



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Tobias Stark

**VERSTEHENSHINDERLICHE
PROZESSE BEIM
ZUSAMMENWIRKEN VON
WELTWISSEN, NORMATIVEN
WERTUNGEN UND
TEXTVERSTEHEN. ERGEBNISSE
EINER QUALITATIVEN
LESEPROZESSUNTERSUCHUNG
MITHILFE VON
LAUTDENKPROTOKOLLEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 65-85.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Tobias Stark

VERSTEHENSHINDERLICHE PROZESSE BEIM ZUSAMMENWIRKEN VON WELTWISSEN, NORMATIVEN WERTUNGEN UND TEXTVERSTEHEN

*Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von
Lautdenkprotokollen*

Zusammenfassung

Vorge stellt wird eine Leseprozessuntersuchung, in der mithilfe von Lautdenkprotokollen verstehenshinderliche Prozesse bei der Interaktion von Textverstehensoperationen, Wertungsoperationen und der Verwendung von Weltwissen analysiert wurden (insgesamt 42 lesebegleitende Lautdenkprotokolle von 17 verschiedenen Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse zu drei verschiedenen Kurzprosatexten). Die theoriebildende qualitative Analyse der Protokolldaten wurde mit der Grounded-Theory-Methodologie durchgeführt. Dabei konnten drei Muster rekonstruiert werden, die jeweils unterschiedliche Risiken für den literarischen Textverstehensprozess beschreiben: 1) eine normative Unterordnung des Textes unter das Vorwissen, 2) eine verzerrende Wirkung von Elaborationen auf das Verstehen und 3) ein einseitiges Textverstehen bei unzureichender Berücksichtigung der Perspektivgestaltung.

Abstract

This article presents a think-aloud study which examines processes that restrict the comprehension of literary texts during the interaction of comprehension, text evaluation and the use of prior knowledge. For this study, 17 ninth graders were confronted with three short prose texts. Altogether 42 think-aloud protocols were conducted and analyzed using grounded theory methodology. As a result, three patterns could be identified, each causing different problems in understanding the text: 1) a subordination of text information to prior knowledge, 2) a distortive effect of elaborative inferences and 3) a restricted text comprehension inadequately considering narrative perspective.

1. Problemaufriss und Forschungsstand

Die Fragestellung der hier vorgestellten Leseprozessuntersuchung lautet: Welche verstehenshinderlichen Prozesse lassen sich bei der Interaktion von Verstehensoperationen, Wertungsoperationen und der Verwendung von Weltwissen rekonstruieren?

Beim Lesen versuchen wir, die im Text „dargestellte Welt“ in unserer Vorstellung „mental zu modellieren“ (Grzesik 2005: 220). Dabei warten wir mit der Bedeutungskonstruktion nicht bis zum Ende des Textes, sondern sind zu jedem Zeitpunkt des Leseprozesses um ein stabiles mentales Modell bemüht; in der psycholinguistischen Kohärenzforschung nennt man das „inkrementelle Verarbeitung“ (Just/Carpenter 1980) oder „Strategie der unmittelbaren Kohärenzbildung“ (Günther et al. 1991: 246). Das mentale Modell wird dabei kontinuierlich angereichert, überprüft und gegebenenfalls revidiert (Johnson-Laird 1983) – ein Prozess, der auch als „updating“ des mentalen Modells bezeichnet wird (Albrecht/O’Brien 1993) und der sich aus einer komplexen Kombination von vielen verschiedenen Teilprozessen zusammensetzt.

Beim Lesen kommt es außerdem zu einem „spontane[n] Vollzug von wertenden Operationen, simultan mit der [...] Konstruktion von Textsachverhalten“ (Grzesik 2005: 314). Unter Wertungen versteht man dabei alle Handlungen, in denen eine lesende Person aufgrund von Wertmaßstäben einem bestimmten literarischen Objekt Werteigenschaften zuschreibt (Heydebrand/Winko 1996: 39). Textverstehende und wertende Operationen finden dabei aber nicht bloß simultan, also zeitgleich statt, sondern sie interagieren miteinander.

Zwar gibt es einen umfangreichen Forschungsstand zu den hierarchiehoheren Leseprozessen, in Lesekompetenzmodellen (z. B. Richter/Christmann 2002) und operationalen Textverstehenstheorien (z. B. Grzesik 2005) werden Verstehens- und Wertungsprozesse im Rahmen der Systematisierung i. d. R. jedoch getrennt voneinander dargestellt, sodass ihr Zusammenspiel weitgehend unberücksichtigt bleibt. Da Wertungsoperationen aber unmittelbar am Verstehensprozess beteiligt sind und da das konkrete Verstehen immer auch Wertungsprozesse evoziert (Heydebrand/Winko 1996; Zabka 2013: 5), müsste ein komplexes Prozessmodell der Textverarbeitung – im Gegensatz zu einer systematischen Darstellung von einzelnen, isolierten Teilprozessen – diese beiden Bereiche in Beziehung setzen, um ihr Zusammenwirken beschreiben zu können. Diese Interaktionsprozesse wurden bisher jedoch kaum untersucht, weder in der Leseforschung noch aus der Perspektive literaturdidaktischer Fragestellungen. Die wenigen Untersuchungen beschränken sich hauptsächlich auf das Figurenverstehen; bei van Peer und Pander Maat (2001) zeigt sich beispielsweise, dass Wertungshandlungen und die Erklärungen der Handlungsmotive der Figuren sich wechselseitig beeinflussen (ebd.: 238).

Viele Lesetheorien betonen zwar grundsätzlich die hohe Bedeutung des (Vor-)Wissens für alle Teilprozesse des Textverstehens, ohne jedoch zu konkretisieren,

welches Wissen für welche Operationen wie verwendet wird, sodass auch die Interaktion der Wissensaktivierung mit anderen Teilprozessen des Lesens weitgehend abstrakt bleibt. Die kognitionspsychologische Forschung zur konkreten Wissensaktivierung zielt dabei auf die Sachtextlektüre, sodass relevante theoretische Unterscheidungen – z. B. zwischen high-knowledge readers vs. low-knowledge readers (McNamara/Kintsch 1996) – nur bedingt auf das Lesen von Literatur übertragbar sind.

Die literaturdidaktische Forschung zur konkreten Verwendung von Vorwissen im Leseprozess (z. B. Winkler 2007) konzentriert sich bisher vor allem darauf, welche Rolle spezifisches Kontextwissen (z. B. Epochenwissen oder Gattungswissen)¹ für die Verstehens- und Interpretationshandlungen der Schülerinnen und Schüler spielt; die Funktionen des auf lebensweltliche Erfahrungen bezogenen Weltwissens der Schülerinnen und Schüler werden hingegen nicht thematisiert, schon gar nicht im Zusammenwirken mit anderen Operationen der Textverarbeitung.

Verstehensschwierigkeiten beim literarischen Lesen werden im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs hauptsächlich anhand verschiedener Verstehensprodukte untersucht, u. a. anhand von Schüleraufsätzen und anderer schriftlicher Aufgaben zum Textverstehen. Hier werden hingegen verstehenshinderliche Operationen auf der Prozessebene untersucht.

2. Untersuchungsdesign

2.1 Fallauswahl und Auswahl der literarischen Texte

Um untersuchen zu können, wie beim Lesen die Verwendung von Weltwissen mit Verstehens- und Wertungsprozessen zusammenwirken, wurden für ein spezifisches Sample gezielt solche literarischen Texte ausgewählt, die die Aktivierung von unterschiedlichem normativen Wissen erwarten ließen, sodass – unter den Bedingungen der Erhebung – die relevanten Prozesse in den Daten möglichst vielfältig beobachtet werden konnten. Untersucht wurden die Leseprozesse von Schülerinnen

¹ Will man die für das literarische Lesen relevanten Wissensformen systematisieren (hier vor allem nach Köster 2003), so kann man das thematische oder „inhaltliche Vorwissen“ (Baumert et al. 2001: 72 oder Richter/Christmann 2002: 48) danach unterteilen, wie allgemein oder spezifisch es ist. So wird zwischen verschiedenen Formen spezifischen Kontextwissens unterschieden: Textsortenwissen und gattungsspezifisches Wissen (Köster 2003: 97), Wissen über sprachliche Darstellungs- und Gestaltungsmittel, z. B. Wissen über Stilmerkmale (ebd.), historisches und literaturgeschichtliches Wissen, insbesondere als „Epochenwissen“ (ebd.) und Wissen über den Entstehungskontext, insbesondere über die Biographie des Autors oder der Autorin. Davon abgegrenzt wird ein „allgemeines Weltwissen“ (z. B. Baumert et al. 2001: 72) oder verbreitetes Alltagswissen. Eine Trennung zwischen Wissen und Erfahrung ist konzeptionell schwierig und für die Analyse realer Aussagen unbrauchbar, da jedes konkrete Wissen in irgendeiner Weise erfahrungsbasiert und jede Erfahrung wissensbasiert ist. Daher wird für diese Untersuchung bewusst ein sehr weites Konzept von allgemeinem Weltwissen verwendet, das Erfahrungen, Überzeugungen, Einstellungen und Handlungswissen explizit mit einschließt.

und Schülern der 9. Klassen, die 14 oder 15 Jahre alt waren und einen türkischen Migrationshintergrund² hatten. Es wurden Texte zu einem Thema gewählt, das im Leben der jugendlichen Leser affektiv stark besetzt ist und wertende Lektüren provoziert: Prozesse der adoleszenten Ablösung von den Eltern und der Familie bzw. adoleszente Individuationsprozesse (vgl. Papastefanou 1997: 29–33). Weiterhin sollten die spezifischen Texteingenschaften eine Aktivierung von erfahrungs- und lebensweltbezogenem Weltwissen provozieren und zugleich eine Herausforderung für die Kohärenzbildung darstellen (vgl. Richter/Christmann 2002: 31–34 und 42–45). Ausgewählt wurden dafür drei Kurzprosatexte, die dem Paradigma einer realistischen Literatur entsprechen: *Lange Schatten* von Marie Luise Kaschnitz (1960, Textanfang), *Fünfzehn* von Reiner Kunze (1976, kompletter Text) und *Haare* von Erich Loest (1979, zuerst 1975, Textanfang, leicht gekürzt).³

Die Stichprobenziehung erfolgte als Kombination von „kriteriengeleiteter Fallauswahl“ (Schreier 2010: 247) und „Sampling der maximalen Variation“ (Flick 2004: 109) in Form eines „qualitativen Stichprobenplans“ (Schreier 2010: 245–246).⁴ Innerhalb der nach festen Kriterien ausgewählten Gruppe (9. Klasse, 14 oder 15 Jahre alt, türkischer Migrationshintergrund) sollte eine möglichst heterogene Zusammensetzung durch eine gleichmäßige Verteilung der verschiedenen Ausprägungen der Kriterien Geschlecht, Schulform, Einschätzung der Lesefähigkeiten durch die Deutschlehrerin oder den Deutschlehrer und die letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch erreicht werden, um bei der Rekonstruktion der verstehenshinderlichen Interaktionmuster schneller und wahrscheinlicher unterschiedliche relevante Daten zu generieren.⁵

Bezieht man die ausgewählte Gattung, die Altersspezifik und die Fokussierung der Kohärenzbildung ein, ergibt sich daraus für diese Untersuchung folgende Konkretisierung der anfangs genannten Fragestellung: Welche verstehenshinderlichen Prozesse lassen sich beim Zusammenwirken von Verstehensoperationen, Wertungsoperationen und der Verwendung von Weltwissen bei Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse mit türkischem Migrationshintergrund im Rahmen von Kohärenzbildungsprozessen beim Lesen realistischer Kurzprosa rekonstruieren?⁶

² Das Auswahlkriterium *türkischer Migrationshintergrund* resultierte aus den weiteren Erkenntnisinteressen des Gesamtprojekts (vgl. Stark 2010a: 117).

³ Die drei verwendeten Texte können unter <https://www.tobiasstark.de> eingesehen werden, zudem ist *Lange Schatten* abgedruckt in Stark 2012: 156, *Fünfzehn* in Stark 2012: 161 und in Stark 2018: 37 und *Haare* in Stark 2017: 129.

⁴ Der vollständige Stichprobenplan für die 17 Probandinnen und Probanden kann ebenfalls unter <https://www.tobiasstark.de> eingesehen werden.

⁵ Glaser/Strauss (1998: 69) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „theoretischen Sättigung“. Zur Problematik dieses Konzepts vgl. Stark 2014.

⁶ Die Reichweite der Untersuchung ist vorerst auf den Zuschnitt des Samples, die Textauswahl, die Gestaltung der Erhebungssituation und auf Leseprozesse mit dem primären Leseziel der Kohärenzbildung beschränkt. Für eine Generalisierbarkeit darüber hinaus haben die Befunde nur hypothesengenerierende Funktion und müssten erst in einem entsprechend veränderten Setting bestätigt werden.

2.2 Erhebungsmethode

Die Leseprozesse wurden mit der Methode des *lesebegleitenden Lauten Denkens* untersucht (Pressley/Afflerbach 1995; Stark 2010b). Während sich mentale Prozesse nicht ohne Weiteres beobachten oder erfragen lassen, bietet das *Laute Denken* vergleichsweise gute Einblicke in die komplexen Prozesse des Textverstehens, insbesondere in die hierarchiehohe Prozesse der globalen Kohärenzbildung. Die Schülerinnen und Schüler lesen dabei abschnittsweise einen Text und verbalisieren nach jedem Textsegment, was ihnen beim Lesen durch den Kopf geht. Der prozessbegleitende Ansatz der Erhebung ermöglicht dabei auch empirische Zugänge zu den flüchtigen, vorläufigen, auf Revidierbarkeit angelegten Teilprozessen, die retrospektiv als Selbstauskunft den Leserinnen und Lesern gar nicht mehr bewusst wären. Für die Gewährleistung einer möglichst hohen Protokoll Datenqualität war eine reflektierte und sorgsame Vorbereitung und Durchführung unerlässlich, da die Prozesse durch die Erhebungssituation sehr leicht beeinflusst werden können.⁷ Insgesamt wurden 42 lesebegleitende Lautdenkprotokolle von 17 verschiedenen Schülerinnen und Schülern erhoben.

2.3 Auswertungsmethode

Die theorieentwickelnde qualitative Analyse der Daten wurde mit der *Grounded-Theory-Methodologie* (GTM) durchgeführt (Strauss/Corbin 1996, Strübing 2008, zusammenfassend Mey/Mruck 2010). Im Zentrum der Auswertung stand das sorgfältige Kodieren der umfangreichen Protokoll Daten, also die Formulierung und Zuordnung der Codes zu theoretisch relevanten Phänomenen. Formal lässt sich zwischen dem *offenen*, *axialen* und *selektiven Kodieren* unterscheiden (Strauss/Corbin 1996: 43–117). Diese drei Kodiervorgänge bauen dabei aufeinander auf, sind im rekursiven Auswertungsprozess aber nicht immer klar voneinander zu trennen.⁸

Beim *offenen Kodieren* wurden die Daten segmentiert und erste (vorläufige) Kategorien gebildet. Dafür wurden Merkmalsausprägungen festgelegt und in einer begrifflichen Analyse expliziert. Da das Lesen sehr gut erforscht ist und es bei der Theorieentwicklung nicht darum ging, vermeintlich neue Teilprozesse des Lesens zu identifizieren, sondern beobachtbare Interaktionsmuster verschiedener

⁷ Zu den Reaktivitätsgefahren – den Risiken, dass die Methode die Primärtätigkeit des Lesens beeinflusst – vgl. Stark 2010b: 71–77, Stark 2017: 138–140.

⁸ Für eine effektive und übersichtliche Verwaltung und Organisation der Daten, der Kodierungen und der Memos wurden die einzelnen Auswertungsprozeduren mithilfe des QDA-Programms Atlas.TI realisiert. Aufgrund der induktiven Kategorienentwicklung mit den verschiedenen rekursiven Kodierprozeduren der GTM ist keine systematische Kodierung mit mehreren Kodierern möglich, wie es etwa bei inhaltsanalytischen Auswertungen im Sinne einer Interkoderreliabilität üblich ist. Es wurden aber regelmäßige Datensitzungen in Auswertungsteams durchgeführt; zu den Gütekriterien qualitativer Forschung nach der GTM vgl. Strübing (2008: 79–94).

Teilprozesse herauszuarbeiten, wurden dafür auch *konzeptuelle Kategorien*⁹ verwendet, die auf theoretischen Konzepten beruhen. Als Konzeptualisierungen der Textverarbeitung wurden klassische kognitionspsychologische Textverstehenstheorien (u. a. Richter/Christmann 2002) und ausgewählte textverstehende Operationen nach Grzesik (2005) deduktiv verwendet. Die Kategorien wurden im fortlaufenden Kodierprozess daraufhin überprüft, ob die jeweils fokussierten Teilprozesse in den Daten auch tatsächlich rekonstruierbar sind, um die entsprechende Auswahl der Kategorien schrittweise anzupassen und zu optimieren. Für die Rekonstruktion der individuellen Textverarbeitungsprozesse war es zudem notwendig, die Anforderungsstruktur der literarischen Texte insgesamt (vgl. Zabka 2012) und insbesondere die der jeweils fokussierten Textstellen zu berücksichtigen. So lässt sich beispielsweise nur mit Blick auf den Text beurteilen, ob eine Verbalisierung Ausdruck einer vorgenommenen Elaboration des Textes ist oder nicht. Ergebnis des offenen Kodierens war eine umfangreiche Liste der bisher verwendeten Codes – im Sinne von vorläufigen Konzeptnamen – einschließlich Anmerkungen und Erläuterungen (*Code-Memos*).

Beim *axialen Kodieren* wurden innerhalb der kodierten Daten systematische Vergleiche¹⁰ angestellt, die in zunehmendem Maße sowohl zu einer Erweiterung der Kodierungen als auch zu einer Überprüfung der vorläufigen Ergebnisse beitrugen. Durch die zirkuläre Vorgehensweise wurden die bisherigen Ergebnisse fortlaufend überprüft und reflektiert, sodass die Analyse immer differenzierter und valider wurde. Diese Falsifikationslogik der GTM trägt so entscheidend zur Qualitätssicherung der Datenauswertung bei. Die Codes wurden auf diese Weise sukzessive in ein komplexes und systematisiertes Kategoriensystem überführt, das sich in vier verschiedene Kategorienbereiche untergliedert:

1. Als zentral erwies sich der Kategorienbereich der *kognitiven Verarbeitungsprozesse* (s. Tabelle 1).

⁹ *Konzeptuelle Kategorien* (*conceptual codes*; die z. T. auch als *theoretische Codes* übersetzt wurden) sind Kategorien, die nicht induktiv aus den Daten gewonnen, sondern deduktiv aus bestehenden wissenschaftlichen Konzepten übernommen, dann aber fortlaufend und systematisch überprüft und wenn nötig auch modifiziert oder ergänzt werden.

¹⁰ Zur *Strategie des konstanten Vergleichs* und den systematischen Vergleichsprozessen als „methodologische Leitlinie“ der GTM vgl. Strauss (1994: 30) und Mey/Mruck (2010: 616).

Tab. 1 Kategoriensystem der kognitiven Verarbeitungsprozesse

Bedeutungskonstruktion und Überwachung	<i>Bedeutungszuweisung zu expliziten Textelementen</i>
	<i>Bildung (enger) Inferenzen</i>
	<i>Bildung von Elaborationen</i> ¹¹
	<i>Überprüfung einer vorangegangenen Bedeutungskonstruktion</i>
	<i>Modifikation einer vorangegangenen Bedeutungskonstruktion</i>
	<i>Bestätigung/Beibehaltung einer vorangegangenen Bedeutungskonstruktion</i>
	<i>„fehlerhafte“ Bedeutungskonstruktion (erkennbarer Widerspruch zwischen einer mentalen Textrepräsentation und einer expliziten Textinformation)</i>
Vergleich	(mit verschiedenartigem Wissen, mit eigenen Erfahrungen, mit einer anderen Textstelle, mit einem anderen Text etc.: die konkreten Bezüge des Vergleichs werden jeweils durch die parallele Kodierung der Text- und Wissensbezüge kodiert, s. u.)
Normative Wertung ¹²	<i>Wertung einer literarischen Figur</i>
	<i>Wertung des Handlungsgeschehens</i>
	<i>Wertung des Texts (oder der Textqualität)</i>
	<i>Wertung der sprachlichen Darstellung</i>
	<i>Wertung des Autors</i>
	<i>Andere Wertung (oder unklar, was der Gegenstand der Wertung ist)</i>
Gültigkeitsstatus der verbalisierten Aussage ¹³	markierte <i>Vermutung</i>
	markierte <i>Überzeugung</i>
<i>Meta-Aussagen zum Verarbeitungsprozess</i>	Verbalisierte Reflexionen über die Verarbeitungsprozesse, z. B. <i>Erklärungen zum eigenen Textverarbeitungsprozess</i>

11 In der Kodierung wurde differenziert zwischen den sog. *engen Inferenzen* – als „logisch zwingende“ „Inferenzen der referentiellen Bezüge [...] sowie der kausalen Ursachen von Ereignissen“ (Christmann/Schreier 2003: 255) – und bedeutungserweiternden *Elaborationen* oder *elaborativen Inferenzen*, die sich textanreichernd explizit auf umfassendere Wissensstrukturen beziehen (vgl. ebd.; Schmid-Barkow 2010: 224).

12 Die *Wertungsoperationen* wurden nach den verschiedenen *Konstruktionsgegenständen* unterteilt, auf die sie sich jeweils beziehen: normative Wertungen einer Figur, der Handlung, des Textes etc., also nach den „Gegenständen der literarischen Werturteile“ (Pfohlmann 2008: 7). Eine Differenzierung der verschiedenen *wertenden Attribuierungen* oder der unterschiedlichen zugrunde liegenden *Wertmaßstäbe* (Heydebrand/Winko 1996) wurde hingegen nicht vorgenommen.

13 Im laufenden Konstruktionsprozess haben Aussagen zum individuellen Textverstehen unterschiedliche *Gültigkeitsansprüche* (konzeptualisiert in Anlehnung an Kants „Modi des Fürwahrhaltens“, Kant 1974: 687–689). Insbesondere *Vermutungen* wurden häufig als solche markiert („*Ich glaub ...*“, „*Vielleicht will er ...*“ etc.), seltener waren markierte *Überzeugungen* („*Man weiß ja, dass ...*“, „*Fest steht, dass ...*“ etc.). Vgl. dazu ausführlich Stark 2017. Diese Kategorie war notwendig, um in den Daten vorläufige Sinnkonstruktionen, deren Überwachung und Modifikationen rekonstruieren zu können.

Im Kodierprozess erwies es sich als erforderlich, die Daten parallel in drei weiteren Kategorienbereichen zu kodieren, die hier nur skizziert, nicht ebenso differenziert dargestellt werden können:

2. die durch den individuellen Verstehensprozess hervorgehobenen Themen bzw. die beim Lesen erzeugten mentalen Objekte, die hier als *Konstruktionsgegenstände* bezeichnet werden (Was ist gerade der Gegenstand der Auseinandersetzung? Was ist das Thema der Verbalisierung? Zum Beispiel die Handlungsmotivation einer literarischen Figur, der weitere Handlungsverlauf oder eine Besonderheit der sprachlichen Darstellung),
3. die Beschaffenheit der im Verstehensprozess hergestellten *Textbezüge* (zur aktuell fokussierten Textstelle oder zu einer zurückliegenden Textstelle; zu einer einzelnen Textstelle oder in einer Verbindung von mehreren Textstellen; wortwörtliche Übernahme oder Paraphrase),
4. die erkennbaren *Wissensbezüge* (Art des aktivierten, angewandten Vorwissens: z. B. Textsortenwissen/gattungsspezifisches Wissen, Wissen über sprachliche Darstellungs- und Gestaltungsmittel, insbesondere aber thematisches Weltwissen – inkl. der normativen Vorstellungen – zu Bereichen wie Eltern-Kind-Beziehungen, Rollenerwartungen, Geschlechterbildern etc.; ggf. der genannte Herkunftsbereich des Wissens: intertextuelle Bezüge, eigene lebensweltliche Erfahrungen etc.).

Auch in diesen drei weiteren Kategorienbereichen wurde zusätzlich eine *Meta-Ebene* kodiert, wenn beispielsweise über die hergestellten Textbezüge oder über vorhandenes (oder auch fehlendes) Vorwissen reflektiert wird.

Erst mithilfe dieser komplexen (axialen) Kodierung war es möglich, eine Vielzahl von individuellen Verarbeitungsprozessen detailliert zu rekonstruieren und untereinander gezielt zu vergleichen.

Beim anschließenden *selektiven Kodieren* wurden dann die Verbindungen und Interaktionen zwischen den Teilprozessen einzelfallübergreifend analysiert, die für das Erkenntnisinteresse von besonderer Relevanz sind. Dabei wurden drei mehrfach wiederkehrende Handlungsmuster im Sinne einer Typenbildung (Strauss/Corbin 1996: 106–107; Kelle/Kluge 2010) identifiziert, also spezifische sich wiederholende Kombinationen an kodierten Textverarbeitungsoperationen.¹⁴ Wie dies genau erfolgte und was jeweils unter einem Muster zu verstehen ist, zeigt nun die Ergebnisdarstellung auf.

¹⁴ Für eine ausführliche Darstellung, wie in diesem Projekt die einzelnen Kodierprozeduren der GTM realisiert wurden, vgl. Stark 2014.

3. Ergebnisse: Risikobehaftete Muster der Interaktion zwischen Verstehen, Wertung und Weltwissen

Unstrittig ist, dass Weltwissensaktivierung, Textverstehens- und Wertungsoperationen sich immer wechselseitig beeinflussen. Je nach Passung der Teilprozesse können diese Interaktionen sowohl verstehensförderlich als auch verstehenshinderlich sein. Im Folgenden werden die drei Interaktionsmuster vorgestellt, die im Rahmen dieser Untersuchung rekonstruiert werden konnten. Diese Handlungsmuster beschreiben dabei jeweils auf der Prozessebene unterschiedliche Risiken für ein „(gegenstands)angemessene[s] Textverständnis“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 48).¹⁵ Die Muster werden dabei jeweils an einem Datenbeispiel veranschaulicht.¹⁶

3.1 Muster 1: Normative Unterordnung des Textes unter das Vorwissen

In den Protokolldaten zeigt sich insgesamt eine große Menge an lebenswelt- und erfahrungsbezogenem Weltwissen, das die Schülerinnen und Schüler beim Lesen heranziehen und das vor allem als normativer Vergleichshorizont dient. In den meisten Fällen ist dieses punktuelle Abgleichen und Einordnen im Rahmen der üblichen Top-Down-Prozesse hilfreich: Es steuert z. B. die lesebezogenen Erwartungshaltungen und durch die vergleichenden Alltagsbezüge bekommen die Texte u. a. eine individuell höhere Relevanz. In den Daten gibt es jedoch auch einige Beispiele, bei denen das normative Abgleichen mit der eigenen Lebenswelt im Leseprozess so häufig vorkommt, dass man auch von einem durchgängigen Prinzip oder einer Lesehaltung sprechen könnte, mit der Risiken für den literarischen Verstehensprozess einhergehen. Dies soll anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden.

Gelesener Text: In *Lange Schatten* wird eine Urlaubssituation aus der Perspektive der jugendlichen Protagonistin Rosie beschrieben. Das Hotel und die Zeit am Strand findet sie „langweilig“, ihre Eltern peinlich und „kindisch“ und ihre jüngeren Schwestern „albern“. „Eine Familie zu haben ist entsetzlich“, findet Rosie, „eine Familie ist eine Plage“, weshalb sie lieber allein in den Ort gehen möchte, „um Postkarten zu kaufen“ und ihre „eigenen Wege zu gehen“.

Lesebegleitendes Lautes Denken: Serkan verbalisiert¹⁷ dazu:

¹⁵ In der Auswertung der Protokolldaten lassen sich selbstverständlich auch Prozesse identifizieren und beschreiben, die zu einem gelungenen Verstehen führen. Diese Untersuchung fokussiert jedoch hingegen solche Verarbeitungsprozesse, die ein gegenstandsangemessenes Verständnis erschweren oder verhindern, und diskutiert die daraus resultierenden Konsequenzen.

¹⁶ Dafür werden die für den jeweilige Argumentationszusammenhang relevanten Auszüge aus einem Lautdenkprotokoll zitiert und erläutert. Die vollständigen Transkripte aller Lautdenkprotokolle dieser Untersuchung sind online einsehbar unter <https://www.tobiasstark.de>. Protokolldatenauszüge von Serkan zu *Lange Schatten* sind zudem abgedruckt in Stark 2010a (122–124) und von Timur zu *Haare* in Stark 2017 (132–135).

¹⁷ Die Auslassungspunkte markieren teilweise, dass dazwischen ein weiterer Textabschnitt gelesen wurde; das Laute Denken erfolgte lesebegleitend jeweils nach einem Abschnitt.

„das [,kindische‘ Herumspritzen mit Wasser, T.S.] *macht jeder Elternteil auch [...]. Das ist was ganz Normales. [...] ich finde, das ist nicht in Ordnung, was die so über die Schwestern sagt, weil sie sind ja Teil seines Lebens [...]. Die wird man immer haben. [...] Ja, also was er jetzt hier sagt, das versteh ich eigentlich nicht. Ja, da versteh ich es gar nicht, weil entsetzlich. [...] das ist ja, dass das Mädchen ein bisschen falsch denkt, weil eine Familie ist sehr wichtig. [...] Jetzt ist sie so [...] eine Alleingängerin, [...] weil die zu egoistisch oder so zickig ist.*“ [Und rückblickend als gesamt betrachtende Äußerung:] „*Die ist mir blöd. [...] Das ist einfach unlogisch, dass ein Kind nicht zu seiner Familie steht, meine ganzen Freunde stehen zu ihrer Familie [...].*“

Rekonstruktion der Textverarbeitung: Von Beginn an vergleicht Serkan (Kodierung: *Vergleich*) die Handlung und das Figurenverhalten mit seinem normativen, erfahrungsbasierten Alltagswissen (Kodierung: *Weltwissen*) und betont dabei die Normalität der äußeren Handlung der Urlaubssituation: „*Das ist was ganz Normales.*“ Die geschilderten Gedanken der Protagonistin – die verächtliche Beschreibung ihrer Eltern und der Schwestern – empfindet er hingegen als unangemessen. Es sei „*nicht in Ordnung, was die so über die Schwestern sagt*“, es zeige sich, dass „*das Mädchen ein bisschen falsch denkt*“. Rosies Verhalten lässt sich nicht mit seinen Erwartungshaltungen und normativen Überzeugungen in Einklang bringen: „*das versteh ich eigentlich nicht*“ (Kodierung: *Meta-Aussage zum Verarbeitungsprozess*). Dieser Irritation – dem wenig plausiblen Figurenverhalten – begegnet er mit zwei verschiedenen Strategien: Einerseits nimmt er Zuschreibungen von negativen Charaktereigenschaften vor, wenn er die Protagonistin als „*zu egoistisch oder so zickig*“ und als „*Alleingängerin*“ charakterisiert und entsprechend bewertet: „*Die ist mir blöd.*“ (Kodierung: *Elaboration und Wertung einer Figur*). Diese Zuschreibungen haben die Funktion, das unerwartete und unangemessene Verhalten der Figur zu erklären: Rosie ist eine egoistische und zickige Einzelgängerin, weshalb sie in einer an sich harmlosen und „normalen“ Situation so unangemessen reagiert. Auf diese Weise wird die Kohärenz des mentalen Modells gefestigt. Zugleich werden diese Zuschreibungen mit einer negativen Bewertung der Textqualität oder des Realitätsgehalts kombiniert: „*das ist einfach unlogisch*“ (Kodierung: *Wertung der Textqualität*). Die Diskrepanz zwischen dem normativen Weltwissen und dem durch negative Figurenwertung kohärent gemachten Verhalten der Figur wird dabei nicht dem Verstehensprozess oder dem normativen Weltwissen, sondern dem Text zugeschrieben. In der Serkan bekannten Realität verhalten sich Kinder anders, weshalb ihm der Text „unlogisch“ i. S. v. unrealistisch erscheint. Nicht die Kohärenz der fiktiven Textwelt stellt er in Frage, sondern die Kohärenz der Textwelt in Verbindung mit der realen Welt. Diese Inkohärenz wird nicht aufzulösen oder zu verringern versucht, sondern als gegeben akzeptiert. Es handelt sich dabei also um eine mit textseitigen Defiziten begründete Zurückweisung der Konsistenz oder der Plausibilität des mentalen Modells.

Beim selektiven Kodieren zeigte sich, dass diese spezifische Kombination von Textverarbeitungsoperationen auch bei anderen Probandinnen und Probanden und auch

bei der Rezeption der anderen Texte beobachtet werden kann,¹⁸ sodass sie als fallübergreifender Handlungstypus beschrieben werden kann.

Zusammenfassung Muster 1: Normative Unterordnung des Textes unter das Vorwissen

Die *Aktivierung* von erfahrungsbasiertem, lebensweltbezogenem *Weltwissen* [Code] in Verbindung mit einem *Vergleich* [Code] des mentalen Textweltmodells mit dem aktivierten Wissen führt zu einer *Wertung* [Code], insbesondere a) als normative *Wertung einer literarischen Figur* [Code] (Zuschreibungen negativer Figureneigenschaften, die unplausibles Figurenverhalten erklären; dadurch strategische Auflösung der Inkohärenz) und/oder b) als negative *Wertung des Textes oder der Textqualität* [Code] (die empfundene Inkohärenz wird nicht dem Verstehensprozess zugeschrieben, sondern als Eigenschaft des Textes angesehen; daher begründete Zurückweisung der Kohärenz).

Anmerkung: Tritt z. T. sehr gehäuft auf (umfassende, systematische Vergleichsoperationen mit daran anschließenden Wertungen als dominierendes handlungsleitendes Prinzip/Lesehaltung).

Risiken für das literarische Textverstehen: Das zu beobachtende frühe Festlegen auf bestimmte (negative) Figureneigenschaften kann dazu führen, dass diese später – teilweise sogar trotz gegenseitiger Textinformationen – kaum noch irritiert werden können. Dies deckt sich mit der Einschätzung Zabkas (2013: 4), „dass voreilige und starre Werturteile von Schülerinnen und Schülern den Rezeptions- und Lernprozess behindern“ können. Im Rahmen dieser normativ-vergleichenden Lesehaltung ist zudem ein produktiver Umgang mit Differenz- bzw. Alteritätserfahrungen kaum möglich, da Abweichungen von den eigenen Wertmaßstäben durchgängig negativ bewertet oder als Indiz für eine schlechte Textqualität angesehen werden. Die negativen Wertungen führen zudem zu „distanzierten Reaktionen“ (Zillmann 1994: 44) und erschweren das Eindringen in die Figurenperspektive und das Mitfühlen mit den Figuren (ebd.). Dass schwache Leserinnen und Leser zu stark Top-Down-Prozesse nutzen (berichtet u. a. von Richter und Christmann 2002: 44, in Anlehnung an Spiro 1980), kann im Rahmen dieser Untersuchung am Verarbeitungsprozess selbst, nicht allein am Verstehensresultat gezeigt werden.

3.2 Muster 2: Verzerrende Wirkung von Elaborationen auf das Verstehen

Eine Strategie zum Umgang mit einer irritierenden Textinformation, die mit dem bisherigen mentalen Modell oder mit dem aktivierten inhaltsbezogenen Vorwissen nicht plausibel in Einklang zu bekommen ist, besteht darin, dass für diese unverbun-

¹⁸ Vgl. z.B. das Transkript von Kemal beim Lesen von *Fünfzehn* unter <https://www.tobias-stark.de>.

denen, disparat wahrgenommenen Elemente nach einer übergeordneten Erklärung gesucht wird, z. B. werden dann Mutmaßungen über mögliche Zusammenhänge und Hintergründe angestellt. So können konfligierende Informationen durch zusätzliche elaborative Prozesse in das bestehende mentale Modell integriert werden (vgl. Richter 2011); daher kann man dies auch als Bildung von Kohärenztablierenden Elaborationen bezeichnen. Problematisch wird diese Strategie vor allem dann, wenn die so gebildeten Elaborationen im weiteren Leseprozess unzureichend kontrolliert werden, wofür sich in den Daten häufiger ein weiteres Muster zeigt, das exemplarisch anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden soll.

Gelesener Text: In *Haare* wird der jugendliche Protagonist Horst am Abendbrottisch von seinen Eltern bedrängt, sich endlich die Haare schneiden zu lassen. Er weigert sich jedoch, was seine Eltern zunehmend überfordert, bis der Vater kurzzeitig erwägt, seinen Sohn zu schlagen. Der Vater wird im Text stellenweise mit dem Nachnamen „Burghausen“, teilweise aber auch „Vater“ genannt. In der Situation sind nur Horst und dessen Eltern anwesend.

Lesebegleitendes Lautes Denken: Timur verbalisiert dazu:

„[...] das ist ein Mann. Herr Burghausen. Vielleicht sein Chef. [...] das ist nicht sein Chef, sondern wahrscheinlich sein Lehrer. Sagt ihm, er soll vernünftig in die Schule kommen. [...] Das muss jetzt die Mutter sein. Das ist typisch. [...] Und die will auch [...], dass er die Haare schneidet. [...] Seine Eltern wollen Druck machen. Aber der will selber entscheiden. Will sich nicht reinreden lassen. [...] Jetzt wieder der Lehrer. Der sitzt auch mit am Tisch. Die reden alle auf ihn ein. [...] Die Frau vom Lehrer. [...] Die sitzen zusammen am Tisch, er, seine Eltern, sein Lehrer, seine Frau. Wahrscheinlich sind die befreundet, die Eltern und der Lehrer. Oder Nachbarn. Weiß man nicht. Jedenfalls macht die Frau vom Lehrer auch Druck. [...] Und die ist auch n bisschen übertrieben, rastet so aus. [...] Der Lehrer will den hauen. Wegen Senf. Der rastet jetzt auch aus. [lachend] Krasse Scheiße. [...] Und alle so übertrieben, nur wegen Haare. [...]“

Rekonstruktion der Textverarbeitung: Im Rahmen der Kohärenzbildung fragt sich Timur, wer dieser „Burghausen“ ist und in welcher Beziehung er zu Horst steht. Eine erste Vermutung, dass es sich dabei „vielleicht“ (Kodierung: *Gültigkeitsstatus markierte Vermutung*) um „seinen Chef“ handeln könnte (Kodierung: *Elaboration*), wird unter Einbezug neuer Textinformationen (der jugendliche Protagonist geht zur Schule) verworfen und durch eine andere Elaboration ersetzt, dass Herr Burghausen „wahrscheinlich sein Lehrer“ sein könnte (Kodierung: *Elaboration* und *Vermutung*). Diese plausibel erscheinende Vermutung wird vorerst nicht irritiert und im Rahmen der fortschreitenden Vorstellungsbildung dann weiter übernommen und immer weiter konkretisiert. Als dann später im Text explizit vom „Vater“ die Rede ist, ist Timur bereits nicht mehr in der Lage, seine mentale Textrepräsentation zu modifizieren und Burghausen als den Vater zu identifizieren. „Burghausen“ ist als Lehrer für sein mentales Modell des Tischgesprächs bereits so grundlegend (Kodierung: *Gültigkeitsstatus Überzeugung*), dass es sogar plausibler für ihn ist, sich vorzustellen, dass zwei verschiedene Personen, sein Vater und sein Lehrer, mit dem

Jungen sprechen. Der folgende Handlungsverlauf ist unter dieser Prämisse nun wenig plausibel: Der Protagonist sitzt mit seinen Eltern, seinem Lehrer und dessen Frau („Frau Burghausen“) am Abendbrottisch. Alle vier haben sich gegen ihn verbündet und reden vergeblich auf ihn ein, dass er doch endlich zum Friseur gehen soll. Der (vermeintliche) Lehrer ist kurz davor, den Jungen zu schlagen, und seine Frau rennt weinend ins Badezimmer und wirft die Tür zu. Timur nimmt diese geringe Plausibilität (ungewöhnliches Setting, unangemessenes Verhalten, kaum nachvollziehbare Handlungsmotive der Figuren, etc.) durchaus mit Verwunderung wahr („Krasse Scheiße“, „alle so übertrieben“), hält aber an seiner konstruierten Figurenkonstellation fest, die nun ziemlich resistent gegenüber konfligierenden Informationen ist, und versucht stattdessen die Kohärenz zu erhöhen, indem er das mentale Modell mit weiteren elaborativen Vermutungen anreichert: „*Wahrscheinlich sind die befreundet, die Eltern und der Lehrer. Oder Nachbarn*“ (Kodierung: *Elaboration* und *Vermutung*).

Dieses spezifische Zusammenwirken der dargestellten Textverarbeitungsoperationen findet sich ebenfalls mehrfach in den Protokolldaten¹⁹ und kann daher als fallübergreifender Handlungstypus beschrieben werden.

Zusammenfassung Muster 2: Verzerrende Wirkung von Elaborationen auf das Verstehen

Einer Inkohärenz bei der mentalen Modellbildung wird mit einer *Elaboration [Code]* begegnet (Konstruktion von möglichen kausalen Zusammenhängen oder Hintergründen, mit denen konfligierende Informationen in das bestehende mentale Modell integriert werden können; kohärenzestablierende Elaboration). Die elaborative Aussage hat dabei vorerst den *Gültigkeitsstatus* einer weiter zu kontrollierenden *Vermutung [Code]*; wenn diese *Vermutung* jedoch nicht zeitnah irritiert wird, erhält sie unwillkürlich und vorschnell den *Gültigkeitsstatus* einer *Überzeugung [Code]*, die dann nicht mehr ausreichend überprüft wird und bei späteren Irritationen als zentrales handlungstragendes Element des mentalen Modells nicht mehr verändert werden kann (stattdessen wird versucht, mit weiteren Elaborationen die Kohärenz zu erhöhen), was ein verzerrtes Textverstehen zur Folge hat.

Risiken für das literarische Textverstehen: Die Bildung von Elaborationen haben grundsätzlich verschiedene Funktionen: Sie begünstigen die Vorstellungsbildung, erleichtern affektive Reaktionen beim Lesen, steuern als Vorhersagen die textbezogene Erwartungshaltung, ermöglichen eine umfassendere Integration von Vorwissen und unterstützen dadurch auch das Erinnern der mental repräsentierten Textinhalte, um nur einige zu nennen (Irwin 1991: 89–108). Lesestudien mit

¹⁹ Vgl. z. B. das Transkript von Aleyna beim Lesen von *Lange Schatten* unter <https://www.tobias-stark.de>.

Experten-Novizen-Vergleichen haben ergeben, dass lesestarke Probanden tendenziell mehr und flexibler elaborieren als leseschwache Probanden (z. B. Janssen et al. 2006). Daneben steht jedoch die Beobachtung, dass zu viele und zu detaillierte Elaborationen verstehenshinderlich sein können (Irwin 1991: 90), ebenso die Bildung von unpassenden Elaborationen bzw. von solchen mit unangemessenem Vorwissen, wenn sie dadurch den Leser zu weit vom Text entfernen (ebd.: 95). Das hier rekonstruierte Handlungsmuster könnte eine Erklärung dafür sein, wie es in manchen Situationen zur Auswahl solcher unpassenden Elaborationen kommt und warum die Kontrollstrategien versagen. Die Besonderheit ist, dass es sich bei diesen Elaborationen weniger um fakultative, ausschmückende Inferenzen handelt (z. B. Reder 1980), sondern um Inferenzen, die zwar stark vorwissensbasiert und textanreichernd sind, dabei aber primär eine kohärenz(re)etablierende Funktion haben.²⁰ Sie sollen und können zu einem bestimmten Zeitpunkt der Textverarbeitung Inkonsistenzen oder Unplausibilitäten des mentalen Modells beheben oder verringern und konstruieren dabei probenhalber zum Teil höchst spekulative Zusammenhänge, die dann aber in der Gefahr stehen, sich vorschnell zu bedeutungstragenden Bestandteilen des mentalen Modells zu verfestigen, was ein verzerrtes Textverstehen zur Folge haben kann.

3.3 Muster 3: Einseitiges Textverstehen bei unzureichender Berücksichtigung der Perspektivgestaltung

In vielen Lautdenkprotokollen lässt sich beobachten, dass perspektivgebundene Beschreibungen und Urteile des Erzählers unverändert für die eigene Vorstellungsbildung übernommen werden. Dies soll erneut mit einem Beispiel veranschaulicht werden.

Gelesener Text: In *Fünfzehn* wird ein fünfzehnjähriges Mädchen von einer nicht namentlich genannten Erzählerfigur beschrieben, von der man (im Laufe des Lesens in zunehmendem Maße) annehmen kann, dass es sich um den Vater des Mädchens handelt, der seine Tochter trotz des bestehenden Altersunterschieds und angesprochener Konflikte (unangepasste Kleidung, unaufgeräumtes Zimmer, laute Musik, usw.) mit viel Zuneigung, Sympathie und bemühtem Verständnis beschreibt, teilweise auch bewusst übertreibend oder ironisierend (am liebsten hätte sie als Schal „eine Art Niagara-Fall aus Wolle“).

Lesebegleitendes Lautes Denken: Merve verbalisiert dazu:

„Dann ist er kurz, der Rock. [...] Die traut sich was. [...] Riesenschal. Das passt aber nicht so gut zusammen. [...] Vielleicht hat die sich verkleidet. Oder ihr war kalt in dem

²⁰ Richter (2007: 82–85) stellt die traditionelle kategoriale Trennung zwischen kohärenzstiftenden und elaborativen Inferenzen infrage. Sinnvoller, insbesondere auch für das literarische Lesen, ist m. E. die Annahme, dass Inferenzen unterschiedliche Funktionen haben (und auch gleichzeitig mehrere haben können), die im konkreten Fall jeweils anders gewichtet sind, sich aber nicht grundsätzlich kategorial unterscheiden.

Outfit und dann hat sie sich den Schal geliehen. [...] Freunde haben drauf gemalt, auf die Schuhe. Lustig. Aber nicht chic. Aber sie hat Freunde. Das ist schon mal gut. Warum zieht die sich so an? Fragt man sich da. [...] Hört ganz laut Musik. Wenn gutes Lied im Radio kommt, dreht sie voll auf. Party. [...] Die ist irgendwie so lustig. Und frei irgendwie. Macht sich keinen Kopf. Tanz so im Zimmer. [...] Ihr Zimmer ist [...] wie ein Müllberg. Alles fliegt rum. Klamotten, alles. [...] ist halt nicht wichtig für sie. [...] Und die schminkt sich. Also doll. Mit lila. [...] Die macht auf älter. [...] Also schlau ist sie. Gute Noten auch bestimmt. [...]"

Rekonstruktion der Textverarbeitung: Merve entwickelt eine sehr anschauliche Vorstellung von der beschriebenen Tochter. Sie aktiviert entsprechendes Vorwissen und imaginiert weitere Details ihrer Kleidung und ihres Zimmers, fühlt sich in das Mädchen ein und stellt verschiedene figurenbezogene Vermutungen an (Kodierung: *Elaborationen* und *Konstruktionsgegenstände Kleidung und Aussehen der Figur* und *Aussehen ihres Zimmers*). Dabei bleibt ihre Aufmerksamkeit aber durchgehend bei dem Mädchen (Kodierung: *Konstruktionsgegenstand*); der Ich-Erzähler kommt in ihrer mentalen Repräsentation des Textes fast gar nicht vor. In der Vorstellungsbildung werden dabei die Wahrnehmungen der Erzählerfigur, der subjektive Blick des Vaters auf seine Tochter, seine Interpretationen ihrer Handlungsmotivationen usw. für die Bildung von konkreten und anschaulichen Vorstellungen des Mädchens übernommen, jedoch ohne dabei die Perspektivgestaltung mit zu berücksichtigen und die fiktional „dargestellten Wertungen“ (Grzesik 2005: 302–306) zu durchschauen.²¹ Im mentalen Modell wird dann das Mädchen als solches konkretisiert, nicht das von einem anderen wahrgenommene und beschriebene Mädchen. Die subjektiven, einseitigen und möglicherweise unzuverlässigen Beschreibungen des Erzählers werden unwillkürlich übernommen und dadurch sozusagen objektiviert. Im Rahmen des selektiven Kodierens konnte herausgearbeitet werden, dass auch dieses Handlungsmuster in den Daten häufiger und fallübergreifend vorkommt.²² Dabei werden nicht nur das Figurenverstehen, sondern auch perspektivgebundene Berichte und Bewertungen von Begebenheiten und Geschehnissen, Beschreibungen von Gegenständen, usw. unter Missachtung der spezifischen Perspektivgestaltung unverändert in die eigene Vorstellungsbildung übernommen.

²¹ Anhand eines Erzähler-Urteils in Georg Brittings *Brudermord im Altwasser* macht Iris Winkler (2007: 78) in einer Lautdenk-Untersuchung ähnliche Beobachtungen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] tendieren [...] dazu, quasi automatisch die Perspektive des Erzählers zu übernehmen“; als Grund dafür vermutet Winkler, dass sie sich der „Steuerungsfunktion des Erzählers“ nicht ausreichend bewusst sind.

²² Vgl. z. B. das Transkript von Sibel beim Lesen von *Fünfzehn* unter <https://www.tobiasstark.de>.

Zusammenfassung Muster 3: Einseitiges Textverstehen bei unzureichender Berücksichtigung der Perspektivgestaltung

Intensive Vorstellungsbildung mit vielen *Weltwissensaktivierungen [Code]* und konkretisierenden *Elaborationen [Code]*, dabei einseitige Fokussierung einzelner Figuren und Handlungselemente (Fokussierung entsprechender *Konstruktionsgegenstände [Code]*). Unmittelbare Übernahme von perspektivgebundenen Beschreibungen und *Wertungen* (mit entsprechenden *Textbezügen [Code]*) für die mentale Modellbildung, jedoch unter Vernachlässigung der Perspektivgestaltung, sodass sich ein einseitiges oder reduziertes Textverstehen einstellt.

Risiken für das literarische Textverstehen:

Die automatische Übernahme von perspektivgebundenen Elementen für das eigene nicht-perspektivierte mentale Modell wird insbesondere dann zum Verstehensrisiko, wenn beim Lesen reichhaltige und anschauliche Imaginationen mit vielen elaborativen Konkretisierungen gebildet werden und wenn die übernommenen Beschreibungen und Urteile textseitig subjektiv gefärbt, unausgewogen oder gar unglaubwürdig erscheinen (sollen). Eine detaillierte und anschauliche Vorstellungsbildung, die gemeinhin als erstrebenswert angesehen wird, kann so für bestimmte Schülerinnen und Schüler zum Verstehensrisiko werden. Möglicherweise können solche umfassenden Imaginationenprozesse einen so großen Teil der Aufmerksamkeit und der Verarbeitungskapazitäten binden, dass die Rückbindung der gebildeten Vorstellungen an den Text vernachlässigt wird.²³ Die Folge dieses Handlungsmuster ist dann ein einseitiges oder reduziertes Textverstehen. Auch Ironie und Übertreibungen werden dann i. d. R. verkannt und als realistische Beschreibungen aufgefasst und übernommen.

4. Interpretation der Ergebnisse und deren Relevanz für den Literaturunterricht

In den Protokolldatenanalysen zeigt sich ein umfassendes Zusammenwirken zwischen Verstehens- und Wertungsprozessen, das man als wechselseitige Interaktion der beiden Bereiche beschreiben kann, deren Operationen sich gegenseitig bedingen oder stützen können. Auffällig ist, dass insbesondere die elaborativen Zuschreibungen von negativen Figureneigenschaften von vielen Schülerinnen und Schülern strategisch bei globalen Kohärenzbildungsprozessen vorgenommen werden. Bei schwachen Leserinnen und Lesern gibt es dabei eine Tendenz, Irritationen

²³ Das problematische Verhältnis von umfassenden Elaborationen und Perspektivenverstehen zeigt hierbei eine Nähe zu dem Konzept, das Kaspar H. Spinner (2006: 8–9) bezogen auf Text- und Leserfokussierung beim literarischen Lernen allgemein als „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ bezeichnet hat und das von Iris Winkler (2015) mit Rückgriff auf van Holt und Groeben (2006) weiter ausdifferenziert wurde.

des mentalen Modells durch kohärenzetafelnde Elaborationen zu schnell auflösen zu wollen, wo ein längeres Verweilen im inkohärenten Zustand (mit dem Ziel einer späteren Auflösung unter Einbezug zusätzlicher Textinformationen) zielführender wäre. Solch ein Umgang mit Inkohärenz ist aber durchaus voraussetzungsreich. Die Leserin oder der Leser braucht dazu 1) die realistische Einschätzung, dass globale Kohärenz zurzeit nicht etablierbar ist, 2) das Vertrauen, dass sich die aktuelle Inkohärenz (vermutlich) später auflösen lassen wird, 3) das Vertrauen, dass man persönlich dazu dann auch in der Lage sein wird und 4) die Bereitschaft, Inkohärenz auszuhalten („Frustrationstoleranz“). Die zu häufige strategische Verwendung von elaborativen Prozessen könnte aber auch entwicklungsbedingte Gründe haben. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I tendieren zur Konstruktion von kausal-logischen Zusammenhängen und etablieren Kohärenz besonders häufig durch „hypothetische Zusatzgeschichten“ (so schon Spinner 1987). Grzesik (2005: 151) definiert den Zuwachs an Textverstehenskompetenz als „Zunahme der Zahl an aktivierbaren Teilfunktionen und der Zunahme der Organisiertheit ihres Zusammenspiels“. Möglicherweise gewinnen in diesem Alter strategische Elaborationsprozesse an Bedeutung, funktionieren aber noch nicht so gut in ihrem Zusammenspiel mit Kontrollstrategien und anderen Teilprozessen. Dann wäre die vermehrte und teilweise unangemessene Verwendung von elaborativer Kohärenzauflösung als Übergeneralisierung ein Bestandteil einer altersgemäßen Entwicklung. Dies müsste allerdings gesondert untersucht werden.

Bei einigen Schülerinnen und Schülern zeigt sich die Tendenz, dass vorläufige Deutungsentscheidungen als Elemente des mentalen Modells zu früh ihren Gültigkeitsstatus der Vermutung verlieren und unwillkürlich zu Überzeugungen werden, die nicht mehr der Kontrolle und der potenziellen Modifizierbarkeit unterliegen (Handlungsmuster 2). Hier wäre eine Stärkung der metakognitiven Kontrollstrategien wünschenswert. Weil diese Kontrolloperationen den meisten Leserinnen und Lesern aber nur in geringen Teilen bewusst sind, wird sich dies vermutlich nicht durch Instruktionen erreichen lassen (ein Grundproblem vieler Strategietrainingsprogramme). Zielführender wäre unter Umständen ein regelmäßiges demonstrierendes Handeln der Lehrperson als „Meisterleser“ (z. B. Schoenbach et al. 2006), also die Möglichkeit zum Lernen am Modell.

Das Alltagsweltwissen ist mit normativen Einstellungen und Wertungen unlösbar verbunden – man würde die Top-Down-Prozesse des Lesens schwächen, würde man die Wertungen unterdrücken und das leserelevante Wissen entemotionalisieren. Wertungsprozesse sollten im Literaturunterricht daher nicht ausgegrenzt, sondern produktiv nutzbar gemacht werden. Das ist allerdings anforderungsreich, denn einerseits müssen die Schülerinnen und Schüler dafür ihre Wertungen artikulieren, damit sie sichtbar und im weiteren Deutungsprozess verhandelbar werden, andererseits kann solch eine Öffnung für Wertungsdiskurse, gerade zu einem frühen Zeitpunkt der Textbegegnung, auch schnell zu Verfestigungen der spontanen Wertungen führen und so gerade nicht die Bereitschaft fördern, diese Wertungen weiterhin zu

prüfen und zu differenzieren (vgl. Handlungsmuster 1). Ein methodisch sinnvoller Weg könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihre frühen Vorstellungen und Wertungen versprachlichen und explizit mit dem Status von zu überprüfenden Hypothesen belegen müssen, um die Vorläufigkeit der Zuschreibungen methodisch (auf einer Meta-Ebene) bewusst zu machen und so einer frühen Verfestigung entgegenzuwirken. So könnten Wertungen und Vorstellungsbildung idealerweise möglichst lange flexibel und modifizierbar bleiben. Das Ziel eines solchen Unterrichts wäre ein vorsichtiges, tentatives, vorläufiges Wertesystem, das systematisch überprüft wird und ggf. verändert werden kann und das sich von einem rigorosen, festlegenden, starren Wertesystem unterscheidet, dessen Zuschreibungen die weitere Textverarbeitung stark beeinflusst.

Literatur

- Albrecht, Jason E./O'Brien, Edward J. (1993): Updating a mental model: Maintaining both global and local coherence. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol. 19, pp. 1061–1070.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Christmann, Ursula/Schreier, Margrit (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstruktion literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin: de Gruyter. S. 246–287.
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Genette, Gérard (1998): *Die Erzählung*. Aus dem Französischen von Andreas Knop. 2. Auflage. München: Fink.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenz durch textverstehende Operationen*. Münster: Waxmann.
- Günther, Udo/Hielscher, Martina/Hildebrand, Bernd/Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (1991): *Verarbeitungsökonomie der Kohärenzprozesse*. In: Rickheit, Gert (Hg.): *Kohärenzprozesse. Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 242–297.
- Heydebrand, Renate von/Winko, Simone (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn: Schöningh.
- Irwin, Judith Westphal (1991): *Teaching Reading Comprehension Processes*. Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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* XXI. Vol. 1, pp. 35–52.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental models: Towards a cognitive science of language, inferences, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Just, Marcel Adam/Carpenter, Patricia A. (1980): A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In: *Psychological Review*. Vol. 4, pp. 329–354.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2*. S. 46–65.
- Kant, Immanuel (1974) [1781]: *Kritik der reinen Vernunft*. Werkausgabe. Bd. IV. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaschnitz, Marie Luise (1960): *Lange Schatten*. In: Kaschnitz, Marie Luise: *Lange Schatten. Erzählungen*. Hamburg: Claasen. S. 5–14.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 90–105.
- Kunze, Reiner (1976): *Fünfzehn*. In: Kunze, Reiner: *Die wunderbaren Jahre*. Frankfurt am Main: S. Fischer. S. 27–29.
- Loest, Erich (1979) [1975]: *Haare*. In: Loest, Erich: *Pistole mit sechzehn. Erzählungen*. Hamburg: Hoffmann und Campe. S. 168–177.
- McNamara, Danielle S./Kintsch, Walter (1996): Learning from text. Effects of prior knowledge and text coherence. In: *Discourse Processes*. Vol. 22, pp. 247–288.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2010): *Grounded-Theory-Methodologie*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 614–626.
- Papastefanou, Christiane (1997): *Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Pfohlmann, Oliver (2008): *Literaturkritik und literarische Wertung*. Hollfeld: Bange.
- Pressley, Michael/Afflerbach, Peter (1995): *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reder, Lynne M. (1980): The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review. In: *Review of Educational Research*, Vol. 50, issue 1, pp. 5–53.
- Richter, Tobias (2007): *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. 2. Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Richter, Tobias (2011): Cognitive flexibility and epistemic validation in learning from multiple texts. In: Elen, Jan/Stahl, Elmar/Bromme, Rainer/Clarebout, Geraldine (Hg.): *Links between beliefs and cognitive flexibility*. Berlin: Springer. S. 125–140.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u. München: Juventa. S. 25–58.
- Schmidt-Barkow, Ingrid (2010): Lesen – Lesen als Textverstehen. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 218–231.
- Schoenbach, Ruth/Gaile, Dorothee/Janssen, Sigrid/Hurwitz, Lori (2006) [1999]: *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Hg. v. Dorothee Gaile, übers. v. Sigrid Janssen. Berlin: Cornelsen.
- Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 238–251.

- Spinner, Kaspar H. (1987): Entwicklungspsychologische Interpretationen der Unterrichtsmodelle. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten, Unterrichtsmethoden, Beispiele*. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 32–41.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*. H. 200. S. 6–16.
- Spiro, Rand J. (1980): Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, Rand J./Bruce, Bertram C./Brewer, William F. (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 245–278.
- Stark, Tobias (2010a): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 114–132.
- Stark, Tobias (2010b): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch*. H. 29. S. 58–83.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen und zum Umgang mit Fiktionalität beim literarischen Verstehen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main: Lang, S. 153–169.
- Stark, Tobias (2014): Kodierprozesse im Rahmen entwickelnder qualitativer Analysen – dargestellt anhand einer Untersuchung von Leseprozessen. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 570–585.
- Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 126–144.
- Stark, Tobias (2018): Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption von Kunzes Fünfzehn. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed. S. 111–132.
- Strauss, Anselm L. (1994) [1987]: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. München: W. Fink (UTB 1776).
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996) [1990]: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta/Mellmann, Katja/Metzger Steffanie (Hg.): *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. Paderborn: Mentis. S. 111–130.
- van Peer, Willie & Pander Maat, Henk (2001): Narrative perspective and the interpretation of characters' motives. In: *Language and Literature*. Vol. 3, pp. 229–241.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. H. 22. S. 71–88.

- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume*. H. 2. S. 155–168.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach. S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*. H. 241. S. 4–12.
- Zillmann, Dolf (1994): Mechanisms of emotional involvement with drama. In: *Poetics*. Vol. 1–2, pp. 33–51.

Anschrift des Verfassers:

*Tobias Stark, Universität Oldenburg, Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften,
Postfach 2503, 26111 Oldenburg
tobias.stark@uni-oldenburg.de*