

VERONIKA ÖSTERBAUER / WOLFGANG SCHÖRKHUBER / HELGA LÄNGAUER-
HOHENGABNER / ALEXANDER STEIGER

Schriftliches Erzählen. Emotionale Involvierung in Schülertexten der 8. Schulstufe

Abstract

Das Potenzial, Leser/innen emotional zu involvieren, gilt als ein zentrales Merkmal von Erzähltexten. Dennoch sind Textmerkmale zur Bewertung von „emotionaler Involvierung“ bislang kaum systematisch untersucht. Die vorliegende Studie unterzieht daher 100 repräsentative Schülertexte aus der Bildungsstandardüberprüfung Deutsch 2016 (8. Schulstufe) in Österreich zuerst einem holistischen, danach – mithilfe eines auf narratologischer Basis entwickelten Modells – einem analytischen Rating, um folgenden Fragen nachzugehen: Wie häufig kommen die im Modell definierten Mittel in Erzähltexten der 8. Schulstufe vor? Wie stark ist deren Potenzial zur emotionalen Involvierung? Die Ergebnisse zeigen, dass grundsätzlich nur ein relativ geringer Anteil der Schülertexte das Potenzial aufweist, emotional zu involvieren. Wo emotionale Involvierung vorliegt, erweist sich die funktionale Retardation als zentrales Merkmal.

1 | Einleitung

Was macht Erzähltexte aus? Folgt man gängigen Kriterien der Erzähldidaktik, so findet man Aspekte wie eine Orientierung über Ort, Zeit und Figuren, ein ungewöhnliches Ereignis, die subjektiv-emotionale Darstellung oder die Bewertung durch die Erzählinstanz sowie eine Schlussequenz, wobei der Text meist im Präteritum verfasst ist und wörtliche Reden aufweist (z. B. Merz-Grötsch 2016, 163 f.). Der folgende Beginn einer Erzählung erfüllt die Kriterien der Orientierung und des ungewöhnlichen Ereignisses. *Nachdem ich gestern nach Hause gekommen war, mich ins Bett gelegt hatte und bereits eingeschlafen war, hörte ich plötzlich Lärm auf der Straße.* Doch ein als Erzählung erkennbarer Text bereitet Leserinnen und Lesern oftmals erst dann Vergnügen, wenn der Text zur emotionalen Involvierung in die Erzählung anregt. *Erschrocken fuhr ich hoch und starrte angestrengt in die dunkle Leere. Etwas hatte mich aus dem Schlaf gerissen. Nichts zu hören. Doch, da war es wieder. „Hilfe!“, brüllte jemand. Die Schreie kamen von der Straße.*

Insofern mag es erstaunlich sein, dass „emotionale Involvierung“ zwar ein Thema der erzähldidaktischen Forschung bildet, bislang aber selten als Qualitätskriterium zur Bewertung von Erzählungen herangezogen wird.¹ Dabei ist laut Brewer/Lichtenstein (1982, 483) vor allem

¹ Auch im Rahmen von Vergleichsarbeiten und Large-Scale-Assessments erfolgt kein systematischer Einbezug von Textmerkmalen der emotionalen Involvierung. Vielmehr werden nur vereinzelt Mittel wie „Mittel der szenischen Vergegenwärtigung“ (KMK 2014, 26) oder „sprachliche Mittel wie Metaphern“ (KMK 2014, 27 f.) erwähnt.

die Emotionskomponente ausschlaggebend dafür, ob ein narrativer Text als solcher von den Rezipientinnen und Rezipienten überhaupt akzeptiert wird.

Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, sich der Frage, welche Merkmale für „emotionale Involvierung“ in Erzähltexten einer bestimmten Schulstufe begründet zu einem bestimmenden Merkmal für Textqualität herangezogen werden können, in zwei Schritten zu nähern: Zunächst wird aus dem aktuellen Forschungsstand ein geeignetes Analysemodell abgeleitet (siehe Kap. 3), mit dessen Hilfe in einem zweiten Schritt die folgenden Fragen anhand eines Korpus² von 100 repräsentativen Schülertexten der 8. Schulstufe beantwortet werden:

- 1 | Wie häufig kommen die im Analysemodell definierten Mittel zur emotionalen Involvierung in Erzähltexten der 8. Schulstufe vor?
- 2 | Wie stark ist das Potenzial zur emotionalen Involvierung dieser Mittel?

2 | Narration und Emotion

Legt man mit Ehlich (1983) einen engen Erzählbegriff² (Erzählen₂) zugrunde, so findet man laut Dannerer (2012, 6) in Definitionen des Textmusters Erzählen neben der Erzählwürdigkeit u. a. häufig die emotionale Evaluation oder Markierung als spezifische Merkmale. „While all would agree that emotions are a component part of some narratives, that assertion only begins to address the complicated relations between feeling and form“ (Pence 2004, 273). Geht man davon aus, dass Emotionen ein wesentlicher Bestandteil von Erzählungen sind, muss der Blick auch auf die zitierten Beziehungen zwischen Emotion und Form, also den Text und seine Beschaffenheit, geworfen werden, die es potenziell ermöglichen, Leser/innen emotional zu involvieren. Damit stellt sich die Frage nach rezeptionslenkenden Strategien, die im Text zu finden sind (Lusin 2014, 15). Hillebrandt (2011) nimmt in ihrem textzentrierten Ansatz die spezifisch sprachlich-textuelle Gestaltung von Emotionen und deren Wirkungspotenzial, also Textstrukturen, die emotionale Involvierung aufgrund sprachlicher und literarischer Mittel nahelegen, in den Blick. Diese Ansätze eignen sich im Sinne des *narrative turn* nicht nur für literarische Texte, sondern für eine ganze Bandbreite an Erzählungen, darunter auch Schülertexte, deren Bewertbarkeit ebenfalls am Text festgemacht werden muss.

Was verstehen wir unter „Emotion“, was unter „emotionaler Involvierung“? Wir folgen der Definition von Habermas (2019, 48), der Emotionen als kommunikative Phänomene (Habermas 2019, 2) betrachtet und die narrative Struktur von Emotionsprozessen betont.³ Diese Sichtweise basiert auf einer Appraisal-Theorie der Emotionen. Diese werden innerhalb solch kognitiver Theorien als Kommunikation innerhalb des Gehirns und zwischen Individuen verstanden. Emotionen werden in diesem Verständnis durch die rasche Einschätzung, Interpretation, Beurteilung etc. von Situationen, also kognitive, wenngleich nicht notwendigerweise bewusste Prozesse im Verhältnis zu aktuellen Zielen und Interessen hervorgerufen (Oatley/Johnson-Laird 1987, 2011 u. 2016) und führen zu Reaktionen, die aus physiologischen, expressiven (z. B. mimisch-gestischen) und subjektiven Komponenten bestehen (Habermas 2019, 47). Damit grenzt Habermas „Emotionen“ von „Gefühlen“ ab, die in Form der subjektiven Komponente nur einen Aspekt von Emotionen ausmachen (Habermas 2012, 66).

² Wenn nicht anders vermerkt, werden die Begriffe „Narration“, „narrativ“ etc. im Folgenden synonym zu „Erzählungen“ bzw. „erzählen“ gebraucht. Wir gehen mit Ehlich (1983) von einem engen Erzählbegriff (Erzählen₂) aus, der die alltags-sprachliche „Weitergabe von Geschehenem“ (Ehlich 1983, 138), also etwa auch das Berichten, Beschreiben, Schildern etc. (Erzählen₁), ausschließt.

³ Dies begründet Habermas u. a. folgendermaßen: „Emotions are structured by social perspectives, indicating one individual's action tendency toward another individual. Consciousness of emotions implies taking the perceptual perspective of the other to whom the emotion is signaled. Finally, judging one's emotions requires also taking the perspective of the others' interests, which determine their significance for others“ (Habermas 2019, 5).

Wenn wir von „emotionaler Involvierung“ sprechen, sind keine Emotionen realer Rezipientinnen und Rezipienten⁴ gemeint, die, ausgelöst von einem Text, beim Lesen entstehen. Vielmehr geht es uns um das Textpotenzial, Emotionen hervorzurufen, die zu einer Bindung der Leser/innen an die erzählte Welt führen,⁵ also um die Frage, ob und inwiefern der Text – unabhängig davon, welche Emotionen er bei realen Leserinnen und Lesern hervorruft – das Potenzial besitzt, solch involvierende Emotionsprozesse bei Leserinnen und Lesern zu evozieren,⁶ und zwar aufgrund der Beschaffenheit des Textes, z. B. in Form von narrativen Techniken der Emotionslenkung (Habermas 2012, 70). Emotionale Involvierung wird also als Textmerkmal und -qualität verstanden und kann so zu einem Bewertungskriterium (hier: von Schülertexten) werden. Im Unterschied zu unserer Verwendung des Begriffs sind in Ansätzen zur Schreibentwicklung auch schreiberseitige Emotionen gemeint, die Pohl „emotionale Involviertheit“ nennt. Allerdings unterscheidet auch er die beiden Stadien u. a. dadurch voneinander, dass „emotionale Involviertheit“ „Autor induziert [sic]“ (Pohl 2007, 65) sei, während „emotionale Involvierung“ „Adressaten orientiert [sic]“ (ebd., 65) und funktional nach Textsorten (also etwa spezifisch beim Erzählen) eingesetzt werde (ebd., 65). „Emotionale Involvierung“ wird also auch in diesen Ansätzen im Hinblick auf Leserinnen und Leser verstanden und am Text analysiert.

3 | Modellierung der Merkmale

Dieser Studie ist ein Literaturreview vorangegangen, bei dem Merkmale gesammelt wurden, die laut aktuellem Forschungsstand allgemein als relevant für emotionale Involvierung angesehen werden. Sie fließen ungeachtet dessen, ob sie in Schülertexten zu erwarten sind, in die untenstehende Operationalisierung der Merkmale ein, weil noch keine einschlägigen Erkenntnisse vorliegen, die den Ausschluss einzelner Merkmale für Schülertexte rechtfertigen würden.

Die Suche nach einer bestehenden Modellierung, die dem Forschungsinteresse gerecht wird und als theoretische Grundlage dienen könnte, ergab Folgendes: In den letzten zweieinhalb Jahrzehnten wurde im deutschsprachigen Raum eine Reihe empirischer Studien zur Entwicklung von Erzählkompetenz bei Kindern durchgeführt (Boueke et al. 1995; Becker 2005; Augst et al. 2007; Augst 2010). Für die vorliegende Arbeit liefern die beschriebenen Forschungsarbeiten interessante Anhaltspunkte, greifen aber als Analysemodelle zu kurz: Die zitierten Studien beziehen sich ausschließlich oder schwerpunktmäßig auf frühes mündliches Erzählen bis zum Ende der Grundschulzeit. Sie fokussieren teilweise nur bestimmte Erzählformen,⁷ wie etwa die Bildergeschichte (zu Gattungsunterschieden vgl. Becker 2005, 92 f.), und

⁴ Diese können sich im Gegensatz zum Potenzial zur emotionalen Involvierung in Texten je nach der Biographie des konkreten Lesers/der konkreten Leserin unterscheiden: „Individuals interpret situations on the background of their biographical experiences. These create highly individual expectations, sensibilities, and relationship patterns“ (Habermas 2019, 8). Ebenso wenig sind autor- bzw. schreiberbezogene Emotionen Gegenstand unserer Analyse.

⁵ Oatley (2016, 621) bezeichnet diese Bindung als „engagement with stories“, das unter anderem auf den Prozess der „transportation: the extent to which people become emotionally involved, immersed, or carried away imaginatively in a story“ zurückgeht.

⁶ Dies soll allerdings keineswegs bedeuten, dass der Grad an emotionaler Involvierung realer Leser/innen durch den Text determiniert wäre. Hogan formuliert dies in Bezug auf seine Analyse des narrativen Diskurses folgendermaßen: „[...] there is genuine freedom of reader imagination and response in that readers are free to reject even the straightforward formulation of story elements“ (Hogan 2013, 29). Emotionen realer Leser/innen kommen unserem Verständnis zufolge erst durch die Interaktion zwischen Text und Leserinnen und Lesern zustande. Da wir aus Gründen des Forschungsinteresses den Text als Untersuchungsgegenstand gewählt haben, trennen wir diese Interaktion analytisch und beschränken uns daher auf das im Text angelegte Potenzial, emotional zu involvieren, ohne Aussagen über empirisch beobachtbare Emotionen bei realen Leserinnen und Lesern treffen zu wollen. Zu diesem Ansatz siehe auch Mellmann (2016), Hillebrandt (2011), Anz (2007), Winko (2003).

⁷ Das Potenzial für emotionale Involvierung von Erzähltexten daran zu binden – und das ist in den besprochenen Modellen der Fall –, dass eine Struktur vorliegt, die von Frederking/Krommer/Maiwald (2018, 308) als „fragwürdig[e] Mauskurvendramaturgie“ bezeichnet wird und die in der erzähldidaktischen Praxis den Diskurs vollkommen dominiert, blendet alternative Erzählstrukturen von der Exposition bis zur Evaluation oder Coda aus der Analyse aus. Schon 1999 hat es Ina Karg (1999, 120) „in Erstaunen versetzt“, dass die „wohlbekannte Spannungskurve: Einleitung, Steigerung in aus einander hervorgehenden ‚Erzählschritten‘ zum Höhepunkt hin und ein abrundender Schluß“ „zum Modell des Erzählens schlechthin“ gemacht werden konnte. Zur Kritik der Dominanz der „Erzählnorm der Mauskurve“ siehe Maiwald (2011, 60 ff.; zit. 62).

verfolgen den Anspruch, Schreibentwicklung als stufenweisen Aneignungsprozess zu beschreiben. Darin wird das denkbare Repertoire an Mitteln zur emotionalen Involvierung nicht ausgeschöpft (z. B. im Bereich der Redewiedergabe) oder auf bestimmte Stellen der Erzählstruktur⁸ beschränkt. Zudem finden sich darunter Merkmale, die nur holistisch, „gesamthaft im Zusammenspiel struktureller und detailbetroffener Phänomene“ festgestellt werden können, z. B. der „Erzählton“ (Augst et al. 2007, 85). Auch neuere Arbeiten wie jene von Wild (2020) greifen im Hinblick auf „Affektmarkierungen“ auf Boueke et. al. (1995) zurück (Wild 2020, 57 ff.). Wild (2020) untersucht u. a. die Möglichkeit der empirischen Modellierung von Erzählkompetenz und deren quantitativer Erfassbarkeit.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung sind demgegenüber solche Modellierungen, die möglichst viele der in der Forschungsliteratur genannten Aspekte einschließen, sodass potenziell emotional involvierende Textmerkmale nicht von vornherein durch die Modellierung ausgeschlossen werden. Eine größtmögliche Breite sollte erlauben, Textphänomene auf einem Kontinuum von der Makroebene, z. B. Fragen der narrativen Struktur wie etwa die Gestaltung von Affekthöhepunkten, bis zur Mikroebene, etwa lokale, lexikalische Phänomene, zu erfassen.

Die genannte Anforderung ist insbesondere in der Modellierung von Habermas (2019) gewährleistet. Sie ist an der Schnittstelle von Kognitiver Psychologie (u. a. Mar et al. 2011, Oatley 1995, Oatley 2011) und Kognitiver Narratologie (u. a. Keen 2007, Miall 2006, Miall/Kuijken 1994) angesiedelt und sieht eine Taxonomie folgender sechs Arten narrativer Emotionen, genauer: „kinds of emotional effects of narratives“ vor: (1) „First-hand, directly elicited emotions and moods: spectacle and music“, (2) „Aesthetic artefact emotions: the interest in appreciating form“, (3) „Suspense and surprise: the interest in following events“, (4) „Empathic narrative emotions: feeling with and for characters“, (5) „Autobiographical narrative emotions“, (6) „Non-empathic interactional narrative emotions“ (Habermas 2019, 100 ff.).

Direkt hervorgerufene Emotionen (1) scheinen für den Zusammenhang der gegenständlichen Untersuchung wenig relevant, da sie insbesondere auf ikonischen Repräsentationen und auf akustischen Mitteln beruhen, weniger auf symbolischen Repräsentationen wie der Sprache (Habermas 2019, 103 f.). Ähnlich verhält es sich mit autobiografischen narrativen Emotionen (5). Sie sind an subjektive, rezipientenseitige Faktoren gebunden bzw. können Narrationen Emotionen insofern hervorrufen, als sie autobiografische Erinnerungen evozieren (Habermas 2019, 114 ff.).

Damit verbleiben vier Arten narrativer Emotionen, die unmittelbar auf Textphänomene zurückgehen. Unter einem erzählanalytischen Blickwinkel werden sie in der Folge als Dimensionen angenommen und in ihrer Anwendung für die textbezogene Analyse erläutert. Wo zur Verdeutlichung bzw. Ergänzung der Modellierung von Habermas Erkenntnisse anderer Autorinnen und Autoren sinnvoll erscheinen, werden diese im Folgenden hinzugezogen.

Dimension 1: Ästhetische Artefakt-Emotionen

Dabei handelt es sich um Emotionen, die nicht von der dargestellten fiktionalen Welt, ihren Ereignissen, Situationen oder Figuren hervorgerufen werden, sondern „die sich auf die Form, auf textuelle oder stilistische Eigenheiten“ (van Holt/Groeben 2006, 120), also auf die Gemachtheit des Texts beziehen. Anders als fiktionsinduzierte Emotionen beziehen sich Artefakt-Emotionen auf eine reale Welt, und zwar insofern, als formale Textphänomene real sind. Sie setzen eine gewisse Distanzierung und Reflexion voraus (Habermas 2019, 103; van Holt/Groeben 2006, 126) und aus emotionstheoretischer Sicht führen sie zu kognitiven, nicht zu physischen Reaktionen (Habermas 2019, 104).

Dimension 2: Plotbezogene Emotionen

Emotionen, die aus dem Interesse erwachsen, den erzählten Ereignissen zu folgen, beziehen sich auf den Plot sowie die Art seiner diskursiven Vermittlung. Grundlegend ist dabei das Vorhandensein einer Komplikation im Sinne von Labov/Waletzky (1967). Sie gilt als Voraussetzung

⁸ Vgl. die Bindung bestimmter Mittel der emotionalen Involvierung an bestimmte Ereignisstrukturen bei Boueke et al. (1995), z. B. die Entstehung von Valenz u. a. durch negativ konnotierte Lexeme in der Komplikation.

für „Spannung“, einem „Pseudo-Emotionskonzept“, das verschiedene Emotionen mit einem starken Erregungspotenzial beinhaltet, etwa Angst, Furcht, Hoffen und Bangen (Mellmann 2016, 160). Mit Hillebrandt (2011, 115) verstehen wir unter narrativ erzeugter Spannung

einen mentalen Prozess, der durch antizipatorische Inferenzziehungen des Rezipienten bedingt ist, die sich auf in der Zukunft liegende mögliche alternative Geschehensabläufe innerhalb der Diegese richten, wobei das Eintreten eines dieser antizipierten Szenarien vom Rezipienten gewünscht wird.

Unter der Voraussetzung, dass unerwünschte Ereignisse, Zustände oder/und Situationen in der fiktionalen Welt erwartet werden bzw. vorhanden sind (Erzählwürdigkeit), wird das antizipatorische Inferieren von einer ungleichen Informationsverteilung zwischen Leser/innen, Figur(en) und Erzählinstanz provoziert. Damit entsteht Ungewissheit. Darauf, nämlich auf der Informationsverteilung in diesem Dreieck (Weixler 2017, 13 f.), sowie auf Unterschieden in der Plotstruktur auf Diskursebene beruht die Ausdifferenzierung von Spannung in verschiedene Formen, etwa Suspense, Curiosity, Surprise und Rätselspannung (*Mystery*) (Langer 2008, 14 ff.).

Wie Junkerjürgen (2002, 34) feststellt, ist die Erwartung unerwünschter Ereignisse nicht an bestimmte Motive gebunden. Damit hängt sie auch nicht von spezifischen Genres oder bestimmten Inhalten ab, sondern es geht um das gezielte Spiel mit dosierten Informationsdefiziten. Ein Text kann dann als „a calculated structured proposal for the information processing“ der Leserin oder des Lesers (Ohler/Nieding 1996, 130) verstanden werden. Genau diese Strukturierung kann ermittelt werden. Inwiefern tatsächlich Kalkulation mit im Spiel ist, lässt sich textanalytisch natürlich nicht objektiv feststellen.

Dimension 3: Empathische narrative Emotionen: Figurenbezogene Emotionen

Narrative Empathie ist die Grundlage für das Entstehen empathischer narrativer Emotionen. Habermas (2019, 114) schließt darin „any emotion that implies a feeling-with or feeling-for others which refers to their concerns to evaluate a situation“ mit ein. Für eine textbasierte Analyse sind das „Feeling-with“ und „Feeling-for“ interessant, weil diese beiden Formen auf „two sources of information“ in einer Erzählung zurückgehen, und zwar auf „emotional expression and situation“ (Habermas 2019, 110; ähnlich Nünning 2017, 40 f.).

Hinsichtlich der sprachlichen Vermittlung von Emotionen hat Winko (2003, 111 ff.) eine wesentliche Unterscheidung getroffen: einerseits die Thematisierung von Emotionen, andererseits deren Präsentation. Während bei der Thematisierung Emotionen „explizit formuliert“ sind, eventuell auch „umschrieben“ und somit analytisch expliziert werden müssen (Winko 2003, 111), bezeichnet „Präsentation“ den nichtpropositionalen Ausdruck, verstanden als

sprachliche Gestaltung von Emotionen [...], deren Vorkommnisse nicht selbst Propositionen bilden (wohl aber Bestandteil von Propositionen sein können) und die im Text durch implizite sprachliche und strukturelle Mittel umgesetzt werden (Winko 2003, 114).

Nach Hillebrandt (2011, 78) ist es nicht die Thematisierung, sondern vorrangig die Präsentation, also die implizite sprachliche Vermittlung emotionaler Codes, die die narrative Empathie fördert. Das trifft sich mit Befunden der Emotionslinguistik, wonach „Referenz- und Inferenzpotenziale“ die Determinanten eines „Emotionspotenzials“ sind. Zu diesen zählen nicht nur „emotive Lexem[e]“⁹, sondern beispielsweise auch syntaktische und rhetorische Strukturen (Schwarz-Friesel 2013, 215). Die Emotionsbenennung spielt demgegenüber eine Nebenrolle: „Sind Gefühle Resultat der kognitiven Verarbeitung einer Beispielsituation, so laden sie stärker zu Beteiligung ein als im Fall ihrer bloßen Nennung über Gefühlswörter“ (Hiergeist 2014, 121).¹⁰ Emotionsbenennung dürfte einer gewissen Distanzierung zuarbeiten (Habermas 2019, 84). Ihr wird das Potenzial, leserseitig Emotionen auszulösen, insgesamt abgesprochen (Mellmann 2016, 162).

Das Entstehen narrativer Empathie setzt also eine gewisse Unmittelbarkeit und Nähe zu Figuren voraus. In diesem Zusammenhang besteht weitgehende Übereinstimmung, dass diese

⁹ „Emotiv“ ist der „linguistische Aspekt von Emotionen“ und betont den Repräsentationscharakter sprachlicher Mittel (Ortner 2014, 61). Die Übersicht über Formen emotiver sprachlicher Mittel allein auf lexikalischer Ebene bei Ortner (2014, 191 f.) zeigt, dass die explizite Emotionsbenennung durch eine Vielzahl von Formen der Implizitheit ergänzt wird.

¹⁰ Siehe auch die einschlägigen Analysen Hiergeists (2014, 104 f. und 144 f.).

Nähe zwischen Leser/innen und Figur(en) durch einen dramatischen Modus des Erzählens hergestellt werden kann (z. B. Habermas 2012; Hillebrandt 2011, 87; Hillebrandt/Winko 2013, 144). Als zweite Dimension des Modus sieht Hiergeist (2014, 175) neben der Unmittelbarkeit die Fokalisierung, die die „emotionale und kognitive Nähe zu den Figuren und zum Erzähler“ bezeichne.

Dimension 4: Erzähler- bzw. autorbezogene Emotionen: (Nichtempathische) interaktionale narrative Emotionen

Leser/innen können Emotionen nicht nur gegenüber Figuren, sondern auch gegenüber Erzählinstanzen entwickeln. Dabei wird nicht die Erzählung evaluiert, sondern die Erzählung als Produkt einer Erzählinstanz bzw. einer Autorin oder eines Autors (Habermas 2019, 119). Dieser – genau genommen: implizite – Autor zieht genauso Emotionen auf sich, als ob er eine Figur wäre (Keen 2006, 78) – wie das auch insbesondere unzuverlässige Erzählinstanzen machen. Solche auf den impliziten Autor oder die Erzählinstanz gerichteten Emotionen können sich aus anderen Arten narrativer Emotionen ergeben, diese bestimmen oder sie überlagern.

Im Folgenden werden die Merkmale der beschriebenen vier Dimensionen aufgelistet und, wo nötig, knapp erläutert.

1 | Dimension 1: Ästhetische Artefakt-Emotionen¹¹

1.1 formelhafter Beginn, formelhaftes Ende

1.2 funktional eingesetzte Wiederholungen

Wir verstehen als „funktional eingesetzte Wiederholungen“ Wiederholungen auf verschiedenen Ebenen, etwa lexikalisch oder syntaktisch, die eine manifeste rhetorische Funktion haben. „Funktional“ soll solche Wiederholungen von Phänomenen abgrenzen, die durch ein restringiertes Lexikon oder andere Restriktionen zustande kommen.

1.3 Figuren und Tropen

1.4 Redensart, Sprichwort, idiomatische Ausdrücke

1.5 direkte Leseransprache

2 | Dimension 2: Plotbezogene Emotionen

2.1 Komplikation

Wenn in einer Erzählung das Ungewöhnliche, das passiert und es wert ist, erzählt zu werden, „mithilfe der Evaluation bis zu einem Punkt maximaler Komplikation“ fortgeführt wird (Becker/Stude 2017, 23), kann „Komplikation“ nicht gleichbedeutend mit „Planbruch“ (Quasthoff 1980, 102) sein. Denn ein Konzept von „Komplikation“, die sich bis zu einer „maximalen Komplikation“ steigern kann, setzt voraus, dass man von einem Kontinuum über eine gewisse Zeit ausgeht. Demgegenüber bezeichnet „Planbruch“ den Eintritt von etwas Neuem, also ein einzelnes, punktuell Ereignis. Wir verstehen daher „Komplikation“ als eine Episode in der Erzählung, in der das den ursprünglichen Plänen Entgegenstehende besteht bzw. andauert. Der Planbruch bezeichnet den Eintritt der Komplikation.¹² Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass der Planbruch auch vor den erzählten Ereignissen liegen kann, etwa im Fall von analytischem Erzählen oder bei einem sogenannten direkten Einstieg.

2.2 expliziter oder impliziter Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness¹³

Im Kern geht es in Erzählungen darum, dass Situationen von Unpleasantness abgewandt werden sollen und eventuell (ein ursprünglicher Zustand von) Pleasantness (wieder)hergestellt wird. Da Spannung als Mittel der emotionalen Involvierung unabhängig

¹¹ Diese Merkmale basieren auf Habermas (2019, 104 f.) und Nünning (2017, 40).

¹² Es sei betont, dass wir damit von gleichermaßen gängigen wie beständigen Konzepten von „Komplikation“ abweichen, siehe etwa van Dijk (1976, 317): „A complication, thus, is the description of an unexpected and unexpectable event, [...] it describes an interruption of ongoing events/activities or a sudden change [...]“ Wir meinen aber, damit im Zusammenhang unserer Untersuchung Qualitäten von Schülertexten besser abstimmen zu können.

¹³ Zu Pleasantness/Unpleasantness siehe Lehnen (2016).

von der Auflösung¹⁴ besteht, kann die (Wieder-)Herstellung von Pleasantness nach einer Episode von Unpleasantness eine Rolle spielen, muss aber nicht. Ähnlich verhält es sich mit Pleasantness vor dem Eintritt von Unpleasantness: Ihre explizite Darstellung ist möglich, aber keine Bedingung, sofern Unpleasantness als solche dargestellt wird. Dieses Merkmal erfasst, wie deutlich der Widerspruch von Pleasantness und Unpleasantness hervortritt, explizit oder implizit, wobei der Grad bzw. die Stärke des Widerspruchs eine Rolle spielt, da eine schwerwiegende Situation zu einer höheren emotionalen Intensität führen und die Spannung durch Grad und Wahrscheinlichkeit der Schädigung von Figuren intensiviert wird (Junkerjürgen 2002, 49).¹⁵

2.3 funktionale Vorausdeutung(en)¹⁶

Wir verstehen Vorausdeutungen im Kontext unserer Untersuchung als funktional, wenn sie sich direkt auf das zentrale Problem der Geschichte oder dessen (versuchter) Lösung beziehen, und entsprechen damit im Kern dem, was Wulff (1996, 5) als „narrative cataphors“ bezeichnet.

2.4 ungleiche Informationsverteilung

Dieses Merkmal erfasst, wie Wissen zwischen Erzählinstanz, Figur(en) und Leser/in verteilt ist.

2.5 funktionale Retardation

Ein „zeitlich begrenzter Affekthöhepunkt“ ist nach Junkerjürgen (2002, 54) ein Element der Spannungserzeugung. Versteht man diese zeitliche Begrenzung nach oben und nach unten, ist eher von einem zeitlich balancierten Affekthöhepunkt zu sprechen. Erzählstrukturell äußert er sich durch eine Annäherung von Erzählzeit und erzählter Zeit. „Funktional“ nennen wir diese Retardation, wenn sie zeitlich balanciert ist und an (einer) Stelle(n) erscheint, an der/denen in der Logik des Plots ein Affekthöhepunkt plausibel erscheint.

2.6 referenzielle Unterspezifizierung

Zur Erfassung des Schaffens von Ungewissheit auf lokaler Ebene ziehen wir auch das Konzept der referenziellen Unterspezifizierung heran. Enger als im textlinguistischen Sinn (Schwarz-Friesel 2013, 33 f., 229, 328) erfassen wir aber nur solche Unterspezifizierungen, die lokal weder durch Rückgriff auf das Weltwissen noch aufgrund von Kontextinformationen gelöst werden können, sodass in der mental aufgebauten Textweltrepräsentation eine Lücke, die Ungewissheit schafft, entsteht. Das ist etwa der Fall, wenn bestimmte Pronomina – anders als herkömmlich – nicht anaphorisch verwendet werden.

3 | Dimension 3: Empathische narrative Emotionen: Figurenbezogene Emotionen

3.1 direkte Rede¹⁷

3.2 erlebte Rede

Dieses Merkmal inkludiert die erlebte Gedankenrede.

3.3 innerer Monolog/Bewusstseinsstrom

3.4 szenisches Präsenz

3.5 Perspektivenübernahme (gestrichenes Merkmal)

Die Rolle der Perspektivenübernahme für das Entstehen von Empathie und empathischen narrativen Emotionen ist wiederholt angesprochen worden (z. B. Habermas 2019, 71, 108-111, 153; Hillebrandt 2011, 68. ff., 85 f.; van Holt/Gröben 2006, 122;

¹⁴ Im Sinne eines herkömmlichen Erzählschemas, z. B. Labov/Waletzky (1967), van Dijk (1976).

¹⁵ Das Merkmal ist unabhängig von einem bestimmten Erzählmodell, denn Pleasantness kann sowohl explizit dargestellt sein, etwa in Exposition oder Auflösung, als auch durch alleinige Darstellung von Unpleasantness inferierbar sein.

¹⁶ Zur Bedeutung der Vorausdeutung im vorliegenden Zusammenhang siehe etwa Junkerjürgen (2002, 55 ff.), der verschiedene Ausdifferenzierungen von Formen der Vorausdeutung als „für Spannung prinzipiell gleichgültig“ erachtet (ebd. 2002, 58). Langer (2008, 26) betrachtet die „Frage nach den kataphorischen Textsignalen“ im Falle des Aufbaus von Spannung als „entscheiden[d]“; ähnlich Wulff (1996).

¹⁷ Die Merkmale 3.1 bis 3.4 sind übliche Mittel zur Herstellung eines dramatischen Modus.

Nünning 2017, 39 f.). Aus textanalytischer Sicht ergibt sich allerdings das Problem, dass es sich bei der Perspektivenübernahme um eine kognitive Operation des Lesers/der Leserin¹⁸ handelt, die von Mellmann (2006, 105 ff.) zu einem von vier „hermeneutischen Basisprozessen“ emotionalen Textverstehens gerechnet wird. Perspektivenübernahme ist also etwas, was eine Leserin/ein Leser „macht“, nicht was ein Text „kann“. Damit stellt sich die drängende Frage der Operationalisierung des Konzepts. Zum einen lässt sich die Perspektivenübernahme mit der Frage „Wer sieht?“ bzw. „Wer nimmt wahr?“ in Verbindung bringen, was zur Fokalisierung führt, die für den vorliegenden Zusammenhang als fragwürdiges Merkmal keine Berücksichtigung im Rating findet.¹⁹ Zum anderen weist Hillebrandt (2011, 85) darauf hin, dass ein dramatischer Modus „potenziell die Übernahme der Figurenperspektive“ erleichtern kann. Damit sind aber die Merkmale 3.1 bis 3.4 angesprochen. In der Konfrontation der „Theorie“ mit den Schülertexten wurde das Merkmal „Perspektivenübernahme“ daher für das Rating gestrichen.

3.6 physiologisch/mimisch-gestisch/vokal nonverbale Präsentation von Figurenemotionen²⁰

Dieses Merkmal erfasst insgesamt körperliche und körpersprachliche Symptome für Emotionen, von Schweißausbrüchen und Herzrasen über Weinen und weiche Knie bis zu Gestik und Gesichtsausdrücken.

3.7 phonetisch-lautliche Implikationen

Dieses Merkmal verarbeitet „Informationen aus dem Ko-Text“ (Hillebrandt 2011, 80), und zwar lautliche Phänomene wie etwa Lautstärke, Tonhöhe oder Sprechpausen.

3.8 lexikalische Implikationen

Unter „lexikalische Implikationen“ fallen das gesamte emotive Vokabular, sowohl jenes, das konventionell, als auch jenes, das kontextuell emotionale Konnotationen hervorruft (Hillebrandt/Winko 2013, 142), sowie Signale auf morphologischer Ebene, wie etwa Superlative, Augmentative, Diminutive und emotive Affixe und Affixoide wie in „Widerling“ und „saukalt“ (Ortner 2014, 190 f.).

3.9 syntaktische Implikationen

Auf syntaktischer Ebene sind im Hinblick auf emotionale Wirkungspotenziale insbesondere Abweichungen von einer konventionellen Syntax interessant (Ortner 2014: 193), die Figurenemotionen zum Ausdruck bringen, etwa Ellipsen oder eine fragmentierte Syntax. Syntaxbezogene Stilfiguren werden unter 3.12 verrechnet.

¹⁸ Diese gilt im Zusammenhang mit Erzähltexten. In einem anderen Zusammenhang, der Schreibdidaktik bzw. der Testung von Schreibkompetenz, ist die Perspektivenübernahme die kognitive Voraussetzung für die Fähigkeit einer Schreiberin/eines Schreibers zur Adressatenorientierung in einem Text (Becker-Mrotzek et al. 2014).

¹⁹ Insbesondere von der internen Fokalisierung wird angenommen, dass sie empathische Emotionen begünstigt (Hillebrandt/Winko 2013, 144; Mellmann 2016, 162; Habermas 2019, 127). Ein Problem der Diskussion im Zusammenhang mit der Rolle der Fokalisierung für das Entstehen von narrativer Empathie ist, dass sich in die Diskussion mitunter andere Mittel der Diskursebene, etwa die Genette'sche Stimme oder Erwägungen zu Innen-/Außensicht, einmischen. Angesichts des Zusammenwirkens einer Reihe von diskursiven Faktoren sollte pars pro toto Keens (2006, 216) Feststellung „Contrasting first person with third person puts the question too broadly“ gelten. Ohne eine bestimmte Art der Fokalisierung in den Merkmalskatalog aufzunehmen, haben wir aber die dominante Art der Fokalisierung erhoben – quasi „außer Konkurrenz“ –, um Daten über einen möglichen Zusammenhang zwischen emotionaler Involvierung und der Art der Fokalisierung zu erhalten. Eine Miterhebung der Fokalisierung in unserer Studie konnte anhand der Mittelwerte (Nullfokalisierung: 3.53; interne Fokalisierung: 3.42; $p = .85$) nicht zeigen, dass eine interne Fokalisierung zu einem höheren holistischen Rating beitragen würde. 83 der untersuchten Texte wiesen eine überwiegend interne Fokalisierung auf, eine Nullfokalisierung ließ sich bei 17 Texten feststellen, eine externe Fokalisierung lag in keinem der Texte vor.

²⁰ Die Merkmale 3.6 bis 3.12 beschreiben sprachliche Mittel, mit denen Figurenemotionen dargestellt werden können und die das Potenzial zur emotionalen Bindung an Figuren haben. Wir übernehmen diese Merkmale von Hillebrandt (2011: 79-81), Hillebrandt/Winko (2013, 142 f.) und beziehen Ortner (2014, 189 ff.) mit ein. Anders als Hillebrandt (2011) und Hillebrandt/Winko (2013) berücksichtigen wir aus den o. a. Gründen die einfache lexikalische Benennung von Emotionen nicht. Die Intertextualität als „Verweis auf andere, deutlich emotional kodierte Texte oder Artefakte“ (Hillebrandt/Winko 2013, 143) halten wir für etwas, was in Schülertexten kaum erwartbar ist. Sie wird daher nicht als Merkmal aufgenommen.

3.10 Situationsbezug

Dieses Merkmal umfasst figurengebundene Emotionen in „prototypisch emotional koordinierte[n] Situationen“ (Hillebrandt/Winko 2013, 143), etwa ausgelöst durch ein unverhofftes Wiedersehen oder die Bedrohung durch etwas Unbekanntes.

3.11 Bildlichkeit

In Abgrenzung zur Bildlichkeit in Dimension 1 (ästhetische Artefakt-Emotionen) werden hier nur solche Mittel erfasst, die innerhalb der Erzählung auf Figurenemotionen verweisen, insbesondere Metonymien, Metaphern und Vergleiche (Ortner 2014, 282).

3.12 rhetorische Figuren

Bei diesem Merkmal geht es um auf Figurenemotionen verweisende, „intensivierende oder abschwächende Präsentation von Informationen“ (Hillebrandt/Winko 2013, 143) durch rhetorische Figuren wie Positionsfiguren (z. B. Inversion), Wiederholungsfiguren (z. B. Parallelismus, Klimax) oder Appellfiguren (z. B. rhetorische Frage).²¹

4 | Dimension 4: Erzähler- bzw. autorbezogene Emotionen: (Nicht-empathische) interaktionale narrative Emotionen

4.1 Bewertung von Figuren durch Erzählerkommentar

4.2 moralische Urteile der Erzählinstanz

4.3 Diskrepanz zwischen implizitem Autor und Erzählinstanz

4 | Methode

4.1 | Beschreibung der Stichprobe und der Methoden

Die verwendete Stichprobe von 100 Schülertexten wurde aus der Erhebung der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) 2016 in Deutsch auf der 8. Schulstufe gezogen. Die Bildungsstandards geben aus den Lehrplänen abgeleitete Kompetenzen an, die österreichische Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe in der Regel erreicht haben sollen (Breit et al. 2012).²² Aus den insgesamt zehn in der Standardüberprüfung verwendeten Aufgaben unterschiedlicher Textmuster²³ wurden drei Erzählaufgaben²⁴ für diese Untersuchung ausgewählt. Die Ziehung der Texte erfolgte aufgabenweise und berücksichtigte die Verteilung der Schülerleistung²⁵ in der Population, sodass am Ende für jede Aufgabe 33 bzw. 34 repräsentative Texte ausgewählt wurden. Diese Auswahl entsprach auch der Stratifikation des ursprünglichen Datensatzes nach Schultyp (AHS/APS²⁶) und Standorttyp (Stadt/Land), sodass die Schüleranteile aus dem entsprechenden Stratum in der Stichprobe den Schüleranteilen in der Population entsprachen.

Da es keine Erfahrungen zu Häufigkeiten der Ausprägungen einzelner Merkmale gab, konnte eine ausreichende Varianz nicht vorab gesichert werden. Das Fehlen der Ausprägungen diverser Merkmale kann auch als Hinweis auf die fehlende Ausprägung in der betrachteten Population (Alter, Schulstufe etc.) gedeutet werden.

²¹ Überblick bei Winko (2003, 136).

²² Auf der 8. Schulstufe wurden bis 2019 Bildungsstandardüberprüfungen für Deutsch, Englisch und Mathematik durchgeführt. Folgende Kompetenzbereiche wurden für Deutsch erhoben: Zuhören/Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein (Breit et al. 2012, 4 ff.).

²³ Für nähere Informationen, welche Textmuster wie überprüft wurden, siehe Bifie (2015).

²⁴ Insgesamt wurden in der Bildungsstandardüberprüfung vier Erzählaufgaben eingesetzt. Für die vorliegende Studie wurden die drei Aufgaben mit der höchsten Validität gewählt.

²⁵ Schülerleistung basierend auf dem aggregierten Schülerscore aus den drei Dimensionen: Inhalt, Gliederung sowie Ausdruck und Stil. Die Dimension „Sprachnormen“ wurde hier vernachlässigt, da in ihr keine Merkmale enthalten sind, die für „emotionale Involvierung“ relevant wären. Für weiterführende Informationen siehe Bifie (2016).

²⁶ AHS steht für allgemeinbildende höhere Schulen und APS für allgemeinbildende Pflichtschulen.

Da die Verteilung der Merkmalsausprägungen in der Population unbekannt ist und eine gleichmäßige Verteilung unplausibel erscheint, fehlt es an einer Referenz, um Aussagen über statistische Signifikanz dieser Verteilungen zu machen. Von Interesse wäre gewesen, die Erwartungswerte bestimmter Merkmale sowohl innerhalb der angenommenen Dimensionen als auch dimensionsübergreifend miteinander zu vergleichen. Zur Berechnung der statistischen Signifikanz bedarf es jedoch einer Grundannahme über den Erwartungswert des Merkmals in der Population. Ein solcher Erwartungswert liegt allerdings noch nicht vor, da man nicht davon ausgehen kann, dass zum Beispiel die Antworten einer 0/1-Kategorie in einem Verhältnis von 50:50 erwartbar sind oder das Sample von 100 Texten bezüglich aller oder auch nur ausgewählter Merkmale repräsentativ ist. Für eine inferenzstatistische Analyse von Merkmalen bedarf es einer bekannten oder angenommenen Wahrscheinlichkeitsverteilung der Merkmalsausprägungen. Diese ist jedoch unbekannt und ausgehend von der geringen Stichprobe nicht abschätzbar.

Die geringe Abdeckung einzelner Merkmale in unserem Sample könnte darauf hinweisen, dass diese Merkmale in der der Stichprobe zugrundeliegenden Schülerpopulation noch nicht entwickelt sind. Um solche Vergleiche anstellen zu können, bedarf es einer hypothesengerichteten Stichprobenplanung. Unsere Studie liefert einen ersten Überblick über die Beschaffenheit der Population bezüglich der untersuchten Merkmale und ermöglicht so eine entsprechende Stichprobengestaltung für Folgestudien. Die gefundenen Zusammenhänge sollen als Ergebnisse von Exploration verstanden werden und zu Studien anregen, die auf diese Merkmale ausgerichtet sind.

Die ausgewählten Texte wurden von zwei Autorinnen und einem der beiden Autoren der Studie in Form eines Expertenratings (Böhme et al. 2009, Wolfe 2014) hinsichtlich der emotionalen Involvierung zuerst auf einer Skala von 0 bis 3 holistisch beurteilt. Die mit 0 niedrigste Ausprägungsform beschreibt das vollständige Fehlen des Merkmals. Die Ausprägungen von 1 bis 3 beschreiben in aufsteigender Intensität das Vorhandensein des Merkmals. Neben den individuellen Werten der jeweiligen Rater wurde ein gemeinsamer holistischer Ratingwert als Summe der individuellen Ratings berechnet (0 bis 9). Dieser erlaubt eine genauere Einordnung des Ratings (siehe ordinale Korrelation nach Kendall [1938], weiter unten). Mit einer zeitlichen Distanz von mehreren Wochen wurden die Texte in zufällig geänderter Ratingreihenfolge anhand eines analytischen Ratingsheets (s. Anhang) beurteilt. Das Rating durch dieselben Personen stellt sicher, dass die Varianz der Ratings lediglich auf die individuelle Komponente der Personen zurückzuführen ist.²⁷

Bezüglich des holistischen Ratings wurde eine mittelstarke Raterübereinstimmung von .518²⁸ festgestellt. Fleiss'²⁹ Kappa beträgt .167 und ist damit nach Landis und Koch (1977) als geringe Übereinstimmung („slight“) zu interpretieren. Kappa betrachtet allerdings die absolute Übereinstimmung der Rater/innen und gewichtet jede Abweichung gleich stark. Kendalls Concordance berücksichtigt demgegenüber den Trend des Ratings. Kendalls Concordance W ist mit .715 relativ hoch. Die Rater/innen arbeiteten also unabhängig (Fleiss) und nach gemeinsamen Standards (Kendall). Die Übereinstimmung im analytischen Rating (Fleiss' Kappa) lag vor dem Master-Rating (s. unten) bei .246.³⁰ Die mittlere Korrelation des individuellen holistischen Ratings mit den einzelnen Merkmalen des analytischen Ratings (Dimensionen 1 – 4, unter Ausschluss ungeeigneter Merkmale), lag bei .229, .216 und .256.

Für die Merkmale des analytischen Ratingsheets sind drei Abstufungen (0, 1, 2) vorgesehen. „0“ bedeutet, dass das Merkmal im Text nicht vorkommt, und die Abstufungen „1“ und „2“

²⁷ Würde man weitere Personen hinzuziehen, müsste man neben der individuellen Komponente auch die Varianz zwischen den Personengruppen kontrollieren.

²⁸ Korrelation nach Kendall (1938).

²⁹ Statt Cohens Kappa wurde Fleiss' Kappa berechnet, das Maß, das eine Erweiterung der Interrater-Reliabilität auf mehr als zwei Rater/innen darstellt.

³⁰ Es handelt sich dabei um den Mittelwert aus Fleiss' Kappa zu den einzelnen Merkmalen im Ratingsheet unter Ausschluss ungeeigneter Merkmale (s. folgender Absatz).

bedeuten das Vorhandensein bzw. eine aufsteigende Intensität des Merkmals.³¹ Je nach Merkmal kamen nicht alle Abstufungen vor. Fünf Merkmale des analytischen Ratings wiesen nahezu keine bzw. in einem Fall keine Ausprägungen auf und wurden daher in den Korrelationsanalysen nicht berücksichtigt. Dazu zählen:³² 1.5 *direkte Leseransprache* (1), 3.3 *innerer Monolog* (5) und 3.4 *szenisches Präsens* (7), 4.2 *moralische Urteile der Erzählinstanz* (4) und 4.3 *Diskrepanz zwischen implizitem Autor und Erzähler* (0).

Anschließend wurde das analytische Rating in einem sogenannten Master-Rating vereinheitlicht. Dazu wurden die nicht-übereinstimmenden Ratings gemeinsam besprochen und eine Einigung über das Rating wurde erzielt.

Die Korrelationen der einzelnen Merkmale des analytischen Ratings mit dem Score des holistischen Ratings bilden vielfach die Grundlage der nachfolgenden Analysen und schwanken unter Ausschluss ungeeigneter Merkmale zwischen $-.171$ und $.563$. Die Validierung (konvergente Validität) erfolgte also durch das Korrelieren eines aus der Literatur abgeleiteten Ratingsheets bestehend aus etablierten Merkmalen (analytisches Rating) mit einem holistischen Ratingsheet (holistisches Rating). Zur weiteren Interpretation der Daten wurden diverse Statistiken und Kreuztabellen von Merkmalen des analytischen und holistischen Ratings betrachtet. Daneben wurde die Verteilung der Ratings auf die einzelnen Aufgaben und Strata untersucht.

Da die Ratingvariablen des analytischen Ratings unterschiedliche Ausprägungen und Abstufungen des jeweiligen Merkmals besitzen und die Intervalle zwischen den Abstufungen von Merkmal zu Merkmal verschieden sind, wird zur Klärung des Zusammenhangsmaßes auf die Rangkorrelation nach Kendall (1938) zurückgegriffen. Dabei werden ordinale Daten nach ihrer Ausprägung sortiert und ihr Zusammenhang geprüft.

4.2 | Dimensionsbildung

Zur Einschätzung der internen Skalenkonsistenz wird in den Sozialwissenschaften und der Psychologie häufig das (standardisierte) Cronbachs Alpha verwendet (Cronbach 1951), definiert durch:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

Dabei steht N für die Anzahl der untersuchten Merkmale und \bar{r} für die mittlere Korrelation dieser. Für die Bewertung von ordinalen Korrelationen schlagen wir vor, das sonst auf Pearson Korrelation basierte \bar{r} durch das hier berichtete Kendalls Tau zu ersetzen. Das so bestimmte Ordinal Alpha kann als ein dem Cronbachs Alpha ähnelndes Orientierungsmaß für die skaleninterne Reliabilität interpretiert werden (mehr dazu: Zumbo et al. 2007; Zumbo/Kroc 2019; Gadermann et al. 2012; Chalmers 2018). Die Bewertung des Alpha-Kennwerts ist in der Literatur nicht eindeutig festgelegt. Im Allgemeinen ist man der Auffassung, dass Werte größer $.65$ oder $.70$ für eine konsistente Skala sprechen und als grobe Orientierungswerte gelten.

Auch ein direkter Blick auf die mittleren Korrelationen kann einen Hinweis auf die Konsistenz der beschriebenen Dimensionen geben. Eine Übersicht über die mittleren Korrelationen und die Ordinal Alpha der jeweiligen Dimensionen gibt Tabelle 1. Tabellen 2-4 bieten eine Detailübersicht über die Interkorrelation der jeweiligen Dimensionsmerkmale.

³¹ Bis auf die Merkmale 1.1, 2.1, 2.2, 2.5, 3.4 und 3.10 gilt Ausprägung 0 „kommt nicht im Text vor“, Ausprägung 1 „kommt einmal im Text vor“ und Ausprägung 2 „kommt mehrmals im Text vor“. Die erwähnten Merkmale entziehen sich einer Erfassung nach der Anzahl ihres Auftretens im Text. Sie fokussieren vielmehr auf eine Textpassage oder einen längeren Textabschnitt, z. B. Komplikation (2.1): Ausprägung 0 „Es gibt keine Komplikation“, Ausprägung 1 „Es gibt einen Planbruch (punktuell), aber keine Komplikation (Episode)“ und Ausprägung 2 „Es gibt eine Komplikation (Episode) [mit oder ohne Planbruch]“.

³² Absolute Häufigkeiten von nicht-null Ausprägungen des Merkmals in Klammern.

Dimension	Mittlere Korrelation	Ordinal Alpha (Kendall)	Anzahl gültiger Merkmale
ästhetische Artefakt-Emotionen	.017	.067	4
plotbezogene Emotionen	.209	.627	6
empathische narrative Emotionen	.213	.680	9

Tab. 1: Mittlere interne Korrelationen zwischen den Merkmalen und Ordinal Alpha nach Dimensionen

	1.1	1.2	1.3	1.4
1.1	1.000	.104	-.021	-.101
1.2	.104	1.000	.079	.059
1.3	-.021	.079	1.000	-.013
1.4	-.101	.059	-.013	1.000

Tab. 2: Korrelationen nach Kendall (1938) zwischen den Merkmalen in Dimension 1 (ästhetische Artefakt-Emotionen), analytisches Rating. Je dunkler die Graustufe der Zelle, desto höher die Korrelation. Je niedriger die negativen Werte, desto heller der Grauton der Schrift.

	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
2.1	1.000	.385	.114	.134	.236	.128
2.2	.385	1.000	.119	.186	.361	.095
2.3	.114	.119	1.000	.249	.320	.278
2.4	.134	.186	.249	1.000	.288	.119
2.5	.236	.361	.320	.288	1.000	.271
2.6	.128	.095	.278	.119	.271	1.000

Tab. 3: Korrelationen nach Kendall (1938) zwischen den Merkmalen in Dimension 2 (plotbezogene Emotionen), analytisches Rating. Je dunkler die Graustufe, desto höher die Korrelation.

	3.1	3.2	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12
3.1	1.000	.175	.100	.337	.096	.070	.093	.040	.117
3.2	.175	1.000	.216	.297	.178	.232	.119	.163	.188
3.6	.100	.216	1.000	.179	.241	.118	.259	.256	.261
3.7	.337	.297	.179	1.000	.218	.256	.266	.007	.156
3.8	.096	.178	.241	.218	1.000	.157	.283	.173	.299
3.9	.070	.232	.118	.256	.157	1.000	.153	.277	.211
3.10	.093	.119	.259	.266	.283	.153	1.000	.256	.117
3.11	.040	.163	.256	.007	.173	.277	.256	1.000	.314
3.12	.117	.188	.261	.156	.299	.211	.117	.314	1.000

Tab. 4: Korrelationen nach Kendall (1938) zwischen den Merkmalen in Dimension 3 (figurenbezogene Emotionen), analytisches Rating, ohne ausgeschlossene Merkmale (vgl. Kap. 3 und 4.1). Je dunkler die Graustufe, desto höher die Korrelation.

Wie Tabelle 3 und 4 jeweils zeigen, sind die Korrelationswerte positiv und deuten daher darauf hin, dass die Merkmale der jeweiligen Dimension zu einem gewissen Maße füreinander substitutiv zur Messung dieser Dimension genutzt werden können.

Bei Studien wie dieser wäre möglicherweise eine Faktorenanalyse erwartbar. Die Variablen der vorliegenden Daten variieren jedoch in ihrer Kodierung bezüglich der Anzahl der möglichen Kategorien (0/1-, aber auch 0/1/2-Kodierung), ihrer zugrundeliegenden Interpretation (teilweise Ausprägung zweier Merkmale nicht immer vergleichbar) und der Besetzung der einzelnen Kategorien (nicht alle Kategorien aller Variablen kommen vor). Die Anwendung einer Faktorenanalyse auf die vorliegenden Daten könnte zu einem verzerrten Bild führen, weil nicht von einer linearen Abbildung des Konstruktes durch die Ausprägungen der Merkmale ausgegangen werden kann. Der Gedanke wurde daher verworfen. Deshalb werden einzig die internen Korrelationen zwischen den Merkmalen nach Dimensionen sowie das Ordinal Alpha dargestellt (s. oben).

Im Hinblick auf das Ordinal Alpha und die mittleren Korrelationen lassen sich die plotbezogenen Emotionen (2.1 – 2.6) und die empathischen narrativen Emotionen (3.1 – 3.12, ohne 3.3, 3.4 und 3.5)³³ als in sich konsistente Dimensionen der emotionalen Involvierung erkennen, wenngleich die mittlere interne Korrelation und das Ordinal Alpha schwach ausgeprägt sind. Die Dimension der ästhetischen Artefakt-Emotionen weist hingegen nur sehr geringe interne Korrelationen ($< .017$) und ein sehr geringes Ordinal Alpha ($< .067$) auf (s. Tab.1).

4.3 | Vergleich von Ratings über Aufgaben hinweg

Der Vergleich von Aufgaben bezüglich ihrer Ratings erfolgte über Kreuztabellen und Chi-Quadrat-Tests. Die Stichprobengröße erwies sich allerdings für eine Reihe dieser Tests als zu gering, um verlässliche Aussagen treffen zu können.

4.4 | Aufgabenbeschreibung

Die Aufgaben wurden für die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich entwickelt und im Rahmen eines Large-Scale-Assessments eingesetzt, weshalb sie nicht veröffentlicht werden können. Sie werden daher im Folgenden allgemein und mit Bezug auf Aspekte, die für emotionale Involvierung relevant sind, beschrieben.

Die Aufgaben wurden nicht im Speziellen für dieses Studiendesign entwickelt, sondern – wie oben ausgeführt – zur Erhebung von Schreibkompetenz im Rahmen einer nationalen Kompetenzerhebung. Ihre Standardisierung hat sich für die vorliegende Studie jedoch als Vorteil erwiesen. Alle drei Schreibaufgaben legen aufgrund der Kontextualisierung und der expliziten Aufforderung „Schreib die Geschichte ...“ nahe, das Textmuster Erzählen zu realisieren. Die Schreibaufgaben enthalten jeweils einen situativen Rahmen und die Angabe eines Mediums, in dem die Texte erscheinen sollen. Sie benennen damit indirekt Adressatinnen und Adressaten sowie das Schreibziel. Auch zur Stimme („Wer spricht?“) finden sich Hinweise in den Aufgaben: Aufgabe 1 führt an, dass die Geschichte aus der Sicht eines personifizierten Gegenstandes (Füllfeder) zu schreiben ist. Aufgabe 2, deren Beginn wie jener von Aufgabe 1 bereits in zwei bzw. drei Sätzen vorformuliert ist, fordert dazu auf, die (in der dritten Person begonnene) Geschichte weiterzuschreiben. Aufgabe 3 ist laut Angabe in der Ich-Form zu realisieren. Die Art der Fokalisierung („Wer nimmt wahr/wer sieht?“) wird hingegen in keiner der Aufgaben vorgegeben.

Die drei Aufgaben sind vergleichbar und regen aufgrund der Vorgaben in der Aufgabenstellung in Form einer Plotskizze dazu an, eine Erzählung mit emotional involvierenden Elementen zu verfassen: Aufgabe 1 skizziert den Handlungsverlauf und verweist explizit auf die „Hektik“, der die Füllfeder als erlebendes und erzählendes Ich ausgesetzt ist. Es ist ferner zu

³³ 3.3 und 3.4 wurden mangels Ausprägung aus den Korrelationen (und somit aus der Ordinal Alpha-Berechnung) ausgeschlossen (s. Kap. 4.1). 3.5 wurde theoretisch-begründet ausgeschlossen (Kap.3). Das Fehlen dieser Merkmale ist nicht unbedingt ein Widerspruch zur Konsistenz, sondern möglicherweise ein Hinweis auf die Definition der Dimension, d. h., dass die Dimension ohne diese Merkmale als solche beschrieben werden sollte.

erzählen, wie sie sich „am Morgen danach fühlt“. Aufgabe 2 fokussiert Gefühle von Verunsicherung und Angst, die durch plötzlich auftretende, unerklärliche Veränderungen bei dem jugendlichen Protagonisten ausgelöst werden und ihn zunächst verzweifeln lassen. Das zentrale Thema ist also eine Identitätskrise, die laut Schreibaufgabe einem glücklichen Ende zugeführt werden soll. Aufgabe 3 regt eine Kriminalgeschichte mit einem Spannung- und Bedrohungspotenzial an. Die Aufgaben 2 und 3 listen in bestimmter Reihenfolge aufzugreifende Plot-elemente auf, während Aufgabe 1 die Plotskizze in ausformulierten Sätzen angibt. Alle drei Aufgaben entsprechen dem Typus einer gelenkten fiktionalen Erzählung.

5 | Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem holistischen und analytischen Rating vorgestellt.

5.1 | Ergebnisse aus dem holistischen Rating

Laut dem holistischen Rating weisen 39 % der Schülertexte kein bzw. nur ein geringes Potenzial zur emotionalen Involvierung auf (0 - 2), während 12 % ein starkes Potenzial zeigen (7 - 9), sodass sich eine rechtsschiefe Verteilung ergibt (s. Abb. 1).



Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Texte im holistischen Rating

Die einzelnen Aufgaben haben keinen nennenswerten Einfluss auf das holistische Rating: Die Mittelwertsunterschiede zwischen den drei Aufgaben sind gering ausgeprägt und statistisch nicht signifikant ($F(2, 97) = 0.545, p = .581$) (siehe Tab. 5). Der Median für das holistische Rating ist 3 (bei Minimum 0, Maximum 9) und damit sehr nahe am Mittelwert, wobei die Standardfehler relativ homogen sind. Dies legt den Schluss nahe, dass der Mittelwert als Erwartungswert gut funktioniert.

Aufgabe	Mittelwert	Standardfehler	Median
Aufgabe 1	3.53	.351	3
Aufgabe 2	3.12	.342	3
Aufgabe 3	3.67	.447	3

Tab. 5: Mittelwert, Standardfehler und Median nach Aufgabe

Abbildung 2 zeigt, dass trotz geringer Mittelwertsunterschiede die Kategorien bei den einzelnen Aufgaben nicht gleichmäßig besetzt sind.

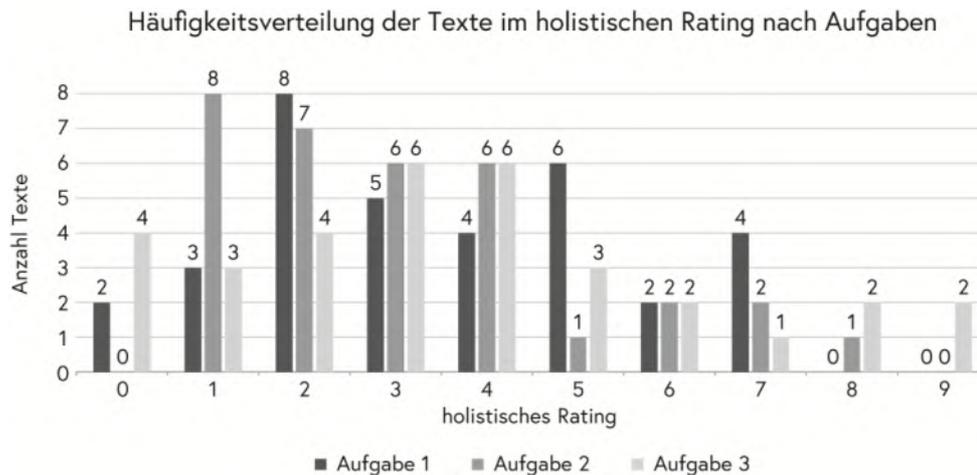


Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Texte nach Aufgaben laut holistischem Rating (Schülertexte aus BIST-Ü 2016)

5.2 | Ergebnisse aus dem analytischen Rating – Auffälligkeiten in der Häufigkeitsverteilung

Die Auswertung des analytischen Ratings zeigt über Dimensionen und Aufgaben selten oder nicht in den Daten vorkommende, gelegentlich, mäßig oft und oft vorkommende Merkmale. Die genannte Gruppierung der Daten dient der besseren Übersichtlichkeit und basiert auf der Verteilung der Daten.³⁴ Es handelt sich jedoch um eine Setzung, sodass auch andere Arten der Gruppierung sinnvoll sein können. Im Anhang sind die Häufigkeiten aller Merkmale nach Gruppen detailliert abgebildet. Auffällig ist, dass die *direkte Leseransprache* (1.5) in lediglich einem Text festzumachen ist. *Diskrepanzen zwischen implizitem Autor und Erzähler* (4.3) treten in keinem der Texte auf. Für diese für literarische Texte typische Merkmale kann hinterfragt werden, ob sie in der Altersgruppe erwartbar sind, zumal sie auch nicht Gegenstand des Unterrichts der Sekundarstufe I sein dürften. Bemerkenswert ist demgegenüber, dass eine *Bewertung von Figuren durch Erzählerkommentar* (4.1) in zehn Texten vorgenommen wird (in einem Text davon sogar mehrfach). Andere Merkmale im Bereich der *plotbezogenen* und der *figurenbezogenen Emotionen*, die durchaus in Lehrwerken thematisiert werden, wie etwa die *funktionale Vorausdeutung* (2.3) oder die Verwendung von *szenischem Präsens* (3.4) und *Bildlichkeit* (3.11), sind in den Schülertexten dieses Korpus ebenfalls nur selten präsent. Vereinzelt kommen sie mehrmals in einem Text vor.

Etwas häufiger, also in etwa einem Fünftel bis zu einem Drittel der Texte dieses Korpus, findet man beispielsweise *formelhaften Beginn/formelhaftes Ende* (1.1)³⁵, *funktional eingesetzte Wiederholungen* (1.2), *erlebte Reden* (3.2) sowie *phonetisch-lautliche* (3.7) oder *syntaktische Implikationen* (3.9).

Knapp 40 % der Texte weisen *Figuren und Tropen* (1.3) – durchaus auch mehrmals in einem Text –, eine *funktionale Retardation* (2.5), die in der Hälfte der Texte auch in passender zeitlicher Ausdehnung gestaltet ist, sowie *funktional eingesetzte direkte Reden* (3.1) auf, um nur einige Beispiele zu nennen.³⁶

³⁴ Selten oder nicht vorkommende Merkmale kommen in 15 Prozent oder weniger aller Texte vor. Als gelegentlich vorkommende Merkmale werden jene gelistet, die in 15 bis 30 Prozent der Texte vorkommen. Mäßig oft vorkommende Merkmale bewegen sich zwischen 30 und 50 Prozent. Oft vorkommende Merkmale sind in 50 bis zu 100 Prozent der Texte auffindbar.

³⁵ Geratet wurde das Vorhandensein von einem der beiden, weil in zwei der drei Aufgaben die Textanfänge wörtlich vorgegeben waren.

³⁶ Details zur Häufigkeitsverteilung sind im Anhang zu finden.

5.3 | Korrelationen

Fünf der insgesamt 25 Merkmale lassen, wie in Kapitel 4.1 dargelegt, aufgrund der Datenlage keine Interpretation zu. 20 Merkmale sind also interpretierbar.³⁷ Von diesen sind 16 durch die Kategorien „0: kommt nicht im Text vor, 1: kommt einmal im Text vor, 2: kommt mehrmals im Text vor“ erfassbar, vier entziehen sich einer Erfassung der Anzahl ihres Vorkommens im Text und machen eine Fokussierung auf einen längeren Textabschnitt bzw. zumindest eine Textpassage notwendig. Von den 16 Merkmalen korrelieren drei, von den vier Merkmalen korrelieren alle mit dem holistischen Rating substantiell ($r > .30$). Das heißt, dass jene Merkmale überrepräsentiert sind, die sich nicht nach der Anzahl ihres Vorkommens im Text bestimmen lassen: Das sind die *Komplikation* (2.1), die als Episode definiert ist, der *Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness* (2.2), die *funktionale Retardation* (2.5) und der *Situationsbezug*, verstanden als Darstellung prototypisch emotional kodierter Situationen (3.10). Der stärkste Zusammenhang zeigt sich bei der *funktionalen Retardation* ($r = .536$).

Von den drei substantiell korrelierenden Merkmalen, deren Abstufung durch die Häufigkeit des Vorkommens im Text erfasst wird (1.4. *Redensart*, 3.7. *phonetisch-lautliche Implikation*, 3.8 *lexikalische Implikation*), sind zwei – ungeachtet ihrer Dimensionszuordnung – im weiteren Sinn dem Wortschatz zuzuordnen.

Bei einer dieser explorativen Studie folgenden Untersuchung wäre darauf zu fokussieren, inwieweit sich emotionale Involvierung überhaupt durch die Anzahl des Vorkommens eines Merkmals im Text abstimmen lässt und welche Einflussgröße den drei oben angeführten Merkmalen (1.4, 3.7 und 3.8), die anhand von Einzelzeichen bzw. Einzelwörtern oder auf Wortgruppenbasis zu erfassen sind, zukommt. Ferner erschiene es lohnenswert zu untersuchen, ob Redensarten, lexikalische und phonetisch-lautliche Implikationen womöglich vor allem in jenen Textabschnitten anzutreffen sind, die durch die Merkmale von Dimension 2 erfasst werden und dazu beitragen, plotbezogene Emotionen zu verstärken.

Aufgrund mangelnder Fallzahlen (s. Kap. 4.1) ist die Überprüfung der Validität des Dimensionskonstruktes in seiner Gesamtheit nicht leistbar. Die Ergebnisse der Studie zeigen aber sehr wohl, dass emotionale Involvierung nicht nur eine Frage einer einzelnen Dimension ist. Aus den gewonnenen Daten lässt sich ablesen, dass innerhalb der Dimension 2 und 3 Zusammenhänge zwischen den Merkmalen bestehen, was bedeutet, dass die literaturbasierte Zuordnung einzelner Merkmale zu bestimmten Dimensionen nicht beliebig ist (vgl. Tab. 3 und Tab. 4 in Kap. 4.2).

Über eines der fünf Merkmale (1.5) in Dimension 1 (Ästhetische Artefakt-Emotionen) kann aufgrund geringer Fallzahlen keine Aussage getroffen werden. Sowohl die mittlere Korrelation von .017 als auch das Ordinal Alpha (.067), aber auch die augenscheinlich niedrigen und negativen (Null-)Korrelationen sind ein Zeichen für einen geringen Zusammenhang der Merkmale (s. Tab. 2 in Kap. 4.2). Auffallend ist, dass eines dieser fünf Merkmale mit dem holistischen Rating leicht korreliert (1.4 *Redensart*, *Spruchwort*, *idiomatische Ausdrücke*, $r = .303$), eines schwach korreliert (1.3 *Figuren und Tropen*, $r = .222$) und diese beiden Merkmale daher Potential zur emotionalen Involvierung enthalten, während die ersten beiden Merkmale (1.1 und 1.2) keinen Zusammenhang mit dem holistischen Rating aufweisen. Aufgrund des unterschiedlichen Verhaltens der auswertbaren Merkmale und der Tatsache, dass eines der fünf Merkmale nicht auswertbar ist, muss hinterfragt werden, ob die aus der Literaturrecherche gewonnene Annahme einer gemeinsamen Dimension für ästhetische Artefakt-Emotionen auf Schülertexte der Sekundarstufe 1 übertragbar ist.

Aus Dimension 4 (Erzähler- bzw. autorbezogene Emotionen) gibt es kein Merkmal, das auch nur leicht mit dem holistischen Rating korrelieren würde (4.1 *Bewertung der Figuren durch Erzählerkommentar*) bzw. auswertbar wäre (4.2 *moralische Urteile des Erzählers*, 4.3 *Diskrepanz zwischen implizitem Autor und Erzähler*). Die Berechnung der internen Korrelation in dieser Dimension ist daher nicht möglich. Unabhängig davon wirft dieses Ergebnis die Frage

³⁷ Detaillierte Korrelationstabellen sind im Anhang zu finden.

auf, ob die Merkmale der Dimension 4 für Schülertexte in der 8. Schulstufe überhaupt relevant sind.

Abbildung 3 zeigt abschließend eine Zusammenschau aus der Häufigkeit der Merkmale in den untersuchten Schülererzählungen und dem Zusammenhang der Merkmale mit dem holistischen Rating: je dunkler die Einfärbung, desto stärker das Involvierungspotenzial der Merkmale.

		selten oder nicht vorkommende Merkmale	gelegentlich vorkommende Merkmale	mäßig oft vorkommende Merkmale	oft vorkommende Merkmale
Dimension 1: Ästhetische Artefakt-Emotionen	formelhafter Beginn, formelhaftes Ende		X		
	funktional eingesetzte Wiederholungen		X		
	Figuren und Tropen			X	
	Redensart, Sprichwort, idiomatiche Ausdrücke				X
direkte Lesersprache		X			
Dimension 2: Plotbezogene Emotionen	Komplikation				X
	expliziter oder impliziter Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness				X
	funktionale Vorausdeutung(en)*	X			
	ungleiche Informationsverteilung*)	X			
	funktionale Retardation			X	
	referenzielle Unterspezifizierung*)	X			
Dimension 3: Empathische narrative Emotionen	direkte Rede			X	
	erlebte Rede		X		
	innerer Monolog/Bewusstseinsstrom	X			
	szenisches Präsens	X			
	Perspektivenübernahme (gestrichenes Kriterium)				
	physiologisch/mimisch-gestisch/vokal nonverbale Präsentation von Figurenemotionen			X	
	phonetisch-lautliche Implikationen		X		
	lexikalische Implikationen				X
	syntaktische Implikationen		X		
	Situationsbezug				X
Bildlichkeit*)	X				
rhetorische Figuren		X			
Dimension 4: Erzähler- bzw. autorbezogene Emotionen	Bewertung von Figuren durch Erzählerkommentar*)	X			
	moralische Urteile des Erzählers	X			
	Diskrepanz zwischen implizitem Autor und Erzähler	X			

Legende: weiß zu geringe Fallzahl
 kein Zusammenhang mit dem holistischen Rating trotz ausgeglichener Fallzahlen
 schwacher Zusammenhang mit dem holistischen Rating
 leichter Zusammenhang mit dem holistischen Rating
 mittlerer Zusammenhang mit dem holistischen Rating
*) Ergebnis möglicherweise aufgrund geringer Fallzahlen verzerrt

Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der analytischen Merkmale und Korrelation mit dem holistischen Rating

6 | Diskussion

Ein Vergleich mit dem bisherigen Forschungsstand ergibt folgendes Bild: Bei einigen Merkmalen deuten sich Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen älterer Untersuchungen an (Boueke et al. 1995, Becker 2005, Augst et al. 2007, Augst 2010). Allerdings ist zu betonen, dass in vorausgegangenen Studien kein holistisches Rating durchgeführt wurde. Unsere Studie dagegen lässt eine Validierung der aus der Theorie gewonnenen Merkmale durch Korrelationsanalysen zwischen dem analytischen und holistischen Rating zu. In Bezug auf die Stichprobe unterscheidet sich unsere Studie insofern, als diese repräsentativ für die Schreibleistung im Textmuster Erzählen einer ganzen Kohorte ist (siehe Kap. 4.1). Die vorliegende Studie ist auch nicht an ein bestimmtes Erzählmodell gebunden. So räumen Boueke et al. (1995) zwar ein, dass in konkreten Erzähltexten nicht alle Konstituenten ihres schematheoretischen Modells vorkommen müssen: Die Auflösung könne entfallen oder aber auch die Exposition, die dann inferiert werden müsse (ebd., 79). Ihre Merkmale „Plötzlichkeit“ und „Valenz“³⁸ können aber nur volle Entfaltung finden, wenn alle Konstituenten von der Exposition/vom Setting bis zur Auflösung vorhanden sind. Das Vorhandensein von Exposition und Auflösung ist de facto auch eine Voraussetzung für Kriterien der emotionalen Involvierung bei Becker (2005, 87 f.) und Augst et al. (2007, 65, 84).

Im Gegensatz zu anderen Studien erfahren in unserer einzelne Merkmale keine Einschränkungen, wie sie etwa in „positiv“ bzw. „negativ konnotierte Lexeme“ als Valenzmarker (Boueke et al. 1995, 116 f.) – vs. „lexikalische Implikationen“ (hier) – vorliegen. Anders als bei „onomatopoetische[n] Mittel[n]“ (ebd., 117 f.) inkludieren wir in die *phonetisch-lautlichen Implikationen* emotionalisierende Mittel wie Ausrufe oder die emotionalisierende Verwendung von Satzschlusszeichen.

Trotz solcher Unterschiede lassen sich gewisse Parallelen zwischen unserer Studie und vorangegangenen Untersuchungen im Hinblick auf folgende Merkmale feststellen: Als relevant für emotionale Involvierung können *lexikalische Implikationen*, *phonetisch-lautliche Implikationen*, das Vorhandensein einer *Komplikation* als Episode sowie ein *expliziter oder impliziter Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness* betrachtet werden. Ähnliches gilt für *Redensarten*, *Sprichwörter* und *idiomatische Ausdrücke*: Idiomatische Wendungen werden bei Augst et al. (2007, 84) bei den lokalen emotionalen Involvierern berücksichtigt. Die genannten Merkmale zeigen einen leichten Zusammenhang mit dem holistischen Rating. In den erwähnten Studien nicht explizit angeführt ist der *Situationsbezug*, der in unserer Untersuchung einen leichten Zusammenhang mit dem holistischen Rating aufweist.

Wesentlicher ist aber, dass das Merkmal mit dem stärksten Zusammenhang in unserem Korpus – die *funktionale Retardation* – in den zitierten Studien nicht explizit als Merkmal für emotionale Involvierung geführt wird. Bei Augst et al. (2007, 66 ff.) wird der Spannungsaufbau zwischen Planbruch und Pointe zwar angeführt, allerdings nicht als Mittel der emotionalen Involvierung,³⁹ sondern als „genuin erzählerisch[es] Bauelement“ (Augst et al. 2007, 66) mit „Handlungsverzögerungen und vergebliche[n] Anläufe[n]“ (ebd., 69).⁴⁰

Eine weitere Abweichung zum Forschungsstand zeigt sich bei der *direkten Rede*: Dass sie als eine Form der Figurenrede Unmittelbarkeit schaffe und so psychologische Nähe herstelle (Boueke et al. 1995, 117 f., 140) bzw. aufgrund ihrer Eigenschaft, Figuren zu verlebendigen, „besonders geeignet [sei], den Leser emotional zu involvieren“ (Augst et al. 2007, 73), lässt sich durch unsere Studie nicht erhärten. Becker (2005, 93) räumt zwar ein, dass direkte und indirekte Rede nicht per se als affektive Mittel angenommen werden können, schließt sie aber in ihre Untersuchung affektiver Mittel in Erzähltexten mit ein. Die direkte Rede spielt hingegen

³⁸ Das Merkmal der Plötzlichkeit braucht „makrosemantisch[e] Übergangsstellen“ und meint Textelemente „an der ersten Schnittstelle zwischen den Makro-Konstituenten“ (Boueke et al. 1995, 115). Beim Merkmal der Valenz geht es um den „emotionalen Kontrast zwischen den Makro-Konstituenten“ (ebd., 114). Beide Merkmale setzen also das Vorhandensein von Exposition/Setting/Orientierung und Auflösung voraus.

³⁹ Wir erinnern daran, dass Spannung als „Pseudo-Emotionskonzept“ (siehe Kap. 3) kein Mittel der emotionalen Involvierung, sondern ihr Ergebnis ist.

⁴⁰ In der Einzelfallanalyse von Schüle in et al. (1995, 263) zeigt sich die funktionale Retardation als Mittel der emotionalen Involvierung in einem Text eines Erwachsenen.

in unserem Korpus für die emotionale Involvierung keine Rolle.⁴¹ In unserem Rating wurden – im Gegensatz zu früheren Studien – ausschließlich funktional eingesetzte direkte Reden berücksichtigt.⁴² Insofern wiegt dieser Befund umso schwerer.

Zwei weitere Merkmale, die andernorts als emotional involvierend gelten, haben sich in unserer Untersuchung ebenfalls als nicht relevant herausgestellt. Zum einen sind das der *formelhafte Beginn und das formelhafte Ende*, die bei Augst et al. (2007, 80–84) als Vorbereitung des Planbruchs bzw. als strukturbildend und emotional involvierend gesehen werden. Dazu muss allerdings eingeräumt werden, dass in zwei der drei von uns untersuchten Aufgaben Erzählanfänge vorgegeben waren. Ob Beginn- und Schlussformeln funktional sind, hängt zudem in hohem Maß von der Gattung ab. Die drei untersuchten Aufgaben verlangen jedenfalls nicht nach einem formelhaften Beginn oder Ende (siehe Kap. 4). Möglicherweise gilt, dass den erwähnten formelhaften Elementen im mündlichen Erzählen eine andere Funktion zukommt, als dies in schriftlichen Erzählungen der Fall ist (man denke z. B. an einen für die Mündlichkeit eher untypischen Einstieg *in medias res*).⁴³

Zum anderen haben sich in unserer Studie auch *funktional eingesetzte Wiederholungen*, sowohl lexikalische als auch syntaktische, die im untersuchten Textkorpus gelegentlich auftreten, als unbedeutend für eine emotionale Involvierung gezeigt. Demgegenüber zählen zumindest „Parallelförmigkeiten“ bei Augst et al. (2007, 84) zu den lokalen emotionalen Involvierern.

Insgesamt zeigt die Studie, dass nur ein geringer Anteil der Schülertexte hohes Involvierungspotenzial aufweist, wie die rechtsschiefe Verteilung der Texte im holistischen Rating belegt (siehe Kap. 5, Abb.1). In den einzelnen Dimensionen sind sowohl jeweils Merkmale enthalten, die selten vorkommen, als auch solche, die in den Schülertexten häufig zu finden sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in den Dimensionen 2 und 3 (plotbezogene und figurenbezogene Emotionen) Merkmale enthalten sind, die im Hinblick auf Forschungsfrage 2, die nach der Stärke des Potenzials der emotionalen Involvierung dieser Merkmale fragt, relevant sind. Für die Dimensionen 1 und 4 lässt sich die Relevanz aufgrund der Datenlage nicht bestätigen, aber auch nicht ausschließen.

In den Texten mit hohem holistischen Rating treten wechselnde Kombinationen von Merkmalen der emotionalen Involvierung auf. Die Ergebnisse lassen keine gesicherten Erkenntnisse zu, ob sich das Potenzial zur emotionalen Involvierung in Erzähltexten aus der 8. Schulstufe nicht auch mit einem einzelnen Merkmal fassen ließe. Sowohl ein einzelnes Merkmal, das höchst funktional eingesetzt wird, als auch das Zusammenspiel verschiedener Merkmale kann für ein hohes Potenzial zur emotionalen Involvierung ausschlaggebend sein. Es liegen einige Merkmale vor, die mit dem holistischen Rating zusammenhängen, was gegen die Annahme eines einzelnen ausschlaggebenden Merkmals spricht. Theoretisch denkbar ist aber auch, dass Merkmale, die mit dem holistischen Rating korrelieren, von einem „übergeordneten Merkmal“ – etwa der *funktionalen Retardation* – mediiert werden. In den emotional stark involvierenden Texten unserer Untersuchung tritt die *funktionale Retardation* immer zusammen mit einem ausgeprägten *Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness* auf. Gezeigt hat die Untersuchung jedenfalls, dass die *funktionale Retardation* ein wesentliches Merkmal darstellt. Denn elf der zwölf Texte mit dem höchsten holistischen Rating⁴⁴ weisen auch bei der *funktionalen Retardation* das höchste Rating auf. Demgegenüber fehlt diese in 35 der 39 Texte mit dem niedrigsten holistischen Rating.⁴⁵

Merkmale, die nicht Teil der „Mauskurrendramaturgie“ (vgl. Maiwald 2011, 60 ff.) sind, wie die *referenzielle Unterspezifizierung*, die *ungleiche Infoverteilung* und die *funktionale Vor- ausdeutung*, kommen in den Texten kaum vor. Ihre geringen Fallzahlen lassen keine Aussage

41 Für das Merkmal direkte Rede liegen in unserer Untersuchung ausreichend Fallzahlen vor.

42 Direkte Reden vom Typus „Er sagte: »Nein!«“ fanden daher keine Berücksichtigung.

43 Zu den unterschiedlichen kommunikativen Funktionen formelhafter Wendungen am Beginn schriftlichen und mündlichen Erzählens siehe Schüle in et al. (1995, 269) und Augst (2010, 69).

44 Alle Texte mit einem holistischen Rating von 7 bis 9. Wie der eine Text ohne funktionale Retardation (Rating 0) zeigt, kann emotionale Involvierung auch ohne Einsatz einer funktionalen Retardation oder einem ausgeprägten Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness in hohem Maße gelingen.

45 Alle Texte mit einem holistischen Rating von 0 bis 2.

über ihr etwaiges Potenzial zur emotionalen Involvierung zu. Die *Komplikation* sowie der *Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness* werden in viel höherem Maße eingesetzt, vermutlich deshalb, weil sie zum Kernbestand der schulischen Erzählvermittlung gehören und dort eine zentrale Rolle spielen.

7 | Literaturverzeichnis

- Anz, Thomas (2007): Kulturtechniken der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung In: Eibl, Karl / Mellmann, Katja / Zymner, Rüdiger (Hg.): Im Rücken der Kulturen. Paderborn: Mentis, S. 207–239.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 63–97.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker, Tabea (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Becker-Mrotzek / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Matthias / Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch, H. 37, S. 21–43.
- Bifie (2016): Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1. Online unter <<https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/musterrueckmeldungen>> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Bifie (Hg. 2015): Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe für Lehrkräfte. Online unter <<https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/erhebungsmaterialien-und-fragebogen>> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Böhme, Katrin / Bremerich-Vos, Albert / Robitzsch, Alexander (2009): „Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben: Vergleich holistischer und analytischer Kodierungen unter besonderer Berücksichtigung der Interraterreliabilität“. In: Granzner, Dietlinde / Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 290–329.
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar Wolf (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Breit, Simone / Bröderbauer, Sandra / Friedl-Lucyshin, Gabriele / Furlan, Nicole / Kuhn, Jörg-Tobias / Laimer, Gudrun / Längauer-Hohengaßner, Helga / Luthe, Susanne / Haberfellner, Christina / Neureiter, Herbert / Paasch, Daniel / Pinwinkler, Maria / Rieß, Cornelia / Schreiner, Claudia / Siller, Klaus (2012): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. 4. aktualisierte Aufl. Online unter <https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Brewer, William F. / Lichtenstein Edward H. (1982): Stories Are to Entertain: A Structural-Affect Theory of Stories. In: Journal of Pragmatics, 6, H. 5-6, S. 473–486.
- Cronbach, Lee J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: Psychometrika, 16, H. 3, S. 297–334.
- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Gademmann, Anne M. / Guhn, Martin / Zumbo, Bruno D. (2012): Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. Practical Assessment, Research & Evaluation, 17, H. 3. Online unter <<https://pareonline.net/pdf/v17n3.pdf>> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Habermas, Tilmann (2012): Emotionalisierung durch traurige Alltagserzählungen: Die Rolle narrativer Perspektiven. In: Poppe, Sandra (Hg.): Emotionen in Literatur und Film. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 65–87.
- Habermas, Tilmann (2019): Emotion and Narrative. Perspectives in Autobiographical Storytelling. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hiergeist, Teresa (2014): Erlesene Erlebnisse. Formen der Partizipation an narrativen Texten. Bielefeld: transcript.
- Hillebrandt, Claudia (2011): Das emotionale Wirkungspotenzial von Erzähltexten. Mit Fallstudien zu Kafka, Perutz und Werfel. Berlin: Akademie Verlag.
- Hillebrandt, Claudia / Winko, Simone (2013): „Und jetzt will ich Ihnen sagen, warum Verdi ein Gott ist!“ Sprachliche und narrative Verfahren zur emotionalen Bindung an Figuren am Beispiel von Franz Werfels „Verdi. Roman der Oper“. In: Baisch, Martin / Degen, Andreas / Lüdtko, Jana (Hg.): Wie gebannt. Ästhetische Verfahren der affektiven Bindung von Aufmerksamkeit. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 135–158.
- Hogan, Patrick Colm (2013): Narrative Discourse. Authors and Narrators in Literature, Film and Art. Columbus: The Ohio State University Press.
- Junkerjürgen, Ralph (2002): Spannung – Narrative Verfahrensweisen der Leseraktivierung. Eine Studie am Beispiel der Reiseromane von Jules Verne. Frankfurt am Main: Lang.
- Karg, Ina (1999): Erleben und erzählen? Ein Schulaufsatz im Kreuzverhör. In: Literatur und Sprache – didaktisch, H. 12, S. 114–147.
- Keen, Suzanne (2006): A Theory of Narrative Empathy. In: Narrative, 14, H. 3, S. 207–236.
- Keen, Suzanne (2007): Empathy and the Novel. Oxford: Oxford University Press.
- Kendall, Maurice George (1938). A new measure of rank correlation. In: Biometrika, 30, H. 1-2, S. 81–93.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Schreiben*, Teilbereich *freies Schreiben* für den Mittleren Schulabschluss. Online unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_Schreiben_MS_1.pdf> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Labov, William / Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analyses. Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, June (Hg.): Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle, London: University of Washington Press, S. 12–44.
- Landis, Richard J. / Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: Biometrics, 33, H. 1, S. 159–174.
- Langer, Daniela (2008): Literarische Spannung/en. Spannungsformen in erzählenden Texten und Möglichkeiten ihrer Analyse. In: Irsigler, Ingo / Jürgensen, Christoph / Langer, Daniela (Hg.): Zwischen Text und Leser. Studien zu Begriff, Geschichte und Funktion literarischer Spannung. München: edition text + kritik, S. 12–32.
- Lehnen, Christine (2016): Exploring Narratives' Powers of Emotional Persuasion through Character Involvement: A Working Heuristic. In: Journal of Literary Theory, 10, H. 2, S. 247–270.
- Lusin, Caroline (2014): Empathie, Sympathie und Narration: Zur Einführung. In: Lusin, Caroline (Hg.): Empathie, Sympathie und Narration. Strategien der Rezeptionslenkung in Prosa, Drama und Film. Heidelberg: Winter, S. 11–22.
- Maiwald, Klaus (2011): Erzählt wird im Präteritum. In: Ernst, Oliver / Freienstein, Jan Claas / Schaipp, Lina (Hg.): Populäre Irrtümer über Sprache. Stuttgart: Reclam, S. 59–71.
- Mar, Raymond A. / Oatley, Keith / Djikic, Maja / Mullin, Justin (2011): Emotion and narrative fiction. Interactive influences before, during, and after reading. In: Cognition & Emotion, 25, H. 5, S. 818–833.
- Mellmann, Katja (2006): Emotionalisierung. Von der Nebenstundenpoesie zum Buch als Freund. Eine emotionspsychologische Analyse der Literatur der Aufklärungsepoche. Paderborn: Mentis.
- Mellmann, Katja (2016): Empirische Emotionsforschung. In: Koppenfels, Martin von / Zumbusch, Cornelia (Hg.): Handbuch Literatur & Emotionen. Berlin: de Gruyter, S. 158–175.
- Merz-Grötsch, J. (2016). Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Miall, David S. (2006): Literary Reading. New York: Lang.
- Miall, David S. / Kuiken, Don (1994): Beyond text theory. Understanding literary response. In: Discourse Processes, 17, H. 173, S. 337–354.
- Nünning, Vera (2017): The Affective Value of Fiction: Presenting and Evoking Emotions. In: Jandl, Ingeborg / Knaller, Susanne / Schönfellner, Sabine / Tockner, Gudrun (Hg.): Writing Emotions. Theoretical Concepts and Selected Case Studies in Literature. Bielefeld: transcript, S. 29–54.
- Oatley, Keith (1995): A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. In: Poetics, 23, H. 1–2, S. 53–74.
- Oatley, Keith (2011): Such Stuff as Dreams. The Psychology of Fiction. New York: Wiley.
- Oatley, Keith (2016): Fiction: Simulation of Social Worlds. In: Trends in Cognitive Sciences, 20, H. 8, S. 618–628.

- Oatley, Keith / John-Laird, Philip N. (2016): Cognitive Approaches to Emotions. In: Trends in Cognitive Sciences, 18, H. 3, S. 134–140.
- Oatley, Keith / Johnson-Laird, Philip N. (1987): Towards a Cognitive Theory of Emotions. In: Cognition and Emotion, 1, H. 1, S. 29–50.
- Oatley, Keith / Johnson-Laird, Philip N. (2011): Basic Emotions in Social Relationships, Reasoning, and Psychological Illnesses. In: Emotion Review, 3, H. 4, S. 424–433.
- Ohler, Peter / Nieding, Gerhild (1996): Cognitive Modeling of Suspense-Inducing Structures in Narrative Films. In: Vorderer, Peter / Wulff, Hans J. / Friedrichsen, Mike (Hg.): Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 129–147.
- Ortner, Heike (2014): Text und Emotion. Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Pence, Jeffrey (2004): Narrative Emotion. Feeling, Form and Function. In: Journal of Narrative Theory, 34, H. 3, S. 273–276.
- Pohl, Thorsten (2007): Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 63–80.
- Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Narr.
- Schüle, Frieder / Wolf, Dagmar / Boueke, Dietrich (1995): Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 243–269.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): Sprache und Emotion. 2., akt. u. erw. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke.
- van Dijk, Teun A. (1976): Philosophy of Action and Theory of Narrative. In: Poetics, 5, H. 4, S. 287–338.
- van Holt, Nadine / Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta / Mellmann, Katja / Metzger, Steffanie (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur. Paderborn: Mentis, S. 111–130.
- Weixler, Antonius (2017): Bausteine des Erzählens. In: Martínez, Mathías (Hg.): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 7–21.
- Wild, Johannes (2020): Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe. Münster: Waxmann.
- Winko, Simone (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900. Berlin: Erich Schmidt.
- Wolfe, Edward W. (2014): Methods for monitoring rating quality: Current practices and suggested changes (White paper). Iowa City, IA: Pearson.
- Wulff, Hans J. (1996): Suspense and the Influence of Cataphora on Viewers' Expectations. In: Vorderer, Peter / Wulff, Hans J. / Friedrichsen, Mike (Hg.): Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1–17.
- Zumbo, Bruno D. / Gadermann, Anne M. / Zeisser, Cornelia (2007): Ordinal versions of coefficient alpha and theta for Likert response scales. In: Journal of Modern Applied Statistical Methods, 6, H. 1 S. 21-29. Online unter <<https://digitalcommons.wayne.edu/jmasm/vol6/iss1/4/>> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).
- Zumbo, Bruno D. / Kroc, Edward (2019): A Measurement Is a Choice and Steven's Scales of Measurement Do Not Help Make It: A Response to Chalmers. In: Educational and Psychological Measurement, 79, H. 6, 1184-1197. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164419844305> (Letzter Aufruf 7. Juni 2022).

Anhang

Ratingsheet

A. Holistisches Rating

Der Text weist das Potenzial zur emotionalen Involvierung auf. 0-1-2-3

B. Analytisches Rating

Rating 0:⁴⁶ kommt nicht im Text vor

Rating 1: kommt einmal im Text vor

Rating 2: kommt mehrmals im Text vor

1 | Ästhetische Artefakt-Emotionen

1.1	formelhafter Beginn, formelhaftes Ende	0-1-2
0 = kein formelhafter Beginn, kein formelhaftes Ende 1 = Beginn oder Ende ist formelhaft 2 = Beginn und Ende sind formelhaft		
Die Anfänge sind teilweise vorgegeben, daher ist es den Schüler/innen nicht möglich, einen „formelhaften Beginn“ zu entwerfen (Aufgabe 1 und 3). Wenn das Ende formelhaft ist, wird Rating 1 vergeben, ansonsten 0. D.h. bei den Aufgaben 1 und 3 kann kein Rating 2 erfolgen.		
1.2	funktional eingesetzte Wiederholungen	0-1-2
1.3	bildhafte Sprache (rhetorische Mittel, insbesondere Metapher, Metonymie, Hyperbel, Litotes, Ver- gleiche)	0-1-2
1.4	Redensart, Sprichwort, idiomatische Ausdrücke	0-1-2
1.5	direkte Lesersprache	0-1-2

2 | Plotbezogene Emotionen

2.1	Komplikation	0-1-2
Rating 0: Es gibt keine Komplikation. Rating 1: Es gibt einen Planbruch (punktuell), aber keine Komplikation (Episode). Rating 2: Es gibt eine Komplikation (Episode) [mit oder ohne Planbruch]. Anmerkung: Bei Aufgabe 2) ist der Planbruch vorgegeben (min. Rating „1“). D.h. es kann kein Rating 0 bei dieser Aufgabe geben.		
2.2	expliziter oder impliziter Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness	0-1-2
Rating 0: kein Kontrast Rating 1: Kontrast mäßig ausgeprägt, auch mäßig schwach Rating 2: Kontrast ausgeprägt		
2.3	funktionale Vorausdeutung(en)	0-1-2
2.4	ungleiche Infoverteilung	0-1-2
2.5	funktionale Retardation	0-1-2
Rating 0: Die Retardation ist so kurz, dass keine/kaum Spannung entstehen kann. Oder: Die Retardation ist so gedehnt, dass die Spannung nicht aufrechterhalten werden kann. Rating 1: Retardation ist erkennbar. Rating 2: Die Retardation hat eine passende zeitliche Ausdehnung.		
2.6	referentielle Unterspezifizierung	0-1-2

⁴⁶ Davon abweichende Beschreibungen der Abstufungen sind direkt beim Merkmal vermerkt.

3 | Empathische narrative Emotionen: Figurenbezogene Emotionen

3.1	direkte Rede	0-1-2
3.2	erlebte Rede	0-1-2
3.3	innerer Monolog/Bewusstseinsstrom	0-1-2
3.4	szenisches Präsens	0-1-2
3.5	Perspektivenübernahme einer Figur (feeling for)	0-1-2
3.6	physiologisch/mimisch-gestisch/vokal nonverbale Präsentation	0-1-2
3.7	phonetisch-lautliche Implikationen	0-1-2
3.8	lexikalische Implikationen	0-1-2
3.9	grammatisch-syntaktische Implikationen	0-1-2
3.10	Situationsbezug	0-1-2
Rating 0: nicht über aufgabeninduzierte Situation hinaus		
Rating 1: eine oder mehrere Situationen über Aufgabe hinaus; nicht ausgestaltet		
Rating 2: mindestens eine Situation über Aufgabe hinaus, Figurenemotion wird präsentiert; ausgestaltet		
3.11	Bildlichkeit: auf Emotionen verweisende Metaphern, Metonymien, Allegorien, Vergleiche	0-1-2
3.12	rhetorische Mittel: emotional intensivierende oder abschwächende Präsentation von Informationen, z. B. mittels Inversion, Parallelismus, rhetorische Frage	0-1-2

4 | Erzähler- bzw. autorbezogene Emotionen: (Nicht-empathische) interaktionale narrative Emotionen

4.1	Bewertung von Figuren durch Erzählerkommentar	0-1-2
4.2	moralische Urteile des Erzählers	0-1-2
4.3	Diskrepanz zwischen implizitem Autor und Erzähler	0-1-2

Häufigkeitsverteilung

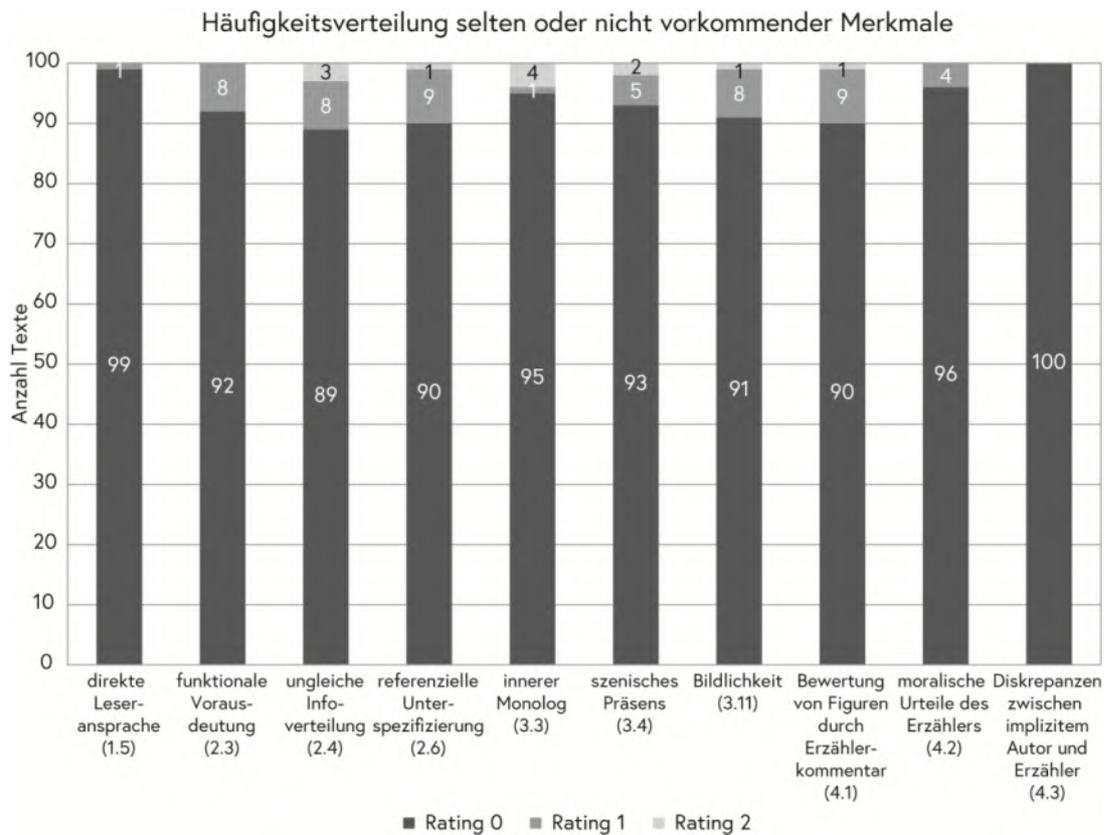


Abb. 4: Häufigkeitsverteilung selten oder nicht vorkommender Merkmale laut analytischem Rating (Schülertexte aus BIST-Ü 2016)

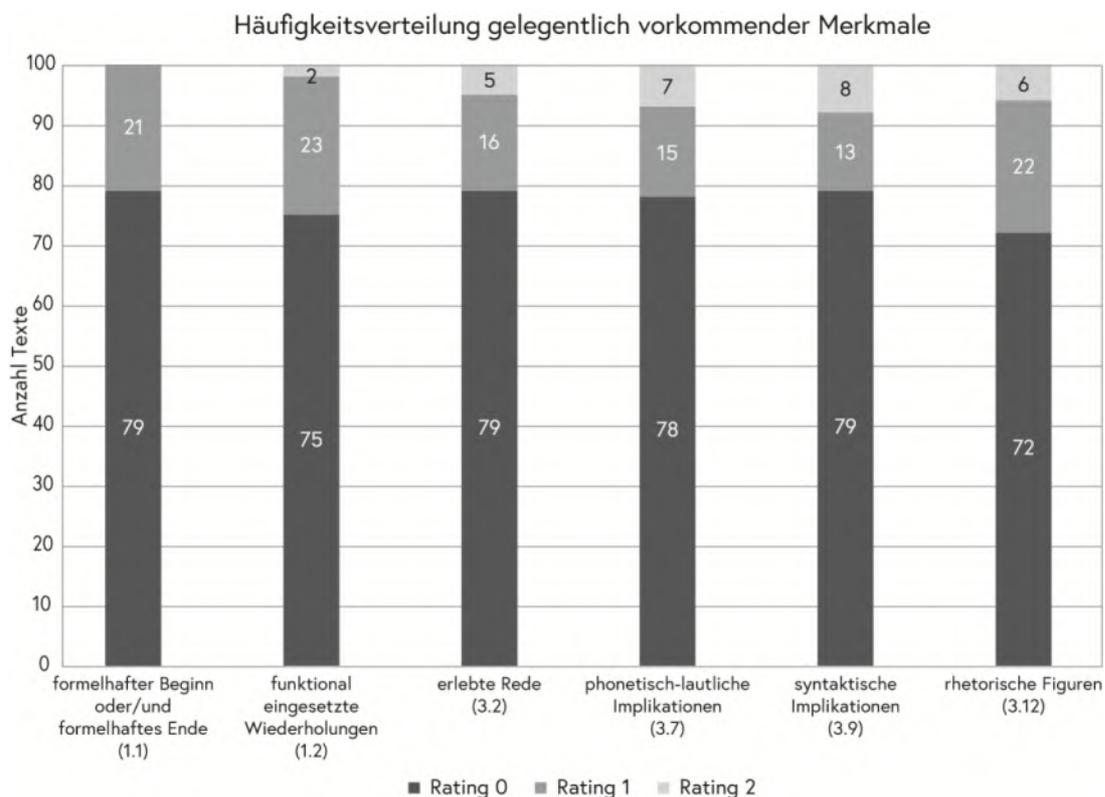


Abb. 5: Häufigkeitsverteilung gelegentlich vorkommender Merkmale laut analytischem Rating (Schülertexte aus BIST-Ü 2016)

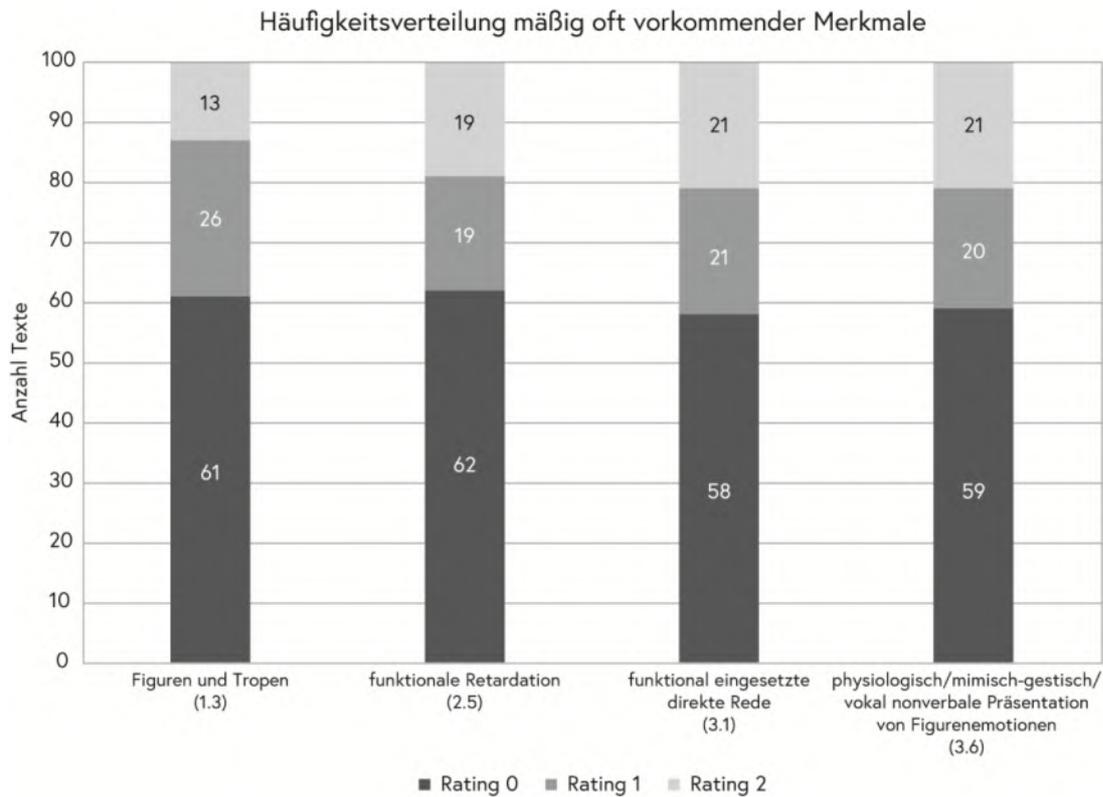


Abb. 6: Häufigkeitsverteilung mäßig oft vorkommender Merkmale laut analytischem Rating (Schülertexte aus BIST-Ü 2016)

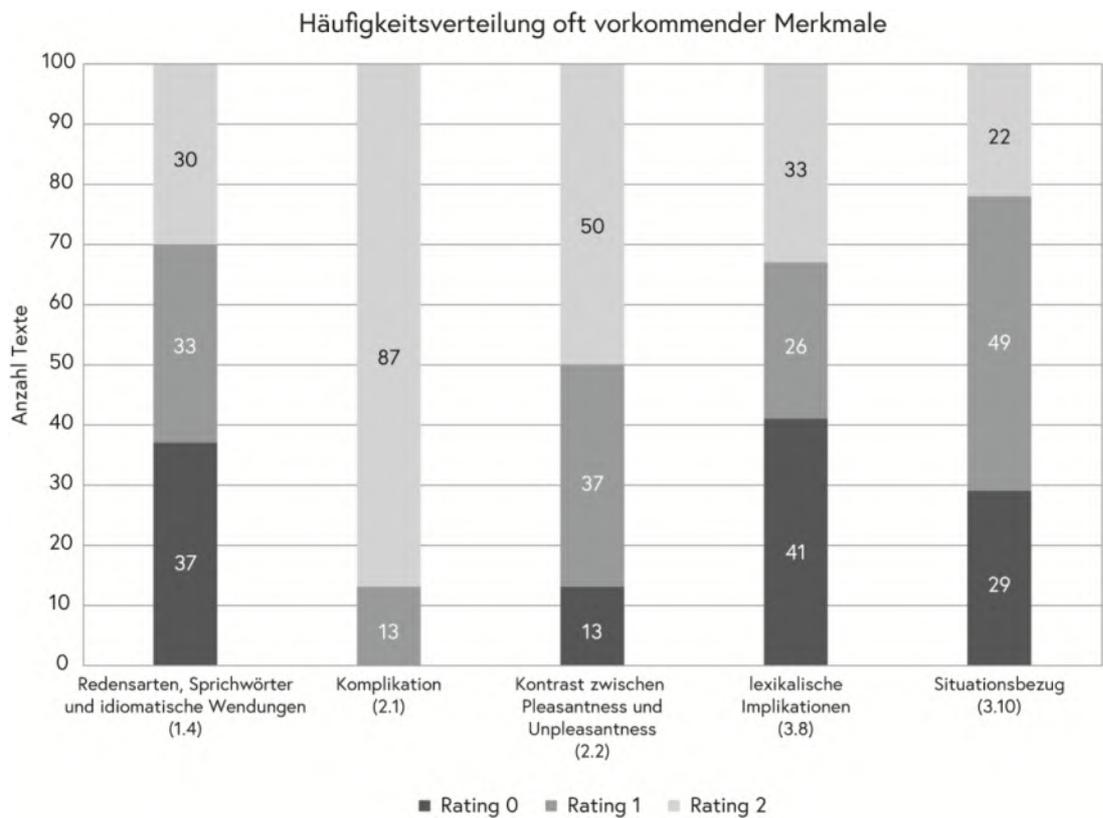


Abb. 7: Häufigkeitsverteilung oft vorkommender Merkmale laut analytischem Rating (Schülertexte aus BIST-Ü 2016)

Korrelationen

Nummerierung laut Ratingsheet	Merkmal	Korrelation (Kendall)
4.1*)	Bewertung von Figuren durch Erzählerkommentar	.190
2.4*)	ungleiche Informationsverteilung	.195
3.11*)	Bildlichkeit	.201
2.6*)	referenzielle Unterspezifizierung	.205
2.3*)	funktionale Vorausdeutung	.217
1.3	Figuren und Tropen	.222
3.9	syntaktische Implikationen	.250
3.12	rhetorische Figuren	.272
3.2	erlebte Rede	.275
3.6	physiologisch/mimisch-gestisch/vokal nonverbale Präsentation von Figurenemotionen	.287

*) Ergebnis möglicherweise aufgrund geringer Fallzahlen verzerrt

Tab. 6: Merkmale mit schwacher Korrelation mit dem holistischen Rating

Nummerierung laut Ratingsheet	Merkmal	Korrelation (Kendall)
1.4	Redensart, Sprichwort, idiomatische Ausdrücke	.303
2.1	Komplikation	.331
2.2	expliziter oder impliziter Kontrast zwischen Pleasantness und Unpleasantness	.335
3.10	Situationsbezug	.346
3.8	lexikalische Implikationen	.347
3.7	phonetisch-lautliche Implikationen	.381

Tab. 7: Merkmale mit leichter Korrelation mit dem holistischen Rating

Dr. Veronika Österbauer

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
veronika.oesterbauer@iqs.gv.at

Mag. Wolfgang Schörkhuber, MAS

Universität Salzburg
Wolfgang.Schoerkhuber@plus.ac.at

Mag.^a Helga Längauer-Hohengaßner

Pädagogische Hochschule Salzburg
Helga.Laengauer@ph-salzburg.at

Alexander Steiger, MSc

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alexander.Steiger@iqs.gv.at