

MARK-OLIVER CARL / MORITZ JÖRGENS / TINA SCHULZE / CORNELIA ROSEBROCK

Strategien von Studierenden im Umgang mit literarästhetischen Texten

Abstract

Strategiewissen gilt auch 20 Jahre nach den Ergebnissen der ersten PISA Studie als wesentlicher Indikator für Leseverstehen. Literarisches Lesen erfordert allerdings offensichtlich leserseitige auch andere als die aus der Leseforschung zu Sachtexten bekannten Lesestrategien. Die Spezifik der Textverarbeitung beim literarischen Lesen ist jedoch weitgehend unerforscht. Solche Strategien der literarischen Textverarbeitung auf empirischer Grundlage beschreiben zu können, ist Ziel der vorgestellten Studie.¹ Ihre Datengrundlage sind die Verarbeitungsprozesse von literarischen Texten von etwa 600 Frankfurter Lehramtsstudierenden.

Der Beitrag skizziert das Design der Studie und das Vorgehen bei der Datenerhebung. Schwerpunktmäßig werden zwei der insgesamt vierzehn induktiv-deduktiv gebildeten Kategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Erste Auffälligkeiten in einer Datenteilmenge werden diskutiert. Gezeigt wird, dass ästhetische Erfahrungen, anders als bislang theoretisch diskutiert, mit der Aktivierung von verstehensleitenden Schemata einhergehen können. Der folgende Beitrag spiegelt den Stand des Forschungsprojektes im Januar 2020 wider.

1 | Der Widerspruch zwischen strategischem Wissen und Können in PISA 2018

Individuen können mentale Strategien zur Informationsverarbeitung und zum Lernen nutzen. Lernstrategien werden definiert als potenziell bewusste und kontrollierbare Aktivitäten, die zum Erreichen kognitiver Ziele, z. B. dem Verstehen oder Behalten eines Inhalts, vollzogen werden (Pressley et al. 1985). In ihrem weithin bekannten Modell fassen van Dijk und Kintsch (1983, 10 f.) Textverstehen prinzipiell als strategiebasiert auf. Ob Verarbeitungsschritte, die nur bewusstseinsfähig, nicht aber bewusstseinspflichtig sind, als Strategie gelten oder vielmehr als „Lesetechnik“ (Bräuer 2010, 160) oder als „textverstehende Operation“ (Grzesik 2005, 141) bezeichnet werden sollten, wird unterschiedlich beurteilt (Mandl/Friedrich 1992, 6 f.). Es handelt sich jedoch nicht um eine kategoriale Differenz, sondern um mehr oder weniger umfangreiche Komponenten strategischen Vorgehens (Grzesik 2005, 355 f.).

¹ Wir bedanken uns bei Rebecca Silva van Heesen und Daniel Scherf für bereichernde und unterstützende Zusammenarbeit.

Ein für diesen Zusammenhang wichtiges Ergebnis der aktuellen PISA-Studie (Reiss et al. 2019) betrifft das Lese-Strategiewissen: Im internationalen Vergleich der knapp 40 teilnehmenden Staaten können 15-Jährige in Deutschland Wissen um Lesestrategien am besten reproduzieren (ebd., 102) – ihre tatsächliche Lesekompetenz liegt in den Tests von 2018 allerdings ganz im Gegensatz zu dieser Bestleistung nach wie vor im internationalen Mittelfeld (ebd., 59). „[B]erücksichtigt man die hohen Zusammenhänge des Lesestrategiewissens mit der Lesekompetenz“ (ebd., 106), die in der Studie unbekümmert um diesen Widerspruch als theoretisch gesicherte erneut ins Feld geführt werden, so stellt sich zumindest Irritation ein. Durch den Hinweis, dass auch die Anwendung dieses Wissens gelehrt werden sollte (ebd.), wird sie nicht geschmäler. Denn dass „Lesetechniken“ lediglich als Werkzeuge verstanden werden müssen, die erst durch den strategischen Einsatz Erfolg beim Textverstehen versprechen, ist gängiges Lehrer:innenwissen und wird in den entsprechenden Lehrprogrammen auch betont.

Auf literarisches Lesen geht die Auswertung der PISA-Daten in der aktuellen Erhebungsrunde nicht ein, entsprechend auch nicht auf den Zusammenhang einschlägiger Kompetenzen mit strategiebezogenem Wissen, obwohl literarisch akzentuiertes Lesen – neben dem Lesen von Kurztexten in digitalen Medien – das wesentlichste Medium der literalen Sozialisation in der Kindheit ist. Ob der Zugang zu Kinderliteratur biografisch gelingt und eine Habitualisierung des Lesens erreicht wird, ist ausschlaggebend für die Entwicklung von Leseverhalten und -motivation (vgl. Garbe/v. Salisch 2006, Graf 2004, Hurrelmann 2002). Zu vermuten ist auch, dass immersive Lektüre von Kinderliteratur von zentraler Wichtigkeit ist für die Entwicklung der Kompetenz zum „deep reading“, dem tief verarbeitenden, lernenden Lesen von längeren Texten (Stavanger Declaration 2019), mithin zu demjenigen Konstrukt von Lesekompetenz, das auch den Schulleistungsstudien zugrunde liegt. Allerdings wird literarisches Lernen – im Unterschied zum Umgang mit Sachtexten – nicht strategiebezogen vermittelt. Denn es gibt kaum didaktisch brauchbares Wissen über das leserseitige strategische Vorgehen in der Verarbeitung literarischer Texte. Die Vermutung, dass Literatur viel zu oft in der Schule wie Sachtexte verhandelt, also in Bezug auf den Plot und mögliche uneigentliche Bedeutungen vermittelt wird, ist kaum von der Hand zu weisen. Das ist lesedidaktisch suboptimal, denn man muss mit der vorhandenen Theoriebasis (s. u.) annehmen, dass die gängigen Dimensionen des Lesestrategiewissens – in PISA wurden sie als „Zusammenfassen“, „Erinnern“ und „Beurteilen“ von schwierigen Sachtexten überprüft – gerade nicht im Zentrum derjenigen Strategien stehen, die beim kompetenten literarischen Lesen tatsächlich zur Anwendung kommen. Sie werden vielmehr wegen der personalen Erfahrung, die sie versprechen, gelesen. Wenn die im Folgenden skizzierte Studie mentale Handlungen beim Verstehen literarischer Texte fokussiert, so mit dem Ziel am Horizont, ein Set strategischer Vorgehensweisen zusammenstellen zu können, das sich zu einem Modell literarischer Lesehaltungen bündeln lässt und die schulische Vermittlung eines Zugangs zu literarischen Texten tatsächlich wirkungsvoll unterstützen kann.

2 | Lesestrategieeinsatz bei literarästhetischen Lesehaltungen

Die Eigenheit literarischen Lesens wird in der Literaturdidaktik seit jeher postuliert (Iser 1994, Peskin 1998, Rosebrock 2018, Führer 2019). In der neueren interdisziplinären Rezeptionsästhetik wird ein Modell literarischen Lesens entworfen, das auf dem lesepsychologischen Basismodell strategiebasierten Textverstehens beruht und zugleich die Spezifika literarischer Rezeption zu erfassen sucht (Strasen 2008, 2013, 2017). Leitend ist die Auffassung, dass den kommunikativen Formaten der ästhetischen Literatur zwar leserseitig keine völlig andersartigen Strategien der Bedeutungszuweisung entsprechen, aber doch spezifische Verarbeitungsmerkmale modelliert werden können, die ästhetische von informatorischen Leseakten in der Gewichtung unterscheiden. Diese Differenz zu informatorischem Lesen wird (in Übereinstimmung mit Zwaan 1993, 2) in erster Linie im dort sogenannten „Kontrollsystem“ situiert, das

den Austausch zwischen Textoberflächenrepräsentation, Textbasis, Situationsmodell und Wissensbeständen koordiniert. In Reaktion auf die fehlende Kontextualisierung literarischer Texte und auf die eingeschränkte Gewissheit, welche Elemente der Textbasis für die Leseziele relevant sind, wird dieses System, so Strasen mit Bezug auf die Rezeptionsphänomenologie der 1960er Jahre, spezifisch ausgerichtet. Das bewirkt insbesondere, dass die Relevanzsuche nicht frühzeitig abgebrochen wird – trotz der Erschwernisse bei der Kohärenzbildung, die textseitige poetische Gestaltungsmittel typischerweise bewirken. Dafür werden Automatisierungen bei Bedeutungszuweisungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Leseaktes reduziert und eine vergleichsweise große Anzahl möglicher Bedeutungsrichtungen, sogenannte schwache Implikaturen (Strasen 2008, 179 ff.; Pilkington 2000, 141–187), aufrechterhalten. Postuliert wird einerseits die leserseitige Aktivierung des *phenomenal memory* (Strasen 2008, 182 f.) bei der Rezeption sinnlich erfahrbarer Objekteigenschaften. Damit ist das synästhetische „Erscheinen“ poetischer Gegenstände im Leserbewusstsein im Sinne der phänomenologisch vorgehenden ästhetischen Theorie gemeint (Seel 2000, in den Grundzügen schon bei Meutsch 1986). Diese sogenannten Qualia (Strasen 2008, 180 f.) sind unmittelbar gegebene individuelle Erlebnisqualitäten, beispielsweise Farben, Klänge, Gefühle usw. Sie sind Strasen zufolge nicht unmittelbar kommunizierbar (ebd., 182 f.), und dennoch hält er den Wunsch, ihnen nachzuspüren, für eine Triebfeder literarischen Lesens. Strasens Modell-Leser gelingt es aufgrund aufwändiger Prozesse der Aktivierung des *phenomenal memory* (Pilkington 2000, 167–157; Strasen 2008, 181 f.), sinnliche Erlebnisqualitäten als vom Text evoziert zu erfahren.

Neben dieser Aktivierung der Bereitschaft, qualitativ-sinnliche Erfahrungen zu machen, wird andererseits angenommen, dass an die Stelle script-basierter Inferenzprozesse, die beim informatorischen Lesen eine zentrale Rolle für die Herstellung eines kohärenten Situationsmodells erfüllen (Bransford/Johnson 1972), in literarischen Lektüren oftmals kulturelle Schemata höherer Abstraktionsebenen aktiviert werden (de Beaugrande 1987, 70–80; Strasen 2008, 257 f.). Dazu gehört insbesondere Wissen über literarische Textsorten als kommunikative Formate.

Zusammenfassend werden folgende literaturspezifische Rezeptionsmerkmale postuliert:

- | die Textoberfläche wird verstärkt nach bedeutungstragenden Elementen abgesucht und bei Schwierigkeiten in der Bedeutungszuweisung erinnert; auf der Ebene der Textbasis werden – so möglich – unterschiedliche Bedeutungsvarianten memoriert;
- | automatisierte script-basierte Inferenzen werden reduziert, das Situationsmodell wird entsprechend provisorisch gehalten;
- | wenn die Bedeutsamkeit von Informationen nicht auf Antrieb generiert werden kann und die Textbasis länger präsent gehalten wird, erhöht sich die Toleranz beim Relevanzkalkül;
- | die Erwartung an Kohärenz wird entsprechend reduziert;
- | die Provokation synästhetischer Erfahrungen wird erwartet, emotionales Engagement und die Vergegenwärtigung sinnlicher Qualitäten werden einkalkuliert;
- | zugleich wird abstrakteres kulturelles Wissen, insbesondere Wissen um literaturspezifische Kommunikationsformate, bedeutender.

Einzelne Annahmen dieses literaturtheoretischen Rezeptionsmodells konnten bereits empirisch bestätigt werden: Zwaan (1993) wies beispielsweise nach, dass Leser:innen, die glaubten, einen narrativ-fiktionalen Text vor sich zu haben, dem Text mit anderen Strategien begegneten und ihn auf andere Weise mental repräsentieren als jene, die von der Lektüre eines Nachrichtentextes ausgingen: Erstere lasen langsamer, erinnerten sich besser an wörtliche Informationen und wiesen einen relativ toleranten Umgang mit Informationen auf, die gegen ihr Weltwissen verstießen. Andere Annahmen des Modells, so etwa über die Evokation von Qualia, die Deautomatisierung konkreter Scripts und gegebenenfalls die Aktivierung abstrakterer und kommunikationsbezogener Schemata, sind phänomenologisch zwar evident, aber weder von kognitionspsychologischer, noch von literaturwissenschaftlicher Seite bisher umfassend empirisch überprüft.

Die literaturtheoretische Modellbildung, die in Strasens Synthese zusammengeführt ist, wurde von der Literaturdidaktik mit unterschiedlichen Schwerpunkten bestätigt: So schreiben Zabka (2010) und Spinner (2013) literarischen Leseakten u. a. stärkere sinnliche Wahrnehmung, intensivere Imagination und Orientierung auf indirekte Aussagen zu. Andringa (2000) konnte u. a. mittels Lautes-Denken-Protokollen zeigen, dass beim Lesen komplexer literarischer Texte mehrfache, mehrschichtige und dazu flexible Repräsentationen fiktiver Situationen und Charaktere simultan aufgebaut werden: Nicht nur ein Modell des Plots, sondern auch die Perspektive, aus der erzählt wird, und schließlich eine Vorstellung vom Erzählmodus werden parallel errichtet und untereinander in Beziehung gesetzt.

Winkler (2007) und Peskin (2010) zeigten, dass fortgeschrittene Leser:innen eher über kulturelle Schemata mittlerer Abstraktionsebene verfügen, die sie flexibel und strategisch für ästhetische Reflexionen nutzen können, während Freudenberg (2012) bei Abiturient:innen einen eher starren und dysfunktionalen Rückgriff auf diesbezügliches Wissen konstatierte. Jugendliche Leser:innen mit wenig literarischer Erfahrung schließlich brechen die Suche nach mehrfachen Bedeutungsebenen und -möglichkeiten bei der Lektüre eines literarischen Textes oft frühzeitig ab – entweder indem sie sich selbst ein Unvermögen, Kohärenz herzustellen, zuschreiben (Graves/Frederiksen 1991; Earthman 1992), oder indem sie ihr Situationsmodell schnell vereindeutigen und gegebenenfalls im Fortgang der Lektüre sogar widersprechende Textinformationen überlesen (Janssen et al. 2012; Stark 2012, 156 ff.).

Ob dieses qualitativ andere Verhalten weniger erfahrener jugendlicher Leser:innen darin begründet liegt, dass sie sich den literarischen Texten mit einem Strategierepertoire nähern, das eher dem informatorischen Lesen von Sachtexten angemessen erscheint, kann bisher nur vermutet werden. Insgesamt steht eine Überprüfung vieler Modellannahmen bisher aus; auch die Frage nach den Bedingungen des Erwerbs eines „literarischen Kontrollsystems“ (Zwaan 1993, 2) samt dazugehöriger Strategien ist bisher offen. Die Forderung, literarische Kompetenz „als flexibles Repertoire von mentalen Aktivitäten“ auf empirischer Grundlage zu modellieren, die Andringa bereits 2000 (ebd., 86) formuliert hat, die Grzesik (1990, 2005) ausdifferenziert und die sinngemäß auch Schilcher/Pissarek (2013) aufgreifen, ist derzeit nicht eingelöst: Noch immer sind zu viele Fragen offen, welche mentalen Aktivitäten – womöglich im Sinne von Strategien – Teil eines gelingenden ästhetisch orientierten Rezeptionsaktes sind. Insbesondere die Evokation von Qualia und die Rolle kognitiver Schemata sowie das strategiebasierte Zusammenspiel dieser Faktoren in literarästhetischen Rezeptionsprozessen fortgeschrittener Leser:innen, die (noch) keine Expert:innen sind, bedarf näherer Untersuchung.

Die im Folgenden skizzierte Studie sucht nach Antworten auf diese Fragen. Zu diesem Zweck wurden Daten zu den Verarbeitungsprozessen von literarischen Texten bei Frankfurter Lehramtsstudierenden erhoben. Im Folgenden skizzieren wir zunächst den Aufbau der Studie und geben Einblicke in das Vorgehen bei der Auswertung. Die Kodierprozesse sind gegenwärtig noch nicht abgeschlossen, das Kodiersystem ist noch im Aufbau. Deshalb präsentieren wir im Anschluss an den methodischen Teil erste interessante Auffälligkeiten zur strategischen Wissensaktivierung und zum Nachspüren evozierter Qualia.

3 | Methodischer Aufbau der Studie

Die im Anschluss präsentierten Befunde sind Teil einer breiter angelegten Studie, die untersucht, inwiefern sich bei erfahrenen Literaturleser:innen neben den bekannten Texterschließungsstrategien weitere literaturspezifische Strategien in poetisch formatierten Rezeptionsakten nachweisen lassen. In einem dreischrittigen Verfahren wurden an der Universität Frankfurt explorativ Daten von etwa 600 Studierenden des Faches Deutsch für Lehramt erhoben. Die Teilnehmer:innen (TN) lasen einen von vier Kurzprosa-Texten. Daten über ihre Rezeption wurden gewonnen mittels 1) Markierungen zu subjektiv auffälligen Stellen, die die TN im Text vorgenommen haben, 2) einem Cloze-Test zur Erinnerungsleistung von literarischen Auffälligkeiten auf der Textoberfläche und 3) schriftliche Antworten zu strukturierten Fragen zu den drei im ersten Schritt markierten auffälligen Textstellen.

3.1 | Sample

Die Daten wurden im April 2019 in Lehrveranstaltungen der Literaturdidaktik erhoben. Die Gruppe setzt sich aus Lehramtsstudierenden unterschiedlichen Alters und Studienfortschritts, die das Fach Deutsch gewählt haben, zusammen.

Von solchen vergleichsweise erfahrenen Literatur-Leser:innen erwarten wir, dass sie die Spezifika des Literarischen in ihre individuelle Kohärenz-etablierung und Konstitution inhaltlicher Relevanz einbeziehen und dass sie entsprechend spezifische Strategien bei der literarischen Lektüre ggf. intensiver einsetzen als unerfahrene. Durch die relativ große Gruppe der Testteilnehmenden wird es möglich sein, auch quantifizierend anhand eines Lücken-Tests (Cloze-Test) zu poetisch ambitionierten bzw. unkonventionellen Sprachverwendungen zu überprüfen, ob solche literarische Sprachverwendung tatsächlich bevorzugt erinnert wird; von diesem Teilprojekt wird im Folgenden allerdings nicht berichtet. Die Kommentare bzw. Antworten der Studierenden zu den drei offenen Fragenbogen-Items erlauben eine qualitative Untersuchung mit dem Ziel, detaillierteren Aufschluss über mögliche literarästhetische Lesestrategien zu erlangen; sie liegen den folgenden Ausführungen zugrunde.

3.2 | Erhebungsmethode

Den TN wird willkürlich einer der vier zugrundeliegenden literarischen Texte mit folgender Anweisung vorgelegt: „Aufgabe: Unterstreichen Sie Stellen, die Sie überrascht haben oder die Sie für diskussionswürdig halten.“

Nach diesem ersten Lesen werden die Teilnehmenden gebeten, umzublättern und einen Cloze-Test zu ausgewählten auffälligen Textstellen aus ihrer Erinnerung zu lösen. Überprüft wird damit, ob im Text gegebenenfalls nicht unterstrichene Stellen in Erinnerung blieben – also tendenziell im Verarbeitungsfokus der Lesenden lagen.

Der letzte Aufgabenschritt besteht aus einem strukturierten Fragebogen. Die Testteilnehmenden werden aufgefordert, drei der von ihnen zuvor markierten Stellen mit a), b) und c) zu kennzeichnen und in wenigen Sätzen die Gedanken, die sie sich beim Lesen gemacht haben, schriftlich zu formulieren. Der Impuls dafür lautet: „Was an dieser Stelle hat Sie überrascht? Wie kann man sie verstehen?“ und fordert damit gezielt zur Schilderung mentaler Sinnkonstruktionsaktivitäten auf. Die Fragen nach Stolperstellen oder Irritationspunkten in der Herstellung von Kohärenz und Relevanz lenken im Sinne des oben genannten Modells literarischer Rezeption den Blick auf strategische Aktivitäten, die durch eine Deautomatisierung der Verarbeitung angeregt wurden.

3.3 | Zu den Texten

Die zugrundeliegenden Texte sollten

- | den TN nicht bekannt sein;
- | aus praktischen Gründen kurz sein;
- | auf der Textoberfläche auffällige Merkmale enthalten;
- | auf der Handlungsebene und in ihrem poetischen Potential junge Erwachsene ansprechen und zu mentalen Handlungen anregen;
- | jeweils einen konventionalisierten und verbreiteten literarischen Erzählmodus verwirklichen, sodass ein breites Spektrum an leserseitigen Strategien erwartet werden kann. Fokussiert wird in den vier Texten jeweils gesellschaftskritisches, psychologisches, deskriptiv-poetisches und absurd-groteskes Erzählen.

Folgende Texte mit einem mittleren Grad an verdichteter poetischer Sprache erwiesen sich in der Pilotierungs-Phase als zielführend für die Rekonstruktion spezifischer Strategien des Ästhetischen:

Aus „Gier“ (Elfriede Jelinek):

Wir haben dem gewählten Ausschnitt (2000, 18–20) aus Jelineks Roman den Titel „Der Sohn des Gendarmen giert nach dem Besitz alleinstehender Damen“ gegeben (556 Wörter; LIX=53,1). In der präsentierten Szene geht der Sohn zur Bank, er braucht Geld. Am Ende des ausgewählten Abschnitts wartet er dort angespannt im Besuchersessel.

Dazwischen geschaltet ist eine lange, assoziativ Topoi aneinanderreihende Passage, die aus ironischer Distanz aggressiv sarkastisch um die Gier nach Besitz von Konzernen, aber vor allem seitens der Kirche und von Erben kreist. Die Erzählstimme formuliert in dieser Passage mögliche Gedanken des Sohns im Sinne des zitierenden Aussprechens eines überindividuellen *common sense*. Eine abstrahierende Deutung könnte die Inszenierung universaler blindwütiger Besitzgier von Menschen und Institutionen und die Demaskierung ihrer Inhumanität fokussieren. Der im Titel angedeutete Besitzwunsch wäre in dieser Linie als Wunsch nach dem Vermögen der alleinstehenden Damen (und nicht nach den Damen selbst) zu verstehen.

„An manchen Tagen“ (Nadja Einzmann)

Einzmanns Kurzgeschichte aus ihrem Erzählband „Da kann ich nicht Nein sagen“ (2002, 41–42) ist 394 Wörter lang und weist einen LIX von 26 auf.

In der Erzählung hat sich eine Ich-Erzählinstanz in ihrem Zimmer isoliert. Ihre Mutter versucht sie vergeblich zu aktivieren. Das Ich erinnert sich an sein früheres sozial aktives Dasein und das seiner Geschwister; es wird für die Gegenwart nachdrücklich abgelehnt.

Mögliche Deutungen könnten hier eine willentliche und bejahte Weltverweigerung sehen, die eine spezifische psychische Befindlichkeit anschaulich werden lässt.

Aus „Aufsätze“ von Robert Walser

Dem kurzen Text (216 Wörter, LIX=37,1) von Walser (entstanden 1912, Ausgabe Suhrkamp 1985, 32) haben wir den Titel „Im Foyer“ vorangestellt.

Beschrieben wird das Eintreffen festlicher Herrschaften im Theater in der Zeit um 1900 und ihr Aufenthalt im Foyer bis zur Öffnung des Vorhangs. Das geschieht durch unmittelbare Impressionen von Gegenständen, Handlungen, Geräuschen usw. Es entsteht ein atmosphärisch dichtes Bild einer feierlichen erwartungsvollen sozialen Situation, ohne dass Figuren in den Vordergrund treten.

Eine eingehendere textimmanente Lektüre könnte synästhetische Momente der Darstellung fokussieren und der Szene eine Atmosphäre des Wunderbaren zuschreiben.

Aus „Pong“ von Sybille Lewitscharoff

Der gewählte Ausschnitt stellt den Anfang des Kapitels „Perfekt, alle beide“ aus Lewitscharoffs Roman (2013, 107–109) dar (517 Wörter; LIX=49).

Inszeniert wird die eigensinnige Denk- und Wahrnehmungsweise der Figur Pong während einiger häuslicher Verrichtungen. Pong deklariert u. a. eigenmächtig die Ehe mit der stummen und passiven zweiten Figur, die eine weibliche Puppe sein könnte, er erklärt den Neubeginn der Zeitrechnung und sieht sich ins Zentrum der Weltgesetze gesetzt, die „von oben“ bestimmt sind. Während leserseitig die Vorstellung nahe liegt, die skurrile Hauptfigur sei verrückt im pathologischen Sinn, folgt die Erzählstimme vergnügt und verspielt den absurden, aber in sich stimmigen Wahrnehmungen und Gedanken Pongs, u. a., indem sie Details hervorhebt, Hauptsachen aber verschweigt.

Eine mögliche Interpretation könnte die Eigenlogik von Verrücktheit fokussieren.

4 | Qualitative Inhaltsanalyse der Studierenden-Antworten

Die Antworten der TN zu den Fragen, was sie an den von ihnen ausgewählten Textstellen überrascht habe, wie sie verstanden werden könnten und worüber man diskutieren könnte, werden im fortlaufenden Projekt einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012) unterzogen. Im Folgenden (Kap. 4.1) werden nur zwei der bei der Primäranalyse verwendete Kategorien näher vorgestellt, die aus den in Kap. 1 skizzierten theoretischen Annahmen abgeleitet wurden, sowie eine Beobachtung, die bisher noch nicht mit dem genannten Modell in Einklang gebracht werden kann.

Es wurden eine Reihe strikt formaler, theoriegeleitet formaler (d.h. auf Strukturen zielend, die nicht unmittelbar an der sprachlichen Oberfläche ablesbar sind, sondern erst aufgrund theoretischer Annahmen erkennbar werden, vgl. Carl/Holder 2020) und thematischer Kategorien gebildet. So entstand ein gemischt induktiv-deduktives Kategoriensystem:²

- | Die eher unmittelbaren, prästrategischen *Reaktionen* auf auffällige Textmerkmale, von denen die Studierenden berichten, konnten weitgehend mit induktiv gebildeten thematischen Kategorien erfasst werden (so wurde z. B. Irritation über die Wortwahl, über einzelne Aussagen oder über den Satzbau des Textes geäußert und als solche kodiert);
- | Um aus den Antworten der Studierenden jedoch auf *Strategien* schließen zu können, mussten sowohl induktiv als auch deduktiv formale Kategorien zur Rekonstruktion von Verarbeitungsschritten gebildet werden. In einigen Fällen konnten Kategorien strikt formal definiert werden (z. B. „Paraphrase von Textelementen“). In anderen Fällen wurden formale oder thematische Kategorien theoriegeleitet definiert. Die beiden Kategorien, die Aufschluss über die oben angeführten Forschungsdesiderata versprechen und deshalb im Folgenden näher ausgeführt werden sollen, sind aus dieser Gruppe. Sie heißen: „Qualia als vom Text evoziert nachspüren“ sowie „Text im Rückgriff auf bzw. im Spiel mit kognitiven Schemata deuten“.

4.1 | EVO und KMM – zwei strategiebezogene Kategorien aus der primären Datenanalyse

Die Kategorie „Qualia als vom Text evoziert nachspüren“ wurde deduktiv aus den in Kap. 2 genannten Theoremen von Meutsch (1986), Seel (2000) und Strasen (2008) abgeleitet. Als Codierregeln für die Kategorie wurden formuliert:

Strategie: Qualia als vom Text evoziert nachspüren (EVO)

TN äußert Vermutungen, dass erlebte (sinnliche, affektive) Reaktionen / erspürte Atmosphäre etc. vom Text evoziert / bedeutsam sind, und / oder versucht diese zu erklären, oder bekundet Interesse, Gefallen, Faszination o.ä. an ihnen.

EVO wurde bei allen vier Texten codiert und kann somit als gesättigt gelten. Dafür Beispiele: Die TN HeUw32w³ bewertet eine Stelle des Walser-Textes folgendermaßen:

HeUw32w: „Mir gefiel die lautmalerische Formulierung, die die geschäftige Geselligkeit im Foyer vor meinem inneren Auge lebendig werden ließ.“

Der TN DoWe21m fragt sich in seiner Jelinek-Lektüre bei der Nennung der Kirche, deren Gebäude „so fleißig [...] mit Fleisch“ angefüllt werden:

DoWe21m: „Woher der plötzliche Bezug? Eigentlich sauberes, sakrales, geweihtes wird durch ein eher schmutziges, handwerkliches, abstoßendes Bild ausgedrückt.“

² Eine Reliabilitätsüberprüfung des gesamten Kategoriensystems steht noch aus.

³ Mit der Ziffer im Akronym bezeichnen die TN ihr Alter, mit dem letzten Buchstaben das Geschlecht, wobei „w“ oder „m“ in der Instruktion nahegelegt wurden. Alle Antworten werden unkorrigiert wiedergegeben.

Die „blutig gesehenen Augen“ im Einzmann-Text haben „erschreckt“, wurden „bildlich vorgestellt“ und verbunden mit „Verletzlichkeit / Schmerz“. MaHu19w merkt beim Lewitscharoff-Text an:

MaHu19w: „Ich hab mir nie bildlich vorgestellt, wie sich schlechte Gedanken anfühlen.“

Zahlreiche mit EVO codierte Antworten zeichnen sich durch eine strategische Konzentration auf die vom Text ausgelösten Stimmungen oder Erlebnisqualitäten aus. Solche synästhetischen Erfahrungen gehen häufig von sprachlichen Phänomenen aus und werden in diesen Antworten nicht als abgeschlossen und stimmig konstruiert, sondern bleiben deutungs offen, bis hin zum vergleichsweise freien Assoziieren. So kommentiert AnKo26w Walsers Satz „Artigkeiten flogen wie Tauben von Mund zu Mund“ folgendermaßen:

AnKo26w: „Ich fand einfach nur sehr schön, dass dieser Ausdruck eine doppelte Bildlichkeit hat. Tauben fliegen ja nicht von Mund zu Mund, aber von Nahrung zu Nahrung. Hat einfach Assoziationen ausgelöst.“

und ElWo21m sieht hier ebenfalls einen

(ElWo21m:) „interessante[n] Ausdruck: vieldeutig / mehrdeutig zu verstehen, eindeutige Interpretation in dem Zusammenhang nicht möglich.“

Die explizite Zuschreibung mehrerer unterschiedlicher Bedeutungen wird in unserem Kategoriensystem im Übrigen von dem Code 2SINN abgebildet („Strategie: Mit Doppel- oder Mehrdeutigkeit des literarischen Textes rechnen“). Doch die bei weitem meisten Fälle von 2SINN-Codierungen gehen nicht mit vergleichbaren Bekundungen intensiver ästhetischer Erfahrung einher, sondern konfrontieren unterschiedliche Schemata miteinander, oft mit Fragezeichen versehen, um Unschlüssigkeit dazwischen zu markieren. Anders in den Fällen, in denen wir aufgrund der strategischen Qualia-Suche EVO codiert haben: Hier wird die Offenheit als interessant empfunden.

Einige der mit EVO codierten Antworten der Studierenden nennen explizit die sprachliche Ausdrucksweise, die als ästhetisch – in der Bedeutung von: die Sinne berührend – wahrgenommen werden:

HeUw32w [in Bezug auf die Walser-Formulierung „die Stiefelchen flüsterten und knarrten“]: „Mir gefiel die lautmalerische Formulierung, die die geschäftige Geselligkeit im Foyer vor meinem inneren Auge lebendig werden ließ.“

ElWo21m [in Bezug auf die Einzmann-Formulierung „Mir ist nicht nach Welt“]: „Erster Gedanke: » Man entzieht sich doch nicht aus einer Laune heraus der Gesellschaft anderer Menschen auf diese Art. « Mich überrascht die Leichtigkeit und Passivität der Formulierung.“

Der Bezug solcher „Artefakt-Emotionen“ (van Holt/Groeben 2005, 111) auf die dargestellten Räume und Figuren ist in den beiden Antworten deutlich, ohne dass Schemata hier explizit thematisiert würden. Eine TN äußert sich über die am häufigsten kommentierte Einzmann-Passage „Packt eure Herzen in Alufolie“ folgendermaßen:

UtHa33w: „Gegenteil zu „in Watte packen“ hat mich fasziniert; Assoziation mit Grillgut und Seenotrettung. Die Erzählerin / der Erzähler scheint ein Gang in „die Welt“ nur noch mit gestählten [sic] Selbst möglich, sie kann oder will sich aber nichts mehr stählen.“

Diese TN notiert angesichts der schillernden Vielfalt der ausgelösten Assoziationen ausdrücklich Faszination. „Grillgut“ sind zwar üblicherweise Teile geschlachteter Tiere, während die Isolierfolien, mit denen aus Seenot Gerettete vor dem Auskühlen bewahrt werden, lebensrettend sind – doch beide Assoziationen entfernen sich keineswegs so weit von der Textgrundlage, wie es scheinen mag. Denn sowohl Blut und Tod, als auch das Bett als Floß im hohen Seegang sind Motive in Einzmanns Erzählung. „Seenot“ und „Grillen“ in der Äußerung von UtHa33w sind an-

schauliche Beispiele für die Bildung „schwacher Implikaturen“, die die personale Erfahrungsqualität literarischer Lektüre bereichern, indem sie ihr Bedeutungsspektrum ausweiten. Eine vergleichsweise hohe Dichte solcher schwachen Implikaturen, also Bedeutungsschattierungen und Konnotationen, die mental errichtet werden, ohne sich zu einer konkreten Sinnzuweisung oder Textdeutung zu verfestigen, werden, wie oben ausgeführt, auf theoretischer Grundlage als Merkmale ästhetischer Rezeption postuliert (Strasen 2008, 169 f. u. 342). Das Interesse an der Bildung solcher schwachen Implikaturen scheint uns auf Grundlage der bisherigen Datenanalyse tatsächlich eine heiße Spur auf der Suche nach einer literaturspezifischen Lesestrategie zu sein.

Die übergeordnete Kategorie „Deutung im Rückgriff auf bzw. im Spiel mit kognitiven Schemata“ wurde ebenfalls deduktiv abgeleitet, wobei hier die allgemeine Theorie kognitiver Schemata (Rumelhart 1980) und ihrer Funktion in Textverstehensprozessen (van Dijk/Kintsch 1983, 47) und insbesondere in literarischen Deutungsprozessen von Experten (Zeitiz 1994; Peskin 1998; Winkler 2007; Warren 2011; Carl 2018) maßgeblich war. Auch ihre weitere Ausdifferenzierung in Unterkategorien, je nachdem, welche Art kognitiver Schemata aktiviert wurden, erfolgte deduktiv: Die Kategorie „Kohärenz herstellen durch Scripts und kulturelle Modelle“ (FRAME) enthält einerseits konkrete situationsbezogene Schemata der Script-Ebene (Schank/Abelson 1977, 36–68) wie zum Beispiel FRÜHSTÜCK, KONZERT oder BANKBESUCH ,und andererseits situationsübergreifende kulturelle Modelle (Holland/Quinn 1987, 20 ff.; Shore 1997, 349 ff.). Letztere werden ohne Reflexion ihrer kulturellen Prägung als allgemeine Normen oder Rollen vorausgesetzt, d.h. sie werden für selbstverständlich gehalten (z. B. „Ingenieur“ oder „Mutterliebe“). Im Unterscheid dazu werden unter „kulturellen Meta-Modellen“ (KMM) mit Flechsig (2006, 34 f.) und Kónya-Jobs/Carl (2020) kognitive Schemata höherer Ebene verstanden, die der Erfassung und Verarbeitung von Unterschieden zwischen konkurrierenden kulturellen Modellen dienen (z. B. POLITISCH LINKS-RECHTS; PATRIARCHAT – EMANZIPATION; CHRISTLICH – MUSLIMISCH; AGNOSTISCH – ANTIRELIGIÖS). Als Codierregel für die letztgenannte Kategorie wurde festgelegt:

Strategie: Sinn suchen durch Rückgriff auf kulturelle Meta-Modelle (KMM)

TN deuten Textstelle (oder auch gesamten Text) im Rückgriff auf kulturelle Meta-Modelle, d.h. Schemata von fremden oder (wenn selbstreflexiv) eigenen Weltansichten, die auf jeden Fall nicht als alternativlos angenommen werden; z. B. Antiklerikalismus, Christentum, Atheismus, Antikapitalismus, Feminismus etc.

Auch diese Kategorie wurde bei allen vier Texten codiert und kann daher als gesättigt gelten.

Als ein kognitives Schema höherer Ebene lässt sich die von vielen Teilnehmenden angemerkte Kirchenkritik im Jelinek-Text benennen, wie beispielsweise hier:

AnHa19w: „Kirchenkritik wird wieder aufgegriffen. Kirche wird als Einschränkung / leere Hoffnung bzw. Vertröstung auf ein Leben nach dem Tod verstanden.“

Ähnliches findet sich bei PeMi21w zum Lewitscharoff-Text. Sie wundert sich über Pongs Verkündung der Eheschließung:

PeMi21w: „In Textstelle B scheint die Hochzeit etwas sehr Schnelles und von außen Festgelegtes. Dies stimmt nicht mit den allgemeinen modernen westlichen Auffassungen einer Hochzeit überein. Die schnelle Hochzeit durch Worte überrascht, da eigentlich zumindest ein standesamtlicher Akt notwendig wäre.“

Der Einzmann-Text legt eine schemabasierte Errichtung globaler Kohärenz folgendermaßen nahe: Indem das Ich bekundet, auf den eigenen Tod zu warten und es das Zimmer trotz Aufforderung nicht verlässt, indem es früher aktiv und sozial eingebunden war im Kontrast zu heute usw., über diese konkrete Situation der Figur ruft der Text das kulturelle Modell DEPRESSION als pathologische Befindlichkeit auf, beispielsweise in den folgenden beiden Antworten:

ArAl20w: „Mich hat überrascht, dass der / die Erzähler / in nur negative Gedanken hat. Man kann die Stelle so verstehen, dass die Erzählfigur an einer Depression leidet.“

JuLe21w: Die Aussage hat das erste Mal deutlich gemacht, dass etwas am Verhalten der Person nicht »normal« ist. Bei mir kam der Gedanke, diese Person sei depressiv.“

Tatsächlich taucht das Lexem „Depression“ außerordentlich regelmäßig in den Antworten der Studierenden auf. Es wurde, sofern es im pathologischen Sinn gebraucht wurde, als RESTFRAME kodiert, womit, wie ausgeführt, u. a. ein situationsübergreifendes kognitives Schema (hier: die Figur ist depressiv) zugeordnet wird.

Zum kulturellen Schema DEPRESSION im pathologischen Sinn gehört, dass sie nicht willentlich gewünscht und aufrechterhalten wird. Im Gegenteil stellt DEPRESSION kulturell ein Leiden dar und wird entsprechend vermieden und medizinisch behandelt. Ein Widerspruch zu diesem kulturellen Schema ist textseitig deutlich angelegt: Denn das Ich erhält diese Befindlichkeit aktiv aufrecht, es trauert sozialer Eingebundenheit nicht nach.

Interessant für die Fragestellung nach der Irritation des Schemas DEPRESSION – und damit für die Kategorie KMM – sind diejenigen Antworten der Studierenden, die sich auf die widersprüchlichen Textaussagen beziehen, nämlich auf die Stelle: „... es hat Zeiten gegeben, da ich anders war, und ich trauere ihnen nicht nach“, beispielsweise:

BL36w: „Auch an dieser Stelle hätte ich erwartet, dass es anders weitergeht, dass sie den Zeiten nachtrauert, in denen sie lebhaft war. Aber sie hat sich gegen das «normal» sein [sic] entschieden“.

CoCe21w: „Mich hat überrascht, dass er seine alten Zeiten nicht vermisst, obwohl sie anscheinend schöner waren. Für ihn scheint sein jetziges Leben normal zu sein.“

DoAx25m: „Der Protagonist schien Zeiten zu durchleben, zu denen er aktiver war. Mich überrascht, dass er diesen Zeiten nicht nachtrauert und mit seinem Nichtstuertum zufrieden scheint.“

TN, die auf diesen textseitigen Widerspruch zum Depressionsschema inhaltlich reagieren, agieren ebenfalls schemabasiert – in den oben genannten Beispielen fällt das Schema NORMALITÄT ins Auge. Ebenfalls schemabasiert verarbeitet Felr21w den Text – wobei sie allerdings nicht passende explizite Textaussagen schlicht missachtet:

Felr21w: „Diese Stelle untermauert meine These, dass der Protagonist unter einer Depression leidet, da er sich zurück sehnt zu der Zeit an der er tatkräftig und glücklich war, aber nichts dagegen tun kann.“

Die Aktivierung kultureller Schemata taucht sowohl dort auf, wo Widersprüchlichkeiten verarbeitet und eine differenzierte Textwahrnehmung erzielt wird, als auch dort, wo vorschnell gefestigte Situationsmodelle unter Missachtung von Textinformationen elaboriert werden (vgl. ähnliche Befunde bei Stark 2017, 136 f.).

Beide aus Strasen Rezeptionsmodell deduktiv abgeleiteten Kategorien – EVO und KMM – scheinen sich im Kontext unserer Studie zur Beschreibung strategischen Leser:innenverhaltens im Umgang mit literarischen Texten zu eignen. Quantitative Aussagen über ihre relative Häufigkeit, ihre Abhängigkeit von bestimmten prästrategischen Reaktionen oder von der Beschaffenheit des jeweils gelesenen Textes können zu diesem Zeitpunkt noch nicht getroffen werden, doch erscheinen uns eine Requantifizierung und statistische Analysen vielversprechend, um Aufschluss über das Zusammenspiel dieser beiden Strategien mit anderen Faktoren zu gewinnen. Wie die angeführten Beispiele jedoch bereits zeigen, weisen beide Kategorien erkennbar interessante Binnenstrukturen auf, die ebenfalls einer Sekundäranalyse bedürfen.

Fälle intensiver, „faszinierter“ oder „berauschter“ ästhetischer Erfahrung finden sich sowohl beim Assoziieren und Nachspüren evozierter Qualia, als auch beim Schwanken zwischen verschiedenen, in kulturellen Meta-Modellen gespeicherten „großen Ideen“ als Themen des Textes. In den beiden oben diskutierten Fällen war es jeweils so, dass diese Faszination mit der expliziten Zuschreibung von Mehrdeutigkeit an den Text einherging. Sie stellt ein weiteres, in der Literaturdidaktik prominentes Merkmal ästhetischer Rezeption dar.

Möglicherweise kann eine reichhaltige Entwicklung von Qualia ohne parallele Inanspruchnahme kultureller Modelle ebenfalls als Strategie beschrieben werden, mittels derer der Bedeutungsraum literarischer Texte aktiv ausgeweitet, auch angeeignet wird. In solchen Rezeptionsakten wird Mehrdeutigkeit realisiert, ohne dass die Verschiedenheit der Bedeutungsrichtungen bereits abstrahierend in Schemata gefasst werden.

4.2 | Sekundäre Datenanalyse zum Zusammenspiel von KMM und EVO

Ein erstes sekundäranalytisches Schlaglicht sei an dieser Stelle nur auf Beobachtungen und Fragen zum Zusammenspiel der beiden Strategien, die wir KMM und EVO codieren, geworfen.

Einigen Modellierungen literarästhetischer Rezeption zufolge müsste zwischen diesen beiden Kategorien eine Konkurrenz- bzw. Ausschlussrelation vorliegen. So fasst etwa Strasen (2008) (der selbst allerdings nicht von einer Ausschlussrelation zwischen Qualiaevokation und Schemaaktivität ausgeht) literaturtheoretische Überlegungen von Cook (1993) und Pilkington (2000) zusammen:

Die Existenz von Qualia weist besonders deutlich auf die Schwächen von Informationsverarbeitung mit Hilfe von Schemata hin, weil bei schneller, schemabasierter und automatisierter Informationsverarbeitung diese wesentlichen Erfahrungsqualitäten weitgehend ausgeblendet werden. (ebd., 261 f.)

Ähnlich sieht auch Zabka (2004) zwei voneinander getrennte „interpretatorische Sprachspiele“ (ebd., 255 ff.) in Leseakten: Einerseits die kategorisierend-generalisierende strategische Anwendung von Schemata und auf der anderen Seite das ebenfalls strategische assoziative Nachspüren eines „Individuell-Besonderen“ (ebd., 257) entlang „ästhetischer Analogien und Korrespondenzen“ (ebd., 255). Letzteres könne ein Kunstwerk „authentischer als die heißesten Tränen der wirklich Lebenden“ (ebd., 260) erscheinen lassen, weil in der Lektüre zunächst nicht schematisch kategorisiert werde. Die beiden Verarbeitungsmodalitäten verortet er im Rückgriff auf Piaget auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen im Heranwachsen und plädiert für deren perspektivische Verbindung im Literaturunterricht.

Die folgenden Fundstücke zu diesem theoretischen Komplex aus unserem bisher analysierten Datenmaterial aus den beiden genannten Kategorien erfüllen keine repräsentativen Ansprüche. Sie deuten allerdings auf einige erklärungsbedürftige und interessante Auffälligkeiten in der Spannung von schema- und erfahrungsorientierter strategischer Verarbeitung hin. Denn eine Reihe von Antworten der Studierenden widerspricht der theoretischen Vorstellung, nach der die schemabasierte Kategorisierung und die sinnlich-affektive ästhetische Erfahrung als einander entgegengesetzte Strategien aufgefasst werden sollten und sich gegenseitig ausschließen. Besonders anschaulich wird dies an folgendem Kommentar zum Jelinek-Text, der sowohl mit EVO, als auch mit KMM codiert wurde:

SaSt23w: „Der Text kommt mir persönlich wie ein sozial-kritisches, grobes, dadaistisches? Gespenst vor.“

SaSt23w empfindet den Jelinek-Text insgesamt als „sozial-kritisch“ und kategorisiert ihn – möglicherweise als vorläufige Hypothese oder mit einer gewissen Unsicherheit, wie das Fragezeichen andeutet – als „dadaistisch“; sie deutet den Text also generalisierend im Rückgriff auf mindestens ein kulturelles Meta-Modell. Das hält sie aber nicht davon ab, affektiv auf den Text zu reagieren, ihn „grob“ zu finden⁴ und ihn, ein äußerst sinnenbezogener Ausdruck, als „Gespenst“ zu beschreiben. Gespenster erschrecken oder sind schwer fassbar, sie spuken herum oder sind bloße Einbildungen – auf keinen Fall ist die schemabasierte Kategorisierung hier als sinnesfeindliche, kühle Kognition zu verstehen.

Während in diesem Beispiel das Schema, mit dem „der [gesamte] Text“ deutend erfasst wird, mit groben und gespenstischen Assoziationen einhergeht, scheint das kulturelle Meta-

⁴ Das zitierte Notat könnte die Frage aufwerfen, ob sich diese wahrgenommene Grobheit tatsächlich auf eine Charaktereigenschaft der Gendarmensohn-Figur oder der Erzählinstanz bezieht – und nicht etwa auf die literarische Qualität („grob“ im Sinne von „holzschnittartig“). Der letzte Satz des TN-Notats („Als Kunst kann ich es akzeptieren.“) spricht jedoch gegen letztere Deutung.

Modell BILDUNGSBÜRGERTUM in der folgenden Äußerung eines anderen TN über den Walser-Text mit angenehmen Assoziationen verbunden bzw. von diesen aktiviert worden zu sein:

GüGu24m: „Das Leise-Sein der Schuhe und das sanfte Geräusch des Bodens stimmen mich auf eine gesittete, bildungsbürgerliche Gesellschaft in respektvoller Atmosphäre ein.“

Akustische Aspekte von GüGu24m' s Situationsmodell des Walser-Textes („leise“, „Geräusch“) sind bereits affektiv aufgeladen („sanft“) und evozieren eine „respektvolle Atmosphäre“. Diese allein befähigen sie aber noch nicht dazu, hier eine „gesittete, bildungsbürgerliche Gesellschaft“ zu erkennen – das nötige Vorwissen in Gestalt eines betreffenden kulturellen Meta-Modells scheint bei GüGu24m aber durch die evozierten Qualia leichter aktivierbar geworden zu sein („stimmen mich [...] ein“).

Ähnlich erging es auch SuAv20w mit demselben Text:

SuAv20w: „Für mich gab es an dieser Stelle wie einen »Cut« in der Geschichte. Die fast düstere Anfangsstimmung verschwand plötzlich und wurde durch eine festliche Stimmung ersetzt. Erst hier merkt man, dass man in eine »Welt der Reichen« eingetaucht ist.“

Es gehört zur Definition kultureller Meta-Modelle, wie hier DIE REICHEN, dass sie unser Wissen über gesellschaftliche und kulturelle Differenzen repräsentieren, wofür der gewählte Ausdruck einer anderen, aber bekannten „Welt“ eine anschauliche Metapher ist. Auch hier überrascht die enge Verbindung mit der sinnlich-affektiv wahrgenommenen „festlichen Stimmung“, die einer „düsteren Anfangsstimmung“ entgegengestellt wird. Das – erneut metaphorische – „Eintauchen“ in solche Qualia-Erfahrungen scheint, entgegen der theoriebasierten Annahmen von Cook, Pilkington und Zabka, keineswegs in Konkurrenz zu der Strategie zu stehen, kategorisierend einzuordnen, um welche Welt es sich hier handelt. Im Gegenteil: Aus den drei Beispielen lässt sich eher schließen, dass es Rezipierende gibt, für die die Evokation von Qualia und die Aktivierung eines kulturellen Meta-Modells in einem engen Zusammenhang steht, womöglich einander bedingen.

Nicht immer wird nur ein einziges kulturelles Meta-Modell aktiviert, das Elemente des Textes oder den gesamten Text einordnend zu deuten hilft. Im folgenden Fall wägt ArJu20w im Blick auf den letzten Absatz des Walser-Textes zwischen KIRCHENKRITIK und KRITIK AN DER KRITIKERKULTUR ab:

ArJu20w: „Ich finde die Stelle berauschend wegen dem Vergleich mit der Kirche. Ist es Kritik an der Kirche? Kritik an Kunstkritikern? Soll es ausdrücken, dass Kunst anbetungswürdig ist? Nach der Überlegung bei Stelle C [„wie Kinder in der Schulstube“] entscheide ich mich für Kritik an den Kritikern und an der Kritikerkultur.“

Auffallend ist, dass ArJu20w ihre Beschäftigung mit dem Text an dieser Stelle als „berauschend“ beschreibt – ein deutlicher Hinweis auf eine intensive ästhetische Erfahrung, die hier offenbar mühelos einhergeht mit dem Ausloten, welche ‚großen Ideen‘ sich möglicherweise im Text verbergen. Hier werden offenbar verschiedene kulturelle Meta-Modelle aktiviert und ihre Angemessenheit eine Zeitlang in der Schwebe gehalten – und diese Lektüreerfahrung umschreibt ArJu20w auf eine Weise, die derjenigen auffallend ähnelt, mit der AnKo26w, EIWo21m und UtHa33w ihre Qualia-Suchen beschrieben haben.

5 | Ausblick

Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Modells zu einem (von Sachtextlektüre unterschiedenen) literarischen Rezeptionsmodus, der die Aspekte

- | Aussetzung eines eindimensionalen Relevanzkalküls,
- | lose Etablierung eines Situationsmodells,
- | Bereitschaft zur Evokation synästhetischer Erfahrung bzw. zur Verarbeitung von Emotionen,

| Aktivierung abstrakteren kulturelles Wissen und kultureller Schemata höherer Ordnung

umfasst (vgl. Zwaan 1993, Strasen 2008), wurden in der vorgestellten Studie Äußerungen von Studierenden zu literarischen Texten mittels qualitativer Inhaltsanalyse auf die Anwendung literarästhetischer Strategien untersucht. Dabei wurde in einem ersten Schritt zwischen unmittelbaren Reaktionen auf die Texte und strategischem Umgang mit den Texten im Hinblick auf Bedeutungskonstitution unterschieden. Induktiv-deduktiv wurde ein Kategoriensystem entwickelt, mit dem die ‚strategischen‘ Äußerungen der Studierenden beurteilt bzw. differenziert wurden. Zwei der deduktiv gebildeten Kategorien erscheinen besonders interessant, die Evokation sinnlich-affektiver Reaktionen bzw. erspürter Atmosphären (EVO) und die Identifikation von kulturell relevanten Schemata, die im Bewusstsein ihrer Relativität zugeschrieben werden (KMM; im Unterschied zu Scripten und kulturellen Modellen, vgl. 4.2).

Die Ergebnisse fügen sich gut in die Modelle von Modi literarischer Rezeption, wie sie von Zwaan (1993) und Strasen (2008) vorgeschlagen wurden: Erfahrene Leser:innen (Studierende im Lehramt mit Fach Deutsch) setzen spezifische literarästhetische Strategien ein, um dem Textsinn auf die Spur zu kommen: Die beiden vorgestellten Strategien, ‚vom Text evozierten Qualia nachspüren‘ und ‚kulturelle Meta-Modelle mental aufrufen‘ heben sich deutlich von den in PISA 2018 überprüften Strategien ‚Zusammenfassen‘, ‚Erinnern‘ und ‚Beurteilen‘ ab, die, als ‚universelle mentale Werkzeuge‘, auch in der Sachtextlektüre relevant sind, aber gewissermaßen nur die Spitze eines Eisbergs in den Blick nehmen. Beide hier vorgestellten Kategorien nehmen Differenzierungen im Hinblick auf die Struktur des Vorwissens und den Erfahrungscharakter seiner Aktivierung vor, die auf die Existenz unterschiedlicher elementarer Strategien hindeuten könnten, auf denen die universeller gefassten Strategien beruhen und die im Laufe der literarischen Sozialisation an Texten unterschiedlicher Art erworben und ausdifferenziert werden.

Beide Strategien literarischen Lesens traten gelegentlich im Verbund auf, Probanden äußerten zu einzelnen Textstelle Qualia-Erfahrungen und nahmen zugleich identifizierende Bedeutungszuweisung vor. Sollte sich diese Ko-Okkurrenz auch in quantitativen Auswertungen als Muster bestätigen lassen, würde dies gängigen Auffassungen des Ästhetischen als singulärer, inkommensurabler Erfahrung widersprechen.

Viele Fragen, die die Literaturdidaktik interessieren dürften, bleiben angesichts dieser Befunde natürlich offen: So ist nicht deutlich, ob eine Orientierung auf die Erfahrung synästhetischer Qualia beim Lesen bereits als ‚Strategie‘ bezeichnet oder vielmehr als ‚vorstrategische‘ Einnahme einer literarischen Lesehaltung beschrieben werden sollte. Undeutlich ist auch, ob die doppelte Aufmerksamkeit auf vom Text evozierte Qualia und auf kulturelle Schemata als ‚Strategie‘ beschrieben werden kann oder ob solche Ko-Okkurrenzen eher zufällig auftreten. Nicht untersucht wurde die Rolle emotionaler Beteiligung für den Einsatz der genannten ‚Strategien‘. Der Vermutung, dass ‚literarische‘ Merkmale auf der Textoberfläche synästhetische Erfahrungen triggern, soll im weiteren Auswertungsprozess nachgegangen werden.

Literatur

- Andringa, Els (2000): The Dialogic Imagination. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg / Garbe, Christine / Holle, Karl / Stückrath, Jörg / Willenberg, Heiner (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 85–97.
- Beaugrande, Robert de (1987): Schemas for literary communication. In: Halász, László (Hg.): Literary discourse: Aspects of cognitive and social psychological approaches. Berlin: de Gruyter, S. 49–99.
- Bransford, John D. / Johnson, Marcia K. (1972): Contextual Prerequisites for Understanding. Some Investigations of Comprehension and Recall. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, S. 717–726.
- Bräuer, Christoph (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–196.
- Carl, Mark Oliver (2018): Stolpern oder jonglieren, staunen oder spielen? Eine kognitionspsychologische wie hermeneutische Kritik der ästhetischen Theorie analogischen Verstehens. In: Scherf, Daniel / Bertschkaufmann, Andrea (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–55.
- Carl, Mark Oliver / Holder, Friedemann (2020): Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung. Über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 21, H. 1, Art. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3428/4523> (Letzter Aufruf 15.01.2020)
- Earthman, Elise Ann (1992): Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. In: Research in the Teaching of English, 26, S. 351–384.
- Einzmann, Nadja (2002): Da kann ich nicht nein sagen. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Flehsig, Karl-Heinz (2006): Beiträge zum Interkulturellen Training. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Führer, Carolin (2019): Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In: leseforum.ch. Online unter https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/663/2019_1_de_fuehrer.pdf (Letzter Aufruf 15.01.2020)
- Garbe, Christine / Holle, Karl / Salisch, Maria v. (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 115–154.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Graves, Barbara / Frederiksen, Carl H. (1991): Literary expertise in the description of a fictional narrative. In: Poetics, 20, S. 1–26.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann.
- Holland, Dorothy / Quinn, Naomi (1987): Cultural Models in Language and Thought. New York: Cambridge University Press.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 134–146.
- Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink.
- Janssen, Tanja / Braaksma, Martine / Rijlaarsdam, Gert / van den Bergh, Huub (2012): Flexibility in reading literature. Differences between good and poor adolescent readers. Scientific Study of Literature, 2, H. 1, S. 83–107. Online unter: DOI: <https://doi.org/10.1075/ssol.2.1.05jan> (Letzter Aufruf 15.01.2020)
- Jelinek, Elfriede (2000): Gier. Ein Unterhaltungsroman. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kónya-Jobs, Nathalie / Carl, Mark Oliver (2020): Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramts-Studierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen. In: Kilian, Jörg / Masanek, Nicole (Hg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Überzeugungen, Wissen, Aushandlungsprozesse. Frankfurt am Main: Lang, S. 185–208.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lewitscharoff, Sybille (2013): *Pong*. Berlin: Berlin Verlag.
- Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut F. (1992): *Lern- und Denkstrategien – Ein Problemaufriß*. In: Dies.: *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Meutsch, Dietrich (1986): *Literatur verstehen. Eine empirische Studie*. Braunschweig: Vieweg.
- Peskin, Joan (1998): *Reading Poetry: Constructing Meaning when Reading Poetry: An Expert-Novice Study*. *Cognition and Instruction*, 16, H. 3, S. 235–263.
- Peskin, Joan (2010): *The Development of Poetic Literacy During the School Years*. *Discourse Processes*, 47, H. 2, S. 77–103.
- Pilkington, Adrian (2000): *Poetic Effects: A Relevante Theory Perspective*. Amsterdam und Philadelphia: Benjamins.
- Pressley, Michael / Forrest-Pressley, Donna Lynn / Elliot-Faust, Darlene / Miller, Gloria E. (1985): *Children's Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies, and What to Do if they Can't Be Taught*. In: Pressley, Michael / Brainerd, Charles J. (Hg.): *Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research*. New York: Springer, S. 1–47.
- Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann
- Rosebrock, Cornelia (2018): *Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive*. In: Scherf, Daniel / Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–27.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, David E. (1980): *Schemata. The Building Blocks of Cognition*. In: Rand J. Spiro et al. (Hg.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, S. 33–58.
- Schank, Roger C. / Abelson Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 135–168.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Shore, Bradd (1997): *Culture in Mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. London: Oxford UP.
- Spinner, Kaspar H. (2013): *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht*. In: Rieckmann, Carola / Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17–34.
- Stark, Tobias (2012): *Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte: Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung*. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main: Lang, S. 153–169.
- Stark, Tobias (2017): *Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit*. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Insezierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126–144.
- Stavanger Declaration (2019): Online unter <http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>. (Letzter Aufruf 15.01.2020)
- Strasen, Sven (2008): *Handbuch Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: wvt.
- Strasen, Sven (2013) *The Return of the Reader. The Disappearance of Literary Reception Theories and their Revival as a Part of a Cognitive Theory of Culture*. In: *Anglistik: International Journal of English Studies*, 24, H. 2, S. 31–48.
- Strasen, Sven (2017): *Literaturwissenschaftliche Rezeptionsforschung. Auf dem Weg von der Produkt- zur Prozessästhetik*. In: *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 69, H. 3, S. 19–27.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Van Holt, Nicole / Groeben, Norbert (2005): *Das Konzept des ‚Foregrounding‘ in der modernen Textverarbeitungspsychologie*. *Journal für Psychologie*, 14, H. 3, S. 311–332.
- Walser, Robert (2000/1912): *Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Warren, James E. (2011): Generic and Specific Expertise in English. An Expert/Expert Study in Poetry Interpretation and Academic Argument. In: *Cognition and Instruction*, 29, H. 4, S. 349–374. Online unter: <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607929> (Letzter Aufruf 15.01.2020)
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 13, H. 22, S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): *Fazit Deutsch 2000*. Frankfurt am Main: Lang, S. 247–262.
- Zabka, Thomas (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans W. / Krommer, Axel / Meier Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 452–468.
- Zeitz, Collee M. (1994): Expert-Novice Differences in Memory, Abstraction and Reasoning in the Domain of Literature. In: *Cognition and Instruction*, 12, H. 4, S. 277–312.
- Zwaan, Rolf A. (1993): *Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Dr. Mark-Oliver Carl

Universität zu Köln
mcarl@uni-koeln.de

Moritz Jörgens

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
joergens@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de

Tina Schulze

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
t.schulze@em.uni-frankfurt.de