

IRENE PIEPER / DOROTHEE WIESER

Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen

Abstract

Die einem kompetenten literarischen Lesemodus zugrunde liegenden Überzeugungen sind bisher nur selten empirisch fundiert in den Blick genommen worden. Dabei ist die Frage, wie und in welcher Form sich Lernende die Spielregeln literarischer Kommunikation aneignen, d.h. welche Überzeugungen sie zum Umgang mit Literarizität und Fiktionalität entwickeln, durchaus von literaturdidaktischem Interesse. Deshalb soll im folgenden Beitrag zunächst theoretisch entfaltet werden, wie das Verhältnis von Überzeugungen und literarischen Lese- und Verstehensprozessen gefasst werden kann. In einem nächsten Schritt werden auf der Basis von Daten aus einer Lautes-Denken-Studie zu lyrischen Texten poetologische Überzeugungen systematisch differenziert. Schließlich soll in einem Fallbeispiel die Verknüpfung zu den zu beobachtenden literarischen Lesehandlungen hergestellt werden.

0 | Einleitung

Dass Literatur ein besonderes Sprachspiel mit spezifischen Regeln ist, erfahren Kinder meist recht früh: Je nach literarischer Sozialisation begegnen sie den „Spielregeln literarischer Kommunikation“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008, 47) in der Familie und die schulische Beschäftigung im Literaturunterricht vertieft diese Erfahrungen. Die wahrgenommenen Regeln beeinflussen dann wiederum die Rezeption literarischer Texte, wie sich auch an folgenden Schüleräußerungen aus einer Lautes-Denken-Studie zum Verstehen von Metaphorik in lyrischen Texten¹ zeigt:

((...)) also halt gedichte sollen ja irgendwie immer so_n sinn haben, aber keine ahnung was da jetzt für_n- was da jetzt dahinter steckt, das hab ich jetzt nicht so genau verstanden also was da jetzt eigentlich so damit gesagt werden soll ((...)) (Schülerin, 9. Klasse, RS_D_9_2w, 31)

((...)) okay, ich versteh=jetz NICH genau was das gedicht bes=DEuten soll. (2.5) hä:? regen? (1.0) brennen- (2.5) <<leiser>brennen-> und bin im regen abgebrannt- gürtel verlieren- (1.5) träumen die eigentlich alle wenn die die gedichte schreiben? oder beschreiben die ihre träume? (2.0) (Schülerin, 6. Klasse, GYM_G_6_2w, 134)

¹ Mit „Lautes-Denken-Studie“ bezeichnen wir eine Teilstudie unseres Projekts LiMet, in dem mithilfe des Lauten Denkens Verbalisierungen von Verstehensprozessen erhoben wurden. Nähere Informationen zur Studie finden sich in Kapitel 2. Die Transkriptionen folgen dem Transkriptionssystem GAT 2, Basistranskript (Selting et al. 2009). Die Protokoll-Daten werden durch ein Schulformkürzel (GYM für Gymnasium, RS für Realschule, IGS für Integrierte Gesamtschule, MS für Oberschule) und einen Großbuchstaben für die jeweilige Schule bezeichnet, an die sich die Angaben der Jahrgangsstufe und des Geschlechts anschließen.

Die Äußerungen spielen sowohl auf die spezifische Bedeutungskonstitution im Rahmen der literarischen Kommunikation als auch auf die abweichende sprachliche Verfasstheit der Texte an. Damit sind zwei Phänomene benannt, mit denen Schüler/innen im Literaturunterricht umgehen müssen und für die implizit oder explizit Regeln des Umgangs in den unterrichtlichen Interaktionen bestimmt werden. Doch die an diesem unterrichtlichen Sprachspiel Teilnehmenden dürften trotz allem recht unterschiedliche Überzeugungen haben bzw. entwickeln, was die Angemessenheit des Umgangs mit literarischen Texten ausmacht. Da es hierzu bisher kaum literaturdidaktische Überlegungen und Forschungsarbeiten gibt (vgl. Wieser 2013), soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie sich entsprechende Überzeugungen systematisch beschreiben lassen und welche Bedeutung ihnen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zukommt.

1 | Überzeugungen und literarisches Verstehen – Problemaufriss

Mit der Frage, wie kompetentes literarisches Lesen näher bestimmt werden kann, hat sich die literaturdidaktische Forschung in den letzten Jahren verstärkt auseinandergesetzt. Dabei lag und liegt der Fokus vor allem auf dem Wissen und den Strategien, die kompetente Leser/innen im Umgang mit literarischen Texten einsetzen. Dass es keineswegs nur hinsichtlich der Förderung informatorischer Lesekompetenzen bedeutsam ist, Strategien von Expert/innen zu beschreiben, um daraus Ansätze zur Förderung abzuleiten, betont Cornelia Rosebrock in einem aktuellen Beitrag für die Zeitschrift *Der Deutschunterricht*:

Wenn es auch für literarisches Lesen gelänge, eine prototypische „Lesehaltungen“ [sic], bestehend aus spezifischen Lesestrategien für poetische Sprache, detailliert zu beschreiben, dann würden sich die Konturen einer „literarästhetischen Rezeptionskompetenz“ darin abbilden und von informatorischer Lesekompetenz zumindest partiell unterscheiden lassen. (Rosebrock 2017, 6)

Auch wenn die detaillierte Beschreibung entsprechender Lesestrategien und -haltungen (notwendig?) noch ein Desiderat darstellt, verdichten sich doch einige Befunde aufgrund mehrerer, meist qualitativer empirischer Studien. So werden die Fokussierung sprachlicher Besonderheiten und die Zuweisung potenzieller (und nicht manifester) Bedeutungen (vgl. Scherf 2017; Peskin 1998, 2010) sowie die Akzeptanz von Widersprüchen und die bewusste Vagheit des Situationsmodells (vgl. Zwaan 1993) als spezifische Merkmale kompetenter literarischer Leseprozesse beschrieben. Zudem erscheint vernetztes literarisches Wissen sowie dessen flexible Nutzung (vgl. Peskin 1998; Winkler 2007), aber auch der textadaptive Einsatz von Leseaktivitäten (vgl. Janssen et al. 2006) bedeutsam.²

Die literaturdidaktische Diskussion des Zusammenhangs von Wissen und literarischem Verstehen hat zudem gezeigt, dass die Frage nach dem zugrunde liegenden fachlichen Wissen eher in den Hintergrund rückt und davon auszugehen ist, dass es vor allem um ein Wissen, *wie* man Literarisches versteht (Scherf 2016), geht. Der von Cornelia Rosebrock verwendete Begriff der Lesehaltung wäre folglich nicht nur auf spezifische Lesestrategien zu beziehen, sondern eben auch auf die damit verbundenen Überzeugungen zum angemessenen Umgang mit literarischen Texten (vgl. Pieper 2016).

Um der Frage nach entsprechenden Überzeugungen zunächst auf der theoretischen Ebene nachzugehen, sollen im Folgenden zum einen die Herausforderungen im Umgang mit Literarizität und Fiktionalität näher expliziert werden, zum anderen sollen zwei theoretische Konzepte aufgegriffen werden, die in diesem Zusammenhang zentral erscheinen: Konventionen und epistemische Überzeugungen.

² Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Studien recht unterschiedliche Designs nutzen, die bei der Verallgemeinerung der Befunde bedacht werden müssen. So werden entweder Experten-Novizen-Vergleiche vorgenommen, wobei die Bestimmung der Konstrukte „Experte“/„Novize“ jeweils zu diskutieren wäre, oder es werden starke mit schwachen Leserinnen und Lesern verglichen. Eine weitere Option ist die vergleichende Untersuchung von literarischen und pragmatischen Lektüren.

1.1 | Literarizität und Fiktionalität

Will man die Spezifik literarischer Lektüren untersuchen, ist man mit der literaturtheoretisch kaum zu lösenden Frage konfrontiert, was eigentlich literarische Texte sind. Simone Winko formuliert zugespitzt, dass die Suche nach dem alle literarischen Texte zusammenhaltenden Literarizitätskriterium der Suche nach der Weltformel gleiche (Winko 2009, 374). Ebenso unbefriedigend erscheint es allerdings, den Literaturbegriff rein funktional bzw. pragmatisch zu fassen, d.h. allein Konventionen im Umgang mit Texten und nicht deren Eigenschaften zentral zu setzen (vgl. Jannidis 2003, 316) oder Literarizität ausschließlich als einen Textverarbeitungsmodus zu fassen (vgl. Winko 2009, 387 f.).

Aus einer literaturdidaktischen Sicht erscheint es deshalb sinnvoll, zum einen nach den besonderen Herausforderungen der Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten, die auch Literarizitätsmerkmale aufweisen, zu fragen³ – zum anderen aber die Bedeutung von literarischen Konventionen sowie Lesemodi und deren Erwerb explizit zu berücksichtigen.

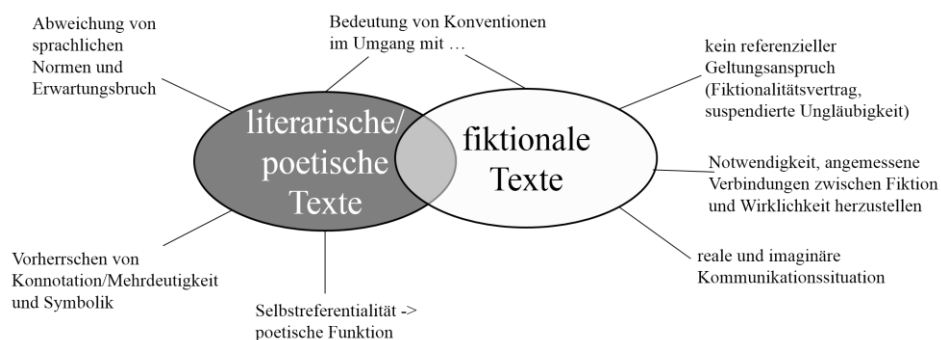


Abbildung 1: Literarizität und Fiktionalität

Betrachtet man zunächst die Anforderungen an Lesende, die aus der Literarizität der Texte, d. h. aus den textseitigen Eigenschaften, resultieren, kann man mit Thomas Zabka (2016) zwei zentrale Dimensionen voneinander abgrenzen: *Unbestimmtheit* und *Überstrukturiertheit*. Mit dem Begriff „Unbestimmtheit“ ist bei Zabka die Un(-ter)bestimmtheit und Mehrdeutigkeit von Informationen und Informationszusammenhängen in literarischen Texten gefasst, die elaborative Lektüren notwendig wie möglich macht (ebd., 157), während die „Überstrukturiertheit“ sich auf die poetische Funktion sprachlicher Zeichen im Sinne Jakobsons bezieht, die gleichfalls Mehrdeutigkeit evoziert (ebd., 158). Beide Dimensionen korrespondieren zum einen mit spezifischen Erwartungen der Lesenden an literarische Texte, zum anderen sind mit ihnen sowohl kognitive Hürden im Verstehensprozess verbunden als auch Verstehensangebote und „die Möglichkeit, Textsinn in immer neuen Rezeptionskontexten zu erzeugen“ (ebd., 157).

Für die Lektüre lyrischer Texte, wie sie in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie zum Einsatz kamen, bedeutet dies beispielsweise, sich durch die Metaphorik der Texte irritieren zu lassen, die Störung der Kohärenzbildung bewusst wahrzunehmen und zugleich die Einladung zur ästhetischen Erfahrung anzunehmen (vgl. Zymner 2003, 142 f.; Lessing-Sattari 2017, 337-363; Lessing-Sattari/Wieser 2016). Damit verbunden ist die Herausforderung, bei nicht konventioneller Metaphorik vor allem auf analogische Verstehensprozesse zu setzen und der besonderen Ähnlichkeit von Empfänger- und Spenderbereich nachzuspüren, d. h. nicht zu schnell zu generalisieren oder schlichte Übersetzungen vorzunehmen (vgl. Lessing-Sattari/Wieser 2016, Zabka 2004). Es ist also ein literarischer Lesemodus gefordert, der mit Texteseigenschaften und Konventionen interagiert.

Während der Literarizität in der literaturdidaktischen Diskussion viel Aufmerksamkeit zukommt, werden die Herausforderungen der Fiktionalität seltener und nicht in Verbindung mit dem Konzept der Literarizität diskutiert (vgl. Nickel-Bacon 2003; Martínez 2016). Le-

³ Es wird also hier davon ausgegangen, dass es Texte gibt, die fiktional sind *und* Literarizitätsmerkmale aufweisen, aber ebenso Texte, die fiktional und nicht literarisch oder literarisch und nicht fiktional sind (vgl. Winko 2009, 376 f.).

ser/innen müssen – so zumindest die literaturdidaktische normative Erwartung – die Dopp- lung der Sprecherposition (Autor – Erzähler bzw. fiktionsinterne Sprechinstanz) und damit die reale und die imaginäre Kommunikationssituation in ihren Deutungsprozessen berücksichti- gen. Sie müssen sich zudem auf den Fiktionsvertrag einlassen und dürfen die fiktionsinterne Wirklichkeit nicht in Frage stellen. Zugleich sollten sie diese aber auch nicht als Erfindung abtun, sondern eine Sinndeutung derselben vornehmen, d. h. eine Verbindung zwischen fik- tionsinterner und fiktionsexterner Wirklichkeit herstellen (vgl. Groeben/Dutt 2011; Schmid 2011, 26-42).

Bettina Hurrelmann hat bereits 1982 untersucht, wie Schüler/innen der 4. Klasse mit diesen Herausforderungen umgehen. Sie führte insgesamt 283 Interviews zu drei kinderlite- rarischen Texten mit Schüler/innen der 4. Klasse, in denen der Bezug von Textwelt und Er- fahrungswelt im Fokus stand. Hurrelmann stellt fest, dass die Schüler/innen trotz der Erwar- tung von Abweichungen bei einem schriftliterarischen Text ihre Aufmerksamkeit auf „partiel- le direkte Referenzbeziehungen zwischen Text und Wirklichkeit“ richten und „den literari- schen Text nicht als Sinnentwurf [...] erfassen, der als ganzer auf die Erfahrungswelt bezogen ist“ (Hurrelmann 1982, 330). Eine Vorstellung von der Verdopplung der Sprecherposition existiert gleichfalls nur in Ausnahmefällen, vielmehr stellen sich die Schüler/innen den Autor meist als jemanden vor, der seinen Text für Leser/innen attraktiv machen will und deshalb bestimmte Gestaltungsprinzipien wählt. In der Diskussion dieser Befunde betont Bettina Hur- relmann den Einfluss der schulischen Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten: Texte würden dort nicht als Medien der Vorstellungstätigkeit und der Erfahrungsklärung präsen- tiert, sondern eher als Übungsgegenstände (ebd., 346f.).⁴

Zugleich wurden in den 1980er Jahren mit Blick auf die Konventionen im Umgang mit Literatur in der Empirischen Literaturwissenschaft im Umkreis von Siegfried J. Schmidt ganz ähnliche Fragen diskutiert. Schmidt geht davon aus, dass literarische Texte nicht über ihre Eigenschaften zu bestimmen sind, sondern dass zwei zentrale Konventionen den Umgang mit Literatur regeln bzw. das literarische Kommunikationssystem bestimmen: die Ästhetik- und die Polyvalenzkonvention. Die *Ästhetikkonvention* verlangt von den Kommunikationsteilneh- mern die Zurückstellung von wahr/falsch- und nützlich/nutzlos-Kriterien bei der Bewertung literarischer Texte und die Orientierung an ästhetischen Kategorien. Zudem sollen literarisch intendierte Kommunikationshandlungen durch geeignete Signale (z. B. Gattungsnamen, spe- zifische Textmerkmale wie Reim oder Tempusgebrauch) gekennzeichnet sein, die von den Rezipienten auch erwartet werden. Schließlich sollen die Rezipienten nicht die soziale Wirk- lichkeit als Referenzrahmen wählen, sondern auch andere Referenzrahmen zulassen (vgl. Schmidt 1991, 196).

Die *Polyvalenzkonvention* fasst darüber hinaus die rezipientenseitige Akzeptanz unter- schiedlicher Lesarten (simultan und/oder zu unterschiedlichen Zeiten) sowie die Aufhebung der Monovalenz-Konvention für die Produzenten (vgl. ebd., 135; 215).

Der Ansatz von Schmidt ist in der Folge vielfach aufgegriffen und diskutiert worden, wobei insbesondere die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung der Konventionen und „die explizite Thematisierung der Verknüpfung der Fiktionalitätsproblematik mit dem Literarizi- tätsaspekt“ (Barsch 2000, 26) angemahnt wird – Forschungsdesiderate, die für die Litera- turdidaktik von besonderem Interesse sind. Zudem wäre, so Groeben und Schreier, das Ver- hältnis zwischen den individuell wie situativ differierenden Repräsentationen der Konventio- nen und Lesehandlungen zu untersuchen:

[...] starting out from the concept of 'convention', a theoretical as well as an empirical differentia- tion of the various levels of manifestation (ranging from social representations to individual action strategies) and a modelling of the exact relations between these levels are needed; [...]. (Gro- eben/Schreier 1992, 23)

Es wurde aber zugleich auch aufgezeigt, dass ein Ansatz, der bei der Erklärung literarischer Phänomene allein auf Konventionen im Umgang mit den Texten setzt, an Grenzen stößt (vgl.

⁴ Die Studie wirft mehrere Anschlussfragen auf: Zum einen wäre zu prüfen, ob die Befunde heute (30 Jahre später) replizierbar wären oder ob sich aufgrund der Veränderungen im Literaturunterricht (beispielsweise aufgrund der hand- lungs- und produktionsorientierten Verfahren) andere Befunde ergeben würden. Zum anderen wäre die weitere Entwick- lung entsprechender Vorstellungen in der Sekundarstufe I in den Blick zu nehmen.

Jannidis 2003; Winko 2009). Aus einer literaturdidaktischen Perspektive ist jedoch des Weiteren zu kritisieren, dass in der Diskussion um Ästhetik- und Polyvalenzkonvention die Erwerbsperspektive zu selten in Blick kommt. Schmidt hält lediglich fest, die

[...] Teilnehmer an Ästhetischer Kommunikation [müssen] die ÄLKO [Ästhetik-Konvention für literarische Kommunikation] faktisch befolgen, wobei als Normalfall unterstellt wird, daß sie diese Konvention im Laufe ihrer Sozialisationsgeschichte gelernt haben und befolgen. (Schmidt 1991, 170)

Wie diese meist impliziten Prozesse in unterschiedlichen sozialen Kontexten – also auch der Schule – in *diverser* Weise erfolgen und wie unterschiedlich sich die Aneignungsprozesse („befolgen“) gestalten, ist aber gerade aus einer literaturdidaktischen Perspektive von Interesse. Die Kenntnis der Konvention geht ja nicht zwingend mit der individuellen Aneignung derselben einher. Zudem liegt es nahe, einen Zusammenhang zwischen dem literaturwissenschaftlichen Ansatz der Konventionen im Umgang mit Literatur und dem an der Schnittstelle von Psychologie und Soziologie angesiedelten Konzept der (epistemischen) Überzeugungen herzustellen.

1.2 | Epistemische und poetologische Überzeugungen

Die Erwerbsperspektive und auch der Zusammenhang von Überzeugungen und Lernerfolgen sind für den Forschungsansatz der epistemischen Überzeugungen, der inzwischen auch auf das Verstehen literarischer Texte bezogen wird (vgl. Lee et al. 2016), von hoher Relevanz.

Epistemic beliefs impact on learning [...] because they offer a general schema about what has to be understood or acquired. Epistemic beliefs are *facilitative* for learning when these general ideas correspond to the knowledge which has to be learnt [...], or to the type of knowledge representation which is typically [sic] for a certain source [...]. (Mason/Bromme 2010, 3)

Epistemische Überzeugungen, so Mason und Bromme, beeinflussen das Lernen, weil sie ein allgemeines Schema für das, was überhaupt verstanden oder erworben werden kann, offerieren. Korrespondieren diese Überzeugungen mit den domänenspezifischen Wissensrepräsentationen, erleichtern sie das Lernen. Damit wird zugleich aber die Bedeutung der Domänen- und (in anderen Beiträgen) der Situationspezifika betont. Es ist also zu fragen, wie die vorliegenden Modelle epistemischer Überzeugungen für das Lesen und Verstehen literarischer Texte zu adaptieren wären.

Während zunächst Entwicklungsstufenmodelle in der Forschung zu epistemischen Überzeugungen dominierten, wird aktuell von verschiedenen Dimensionen und der Domänenspezifika epistemischer Überzeugungen ausgegangen (vgl. Hofer 2016). Ein prominentes Modell der Dimensionen epistemischer Überzeugungen ist das von Hofer und Pintrich vorgeschlagene, das folgende vier Dimensionen unterscheidet.

- 1 | simplicity of knowledge: *Struktur* des Wissens (vereinzelte Fakten vs. komplexe Vernetzung)
- 2 | certainty of knowledge: *Status* des Wissens (unveränderlich vs. vorläufig/im Wandel)
- 3 | source of knowledge: *Quelle* des Wissens (außerhalb der Person/Autoritäten vs. individuelle Konstruktion)
- 4 | justification for knowing: *Evaluation* des Wissens (unkritische Akzeptanz vs. kritische Prüfung) (vgl. Hofer/Pintrich 1997, 119 f.)

Es besteht im Rahmen dieses Beitrags nicht die Möglichkeit, die Anwendbarkeit der vier Dimensionen auf literarische Verstehens- und Erkenntnisprozesse ausführlich zu prüfen. Schnell ersichtlich wird aber, dass die vier Dimensionen wohl auf die Literaturwissenschaft, aber nur bedingt auf das Lesen literarischer Texte anzuwenden sind, da es eben nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern auch um ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse geht (vgl. auch Lee et al. 2016, 175).

Wenn die Spezifizierung von (epistemischen) Überzeugungen für literarische Verstehensprozesse angestrebt wird, sind jedoch zwei Kategorien, die Chinn et al. (2011) in ihrer Modellierung epistemischer Kognitionen ergänzt haben, von Interesse: Überzeugungen zu

epistemic aims and values und *epistemic virtues and vices*⁵. Epistemische Ziele können Wissen, Verstehen oder die Gewinnung mehr oder weniger gerechtfertigter Überzeugungen sein und dem Erreichen dieser Ziele werden wiederum unterschiedliche Werte und Funktionen zugeschrieben. Mit den epistemischen „Tugenden“ und „Sünden“ werden hingegen individuelle Dispositionen gefasst, die als dem Erreichen der epistemischen Ziele zuträglich bzw. abträglich angenommen werden (vgl. ebd., 142).

Auch wenn Chinn et al. nicht die Spezifik literarischer Erkenntnisprozesse in den Blick nehmen, ist die Übertragbarkeit auf literarische Lektüre- und Verstehensprozesse doch unsicher möglich: Verfolgen Leser/innen z. B. bei der Lektüre historischer Romane das Ziel, Wissen über historische Zusammenhänge zu erwerben oder geht es ihnen eher um das Verstehen von individuellen Handlungsmöglichkeiten in historischen Konstellationen? Ebenso wäre jeweils zu prüfen, welcher Wert den beim Lesen gewonnenen Überzeugungen oder eben dem Wissen beigemessen wird. Überzeugungen zu epistemischen Tugenden bei literarischen Lektüren könnten sich z. B. in der besonderen Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung literarischer Texte oder in der Aufmerksamkeit für Indirektheit oder auch in einer spezifischen Offenheit für divergierende Interpretationen äußern.

Trotz allem bleibt eine gewisse Skepsis, ob die Rede von epistemischen Überzeugungen und die Anpassung der aus dieser Forschungsrichtung resultierenden Modelle auf das Lesen und Verstehen literarischer Texte sinnvoll übertragen werden kann.

Im Anschluss an die (bisher vorwiegend theoretischen) Forschungen zu Konventionen und Verarbeitungsmodi in literarisch-fiktionalen Kommunikationssituationen scheint es naheliegender, die Rekonstruktion und Systematisierung *poetologischer* Überzeugungen anzustreben. Diese Überzeugungen können in Anlehnung an den Ansatz S. J. Schmidts als Überzeugungen zur literarischen Kommunikation gefasst werden. Insofern sie die „*vices and virtues*“ des Sich-Bewegens in der entsprechenden Domäne betreffen, kann angenommen werden, dass die Form, in der diese Überzeugungen vorliegen, darüber mitbestimmt, ob den „Spielregeln literarischer Kommunikation“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008) gefolgt werden kann. Die Rekonstruktion der entsprechenden Überzeugungen bei Schüler/innen sollte einen differenzierteren Blick auf den Erwerb der Regeln der Domäne und die Verfügbarkeit eines ästhetischen Lesemodus ermöglichen: Die Orientierung an den Überzeugungen und deren weitere Entfaltung einschließlich eines Auslotens ihrer Entwicklung könnte womöglich eine empirisch fundierte Alternative zu den eher kategorial gefassten und auch normativ begründeten Konventionen darstellen.

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich folgende Forschungsdesiderate ableiten: (1) die Bestimmungen von Facetten bzw. Dimensionen poetologischer Überzeugungen; (2) die Berücksichtigung der Entwicklungsperspektive insbesondere in schulischen Kontexten⁶ und (3) die Frage nach dem Zusammenhang von poetologischen Überzeugungen und Lesehandlungen.

Im zweiten Teil des Beitrags soll ein erster Vorschlag zur Systematisierung von poetologischen Überzeugungen vorgestellt werden. Zudem soll anhand eines Fallbeispiels dem Zusammenhang von poetologischen Überzeugungen und Lese- und Verstehenshandlungen nachgegangen werden.

⁵ Diese Modellierung wird auch von Lee et al. (2016) in ihrem Versuch, epistemische Kognitionen beim Lesen literarischer Texte zu modellieren, aufgegriffen.

⁶ „It would be informative for future studies to investigate developmental trajectories of epistemic beliefs about literature comprehension in relation to instruction in literary reading as well as socio-emotional development.“ (Yukhymenko-Lescroart, Mariya et al. 2016, 247)

2 | Das Forschungsprojekt LiMet

Die Rekonstruktion und Systematisierung von poetologischen Überzeugungen erfolgt auf der Basis von Lautes-Denken-Protokollen, die im DFG-Projekt „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)“⁷ erhoben wurden. Das Projekt besteht aus zwei Teilstudien: In der Schülerstudie werden die Verstehensprozesse und Strategien im Umgang mit Metaphern in lyrischen Texten bei Schüler/innen der Jahrgangsstufen 6 und 9 untersucht, wohingegen in der Lehrerstudie die fachspezifischen Überzeugungen von Lehrenden auf der Basis von problemzentrierten Interviews rekonstruiert werden.⁸

Die Entscheidung, die Studie auf den Umgang mit Metaphern in lyrischen Texten zu konzentrieren, begründet sich aus der Annahme, dass Metaphern in besonderer Weise spezifische literarische Verstehenshandlungen provozieren und sichtbar machen. Deshalb erhielten die Schüler/innen drei lyrische Texte, die sich durch sehr unterschiedliche metaphorische Strukturen auszeichnen: „Feuerwege jeder Hügel“ von Georg Britting, „Zirkuskind“ von Rose Ausländer und „Trauriger Tag“ von Sarah Kirsch.

Bei den Probanden handelt es sich um 69 Schüler/innen aus Sachsen und Niedersachsen, die gleichmäßig auf die Jahrgangsstufen 6 und 9 verteilt sind und unterschiedliche Schulformen (Gymnasium, Oberschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule) besuchen. Diese Schüler/innen haben zu den drei Texten laut gedacht, wobei jeweils vier Phasen durchlaufen wurden: (1) lautes Denken zu dem in Abschnitten präsentierten Text, (2) Gesamttext wird präsentiert, erneutes lautes Denken, (3) ausgewählte Metaphern werden markiert präsentiert und (4) globale Zusammenfassung des Gelesenen durch die Proband/innen.

Die Auswertung der Daten erfolgt auf zwei Ebenen. Zum einen werden alle 70 Fälle mit einem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem kodiert. Zum anderen werden auf der Basis der Kodierungen Extremfälle ausgewählt, die dann sequenzanalytisch analysiert werden. Von den Forschungsfragen, denen mit dieser Teilstudie nachgegangen wird, ist insbesondere eine für den vorliegenden Beitrag von besonderem Interesse⁹: Ist es möglich, Strategien mit Lernerprofilen zu verbinden, die auch Haltungen und Einstellungen gegenüber Literatur und spezifische schulbezogene Erfahrungen mit Literatur umfassen?

Um diese Frage bearbeiten zu können, kodieren wir explizite Äußerungen der Schüler/innen zur Literatur. Dafür haben wir den Code POET (poetologische Überlegungen) entwickelt, der vergeben wird, wenn sich die Proband/innen explizit zu Eigenschaften von Lyrik und Literatur, Schreiben bzw. Dichten und zu Autorschaft äußern.

Dieser Code wurde insgesamt 74-mal vergeben, und zwar in 31 Dokumenten¹⁰; demnach finden sich entsprechende Äußerungen in knapp 45 % der Protokolle, etwa gleichmäßig verteilt auf Jahrgangsstufe 6 (15 Fälle) und 9 sowie über die Schulformen (17 Fälle aus der gymnasialen Schulform). Der Kontext der Untersuchungsanlage bringt es mit sich, dass sich die Äußerungen der Schüler/innen in der Regel auf Gedichte, mithin auf literarische Texte beziehen, die sich durch ein hohes Maß an Überstrukturiertheit auszeichnen. Sie können daher nicht umstandslos auf Überzeugungen zur Literatur generell bezogen werden.

Da der Code deskriptiv vergeben wird, bestimmt er die Art der Betrachtung noch nicht ihrer Qualität nach. So kann zum Beispiel von referierten Äußerungen zur Literatur nicht auf einen angeeigneten Lesemodus geschlossen werden. Zusammenhänge zwischen Interpretationshandlungen und den kodierten Äußerungen können überdies nur hergestellt werden, wenn zusätzlich der Verstehensprozess in den Blick genommen wird.

⁷ Das an der Universität Hildesheim und der TU Dresden angesiedelte Projekt (Förderkennzeichen 283241218) führen wir gemeinsam mit Marie Lessing-Sattari und Bianca Strutz durch.

⁸ Da im Folgenden nur auf die Daten aus der Schülerstudie Bezug genommen wird, soll die Lehrerstudie nicht näher vorgestellt werden. Ausführliche Informationen zur Anlage dieser Teilstudie finden sich in Lessing-Sattari et al. 2017.

⁹ Die anderen Forschungsfragen lauten: 1) Welche Operationen im Umgang mit Metaphern lassen sich jeweils rekonstruieren und sind diese gegebenenfalls schulstufenabhängig? 2) Welche Strategien lassen sich auf der Basis der identifizierten Operationen und ihrer Nutzung identifizieren? 3) Können spezifische Strategien mit verschiedenen Verstehensniveaus in Verbindung gebracht werden oder/und lassen sich gleichwertige, aber eben differente Zugriffsweisen beobachten? 4) Sind die Operationen und Strategien über verschiedene poetisch-metaphorische Texte hinweg vergleichbar?

¹⁰ Ein Dokument in diesem Sinne umfasst die Lautes-Denken-Äußerungen zu allen drei Gedichten. Die Transkriptionen dieser Protokolle wurden in MAXQDA eingelesen, so dass sie computergestützt analysiert werden können.

Ein Vorzug der Datenbasis des Projekts besteht aber darin, dass die Äußerungen im Kontext von prozessnahen Ausführungen stehen, die verdeutlichen, wie die Schüler/innen sich die Gedichte erschließen. Wir können dabei Noviz/innen der Jahrgangsstufen 6 und 9 untereinander und über die Jahrgangsstufen hinweg vergleichen. Unsere Perspektive auf den Erwerb poetologischer Überzeugungen ist damit deutlicher im Lern- und Erwerbsprozess mit Blick auf die allgemeinbildende Schule verankert, als wenn wir ein Experten-Novizen-Design gewählt hätten.¹¹ Da wir die Schüler/innen nicht explizit nach ihren Vorstellungen zu Gedichten und zum Gedichteschreiben gefragt haben, können wir annehmen, dass die Äußerungen weitgehend aus dem Verstehensprozess heraus motiviert sind.¹²

Die kodierten Äußerungen werden in diesem Beitrag zunächst zur Differenzierung poetologischer Überzeugungen von Schüler/innen herangezogen (Teil 3). Diese Perspektive bestimmt auch die Auswahl des Datenmaterials.¹³ Ergänzend nutzen wir Suchergebnisse zu den Begriffen „Gedicht“, „Dichter“ und „Autor“ sowie zu den Verben „interpretieren“ und „schreiben“, um auch solche Äußerungen einbeziehen zu können, in denen die Bezüge zu Eigenschaften der Dichtung weniger manifest sind, der Bereich der poetologischen Überzeugungen aber berührt wird.¹⁴ In Teil 4 gehen wir anhand eines Fallbeispiels möglichen Zusammenhängen zwischen Interpretationshandlungen und poetologischen Überzeugungen nach.

3 | Poetologische Überzeugungen bei Schüler/innen der Sekundarstufe I: eine Annäherung auf der Basis von Lautes-Denken-Protokollen aus LiMet

Die Sichtung der Lautes-Denken-Protokolle der LiMet-Studie erlaubt zunächst die Differenzierung zweier Gruppen von Überzeugungen zur literarischen Kommunikation: Es lassen sich zum einen eher gegenstandsbezogene Überzeugungen rekonstruieren, die den Bereich der Poetizität betreffen. Diese betreffen die Wahrnehmung der Texte als überstrukturiert und different vom Alltagssprachgebrauch, als bewusst gestaltet und mehrdeutig. Zum anderen lassen sich Überzeugungen rekonstruieren, die sich auf die Gestalt der Kommunikationssituation und die Spezifik der Autor-Leser-Kommunikation, auf das potenzielle Sinnangebot der Texte, deren Interpretation und Verstehbarkeit beziehen (s. Abb. 2).

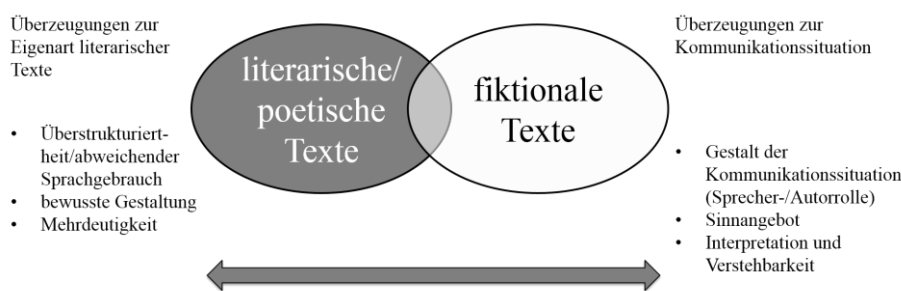


Abbildung 2: Poetologische Überzeugungen

¹¹ Janssen et al. weisen darauf hin, dass Schüler/innen einen Expertenstatus üblicherweise nicht erreichen und curricular auch nicht erreichen müssen. Ein Vergleich zwischen Novizen verspricht hingegen Einsichten, wie unterschiedliche Schüler/innen darin gefördert werden können, Literatur mit Gewinn zu rezipieren (Janssen et al. 2006, 36).

¹² Lediglich die Frage, was das Besondere des Gedichtes aus der Perspektive des Probanden/der Probandin sei, die wir jeweils am Schluss der Auseinandersetzung mit einem Gedicht gestellt haben, motiviert solche Äußerungen deutlicher.

¹³ Das Interesse gilt mithin nicht der Quantifizierung dessen, was vorfindbar ist, was mit der Anlage der Untersuchung in Hinblick auf die Thematik auch nicht möglich ist. Ebenso wenig kann in diesem Beitrag aber eine fallbasierte umfassende Rekonstruktion der poetologischen Überzeugungen geleistet werden.

¹⁴ Ein weiterer Untersuchungsschritt dient mündlichen Textprozeduren, mit denen die Schüler/innen indizieren, dass sie Deutungsoperationen vornehmen. In diesem Zusammenhang untersuchen wir u. a. Phrasen um Verben wie „bedeuten“, „meinen“, „übersetzen“ (in Vorbereitung).

Mithin werden solche Aspekte angesprochen, die mit der Annäherung an die Ästhetik- und Polyvalenzkonvention verbunden sind (s. o.). Wie sich bei der Betrachtung exemplarischer Schüleräußerungen zeigen wird, stehen die beiden Gruppen nicht unverbunden nebeneinander. Insbesondere werden aus der Wahrnehmung von Spezifika der Gedichte Folgerungen für das Lesen und Verstehen abgeleitet.

3.1 | Überzeugungen zur Eigenart literarischer Texte

Verschiedentlich weisen die Schüler/innen darauf hin, dass sie eine Differenz zum Alltagssprachgebrauch oder auch innerliterarische Differenzen wahrnehmen. „Es reimt sich nicht“ ist eine häufige Anmerkung. Ausführlicher äußert sich diese Schülerin zur *Spezifik des Sprachgebrauchs*:

((...)) also ich würde sagen es hat etwas mit der natur zu tun, aber es ist alles so anders geschrieben, nicht so die blüten sind rot, und bla bla, ähm und aus <<->aus weizen macht man brot,> so das ist jetzt nicht so geschrieben, sondern es ist mit fremdwörtern ausgeschattet, ähm wo man erstmal nachdenken soll, und ähm dann etwas äh sch äh sprechen soll, weil ähm (2.0) ((...)), aber hm, (2.0) man versteht erstmal, wenn man muss sich erstmal das dreimal oder so zweimal lesen, ähm f und dann könnte man das irgendwann verstehen. (Schülerin, Kl. 6, GYM_A_6_3w, 48, zweisprachig)

Die Wahrnehmung der Differenz ist hier damit verbunden, dass sie spezifische Verarbeitungshandlungen nach sich zieht und dies auch dem (schulischen?) Programm entspricht („soll“). Insofern impliziert die Äußerung auch die *Annahme der bewussten Gestaltung*. Genannt werden neben dem Nachdenken das Besprechen und das mehrmalige Lesen, beides schulisch sehr präsenzte Vorgehensweisen, die die Schülerin hier als Bedingung der Verstehbarkeit einbezieht. Im Sinne der Ästhetikkonvention setzt die Schülerin hier kein pragmatisches Nützlichkeitskriterium an, sondern signalisiert Kooperationsbereitschaft.

Anders markiert die folgende Schülerin eine Differenz zwischen Erwartung und Sprache des Gedichts, stellt diese aber nur mittelbar in den Zusammenhang literarischer Kommunikation, indem sie eine Hypothese zur *zeitlichen* Distanz der Sprache (des Gedichts) formuliert:

((...)) <<leiser>zirkuskind zirkuskind zirkuskind,> aber zirkuskind, ein zirkuskind macht zirkus ((...)), naja vielleicht hat man das damals so formuliert- wann auch immer dieses gedicht geschrieben wurde. ((räuspert sich)) ja. (2.0) ((blättert um)) mal sehen. (Schülerin, Kl. 6, GYM_G_6_2w, 105)

Kooperationsbereitschaft im Sinne der Ästhetikkonvention zeigt sich auch mit Blick auf die Wahrnehmung von *Mehrdeutigkeit*, in der wahr/falsch-Kriterien explizit zurückgestellt werden:

((...)) also es geht halt wahrscheinlich darum dass sie diesen brüll=regen so anbrüllt, und (1.0) ja sie brüllt den regen scharf, (3.0) hm=ja das is ja das was wir schon gesagt haben, also scharf kann ja viele bedeutungen haben, aber sie kann den regen sozusagen wütend brüllen, aber (2.5) das is halt- also normalerweise würd ich sagen natürlich das geht nich aber in gedichten ha² is das ja alles nochmal was ei=eigenes so. (2.5) ((blättert)) (Schüler, Kl. 9, GYM_A_9_3m, 151)

Hier wird eine Differenzerfahrung angesichts der Metapher „den Regen scharf brüllen“ artikuliert. Die Abweichung von der Maxime der Modalität im Sinne Grice⁷, wonach Ambiguität zugunsten von Klarheit vermieden werden sollte (Grice 1993), wird aber nicht als Verstoß betrachtet, sondern als potenziell im poetischen Raum möglich. Dieser wird als ein spezifischer markiert: „was eigenes“.

3.2 | Überzeugungen zur Kommunikationssituation

Mit Blick auf die *Gestalt der Kommunikationssituation* erscheint besonders die Relation von Sprecher und Autor aufschlussreich. In den folgenden drei Beispielen aus Protokollen der Jahrgangsstufe 6 zeigt sich, dass Autor und Sprecher nicht auseinandertreten, vielmehr besteht offenbar die Überzeugung, dass der poetische Sprechakt eine direkte Äußerung des Autors ist. Zwischen literarischer und pragmatischer Kommunikation wird demnach (noch)

nicht unterschieden; zugleich beziehen sich die Schüler/innen explizit auf das Schreiben von Gedichten und klammern die Position des Adressaten aus, worin sich eine Differenz zur pragmatischen Kommunikationssituation andeutet:

((...)) hat das vielleicht n KIND geschrieben? ((...)) ich würde sagen- dass=es in dem gedicht um ein kind geht, und ich würde auch sagen dass=es ein kind geschrieben hat. das halt über seine träume erzählt; und darüber erzählt- was=es=sich halt WÜNscht (Schülerin, Kl. 6; GYM_G_6_2w, 108-111)

((...)) für mich is=so dieses gedicht mach m=m=mich eigentlich sehr traurig, weil ich weiß dass es da draußen jemanden gibt, der (1.0) der JAHreLANG sozusagen traurig war (Schüler, Kl. 6; GYM_E_3_3m, 189)

((...)) und dass er eben schlecht gelaunt ist und böse und traurig, (1.5) und dass er eben (1.0) schreibt was der regen alles anrichtet, und wie er sich fühlt. (Schülerin, Kl. 6; MS_F_6_3w, 119)

Sprecher der Äußerung sind ein Kind, jemand „da draußen“ und ein „Mensch“, auf den hier mit „er“ Bezug genommen wird.

Anders zeigt sich in der folgenden Äußerung ein komplexeres Verhältnis zwischen Sprecherfunktion im Gedicht und Adressaten der Äußerung:

((...)) wenn man_s als ganzes liest hat man eine ganz andere vorstellung von diesem zirkuskind was wahrscheinlich überhaupt kein zirkuskind ist, sondern vielleicht jemand der ganz normal ist sich aber träumt anders zu sein, und dadurch äh vielleicht sich wünscht so wie ein zirkuskind zu sein und die verschiedenen eigenschaften zu haben, vielleicht dadurch jemandem zu gefallen, oder jemandem mit jemandem zu spielen mit jemandem kontakt aufzunehmen, oder mit diesem gedicht zu erreichen, ähm wahrscheinlich ist das dieser empfänger mit- (1.5) hat der verschiedene vorstellungen wie er sich das leben vorstellt, und in diesem gedicht geht es halt um diese verschiedenen vorstelle⁹ stellungen dass das leben auf und ab gehen kann, dass man die erde aus einem anderen blickwinkel betrachten muss, und dass man auch seine träume ausleben soll, (1.5) und dass man auch kontakt zu anderen leuten behalten soll, und sie auf_s und äh auch auf sie zugehen sollte. (Schülerin, Kl. 9; GYM_C_9_2w, 54)

Der Sprecher wird hier als „jemand“ gefasst, der sich rollenförmig, nämlich als Zirkuskind, „jemandem“ innerhalb des Gedichts zuwendet, etwa zum Spielen, der aber auch jemanden außerhalb der innerfiktionalen Situation „erreichen“ will. Das Verhältnis zwischen einem Adressaten innerhalb des Gedichts und einem solchen, der mit dem Gedicht erreicht werden soll, erscheint als fluide. Eine Leser-Instanz wird nicht explizit eingeführt. Allerdings wird das Gedicht als *Sinnangebot* gefasst: Die Schülerin weist dem Gedicht eine allgemeine Botschaft zu, der durch die Verben „müssen“ und „sollen“ Verbindlichkeit zugesprochen wird. Der Spielszene rundum das Zirkuskind wird demnach eine symbolische Zweitbedeutung (Zabka 2005) unterlegt, die unterschiedliche Facetten aneinanderreicht: neue Perspektiven auf das Leben einnehmen, Träume auslegen, auf andere zugehen. Wie auch in anderen Protokollen, in denen die Annahme artikuliert wird, die Gedichte böten Impulse zum Nachdenken, seien „philosophisch“, zeigt sich eine emphatische Komponente – dem Gedicht wird eine Botschaft unterlegt.

Explizit treten Sprecher und Autor im folgenden Beispiel auseinander, das die Auseinandersetzung mit dem Anfang von „Zirkuskind“ dokumentiert. Sofort wird zwischen Zirkuskind/es und Gedichtschreiber/er unterschieden:

((...)) ich denke das is=dann- also das=is der titel, (1.0) es geht um ein zirkuskind oder da- also es kann um sehr vieles gehen, weil:: gedichte gedichtschreiber auch häufiger mal etwas nich unbedingt das meinen was sie hinschreiben, deshalb is da jetzt noch sehr viel spielraum. ((blättert))

<<vorlesend>zirkuskind. ich bin ein zirkuskind.> (1.5) es geht wohl um ein zirkuskind und es=is aus der ich perspektive geschrieben, un:d ...

((...)) es spielt mit einfallen, ((...)) er wollte es einfach so hinschreiben weil ... (Schüler, Kl. 9; GYM_A_9_1m, 48-50)

Der Schüler¹⁵ rechnet offenbar mit einer Zweitbedeutung, die zugleich allerdings die eigentliche Bedeutung ist, wie die Negation „nicht meinen, was sie hinschreiben“, impliziert. Leserseitig ist wiederum „Spielraum“ gegeben. Zugleich zeigt sich die Unterstellung, dass es ein Gemeintes gibt. Erneut zeigt sich Toleranz: Von einem „Gedichtschreiber“ wird das schlichte

¹⁵ Diesen Schüler stellen wir als Fallbeispiel in Teil 4 vor. Dort nennen wir ihn Till.

Befolgen der Grice'schen Maxime der Modalität nicht erwartet, die Kooperation wird als eine spezifische verstanden.

Damit sind des Weiteren Annahmen zur *Interpretation und Verstehbarkeit* literarischer Texte verbunden. Die verdeckte Redeweise von Gedichten bietet dabei nicht nur Spielraum, sondern sie kann auch als (zunächst) nicht lösbares Verstecken gesehen werden:

((...)) Gedichte sollen ja irgendwie immer so_n sinn haben, aber keine Ahnung was da jetzt für_n- was da jetzt dahinter steckt, das hab ich jetzt nicht so ganz verstanden (Schülerin, Kl. 9; RS_D_9_2w, 31)

Auch dieser Äußerung zufolge ist das Sinnangebot des literarischen Textes nicht unmittelbar. Die Zugänglichkeit des Sinnangebots wird konkret an die eigenen Fähigkeiten gebunden.

Die Perspektive des Entdeckens von Bedeutung wird dabei auch mit der Annahme verbunden, dass sie auf den Spuren des Autors zu erfolgen hat – und ggf. nach Anstrengung verlangt:

((...)) ((schluckt)) is: komisch, also da müsste man sich wahrscheinlich noch ganze weile damit beschäftigen (3.5) aber=es würde mich interessieren, was der autor damit genau MEINT. (3.0) denn ICH bin mir nicht ganz sicher. (3.5) ((blättert)) (Schüler, Kl. 9; GYM_G_9_1m, 113)

Die Polyvalenz kann aber auch so verstanden werden, dass sie Leser/innen Interpretationsspielraum eröffnet, der z. B. diskursiv abgeschritten werden kann – unabhängig von der Frage einer Autorintention:

((...)) also man kann da auch- es wird wahrscheinlich sehr viele ma? verschiedene meinungen über das gedicht geben, und dass man wenn man- wenn zwei leute sich über das gedicht unterhalten dass so sehr leicht ne diskussion entstehen kann, die=äh dadurch entsteht dass=sich- ähm dass das tro?- dass das gedicht halt sehr (1.0) ähm: vage geschrieben is und somit (1.0) ähm sehr viel interpretationsspielraum lässt. (Schüler, Kl. 9; GYM_A_9_1m, 67)

Hier deutet sich als Bezugsraum der Diskussionen der Unterrichtsraum an.

Dass auch Vorstellungen von lernerangemessener Situierung eine Rolle spielen können, zeigt die folgende Äußerung:

((...)) oh ((lacht)) also der satz- der kommt mir jetzt also so vor als ob man das in der zehnten vorgelegt bekommt, und das irgendwie so poeSIE ich sag mal sein soll. ((...)) wei:l das vielleicht so: ich könnt=mir das jetzt bloß bildlich vorstellen; aber direkt jetzt in meinem_er klasse beziehungsweise in meinem alter, wüsst ich jetzt mit dem satz nichts so richtig anzufangen; weil äm (1.0) da:: der satz an sich find ICH komisch gebildet, also wir kenn=den- also wir ham mit solchen sätzen noch ni=so geARbeitet. (Schüler, Kl. 6; MS_F_6_2m, 39-41)

Die fähigkeitsbezogenen Voraussetzungen werden hier dezidiert an das Schüler-Sein gebunden, poetische Sprache erscheint als Arbeitsgegenstand, der einer curricularen Progression unterliegt – und eher in der fortgeschrittenen Schullaufbahn seinen Ort hat.

3.3 | Zwischenfazit

In den Äußerungen beider Jahrgangsstufen zeigt sich ein recht deutliches Bewusstsein dafür, dass es sich bei Gedichten um spezifische Sinnangebote handelt, die interpretiert werden müssen. Der bisherige Stand der Untersuchung erlaubt noch keine klare Markierung von Unterschieden zwischen Jahrgangsstufe 6 und Jahrgangsstufe 9. Differenzen zwischen Klasse 6 und 9, denen weiter nachzugehen wäre, zeigen sich allerdings im Bereich der Überzeugungen zur literarischen Kommunikationssituation: Die Auffassung, wonach sich im Gedicht der Autor als Sprecher äußert, findet sich in unserer Studie nur in Äußerungen der Klasse 6. Allerdings rekurren auch die Schüler/innen der Klasse 9 äußerst selten auf einen Autor, einen Dichter oder eine Dichterin.¹⁶ Mehrfach verweisen die Schüler/innen aber wie gesehen auf einen unbestimmten „jemand“, Hinweis darauf, dass die Überzeugungen zur Gestalt der Kommunikationssituation und ihrer potenziellen Doppelung noch diffus sind und die Übergänge eher fluide als kategorial. Der Umgang mit Fiktionalität dürfte daher weiterhin vor Schwierigkeiten stellen, wobei diese in Klasse 6 größer sein dürften als in Klasse 9.

¹⁶ Die Volltextanalyse über alle Protokolle zeigt folgende Ergebnisse: „Autor“ wird achtmal verwendet – bei sechs Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9/Gymnasium, „Dichter“ siebenmal in sechs Dokumenten, davon einmal von einer Schülerin Jahrgangsstufe 6/Gymnasium, zweimal von Schülerinnen und Schülern der Mittelschule.

Dieser Bereich betrifft insbesondere den schülerseitigen Umgang mit Polyvalenz: In den Schüleräußerungen wird mit Blick auf das spezifische Sinnangebot literarischer Texte einerseits die Überzeugung deutlich, wonach Gedichten eine verborgene Bedeutung unterliegt, die bei angemessen ausgeprägten Fähigkeiten ermittelbar ist. Die Bedeutung wird dabei sowohl abstrakter an eine Sinnvorstellung gekoppelt als auch konkreter an eine autorintentionale Aussage. Andererseits wird die Überzeugung deutlich, wonach es sich um spezifische Kommunikate handelt – „vage geschrieben“ –, die grundsätzlich einen Interpretationsspielraum eröffnen, den Leser/innen ausloten können.

Wie sich Überzeugungen entwickeln, kann mit diesen Daten nicht beantwortet werden, sie bieten lediglich erste Hinweise auf erwerbsspezifische Unterschiede.

Von der theoretischen Modellierung her zu erwarten ist, dass sich elaborierte Überzeugungen im gegenstandsbezogenen Bereich und mit Blick auf die literarische Kommunikation in einem ästhetischen Lesemodus spiegeln, der wiederum differenzierte Interpretationsprozesse ermöglicht. Im Folgenden gehen wir dieser Hypothese mit Blick auf einen Schüler der Jahrgangsstufe 9/Gymnasium nach, bei dem sich ein entsprechendes Netz von poetologischen Überzeugungen zeigt.

4 | Fallbeispiel: Till, Klasse 9, Gymnasium

In unserer Studie gehört Till zu den stärkeren Schüler/innen: Bei den Gedichten „Zirkuskind“ und „Trauriger Tag“ formuliert er mit Blick auf die Metaphorik differenzierte Deutungen.¹⁷ Im Zusammenhang dieses Beitrags ist der Fall aufschlussreich, weil Till während des lauten Denkens besonders häufig Äußerungen vornimmt, die auf poetologische Überzeugungen schließen lassen:¹⁸ Till erfasst die spezifische Kommunikationssituation, wonach Sprecher und Autor auseinandertreten. Gedichte gelten ihm offenbar als Texte, in denen Autoren ein Sinnangebot inszenieren („nicht meinen, was sie sagen“), das wiederum interpretativ zu ermitteln ist. Dabei artikuliert er mehrfach die Annahme von Deutungsspielräumen. Der Zugriff auf die Gedichte scheint von dieser Überzeugung mitbestimmt und den ästhetischen Lesemodus zu motivieren. Drei Aspekte dieses Modus möchten wir als Elemente des Profils von Till hervorheben.

4.1 | Deutungsprozess offen halten

Till weist am Beginn der Auseinandersetzung mit jedem der drei Gedichte darauf hin, dass der Deutungsprozess noch offen ist. Er rekurriert dabei darauf, dass noch Kontexte fehlen, dass sich das Thema noch nicht unmittelbar erschließen lässt und der Bedeutungsraum erst nach und nach erschließbar wird:

((...)) feuerwoege jeder hügel,> (1.0) also: es: ein: <<flüsternd>lied,> (1.0) und man kann da jetzt wie ich finde noch nicht so viel rausinterpretieren oder reininterpret=interpretieren weil der kontext einfach noch nicht richtig gegeben is, (1.5) es geht wohl- ja es is halt- (1.0) ja. (1.5) also ich finde dazu kann man noch nicht so viel sagen weil das halt nur ein satz is, un:d noch nicht sonderlich zusammenhängt ohne den kontext. (GYM_A_9_1m, 24)

((...)) ich denke dass is=dann- also das=is der titel, (1.0) es geht um ein zirkuskind oder da- also es kann um sehr vieles gehen, weil:: gedichte gedichtschreiber auch häufiger mal etwas nicht unbedingt das meinen was sie hinschreiben, deshalb is da jetzt noch sehr viel spielraum. ((blättert)) (GYM_A_9_1m, 48)

<<vorlesend>trauriger tag,> (1.0) es geht wohl um einen traurigen tag, (1.5) un:d (2.0) wie der- und weiteres kann man da <<blättern>nicht voraussehen.>

¹⁷ Wir differenzieren im oberen Segment die Niveaus C und D – im Unterschied zu A (kein Metaphernverstehen) und B (Metaphernverstehen auf lokaler Ebene). Till erreicht zweimal C. Die systematische Darstellung der Befunde ist in Vorbereitung.

¹⁸ Allein fünf Belege des Codes POET entfallen auf sein Protokoll.

((...)) ich bin ein tiger im regen- (1.0) man- (2.0) das kann man dann noch später sehen womit was mit dem tiger geMEINT is, vielleicht geht das dann auch später aus dem späteren versen hervor GYM_A_9_1m, 71-72)

Till verweist dabei explizit auf die Spezifik der Auseinandersetzung mit Literatur bzw. Gedichten: Er nutzt das Verb interpretieren, verweist auf die Instanz des Dichters („Gedichtschreiber“) und eine Verweisstruktur zwischen Gegebenem und Gemeintem. Angesichts dieser Einschätzung der Anforderung nimmt der Schüler offenbar bewusst eine vorläufige Vagheit des Situationsmodells in Kauf, um anschließend Deutungsmöglichkeiten auszuloten. Dies zeigt sich deutlich beim zweiten Beispiel, wo die Es-geht-um-Phrase explizit zurückgenommen wird. Auch das dritte Beispiel zeigt, dass Till eine tolerierend-abwartende Haltung einnimmt: Seine Wahrnehmung, „weiteres kann man nicht voraussehen“, wird überführt in das präzisere „das kann man dann noch später sehen“ und die Erwartung, es könne „aus späteren Versen hervorgehen“. Bemerkenswert ist die Markierung der Äußerung durch „vielleicht“, die die Möglichkeit andeutet, dass der Text entsprechenden Aufschluss auch vorenthalten könnte.

Mit Blick auf dieses Vorgehen Tills lässt sich sowohl von Strategien sprechen (Scherf 2017) als auch auf Überzeugungen im Sinne der oben angesprochenen „epistemic virtues“ schließen, die handlungswirksam werden.

4.2 | Ausgehend von Irritation Verweisstruktur auswerten

Till erwartet offenbar Irritationen, die zum Ausgangspunkt von Übertragungsoperationen werden, und kann diese verarbeiten:

<<vorlesend>und bin im regen abgebrannt,> (1.0) un:d ich denke dieses abgebrannt st::eht da mal wieder für etwas schlechtes was dann irgendwie passiert is, also des- dass irgendwie was abgebrannt is, dass irgendwas schlechtes is einem passiert, (1.5) weil es steht da natürlich nich für den wortwörtlichen FEUER weil es is ja auch_n regen, und ich denk das soll extra diesen widerspruch zwischen regen und feuer halt darstellen, und dass man halt trotzdem im regen abgebrannt is, (1.0) un:d es steht halt beides für was schlechtes für was trauriges, (1.5) das einem etwas trauriges passiert is, also dass man selbst irgendwie etwas schlimmes passt- dass etwas schlimmes passiert is, dass es irgendwie- das kann man da noch reininpre=interpretieren dass=das dieses feuer is was einen abgebrannt hat. (2.5) ((blättert)) (GYM_A_9_1m, 75)

Die Störung der Kohärenzbildung angesichts des metaphorischen Verses kann Till routinemäßig einordnen. Eine Differenz zum „wortwörtlichen Feuer“ bestehe „natürlich“.

Er verfügt zugleich über verschiedene Sprachformen, die ihm die Rekonstruktion der spezifischen Verweisstruktur ermöglichen: Dominant erscheint hier das „steht für“, hinzu kommt „x soll y darstellen“, und er nutzt eine Phrase des Typs „man kann interpretieren, dass“. Zum herantastenden Modus des Interpretierens, zumal im Mündlichen, passt, dass er offenbar um seine Erläuterungen ringt: Er wiederholt sich mehrfach und es scheint, er ist angesichts der nicht expliziten Tenor-Vehikel-Relation auch gefangen in der Frage, worauf sich die metaphorische Wendung bezieht: Erprobt werden die unspezifischen Angaben „etwas Schlechtes“, „etwas Schlimmes“ und „etwas Trauriges“.

Erwähnenswert erscheint die unpersönliche Zuweisung sowohl der innerliterarischen Sachverhalte („dass man halt trotzdem im regen abgebrannt ist“) als auch der Rezeptionsinstanz („dass man selbst“, „kann man interpretieren“) unter Nutzung von „man“, Hinweis auf die Generalisierung sowohl der literarischen Sinnaussage als auch des Interpretationsvorgangs.

4.3 | Vorstellungswelt entfalten und affektive Wirkung wahrnehmen

Das Auswerten von Verweisstrukturen ist bei Till auch damit verbunden, dass er die Vorstellungswelt des Gedichts gegenwärtig hält und die Situation innerhalb dieser Vorstellungswelt nachvollzieht:

es geht um einen:- um eine person oder hier halt um ein tier das alleine am in berlin is und deswegen traurig is, es is wohl eine mächtige, weil tiger sind mächtige tiere und (1.0) und raubtiere und (1.5) es wenn es sich auf menschen übertragen lässt dann is_es halt ein mensch der: mächtig is aber trotzdem ALLEINE is, es=is kein anderer wie er da, und er geht zu den ehrlichen möwen, also zu leuten die ihn verSTEHEN, die ehrlich sind, die vielleicht jetzt nich irgendwie so viel macht haben oder so reich sind oder so keine ahnung, oder mit denen er sich obwohl sie eigentlich gar nich so unbedingt was zu TUN hat, weil tiger ham nich unbedingt was mit möwen zu tun die leben ja ganz woanders und sind generell andere- und er geht trotzdem zu ihnen weil=er irgendwie denkt dass die EHRLICH sind, (1.0) un:d das besondere daran is dass man- dass es eine sehr traurige stimmung is, es ist ein gedicht wo tiere in berlin leben, aber das wird=wahrscheinlich denke ich wieder ich denke nur meta metaphorisch gemeint, (1.0) un:d (3.0) ja deshalb (1.5) macht=es das gedicht für mich besonders dass man auch selbst irgendwie so=in etwas melancholischere stimmung versetzt wird und ja. (1.0) man kann auch wieder recht viel reininterpretieren. (GYM_A_9_1m, 100)

Der Schüler entwickelt hier den Bezug zwischen dem als Tiger figurierten Ich des Gedichts zu einer „Person“, indem er eine Analogie zwischen dem potenziell mächtigen Tier und einer potenziell ebenfalls mächtigen Person herstellt, und aktiviert auch den Aspekt des Alleins-eins. Er wählt erneut – am Ende der Auseinandersetzung mit dem dritten Gedicht – unpersönliche Formulierungen, verknüpft diese aber mit einer expliziten affektiven Reaktion auf das Gedicht: „in melancholische Stimmung versetzt“. Das Wahrnehmen und Zeigen affektiver Reaktionen ist in der Forschung als Charakteristikum starker (Schüler-)Leser/innen von Literatur bekannt (Janssen et al. 2006). Dass sie in Tills Fall unpersönlich formuliert werden, könnte mit der Spezifik der Schüler-Rolle zu tun haben, die Till auch in der Erhebungssituation nicht vollständig hinter sich lässt und die von einer intimen oder privaten Lese-Konstellation zu unterscheiden ist.

Gerade die zitierte ausführliche Elaboration im Sinne einer analogischen Metapherninterpretation verdeutlicht, dass Till differenzierte Interpretationen etablieren kann und dabei den Vorstellungsräum nicht zugunsten einer Übersetzung hinter sich lässt. Die rekonstruierbare Überzeugung, wonach „Gedichtschreiber“ planvoll „nicht unbedingt das meinen, was sie hinschreiben“, könnte ihn zum einen im Ernstnehmen der Vorstellungswelt des Gedichts unterstützen, weil sie der Irritation ein Motiv eigenen Rangs unterlegt. Zum anderen erscheint die Vorstellungswelt des Gedichts als Schlüssel zur Deutung. Von ihr aus ist das „nur“ Metaphorische zu interpretieren.

5 | Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde der Bereich der poetologischen Überzeugungen im Sinne von Überzeugungen zur literarischen Kommunikation mit Blick auf Schüler/innen der Sekundarstufe I entfaltet. Ausgangspunkt war die Überlegung, wonach zur literarischen Sozialisation der Erwerb spezifischer Spielregeln literarischer Kommunikation gehört, die sich insbesondere in einem ästhetischen Lesemodus zeigen. Dieser Lesemodus, so die These, ist in poetologischen Überzeugungen begründet, die sich über die Schullaufbahn hinweg erst ausdifferenzieren. Eine Rekonstruktion der poetologischen Überzeugungen könnte eine differenziertere Perspektive auf den Erwerb der Spielregeln ermöglichen, als es etwa die Annahme des Erlernens und der Befolgung von Ästhetik- und Polyvalenzkonvention bisher erlaubt. Unter Rückgriff auf Lautes-Denken-Protokolle der Studie LiMet haben wir eine erste Differenzierung der Überzeugungen wahrgenommen. Es ist anzunehmen, dass eine breitere Datenlage etwa durch die Berücksichtigung weiterer Jahrgangsstufen, das Verfolgen der Fragestellung in Längsschnittstudien sowie die Einbeziehung anderer literarischer Gattungen weitere Differenzierungen mit Blick auf den Erwerb und die Entwicklung von Überzeugungen ermöglichte.

Da literaturdidaktisch besonders der Zusammenhang von poetologischen Überzeugungen und literarischem Verstehen interessiert, sehen wir des Weiteren folgende Potenziale, die wir insbesondere mit Blick auf unsere laufenden Arbeiten zum Metaphernverstehen perspektivieren:

Aussagekräftig dürfte es sein, poetologische Überzeugungen dezidiert auf textuelle Anforderungen zu beziehen. So zeigt sich in unserer laufenden Studie, dass das Gedicht „Zirkuskind“ von Rose Ausländer die Schüler/innen der Klasse 6 offenbar vor besondere Heraus-

forderungen stellt, während sie bei dem eher als Naturgedicht lesbaren Gedicht von Georg Britting, „Feuerwoge jeder Hügel“, nicht hinter den Neuntklässlern zurückbleiben: Für „Zirkuskind“ scheinen angesichts der spezifischen Sprechsituation „Ich bin ein Zirkuskind“ differenziertere Überzeugungen zur literarischen Kommunikation, insbesondere das Erfassen der doppelten Kommunikationssituation, in besonderer Weise wichtig. Stark imaginative, explorative Zugriffe sind hingegen bei „Feuerwoge“ produktiv.

Mithilfe von fallorientierten Sequenzanalysen sollten poetologische Überzeugungen mit Lernerprofilen verbunden werden. Anhand des Fallbeispiels Till haben wir gezeigt, wie bei einer Rekonstruktion der Verstehensprozesse vor dem Hintergrund der Überzeugungen zur literarischen Kommunikation Aspekte des ästhetischen Lesemodus differenziert werden können. Diesen Bereich werden wir mit Blick auf extreme Fälle in unserer Studie weiter ausbauen, dabei also auch Schüler/innen einbeziehen, die nicht zur metaphorischen Lesart der Gedichte vordringen. Die Bearbeitung kontrastiver Fälle könnte es auch ermöglichen, Übergangsphänomene genauer zu bestimmen und einer didaktischen Modellierung zugänglich zu machen. Ein Übergangsphänomen in diesem Sinne scheint die Redeweise von „jemand“ zu sein, die nur bedingt mit der Vorstellung eines Autors oder einer autorseitig inszenierten Sprechinstanz verbunden ist.

Die vorgestellte exemplarische Auswertung weist mehr oder weniger deutlich auf Zusammenhänge zwischen verfügbaren Interpretationshandlungen, Überzeugungen und schulischen Verarbeitungsformen von Literatur hin. Angesichts der Tatsache, dass Schüler/innen der Sekundarstufe I in der Regel eher in der Schule Gedichte interpretieren, als sie außerhalb der Schule lesen und deuten, ist dies wenig überraschend. Aus der Perspektive der literaturdidaktischen Forschung und Entwicklung bietet es sich in diesem Zusammenhang an, potenzielle schulformspezifische Differenzen ins Auge zu fassen und insgesamt den gegenstands- und lernerbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte nachzugehen, um diese auf schülerseitige Überzeugungen beziehen zu können. Welche Überzeugungen von literarischen Gegenständen als Lerngegenständen lassen sich bei Lehrkräften rekonstruieren? Inwiefern zeigen diese Überzeugungen eine Spezifik, die auch die Konturierung von text- und interpretationsbezogenen Herausforderungen ermöglicht? Welche Überzeugungen zur Relation von Lernenden und Gegenständen leiten die Lehrkräfte? Sowohl Interviewstudien als auch dezidiert im Unterricht angesiedelte Studien bieten hier Zugänge.¹⁹

Die Bearbeitung entsprechender Fragestellungen böte zugleich eine Basis dafür, den Bereich der poetologischen Überzeugungen als Entwicklungs- oder Interventionsfeld des Literaturunterrichts zu profilieren.

¹⁹ Im Zusammenhang des Projekts LiMet verspricht in diesem Bereich die Lehrerstudie Aufschluss. Das Dissertationsvorhaben von Bianca Strutz ermöglicht außerdem die Annäherung an diese Fragestellungen im Unterrichtszusammenhang.

Literatur

- Barsch, Achim (2000): Ein integrativer Blick auf literarische Konventionen. Siegen (LUMIS, 59).
- Chinn, Clark A. / Buckland, Luke A. / Samarapungavan, Ala (2011): Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments From Philosophy and Psychology. In: *Educational Psychologist*, 46, H. 3, S. 141–167.
- Grice, Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Groeben, Norbert / Schreier, Margit (1992): The hypothesis of the polyvalence convention: A systematic survey of the research development from a historical perspective. In: *Poetics*, 21, H. 1, S. 5–32.
- Groeben, Norbert / Dutt, Carsten (2011): Fiktionskompetenz. In: Martínez, Matías (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 63–67.
- Hofer, Barbara K. / Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: *Review of Educational Research*, 67, S. 88–140.
- Hofer, Barbara K. (2016): Epistemic cognition as a psychological construct. Advancements and Challenges. In: Greene, Jeffrey A / Sandoval, William A. / Bråten, Ivar (Hg.): *Handbook of epistemic cognition*. New York, London: Routledge, S. 19–38.
- Hurrelmann, Bettina (1982): *Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung*. Weinheim: Beltz.
- Jannidis, Fotis (2003): Polyvalenz - Konvention - Autonomie. In: Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martínez, Matías / Winko, Simone (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin: de Gruyter, S. 305–328.
- 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*, 21, H. 1, S. 35–52.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*. S. 46–65.
- Lee, Carol D. / Goldman, Susan R. / Levine, Sarah / Magliano, Joseph P. (2016): Epistemic cognition in literary reading. In: Greene, Jeffrey A. / Sandoval, William A. / Bråten, Ivar (Hg.): *Handbook of epistemic cognition*. New York, London: Routledge, S. 165–183.
- Lessing-Sattari, Marie / Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht*, 17, H. 2, S. 127–142.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. Frankfurt am Main: Lang.
- Lessing-Sattari, Marie / Pieper, Irene / Strutz, Bianca / Wieser, Dorothee (2017): Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In: Dawidowski, Christian / Rebecca Hoffmann, Anna / Stolle, Angelika Ruth (Hg.): *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik: Konzepte und Projekte*. Frankfurt am Main: Lang, S. 101–120.
- Martínez, Matías (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. In: *Der Deutschunterricht*, 68, H. 4, S. 2–8.
- Mason, Lucia; Bromme, Rainer (2010): Situating and relating epistemological beliefs into metacognition: studies on beliefs about knowledge and knowing. In: *Metacognition and Learning*, 5, H. 1, S. 1–6.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit den Realitäten. In: *Praxis Deutsch*, 30, H. 180, S. 4–12.
- Peskin, Joan (1998): Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study. In: *Cognition and Instruction*, 16, H. 3, S. 235–263.
- Peskin, Joan (2010): The Development of Poetic Literacy during the School Years. In: *Discourse Processes*, 47, H. 2, S. 77–103.
- Pieper, Irene (2016): Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt am Main: Lang, S. 129–152.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtexte, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. In: *Der Deutschunterricht*, 69, H. 3, S. 2–9.

- Scherf, Daniel (2016): Zur Bedeutung des Wissens, wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael (Hg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 95–111.
- Scherf, Daniel (2017): Literarische Lektüre im Prozess. Lautdenkprotokolle von Literaturleserinnen und -lesern untersuchen. In: Der Deutschunterricht, 69, H. 3, S. 28–36.
- Schmid, Wolf (2011): Elemente der Narratologie. 2., verbesserte Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT 2. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 352-402. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>
- Wieser, Dorothee (2013): Was macht einen literarischen Experten aus? Epistemologische Konzepte von Schüler/innenn. In: Gahn, Jessica / Rieckmann, Carola (Hg.): Poesie verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 159–178.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 12, H. 22, S. 71–88.
- Winko, Simone (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hg.): Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York: de Gruyter, S. 374–396
- Yukhymenko-Lescroart, Mariya A. / Briner, Stephen W. / Magliano, Joseph P. / Lawless, Kimberly / Burkett, Candice / McCarthy, Kathryn S. (2016): Development and initial validation of the Literature Epistemic Cognition Scale (LECS). In: Learning and Individual Differences, 51, S. 242–248.
- Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität - Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main: Lang, S. 247–262.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Tübingen: Niemeyer
- Zabka, Thomas (2016): Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung „Indigo“. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 6. Auflage. Zug, Seelze: Klett und Balmer; Klett-Kallmeyer, S. 154–167.
- Zwaan, Rolf (1993): Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach. Amsterdam: Benjamin.
- Zymner, Rüdiger (2003): Uneigentliche Bedeutung. In: Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martínez, Matias / Winko, Simone (Hg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin: de Gruyter, S. 128–168.

Prof. Dr. Irene Pieper

Sprach- und Informationswissenschaften
 Institut für deutsche Sprache und Literatur
 Universität Hildesheim
 E-Mail-Kontaktformular unter:
irene.pieper@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Dorothee Wieser

Institut für Germanistik
 Professur für neueste deutsche Literatur
 und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
 TU Dresden
dorothee.wieser@tu-dresden.de