



Christopher Kleber (Autor)

Inferenzbildung bei literarischem Textverstehen

Theoretische Grundlagen und empirische Erforschung



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/8500>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

1. Einleitung

Empirische Befunde zeichnen das Bild einer unzufriedenstellenden Ausbildung der literarischen Textverstehenskompetenz durch das deutsche Schulsystem (vgl. Knopf 2009; Dannecker 2012; Freudenberg 2012; Steinmetz 2013) – dieser Befund scheint sich international zu bestätigen. Das ist insofern erstaunlich, da dem Umgang mit Literatur eine prominente Stelle im Deutschunterricht zukommt und einschlägiger Forschung nach dennoch schlechter gelernt wird als der Umgang mit Informationstexten (Artelt & Schlagmüller 2004).

Die Gründe dafür sind vielfältig, komplex und teilweise noch unbekannt. Recht eindeutig zeigt empirische Forschung jedoch, dass viele Lesende entscheidende Operationen für ein vertieftes literarisches Textverständnis nicht vollziehen können und dadurch auf einer oberflächlichen Ebene des Textverständnisses verbleiben (vgl. Earthman 1992; Zeitz 1994; Peskin 1998; Winkler 2007; Burkett & Goldman 2016). Die Genese dieser Textverstehensoperationen werden im dazugehörigen lesepsychologischen Diskurs (engl.: *discourse studies*) üblicherweise mit dem Terminus *Inferenzbildung* bezeichnet. Dieses Phänomen ist der theoretische und empirische Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags.

Kapitel 2 widmet sich der lesepsychologischen Modellierung von gelungenem literarischem Textverstehen. Ein wesentlicher Grund für die Bevorzugung einer lesepsychologischen Modellierung ist die existierende philologische Theorienpluralität zum Umgang mit Literatur, in der ein bestimmtes Textverständnis kaum als gelungen oder nicht gelungen, sondern bestenfalls als ‚angemessen‘ oder ‚unangemessen‘ hinsichtlich einer oder mehrerer Literaturtheorien evaluiert werden kann (Limpinsel 2013). Dagegen existiert in der Lesepsychologie eine allgemein akzeptierte Modellierung von gelungenem Textverständnis mit den Abstraktionsebenen *Textoberfläche*, *Textbasis* und *Makrostruktur*, *Textweltmodell* und *Kontextmodell*. Diese Modellierung wird in Kapitel 2 hinsichtlich der besonderen Anforderungen literarischer Texte spezifiziert und bildet damit den kognitiven Rahmen, in dem der Untersuchungsgegenstand des Beitrags seine Funktionsweise erhält.

Kapitel 3 definiert den Untersuchungsgegenstand der Inferenzbildung im Kontext des literarischen Textverstehens. Dieses Definitionsvorhaben wird interdisziplinär anhand einer Zusammenführung von sich mit dem Phänomen beschäftigenden Disziplinen, wie *Psychologie*, *Logik*, *Wissenschaftsphilosophie* und *Rhetorik* vollzogen. Letztendlich mündet diese theoretische Untersuchung in eine differenzierte Taxonomie zur Klassifikation und Hierarchisierung von literarischen Inferenzbildungen. Mit diesem Kapitel wird die theoretische Erforschung des Untersuchungsgegenstandes abgeschlossen.

Kapitel 4 vollzieht eine systematische Zusammenstellung internationaler empirischer Studien zu den kognitiven Prozessen des individuellen literarischen Textverstehens. Damit wird eine Landkarte der empirischen Befunde zum oder um den Untersuchungsgegenstand gezeichnet, anhand welcher Hypothesen und Anknüpfungspunkte für die eigene Untersuchung gewonnen werden. Die Zusammenstellung wird aufgrund unterschiedlicher Untersuchungsanlagen in gruppenvergleichende Studien mit Gruppen unterschiedlicher Expertisegrade, deskriptive Studien zur Untersuchung relativ homogener Gruppen und Studien mit Interventionsprogramm unterschieden.

Kapitel 5 leistet die narrative Formulierung der Forschungshypothesen, die im anschließenden Kapitel zur Operationalisierung in statistisch überprüfbare Hypothesen umgewandelt werden. Einige der Forschungshypothesen überprüfen bereits existierende Befunde des vorangehenden Kapitels, andere bearbeiten bisher empirisch unterbelichtete Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Insgesamt erwarten die Hypothesen eine stärkere Performanz der älteren Versuchsgruppe.

Kapitel 6 beschreibt die Anlage, Durchführung und Auswertung mit abschließender Diskussion der innerhalb dieses Forschungsprojektes vorgenommenen Untersuchung. Die Kapitel 2 und 3 dienen als theoretischer Rahmen zur Konstruktion des taxonomisch strukturierten Messinstruments, das letztendlich eine Operationalisierung des Phänomens *Literarische Inferenzbildung* darstellt. Die Konstruktion dieses Messinstruments wird dabei aus einer Zusammenführung des genannten theoretischen Rahmens, den Erkenntnissen der anderen empirischen Studien und einer sukzessiven Erprobung vorläufiger Taxonomien an eigenem Datenmaterial aus Vorstudie und Hauptuntersuchung entwickelt und dann auf den gesamten Datensatz angewendet.

Kapitel 7 leistet eine zusammenfassende Diskussion der wichtigsten theoretischen und empirischen Befunde des vorliegenden Beitrags. Es werden die drei Aspekte der theoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstands Inferenzbildung im Kontext des gelungen literarischen Textverstehens, die Skizzierung der empirischen Landkarte und der eigene Beitrag zu dieser Landkarte rekapituliert und hinsichtlich der potentiellen didaktischen Gebrauchs eingeschätzt. Es bietet sich durchaus an, die Lektüre mit diesem Kapitel zu beginnen und dann mit der üblichen Reihenfolge fortzuschreiten, da dadurch zentrale Zusammenhänge im Vorhinein aufgezeigt werden und anschließend mit Details ausgestaltet werden können.

2. Lesepsychologische Aspekte des literarischen Textverstehens

Die empirische Erforschung der mentalen Aktivitäten von Lesenden findet in der Lesepsychologie spätestens seit den 1970er Jahren systematisch theoriegeleitet statt (Schnotz 2010), während die differenzierte Berücksichtigung unterschiedlicher Textarten innerhalb dieser Forschungstradition erst auf die 1990er Jahre zu datieren ist. Dieser historische Verzug existiert aufgrund eines grundsätzlichen Dilemmas bezüglich der Auswahlmöglichkeiten des Stimulusmaterials in lesepsychologischen Studien:

[I]nvestigations of naturalistic text uncover a representative set of discourse features, patterns, devices, meanings, and comprehension processes that are prevalent in a culture. However, the advantage of ecological validity comes at the cost of losing precise control over the texts' stimulus properties. Consequently, at the other extreme, experimenters carefully craft texts or manipulate independent variables, control for extraneous variables, and satisfy counterbalancing constraints. We call these experimenter-generated materials "textoids" because they are not naturalistic discourse segments that are written to convey an informative or interesting message to a comprehender. Indeed, the texts in far too many experiments are meandering, choppy, pointless, and uninteresting; such texts may impose control over shallow levels of code (such as word frequency, word meanings, and syntactic composition) but fail miserably in providing control over global coherence and information value. There is the risk that the study of textoids unveils unnatural representations and processing strategies. Discourse psychologists are on solid footing when a hypothesis is confirmed in a sample of naturalistic texts in addition to properly controlled textoids (Graesser, Millis & Zwaan 1997, 165f.).

Auf eine einfache Formel gebracht, muss in der empirischen Leseforschung durch die Auswahl der Stimulustexte zwischen den beiden Aspekten ‚experimentelle Kontrollierbarkeit‘ versus *ökologische Validität* entschieden werden.¹ In der Lesepsychologie dominieren bis heute Studien unter erstgenanntem Paradigma. Dennoch wurde dem Risiko, unzureichend ökologisch validierter Befunde, mittlerweile systematisch entgegengearbeitet: Empirische Leseforschung mit ökologisch validen ‚authentischen Texten‘ (im Zitat: *naturalistic text*) ist seit den 1990er Jahren im Diskurs etabliert und die im Rahmen des vorliegenden Beitrags durchgeführte Untersuchung fällt ebenfalls in diese Kategorie (s. Kap. 6). Die beschriebene Paradigmenverschiebung ermöglichte die Implementierung einer textartenspezifischen empirischen Leseforschung, die im aktuellen Kap. für den Fall des *literarischen Textverstehens* aufgearbeitet werden soll.

Die zunehmende Berücksichtigung authentischer Texte als Stimulusmaterial führte nicht zu einer Herausbildung voneinander unabhängiger textartenspezifischer Modelle des Textverstehens. Es existiert vielmehr eine allgemeine theoretische Vorstellung des

¹ Das aufgemachte Spannungsverhältnis ist jedoch nicht als absolute Regel tragfähig. Zwar bedeutet die Manipulation von Stimulusmaterial immer den Verlust von ökologischer Validität und die Auswahl von ökologisch validem Stimulusmaterial den Verlust von Manipulationsmöglichkeiten, dennoch können beispielsweise für bestimmte Forschungsfragen ökologisch valide Texte so ausgewählt sein, dass trotzdem eine hohe experimentelle Kontrolle vorliegt – und vice versa.

Textverstehens, die dann in textartenspezifische Modifikationen mündet (vgl. Christmann & Schreier 2003). Das aktuelle Kapitel verbindet demnach die Darstellung der Grundzüge dieser übergreifenden theoretischen Vorstellung mit hervorgehobener Berücksichtigung literaturspezifischer Aspekte.

Bei den komplexen kognitiven Aktivitäten des Lesens hängen die meisten Prozesse und Funktionen eng zusammen und erschweren und dadurch eine lineare Darstellung. Aus diesem Grund wird die angestrebte Aufarbeitung der Lesepsychologie des literarischen Textverstehens einer strukturellen Trennung unterzogen: Das Phänomen *Inferenzbildung*, sonst integraler Bestandteil dieses Themenbereiches, wird im aktuellen Kapitel weitestgehend ausgeklammert, um ihm das anschließende Kapitel 3 als Forschungsschwerpunkt vollständig zu widmen. Das aktuelle Kapitel funktioniert demnach als Rahmung des Forschungsschwerpunktes. Zunächst soll exkursorisch die grundlegende lesepsychologische Perspektive auf das Phänomen des individuellen Textverstehens veranschaulicht werden, die den ganzen Forschungsdiskurs bestimmt und den vorliegenden Beitrags stets begleitet.

Zum Grundverständnis der Lesepsychologie. Die Lesepsychologie als Subdisziplin der Kognitionspsychologie² versteht die während des Lesens stattfindenden mentalen Aktivitäten in Analogie zum Computer weitestgehend als Informationsverarbeitungsprozesse (vgl. Dörner 1974).³ Dabei können drei übergeordnete Determinanten unterschieden werden, die letztendlich Ablauf und Erfolg von Lesen bzw. Textverstehen – hier synonym verwendet – als Informationsverarbeitungsprozesse bestimmen (vgl. Kintsch 1998): Eine Leserin oder ein Leser mit individuellen Eigenschaften (themenspezifisches Vorwissen, Motivation, Wortschatz, IQ usw.) trifft auf einen Text mit seinen individuellen Eigenschaften (Thema, Kohäsion, Syntax usw.) unter bestimmten Kontextbedingungen (Instruktionsanweisungen, Störfaktoren usw.). Anhand dieser drei Determinanten soll die Bedeutung des Begriffes *Information* für den Rahmen des vorliegenden Beitrags geklärt werden.

Nach Definition des Soziologen Niklas Luhmann (1996, 39) ist eine Information „irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied ausmacht“. Informationen sind demnach diejenigen Eigenschaften eines Textes, die dessen Rezipienten im Zuge ihres Verstehensprozesses auch gewinnbringend verarbeiten (können). Ein häufig auftretendes Beispiel aus der Literatur sind intertextuelle oder historische Anspielungen. Für Lesende, die

² Für eine ausführliche Standortbestimmung s. Christmann (2010).

³ Emotionale und affektive Prozesse scheinen dabei vernachlässigt worden zu sein, werden aber in der Lesepsychologie häufig als Auslöser für Informationsverarbeitung betrachtet und sind somit hier mitgedacht (Graesser et al. 1994; Miall & Kuiken 1999; Henschel 2013).

diese erkennen, kann dieses Erkennen einen (bedeutenden) Unterschied für den weiteren Leseprozess machen und ist demnach eine Information. Für Lesende, die solche Anspielungen nicht erkennen oder jedenfalls erahnen, können diese logischerweise keinen Unterschied ausmachen.⁴ Dieses Beispiel führt ebenfalls vor Augen, warum ein bestimmter Text, der eigentlich allen Lesenden das gleiche Informationspotential bietet, häufig auf unterschiedliche Weise verstanden werden kann. Es kommt demnach darauf an, welche Textmerkmale den Unterschied für ein bestimmtes rezipierendes Individuum ausmachen (können). Nicht selten bestimmt ebenso die dritte Determinante, der Kontext, welche Informationen aus dem Text erzeugt werden: Eine bestimmte Leseabsicht legt meist im Vorhinein fest, welche Textmerkmale den Unterschied für den folgenden Leseprozess ausmachen (sollten). Beispielsweise könnte jemand, der sich in Goethes *Faust* lediglich für die Liebesgeschichte zwischen Gretchen und Heinrich interessiert, viele der Monologe zügig überlesen; sein Leseverständnis folglich weniger prägen, als auf Grundlage der Texte und der sonstigen Eigenschaften des Lesenden möglich. Es zeigt sich bereits an dieser Stelle, wie komplex die Zusammenhänge innerhalb dieser drei Determinanten sein können. Es ist Ziel dieses Kapitels, zumindest einige dieser Zusammenhänge vertiefend zu thematisieren.

Literarische Texte. An dieser Stelle soll keine philologisch erschöpfende, sondern vielmehr eine kurze und für die Zwecke dieses Beitrags pragmatische Definition von literarischen Texten skizziert werden. Fokussiert werden dabei die besonderen Anforderungen von literarischen Texten, mit denen Lesende in aller Regel umgehen müssen. Es geht insbesondere um ein literarisches Merkmal, das der Philologe Wolfgang Iser (1976) als *Leerstelle* bezeichnet. Leerstellen sind diejenigen Textstellen oder -teile, die auf Lesende inkohärent, unbestimmt, widersprüchlich oder mehrdeutig wirken können und daher ‚unterspezifiziert‘ sind (Schmidt 1991). Auftretende Leerstellen stellen demnach den Informationsverarbeitungsprozess der Lesenden vor die Herausforderung verschiedene Textelemente so miteinander in Beziehung zu setzen, dass sich die auftretenden Inkohärenzen auflösen. Dieser Vorgang wird philologisch als *Interpretation* bezeichnet. Es existieren in der Regel viele Möglichkeiten eine Leerstelle zu bearbeiten und in der Literaturtheorie wird stets betont diese Pluralität zu kultivieren.

Das Phänomen der Leerstelle soll um ein weiteres Merkmal literarischer Texte ergänzt werden. Es existiert bei literarischen Texten immer die Möglichkeit eine Textstelle nicht im wörtlichen, sondern im metaphorischen bzw. übertragenen Sinne zu verstehen. Dadurch könnte jede Textstelle, jeder Textteil eine Leerstelle im iserschen Sinne sein, da Lesende theoretisch

⁴ Zu einer ähnlichen Bestimmung kam auch schon Carl Friedrich von Weizsäcker (1971, 351), indem er herausstellte: „Information ist nur, was verstanden wird“.

immer sowohl auf der wörtlichen als auch auf der übertragenen Ebene operieren könnten. Reguliert wird diese Möglichkeit indirekterweise meist dadurch, dass sich in der Lesepraxis manche Textstellen mehr für übertragenes Lesen anbieten als andere.

Repräsentation von Textverständnis. Erfolgreiches Textverstehen resultiert aus lesepsychologischer Perspektive in einer abrufbaren mentalen Repräsentation des gelesenen Textes. Damit wird eine strukturierte Erinnerung an einmal verstandene Texte möglich. Diese mentalen Repräsentationen bestehen in der Regel aus Informationen des Textes und aus Informationen, die aus dem Vorwissen der Lesenden selbst stammen (empirisch fundiert bei: Bartlett 1932; Zwaan, Radvansky, Hilliard & Curiel 1998; Dutke 1998). Informationsverarbeitungsprozesse sind demnach gleichzeitig Konstruktionsprozesse, die zum Aufbau dieser mentalen Repräsentationen führen. Aus diesem Grund impliziert die lesepsychologische Perspektive auf das Textverstehen zwangsläufig die Akzeptanz einer konstruktivistischen Rahmentheorie des Textverstehens: Lesende konstruieren ihr Textverständnis selbst, indem sie den Text und ihr individuelles Vorwissen zusammenführend verarbeiten. Es wird in diesem Kapitel herausgearbeitet, dass dieser Vorgang der Zusammenführung keinesfalls beliebig verläuft, sondern bestimmten Bedingungen unterliegt. Dennoch können mentale Repräsentationen zum gleichen Text im Sinne der oben angeführten Informationsdefinition allein deshalb unterschiedlich ausfallen, weil sich Vorwissensbestände schon interindividuell unterscheiden. Das betrifft mentale Repräsentationen zu literarischen Texten in besonderem Maße, wie in diesem Kapitel ebenfalls noch erklärend ausgeführt wird.

Im lesepsychologischen Fachdiskurs hat sich die Vorstellung durchgesetzt, gelingendes Textverstehen als Konstruktion eines referentiellen mentalen Modells der inhaltlichen Sachverhalte des Textes zu betrachten – als spezifische Variante einer mentalen Repräsentation zu einem Text. Die ersten differenzierten Vorschläge zu dieser Theorie waren das *mentale Modell* von Philip Johnson-Laird (1983)⁵ und das *Situationsmodell* Teun A. van Dijk und Walter Kintsch (1983). Dabei ursprünglich existierende Unterschiede gelten mittlerweile als überwunden, sodass im Fachdiskurs aktuell beide Varianten synonym verwendet werden (Kelter 2003). Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an Monika Schwarz-Friesel (2006) von *Textweltmodellen* (= TWM) gesprochen. Schwarz-Friesel vertritt ausdrücklich eine textlinguistisch motivierte Theorie des Textverstehens, das heißt die Determinante Text wird in

⁵ Bei Johnson-Laird bezeichnen mentale Repräsentationen ein allgemeines Repräsentationsformat von Wissen - ähnlich wie Gentner & Stevens (1983). Allerdings spielen mentale Repräsentationen von Wissensstrukturen in seinem Beitrag die prominentere Rolle. Vgl. dazu auch Knauff 2018.

ihrer Konzeption des TWM dezidiert betont, als in den angeführten alternativen Theorien. Damit einhergehende Besonderheiten werden in 2.3 ausführlicher thematisiert.

Die Konstruktion eines TWM ist zwar in aller Regel das Ziel des Textverstehens, aber letztendlich nur eine unter vielen vorstellbaren mentalen Repräsentationsebenen (= RE) eines Textes (vgl. van Dijk & Kintsch 1983). Nach Graesser et al. (1997) hat sich der Diskurs auf insgesamt fünf unterscheidbare RE verständigt, die letztendlich aber in komplexer Art und Weise miteinander interagieren. An diesen unterscheidbaren RE orientiert sich der programmatische Aufbau des aktuellen Kapitels. Die einzelnen RE werden sukzessive vorgestellt und ihr Konstruktionsprozess im Lichte der oben erklärten Zielstellung erläutert. Kapitel 2.1 diskutiert die *Textoberfläche* als wortgetreue RE eines Textes. Kapitel 2.2 thematisiert *Textbasis* und *Makrostruktur* als inhaltsgetreue RE eines Textes. Kapitel 2.3 beschäftigt sich mit den Eigenschaften von TWM als wichtigste der RE. Kapitel 2.4 erläutert den Konstruktionsprozess von TWM. Kapitel 2.5 führt die beiden RE *Kommunikationsebene* und *Textgenreebene* unter dem Begriff *Kontextmodell* nach van Dijk (1997, 1999) zusammen. Die Zusammenführung ergibt sich aus der strukturökonomischen Überlegung, dass bezüglich dieser RE vergleichsweise wenig Forschung vorliegt. Es wurde in allen Teilkapiteln versucht, weitestgehend empirische Studien mit ökologisch validem Stimulusmaterial einzubeziehen.

2.1 Textoberfläche

Die Textoberfläche (= TO) bezeichnet eine wort- und syntaxgetreue Repräsentation einzelner Textteile oder des gesamten Textes. Im Gegensatz zu den anderen RE müssen Lesende zur Herstellung einer ausgeprägten TO nicht zwangsläufig eine Vorstellung von der Bedeutung der Worte und Sätze des Textes besitzen (Schnotz 2010). Beispielsweise genügt die Repräsentation der TO, wenn ein Gedicht (in einer unbekanntem Sprache) auswendig gelernt werden soll. Die TO wird während des Lesens sukzessive im Arbeitsgedächtnis (= AG) erzeugt und repräsentiert. Da dessen Kapazitäten jedoch limitiert sind und die Übertragung der TO ins Langzeitgedächtnis in der Regel nur durch intensive Wiederholung gelingt, kann diese RE in den meisten Fällen nicht lange aufrechterhalten werden und unterliegt einem raschen Verfall (empirisch für Texttoide: Kintsch, Schmalhofer, Welsch & Zimny 1990). Das Konzept des AG soll an dieser Stelle exkursorisch erläutert werden, da ihm eine bedeutende Rolle für die Determinante der Lesenden zukommt.

Arbeitsgedächtnis. Das in der Lesepsychologie weitestgehend akzeptierte Modell des AG stammt von Alan Baddeley & Graham Hitch (1974) und besteht aus den drei Komponenten *räumlich-visueller Notizblock*, *phonologische Schleife* und *zentrale Exekutive* als

Kontrollsystem der Informationsverarbeitungsprozesse.⁶ Seitdem wurde intensiv an der theoretischen und empirischen Erforschung des AG gearbeitet – Baddeley (2007) selbst kam schon vor mehr als zehn Jahren auf über 50 Seiten Referenzen zu Arbeiten an seiner Theorie und dieser Trend wird sich voraussichtlich fortsetzen (vgl. Baddeley & Hitch 2018 als Beispiel für einen aktuellen Beitrag zu seinem Konzept der phonologischen Schleife). Aus diesem Grund konzentriert sich die Darstellung auf die für die Zwecke des vorliegenden Beitrags relevanten Aspekte, statt eine aktuelle und vollständige Darstellung des Konzepts anzustreben. Für die empirische Leseforschung sind insbesondere die beiden Komponenten phonologische Schleife und zentrale Exekutive relevant. Hinter der phonologischen Schleife verbirgt sich in erster Linie die Funktion eines begrenzten Speichers sprachlicher Informationen (auch als verbales Kurzzeitgedächtnis bezeichnet), während in der zentralen Exekutive die Manipulation der im Speicher befindlichen Informationen gesteuert wird. Der sprachliche Informationsspeicher der phonologischen Schleife basiert auf lautlichen Sprachaspekten (durch Subvokalisierung) und scheint eine begrenzte zeitliche Speicherkapazität von ca. zwei Sekunden aufzuweisen. Das heißt, die Wortlänge determiniert die maximale Anzahl der Worte, die im Speicher repräsentiert werden kann (Baddeley, Thomson & Buchanan 1975). Allerdings ist die phonologische Schleife nicht (wie anfangs angenommen) nur auf Speicherfunktionen begrenzt, sondern dort finden auch von der zentralen Exekutive ausgehende Kontrollaktionen wie beispielsweise die Organisation der Informationsreihenfolgen statt, die wiederum selbst Speicherkapazität in Anspruch nehmen (Baddeley 2012). In der Komponente der zentralen Exekutive wird beispielsweise der Aufmerksamkeitsfokus gesteuert, der die relevanten Anforderungen einer Aufgabenstellung verarbeitet, den Wechsel zwischen Aufgabenstellungen steuert und den Übergang von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis in das AG leistet. Es ist nach Baddeley (2012) letztendlich diejenige Komponente, welche all die ‚cleveren Dinge‘ des Denkens anstellen kann. Vereinfacht ausgedrückt, steuert das AG die Aktivierung, Unterdrückung, Veränderung und Aufrechterhaltung von Informationen, sowie die selektive Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen (vgl. Engle 2002).

Textoberfläche von literarischen Texten. Grundsätzlich scheint der TO während des Lesens literarischer Texte eine bedeutendere Rolle zuzukommen, als während des Lesens nichtliterarischer Texte. Diese Erkenntnis ist insbesondere den Forschungsbeiträgen von Rolf A. Zwaan (1991; 1993; 1994; 1996) zu verdanken. Nach Zwaan lässt sich unter anderem anhand

⁶ Später fügte Baddeley (2000) noch den „Episodischen Puffer“ als weitere Komponente hinzu, um das Phänomen erklären zu können, dass zusammenhängende Wörter die normale Speicherkapazität von ca. sieben Wörtern mit ca. 15 deutlich übersteigen können. Diese Komponente ist jedoch für die vorliegende Forschung nicht wichtig.

der TO nachweisen, dass erwachsene Individuen (zumindest in westlichen Gesellschaften) für bestimmte Textgenres unterschiedliche „kognitive Kontrollsysteme“ zur Steuerung des eigenen Leseverstehensprozesses entwickeln. In seinem ersten Beitrag (1991) identifizierte Zwaan in einer Vorstudie sechs Texte, welche die Versuchspersonen (= VP) nicht eindeutig den Genres ‚Nachrichtenartikel‘ versus ‚Exzerpt eines literarischen Prosatextes‘ zuordnen konnten.⁷ Zwei der identifizierten Texte stammten dabei aus dem literarischen Genre, während es sich bei vier Texten um Zeitungsberichte handelte. Diese Texte wurden dann als Stimulusmaterial für folgendes Experiment verwendet: 40 VP wurden zufällig in zwei Gruppen unterteilt. Der entscheidende experimentelle Eingriff äußerte sich im für beide Gruppen unterschiedlichen Instruktionsimpuls. Die erste Gruppe wurde darüber informiert, einen Text aus dem literarischen Spektrum zu lesen, während der zweiten mitgeteilt wurde, es handle sich um einen Nachrichtenartikel. Dieser Impuls beeinflusste das Leseverhalten der VP dahingehend, dass die erste Gruppe signifikant höhere Lesezeiten aufwies und eine stärkere Gedächtnisrepräsentation der TO, sowohl direkt nach dem Lesen als auch nach einer zwanzigminütigen Pause, zeigte.⁸ In den anschließenden Beiträgen (1993; 1994) replizierte Zwaan diese Befunde und interpretierte sie dahingehend, dass die VP ein „literarisches Kontrollsystem“ ausgebildet haben müssen, das aufgrund der experimentellen Instruktion aktiviert wurde und letztendlich das abweichende Leseverhalten bedingte. Die Entwicklung solcher genrespezifischen kognitiven Kontrollsysteme führte Zwaan hauptsächlich auf die in Bildungseinrichtungen geförderte Lesesozialisation zurück (1994; 1996).⁹

In der Diskussion seiner Befunde schlug Zwaan (1996) eine philologische Brücke zu den Literaturtheorien der *Russischen Formalisten* und *Prager Strukturalisten*, deren grundsätzliches Anliegen es war, literarische von nichtliterarischen Texten durch bestimmte Textmerkmale kategorial zu unterscheiden. Demnach zeichnen sich literarische Texte durch die intensivere Verwendung von ‚ästhetischen Mitteln‘ oder ‚Stilmitteln‘ (*literary devices*) besonders bei poetischen Texten auf der TO aus (z. B. bei Reim, Rhythmus, Alliterationen, Enjambement). Bei narrativen Texten sind solche ästhetischen Mittel tendenziell (aber nicht

⁷ Nach der globalen Entscheidung für ein Genre, mussten die Versuchspersonen noch auf einer vierstufigen Skala einschätzen, wie sicher sie sich ihrer Entscheidung waren (Zwaan 1991, 144). Die meisten Texte thematisierten den Umgang der Polizei mit Massenveranstaltungen während wichtigen historischen Ereignissen (ebd., 143f.).

⁸ Zu ähnlichen Ergebnissen mit einem ähnlichen experimentellen Design kam bereits Dietrich Meutsch (1987), der allerdings nur zwischen literarischen und nichtliterarischen Verstehen unterschied. Das kritisierte Zwaan (1991, 141), da erwachsene Lesende im Hinblick auf Subgenres (z. B. Sonette, Fachtexte usw.) dieser groben Kategorien durchaus spezifischere Kontrollsysteme mit signifikantem Einfluss auf den Leseverstehensprozess entwickelt haben können.

⁹ Hicks (1991) konnte allerdings in einer explorativen Studie zeigen, dass bereits Erstklässlerinnen unterschiedlicher sozialer Milieus ein differenziertes Genewissen mitbringen können. Es stellt sich also die Frage welchen Einfluss die außerschulische Lesesozialisation auf solche Kontrollsysteme hat.

ausschließlich) inhaltlicher Natur (wie z. B. Rückblicke, Vorausblenden, ungewöhnliche Perspektiven, wie z. B. Erzählungen aus Sicht eines Pferdes und offene Enden) und betreffen daher eher die RE der Textbasis und des TWM. Dem Strukturalisten Jan Mukarovsky (1964) zufolge können diese ästhetischen Mittel den Effekt des *Foregrounding* (= in den Vordergrund rücken)¹⁰ bewirken, wodurch die Sprache des Textes selbst verstärkt die Aufmerksamkeit der Lesenden auf ihre Form richtet. Nach dem russischen Formalisten Roman Jakobson (1960) kann Sprache u. a. eine *referentielle Funktion* und eine *poetische Funktion* haben. Bei literarischen bzw. poetischen Texten sei folglich die poetische Funktion häufig dominanter, während bei Sachtexten die referentielle Funktion im Vordergrund steht. Diesem Spannungsfeld seien jedoch mindestens Ausnahmen und graduelle Unterschiede vorbehalten – wenn es nicht sogar insgesamt in Frage gestellt werden kann. Zwaan (1996, 242) sieht die Verortung eines Textes innerhalb dieses Spannungsfelds als wichtige textuelle Determinante des Textverstehensprozesses:

The referential and the poetic functions of language can be regarded as antagonistic (Waugh 1980). Metaphorically speaking, the more that a linguistic structure focuses attention upon on itself, the more the language will get in the way of constructing a representation of the referential situation [=Textweltmodell; CK] denoted by the text. Conversely, the more a text is tuned to conveying information about a particular state of affairs, the more transparent the text will be, and, consequently, the reader's attention will not be focused upon the linguistic structure itself.

Diese Erklärung verdeutlicht, was letztendlich im Begriff des *Foregrounding* schon angelegt ist: Poetische Textmerkmale rücken die Sprache selbst in den Vordergrund und veranlassen dadurch Lesende dazu, ihre Aufmerksamkeit weg von den Inhalten und hin zur Struktur und Form der Sprache zu richten. Aus diesem Grund konstatierte Zwaan (1994; 1996), dass das literarische Kontrollsystem auf Seiten der Lesenden normalerweise durch entsprechende poetische Textmerkmale aktiviert wird und Instruktionsstimuli (wie in dem oben beschriebenen Experiment) dementsprechend nur begrenzt dazu führen können, dass sich Lesende über ein tatsächliches Textgenre hinwegsetzen. Es wäre schwer vorstellbar, dass bei einem angekündigten Nachrichtenartikel und tatsächlich präsentiertem Gedicht die Lesenden (nach anfänglicher Verwirrung) nicht irgendwann ihr literarisches Kontrollsystem aktivieren würden und den Text verstärkt hinsichtlich seiner poetischen Funktion lesen. Dennoch liefern die Studien von Zwaan einen Beweis für die Perspektive, dass literarisches Textverstehen nicht nur von den Texten selbst evoziert wird, sondern auch ein erlernter Habitus auf Seiten der Lesenden

¹⁰ Hier wird der englische Begriff *Foregrounding* verwendet, weil die empirische Forschung ausnahmslos mit ihm arbeitet. Ursprünglich handelt es sich dabei jedoch um eine Übersetzung von Paul Garvin des eigentlich tschechischen Begriffs *aktualiace*. Als wörtliche Übersetzung würde das Verb *aktualisieren* näherliegen, jedoch beschreibt m. E. der Begriff *Foregrounding* die Wirkung dieses Textmerkmals angemessener.