

Zum Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption

Lara Diederichs

Abstract

Der Beitrag behandelt die Leseprozessbestandteile einer literarästhetischen Rezeption und ihrem Bezug zum Textverständnis. Obwohl Lektüre insbesondere im Hinblick auf das literarische Lernen als Prozess aus subjektiven, affektiv-emotionalen Handlungen aufgefasst wird, die in einem Wechselspiel mit reflexiv-kognitiven Handlungen stehen, bleibt in fachwissenschaftlichen Kontexten häufig die Beachtung der basalen Leseprozessebene im Hintergrund. In der Praxis hingegen scheint diese eine zentrale Voraussetzung für die Zugänge zum erfolgreichen Lesen zu bilden, so gewinnen Lesestrategien zur kognitiven Gliederung und zum Leseverstehen durch die PISA-Ergebnisse 2018 wieder an Relevanz (Sälzer, 2021, S. 9). Zur Diskussion steht, wie entscheidend das basale Textverständnis für eine genussvolle und vertiefte Lektüre literarischer Texte ist. Zunächst wird der Begriff der literarästhetischen Rezeption näher erläutert und in ein Verhältnis zum Textverständnis gesetzt. Anschliessend werden literarästhetische Rezeptionsprozesse modelliert und Implikationen für die Schulpraxis aufgezeigt.

Schlüsselwörter

literarästhetischen Rezeption, Leseprozesse, Literaturdidaktik, Textverständnis

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor

Lara Diederichs, ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, D-33098 Paderborn, lara.diederichs.mail@gmail.com

Zum Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption

Lara Diederichs

1. Einleitung

Eine zentrale Frage der Literaturvermittlung in Bildungseinrichtungen ist die der Balance zwischen den Anforderungen eines literarischen Textes und den Ausgangslagen der Rezipierenden: Steht im Literaturunterricht die Förderung von Leseanimation oder die Vermittlung von Lesestrategien im Vordergrund? Sollten literarische Texte verändert werden, um in ihren Anforderungen den Fähigkeiten der Schüler*innen zu entsprechen (Leichte Sprache, einfache Sprache)? Oder sollten die Fähigkeiten der Schüler*innen strategisch weiterentwickelt werden, um den Anforderungen literarischer Texte zu entsprechen (Lesetrainings)?

In Anbetracht des gestiegenen Anteils an Jugendlichen, die angeben, nur dann zu lesen, wenn sie müssen (Sälzer, 2021, S. 7) und des signifikant gestiegenen Anteils an sehr schwachen Lesenden, wonach mehr als ein Fünftel der getesteten 15-Jährigen unter die Mindeststandards der in PISA definierten Leseleistungsanforderungen zu ordnen ist (Reiss et al., 2019, S. 77), rückt das didaktische Handlungsanliegen einer Leseförderung grundsätzlich auch in den Vordergrund des Literaturunterrichts. Dabei stehen Förderansätze zur Leseanimation neben den Anforderungen der Ausbildung basaler Lesefertigkeiten (*reading fluency*, *Leseflüssigkeit/Decodierfähigkeit*) und der Vermittlung von Lesestrategien (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). Die Praxis zeigt, dass diese Ansätze nicht voneinander losgelöst eingesetzt werden können: Obwohl das Leseinteresse und die Motivation zu Lesen Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Leseentwicklung sind, scheitern vielfältige Programme und Projekte zur Leseanimation dann, wenn es den Lernenden an basalen Kompetenzen des Lesens und Fähigkeiten, Texte inhaltlich zu erschliessen, mangelt (Rosebrock, 2012, S. 7). In diesen Fällen müssen zunächst die basalen Dimensionen des Leseprozesses hinsichtlich allgemeiner kognitiver Voraussetzungen (z. B. freie kognitive Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis) sichergestellt werden und auf hierarchieniedriger Ebene das flüssige Lesen (z. B. das Decodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen) automatisiert werden. Betrachtet man die kognitiven Prozesse des Lesens in ihren Bestandteilen (vgl. Abb. 1), so scheinen die vielschichtigen allgemeinen kognitiven Voraussetzungen und die Fähigkeiten des Decodierens eine grundsätzliche Basis für tiefer gehende Verständnisprozesse darzustellen. Das Erschliessen von Bedeutungen auf der Mikro- (Buchstaben und Wörter) und Makroebene (Sätze und Abschnitte) bildet eine Voraussetzung für die Zusammenführung des Textinhaltes in ein mentales Modell.

**hierarchiehohe
Leseprozesse**

Mentales
Modell

Satzübergreifende
Integration von Sätzen zu
Bedeutungseinheiten

**hierarchieniedrige
Leseprozesse**

Herstellung semantischer und
syntaktischer Relationen zwischen
Sätzen

Erkennen von Buchstaben und Wörtern => mentale
Repräsentation der Textoberfläche

**allgemeine
kognitive
Voraussetzungen**

Arbeitsgedächtniskapazität, bereichsspezifisches Vorwissen,
Sprachverständnis, Geschwindigkeit des Zugriffs auf das semantische Lexikon,
phonologische Bewusstheit, schlussfolgerndes Denken

Abb. 1.: Erweitertes Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens (Diederichs, 2022, S. 18; in Anlehnung an Müller, 2005; Kintsch & Rawson, 2005; Schnotz, 2006; Lenhard, 2013)

Auch im Literaturunterricht stellen entsprechend basale kognitive Prozesse Einflüsse auf die Rezeption und mithin eine Gelingensbedingung der Lektüre dar. Dabei gehen Leseprozesse der im Literaturunterricht angestrebten literarästhetischen Rezeption über das rational-basierte inhaltliche Textverständnis von Sach- und Informationstexten hinaus. Hier zielt das Lesen auf ein Erleben literarischer Texte, um selbige Lektüre individuell bedeutsam zu machen. Eine Förderung der Lesemotivation gehört insbesondere in den ersten Schuljahren bis in die Sekundarstufe hinein zu den zentralen Zielen des Literaturunterrichts:

„Nur wer die Lust an Texten und an dem, was sie erzählen oder aufzeigen, schon empfunden hat, wird weitere, zunächst vielleicht mühevollere Schritte tun wollen und damit seine Lesekompetenz ausbauen.“ (Bertschi-Kaufmann & Lindauer, 2005, S. 7)

Mit dem individuellen Kompetenzerleben der eigenen semantischen Grundfertigkeiten kann ein positives Leseselbstkonzept aufgebaut und intrinsische Lesemotivation geschaffen werden. An die Prozesse der Leseanimation anknüpfend können hierarchiehöhere Lese- und Textverständnisprozesse bewältigt werden, wie zum Beispiel subjektive Wissensverknüpfungen hergestellt und an sozialen literarischen Gesprächen aktiv teilgenommen werden (Rosebrock & Nix, 2020, S. 14). Anschliessend an die Etablierung einer solchen positiven Lesekultur kann in der Sekundarstufe vermehrt ein Fokus auf das funktionale Lesen gelegt werden. Aufbauend auf positive Erfahrungen mit literarischen Texten sollen nun analytische Zugänge zum besonderen ästhetischen Sprachgebrauch literarischer Texte geschaffen werden. Doch auch diese Lesestrategien sollten im Literaturunterricht über das rein informatorische Lesen hinaus gehen und neben den kognitiven Teilprozessen des Textverstehens zugleich *ästhetische*, *kognitive* sowie *emotionale* Rezeptionsprozesse einbeziehen. Für die spezifische Lektüre literarischer Texte wird nachfolgend der Begriff „literarästhetische Rezeption“ genutzt (Diederichs, 2022, S. 13ff.). Denn literarästhetische Rezeption erfordert intensiver als Sach- und Informationstexte eine aktive Bedeutungskonstruktion und Leerstellenfüllung. Dabei wird auf globale Textstrukturen, subjektives Wissen und Erfahrungen zurückgegriffen (Gailberger & Garbe, 2010, S. 28). Literarische Texte können entsprechend bereits auf hierarchieniedrigen Ebenen des Leseprozesses hohe Anforderungen stellen. Gerade für die Rezeption literarischer Texte ist es mithin zentral, dass neben – oder auch gerade für – ein grundlegendes Textverständnis eine besondere Aufmerksamkeit für den Umgang mit der ästhetischen Sprache und die Wirkung der Texte auf die Lesenden aktiviert wird.

Auf die spezifische Wechselwirkung von kognitiv basierten Prozessen des Textverständnisses und subjektiven, affektiv-emotional basierten Leseprozessen der literarästhetischen Rezeption wird nachfolgend näher eingegangen.

2. Thesen zum Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption

In der Diskussion zum Verhältnis von Leseprozessbestandteilen wie dem basalen Textverständnis und Handlungen der literarästhetischen Rezeption hinsichtlich ihrer Relevanz für eine genussvolle und vertiefte Lektüre literarischer Texte, lassen sich folgende kontroverse Thesen anführen: A) Die Handlungen literarästhetischer Rezeption sind *unabhängig* vom Textverständnis oder B) sie sind *abhängig* vom Textverständnis. Für beide Positionen sollen im Folgenden Argumente angeführt werden und anschliessend ein Blick auf eine These C) zum *Wechselverhältnis* von Textverständnis und literarästhetische Rezeption geworfen werden.

These A: Keine Abhängigkeit der literarästhetischen Rezeption vom Textverständnis

Der These A liegt die Annahme zugrunde, dass sich Literarizität in erster Linie über die Wahrnehmung von literarischen Texten, über die Rezeption als Leseakt, und weniger über spezifische Textmerkmale bestimmen lässt (Hennig & Jacob, 2022, S. 103). So wird in der Fachwissenschaft konstatiert, dass ein vollständiges Textverständnis keine notwendige Voraussetzung für literarästhetische Rezeptionsprozesse darstellt, sei diese doch eine Bereitschaft, gerade mit dem Unvertrauten, Fremden, Irritierenden und Anstossenden umzugehen (Abraham 2000). Diese Bereitschaft zeigt sich nach Graf (2004, S. 31) in der Anwendung verschiedener Rezeptionsmodi: In den textspezifischen Lesehaltungen des *ästhetischen Lesens* und des *intimen Lesens* stellt sich das Lesen literarischer Texte zur Freude an Literatur, ihrer Sprache und Form sowie als subjektiv interessengeleitetes Lesen mit empathischer Teilnahme und erlebnisorientiertes Genusslesen heraus (Graf, 2004, S. 47; Garbe, Holle & Jesch, 2010, S. 177). Das lesende Subjekt und die Textwirkung stehen dabei im Vordergrund. Die „Sinnlichkeit der Sprache“ (Graf, 2004, S. 131) ermöglicht Lesenden literarästhetische Rezeptionserfahrungen: Sie bewirkt sinnliche Erregung, die emotionale Verwicklung auslösen kann

und damit über ein kognitionstheoretisch primär rationales Textverständnis hinausgeht. Insbesondere die Erfahrung von Empathie durch literarische Texte ist nach Spinner (2016, S. 172) „ein wesentliches Charakteristikum von Literarizität“.

Mit dieser Annahme steht nicht das Textverständnis im Sinne eines informatorischen Lesens, der Entnahme von Textinhalten und das Verständnis sprachlichen Ausdrucks, sondern das intensive Leseerlebnis im Vordergrund der Lektüre. In Anlehnung an die Definition von Weimar 2000 stellen Hennig & Jacob (Hennig & Jacob, 2022, S. 95) heraus, dass „das Kriterium für Literarizität nicht ausschliesslich in der *Textgestalt*, sondern auch in ihrem *Gebrauch* verankert ist“. Für diese These sprechen auch Ergebnisse einer Studie zur Rezeption literarischer Texte in einfacher Sprache aus Perspektive der Lesenden. Zum Teil erscheint der Inhalt einzelner Textversionen den befragten Schüler*innen der Stichprobe von fünften Klassen an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen gewichtiger für die Bewertung eines Textes als ihr individuelles Textverständnis oder ihr Leseselbstkonzept: Auch Schüler*innen mit einem niedrigen *ELFE-Prozentrang* und einem niedrigen *Leseselbstkonzept* beschreiben den sprachlich wie inhaltlich komplexeren Originaltext der Studie als positive Textversion hinsichtlich ihrer literarästhetischen Rezeption im Vergleich zu der Textversion in einfacher Sprache (Diederichs, 2022).

Schon Miall und Kuiken (1999) bezeichnen im Sinne der Rezeptionsästhetik (Jauß, 1979; Iser, 1970; Groeben, 1978) das Lesen literarischer Texte als Reaktion von Lesenden auf die Textwirkung, statt als systematischen, kognitiven Entschlüsselungsakt von Textgegebenheiten. Die Autoren definieren Literarizität als Ergebnis einer besonderen Art des Lesens (Miall & Kuiken, 1999, S. 122), die durch drei Schlüsselkomponenten identifizierbar ist:

„Briefly, literariness is constituted when stylistic or narrative variations defamiliarize conventionally understood referents and prompt reinterpretative transformations of a conventional feeling or concept.“
(Miall & Kuiken, 1999, S. 123)

Neben 1) typischen formal-ästhetischen Merkmalen (Metaphern, Polysemie etc.), spielt demnach 2) die Verfremdung konventioneller Situationen eine zentrale Rolle in der literarästhetischen Rezeption, die 3) eine (Re-)Interpretation der Lesenden dieser Verfremdung und damit ein *enactment*, eine involvierte Reaktion, der Lesenden auslösen kann (ebd., S. 122–123; S. 134).

Das individuelle Textverständnis wird in diesen Annahmen nach nicht als Voraussetzung für literarästhetische Rezeptionsprozesse genannt. Betrachtet man jedoch konkret spezifische literarästhetischen Rezeptionshandlungen wie Involviertheit, emphatische Teilhabe oder Freude an Literatur, lässt sich die Frage nach einem Bedingungsgefüge nicht umgehen: Kann ein involvierter, vertiefter Leseprozess nicht erst evoziert werden, wenn ein basales Textverständnis gegeben ist? Der Annahme eines solchen Zusammenhangs geht die folgende These nach.

These B: Abhängigkeit der literarästhetischen Rezeption vom Textverständnis

Die Annahme von These B, dass die literarästhetische Rezeption vom Textverständnis abhängt, lässt sich in den kognitionspsychologischen Modellen des Lesens verorten. Hier wird davon ausgegangen, dass die Konstruktion eines kohärenten Situationsmodells gleichbedeutend mit dem erfolgreichen Verstehen eines Textes ist (Zwaan & Radvansky, 1998, S. 163). Ein kohärentes Situationsmodell wäre dann erstellt, wenn Lesende anhand der Erschliessung eines Textes und ihres Vorwissens eine umfassende Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte und darüber hinausgehenden expliziten wie impliziten Inhalten erstellen (Schnotz, 2006, S. 222). Erst ein umfassendes Textverständnis kann demnach erfolgreiche Bedeutungskonstruktion und daran anschliessende literarästhetische Rezeptionshandlungen eröffnen. Damit wären zum Beispiel die Rezeptionsprozesse des *ästhetischen* und *intimen* Lesens von mentalen (Re-)Konstruktionsprozessen der Textgrundlage abhängig, auf hierarchieniedrigen sowie hierarchiehohen Leseprozessebenen.

Unstrittig verweisen Studien über die *Leseflüssigkeit* (Decodieren auf Wort- und Satzebene) darauf, dass selbige als basaler Leseprozess eine Voraussetzung für komplexere Prozesse der Textverarbeitung darstellt (Nix, 2011; Gold, 2018). Bei einem Mangel an automatisierter Leseflüssigkeit bleiben im Arbeitsgedächtnis nicht genug Gedächtniskapazitäten für tiefer gehende Textverständnis- und Rezeptionsprozesse frei. Für weitere Anforderungen des Leseprozesses wie die Kohärenzherstellung, Inferenzbildung oder die mentale Modellbildung insgesamt lassen sich jedoch keine kausal anmutenden Zusammenhänge zeigen.

Dennoch wirkt es in den bis heute gültigen Kompetenzmodellen des Lesens zum Teil so, als würde das Lesen aus mehreren Teilprozessen bestehen, die in der Summe einen Gesamtprozess oder ein Gesamtmodell des Textes ergeben – insbesondere in den Modellen kognitiver Verstehensprozesse (van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan & Radvansky, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Schnotz, 2006; Lenhard, 2013), aber auch dem didaktischen Modell einer Perspektivübernahmekompetenz (Rietz, 2017) sowie dem Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2020, S. 15) sind diese Segmentierung im Ansatz zuzuschreiben.

Reiss et al. (2019) formulieren diese Unterscheidung in Teilfähigkeiten als fortschrittlich:

„Ein für den schulischen Alltag zentraler Erkenntnisfortschritt ist die Unterscheidung basaler und komplexer Teilfertigkeiten.“ (Reiss et al., 2019, S. 26) Die systematische Modellierung und Erforschung von Elementen des Leseprozesses sollte jedoch nicht dazu verleiten, diese als isolierte Bestandteile zu betrachten. Wäre das Lesen eine additive Tätigkeit, die systematisch von Textverständnis über vertiefte Leseprozesse bis hin zur mentalen Modellbildung abläuft, wäre These B hinreichend zuzustimmen. In einem linearen Prozess müsste das basale Textverständnis eine notwendige Voraussetzung für alle weiteren Rezeptionsprozesse sein. Nach dem Motto: Kognitive Tätigkeiten auf Prozessebene erfolgreich abschließen (Leseflüssigkeit, Lesestrategietrainings), dann individuelle Prozesse auf Subjektebene durchgehen (subjektive Beteiligung) und anschliessend auf eine soziale Ebene übertragen (Interaktion, Reflexion). Obwohl Rosebrock & Nix (2020) sich dem Entwurf einer *systematischen schulischen Leseförderung* verschreiben, sind die Ebenen des Modells in der Praxis nicht chronologisch, sondern als parallel ablaufende Prozesse zu verstehen. So wirkt zum Beispiel Lesemotivation bereits vor und auch während des Lesens, wie Rosebrock eigens beschreibt: „ohne sie fehlt gleichsam der Antrieb für all die verschiedenen und komplex ineinander verstrickten geistigen Akte, die für das Textverstehen notwendig sind“ (Rosebrock, 2012, S. 5–6).

These C: Wechselseitigkeit von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption

Rosebrock (2012) spricht damit die Komplexität des Lesens als Verstrickung geistiger Akte an, die gerade für die Rezeption literarischer Texte in keinem singulären Abhängigkeitsverhältnis und viel mehr in einem Wechselverhältnis zu denken sind. Das Textverständnis steht nachweislich in einem Zusammenhang mit der Fähigkeit, Texte zu sprachlich zu erschliessen, beide sind jedoch keine kausalen Bedingungsfaktoren gelingender literarästhetischer Rezeption.

Dies hängt einerseits damit zusammen, dass Textkomplexität und Textverständnis als zwei differente Merkmale eines Leseprozesses zu bestimmen sind. Die Textkomplexität literarischer Texte lässt sich über literarästhetische Textmerkmale analysieren und einschätzen. Sie ist jedoch niemals objektiv zu bestimmen, sondern vielmehr durch Verarbeitungsprozesse der Lesenden, die neben kognitiven auch subjektiv affektive Handlungen einschliessen (Vorwissen, Motivation, Involviertheit etc.), als individuelle Wahrnehmungen von Komplexität zu deuten. Ein Textverständnis ist entsprechend individuell und situativ geprägt, je nachdem, wie erfolgreich Lesende einen Text verstehen und nachvollziehen können: „Verständlichkeit ist eigentlich keine Eigenschaft von Texten, sondern ein Urteil, das Leser über einen Text fällen: ‚Dieser Text ist (für mich) verständlich.‘“ (Topalović & Jost, 2014, S. 39) Ist das Textverständnis als individuelle Wahrnehmung zu verstehen, das stark von Ausgangslagen der Lernenden wie Vorwissen und Sprachwissen geprägt wird, so besteht die Herausforderung für Lehrende, literarische Texte bezüglich dieser Ausgangslagen angemessen auszuwählen und durch binnendifferenzierende Unterstützungsmethoden ein individuelles Textverständnis zu ermöglichen (Text-Leser*innen-Passung, s. u.).

Da literarästhetische Rezeption andererseits über die reine Informationsentnahme im Sinne eines rational-basierten (individuellen) Textverständnisses hinausgeht, sind für deren Gelingen zudem subjektive, affektiv-emotional basierte Rezeptionsprozesse als Einflussfaktoren zu betrachten. Gerade der hohe Anteil an subjektiver Bedeutungskonstruktion und der Einbezug emotionaler Leseprozesse gilt als spezifisch für literarische Leseprozesse:

„One important fact to note about the process of constructing situation models is that it [...] frequently involves imagery, emotions, and personal experiences.“ (Kintsch & Rawson, 2005, S. 211)

Nach Runge (1997, S. 15) steht insbesondere während der Rezeption eines literarischen Textes die intellektuelle, permanente Auseinandersetzung mit einer fiktiven Welt im Wechselspiel mit subjektiven Erwartungen und führt damit stets zu einer individuellen Wahrnehmung des Textes im Rahmen des angebotenen Interpretationsspielraumes. Die individuelle Wahrnehmung des Inhaltes gilt dabei als unabgeschlossener

Akt, da sie während des Leseprozesses zirkulär immer wieder neu zu einer subjektiven Wirklichkeit geformt wird. Diese Individualität von Leseprozessen ist Kern der Rezeptionsästhetik:

„Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt einer Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Grössen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt. Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint.“ (Iser, 1970, S. 7)

Die Studie von Diederichs (2022, S. 273) bestätigt, dass im Vergleich zweier unterschiedlich komplexer Textversionen „literarästhetische Rezeptionsprozesse sowohl aufgrund von *textbezogenen* Merkmalen als auch aufgrund von *subjektiven* Merkmalen individuell ablaufen.“ Die Ergebnisse zeigen, dass sich innerhalb des Studiendesigns anhand der analysierten Textmerkmale, die als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption gelten, und der Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden (z. B. Leseverstehen, Leseselbstkonzept) nicht darauf geschlossen werden kann, bei welcher Textversion (Originaltext oder Text in einfacher Sprache) Schüler*innen ihre Rezeption hinsichtlich literarästhetischer Prozesse positiver beschreiben. Die Textwahrnehmung scheint sowohl bezüglich des Textverständnisses individuell auszufallen als auch das Gelingen literarästhetischer Rezeptionshandlungen von kognitiven sowie affektiven Rezeptionsprozessen abhängig zu sein, die sich weder rein anhand von Textmerkmalen noch rein anhand von Persönlichkeitsmerkmalen vorhersagen lassen.

Schlussendlich bleibt damit die didaktisch geforderte Schülerorientierung im Sinne einer Passung zwischen dem Unterrichtsgegenstand (literarische Texte) und den Fähigkeiten der Schüler*innen eine Herausforderung, der möglichst mittels (diagnostischer) Kenntnis der Ausgangslagen der Lesenden sowie Kenntnissen der textseitigen (sprachlichen und literarästhetischen) Anforderungen begegnet werden kann. Das komplexe Gebilde dieses Wechselverhältnisses soll in der folgenden Modellierung nachgezeichnet werden.

3. Modellierung literarästhetischer Rezeption

In Anbetracht des oben diskutierten rezeptionsästhetischen Wechselverhältnisses von literarischen Texten und ihren Rezipierenden können zwei zentrale Komponenten festgehalten werden: *Textmerkmale* und *Merkmale der Rezipierenden*. Erstere untergliedern sich in die Merkmale *formale Beschaffenheit* (Typografie, Inhaltsorganisation und Strukturierung), *Schriftlichkeit* (sprachliche Textoberfläche), *Fiktionalität* (erdachte Welt, Textinhalt) und *Literarizität* (poetische Funktion sprachlicher und literarästhetischer Merkmale). Aus diesen drei textseitigen Kernkomponenten entstehen Anforderungen an die Rezeption. Die *Merkmale der Rezipierenden* lassen sich *Persönlichkeitsmerkmale* der Lesenden (allgemeine kognitive und motivationale Voraussetzungen, sprachliche und literarische Fähigkeiten) und Merkmale prozessualer *Rezeptionshandlungen* (Mikroebene: Aspekte literarischen Lernens; Makroebene: Lesestrategieeinsatz, Rezeptionsmodi, Selbstregulation) unterteilen.

In Beiträgen der Literaturdidaktik wird bisher zwar der Wechselseitigkeit von kognitiven und affektiven Leseprozessen Beachtung geschenkt, wie nachfolgend bei Spinner:

„In konkreten Lesesituationen verbinden sich jedoch in der Regel kognitive und affektive Prozesse; wenn man mit einer Figur mitfühlt, denkt man in der Regel auch über ihr Verhalten nach, und umgekehrt kann eine kognitiv aufgenommene oder erschlossene Information, z. B. über die Gründe für die Wut einer Figur, Empathie erst ermöglichen.“ (Spinner, 2016, S. 159)

Es fehlt jedoch ein Einbezug allgemeiner kognitiver Voraussetzungen auch für die praktische Umsetzung von Leseprozesshandlungen der Rezeption literarischer Texte. Denn tatsächlich notwendige Bedingungen für literarästhetische Rezeptionsprozesse scheinen ein Mindestmass an freier *Arbeitsgedächtniskapazität* und erfolgreiche basale Prozesse der *Decodierfähigkeit* (Schaffner, 2009; *Leseflüssigkeit* nach Nix, 2011; Gold, 2018) darzustellen. Diese Erweiterung ist elementarer Bestandteil der nachfolgend dargestellten Modellierung literarästhetischer Rezeptionsprozesse (Abb. 2).

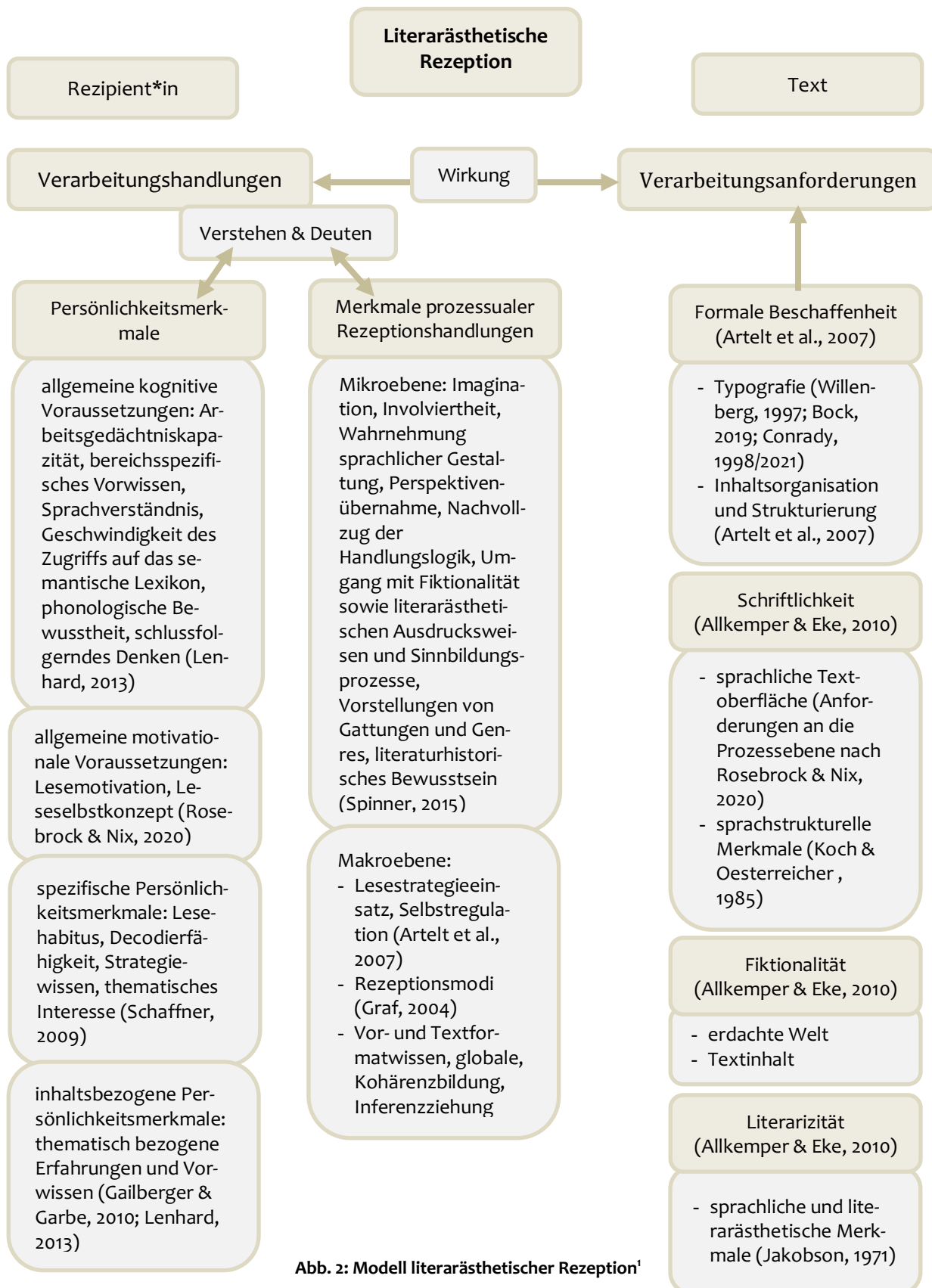


Abb. 2: Modell literarästhetischer Rezeption¹

¹ Anmerkung: Die Modellierung ist ein erster, diskussionsoffener Entwurf. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist in Anlehnung an die genannten Quellen entwickelt. Dabei steht die Modellierung literarästhetischer Rezeption als Prozess im Fokus, nicht die Listung von Bestandteilen der Lesekompetenz.

Die Komplexität der Wechselseitigkeit der Komponenten kann hier nur durch die überlappenden Elemente angedeutet werden, wobei die angegebenen Quellen auf Studien oder Theorien verweisen, welche diese Zusammenhänge im Detail erforscht und berichtet haben. Was man sicher weiss, ist, dass die *Persönlichkeitsmerkmale* ebenso wie die aktiv und passiv ablaufenden *Rezeptionshandlungen* vor, während und nach dem Lesen die kognitiven und affektiv-emotionalen Verarbeitungsprozesse von Lesenden ebenso beeinflussen wie die *textseitigen Verarbeitungsanforderungen*. Die Vielschichtigkeit der Anforderungen zeigt deutlich die Relevanz einer Lektüreauswahl in Passung zu den Ausgangslagen der Lernenden, sollen in der Wirkung der Lektüre leseanimierende und literarisch bildende Zugänge zu literarästhetischen Rezeptionsprozessen eröffnet werden.

Werden beispielsweise durch die literarische Textgrundlage Angebote zur Übernahme fremder Perspektiven geboten, sowohl inhaltlich als auch sprachlich, so kann diese Wirkung in einer Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung münden. Vorausgesetzt, die Lesenden haben neben ihren basalen Textverarbeitungsprozessen noch freie Kapazitäten für vertiefte Rezeptionsprozesse sowie Motivation und Interesse, sich in Figuren der fiktiven Welt hineinzudenken und möglicherweise Vorerfahrungen zur erzählten Situation, die ein involviertes Lesen anregen. Alle weiterführenden Handlungen vor, während und nach dem Lesen bedingen eher die Tiefe eines Rezeptionsprozesses hinsichtlich der Einbindung der Persönlichkeit und der Textgrundlage. Die Leistung im Sinne einer messbaren Kompetenz des Lesens ist von den Handlungen literarästhetischer Rezeption getrennt zu betrachten.

4. Diskussion

Um auf das Verhältnis von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption zurückzukommen, zeigt die Modellierung, dass eine Wirkung des Lesens stets auch von dem individuellen Umgang mit den textseitigen Anforderungen abhängig ist. Dabei lässt sich schliessen, dass in jeder literarästhetischen Rezeption von einem individuellen mehr oder weniger an Wahrnehmung und Verständnis textseitiger Merkmale ausgegangen werden kann. Diese ästhetische Beziehung zwischen Lesenden und Werk führt zu einem sowohl sozial als auch subjektiv geprägten Geschmacksurteil, über welches im Literaturunterricht verhandelt werden kann (Gabathuler, 2016). Im Fall eines geringer ausgeprägten Verständnisses textseitiger Merkmale muss jedoch angenommen werden, dass diese Bestandteile weniger Einfluss auf den literarästhetischen Rezeptionsprozess und damit auf die Wirkung der Lektüre sowie auf die literarisch-ästhetischen und inhaltsbezogenen Bewertungen nehmen. Lesende mit einem gering ausgeprägten Verständnis der textseitigen Anforderungen werden diese Merkmale also nicht in ihr Textverständnis und ihre Textdeutung einbeziehen. Sofern ein basales Textverständnis – ein Verständnis der sprachlichen Textoberfläche – grösstenteils fehlt, fällt es schwer, im Literaturunterricht auf Basis von Textmerkmalen über einen Text zu reflektieren oder auf die möglichen Funktionen sprachlicher Merkmale zu schliessen. Was allerdings nicht ausgeschlossen bleibt, sind die literarästhetischen Rezeptionshandlungen an sich, wie beispielsweise die Entwicklung eigener Vorstellungen oder eine Involviertheit auf Basis der erschlossenen Textinhalte. Die individuell getätigten literarästhetischen Rezeptionshandlungen lassen sich nicht im Sinne von quantifizierbaren Leistungen einer Kompetenzmessung definieren. Sie sind Bestandteile eines Leseprozesses, über deren Relevanz in der Fachdidaktik Deutsch eine rege Diskussion besteht (z. B. large scale Studien wie PISA zur Kompetenzmessung vs. Definitionen von Lesefähigkeiten nach Hurrelmann).

Das wechselseitige Verhältnis von literarästhetischen Rezeptionsprozessen und Textverständnis lässt sich zuletzt noch knapp anhand der Studien des LUK-Projektes von Frederking et al. (2007–2013)² sowie anhand der Studienergebnisse von Diederichs (2022) bestätigen.

Das Projekt zur Erforschung der Elemente einer „literarästhetischen Urteilskompetenz“ (kurz: „LUK“) untersucht in dem Studiendesign der dritten Erhebungsphase mit dem ÄSKIL-Projekt (Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht, 2011–2013) einen möglichen Zusammenhang von Emotionen und literar(ästhet)ischer Textverstehenskompetenz. Erste Ergebnisse legen nahe, dass real evozierte Emotionen der

² Zur Projektentwicklung siehe Frederking et al. 2008, 2011, 2012, 2016 und Frederking & Brüggemann 2012.

Lesenden (*intentio lectoris*, Frederking et al., 2016, S. 106) als Einflussfaktoren ihrer literarischen Verstehensprozesse empirisch nachweisbar sind (ebd., S. 120). Die Studie zeigt zudem, dass die Fähigkeit zum Erfassen literarisch intendierter Emotionen einen Teilaspekt literarischer Verstehenskompetenz ausmacht (ebd., S. 119). Zugleich verweisen die Ergebnisse darauf, dass kognitiv ausgerichtete literarische Gespräche Zugänge zu emotionaler literarischer Involviertheit behindern, während Gespräche, die Emotionen zulassen oder anregen, diese emotionalen Zugänge eröffnen und dadurch auch den persönlichen Bezug zum Text stärken können (ebd., S. 129–131). Schliesst das erfolgreiche Verstehen literarischer Texte (im Sinne der LUK) mithin sowohl kognitive Vorgänge als auch nachweislich affektiv-emotionales literarisches Erleben ein und wirken in literarischen Anschlusshandlungen emotionale Zugänge bestärkend für eine individuell bedeutsame Lektüre, sollten Textverständnis und Prozesse der literarästhetischen Rezeption für die Realisierung genuiner Ziele des Literaturunterrichts stets zusammen gedacht werden. Auch Henschel & Roick (2013, S. 103) weisen nach, dass Empathie auf das Verstehen von literarischen Texten im Vergleich zu Sachtexten einen stärkeren Effekt hat.

Ebenso relevant wie leserseitige Merkmale scheint für das emotionale Erleben von Freude oder Langeweile einer literarästhetischen Rezeption nach dem Folgeprojekt „Literarisch stimulierte Emotionalität“ (kurz: „LisE“) das Erlebnispotenzial eines literarischen Textes zu sein, was wiederum eine bedachte Textauswahl betont (Frederking et al., 2017, S. 48). Die LUK-Studien weisen empirisch nach, dass kognitive und affektiv-emotionale Rezeptionshandlungen sowie textseitige Anforderungen und Beschaffenheiten wechselseitig literarästhetische Rezeptionsprozesse beeinflussen. Für eine nähere Bestimmung der Wechselseitigkeit kognitiver und affektiv-emotionaler Rezeptionshandlungen bleibt auf die ausstehenden Ergebnisse bezüglich einer Korrelation von Emotionen der Rezipierenden und kognitivem Verstehen zu warten.

Die bereits oben genannte Studie zur Rezeption literarischer Texte in einfacher Sprache kann derweil empirisch nachweisen, dass eine kognitive Entlastung durch weniger komplexe Textversionen einzelnen Schüler*innen Zugänge zur literarästhetischen Rezeption eher eröffnet als eine vergleichbar komplexere Textversion. In der Studie zeigt sich, dass ein literarischer Text in einfacher Sprache für einen Anteil der Lesenden eher als der Originaltext Zugänge zur literarästhetischen Rezeption eröffnen kann (Diederichs, 2022, S. 327). Aus den Aussagen der Schüler*innen über ihre literarästhetischen Rezeptionsprozesse lässt sich schliessen, dass

„...kognitive und emotionale Teilprozesse einer literarästhetischen Rezeption wie das Empathieempfinden, die Involviertheit sowie das Hineindenken und emotionale Einfühlen der Perspektivenübernahme zum Teil erst aktiviert werden, wenn ein basales Textverständnis vorhanden ist.“ (Diederichs, 2022, S. 329–330)

Es wurde zur Diskussion gestellt, wie entscheidend das basale Textverständnis für eine genussvolle und vertiefte Lektüre literarischer Texte ist. Entsprechend der

Modellierung (Abb. 2) und den hier nachgezeichneten neueren Studien spezifisch zur literarästhetischen Rezeption bilden allgemeine kognitive Voraussetzungen und ein erfolgreiches Decodieren auf basaler Lese Prozessebene eine Basis für literarästhetische Rezeptionsprozesse. Die Rezeptionshandlungen der Lektüre literarischer Texte gehen insgesamt jedoch über diese Bedingungsfaktoren kognitive Leseprozesse hinaus und beziehen zugleich emotionale, imaginative, selbstreflexive, distanzierende oder identifikatorische Prozesse mit ein (Ehlers, 2017, S. 25).

5. Implikationen für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht

Nachfolgend sollen aufgrund der dargelegten Diskussion über die Wechselseitigkeit von Textverständnis und literarästhetischer Rezeption didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden.

Es zeigt sich, dass eine generell gültige Antwort auf die eingangs gestellte zentrale Frage zur Balance zwischen den Anforderungen eines literarischen Textes und den Ausgangslagen der Rezipierenden der Komplexität des Gefüges nicht gerecht wird. Weder nur eine Veränderung der textseitigen Anforderungen noch eine singuläre Anpassung der Fähigkeiten von Schüler*innen wird gelingende literarästhetische Rezeptionsprozesse, die über das informative Lesen hinausgehen, garantieren können. Da das Textverständnis zumindest im Kern mit freien Arbeitsgedächtniskapazitäten und der individuellen Decodierfähigkeit zusammenhängt, erscheint die Methodik einer Text-Leser*innen-Passung auch für die Eröffnung

literarästhetischer Rezeptionsprozesse ein elementares didaktisches Vorgehen der Unterrichtsplanung zu sein (z. B. nach Rieckmann, 2015, S. 95).



Abb. 3: Text-Leser*innen-Passung

Um eine Angemessenheit der Text-Leser*innen-Passung abschätzen zu können, zeigt sich, dass die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen sowie die Leseprozesse auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen zentrale Einflüsse einer gelingenden literarästhetischen Rezeption darstellen. Einerseits scheinen literarästhetische Rezeptionsprozesse grundsätzlich auch ohne ein basales Textverständnis möglich, ein umfassendes Textverständnis eröffnet jedoch auch umfassendere literarästhetische Rezeptionsprozesse. Andererseits können literarästhetische Rezeptionshandlungen ein vertieftes Textverständnis befördern. Die Prozesse befruchten sich gegenseitig und erfolgen im besten Fall während der literarästhetischen Rezeption spiralförmig aufeinander aufbauend.

Zentraler Schluss für die Unterrichtsgestaltung samt der Textauswahl und didaktischen Aufbereitung und Begleitung bleibt eine Balance zwischen den Ausgangslagen der Schüler*innen und der eingesetzten literarischen Texte. Eine Passung von individuell möglichen *Verarbeitungshandlungen* und den textseitigen *Verarbeitungsanforderungen* (s. Abb. 2) kann insbesondere für den Fall eines noch förderlichen Rezeptionsprozesses eine Lektüre auf Frustrationsniveau zu vermeiden und Zuversicht in individuelle Lesererfolge zu schaffen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011, S. 63).

Ein nennenswerter Ansatz, Lehrpersonen den Einsatz literarischer Texte unter Berücksichtigung von Fähigkeiten der Lernenden und textseitigen Merkmalen zu eröffnen, ist der Referenzrahmen LIFT-2 („Literary Framework for Teachers in Secondary Education“) mit sogenannten Buch-Scans als PDF-Datei. Hier werden textbezogene Beschreibungen epischer Texte über Stil, Figuren, Plot, Chronologie, Handlungsstränge, Perspektive und Bedeutung angeboten (Pieper, 2014, S. 602). Die Texte sind nach Alter (12–15 & 15–19) und Niveaustufen geordnet (URL = <http://de.literaryframework.eu/>).

Weitere didaktische Ansätze wären, differenzierende Textversionen im Deutschunterricht zu nutzen (z. B. Verlag an der Ruhr „kidS - Klassenlektüre in drei Stufen“) oder didaktische Settings zu schaffen, welche individualbezogen die kognitive Leseprozessebene unterstützen (z. B. sprachsensibel aufbereitete Texte nach Leisen, 2012; Einbezug von Medienverbänden nach Kruse, 2014; sprachsensibler Literaturunterricht nach Beiträgen im Band von Brüggemann & Mesch, 2020). Unter bestimmten Bedingungen, wie Gruppen mit sprachlich und literarisch besonders heterogenen Fähigkeiten, könnten einfache literarische Formen (z. B. Hückstädt, 2020; Tüpker, 2020; Kindermann Verlag) oder literarische Texte in einfacher Sprache (z. B. Cornelsen-Reihen „einfach lesen!“, „Einfach Klassisch“; Klett-Reihen „Easy Readers (DaF)“, „Deutsch – leichter lesen“; Beltz „Lesetexte in einfacher Sprache“) genutzt werden, um literarästhetische Rezeptionsprozesse anzubahnen. Gerade in heterogenen Lerngruppen sollten nicht nur in Phasen der expliziten Leseförderung, sondern auch in Phasen der aktiven Lektüre literarischer Texte basale Lesefähigkeiten und kognitive Ressourcen der Lernenden berücksichtigt werden. Dabei könnten differenzierende Textversionen und vereinfachte literarische Texte individuell angemessen umfänglich oder ausschnittsweise gelesen werden und gemeinsame literarische Anschlussbehandlungen mit der gesamten Gruppe bleiben möglich.

Während (Schul-)Buchverlage ein breites Angebot an differenzierendem Material vermarkten, stehen insbesondere für inklusive Lernkontexte jedoch weitere empirische Untersuchungen zur Wirkung hinsichtlich Rezeptionsangemessenheit sowie Kompetenzförderung der literarischen Texte aus. Die didaktische Entscheidung eines angemessenen Textesatzes bewegt sich stets im Spannungsfeld der Förderung und Entwicklung von individuellen Leseprozessen und -fähigkeiten und der Angemessenheit von formalen, sprachlichen sowie literarästhetischen Textmerkmalen, um diese individuellen Leseprozesse zu ermöglichen. Es bleibt eine Herausforderung an die Fachdisziplin, weitere Empfehlungen auf Basis von empirischen Daten zu geben, für welche Ausgangslagen bestimmte Textversionen geeignet erscheinen und die Prozesse literarästhetischer Rezeption weitergehend zu erforschen.

Literatur

- Abraham, U. (2000). Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 24(2), 20–34.
- Allkemper, A. & Eke, N. (2010). *Literaturwissenschaften* (3. Aufl.). Fink.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). URL = <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=798333> [14.01.2022].
- Bertschi-Kaufmann, A. & Lindauer, T. (2005). Leseförderung in der Schule. Nachlese zur Tagung vom 5. April 2005 in Brig-Glis. *Mitteilungsblatt Oberwallis*, 132, 6–8.
- Bock, Bettina M. (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. *Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeISA-Projekt. Korrigierte Druckfassung (= Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Band 5)*. Online-Veröffentlichung = <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/> [14.01.2022].
- Brüggemann, J. & Mesch, B. (2020). *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. 2 Teile. Schneider.
- Cornady, P. (1998). Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger. In M. Dahrendorf (Hrsg.), *Beiträge Jugendliteratur und Medien* (S. 5–12). Juventa.
- Cornady, P. (2021) *Schreiben für Kinder? Anmerkungen zu einem komplizierten Bedingungsgeflecht*. Vortrag auf der Tagung „Literarische Texte in einfacher Sprache – Chancen und Grenzen“. 01.10.2021 Universität Paderborn.
- Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe I*. [Dissertation]. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/zoom/6548687?query=diederichs> [19.05.2022].
- Ehlers, S. (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Frederking, V. & Brüggemann, J. (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (S. 15–40). Fillibach.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S. & Göllitz, D. (2016). Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 87–132). Schneider.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Henschel, S., Burgschweiger, C., Stark, T., Roick, T., Göllitz, D., Marx, A. & Hasenstab, S. (2017). Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte (LisE). In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung* (S. 42–54). Gilbert Design Druck Werbetechnik GmbH. URL = www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_ABSCHLUSSBERICHT_08_WEB.pdf [14.02.2022].
- Frederking, V., Meier, C., Henschel, S. & Roick, T. (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen: Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 237–258). Peter Lang.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 25, 11–31.
- Frederking, V., Roick, T. & Steinhauer, L. (2011). Literarästhetische Urteilskompetenz – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & G. Weigand (Eds.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschung* (Band 1) (S. 75–94). Waxmann.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature: la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gailberger, S. & Garbe, C. (2010). Das Konzept von Lesekompetenz in der DESI-Studie 2003/2004. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (2. Aufl.) (S. 36–30). Schöningh.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2010). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (2. Aufl.). Schöningh.
- Garbe, C., Philipp, M. & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Schöningh.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen – Wie man Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666310638>
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens. Modi literarischer Rezeptionskompetenz*. LIT.
- Groeben, N. (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Aschendorff.
- Hennig, M. & Jacob, J. (2022). Literatur in vereinfachter Sprache: Einfachheit und literarische Ästhetik. *Literaturwissenschaft und Linguistik*, 52, 89–121.

- Henschel, S. & Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 103–113. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000084>
- Hückstädt, H. (2020). *LiES. Literatur in Einfacher Sprache*. Piper.
- Hurrelmann, B. (2009). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In B. Hurrelmann & N. Groeben, Norbert (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Aufl.) (S. 275–286). Juventa.
- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Universitätsverlag (= Konstanzer Universitätsreden; 28).
- Jakobson, R. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven* (Band 2.1) (S. 142–178). Athenäum Verlag.
- Jauß, H. R. (1979). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik* (S. 126–162). Fink.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Hulme, C. (Hrsg.), *The science of reading. A handbook* (S. 209–226). Blackwell.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kruse, I. (2014). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. *Leseräume* 1, 1–30.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2003). *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertungen*. J. B. Metzler.
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *Leseforum* 3, 1–15.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What is Literariness? Three Components of Literary Reading. *Discourse Processes*, 28, 121–138.
- Müller, A. (2005). Was wissen wir über das Lesenlernen? In Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.), *LI-Impulse: Lesekompetenz Sek I*. URL = <http://li.hamburg.de/content-blob/2812834/4322d15f0cc054b62f6c9d49780f325d/data/pdf/lesekompetenz-sekundarstufe-i.pdf> [16.01.2022].
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Juventa.
- Pieper, I. (2014). Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In V. Frederking & A. Krommer (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 586–609). Schneider.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss et al. (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann. URL = <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4100> [14.02.2022].
- Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Schneider.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum*, 3, 1–12.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer.
- Runge, G. (1997). *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Königshausen & Neumann.
- Sälzer, C. (2021). Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. *Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“*. URL = https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf [14.02.2022].
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik des Leseverständnisses. Tests und Trends*, Band 7 (S. 19–44). Hogrefe.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? In H. Blühdorn, H., E. Breindl & U. W. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 222–238). Walter de Gruyter.
- Spinner, K. H. (2006a). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 2(2), 188–194.
- Spinner, K. H. (2016). Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 187–200). Schneider.
- Topalović, E. & Jost, J. (2014). Wie sprachliche Verdichtung entsteht. In W. Mückel & C. Noack (Hrsg.), *Fachsprache verstehen und verwenden. Deutschunterricht*, 5(14), 38–44.

- Tüpker, R. (2020). *Märchen von nah und fern. Einfach erzählt für die Arbeit in sozialen Kontexten*. Waxmann.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Willenberg, H.-P. (1997). *Lesetypologie*. Hermann Schmidt.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 155–168.
- Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162–185.

Autorin

Lara Diederichs ist ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsbereiche Literatur- und Sprachdidaktik an der Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, 33098 Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind literarische Rezeptionsprozesse und Leseförderung sowie Spracherwerbsprozesse und Sprachbildung. Gegenwärtig ist sie Lehrerin im Vorbereitungsdienst in Kassel.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Sur le rapport entre la compréhension du texte et la réception esthétique de la littérature

Lara Diederichs

Résumé

Cette contribution traite des composantes du processus de lecture d'une réception littéraire esthétique et de son rapport avec la compréhension du texte. Bien que la lecture soit considérée, notamment en ce qui concerne l'apprentissage littéraire, comme un processus composé d'actions subjectives, affectives et émotionnelles, qui interagissent avec des actions réflexives et cognitives, l'attention portée au niveau fondamental du processus de lecture reste souvent en arrière-plan dans les contextes scientifiques spécialisés. Dans la pratique, en revanche, ce processus semble constituer une condition centrale pour l'accès à une lecture réussie ; ainsi, les stratégies de lecture pour la structuration cognitive et la compréhension de la lecture gagnent à nouveau en pertinence grâce aux résultats de PISA 2018 (Sälzer, 2021, p. 9). La discussion porte sur l'importance de la compréhension de base des textes pour une lecture agréable et approfondie des textes littéraires. Tout d'abord, la notion de réception esthétique littéraire est expliquée plus en détail et mise en relation avec la compréhension du texte. Ensuite, les processus de réception esthétique littéraire sont modélisés et les implications pour la pratique scolaire sont mises en évidence.

Mots-clés

réception esthétique littéraire, processus de lecture, didactique de la littérature

Cet article a été publié dans le numéro 2/2022 de forumlecture.ch

Cenni al rapporto tra comprensione testuale e ricezione estetico-letteraria

Lara Diederichs

Riassunto

Questo articolo si occupa delle componenti del processo di lettura di una ricezione estetico-letteraria e della loro relazione con la comprensione del testo. Sebbene la lettura, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento letterario, sia intesa come un processo costituito da azioni soggettive e affettivo-emotive che interagiscono con azioni riflessive-cognitive, nei contesti accademici l'attenzione al livello basale del processo di lettura rimane spesso in secondo piano. Nella pratica, tuttavia, questo sembra essere un requisito centrale per creare accessi a una lettura di successo; le strategie di lettura per la strutturazione cognitiva e la comprensione della lettura, ad esempio, stanno acquisendo una nuova rilevanza a seguito dei risultati di PISA 2018 (Sälzer, 2021, p. 9). La discussione verte su quanto sia essenziale la comprensione di base del testo per una lettura piacevole e approfondita di testi letterari. In un primo momento, il concetto di ricezione estetico-letteraria viene spiegato in modo più dettagliato e messo in relazione con la comprensione del testo. Vengono poi modellati i processi di ricezione estetico-letteraria ed evidenziate le implicazioni per la pratica scolastica.

Parole chiave

ricezione estetico-letteraria, processi di lettura, didattica della letteratura, comprensione del testo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch