



Leseprobe aus Gahn, Irritierendes lesen, ISBN 978-3-7799-3795-1
© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3795-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3795-1)

Einleitung und Erkenntnisinteresse dieser Arbeit

„Der Text ist gut zu erfassen. Der Inhalt ist allerdings kurios.“

Das kommentiert ein Schüler (Gymnasiast in der Sekundarstufe I), dessen literarische Textverstehensfähigkeiten in einer empirischen Teilstudie dieser Arbeit untersucht wurden. Mit seiner Aussage fasst er bereits etwas sehr Grundlegendes dieser Arbeit pointiert zusammen: Vielleicht kann ich als Leser oder als Leserin die Oberflächenstruktur eines Textes erfassen, Buchstaben, Wörter und Sätze erkennen, verschiedene Sätze zueinander in Beziehung setzen, lokal und global. Und schwierige oder unbekannte Wörter weist der Text ebenso wenig auf. Aber trotz allem muss das nicht heißen, dass ich den Text mit allem, was ihn ausmacht, verstanden habe. Der Schüler unterscheidet in seinem Kommentar zwischen Text und Inhalt, sie sind nicht dasselbe für ihn. Einerseits kann er den literarischen Text gut und problemlos lesen, trotzdem findet er das, was womöglich dahinterliegt, kurios. Und dieses Kuriose liegt nicht darin begründet, dass der Text eben nicht gut zu erfassen gewesen wäre.

Mit „kurios“ verweist der Schüler aber sicherlich ebenso auf die Art von Text, die ihm in dieser Studie präsentiert wurde: Es wurden solche literarischen Texte eingesetzt, die Leserinnen und Leser irritieren, und zwar derart, dass sie bei ihnen möglicherweise eine kognitive Dissonanz auslösen. Das bedeutet, dass sie mehrere Kognitionen haben, die sich unter Umständen nicht so einfach miteinander vereinbaren lassen. Wie Leserinnen und Leser mit Texten, die solche Reaktionen auslösen, umgehen, ist eine spannende und wenig erforschte Frage. Ebenso ist es eine Herausforderung, Verstehensprozesse und -ergebnisse so abzubilden, dass einerseits die Verstehensiefe dezidiert genug gezeigt werden kann – also dass sich ein Urteil nicht nur zwischen „verstanden“ und „nicht verstanden“ bewegt, sondern dass dies kleinteiliger und abgestufter abgebildet werden kann – und dass andererseits daraus didaktische Handlungsmöglichkeiten erwachsen können.

Die forschungsleitende Kernfrage dieser Arbeit lautet also: Welche Verstehensleistungen zeigen Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums¹ bei litera-

1 Der Fokus der Untersuchung liegt aus forschungspraktischen Gründen auf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verschiedener Altersstufen, alle sind jedoch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Bei diesen Schülerinnen und Schülern darf davon ausgegangen werden, dass elementare Fähigkeiten im Bereich Lesen bereits in guter, ausreichender Form vorhanden sind: dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel weniger Probleme

rischen Texten, die aufgrund von Irritation einander widersprechende Einzeldeutungen erfordern und die Kohärenztablierung erschweren? Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass der Zugriff auf literarische Verstehensleistungen von Schülerinnen und Schülern einerseits über das Laute Denken, andererseits aber auch über Aufgabenformate möglich ist. Um die Kernfrage zu beantworten, müssen zum einen die literarischen Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler als mentale Prozesse in einem theoretischen Modell dargestellt werden. Zum anderen müssen diese modellierten Prozesse dann operationalisiert werden; dies geschieht vor dem Horizont der Anwendbarkeit im Unterricht.

Verstehen wird in dieser Arbeit vor allem kognitionstheoretisch gefasst. Dabei geht es nach Christmann (2009, S. 194) um das Erfassen hierarchiehoher Textverstehensprozesse, also um das „Ausmaß, in dem die neue Textinformation in das eigene Wissenssystem integriert“ wird, und darum, wie das so erworbene Wissen dann umgesetzt wird. Dazu müssen Leserinnen und Leser zwar zuerst den Sinngehalt auf vergleichsweise hierarchieniedrigen Ebenen erfassen, es ist jedoch „zusätzlich in mehr oder minder großem Ausmaß auch eine Lösung von der zugrunde liegenden Textoberflächeninformation“ (ebd.) impliziert, sodass letztlich sogenannte „textfernere Verstehensprodukte“ erhoben werden. Im Falle dieser Studie ist dies das Verstehen der kuriosen Inhalte, wie der Schüler sie so treffend benannt hat.

Damit einhergehend geraten dann auch die Anforderungen beim Lesen literarischer Texte in den Blick, die eine andere Lesehaltung seitens der Leserinnen und Leser erfordern. In dieser Arbeit wird vor allem auf die empirische Literaturwissenschaft und im Besonderen auf S. J. Schmidt (1991) Bezug genommen, der den Modus der Rezeption, der im Falle literarischer Texte ein besonderer ist, in den Fokus gerückt hat. So geht er davon aus, dass verschiedene Konventionen sowohl alltägliche als auch literarische Verstehenshandlungen regeln und sich demnach unterscheiden. Das Lesen (und Verstehen) literarischer Texte findet nach Schmidt zwischen der Ästhetik- und der Polyvalenzkonvention statt. Die Ästhetikkonvention besagt, dass die Rezipientinnen und Rezipienten

haben, einen Text angemessen zu dekodieren und sinnentnehmend zu lesen und dass sie mit der Buch- und Schriftkultur hinreichend vertraut sind. Da die Untersuchungen es sich – neben der Beantwortung anderer, bereits aufgeführter Fragen – auch zum Ziel gesetzt hat, ein Modell anzuwenden, das bisher in dieser Form und zu diesem Zwecke noch nicht praktisch genutzt wurde, sollten so (durch die Auswahl der beschriebenen Schülergruppe) über dieses dargelegte Themengebiet hinausgehende offene Fragen und problematische Punkte ausgeschlossen bzw. mögliche Störfaktoren zumindest gering gehalten werden. Ein Durchlaufen einer mehr oder minder komplexen Testbatterie, um etwa kognitive Grundfähigkeiten und allgemeine Lesekompetenz zu erfassen, war aus forschungspraktischen Gründen nicht möglich. Auch deshalb fiel die Entscheidung auf das Arbeiten mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

eines literarischen Textes diesen in seiner Eigenweltlichkeit verstehen und die Tatsachenkonvention, die bei pragmatischen Texten zum Tragen kommt, vernachlässigen. Die Polyvalenzkonvention besagt, dass Leserinnen und Leser einem Text gleichzeitig verschiedene Bedeutungen beimessen können. Damit ist es also möglich, dass ein literarischer Text intra-, aber auch interindividuell als mehrdeutig verstanden werden kann, verschiedene Leserinnen und Leser ihm verschiedene Bedeutungen zumessen können und sogar ein einzelner Leser zu einem späteren Zeitpunkt zu einer abweichenden Deutung von seiner vorherigen gelangen kann (vgl. Schmidt 1991).

Vor dem Hintergrund dieser beschriebenen Rezeptionsmodi wird in der vorliegenden Arbeit dann der Grad des Verstehens beim Lesen literarischer Texte von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen. Dieser wird anhand eines kognitionswissenschaftlich orientierten Rasters nach Grzesik et al. (1982) erfasst. Das zugrunde gelegte Modell bietet einen entscheidenden Vorteil: Die Textverstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler können mittels dieser theoretischen Grundlage differenziert auf verschiedenen Ebenen kategorisiert und eingeordnet werden. Dieses Modell ermöglicht es, den Gesamtkomplex der literarischen Verstehensfähigkeiten aufzulösen, sodass einzelne mentale Operationen, die dem Verstehen eines literarischen Textes dienen – hier also dem Verstehen des zentralen Elements der Rätselhaftigkeit sowie der Bedeutungs Offenheit oder eben des Kuriosen, wie der untersuchte Schüler es im Anfangsbeispiel verdeutlichte –, sicht- und messbar gemacht werden können.

Über das Erheben von Textverstehensprodukten, welche Form auch immer sie haben mögen, und vor allem über das Erheben per se wurde in der Literaturdidaktik viel und produktiv gestritten. Anfang der 2000er-Jahre wurde aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie verstärkt die Debatte darüber geführt, in welchem Verhältnis sich unsere Disziplin zu empirischen Untersuchungsmethoden sieht und wie viel Empirie unserem Gegenstand, nämlich dem Sprach- und Literaturunterricht in den Schulen, überhaupt guttut. Kammler und Knapp (2002) zeichnen ein Bild der Prä-PISA-Deutschdidaktik und konstatieren, dass deren Selbstverständnis lange Zeit das einer Didaktik war, die Konzeptionen für den Deutschunterricht entwickelte, an Curricula arbeitete oder Unterrichtsmodelle erstellte. Diese entwickelten Konzeptionen und Modelle wurden jedoch selten oder gar nicht empirisch in der Praxis überprüft. Die Entwicklung neuer Theorien bleibe auch weiterhin Hauptaufgabefeld der Deutschdidaktik, halten die Autoren fest, jedoch müsse ein zentrales Ziel auch die empirisch fundierte und zugleich praxisnahe Überprüfung von Lehr- und Lernkonzepten sein (vgl. ebd.).

Im Zuge der PISA-Studie und den anschließenden Untersuchungen (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004) wurde festgestellt, dass deutsche Schülerinnen und Schüler besonders Probleme beim Verstehen literarischer Texte haben. Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse, dass der Umgang mit literarischen Texten spezi-

fische Anforderungen an den Leser beziehungsweise die Leserin stellt, die sich von den Anforderungen nicht kontinuierlicher Texte unterscheiden. Auch die Literaturdidaktik (vgl. etwa Abraham 2006 oder Köster 2008) unterscheidet zwischen Lesekompetenz und literarischer Kompetenz, wobei Lesekompetenz² der umfassendere Begriff ist und das literarische Lesen einschließt (vgl. auch Rosebrock 1999). Was literarische Texte so komplex macht, ist ihr Referenzsystem: Sie beziehen sich nicht direkt auf die Lebenswelt und sind gekennzeichnet durch systematische Indirektheit und Mehrdeutigkeit (vgl. zum Beispiel Zabka 2006). Dadurch stellt sich einerseits die Frage danach, wie überhaupt das Verstehen erfasst werden kann und, zusammenhängend damit, wann ein Text verstanden ist (und auch in welcher Tiefe) und wann nicht oder falsch.

Auch die Einführung der Bildungsstandards als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie kann als deutlicher Wendepunkt in der literaturdidaktischen Diskussion angesehen werden. Vielfach herrscht jedoch Skepsis, „ob es überhaupt gelingen kann, das literarische Verstehen zuverlässig in Kompetenzmodellen abzubilden“ (Spinner 2008, S. 317). Vor allem wird angeführt, dass die Verstehensanforderungen literarischer Texte so unterschiedlich wie die Texte selbst sind und ebenso vielfältig, sodass Beschreibungen entweder übergreifend und damit zu grob oder aber zu detailliert und damit nur singular anwendbar geraten und letztlich nicht brauchbar sind.

Die vorliegende Arbeit greift diese Diskussion auf: Einerseits werden die spezifischen Anforderungen und die Eigenheiten literarischer Texte beachtet und sogar betont aufgrund der für die Untersuchung ausgewählten Texte. Gleichzeitig wird mit einem kognitionstheoretisch fundierten Modell gearbeitet, das jedoch die ästhetische Dimension literarischen Verstehens nicht außer Acht lässt – ein Kritikpunkt, der oft gegenüber kognitionswissenschaftlichen und -theoretischen Grundlegungen geäußert wird, wie auch im Nachgang der PISA-Untersuchungen deutlich wurde. Damit wird ein wichtiger Impuls für die literaturdidaktische Diskussion gesetzt, indem sich der Frage genähert wird, wie literarische Verstehensprozesse einerseits gestuft abgebildet werden können und dieses Abbilden andererseits auch den sehr komplexen Verstehensanforderungen gerecht werden kann. Dies ist ebenso für die Unterrichtspraxis ein wichtiges Thema, sodass letztlich natürlich auch die Frage nach der Anwendbarkeit und dem Nutzen für die schulische Praxis mitgedacht wird.

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im Theorieteil wird erläutert, was es bedeutet, Textverstehen kognitionstheoretisch zu fassen. Dazu wird ein besonderes Augenmerk auf die Theorie der mentalen Modelle gelegt, die einen geeigneten Rahmen zur Beantwortung der For-

2 Zur Entwicklung des Lesekompetenzbegriffs allgemein unter terminologischer und historischer Perspektive siehe den Überblicksartikel von Maik Philipp (2015).

schungsfrage bietet. Daran anschließend wird ein kurzer theoretischer Blick einerseits auf die (möglichen) Fähigkeiten von Sekundarstufenschülerinnen und -schülern im Literarischen geworfen, auf Aspekte des literarischen Lernens allgemein sowie schließlich auf ausgewählte (neuere) empirische Forschungsbefunde, die dieser Arbeit einen weiteren Rahmen geben können. Daran anschließend werden die Ästhetik- und die Polyvalenzkonvention dezidiert erläutert: Diese Konzepte der empirischen Literaturwissenschaft treffen keine Aussage über die ästhetische Dimension des Textes, vielmehr verweisen sie auf den Modus der Rezeption. Diese Rezeption kann vielfältige Herausforderungen bereithalten für Schülerinnen und Schüler, vor allem dann, wenn sie wie in dieser Studie solche Texte vorfinden, die die Kohärenztablierung erschweren und bei ihnen unter Umständen eine kognitive Dissonanz auslösen. Daran anschließend wird das Modell Grzesiks und Kollegen (1982), mit dem die Textversteheleistungen der Schülerinnen und Schüler gestuft werden, genauer erläutert. Im Empirieteil dieser Arbeit werden zuerst die Forschungsfragen aufgefächert. Daran anschließend folgen Kapitel zur Untersuchung mit Aufgabendesigns einerseits und zum Lauten Denken andererseits. Die eingesetzten literarischen Texte werden dort auf ihre Textpotenziale hin befragt, ebenfalls wird das Vorgehen bei den jeweiligen Untersuchungen erläutert. Eine Darstellung der Ergebnisse samt der Erläuterungen zu den jeweils eingesetzten Tests (beispielsweise zur Berechnung der Beurteilerübereinstimmung im Falle der Lautes-Denken-Studie) erfolgt in den jeweiligen Kapiteln der Teilstudie. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse schließlich zusammengeführt, gedeutet und Implikationen für die Literaturdidaktik und schulpraktisches Handeln aufgezeigt.

Kapitel 1

Stand der Forschung und theoretische Einbettung

1.1 Textverstehen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht

Was passiert eigentlich, wenn Menschen Texte lesen, diese verarbeiten und verstehen wollen? Mit dieser Frage beschäftigen sich verschiedene Disziplinen schon seit Langem. Besonders in den Bereichen Kognitionspsychologie, Neuropsychologie und gewiss in der Linguistik wird sich dieser Problemstellung angenommen (vgl. dazu etwa Kintsch/van Dijk 1983). Aber auch in der Literaturdidaktik ist dies unter dem Gesichtspunkt der benötigten Textverstehenskompetenzen ein zentrales Thema (vgl. zum Beispiel Abraham 2010). Mit dem Wissen, dass beim Lesen und Verstehen und damit beim Ausbilden ebendieser Kompetenzen neben den eher technischen Fertigkeiten auch weitere kognitive, soziale und emotionale Prozesse eine Rolle spielen, wird schnell deutlich, dass gerade die psychologische und kognitionswissenschaftliche Forschung großen Anteil haben an der Beantwortung der Frage.

Die Theorie der mentalen Modelle ist eine der vielversprechendsten Möglichkeiten, um das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten darzustellen, die beim Textverstehensprozess beteiligt sind (vgl. Johnson-Laird 1983). Gleichzeitig kann damit auch die (teilweise sehr unterschiedliche) Herangehensweise der Rezipientinnen und Rezipienten angemessen modelliert werden. Die Theorie versucht, „sowohl die propositionalen Strukturmerkmale eines Textes als auch das Vor- und Weltwissen von Rezipienten/innen zu berücksichtigen. Sie bildet einen integrativen Rahmen für die umfassende Modellierung des Ineinandergreifens von Textinhalten und nicht-sprachlichen Vorwissensstrukturen“ (Christmann/Groeben 1999, S. 170). Wichtig ist die Annahme, dass der Leser/die Leserin dem Text nicht die Bedeutung entnimmt, also etwas gewissermaßen vergraben ist, sodass es nur noch wie ein Schatz gehoben werden muss, sondern dass der Leser auf sein Vorwissen zurückgreift, um dann anhand des Textes Bedeutungen zu konstruieren (vgl. Schnotz 2006, S. 223). Zusätzlich zu den symbolisch repräsentierten Bedeutungseinheiten gibt es ein internes Modell, das den im Text beschriebenen Sachverhalt abbildet, wie bei Johnson-Laird (1983), van Dijk und Kintsch (1983) und Gentner (1983) beschrieben. Die Repräsentationen von Texten finden auf zwei verschiedenen Ebenen statt: einmal auf der propositionalen Ebene (hier findet eine Orientierung an sprachlichen Strukturen statt) und auf der Ebene mentaler Modelle (dort wird der Sachver-

halt, um den es im jeweiligen Text geht, konkret abgebildet). „Im Verarbeitungsprozeß greifen beide Ebenen ineinander. Das mentale Modell wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Zuge des Verarbeitungsprozesses unter Rückgriff auf Vorwissensbestände sukzessive angereichert, verfeinert und/oder modifiziert. (...) Mentale Modelle berücksichtigen somit explizit das Ineinandergreifen von Textinformation und nicht-sprachlichen Vorwissensstrukturen im Verstehensprozeß“ (Christmann/Groeben 1999, S. 170). Davon ausgehend, schlussfolgert die Forschung in diesem Bereich dann auch, dass eine Textrezeption, die sowohl in propositionaler als auch in Form von mentalen Modellen vonstattengeht, zu einer besseren Nutzung der im Text enthaltenen Informationen und demzufolge auch zu einem tieferen Verstehen führt. Voraussetzung für dieses tiefere Verstehen ist, dass die Rezipientin/der Rezipient das gebildete mentale Modell während seines Verstehensprozesses überprüft – einerseits auf Konsistenz mit dem Text, andererseits aber auch auf die Passung mit seinen eigenen internen Vorwissensbeständen (vgl. Christmann/Groeben 1999, S. 170).

Die bekanntesten Arbeiten im Bereich der kognitionswissenschaftlichen Textverstehenstheorien stammen von van Dijk und Kintsch (1983), in denen sie das Situationsmodell darstellen. Dieses wird zusätzlich zur propositionalen Repräsentation aufgebaut und enthält textbezogene Ereignisse, Handlungen, Personen, Situationen und frühere Erfahrungen. „Die Nutzung von Textinformationen wie auch rezipientenseitigen Wissensbeständen wird hier als strategischer, flexibler, vom Rezeptionsziel gesteuerter Prozeß angesehen“ (Christmann/Groeben 1999, S. 171). Es werden Kontextbedingungen berücksichtigt, die für das Textverstehen bedeutsam werden können, jedoch konnte es wegen seines Allgemeinheitsgrades, wie Groeben und Christmann bemängeln, nicht empirisch überprüft werden (vgl. ebd.).

Bereits in diesem ersten kurzen Aufriss wird deutlich, dass im kognitions-theoretischen Diskurs zum Textverstehen unterschiedliche Begriffe zu inhaltlich ähnlichen Konzeptionen verwendet werden. Deshalb wird der Annahme von Schnotz (1988) gefolgt, dass die Unterschiede zwischen den Begriffen Szenario, Situationsmodell und mentalem Modell beziehungsweise internem Textmodell so gering sind, dass sie in eins gefasst werden können. Der Begriff des mentalen Modells ist gewiss etwas umfassender gedacht, integriert er doch auch signifikante Momente im Textverstehen, aus theoretischer Perspektive werden die Begriffe in dieser Arbeit jedoch als identisch aufgefasst.

Was gehört aber alles zum Verstehen? Auch unabhängig vom eigentlichen Gegenstand, also dem Verstehen von Texten oder gar literarischen Texten, ist der Verstehensbegriff ein vielfach verwendeter. Reusser und Reusser-Weyeneth (1994) haben die folgenden Strukturmerkmale des Verstehens herausgearbeitet, die auch für das Textverstehen, wie im weiteren theoretischen Teil dieser Arbeit noch gezeigt wird, Geltung haben. Hier wird bereits vorrangig auf ebenjene

Gültigkeiten im Leseprozess verwiesen, da dies grundlegend für die bearbeiteten Fragestellungen ist:

1. Verstehen als kognitive Konstruktion: Dass Verstehen und auch das Leseverstehen kognitive Konstruktionsprozesse sind, wird im folgenden Kapitel zu Textverstehen und Textverarbeitung gezeigt. Nach Reusser et al. (ebd.) meint dies auch im übergreifenden Sinne, dass Verstehen vor allem in Abhängigkeit des jeweiligen Subjekts betrachtet werden muss und sich Verstehensgegenstände „nicht ‚vor‘ oder ‚ausser‘ (sic!) ihrer kognitiven Aneignung beschreiben lassen“ (ebd., S. 17).
2. Verstehen als Assimilation bzw. als Integration einer Gegebenheit in die Struktur des subjektiven Weltwissens: „Vom verstehenden Subjekt aus betrachtet, bedeutet Verstehen die Ein-Ordnung einer zu verstehenden Gegebenheit in ein System vorhandener Bedeutungen“ (ebd.). Es geht also um Prozesse der Wissensaktualisierung – laufende Prozesse während des Verstehens. Auch für das Textverstehen werden solche Prozesse beschrieben.
3. Verstehen als Interaktion aufsteigender und absteigender Prozesse: Verstehensprozesse werden als Prozesse der Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und der zu verstehenden Sache begriffen, die sich beide auch immer wieder im Laufe des Deutungsprozesses verändern. Dies hat auch beim Textverstehen seine Geltung (vgl. hierzu ebenso das folgende Kapitel, das auf Bottom-up- und Top-down-Prozesse beim Lesen Bezug nimmt).
4. Verstehen als ein auf Sinnvollheit (Intelligibilität), Strukturgüte (Wahrheit, Richtigkeit) und Funktionalität (situative Angemessenheit) bezogener Vorgang: In Bezug auf das Verstehen von Texten und im Besonderen von literarischen Texten stellt sich schnell die Frage nach der Lesehaltung, die Leserinnen und Leser wählen. Diese Lesehaltung wird in dieser Arbeit mit Ausführungen zur Ästhetik- und Polyvalenzkonvention im Sinne der empirischen Literaturwissenschaft beschrieben, was auch für den folgenden Punkt 5 von Bedeutung ist.
5. Verstehen als mehrperspektivischer, mehrdeutiger und unabschließbarer Vorgang: Reusser et al. (1994) beschreiben, dass nicht alles Verstehenwollen zu einer klaren Einordnung führt oder führen kann. Gleichsam wichtig ist es für den Verstehenden, diesen Grundsatz als gegeben und auch so gewollt hinzunehmen und damit im weiteren Verstehensprozess umzugehen.
6. Verstehen als Problemlösen: „Wo die Assimilation einer Gegebenheit an die subjektive Struktur eines Verstehenden jedoch nicht unmittelbar gelingt, das Auffassen einer Gegebenheit ins Stocken gerät, bzw. wo sich der Konstruktion einer als adäquat zu betrachtenden Situationsvorstellung Schwierigkeiten entgegenstellen, wird das Verstehen zur aktivinferenziellen Suchtätigkeit, zum Problemlösen“ (ebd., S. 20). Auch in dieser Arbeit sind Problemlöseprozesse dann von Bedeutung, wenn die Texte, die den Probandinnen

- und Probanden vorgelegt werden, bei ihnen zu einer kognitiven Dissonanz führen, nicht aufgehen, sie irritieren. Wie sie damit umgehen, ist von besonderem Interesse im Sinne der Fragestellung.
7. Verstehen als Sehen von Zusammenhängen: Sehen meint hier das Einsichtgewinnen in einen Vorgang, fast einem Ahaerlebnis gleich. Die Autoren geben aber gleichsam an, dass Verstehensprozesse nicht immer derart ablaufen, dass es zu einer plötzlichen Einsicht kommt. Vielmehr erfolgt das Verstehen graduell (vgl. ebd.) (vergleiche hierzu auch die Ausführungen zu mentalen Modellen und Situationsmodellen).
 8. Verstehen als kontextuell eingebetteter Vorgang: Verstehensprozesse sind in funktional-pragmatische (zum Beispiel emotionale oder institutionelle) Kontexte eingebettet. Diese Faktoren werden auch in dieser Arbeit wichtig, da die empirischen Teilstudien jeweils in den verschiedenen Institutionen (Gymnasien) und nicht etwa bei den Probandinnen und Probanden zu Hause durchgeführt wurden.

Zentral für die vorliegende Arbeit ist das Erkenntnisinteresse daran, wie Leserinnen und Leser literarische Texte verstehen und sie verarbeiten. Eingeholt wird dies empirisch über eine Studie mit Aufgabendesigns sowie über eine Lautes-Denken-Studie zu solchen literarischen Texten, die möglicherweise aufseiten der Rezipientinnen und Rezipienten eine kognitive Dissonanz auslösen, da sie am Ende „nicht aufgehen“, irritierend sind. Leitend dafür sind die theoretischen Annahmen zu mentalen Modellen als Formen der internen Repräsentation modellhafter Vorstellungen. Während in der empirischen Studie, die mit Aufgabenformaten arbeitet, vor allem auf das *Produkt*, also das (richtige) Lösen von Aufgaben, und damit auf das Ergebnis der mentalen Modellbildung von Schülerinnen und Schülern fokussiert wird, konzentriert sich die Teilstudie, die mit dem Lauten Denken gearbeitet hat, vornehmlich auf den *Prozess* der mentalen Modellbildung und versucht, diesen abzubilden.

In den folgenden Unterkapiteln werden deshalb zuerst die kognitionstheoretischen und kognitionspsychologischen Grundlagen des Textverstehens genauer dargestellt, ebenso Annahmen zu mentalen Modellen. Zusätzlich wird die Anwendung ebensolcher kognitionspsychologischen Modelle auf das Verstehen speziell literarischer Texte erläutert sowie ein allgemeiner Überblick über Verstehens- und Verständlichkeitsmessung gegeben, der auch im empirischen Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen wird. Schließlich wird auch ein Blick auf die Schwierigkeit von Texten geworfen, systematisiert nach den kognitionswissenschaftlich bestimmten Ebenen des Leseprozesses (siehe hierzu das folgende Kapitel zu Textverstehen und Textverarbeitung: kognitiv und konstruktiv) und den Anforderungen, die sie an Leserinnen und Leser auf den jeweiligen Ebenen stellen.

1.1.1 Textverstehen und Textverarbeitung: kognitiv und konstruktiv

Die kognitive Psychologie ist ein recht junger Wissenschaftszweig und erforscht bewusste mentale Vorgänge. War lange Zeit die Ansicht vorherrschend, dass das menschliche Denken ausschließlich Gegenstand philosophischer Betrachtung sei, so hat sich dies mit dem Aufkommen der (kognitiven) Psychologie vor rund 140 Jahren weitreichend geändert (vgl. Anderson 2001, S. 6 ff.; darin auch ein ausführlicher Überblick). „Die kognitive Psychologie, so wie wir sie heute kennen, nahm in den beiden Jahrzehnten zwischen 1950 und 1970 Gestalt an“ (ebd., S. 10). Dabei haben vor allem die drei folgenden Gegebenheiten entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Forschungsrichtung genommen: die Entstehung der Forschung zur Leistungsfähigkeit von Menschen, die Entwicklung des Informationsverarbeitungsansatzes³ im Zuge der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz sowie die Linguistik, hier vor allem Chomskys und Millers Arbeiten. Daran anschließend hat sich auch ein noch jüngerer Forschungszweig entwickelt: die Teildisziplin der Kognitionswissenschaften. Sie versucht, „Forschungsansätze aus der Psychologie, der Philosophie, der Linguistik, den Neurowissenschaften und der Künstlichen Intelligenz zu integrieren“ (Anderson 2001, S. 11). Etwa seit den 70er-Jahren haben die Neurowissenschaften dann auch mehr an Einfluss in der kognitiven Psychologie gewonnen: So gibt es dort seitdem ein „größeres Interesse an Kognition in realen Situationen, an übergreifenden Theorien der Kognition und an den Gehirnmechanismen, die der Kognition zugrunde liegen“ (ebd., S. 15).

Gehäuft seit Beginn der 2000er-Jahre gibt es nun auch innerhalb der Sprach- und Literaturwissenschaft die Tendenz, sich im Bereich der Kognitionspsychologie neue Bezugstheorien und Modelle zu suchen, um Fragen nach den kognitiven Grundlagen des Funktionierens von Sprache und Text zu beantworten. Und obwohl die Leseforschung erst in den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein zentrales Thema vor allem in der Psychologie wurde, hat sie zu einer breiten Theoriebildung geführt, die auch in andere Disziplinen ausgestrahlt hat.

Im Zuge der PISA-Studien, die auch in der breiten Öffentlichkeit weitreichend diskutiert wurden und werden, hat sich ein Lesekompetenz- und damit auch ein Textverstehensbegriff etabliert, der kognitionswissenschaftliche Grundannahmen aufgreift (vgl. Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004): Textverstehen wird darin als Informationsverarbeitungsprozess begriffen, in dessen Ablauf der Leser oder die Leserin eine Bedeutung aktiv konstruiert. Und das tut er nicht nur in faktualen Texten, sondern auch in literarischen. Die Kompetenz, literarische Texte zu lesen und zu verstehen, wird als deutlich separierbare Teil-

3 Dieser Ansatz zur Untersuchung des menschlichen Denkens wurde letztlich auch bestimmend für die Arbeiten der kognitiven Psychologie (vgl. Anderson 2001, S. 12).