßgebliche Variablen für die Konstruktvalidierung des Kompetenzmodells herangezogen. Für spezifischere Fragestellungen wie die hier vorliegende zu *literarästhetischer Sprachreflexion* ist solch ein aus der Pädagogik entlehntes „nomologisches Netz" aber nicht hinreichend aussagekräftig. Gerade für die Kompetenzfacetten mussten literaturwissenschaftliche Theorien herangezogen werden. Auf der Grundlage von Ecos Literatursemiotik wurden drei Teilfacetten theoretisch hergeleitet, die für viele Theorien zum literarischen

Textverstehen konstitutiv sind: Die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* als – auch affektive – Reaktion auf den „ästhetische[n] Reiz" (Eco 1973, S. 65) gilt in vielen literaturtheoretischen Prozessmodellen als Auslöser für kognitiv distanziertere Interpretationsbemühungen zum *Erfassen der Textstrategie*, wofür auch *Fachwissen* herangezogen werden kann. Die Entwicklung des Kompetenzmodells sowie die Konstruktion der Items basiert in dieser Arbeit auf vielfältigen theoretischen Bezügen, primär jedoch auf Ecos literatursemiotischem Ansatz. Doch können die Berechnungen in diesem integrierten Modell auch erhellende Einsichten bezüglich theoretischer Annahmen eröffnen?

Der Mehrwert des integrierten Modells besteht meines Erachtens darin, zentrale Faktoren, die in pädagogischen Theorien, kognitionspsychologischen Leseverstehensmodellen und literaturtheoretischen Prozessmodellen verankert sind, zueinander in Bezug zu setzen und die vielfältigen Bezüge zwischen diesen Variablen transparent zu machen. Etliche theoretische Annahmen erfahren in dem hier präsentierten Modell dadurch empirische Stützung: Annahmen zu lernerseitigen Voraussetzungen für die betrachteten Teilkompetenzen ebenso wie Annahmen über die Bedeutung außerschulischer literarischer Lektüre für allgemeine und literaturspezifische Kompetenzen. Für die Deutschdidaktik besonders erhellend dürften die Befunde zum Stellenwert konzeptuell-deklarativen *Fachwissens* im Kontext weiterer sprachreflexiver Teilfähigkeiten sowie die Stützung von literaturtheoretischen und literaturempirischen Prozessvorstellungen sein, die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* – anders als das primär mit dem *Kognitionsbedürfnis* zusammenhängende *Erfassen der Textstrategie* – auch emotional grundiert sehen.

Für zukünftige Studien wären allerdings noch klarer umrissene Hypothesen für solch ein Zusammenspiel der Teilfacetten wünschenswert, die dann auch durch das Testen verschiedener Alternativmodelle gegeneinander Stützung erfahren könnten.

Generell ist zu resümieren, dass sich das theoriebasierte dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* in den Untersuchungen zur Konstruktvalidität bewährt hat, da sich theoriebasierte Hypothesen bestätigten und plausible Zusammenhänge der Kompetenzfacetten zu unterrichtsrelevanten Kriterien zu Tage traten, die als Ansatzpunkte für Förderbemühungen dienen können. Dass es neben erwartbaren konvergenten und divergenten Validitätsbefunden auch etliche differenzielle Zusammenhänge der Teilfacetten zu Außenkriterien gibt, stützt die Annahme der Trennbarkeit der drei Teildimensionen.

4.4.5.9 Diskussion möglicher Einschränkungen und Ansatzpunkte für weitere Forschungsbemühungen

Abschließend soll auf mögliche Einschränkungen bezüglich des Studiendesigns, der statistischen Validität und auf Ansatzpunkte für weitere Studien eingegangen werden. Einschränkungen, die mit den abhängigen Variablen, also den Kompetenzfacetten, verbunden sind, wurden bereits in Kapitel 4.3.4.2 ausführlich diskutiert und werden hier nicht wiederholt.

Repräsentativität der Stichprobe

Ein Punkt, der im Hinblick auf das Studiendesign noch einmal zu diskutieren ist, ist die Repräsentativität der Stichprobe. Diese ist zwar im Hinblick auf das *Geschlecht* paritätisch verteilt, im Hinblick auf die *Schulform* überwiegen jedoch die Gymnasialklassen, da viele Realschulklassen aufgrund der zum Erhebungszeitpunkt bereits erfolgten Abschlussprüfungen nicht mehr an der Untersuchung teilnahmen. Schülerinnen und Schüler aus der Mittelschule waren aufgrund der Testung in der zehnten Jahrgangsstufe nicht beteiligt. Für eine im Hinblick auf Schulformunterschiede noch aussagekräftigere Testung müsste eine ähnliche Studie wohl in der neunten Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Dies wäre auch im Hinblick auf den *Sprachhintergrund* wichtig, da in der vorliegenden Stichprobe nur 10 % der Schülerinnen und Schüler einen nicht-deutschen *Sprachhintergrund* haben. Für den hohen Anteil an Gymnasialklassen in Bayern dürfte dieser Anteil zwar durchaus repräsentativ sein, für fundiertere Aussagen zum Nachteil von L2-Lernenden im untersuchten Bereich wäre aber eine Stichprobe mit mehr Mittelschülerinnen und Mittelschülern wohl aussagekräftiger. Eine Replikation der Befunde würde die vorliegenden Modelle zusätzlich stützen.

Erhebung von Variablen durch Selbstauskünfte

Was die Erhebung der unabhängigen Variablen bzw. Prädiktoren angeht, so muss im Hinblick auf die Skalen *Kognitions-* und *Emotionsbedürfnis*, außerschulische *Lesehäufigkeit* und *Forminteresse* die Problematik der Erfassung über Selbstauskünfte in Fragebögen diskutiert werden. Gerade im Hinblick auf die erfassten Konstrukte sind derartige Selbstauskünfte nicht unproblematisch. So könnten gerade die Variablen *Kognitionsbedürfnis* und *Emotionsbedürfnis* aufgrund sozialer Rollenmuster geschlechtsspezifisch über- oder unterschätzt werden, da z. B. Mädchen im Gegensatz zu Jungen ihrem Rollenverständnis zufolge weniger Hemmungen haben dürften, Fragen zu einem hohen *Emotionsbedürfnis* zuzustimmen. Auch die Angaben zur *Lesehäufigkeit* könnten aufgrund von sozialer Erwünschtheit des Lesens überschätzt sein.

Geringere Schwierigkeit der Tests zu sprachbezogenen Variablen

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Schwierigkeit der sprachbezogenen Tests. Während die Tests zu den drei abhängigen Variablen, also den Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion*, in etwa gleich schwierig sind, erwiesen sich die Tests zu den unabhängigen Variablen, also den Vergleichskonstrukten *Wortschatz* und *Sachtextverstehen*, als etwas leichter, der Test zur *allgemeinen Sprachbewusstheit* jedoch als deutlich zu leicht. Das liegt daran, dass bei der DESI-*Sprachbewusstheitsskala* aus inhaltlichen Gründen die schwersten Items zum deklarativen Grammatikwissen, die in der DESI-Studie das oberste Kompetenzniveau ausmachen, nicht in den Test einbezogen wurden. Zudem wurden der DESI-Test und

die Sachtext-Verstehensaufgaben für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten konstruiert, während in der dritten Phase der LUK-Studie überwiegend Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der zehnten Jahrgangsstufe untersucht wurden. Der DESI-*Sprachbewusstheitstest* zeigt daher leichte Deckeneffekte, sodass die Zusammenhänge mit diesem Konstrukt tendenziell unterschätzt werden dürften. Für Folgestudien wäre es daher wichtig, einen altersangemessenen Test zur sprachlichen Korrekturfähigkeit, Stilbewusstheit und vor allem zu angewandtem sowie deklarativem Grammatikwissen zu konstruieren und zu den sprachreflexiven Kompetenzfacetten in Bezug setzen zu können. Nur so ist zu beurteilen, ob *allgemeine Sprachbewusstheit* bzw. auch explizites Grammatikwissen Prädiktoren für Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* darstellen.

Reliabilitäten der Parcel

Was die Aggregierung der Daten in Parcel angeht, so zeigen die meisten Parcel zufriedenstellende Reliabilitäten und korrelieren hoch miteinander. Am reliabelsten sind hier die *Sachtextverstehens*-Parcel mit EAP/PV-Werten nahe .80, was auch daran liegt, dass hier jedes Parcel aus 24 Items besteht, während die anderen Parcel aus deutlich weniger Items zusammengesetzt sind. Diese Parcel korrelieren auch überaus hoch latent untereinander (r = .97, p < .01, N = 827). Ähnlich gute Reliabilitäten haben sonst nur die Parcel zum *Form-* und *Inhaltsinteresse*, mit Reliabilitäten von .74 für beide Parcel zum *Forminteresse* (latente Korrelation: .98) und .77 für beide Parcel zum *Inhaltsinteresse* (latente Korrelation: .99). Auch die Parcel des *Wortschatztests* mit je 18 Items pro Parcel zeigen eine passable Reliabilität von über .60 und eine hohe latente Korrelation untereinander.

Da alle anderen Parcel aus deutlich weniger Items bestehen, liegen die Reliabilitäten bei allen anderen Konstrukten deutlich niedriger, bei einigen auch unter dem von Rost angegebenen Grenzwert von .55. Knapp unter der Grenze von .55 liegen die nur aus 5 bzw. 6 Items bestehenden Parcel des Tests zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung*, die zu r = .86 (p < .01, N = 781) miteinander latent korrelieren. Ähnlich liegen die Werte der *Fachwissens*-Parcel, die zu r = .82 (p < .01, N = 804) miteinander latent korrelieren.

Die geringsten Reliabilitäten zeigen der Test zur *allgemeinen Sprachbewusstheit* und der Testteil zum *Erfassen der Textstrategie*. Die Reliabilitäten der *Sprachbewusstheits*-Parcel bleiben mit EAP/PV = .46 bzw. .48 deutlich unter dem Grenzwert von .55, korrelieren aber latent zu .84 (p < .01, N = 797). Noch niedriger sind die Werte der aus 10 bzw. 9 Items bestehenden *Textstrategie*-Parcel mit .44 und .38, die untereinander latent auch nur zu .75 (p < .01, N = 872) korrelieren. Eines der Parcel korreliert zudem manifest höher mit anderen Konstrukten als mit dem zweiten Parcel. Hier bestätigt sich der Eindruck, den auch die Reliabilitätsdiskussion in Kapitel 4.3.4.2 hinterlassen hat: Offenbar sind die Items nicht homogen genug, sodass in Folgestudien eventuell darüber nachdacht werden sollte, die recht heterogenen Itemformate stärker zu vereinheitlichen.

Es ist dennoch davon auszugehen, dass die aus den beiden Parceln geschätzte latente Variable das angezielte Konstrukt hinreichend abbildet, da die latente Variable auf der Kovarianz der beiden Parcel basiert. Aufgrund der etwas eingeschränkten Reliabilität einiger Skalen ist jedoch die in dieser Arbeit durchgeführte sorgfältige Untersuchung der Konstruktvalidität umso wichtiger. Dass die Zusammenhänge in fast allen Berechnungen zur Konstruktvalidität erwartungskonform ausfallen, stützt die Annahme, dass die Parcel trotz ihrer zum Teil vergleichsweise geringen Reliabilität die Konstrukte hinreichend abbilden.

Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsdesigns

Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsdesigns bietet die Frage nach der unaufgeklärten Varianz im Gesamtmodell. Die Prädiktoren im Gesamtmodell klären zwar substanzielle Anteile an der Varianz in den Leistungen zu den drei Teilfacetten auf. Für jede der Teilfacetten bleibt aber ein mehr oder minder großer Teil der Varianz unaufgeklärt, sodass die Frage nach weiteren relevanten Prädiktoren naheliegt.

Die Dimension *Erfassen der Textstrategie* besitzt die höchste Varianzaufklärung im Gesamtmodell. Allerdings sind auch hier 30 % der Varianz nicht durch die einbezogenen Prädiktoren aufklärbar. Daher stellt sich die Frage, welche weiteren Konstrukte Leistungen im *Erfassen der Textstrategie* erklären könnten. Hier ist zum Beispiel zu erwarten, dass Lesefähigkeit einen größeren Varianzanteil aufklären würde. Da allerdings kein allgemeiner Lesetest eingesetzt wurde, steht auch kein Maß als Prädiktor zur Verfügung. Benutzte man das *Sachtextverstehen* als Leseverstehens-Prädiktor, was inhaltlich nicht ganz plausibel wäre, stiege die Varianzaufklärung aber nur um weitere 10 %, sodass noch immer 20 % unaufgeklärt blieben. Möglicherweise könnte hier durch ein Maß für kognitive Leistungsfähigkeit noch über die Schulformzugehörigkeit hinaus weitere Varianz aufgeklärt werden. Denkbar wäre auch, dass sich literaturtheoretische Überzeugungen von Lehrkräften – vermittelt über ihre Schwerpunktsetzungen und Methodenentscheidungen im Unterricht – mehr oder minder positiv auf das *Erfassen der Textstrategie* durch Schülerinnen und Schüler auswirken könnten (vgl. Zabka 2012).

Noch mehr unaufgeklärte Varianz bleibt bei der *Fachwissensdimension* zurück. Zwar dürfte auch hier Lesefähigkeit weitere Varianz aufklären, in einem Modell mit *Sachtextverstehen* als Prädiktor würden aber nur 4 % mehr aufgeklärt als im Gesamtmodell. Am plausibelsten ist, dass bei dieser Kompetenzfacette der Schulunterricht zu entsprechenden Inhalten und die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, dieses Wissen nicht nur dauerhaft abzuspeichern, sondern auch – situationsadäquat – abzurufen, einen großen Einfluss auf die Leistung in der *Fachwissensdimension* haben dürfte. Unter allen in Schüler- und Lehrerfragebögen untersuchten Unterrichtsvariablen ist tatsächlich die Intensität der Fachwissensvermittlung die Unterrichtsvariable, die die höchsten Zusammenhänge mit Leistungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler in der *Fachwissensdimension*

aufweist.[270] Natürlich sind solche Fragebogenangaben zum Unterricht nur von bedingter Aussagekraft, da ja jeweils nur der Unterricht des laufenden Schuljahrs erfasst wurde, Fachwissensinhalte aber über viele Schuljahre hinweg unter der Ägide einer Vielzahl wechselnder Lehrkräfte erworben werden. Darüber hinaus zeigen Fragebogenerhebungen zur Effektivität von Methoden meist keine oder sehr kleine Effekte. Für solche Fragestellungen sind Interventionsstudien wesentlich besser geeignet.

Am wenigsten Varianz konnte schließlich im Hinblick auf die Dimension *literarästhetische Sprachwahrnehmung* aufgeklärt werden. In einem Modell, das *Sachtextverstehen* als Leseverstehensprädiktor einbeziehen würde, wären hier immerhin 14 % mehr Varianz aufgeklärt worden, sodass anzunehmen ist, dass allgemeine Lesefähigkeit für diesen Testteil ein bedeutsamer Prädiktor wäre. Dennoch wären auch in solch einer Modellierung noch gut 40 % der Varianz in der Leistung unaufgeklärt geblieben. Dies könnte unter anderem an dem etwas zu leichten *Sprachbewusstheitstest* liegen. Auch ein Testteil zu explizitem Grammatikwissen hätte hier eventuell noch mehr Varianz aufklären können. Denkbar wäre zudem, dass kognitive Leistungsfähigkeit über die Schulformzugehörigkeit hinaus weitere Varianz erklären könnte. Stärker als im Hinblick auf die beiden anderen Teilfacetten könnten auch Konzentrationsfähigkeit oder allgemeine Fähigkeiten bezüglich der Mustererkennung weitere Prädiktoren für diese Teilfähigkeit darstellen.

Selbst wenn durch weitere Prädiktoren noch mehr Varianz an der Leistung der Kompetenzfacetten aufgeklärt würde, so muss abschließend doch auf die bedingte Aussagekraft eines solchen Querschnittsdesigns hingewiesen werden.

Notwendigkeit von Längsschnitt- und Experimentalstudien

In einem querschnittlichen Studiendesign wie dem hier vorliegenden bestehen im Hinblick auf die Ableitung von Kausalitäten und Wirkrichtungen erhebliche Einschränkungen. Ob z. B. außerschulische *Lesehäufigkeit* zu einem höheren *Wortschatz* führt, der sich dann wiederum positiv auf die Fähigkeit zur *Sprachreflexion* auswirkt, kann aufgrund der querschnittlichen Daten nicht entschieden werden. Dies ist zwar plausibel, müsste aber durch Längsschnittstudien untersucht werden,

270 Die manifeste Korrelation zwischen der Angabe der Lehrkräfte zur Intensität der Fachwissensvermittlung mit den Fachwissensleistungen der Schülerinnen und Schüler liegt bei $r = .22$ ($p < .01$, $N = 579$), die Korrelation zwischen den Angaben der Lernenden zur Intensität der Fachwissensvermittlung mit ihren Fachwissensleistungen bei $r = .12$ ($p < .01$, $N = 773$). Die verstärkte Vermittlung von Lesestrategien durch die Lehrkräfte hängt hingegen negativ mit der Fachwissensleistung zusammen ($r = -.16$, $p < .01$, $N = 589$). Solche (auch recht moderaten) direkten Korrelationen sind allerdings insofern problematisch, als hier die Klassenebene, auf der die Fachwissensvermittlung liegt, noch nicht berücksichtigt wird. Hier sind also in Zukunft noch aufwendigere Mehrebenenanalysen durchzuführen, um aussagekräftige Daten zu erhalten.

denn die vorliegenden Daten geben keine Auskunft darüber, wie sich die Zusammenhänge zwischen den beobachteten Variablen langfristig entwickelt haben oder noch entwickeln werden.

Die Zusammenhänge zu Außenkriterien können damit zwar als mögliche Ansatzpunkte für Förderbemühungen herangezogen werden, Längsschnittstudien oder gar experimentelle Studien zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen ersetzen sie aber nicht (vgl. hierzu auch Döring/Bortz 2016, S. 669).

Im folgenden Schlusskapitel sollen daher neben einer abschließenden Zusammenfassung und Charakterisierung der drei Teilkompetenzen Ansatzpunkte für deren Förderung im Rahmen eines *sprachreflexiven Literaturunterrichts* skizziert werden. Schließen wird die Arbeit mit Überlegungen zu weiterführenden Impulsen für die Kompetenzmodellierung im Bereich *Sprachreflexion* und das methodische Vorgehen in fachdidaktischer Forschung generell.

5 Zusammenschau und Ausblick

Abstract: The final chapter first draws a summary of the competence model before highlighting implications of the study beyond the specific topic.

The first point refers to the theoretical modelling decisions and their implications. The decision in favour of a multidimensional competence structure and against a one-dimensional levelled model is not only important for a stronger appreciation concerning the sub-facets *perception of foregrounding* and *form-specific knowledge*, but also for curricular decisions. The choice of a multidimensional competence model implies the development of all sub-skills from the beginning, whereas the hierarchisation of skills in a levelled competence model would delay fostering the most complex skills (e. g. *grasping the strategy of the text*) to higher grades.

The second point relates to the implications of the interrelationships of the sub-skills. Here, the data do not support the widespread scepticism in literature education about *form-specific knowledge*. On the contrary, the substantial correlations with the other two sub-facets suggest that appropriate specialised knowledge is favourable for *grasping the strategy of text* as well as for the *perception of foregrounding*. In addition, this section provides a characterisation of the sub-skills regarding their correlations with other variables relevant to teaching.

The third point develops starting points for more language awareness in literature education. According to the outcomes of the quantitative analyses, text-integrated vocabulary work as suggested by Kühn 2007 should play an important role. This can be embedded in the examination of other linguistic aspects, whereby the focus on linguistic cues should be followed by creating alternative expressions for the comparison of linguistic effects and functions, before the language reflection is deepened by literary or linguistic knowledge. Finally, the production of the students' own texts may follow. For each phase of the concept, starting points for empirical intervention studies are identified.

Afterwards, the view is widened to the hitherto missing competence model for the entire competence area of *language awareness*. By analogy to the present competence model, the three dimensions *language perception*, *language-related knowledge* and *grasping linguistic functions and effects* should be distinguished and empirically tested.

The study concludes with a reflection on the methodological approach, which is suitable for work in subject didactics in general. The starting point of subject didactic studies should always be a solid theoretical foundation of the construct assumptions, which, in addition to subject-specific theories, also considers relevant neighbouring disciplines. Building on this, a subject-didactically proficient and methodologically reflected implementation of the theoretical constructs in test instruments can follow. Qualitative investigations of processes should also be carried out. Afterwards, a multi-stage validation of the construct assumptions should take place: the content validation of the survey instruments, the structural validation of the competence model, the hypothesis-based

"specific construct validation", and – as far as possible – a "nomological" construct validation according to Cronbach/Meehl 1955, which places the constructs in larger theoretically founded contexts (cf. Roick/Henschel 2015). Based on these data, starting points for fostering skills can be identified and teaching concepts can be developed. Finally, the test instruments are suitable for the evaluation of interventions in empirical classroom research.

Keywords: summary, implications of different types of competence models, characterisation of sub-skills, implications for literature education, methodology for subject didactics

5.1 Resümee zum Kompetenzmodell *Literarästhetische Sprachreflexion*

5.1.1 Theoretische Modellierungsentscheidungen und ihre Konsequenzen

Literarästhetische Sprachreflexion ist trotz oder wegen der doppelten Verortung in Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht und in der deutschdidaktischen Forschung ein wenig beachtetes Feld (vgl. 1.1).

Die fachspezifische Modellierung *literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz* kann von Sprachdidaktik (vgl. 2.1) und kognitionspsychologischer Textverstehensforschung (vgl. 2.2) zwar wichtige Impulse beziehen, kommt ohne eine literaturtheoretische Fundierung aber nicht aus. Ecos Literatursemiotik erweist sich hier als besonders geeignet, weil sie linguistische und literaturtheoretische Perspektiven vereint und zudem eine erhellende Differenzierung der für *literarästhetische Sprachreflexion* erforderlichen Schlussverfahren vornimmt (vgl. 2.4).

Als Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* bieten sich drei Aspekte an, die nicht nur bei Eco, sondern in den meisten Prozessmodellen literarischen Verstehens (vgl. 2.4.2) enthalten sind: die *Wahrnehmung von Sprache*, die Interpretation sprachlicher Aspekte im Sinne des *Erfassens der Textstrategie* und das in diesen Prozess einfließende *Fachwissen*. Dabei stellen *formspezifisches Fachwissen* und *literarästhetische Sprachwahrnehmung* systematisch-*metasprachliche* Facetten *literarästhetischer Sprachreflexion* dar, die (noch) nicht zwingend auf das Textverstehen bezogen sind, während das *Erfassen der Textstrategie* die funktional-*metakommunikative*, pragmatische Seite *literarästhetischer Sprachreflexion* repräsentiert. *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* wird in diesem Kompetenzmodell als Fähigkeit definiert, sprachliche Besonderheiten eines Textes ‚bottom up' oder ‚top down' zu fokussieren, zu selektieren oder mit allgemeinsprachlichen Mitteln zu beschreiben. Das *Erfassen der Textstrategie* wird als Kompetenz verstanden, Funktion und Wirkung sprachlich-formaler Mittel zu durchschauen, wobei Hypothesen abduktiv aufgestellt, deduktiv überprüft oder induktiv modifiziert werden müssen. *Formspezifisches Fachwissen* bezeichnet schließlich die Fähigkeit, auf zentrale Bestände

konzeptuell-deklarativen Wissens und die damit verbundenen Analyseprozeduren zuzugreifen, um sprachliche Phänomene fachlichen Konzepten und Begriffen zuzuordnen (vgl. 3.2).

Da alle drei Teilfähigkeiten auf sehr verschiedenen Niveaus angesiedelt sein können, fiel die Entscheidung in dieser Arbeit für ein Kompetenz-Strukturmodell, nicht für ein Kompetenz-Niveaumodell. Damit geht eine Aufwertung *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und *formspezifischen Fachwissens* als eigenständige Kompetenzdimensionen einher, werden diese beiden Aspekte doch aus literaturdidaktischer Sicht meist nur in ihrer dienenden Funktion für das *Erfassen der Textstrategie* wahrgenommen (vgl. 2.3.2). Indem *Sprachwahrnehmung* nicht als unterste Niveaustufe des (auf dieser Stufe dann defizitären) Textverstehens angesetzt wird, sondern als eigenständige Teilleistung, wird die Förderung der *Sprachreflexion* im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht in solch einem Kompetenzmodell stärker akzentuiert und eine Brücke zur Sprachdidaktik geschlagen. Das Erkennen sprachlicher Besonderheiten hat in solch einem Modell auch jenseits des Textverstehens einen Eigenwert. Dasselbe trifft auf *formspezifisches Fachwissen* zu. Weder wird es – wie im DESI-Sprachbewusstheitsmodell – als höchster Explizitheitsgrad der *Sprachbewusstheit* anderen Teilfähigkeiten übergeordnet, noch wird es allein über seine Hilfsfunktion für das Textverstehen bestimmt. Die drei Teilfacetten *literarischer Sprachreflexion* versuchen damit, sowohl systematische *Sprachreflexion* an literarischen Texten (auch um ihrer selbst willen) als auch funktionale *Sprachreflexion* im Hinblick auf das Textverstehen gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Entscheidung für ein Dimensionenmodell ist auch deshalb zentral, da Niveaustufenmodelle nur allzu oft mit der Argumentation für das curriculare Aufschieben der Beschäftigung mit den vermeintlich schwersten Expertenniveaus einhergehen. Ein Niveaustufenmodell, das das *Erfassen der Textstrategie* als höchstes Kompetenzniveau ansetzte, würde curriculare Tendenzen unterstützen, die *literarästhetische Sprachreflexion* für Grundschule und Sekundarstufe I als unangemessen erachten. Das dreidimensionale Modell *literarästhetischer Sprachreflexion* versteht sich daher auch als Plädoyer für den Aufbau aller drei Teilkompetenzen von Anfang an im Sinne eines Spiralcurriculums.

5.1.2 Empirische Befunde

Die quantitativen Analysen auf der Basis der Daten aus der dritten Phase des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz* haben gezeigt, dass sich dieses dreidimensionale Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* auch empirisch bewährt. In Modellanalysen ist es anderen theoretisch plausiblen ein- und zweidimensionalen Modellen statistisch signifikant überlegen (vgl. 4.3).

Der Befund dieser Arbeit, dass deklaratives Begriffs- und Analysewissen auch bei Kontrolle von *Schulform* und *Geschlecht* substanziell mit dem *Erfassen der Textstrategie* und *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* zusammenhängt, lässt die in der Literaturdidaktik verbreitete pauschale Abwertung deklarativen *Fachwissens* (vgl. hierzu Köster/Wieser 2013) skeptisch betrachten. Die Kompetenzausprägungen

bezüglich des *formspezifischen Fachwissens* und der textverstehensbezogenen Fähigkeiten sind zwar unterscheidbar, ein Großteil der Schülerinnen und Schüler, die souverän die *Textstrategie* zu erfassen vermögen, ist jedoch auch im Hinblick auf das deklarative *Fachwissen* kompetent und umgekehrt. Auch Wieser plädiert dafür, sich von der eingeführten Frontstellung zwischen „träge[m] und tendenziell nutzlos[em]" deklarativen Wissen und positiv besetztem prozeduralen Wissen zu lösen. Nicht allein der Wissenstyp, sondern auch die Wissensqualität im Sinne von „*Verarbeitungstiefe* und *innere[r] Struktur* des Wissens" müsse berücksichtigt werden. Hier werde häufig verkannt, dass prozedurale Operationen „mit konzeptionellem Wissen […] verknüpft" seien (Wieser 2016, S. 48; Hervorh. im Orig.).

Darüber hinaus ist der Beitrag von *formspezifischem Fachwissen* für die *Sprachwahrnehmung* wichtig. Diese Funktion gerät in der Literaturdidaktik meist nicht in den Blick, da ausschließlich gefragt wird, welches Fachwissen verstehensrelevant werden kann (vgl. auch Köster/Wieser 2013, S. 7). Analyseprozeduren schärfen dabei nicht nur die *literarästhetische Sprachwahrnehmung,* sondern stellen letztlich auch einen Beitrag für das umfassendere Bildungsziel der *Sprachbewusstheit* dar. Die qualitative Untersuchung der für die Identifikation sprachlicher Besonderheiten herangezogenen Fachwissensinhalte hat in der vorliegenden Studie allerdings gezeigt, wie selten literaturspezifisches Fachwissen für diese Aufgaben genutzt wird (vgl. 4.2.2). Wirklich interessante Aspekte der Texte werden dadurch mitunter kaum fokussiert. Wichtig wäre vor diesem Hintergrund auch zu überlegen, welches linguistische *Sprachwissen* über den engeren Bereich literaturbezogenen Fachwissens hinaus geeignet ist, *literarästhetische Sprachwahrnehmung* zu unterstützen.

Aufgrund der substanziellen Zusammenhänge zwischen den drei Teilfacetten *literarästhetischer Sprachreflexion* ist zudem zu erwarten, dass sich Verbesserungen in den Bereichen *literarästhetische Sprachwahrnehmung* und *formspezifisches Fachwissen* auch positiv auf das *Erfassen der Textstrategie* auswirken sollten. Eine im Rahmen des LUK-Projekts von Henschel, Meier und Roick durchgeführte quasiexperimentelle Studie zeigte beispielsweise, dass bereits eine Intensivierung der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* durch entsprechende Übungsaufgaben bei Mittelschülerinnen und Mittelschülern der neunten Klasse positive Effekte auf das *Erfassen der Textstrategie* in mittlerer Effektstärke hat (vgl. Henschel et al. 2016).

Vertiefende Analysen zur Konstruktvalidität (vgl. 4.4) konnten die Trennbarkeit dieser Teildimensionen zusätzlich stützen, da sie zum Teil verschieden hohe Zusammenhänge zu personalen, motivationalen oder allgemeinsprachlichen Außenkriterien aufweisen. Jede Teilfähigkeit lässt sich somit über ihr spezifisches Zusammenhangsprofil zu den einbezogenen Variablen charakterisieren.

Formspezifisches Fachwissen weist z. B. den erheblichsten *Schulformeffekt* unter allen Teildimensionen auf, zeigt aber einen vergleichsweise geringen *Geschlechtereffekt.* Der mittelhohe Zusammenhang mit der *Wortschatzleistung* ist signifikant höher als der Zusammenhang von *Wortschatz* zu *literarästhetischer Sprachwahrnehmung*, aber nicht so hoch wie zwischen dem *Erfassen der Textstrategie* und *Wortschatz.* Leistungen im *formspezifischen Fachwissen* hängen dabei – anders als

z. B. bei *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* – in einem Modell mit *Form-* und *Inhaltsinteresse* als Prädiktoren ausschließlich mit dem *Form-*, nicht aber mit dem *Inhaltsinteresse* positiv zusammen, und anders als beim *Erfassen der Textstrategie* gibt es neben dem kleinen signifikanten Zusammenhang mit dem *Kognitionsbedürfnis* auch einen kleinen signifikanten Zusammenhang mit dem *Emotionsbedürfnis*. In einem komplexen Modell, das auch allgemeinsprachliche Leistungen einbezieht, bleiben – anders als bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* – sehr kleine, aber signifikante Nachteile für Zweitsprachenlernende erkennbar.

Ansatzpunkte für die Förderung des *Fachwissens* liegen demnach vor allem im Bereich des schulformspezifischen Umgangs mit *Fachwissen* und im Bereich des *Wortschatzes*.

Wie viel *Fachwissen* und Fachwortschatz Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf literarische Sprache und Formen erwerben, ist letztlich eine bildungspolitische Entscheidung, die u. a. über die Lehrpläne gesteuert wird. Motivationale Ansatzpunkte für die Förderung des *Fachwissens* bestehen vor allem bezüglich des *Interesses für die Form* literarischer Texte und bezüglich der kognitiven Aktivierung.

Die Teilfähigkeit *Literarästhetische Sprachwahrnehmung* weist ebenfalls ein charakteristisches Profil auf. So besitzt diese Dimension als einzige der drei Teilfacetten einen kleinen signifikanten Zusammenhang mit *allgemeiner Sprachbewusstheit*, den vergleichsweise geringsten Zusammenhang mit dem *Wortschatz* und keinen signifikanten Nachteil für (fortgeschrittene) L2-Lernende. Im Gegensatz zur *Textstrategiedimension*, die nicht mit *need for affect* zusammenhängt, zeigt die *Sprachwahrnehmung* neben dem kleinen Zusammenhang mit dem *Kognitionsbedürfnis* auch einen kleinen Zusammenhang mit dem *Emotionsbedürfnis*. Anders als bei den Dimensionen *formspezifisches Fachwissen* und *Erfassen der Textstrategie* dominiert zudem bei der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* das *Forminteresse* nicht eindeutig das *Inhaltsinteresse*, sondern beide Interessensbereiche halten sich auf nicht signifikantem geringen Niveau in etwa die Waage. Im Gegensatz zum *Fachwissen* haben Mädchen im Hinblick auf die *Sprachwahrnehmung* auch in einem komplexen Modell, das *literarische Lesehäufigkeit* neben anderen motivationalen Faktoren enthält, Vorteile, und anders als bei der *Textstrategiedimension* bleibt bei *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* in einem Modell mit *Wortschatz* und *allgemeiner Sprachbewusstheit* als Prädiktoren – ein kleiner *Schulformeffekt* erhalten, der allerdings wesentlich geringer ausfällt als beim *Fachwissen*.

Für die Förderschwerpunkte zu dieser Teildimension ergeben sich dadurch etwas andere Akzente als bei der *Fachwissensdimension*. So bietet sich bei dieser Dimension neben der Arbeit am *Wortschatz* am ehesten das Anknüpfen an *allgemeine Sprachbewusstheit* an. Zudem legen die kleinen Zusammenhänge mit dem *Emotionsbedürfnis* nahe, dass zusätzlich zu kognitiv aktivierenden Verfahren auch affektive Zugänge zu sprachlichen Irritationen sinnvoll wären. Während eine spezielle Förderung von Jugendlichen mit einem nicht-deutschen *Sprachhintergrund* aufgrund der Ergebnisse nicht angezeigt scheint, könnte dem *Geschlechtereffekt* sowie dem *Schulformeffekt* Rechnung getragen werden. Dabei gilt für den *Schulformeffekt*, dass hier letztlich der Unterricht Gelegenheiten eröffnen muss, bei

denen sprachliche Besonderheiten von Texten überhaupt in den Blick genommen werden. Möchte man dem *Geschlechtereffekt* Rechnung tragen, bestünde z. B. die Möglichkeit, neben affektiven Zugängen, die aufgrund des hohen *Geschlechtereffekt*s für *need for affect* v. a. Mädchen ansprechen dürften, auch alternative kognitiv aktivierende Zugänge einzuplanen, die eventuell stärker deduktiv über das – geschlechtsunspezifische – *formspezifische Fachwissen* die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* zu fördern versuchen.

Auch die Teilfacette *Erfassen der Textstrategie* zeigt ein charakteristisches Profil. Anders als etwa beim *Fachwissen* haben Mädchen auch in einem komplexen Modell bei dieser Teilkompetenz noch Vorteile in mittlerer Höhe gegenüber Jungen. Über allgemeinsprachliche Nachteile hinaus besteht hier zudem – anders als bei der *Sprachwahrnehmung* – ein sehr leichter Nachteil auch für fortgeschrittene L2-Lernende. Ein *Schulformeffekt* zeigt sich in einem komplexen Modell, das auch motivationale und allgemeinsprachliche Facetten als Prädiktoren umfasst, aber nicht mehr. Der stärkste Prädiktor für das *Erfassen der Textstrategie* ist mit einem großen Zusammenhang die *Wortschatzleistung* gefolgt von dem kleinen Zusammenhang mit dem *Interesse für die Form* literarischer Texte. Im Gegensatz zu den anderen beiden Teilfähigkeiten weist das *Erfassen der Textstrategie* ausschließlich positive Zusammenhänge mit dem *Kognitionsbedürfnis*, nicht mit dem *Emotionsbedürfnis* auf. Damit scheint diese Teilfähigkeit tatsächlich Ecos „kritischen" (vgl. Eco 1987c, S. 41) Lesemodus zu operationalisieren.

Für die Förderung dieser Teilfacette zeigen sich damit wiederum etwas andere Herausforderungen als bei den beiden anderen Teilfähigkeiten. So brauchen z. B. Jungen hier etwas mehr Unterstützung. Generell sollte in Bezug auf das *Erfassen der Textstrategie* vor allem ein kognitiv aktivierender Unterricht Erfolg versprechend sein, der die Arbeit am *Wortschatz* einbezieht und dem es auch gelingt, das *Interesse an der Form* literarischer Texte zu stärken. Affektive Zugänge scheinen für diese kritisch-reflexive Problemlösungsfähigkeit – anders als im Hinblick auf die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* – weniger sinnvoll.

5.1.3 Ansatzpunkte für einen *sprachreflexiven Literaturunterricht*

Die Entwicklung und Evaluation eines auf den Ergebnissen dieser Arbeit basierenden Förderkonzepts würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist Folgestudien vorbehalten. Wichtige Pfeiler dieses Modells sollen hier jedoch im Sinne eines Ausblicks skizziert werden.

Eine besondere Bedeutung dürfte bei solch einem Förderkonzept dem *Wortschatz* zukommen. Dabei kann es natürlich nicht um unsystematische Worterklärungen im Kontext des Literaturunterrichts gehen, wie sie traditionell praktiziert werden (vgl. Hochstadt et al. 2015, S. 215–218). Vielmehr wäre eine textorientierte Wortschatzarbeit in Anlehnung an Kühn ein sinnvoller Anknüpfungspunkt. Für die zweite Phase seines „wortschatzdidaktischen Dreitschritts" schlägt Kühn die Arbeit mit „Netzwerkmodellen" vor, in denen Wörter organisiert sind (vgl. Kühn

2007, S. 163). Ihre Zugehörigkeit zu „Sachfeldern", „Kollokationsfeldern", „Bewertungsnetzen" oder „Assoziationsnetzen" (vgl. Kühn 2007, S. 159 f.) kann für das Entdecken sprachlicher Besonderheiten in Texten und somit für die *literarästhetische Sprachwahrnehmung* genutzt werden. In der dritten Phase, in der es Kühn um die Reflexion des „intentionsadäquaten und situationsspezifischen Gebrauch[s] der Wörter" geht (Kühn 2007, S. 163), stehen dann Funktion und Wirkung der entdeckten Besonderheiten im Sinne des *Erfassens der Textstrategie* im Zentrum. Hat man z. B. Verstöße gegen erwartete Kollokationen oder Assoziationsnetze von Wörtern entdeckt, lassen sich auf der Basis der Vorüberlegungen aus Phase zwei Deutungshypothesen formulieren (vgl. für die Erläuterung an einem Textbeispiel Meier 2020a). Solch eine Wortschatzarbeit kann u. a. dazu beitragen, die kontextbezogene Interpretation von Metaphern zu fördern, da hier über die Untersuchung von Wortnetzen gleichzeitig die aufeinander bezogenen Bildbereiche in den Blick geraten und Überschneidungen und Abweichungen anhand der Wortschatzarbeit präziser benannt werden können. Die häufig beobachtbaren „All-Analogisierungen" (vgl. Steinmetz 2012, S. 124), bei denen noch in Abituraufsätzen die Funktion von Metaphern mit Formeln wie ‚Anschaulichkeit' beschrieben wird, ließen sich auf diese Weise vermeiden.

Die Entwicklung und empirische Evaluation eines u. a. auf integrierter Wortschatzarbeit basierenden Fördermodells ist damit eine logische Konsequenz der Befunde dieser Studie und sollte eingebettet sein in ein umfassenderes Konzept eines *sprachreflexiven Literaturunterrichts*, in dem von der Grundschule an der Sprachlichkeit literarischer Texte Aufmerksamkeit gezollt wird – auch im Hinblick auf eine über den Literaturunterricht hinausgehende souveräne rezeptive wie produktive Sprachbeherrschung (vgl. de la Combe 2007, S. 8 f.).

Ein möglicher Ablauf solch eines *sprachreflexiven Literaturunterrichts* wäre in den folgenden vier Phasen denkbar (vgl. Meier 2020b, S. 148 f.):

1. Fokussieren von Sprachsignalen bei der Rezeption literarischer Texte
2. Generieren alternativer Formulierungen für den Vergleich sprachlicher Wirkungen und Funktionen
3. Vertiefen der Sprachreflexion durch zentrales literatur- und sprachwissenschaftliches Fachwissen
4. Sprachreflexive Produktion eigener Texte

In der 1. Phase eines *sprachreflexiven Literaturunterrichts* muss es um die Irritation durch sprachliche Besonderheiten aller Art im Sinne des ‚Foregrounding' (vgl. van Peer/Hakemulder 2006) gehen. Dabei sollten den Forschungsergebnissen dieser Studie zufolge verstärkt wortschatzbezogene Signale fokussiert werden und sowohl emotionale ‚Bottom-up'-Reaktionen auf die Sprachlichkeit von Texten als Ausgangspunkt genutzt werden als auch stärker über das *Kognitionsbedürfnis* gesteuerte ‚Top-down'-Analysen. Welche Zielgruppen bezüglich ihrer *Sprachwahrnehmung* mehr von emotional aktivierenden Unterrichtsverfahren profitieren und welche von stärker kognitiv aktivierenden Verfahren, ist eine wichtige Fragestellung für empirische Unterrichtsforschung in diesem Bereich.

Um in der zweiten Phase das Generieren von Wirkungshypothesen zu erleichtern, müssen zunächst alternative Formulierungen entwickelt werden, die dann im Hinblick auf ihre konkreten Funktionen und Wirkungen im spezifischen Kontext verglichen werden. Während dieser Prozess bei Expertinnen und Experten implizit und automatisiert abläuft, ist es sinnvoll, mit Kindern und Jugendlichen diesen Umweg über einen expliziten Vergleich mit sprachlichen Alternativen didaktisch zu nutzen. Dabei ist es zentral, dass diese Formulierungen von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden, da somit die Sprachverwendung der Kinder und Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache als Referenz dient und nicht die der Lehrkraft. Diese expliziten Vergleiche können daraufhin sowohl für das Generieren als auch für das Begründen von Deutungshypothesen herangezogen werden. Für diese Phase wäre z. B. empirisch zu untersuchen, inwiefern die beteiligten Fähigkeitsbündel besser durch kooperative Unterrichtssettings gefördert werden.

Aufbauend auf diesen Entdeckungen können die sprachlichen Besonderheiten – insofern zentrales literatur- oder sprachwissenschaftliches Fachwissen berührt ist – in den Kontext entsprechender fachlicher Konzepte, Begrifflichkeiten und Analyseprozeduren gestellt werden. Dadurch können zum einen Beobachtungen aus der ersten Phase der *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* noch intensiviert und präzisiert werden, zum anderen können Kompetenzen und Fachterminologie für die Beschreibung von Phänomenen und ihren Funktionen erworben werden, ohne die die mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation häufig unbefriedigend und schwer nachvollziehbar bleibt. Durch die enge Anbindung des Fachwissenserwerbs an konkrete Auffälligkeiten steigt die Chance, dass nicht nur das häufig kritisierte Etikettenwissen erworben wird, sondern ein eng mit Beispielen verknüpftes Wissen, das für neue Texte transferier- und modifizierbar bleibt. Der Lehrkraft kommt hier die Verantwortung zu, durch eine geschickte Textauswahl den Lernprozess zu ausgewählten sprachlichen Aspekten so zu unterstützen, dass flexibles, adaptierbares Wissen entsteht (vgl. Wieser 2016, S. 45; Winkler 2007, S. 85). Durch den Erwerb einschlägiger Analyseprozeduren kann zudem das Fokussieren sprachlicher Auffälligkeiten professionalisiert werden. Dass „Support“ durch Fachwissen wichtig ist und – anders als bisweilen vermutet – nicht zur Demotivierung der Schülerinnen und Schüler führen muss, sondern aufgrund eines gesteigerten Kompetenzempfindens positive motivationale Effekte hat, zeigen z. B. die Studien von Steinmetz (2016; 2020) sowie Peskin et al. 2010 und Peskin/Wells-Jopling 2012. Ob dabei implizite (vgl. Pieper 2016, S. 147; Birkle 2012) oder explizite Vermittlungswege effektiver sind bzw. wie diese zusammenwirken müssen (vgl. Landmann et al., S. 59 f.), ist ein wichtiges Forschungsdesiderat, dem durch weitere Studien aus dem Bereich der Unterrichtsforschung nachgegangen werden sollte. Dies betrifft auch die Rolle des heute in der Strategievermittlung häufig eingesetzten expliziten Vorführens von Strategien durch lautes Denken der Lehrkraft (vgl. Wieser 2016, S. 53 f.). Dass solch ein Vorgehen, insofern linguistisches Fachwissen betroffen ist, durchaus in die Nähe eines funktionalen bzw. integrativen Grammatikunterrichts rücken kann (vgl. Köller 1997; Einecke 1996),

ist durchaus beabsichtigt. Die Aufgabe der nach wie vor verbreiteten strikten Trennung zwischen Sprach- und Literaturbetrachtung im Hinblick auf sprachreflexiven Literaturunterricht ist schließlich ein zentrales Anliegen dieser Arbeit (vgl. 2.1). Inwiefern der funktionale Grammatikunterricht, der heute in den Bildungsstandards eine herausgehobene Stellung besitzt, jedoch im Hinblick auf eine Verbesserung von Kompetenzen im Bereich *literarästhetischer Sprachwahrnehmung* und im Hinblick auf das *Erfassen der Textstrategie* tatsächlich effektiv ist, wurde bisher nicht empirisch untersucht (vgl. im Überblick Funke 2018).

Der letzte Schritt eines sprachreflexiven Unterrichts sollte schließlich auch die produktive Seite *literarästhetischer Sprachreflexion* einbeziehen. Sowohl integrativer, funktionaler Grammatikunterricht als auch aktuelle Konzeptionen der Schreibdidaktik verknüpfen Lesen, Schreiben und *Sprachreflexion* auf das Engste miteinander. Dass z. B. „‚analytisch-imitatives' Schreiben" für das „Verstehen der unterschiedlichen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur" förderlich sein sollte, legt Stemmer-Rathenbergs Studie nahe (vgl. Stemmer-Rathenberg 2011, S. 44). Die „Einsicht in produktionsästhetische Prozesse" beim „analytisch-imitativen" Schreiben hält sie für einen „wichtige[n] Schritt auf dem Weg zu einem vertieften Verständnis von Literatur" (Stemmer-Rathenberg 2011, S. 84). Die Methoden ‚reading as a writer' bzw. ‚reading for structure' aus der amerikanischen Leseforschung und Kreativ-Schreiben-Forschung (Dawson 2005, S. 90–98; Prose 2006) stellen hier vielversprechende Ansätze für einen sprachreflexiv-produktiven Literaturunterricht dar. Im Sinne einer aktuellen, an Textprozeduren orientierten Schreibdidaktik können im Sinne des „Schreibdidaktische[n] Zirkel[s]" (vgl. Feilke 2017, S. 56) an literarischen Texten gewonnene Einsichten in Potenziale sprachlicher Mittel zum einen für die eigene Sprachproduktion herangezogen werden, zum anderen aber auch beim Schreiben gewonnene Einsichten für die Betrachtung literarischer Texte fruchtbar gemacht werden. Gerade bezüglich ihrer Effekte auf sprachreflexive Teilfähigkeiten des literarischen Textverstehens gibt es für die Auswirkungen schreibdidaktischer Arrangements jedoch noch kaum empirische Befunde.

Das hier vorgestellte differenzierte Testinstrument, das im Rahmen des LUK-Projekts entwickelt wurde, ist für die Evaluation solcher Förderansätze in zweifacher Hinsicht wichtig: Zum einen kann durch Prätests sichergestellt werden, dass Experimentalgruppen sich nicht schon vor der Intervention bezüglich ihrer literaturspezifischen Verstehensleistungen signifikant unterscheiden, zum anderen sind in Posttests die Effekte von Interventionen auf verschiedene Teilfähigkeiten differenziert überprüfbar.

Erste Studien zur Unterrichtsforschung aus dem Umkreis des DFG-Projekts *Literarästhetische Urteilskompetenz*, die Testaufgaben zur semantischen und idiolektalen LUK-Dimension eingesetzt haben, konnten interessante Einblicke in die Wirksamkeit offener und geschlossener literarischer Unterrichtsgespräche in Gymnasialklassen der zehnten Jahrgangsstufe (vgl. Frederking/Albrecht 2016; Brüggemann et al. 2017) und in die Wirksamkeit analytischer und handlungs- und produktionsorientierter Übungsaufgaben bei Mittelschülerinnen und Mittelschülern der neunten Jahrgangsstufe geben (vgl. Henschel et al. 2016). Dabei zeigte

sich z. B., dass semantische Teilfähigkeiten des literarischen Textverstehens durch keines der Settings besser gefördert wurden, formbezogen-idiolektale Fähigkeiten aber von geschlossenen Unterrichtsgesprächen und analytischen Übungsaufgaben mehr profitierten. In motivationaler Hinsicht waren jedoch offene Gespräche und handlungs- und produktionsorientierte Aufgabensettings den alternativen Lernformen überlegen.

Das in dieser Arbeit entwickelte Kompetenzmodell *literarästhetischer Sprachreflexion* ermöglicht bezüglich des Umgangs mit Sprache und Form literarischer Texte eine noch differenziertere Beurteilung der Effekte von Interventionen und bietet zudem begründete Ansatzpunkte für die gezielte Entwicklung von Förderkonzepten im Kontext eines *sprachreflexiven Literaturunterrichts*.

5.2 Implikationen der Arbeit über *literarästhetische Sprachreflexion* hinaus

5.2.1 Impulse für eine umfassende Modellierung des Kompetenzbereichs *Sprachreflexion*

Über den Kompetenzbereich *literarästhetische Sprachreflexion* hinaus besitzt das vorliegende Kompetenzmodell auch Potenzial für eine noch ausstehende umfassendere Kompetenzmodellierung im Bereich *Sprachreflexion*. Analog zum „Spezialfall *Literarästhetische Sprachreflexion*“ könnten in solch einem allgemeinen Kompetenzmodell „die Teilfähigkeiten ‚Sprachwahrnehmung‘, ‚sprachbezogenes Fachwissen‘ und ‚Erfassen sprachlicher Funktionen und Wirkungen‘ “ unterschieden werden (vgl. Meier 2020a, S. 236). Im Gegensatz zum DESI-Kompetenzmodell *Sprachbewusstheit* würde solch ein Modell *Sprachreflexion* nicht als an Karmiloff-Smith orientiertes Niveaustufenmodell mit expliziter Sprachbewusstheit als höchstem Niveau konzipieren, sondern als Kompetenzstrukturmodell. Der Vorzug einer solchen Modellierung im Bereich *Sprachreflexion* läge darin, dass *metasprachliche* und *metakommunikative* Fähigkeiten nicht hierarchisiert würden. Auch in der Sprachdidaktik wird die Idee, dass die explizite *metasprachliche* Benennung sprachlicher Phänomene das oberste Niveau von Sprachbewusstheit ausmachen soll, zunehmend in Frage gestellt (vgl. Melzer 2013, S. 304). Ein Kompetenzstrukturmodell für den gesamten Bereich *Nachdenken über Sprache* würde *metakommunikative* Fähigkeiten nicht nur aufwerten, sondern auch eine systematischere Untersuchung der Beziehungen zwischen *metasprachlichen* und *metakommunikativen* Fähigkeiten quer zu den Lernbereichen erlauben.

Gorniks in Kapitel 1.1 zitierte Forschungsfrage zur Sprachreflexionskompetenz, wonach bisher völlig ungeklärt sei, ob „das Reflektieren über Sprache neben dem Sprechen und Zuhören, dem Schreiben, dem Lesen eine Kompetenz eigener Art“ ist oder ob „Sprachreflexion mit diesen Kompetenzen so verbunden [ist], dass sie von ihnen nicht ablösbar ist“ (Gornik 2010, S. 232), ist auch zehn Jahre nach ihrer

Formulierung weiterhin offen. Die vorliegende Studie kann diesbezüglich jedoch erste Anhaltspunkte für den Bereich der *literarästhetischen Sprachreflexion* geben. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen dem *Erfassen der Textstrategie* und dem *semantischen Textverstehen* (vgl. 4.3.3.3) scheint es eher unwahrscheinlich, dass z. B. mit dem Schreiben oder Sprechen verbundene sprachreflexive Aspekte stärker mit dem *Erfassen der Textstrategie* zusammenhängen sollten als mit Kernkompetenzen des Schreibens oder des Sprechens. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit wäre es plausibel, anzunehmen, dass v. a. die *metakommunikativ*-pragmatischen Aspekte von *Sprachreflexion*, die das Nachdenken über Sprache für das Textverstehen, Schreiben oder Sprechen nutzbar machen, stärker mit Teilfacetten der entsprechenden Lernbereiche zusammenhängen als untereinander. Ob dem so ist, kann letztlich jedoch nur durch eine entsprechende Studie überprüft werden. Auch für die *metasprachlichen* Teilkompetenzen *Sprachwahrnehmung* und *sprachbezogenes Fachwissen* wäre dies noch genauer zu untersuchen. Hier steht nach wie vor die Klärung von Wallers schon 1986 formuliertem Forschungsdesiderat aus, „welche Beziehungen zwischen den bereichsspezifischen Beständen der sprach-analytischen Wissenskomponente bestehen" und ob von einer „zunehmenden Vernetzung und bereichsübergreifenden Organisation sprach-analytischen Wissens" auszugehen ist (Waller 1986, S. 9). Hierfür wäre eine große Studie nötig, die neben Grammatik- und Rhetorikwissen z. B. auch Wissen über medienspezifische Formen zueinander und zu *metakommunikativen* Leistungen in den entsprechenden Lernbereichen in Beziehung setzen würde. Auch *Sprachwahrnehmung* müsste man in verschiedenen lernbereichsspezifischen Kontexten erheben und in ihrer Vernetzung zu lernbereichsübergreifender *Sprachwahrnehmung* sowie zu lernbereichsinternen Teilkompetenzen näher untersuchen.

5.2.2 Exemplarischer Charakter für das methodische Vorgehen in transdisziplinärer fachdidaktischer Forschung

Die vorliegende Arbeit versteht sich über den untersuchten Gegenstand der *literarästhetischen Sprachreflexion* hinaus als exemplarisch für ein methodisches Vorgehen, das der transdisziplinären Natur der Fachdidaktik angemessen ist (vgl. hierzu ausführlich Schilcher/Meier 2021). Fest verwurzelt in der Fachwissenschaft sieht sich die Fachdidaktik mit praxisbezogenen gesellschaftlichen Problemstellungen konfrontiert, für die sie ihr Methodenspektrum erweitern und modifizieren muss (vgl. Mittelstraß 2005, S. 21, 23). Dies wurde in dieser Arbeit exemplarisch vorgeführt. Ein schulisch zu fördernder Kompetenzbereich wurde zunächst unter Einbezug von Theorien aus Literaturwissenschaft, Kognitionspsychologie, Sprach-, Literatur- und Lesedidaktik sorgfältig theoretisch modelliert. Da sich Theorieannahmen empirisch nicht zwingend bestätigen, solch ein empirisch abgesichertes Modell aber für curriculare Entscheidungen, Diagnostik und die Entwicklung sowie Überprüfung von Förderkonzepten unverzichtbar ist, wurden die postulierten Teildimensionen in Testaufgaben operationalisiert und mit statistischen Verfahren, wie sie in der empirischen Bildungsforschung üblich sind,

validiert. Fachdidaktische Akzente setzt dieses methodische Vorgehen gegenüber den in großen Schulleistungsstudien verbreiteten Validierungsverfahren in dreierlei Hinsicht: Erstens kommt der fachwissenschaftlichen Fundierung des Modells eine herausgehobene Stellung zu, zweitens wird der inhaltlichen Validierung der Erhebungsinstrumente mehr Aufmerksamkeit gezollt als in Arbeiten der empirischen Bildungsforschung üblich, und drittens werden über die Validierung der Kompetenzstruktur hinaus weitere Analysen zur Konstruktvalidierung durchgeführt. Dies geschieht zunächst hypothesengestützt als „spezifische Konstruktvalidierung" zu unterrichtsrelevanten weiteren Variablen. Wo immer möglich, sollte diese „spezifische Konstruktvalidierung" durch eine Einbettung in größere theoretisch fundierte Zusammenhänge im Sinne einer „nomologische[n]" Konstruktvalidierung ergänzt werden (vgl. Roick/Henschel 2015, S. 15 f.; Cronbach/Meehl 1955 und 4.1). Durch solche Analysen können über die Validierung des Konstrukts hinaus wichtige Ansatzpunkte für die Förderung identifiziert und Zusammenhänge erhellt werden. Flankiert werden sollten diese quantitativen Analysen durch qualitative Untersuchungen der mit den Teilfähigkeiten verbundenen Prozesse im Sinne einer Methodentriangulation.[271] Auf der Grundlage der empirisch abgesicherten Konzepte können schließlich didaktische Förderprogramme konzipiert und unter Rückgriff auf valide Testinstrumente empirisch überprüft werden. Dieser prototypische Methodenverlauf fachdidaktischer Forschung wird im Folgenden noch einmal im Überblick zusammengefasst:

1. Eine solide theoretische Fundierung der Konstruktannahmen, die neben fachspezifischen Theorien auch fachdidaktisch relevante Nachbardisziplinen berücksichtigt
2. Eine fachdidaktisch versierte und methodisch reflektierte Umsetzung von theoretischen Konstrukten in Testinstrumente
3. Qualitative Untersuchungen zu Prozessen, die mit den Teilfähigkeiten verbunden sind
4. Eine mehrstufige Validierung der Konstruktannahmen über vier Schritte:
   a. Inhaltliche Validierung der Erhebungsinstrumente
   b. „Strukturelle Validierung" des Kompetenzmodells[272]
   c. „Spezifische Konstruktvalidierung" über hypothesengestützte Zusammenhänge zu fachdidaktisch relevanten Außenkriterien
   d. Soweit möglich: eine „nomologische" Konstruktvalidierung, die die Konstrukte in größere theoretisch fundierte Zusammenhänge stellt

271 Eine Publikation zu einer Lautdenk- und Interviewstudie zur *literarästhetischen Sprachwahrnehmung* befindet sich in Vorbereitung.

272 Die Schritte 3b-d folgen der Strategie zur Validierung von Kompetenzstrukturmodellen von Roick/Henschel 2015.

5. Identifikation von Ansatzpunkten für die Förderung über zentrale Prädiktoren der Konstrukte
6. Entwicklung didaktischer Fördermodelle zu den identifizierten Ansatzpunkten
7. Evaluation solcher Fördermodelle z. B. über Interventionsstudien mittels der in Phase zwei entwickelten validen und reliablen Testinstrumente

Dieses Vorgehen eignet sich nicht nur für die Erforschung weiterer Kompetenzfelder des Deutschunterrichts, sondern auch für Forschungsprojekte in anderen Fachdidaktiken generell.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Stuttgart [u. a.]: Klett/Kallmeyer.

Abraham, Ulf (2006): Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? Zu Bertolt Brecht „Der Steinfischer" (9./10. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 118–129.

Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik? In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 22, S. 10–13.

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Bredel, Ursula/Josting, Petra/Karg, Ina/Kilian, Jörg et al. (2012): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die KMK Vereinbarungen vom 16.10.2008 aus fachlicher Sicht („Bamberger Empfehlungen, 3. Fassung"). Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDd). https://m.symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/dateien/downloads/aktivitaeten/arbeitsgemeinschaften/Bamberger_Empfehlungen_3._Fassung_2012.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2006): Literaturdidaktik Deutsch. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.

Alavi, Sayyed Mohammad (2005): On the adequacy of verbal protocols in examining an underlying construct of a test. In: Studies in Educational Evaluation. Jg. 31. H. 1, S. 1–26.

Anderson, Richard C./Wilson, Paul T./Fielding, Linda G. (1988): Growth in reading and how children spend their time outside of school. In: Reading Research Quarterly. Jg. 23. H. 3, S. 285–303.

Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 438–451.

Andringa, Els (1991): Expert Readers before 'Before the Law'. In: Ibsch, Elrud/Schram, Dick/Steen, Gerard (Hrsg.): Empirical studies of literature. Proceedings of the 2nd IGEL-Conference, Amsterdam 1989. Amsterdam: Rodopi, S. 39–48.

Andringa, Els (1995): Narrative Complexity and Emotional Involvement. Differences Between Expert and Non-Expert Readers. In: Rusch, Gebhard (Hrsg.): Empirical Approaches to Literature. Proceedings of the Fourth Biannual Conference

of the International Society of the Empirical Study of Literature – IGEL. Budapest, August 1994. Siegen: LUMIS-Publications, S. 272–281.

Ansorge, Ulrich/Leder, Helmut (2011): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Appel, Markus (2005): Realität durch Fiktionen. Berlin: Logos.

Appel, Markus (2008): Manche mögen's heiß. Ergebnisse der deutschsprachigen Version eines Instruments zur Erfassung des Emotionsmotivs (need for emotion/need for affect). In: Diagnostica. Jg. 54. H. 1, S. 2–15.

Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. 6. Aufl. München [u. a.]: Pearson Education Deutschland.

Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–196.

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen: Leske & Budrich, S. 69–137.

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich/Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–168.

Bálint, Katalin/Hakemulder, Frank/Kuijpers, Moniek/Doicaru, Miruna/Tan, Ed S. (2016): Reconceptualizing foregrounding. Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives. In: Scientific Study of Literature. Jg. 6. H. 2, S. 176–207.

Barthes, Roland (1976): S/Z. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Barthes, Roland (1979): Elemente der Semiologie. Aus dem Franz. von Eva Moldenhauer. Frankfurt am Main: Syndikat.

Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, S. 185–193.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen: Leske & Budrich, S. 15–68.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule.

https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. http://www.comenius.gwi.uni-muenchen.de/index.php/Bayern:_Fachprofile_Grundschule_2000. Abgerufen am 22.02.2021.

Beaugrande, Robert A. de (1987): Schemas for Literary Communication. In: Halász, László (Hrsg.): Literary discourse. Aspects of cognitive and social psychological approaches. Berlin u. New York: W. de Gruyter, S. 16–32.

Becker, Jürgen (1977): Das Fenster am Ende des Korridors. In: Becker, Jürgen: Erzähl mir nichts vom Krieg. Gedichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 21.

Begemann, Petra (1991): Poetizität und Bedeutungskonstitution. Ein Modell poetischer Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Lautäquivalenzen. Hamburg: Buske.

Behrens, Ulrike/Eichler, Wolfgang (2008): Sprachbewusstheit messen. Konstruktionsprinzipien für gute Aufgaben im Bereich 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen'. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 186–195.

Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (1998): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. In: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 5–13.

Benn, Gottfried (1953): Nur zwei Dinge. In: Benn, Gottfried: Destillationen. Wiesbaden: Limes, S. 19.

Bense, Max (1982): Aesthetica. 2. Aufl. Baden-Baden: Agis.

Berliner, David C. (2005): The near impossibility of testing for teacher quality. In: Journal of Teacher Education. Jg. 56. H. 3, S. 205–213.

Bernhard, Thomas (1969): Ereignisse. Berlin: Literarisches Colloquium.

Birkle, Sonja (2012): Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Blasko, Dawn G./Connine, Cynthia M. (1993): Effects of Familiarity and Aptness on Metaphor Processing. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Jg. 19. H. 2, S. 295–308.

Bless, Herbert/Wänke, Michaela/Bohner, Gerd/Fellhauer, Roland F./Schwarz, Norbert (1994): Need for Cognition. Eine Skala zur Erfassung von Engagement und Freude bei Denkaufgaben. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie. Jg. 25. H. 2, S. 147–154.

Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer

Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.

Boelmann, Jan M./Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt am Main: Lang, S. 43–66.

Boelmann, Jan M./König, Lisa (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider.

Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (2005): Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas „Vor dem Gesetz". 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.) (2006): Grundzüge der Literaturdidaktik. 4. Aufl. München: DTV.

Booth, Wayne C. (2000): Der implizite Autor. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, S. 142–156.

Bortz, Jürgen (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. vollst. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: Springer.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Tarelli, Irmela/Valtin, Renate (2012): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 91–135.

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva Maria et al. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–28. https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext. Abgerufen am 26.02.2021.

Boswell, D. A. (1986): Speakers' intentions: Constraints to metaphor comprehension. In: Metaphor and Symbolic Activity. Jg. 1. H. 3, S. 153–170.

Boueke, Dietrich (1984): Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch". Paderborn, München [u. a.]: Schöningh, S. 334–371.

Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. Aufl. Paderborn, München [u. a.]: Schöningh.

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.

Bremerich-Vos, Albert (1996): Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse der Literaturdidaktik. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 25–49.

Bremerich-Vos, Albert (2013): Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und Aspekte der Testung literaler Kompetenzen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 14–28.

Bremerich-Vos, Albert/Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Neumann, Daniela/Robitzsch, Alexander et al. (2010): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Köller, Olaf (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 37–50.

Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin (2009): Kompetenzdiagnostik im Bereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 376–392.

Bremerich-Vos, Albert/Grotjahn, Rüdiger (2007): Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 158–177.

Breyer, Thiemo (2011): Attentionalität und Intentionalität. München [u. a.]: Fink.

Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Frederking, Volker/Gölitz, Dietmar (2017): Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna Rebecca/Stolle, Angelika Ruth (Hrsg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 61–79.

Brüggemann, Jörn/Frederking, Volker/Henschel, Sofie/Gölitz, Dietmar (2016): Emotionale Aspekte literarischer Textverstehenskompetenz: Theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 63. H. 2, S. 105–118.

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie.

Cacciari, Christina/Glucksberg, Sam (1994): Understanding figurative language. In: Gernsbacher, Morton Ann (Hrsg.): Handbook of psycholinguistics. San Diego, New York [u. a.]: Academic Press, S. 411–446.

Cacioppo, John T./Petty, Richard E. (1982): The need for cognition. In: Journal of Personality and Social Psychology. Jg. 42. H. 1, S. 116–131.

Campbell, Donald T. (1960): Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, or discriminant validity. In: American Psychologist. Jg. 15. H. 8, S. 546–553.

Carl, Mark-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina/Rosebrock, Cornelia (2020): Strategien von Studierenden im Umgang mit literarästhetischen Texten. In: Leseräume. Jg. 7. H. 6, S. 49–64. http://leseräume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2020-1-Carl-et-al..pdf. Abgerufen am 8.3.2021.

Charlton, Michael/Barth, Michael/Leonhard, Joachim-Felix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (1999): Grundlagen der empirischen Rezeptionsforschung in der Medienwissenschaft. In: Leonhardt, Joachim-Feix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Berlin u. New York: De Gruyter, S. 83–110.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. 2. Aufl. Cambridge, Mass: MIT Press.

Christmann, Ursula/Scheele, Brigitte (2001): Kognitive Konstruktivität am Beispiel von Ironie und Metapher. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster: Aschendorff, S. 261–326.

Christmann, Ursula/Schreier, Margrit (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Tübingen: Narr, S. 246–285.

Cichon, Peter (1998): Sprachbewusstsein und Sprachhandeln. Romands im Umgang mit Deutschschweizern. Wien: Braumüller.

Cipielewski, Jim/Stanovich, Keith E. (1992): Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. In: Journal of Experimental Child Psychology. Jg. 54. H. 1, S. 74–89.

Clark, Eve (1978): Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In: Sinclair, Anne/Jarvella, Robert/Levelt, Willem J. M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin, Heidelberg [u.a.]: Springer, S. 17–44.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hoboken: Taylor and Francis.

Cronbach, Lee J. (1988): Five perspectives on validity argument. In: Wainer, Howard/Braun, Henry I. (Hrsg.): Test validity. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 3–17.

Cronbach, Lee J./Meehl, Paul E. (1955): Construct validity in psychological tests. In: Psychological Bulletin. Jg. 52. H. 4, S. 546–553.

Culler, Jonathan D. (1975): Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature. London: Routledge and Kegan Paul.

Daube-Schackat, Roland (1988): Zur Verhältnisbestimmung von Semiotik und Hermeneutik. In: Claussen, Regina/Daube-Schackat, Roland (Hrsg.): Gedanken-

zeichen. Festschrift für Klaus Oehler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 123–134.

Dawson, Paul (2005): Creative Writing and the New Humanities. Abingdon: Routledge.

De la Combe, Pierre Judet (2007): Warum sich mit Sprache beschäftigen? Vorüberlegungen zu einer europäischen Bildung. Mit einem Vorwort von Gregor Vogt-Spira. Hildesheim [u. a.]: Georg Olms.

Derrida, Jacques (1990): Die différence. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart: Reclam, S. 76–113.

Derrida, Jacques (2006): „Diese merkwürdige Institution namens Literatur". Ein Interview mit Jacques Derrida. In: Gottschalk, Jürn (Hrsg.): Was ist Literatur? Basistexte zur Literaturtheorie. Paderborn: Mentis, S. 91–107.

Derrida, Jacques (2009): Positionen. 2. Aufl. Wien: Passagen.

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde. Abgerufen am 23.03.2021.

Dijkstra, Katinka/Zwaan, Rolf A./Graesser, Arthur C./Magliano, Joseph P. (1994): Character and reader emotions in literary texts. In: Poetics. Jg. 23. H. 1–2, S. 139–157.

Dixon, Peter/Bortolussi, Marisa/Twilley, Leslie C./Leung, Alice (1993): Literary processing and interpretation. Towards empirical foundations. In: Poetics. Jg. 22. H. 1–2, S. 5–33.

Döblin, Alfred (1965) [1929]: Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf. München: DTV.

Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2016): Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 215–236.

Donmall, B. Gillian (1985): Language Awareness. National Council for Language in Education (NCLE). Reports and Papers. London: CILT.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin u. Heidelberg: Springer.

Dutke, Stephan/Hecker, Ulrich von (2011): Comprehending ambiguous texts. A high reading span helps to constrain the situation model. In: Journal of Cognitive Psychology. Jg. 23. H. 2, S. 227–242.

Earthman, Elise Ann (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.

Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. München: Fink.

Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eco, Umberto (1977): Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Aus dem Ital. von Günter Memmert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eco, Umberto (1985): Semiotik und Philosophie der Sprache. München: Fink.

Eco, Umberto (1987a): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: Hanser.

Eco, Umberto (1987b): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München: Fink.

Eco, Umberto (1987c): Streit der Interpretationen. Konstanz: Universitätsverlag.

Eco, Umberto (1992): Die Grenzen der Interpretation. München [u. a.]: Hanser.

Eco, Umberto (1994a): Im Wald der Fiktionen. München [u. a.]: Hanser.

Eco, Umberto (1994b): Zwischen Autor und Text. München [u. a.]: Hanser.

Eggert, Hartmut/Rutschky, Michael (1977): Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik. Zu ihrem wechselseitigen Verhältnis. In: Der Deutschunterricht. Jg. 29. H. 2, S. 13–25.

Ehmke, Timo/Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 231–254.

Eichendorff, Joseph von (1993) [1837]: Mondnacht. In: Fröhlich, Harry/Regener, Ursula/Kron, Wolfgang (Hrsg.): Joseph von Eichendorff: Gedichte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 328.

Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein in DESI. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 124–133.

Eichler, Wolfgang (2008): Sprachbewusstheit Deutsch. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 112–119.

Eichler, Wolfgang/Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 63–82.

Einecke, Günter (1996): Fokussieren – auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung im integrierten Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht. Jg. 48. H. 6, S. 10–25.

Emmott, Catherine/Sanford, Anthony J./Morrow, Lorna I. (2006): Capturing the attention of readers? Stylistic and psychological perspectives on the use and

effect of text fragmentation in narratives. In: Journal of Literary Semantics. Jg. 35. H. 1, S. 1–30.

Essen, Erika (1959): Methodik des Deutschunterrichts. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 51–57.

Fialho, Olivia da Costa (2007): Foregrounding and refamiliarization: understanding readers' response to literary texts. In: Language and Literature. Jg. 16. H. 2, S. 105–123.

Fialho, Olivia (2019): What is literature for? The role of transformative reading. In: Cogent Arts & Humanities. Jg. 6, H. 1, S. 1–16.

Fingerhut, Karlheinz (1995): „Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben". Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne "doppelte" Lektüre. In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 6, S. 40–55.

Fingerhut, Karlheinz (1996): Kafka fur die Schule. Berlin: Volk und Wissen.

Fingerhut, Karlheinz (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider, S. 255–293.

Fischbach, Ute M. (1985): Reader-response: complementary stories to J. D. Salinger's stories. In: SPIEL. Jg. 4. H. 2, S. 409–433.

Fish, Stanley Eugene (1980): Is there a text in this class? The authority of interpretive communities. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Förster, Jürgen (1991): Die Postmoderne-Diskussion und (literatur)didaktisches Bedeutungsfeld. Streiflichter auf einige literaturdidaktische Erwägungen. In: Rupp, Gerhard/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1989/90. Tübingen: Narr, S. 11–30.

Förster, Jürgen (1998): Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch ‚Meine Worte gehorchen mir nicht'. In: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–69.

Förster, Jürgen (2006): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 4. Aufl. München: DTV, S. 231–246.

Foucault, Michel (2000) [1969]: Was ist ein Autor? In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, S. 198–229.

Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2014): Die Ordnung des Diskurses. Erw. Ausg., 13. Aufl. Hrsg. v. Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 324–380.

Frederking, Volker/Albrecht, Christian (2016): Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung 'emotionaler Aktivierung'. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht: Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 57–81.

Frederking, Volker/Bayrhuber, Horst (2017): Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In: Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 205–247.

Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela Anna/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau u. Stuttgart: Fillibach; Klett Sprachen, S. 15–40.

Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Gölitz, Dietmar (2016): Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 87–132.

Frederking, Volker/Henschel, Sofie/Meier, Christel/Roick, Thorsten/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2012): Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. In: L1 Educational Studies in Language and Literature. Jg. 12, S. 35–58.

Frederking, Volker/Meier, Christel/Brüggemann, Jörn/Gerner, Volker/Friedrich, Markus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik. Jg. 21. H. 1, S. 8–21.

Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 25, S. 11–31.

Fricke, Harald (1981): Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur. München: Beck.

Fröhlich, Grit (2009): Umberto Eco. München [u. a.]: Fink.

Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Tübingen: Niemeyer.

Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. In: L1 Educational Studies in Language and Literature. Jg. 17, S. 1–39.

Gahn, Jessica (2010): „Ich mag Geschichten mit Magie und Geheimnissen!" – Kognitionswissenschaftliche Erfassung literarischer Verstehensleistung bei Texten, die die Kohärenzetablierung erschweren. In: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan/Frickel, Daniela (Hrsg.): Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin u. Münster: Lit, S. 129–143.

Gahn, Jessica (2012): Verstehen literarischer Texte aus kognitionstheoretischer Perspektive. Ergebnisse eines aufgabenbasierten Pretests. In: Frickel, Daniela Anna/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau u. Stuttgart: Fillibach; Klett Sprachen, S. 187–209.

Geißler, Rolf (1970): Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover [u. a.]: Schroedel.

Genette, Gérard (2010): Die Erzählung. 3. Aufl. Paderborn: Fink.

Giora, Rachel/Fein, Ofer (1999): On understanding familiar and less-familiar figurative language. In: Journal of Pragmatics. Jg. 31. H. 12, S. 1601–1618.

Glinz, Hans (1970): Deutsche Grammatik I. Satz – Verb – Modus – Tempus. Frankfurt am Main Athenäum.

Goethe, Wolfgang von (1993) [1796]: Gedichte. Herausgegeben und kommentiert von Erich Trunz. 15. Aufl. München: Beck.

Gölitzer, Susanne (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504/pdf/Goelitzer_Habil_2008.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Gornik, Hildegard (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). H. 40, S. 39–58.

Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 232–249.

Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung. Ein Einblick in

ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 41–58.

Gornik, Hildegard/Granzow-Emden, Matthias (2008): Sprachthematisierung und grammatische Begriffe. In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. Sonderheft Nr. 2, S. 127–138.

Göttner, Heide (1973): Logik der Interpretation. München: Fink.

Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich, S. 9–28.

Graesser, Arthur C./Singer, Murray/Trabasso, Tom (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: Psychological Review. Jg. 101. H. 3, S. 371–395.

Graf, Günter (2014): Defizite in der Kompetenzdiskussion. In: Graf, Günter (Hrsg.): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Unterrichtspraktische Bausteine zu den Jahrgangsstufen 5–13. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–7.

Grass, Günter (1962) [1959]: Die Blechtrommel. Ungek. Ausg. Frankfurt am Main: Fischer.

Graves, Barbara (1996): The study of literary expertise as a research strategy. In: *Poetics*. Jg. 23. H. 6, S. 385–403.

Graves, Barbara/Frederiksen, Carl H. (1991): Literary expertise in the description of a fictional narrative. In: Poetics. Jg. 20. H. 1, S. 1–26.

Graves, Barbara/Frederiksen, Carl H. (1996): A Cognitive Study of Literary Expertise. In: Kreuz, Roger J./MacNealy, Mary Sue (Hrsg.): Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S. 397–416.

Groeben, Norbert (1972): Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie. Stuttgart, Berlin [u.a.]: W. Kohlhammer.

Groeben, Norbert (1977): Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Kronberg/Ts: Athenäum.

Groeben, Norbert (1982): Literaturpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, S. 160–197.

Groeben, Norbert (2006): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz.

Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, S. 11–21.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa.

Groeben, Norbert/Schreier, Margrit (1992): The hypothesis of the polyvalence convention: a systemic survey of the research development from a historical perspective. In: Poetics. Jg. 21. H. 1–2, S. 5–32.

Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett.

Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster [u. a.]: Waxmann.

Grzesik, Jürgen/Fleischhauer, Peter/Meder, Norbert (1982): Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Haas, Gerhard (1989): „Geschundene" Gedichte? Geschundene Schüler? In: Praxis Deutsch. Jg. 16. H. 98, S. 6–8.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 21. H. 123, S. 17–25.

Hakemulder, Frank (2020): Finding Meaning Through Literature: 'Foregrounding' as an Emergent Effect. In: Anglistik: International Journal of English Studies. Jg. 31. H. 1, S. 91–110.

Hakemulder, Jèmeljan F. (2004): Foregrounding and its effect on readers' perception. In: Discourse Processes. Jg. 38. H. 2, S. 193–218.

Hanauer, David Ian (1998): Reading Poetry: An Empirical Investigation of Formalist, Stylistic, and Conventionalist Claims. In: Poetics Today. Jg. 19. H. 4, S. 565–580.

Hanauer, David Ian (1999): Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development. In: Language Awareness. Jg. 8. H. 1, S. 15–29.

Hanauer, David Ian (2001): What we know about reading poetry. Theoretical positions and empirical research. In: Ibsch, Elrud/Schram, Dick H./Steen, Gerard (Hrsg.): The psychology and sociology of literature. In honor of Elrud Ibsch. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

Harash, Amir (2019): Attention, Aesthetic Appraisal and Semantic Noise While Reading of a Literary Text. PhD Diss. Tel Aviv University. https://www.researchgate.net/publication/342510877_Attention_Aesthetic_Appraisal_and_Semantic_Noise_while_Reading_a_Literary_Text_THESIS_SUBMITTED_FOR_THE_DEGREE_DOCTOR_OF_PHILOSOPHY. Abgerufen am 26.02.2021.

Harker, W. John (1994): "Plain sense" and "poetic significance": Tenth-grade readers reading two poems. In: Poetics. Jg. 22. H. 3, S. 199–218.

Hartig, Johannes/Frey, Andreas/Jude, Nina (2012): Validität. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 144–171.

Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, S. 128–143.

Hauptmann, Gerhart (1966) [1893]: Der Biberpelz. Eine Diebeskomödie. In: Hass, Egon Hans (Hrsg.): Gerhart Hauptmann: Sämtliche Werke, Bd. 1. Berlin: Propyläen, S. 481–542.

Hauptmeier, Helmut/Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold (1987): Literary understanding from an empirical point of view. Siegen: LUMIS-Publications.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Henne, Helmut (1975): Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung. Tübingen: Max Niemeyer.

Henschel, Sofie/Meier, Christel/Roick, Thorsten (2016): Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. In: Learning and Instruction. Jg. 44. H. 1, S. 11–21.

Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 113–148.

Heynitz, Martina von (2012): Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben. Frankfurt am Main: Lang.

Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hoffstaedter, Petra (1986): Poetizität aus der Sicht des Lesers. Eine empirische Untersuchung der Rolle von Text-, Leser- und Kontexteigenschaften bei der poetischen Verarbeitung von Texten. Hamburg: Buske.

Hohn, Katharina/Schiepe-Tiska, Anja/Sälzer, Christine/Artelt, Cordula (2013): Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 217–244.

Holz, Arno/Schlaf, Johannes (1991) [1892]: Papa Hamlet. Ein Tod. Stuttgart: Reclam.

Hoorn, Johan (1996): Psychophysiology and Literary Processing: ERPs to Semantic and Phonological Deviations in Reading Small Verses. In: Kreuz, Roger J./

MacNealy, Mary Sue (Hrsg.): Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

Hoorn, Johan F. (1997): Metaphor and the brain. Behavioral and psychophysiological research into literary metaphor processing. Brüssel: Vrije Universiteit Brussel.

Hoorn, Johan F. (2001): A renaissance perspective on the empirical study of literature. In: Ibsch, Elrud/Schram, Dick H./Steen, Gerard (Hrsg.): The psychology and sociology of literature. In honor of Elrud Ibsch. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, S. 129–143.

Hu, Litze T./Bentler, Peter M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. In: Structural Equation Modeling. Jg. 6. H. 1, S. 1–55.

Hummelsberger, Siegfried (2003): 'Sachtext-Leser' oder 'Sach-Bearbeiter'? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 330–346.

Hunt, Russel A./Vipond, Douglas (1985): Crash-Testing a Transactional Model of Literary Reading. In: Reader. Jg. 14. H. 1, S. 23–39.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Jg. 29. H. 176, S. 6–18.

Hurrelmann, Bettina (2006a): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, S. 275–286.

Hurrelmann, Bettina (2006b): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, S. 123–149.

Ingarden, Roman (1960): Das literarische Kunstwerk. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2014): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014. https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm. Abgerufen am 26.02.2021.

Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. München: Fink, S. 228–252.

Iser, Wolfgang (1994) [1976]: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 4. Aufl. München: Fink.

Jahraus, Oliver (2004): Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen u. Basel: Francke.

Jakobson, Roman (1972) [1918]: Die neueste russische Poesie. Erster Entwurf. Viktor Chlebnikov. In: Stempel, Wolf- Dieter (Hrsg.): Texte der russischen Formalisten. Bd. II: Texte zur Theorie des Verses und der poetischen Sprache. Unter Mitarbeit von Inge Paulmann. Munchen: Fink, S. 19–135.

Jakobson, Roman (1989a) [1960]: Linguistik und Poetik [1960]. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schlebert. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 83–121.

Jakobson, Roman (1989b) [1961]: Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie [1961]. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schlebert. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 233–263.

Jakobson, Roman (1989c) [1934]: Was ist Poesie? [1934]. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hrsg.): Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schlebert. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 67–82.

James, Carl/Garrett, Peter (1992): Language awareness in the classroom. London u. New York: Longman.

Jandl, Ernst (1985): Gesammelte Werke. Hrsg. v. Klaus Siblewski. Darmstadt: Luchterhand.

Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.) (2000): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam.

Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Winko, Simone (2009): Radikal historisiert: für einen pragmatischen Literaturbegriff. In: Winko, Simone/Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. New York: Walter de Gruyter, S. 3–40.

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.

Jauß, Hans Robert (1992): Literaturgeschichte als Provokation. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jenkins, Joseph. R./Stein, Marcy. L./Wysocki, Katherine (1984): Learning Vocabulary Through Reading. In: American Educational Research Journal. Jg. 21. H. 4, S. 767–787.

Johnson-Laird, Philip N. (1983): Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Johnson-Laird, Philip N. (2001): Mental models and deduction. In: Trends in Cognitive Sciences. Jg. 5. H. 10, S. 434–442.

Jong, Ton de/Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: Educational Psychologist. Jg. 31. H. 2, S. 105–113.

Jonkisz, Ewa/Moosbrugger, Helfried/Brandt, Holger (2012): Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 27–72.

Jude, Nina (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Diss. Frankfurt am Main. http://d-nb.info/995928428/34. Abgerufen am 26.02.2021.

Jude, Nina/Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Schröder, Konrad et al. (2008): Strukturen sprachlicher Kompetenzen. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 191–201.

Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider.

Kammler, Clemens (2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 7–22.

Kammler, Clemens (2006b): Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm "Am Beispiel meines Bruders" (Jahrgangsstufe 11–13). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 196–212.

Kammler, Clemens (2009): Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten. In: Praxis Deutsch. Jg. 36. H. 213, S. 4–11.

Kammler, Clemens (2010): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 201–237.

Kammler, Clemens (2011): Kryptische Selbstkritik. Zu Werner Wintersteiners Preisrede „Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung" auf dem Symposion Deutschdidaktik 2010 (Didaktik Deutsch 30/2011). In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 31, S. 5–10.

Kammler, Clemens (2016): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 197–214.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung

„Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 27–50.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2007): Draußen und drinnen. Zur Rezeption neuer Literaturtheorien in Didaktik und Schule. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): “Geteilter” deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Lang, S. 299–314.

Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. Sonderheft Nr. 2, S. 46–65.

Karg, Ina (2003): … the ability to read between the lines … (OECD 2002, S.11). Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 106–120.

Karmiloff-Smith, Annette (1996): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, Mass [u.a.]: The MIT Press.

Kästner, Erich (2004) [1923]: Sie essen ein Schnitzel. In: Kästner, Erich: Der Karneval des Kaufmanns. Leipzig: Lehmstedt, S. 52.

Kayser, Wolfgang (1992) [1948]: Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. 20. Aufl. Bern: Francke.

Kelava, Augustin/Moosbrugger, Helfried (2012): Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 75.

Kintsch, Walter (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: Psychological Review. Jg. 95. H. 2, S. 163–182.

Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens. Literarische Texte. In: Kintsch, Walter/Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 39–53.

Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge, New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Kirsch, Irwin S./Jong, John de/Lafontaine, Dominique/McQueen, Joy/Mendelovits, Juliette/Monseur, Christian (2002): Lesen kann die Welt verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich: OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690936.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Kirsch, Irwin S./Jungeblut, Ann/Mosenthal, Peter B. (1998): The measurement of adult literacy. In: Murray, T. Scott/Kirsch, Irwin S./Jenkins, Lynn B. (Hrsg.): Adult

literacy in OECD countries. Technical Report on the First International Adult Literacy Survey. Washington DC: US Dep. of Education, Off. of Educational Research and Improvement, S. 105–134. https://nces.ed.gov/pubs98/98053.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Kleinbub, Iris Diana (2010): Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Jg. 56. H. 6, S. 10–13.

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u. a.]: Waxmann.

Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Rolff, Hans-Günter et al. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde. Abgerufen am 26.02.2021.

Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 52. H. 6, S. 876–903.

Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. BMBF. https://www.researchgate.net/publication/281345382_Zur_Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003. Abgerufen am 26.02.2021.

Kliewer, Heinz-Jürgen (2011): Was nicht messbar ist, zählt nichts. In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 30, S. 104–115.

Klossek, Julia (2015): Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere". Berlin: LIT.

Klotz, Peter (1988): Sprachliche Entdeckungen in der Literatur. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik 1987/88, S. 73–85.

Klotz, Peter (1995): Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 4, S. 3–13.

Klotz, Peter (1997): Literatur beim Wort genommen. Ein didaktisches Konzept jenseits der Handlungsorientierung. In: Deutschunterricht (Berlin). Jg. 50. H. 5, S. 226–236.

Klotz, Peter (2004): Sprachreflexionskompetenz und kompetenter Sprachgebrauch. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main u. New York: Lang, S. 153–168.

Klotz, Peter (2014): Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 552–564.

KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Kneepkens, E.W.E.M./Zwaan, Rolf A. (1994): Emotions and literary text comprehension. In: Poetics. Jg. 23. H. 1–2, S. 125–138.

Knopf, Julia (2010): Literar-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext: Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 174–185.

Köhnen, Ralph (Hrsg.) (2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart u. Weimar: Metzler.

Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Modus, Genus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider.

König, Lisa (2020): Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider.

Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2008): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.

Köster, Juliane/Rosebrock, Cornelia (2011): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. 3. Aufl. Berlin [u.a.]: Cornelsen, S. 104–138.

Köster, Juliane/Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34, S. 5–11.

Krashen, Stephen (1989): We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. In: The Modern Language Journal. Jg. 73. H. 4, S. 440–464.

Kreft, Jürgen (1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Kreuz, Roger J./Roberts, Richard M. (1993): The empirical study of figurative language in literature. In: Poetics. Jg. 22. H. 1–2, S. 151–169.

Kügler, Hans (1975): Literatur und Kommunikation. 22. Aufl. Stuttgart: Klett.

Kügler, Hans (1988): Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (Teil 1). In: Praxis Deutsch. Jg. 15. H. 90, S. 4–9.

Kügler, Hans (1989a): Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 16. H. 94, S. 2–4.

Kügler, Hans (1989b): "Von dem Fischer und seiner Frau". Möglichkeiten analytischer Textarbeit in der Primarstufe. In: Praxis Deutsch. Jg. 16. H. 98, S. 27–37.

Kügler, Hans (1996): Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10–24.

Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159–167.

Kühn, Peter (2008): „Gute Aufgaben" zur Lernstandsbestimmung im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 196–212.

Kuijpers, Moniek/Hakemulder, Frank/Bálint, Katalin/Doicaru, Miruna/Tan, Ed S. (2017): Towards a new understanding of absorbing reading experiences. In: Hakemulder, Frank/Kuijpers, Moniek/Tan, Ed S./Bálint, Katalin/Doicaru, Miruna M. (Hrsg.): Narrative Absorption. Amsterdam: John Benjamins, S. 29–47.

Kuijpers, Moniek/Shawn, Douglas/Kuiken, Don (2019): Personality Traits and Reading Habits That Predict Absorbed Narrative Fiction Reading. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts.* Jg. 13. H. 1, S. 74–88.

Landgraf, Thomas (2020): Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung. Münster u. New York: Waxmann.

Landmann, Meike/Perels, Franziska/Otto, Barbara/Schnick-Vollmer, Kathleen/Schmitz, Bernhard (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer, S. 45–64.

Lauer, Gerhard (2009): Going Empirical. Why We Need Cognitive Literary Studies. In: Journal of Literary Theory. Jg. 3. H. 1, S. 145–154.

Leiteritz, Christiane (2004): Hermeneutische Theorien. In: Sexl, Martin (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: WUV, S. 129–159.

Leubner, Martin/Saupe, Anja (2006): Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer medienintegrativen Erzähldidaktik. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. München: kopaed, S. 46–61.

Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay.

Lischeid, Thomas (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 282–298.

Little, Roderick J. (2002): Statistical analysis with missing data. 2. Aufl. Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.

Little, Todd D./Cunningham, William A./Shahar, Golan/Widaman, Keith F. (2002): To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. In: Structural Equation Modeling. Jg. 9. H. 2, S. 151–173.

Lösener, Hans (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Hrsg. v. Hans Lösener. In: Leseräume. Jg. 2. H. 2, S. 2–5. http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-loesener-editorial.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Luchtenberg, Sigrid (1995): Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs "Reflexion über Sprache". In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 4, S. 93–108.

Ludwig, Hans-Werner/Faulstich, Werner (1985): Erzählperspektive empirisch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Strukturen. Tübingen: G. Narr.

Magliano, Joseph P./Baggett, William B./Graesser, Arthur C. (1996): A taxonomy of inference categories that may be generated during the comprehension of literary texts. In: Kreuz, Roger J./MacNealy, Mary Sue (Hrsg.): Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S. 201–220.

Maio, Gregory R./Esses, Victoria M. (2001): The need for affect: individual differences in the motivation to approach or avoid emotions. In: Journal of Personality. Jg. 69. H. 4, S. 583–615.

Malgady, Robert G./Johnson, Michael G. (1976): Modifiers in metaphors: Effects of constituent phrase similarity on interpretation of figurative sentences. In: Journal of Psycholinguistic Research. Jg. 5. H. 1, S. 43–52.

Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas/Hofer, Manfred/Mandl, Heinz/Huber, Günter L. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, S. 143–218.

Marschark, Marc/Katz, Albert N./Paivio, Allan (1983): Dimensions of Metaphor. In: Journal of Psycholinguistic Research. Jg. 12. H. 1, S. 17–40.

McKeown, Margaret G./Curtis, Mary E. (Hrsg.) (1987): The Nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

McNerney, M. Windy/Goodwin, Kerri A./Radvansky, Gabriel A. (2011): A Novel Study. A Situation Model Analysis of Reading Times. In: Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal. Jg. 48. H. 7, S. 453–474.

Meier, Christel (2020a): Literarästhetische Sprachreflexion. Zur Modellierung und empirischen Überprüfung einer vernachlässigten Kompetenz an der Grenze von Sprach- und Literaturdidaktik. In: Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin [u.a.]: Lang, S. 213–241.

Meier, Christel (2020b): „Und wieso reimt sich bei dir alles?“ – Profitieren Jugendliche von ihrer Freizeitlektüre für einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur? In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider, S. 133–153.

Meier, Christel/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Frederking, Volker (2012): Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 237–258.

Meier, Christel/Roick, Thorsten/Henschel, Sofie (2013): Erfassung literarischen Textverstehens. Zu Faktoren der Aufgabenschwierigkeit bei der Konstruktion von Testaufgaben. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 103–123.

Meier, Christel/Roick, Thorsten/Henschel, Sofie/Brüggemann, Jörn/Frederking, Volker/Rieder, Adelheid et al. (2017): An Extended Model of Literary Literacy. In: Leutner, Detlev/Fleischer, Jens/Grünkorn, Juliane/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Competence Assessment in Education. Cham: Springer International Publishing, S. 55–74.

Melzer, Florian (2013): Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.):HandbuchKompetenzorientierterDeutschunterricht.Weinheim[u.a.]:Beltz, S. 300–320.

Menninghaus, Winfried/Wagner, Valentin/Wassiliwizky, Eugen/Schindler, Ines/Jacobsen, Thomas/Hanich, Julian/Koelsch, Stefan (2019): What Are Aesthetic Emotions? In: Psychological Review. Jg. 126. H. 2, S. 171–195.

Menzel, Wolfgang (1994): Vom sprachlichen Handeln zum Text. In: Praxis Deutsch. Jg. 21. H. 123, S. 63–68.

Menzel, Wolfgang (2010): Grammatik-Werkstatt. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Mersch, Dieter (1993): Umberto Eco zur Einführung. Hamburg: Junius.

Messick, Samuel (1995): Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Sientific Inquiry Into Score Meaning. In: American Psychologist. Jg. 50. H. 9, S. 741–749.

Meutsch, Dietrich (1987): Literatur verstehen. Braunschweig [u.a.]: Vieweg.

Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold (1985): Inferenz- und Elaborationstypen beim literarischen Verstehen von Texten: Zum Einfluss von Lese- und Äusserungssituation auf ästhetische und polyvalente Verstehenshandlungen. Siegen: LUMIS-Publications.

Miall, David S. (1996): Empowering the Reader: Literary Response and Classroom Learning. In: Kreuz, Roger J./MacNealy, Mary Sue (Hrsg.): Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S. 463–478.

Miall, David S. (2001): Sounds of contrast: An empirical approach to phonemic iconicity. In: Poetics. Jg. 29. H. 1, S. 55–70.

Miall, David S. (2006): Literary reading. New York [u. a.]: Lang.

Miall, David S. (2008): Foregrounding and feeling in response to narrative. In: Zyngier, Sonia/Bortolussi, Marisa/Chesnokova, Anna/Auracher, Jan (Hrsg.): Directions in empirical literary studies. In honor of Willie van Peer. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 89–102.

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.

Miller, George A. (1960): Closing Statement. In: Sebeok, Thomas Albert (Hrsg.): Style in Language. New York [u. a.]: Wiley, S. 386–395.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis. Jg. 14. H. 2, S. 18–23.

Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2016): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang.

Mol, Suzanne E./Bus, Adriana G. (2011): To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. In: *Psychological Bulletin*. Jg. 137. H. 2, S. 267–296.

Moosbrugger, Helfried (2012): Item-Response-Theorie (IRT). In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 227–274.

Moosbrugger, Helfried/Schermelleh-Engel, Karin (2012): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 325–343.

Morgenstern, Christian (1990) [1919]: Gruselett. In: Christian Morgenstern: Werke und Briefe. Bd. III: Humoristische Lyrik. Hrsg. v. Maurice Cureau. Stuttgart: Urachhaus, S. 213.

Moser, Sibylle (2004): Empirische Theorien. In: Sexl, Martin (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: WUV, S. 223–256.

Mukařovský, Jan (1974): Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik. München: Carl Hanser.

Mukařovský, Jan (1977): On poetic language. In: Burbank, John/Steiner, Peter (Hrsg.): The word and verbal art. Selected essays by Jan Mukařovský. New Haven: Yale University Press, S. 1–64.

Müller, Bettina/Richter, Tobias (2014): Lesekompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, Berlin [u.a.]: Barbara Budrich, S. 29–49.

Müller, Hans-Harald (2000): Eco zwischen Autor und Text. Eine Kritik von Umberto Ecos Interpretationstheorie. In: Kindt, Tom/Müller, Hans-Harald (Hrsg.): Ecos Echos. München: Fink, S. 135–148.

Müller-Michaels, Harro (1991): Produktive Lektüre. Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht. In: Deutschunterricht. Jg. 44. H. 8, S. 584–595.

Müller-Michaels, Harro/Rupp, Barbara (1978): Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts: Scriptor.

Muthén, Linda K./Muthén, Bengt O. (1998–2012): Mplus User's Guide. Senventh Edition. Los Angeles, CA.

Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/

Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 23–71.

Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht. Jg. 54. H. 3, S. 4–10.

Nies, Martin (2013): Explizite und implizite Textbedeutung verstehen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 63–85.

Nold, Günter/Willenberg, Heiner (2007): Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 23–41.

Nutz, Maximilian (1995): Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 4, S. 70–81.

Odendahl, Johannes (2012): Lesen, Kompetenz und Bildung. Nachtrag zu einer verstummenden Diskussion. In: Frickel, Daniela Anna/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau u. Stuttgart: Fillibach; Klett Sprachen, S. 105–117.

OECD (2002): PISA 2000. Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264594272-de.pdf?expires=1614355240&id=id&accname=guest&checksum=B054F6A58EEE964C10B0D62639B578FF. Abgerufen am 26.02.2021.

OECD (2010): PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: OECD Publishing.

OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften. Bd. 1, überarbeitete Ausgabe. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014_9789264208858-de#page1. Abgerufen am 26.02.2021.

Ossner, Jakob (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). H. 40, S. 25–38.

Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn, München [u. a.]: Schöningh.

Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 134–147.

Paefgen, Elisabeth Katharina (1996a): Schreiben und Lesen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Paefgen, Elisabeth Katharina (1996b): Verstehen Leser den Text oder (nur) sich selbst? Diskussion der "Lebensroman"-These im rezeptionstheoretischen Kontext. In: Literatur für Leser. Jg. 19. H. 2, S. 136–148.

Paefgen, Elisabeth Katharina (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–23.

Paefgen, Elisabeth Katharina (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Paefgen, Elisabeth Katharina (2008): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Völlige Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen, S. 199–215.

Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer.

Peskin, Joan (1998): Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study. In: Cognition and Instruction. Jg. 16. H. 3, S. 235–263.

Peskin, Joan/Allen, Greg./Wells-Jopling, Rebecca (2010): "The Educated Imagination": Applying Instructional Research to the Teaching of Symbolic Interpretation of Poetry. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy. Jg. 53. H. 6, S. 498–507.

Peskin, Joan/Wells-Jopling, Rebecca (2012): Fostering symbolic interpretation during adolescence. In: Journal of Applied Developmental Psychology. Jg. 33. H. 1, S. 13–23.

Peter, Klaus (2011): Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstsein und Spracheinstellungen. Tübingen: Stauffenburg.

Peyer, Ann (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 323–345.

Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin [u.a.]: Lang, S. 213–241.

Pfost, Maximilian/Dörfler, Tobias/Artelt, Cordula (2013): Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. In: Learning and Individual Differences. Vol. 26, S. 89–102.

Pieper, Irene (2016): Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 129–152.

Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u. München: Juventa.

Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2011): Forschungsüberblick: Empirische Studien zum Verstehen von Metaphern in literarischen Texten. In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 30, S. 74–95.

Posner, Roland (1972): Strukturalismus in der Gedichtinterpretation. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 1. Eine Auswahl Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenäum/Fischer, S. 136–178.

Prose, Francine (2006): Reading like a writer. A guide for people who love books and for those who want to write them. New York: Harper Perennial.

Raftery, Adrian E. (1995): Bayesian model selection in social research. In: Sociological Methodology. Vol. 25, S. 111–163.

Reinecke, Jost (2014): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. 2., aktual. und erw. Aufl. 2014. München: Oldenbourg.

Riegler, Susanne (2006): Mit Kindern über Sprache nachdenken. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Roick, Thorsten/Frederking, Volker/Henschel, Sofie/Meier, Christel (2013): Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 69–84.

Roick, Thorsten/Henschel, Sofie (2015): Strategie zur Validierung von Kompetenzstrukturmodellen. In: Riegel, Ulrich (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 11–28.

Roick, Thorsten/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver/Frederking, Volker/Meier, Christel/Steinhauer, Lydia (2010): Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 165–174.

Rosebrock, Cornelia (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtexte, literarische Texte: zwei Lesehaltungen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 69. H. 3, S. 2–9.

Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien des ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Scherf, Daniel (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–27.

Rosebrock, Cornelia (2019): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46, S. 32–46.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Behrens, Ulrike (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 111–166.

Rosenblatt, Louise M. (1978): The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, Louise M. (2005): Making meaning with texts: selected essays. Portsmouth, NH: Heinemann.

Rost, Detlef H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Rost, Jürgen (2004a): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. 2. Aufl. Bern [u. a.]: Huber.

Rost, Jürgen (2004b): Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50. H. 5, S. 662–678.

Rupp, Gerhard (1987): Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn: Schöningh.

Sappok, Christopher (2013): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Primarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 278–299.

Schach, Rosmarie von (1994) [1988]: Tochterliebe. 3. Aufl. Würzburg: Arena.

Schalk, Helge (2000): Umberto Eco und das Problem der Interpretation. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Scheffer, Bernd (1995): Klischees und Routinen der Interpretation. Vorschläge für eine veränderte Literaturdidaktik. In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 3, S. 74–94.

Scherf, Daniel (2017): Literarische Lektüre im Prozess. In: Der Deutschunterricht. Jg. 69. H. 3, S. 19–27.

Schermelleh-Engel, Karin/Werner, Christina S. (2012): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 119–141.

Schilcher, Anita/Dürr, Susanne (2013): Überstrukturierung poetischer Texte: Metrik, Rhetorik, Mythologie. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 105–134.

Schilcher, Anita/Meier, Christel (2021): Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten: Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach. In: Lili – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. DOI: 10.1007/s41244-021-00190-7.

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.) (2013a): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider.

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (2013b): Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9–34.

Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, Siegfried J./Groeben, Norbert (1989): How to do thoughts with words: on understanding literature. In: Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Comprehension of literary discourse. Results and problems of interdisciplinary approaches. Berlin u. New York: W. de Gruyter, S. 16–46.

Schneider, Hansjakob (2014): Kompetenzen und ihre Anwendung im Unterricht. Zwei Sammelbände. In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37, S. 121–127.

Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.

Seifert, Andreas (2015): Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken auf der Grundlage von IRT-Modellen. In: Riegel, Ulrich (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 131–161.

Sexl, Martin (Hrsg.) (2004a): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: WUV.

Sexl, Martin (2004b): Formalistisch-strukturalistische Theorien. In: Sexl, Martin (Hrsg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: WUV, S. 161–189.

Sikora, Shelley/Kuiken, Don/Miall, David S. (1998): Enactment versus Interpretation. A Phenomenological Analysis of Readers' Experience of Coleridge's Rime of the Ancient Mariner. Paper presented at the sixth biannual conference of the International Society for the Empirical Study of Literature, IGEL, Utrecht,

August 26–29. http://www.neurohumanitiestudies.eu/archivio/sikora.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Šklovskij, Viktor (1971) [1916]: Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München: Fink, S. 3–35.

Šklovskij, Viktor (1972): Die Auferweckung des Wortes. In: Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Texte der russischen Formalisten. Bd. II: Texte zur Theorie des Verses und der poetischen Sprache. Unter Mitarbeit von Inge Paulmann. München: Fink, S. 3–17.

Sopčák, Paul (2007): 'Creation from nothing': a foregrounding study of James Joyce's drafts for Ulysses. In: Language and Literature. Jg. 16. H. 2, S. 183–196.

Spear-Swerling, Louise/Brucker, Pamela O./Alfano, Michael P. (2010): Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. In: Reading and Writing. Jg. 23. H. 1, S. 73–96.

Spinner, Kaspar H. (1987a): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 14. H. 81, S. 17–23.

Spinner, Kaspar H. (1987b): Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch. Jg. 18. H. 98, S. 601–611.

Spinner, Kaspar H. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: Praxis Deutsch. Jg. 16. H. 98, S. 19–23.

Spinner, Kaspar H. (1993a): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer, S. 55–64.

Spinner, Kaspar H. (1993b): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 23–36.

Spinner, Kaspar H. (1995): Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 47. H. 6, S. 9–18.

Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht. Jg. 50. H. 6, S. 46–54.

Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 18, S. 4–13.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. H. 200, S. 6–16.

Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 53–69.

Spinner, Kaspar H. (2013a): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 319–347.

Spinner, Kaspar H. (2013b): Semiotik in der Literaturdidaktik. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 55–62.

Spitta, Gudrun (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung (Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen). http://docplayer.org/37526156-Deutschdidaktische-perspektiven.html. Abgerufen am 26.02.2021.

Stahns, Ruven/Rieser, Svenja/Lankes, Eva-Maria (2017): Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht der vierten Klassen. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria et al. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 251–277.

Staiger, Emil (1963) [1939]: Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters. 3. Aufl. Zürich: Atlantis.

Staiger, Emil (1967): Die Kunst der Interpretation. 5. Aufl. Zürich: Atlantis.

Steen, Gerard (1994): Understanding metaphor in literature. An empirical approach. London, New York: Longman.

Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 113–134.

Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.

Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 73–85.

Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS.

Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): Zur Nachahmung empfohlen! Baltmannsweiler: Schneider.

Stiller, Tanja (2017): Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.

Sturt, Patrick/Sanford, Anthony J./Stewart, Andrew/Dawydiak, Eugene (2004): Linguistic focus and good-enough representations: An application of the change-detection paradigm. In: Psychonomic Review and Bulletin. Jg. 11. H. 5, S. 882–888.

Thury, Eva M./Friedlander, Alexander (1995): The Impact of Expertise: The Role of Experience in Reading Literary Texts. In: Rusch, Gebhard (Hrsg.): Empirical Approaches to Literature. Proceedings of the Fourth Biannual Conference of the International Society of the Empirical Study of Literature – IGEL. Budapest, August 1994. Siegen: LUMIS-Publications, S. 61–71.

Thury, Eva M./Friedlander, Alexander (1996): Factors in Transactions With Literature: An Analysis of Student Response Journals. In: Kreuz, Roger J./MacNealy, Mary Sue (Hrsg.): Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S. 419–443.

Titzmann, Michael (1977): Strukturale Textanalyse. München: Fink.

Tourangeau, Roger/Sternberg, Robert J. (1981): Aptness in Metaphor. In: Cognitive Psychology. Jg. 13. H. 1, S. 27–55.

Trabasso, Tom/Magliano, Joseph P. (1996): Conscious understanding during text comprehension. In: Discourse Processes. Jg. 21. H. 3, S. 255–288.

Tucholsky, Kurt (1975) [1930]: Aus! In: Tucholsky, Kurt: Gesammelte Werke. In 10 Bänden. Bd. 8: 1930. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 35.

Tynjanov, Jurij (1971): Über die literarische Evolution. In: Striedter, Jurij (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München: Fink, S. 433–461.

Ulshöfer, Robert (1960): Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. 2. verbesserte Aufl. Stuttgart: Klett.

Van den Broek, Paul (1994): Comprehension and memory of narrative texts. Inferences and coherence. In: Gernsbacher, Morton Ann (Hrsg.): Handbook of psycholinguistics. San Diego, New York [u. a.]: Academic Press, S. 539–588.

Van Dijk, Teun Adrianus/Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. Orlando [u.a.]: Acad. Pr.

Van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2005): Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. In: Journal für Psychologie. Jg. 13. H. 4, S. 311–332.

Van Peer, Willie (1986): Stylistics and psychology. London [u.a.]: Croom Helm.

Van Peer, Willie/Hakemulder, Jèmeljan F. (2006): Foregrounding. In: Brown, Keith (Hrsg.): Encyclopedia of language and linguistics, Bd. 4. 2. Aufl. Oxford: Elsevier, S. 546–551.

Van Peer, Willie/Hakemulder, Jèmeljan F./Zyngier, Sonia (2007): Lines on feeling. Foregrounding, aesthetics and meaning. In: *Language and Literature*. Jg. 16. H. 2, S. 197–213.

VERA (2008): Didaktische Erläuterungen „Leseverständnis“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Universität Koblenz Landau. https://www.yumpu.com/de/document/view/21586594/didaktische-erlauterungen-vera-campus-landau. Abgerufen am 26.02.2021.

Vipond, Douglas/Hunt, Russel A. (1984): Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading. In: Poetics. Jg. 13. H. 3, S. 261–277.

Vipond, Douglas/Hunt, Russel A. (1989): Literary Processing and Response as Transaction: Evidence for the Contribution of Readers, Texts, and Situations. In: Meutsch, Dietrich/Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Comprehension of literary discourse. Results and problems of interdisciplinary approaches. Berlin u. New York: W. de Gruyter, S. 155–174.

Vygotskij, Lev S. (1986) [1934]: Denken und Sprechen. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer.

Wachwitz, Elke (2007): Konstruktivismus – ein neues Zauberwort? Überlegungen zum Zusammenspiel von Text und Leser auf der Basis rezeptionstheoretischer und konstruktivistischer Modelle. In: Czech, Gabriele (Hrsg.): “Geteilter” deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Oliver Müller. Frankfurt am Main: Lang, S. 255–273.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldmann, Günter (1989): Produktiver Umgang mit Literatur und literarische Kriminalität. In: Praxis Deutsch. Jg. 16. H. 98, S. 11–13.

Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriß einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider.

Waldt, Kathrin (2010): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Waller, Manfred (1986): Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung. Heidelberg. http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/DP/DP47.pdf. Abgerufen am 26.02.2021.

Warm, Thomas A. (1989): Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. In: Psychometrika. Jg. 54. H. 3, S. 427–450.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence. A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber.

Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 17–31.

Weis, Mirjam/Zehner, Fabian/Sälzer, Christine/Strohmaier, Anselm/Artelt, Cordula/Pfost, Maximilian (2016): Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 249–284.

Weiß, Rudolf H. (2008): Wortschatz- und Zahlenfolgentest zum Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R WS/ZF-R). 2. Aufl. Hogrefe.

Werth, Paul (1976): Roman Jakobson's Verbal Analysis of Poetry. In: Journal of Linguistics. Jg. 12. H. 1, S. 21–73.

Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 336–359.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee (2010): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 329–360.

Wieser, Dorothee (2016): Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 43–59.

Willenberg, Heiner (1978): Zur Psychologie literarischen Lesens. Paderborn: Schöningh.

Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch. Jg. 31. H. 187, S. 6–15.

Willenberg, Heiner (2007a): Lesen. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 107–117.

Willenberg, Heiner (2007b): Lesestufen – Die Leseprozesstheorie. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11–23.

Wimsatt, William K./Beardsley, Monroe C. (1949): The affective fallacy. In: The Sewanee Review. Jg. 57. H. 1, S. 31–55.

Wimsatt, William K./Beardsley, Monroe C. (2000): Der intentionale Fehlschluss. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, S. 84–105.

Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 22, S. 71–88.

Winkler, Iris (2016): Was die Diskussion über Wissen im Literaturunterricht über die Literaturdidaktik verrät – oder: Für einen selbstbewussteren Umgang mit Normsetzungen. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 61–70.

Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43, S. 78–97.

Winko, Simone (1995): Verstehen literarischer Texte versus literarisches Verstehen von Texten? Zur Relevanz kognitionspsychologischer Verstehensforschung für das hermeneutische Paradigma der Literaturwissenschaft. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Jg. 69. H. 1, S. 1–27.

Winko, Simone (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: Winko, Simone/Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. New York: W. de Gruyter, S. 374–396.

Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 30, S. 5–21.

Wirth, Uwe (1991): Der Name des Pendlers. Vom Einfluß der Peirceschen Abduktionslogik auf das literarische Werk Ecos. In: Kodikas/Code. Ars Semeiotica. Jg. 14. H. 3–4, S. 237–259.

Wohmann, Gabriele (1982) [1957]: Das Morgengebet. In: Gabriele Wohmann: Ausgewählte Erzählungen aus zwanzig Jahren. Bd. 1 (1956–1963). 4. Aufl. Hrsg. v. Thomas Scheuffelen. Darmstadt: Luchterhand, S. 73–75.

Wolf, Christa (1973): Der geteilte Himmel. Erzählung. München: DTV.

Wright, Benjamin Drake/Linacre, John Michael (1994): Reasonable mean-square fit values. In: Rasch Measurement Transactions. Jg. 8. H. 3, S. 370–371.

Wu, Margaret L./Adams, Raymond J./Wilson Mark R./Haldane, Samuel A. (2007): ACER ConQuest version 2.0. Generalised item response modelling software. Camberwell, Vic.: ACER Press.

Yen, Wendy M./Fitzpatrick, Anne R. (2006): Item response theory. In: Brennan, Robert L. (Hrsg.): Educational measurement. Westport: Praeger Publishers, S. 111–153.

Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 7, S. 4–23.

Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15, S. 18–32.

Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Tübingen: Niemeyer.

Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs" (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Bd. 1. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Zabka, Thomas (2007): Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 199–209.

Zabka, Thomas (2012): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 35–52.

Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of literary comprehension. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.

Zwaan, Rolf A./Radvansky, Gabriel A. (1998): Situation models in language comprehension and memory. In: Psychological Bulletin. Jg. 123. H. 2, S. 162–185.

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.

Zymner, Rüdiger (2003): Uneigentliche Bedeutung. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Martin/Winko, Simone (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Tübingen: Narr, S. 128–168.

Dieses Werk enthält zusätzliche Informationen als Anhang (Kapitel 6). Sie können von unserer Website heruntergeladen werden: https://www.doi.org/10.3726/b19114 Dazu müssen Sie den folgenden Freischaltcode eingeben: PL22Dx62H Alternativ können Sie sich an orders@peterlang.com wenden und den Freischaltcode übermitteln; Sie erhalten den Anhang dann per E-Mail.

Positionen der Deutschdidaktik
Theorie und Empirie

Herausgegeben von Christoph Bräuer
und Iris Winkler

Band 1 Christoph Bräuer (Hrsg.): Denkrahmen 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.

www.peterlang.com