

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Literarisches Lernen mit *Emil und die Detektive* in einfacher Sprache

Eine empirische Studie zur literarästhetischen
Rezeption in der Sekundarstufe 1

Lara Diederichs

BAND 7

Literarisches Lernen mit *Emil und die Detektive* in einfacher Sprache

Eine empirische Studie
zur literarästhetischen Rezeption
in der Sekundarstufe 1

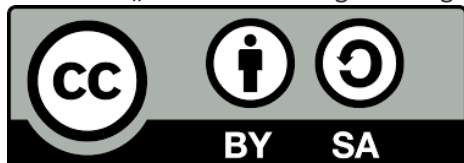
von

Lara Diederichs

Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.246>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

©Lara Diederichs

ISBN: 978-3-96955-023-6 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.246>

Redaktionen

SLLD (Z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Birgit Mesch
Florian Radvan
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Michael Beißwenger
Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Abbildungen IV

Tabellen VI

1 | Einleitung: Problemstellung und Ziele der Studie..... 1

2 | Text-Leser-Interaktion: Leserorientierung 10

2.1 | Kognitive Teilprozesse des Leseverstehens 11

2.1.1 | Leseprozesse literarischer Texte 13

2.1.2 | Wechselseitigkeit hierarchieniedriger und hierarchiehoher Leseprozesse 16

2.2 | Erweiterte Lesekompetenzmodelle für das Lesen literarischer Texte..... 19

2.2.1 | Lesekompetenz im Sozialisationskontext 21

2.2.2 | Literarästhetische Rezeption 25

2.3 | Kompetenzmodellierungen der Perspektivenübernahme..... 30

2.3.1 | Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen nach SPINNER 30

2.3.2 | Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit nach OLSEN 36

2.3.3 | Perspektivübernahmekompetenz nach RIETZ 37

2.4 | Perspektivenübernahme als Bedingung und Bestandteil literarästhetischer Rezeption..... 40

2.4.1 | Perspektivenübernahme und Theory of Mind 40

2.4.2 | Perspektivenübernahme und Fremdverstehen 43

2.4.3 | Perspektivenübernahme und vertieftes Textverstehen 48

2.4.4 | Perspektivenübernahme und Involviertheit 50

3 | Text-Leser-Interaktion: Textorientierung 55

3.1 | Anforderungen literarischer Texte 55

3.1.1 | Typografische Merkmale 57

3.1.2 | Sprachliche Merkmale 58

3.1.3 | Literarästhetische Merkmale 60

3.2 | Anforderungen sprachlich vereinfachter Texte..... 65

3.2.1 | Texte in Leichter Sprache 65

3.2.2 | Texte in einfacher Sprache..... 72

3.2.3 | Kritik und Chancen sprachlicher und textueller Vereinfachung..... 84

3.2.4 | Empirische Studie zu literarischen Texten in einfacher Sprache 87

3.3 | Exemplarische Korpusanalyse: „Emil und die Detektive“ 91

3.3.1 | Inhalt, Form, Autor und Historie 91

3.3.2 | Typografische, sprachliche und literarästhetische Merkmale 94

4 | Conclusio des theoretischen Teils..... 113

4.1 | Text-Leser-Passung 113

4.2 | Überblick der zu untersuchenden Dimensionen literarästhetischer Rezeption 119

5 | Forschungsdesign 123

5.1 | Forschungsfragen 123

5.2 | Forschungsmethodik..... 125

5.3 | Feldzugang und Pilotierung..... 128

5.4 | Stichprobe 129

5.5 | Erhebungsinstrumente 132

5.5.1 | Prüfung der teststatistischen Güte..... 132

5.5.2 | Fragebogendesign: Lernbiografie..... 138

5.5.3 | Fragebogendesign: Reader 156

| | | |
|------------------------|---|------------|
| 5.5.4 | Design der qualitativen Erhebungsinstrumente | 172 |
| 6 | Ergebnisse der Studie | 191 |
| 6.1 | Rezeption der Textversionen..... | 191 |
| 6.1.1 | Quantitative Auswertung des Fragebogens..... | 191 |
| 6.1.2 | Qualitative Auswertung der Interviewaussagen | 200 |
| 6.1.3 | Quantitative Auswertung der Interviewaussagen..... | 267 |
| 6.2 | Leseinteresse und Textpräferenz..... | 271 |
| 6.2.1 | Quantitative Auswertung des Fragebogens..... | 271 |
| 6.2.2 | Qualitative Auswertung der Interviewaussagen | 285 |
| 6.2.3 | Quantitative Auswertung der Interviewaussagen..... | 287 |
| 6.3 | Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse..... | 293 |
| 6.3.1 | Rezeption der Textversionen | 294 |
| 6.3.2 | Leseinteresse und Textpräferenz | 299 |
| 6.4 | Diskussion und Implikationen der Ergebnisse..... | 304 |
| 6.4.1 | Diskussion des Studiendesigns..... | 304 |
| 6.4.2 | Diskussion im deutschdidaktischen Forschungsdiskurs | 306 |
| 7 | Resümee und Ausblick | 316 |
| Literatur | | 319 |
| Anhang..... | | 347 |

Abbildungen

| | |
|---|-----|
| Abb. 1.1: Determinanten der Lesekompetenz (Artelt et al. 2005: 12) | 5 |
| Abb. 2.1: Kognitive Teilprozesse des Leseverstehens | 12 |
| Abb. 2.2: Prozessmodell der Lesekompetenz (Gailberger 2010: 28) | 14 |
| Abb. 2.3: Teilprozesse beim Leseverstehen: Situationsmodell (Lenhard 2013: 15)..... | 17 |
| Abb. 2.4: Erweitertes Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens..... | 18 |
| Abb. 2.5: Prototypisches Verlaufsschema der literarischen und Lesesozialisation (Garbe/Philipp/Ohlsen 2009: 227) | 20 |
| Abb. 2.6: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2020: 15) | 24 |
| Abb. 2.7: Lesemodi nach Graf (Garbe/Holle/Jesch 2010: 176) | 27 |
| Abb. 2.8: Konzentrische Kreise der elf Aspekte literarischen Lernens | 34 |
| Abb. 2.9: Perspektivenübernahme zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung..... | 44 |
| Abb. 3.1: Prä- und paraliterarische Kommunikation zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Garbe 2010: 181) | 60 |
| Abb. 3.2: Spektrum von Sprachvarietäten (Bredel/Maaß 2018: 8)..... | 72 |
| Abb. 3.3: Einordnung der Sprachvarietäten in Leseniveaus nach GER-Sprachniveaustufen (vgl. Hansen-Schirra et al. 2015)..... | 73 |
| Abb. 3.4: Originalausschnitte der Textversionen | 96 |
| Abb. 3.5: Reading-Ease-Score (Flesch 1949: 254) | 99 |
| Abb. 3.6: Sprachniveau der Textversionen nach dem <i>Language Level Evaluator</i> | 100 |
| Abb. 3.7: Korpusanalyse: Ausschnitte aus der Partitur in EXMARaLDA | 102 |
| Abb. 4.1: Ebenen der Text-Leser-Passung für den Literaturunterricht | 117 |
| Abb. 4.2: Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung | 119 |
| Abb. 5.1: Balkendiagramm zu Geschlecht und literarische Texte (n = 154) | 141 |
| Abb. 5.2: Balkendiagramm zu Geschlecht und Lesemotivation (n = 155) | 143 |
| Abb. 5.3: Balkendiagramm zu Geschlecht und Lesehäufigkeit (n = 156)..... | 144 |
| Abb. 5.4: Merkmale für ein gutes Buch: Anteile in Prozent..... | 147 |
| Abb. 5.5: Balkendiagramm zu Geschlecht und Merkmalen guter Bücher (n = 156) | 148 |
| Abb. 5.6: Leseselbstkonzept nach Kategorien: Anteile in Prozent..... | 150 |
| Abb. 5.7: Boxplot ELFE-Leseleistung und Leseselbstkonzept..... | 151 |
| Abb. 5.8: Balkendiagramm zu Geschlecht und LSK nach Kategorien (n = 153)..... | 151 |
| Abb. 5.9: Balkendiagramm der ELFE-Leseleistung: Gesamtergebnis (n = 155)..... | 153 |
| Abb. 5.10: ELFE-Leseleistung und (Zeugnis-)Note in Deutsch: Lineares Modell..... | 154 |
| Abb. 5.11: Balkendiagramm zu Geschlecht und ELFE-Leseleistung (n = 138)..... | 154 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 5.12: ELFE-Leseleistung und Leseselbstkonzept: Lineares Modell..... | 155 |
| Abb. 5.13: Profildiagramm Textlänge und Zeitpunkt | 178 |
| Abb. 5.14: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100)..... | 185 |
| Abb. 6.1: Modellierung der B2b-Begründungsmuster | 224 |
| Abb. 6.2: Anteil der Schüler*innen je primäre Begründungslinie..... | 259 |
| Abb. 6.3: Balkendiagramme der Präferenzbegründungen je Textversion..... | 275 |
| Abb. 6.4: Profildiagramm Interesse (MT1) und Textpräferenz | 278 |
| Abb. 6.5: Profildiagramm Spannung (MT3) und Textpräferenz..... | 278 |
| Abb. 6.6: Profildiagramm Ablenkung (MT9) und Textpräferenz..... | 279 |
| Abb. 6.7: Profildiagramm Hineinversetzen (MT7) und Textpräferenz | 279 |
| Abb. 6.8: Profildiagramm Mitfühlen (MT8) und Textpräferenz..... | 280 |
| Abb. 6.9: Profildiagramm Witz (MT2) und Textpräferenz | 280 |
| Abb. 6.10: Profildiagramm Entspannung (MT4) und Textpräferenz | 281 |
| Abb. 6.11: Profildiagramm schön geschrieben (MT5) und Textpräferenz..... | 281 |
| Abb. 6.12: Profildiagramme Rhythmus (MT6) / Einfachheit (MT10) und Textpräferenz | 282 |

Tabellen

| | |
|--|-----|
| Tab. 2.1: Erweitertes Modell literarischen Lernens zur Persönlichkeitsentwicklung..... | 29 |
| Tab. 3.1: Analyse der Textversionen mit dem Lesbarkeitsindex (vgl. Björnsson 1968) | 98 |
| Tab. 3.2: Analyse der Textversionen mit dem <i>Supertext-LIX-Rechner</i> | 98 |
| Tab. 3.3: Analyse der Textversionen mit dem <i>Flesch-Reading-Ease-Score</i> | 99 |
| Tab. 3.4: Analyse der Textversionen mit dem <i>Language Level Evaluator</i> | 100 |
| Tab. 3.5: Hauptwortarten und ihre Tags (Schiller et al. 1999: 4) | 101 |
| Tab. 3.6: Korpusanalyse nach STTS (vgl. Schiller et al. 1999)..... | 102 |
| Tab. 3.7: Unterordnende Konjunktionen der Textversionen..... | 103 |
| Tab. 3.8: Pro-Formen der Textversionen | 103 |
| Tab. 3.9: Adjektive in den beiden Textversionen | 104 |
| Tab. 3.10: 1. Textausschnitt: Topografische Darstellung der Kulisse Berlin | 106 |
| Tab. 3.11: 2. Textausschnitt: Emils Entdeckung des Diebstahls..... | 108 |
| Tab. 4.1: Text-Leser-Passung nach Rieckmann (2015: 95)..... | 115 |
| Tab. 4.2: Erhebung von Dimensionen der literarästhetischen Rezeption | 121 |
| Tab. 5.1: Säulen der empirischen Forschung und ihre Dimensionen in der Studie | 125 |
| Tab. 5.2: Übersicht zum Design der Datenerhebung..... | 126 |
| Tab. 5.3: Geschlecht, Alter und Zeugnisnote: deskriptive Statistik..... | 130 |
| Tab. 5.4: Letzte (Zeugnis-)Note im Fach Deutsch: deskriptive Statistik | 131 |
| Tab. 5.5: Items der Frage zum habituellen Leseverhalten nach Textsorten..... | 140 |
| Tab. 5.6: Lesehabitus nach Textsorten: Item-Statistik..... | 140 |
| Tab. 5.7: Lesehabitus nach Textsorten: Skalen-Statistik..... | 141 |
| Tab. 5.8: Items der Frage zur volitionalen Lesemotivation..... | 142 |
| Tab. 5.9: Lesemotivation in der Freizeit: Item-Statistik..... | 142 |
| Tab. 5.10: Lesemotivation in der Freizeit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten..... | 142 |
| Tab. 5.11: Items der Frage zur volitionalen Lesehäufigkeit | 143 |
| Tab. 5.12: Lesehäufigkeit in der Freizeit: Item-Statistik | 143 |
| Tab. 5.13: Lesehäufigkeit in der Freizeit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten | 144 |
| Tab. 5.14: Items und Häufigkeiten der Frage nach Merkmalen für ein gutes Buch..... | 145 |
| Tab. 5.15: Merkmale für ein gutes Buch: Item-Statistik | 146 |
| Tab. 5.16: Merkmale guter Bücher: Skalen-Statistik | 146 |
| Tab. 5.17: Items der Frage zum Leseselbstkonzept..... | 148 |
| Tab. 5.18: Positives Leseselbstkonzept: Item-Statistik | 149 |
| Tab. 5.19: Negatives Leseselbstkonzept: Item-Statistik | 149 |

| | |
|--|-----|
| Tab. 5.20: Leseselbstkonzept Subskalen und Gesamtskala: Skalen-Statistik..... | 150 |
| Tab. 5.21: Kreuztabelle Geschlecht und Leseselbstkonzept nach Kategorien..... | 152 |
| Tab. 5.22: ELFE-Skala: Gesamtskala: Skalen-Statistik..... | 152 |
| Tab. 5.23: Subtests der ELFE-Skala: gemittelte Item-Statistik | 153 |
| Tab. 5.24: ELFE-Prozentränge: Häufigkeiten..... | 155 |
| Tab. 5.25: Konstruktion der Readertexte | 157 |
| Tab. 5.26: Stichprobe: Verteilung der Textversionen..... | 157 |
| Tab. 5.27: Items der Frage zur Empathie..... | 160 |
| Tab. 5.28: Skala Empathie: Perspektive-Taking: Item-Statistik..... | 160 |
| Tab. 5.29: Skala Empathie: Empathic Concern emotional aspects: Item-Statistik..... | 161 |
| Tab. 5.30: Skala Empathie: Empathic Concern cognitive aspects: Item-Statistik..... | 161 |
| Tab. 5.31: Skala Empathie: Skalen-Statistik | 162 |
| Tab. 5.32: Items der Frage zum Interesse..... | 162 |
| Tab. 5.33: Interesse je Textversion: Item-Statistik..... | 163 |
| Tab. 5.34: Interesse je Textversion: Skalen-Statistik | 163 |
| Tab. 5.35: Items der Frage zur semantischen Involviertheit..... | 164 |
| Tab. 5.36: Items der Frage zur idiolektalen Involviertheit..... | 164 |
| Tab. 5.37: Semantische Involviertheit je Textversion: Item-Statistik..... | 165 |
| Tab. 5.38: Idiolektale Involviertheit je Textversion: Item-Statistik | 165 |
| Tab. 5.39: Involviertheit je Textversion: Skalen-Statistik..... | 165 |
| Tab. 5.40: Items der Frage zu Merkmalen je Textversion..... | 166 |
| Tab. 5.41: Textmerkmale O-Text: Item-Statistik | 167 |
| Tab. 5.42: Textmerkmale ES-Text: Item-Statistik | 167 |
| Tab. 5.43: Textmerkmale Subskalen je Textversion: Skalen-Statistik..... | 167 |
| Tab. 5.44: Items der Frage zur Textpräferenz | 168 |
| Tab. 5.45: Textpräferenz: Deskriptive Statistik der Häufigkeiten..... | 168 |
| Tab. 5.46: Items der Frage zur Begründung der Textpräferenz | 169 |
| Tab. 5.47: Begründung der Textpräferenz: deskriptive Statistik der Häufigkeiten..... | 170 |
| Tab. 5.48: Überkreuzdesign der Textversionen: Verteilung der Präferenzen | 170 |
| Tab. 5.49: Items der Frage zur Textbekanntheit | 171 |
| Tab. 5.50: Textbekanntheit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten..... | 171 |
| Tab. 5.51: Redeformen: Erzählerrede – Figurenrede | 174 |
| Tab. 5.52: Emotionale Markierer (vgl. Pohl 2007)..... | 175 |
| Tab. 5.53: Schreibprodukte: deskriptive Statistik nach Wörtern..... | 177 |
| Tab. 5.54: Schreibprodukte: Fehlende Werte..... | 177 |

| | |
|--|-----|
| Tab. 5.55: Schema des leitfadengestützten Interviews..... | 183 |
| Tab. 5.56: Interviewstichprobe nach ELFE-Leseleistung: deskriptive Statistik | 186 |
| Tab. 5.57: Liste der verwendeten Transkriptionszeichen..... | 188 |
| Tab. 5.58: Intracoderübereinstimmung: Vorhandene Codes in den Interviews..... | 189 |
| Tab. 5.59: Intracoderübereinstimmung: Codeanzahl in den Interviews | 189 |
| Tab. 5.60: Zufallsbereinigte Intracoderübereinstimmung: Codeanzahl in den Interviews | 190 |
| Tab. 6.1: Textmerkmale je Textversion: Mittelwerte im Vergleich..... | 192 |
| Tab. 6.2: Textmerkmale je Textversion: t-Test bei abhängigen Stichproben | 193 |
| Tab. 6.3: Subskalen Empathie: t-Test bei abhängigen Stichproben | 195 |
| Tab. 6.4: Subskalen Empathie: Regressionsanalyse | 197 |
| Tab. 6.5: Involviertheit je Textversion: Skalen-Statistik..... | 198 |
| Tab. 6.6: Subskalen Involviertheit: t-Test bei abhängigen Stichproben | 198 |
| Tab. 6.7: Subskalen Involviertheit: Regressionsanalyse | 199 |
| Tab. 6.8: Interviewaussagen der B1-Begründungslinie | 204 |
| Tab. 6.9: Interviews der B1-Begründungslinie | 213 |
| Tab. 6.10: Interviewaussagen der B2-Begründungslinie | 220 |
| Tab. 6.11: Zweifelsfälle der B2-Begründungslinie | 247 |
| Tab. 6.12: Interviews der B2-Begründungslinie | 249 |
| Tab. 6.13: Interviewaussagen der B3-Begründungslinie | 254 |
| Tab. 6.14: Interviews der B3-Begründungslinie | 255 |
| Tab. 6.15: Interviews ohne Begründungslinie..... | 256 |
| Tab. 6.16: Finale Modellierung: Begründungslinien der Interviews..... | 258 |
| Tab. 6.17: Summierte Interviews aller Begründungslinien..... | 260 |
| Tab. 6.18: Interviews nach Begründungsmustern der B2b-Begründungslinie..... | 262 |
| Tab. 6.19: Zusammenhang Begründungslinien und Textreihenfolge..... | 267 |
| Tab. 6.20: Verteilung textoberflächlicher Begründungskategorien | 268 |
| Tab. 6.21: Verteilung inhaltlicher Begründungskategorien | 268 |
| Tab. 6.22: Verteilung sprachlicher Begründungskategorien..... | 269 |
| Tab. 6.23: Verteilung der Begründungskategorie Gefühle | 269 |
| Tab. 6.24: Bewertungen der Begründungskategorien je Textversion | 270 |
| Tab. 6.25: Interesse je Textversion: Skalen-Statistik | 272 |
| Tab. 6.26: Subskalen Interesse: t-Test bei abhängigen Stichproben..... | 272 |
| Tab. 6.27: Subskalen Interesse: Regressionsanalyse..... | 273 |
| Tab. 6.28: Kreuztabelle Textpräferenz und Interesse..... | 273 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 6.29: Interesse am ES-Text: deskriptive Statistik der Häufigkeiten | 274 |
| Tab. 6.30: Interesse am O-Text: deskriptive Statistik der Häufigkeiten | 274 |
| Tab. 6.31: Interesse aus Skala der Textmerkmale: Item-Statistik | 274 |
| Tab. 6.32: Begründung der Textpräferenz je Textversion | 276 |
| Tab. 6.33: Modellberechnung Textpräferenz und Textmerkmale: Regressionsanalyse | 277 |
| Tab. 6.34: Modellberechnung Textpräferenz 1: Likelihood-Quotienten-Tests..... | 283 |
| Tab. 6.35: Modellberechnung Textpräferenz 1: Regressionsanalyse..... | 283 |
| Tab. 6.36: Modellberechnung Textpräferenz 2: Regressionsanalyse..... | 284 |
| Tab. 6.37: Aussagen zum Gelingen der Perspektivenübernahme..... | 286 |
| Tab. 6.38: Verteilung der Begründungskategorien für das Interesse je Textversion | 287 |
| Tab. 6.39: Textpräferenz im Interview: Deskriptive Statistik der Häufigkeiten | 288 |
| Tab. 6.40: Verteilung der Begründungskategorien für die Textpräferenz im Interview | 288 |
| Tab. 6.41: Gelingen der Perspektivenübernahme: Häufigkeiten | 289 |
| Tab. 6.42: Geeignetheit für den Perspektivwechselwettbewerb: Häufigkeiten..... | 289 |
| Tab. 6.43: Verteilung der Begründungskategorien für die Perspektivenübernahme | 290 |
| Tab. 6.44: Verteilung der Begründungskategorien für den Perspektivwechselwettbewerb..... | 290 |
| Tab. 6.45: Verteilung der Aussagen zum Gelingen der Perspektivenübernahme..... | 291 |
| Tab. 6.46: Modellberechnung zur Präferenz der Interviewstichprobe: Regressionsanalyse | 292 |
| Tab. 6.47: Kreuztabelle ELFE-Prozentrang und primäre Begründungslinie | 298 |

1 | Einleitung: Problemstellung und Ziele der Studie

Literarische Erfahrungen gelten als Potenzial „zu Selbstfindung, Mut zum Leben und Neugier auf die Welt“ (Spinner 1988: 35). Nach SPINNER (1988: 35) sollte jedem Lernenden gleich welcher Schulform und individuellen Fähigkeiten das Recht zukommen, dieses Potenzial zu erleben und „durch Lesen und eigenes Gestalten an literarischer Bildung teilzuhaben.“ Literarische Werke zu lesen ist eine sprachästhetische Basisqualifikation (vgl. Paefgen 2006: 198), ein basales Kulturtechnik (vgl. Hurrelmann 2002: 7), die als Techné – als zu schulende Kunst und handwerkliche Tätigkeit – erworben wird (vgl. Pieper 2005: 1). Schon Kinder erleben im Spracherwerbsprozess eine „intellektuelle Revolution“ (Cassirer 1996: 62), wenn sie entdecken, dass Wörter nicht nur Zeichen und Signale sind, sondern Denkinstrumente, die einen „Zugang [...] zur Welt der menschlichen Kultur“ gewähren (Cassirer 1996: 63). Das Lesen literarischer Texte hebt sich vom rein informatorischen Lesen ab, zeichnen sich literarische Texte doch in ihrer symbolischen Form durch einen besonderen, ästhetischen Sprachgebrauch aus. Zu den Kennzeichen literarischer Texte lassen sich nach der Literatursemiotik LINKS (1992: 24–27) unter Rückbezug auf JAKOBSON (1971) vier zentrale Merkmale zählen: 1. die Verfremdung von (Alltags-)Sprache, 2. die poetische Funktion von Sprache als Autofunktionalität, d. h. die Formpriorität vor dem Inhalt und 3. das Vorherrschen von Symbolik sowie 4. von Konnotationen. Übertragen auf Bildungsprozesse erfordert der ästhetische Sprachgebrauch in literarischen Texten einerseits insbesondere durch Abweichungen von der Alltagssprache eine besondere Aufmerksamkeit für den Umgang mit der Sprache. Zugleich bietet dieser spezifische Sprachgebrauch einen Erfahrungswert an literarästhetischen Rezeptionsprozessen, der über das Lesen von Sach- und Informationstexten hinausgeht.

Literarische Texte werden traditionell in die Trias der klassischen Hauptgattungen Epik, Lyrik und Dramatik differenziert und nach den Merkmalen Darstellungsart, Darstellungsmittel und Darstellungsgegenstand sowie den Nebenkriterien Rhythmus, Sprache und Melodie kategorisiert (vgl. Aristoteles: *Peri poietikés*, ca. 335 v. Chr.). Den Gattungen und Formen der Poesie ist dabei gemeinsam, dass inhaltlich durch unterschiedliche Mittel, Formen und Gegenstände menschliche Handlungen nachgeahmt werden. Nach klassischer Auffassung können Rezipierende in der Mimesis an intellektueller Erkenntnis gewinnen und emotionale Freude in der Katharsis, der Reinigung von Affekten und Emotionen erleben (vgl. Allkemper/Eke 2010: 71–72). Noch heute kann das daran anknüpfende Konzept des beschriebenen Unterhaltungs- und Nutzenwertes literarischer Texte von HORAZ als Grundstein für den Literaturunterricht angesehen werden:

„Aut prodesse volunt aut delectare poetae aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.“ (ebd. *Ars poetica*: V. 333)

„Entweder nützen oder erfreuen wollen die Dichter oder zugleich, was erfreut und was nützlich fürs Leben ist, sagen.“ (Flaccus; übers. nach Schäfer 2008)

Die Lehre oder Moral eines literarischen Textes steht neben der Leselust, die von der ästhetischen Qualität des Textes und der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit und -volition der Rezipierenden abhängig ist. Beide Elemente des *prodesse et delectare* sollten in einem solch vernünftigen Verhältnis zueinanderstehen, dass sie einen sinnvollen Lebensweltbezug haben, ohne jedoch der Zweckorientierung oder dem Genuss der Literatur einen Vorrang einzuräumen. So stellen TOPALOVIĆ & KUZMINYKH (2018: 21) fest, dass das Lesen einerseits in

unserer literalen Gesellschaft eine grundlegende Sprachfertigkeit darstellt, die den Gesellschaftsmitgliedern „die soziale und kulturelle Teilhabe in Schule, Ausbildung und Beruf“ sichert. Andererseits ermöglichen gute Lesefähigkeiten neben der Teilhabe an „Lese- und Schreibkultur(en)“ oder dem „eigenständigen Wissenserwerb“ zum Lernen in allen Fächern auch den „ästhetischen Genuss von literarischen Werken“ (ebd.). HURRELMANN (2009: 281) bezeichnet das Genusserleben als Anteil literarischer Lesekompetenz, das als Fähigkeit in einem Balanceakt zwischen „emotionaler Involviertheit“ und „reflexiver Distanz“ besteht. Auf diese Ursprünge zurückblickend formen sich zwei zentrale Grundsätze für den Literaturunterricht: Ein Grundsatz ist, dass Texte kein explizites Wissen enthalten, sondern Informationen in Form von Zeichen und Symbolen, die entschlüsselt und auf Basis des eigenen Vorwissens zu neuem Wissen generiert, aktualisiert oder erweitert werden müssen. Bei literarischen Texten spielt für diese Bedeutungskonstruktionen der ästhetische Sprachgebrauch eine zentrale Rolle. Und ein zweiter Grundsatz ist, dass das Erleben von Lust oder Genuss am Text gleichwertig wie der Nutzen der Literatur stets in sprach- und literaturdidaktischer Arbeit mitbedacht werden sollte. SPINNER (2006a: 8) spricht in diesem Sinne von einer ausgewogenen „Subjektivität und Textorientierung“. Diese Grundsätze führen zu der Annahme, dass neben den Textanforderungen auch die leserseitigen, subjektiven Voraussetzungen in didaktischen Konzepten Berücksichtigung finden können und dass für die Betrachtung literarästhetischer Rezeptionsprozesse¹ kognitive wie emotionale Leseprozessanteile zentral sind. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung eben dieser kognitiven und emotionalen Anteile von literarästhetischen Rezeptionsprozessen bei Schüler*innen der fünften Klassenstufe, um die Wirkung von zwei differenten Textversionen auf den Lektüreprozess zu erfassen.

Nach PIEPER (2005) gehören beide Anteile der kognitiven und der emotionalen literarästhetischen Rezeption zu einem glückenden literarischen Lektüreprozess dazu. Sie setzt hierfür grundlegende Dimensionen fest, die sich auf primär kognitiv basierte Kompetenzen wie literarische Konventionen, Realitäts- und Fiktionalitätsbewusstsein, Gattungswissen und Formverstehen, Verständnis indirekten Sprachgebrauchs und Komikverstehen belaufen. Zugleich hebt sie hervor, dass ein glückender literarischer Lektüreprozess auch auf die aktive, subjektive und anteilig emotional geprägte Mitwirkung von Lesenden angewiesen ist:

„Stärker auf die imaginative Mitwirkung des lesend konstruierenden, verstrickten, affektiv beteiligten und ethischen Subjekts bezogen sind weitere Teilfähigkeiten:

- die Empathiefähigkeit (Perspektiven und Gefühle nachvollziehen und reflektieren)
- die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (den Standpunkt des/der Anderen [...] einnehmen)
- die Fähigkeit zum ‚Probehandeln‘ (einen Handlungsraum [...] aufbauen und darin ‚spielen‘)
- das Moralverstehen (z. B. im Sinne der Kenntnis von und Auseinandersetzung mit Normen)
- die Fähigkeit zum Genuss [...].“ (Pieper 2005: 5–6)

In PIEPERS (2005) Dimensionen eines glückenden Lektüreprozesses fehlt der Einbezug des basalen Sprachverstehens, welches für das Gelingen der Rezeption eine grundlegende Voraussetzung darstellt und ohne das ein Textverstehen literarischer Lektüre ausbleibt (vgl. Bock 2014). Werden wie in der vorliegenden Arbeit die subjektiven Aspekte literarästhetischer

¹ Anmerkung. Der Begriff *literarästhetische Rezeptionsprozesse* verstärkt im Gegensatz zu den von GRAF (2004) begründeten *literarischen Rezeptionskompetenzen* die für literarische Lektüre grundlegenden rezeptionsästhetischen Leseprozessmerkmale (vgl. Kepser/Abraham 2006: 814).

Rezeption betrachtet, so spielt das basale Textverständnis eine zentrale Rolle. Für die Auffassung von Textverstehen ist wichtig, dass dieses als ein individueller Aspekt des Lesens aufgefasst wird, den Schüler*innen selber einschätzen und bestimmen. Diese Einschätzung ist nicht zu verwechseln mit einer Eigenschaft des Textes: „Verständlichkeit ist [...] ein Urteil, das Leser über einen Text fällen: ‚Dieser Text ist (für mich) verständlich.‘“ (Topalović/Jost 2014: 39).

Der ästhetische Sprachgebrauch literarischer Texte birgt entsprechend einerseits besondere Potenziale für literarisches und für sprachliches Lernen: Die spezifische sprachliche Gestaltung zeichnet literarische Texte in ihrer literarästhetisch bildenden Funktion aus und fordert zur Sprachbetrachtung und Anschlusskommunikation auf (vgl. ebd.; Abraham 2015). Zudem ermöglichen literarische Texte nach KOFER & ZIERAU (2020: 250) „mit ihrer Fülle an Sprachvarietäten und Sprachhandlungen“ insbesondere auch „eine Förderung von Sprachbewusstheit, die zu einem reflektierten, sprachsensiblen Umgang mit den eigenen Sprachen und deren Varietäten“ führen kann. Literarische Texte eröffnen neben der Ausbildung literaler Kompetenzen durch ihre sprachästhetische Gestaltung Chancen im Bereich der Sprachbildung, wenn durch die Literatursprache der Texte und die Kommunikationsweise literarischer Werke implizit und beiläufig oder explizit am Gegenstand sprachliche Kompetenzen ausgebildet werden.

Andererseits setzt dieser spezifische, ästhetische Sprachgebrauch zugleich für eine erfolgreiche literarästhetische Rezeption basale Fähigkeiten der Wahrnehmung der literarischen und sprachlichen Gestaltung voraus (vgl. Spinner 2006a/2015; Brüggemann/Mesch 2020). Da gerade häufig die Schule der primäre Raum für ästhetische Zugänge zu Literatur ist, sollte die Literaturdidaktik sich zur Aufgabe machen, Sprachbildung mitzudenken und konstruktiv einzubeziehen, um literarisches und sprachliches Lernen zu verbinden (vgl. Topalović/Diederichs 2020). Dabei geht es weniger um die Ausbildung der Bildungssprache im engeren Sinne von dekontextualisierter Sprache und konzeptioneller Schriftlichkeit unter Fehlerfreiheit und sprachlicher Korrektheit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985; Gogolin et al. 2011; Becker-Mrotzek/Roth 2017) oder um die Gegenüberstellung von literarischem und alltäglichem Sprachgebrauch. Vielmehr kann speziell die Kinder- und Jugendliteratur das „sprachbildende Potential“ (Steinbrenner 2018: 15) anbieten, diese Sprachdimensionen in einem dynamischen Wechsel zu betrachten, die ästhetischen Aspekte literarischer Texte zu erleben und zu erforschen sowie Leerstellen oder Polyvalenzen zu verbalisieren. Es gilt im Sinne der Mimesis literarische Texte nachzuahmen, zu paraphrasieren oder Wörter und Wendungen aus den Texten in den eigenen Sprachgebrauch aufzunehmen (vgl. Steinbrenner 2014). ROSEBROCK (2008: 57) beschreibt, dass Kinder- und Jugendliteratur den heranwachsenden Rezipierenden das „sukzessive Aneignen literarischer Ausdrucksformen“ ermöglicht, indem altersangemessen poetische Momente dosiert eingesetzt werden.

Altersangemessener Literatureinsatz bezieht sich in dem vorliegenden fachdidaktischen Kontext sowohl auf die entwicklungsbedingten und jeweils individuell vorhandenen literarischen wie sprachlichen Fähigkeiten als auch auf Interessen und Präferenzen von Schüler*innen. Die Herausforderung, der sich im Literaturunterricht mit der Lektüreauswahl gestellt werden muss, ist, dass nicht alle Lernenden die gleichen literarischen sowie sprachlichen Erfahrungen mitbringen und nicht alle am Ende der Schullaufbahn die gleichen Kompetenzniveaus aufweisen werden (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2010). Schüler*innen verfügen über unterschiedliche und teilweise mehrsprachige Literacy-Erfahrungen, also differente Erfahrungen mit Schriftsprachlichkeit (Literalität) und literarischen Stoffen (Liter-

arität, vgl. Topalović 2019). PIEPER (2005: 14) ruft in Anbetracht der heterogenen Ausgangslagen dazu auf, in Leseprozessmodellen „dem Textfaktor erheblich größere Aufmerksamkeit [zu] widmen“ und Leseförderung „vom Einfachen zum Komplexen“ zu gestalten. Zentral ist dabei ihr Verweis, dass die „Komplexität an jedem einzelnen Text und eigentlich für jeden einzelnen Lerner zu modellieren wäre.“ (ebd.) Welche Methoden und Mittel hierfür im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen genutzt werden sollen, ist damit noch nicht gesagt. Doch Lehrende sind angehalten, literarische Texte auch gemessen anhand der Fähigkeiten und Erfahrungen von Lernenden einzusetzen, um literarästhetische Rezeption einzuüben. Zentral ist, dass alle Schüler*innen befähigt werden, literarische Texte eigenständig und erfolgreich zu lesen.

Die wachsende Herausforderung literarisch und sprachlich heterogener Klassen und die Forderung nach individueller Förderung stellt die Frage nach einem adäquaten Einsatz literarischer Texte in das Zentrum der deutschdidaktischen Forschung. Die vorliegende Arbeit ersucht anhand einer empirischen Studie Lehrenden eine Orientierung und Handlungssicherheit beim Einsatz literarischer Texte zu bieten. Gerade die gegenwärtig populären adaptierten Textversionen in einfacher Sprache sollen dabei mit ihrer Wirkung auf die literarästhetische Rezeption in den Blick genommen werden. An der Schnittstelle von Literatur- und Sprachdidaktik muss, um dem einleitend genannten universalen Recht auf literarische Bildung von SPINNER (1988) nachzukommen und einer „sprachgebundenen Bildungsbenachteiligung“ (Kruse 2020: 161) entgegenzuwirken, geprüft werden, welche Formen und Texte der Kinder- und Jugendliteratur das literarische Lernen qualitativ anregen und zugleich dem Sprachniveau der Lernenden angemessen sind (vgl. Topalović/Diederichs 2020). Hinzu kommt im Bereich der Leseförderung die Orientierung an den Leseinteressen der Schüler*innen, um die intrinsische Lesemotivation zu fördern (vgl. Eckhardt 2016: 263). Denn das individuelle Interesse, die Zielorientierung und das lesebezogene Selbstkonzept sowie die Selbstwirksamkeitserwartung sind als motivationale Überzeugungen neben soziokulturellen und kognitiven Faktoren grundlegende Einflüsse der Lesekompetenz (vgl. Möller/Schiefele 2004; Artelt/Demmrich/Baumert 2001).

Als gegenwärtig zentraler Ansatzpunkt für die Konzeption von Lesefördermaßnahmen gilt das Tetraedermodell der Determinanten der Lesekompetenz (vgl. Abb. 1.1). Nach ARTELT (2004; Artelt et al. 2005, in Anlehnung an Jenkins 1979) können die Merkmale für eine Vorhersage von Lesekompetenz in a) leserseitige und b) textseitige Determinanten unterteilt werden: Zu a) zählen manifeste leserbezogene Merkmale und situative leserseitige Aktivitäten; zu b) zählen textbezogene Merkmale und Leseanforderungen durch die Beschaffenheit des Textes. Diese vier empirisch nachgewiesenen Determinanten wirken wechselseitig auf den Leseprozess und beeinflussen die Qualität des Textverstehens.

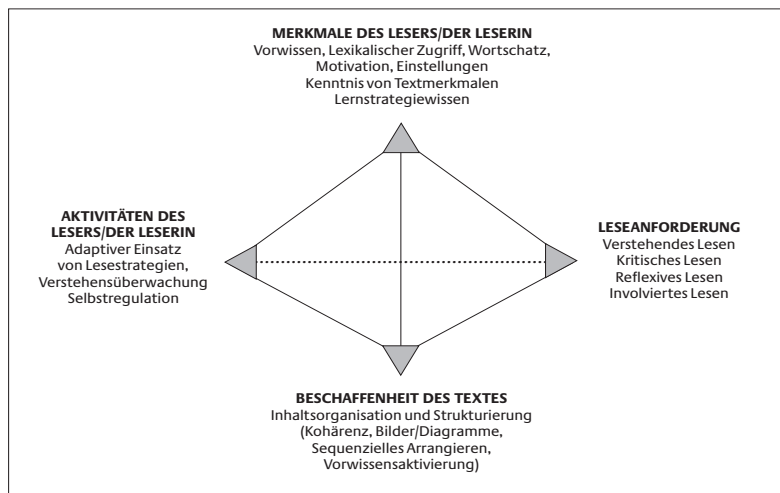


Abb. 1.1: Determinanten der Lesekompetenz (Artelt et al. 2005: 12)

Diese evidenzbasierte Modellierung bestätigt, dass neben textseitigen Merkmalen die Berücksichtigung leserseitiger Merkmale für die Lektüreauswahl in Bildungskontexten zentral ist. So kann in einer schülerzentrierten Ausrichtung des Deutschunterrichts auf individuelle Voraussetzungen sowie Interessen eingegangen werden und eine Auswahl an literarischen Texten angeboten werden (vgl. Eckhardt 2016: 263). Zudem kann ein inhaltlich wie literarisch geeigneter Text daraufhin geprüft werden, ob dieser für alle Schüler*innen angemessen ist (vgl. Topalović/Diederichs 2020). Dabei könnten Merkmale der Lernenden wie Lesekompetenzen, literarische Erfahrungen und sprachliche Fähigkeiten mit den semantischen, pragmatischen und syntaktischen Beschaffenheiten eines literarischen Textes abgeglichen werden (vgl. Hammer/ Hurrelmann/Nieß 1993; Rosebrock/Nix 2020).

Argumente für eine Berücksichtigung leserseitiger Merkmale bei der Lektüreauswahl bieten auch die didaktischen Theorien der Zone der nächsten Entwicklung nach VYGOTSKIJ (2002) und des Scaffoldings nach BRUNER (2002): Schüler*innen sollte es anhand der Unterrichtssettings stets möglich sein, ihren persönlich nächsten Entwicklungsstand in Literatur- und Sprach-erfahrungen sowie Rezeptionsprozessen zu erreichen. Sollte sich ein eingesetzter literarischer Text für einzelne Schüler*innen oder einen Anteil der Lernenden als literarisch oder sprachlich zu komplex erweisen, ihre Zone der nächsten Entwicklung übersteigen, kann im Sinne eines adaptiv ausgerichteten Literaturunterrichts eine Text-Leser-Passung vorgenommen werden. Ein adaptives methodisch-didaktisches Arrangement ist nach HARDY et al. (2011: 820) so an die Eingangsvoraussetzungen von Schüler*innen angepasst, dass „alle Kinder, insbesondere diejenigen mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen, von schulischen Lerngelegenheiten profitieren.“ In solchen didaktischen Arrangements könnten die literarischen wie sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden durch methodische Leseförderung und additive Unterstützungsangebote den Textanforderungen angepasst werden oder vice versa, die literarischen Texte könnten für den gemeinsamen Unterricht verändert und damit den Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden (vgl. Bredel/Maaß 2018; Diederichs 2018; Topalović/Diederichs 2020).

Argument der letzteren didaktischen Variante eines am Individuum entwicklungsorientierten Vorgehens ist die individuelle Zumutbarkeit der Textkomplexität, insbesondere der semantischen und rhetorischen Gestaltung (vgl. Garbe/Philipp/Ohlsen 2009; Leisen 2012; Rieckmann 2015; Rosebrock 2015). Hiernach könnten literarische Texte in Anpassung an die Fähigkeiten von Lernenden in ihren komplexen Textbestandteilen reduziert werden, indem sie beispielsweise semantisch und syntaktisch sprachlich vereinfacht werden. Ziel ist es somit,

die Anforderungen des literarischen Textes insbesondere für hierarchieniedrige Leseprozess-ebenen wie das Decodieren und Verstehen auf der Wort- und Satzebene und das Herstellen von lokaler Kohärenz zu überarbeiten (vgl. Müller 2005; Lenhard 2013; Rosebrock/Nix 2020). Einerseits geht es dabei um die Erzielung von Leseförderung durch positive Leseerlebnisse, durch Selbstwirksamkeitserleben und Lesemotivation. Andererseits geht es um das Eröffnen literarästhetischer Rezeptionserfahrungen, die ohne basales Textverstehen nur bedingt möglich sind. Annahme der vorliegenden Arbeit ist, dass die Erfahrungen des eigenständigen, erfolgreichen Lesens nicht nur hinsichtlich eines grundlegenden Textverstehens gemacht werden sollten, sondern ebenso allen Schüler*innen hinsichtlich eines vertieften, genussvollen Lesens sowie eines involvierten auch emotional ansprechenden Lesens literarischer Texte durch literarästhetische Rezeptionsprozesse eröffnet werden sollten.

Die Lektüre von literarischen Texten in einfacher Sprache könnte ein Mittel darstellen, um einen Anteil an Schüler*innen über positive kognitive und emotionale Leseerfahrungen zur Lektüre der Originaltexte heranzuführen. Denn wird ein Leseverstehen bereits auf hierarchie-niedriger Ebene erschwert, werden nicht nur positive Leseerlebnisse vermindert, sondern auch Zugänge zu hierarchie-hohen Leseprozessen der literarästhetischen Rezeption gestört (vgl. van Dijk/Kintsch 1983; Gailberger/Garbe 2010; Bredel/Maaß 2016; Richter/Müller 2017; Bock 2019; Topalović/Diederichs 2020). Und wie nach HORAZ (ca. 13 v. Chr.), PIEPER (2005), SPINNER (2006a), HURRELMANN (2009) sowie TOPALOVIĆ und KUZMINYKH (2018) oben aufgeführt, gehören eben sowohl die kognitiven Prozesse als auch die emotionalen Prozesse zu einer glückenden Lektüre, sodass das basale Textverstehen als Grundlage hierfür allen Schüler*innen zugänglich gemacht werden sollte.

Um eine positive Einschätzung des Textverstehens zu gewährleisten, könnten literarische Texte, die nicht durch veränderte Textgestaltung leserlicher und durch Unterstützungsmaßnahmen sprachlich verständlich und damit für alle zumutbar und literarästhetisch erfahrbar gemacht werden können, bedarfsorientiert zusätzlich verändert oder alternative Texte angeboten werden (vgl. Mußmann 2012a). Während bei paralleler Lektüre adaptiver Textversionen gemeinsame Anschlusskommunikation und -handlungen möglich sind, sind diese bei alternativen Textversionen nicht möglich. Die Auffassung, die hinter der Berücksichtigung leserseitiger Merkmale steht, geht davon aus, dass im Literaturunterricht die Erlebnisse 1) eine literarästhetische Rezeption jenseits der Informationsentnahme und 2) das Lesen als Genuss zu erfahren, insbesondere unter Rücksichtnahme auf schülerseitige Merkmale evoziert werden können. Literarisches Verstehen wird dabei als Fähigkeit aufgefasst, die sowohl mit kognitiven Vorgängen als auch affektiv-emotional mit literarischem Erleben und Vorstellungsbildung einhergeht (vgl. Hammer/Hurrelmann/Nieß 1993; Spinner 2006a; Bertschi-Kaufmann 2015).

Vereinfachte literarische Texte würden hier ihre Legitimation finden. Einerseits besteht ein breites Angebot literarischer Texte in einfacher Sprache von diversen bildungsbezogenen Verlagen für den Unterricht (vgl. Cornelsen, Klett, Beltz, Verlag an der Ruhr, Ravensburger, Carlsen Clips, Schroedel, Hase und Igel Verlag). Andererseits besteht ein öffentlicher Diskurs über den Einsatz dieser Textversionen unter Eltern wie Lehrenden (vgl. Topalović/Diederichs 2020: 97–98) und angesichts wachsender Heterogenität von Schüler*innen wird der Einsatz auch im deutschdidaktischen Forschungsdiskurs diskutiert (vgl. Hammer/Hurrelmann/Nieß 1993; Mikota/Oehme 2013a; *Didaktik Deutsch* 38/2015; Bredel/Maaß 2018; Band von Brüggemann/Mesch 2020). So konstatieren beispielsweise BREMERICH-VOS et al. (2017: 304), dass in einem adaptiven Unterricht „Subgruppen oder zunächst auch der ganzen Klasse“ literarisch Texte in Leichter oder auch in einfacher Sprache angeboten werden könnten, um

„den divergenten Lern- und Sprachvoraussetzungen der Kinder im Bereich Lesen gerecht zu werden“ (vgl. ebd.: 309). Hierbei gilt die vereinfachte Textversion als „Übergangsvarietät [...], als Hilfe auf dem Weg zum Verstehen bildungssprachlicher Texte“ (Bremerich-Vos et al. 2017: 309). Zieltext bliebe der Originaltext² und der vereinfachte literarische Text würde einer Art Brückenfunktion dienen, die MAAß (2015: 7) als „Durchgangsstufe zur Rezeption der standard-sprachlichen Texte“ bezeichnet. In einem Beitrag von DIEDERICHS (2018: 19) wird auch von einem „Brückenelement auf dem Weg zum Originaltext“ gesprochen. Doch weder die Zielgruppe noch die Wirkung adaptierter literarischer Texte, insbesondere in einfacher Sprache, sind gegenwärtig empirisch näher erforscht und ihr Einsatz sollte daher sorgfältig abgewogen werden (vgl. Topalović/Diederichs 2020). Bisher gibt es eine Studie, die Antworten auf die Wirkung von Textversionen in einfacher Sprache im Vergleich zu den Originaltexten zu finden versucht (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020). Hier konnte aufgezeigt werden, dass bei Gegenüberstellung im Schnitt keine Textversion als wesentlich ansprechender angegeben wird, die Originalversionen jedoch eher von leseaffinen Schüler*innen ausgewählt werden (vgl. ebd.: 215 f.). Wie diese Wirkung zustande kommt, bleibt unbeantwortet. Ob literarische Texte in einfacher Sprache die angenommene Brücke zum Originaltext oder einen Weg zum literarischen Lernen bereithalten, gilt es weiter empirisch zu klären, um Lehrenden hinsichtlich Wirkung und Zielgruppe mehr Orientierung und Handlungssicherheit zu bieten sowie eine evidenzbasierte Diskussionsgrundlage für den Forschungsdiskurs zu schaffen.

Für einen hingegen durchweg zieläquivalenten Literaturunterricht mit Originaltexten spricht die These, dass literarische Lesekompetenzen am effizientesten durch Texte mit einer hohen Literarizität entwickelt werden können. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass literarisches und sprachliches Lernen sowie der Lesegenuss insbesondere durch anspruchsvolle Kinder- und Jugendliteratur gefördert werden kann (vgl. Mikota/Oehme 2013a: 47). Literarische Texte sollten dabei lernförderlich sowie fordernd sein und Lernende beim Lesen komplexer Texte begleitet sowie Anschlusskommunikation eröffnet werden (vgl. ebd. 40–41). Wie alle Lernenden, insbesondere in Gruppen mit literarisch und sprachlich heterogenen Voraussetzungen, solche komplexen, anspruchsvollen Texte erfolgreich lesen können, bleibt offen. Tatsächlich legen bisherige Textanalysen nahe, dass literarische Texte in einfacher Sprache rein analytisch weniger Anknüpfungspunkte für eine literarästhetische Rezeption bieten als die Originaltexte (vgl. Mikota/Oehme 2013a; Topalović/Diederichs 2020). Es gibt jedoch nur wenige empirische Untersuchungen, die sich der Frage widmen, wie differente Textversionen auf die leserseitige literarästhetische Rezeption wirken. Pauschale Aussagen scheinen hier zu kurz gegriffen und Studien zu den Potenzialen von Originaltexten und Texten in einfacher Sprache zur Initiierung literarischen Lernens bei Schüler*innen stehen aus. Aus dieser Debatte und den geschilderten Desideraten bildet sich die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit:

Kann die Rezeption eines literarischen Textes in einfacher Sprache zum literarischen Lernen beitragen?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wird in einer empirischen Studie die literarästhetische Rezeption von Schüler*innen untersucht. Literarästhetische

² Mit dem Begriff *Originaltext* werden solche Texte bezeichnet, die nicht vereinfacht oder anderweitig überarbeitet sind, auch wenn es sich um Übersetzungen aus anderen Sprachen handelt.

Rezeptionsdimensionen wie **Empathie**, **Perspektivenübernahme**³, **Involviertheit** und **Interesse** spielen eine gewichtige Rolle in der Entwicklung literarischen Lernens, da sie als kognitive wie emotionale Elemente eines Leseprozesses insbesondere die Lesemotivation und das Leseverstehen prägen. Aktuelle intrinsische Lesemotivation entsteht aus der subjektiven Verarbeitung leserseitiger Emotionen, die zwischen dem wechselseitigen Lesenwollen und dem Sich-Einfühlen das Textverstehen konstituiert (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013: 141; Möller/Schiefele 2004). Beide rezeptionsästhetischen Vorgänge werden von kognitiven und affektiven leserseitigen Merkmalen wie lesebegleitenden **Emotionen (Empathie, Involviertheit)** und dem Lesen aus **Interesse** beeinflusst. Das Interesse sowie die tätigkeitsbezogene intrinsische Lesemotivation (Involvement) sind individuelle Antriebe des Lesens und Prädiktoren der Lesekompetenz (vgl. Guthrie et al. 2007; Retelsdorf/Möller 2013). Die **Involviertheit** ist eine emotionale, aktive Rezeptionshandlung, die insbesondere im *ästhetischen* oder *intimen Lesemodus* relevant wird (vgl. Graf 2004; Bertschi-Kaufmann 2013: 142; Steinhauer 2010). In diesem Zusammenhang werden das Sich-Einfühlen und das Fremdverstehen in Form von **Empathie** und **Perspektivenübernahme** relevant. In einem Modus des involvierten, *intimen Lesens* können die Gedanken und Gefühle von Figuren nachvollzogen und -empfunden werden: Perspektivenübernahme erstreckt sich nach SPINNER (2006a: 10) „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit.“ Einerseits ist hierfür das Empathieempfinden basale Voraussetzung, andererseits dient die literarästhetische Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme der Entwicklung von Empathiefähigkeit und dem rational-kognitiv ausgerichteten Fremdverstehen. Zentral für literarästhetische Rezeptionsdimensionen erscheint entsprechend nicht die Flucht in fiktive Welten, sondern die konstruktive Spannung zwischen involviertem und distanzierterem Lesen eines literarischen Textes (vgl. Pette/Charlton 2009: 212).

Um die Frage einer angemessenen Lektüreauswahl näher bestimmen zu können, wird in der vorliegenden Studie die literarästhetische Rezeption anhand eines Vergleiches zweier Textversionen des Romans „Emil und die Detektive“ von ERICH KÄSTNER untersucht. Neben der Erhebung der Rezeption des Textes in einfacher Sprache wird auch die literarästhetische Rezeption des Originaltextes erfasst. Im unmittelbaren Anschluss an die Rezeption der jeweiligen Textversion wird dafür erhoben, ob die Merkmale einer literarästhetischen Rezeption wie **Empathie**, **Perspektivenübernahme**, **Involviertheit** und **Interesse** bei den Schüler*innen aktiviert werden. Dabei wird versucht, den Ursprung der Aktivierung literarästhetischer Rezeption und damit der Erfahrungspotenziale für das literarische Lernen näher zu bestimmen.

Datengrundlage zur Untersuchung der Wirkung zweier literarisch wie sprachlich unterschiedlich komplexer Textversionen des Kinderbuchklassikers „Emil und die Detektive“ von ERICH KÄSTNER stellen 156 Fragebögen und 38 Interviews von Schüler*innen am Ende der fünften Klasse an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen dar. Die Schüler*innen füllen je Textversion einen Fragebogen aus und produzieren einen inneren Monolog aus Perspektive der

³ *Anmerkung.* Der Begriff der Perspektivenübernahme wird in Anlehnung an BREDELLA (1980, 2000, 2007), NÜNNING (2000) und SPINNER (2006a) verwendet, da diese für die umfassende literarästhetische Rezeptionshandlung im Nachvollzug und -empfinden von Gedanken und Gefühlen von Figuren fiktionaler Texte keinen [Perspektiv(en)-]Wechsel von einer in eine alternative Perspektive oder ein Fremdverstehen ohne (reflexiven) Rückbezug auf die eigene Persönlichkeit darstellt, sondern eine im dynamischen Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz tendenziell hierarchiehohe mentale Rezeptionshandlung bezeichnet, die sowohl subjektiv kognitiv und emotional leserbezogen als auch gegenstandsbezogen und gesellschaftsbezogen situativ geprägt ist (vgl. Kap. 2.3).

Hauptfigur. Anschließend wird mit einem Anteil der Stichprobe ein leitfadengestütztes Interview geführt, um die Forschungsinteressen qualitativ vertieft zu untersuchen. Diese qualitativen Anteile werden mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse anhand eines deduktiv-induktiven Kategoriensystems ausgewertet und in methodenübergreifender Triangulation mit den quantitativen Daten des Fragebogens zusammengeführt. In einem zusätzlichen Fragebogen werden als individuelle Voraussetzungen des Lesens personenbezogene Daten über den sprachlichen Hintergrund, die Lesemotivation, das Leseverhalten, das Leseselbstkonzept und die Lesekompetenz der Schüler*innen erhoben. Die vorliegende Arbeit teilt sich entsprechend dem Forschungsvorhaben in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil erfasst die Grundlagen und den Hintergrund der Arbeit, um die Konzepte **Empathie**, **Perspektivenübernahme**, **Involviertheit** und **Interesse** als literarästhetische Rezeptionsdimensionen zu fundieren. Dabei basiert die Gliederung auf einer Zweiteilung im Sinne des Tetraedermodells nach ARTELT (2004) und leserseitige (Kapitel 2) und textseitige (Kapitel 3) Dimensionen werden aufgrund ihrer Komplexität zunächst separat erläutert. Beide Dimensionen werden anschließend in einem Modell der Text-Leser-Passung (Kapitel 4) zusammengeführt. Der empirische Teil beginnt mit Erläuterungen zum Forschungsdesign der Studie (Kapitel 5). Es folgt das Kernelement der Arbeit (Kapitel 6): Hier werden die Daten der empirischen Studie anhand der Fragebögen und Interviews entfaltet, um die Forschungsfrage zu beantworten. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ihre Bedeutung im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen sowie bisherigen Studien für die Erkenntnisinteressen diskutiert. Zudem werden Implikationen für den Literaturunterricht und weitere Studien aufgezeigt. Abschließend wird auf Basis der zusammengefassten Studienergebnisse ein Resümee gezogen und ein Ausblick auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Deutschdidaktik gegeben (Kapitel 7).

2 | Text-Leser-Interaktion: Leserorientierung

Eine Orientierung an leserseitigen Merkmalen und (situativen) Aktivitäten der Text-Leser-Interaktion wird in der Literaturdidaktik besonders für den Bereich der Leseförderung hervorgehoben (vgl. Hurrelmann 2002; Rosebrock/Nix 2020). Um für alle Schüler*innen Zugänge zu literarästhetischer Rezeption zu schaffen, müssen leserseitige Merkmale als Voraussetzungen von Leseprozessen mit in didaktische Methoden zur Umsetzung in den Unterricht einbezogen werden (vgl. Becker-Mrotzek 2021: 6). Für eine theoretische Betrachtung dieser Merkmale sind ausgehend von den kleinsten Anteilen des Textverstehens (Kap. 2.1) und erweiterten Modellen der Lesekompetenz sowie den Elementen der Lesesozialisation (Kap. 2.2) über das literarische Lernen (Kap. 2.3) bis hin zu Anteilen literarästhetischer Rezeptionshandlungen (Kap. 2.4) diverse Einflüsse auf den Leseprozess zu bedenken. Solche zentralen leserseitigen Einflüsse auf die literarästhetische Rezeption sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Für die Rezeption literarischer Texte sind insbesondere subjektive Einflüsse von Lesenden bedeutsam. Denn in der Literaturdidaktik wird angenommen, dass Lektüre im Gegensatz zum rein informatorischen Lesen subjektiv bedeutsam sein kann, Involviertheitserfahrungen ermöglicht und emotional wirken kann (vgl. Hurrelmann 2002; Graf 2004; Brüggemann/Frederking 2018; Rosebrock/Nix 2020). Die Interaktion solcher emotionalen Rezeptionshandlungen mit kognitiven Leseprozessen wird theoretisch modelliert (vgl. Spinner 2006a/2015; Winkler 2015) sowie empirisch erforscht (vgl. Brüggemann/Frederking 2018) als zentraler Bestandteil literarästhetischer Rezeption angenommen. In dieser Interaktion lässt sich die Perspektivenübernahme als Handlung von Lesenden verorten, die durch Angebote literarischer Texte initiiert wird und die sowohl Erfahrungspotenzial birgt als auch Kompetenzentwicklung möglich macht:

„Der Umgang mit Literatur verschafft, so die allgemein geteilte Ansicht der Disziplin, Zugang zu kultureller Praxis und Anschluss an das kulturelle Gedächtnis; literarische Texte bereiten Angebote zur Identifikation und Perspektivenübernahme; aufgrund ihrer poetischen Gestalt und ihrer Inhalte ermöglichen sie intensive Erlebnisse und weitreichende Erkenntnisse.“
(Scherf/Bertschi-Kaufmann 2018: 7)

Es lässt sich herausstellen, dass insbesondere in einer literarisch initiierten Perspektivenübernahme bei Lesenden die subjektiven, affektiv-emotionalen Leseprozesse in einem Wechselspiel mit reflexiv-kognitiven Leseprozessen stehen. Die Verbindung von Involviertheit und Textwahrnehmung (vgl. Winkler 2015: 156) oder auch die Balance zwischen „emotionaler Involviertheit“ und „reflexiver Distanz“ (Hurrelmann 2009: 281) ist für die literarästhetische Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme zentral und lässt diese als charakteristisches Merkmal literarischer Leseprozesse erscheinen. Die Perspektivenübernahme ist daher ein zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit zur literarästhetischen Rezeption. Folglich wird in dem anstehenden Kapitel neben kognitiven Anteilen auch insbesondere auf emotionale Bestandteile von Leseprozessen eingegangen.

2.1 | Kognitive Teilprozesse des Leseverstehens

Als zentrale leserseitige Komponente des Leseverstehens ist die kognitive Verarbeitung von Leseprozessen anzuführen. Diese kognitiven Abläufe während des Lesens werden von verschiedenen psychologischen Konstrukten des Leseverstehens beschrieben. Das Lesen von Texten wird heute als interaktiver Prozess angenommen, bei welchem nicht nur semantische Einheiten aneinandergesetzt werden, sondern in dem Mikroprozesse der Wort- und Satzebene mit makrostrukturellen Prozessen der Bedeutungsgenerierung interagieren (vgl. Müller 2005). In Anlehnung an MÜLLERS (2005: 5) „Weg von der Mikrostruktur zur Makrostruktur beim Lesen“, KINTSCH & RAWSONS (2005: 210 f.) Erläuterungen zu „Processes Underlying Text Comprehension“ (in Rückbezug auf Kintsch 1998) und SCHNOTZ' (2006) Zusammenfassung mentaler „Konstruktionsprozesse beim Textverstehen“ ergeben sich folgende *kognitive Teilprozesse des Leseverstehens* auf vier Ebenen (vgl. Abb. 2.1):

1. Ebene: Auf dem *linguistic level* erschließen Lesende grafische Symbole und erstellen eine „mentale Repräsentation der Textoberfläche“ (Schnotz 2006: 225). Diese Präsentation der Textoberfläche dient als Grundlage für die darauf aufbauenden Leseprozesse und lässt durch das „Erkennen von Buchstaben und Wörtern“ (Müller 2005: 5) den Text wortwörtlich wiederholen, schließt jedoch noch keine Verstehensprozesse ein (vgl. Schnotz 2006: 225).

2. und 3. Ebene: Die Ebenen der *semantic analysis* beziehen nach KINTSCH & RAWSON (2005: 210–211) mikrostrukturelle und makrostrukturelle Leseprozesse mit ein:

„Psychologically, the microstructure is constructed by forming propositional units according to the words of the text and their syntactic relationships and by analyzing the coherence relations among these propositions, which are often, but not always, signaled by cohesion markers at the linguistic level. [...] However, there is more to the meaning of a text than word meanings and the inter-relationships between propositions. Whole sections of a text are also related semantically in specific ways. That is, the microstructure itself is organized into higher-order units. This global structure of a text is called the *macrostructure*.“ (Kintsch/Rawson 2005: 210; 211, Hervorh. im Original)

Auf Basis dieser zwei Ebenen wird nach SCHNOTZ (2006: 225) eine „propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts“ gebildet. Anhand dieser könnten Lesende nach KINTSCH & RAWSON (2005: 211) Inhalte reproduzieren, die explizit im Text ausgedrückt werden.

4. Ebene: Für ein „deeper understanding“ (ebd.) muss in einem elaborierten Leseprozess auf der vierten Ebene des Modells der *kognitiven Teilprozesse des Leseverstehens* ein *situation model* konstruiert werden: „the text content must be used to construct a *situation model*; that is, a mental model of the situation described by the text.“ (Kintsch/Rawson 2005: 211, Hervorh. im Original) Ein solches mentales Modell definiert KINTSCH (1994: 41) ursprünglich als eine „psychologisch realisierte Bedeutungsvorstellung (Repräsentation) dessen, worüber der Text eine Aussage macht.“⁴ SCHNOTZ (2006: 237) beschreibt das mentale Modell auch als „Datenbasis“ des vom Text gemeinten Sachverhalts.

Um ein mentales Modell aufzubauen, sind neben textinternen Informationen zudem konstruktiv verbindende Prozesse zwischen Text und Wissen nötig: KINTSCH & RAWSON (2005: 219) explizieren, dass für ein basales Textverstehen sowie die Konstruktion eines kohärenten mentalen Modells auf mikrostruktureller und auf makrostruktureller Leseprozessebene das

⁴ Anmerkung. Die Annahme mentaler Modelle der kognitions- und lernpsychologischen Forschung geht auf das interne *working model* nach CRAIK (1943) und auf JOHNSON-LAIRDS (1983, vgl. Dutke 1998) lernabhängig veränderbares *mental model* zurück.

Ziehen von Inferenzen relevant ist: „Texts are almost never fully explicit, so there are always gaps left to be filled in by the reader.“ Auf mikrostruktureller Ebene bezieht sich das Ziehen von Inferenzen eher auf ein Herstellen von textinternen Verbindungen, um Überbrückungen zwischen bereits gelesenen und neuen Textstellen herzustellen, wie zum Beispiel bei der Pronomenidentifikation (vgl. ebd.: 210). Auf makrostruktureller Ebene muss hingegen auf textexternes Wissen zurückgegriffen werden, um den Text zu verstehen (vgl. ebd.: 219). Lesende stellen in dieser von KINTSCH & RAWSON (2005: 220) sogenannten „knowledge-based inference“ eine Verbindung zwischen Textinhalten und aktiviertem eigenem (Vor-)Wissen her. Autor*innen anderer Publikationen, die sich mit den Teilprozessen des Textverstehens befassen (vgl. Dutke 1998; Rinck 2000; Al-Diban 2002; Kelter 2003; Willenberg/Gailberger/Krelle 2007; Gailberger/Willenberg 2008), stimmen mit der Annahme überein, dass zur Bildung mentaler Modelle textübergreifendes und textexternes Wissen genutzt wird: Mentale Modelle bestehen über die explizite Textoberfläche hinaus aus weiterführenden, expliziten wie impliziten Inhalten. Zentral für die Bestimmung des kognitiven mentalen Modells ist zudem, dass nach KINTSCH & RAWSON (2005: 211) nicht nur verbale Informationen einbezogen werden, sondern auch Vorstellungen, Emotionen und Erfahrungen der Lesenden:

„One important fact to note about the process of constructing situation models is that it is not restricted to the verbal domain. It frequently involves imagery, emotions, and personal experiences.“ (Kintsch/Rawson 2005: 211)

Die zusammengefassten *kognitiven Teilprozesse des Leseverstehens* (vgl. Abb. 2.1) zur Konstruktion eines mentalen Modells können entsprechend kognitive und emotionale Leseprozesse einbeziehen.

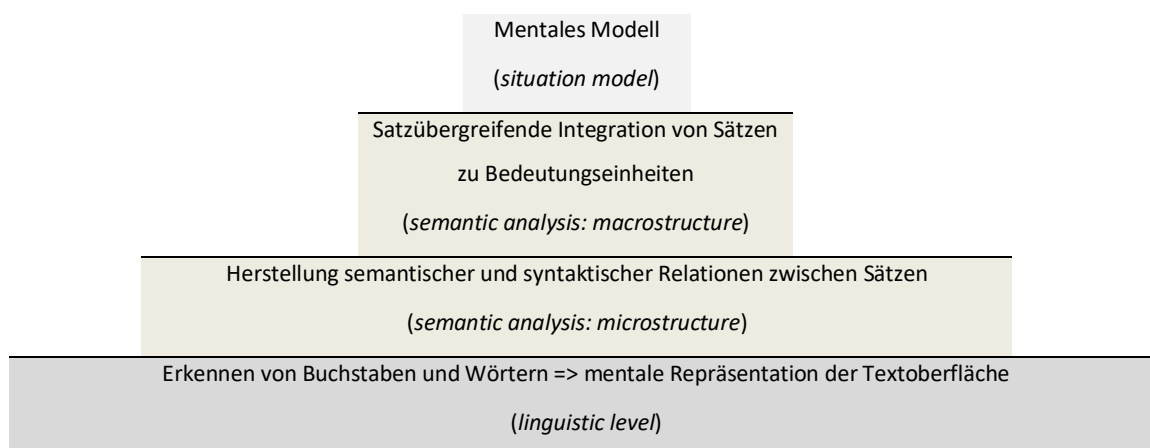


Abb. 2.1: Kognitive Teilprozesse des Leseverstehens

Anmerkung. Eigenes Modell in Anlehnung an MÜLLER (2005: 5), KINTSCH & RAWSON (2005: 210–211) und SCHNOTZ (2006).

Die Entwicklung eines mentalen Modells kann bereits zu Lektürestart (je nach Vorwissen) beginnen. Ein kohärentes mentales Modell bildet sich jedoch erst nach einer elaborierten Verarbeitung des situativen Leseaktes (vgl. Willenberg 2007). Im Einklang mit vorhergehenden Ansätzen mentaler Modellbildungen (vgl. Collins et al., 1980: *internes Textmodell*; Sanford/Garrod 1981: Szenario-Repräsentation; Kintsch 1988: *Konstruktions-Integrationsmodell des Textverstehens*; van Dijk/Kintsch 1983 und Zwaan 1993: *Situationsmodelle*) wird relevant, dass Lesende Texten nicht nur Bedeutung entnehmen, sondern auch Bedeutung auf Basis von Vorwissen konstruieren. Die kognitive Verarbeitung eines Textes lässt sich demnach

in passive und aktive Prozesse sowie zwei wechselseitige Prozessrichtungen differenzieren: *Bottom-up*-Leseverstehensprozesse nutzen textseitige Verarbeitungsmechanismen wie die sprachliche Texterfassung zur eher passiven Entnahme von Informationen. *Top-down*-Leseverstehensprozesse nutzen wissensgeleitete Verarbeitungsmechanismen wie den Rückgriff auf subjektives Vorwissen, persönliche Vermutungen und Ziele. In ihrer Asymmetrie sind *Bottom-up*-Prozesse unabhängig, *Top-down*-Prozesse jedoch nur in Interaktion mit *Bottom-up* Leseverstehensprozessen realisierbar (vgl. Zwaan 1993: 22). Damit kann auch das Lesen literarischer Texte als *Bottom-up*-Lektüre nicht nur Entnahme von semantischem Textsinn oder einer singulären Betrachtung der Autor*innenintention sein, sondern ist unter Hinzunahme von *Top-down*-Prozessen von Fall zu Fall situative Bedeutungskonstruktion.

2.1.1 | Leseprozesse literarischer Texte

Die vorliegende Arbeit untersucht spezifisch das Lesen von literarischen Texten und damit die literarästhetische Rezeption. Im Folgenden wird daher erläutert, welche Encodierungsstrategien und andere Wissensdomänen für das Lesen literarischer Texte relevant werden. Grundlegend werden in der literarästhetischen Rezeption ähnliche kognitive Leseprozesse wie beim informatorischen Lesen sowie die Bildung mentaler Modelle aktiviert (vgl. Kintsch 1994: 51). Im Gegensatz zur reinen Informationsentnahme gewinnen in den literarischen Leseprozessen jedoch die subjektive Bedeutungskonstruktion und der Einbezug emotionaler Leseprozesse an Bedeutung. So nimmt RUNGE (1997: 15) spezifisch für literarische Leseprozesse an, dass eine intellektuelle, permanente Auseinandersetzung mit der fiktiven Welt im Wechselspiel mit subjektiven Erwartungen steht und zu einer individuellen Wahrnehmung im Rahmen des angebotenen Interpretationsspielraumes des Textes führt. Diese individuelle Wahrnehmung müsste während des Leseprozesses immer wieder neu zu einer subjektiven Wirklichkeit geformt werden (vgl. ebd.). Das Modell zum Leseprozess literarischer Texte von GAILBERGER⁵ (2010 in Anlehnung an Kintsch 1998) verdeutlicht das Zusammenspiel der hierarchieniedrigen (*Bottom-up*-) und hierarchiehohen (*Top-down*-) Leseprozessebenen. GAILBERGER & WILLENBERG (2008: 60) formulieren, in Abgrenzung zu den PISA-Erhebungen nicht nur die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens betrachten zu wollen, sondern „explizit zu machen, worauf sich hohe Lesekompetenzen stützen, nämlich auf die wissensbasierte Zusammenschau und Integration größerer Textteile.“ In der Konzeption eines *Prozessmodells der Lesekompetenz* werden von GAILBERGER (2010: 28) sechs aufeinander aufbauende Leseniveaus angenommen (vgl. Abb. 2.2), die in den DESI-Erhebungen zu den Kompetenzbereichen A–D zusammengefasst sind (vgl. Gailberger/Willenberg 2008: 61). GAILBERGER (2010) berücksichtigt in seiner Modellierung über die kognitiven Prozesse hinaus zudem die leserseitigen Voraussetzungen literarischen Lernens vor dem Leseprozess, die sich durchweg auf alle weiteren Leseprozessebenen auswirken können.

⁵ *Anmerkung.* Das Prozessmodell der Lesekompetenz als Basis der DESI-Studie ist von GAILBERGER konzipiert und in den Beitrag von GARBE (2010) eingebettet, siehe Gailberger/Garbe 2010 im Literaturverzeichnis. Um den Ursprüngen der Modellierung gerecht zu werden, wird in der hiesigen Darstellung von dem Modell nach GAILBERGER (2010) gesprochen.

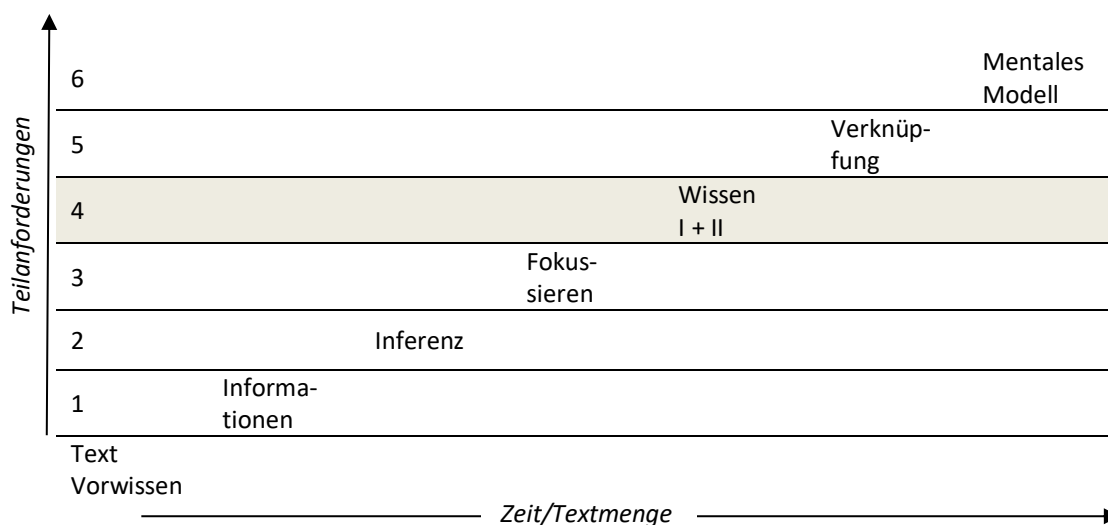


Abb. 2.2: Prozessmodell der Lesekompetenz (Gailberger 2010: 28)

Das in Abbildung 2.2 dargestellte *Prozessmodell der Lesekompetenz* nach GAILBERGER (2010) unterteilt den Leseprozess literarischer Texte auf Basis des schülerseitigen Vorwissens und den Voraussetzungen des Textes in sechs Teilanforderungen des Lesens. Den Teilanforderungen der x-Achse entsprechen die situativ geprägten Rezeptionshandlungen während des Lesens literarischer Texte in den Aktivitätsstufen (A1–A6) der y-Achse. Die Aktivitätsstufen A1 bis A4 bilden dabei die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des eher passiven, *Bottom-up*-Leseverstehens auf Grundlage der Textoberfläche (semiotisches Decodieren auf Prozessebene) sowie der Textbasis (semantische Bedeutung herstellen; lokale Kohärenz). Die Aktivitätsstufen A5 und A6 gehören zu den hierarchiehohen Teilkompetenzen der eher aktiv subjektiv geprägten, interpretativen *Top-down*-Leseverstehensprozesse (globale Kohärenz; Superstruktur: Textmuster/-merkmale).⁶ Nach GAILBERGER (2010: 28) lassen sich Leseakte entsprechend in sechs differenzierbare Tätigkeiten einteilen, „deren Komplexität mit zunehmender Textmenge steigt.“ Diese werden in der DESI-Studie auf Basis einer Pre-Test-Auswertung zu vier Kompetenzniveaus zusammengefasst:

Kompetenzniveau A = Aktivitätsstufe 1: Informationsentnahme/
Informationsverarbeitung

Kompetenzniveau B = Aktivitätsstufe 2 und 3: Lokale Lektüre

Kompetenzniveau C = Aktivitätsstufe 4 und 5: Verknüpfen

Kompetenzniveau D = Aktivitätsstufe 6: Mentales Modell

(vgl. Gailberger 2010: 28–30)

Zum Vergleich mit dem oben konstruierten Modell *kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens* (vgl. Abb. 2.1) entspricht das Kompetenzniveau A dem *linguistic level*, das Kompetenzniveau B der *semantic analysis: microstructure*, das Kompetenzniveau C der *semantic analysis: macrostructure* und das Kompetenzniveau D dem *situation model*. In Übereinstimmung mit

⁶ *Anmerkung.* Bezüglich der Begriffe hierarchieniedrig/hierarchiehoch ist anzumerken, dass diese keine geringe oder hohe Qualität der Verarbeitungsprozesse beschreiben, sondern die quantitative Komplexität des verarbeiteten Textmaterials bezeichnen (vgl. Lenhard 2013: 20).

den kognitionspsychologischen Annahmen eines interaktiven Leseprozesses nimmt GAILBERGER (2013: Vortrag) an, dass die Aktivitätsstufen als wechselseitig voneinander abhängige und parallel ablaufende Leseprozesse aufzufassen sind. Je automatisierter diese Aktivitäten ablaufen, desto geübter scheinen Lesende im Umgang mit literarischen Texten zu sein. Das mentale Modell wird als stetiger, im Hintergrund mitlaufender Prozess beschrieben, an dessen Aufbau „jeder kompetente Leser unentwegt“ arbeitet (Gailberger 2010: 30). GAILBERGER & WILLENBERG (2008: 61–62) definieren das mentale Modell als „konstruktive Zusammenfassung des Textes durch den Leser“, das sich „partiell von der Textbasis“ löst und „Vor- und Weltwissen elaborierend verbinden muss“, um auf einer (Meta)Ebene verfügbar zu sein. Ein komplexes Textverstehen ist demnach gelungen,

„wenn der Leser alle Teilprozesse des Lesens erfolgreich durchlaufen hat und am Ende auf ein Mentales Modell zugreifen kann, in dem Textbasis und sprachlich-weltliches Wissen zusammengefasst sind.“ (Gailberger/Willenberg 2008: 60)

Die Bildung eines mentalen Modells setzt entsprechend kognitive Kapazitäten voraus, die für den Prozess der literarischen Lektüre neben den weiteren Leseaktivitäten verfügbar sein müssen und zieht subjektive Wissensbestände mit ein. ALBRECHT & O'BRIEN (1992: 777) beschreiben das mentale Modell auch als ein dem subjektiven Leseziel dienendes, ökonomisch gehaltenes und durch Textbasis, Vorwissen, deren Interaktion sowie mit verfügbaren kognitiven Ressourcen konstruiertes Phänomen: „a strategy for deciding what information to keep active in memory.“ RINCK (2000) beschreibt ebenfalls, dass für die kognitive Strategie der Modellbildung freie Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis zur Verfügung stehen müssen und nicht alle Lesenden überhaupt gleich leicht oder gleich ausgeprägt mentale Modelle beim Lesen bilden. Sind die kognitiven Ressourcen von Lesenden beispielsweise bereits durch geringes Lese- oder Sprachverständnis auf Ebene der oberflächlichen und sachlichen Textbasis stark ausgelastet, werden kaum mehr Kapazitäten zur Bildung eines mentalen Modells verfügbar sein. SCHMITT et al. (2014: 110) schließen, dass solch ein vielschichtiges, während der Rezeption stets zu aktualisierendes mentales Modell eher geübte Lesende konstruieren. Dieser Zusammenhang könnte relevant für die PISA-Ergebnisse sein, wo festgestellt wird, dass Schüler*innen im deutschen Schulsystem besonders schlecht in dem Kompetenzbereich *Reflektieren und Bewerten* von Texten abschneiden und die Differenz innerhalb der schwächsten Schüler*innen für diesen Bereich besonders stark ausgeprägt ist (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001). Für die Leseprozessebenen kann angenommen werden, dass bei schwachen oder ungeübten Lesenden die hierarchieniedrigen Leseprozesse des basalen Textverstehens (vgl. Abb. 2.1 *linguistic level* und *semantic analysis: microstructure*; nach Gailberger 2010 Kompetenzniveau A und B) stark die kognitiven Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis belasten. In diesen Fällen sind kaum noch freie Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis für hierarchiehohe Leseprozesse vorhanden, die für ein textbasiertes Urteil, eine reflexive Distanz oder interpretative literärästhetische Rezeptionshandlungen einer umfassenden mentalen Modellbildung nötig wären.

2.1.2 | Wechselseitigkeit hierarchieniedriger und hierarchiehoher Leseprozesse

Die herausgestellte wechselseitige Abhängigkeit der Bestandteile von Leseprozessen macht auch LENHARD (2013: 15) deutlich: Er definiert das Situationsmodell (unter Rückgriff auf den ursprünglichen Begriff *situation model* nach Kintsch 1994) als mentale Repräsentation während des Lesens, das „eine stark verdichtete, durch eigenes Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierbare Zusammenfassung des Textinhaltes“ darstellt (vgl. Abb. 2.3). LENHARD (2013) bezieht hierarchieniedrige Leseprozesse ebenfalls auf eher passive Prozesse des *Bottom-up*-Leseverstehens auf Basis der Textoberfläche sowie der Textbasis. Und auf hierarchiehoher Ebene der Leseprozesse werden die aktiven *Top-down* Prozesse, die das Textwissen und Weltwissen einbeziehen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation, die globale Kohärenzbildung und das Ziehen von Inferenzen verortet.

LENHARD (2013) stellt im Zuge seiner Modellierung ebenso wie GAILBERGER (2010) heraus, dass bei geübten Lesenden die hierarchieniedrigen⁷ und hierarchiehohen Leseprozesse unter Einbindung der kognitiven Voraussetzungen zeitgleich und weitgehend automatisiert ablaufen. Bezüglich der kognitiven Ressourcen zeigt das Situationsmodell von LENHARD (2013) besonders anhand der basalen Säule „Allgemeine kognitive Voraussetzungen“ auf, dass nicht nur das Vorwissen als leserseitiges Merkmal relevant wird. Für die kognitive Verarbeitung sind nach LENHARD (2013) zudem das Sprachverständnis, die phonologische Bewusstheit, der Zugriff auf das semantische Lexikon und das schlussfolgernde Denken leserseitige Fähigkeiten, die in ihrer Funktionalität die hierarchieniedrigen sowie hierarchiehohen Leseprozessebenen beeinflussen. Als zentrales, leserseitiges kognitives Merkmal wird zudem die Arbeitsgedächtniskapazität genannt, die allen Teilprozessen zur Bildung eines Situationsmodells als Ressource zugrunde liegt. Die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen werden damit im Vergleich zu den vorhergehenden Modellen um Bestandteile wie die Arbeitsgedächtniskapazität und das allgemeine Sprachverständnis erweitert (vgl. Abb. 2.3).

⁷ *Anmerkung.* LENHARD (2013) spricht von hierarchieniederen Leseprozessen (vgl. Abb. 2.3). Um im Einklang mit den vorhergehenden Leseprozessmodellen zu bleiben, wird wie üblich in der Literaturdidaktik weiter von hierarchieniedrigen Leseprozessen gesprochen.

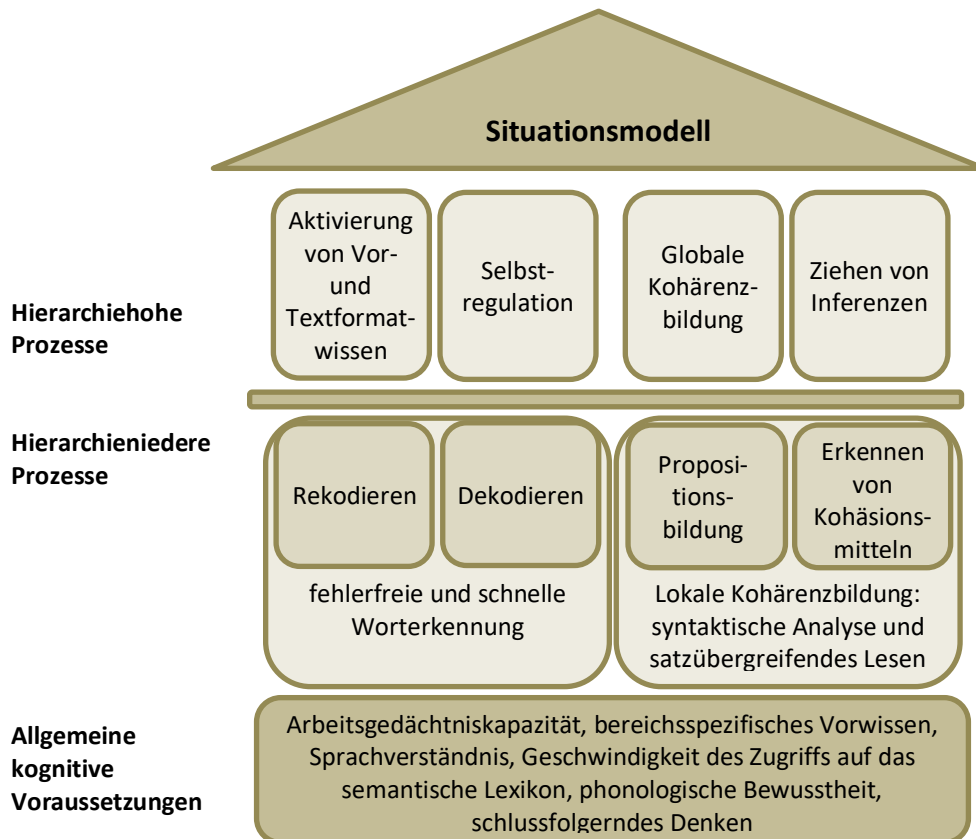


Abb. 2.3: Teilprozesse beim Leseverstehen: Situationsmodell (Lenhard 2013: 15)

Die Erweiterung LENHARDS (2013) um allgemeine kognitive Voraussetzungen verweist auf die Komplexität kognitiver Verarbeitungsprozesse bereits auf hierarchieniedriger Ebene: Hier beanspruchen Textverarbeitungsfähigkeiten auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer sowie bei Anschlussaufgaben auch auf pragmatischer Ebene während des Lesens kognitive Kapazitäten. Diese kognitiven Kapazitäten können dann weiteren, insbesondere hierarchiehohen Leseprozessen wie dem Rückgriff auf Vorwissen oder dem Ziehen von Inferenzen nicht mehr zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schnotz 2006: 230). Das Situationsmodell von LENHARD (2013) greift entsprechend die von SCHNOTZ (2006) zusammengefassten mentalen „Konstruktionsprozesse beim Textverstehen“ insbesondere auf hierarchieniedriger Prozessebene auf und ist in dieser Dimension in Einklang mit den kognitionspsychologischen Erkenntnissen von KINTSCH & RAWSON (2005) sowie GAILBERGERS Modellierung (2010) zu bringen. Innerhalb der hierarchieniedrigen Prozesse scheinen in der Darstellung LENHARDS (2013) jedoch das von KINTSCH & RAWSON (2005) getrennte *linguistic level* (Worterkennung) und die *semantic analysis* (Kohärenzbildung) der Mikrostruktur zusammenzufallen und synchron abzulaufen. Diese Trennung behalten hingegen SCHNOTZ (2006: „mentale Repräsentation der Textoberfläche“ und „propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts“) und GAILBERGER (2010: Lesekompetenzniveau A und B) noch bei. LENHARD (2013) differenziert scheinbar weniger zwischen den Prozessen des grundständigen Erkennens und des tatsächlichen Verstehens von Buchstaben und Wörtern. Auf den hierarchiehohen Prozessebenen werden wie bei den vorherigen Theorien die *semantic analysis* der Makrostruktur sowie in der Aktivierung von Vor- und Textformatwissen die *Top-down*-Prozesse genannt (vgl. Lenhard 2013). Es gilt zu überdenken, ob letztere Wissensbestände tatsächlich erst auf Ebene der elaborierten Leseprozesse anhand einer umfassenden

Textbasis aktiviert werden oder nicht bereits für kleinere Texteinheiten auf hierarchieniedriger Ebene relevant sind. Dadurch wären sie vielmehr der Ebene allgemeiner Voraussetzungen (unter bereichsspezifischem Vorwissen) zuzuordnen. Mit der Selbstregulation kommt bei LENHARD (2013) eine metakognitive Monitorstrategie hinzu, welche die vorhergehenden Theorien nicht einbezogen haben, die jedoch durchaus in Modellen zur metakognitiven Repräsentation eine Rolle spielt (vgl. Holle 2010).

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass für die literarästhetische Rezeption gerade das mentale Modell relevant wird. Denn der besondere ästhetische Sprachgebrauch literarischer Texte (vgl. Link 2004; Kap. 3.1) erfordert von Lesenden aktive Sinnkonstruktion und Leerstellenfüllung unter Rückgriff auf globale Textstrukturen, subjektives Wissen und Erfahrungen (vgl. Gailberger 2010). Die literarisch schriftliche Sprachform stellt entsprechend bereits auf hierarchieniedrigen Ebenen hohe Anforderungen. Darüber hinaus erfordern literarische Eigenheiten kognitive Kompetenzen und Wissensbestände auf hierarchiehohen Leseprozessebenen. Auf das Spezifische der Rezeption literarischer Texte, die über komplexe, kognitive Leseprozesse hinaus geht und die zugleich emotionale, imaginative, selbstreflexive, distanzierende oder identifikatorische Prozesse im Sinne des literarischen Lernens anregt (vgl. Ehlers 2017: 25), soll nachfolgend eingegangen werden. Anhand der kognitionspsychologischen Betrachtung der leserseitigen Voraussetzungen für die literarästhetische Rezeption lässt sich festhalten, dass verschiedene kognitive Teilprozesse des Lesens sich wechselseitig bedingen. Dabei nehmen die kognitiven Kapazitäten und Prozesse des hierarchieniedrigen Leseverstehens eine zentrale Rolle für die Etablierung hierarchiehoher Leseprozesse ein. Das *erweiterte Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens* (vgl. Abb. 2.4) ergänzt entsprechend die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen als basale kognitive Einflussfaktoren von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Leseprozessen.

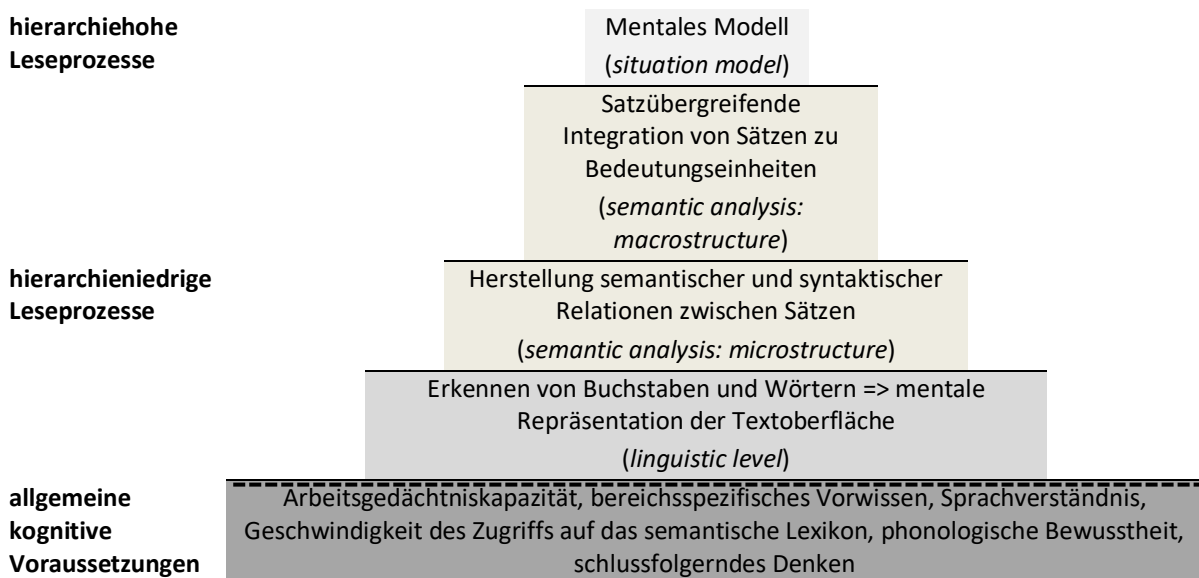


Abb. 2.4: Erweitertes Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens

Anmerkung. Eigenes Modell (in Anlehnung an Müller 2005; Kintsch/Rawson 2005; Schnotz 2006; Lenhard 2013).

2.2 | Erweiterte Lesekompetenzmodelle für das Lesen literarischer Texte

Dieses Kapitel widmet sich den literaturdidaktischen Modellierungen des Lesens. Dabei steht nicht mehr nur der Ablauf von Leseprozessen im Fokus, auch die Förderung des Lesens wird mit betrachtet. Zudem spielen in den gegenwärtigen Modellen des Lesens der Literaturdidaktik kognitive ebenso wie emotionale Bestandteile eine Rolle. Grundlegend werden die über eine rein kognitiv-basierte Informationsentnahme hinausgehenden Leseprozesse in den Zielsetzungen der Persönlichkeitsentwicklung und diese in gesellschaftlichen, kulturell geprägten Kontexten verortet: Die Sphäre der sozialen Umwelt wird als eine der konkreten Lesesituation und kognitiven Verarbeitung zugrunde liegende Determinante des Leseverstehens und der Lesemotivation betrachtet (vgl. Möller/Schiefele 2004: 105). Mit diesem Einfluss beschäftigt sich die Lesesozialisationsforschung, die anhand entwicklungspädagogischer sowie entwicklungspsychologischer Studien den vorschulischen wie schulbegleitenden Einfluss sozialer Instanzen erfasst. Konkret untersucht die Lesesozialisationsforschung nach GARBE, HOLLE & JESCH (2010: 169) drei Bereiche: a) die Leseentwicklung, b) Optionen pädagogischer Einflussnahme auf die Lesesozialisation und c) die Rückwirkung von Lektüren auf Lesende. Diese zunehmende Erforschung individueller Leseprozesse führte seit den sechziger Jahren zu einem Paradigmenwechsel von einer isolierten Erforschung der Lesefähigkeiten hin zu Untersuchungen von Strategien der Leseförderung unter Einbezug der Lesenden als Subjekte in sozialen Kontexten (vgl. Eggert/Garbe 1995).

a) Empirische Forschungen zur literarischen Sozialisation stellen die Lektüre in Bildungseinrichtungen als nur einen von diversen gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Lesefähigkeiten heraus. Die Schullektüre prägt dennoch nachhaltig die Lesemotivation von Schüler*innen. Für die Entwicklung des Leseverhaltens ist altersbezogen nachgewiesen, dass die intrinsische Lesemotivation von Schüler*innen nach der Einschulung zunächst durchschnittlich recht hoch ist (vgl. Eggert/Garbe 1995: 64). Allerdings ergeben Studien der Lesesozialisationsforschung, dass diese ursprüngliche intrinsische Lesemotivation während der Schulzeit phasenweise nachlässt (vgl. ebd.: 63). Als eine Ursache wird angesehen, dass im Alter von sieben bis 12 Jahren der externe Anspruch an das selbstständige Lesen stark ansteigt und der weitere Aufbau von Lesefertigkeiten, -flüssigkeit und -verstehen immer mehr den Bildungsinstitutionen überlassen wird (vgl. ebd.: 64). ROSEBROCK (2001) stellt als eine Folge dieser Verantwortungsübergabe heraus, dass Kinder, die von Haus aus mit weniger entwickelten literarischen Kompetenzen in die Schule kommen, grundlegende technische Lesefähigkeiten häufig erst noch ausreichend im Schulkontext entwickeln müssen, um auf dem erwarteten Niveau lesen zu können. Bei dem Wechsel von vorgelesener Freizeitlektüre zum Lesemodus der selbstständig zu bewältigenden Pflichtlektüre in Schulkontexten kann es zu einer ersten Lesekrise im Alter von neun bis 10 Jahren kommen (vgl. Eggert/Garbe 1995: 63): Die Schüler*innen verlieren ihre intrinsische Motivation zu lesen. Eine weitere Lesekrise wird in der beginnenden Pubertät von 12 bis 14 Jahren angenommen (vgl. Graf 2007).

Längsschnittstudien können die Annahmen solcher Lesekrisen empirisch nachweisen und zeigen, dass trotz steigender Lesekompetenz in den Klassen drei bis sechs tendenziell ein Rückgang der intrinsischen Lesemotivation zu verzeichnen ist (vgl. McElvany/Kortenbruck/Becker 2008). Das bisherige Leseverhalten unterliegt in dieser Zeit einem Wandel in Häufigkeit, Stoff, Medium und Rezeptionsweise (vgl. Philipp 2011: 21). Die genannten Entwicklungsphasen sind im *Verlaufsmodell der literarischen und Lesesozialisation* von GARBE, PHILIPP & OHLSEN (2009: 227) zusammengefasst (vgl. Abb. 2.5).

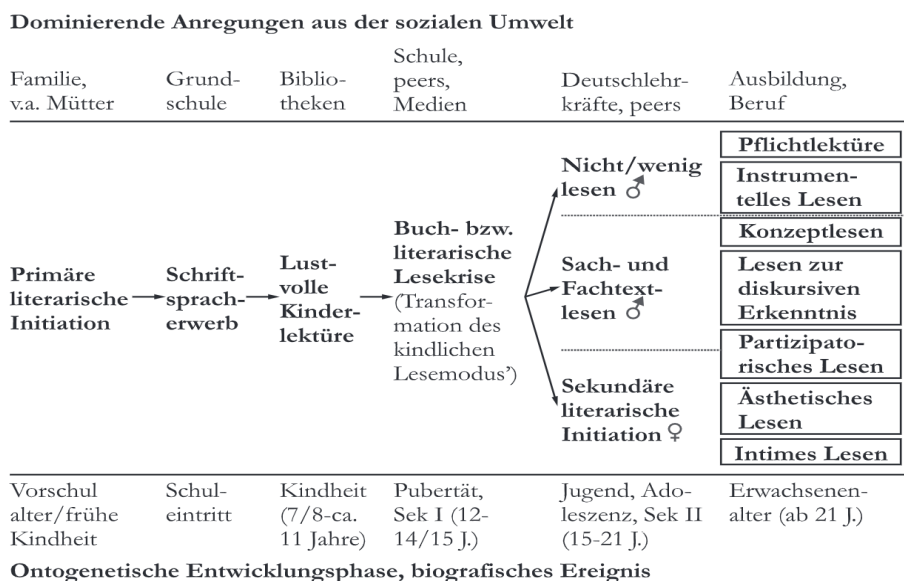


Abb. 2.5: Prototypisches Verlaufsschema der literarischen und Lesesozialisation (Garbe/Philipp/Ohlsen 2009: 227)

Anmerkung. Quelle: Darstellung der Autor*innen nach GRAF 1995; erweitert auf der Grundlage von GARBE 2005: 29; GRAF 2002/2004.

b) Das Verlaufsmodell der literarischen und Lesesozialisation (vgl. Abb. 2.5) macht deutlich, dass in den Altersstufen vor und während der potenziellen Lese- und Lesekrise zu Beginn der Sekundarstufe I ein Grundstein für die Entwicklung der weiteren Lesebiografie gelegt wird. Die zu diesem Zeitpunkt möglicherweise sinkende intrinsische Lesemotivation sollte in Schule aufgefangen werden. CHRISTMAN & ROSEBROCK (2006) gehen in dieser Hinsicht davon aus, dass eine gute Passung zwischen Merkmalen der Lernenden und den Unterrichtsgegenständen sowie -methoden die Basis eines gelingenden Unterrichts darstellt. Insbesondere in Anbetracht möglicher Lese- und Lesekrisen erscheint eine Leseförderung unter Berücksichtigung leserseitiger Fähigkeiten und textseitiger Anforderungen zentral (vgl. Kap. 4.1). Hier kann eine sekundäre literarische Entwicklung initiiert werden (vgl. Abb. 2.5), wenn beispielsweise das Lesen über die Modi der ästhetischen und intimen Rezeptionsweisen als individuell relevant und genussvoll erlebt werden kann (vgl. Kap. 2.2.2).

c) In Untersuchungen der literarischen Sozialisation werden die Rückwirkungen von Lektüren auf Lesende spezifisch bezüglich der Rezeption literarischer Texte in den Blick genommen: So gehen ULICH & ULICH (1994) davon aus, dass insbesondere das Lesen literarischer Texte die Persönlichkeitsentwicklung von Rezipierenden beeinflussen kann. Dabei könne sich die Interaktion von Lesenden und literarischen Texten auf die Entwicklung von Empathie, Fantasie sowie der Ich-Beteiligung auswirken (vgl. ebd.: 821). Zudem seien durch die Rezeption literarischer Texte die Prüfung eigener Welt- und Selbstentwürfe möglich und persönliche Erlebnis- und Denkformen könnten erweitert werden (vgl. ebd.). WILD & MÖLLER (2015) gehen ebenfalls davon aus, dass literarische Texte unmittelbare Einflussfaktoren des Lebensumfeldes auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen darstellen. Literarische Texte könnten als extrinsische Motivation zu Normverhalten, prosozialen Einstellungen und Handlungsmotiven durch Internalisierung von sozial erwünschtem Verhalten führen (vgl. ebd.: 158). WILD & MÖLLER (2015: 159) nehmen zudem an, dass die Internalisierung durch

Literatur anders als direkte Instruktionen und Interaktionen in Familie oder anderen Erziehungsgruppen, die meist bewusste pädagogische Absichten verfolgen, implizit zu selbstbestimmten Handlungsregulationen führen kann (*organismische Integration*). Durch das Lesen literarischer Texte würden Kinder und Jugendliche lebenspraktische Verhaltensbeispiele vorgeführt bekommen, die sie nachahmen oder zu welchen sie sich distanzieren können (vgl. ebd.: 446). So könnten sie am (fiktiven) Modell lernen und reflexiv Stellung zu den dargestellten Beispielen beziehen (vgl. ebd.). Die Annahme des Lernens am (fiktiven) Modell als ein zentraler Sozialisationsprozess der Persönlichkeitsbildung setzt jedoch die Fähigkeit der sozial-kognitiven Perspektivenübernahme voraus und geht davon aus, dass Emotionen und Kognitionen sich während des Lesens wechselseitig beeinflussen. Auf beides wird in Kapitel 2.4 näher eingegangen.

Forschungen der Lesesozialisationsforschung verweisen darauf, dass es neben den kognitiven Leseprozessen sowie den spezifischen leserseitigen Determinanten noch weitere Einflussfaktoren auf die situative literarästhetische Rezeption und die Entwicklung von Lesekompetenz gibt. Zudem können durch das Lesen nicht nur literarische Erfahrungen und Lesefähigkeiten, sondern auch die Persönlichkeit von Lesenden weitergebildet werden. Die Aufnahme dieser zusätzlichen Dimensionen des Lesens in deutschdidaktische Lesekompetenzmodelle wird nachfolgend kurz erläutert.

2.2.1 | Lesekompetenz im Sozialisationskontext

Ein auf den Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung aufbauender, die kognitiv basierten Ansätze zur Bestimmung von Lesekompetenzen erweiternder Ansatz ist das von HURRELMANN (2002: 16) generierte Modell der *Lesekompetenz im Sozialisationskontext*. HURRELMANN (ebd.: 12) verweist auf die Relevanz der Enkulturation einer Lesekultur, die fern von Leistungsmessungen primär eine Teilnahme an Literalität eröffnen soll. Sie beschreibt ihr Vorgehen später mit eigenen Worten wie folgt:

„Meine Behauptung ist nun, dass man, um den komplexeren Ursachen von Lesemängeln gerecht zu werden, die PISA-Perspektive erstens um eine differenzierte Beschreibung des Kompetenzerwerbs und seiner relevanten Kontexteinflüsse erweitern muss und dass man zweitens eine umfassendere Konzeptualisierung von Lesekompetenz braucht, die sich nicht allein auf die kognitiven Dimensionen von Textverständnis reduziert, sondern die motivationalen, emotionalen und interaktionsbezogenen Teilfähigkeiten des Lesens in den Kompetenzbegriff einbezieht.“ (Hurrelmann 2006: 162)

Damit nimmt HURRELMANN (2002) die Annahmen der Lesesozialisationsforschung auf und erfasst literarische Sozialisation als Prozess individueller literarischer Bildung, der sich über die Aneignung von Lesefertigkeiten für Lesekompetenzen im Sinne der *Reading Literacy* (schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit) hinaus auf emotionale, motivationale und soziale Dimensionen *vor, während* und *nach* dem Lesen bezieht. In die Modellierung werden entsprechend sowohl sozialisationstheoretische Ansätze aufgenommen, die das Lesen in sozialen Kontexten wie der Anschlusskommunikation betrachten, als auch lesedidaktische Ansätze, die das Lesen als Entwicklung unter Berücksichtigung motivationaler und emotionaler Bedingungen erfassen (vgl. ebd.: 13). Lesekompetenz wird von HURRELMANN (2002) umfassend als kulturelle Praxis und Mittel der Subjektbildung definiert, die in der Lesedidaktik auf die Förderung aller Teilkompetenzen angewiesen ist. Die kognitiven

Komponenten des Lesekompetenzmodells nach den PISA-Studien werden in ihrer Modellierung um die folgenden Dimensionen *Motivation*, *Emotion* und *Anschlusskommunikation* ergänzt:

- *motivationale Dimension – Lesemotivation*: „Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit einer positiven Gratifikationserwartung zu begegnen, in der Rezeption Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen aufrechtzuerhalten, von der Überzeugung auszugehen, dass Lesen auch im interpersonalen Kontext sinnvoll ist.“
- *emotionale Dimension – Emotionsfähigkeit*: „Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden (von verschiedenen Formen der Identifikation bis hin zur Freude an der kognitiven Durchdringung der Texte), das Vermögen, bei Schwierigkeiten Unlust zu balancieren, nicht zuletzt die Fähigkeit zum ästhetischen Wahrnehmen und Genießen.“
- *interaktive Dimension – Fähigkeit zu Anschlusskommunikationen*: „Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, zur Toleranz bei unterschiedlichen Interpretationen, zum Aushandeln von Bedeutungskonsensen.“ (Hurrelmann 2002: 13–16)

HURRELMANN (2002: 14) zieht den Schluss, dass Leseförderkonzepte bemüht sein sollten, kognitive „Textverarbeitungskompetenzen so eng wie möglich mit Lesemotivationen, emotional involvierten Lektüreerfahrungen und [...] Prozessen der Anschlusskommunikation zu verbinden.“ Insbesondere die motivationale, emotionale und interaktive Dimension sieht sie als relevante Elemente der Leseförderung, um positive Leseerfahrungen anbahnen zu können, Lesefreude und Vertrautheit mit schriftlichen Texten zu schaffen und Lesegewohnheiten zu stabilisieren (vgl. ebd.: 17).

Die von HURRELMANN (2002) entwickelten Dimensionen der Lesekompetenz sind zum Teil empirisch belegt. Zum einen verweisen die PISA-Studien darauf, dass seitens der leserbezogenen Prädiktoren neben der Leseflüssigkeit (Decodierfähigkeit), dem Lesestrategiewissen und den kognitiven Grundfähigkeiten auch das Leseselbstkonzept und das Interesse am Lesen die Leistungsdifferenzen im PISA-Lesekompetenztest aufklären (vgl. Artelt et al. 2002: 11). Zum anderen lassen sich die in den PISA-Studien nachgewiesenen Unterschiede der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen anhand von Differenzen der Lesemotivation nahezu vollständig aufklären (vgl. Stanat/Kunter 2002).⁸ Das generelle Interesse als Bestandteil der Lesemotivation und das Selbstkonzept haben zwar insgesamt einen geringeren Einfluss auf das Leseverstehen als die Lesefähigkeiten (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001; Artelt et al. 2002). Da jedoch die Lesemotivation als zentrales Merkmal des Leseverhaltens (Häufigkeit und Ausdauer) und das Leseselbstkonzept interventionsnah in Bildungskontexten beeinflusst werden können und subjektbezogene

⁸ *Anmerkung*. Bereits seit den Studien des „Motivation for Reading Questionnaire“ von WIGFIELD & GUTHRIE (1997) wird besonders die leserseitige motivationale Dimension des Lesens in den Vordergrund der Leseförderung gerückt. Angenommen wird, dass Lesemotivation zu einer vermehrten Lesepraxis führen kann und damit implizit die Lesefähigkeiten gesteigert werden können (vgl. Artelt et al. 2005: 54). Ergebnisse von GUTHRIE et al. (1999) verweisen darauf, dass die Lesemotivation einerseits die Lesekompetenz, jedoch andererseits noch stärker die Lesemenge vorhersagen kann. Somit kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die intrinsische Lesemotivation die Lesemenge positiv beeinflusst und damit eine Förderung des Leseverständnisses bewirkt (vgl. ebd.; Wigfield/Guthrie 1997). Diese Annahme bestätigt sich durch repliziert nachgewiesene enge positive Zusammenhänge von intrinsischer Lesemotivation und Lesekompetenz (vgl. Quinn/Jadav 1987; Wigfield/Guthrie 1997; Guthrie et al. 1999; Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001; Möller/Schiefele 2004; Schaffner 2009) sowie von intrinsischer Lesemotivation und Leseverhalten (vgl. Guthrie et al. 1999; McElvany/Kortenbruck/Becker 2008).

Voraussetzungen für eine gelingende Lektüre darstellen, erweisen sich diese Merkmale als relevante Dimensionen von Lesefördermaßnahmen.

Die Studie „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ von BERTSCHI-KAUFMANN & SCHNEIDER (2006: 410) bestätigt darüber hinaus den von HURRELMANN (2002) angenommenen Zusammenhang zwischen kognitiven Dimensionen⁹ und emotionalen Dimensionen¹⁰ der Lesekompetenz. Dabei kann aufgezeigt werden, dass kognitive Kompetenzen nicht die emotional erfolgreiche empathische Leseleistung bedingen (vgl. ebd.: 411). Eine Abhängigkeit der emotionalen von den kognitiven Leseprozessen ist hiernach nicht gegeben, sodass ein wechselseitiger Zusammenhang angenommen werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass Empathie beim Lesen von weiteren Ressourcen als den rein kognitiven abhängig ist. Demnach ist im Sinne von HURRELMANN'S Modell (2002) die emotionale Dimension von kognitiven Dimensionen der Lesekompetenz abzugrenzen. Zugleich zeigt sich damit, dass das emotionale Involvement als Teilkompetenz des Lesens angenommen werden kann (vgl. Bertschi-Kaufmann/Schneider 2006: 411).¹¹ Geprüft wurde in der Studie von BERTSCHI-KAUFMANN & SCHNEIDER (2006) zudem, inwiefern ein interessen geleiteter Unterricht durch individuell gestaltbare Lektüren die Lesekompetenz beeinflussen kann. Positive Wirkungen zeigen sich signifikant bezüglich basaler Lesefertigkeiten (aufgefasst als hierarchieniedrige kognitive Voraussetzungen des Lesens: schnelles Decodieren und Verstehen auf der Wort- und Satzebene) und näherungsweise zeigen sich Wirkungen auf das kognitive Textverstehen (vgl. ebd.: 413). Keine hinreichende Wirkung des interessen geleiteten Unterrichts lässt sich auf das emotionale Involvement, das emotionale Textverstehen und die Lesemotivation feststellen (vgl. ebd.: 414 f.). Das bedeutet, dass reine Interessensorientierung durch individuell gestaltbare Lektüren für die Bedeutsamkeit der Texte und für kognitive Lesekompetenzdimensionen förderlich sein kann (vgl. ebd.: 418). Interessensorientierung tangiert jedoch nicht die emotionalen Dimensionen, die für die vielfältige und ästhetisch orientierte Lesepraxis wichtig sind (vgl. ebd.: 417). BERTSCHI-KAUFMANN & SCHNEIDER (2006: 417) schließen daraus, dass lesedidaktische Konzepte etabliert werden sollten, die „den mit PISA breit bekannt gewordenen Anforderungen an kognitive und reflexive Leseleistungen gerecht werden und emotionale bzw. ästhetische Leseerfahrungen dennoch fördern.“ Im Einklang mit HURRELMANN'S Modellierung (2002) kann geschlossen werden, dass kognitive und emotionale Dimensionen der Lesekompetenz voneinander unterschieden werden können. Da zudem die emotionale, empathische Leseleistung kaum abhängig von der kognitiven Leseleistung zu sein scheint, müssten Studien zur Untersuchung von Leseprozessen kognitive und emotionale Lesekompetenzdimensionen differenziert erheben. Zudem müsste dieser Modellierung nach in didaktischen Settings der Förderung kognitiver und emotionaler sowie motivationaler, reflexiver und kommunikativer Dimensionen der Lesekompetenz Rechnung getragen werden. ROSEBROCK & NIX (2020) bauen das Mehrebenenmodell des Lesens (vgl. Abb. 2.6) ebenfalls auf kognitionspsychologischen Erkenntnissen auf, integrieren sozialisationstheoretisch fundierte Auffassungen von Lesekompetenz und ergänzen auf das Subjekt bezogen die Kultursozialisation.

⁹ *Anmerkung.* Kognitive Dimensionen der Lesekompetenz wurden mit Anteilen aus dem Stolperwörtertest (Backhaus et al. 2005) und dem ELFE-Leseverständnistest (Lenhard/Schneider 2006) erhoben.

¹⁰ *Anmerkung.* Emotionale Dimensionen der Lesekompetenz wurden anhand von TELL1 (Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung, vgl. Bertschi-Kaufmann/Schneider 2004) und einer erweiterten Version TELL2 (vgl. Bertschi-Kaufmann/Schneider 2006) erhoben.

¹¹ Eine weiterführende Ausdifferenzierung nehmen das Projekt zur Literarästhetischen Urteilskompetenz und die daran anschließenden Teilstudien vor (vgl. Kap. 2.4.4).

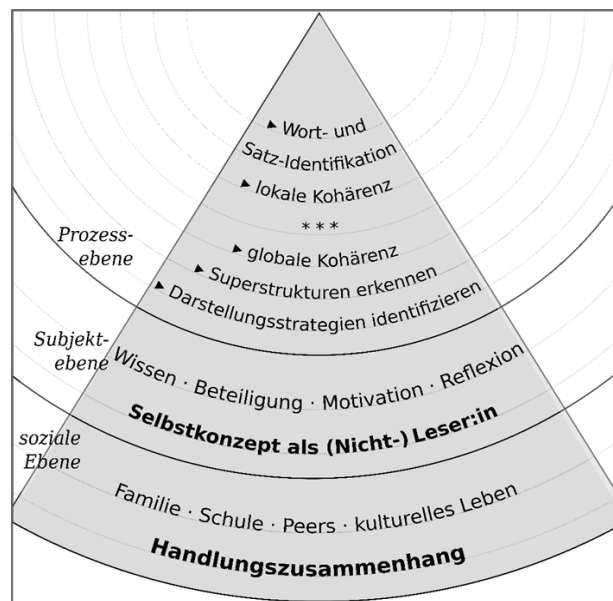


Abb. 2.6: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2020: 15)

In Abgrenzung zu Leistungsstudien der Kompetenzüberprüfung dient die Modellierung von ROSEBROCK & NIX (2020) der didaktischen Planung und Gestaltung von Leselernprozessen im Unterricht. Als „Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive“ (ebd.: 15) bezieht es sowohl literaturdidaktische als auch sprachdidaktische Dimensionen mit ein, die in drei Ebenen unterteilt werden: *Prozessebene*, *Subjektebene* und *soziale Ebene*.

Im Innenkreis des kegelförmigen Ausschnittes steht die *Prozessebene*, welche insbesondere kognitive mentale Aktes des Lesens aufführt (Rückbezug auf die PISA-Studien und KINTSCH 1988). In fünf Stufen werden hierfür hierarchieniedrige und hierarchiehohe Leseprozesse definiert: Zu den hierarchieniedrigen Leseprozessen zählen a) die Buchstaben-, Wort- und Satzidentifikation und b) die lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen unter Einbezug von kulturell geprägtem Vor-, Sprach- und Weltwissen. Zu den hierarchiehohen Leseprozessen zählen c) die globale Kohärenzbildung über Thema und Inhalt des Gesamttexts, d) das Erkennen von Superstrukturen eines Textes und Textsortenmuster sowie e) der Aufbau eines mentalen Modells inklusive der Identifikation von Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen. Als zentrale Bestandteile der *Prozessebene* werden die Fähigkeiten der Leseflüssigkeit und des Lese- und Textverstehens herausgestellt. Zudem werden auf *Prozessebene* Inferenzziehung, Vorstellungsbildung und Perspektivenübernahme aktiviert (vgl. ebd.: 17 ff.). Die mittlere Ebene des lesenden *Subjektes* umfasst die sozialisationstheoretischen Dimensionen der Bereitschaft zum emotionalen Engagement, zur Motivation und Reflexion. Die subjektive Beteiligung am Textgeschehen wird insbesondere bei literarischen Texten für den Nachvollzug von Figuren relevant. So beschreibt ROSEBROCK (2012: 5): Wenn es darum geht, „die Motive von literarischen Figuren zu erkennen, ist die Einfühlung in ihre Befindlichkeit gefordert, sonst kann das nicht gelingen.“ Ergänzt wird die Dimension durch das subjektive (Welt-)Wissen und die affektive Dimension des Leseselbstkonzeptes. Letztere schließt zudem die motivationalen Selbstüberzeugungen des Subjektes als (Nicht-)Leser*in mit ein, die Einfluss auf die situative Lesemotivation nehmen (vgl. ebd.; Möller/Schiefele 2004).

Auf der dritten *sozialen Ebene* stehen die Anteile von Leseprozessen, welche über die Betrachtung kognitiver, mentaler und individueller Leseleistungen hinausgehen. In die soziokulturelle Rahmung des Lesens werden interaktive Dimensionen wie die Anschlusskommunikation mit verschiedenen sozialen, kulturellen und institutionellen Sozialisationsinstanzen einbezogen.

Das Mehrebenenmodell von ROSEBROCK & NIX (2020) macht für die Leseförderung deutlich, dass die verschiedenen Leseprozessebenen sich wechselseitig beeinflussen und bedingen. Diesbezüglich beschreibt BERTSCHI-KAUFMANN (2006: 12), dass die Motivation gerne zu lesen (Leselust auf *Subjektebene*) und die Fähigkeit gut zu lesen (Lesekompetenz auf *Prozessebene*) wechselseitig voneinander abhängen. Diese Wechselseitigkeit und die sukzessive Entwicklung von Fähigkeiten der jeweiligen Ebenen macht es für Bildungskontexte besonders relevant, die Elemente des einleitend genannten *prodesse et delectare* in einer Balance zu halten und Leseförderung bezogen auf das Individuum zu betrachten:

„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. Und umgekehrt müssen Menschen bereits möglichst leicht mit Schrift, Grafiken und Bildern umgehen können, um Inhalte zu erschliessen. Erst dadurch kommen sie in die Lage, sich allmählich auch Schwierigeres zuzutrauen.“ (Bertschi-Kaufmann/Lindauer 2005: 7)

Das Zusammenspiel von Kognition, Emotion, Subjekt und Umwelt gilt es für die literarästhetische Rezeption und das literarische Lernen und im Blick zu behalten. Bezogen auf die Leseförderung sollten die Fähigkeiten der Ebenen nicht einzeln gefördert werden, sondern in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit unter Berücksichtigung der Anforderungen der Textgrundlage und der Ausgangslage der Lesenden betrachtet werden (vgl. Text-Leser-Passung, Kap. 4.1).

2.2.2 | Literarästhetische Rezeption

Eine weitere Ausdifferenzierung von Leseprozessen ergibt sich in der Betrachtung von verschiedenen Rezeptionsweisen, die als Modi des Lesens bezeichnet werden. Lesende entwickeln in Abhängigkeit ihrer literarischen Sozialisation mehrere Lesemodi, die ihren Umgang mit Texten und ihre Lesepräferenzen bestimmen (vgl. Graf 2004). ROSENBLATT (1988) unterteilt Lesemodi ursprünglich dichotom in primär literarästhetisches und primär sinnentnehmendes Lesen:

„The reading-event must fall somewhere in a continuum, determined by whether the reader adopts what I term ‚the predominantly aesthetic‘ stance or ‚the predominantly efferent‘ stance. The difference in stance determines the proportion or mix of public and private elements of sense that fall within the scope of attention.“ (Rosenblatt 1988: 7)

Der primär ästhetische Lesemodus bezieht sich nach ROSENBLATT (1988: 7) auf lesebegleitende „sensations, images, feelings, and ideas that are the residue of past psychological events involving those words and their referents.“ Das primär sinnentnehmende Lesen besteht hingegen aus sogenannten „public (lexical, analytic, abstracting)“ (ebd.: 9) Komponenten, um Textbedeutung anhand von Abstraktion, Analyse, Ideenstrukturierung, Sachinformationen und Schlussfolgerungen zu generieren. Beide Lesemodi verortet ROSENBLATT (1988: 9) in einem

Kontinuum des „Scope of Attention“, sodass die Art des Lesens und der Fokussierung eher textbezogenen oder eher leserbezogenen Komponenten während der Rezeption zugeordnet werden kann. ROSENBLATT (1988: 6) bezeichnet Sinnbildungsprozesse in Tradition der Rezeptionsästhetik auch als „transaction between reader and text.“ Diese Konzeption forciert laut MITTERER & WINTERSTEINER (2015: 106) eher eine Aktivierung responsiver Erfahrungen statt einzelner literarischer Kompetenzen. ROSENBLATT (1988) geht davon aus, dass die im literarästhetischen Lesemodus gemachten Rezeptionserfahrungen den weiteren Umgang mit dem Text und die literarischen Anschlussbehandlungen bestimmen:

„The aesthetic reader experiences, savors, the qualities of the structured ideas, situations, scenes, personalities, emotions, called forth, participating in the tensions conflicts, and resolutions as they unfold. This lived-through meaning is felt to correspond to the text. This meaning evoked during the aesthetic transaction constitutes ‚the literary work‘, the poem, story, or play. This evocation, and not the text, is the object of the reader’s ‚response‘ and ‚interpretation‘ both during and after the reading event.“ (Rosenblatt 1988: 7)

Nach ROSENBLATT (1988) können erfahrene Lesende die Entscheidung für einen der beiden Rezeptionsmodi anhand von Textmerkmalen während des Lesens treffen sowie fortlaufend zwischen den Rezeptionsmodi wechseln.

Dieser Auffassung folgt auch GRAF (2004) in seiner Untersuchung und Ausdifferenzierung der Modi literarischer Rezeption, zudem er seinen Ausführungen eine empirische Studie zugrunde legt. GRAF (2004: 118) kann belegen, dass sich kompetente Lesende dadurch auszeichnen, dass sie über verschiedene Modi der Textrezeption verfügen, die eine „Variierung der Herstellung von Nähe und Distanz zwischen sich und dem Text erlauben, aber auch die Wahl verschiedener Lesestoffe.“ GRAF (2004: 61; 92) beschreibt die Rezeptionsmodi als optionale Lesehaltungen zwischen „Verstrickung in ein Leseerlebnis“ des *intimen Lesens* und der Distanznahme zum Text in der *instrumentellen Lesehandlung*. GRAF (2004) bezieht die Rezeptionsmodi jedoch nicht wie ROSENBLATT (1988) auf eine lesebegleitende, persönlichkeitsbildende Tätigkeit, sondern definiert sie als Teilkompetenzen des Lesens. Zusammengefasst erfasst GRAF (2004) sieben Lesehaltungen als Facetten *literarischer Rezeptionskompetenz*¹², die beim Lesen literarischer Texte aktiviert werden können und von subjektiven Interessen abhängig sind (vgl. Abb. 2.7): GRAF (vgl. Graf 2004: 31 ff.; 2007) unterscheidet zwischen einer *Pflichtlektüre*, die extern vorgegeben wird, *instrumentellen Lesehandlungen*, die dem intern motivierten informatorischen Lesen dienen, dem *Konzeptlesen*, das subjektiv interessengetrieben ist und als emotional befriedigend wahrgenommen wird, dem *partizipatorischen Lesen*, das auf eine Teilnahme an der sozio-

¹² Der von GRAF (2004) genutzte Begriff *literarischer Rezeptionskompetenz* wird in der Literaturdidaktik weitläufig verwendet,* verstetigt aber nicht in jedem Fall wie ursprünglich bei ROSENBLATT (1988) und später bei KEPSEK & ABRAHAM (2006: 81 ff.) im Begriff *literarästhetische Rezeptionskompetenz* die für literarische Lektüre spezifischen rezeptionsästhetischen Leseprozessmerkmale, die von individueller Vorstellungsbildung bis hin zur ästhetischen Kompetenz als anthropologische Grundfähigkeit und gesellschaftszentralen emanzipatorischen Kompetenzen reichen (vgl. Kepser/Abraham 2006: 814). Wenn in dieser Arbeit von literarästhetischer Rezeption gesprochen wird, sind auf Basis der dargestellten Grundlagen zu Leseprozessen *aktive* wie *passive* Handlungen literarästhetischer Rezeption *vor*, *während* und *nach* der Lektüre gemeint, die primär spezifische *ästhetische*, *kognitive* sowie *emotionale* Rezeptionsprozesse einschließen und sich zu Handlungen des informatorischen Lesens weitestgehend abgrenzen lassen (vgl. Fußnote 1; Rosenblatt 1988; LUK-Projekt Frederking/Roick/Steinhauer 2011a; Zabka 2015; Scherf/Bertschi-Kaufmann 2018).

*) *Anmerkung*. So beispielsweise von Eggert/Garbe 1995; Ewers et al. 1999; Rosebrock 2001; Paefgen 2006; Brüggemann 2009; Wiprächtiger-Geppert 2009; Garbe/Holle/Jesch 2010; Spinner 2015.

kommunikativen Praxis zielt und dem Lesen zur *diskursiven Erkenntnis*, das einer logisch-rationalen Durchdringung des Textes dient (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2010: 176–177). Darüber hinaus beschreibt er die für eine literarästhetische Rezeption zentralen Modi des *ästhetischen Lesens*, wonach das Lesen als Selbstzweck der Freude an der Literatur, der Sprache und Form dient und des *intimen Lesens*, das als Lesen insbesondere fiktionaler Texte subjektiv interessengeleitet ist und empathische Teilnahme sowie erlebnisorientiertes Genusslesen mit einbeziehen kann (vgl. Graf 2004: 47 ff.; Garbe/Holle/Jesch 2010: 177).

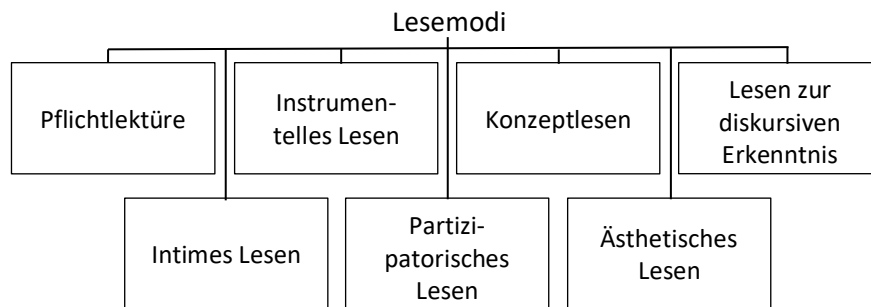


Abb. 2.7: Lesemodi nach Graf (Garbe/Holle/Jesch 2010: 176)

GRAF (2004: 202) beschreibt, dass in einer umfassenden Lesesozialisation mehrere Lesemodi als Fähigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz zugänglich gemacht werden sollten, um möglichst vielseitige Rezeptionsweisen zu entwickeln. Zur Ausbildung verschiedener Lesemodi und zur Leseanimation in Bildungskontexten erscheinen besonders literarische Texte gut geeignet, die das *intime Lesen* sowie das *ästhetische Lesen* ansprechen. Beide Lesemodi sind mit dem Abzielen auf Lesegenuss und Lesespaß – einmal durch das sprachliche Kunstwerk und einmal durch die Lesehandlung an sich – lesemotivationsfördernd und machen literarische Texte individuell bedeutsam (vgl. Graf 2004: 57; Abraham 2015).

Der Modus des *ästhetischen Lesens* eröffnet nach GRAF (2004) literarische Zugänge zu poetischer Sprache sowie der Literatur als Kunstform und findet seinen Zweck in der Lesetätigkeit an sich. Eingeordnet in das Mehrebenenmodell des Lesens nach ROSEBROCK & NIX (2020) steht hier die Wirkung des literarischen Textes über die *Prozessebene* auf das *Subjekt* im Mittelpunkt. Nach dem Modell der „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ von HURRELMANN (2002) steht beim Modus des *ästhetischen Lesens* die emotionale Dimension als Tätigkeit des ästhetischen Wahrnehmens und Genießens im Vordergrund. GRAF (2004: 131) beschreibt entsprechend, dass die „Sinnlichkeit der Sprache“ literarischer Texte diese literarästhetischen Rezeptionserfahrungen ermöglicht und sinnliche Erregung bewirkt, die emotionale Verwicklung auslösen kann und über kognitionstheoretisch basiertes Lesen hinausgeht (vgl. ebd.). MITTERER & WINTERSTEINER (2015: 102) fassen zusammen: Eine ästhetische Lesehaltung ist auf die Texteigenheiten konzentriert, nimmt die „Lebendigkeit und Eigenheit des Textes bewusst wahr“ und verbindet „kognitive und emotionale, sowie leibliche Aspekte der Lektüre [...] zu einem untrennbaren Ganzen.“ Demnach ist der Modus des *ästhetischen Lesens* eine Komponente, die auf Basis des Wechselspiels der Leseprozessebenen auch in ein mentales Modell/Situationsmodell einfließt.

Das *intime Lesen* gilt nach GRAF (2004) ebenso wie der *ästhetische Lesemodus* als intensives Leserlebnis und kann der emotionalen Dimension des Lesens nach HURRELMANN (2002) zugeordnet werden. Der Rezeptionsmodus des *intimen Lesens* wird allerdings eher leserseitig auf der *Subjektebene* (vgl. Rosebrock/Nix 2020) aktiviert: GRAF (2004) beschreibt, dass sich durch die emotional geprägte Lesehaltung des *intimen Lesens* Verbindungen der eigenen Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit dem Text eröffnen und Begegnungen mit literarischen

Figuren und Lebenswelten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung nehmen (vgl. Graf 2004). Diese Erfahrungen, Begegnungen und Einflüsse können den Unterhaltungswert und den Nutzenwert des Lesens parallel realisieren sowie Lektüre neben der positiven subjektiven Erfahrung sozial bedeutsam machen: Durch literarische Texte kann im Modus des *intimen Lesens* das Sozialisationsziel, Mitglied einer Gesellschaft zu werden, angebahnt werden, indem in Leseprozessen Vorstellungen von Erfahrungen, Einstellungen, Motiven, Emotionen und Handlungen sowie solchen Merkmalen entwickelt werden, welchen das Individuum sozialorientiert genügen mag (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991; Abraham 2015).

In Anbetracht der literarischen Sozialisation ist die literarästhetische Rezeption nicht bloß in den binären Dimensionen Text und Leser*innen zu denken, sondern grundsätzlich gesellschaftsbezogen zu erweitern. Das *Modell literarischen Lernens zur Persönlichkeitsentwicklung* nach MAIWALD (2015) könnte entsprechend um eine soziale Dimension erweitert werden und die gegenstandsbezogenen, subjektbezogenen sowie die hinzugenommenen gesellschaftsbezogenen Merkmale sollten wechselseitig bestimmt werden. Die Text-Leser-Interaktion findet entsprechend dem *erweiterten Modell literarischen Lernens zur Persönlichkeitsentwicklung* sowohl bezogen auf die rezipierten Werke, auf das lesende Subjekt wie auch auf das gesellschaftliche und kulturelle Umfeld statt (vgl. Tab. 2.1). Das Modell von MAIWALD (2015) verdeutlicht die Annahme der Lesesozialisationsforschung, welche auch bei HURRELMANN (2002), GRAF (2004) und ROSEBROCK & NIX (2020) deutlich wird, dass die Bildung der Persönlichkeit und der Identität (der individuellen sozialen Intelligenz) durch Leseprozesse geprägt wird und in der Anschlusskommunikation sowie den Anschlusshandlungen zum Ausdruck kommen kann. In Hinblick auf GRAF (2004) lassen sich gerade durch den Lesemodus des *intimen Lesens* Kompetenzen ausbilden, die über den Literaturunterricht die Persönlichkeit von Schüler*innen prägen und damit im Weiteren auch sozial wirken. So könnte beispielsweise eine in Situationsmodellen der literarästhetischen Rezeption konstruierte Figurenkonstellation subjektbezogen auf die Denk- und Handlungsmodelle von Lesenden wirken und die Bedeutung dieser Erfahrungen gesellschaftsbezogen für das gegenwärtige soziale Miteinander reflektiert werden. Wie sich die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung des Subjektes durch den Gegenstand des literarischen Textes auf die Persönlichkeitsentwicklung und damit gesellschaftsbezogen auswirken kann, wird im folgenden Kapitel 2.3 näher erläutert.

| Integrierend: Literarisches Lernen als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen | | | | |
|--|---|--|---|--|
| gegenstandsbezogen | | ↔ | subjektbezogen | |
| gegenstandsbezogen | | ↔ | gesellschaftsbezogen | |
| Texte: | Kontexte: | | | |
| <p>Situationsmodelle fiktiver Welten (re-)konstruieren: Ort, Zeit, Figuren</p> <p>Motive und Themen erkennen</p> <p>(medienspezifische) ästhetische Strukturen in das Textverstehen einbeziehen (z. B. Erzählperspektive eines Romans)</p> | <p>Gattungen/Genres, intertextuelle Zusammenhänge, Literatur- und Geistesgeschichte einbeziehen (ggf. über Sekundärtexte)</p> | <p>vielfältige Wirkungen von Literatur kennen und bedürfnisorientiert nutzen (Unterhaltung, Affektinduktion, wie z. B. inhaltliche und ästhetische Alteritätserfahrungen)</p> <p>Literatur als Angebot fiktionaler, mehrdeutiger Denk- und Handlungsmodelle erfahren</p> <p>literarische Denk- und Handlungsmodelle in Bezug zu eigenen Selbst- und Weltvorstellungen bringen und dabei auch</p> <p>(die eigene) historische und (inter-)kulturelle Relativität erfahren</p> <p>Sprache und Texte in expressiven und kreativen Funktionen erfahren</p> | <p>erlebte Wirkung von Literatur und Figurenhandlungen für das soziale Miteinander reflektieren</p> <p>Literaturangebot an Denk- und Handlungsmodellen auf den Alltag übertragen und situationsbezogen nutzen</p> <p>Literaturangebot an Denk- und Handlungsmodellen in einen Bezug zu gesellschaftlichen und kulturellen Werten bringen</p> <p>erfahrene Sprach- und Textfunktionen in gesellschaftlichen Handlungssituationen wiedererkennen und anwenden</p> | |
| <p>Sein Textverständnis anderen mitteilen und mit anderen aushandeln. Literatur als kulturelle Praxis erfahren und daran teilnehmen (inkl. eigener Produktion).</p> | | | | |
| Grundlegend: Leseförderung als Vermittlung | | | | |
| von Lesefreude und -motivation | | | prozessualer Fähigkeiten | |

Tab. 2.1: Erweitertes Modell literarischen Lernens zur Persönlichkeitsentwicklung

Anmerkung. Eigenes Modell in Ergänzung zu MAIWALD (2015: 93).

2.3 | Kompetenzmodellierungen der Perspektivenübernahme

Die folgend angeführten Kompetenzmodellierungen der Perspektivenübernahme kombinieren unter verschiedenen Schwerpunkten die bisher beschriebenen sozialtheoretischen, kognitionspsychologischen sowie fachspezifischen philologischen Ansätze. Sie dienen dazu, die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung genauer zu bestimmen und mögliche Operationalisierungen abzuleiten. Den Modellierungen ist gemeinsam, dass die **Perspektivenübernahme als ein Kompetenzbestandteil aufgefasst wird, der es Lesenden ermöglicht, Sicht- und Denkweisen sowie Emotionen von literarischen Figuren nachzuvollziehen oder auch nachzuempfinden.** Die erstgenannte Modellierung nach SPINNER (2006a/2015) kann am umfassendsten die Zusammenhänge von textseitigen und leserseitigen Dimensionen für die Perspektivenübernahme erfassen. Mit der literaturdidaktischen Verortung der Perspektivenübernahme ist sie daher zentral für die vorliegende Arbeit. In seiner Modellierung literarischen Lernens bestimmt SPINNER (2006a/2015) die Perspektivenübernahme als einen von elf Aspekten, welcher spezifisch in der Rezeption literarischer Texte evoziert und entwickelt werden kann. Die häufig als Schwachpunkt ausgelegte Eigenschaft der wenig trennscharfen oder operationalisierbaren Ausrichtung der *Elf Aspekte literarischen Lernens* (vgl. Maiwald 2015) wird sich für eine integrative Verortung der Perspektivenübernahme als konzeptionell erbaulich ausweisen. Die anschließend vorgestellten *Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit* von OLSEN (2011) beziehen sich spezifisch auf Fähigkeiten der Empathie, die als eine Teildimension des literarischen Lernens definiert wird. In Erweiterung zu SPINNER (2006a/2015) wird die Perspektivenübernahme in zwei Fähigkeiten ausdifferenziert und es werden für die kognitiv basierte *Emotionseinnahme* sowie die empathisch tiefer gehende *Emotionseinnahme* verschiedene Niveaustufen bestimmt. Diese Ausdifferenzierung lässt eine konkrete Operationalisierung zu. Die an dritter Stelle genannte Modellierung von RIETZ (2017) einer *Perspektivübernahmekompetenz* legt in Anlehnung an die *Theorie of Mind* altersangemessene Entwicklungsstufen der Perspektivübernahme fest. Damit können die bisherigen Konzeptionen um Annahmen zu leserseitigen Voraussetzungen für eine Perspektivenübernahme ergänzt werden.

2.3.1 | Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen nach SPINNER

SPINNER setzt mit dem im Jahr 2006 erschienen Basisartikel zu *elf Aspekten literarischen Lernens* in rezeptionsästhetischer Tradition unter Verbindung von Ansätzen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik elf Aspekte als Inhalte und Ziele des Einsatzes literarischer Werke im Deutschunterricht fest (vgl. Spinner 2006a). SPINNER betont später (2015: 189), dass seine Darstellung weder dezidiert auf die Prüfbarkeit der genannten Kompetenzen noch auf Verweise über das literarische Lernen in seinen Folgefunktionen abzielt. Für ihn steht die literarische Rezeptionskompetenz im Vordergrund der Modellierung, was er auch mit dem literarischen Lernen im engeren Sinne oder der Erziehung zur Literatur bezeichnet (vgl. ebd.). Die Konzeption literarischen Lernens erfasst, welche Fähigkeiten Schüler*innen im Deutschunterricht vermittelt werden sollten, „damit sie Literatur sowohl genießen als auch reflektieren können.“ (Spinner 2006a: 2, Vorwort) Zentral für das literarische Lernen sei eine Ausgewogenheit von „Subjektivität und Textorientierung“ (Spinner 2006a: 8). SPINNER (2006a: 8) beschreibt, dass sich die elf Aspekte literarischen Lernens „von

der imaginativen Verstrickung in die Lektüre bis zum kognitiven und Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein“ erstrecken. Die Gleichzeitigkeit dieser Ansprüche im literarischen Lernen könnte die einleitend genannte Ausgeglichenheit von *prodesse et delectare* eröffnen. SPINNER (2006a/ 2015) vertritt damit eine ähnliche Einstellung, wie sie HURRELMANN (2009: 281) mit der Balance zwischen „emotionaler Involviertheit“ und „reflexiver Distanz“ zum Ausdruck bringt. Literarisches Lernen beginnt nach SPINNER (2015: 193) damit, dass Lesende imaginativ in einen Text eintauchen wie ein Tropfen, der ins Wasser fällt und sich die Rezeptionshandlungen dann weiter in Wellen konzentrisch ausdehnen können, bis sie sich mit einem historischen Blick der Weite verlieren. Hiernach beruht literarisches Lernen auf einem subjektiven und emotional involvierten Zugang zu Literatur, der sich weiter in einer Textorientierung und einer distanzierten Reflexion ausdifferenzieren kann. Die Ausgeglichenheit zwischen subjektivem Genuss, emotionaler Involviertheit und Nutzen in reflexiver Distanz der Textorientierung scheint sich demnach erst während eines vertiefenden Leseprozesses zu ergeben.

Grundsätzlich umfasst literarisches Lernen nach SPINNER (2006a/2015) folgende Aspekte:

- (1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
- (2) Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
- (3) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
- (4) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
- (5) Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
- (6) Mit Fiktionalität bewusst umgehen
- (7) Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen
- (8) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
- (9) Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden (2015: geht mit dem 8. Aspekt einher)
- (10) Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres gewinnen
- (11) Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln (vgl. Spinner 2006a/2015)

Die beschriebenen Aspekte oder Fähigkeiten literarischen Lernens stellen zugleich heraus, was literarische Texte potenziell bei Lesenden evozieren können und wie viel weitreichender die hier geförderten literarischen Fähigkeiten im Gegensatz zu den bisher populären und empirisch erfassten Lesekompetenzen sind: Die Teilkompetenzen „im Sinne literarischer Rezeptionskompetenz“ (Spinner 2015: 189) stehen unter dem Gebot, nicht nur die Texterschließungskompetenz, sondern insbesondere die literarische Bildung, Imagination und Kreativität, die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen ebenso wie die Identitätsfindung und die Freude am Lesen zu fördern (vgl. Spinner 2001/2006a). Mit dem Beitrag „Elf Aspekte auf dem Prüfstand“ stützt SPINNER (2015) eine implizite Systematik der Aspekte literarischen Lernens als Leseprozess, der ausgehend von Aspekt eins als Grundlage jeder literarischen Rezeption auch alle anderen Aspekte enthalten kann. Die elf Aspekte werden hier jedoch in Zusammenfassung des achten und neunten Aspektes umstrukturiert, indem das literarische Gespräch über Sinnbildungsprozesse in den Aspekt der Unabschließbarkeit der Sinnbildung integriert wird (vgl. Spinner 2015).

Der Perspektivenübernahme wird als lesebegleitende Handlung und vierte Teilkompetenz eine grundlegende Position im Prozess des literarischen Lernens zugewiesen. SPINNER (2006a: 9) selbst schreibt dem Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ eine „zentrale Rolle“ im Wechselspiel der Rezeption „zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung“ zu. Indem er die Erkenntnisse kognitionspsychologischer Leseforschungen des Wechselspiels

lesegesteuerter und textbasierter Verstehensprozesse annimmt (vgl. Kap. 2.1; vgl. ebenso Zabka 2012; Abraham/Kepser 2006) und in Tradition der Rezeptionsästhetik (vgl. Kap. 3.1) literarisches Verstehen als Text-Leser-Interaktion, als „Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung“ auffasst (Spinner 2006a: 8; vgl. Winkler 2015), positioniert er sich in der Debatte um das Verhältnis von Nähe und Distanz im Literaturunterricht: SPINNER (2006a: 8) verabschiedet sich von einer Polarisierung und definiert die wechselseitige Steigerung von subjektiver Involviertheit (Subjektivität) und aufmerksamer Textwahrnehmung (Textorientierung) als ein „wesentliches Ziel“ des literarischen Lernens. Insbesondere durch die Perspektivenübernahme, die in der Wiedererkennung eigener Gefühle oder Sichtweisen (subjektive Involviertheit) und der im Text wahrgenommenen alternativen Lebensmöglichkeiten oder fremden Perspektiven (aufmerksame Textwahrnehmung) besteht, könnte die innere Welt von Lesenden in einen Zusammenhang mit der Textebene gesetzt werden (vgl. Spinner 2006a: 9–10). Dabei wird betont, dass die empathische wie kognitive Wahrnehmung einzelner Figurenperspektiven und ihrer Beziehung hierfür gleichermaßen relevant sind. Durch die Wechselwirkung zwischen Lesenden und Text reiche eine „Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Spinner 2006a: 9). Nach SPINNER (ebd.) stellen explizite sowie implizite textseitige Signale eine Basis für die Erschließung des Figurenverstehens dar. Es beruht auf einer Wahrnehmung der inneren Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren), der äußeren Handlungen und dem Beziehungsgeflecht der Figuren untereinander. Das Figurenverstehen ist demnach bei SPINNER (2006a: 10) kognitiv- und textbasiert, während die davon abzuhebende Perspektivenübernahme unter Fokussierung der „inneren psychischen Prozesse der Figur“ dem darüber hinausgehenden Umgang mit der inneren „Verfasstheit von Figuren“ dient.

Die Perspektivenübernahme lässt sich in der Systematik der elf Aspekte in Wechselwirkung zu weiteren Teilaspekten literarischen Lernens betrachten. Laut SPINNER (2015: 189 f.) zeigen sich insbesondere inhärente Zusammenhänge der Perspektivenübernahme mit dem ersten Aspekt „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ und dem zweiten Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen.“ Der erste Aspekt der literarischen Vorstellungsbildung gilt als das „grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption“ (Spinner 2015: 189) und beruht bereits auf dem Prinzip des zweiten Aspektes: der Wechselwirkung zwischen Text und Leser, wobei hier die „Verbindung von Involviertheit und Textwahrnehmung“ noch weniger intentional gesteuert abläuft (Spinner 2015: 190). Im zweiten Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ wird die Text-Leser-Interaktion leserseitig bewusster gesteuert (vgl. ebd.). Dabei schließt die Vorstellungsbildung sowohl affektives Angesprochensein als auch kognitives Erfassen ein (vgl. ebd.): In imaginativer Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmung werden Anlagen des Textes entfaltet und ein vertieftes Verstehen wird möglich. Damit scheint SPINNER (2006a/2015: 190) von einer literal evozierten „subjektiven Involviertheit“ auszugehen (vgl. Steinhauer 2010, Kap. 2.4.4), die primär affektiv wahrgenommen wird und additiv kognitiv verarbeitet sowie rational nachvollzogen werden kann: „Immer wieder geschieht es – gerade auch im Literaturunterricht – dass sich erst durch ein genaues Hinschauen ein persönliches Angesprochensein ergibt.“ (Spinner 2015: 190) Diese Verbindung von Involviertheit und Textwahrnehmung wird von WINKLER (2015: 156) auch als „grundlegendes Prinzip des Textverstehens“ bezeichnet, das für alle weiteren Aspekte literarischen Lernens wirksam ist. Der dritte Aspekt „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Spinner 2015: 190) vertieft die genaue Wahrnehmung des Textes hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung. Diese

Rezeptionshandlung kann im Gegensatz zu den Vorherigen auch „unabhängig von subjektiver Involviertheit“ (ebd.) ablaufen. Mit dem Aspekt der Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung wird entsprechend ein Schritt von der Subjektivität der ersten beiden Aspekte in Richtung der Textorientierung gemacht (vgl. ebd.). Die Option der zunehmenden Textorientierung bildet eine Grundlage für den vierten Aspekt der Perspektivenübernahme, in dem das Wechselspiel von Involviertheit und Textwahrnehmung im Vordergrund steht. SPINNER (2015: 190) beschreibt die Perspektivenübernahme im Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ und die Zusammenhänge mit den vorherigen Aspekten wie folgt:

„Die Aspekte 1–3 gelten für alle literarischen Genres und Gattungen. Die darauf folgenden Aspekte sind nun spezieller. So [...] sind der erste und zweite Aspekt jedoch wesentliche Grundlage für den Nachvollzug von Figurenperspektiven: Empathisches Verstehen ist eng mit der Vorstellungsbildung verknüpft (1. Aspekt) und die Wahrnehmung von Andersheit, also der möglichen Alterität literarischer Figuren, setzt die Verbindung subjektiver Involviertheit mit genauer Wahrnehmung (2. Aspekt) voraus. Die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung (3. Aspekt) wird für den Nachvollzug von Figurenperspektiven vor allem wichtig, wenn in höheren Klassenstufen die erzähltechnischen Mittel der erlebten Rede, des inneren Monologs und des Bewusstseinstroms [sic] behandelt werden.“ (Spinner 2015: 190–191)

In dieser theoretischen Konzeption stellen die Imagination, die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung Voraussetzungen oder Parallelen der Perspektivenübernahme dar. Grundlegend bezeichnet SPINNER (2015: 190) die Perspektivenübernahme literarischer Figuren auch als „Empathisches Verstehen“. Es handelt sich um einen affektiv sowie kognitiv geprägten Aspekt: Im literarischen Lernen findet der Nachvollzug von Perspektiven literarischer Figuren über subjektiv, affektiv geprägte literarästhetische Erfahrung mittels Imagination und Involviertheit bis zum distanzierten, reflexiven Umgang mit literarischen Texten statt (vgl. Spinner 2006a/2015: 193). Eine Perspektivenübernahme entsteht entsprechend aus dem Zusammenhang von subjektiv, affektiv geprägter Vorstellungsbildung sowie der Wechselwirkung von subjektiver Involviertheit und genauer, eher distanzierter Textwahrnehmung, bezogen auf die sprachliche Gestaltung (vgl. Spinner 2015: 190–191).

SPINNER (2015: 193) beschreibt, dass die Aspekte literarischen Lernens während der literarästhetischen Rezeption in einer permanenten Wechselwirkung stehen und miteinander „in einer Abfolge, die nicht willkürlich und beliebig ist“ verknüpft sind:

„Mir schwebt am ehesten das Bild vor, wie ein Tropfen oder Gegenstand ins Wasser fällt, also eintaucht, so wie ein Leser in die Imagination eintaucht, und sich dann Wellen in konzentrischen Kreisen ausdehnen, wobei die letzte Welle, der historische Blick, sich in die Weite verliert.“ (Spinner 2015: 193)

SPINNER legt seiner Theorie (2006a/2015) keine empirische Modellierung zugrunde und legt keine Rangordnung der Aspekte fest. Anhand seiner systematischen Beschreibung kann angenommen werden, dass mit fortschreitender Aspektnummerierung das Maß an kritisch-reflexiver Distanz steigt. Eine emotionale Nähe wird hierbei nicht ausgeschlossen. Die subjektive Involviertheit dient vielmehr als Basis der weiter aufsteigenden Rezeptionsprozesse. Wie die vorgenommene Darstellung der *konzentrischen Kreise des literarischen Lernens* (vgl. Abb. 2.8) zeigt, entwickelt sich nach SPINNERS Konzeption (2006a/2015) die literarische Rezeption in einem wechselseitigen Verhältnis von affektiv-

subjektiv und reflexiv-kognitiv gelagerten Rezeptionshandlungen und bezieht textnahe Verstehensprozesse sowie textexterne Merkmale in die literarästhetische Rezeption mit ein. SPINNER (2015) erwähnt in seiner metaphorischen Beschreibung der Wellenbewegung nicht, dass eine gegenläufige Bewegung von den reflexiven-distanzierten Aspekten hin zu affektiv-subjektiven Aspekten literarischen Lernens ebenso möglich sein sollte. Grundsätzlich geht er in seiner Systematik davon aus: „Die Wechselwirkung ist mir wichtig, weil sie den prozessualen Charakter der literarischen Erfahrung und des Verstehens akzentuiert.“ Die Darstellung der *konzentrischen Kreise des literarischen Lernens* (vgl. Abb. 2.8) fasst die Aspekte mithin als sich wechselseitig bedingende, stets sich überschneidende und in beide Richtungen bewegende prozessuale literarästhetische Rezeptionshandlungen auf.

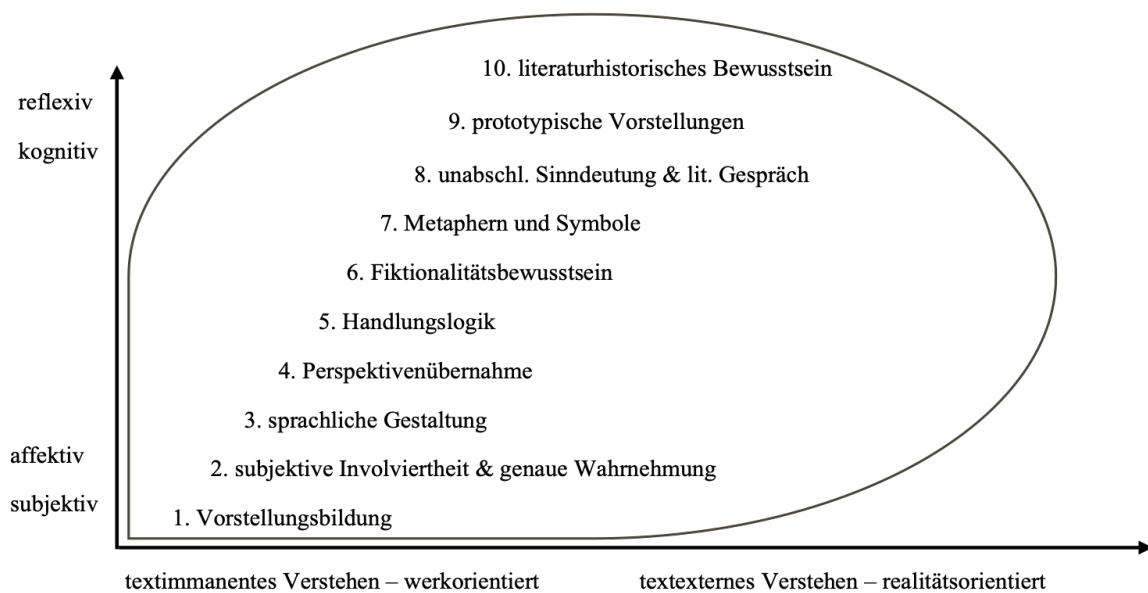


Abb. 2.8: Konzentrische Kreise der elf Aspekte literarischen Lernens

Anmerkung. Eigene Darstellung nach SPINNER (2006a/2015).

Unter Annahme dieser Konzeption lässt sich der Nachvollzug von Perspektiven nicht nur vertikal in der Abfolge, sondern ebenso horizontal im inhaltlichen Zusammenhang zu den anderen Aspekten betrachten. In Abhängigkeit und Wechselwirkung mit der Vorstellungsbildung, der subjektiven Involviertheit, genauen Textwahrnehmung und der sprachlichen Gestaltung lässt sich die Perspektivenübernahme als kognitiv und emotional, textbasiert und subjektbezogene Rezeptionshandlung auffassen. Sie kann darüber hinaus optional realitätsorientiert reflexiv auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken und kann zu einer Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses führen oder literarisches Gattungs- und Genrewissen sowie literaturhistorisches Wissen einbeziehen. Je weiter sich die konzentrischen Kreise des literarischen Lernens ausdehnen, um so mehr Aspekte werden einbezogen und können in ihrem Zusammenspiel zu einer elaborierten Perspektivenübernahme führen. Grundlegende Voraussetzung für eben jenen vierten Aspekt scheinen laut SPINNER (2015) jedoch nur die vorhergehenden drei Aspekte zu sein. Die weiteren Zusammenhänge werden nachfolgend erläutert.

Stellt sich die Perspektivenübernahme in das Zentrum eines Bewusstseinsstroms, so stehen die weiteren Aspekte dieser nicht nach, sondern im Wechselspiel des textimmanenten sowie

textexternen Verstehens um diesen Aspekt herum. Dabei scheint Aspekt Nummer fünf – die hierarchiehohe Konzeption globaler Kohärenz und Inferenzbildungen im handlungslogischen Verstehen (vgl. Spinner 2015: 191) – für das Nachempfinden und den Nachvollzug literarischer Figurenperspektiven von großer Relevanz. Die Perspektive einer Figur lässt sich für Lesende erst umfassend sinnig (re-)konstruieren, sofern Handlungen und Motive der Figur durch sprachliche Gestaltung, genaue Wahrnehmung und Vorstellungsbildung in den zentralen makrostrukturellen Zusammenhängen der Handlungslogik erkennbar werden (vgl. *macrostructure* und mentales Modell/Situationsmodell in Kap. 2.1).

Der sechste Aspekt stellt für die Perspektivenübernahme ebenfalls eine Einflussgröße auf Ebene der metareflexiven Prozesse dar. Denn über das „textimmanente Verstehen“ (Spinner 2015: 191) hinaus wird hier Lesenden Fiktionalität bewusst, sodass auch Figuren als in der fiktionalen Welt konstruierte Personen betrachtet werden können. SPINNER (2015: 191) beschreibt diesen Aspekt auch als „Dach“ und die Vorstellungsbildung als „Fundament des literarischen Versehens“.

Ebenso ist der siebte Aspekt eng, aber nicht notwendig, mit den Nachvollzug von Figurenperspektiven verknüpft, da insbesondere die emotionalen – aber auch kognitiven – Anteile der Perspektivenübernahme ohne das explizite Verständnis der Bedeutungen von Metaphern und Symbolen auskommen. Der Einbezug des Aspektes „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ kann bereichernd wirken, doch die Perspektivenübernahme kann auch auf rein textimmanenter Verstehensbasis stattfinden und muss nicht wie „Metaphorik und Symbolik [...] in literarischen Texten weit darüber hinaus“ gehen (Spinner 2015: 191).

Gleiches Potenzial zur Ausdifferenzierung der Perspektivenübernahme bieten der achte und neunte Aspekt, wenn Sinnbildungsprozesse als unabschließbar erkannt werden. Dieser Prozess kann insbesondere durch literarische Gespräche angeregt werden, in welchen gemeinsam die Deutungsoffenheit eines Textes herausgestellt wird (vgl. Spinner 2015: 192). Anhand von Perspektivenübernahmen können Mehrdeutigkeit und Polyvalenz literarischer Figuren besonders intensiv in sozialen literarischen Anschlusshandlungen erfahren werden. Die Aspekte 10 und 11 sind hingegen Kompetenzbereiche literarischen Lernens, die maßgeblich vor dem Rezeptionsprozess geprägt werden (vgl. Olsen 2011). Zudem wirken sie auf die Perspektivenübernahme erst auf einer hierarchiehohen, analytischen Ebene bei metakognitiver Abstraktion. So könnten Figuren einer gattungstypischen Personengruppe zugeordnet oder in kontrastiven Vergleichen mit historischen Personen literaturhistorisch untersucht werden. SPINNER (2015: 192) spricht beim elften Aspekt „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ von dem extremsten „Gegenpol zu den Aspekten 1 und 2, die sich auf die Verstrickung in den Text beziehen.“

Nach SPINNER (2006a/2015) ist die Perspektivenübernahme nicht als isolierte literarästhetische Rezeptionshandlung, sondern stets als Bestandteil des literarischen Lernens in Wechselwirkung mit den weiteren Aspekten zu betrachten. Dabei stehen insbesondere die Imagination, die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung im Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme, die sich im Einklang mit den Lesemodellen von HURRELMANN (2002) sowie ROSEBROCK & NIX (2020) als ambivalente Dimension aus emotionalen und kognitiven Leseprozessen konstituiert.

2.3.2 | Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit nach OLSEN

Die von OLSEN (2011) konzipierte Modellierung leserseitiger Rezeptionshandlungen zum Empathieempfinden lässt sich einerseits einer eher literaturwissenschaftlichen Ausrichtung zuordnen, welche die literarische Kommunikation näher zu bestimmen ersucht. Andererseits wird Empathie im Anschluss an die vorhergehenden literaturdidaktischen Modellierungen als eine Teildimension des literarischen Lernens ausgewiesen (vgl. Olsen 2011: 11). OLSEN (2011: 15) lehnt jedoch die Begriffe des Fremdverstehens oder der Perspektivenübernahme mit dem Argument ab, dass beide zu stark kognitiv ausgerichtet seien und verwendet den Begriff der Empathie. Seine Modellierung der Empathiefähigkeit besteht aus zwei Subdimensionen: Als erste Subdimension wird die *Emotionswahrnehmung* definiert, die als eine „kognitiv orientierte Fähigkeit [...] hinsichtlich des Lesens literarischer Texte sehr vielgestaltig ausfallen kann“ (ebd.: 10) und auf einem Emotionsmusterwissen basiert. Als zweite Subdimension wird die *Emotionseinnahme* als „eine stärker emotional orientierte aktive Tätigkeit“ (ebd.: 11, Hervorh. im Original) definiert. OLSEN (2011: 11) betont, dass beide Subdimensionen kognitive sowie emotionale und gegebenenfalls motivationale Anteile enthalten, führt dies jedoch nicht weiter aus. In Anlehnung an SPINNER (1993a) werden je Subdimension mehrere Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit beschrieben:

„Teildimension 1: Emotionswahrnehmung

- 1A Emotionswahrnehmung ist nur für eine literarische Figur möglich.
- 1B Emotionswahrnehmung gelingt auch in Bezug auf mehrere Figuren.
- 1C Ein Leser nimmt emotionale Zustände von Figuren wahr, die seiner Alltagserfahrung entsprechen und die allgemein erwartbar sind.
- 1D Ein Leser ist in der Lage, emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen, die nur aus dem Verhalten und/oder den Erfahrungen der jeweiligen Figur erschließbar sind. Er kann die erfassten Emotionen durch den äußeren Ablauf der Handlung begründen und argumentiert insbesondere handlungsorientiert.
- 1E Ein Leser ist in der Lage, verschiedene emotionale Zustände von Figuren auf spezifische Hintergründe (zum Beispiel Ideologien, historische/biographische Bedingungen etc.) zu beziehen.

Teildimension 2: Emotionseinnahme

- 2A Ein Leser ist in der Lage, sich einen emotionalen Zustand einer literarischen Figur, der in einem literarischen Text dargestellt ist, zu vergegenwärtigen und kurzzeitig einzunehmen.
- 2B Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen, sie kurzzeitig (eher passiv) einzunehmen und sie aufeinander zu beziehen.
- 2C Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen. Er kann auch (mögliche/plausible) Gründe, die im Inneren der Figur/en liegen, für die erfassten emotionalen Zustände nennen, da er kurzzeitig aktiv die jeweiligen Zustände einnimmt.
- 2D Ein Leser ist in der Lage, Emotionen und emotionsbezogene Handlungsmotive von Figuren differenziert zu erfassen, auch textbezogen zu begründen und

aufeinander zu beziehen. Er ist auf Grund seiner stetig wechselnden aktiven Emotionseinnahme in der Lage, zu antizipieren.“

(Olsen 2011: 11–12, Hervorh. im Original)

OLSENS (2011) modellierte Niveaustufen scheinen mit steigendem Kompetenzniveau sowohl entwicklungs- und erfahrungsbedingt als auch von weiteren persönlichen Fähigkeiten abhängig zu sein. Die Fähigkeiten der (1) *Emotionswahrnehmung* werden als eher kognitive, in Teilen reflexive Rezeptionshandlungen beschrieben, die neben dem Textverstehen zudem Alltagswissen und literaturhistorisches Wissen einbeziehen. Im Gegensatz dazu bindet die (2) *Emotionseinnahme* rezipierende Personen stärker affektiv ein. Bei dieser steigert sich das Kompetenzniveau literarischer Empathiefähigkeit mit der Dauer und dem Figurenumfang der Rezeptionshandlung sowie dem Maß an Aktivität und Reflexivität von Lesenden. Die (2) *Emotionseinnahme* ist in emotionaler Hinsicht empathisch tiefgehender, da die Rolle einer oder mehrerer Figuren passiv oder aktiv eingenommen wird und zum Beispiel mögliche, im Ausgangstext nicht explizit gemachte interne Gründe emotionaler Zustände von Figuren benannt werden. Je ausgeprägter nach OLSENS (2011) Modellierung die Fähigkeit der (2) *Emotionseinnahme* ist, desto besser können Lesende emotionale Zustände von Figuren auf textexterne Hintergründe beziehen oder zwischen eigenen, textinternen und differenten Figuren zuzuordnenden Emotionen unterscheiden. Damit kommt nach OLSEN (2011) die Wechselseitigkeit zwischen emotional involviertem und reflexiv distanzierterem Lesen insbesondere für niveaurohe literarästhetische Rezeptionshandlungen der Empathiefähigkeit zum Tragen (vgl. Hurrelmann 2009; Pette/Charlton 2009; Graf 2004).

Beide Subdimensionen der Empathie können auf textbezogenen oder subjektbezogenen Ursachen beruhen. OLSEN (2011) betont, dass die Subdimensionen jeweils Teilaspekte der Empathie sind und damit Teilkompetenzen literarischer Kommunikation. Nicht ausgeführt wird, wie die Fähigkeiten sich wechselseitig bedingen. Gleichwohl von der „Untrennbarkeit von Emotion und Kognition“ (ebd.: 8) gesprochen wird, muten die Ausführungen zur Fähigkeit der (1) *Emotionswahrnehmung* an, dass diese auch als rein kognitive Rezeptionshandlung ablaufen könnte.

Auch wenn OLSEN (2011) sich an der literaturwissenschaftlichen und (kognitions-)psychologischen Forschungsbasis orientiert, stehen für seine Modellierung der Kompetenzfrage um das Maß, in welchem Lesende Emotionen von Figuren wahrnehmen oder dargestellte Emotionen einnehmen können, empirische Nachweise aus (vgl. ebd.: 12). Für eine explorative Untersuchung zur Ausprägung der Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung erweist sich die Modellierung der kognitiv basierten (1) *Emotionswahrnehmung* und der emotional basierten (2) *Emotionseinnahme* jedoch als tragfähige Grundlage.

2.3.3 | Perspektivübernahmekompetenz nach RIETZ

RIETZ (2017) formuliert in seiner Dissertationsschrift mit einem Beitrag zur Diskussion der Bildungsstandards einen Kompetenzbegriff der „Perspektivübernahme“¹³ aus. Dabei bezieht RIETZ (2017) sich auf literaturwissenschaftliche sowie entwicklungspsychologische

¹³ *Anmerkung.* Um weiterhin einen einheitlichen Begriff für die literarästhetische Rezeptionshandlung der Übernahme von Figurenperspektiven zu nutzen, wird auch im Folgenden von Perspektivenübernahme (vgl. Spinner 2006a: 9; Scherf/Bertschi-Kaufmann 2018) gesprochen.

Erkenntnisse und analysiert anhand eines Kompetenzstufenmodells die Potenziale zweier Texte der Kinder- und Jugendliteratur. Das theoretische Modell bietet damit ein rezeptionsästhetisch motiviertes Analysetool zur Untersuchung der Tiefe und Qualität literarischer Figurenperspektiven in Texten. Die Chancen des Modells sind hinsichtlich einer Modellierung der textseitigen Angebote zur Perspektivenübernahme in Form einer Analyse der Komplexität literarischer Texte anzuerkennen. Grenzen weist das Modell auf, wenn es um die Analyse leserseitiger Rezeptionsfähigkeiten geht, die als Kompetenzstufen festgelegt, aber im Sinne der Rezeptionsästhetik nicht situativ in einer Text-Leser-Interaktion betrachtet werden.

Für die vorliegende Arbeit können die zusammengeführten drei Stufen der „Perspektivübernahmekompetenz“ (PÜK) jedoch eine Richtlinie darstellen, welche Fähigkeiten hinsichtlich der Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme zum Beispiel in einer *Post-Reading-Activity* wie dem inneren Monolog von Schüler*innen gefordert werden. RIETZ (2017) schließt an das Konstrukt der *Theory of Mind* (vgl. Selman 1984, Kap. 2.4.1) an und kategorisiert seine Annahmen zur Perspektivübernahmefähigkeit nach entwicklungspsychologischem Alter. Die von ihm festgelegte erste Stufe der Perspektivübernahmekompetenz (kurz: PÜK I) entwickelt sich bis zum 6. Lebensjahr. In dieser Perspektivkoordinierung können unterschiedliche „Perspektiven in einem literarischen Text sowie ihre Abgrenzung untereinander und von der des Rezipienten“ (Rietz 2017: 86) benannt werden. Die zweite Stufe der Perspektivübernahmekompetenz wird als Perspektivideologie bezeichnet und ist bis zur Adoleszenz weitgehend abgeschlossen (ebd.: 91): In der PÜK II können Lesende „Vorstellungen, Abgleichungen und Bewertungen von Perspektiven von den literarischen Figuren in Bezug zur konstruierten literarischen Welt durchführen.“ Ab der Phase nach der Adoleszenz werden die bisher bestehenden Fähigkeiten kontinuierlich weiter zur PÜK III entwickelt. In der sogenannten Perspektivrelativierung kommen reflexive und textexterne Dimensionen hinzu. Ein Lernender schafft es hiernach,

„Perspektiven der Figuren im konstruierten Handlungsspielraum zu vergegenwärtigen, sie mit seinen eigenen abzugleichen und seine eigenen in Bezug auf mögliche Norm- und Wertvorstellungen anhand der konstruierten literarischen Wirklichkeit zu relativieren.“ (Rietz 2017: 91)

RIETZ (2017) ordnet die PÜK I und II in dem Mehrebenenmodell des Lesens von ROSEBROCK & NIX (2020) auf der *Prozessebene* ein. Etwas widersprüchlich ist hier, dass die PÜK I auf lokale Kohärenzbildung begrenzt wird (vgl. Rietz 2017: 93), in der Definition dann aber die Perspektivkoordinierung als Rezeptionshandlung auf der Meta-Ebene verortet ist (vgl. ebd.: 66) und in der Textanalyse von „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ globale Kohärenzbildung für die PÜK I nötig ist (vgl. ebd.: 114). Die globale Kohärenzbildung wird ursprünglich im theoretischen Modell auf Ebene der PÜK II angesetzt. Die PÜK III wird der *sozialen Ebene* des Mehrebenenmodells von ROSEBROCK & NIX (2020) zugeschrieben. Unklar bleibt, wie die genannten altersbezogenen Entwicklungsstufen mit dieser theoretischen Modellierung in Einklang gebracht werden können, wenn erst ab der Adoleszenz durch literarische Rezeption Rückschlüsse der fremden auf die eigene Perspektive gezogen werden. Zudem wird keine Differenzierung kognitiv und emotional geprägter Dimensionen der Perspektivenübernahme vorgenommen. Die Perspektivkoordinierung als basale Stufe festzulegen, erscheint weniger treffend, als diese Stufe mit einer Perspektivdifferenzierung zu betiteln, da sie bereits meta-reflexive Handlungen erfordert (vgl. Bredella 1980; Nünning 2000; Buhl 2009). Wie eingangs benannt, bietet die umfassend beschriebene Perspektivübernahmekompetenz nach RIETZ

(2017) ein theoretisch weitreichend entwickeltes Textanalysetool insbesondere für die textseitigen Angebote für eine Perspektivenübernahme. Bezogen auf die Erfassung leserseitiger Rezeptionshandlungen ist die Modellierung jedoch kaum operationalisierbar und nicht empirisch belegt.

Zusammenfassend gilt für die Kompetenzmodellierung von Perspektivenübernahme, dass dieser hier als literarästhetische Rezeptionshandlung aufgefasster Aspekt des literarischen Lernens nach SPINNER (2006a/2015) stets in Wechselwirkung mit weiteren Rezeptionshandlungen steht und insbesondere mit Imagination, subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung zusammenhängt. Zudem besteht Perspektivenübernahme aus emotionalen wie kognitiven Leseprozessen in einem Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung. Mit OLSEN (2011) kann die Perspektivenübernahme in eine kognitiv basierte *Emotionswahrnehmung* und eine emotional basierte *Emotionseinnahme* ausdifferenziert werden. Und mit RIETZ (2017) können drei Stufen von Perspektivübernahmekompetenz bestimmt werden, welche die textseitigen Angebote zur Perspektivenübernahme analysieren lassen und die entwicklungspsychologisch bedingten Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Um diese Dimension leserseitiger Voraussetzungen näher zu betrachten, wird im folgenden Kapitel auf die kognitiven Bedingungen und bisherige Studien der Perspektivenübernahme eingegangen.

2.4 | Perspektivenübernahme als Bedingung und Bestandteil literarästhetischer Rezeption

Bisher konnte herausgestellt werden, dass sich die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung insbesondere in dem Modus des *intimen Lesens* begründet und auch weitere Rezeptionshandlungen wie Imagination, Involviertheit und ästhetische Sprachbetrachtung einbeziehen kann. Gerade mit der Textorientierung kommen auch Aspekte des *ästhetischen Lesens* hinzu, was den Begriff einer literarästhetischen und nicht nur einer literarischen Rezeptionshandlung legitimiert. Zudem scheint ein Zusammenspiel von Kognitionen und Emotionen während des Lesens zentral zu sein. Ebenfalls konnte einerseits eingangs dargestellt werden, dass der Perspektivenübernahme als leserseitige Aktivität die kognitionspsychologischen, motivationalen, emotionalen und interaktiven Bedingungen des Leseprozesses zugrunde liegen. Andererseits wurde in den letzten Ausführungen zur Modellierung der Perspektivenübernahme deutlich, dass auch die allgemeine Entwicklung von Rezipierenden eine Rolle für die Fähigkeiten der Perspektivenübernahme spielt. Daher wird im Folgenden zunächst kurz auf die kognitiven Bedingungen der Perspektivenübernahme (Kap. 2.4.1) eingegangen. Anschließend wird die gesellschaftsbezogene Relevanz von Fähigkeiten der Perspektivenübernahme herausgestellt, um zu begründen, dass diese Rezeptionshandlung über inhärente Zielsetzungen des Literaturunterrichts hinaus wertvoll sein kann (Kap. 2.4.2). In diesem Rahmen wird zudem erläutert, wie das Empathieempfinden mit der Perspektivenübernahme zusammenhängt, dass Perspektivenübernahme auf kognitiven wie emotionalen Komponenten basiert und in welchem Verhältnis diese leserseitige Rezeptionshandlung und der literarische Text stehen. Weiterhin werden Studien vorgestellt, die sich konkret mit den leserseitigen Bedingungen und Zusammensetzungen von literarästhetischen Rezeptionshandlungen beschäftigen (Kap. 2.4.3). In Erweiterung der theoretischen Modellierungen von SPINNER (2006a/2015), OLSEN (2011) und RIETZ (2017) kann im Rahmen des LUK-Projektes von FREDERKING et al. (2019) und weiterführenden Untersuchungen abschließend die Perspektivenübernahme empirisch als literarästhetische Rezeptionshandlung nachgewiesen und in einen Zusammenhang mit der Involviertheit gestellt werden (Kap. 2.4.4).

2.4.1 | Perspektivenübernahme und Theory of Mind

Der Zusammenhang von literarischem Lernen und Perspektivenübernahme wird insbesondere von der Literaturdidaktik aufgegriffen, da Lesen das Fremdverstehen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördern kann (vgl. Spinner 1987/1989; Schubert-Felmy 2001). Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2003) legen für das Fach Deutsch fest, dass in der Sekundarstufe nicht nur das Textverstehen, sondern ebenso das Leseinteresse und die Lesefreude sowie Empathie und Fremdverstehen gefördert werden sollen. Damit werden neben dem Nutzen in Form von messbaren Kompetenzen auch das Subjekt, der Genuss von Literatur und die Persönlichkeitsbildung in das Aufgabenfeld der Deutschdidaktik gerückt:

„Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt.“ (KMK 2003: 8)

Um zu erläutern, wie das Lesen literarischer Texte (Gegenstand) mit einer für das soziale Umfeld (Gesellschaft) positiven Persönlichkeitsentwicklung (Subjekt) zusammenhängen kann, muss zunächst auf die grundlegenden Voraussetzungen für die Übernahme von fremden Perspektiven, die sozial-kognitive Perspektivenübernahme, eingegangen werden. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur sozial-kognitiven Perspektivenübernahme gehen zurück auf die *Theorie of Mind (ToM)*, die Theorie des Bewusstseins bezogen auf die Fähigkeit zur Introspektion und Fremdwahrnehmung, d. h. die Empathiefähigkeit. Während didaktische Modellierungen diese Fähigkeit voraussetzen (vgl. Olsen 2011), gilt es für die vorliegende Arbeit zu prüfen, in welchen altersbezogenen Abschnitten sich Empathiefähigkeit entwickelt. Damit kann eingeschätzt werden, welche Erwartungen einer Perspektivenübernahme an die in der empirischen Studie zu untersuchenden Schüler*innen gestellt werden können. Empathiefähigkeit bildet entsprechend nicht nur eine entwicklungsbedingte Voraussetzung für eine positive Gesellschaftsteilnahme und intersubjektive Beziehungen, sondern ebenso für das Verständnis von Kunst und Literatur.

Mit der *Theorie of Mind* verfügt der Mensch über die Fähigkeit, sich selbst und einer anderen Person mentale Zustände (propositionale Einstellungen wie Gedanken, Gefühle, Motive, Ziele) zuzuschreiben und darauf basierend fremdes Verhalten im Vorhinein abzuschätzen oder zu erklären (vgl. Premack/Woodruff 1978; Sodian/Perst/Meinhardt 2012). Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung von PIAGET (1932) gaben ursprünglich Anlass zu der Annahme, dass sich die visuell-räumliche Perspektivenabgrenzung einer fremden Person und die Perspektivenkoordination erst ab der konkret-operatorischen Phase im Alter von sechs bis 12 Jahren ausbildet (vgl. Piaget/Inhelder 1956: 210 ff.). Neuere Forschungen konnten mit veränderten Experimentalbedingungen jedoch zeigen, dass die Fähigkeiten der Perspektivierung in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung stehen und Kinder bereits im Alter der prä-operatorischen Phase von zwei bis sechs Jahren um fremde Standpunkte wissen und diese erkennen lernen (vgl. Lohaus/ Vierhaus 2015: 27). SODIAN (2008) beschreibt, wie Kinder im Alter von zwei Jahren zunächst verstehen, dass andere Personen Objekte visuell wahrnehmen können, die sie selber nicht sehen: Die Kinder wissen um die Existenz unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven (Level-1-Perspektivenübernahme). Diese Fähigkeit zur Differenzierung wird weiter bis hin zur epistemischen Perspektivenübernahme entwickelt: Im Alter von vier Jahren sind den Kindern unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven eines Objektes von unterschiedlichen Standpunkten aus bekannt und sie können diese rekonstruieren (Level-2-Perspektivenübernahme, vgl. Sodian 2008: 446). Nach VOGLEY et al. (2004) können in der Level-2-Perspektivenübernahme auch solche mentalen Zustände einer Person erfasst werden, die mentale Zustände einer dritten Person beinhalten. Bereits im Alter von vier bis fünf Jahren beginnen Kinder dann eine *Theorie of Mind* zu entwickeln, nach welcher sie den Gedanken fremder Personen folgen können (vgl. Spitzer 2013: 962).

SELMAN (1984) beschreibt im Anschluss an PIAGETS (1932) Stufentheorie die Entwicklung des sozialen Verstehens von dem vorläufigen Stadium der Nichtdifferenzierung über die Perspektivenübernahme bis zum fünften Stadium der Perspektivenkoordination. Die empirische Studie zur Überprüfung der Niveaustufen besteht aus Quer- und Längsschnitterhebungen mit n = 143 Fällen (vgl. Selman 1984). Nach SELMAN (1984: 30) umfasst die hierfür definierte Perspektivenübernahme sowohl „die Art, in der soziales oder

psychologisches Wissen der einen vom Standpunkt einer anderen Person gesehen werden mag“ als auch das im Wesentlichen über die Rollenübernahme hinausgehende kognitive Verständnis „dafür, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden.“ SELMANS Studien (1984: 46) zufolge entwickelt sich die Perspektivenübernahme im Verständnis von „der Beziehung zwischen Personen ebenso wie [...] von den Beziehungen innerhalb der Personen, z. B. zwischen Gefühlen, Gedanken und Handlungen [...]“. In der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme nach SELMAN (1984) verfügen Kinder mit dem Schuleintritt zunehmend über die Einsicht, dass Intentionen fremder Handlungen häufig verdeckt sind und erschlossen werden müssen, sodass sie die Fähigkeit bilden, sich in die Sichtweise anderer hineinzusetzen. 10-jährige Kinder verfügen schon mehrheitlich über die Fähigkeit, eigene Gefühle und Gedanken selbstreflexiv wahrzunehmen sowie selbige bei anderen zu antizipieren. Sie können Gefühle differenziert verstehen und verbal benennen, daraufhin eigene Gefühlszustände reflektieren und dann aus Perspektive einer dritten Person vorstellen (vgl. Selman 1984).

Die Ebenen der Perspektivenübernahmeleistungen entwickeln sich jedoch individuell und damit nicht immer stadien-typisch (vgl. Sodian 2008: 447). Somit können die kognitionspsychologisch herausgestellten alters- und entwicklungsabhängigen Voraussetzungen für die Übernahme einer Figurenperspektive nicht universal für alle Lesenden exakt nach der Systematik von SELMAN (1984) angenommen werden. Allerdings kann für die im Fokus der Studie stehenden Schüler*innen der fünften Klassenstufe anhand der genannten Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass sie bei altersangemessener Entwicklung über die Fähigkeit der Perspektivenübernahme sowohl hinsichtlich verschiedener Blickwinkel als auch hinsichtlich eines selbstreflexiven Hineinversetzens in die Gefühle und Gedanken anderer verfügen.

Nun ist noch nachzuweisen, dass die Fähigkeit der sozial-kognitiven Perspektivenübernahme (*Theorie of Mind*) ebenfalls relevant für die Perspektivenübernahme von Figuren in literarischen Texten ist. Die nachfolgend genannten kognitionspsychologischen Untersuchungen verweisen darauf, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der literarischen Perspektivenübernahme und den Fähigkeiten der sozial-kognitiven Perspektivenübernahme besteht.

Einerseits erweist sich die literarischen Perspektivenübernahme oder zumindest das Lesen literarischer Texte als begünstigend für die kognitive wie emotionale Entwicklung der *Theorie of Mind*: Empirische Studien zeigen auf, dass die Rezeption fiktionaler Literatur neuronal nachweisbar die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Bezug auf rationale Anteile (*cognitive aspects of ToM*: “the inference and representation of others’ beliefs and intentions“) sowie in Bezug auf emotionale Anteile (*emotional aspects of ToM*: „the ability to detect and understand others’ emotions“) der *Theorie of Mind* schult (Kidd/Castano 2013: 377; vgl. Shamay-Tsoory/ Aharon-Peretz 2007). KIDD & CASTANO (2013) bestätigen, dass insbesondere die Rezeption literarischer Texte die neuronalen Aktivitäten der emotionalen Aspekte im Prozess der *Theorie of Mind* steigert:

„[...] fiction affects ToM processes because it forces us to engage in mind-reading and character construction. Not any kind of fiction achieves that, though. [...] it is literary fiction that forces the reader to engage in ToM processes. [...]

Readers of literary fiction must draw on more flexible interpretive resources to infer the feelings and thoughts of characters. That is, they must engage ToM processes. [...]

Experiment 1 showed that reading literary fiction, relative to nonfiction, improves performance on an affective ToM task. Experiments 2 to 5 showed that this effect is specific to literary fiction. [...]

The results of five experiments support our hypothesis that reading literary fiction enhances ToM.“ (Kidd/Castano 2013: 377, 379)

Damit kann das anregende Potenzial literarischer Texte zur Förderung der sozialen Intelligenz im kognitiven und emotionalen Bereich empirisch nachgewiesen werden: Die psychische Fähigkeit der *Theory of Mind* wird durch literarische Texte gefördert, indem Rezipierende die sozial-kognitive Perspektivenübernahme durch das Hineindenken in mentale Zustände von Figuren üben (vgl. Perner 1999; Kidd/Castano 2013).

Andererseits verweisen Untersuchungen zum Zusammenhang der Entwicklung der *Theory of Mind* und dem Textverstehen auf einen positiven Zusammenhang vice versa: Je weiter die *Theory of Mind* entwickelt ist, desto stärker scheinen die Fähigkeiten des Textverstehens und des Ziehens von Inferenzen ausgeprägt zu sein (vgl. Pelletier 2006). Konkrete Befunde ausschließlich für literarische Texte liegen hier nicht vor.

Zusätzlich zu der altersangemessenen Entwicklung der *Theorie of Mind* und der wechselseitigen Einflussnahme des Lesens und der sozial-kognitiven Perspektivenübernahme werden hinsichtlich der literarischen Perspektivenübernahme als dritte Einflussgröße die Sprachkompetenzen relevant. BUHL (2012) erläutert neben der Empathiefähigkeit als eine leserseitige Voraussetzung für eine differenzielle Wahrnehmung mentaler Repräsentationen und damit als Prämisse für eine Perspektivenübernahme, dass auch kognitiv-sprachliche Leistungen im Leseprozess für die Perspektivenübernahme zentral sind. Die *Theory of Mind* im Umgang mit literarischen Texten zur Perspektivenübernahme erfordert kognitiv, dass propositionale Einstellungen genutzt werden (z. B. mentale Zustände: der Meinung sein/hoffen/glauben/wollen, dass...) und mit einer primären Repräsentation aus dem Text (z. B. Emil sitzt im Zugabteil) in eine Metarepräsentation eingebettet werden (z. B. Emil ist der Meinung, dass seine Mitreisenden keine Diebe oder Mörder sind) (vgl. Buhl 2012; Beispiele LD). Diese Metarepräsentation grenzt den Inhalt der Proposition (also der Vorstellung, dass etwas ist) von der Realität ab (denn: Emil sitzt im Zugabteil und ist der Meinung, dass seine Mitreisenden keine Diebe oder Mörder sind, aber Herr Goldstein ist ein Dieb) (vgl. ebd.).

Die Voraussetzungen der *Theory of Mind* und der Sprachkompetenzen zur sozial-kognitiven Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der Zusammenhang dieser mit der literarischen Perspektivenübernahme sind hiermit kognitionspsychologisch beschrieben. Nachfolgend wird näher auf die literarisch initiierte Perspektivenübernahme eingegangen.

2.4.2 | Perspektivenübernahme und Fremdverstehen

Im Anschluss an die oben dargestellten kognitionspsychologischen Entwicklungen wird nun die Förderung der sozial-kognitiven Perspektivenübernahme mit dem Ziel des Fremdverstehens als Folgeaspekt der literarisch initiierten Perspektivenübernahme betrachtet. STEINS & WICKLUND (1993) definieren die Perspektivenübernahme als mentale Repräsentation einer fremden Perspektive auf visuell-räumlicher, sozial-kognitiver und

affektiv-emotionaler Ebene. Sie dient dabei der aktiven Person zur Übernahme der Perspektive einer anderen Person, das heißt physikalisch deren Sicht, kognitiver Struktur beziehungsweise die dieser Person (vermeintlich) zur Verfügung stehenden Informationen, verbunden mit Wissensbeständen, Meinungen und Bewertungen sowie ihrer emotionalen Zustände (vgl. ebd.). Als **literarisch initiierte Perspektivenübernahme** gilt nun entsprechend die Übernahme einer Figurenperspektive, d. h. die Perspektivenübernahme in Form eines Nachvollzugs von Gedanken, Gefühlen und Motiven fiktiver Charaktere *vor*, *während* sowie *nach* dem Lesen eines literarischen Textes. Sie stellt eine literarästhetische Rezeptionshandlung auf hierarchiehoher Leseprozessebene dar und bezieht kognitive wie emotionale Dimensionen verschiedener Leseprozessebenen mit ein (vgl. Kap. 2.1).

Im Rahmen der Lesesozialisation wird die Perspektivenübernahme maßgeblich anhand der Relevanz der **Empathiefähigkeit** begründet, die – wie oben beschrieben (vgl. Kap. 2.2) – für die soziale Intelligenz, die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit wichtig ist. Die Empathiefähigkeit kann ebenfalls als Voraussetzung für den Nachvollzug von Handlungsimpulsen, Denk- und Gefühlsmustern literarischer Figuren sowie als nützlich Gut für soziale Handlungen betrachtet werden:

„Damit die Handlungsimpulse, Denk- und Gefühlsmuster in literarischen Werken nachvollzogen werden können, benötigt der Schüler Empathie, die Fähigkeit, sich in die Personen einzufühlen, die wiederum dem Jugendlichen helfen kann, seinen Alltag zu bewältigen.“ (Schuster 2003: 96)

Für den Literaturunterricht wird entsprechend angenommen, dass sich Lesende durch Literaturerfahrungen wie die von Empathie begleitete Perspektivenübernahme als selbstverantwortliche Gesellschaftsmitglieder in ihrer Persönlichkeit und ihrem sozialen Handeln weiterentwickeln können. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzudenken, erscheint in einer Gesellschaft aus individuellen Persönlichkeiten als besonders relevant für den sozialen Zusammenhalt. Die Ausbildung des Fremdverstehens stellt damit nach SPINNER (1989/1993b) eine der wesentlichen gesellschaftsbezogenen Leistungen des Literaturunterrichts dar. Er geht davon aus, dass Lesende in der Tätigkeit des Fremdverstehens durch eine Perspektivenübernahme üben können,

„Empfindungen und Gedanken eines Menschen in einer bestimmten Lebenssituation nachzuvollziehen. Die Fähigkeit, die sie hier erwerben, ist ein grundlegender Aspekt des literarischen Verstehens, aber sie reicht zugleich weit darüber hinaus und betrifft das, was für das Miteinander der Menschen in unserer Welt unerlässlich ist.“ (Spinner 1993b: 494)

Nach RUNGE (1997: 16) können sich Lesende literarischer Texte nicht nur in eine Figur hineinversetzen und fiktive Perspektiven übernehmen, sondern durch das rationale und emotionale Durchspielen fremder Sinnentwürfe zugleich eigene Sinnentwürfe entwickeln. WALLBOTT (2000) beschreibt dies damit, dass die Perspektivenübernahme neben der Fremdwahrnehmung einen (selbst-)reflexiven Verstehensprozess initiieren kann (vgl. Abb. 2.9):

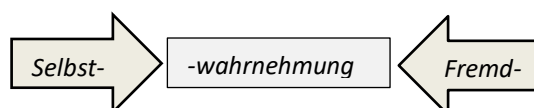


Abb. 2.9: Perspektivenübernahme zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Koordination von Selbst- und Fremdwahrnehmung, wie sie RUNGE (1997) und WALLBOTT (2000) fassen, ist ein vertiefender, kognitiv-reflexiver Schritt, der sich optional an die grundlegende Übernahme einer Perspektive anschließen kann. MELLMANN (2016: 166) hebt hervor, dass Literatur produktionsorientiert als „Speicher- und Verhandlungsort für individuelles Erleben“ sowie für „kulturelle Konventionalisierung“ steht. Die Fähigkeit zum Fremdverstehen gilt damit intrakulturell sowie auch interkulturell als wertvoll: Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Perspektiven unterstützt ein Verständnis von fremden Motiven und Intentionen, wobei kognitives Hineindenken sowie emotionales Nachempfinden konstitutiv sind (vgl. Surkamp 2007: 136). MÜLLER-MICHAELS (2009: 45) nimmt zudem an, dass mit dem Erleben und Verstehen sowie dem Reiben an fremden Welterfahrungen und Wertvorstellungen nicht nur gelernt wird, aus anderer Perspektive zu sehen, sondern auch für die eigenen Perspektiven und Handlungen Verantwortung zu übernehmen. Nach DIMITROVA & LÜDMANN (2014: 3) ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zugleich eine Voraussetzung des Verständnisses von Verhalten, Positionen, Gedanken und Emotionen anderer Personen oder Figuren. Die literarisch initiierte Perspektivenübernahme kann demnach als Entwicklungspotenzial und zugleich als Prämisse des Fremdverstehens betrachtet werden.

Beim Lesen literarischer Texte geht es also nicht nur um die Übernahme der Perspektive einer Figur, um anschließend sozial intelligent handeln zu können. Es geht um den während der Rezeption erlebten Leseprozess, das Vorstellen und Verstehen von psychischen Zuständen und Prozessen von Figuren im fiktiven Geschehen, das kognitive Hineindenken und emotionale Mitfühlen oder Hineinfühlen. Es geht um emotionale und imaginative Rezeptionshandlungen, die sich auf fremde und eigene Perspektiven beziehen können. Wie bereits in den Leseprozessmodellen und den erweiterten Lesekompetenzmodellen zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 2.1 und 2.2), wird auch für die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung ein wechselseitiger Zusammenhang von kognitiven und emotionalen Leseprozessen deutlich. Indem sich die kognitiven und emotionalen Dimensionen wechselseitig beeinflussen, kann sich die literarische Perspektivenübernahme nach ZWICK (2004: 10) sowohl auf „Wahrnehmung, Gefühl und Empfindung als auch Erkenntnis, Begreifen und Bewusstsein“ beziehen. Auch die literarisch initiierte Perspektivenübernahme besteht entsprechend aus kognitiven wie emotionalen Teilaspekten, die sowohl kontrolliert sowie automatisch ablaufen können, ist „aber nie ein passives Geschehen, sondern stets eine aktive Tätigkeit“ (ebd.).

MADLUNG (1996) beschreibt die Wechselwirkung von emotionalen und kognitiven Komponenten des Denkens als Stärke hinsichtlich der Vorstellungsbildung, aber zugleich als Risiko einer starken emotionalen Involvierung:

„Vorstellungsbildung hat – im Gegensatz zum logischen Denken – einen engen Bezug zur Emotion, und in dieser engen Koppelung zwischen Emotion und Kognition liegt die Stärke – aber auch die Gefahr – dieses Denkens, denn es bezieht den ganzen Menschen ein.“ (Madelung 1996: 117)

Für die Rezeption literarischer Texte können empirische Studien bestätigen, dass nicht nur vorgestellte, simulierte Emotionen Reaktion auf fiktionale Texte sein können, sondern ebenso spontan echte Emotionen entstehen (vgl. Mellmann 2006). Lesebegleitende Gefühle werden als bewusste Wahrnehmung körperlicher Verhaltensreaktionen beschrieben und zwischen Reizaufnahme, Anschlusskognitionen und aktiver Verhaltensreaktion verortet (vgl. Mellmann 2006: 151–152). Letztere wiederum muss nicht gefühlsgeleitet, sondern kann (gegenläufig) rational getroffen werden (vgl. ebd.). Nach dem aktuellen psychologischen Emotionsmodell

von MELLMANN (2006/2007) liegen in den literarästhetischen Rezeptionshandlungen des Lese- prozesses direkte psychische Reaktionen auf die vorgestellte Reizsituation vor: Lesende tragen ein Auslöseschema (mentales Schema), das auf einen literarischen, imaginierten Auslösereiz anspricht und zu einer Verhaltensreaktion führt (vgl. Mellmann 2006: 155; 2007: 258). Dabei sind die Emotionen der Lesenden von den Figurenemotionen zu trennen: Die Figurenemotionen werden als empathische Repräsentationen von den Rezipierenden imaginiert und beide können parallel ausfallen, sich jedoch auch voneinander unterscheiden (vgl. ebd. 2007: 258). MELLMANN (2007: 253) beschreibt, dass Lesende mittels eines unbewussten, emotions- spezifischen „Situationsdetektors“ in literarischen Texten fiktionale Szenen und Situationen finden können. Daraufhin könnten „emotionsspezifische Verlaufsprogramme“ (ebd.: 254) ausgelöst werden.¹⁴

Nach dem *pradox of fiction* von DAVIES (2009) bedeutet dies, dass Lesende Emotionen als Reaktion auf einen literarischen Text erleben, obwohl ihnen bewusst ist, dass die figurbezogenen Emotionen in der fiktiven Welt liegen. TAN (1994) beschreibt diese Emotionen als *witness emotions*. Solche *witness emotions* können sich bezogen auf literarisch dargestellte Inhalte als Rezipientenemotionen in Form von *fiction-based emotions (F-emotions)*¹⁵ oder *artefact-based emotions (A-emotions)* äußern:

„We could call emotion related to (aspects of) the artefact ‚Artefact-based emotion‘, and emotion stimulated by (elements of) the fictional world ‚Fiction-based emotion‘. A-emotions include enjoyment, admiration, wonder (as when a spectacle looks technically impossible), and others. F-emotion may be dominant in traditional films, but A-emotion is certainly not uncommon.“ (Tan 1994: 13)

Die *artefact-based emotions* beziehen sich auf die Gestaltung eines ästhetischen Objektes, während sich die *fiction-based emotions* auf die in der fiktiven Welt repräsentierten Figuren und Inhalte eines Textes oder Films beziehen (vgl. ebd.). Nach TAN (1994) kann sich auch der aus einer Rezeption resultierende Genuss auf beide Arten von *witness emotions* beziehen:

„F-enjoyment results from gains in knowledge of the fictional world and in progress towards preferred outcomes, especially those concerning the protagonist’s ultimate fate. A-enjoyment is the response to closure of patterns in the artefact.“ (Tan 1994: 16).

TAN (1994) nimmt an, dass komplexe literarische Texte neben den *fiction-based emotions* durch ihre literarische Konzeption ein besonders hohes Bewusstsein an *artefact-based emotions* von Lesenden abverlangen:

„Due to frequent ambiguities and idiosyncracies, processing at other levels, such as the thematic, and that of interaction between the reader and author, is also considerably more intricate than is the case in reading, say, conventional stories. [...] resulting in heightened awareness of the artefact. It seems, then, that high literature presents the reader with high complexity, and that understanding the texts at hand requires considerable problem solving, and manipulating elements of the artefact. In contrast, traditional cinema hardly ever requires viewers to engage

¹⁴ Anmerkung. Auf die textseitige Dimension dieser potenziellen Auslösereize wird in Kapitel 2.4.3 und in Kapitel drei zu textseitigen Aspekten der Text-Leser-Interaktion näher eingegangen.

¹⁵ Anmerkung. *F-emotions* bezeichnet TAN (2000: 118) später auch als *R-emotions*: „Emotions related to the artefact may be called A-emotions. [...] Emotions resulting from appraisals involving elements of the represented world are called R-emotions.“

in this kind of problem solving. Its style is largely bound by its subordination to the diegetic effect. At the surface level of encoding, establishing coherence is made easy.“ (Tan 1994: 27–28).

Die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung geht mit den *witness emotions* über ein reines Nachempfinden oder Spiegeln von Emotionen anderer hinaus. Unter Einbezug von TANS (1994) Studien kann angenommen werden, dass die emotional geprägten literarischen Rezeptionsmodi des *intimen* und *ästhetischen Lesens* (vgl. Graf 2004) sowie die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung sich entsprechend auf *fiction-based* und *artefact-based emotions* beziehen können.¹⁶

Im Vergleich zum sozial-situativen Lernen in der Realität wird ein Vorteil der Text-Leser-Interaktion darin gesehen, dass die Spielräume des Textverstehens unterschiedliche Grade der emotionalen Involviertheit erlauben (vgl. Eggert/Garbe 1995: 15) und Lesende als Zuschauer von Handlungsverpflichtungen entbunden sind (vgl. Bredella 2007: 7). BECHTEL (2003: 48) beschreibt, dass sich Lesende unbeschwert auf die fiktive Handlung und deren Konsequenzen einlassen können, weil sie einerseits in das Geschehen, die Gedanken und Motive von Figuren involviert sind, aber andererseits nicht eingreifen können. Da die literarische Welt eine fiktive ist, erschließen Lesende nach BREDELLA (1980: 18) zwar „ihren Sinn“, sind dabei jedoch als „Rezipient[en] durch die ästhetische Distanz von dem Druck der Lebenspraxis entlastet.“

Zuletzt lassen sich die Aufsätze von BREDELLA (1980, 2000, 2007) und NÜNNING (2000) anführen, die sich umfassend mit dem Fremdverstehen durch literarische Texte beschäftigen. Die Autoren schließen, dass der Umgang mit literarischen Texten die Fähigkeit der Perspektivenübernahme fördern kann (vgl. Bredella 2000) und diese Erfahrungen und Kompetenzen sich auf das lebensweltliche Fremdverstehen übertragen lassen (vgl. Nünning 2000). Das Fremdverstehen literarischer Figuren kann entsprechend als ein Folgeaspekt der literarästhetischen Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme verstanden werden, als Folge der Tätigkeit und Fähigkeit, Gedanken und Gefühle literarischer Figuren zu erkennen und sich einzufühlen:

„Wenn der Leser die Weltsicht eines literarischen Textes in der ästhetischen Erfahrung erfaßt, versteht er nicht nur intellektuell, sondern auch emotional und imaginativ.“ (Bredella 1980: 215)

Fremdverstehen ist in diesem Sinne als distanzierte, kognitiv basierte Fähigkeit messbar und zeigt sich durch gelungenes Emotionsverstehen und gelungene Perspektivenübernahme in literarästhetischen Rezeptionshandlungen. Empathiefähigkeit ist in der Übernahme fremder affektiver Zustände hingegen weniger messbar und geht mit dem Mitfühlen, also unmittelbar subjektiven Emotionen oder der Anteilnahme an den emotionalen Zuständen literarischer Figuren einher (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009: 96).

Damit lassen sich zusammengefasst zwei zentrale Schwerpunkte unterscheiden: Um die *kognitiv basierte Perspektivenübernahme* eines Zuschauers oder Beobachters während des Lesens einnehmen zu können, muss das Textverständnis insofern gegeben sein, als dass Charaktere und Figurenbeziehungen erkannt sowie figurale Handlungsintentionen und -auswirkungen inhaltlich nachvollzogen werden können. Hier werden fremde Perspektiven primär rational nachvollzogen. Die *emotional basierte Perspektivenübernahme* geht über den kognitiven Nachvollzug auf Basis des Textverständnisses hinaus und Imagination sowie

¹⁶ *Anmerkung.* Die Trennung in *fiction-based* und *artefact-based emotions* ist grundlegend für Forschungen zu emotionalen Lesehandlungen, z. B. von ANDRIGA (1996), sowie die Studien von FREDERKING et al. (2008) und STEINHAUER (2010), die von semantischer und idiolektaler Involviertheit sprechen (Kap. 2.4.4).

emotionale Schemata stehen im Zentrum der Textrezeption. In beiden Fällen kann von Involvierung gesprochen werden, einmal primär kognitiv und einmal primär emotional. Die Schwerpunkte bedingen sich wechselseitig. Subjektive Gedanken und Gefühle, die während des Lesens aktiviert werden, können bereits lesebegleitend oder im Nachgang wahrgenommen und in Anschlusshandlungen kommuniziert und reflektiert werden.

Zu den textseitig wahrgenommenen Merkmalen lässt sich festhalten, dass vermeintlich formale, sprachliche und literarästhetische Textmerkmale die Involviertheit (*ästhetischer Lesemodus, artefact-based emotions*) beeinflussen können und in Wechselwirkung mit der Perspektivenübernahme von Lesenden stehen. Nachfolgend werden Annahmen zu textseitigen Anlässen der literarisch initiierten Perspektivenübernahme näher betrachtet.

2.4.3 | Perspektivenübernahme und vertieftes Textverstehen

Ein Zusammenhang von Perspektivenübernahme und vertieftem Textverstehens lässt sich in verschiedenen Studien nachweisen. Vertieftes Textverstehen meint dabei im Sinne des *Deep Reading* nach TOPALOVIĆ (2020a: 2) „kognitiv anspruchsvolle, hierarchiehohe, durch Inferenzen, Perspektivübernahme, Vorstellungsbildung etc. geprägte selbstreflexive Leseprozesse.“

Einmal kann angenommen werden, dass Lesende grundlegend während der Rezeption literarischer Texte ihre Aufmerksamkeit auf den Protagonisten, dessen Überzeugungen, Charaktereigenschaften und Emotionen fokussieren (vgl. Fletcher 1986; Albrecht/O'Brien 1992/1993; Gernsbacher/Goldsmith/Robertson 1992). Dieses durch die Aufmerksamkeit auf den Protagonisten erworbene Wissen „of a character's plans and goals“ (Fletcher 1986: 55) kann nach FLETCHER (1986) das Leseverstehen durch ein besseres Verständnis von kausalen Zusammenhängen im globalen Textverstehen fördern. Die Aufmerksamkeit auf den Protagonisten dient hier als Lesestrategie zur Texterschließung, indem dessen Ziele und die Pläne nachvollzogen werden (vgl. Fletcher 1986: 47). ALBRECHT & O'BRIEN (1992: 1064/1067) können zeigen, dass während des Lesens neu gewonnene Informationen über den Hauptcharakter „concerning other aspects of the protagonist such as attitudes, beliefs, and physical characteristics“ und „emotional states“ zur Bildung des mentalen Modells einbezogen werden. Diese mentale Modellbildung bezieht auf lokaler sowie auf globaler Ebene Strategien des Leseverstehens ein (vgl. Albrecht/O'Brien 1992: 1064). GERNSBACHER, GOLDSMITH & ROBERTSON (1992) weisen nach, dass solche „emotional states“ der Figuren auch dann von Rezipierenden wahrgenommen und in mentale Modelle einbezogen oder aktiviert werden, wenn der Text diese nicht explizit benennt. Die literarästhetische Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme dient entsprechend (auch) einem vertieften Textverstehen und scheint nicht von explizit ausgedrückten Gedanken und Gefühlen von Figuren anhängig zu sein. Allerdings verweisen die Studien von GERNSBACHER, GOLDSMITH & ROBERTSON (1992) zudem darauf, dass die Wahrnehmung und Repräsentation von Emotionen oder emotionalen Zuständen von Figuren nicht automatisch bei allen Lesenden aktiviert wird. Bestätigen lässt sich jedoch, dass das Verständnis von „emotional states“ gleich welcher Intensität einen Grundstein des Textverstehens bildet:

„Although some readers might be more versus less adept at capturing fictional characters' emotional states, capturing those emotional states must be a primary component of story comprehension.“ (Gernsbacher/Goldsmith/Robertson 1992: 110)

Nun stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise literarische Texte eine Perspektivenübernahme anregen können. SPINNER (1993b) nimmt an, dass die literarische Perspektivenübernahme textseitig sprachlich angelegt ist:

„Literarische Figuren sind für den Leser nicht nur Projektionsfläche für eigene Probleme und Wunschvorstellungen, sondern sie halten immer auch zum Verstehen von Fremdem an. Kein anderes Medium läßt so wie die Literatur den Menschen an anderen Gedanken, Wahrnehmungen, Empfindungen teilhaben; bis hinein in die Erzähltechniken, z. B. erlebte Rede oder innerer Monolog, kann man zeigen, daß literarische Sprache darauf angelegt ist, Fremdes nachvollziehbar zu machen.“ (Spinner 1993b: 493)

Entsprechend wird in dieser Arbeit auch von einer literarisch initiierten Perspektivenübernahme ausgegangen. SPINNER (1993b) betrachtet mit dieser Auffassung die Werkästhetik als sinnstiftend für den Nachvollzug fremder Perspektiven. Zugleich werden Lesende in den Vordergrund der Bedeutungskonstruktion gestellt und als zentral für die literarästhetische Rezeption eines Textes beschrieben. KLAUSNITZER (2012) bestimmt ebenfalls, dass die Anregung zur Imagination und Perspektivenübernahme der Rezeption literarischer Texte durch ihre sprachliche Form zugrunde liegt:

„Literarische Texte nutzen die von einer traditionsreichen Rhetorik klassifizierten Mittel zur Erzeugung unterschiedlicher Effekte der Rede; und sie verwenden ein explizites und implizites Wissen ihrer Register, wenn sie gattungs- und genrespezifische konditionierte Aussagen generieren, um in den Köpfen von Lesern mögliche Welten entstehen zu lassen. In unterschiedlichen Formen und Formaten partizipieren sie an Ideen und Problemen ihrer Entstehungszeit und beziehen sich dabei stets auf andere Texte [...].“ (Klausnitzer 2012: 1)

Die sprachästhetische Gestaltung literarischer Texte prägt mithin die Perspektivenübernahme und diese das tiefe Textverstehen. Damit wird in der Rezeption von literarischen Texten konstruktiv eine Subjekt-Objekt-Trennung angenommen, in welcher der Text den Lesenden einerseits als Gegenstand gegenübersteht und andererseits der Text als Medium fungiert. Im Rezeptionsvollzug erfordert der literarische Text als Gegenstand, dass entstandene Ambiguitäten gedeutet sowie interpretiert werden (Polyvalenzkonvention) und subjektive Sinnkonstruktionen, emotionale Reaktionen und Perspektivenübernahmen (Ästhetikkonvention) aktiviert werden (vgl. Froidevaux 2012; Rosebrock 2008: 55). Im Zuge literarischen Lernens durch den literarischen Text als Medium können eigene Wahrheiten und Vorstellungen anhand von fiktionalen Erfahrungen – besonders in Irritation und Fremderfahrungen – geprüft und erweitert werden. Bildung und Selbstbildung können als Persönlichkeitsprozesse auf der Suche nach Wahrheit und Identität begriffen werden, welche durch die Mehrdimensionalität und Multiperspektivität von Literatur darauf abzielen, sich kritisch mit dem „Anderen“ und sich selber auseinanderzusetzen (vgl. Wintersteiner 2009). Zusammengefasst können demnach für die Perspektivenübernahme nach FROIDEVAUX (2012: 29) zwei korrespondierende Grundfähigkeiten des literarischen Lernens ausgewiesen werden: Einerseits wird das „Wahrnehmen der Figurenkonstellation, der Personenbeziehungen und ihrer Psychologie und Erfahrungswelt“ (ebd.) durch den Text als Gegenstand, also unter Anwendung basaler Textverstehensprozesse und kognitiv-rationalem Textverstehen geschult. Und andererseits können das „Wahrnehmen der eigenen Betroffenheit, die der Text auslöst, subjektive Sinngebung, Empathiefähigkeit, Engagement, Verstehen der Fiktionalität“ (ebd.) durch den Text als Medium gefördert werden und die

mentale Modellbildung unter Einbezug affektiv-emotionaler Leseprozesse angeregt werden. Besonders habitualisiert Lesende können ihre kognitiven und emotionalen Prozesse selber auf einer metakognitiven Ebene wahrnehmen, diese bewusst machen und reflektieren. Hier kommt der Balanceakt zwischen „emotionaler Involviertheit“ in Wahrnehmung der eigenen Gedanken sowie Empfindungen und „reflexiver Distanz“ in Wahrnehmung und Differenzierung der textseitigen und leserseitigen Bedeutungskonstruktionen zum Tragen (Hurrelmann 2009: 281; vgl. Pette/Charlton 2009; Graf 2004). Es gilt festzuhalten, dass die hierarchiehohe Verstehensebenen des Leseprozesses durch emotionales und reflektierendes Lesen auf Basis der textseitig gegebenen Mittel und Inhalte sowie des subjektiven Verständnisses und persönlichen Erfahrungen bestehen. Literarästhetische Rezeption entsteht unter Interaktion von Text und Leser*in und gerade die Perspektivenübernahme ermöglicht ein vertieftes Leseverstehen, wie es auch im Begriff des *Deep Reading* aufgegriffen wird: Das *Deep Reading* stellt nach TOPALOVIĆ (2020a: 2) übersetzt als „tiefes Lesen“ einen Begriff für die bereits eingangs beschriebenen kognitiv anspruchsvollen, hierarchiehohe, durch zum Beispiel Inferenzen, Perspektivenübernahme und Vorstellungsbildung geprägten selbstreflexiven Leseprozesse dar. *Deep Reading* steht als Form des analogen, langsamen und vertieften Lesens dem digitalen, schnellen und flüchtigen Lesen gegenüber (vgl. Topalović 2020b: 49).¹⁷ Bei literarischen Texten stellt das *Deep Reading* nach ROSEBROCK (2020: 5) „eine Voraussetzung kompetenter Lektüre“ dar und führt dazu, dass „sinnliche Erfahrungen beim Lesen [...] als eigene, selbst vollzogene Erfahrung [erscheinen], obwohl sie nur durch Lektüre evoziert sind.“ Die neuere deutschdidaktische Ausrichtung, literarisches Lernen zu fordern und zu fördern, gewinnt in der Aufwertung von *Deep Reading* als „Gegengift im digitalen Zeitalter“ (Schweighauser et al. 2014: 4) versus dem *Hyper Reading* als oberflächlichen Lesemodus und der durch Trivial-Medien erwachsenden „Ent-Ästhetisierungs- und Trivialisierungstendenz“ (Kruse 2020: 161) an Bedeutung. Die Förderung literarästhetischer Rezeptionsaktivitäten hierarchiehoher Leseprozesse wie der Perspektivenübernahme sollte anhand von gedruckten Medien geschehen, um sowohl Textverstehen als auch subjektive Leseerfahrungen zu bereichern.

2.4.4 | Perspektivenübernahme und Involviertheit

Die (subjektive)¹⁸ Involviertheit, aufgefasst als „persönliches Angesprochensein“ (Spinner 2006a: 8) im Leseprozess, ist einerseits eine Voraussetzung für die Perspektivenübernahme und andererseits bereits ein inhärenter Bestandteil literarästhetischer Rezeption. Einerseits müssen Lesende, um eine fremde Perspektive einzunehmen, neben kognitiven wie

¹⁷ *Anmerkung.* Diese Dichotomie wird von der Lese- und Entwicklungsforscherin MARYANNE WOLF (2014/2019) stark gemacht und mündet darin, dass das vertiefte Lesen und Verstehen anspruchsvoller Texte, das sogenannte *Expert Reading*, insbesondere mit gedruckten Texten gefördert werden sollte. WOLF (2014: 14–16) setzt das *Deep Reading* als Form hierarchiehoher Lesefähigkeiten fest und erläutert, dass sich Empathie und die Analyse komplexer Zusammenhänge insbesondere durch das Lesen gedruckter Bücher entwickeln, sodass die für literarische Texte erforderlichen Rezeptionskompetenzen weniger durch schnelles, digitales und vielmehr durch langsames, vertieftes Lesen gedruckter Texte zu fördern sind (vgl. Wolf 2019). Studien des europäischen Netzwerks *Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ)* befinden auf Basis empirischer Forschungsergebnisse (2014–2018), dass literarische Texte als Printmedien eher den Lesemodus des *Deep Reading* evozieren als das Lesen am Bildschirm (vgl. E-READ 2019).

¹⁸ *Anmerkung.* Der Zusatz einer *subjektiven* Involviertheit wird im Folgenden nicht weiter aufgeführt, da für den Begriff der Involviertheit diese Ergänzung im vorliegenden Kontext obsolet erscheint.

emotionalen Fähigkeiten sowie dem Textverstehen zusätzlich zur Lesemotivation Offenheit für Involviertheit mitbringen. Lesende müssen sich auf die im Text erzählte Welt einlassen wollen und können, um eine Perspektivenübernahme zu aktivieren (vgl. Dawidowski 2016: 123–124). Sie müssen die Option der Perspektivenübernahme aktiv wahrnehmen, um die eigene Realität zu überschreiten und um die in ihr gewonnenen Sinnkonstruktionen, Erfahrungen und Erkenntnisse auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen (vgl. Ehlers 2017: 112). ULICH & ULICH (1994: 826) beschreiben, dass Lesende bereit sein müssen, empathisch in das fiktive Leben und in die Psyche der Hauptfiguren einzutreten und sich in eine Geschichte „hineinziehen“ zu lassen:

„Sich auf eine Geschichte, insbesondere eine fiktive einzulassen bedeutet also: auf die Unterscheidungen zwischen wahr oder unwahr, richtig oder falsch, nützlich oder nutzlos zu verzichten, diesen Kriterien im Augenblick keinen Wert beizumessen (und statt dessen andere Wünsche und Interessen zu realisieren, z. B. sich involvieren, ‚hineinziehen‘ lassen, beteiligt sein wollen, sich berühren lassen).“ (Ulich/Ulich 1994: 826)

Ist diese Volition vorhanden, so stehen nicht der rationale Nachvollzug oder die Bewertung von Handlungen im Vordergrund, sondern das involvierte Lesen. In diesem Lesemodus stehen nach ULICH & ULICH (1994) innere und äußere Realität in Bezug zueinander, indem einerseits eine subjektive Wirklichkeit konstruiert und andererseits erahnt wird, was sich in dem Bewusstsein eines Protagonisten abspielt: Der literarische Text wird im Sinne der Rezeptionsästhetik durch „bisherige Lebenserfahrungen, Wissen um historische und zeitgenössische kulturelle Muster, persönliche Erfahrungen, eigene Träume, Wünsche und Ängste“ aktualisiert (Ulich/Ulich 1994: 826). Das von ULICH & ULICH (1994) so bezeichnete involvierte Lesen gleicht entsprechend den Zielen des *intimen Lesens* nach GRAF (2004). Diese Möglichkeit, aus der eigenen, sicheren Welt das Selbst- und Fremdverstehen zu erweitern, kann durch die literarästhetische Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme geschehen, indem Gefühle, Motive, Handlungen und Welten kennengelernt und zugleich beurteilt werden (vgl. Surkamp 2007).

Andererseits ist Involviertheit, wie sie auch eine Perspektivenübernahme fordert, nicht nur Voraussetzung, sondern zugleich inhärenter Bestandteil literarästhetischer Rezeption. Für diesen Nachweis sind die Studien und Anschlussstudien der Rezeptionsforschung des Forschungsprojektes „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) wegweisend (vgl. Frederking et al. 2019¹⁹). FREDERKING et al. (2019) entwickeln ein mehrdimensionales *Literary Literacy Model*, das die Prozesse literarischen Verstehens um emotionale Dimensionen erweitert. Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht Rezeptionsprozesse an sich, sondern lediglich deren Ergebnisse operationalisierbar sowie empirisch zugänglich sind (vgl. Frederking 2013). Auf Grundlage der semiotischen Ästhetik und umfassenden empirischen Studien wird ein Kompetenzmodell literarästhetischen Urteilens entwickelt, das fünf Teildimensionen literarischer Verstehenskompetenz ausdifferenziert: eine *semantische* und eine *idiolektale* literarästhetische Verstehenskompetenz, die *Fähigkeit zur Anwendung literarischen Fachwissens*, *ästhetische Aufmerksamkeit* und die *Fähigkeit zum Erfassen literarisch intendierter Emotionen* (vgl. Frederking et al. 2019). Das Forschungsprojekt schließt sich damit der Annahme ECOS (1992/2002) an, es gebe trotz Offenheit und Mehrdeutigkeit eines Kunstwerkes auf Ebene der Textintention einen Textsinn, der sich semantisch als kohärent

¹⁹ Anmerkung. Zur Projektentwicklung siehe FREDERKING et al. 2008, 2011a, 2012a und FREDERKING/BRÜGGEMANN 2012.

zeigt. Für die *semantische* literarästhetische Verstehenskompetenz müssen Lesende Textinhalte erschließen, einen kohärenten Textsinn herstellen und mit Deutungsspielräumen umgehen. In der Dimension der *idiolektalen* literarästhetischen Verstehenskompetenz geht es konkret um das Erschließen von formalen Besonderheiten und ihrer Funktion (vgl. Frederking 2013). In den Dimensionen *Fachwissen* und *Ästhetik* wird die Wissensanwendung auf semantische sowie idiolektale Textmerkmale und sprachlich-stilistische Textmerkmale unterschieden (vgl. Frederking et al. 2019). Die *semantische* und die *idiolektale* Teildimension können von STEINHAUER (2010) in einer Grundlagenstudie zum involvierten Lesen als differente Aspekte des Leseprozesses literarischer Texte nachgewiesen werden. In der Folgestudie LisE (2015–2017) wird zudem die *Fähigkeit zum Erfassen literarisch intendierter Emotionen* weiter untersucht und das ÄSKIL-Projekt (2011–2013) prüft Zusammenhänge von ästhetisch, subjektiv und emotional geprägten literarischen Gesprächen mit der Empathie gegenüber Figuren und dem persönlichen sowie emotionalen Angesprochensein. Die Ergebnisse der Studien werden in ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit nachfolgend kurz vorgestellt.

Die Studie „Involviertes Lesen“ von STEINHAUER (2010) untersucht nicht die konkreten Fähigkeiten der semantischen und idiolektalen literarästhetischen Verstehenskompetenz, sondern primär die *semantische Involviertheit* und die *idiolektale Involviertheit* im Rezeptionsprozess und ihre wechselseitigen Wirkungen. Dabei wird angenommen, dass beide Aspekte der Involviertheit durch eben semantische oder idiolektale Implikationen der gelesenen Texte ausgelöst werden und damit, wie in den LUK-Studien nachgewiesen, literarästhetischen Rezeptionsprozessen inhärent sind (vgl. Steinhauer 2010: 105). STEINHAUER (2010: 103) spricht von „literal evozierter Involviertheit“.

Die *semantische Involviertheit* entspricht, ähnlich dem Modus des *intimen Lesens* (vgl. Graf 2004), einer inhaltlichen Eingebundenheit, einem Gefühl des persönlichen Angesprochenseins aufgrund der textseitig präsentierten Welt (vgl. Steinhauer 2010: 104). Lesende können „mit Hilfe von auf Empathie gründenden Identifikationsprozessen Teil der im Text repräsentierten Welt“ (ebd.: 224) werden. Damit werden neben den von STEINHAUER (2010: 224) fokussierten „semantischen Implikationen des Textes“ auch leserseitige Merkmale für das involvierte Lesen relevant.

Die *idiolektale Involviertheit* bezieht sich auf „eine Form ästhetischer Erfahrung, die ein Leser macht, wenn er sich vom Stil des Textes persönlich angesprochen fühlt und Gefallen an der formalen Gestaltung des Textes findet“ (ebd.: 106), ähnlich dem Modus des *ästhetischen Lesens* (vgl. Graf 2004).

Bezogen auf TAN (1994) werden die *fiction-based emotions* für die *semantische Involviertheit* und die *artefact-based emotions* für die *idiolektale Involviertheit* relevant. STEINHAUER (2010) spricht jedoch nicht von einem Gefühl der Involviertheit oder einem aktiven ‚sich Involvieren‘, sondern stellt den Text als die Involviertheit evozierenden Gegenstand, d. h. als Stimulus leserseitiger Rezeptionsaktivitäten, in das Zentrum der Aktivität (vgl. Mellmann 2006/2007, Kap. 2.4.2; Spinner 1993b, Kap. 2.4.3). Involviertheit wird als eine vollzogene Handlung, als ästhetische Erfahrung durch Empathie bezüglich der Textinhalte (semantische Involviertheit) oder Gefallen und Bewunderung der stilistischen Textgestaltung (idiolektale Involviertheit) definiert (vgl. Steinhauer 2010: 224). Damit ist Involviertheit nach STEINHAUER (2010) von einem basalen Textverständnis und den leserseitigen sprachlichen wie literarischen Fähigkeiten, Motivationen und Volitionen abhängig. In Tradition der Rezeptionsästhetik erkennt STEINHAUER (2010) an, dass Involviertheit nicht rein textseitig bedingt ist, sondern durch die Text-Leser-Interaktion entsteht, indem Lesende konstruktiv Bedeutung konstituieren.

STEINHAUER (2010) stellt heraus, dass die beiden Dimensionen der *semantischen* und *idioletalen Involviertheit* empirisch differiert werden können und empfundene Involviertheit mit der *Empathiefähigkeit* positiv zusammenhängt. Insbesondere Mädchen bringen eine höhere *Empathiefähigkeit* mit, sodass diese ein Prädiktor für die Geschlechtsunterschiede der *Involviertheit* zu sein scheint (vgl. Steinhauer 2010: 225). Ihre Einzelstudie zum *involvierten Lesen* gibt zudem erste Hinweise darauf, dass die *semantische Involviertheit* (insbesondere bei Mädchen) das literarästhetische Verstehen begünstigt (vgl. ebd.). STEINHAUER (2010: 200) bestätigt einen mittleren positiven wechselseitigen Zusammenhang von emotionalen und kognitiven Aspekten beim Lesen und Interpretieren literarischer Texte. Die *idioletale Involviertheit* ($r = -.22$, n. s.) und das *Interesse* ($r = .26$, n. s.) hängen dabei weniger stark mit der *Literarästhetischen Urteilskompetenz* zusammen als die *semantische Involviertheit* ($r = .400^{**}$, $p < .01$; vgl. ebd.). Die Ergebnisse lassen folgende Annahme zu: Evoziert ein Inputtext eine *semantische Involviertheit*, so besteht das Potenzial, dass die Rezipierenden literarästhetisch involviert lesen sowie dass dieses affektive Empfinden positiv im Zusammenhang mit der kognitiv-analytischen Textinterpretation steht (vgl. ebd.: 199). Die *idioletale Involviertheit* und die *Empathiefähigkeit* können sich dabei positiv auf die *semantische Involviertheit* auswirken (vgl. ebd.: 228).

In einem Folgeprojekt „Literarisch stimulierte Emotionalität“ (kurz: LisE, 2015–2017) wird die Teildimension der literarisch intendierten Emotionen weiter untersucht (vgl. Henschel/Roick 2013; Frederking/Brüggemann 2012; Frederking et al. 2017). Im Anschluss an die Studie von STEINHAUER (2010) zeigen die Ergebnisse der LisE-Studie, dass literarische Texte textabhängig emotional begeistern und ästhetisches Erleben anbahnen können (vgl. Frederking et al. 2017: 48). Nicht nur also im Vergleich zu nicht literarischen Texten, sondern auch innerhalb der Textform der literarischen Texte gibt es differente Wirkungen auf die affektiven Anteile der *Theorie of Mind*. Weiterhin stellt sich in der LisE-Studie heraus, dass Mädchen mehr Freude als Jungen bei literarischen Texten erleben und Mädchen häufiger lesen, weil sie das Lesen als Erlebnis wertschätzen, gegenstandsbezogen interessiert sind oder gute Noten erreichen möchten (vgl. ebd.: 49). In Anbetracht der ersten beiden Aspekte sind Mädchen intrinsisch stärker motiviert und haben zudem ein positiveres Leseselbstkonzept (vgl. ebd.: 49–50; Artelt/Demmrich/Baumert 2001: 293; Kap. 2.2.1). In der LisE-Studie wurde darüber hinaus geprüft, welche Emotionen von Texten die Lesenden als intendierte, textseitige Emotionalität erkennen, unabhängig davon, ob die Emotionen leserseitig empfunden werden (vgl. Frederking et al. 2017). Die im Text *präsentierten* Emotionen werden dabei von durch den Text *intendierten* Gefühlen und emotionalen Reaktionen unterschieden, die bei Lesenden ausgelöst werden sollen (vgl. ebd.: 44). Es ergibt sich, dass die von literarischen Texten *intendierten* Emotionen durchaus *real erlebte* Emotionen bei Rezipierenden hervorrufen können (vgl. ebd.: 47; Kap. 2.4.2). FREDERKING et al. (2017: 48) bestätigen mit der LisE-Studie, dass literarische Texte Schüler*innen emotional begeistern und ästhetisches Erleben anbahnen können.

Um auf die Basisstudie der *literarästhetischen Urteilskompetenz* zurückzukommen, kann nun im Abgleich mit den Anschlussstudien festgestellt werden, dass die in der LUK-Modellierung herausgestellte Dimension der Emotionalität eine eher kognitiv geprägte *Textverstehenskompetenz* darstellt, welche die Ebene des Individuums außen vor lässt und zudem keine Anschlusskommunikation als intersubjektiven Austausch einbezieht. Die Studie von STEINHAUER (2010) und die LisE-Studie (vgl. Frederking et al. 2017) verweisen jedoch darauf, dass neben dem Fokus auf das kognitiv basierte Textverstehen insbesondere

emotional geprägte Leseprozesse relevant für die Rezeption literarischer Texte sind. So erkennt auch FREDERKING (2013: 141) an, dass der Einbezug von realen Emotionen als subjektive und motivierende Annäherung „das Interesse an einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Text erhöhen und damit die motivationale Grundlage schaffen“ könnte, um in ein kognitiv anspruchsvolleres, intersubjektives Lernfeld anderer LUK-Dimensionen einzusteigen.

Eben diese Tendenz kann die Studie über „Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht“ (kurz: ÄSKIL, 2011–2013) in quantitativer Auswertung der von WIPRÄCHTIGER-GEPPERT (2009) erhobenen Gespräche über literarische Texte nachweisen. In Untersuchung zweier Gesprächstypen werden in schülerzentrierten Gesprächsgruppen mit einem Fokus auf ästhetische Erfahrungen (ÄSKIL) Vorteile für die Entwicklung der personalen, emotionalen und kognitiv-reflexiven Dimensionen gegenüber einem kognitiv-analytischen Fokus in lehrerzentrierten (KOKIL) Gesprächsgruppen erfasst (vgl. Frederking 2019; Frederking et al. 2020). Kleine statistisch signifikante Effekte können für ästhetische Geschmacksurteile ($d = .48$), den Umgang mit Mehrdeutigkeit ($d = .38$) und die literarische Ambiguitätstoleranz ($d = .36$); mittlere Effekte für die persönliche Bedeutung des Themas ($d = .6$) und das ästhetische Erleben (persönliche Involviertheit $d = .61$); große Effekte für die Empathie gegenüber Figuren ($d = .85$) sowie das persönliche und emotionale Angespochensein (subjektive, emotionale und kognitive Aktivierung $d = 1.11$) verzeichnet werden (vgl. Frederking 2019; Frederking et al. 2020: 304). Nicht nur also während des Lesens, sondern auch für die Anschlusskommunikation erweisen sich ein Einbezug der Perspektivenübernahme in Form von Empathie gegenüber Figuren und ein Einbezug der Involviertheit der Lesenden in Form der Aktivierung als zentrale Aspekte literarischen Lernens.

Wo bisher weitestgehend einer Konzeptualisierung im Sinne der angelsächsischen *Reading Literacy* auf Basis der Kognitionstheorie KINTSCHS (1988) nachgegangen wurde, wird mit diesen empirischen Nachweisen als Ergänzung zu den sozialisationsbasierten Modellen von HURRELMANN (2002) und ROSEBROCK & NIX (2020) sowie den Studien von BERTSCHI-KAUFMANN & SCHNEIDER (2006) zukünftig der Entwicklung einer *Literary Literacy* (vgl. Frederking et al. 2012b) Rechnung getragen werden müssen. Und darüber hinaus werden fachspezifische Studien, wie bereits KINTSCH (1994: 44) selber anmerkt, mit der Erweiterung um einen „ästhetischen Aspekt“ zukünftig ebenso eine emotionale Dimension in die Untersuchungen leserseitiger Rezeption einbeziehen müssen. Diese empirisch nachgewiesene sozial, kognitiv wie emotional subjektive Ebene der Involviertheit einer Text-Leser-Interaktion sollte als elementarer, förderlicher Bestandteil von Leseprozessen, der literarischen Bildung und des intersubjektiven Austausches in allen didaktischen Settings des Literaturunterrichts bedacht werden (vgl. Kap. 4.1). Die Perspektivenübernahme schließt als literarästhetische Rezeptionshandlung an diese mehrdimensionale Konzeption von Lesekompetenz ebenso an wie an die vorher dargestellte Relevanz einer Berücksichtigung leserseitiger Determinanten.

3 | Text-Leser-Interaktion: Textorientierung

Die bisherigen theoretischen Grundlagen und vorgestellten Studien stellen maßgeblich die leserseitigen Bedingungen und Rezeptionshandlungen der Text-Leser-Interaktion in den Vordergrund. Das dritte Kapitel erläutert nun die textseitigen Anforderungen und Herausforderungen des Lesens literarischer Texte. In Kapitel 3.1 werden die Ursprünge der literarästhetischen Rezeptionsästhetik beschrieben, um die Relevanz des Wechselspiels von leserseitigen und textseitigen Merkmalen der Text-Leser-Interaktion hervorzuheben. Anschließend wird die Lesbarkeit von Texten anhand von typografischen Merkmalen beschrieben (Kap. 3.1.1). Zudem werden die sprachlichen Anforderungen schriftlicher Texte (Kap. 3.1.2) sowie spezifisch die Semantik und Literarizität literarischer Texte erläutert (Kap. 3.1.3).

In Anbetracht des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 3.2 ausführlicher auf die Anforderungen literarischer Texte in Leichter (Kap. 3.2.1) und einfacher Sprache (Kap. 3.2.2) eingegangen. In diesem Zusammenhang wird auch auf fachspezifische, kritische Positionen gegenüber adaptierten Textversionen eingegangen (Kap. 3.2.3). Zudem wird mit dem ÄliV-Projekt eine erste empirische Studie zur Rezeption literarischer Texte in einfacher Sprache im Vergleich zu den Originaltexten vorgestellt (Kap. 3.2.4).

Mittels der vorgenommenen theoretischen Modellierung textseitiger Anforderungen literarischer Texte wird in Kapitel 3.3 exemplarisch die Originalfassung von „Emil und die Detektive“ von ERICH KÄSTNER (1929/1935) mit der überarbeiteten, vereinfachten Textversion „Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt“ aus der *Cornelsen-Reihe* „einfach lesen!“ (2016) verglichen. Hierfür werden die typografischen, sprachlichen und literarästhetischen Merkmale der Textversionen analysiert.

3.1 | Anforderungen literarischer Texte

Forschungen der Psychologie sowie der kognitiven Linguistik zum Textverstehen legen nahe, dass Lesende Texten keine Bedeutung entnehmen, sondern vielmehr Bedeutungen anhand des Textes und auf Basis von Vorwissen, Zielsetzungen und Erwartungen konstruieren (vgl. Kap. 2.1). In den sechziger Jahren wird mit der rezeptionstheoretischen Wende in der Literaturwissenschaft ein Grundstein für die Auffassung gelegt, den Text als Auslöser für einen mentalen Prozess zu fassen, der sowohl von textinternen als auch von textexternen Merkmalen beeinflusst wird (vgl. Schnotz 2006). Die Theorien von JAUß (1970/79) und ISER (1970) sowie später von GROEBEN (1978) setzen Lesende als bedeutungskonstruierende Subjekte mindestens gleichrangig zu den textimmanenten Angeboten (vgl. Reese 1980). Diese Begründung einer Werkinterpretation aus dem Wechselspiel von Text und Lesenden nimmt ihren Ursprung in der Kritik bisheriger literaturhistorischer Auffassungen:

„Die Geschichtlichkeit der Literatur beruht nicht auf einem post festum erstellten Zusammenhang ‚literarischer Fakten‘, sondern auf der vorgängigen Erfahrung des literarischen Werkes durch seine Leser.“ (Jauß 1979: 171)

Die Annahme eines produktiven Interpretationsspielraums während des Lesens setzt voraus, dass literarische Texte historisch verwurzelt sind und Vergangenes stets vergegenwärtigen, ohne konkrete historisch, sozial oder ästhetisch objektivierbare Intentionen zu beinhalten und mehr als gesellschaftsbildende Werke zu sein (vgl. Jauß 1979). Mit diesem Rückschluss, dass literarische Texte produziert und veränderbar sind, ist es legitim, dass auch Rezipierende das

Gelesene auf gegenwärtige Sinnsysteme beziehen und interpretieren. Damit wird zugleich betont, dass Rezeption und Interpretation nicht losgelöst vom Text stattfinden, sondern durch diesen ebenso wie durch subjektive Eindrücke geprägt werden. JAUß (1979) grenzt dabei die Wirkung literarischer Texte von der Rezeption selbiger ab:

„Wirkung benennt dann das vom Text bedingte, Rezeption das von Adressaten bedingte Element der Konkretisation oder Traditionsbildung.“ (Jauß 1979: 33)

JAUß' (1979) Ansatz erscheint recht werkzentriert, da Lesende als mitwirkend, jedoch noch nicht mit all ihren Erwartungen und Erfahrungen in den Blick genommen werden (vgl. Reese 1980). Die von ISER (1970) geprägte Rezeptionsästhetik ist expliziter auf eine gleichwertige Text-Leser-Interaktion ausgelegt:

„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: 7)

Die Bedeutungsbestimmungen von Lesenden sind durch Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen von Texten möglich, die ISER (1970) in Anerkennung der Werkästhetik als textseitige Angebote fasst. Diese Angebote gewähren Lesenden einen „Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens“ (Iser 1970: 16):

„Die Wirklichkeit der Texte ist immer erst eine von ihnen konstituierte und damit Reaktion auf Wirklichkeit. Wenn ein literarischer Text keine wirklichen Gegenstände hervorbringt, so gewinnt er seine Wirklichkeit erst dadurch, daß der Leser die vom Text angebotenen Reaktionen mit vollzieht. [...] An diesem Punkt entsteht ein Unbestimmtheitsbetrag, der allen literarischen Texten eigen ist [...].“ (Iser 1970: 11)

Mit Unbestimmtheiten in literarischen Texten bezeichnet ISER (1970: 15) „Leerstellen“, die „einen Auslegungsspielraum“ eröffnen und Lesende auffordern, den Textsinn zu vereindeutigen, indem sie diese Leerstellen auffüllen oder beseitigen. Die leserseitige Aktivität der Sinngebung wird textseitig gefordert und die mit der Rezeption einhergehende Sinnkonstruktion ist jeweils individuell und situativ (vgl. ebd.: 35). Durch die Unbestimmtheit, die zum Füllen von Leerstellen als „hermeneutische Operation‘ des Lesens“ (Iser 1970: 25) animiert oder provoziert, erhöht ein literarischer Text seine Wirkung und gewährt den Rezipierenden die Möglichkeit, sich individuell und intensiv auf das fiktive Geschehen einzulassen. Die Bedeutungszuschreibungen während des Lesens sind dabei nicht subjektiv beliebig, sondern bieten „Freiheitsgrade des Verstehens“ (ebd.: 35) innerhalb des Interpretationsspielraums der Unbestimmtheit des Textes.

Mit seiner Auffassung legt ISER (1970: 22) Leerstellen als konstitutives Merkmal literarischer Texte fest: „Das Formulierte darf die Intention des Textes nicht ausschöpfen.“ Als Wirkungsbedingung literarischer Texte ist Unbestimmtheit damit zugleich eine textseitige Anforderung, die für eine gelingende Rezeption das Wissen um sprachliche Merkmale voraussetzt:

„Die interpretierende Rezeption eines Textes setzt den Erfahrungskontext der ästhetischen Wahrnehmung immer schon voraus: die Frage nach der Subjektivität oder Interpretation und des Geschmacks verschiedener Leser oder Leserschichten

kann erst sinnvoll gestellt werden, wenn zuvor geklärt ist, welcher transsubjektive Horizont des Verstehens die Wirkung des Textes bedingt.“ (Jauß 1979: 130)

Es ergibt sich eine Wechselseitigkeit von Angebot und Wirkung in der Text-Leser-Interaktion, sodass Veränderungen der Angebote zugleich Veränderungen der Wirkungen nach sich ziehen. Wird beispielsweise mit Tilgung von Unbestimmtheit die sprachliche und zugleich die literarästhetische Komplexität eines Textes reduziert, so wird literarästhetische Wirkung verringert und rezeptionsseitig weniger individuelles Generieren von Textbedeutungen provoziert. Die textseitigen Anforderungen evozieren nach Auffassung der Rezeptionsästhetik leserseitige Aktivitäten einer literarästhetischen Rezeption wie Sinnggebung und Leerstellenfüllung, um ein Textverstehen zu eröffnen und Erfahrungen mit dem Text und über sich selber zu machen. Diese Voraussetzungen der Text-Leser-Interaktion, dass literarische Texte durch ihre Angebote wirken und Rezipierende diese Wirkung interpretieren, bilden eine zentrale Basis der vorliegenden Arbeit zur Untersuchung literarästhetischer Rezeptionshandlungen. Nachfolgend wird auf die in der Rezeptionsästhetik und in der Literaturwissenschaft stark gemachten textseitigen Merkmale literarischer Texte in Anbetracht ihrer Wirkung auf Leseprozesse und insbesondere auf literarästhetische Rezeptionshandlungen eingegangen.

3.1.1 | Typografische Merkmale

Typografische Merkmale prägen die Leserlichkeit und Lesbarkeit von Texten. Leserlichkeit bezieht sich auf das Erlesen von einzelnen Buchstaben und Wörtern, Lesbarkeit hingegen auf die Verständlichkeit von leserlich angeordneten Zeichenfolgen. Typografische Merkmale zählen mithin zu den formalen, textoberflächlichen Merkmalen, die das Decodieren und Textverstehen beeinflussen. Sie gehören zu den textseitigen Angeboten und Herausforderungen, welche die Wirkung von (literarischen) Texten beeinflussen. Typografische Merkmale lassen sich in Mikro- und Makrotypografie unterteilen. Die mikrotypografische Schriftgestaltung bezieht sich auf Schriftart, -größe und -farbe sowie Zeichen-, Wort- und Zeilenabstand. Die makrotypografische Textgestaltung bezieht sich auf globale Merkmale der Textorganisation und einzelner Textteile sowie auf die räumliche Schriftverteilung, Absätze, Einrückungen, zusätzliche Orientierungshilfen und visuelle Akzente (vgl. Bock 2019).

Auf hierarchieniedriger Ebene der Textoberfläche wird Sprache, bestehend aus symbolischen Zeichen, decodiert und damit semantisch im Erkennen des Signifikantes einem Signifikat zugeordnet (vgl. Kap. 2.1). Die visuelle Worterkennung ist mithin eine basale Voraussetzung der literarästhetischen Rezeption und nimmt, je schwieriger zu entziffern, mehr kognitive Ressourcen (Arbeitsgedächtniskapazität) in Anspruch (vgl. Richter/Müller 2017). Für Erstlesetexte und vereinfachte Texte ist es üblich, typografische Merkmale der Leserlichkeit anzupassen, um hierarchieniedrige Leseprozesse hinsichtlich der Lesbarkeit zu entlasten (vgl. Willenberg 1997; Bredel/Maaß 2016; Bock 2019; Topalović/Diederichs 2020). Darüber hinaus werden auch für inklusive Settings Hinweise zur typografischen Gestaltung von Texten gegeben. Für „barrierefreie“ Schriftgrößen und Farbkombinationen bietet beispielsweise das Online-Portal *leserlich.info* neben Empfehlungen zu Leserlichkeit und Lesbarkeit einen

Schriftgrößenrechner und einen Kontrastrechner an.²⁰ Und für Menschen mit eingeschränktem Sehvermögen legt die „DIN 1450 Leserlichkeit“ Normen für die typografische Textgestaltung fest.²¹ Mit Bock (2019) lassen sich die Merkmale zu typografischen Merkmalen wie folgt zusammenfassen:

- „Was einen Text leserlich und gut lesbar macht, hängt ab
- von den Zeichen (z. B., [sic] Schriftart, Strichstärke, Groß- oder Kleinschreibung, Kontrast)
- von der Textebene (z. B. Textmenge, Zeilenabstand, Seitenrand)
- vom Zeichenträger (z. B. Oberflächenbeschaffenheit, Farbe und Kontrast zur Schrift)
- von Produktionsfaktoren (z. B. Auflösungsfeinheit, Lichtbeständigkeit, Haltbarkeit, Programmierung) [...]“ (Bock 2019: 90)

Eine leserfreundliche Typografie ist für die lesbare Gestaltung literarischer Texte eine klare Voraussetzung. Normierte Regeln für die Typografie von literarischen Texten in Bildungskontexten oder spezifisch für Texte in einfacher Sprache bestehen bisher nicht und sind in Anbetracht der unten für *Leichte Sprache* kritisch angemerkten Inflexibilität und Verwirrung durch ungewohnte Schriftbilder weniger zu standardisieren, als in Hinblick auf Personen- und Situationsfaktoren jeweils neu zu setzen (vgl. Bock 2019, vgl. Kap. 3.2.1). So betont Bock (2019: 90), dass neben den textoberflächlichen Merkmalen ebenfalls die Merkmale der Adressat*innen und situative Faktoren wie die verfügbare Lesezeit Einfluss auf die Lesbarkeit nehmen.

3.1.2 | Sprachliche Merkmale

Tiefgehende, auf das Textverstehen der Lesenden wirkende textseitige Beschaffenheiten bilden zudem sprachstrukturelle Merkmale von Texten. Speziell bei literarischen Texten zählt zu den prototypischen sprachlichen Merkmalen eine Spannung von konzeptionell schriftlicher Sprache und nächsprachlichen Strukturen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 24). Literarische Werke sind als geschriebene Äußerungen grundlegend grafisch kodiert und durch eine raumzeitliche Trennung von Autor*in und Rezipient*in als Sprache der Distanz gekennzeichnet. Zugleich finden sich innerhalb von literarischen Texten kommunikative Strategien, um auch die „Phantasie und Kreativität des Rezipienten“ (Koch/Oesterreicher 1985: 24) herauszufordern. Als Beispiel nennen KOCH & OESTERREICHER (1985: 24) den Bewusstseinsstrom in Romanen oder die Charakterisierung von Figuren durch den Autor. Sie schließen, dass es sich durch solche stilistische Mittel und Hilfen um eine „hergestellte Nähe“ (ebd.) in schriftlichen Texten handelt, die nicht mit einer konzeptionellen Mündlichkeit verwechselt werden sollte. Denn obwohl die literarischen Texte mit ihren Handlungswelten und Figuren den Lesenden während der Rezeption nah erscheinen mögen, verhindert die raumzeitliche Trennung der Schriftlichkeit eine tatsächliche Nähe. Verfasser*in und Leser*in sind sich fremd, auch die Figuren bleiben fiktive Charaktere. Eine situative Wechselseitigkeit der

²⁰ *Leserlich. Schritte zu einem inklusiven Kommunikationsdesign*: URL = www.leserlich.info/index.php [18.08.2020].

²¹ Deutsches Institut für Normung e. V. (DIN): DIN 1450. URL = www.Beuth.de/de/norm/din-1450/170093157 [18.08.2020].

Kommunikation wie in einem Dialog ist mit beiden nicht möglich, sodass die Rezeption zunächst ein einseitiger Handlungsakt ohne Sprecherwechsel bleibt.

Die Herstellung von Schriftlichkeit erfordert von Autor*innen im Gegensatz zur Prozesshaftigkeit des Mündlichen eine komplexe Planung für die konkrete Herstellung von Kohärenz und Kohäsion, fixierte Äußerungen, Informationsdichte sowie häufig elaborierte Sprachnutzung (vgl. Hurrelmann 2006; Garbe 2010). Die Konzeption von literarischen Texten kann sich dabei (vom Autor geplant) im Kontinuum von Merkmalen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegen. Eine mögliche Nähe bleibt jedoch fiktiv, hergestellt durch „spezifische-gattungsbezogene Techniken [...], die den Diskursen ästhetische Qualität verleihen [...].“ (Koch/Oesterreicher 1985: 30) In literarischen Texten kommt entsprechend neben der Erschließung genuin schriftlicher Merkmale erschwerend als Anforderung für Lesende hinzu, dass die Grenzen schriftlicher und mündlicher Merkmale verschwimmen.

Weitere Merkmale schriftsprachlicher Äußerungen stellen die elaborierten und komplexen sprachlichen Strukturen dar. KOCH & OESTERREICHER (1985: 27) beschreiben mit dem *morphosyntaktischen*, dem *lexikalischen* und dem *textuell-pragmatischen* Bereich drei universale Ebenen von Sprache, die entweder distanzsprachlich oder nächsprachlich ausgeprägt sein können. So stellen hypotaktische Strukturen, eine hohe Type-Token-Relation und Inferenzen eher Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit dar. Zudem bezieht sich die geschriebene Sprache auf grammatische Normen, während die gesprochene Sprache sich eine „offenere Norm“ (ebd.: 28) bewahrt. Durch literarische Stilmittel wie elliptische, innere Monologe oder einfache Sprachstrukturen können auch literarische Texte sowie Texte der Kinder- und Jugendliteratur Spuren der Mündlichkeit aufweisen.

In einer Pilotstudie untersuchen HANSEN-SCHIRRA & GUTERMUTH (2018) die Komplexität von Texten in Leichter und einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext. Dabei stellt sich zur Konzeption von vereinfachten literarischen Texten heraus:

„Je fachlicher das Zielpublikum, desto metaphorischer und komprimierter wird die Sprache und umgekehrt. Die Komplexität verringert sich von der Fachsprache hin zur Gemeinsprache auf morphologischer und phrasaler Ebene und von der Gemeinsprache hin zur Einfachen und Leichten Sprache zunehmend auch auf syntaktischer und textueller Ebene.“ (Hansen-Schirra/Gutermuth 2018: 15)

Die Korpusanalyse der Autorinnen ergibt, dass Phrasen und Sätze mit abnehmender Komplexität der untersuchten Textvarianten kürzer werden. Zudem nimmt die Anzahl der Types analog mit dem Schwierigkeitsgrad der Texte ab: Je leichter eine Textvariante, desto weniger verschiedene Wörter werden genutzt (vgl. Hansen-Schirra/Gutermuth 2018). In den vereinfachten literarischen Texten scheinen auf *morphosyntaktischer* und *lexikalischer Ebene* Merkmale der Mündlichkeit genutzt zu werden.

Neben den in Kapitel 2 herausgestellten Optionen literarischer Erfahrungen, literarischer Bildung und Persönlichkeitsbildung bieten Texte der Kinder- und Jugendliteratur zudem eine Begegnung mit diversen sprachstrukturellen Merkmalen der Schriftlichkeit und Schriftkultur. Wie in der Abbildung von GARBE (2010) gezeigt, stehen sie als literarische Texte im dynamischen Raum zwischen konzeptionell mündlichen und schriftlichen Äußerungen (vgl. Abb. 3.1). Mit GARBE (2010) lassen sie sich daher auch als Übergangsmedium bezeichnen: Werden Bücher der Kinder- und Jugendliteratur vorgelesen, werden die konzeptionell schriftlichen Texte „im Medium der Mündlichkeit“ (Garbe 2010: 181) zugänglich und erfahrbar. Zudem kann durch die Rezeption von Kinderbüchern mit unterschiedlichen Ausprägungen von distanz- und nächsprachlichen Merkmalen ein Übergang für Lesende von sprachstruktureller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit geschaffen werden.

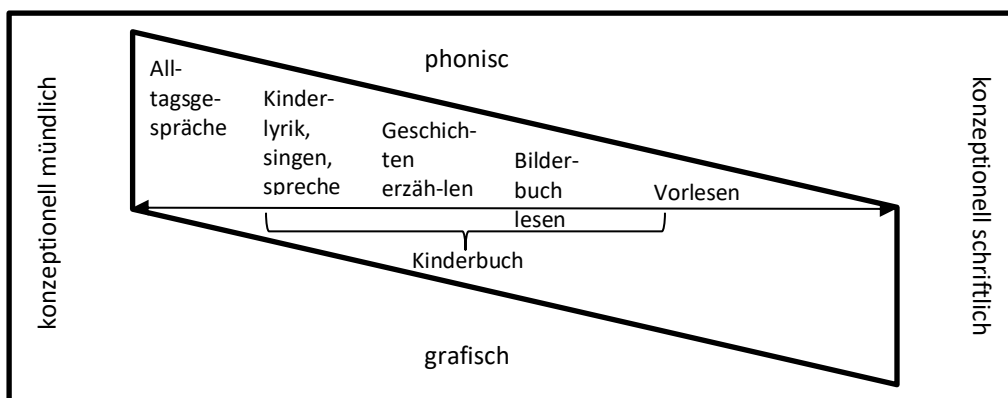


Abb. 3.1: Prä- und paraliterarische Kommunikation zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Garbe 2010: 181)

Welche sprachlichen Anforderungen ein Text konkret stellt, darüber müssen von Fall zu Fall eine Analyse der Textoberfläche und im Detail eine sprachstrukturelle Analyse, beispielsweise eine Morphemanalyse, Aufschluss geben (vgl. Kap. 3.3). Erst dann können Rückschlüsse auf die textbezogenen, spezifischen Anforderungen an hierarchieniedrige wie auch in Teilen an hierarchiehohe Leseprozesse sowie auf konzeptionell mündliche wie schriftliche Anteile gezogen werden.

3.1.3 | Literarästhetische Merkmale

Zentral insbesondere für die Aufgaben und Ziele der Literaturdidaktik sind die literarästhetischen Merkmale und ihre Wirkung. Denn auch wenn in didaktischen Unterrichtssettings die Vermittlungskontexte hinzukommen, sind literarische Inhalte, Bedeutungen und Textaussagen zunächst abhängig „von der sprachlichen Materialität und ihrer Gestaltung“ (Brune 2020: 157) sowie ihrer quasi-sinnlichen Präsenz (vgl. Brune 2020: 158). Literarische Texte weisen über standardisiert primär codierte sprachliche Zeichen hinaus und verfügen über literarästhetische Textmerkmale. Sie bilden implizite und konnotative Bedeutungen aus, die sowohl auf die Referent*innen als auch auf sich selbst und damit wiederum auf sprachlich-formale und semantische Strukturen verweisen, die ebenfalls sekundäre Bedeutungen ausbilden (vgl. Brune 2020: 163). Da literarästhetische Textmerkmale entsprechend die Textwirkung prägen und sich auf die Rezeption auswirken, werden nachfolgend mit Fokus auf die Bestandteile der vorliegenden Arbeit insbesondere solche textseitigen Merkmale beschrieben, die in einem Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung stehen.

3.1.3.1 | Narrative und inhaltliche Merkmale des Romans

Zur Untersuchung des Aufbaus und der Erzählstrukturen eines literarischen Textes – in diesem konkreten Fall von „Emil und die Detektive“ eines Romans – muss eine Erzählung zunächst in ihren narrativen Merkmalen wie Zeit, Modus und Stimme sowie ihren inhaltlichen Merkmalen wie Raum- und Zeitstrukturen, Handlungsstrukturen und Ereignissen, den Formen der Erzählinstanz sowie den Figurenstrukturen und Charaktermerkmalen betrachtet und in ihrer Funktion analysiert werden (vgl. Allkemper/Eke 2010; Ehlers 2017).

Zeitliche Abfolge, Handlungsstrukturen und Ereignisse

Eine Herausforderung literarischer Texte ist die Erfassung der erzählerischen Ordnung, des *discours* oder *plots*, durch die zeitliche und räumliche Ordnung von Ereignissen, zum Beispiel mit Hilfe von Gliederungssignalen (vgl. Ehlers 2017). Die Abfolge der erzählten Wirklichkeit muss dabei von der Zeitfolge des erzählten Geschehens differenziert werden, chronologische wie a-chronologische und multilineare Erzählmuster müssen erfasst und in ein mentales Modell eingebunden werden (vgl. Allkemper/Eke 2010). Die Beschaffenheit eines Textes kann den Aufbau mentaler Repräsentationen durch eine kohärente Inhaltsorganisation, eine hierarchisch sequenzielle Abfolge von Textinhalten und die Aktivierung von Vorwissen stützen. Literarische Texte können bei einer gezielten Vereinfachung entsprechend nicht nur sprachlich, inhaltlich und ästhetisch sondern ebenfalls strukturell der Vorwissens- und Erwartungsstruktur sowie den kognitiven Fähigkeiten von Lesenden angepasst werden (vgl. Christmann/Groeben 1996). Mittels hierarchieniedriger Entlastung könnten hierarchiehohe Leseprozesse unterstützt werden. Zugleich gilt zu bedenken, dass im Sinne der Rezeptionsästhetik mit Eingriffen in die erzählerische Ordnung literarischer Texte stets Veränderungen der Wirkung einhergehen.

Modus, Erzählinstanz und Stimme: Perspektive des Erzählers

In Romanen der Kinder- und Jugendliteratur kann die Distanz des narrativen Modus von unmittelbarer, dramatischer Vermittlung bis zu einer narrativen, vermittelnden Erzählung reichen. Lesende müssen hinsichtlich der Stimme erfassen, in welcher Kommunikationssituation die Geschichte erzählt wird und in welchem Verhältnis der Erzähler dazu steht. Neben der Erzählinstanz wird die Distanz oder Nähe zur erzählten Welt der Figuren relevant: Das Geschehen kann von Figuren aus dem Bewusstseinszustand einer Innen- oder Außenperspektive wahrgenommen werden (vgl. Stanzel 2008). Als Mittel werden dafür Nullfokalisierung oder interne und externe Fokalisierung genutzt, um weniger oder mehr Einsicht und Mitsicht in das Innenleben einer Figur und die Rahmenbedingungen der Erzählung zu bieten. Die Nullfokalisierung des auktorialen Erzählverhaltens lässt erkennen, dass der Erzähler mehr Wissen hat, als den Lesenden mitgeteilt wird. Die interne Fokalisierung gibt Einsicht in das psychisch Innere der Figuren und nutzt dabei häufig ein personales Erzählverhalten (vgl. Genette 2010: 217; Allkemper/Eke 2010). Die Position eines Er-Erzählers legt die Erzählinstanz als handlungsextern fest, die des Ich-Erzählers setzt Erzähler und Handlungsfigur gleich. Beide können eine interne Fokalisierung realisieren, um die Vorgänge der erzählten Welt aus Perspektive einer fiktiven Figur zu erzählen (vgl. Ehlers 2017). In Form des auktorialen Erzählens kann durch Introspektion auch die Innenwelt der Figuren dargestellt werden. Das figurale Erzählen legt den Fokus auf eine Handlungsfigur und ihre subjektive Perspektive. Dabei mischen sich Erzählerrede und Figuresicht und es werden erlebte Rede, indirekte Rede und Gedankenwiedergabe genutzt. Nach EHLERS (2017) können erzählerische Mittel, welche die Gedanken, Meinungen und Gefühle der Figuren durch Begleitsätze kennzeichnen oder Kommentare und Reflexionen des Erzählers auf einer Metaebene den Nachvollzug des Geschehens erleichtern. Zudem ziehen nach EHLERS (2017: 226–227) szenische Darstellungen „den Leser stärker in die fiktive Welt hinein“ und perspektivisches Erzählen durch erlebte Rede und innere Monologe „legt ein empathisches Nachvollziehen dessen nahe, was die Figur empfindet und durchlebt.“ Für die Wirkung des Textes auf die literarästhetische Rezeptionshandlung der Perspektivenübernahme und die Involviertheit sind entsprechend auch Kernelemente der sprachlichen Struktur wie die Nähe zum Geschehen durch interne Fokalisierung und erzählerische Mittel zentral.

Figurenstrukturen und Charaktere: Perspektiven von Figuren

Die Figuren literarischer Texte spielen Rollen innerhalb fiktiver Handlungen, stehen in Beziehung zueinander und zeichnen sich durch flexible, mehrdimensionale oder stabile, eindimensionale charakteristische Eigenschaften und Motive aus, die explizit oder implizit entfaltet werden. Je nach Position im Handlungsgeschehen werden Figuren in Haupt- und Nebenfiguren differenziert und können repräsentativ für soziale Gruppen oder einzelne Persönlichkeiten stehen (vgl. Ehlers 2017). Für die literarästhetische Rezeption ist relevant, dass textseitig angelegte Charakterisierungen Lesende zu Handlungserwartungen motivieren können und Empathieempfinden, Identifikationsprozesse oder Abgrenzung und Ablehnung ermöglichen.

3.1.3.2 | Literarische Ästhetik

Die Sprachästhetik bezieht sich auf das weite Feld der verbalen Ausdrucksmöglichkeiten, das spezifisch für literarische Texte relevant wird. Grundlegend gilt, dass eine Botschaft dann eine ästhetische Funktion hat, wenn sie zweideutig strukturiert und autoreflexiv ist (vgl. Eco 2002). Literarische Textbestandteile mit ästhetischer Funktion halten Lesende dazu an, zwischen Informationen und Redundanz zu schweben, nach Bedeutung und Sinn zu suchen und dadurch die sprachliche Form eines Textes näher zu betrachten:

„[...] eine Botschaft, die mich in der Schweben zwischen Informationen und Redundanz hält, die mich zu der Frage treibt, was das denn heißen soll, während ich im Nebel der Ambiguität etwas erblicke, was auf dem Grunde meine Decodierung leitet, eine solche Botschaft beginne ich zu beobachten, *um zu sehen, wie sie gemacht ist.*“ (Eco 2002: 147, Hervorh. im Original)

Sprache als Kunstform, die eine solche ästhetische Erfahrung und Erkenntnis ermöglicht, die bewegt, anspricht, Emotionen auslöst, ist weniger gebunden an sprachwissenschaftlich festgesetzte Systematiken und richtet sich nicht an konzeptionell schriftlichen Maßstäben aus. So eröffnen literarische Texte ästhetische Erfahrung, die SPINNER (2006a: 8) als „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ bezeichnet. Diese sind nicht primär zweckgebunden, weniger von subjektiven Interessen geleitet und damit grundlegende Aspekte textseitig angelegter literarästhetischer Erfahrung. Die literarisch-ästhetischen Formen werden in einem Wechselspiel von verfügbaren Sprachformen und subjektiver Vorstellungskraft geschaffen, wie KANT (1908) anhand der schönen und mechanischen Kunst umschreibt:

„Obzwar mechanische und schöne Kunst, die erste als bloße Kunst des Fleißes und der Erlernung, die zweite als die des Genies, sehr von einander unterschieden sind: so giebt es doch keine schöne Kunst, in welcher nicht etwas Mechanisches, welches nach Regeln gefaßt und befolgt werden kann, und also etwas Schulgerechtes die wesentliche Bedingung der Kunst ausmache. Denn etwas muß dabei als Zweck gedacht werden, sonst kann man ihr Product gar keiner Kunst zuschreiben; es wäre ein bloßes Product des Zufalls. Um aber einen Zweck ins Werk zu richten, dazu werden bestimmte Regeln erfordert, von denen man sich nicht frei sprechen darf.“ (Kant 1908: 310)

KANT (1908) stellt fest, dass die Konzeption literarästhetischer Sprachstrukturen als ‚schöne Kunst‘ einerseits nicht genuin lehrbar ist. Andererseits wird beschrieben, dass hierfür dennoch

verfügbare sprachliche Normen genutzt werden müssen. Schöne Kunst ist damit kein Zufallsprodukt und kann nach KANT (1908: 316) durch die Vereinigung von „Einbildungskraft und Verstand“ geschaffen werden. In der Rezeption ästhetischer Texte wird dann die entstandene textseitige Ästhetik leserseitig neu gefasst, indem Vorstellungen und über die Vernunft hinausweisende Ideen gebildet werden:

„Mit einem Worte, die ästhetische Idee ist eine einem gegebenen Begriffe beigesellte Vorstellung der Einbildungskraft, welche mit einer solchen Mannigfaltigkeit der Theilvorstellungen in dem freien Gebrauche derselben verbunden ist, daß für sie kein Ausdruck, der einen bestimmten Begriff bezeichnet, gefunden werden kann, die also zu einem Begriffe viel Unnennbares hinzu denken läßt, dessen Gefühl die Erkenntnißvermögen belebt und mit der Sprache, als bloßem Buchstaben, Geist verbindet.“ (Kant 1908: 316)

Nach KANT (1908) entstehen durch die Einbildungskraft als produktives Erkenntnisvermögen anlässlich von gelesener Sprache subjektive ästhetische Ideen, die ambig sowie vielfältig sind und die auch den Geist und die Seele von Lesenden berühren. Der von ROSENBLATT (1978) begründete und von GRAF (2004) erfasste *ästhetische Lesemodus* beruft sich eben hierauf: Die Lebendigkeit des Textes, die sprachlichen Eigenheiten als sprachästhetischen Formen, die über Sprachnormen und alltägliche Sprachmittel hinausgehen, werden im Rezeptionsprozess von Lesenden wahrgenommen und kognitiv wie emotional verarbeitet (vgl. Kap. 2.2.2). SPINNER (1995) hält ebenfalls sprachliche Formen von literarischen Texten für zentrale Impulse literarästhetischer Rezeptionsprozesse:

„Dabei gehört es zur anthropologischen Funktion von Literatur, daß sie ausdifferenzierte, genaue Empfindungen und Gefühle zeigt und dafür eine Sprache schafft und daß sie durch Imagination und Einfühlung dem Menschen erlaubt, seine Subjektivität zu erkennen und im Fremdverstehen zu übersteigen.“ (Spinner 1995: 8)

Zu den Spielregeln literarischer Ästhetik gehört in erster Linie der indirekte Sprachgebrauch: Literarische Texte erfordern neben Informationsverknüpfung (Kohärenz) und Inferenzbildung (Unbestimmtheit) das Verstehen von Polyvalenz (Indirektheit) und konkurrierenden Informationen (Mehrdeutigkeit, vgl. Zabka 2006: 82). Insbesondere Ambiguität eröffnet die oben beschriebenen Deutungsräume sowie subjektive Sinnkonstruktionen und bietet Raum für emotionale Rezeptionsaspekte (vgl. Froidevaux 2012; Rosebrock 2008: 55). Ambiguität wird beispielsweise erzeugt, wenn Kommunikationsprozesse auf mehreren Ebenen geführt werden oder verschiedene Redeformen wie erlebte Rede und Erzähleraussagen ineinandergreifen (vgl. Bauer/Knape/Koch/Winkler 2010: 31–32). Durch offene oder unspezifische Kontexte, durch Vagheit oder große zeitliche wie kulturelle Distanz zwischen Rezipierenden und Textgeschehen kann ebenfalls Mehrdeutigkeit entstehen. Möglich ist zudem, dass literarische Figuren als ambivalente Charaktere auftreten oder die zerdehnte Kommunikationssituation zwischen Autor*innen und Leser*innen zu Mehrdeutigkeit führt (vgl. ebd.). Ambiguität kann entsprechend einerseits innerhalb des Textes vorgegeben und literarisch repräsentiert sein. Das geht auch ganz konkret über lexikalische, semantische und syntaktische Mittel oder dezidiert literarische Sprachverwendung (Reime, Versmaß, Ellipse, Metonymie, Metapher etc.; vgl. Jakobson 1971). Andererseits kann Ambiguität eine produktive Deutungshaltung der Rezipierenden darstellen (vgl. ebd.). Literarästhetische Rezeptionshandlungen sind demnach textseitig auf literarische Textbestandteile mit ästhetischer Funktion und leserseitig auf eine Wahrnehmung und

Deutung selbiger, auf die Aktivierung der Einbildungskraft als produktives Erkenntnisvermögen zur Ausbildung subjektiver ästhetischer Ideen angewiesen. Zusammengenommen müssen Rezipierende bei einer literarisch initiierten Perspektivenübernahme mittels der Erschließung von erzählerischer Ordnung, Erzählinstanz, Figurenstrukturen und ästhetischen Textmerkmalen die Motive, Absichten, Handlungen, Pläne und Ziele literarischer Figuren nachvollziehen, um zu angemessenen Deutungshypothesen zu kommen (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009: 96).

3.2 | Anforderungen sprachlich vereinfachter Texte

In diesem Kapitel werden zunächst die allgemeinen Anforderungen und Gestaltungsvorgaben der Leichten und einfachen Sprache dargestellt. Diese theoretische Grundlegung ist wichtig, um aufzuzeigen, aus welchem ursprünglich sozial-politischen Trend die Methodik und die Ziele einer Vereinfachung von literarischen Texten stammen. Im Folgenden wird der Ursprung der einfachen Sprache in dem gesellschafts-politisch etablierten Konzept der *Leichten Sprache* verankert und ihre Relevanz für Bildungskontexte erläutert. Anschließend kann konkret analysiert werden, welche Textmerkmale in unterschiedlichen Textversionen möglicherweise die Textwirkung prägen und sich auf die Rezeption auswirken.

3.2.1 | Texte in Leichter Sprache

Der Entwicklung der *Leichten Sprache* liegt die Perspektive zugrunde, dass Sprache als schriftliches Kommunikationsmittel in demokratischen Gesellschaften eine notwendige Voraussetzung der aktiven Teilhabe im sozialen und politischen Lebensumfeld ist. Das Konzept *Leichte Sprache* im deutschsprachigen Raum geht zurück auf die Entwicklung einer *Plain Language* in den USA.

Internationaler Ursprung

In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde zunächst unter dem Begriff *Clear Language*²² die Form einer vereinfachten Schriftsprache in Informationsmitteilungen staatlicher Regulierungen für die Bevölkerung festgelegt. Präsident CLINTON beschreibt diese Richtlinien in zwei Executive Orders 1993 und 1996 wie folgt:

„(12) Each agency shall draft its regulations to be simple and easy to understand, with the goal of minimizing the potential for uncertainty and litigation arising from such uncertainty.“ (Federal Register (1993): 04.10.1993 E.O. 12866, Sec. 1, Par. (b) (12), 51736)

„[...] The agency’s proposed legislation and regulations shall provide a clear legal standard for affected conduct rather than a general standard, and shall promote simplification and burden reduction. [...] each agency formulating proposed legislation and regulations shall make every reasonable effort to ensure: (1) that the legislation, as appropriate [...] (B) specifies in clear language the preemptive effect, if any, to be given to the law; (C) specifies in clear language the effect on existing Federal law [...].“ (Federal Register (1996): 07.02.1996 E.O. 12988, Sec. 3, Par. (a–b) (3 f.), 4732)

Die Ziele „simple and easy to understand“ der *Clear Language* münden 1998 in einem Regelkatalog „A Plain English Handbook: How to Create Clear SEC Disclosure Documents“, der beschreibt, „how you can use well-established techniques for writing in plain English to create clearer and more informative disclosure documents“ (U.S. Securities and Exchange Commission 1998). Präsident OBAMA greift diese Entwicklungen wiederholt mit dem „Plain Writing Act“ auf:

„An Act to enhance citizen access to Government information and services by establishing that Government documents issued to the public must be written

²² Für weitere ursprüngliche Quellen siehe auch: Presidential Memo of June 1, 1998 und Executive Order 13563.

clearly, and for other purposes. This Act may be cited as the ‚Plain Writing Act of 2010‘.“ (Public Law 111–274 (2010): 13.10.2010)

Seither gibt das *Plain Language Action and Information Network* (PLAIN) die „Federal Plain Language Guidelines“ (2010, rev. 2011) heraus. Alle Richtlinien beziehen sich auf die vereinfachte, klare und eindeutige Erläuterung staatlicher Regulierungen wie Sicherheit, Steuern, Sozialleistungen, Gesundheitsbildung und Finanzplanung. Maßstab der Sprachkomplexität ist das allgemeine GER-Sprachniveau A²³. Die Regeln zur *Plain Language* beziehen sich primär auf pragmatische und syntaktische Schwerpunkte: Text- und Satzeinteilung sollen nach Sinnabschnitten und inhaltlicher Relevanz sortiert und komplexe Sätze sowie Passivkonstruktionen sollen vermieden werden. Zusätzlich soll eine klare Übersichtlichkeit durch Listen und Tabellen erreicht werden. Zusammengenommen soll sprachliche Kommunikation durch ergänzende kommunikative und nonverbale Mittel reduziert werden. Zudem soll der Gebrauch von *must* statt *shall* zur Eindeutigkeit der Inhalte beitragen und eine direkte Ansprache der Lesenden durch Personalpronomen sowie eine klare Sprache im Sinne der Standardsprache ohne spezifischen Fachwortschatz genutzt werden.

Das Konzept der Leichten Sprache in Europa

Die ersten europäischen Richtlinien für *Leichte Sprache* gibt 1998 die *International League of Societies for Persons with Mental Handicap* (ILSMH) heraus, was 2006 in Regelkatalogen für Easy-to-read Informationen des Projektes „Pathways – Wege zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten“ und der Entwicklung eines Gütesiegels „Easy-to-read logo“ der Organisation *Inclusion Europe* mündet.²⁴ In Europa ist der (sozial-)politisch motivierte Begriff der *Leichten Sprache* in Anlehnung an die *Plain Language* ebenfalls auf administrative, gesellschaftlich-demokratisch relevante Informationstexte bezogen.

Leichte Sprache entspringt als Begriff der Übersetzung der 2008 getroffenen Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Diese soll die Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen (definiert als Menschen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie [...] an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“, § 3 BGG) konkretisieren. Insbesondere das Recht auf Chancengleichheit in der Gesellschaft unter Rückbezug auf die im Grundgesetz festgesetzte Würde des Menschen wird hervorgehoben. Die Konvention zielt auf eine „Anerkennung der Würde und des Wertes“ von Grundsätzen, „die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte“ zur „Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ (BMAS 2017: Präambel). Im Fokus steht dabei der vereinfachte Sprachzugang zu Informationen: Durch leichte Zugänge zu Informationen könnten die Vertragsstaaten das Recht auf „bestmögliche schulische und soziale Bildung [...] in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind“ (BMAS 2017: Art. 24, Abs. 2) sicherstellen. Mittels dieser juristischen Grundlage werden Menschen mit

²³ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. URL = www.europaeischer-referenzrahmen.de [21.02.19].

²⁴Anmerkung. Der neue Regelkatalog „Informationen für alle“ findet sich unter: www.lag-abt-niedersachsen.de/uploads/migrate/Download/Infofralle.pdf [07.08.2020].

Der Internetauftritt mit weiterführenden Informationen und Richtlinien zum Thema *Easy-to-read* finden sich unter: www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/ [07.08.2020].

Behinderung als Expert*innen für ihre Bedarfe anerkannt und öffentliche Institutionen dazu angehalten, nicht stellvertretend, sondern kooperativ mit diesen zusammenzuarbeiten.

Anschließend an die deutschsprachige „Schattenübersetzung“ des *Netzwerkes Artikel 3 e. V.* in 2009 unter Beteiligung behinderter Menschen wird ein Text des Übereinkommens in *Leichter Sprache* veröffentlicht, der explizit an Menschen mit Lernschwierigkeiten gerichtet ist (vgl. Netzwerk Artikel 3 e. V. 2018). Es wird erläutert, dass die in der UN-Behindertenrechtskonvention beschriebenen Rechte zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung dienen sollen. Außerdem sollen sie zu einer Sensibilisierung der Lesenden für die betroffene Zielgruppe und zur besseren Behandlung dieser Menschen beitragen. Es kann hier nur angestoßen werden, dass damit weniger auf die Souveränität und mehr auf die externe Bedürftigkeit von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft eingegangen wird. Zu bedenken ist, dass eine tatsächlich souveräne und chancengleiche gesellschaftliche Teilhabe mehr ist als das passive Lesen und Verstehen sachthemenbezogener Texte, die helfen, eigene Rechte überhaupt nachvollziehen und aktiv in Anspruch nehmen zu können. Kommunikation der gesellschaftlichen Teilhabe geht über das bloße Annehmen und Verstehen einer Nachricht hinaus, ist vielschichtiger und in erster Linie geprägt durch aktiven Austausch diverser Gesellschaftsmitglieder untereinander.

Zielgruppe

Als Zielgruppe der Texte und Übersetzungen der Praxis *Leichter Sprache* wird mehrheitlich eine sehr heterogene Menge an Menschen angegeben. So schreibt das *Netzwerk People First Deutschland e. V.*:

„Für wen ist leichte Sprache?

Jeder Mensch kann Texte in Leichter Sprache besser verstehen.

Leichte Sprache ist besonders wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Leichte Sprache ist auch gut für alle anderen Menschen.

Zum Beispiel:

- Menschen, die nicht so gut lesen können.
- Menschen, die nicht so gut Deutsch können.
- Menschen mit einer Seh-Behinderung.
- Gehörlose Menschen.“

(Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. 2020)

Die *Lebenshilfe Bremen e. V.*²⁵ nennt im Sinne einer weiten Zielgruppe ebenfalls „Menschen mit geistiger Behinderung und Lern-Behinderung“ sowie „Menschen, die nicht gut lesen und schreiben können“, „Menschen, die nicht so gut Deutsch können“, „Alte Menschen“, „Menschen, die Gebärden-Sprache sprechen“ und „Jugendliche“. Die Zielgruppen verweisen auf eine diverse, auch innerhalb der einzelnen Gruppen heterogene Leserschaft. Die Diversität der genannten Personengruppen und in diesen wiederum die individuellen Bedarfe bezüglich der Textkomplexität werden bisher besonders seitens der linguistischen Forschung thematisiert (vgl. Linz 2013; Bock 2014/2019). So stellt STEFANOWITSCH (2014: 11–12) konkret infrage, „ob es für eine derart heterogene Zielgruppe eine einheitliche Lösung geben kann oder sollte.“

²⁵ Vgl. Lebenshilfe Bremen. URL = www.leichte-sprache.de/index.php?menuid=53&reporeid=16 [10.10.17]. Ähnlich macht es auch das „Netzwerk Leichte Sprache 2013“.

Für die deutschdidaktische Diskussion nimmt MAAß (2015) als primäre Zielgruppe „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Maaß 2015: 15) an. Als weite Zielgruppe fasst sie Personen zusammen, „denen standardsprachliche oder fachsprachliche Texte Probleme bereiten“ und als Zielgruppe im engeren Sinne bestimmt sie „Menschen mit einer kognitiven oder sensorischen Beeinträchtigung“ (ebd.). Das Forschungsprojekt „Leichte Sprache im Arbeitsleben“ (LeISA, 2014–2018) von Bock (2019) weist anhand einer Korpusanalyse nach, dass in der Praxis der *Leichten Sprache* mehrheitlich die Zielgruppe im engeren Sinne Anwendung findet: Die Ausdrücke *Menschen mit Behinderung* und *Menschen mit geistiger Behinderung* treten als häufige Wortverbindungen in den Texten in *Leichter Sprache* auf und scheinen die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung verstärkt zu adressieren (vgl. Bock 2019: 28). Zudem scheint diese Adressierung auch eine behindertenbezogene Themeneingrenzung zu markieren, wobei die untersuchten Texte ausdrücklich *für alle Menschen* stehen sollten (vgl. ebd.).

Texte in Leichter Sprache

Die spezifische Sprachform *Leichter Sprache* wird in ihren Regeln nach MAAß (2015) anhand der folgenden grundlegenden Strukturen definiert:

„Leichte Sprache ist eine (1) Varietät des Deutschen, die (2) im Bereich Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert ist. Ebenso systematisch ist die Reduktion mit Bezug auf das Weltwissen, das für die Lektüre vorausgesetzt wird. (3) Außerdem zeichnen sich Leichte-Sprache-Texte durch eine besondere Form der visuellen Aufbereitung aus. [...] Leichte Sprache ist auf maximale Verständlichkeit ausgelegt.“ (Maaß 2015: 11–13)

Die Sprachvarietät der *Leichten Sprache* hat zur Zeit ihrer Konstruktion noch keine Sprecher-gemeinschaft, weder unter den potenziellen Adressat*innen noch unter den Autor*innen. *Leichte Sprache* ist damit keine Sprache im eigentlichen Sinne, die sich aus der Sprachpraxis entwickelt hat und die erlernt werden kann. *Leichte Sprache* beschreibt einen besonderen, primär schriftlichen Sprachgebrauch (vgl. Bock 2014) und dient als Konzept zur Produktion von sprachlich sowie sachlich leichteren Texten (vgl. Maaß 2015). Die Mehrzahl bisheriger Übersetzungen in *Leichte Sprache* bezieht sich rein auf informationsvermittelnde Ausgangstexte der öffentlichen Medien. Gerade für Menschen mit kognitiven Einschränkungen könnte die Möglichkeit literarästhetischer Rezeptionserfahrungen über das Ziel eines reinen Textverstehens hinaus auf der individuellen Ebene wertvoll sein und alternative Zugänge zu Literatur schaffen: Insbesondere literarische Texte prägen die Persönlichkeit, rufen Emotionen hervor, geben Anlass zum Austausch und vermitteln implizit Wissen um kulturelle Praktiken und Werte (vgl. Kap. 2). In den Anwendungsfeldern der Sprachform geht es jedoch primär um das inhaltliche Verstehen informeller Texte. *Leichte Sprache* ist in diesen Fällen informative Übersetzung, nicht Kommunikationsmittel und Anlass zur Anschlusskommunikation. Durch das Konzept der *Leichten Sprache* sollen eine kognitive Vereinfachung und Entlastung sowie ein vereinfachtes Sprachniveau erreicht werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013; Bredel/Maaß 2016; Bock 2014). Eine Entwicklung oder Förderung der Fähigkeiten der breiten Zielgruppe ist durch das Konzept zunächst nicht vorgesehen.

Seit 2015 findet das Konzept der *Leichten Sprache* Eingang in den Bereich literarischer Texte: So veröffentlicht beispielsweise das Projekt „Kurze Geschichten und Lesungen in Leichter Sprache“ des *Büros für Leichte Sprache* in Bremen die im Wechsel von zwei Autor*innen neu verfassten Kurzgeschichten digital und konzipiert daraus einen Jahresband. Die Lesungen des

Projektes sind in deutlicher Aussprache und enthalten vermehrt Pausen. Sie werden zudem durch Verbildlichungen und ein Video in Gebärdensprache ergänzt, um der Zielgruppe einen bisher weitgehend verschlossenen kulturellen Bereich zu eröffnen. Als Adressat*innen werden Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Demenz oder Traumapatienten genannt, für die Texte in einfacher Sprache zu komplex seien (vgl. Lebenshilfe Bremen). Der Norddeutsche Rundfunk bietet online ebenfalls eine literarische Rubrik „Märchen in Leichter Sprache“, gestützt durch eine Tonspur und Videos in Gebärdensprache an (vgl. NDR).

Regeln

Derweil existieren mehrere Regelwerke, um *Leichte Sprache* als normiertes Konzept nutzbar zu machen. Für Übersetzungen standardsprachlicher Texte in *Leichte Sprache* gelten gegenwärtig in Deutschland die Regeln des „Netzwerkes Leichte Sprache“ (BMAS 2014), das Regelbuch „Leichte Sprache“ (Maaß 2015) und der wegweisende „Ratgeber Leichte Sprache“ (Bredel/Maaß 2016) als zentral, da sie auf der juristischen „Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz“ (BITV 2.0 2011) basieren.²⁶ Nach STEFANOWITSCH (2014) lassen sich die Regeln *Leichter Sprache* in drei Kategorien zusammenfassen: in typografische, orthografische und sprachstrukturelle Empfehlungen. BOCK (2019) erfasst hinsichtlich der Umsetzung der Regeln in der Praxis, dass Texte in *Leichter Sprache* sich meist an einem konkreten Regelwerk für *Leichte Sprache* orientieren, dabei jedoch nicht alle Regeln des Bezugswerkes stringent umgesetzt werden. Den Texten sei gemeinsam, dass sie eindeutige Merkmale aufweisen, „die offenkundig von Bemühungen um größere Einfachheit und Verständlichkeit als in anderen Texten herrühren.“ (ebd.: 27)

Auf die einzelnen Regeln der *Leichten Sprache* kann in diesem Kontext nicht in Gänze eingegangen werden. Zentral für die vorliegende Arbeit ist eine linguistische Betrachtung der Sprachstruktur hinsichtlich der Wirkung und Rezeption literarischer Texte. Die in der *Leichten Sprache* genutzten sprachlichen Mittel beziehen sich auf die Ebenen der syntaktischen Interpunktionszeichen, der Morphologie, der Lexik, der Syntax und der Semantik (vgl. Bredel/Maaß 2016). Dabei wird die Flexion um den Genitiv reduziert, Tempora werden auf Präsens und Perfekt sowie die Verbformen auf Indikativ-Aktiv-Formen eingeschränkt. Für die Wortbildung sind einfache Komposita, gegebenenfalls Derivate mit Mediopunkt zulässig. Lexikalisch werden primär prototypische, gebräuchliche Inhaltswörter genutzt und Funktionswörter nur im Fall von Artikeln und Genitivpräpositionen eingesetzt. Die Syntax besteht aus Einzelsätzen und Satzgefüge oder -reihen werden getilgt. Zudem werden nur die vier zentralen Satzfelder genutzt und die Stellung der Satzglieder orientiert sich an der kanonischen SPO-Stellung. Auf semantischer Ebene gilt es, Implizites durch Explizites aufzulösen, Leerstellen zu füllen und mentale oder fiktionale Räume sowie Konnotationen zu vereindeutigen (vgl. Bredel/Maaß 2016). BREDEL & MAAß (2016) schließen aus den zusammengefassten Regeln, dass die ästhetische und poetische Sprachfunktion literarischer Texte in Übersetzungen in *Leichte Sprache* durch die Vermeidung von Mehrdeutigkeiten, Sprachspielen und Variantenreichtum nach den Leitprinzipien Proximität, maximale Explizitheit und Kontinuität kaum aufrecht zu erhalten ist. Damit sind die oben genannten literarästhetischen Merkmale (vgl. Kap. 3.1.3) in der Sprachvarietät der *Leichten Sprache* zugunsten eines eindeutigen Textverständnisses stark reduziert oder nicht vorhanden.

²⁶ Für eine Gesamtübersicht der Regelwerke siehe BREDEL/MAAß 2016: 110 ff.

Empirische Untersuchung des Konzeptes Leichte Sprache

Das Konzept *Leichte Sprache* wurde vermehrt aufgrund fehlender empirischer Nachweise hinsichtlich der Wirksamkeit der Regeln kritisiert (vgl. Linz 2013: 36; Bock 2014; Stefanowitsch 2015). Kürzlich hat nun das LeISA-Projekt (vgl. Bock 2019) Ergebnisse zur Wirkung der Regeln *Leichter Sprache* auf das Leseverständnis bei Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung und bei funktionalen Analphabeten (n = 50) veröffentlicht. Gleichwohl die Ergebnisse nicht unmittelbar auf die vorliegend untersuchte Stichprobe übertragbar sind, verweist die Studie auf erste empirische Nachweise zu Anhaltspunkten von Zusammenhängen sprachlicher Merkmale und Textverständlichkeit. Die sprachwissenschaftliche Untersuchung verweist darauf, dass folgende sprachliche Merkmale für eine verbesserte Leseverständlichkeit bei der untersuchten Personengruppe relevant werden:

Wortfrequenz: „Mit häufigen Wörtern ist man ‚auf der sicheren Seite‘: Sie können als einfach gelten – das gilt auch für häufige Fremdwörter (z. B. Information). Das bedeutet aber nicht, dass weniger frequente Wörter nicht benutzt werden können. Auch sie können leicht verständlich sein.“ Als Orientierungsrahmen zur Prüfung der Wortfrequenz werden beispielsweise der Wortschatz Uni-Leipzig, das DWDS und die Ranglisten von basic-german genannt (Bock 2019: 37).

Wörtertrennung: Die Trennung von Substantiv-Komposita und besonders langen Wörtern hilft vor allem sehr schwachen Lesenden, Wörter schnell zu verarbeiten. Der „Bindestrich unterstützt dann das ‚Entziffern‘ der Buchstaben und Silben“ (Bock 2019: 40), d. h. die Decodierfähigkeit. Für das Textverständnis ergibt sich hingegen aus einer ergänzenden qualitativen Befragung, dass nicht die getrennte Schreibweise bevorzugt wird, da das Bild der künstlich getrennten Wörter von dem bekannten Wortbild abweicht. Hier werden die Wörter optisch schlechter wiedererkannt (vgl. Bock 2019: 40). Für hoch frequent genutzte und damit sehr bekannte Wörter „ist Trennung wahrscheinlich weniger effektiv. Je länger und je weniger vertraut ein Wort ist, umso sinnvoller wird die Trennung“ (Bock 2019: 43).

Grammatikphänomene (von häufiger Fehlerrate absteigend gelistet): Menschen der Stichprobe haben maßgeblich Schwierigkeiten mit Objektrelativsätzen, inversen Satzstellungen, der Doppelkonstruktion von Objekten, Negationen mit *weder–noch*, Perfekt und Passivkonstruktionen mit *werden*. Weniger Schwierigkeiten bestehen bei Personalpronomen, räumlichen Präpositionen wie *unter/über*, Plural, Relativsätzen sowie Nebensätzen mit *während* oder *nachdem*. Kaum Probleme bilden die Präpositionen *in/auf*, Sätze mit zwei bis drei Elementen und die Negation mit *nicht*. Die Tilgung attributiver Genitiv-Formen erweist sich im Vergleich zu häufig vorkommenden Formen nicht als verständlicher als die Dativ-Formen mit *von* (vgl. Bock 2019: 46 ff.).

In der Studie wird betont, dass nicht allein grammatische Strukturen die Schwierigkeit des Verständnisses bestimmen, sondern insbesondere die Semantik und der Kontext prägend sind. Hierbei wird auf die allgemeingültigen Annahmen der Verständlichkeitsforschung verwiesen:

„Am leichtesten verständlich sind aktive Aussagesätze, dann kommen Fragesätze, dann Passivsätze, dann Sätze mit Verneinung, dann Fragesätze mit Verneinung und schließlich Fragesätze mit Passiv und Verneinung.“ (Bock 2019: 51 unter Rückbezug auf Christmann/Groeben 1996)

Für die erleichterte Verständlichkeit von Texten für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung und für funktionale Analphabeten ist es ratsam, sich in Übersetzungen in *Leichte Sprache* an Formulierungen zu halten, die „im allgemeinen Sprachgebrauch üblich“ sind (Bock 2019: 55).

Gleiches wird für die Makrotypografie von Texten herausgestellt: Prototypisch grafische Textsortenmerkmale erleichtern es, Textsorten anhand der grafischen Gestaltung zuzuordnen. Anhand von Schriftart, Schriftgröße, Dichte und Verteilung des Textes auf einer Seite, Bild- und Schriftanteilen, Größe und Verteilung der Bilder sowie der Farbigkeit können Textsorten zielsicher erkannt werden. Die einheitliche Gestaltung von Texten in *Leichter Sprache* macht die Zuordnung zur Textsorte „sowohl seltener richtig als auch weniger klar“ (Bock 2019: 70). Merkmale der Makrotypografie können grundsätzlich an *Leichte Sprache* angepasst werden. Besonders „typische Merkmale der Textsorte sollten dabei aber wiedererkennbar bleiben“ (Bock 2019: 73). Vor allem Rezipierende mit starken Leseschwierigkeiten könnten von optischen Hinweisen auf die Textsorte profitieren (vgl. ebd.). Das Wissen um die Textsorte ist auch in Hinblick auf den Lesemodus relevant (vgl. Kap. 2.2.2).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass sich normierte Regeln, die nicht semantisch und kontextbezogen flexibel anwendbar sind, in Anbetracht der Formulierung und Gestaltung unterschiedlicher Textsorten als einschränkend und wenig funktional erweisen. Bock setzt bereits 2015 fest, dass Textgestaltungsprinzipien sich dann als funktional sinnvolle Methodik erweisen, wenn sie zur „Barrierefreiheit und zur Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe“ (Bock 2015 o. S.) beitragen können. Bock (2015) merkt kritisch an, dass Formen und sprachliche Mittel, die sich gemessen an den sprachlichen Bedürfnissen der Adressatengruppe, der Lese- und Kommunikationssituation, dem Gegenstand und dessen Textfunktion sowie dem Sender und dessen Absicht als dysfunktional erweisen, überdacht werden sollten.

Neben den empirischen Ergebnissen des LeiSA-Projektes verweist Bock (2019) auf die hohe Relevanz eines schlüssigen inhaltlichen Zusammenhangs von Texten für die Textverständlichkeit (lokale und globale Kohärenz). Die Praxis der *Leichten Sprache* tendiere dazu, Sätze eher unverbunden ohne Textverknüpfungsmittel zu reihen oder nebeneinander zu stellen (vgl. ebd.). So seien Bedeutungszusammenhänge wenig explizit und müssten von Lesenden in Inferenzziehungen ergänzt, konkretisiert oder vereindeutigt werden (vgl. Bock 2014/2019). Bezüglich der Textkohärenz von sprachlich vereinfachten Texten stellen FUHRHOP & SCHREIBER (2020) für Textversionen in einfacher Sprache ebenfalls eine Abnahme der Textkohärenz im Vergleich zum Original fest. TOPALOVIĆ & DIEDERICHS (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von einer zum Teil künstlichen und atypischen Aufspaltung von Satzgefügen:

„Konnektoren und Subjunkturen zu vermeiden, ist nicht notwendig eine das Lesen vereinfachende Strategie, sondern kann die Verarbeitungswirksamkeit mindern und die Bedeutungskonstruktion erschweren.“ (Topalović/Diederichs 2020: 106)

Die pragmatischen, kognitiv herausfordernden Rückschlüsse zur Herstellung von Textkohärenz bei fehlender sprachlicher Verbindung sind besonders für schwache Lesende schwer zu ziehen (vgl. Bock 2019: 88; Glück 2007; Sanders/Land/Mulder 2007). Somit könnte eine kognitive Entlastung und Unterstützung des Textverstehens auch auf globaler Ebene eher durch die Nutzung bekannter und gebräuchlicher sprachlicher Kohäsionsmittel denn durch deren Tilgung erreicht werden (vgl. Rosebrock 2015). Nachweislich kann widersprüchliche Kohärenzherstellung zu einem Abbruch der Reflexions- und Verstehensprozesse (vgl. Glück 2007) und damit zu einer Störung der Rezeption führen. Empirische Studien über eine

vermeintliche Vereinfachung des Textverstehens durch sprachliche Überarbeitung sowie lese-erleichternde und komplexitätsreduzierende sprachliche Mittel in literarischen Texten stehen gegenwärtig noch aus (vgl. Fuhrhop/Schreiber 2020; Mesch 2020).

3.2.2 | Texte in einfacher Sprache

Einfache Sprache ist ein sich zur *Leichten Sprache* abgrenzendes Format, Texte zu vereinfachen. Im Hintergrund bleiben die Zielsetzungen kommunikativer Teilhabe und gesellschaftlicher Partizipation, der Einbezug aller Menschen in die schriftsprachliche Kommunikation zur Wahrung der Menschenwürde und Chancengleichheit bestehen. Doch einfache Sprache ist weniger normiert und eröffnet ein größeres Gestaltungsspektrum, sodass sie häufig dann verwendet wird, wenn Akteure die Prinzipien der *Leichten Sprache* zu weitgreifend, wie zum Beispiel zu sehr in den Inhalt eingreifend, empfinden (vgl. Bock 2014). Einfache Sprache ist zudem eher ein Phänomen aus der Sprachpraxis heraus, während *Leichte Sprache* eine politisch-motiviert konstruierte Sprachvarietät darstellt. Im Fokus stehen ebenfalls bessere Verständlichkeit und Lesbarkeit, doch den sozialen und ökonomischen Interessen kommen literarische hinzu (vgl. Köster 2018).

Im Vergleich zur *Leichten Sprache* handelt es sich bei Texten in einfacher Sprache im Allgemeinen um einen komplexeren Sprachstil. Zudem bestehen weniger Regeln zu Formulierung und Gestaltung (vgl. Kellermann 2014: 7). Wie in der *Leichten Sprache* soll weitestgehend auch in einfacher Sprache auf charakteristische, funktionale sprachliche Mittel der Bildungssprache verzichtet werden (wie die Verwendung von Passiv, Konjunktiv, Nominalisierung, komplexen Sätze und Adverbialen; vgl. Bock 2015). Damit ist einfache Sprache nicht als festes Sprachkonstrukt, sondern mehr als dynamische Varietät zu betrachten.²⁷

Sprachlich vereinfachte Texte stehen ohne normierte Regeln unabhängig vom Textinhalt im Kontinuum zwischen den Polen der *Leichten Sprache* und der Standardsprache (vgl. Abb. 3.2). *Leichte Sprache* stellt hierbei den Endpunkt der maximal reduzierten Varietät dar, Standardsprache die maximal ausgebaute Varietät.

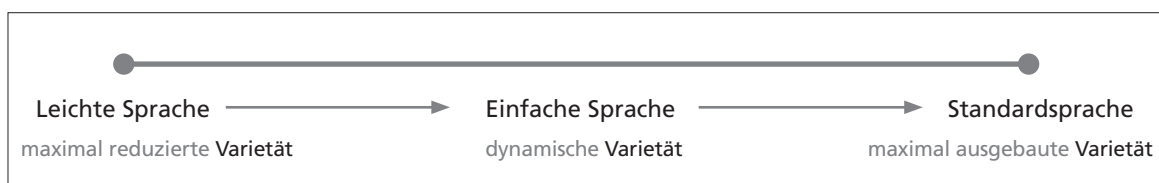


Abb. 3.2: Spektrum von Sprachvarietäten (Bredel/Maaß 2018: 8)

Texte in einfacher Sprache können sprachstrukturell als künstlich restringierte Sprachvarietät den von BERNSTEIN (1971) etablierten sprachlichen Registern zugeordnet werden: Die Einschränkungen des Wortschatzes und der syntaktischen, morphologischen und textbildenden Strukturen entsprechen dem in vertrauten sozialen Zusammenhängen genutzten restringierten Code der Umgangssprache, also dem normalen alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Stefanowitsch 2014; Bock 2014). Im Gegensatz zum elaborierten Code, der für das

²⁷ Anmerkung. Als dynamische Varietät ist einfache Sprache kein Terminus für exakt bestimmte typografische, orthografische und sprachstrukturelle Ausprägungen. Einfache Sprache wird daher in der vorliegenden Arbeit nicht kursiv gedruckt oder als normierter Begriff großgeschrieben.

bildungssprachliche Register steht, sind restringierte Sprechweisen kontext- und situationsunabhängig (vgl. *Sprache der Nähe*, Kap. 3.1.2). Für die Nutzung des restringierten Codes macht BERNSTEIN (2005) als Soziologe in Anlehnung an DURKHEIM (1992) weniger die Sprachkompetenzen und mehr die situative Wirkung der sozialen Beziehung der Kommunizierenden untereinander verantwortlich, die auch auf Vorwissen beruht (vgl. Bernstein 2005). Es ist anzumerken, dass damit keine Wertung vorgenommen werden soll. Der restringierte Code ist nicht grundsätzlich als minderwertig oder defizitär zu betrachten. Vielmehr gilt er als an die Alltagssituation angepasste Kommunikation, die sprachliche Mittel ökonomisch und situationsadäquat nutzt (vgl. Bernstein 2005).

Die Sprachkomplexität verschiedener Sprachvarietäten lässt sich auch anhand der zugewiesenen Sprachniveaustufen einschätzen (vgl. Abb. 3.3). Orientiert an den Leseniveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) wird der einfachen Sprache das Niveau A2/B1 zugeschrieben (vgl. klarunddeutlich.de; Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg, S. 8).

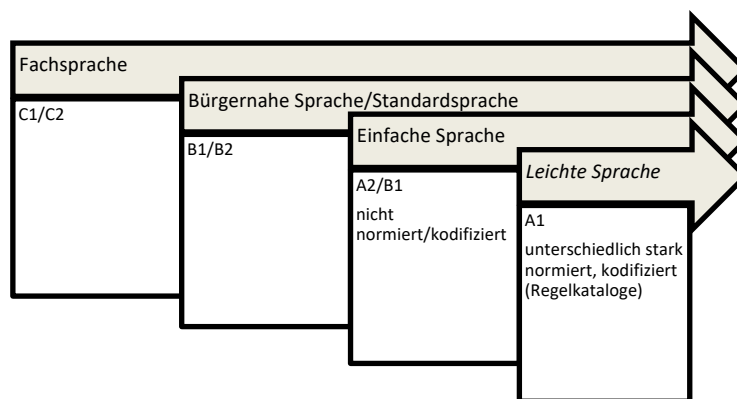


Abb. 3.3: Einordnung der Sprachvarietäten in Leseniveaus nach GER-Sprachniveaustufen (vgl. Hansen-Schirra et al. 2015)

OOMEN-WELKE (2015) beschreibt hingegen das Sprachniveau von Texten in einfacher Sprache auf B1/B2-Niveau. Die Zuordnungen werden in den Quellen nicht näher definiert oder auf ein bestimmtes diagnostisches Werkzeug bezogen. Zudem sind die Einordnungen der Komplexität einfacher Sprache nach GER-Niveaustufen kritisch zu hinterfragen, da sich die Niveaus oftmals auf Sachtexte beziehen. Die Zuordnungen scheinen nicht empirisch geprüft vorgenommen zu sein. Um verlässliche Aussagen über die Sprachkomplexität von literarischen Texten in einfacher Sprache treffen zu können, müsste je Einzeltext das Sprachniveau untersucht und beschrieben werden (vgl. Topalović/Diederichs 2020; Mesch 2020; Kap. 3.3). Es wird zudem nicht thematisiert, welche individuellen, situativen Faktoren der Personen der Zielgruppe das Leseniveau beeinflussen können. Einerseits lässt sich das Sprachniveau eines Textes kaum mit dem Niveau der Lesenden gleichsetzen. Andererseits lassen sich Leseniveaus insbesondere bezogen auf literarische Texte nicht verallgemeinern (vgl. Rieckmann 2015; Rosebrock 2015).

Zielgruppe

Der *Spaß am Lesen Verlag* verweist darauf, dass das Konzept der *Leichten Sprache* keine „Standardlösung für alle Menschen mit Leseproblemen“ darstellen kann. Ein Drittel der Menschen in Deutschland mit „Leseproblemen“ würde das Sprachniveau der *Leichten Sprache* unterfordern. Für diese Gruppe wäre die einfache Sprache als „[n]ormale Sprache in möglichst leicht verständlicher Form“ ein angemessener Mittelweg zwischen komplexen Texten und Texten in *Leichter Sprache* (vgl. *Spaß am Lesen Verlag*). Während *Leichte Sprache* primär als

Mittel der Behindertenhilfe deklariert wird, sollen Texte in einfacher Sprache in der gegenwärtigen Praxis universal für Menschen mit geringer Lesekompetenz hilfreich sein und das Textverständnis unterstützen (vgl. Agentur für Einfache Sprache: klar und deutlich; Spaß am Lesen Verlag). Die Zielgruppen beider Formate überschneiden sich dennoch stark, wenn Texte in einfacher Sprache wie nach der *Agentur für Einfache Sprache* an funktionale Analphabeten, Deutschlernende oder bildungsferne Menschen mit „niedrigen Lesefähigkeiten“ gerichtet sind (vgl. ebd.).

Das Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg beschreibt die Zielgruppe einfacher Sprache ebenfalls sehr weit und heterogen:

- Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche (Legasthenie)
- ältere Menschen
- Jugendliche, die selten lesen
- Menschen mit Migrationshintergrund

(Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2016: 8)

KELLERMANN (2014) bestimmt die Zielgruppe der einfachen Sprache ähnlich wie das „Netzwerk Leichte Sprache“:

„Texte in Einfacher Sprache sind für viele Menschen hilfreich, etwa für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche, Menschen mit Hirnverletzungen, ältere Menschen und hörbehinderte Menschen mit geringerer Lautsprachkompetenz, Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, Lernende einer Fremdsprache oder auch Touristinnen und Touristen.“ (Kellermann 2014: 7)

Die Zusammenfassung dieser heterogenen Personengruppen in eine Zielgruppe für besonders sprachstrukturell gestaltete Texte ist wie bei der *Leichten Sprache* kritisch zu betrachten. Im Fall der dynamischen Varietät der einfachen Sprache sollte eine Zielgruppe weniger von Text zu Text und vielmehr in Anbetracht der lesenden Individuen neu bestimmt werden. Insgesamt lässt sich keine einheitliche Differenzierung der Zielgruppen erkennen und auch bei den GER-Niveaus kann keine Übereinkunft erfasst werden (vgl. Topalović/Diederichs 2020).

Einfache Sprache: Eine Auswahl an Merkmalen und Regeln

Übersetzungen von Texten in einfache Sprache oder Neuschöpfungen solcher Texte werden nur vage hinsichtlich konkreter Merkmale beschrieben. So beschreibt die Internetseite eines Verlages für einfache Sprache beispielsweise folgende Merkmale:

„Texte in Einfacher Sprache sind gut verständlich. Sie vermeiden Fremdwörter, oder die Fremdwörter werden erklärt. Die Sätze sind meist nicht länger als 15 Wörter. In einem Satz steht höchstens ein Komma.“ (Agentur für Einfache Sprache: klar und deutlich; klarunddeutlich.de)

Der Sprachvarietät liegen keine festen Regeln oder Normen wie der *Leichten Sprache* zugrunde. Die Verfasser könnten sich allenfalls an den Sprachniveaus des oben genannten Europäischen Referenzrahmens orientieren. Da kein Regelkanon besteht, ist den Produzierenden von Texten in einfacher Sprache außerhalb von Verlagsvorschriften nicht vorgegeben, wie komplex geschrieben oder welches sprachliche und sachliche Wissen vorausgesetzt werden kann. Es scheint, dass die einfache Sprache zielgruppenspezifisch variabel ist und erst in einer Definition der Adressaten ihren Komplexitätsgrad finden kann. BREDEL & MAAB (2018: 7–8) sprechen von einer Dynamik, die es zulässt, Texte durch einfache

Sprache „je nach Kompetenz der anvisierten Leser und Leserinnen und abhängig von der Zielsituation“ anzupassen. Bock (2014: 39) erwägt für den Text Einsatz nach „Zielgruppen-Gruppen“ zu unterscheiden und binnendifferenziert vorzugehen. Sie verweist darauf, dass empirischen Studien zur Wirkung der Textversionen ausstehen: Es sei nicht klar, „welche sprachlich-inhaltlichen und typografischen Faktoren denn nun zur Verständlichkeit und Angemessenheit von Texten für die jeweiligen Adressaten beitragen.“ (ebd.: 40) Zudem sei linguistisch betrachtet ein kritischer Effekt der sprachlichen Modifizierung von Texten, dass diese Veränderung „nie nur an einer (wie auch immer gearteten) ‚sprachlichen Oberfläche‘“ (ebd.) stattfindet:

„Mit Umformulierungen sind immer auch Veränderungen der ausgedrückten Inhalte verbunden. Die Frage ist, welcher Art und wie weit- oder eingreifend die Veränderungen sind.“ (Bock 2014: 40)

Die Veränderung textseitiger Merkmale betreffen bei sprachlichen Veränderungen von literarischen Texten textoberflächliche ebenso wie inhaltliche und literarästhetische Merkmale. Daher beeinflussen alle Veränderungen im Sinne der Rezeptionsästhetik stets auch die leserseitige Rezeption, die auf der Wirkung literarischer Texte beruht.

Im Folgenden werden exemplarisch einige der gegenwärtig existierenden Regeln einfacher Sprache aufgeführt, sofern sie relevant für die deutschdidaktische Konzeption sind. KELLERMANN (2014) fasst die Merkmale der einfachen Sprache in Abgrenzung zur *Leichten Sprache* wie folgt zusammen:

„Anders als bei der Leichten Sprache gibt es für die Einfache Sprache kein Regelwerk. Sie ist durch einen komplexeren Sprachstil gekennzeichnet. Die Sätze sind länger, Nebensätze sind zulässig und sämtliche im Alltag gebräuchlichen Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt. Fremdwörter sollten allerdings auch hier nach Möglichkeit vermieden werden, ansonsten sind sie zu erklären. Nach Satzzeichen und Satzabschnitten muss nicht zwingend ein Absatz folgen, solange der Text überschaubar bleibt. Auch das optische Erscheinungsbild von Schrift und Bild ist weniger streng geregelt.“ (Kellermann 2014: 7)

Die von KELLERMANN (2014) genannten Merkmale beziehen sich nicht auf die mündliche Kommunikation, sondern rein auf Texte in einfacher Sprache. Dabei kommen wie für die *Leichte Sprache* Merkmale der sprachlichen Struktur, der Syntax, der Morphologie und der Typografie zum Ausdruck.

LOPEZ (2018) trägt „Regeln für Einfache Sprache“ auf ihrer Internetseite einfachesprachebonn.de zusammen. Dabei werden konkrete Auflagen genannt, die an die Regeln der *Leichten Sprache* erinnern, jedoch zudem auf die mündliche Kommunikation eingehen:

Satzebene

Ein Satz sollte nicht mehr als 15 Wörter haben.

In einem Satz sollte höchstens ein Komma stehen.

Erklären Sie in jedem Satz nur einen Gedanken.

Schreiben Sie aktive Verben, vermeiden Sie das Passiv.

Wortebene

Benutzen Sie möglichst keine Fremdwörter.

Erklären Sie schwierige Wörter und Begriffe.

Schreiben Sie lange oder zusammengesetzte Wörter mit Bindestrich.
Vermeiden Sie Sprichwörter und Metaphern.
Vermeiden Sie Abkürzungen wie usw., d. h., z. B.
Vermeiden Sie Negationen, also Sätze mit nicht und kein.

Gesprochene Sprache

Sprechen Sie langsam und deutlich.
Verwenden Sie keine Ironie.
Sprechen Sie nicht „zwischen den Zeilen“.
Sorgen Sie dafür, dass die Teilnehmer jederzeit Fragen stellen können.
(Lopez 2018)

BOCK (2014: 21) stellt darüber hinaus fest, dass sich Texte in einfacher Sprache weniger offensichtlich typografisch von den Original- und Paralleltexten unterscheiden als Texte in *Leichter Sprache*. Eine Korpusanalyse zeigt, dass die sprachstrukturelle Vereinfachung in Texten in *Leichter Sprache* im Wortschatz variationsärmer als die in Texten in einfacher Sprache ist, da in *Leichter Sprache* „eher wenige und immer wieder dieselben Wörter“ (Bock 2019: 27) verwendet werden. Zudem sind die Texte in *Leichter Sprache* insgesamt kürzer als die Texte in einfacher Sprache (vgl. Bock 2019). Eine eindeutige Zuordnung wird erschwert, wenn nicht alle Regeln der *Leichten Sprache* in den entsprechenden Texten durchgängig umgesetzt werden: So werden zum Teil Negationen und Passivkonstruktionen, anteilig mit Modalverb, in als *Leichte Sprache* ausgewiesenen Texten genutzt (vgl. Bock 2019). Die Abgrenzung der beiden Sprachvarietäten ist schwierig (vgl. Bock 2014; Maaß 2015) und zuweilen wird eine konkrete Differenzierung vermieden (vgl. Oomen-Welke 2015).

Texte in einfacher Sprache von Schulbuchverlagen

Gegenwärtig nehmen sich auch konkret bildungsbezogene Verlage dem Modell der textuellen Vereinfachung durch einfache Sprache für kinderliterarische Texte an und weisen die Texte altersbezogen oder bezogen auf sprachliche Niveaustufen aus. Um aufzuzeigen, wie populär und zugleich wenig systematisch die einfache Sprache auf dem Buchmarkt bereits vertreten ist, werden nachfolgend einige Beispiele aufgezählt:

Am bekanntesten scheint die Reihe „Einfach Klassisch“ vom *Cornelsen Verlag* zu sein. Hier werden „Klassiker für ungeübte Leser/-innen“ angeboten. In der Reihe „einfach lesen!“ werden diese zur Leseförderung in Texte für Leseinsteiger: „Leseerfolg für Leseungeübte der Klassenstufen 2 bis 4“ und Texte für Lesefortgeschrittene: „Leseerfolg für alle: Vereinfachte Lektüren für die Klassenstufen 2 bis 10“ unterteilt. In der Reihe erscheinen gekürzte und vereinfachte Kinder- und Jugendbücher. Ziel ist es laut Verlag, „Brücken zu Lesewelten“ zu schaffen, die den Lernenden sonst verborgen blieben, und Spaß am Lesen zu fördern. Die Zeilenzählung dient als „optische Lesehilfe“, textentlastende Illustrationen stehen am Eingang und Anschlussaufgaben zur Textverständnissicherung am Ende jeden Kapitels. Die Altersgruppeneinteilung orientiert sich an den Originallektüren. Zu den Regeln einfacher Sprache wird hier bei *Cornelsen* ebenso wie bei den folgenden Verlagen keine Auskunft gegeben (cornelsen.de).

Der *Klett Verlag* gibt in der Reihe „Easy Readers (DaF)“ gekürzte und vereinfachte „bedeutsame Originalliteratur“ für „Lernende schon zu Beginn des Sprachlernprozesses“ heraus. Ziel ist eine motivierende Heranführung an Originaltexte „auf einem vergleichsweise einfachen Niveau“ für „Sprachbegeisterte“. Zu den vereinfachten Texten gehören Ganzschriften, Kurzgeschichten und Novellen. Die Texte sind nach GER-Sprachniveaustufen von A1

bis B2 differenziert und werden alle als DaF-Werke ausgewiesen, wobei drei davon als DaZ-Werke und fünf davon als „Deutsch“-Werke ausgewiesen werden. Eine Erläuterung dazu findet sich nicht. In einer ähnlichen Reihe „Deutsch – leichter lesen“ gibt der Verlag für „Leseerlebnisse in der Fremdsprache Deutsch“ den ebenso gekürzten und sprachlich vereinfachten „Inhalt bedeutsamer Originaltexte aus dem Bereich der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur“ für sprach- und literaturbegeisterte Deutschlernende heraus. Die Reihe weist die Sprachniveaustufen A1 bis B1 auf. Im Gegensatz zu der Reihe „Easy Readers“ sind die Werke der Reihe „Deutsch – leichter lesen“ explizit für den Unterrichtseinsatz konzipiert. Hier sind ein Glossar, Worterklärungen und Leseaufgaben zum Leseverständnis ergänzt (klett-sprachen.de).

Der *Beltz-Verlag* gibt „Lesetexte in einfacher Sprache“ für den „inkluisiven Unterricht“ heraus. Das Konzept für eine Binnendifferenzierung im Deutschunterricht sieht vor, Texte in zweifacher Ausführung „in der Originalausgabe und in Einfacher Sprache“ einzusetzen, damit Schüler*innen „mit ganz unterschiedlichen Lesekompetenzen denselben Titel lesen“ können. Zudem werden Begleitmaterialien auf drei Niveaustufen angeboten. Die Texte in einfacher Sprache tragen jeweils den Untertitel „Kurzfassung in Einfacher Sprache“ und sind insbesondere für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche oder geringen Deutschkenntnissen ausgewiesen. Typografisch sollen Schrift und Schriftgröße die Lesbarkeit unterstützen und das Sprachniveau ist auf A2/B1 festgelegt. In den Texten werden einfache und gebräuchliche Wörter genutzt. Fremdwörter werden ersetzt oder in einem Glossar erläutert. In dieser Reihe werden moderne Texte der Kinder- und Jugendliteratur wie „Anton taucht ab“ von MILENA BAISCH (2013) und „Mein Sommer mit Mucks“ von STEFANIE HÖFLER (2016) verlegt, die von YVETTE WAGNER für den Beltz-Verlag in einfacher Sprache verfasst werden (beltz.de).

Der *Verlag an der Ruhr* gibt mit der Reihe „kidS - Klassenlektüre in drei Stufen“ eine ebenfalls explizit für den Unterricht differenzierte Lektüriereihe heraus, die aus eigenständigen, neu konzipierten Lesetexten für den Grundschulunterricht besteht. Hier sind bisher sechs verschiedene Klassenlektüren erschienen, die jeweils mit drei Ausgaben drei Lesestufen abbilden:

„Diese erste 3-fach differenzierte Lektüre für Grundschüler ermöglicht es Ihnen, auch mit einer heterogenen Klasse eine gemeinsame Ganzschrift zu lesen. Dabei lesen alle die gleiche Geschichte – jedoch jeder auf der für ihn passenden Lesestufe:
Lesestufe 1 – geringer Textumfang, einfacher Satzbau und Wortschatz, große Schrift

Lesestufe 2 – mittlerer Textumfang, einfache Nebensätze, klare Beschreibungen, mittelgroße Schrift

Lesestufe 3 – größerer Textumfang, komplexere Sätze, mehr Handlungsdetails, bildhaftere Sprache, kleinere Schrift“

(verlagruhr.de, vgl. veritas.at für Österreich)

Die Differenzierung richtet sich nach typografischen Merkmalen, der Textlänge sowie syntaktischen, semantischen und literarästhetischen Merkmalen. Ziel ist laut Verlag eine möglichst individuelle Passung von Textniveau und Lesenden, um Lesemotivation und zugleich ein gemeinschaftliches Leseerlebnis zu schaffen (verlagruhr.de).

Weitere Lektüriereihen, die nicht als Literatur in einfacher Sprache ausgewiesen sind, sich sprachlich jedoch hier einordnen lassen, sind die ebenfalls beim *Verlag an der Ruhr* verlegten Taschenbücher „Kurz, Leicht, Aktuell, Real“ der K.L.A.R.-Reihe und die „short & easy“-Reihe von *Ravensburger*. Beide Reihen sind typografisch in einem leicht lesbaren Schriftbild, mit kurzen Textabschnitten und in den eigenständigen Lesetexten inhaltlich für Kinder ab 12

Jahren konzipiert. Zudem erscheinen für den Unterricht entwickelte Texte in einfacher oder klarer Sprache bei *Carlsen* in der Reihe „Carlsen Clips“, in der „Romane in Kurzform, locker gesetzt und in einfacher, klarer Sprache“ (carlsen.de) mit Unterrichtsmodellen zusammen verlegt werden. Zudem bestehen die Reihen „Kurzstreckenleser“ von *Schroedel* mit kurzen Texten in klarer Sprache und „light: einfache Sprache, spannend und authentisch!“ mit Begleitmaterial für die Schule vom *Hase und Igel Verlag* (hase-und-igel.de).

Einfache literarische Texte: Kinderliteratur & Volksliteratur

Neben Texten in einfacher Sprache, die sich an den dynamischen Regeln und niedrigen Sprachniveaus orientieren, bestehen Textversionen, die der Typologie *einfach* aufgrund ihrer Form und nicht spezifisch aufgrund des Labels der einfachen Sprache zugeordnet werden. Einen Grundstein für diese Typologie legt die Auffassung, dass Einfachheit als genuines Merkmal von Kinderliteratur und Volksliteratur aufzufassen ist.

Nach LYPP (2005: 833) ist die zentrale Aufgabe von Kinderliteratur „ihrem Publikum Zugang zur Literatur zu bahnen“, die in ihrer Literarizität das natürliche Sprachsystem überlagert. LYPP (2005) hebt gegensätzlich zu den bildungssprachlichen Merkmalen literarischer Texte die Einfachheit als besonderes Merkmal der Kinderliteratur hervor. Durch die implizite Einfachheit der Texte sei es Lesenden möglich, literarische Operationen einzuüben. Diese könnten langfristig weiter ausgebaut sowie angereichert werden und dennoch bereits bei einfachen literarischen Texten in das Zentrum der Lesetätigkeit rücken (vgl. ebd.). Die als solche ausgewiesene Einfachheit steht in keinem direkten Zusammenhang mit dem Konzept der einfachen Sprache, sondern wird als eine inhärente Eigenschaft der optionalen Sprachgestaltung literarischer Texte für Kinder und Jugendliche aufgefasst. So beschreibt LYPP (2005: 839), dass sich literarische Texte zur Vereinfachung der Herstellung lokaler Kohärenz der Stereotypen bedienen können, die „ganze Strecken narrativen Verlaufs zusammenfassen“, was Lesenden einerseits kognitiven Aufwand ersparen, aber zugleich andererseits semantisch sinnbeschränkend wirken kann. LYPP (2005) vertritt wie später RIECKMANN (2015) und ROSEBROCK (2015), dass Lesende zunächst literarische Erfahrungen mit hoch formalisierten Texten (einfach strukturierte Texte mit engen Sinnzusammenhängen und allgemeiner Gültigkeit) benötigen, um Kohärenzkonstruktionen zu üben (vgl. Lypp 2005: 836). Es geht ihr entsprechend nicht um die Tilgung von Kohärenzmitteln, sondern um deren gezielten und bedachten, pragmatischen Einsatz. Aufbauend auf den Erfahrungen von Regelmäßigkeit, Kompetenzerleben und dem Rückgriff auf einfache Strukturen können anschließend eigenständige Sinnkonstruktionen in „undurchsichtigen“ (ebd.), diskontinuierlichen Texten realisiert werden. LYPP (2005) fasst die Kategorie der Einfachheit nicht als Trivialisierung auf, sondern definiert Einfachheit im Sinne einer Komplexitätsreduzierung:

„Wenn ein Text von nur wenigen Regeln strukturiert wird und wenn diese zudem markant hervortreten, so dass [sic] sie dem Text einen anderen, von der üblichen Ausdrucksweise abweichenden Status geben, nennen wir ihn einfach.“ (Lypp 2005: 833)

Die Einfachheit als Merkmal von Kinderliteratur entsteht durch gezielte Strukturierung der poetischen Formen literarischer Texte (vgl. Lypp 2005: 842). Mit dem Lesen solcher einfachen Texte können Kinder grundlegende literarische Handlungen zum Verständnis literarischer Texte einüben. Damit können sie eine regelgeleitete Entlastung erleben und literarische Erfahrungen sammeln, um diese anschließend mit komplexeren literarischen Texten zu erweitern:

„Literarisches Lernen ist dann die Ausdifferenzierung und Anreicherung dieser grundlegend literarischen Operationen im Umgang mit komplexeren Formen. [...] Die wenigen Regeln dienen als Instrument, mit dessen Hilfe die Regelkomplexität der natürlichen Sprache beherrschbar zu sein scheint. [...] Der junge Leser wird bei seiner noch mühevollen Lesearbeit immer wieder das Bekannte begrüßen und zum Absprung ins Neue benützen.“ (Lypp 2005: 833; 834)

Die Vereinfachung von literarischen Texten bezeichnet LYPP (2005: 829) als Balance-Akt, um mit der Kunst des Einfachen nach einem Mittelmaß von „Irritation und Schematismus“ zu streben, indem Mehrdeutigkeiten, Paradoxien und Leerstellen reduziert werden. Zugleich sollen aber keine simplen Schemata abgebildet werden. Am Beispiel von ERICH KÄSTNERS Roman „Emil und die Detektive“ (1929/1935) zeigt sie auf, dass eine Auseinandersetzung mit der demokratisch strukturierten Figurengruppe um Emil gesellschafts-politisches Wissen vermitteln kann. Diese Vermittlung werde jedoch auf einem den kindlichen Lesenden angemessenen Verarbeitungsniveau durch Komplexitätsreduktion der Interpretationsmuster erzielt (vgl. Lypp 2005: 831). Einfachheit ist in diesem Sinne nicht mit Einförmigkeit oder Bedeutungslosigkeit zu verwechseln, sondern dient dem Entdecken von Spannung und Vielfalt in einfachen Textbedingungen (vgl. ebd.: 842).

KÜMMERLING-MEIBAUER (2003: 201) erfasst „Einfachheit“ ebenfalls als Merkmal kinderliterarischer Texte, das in „der Rücksichtnahme auf das begrenzte Weltwissen und Sprachvermögen, aber auch auf die noch fehlende Literaturerfahrung des Kindes“ entsteht. Ursächlich für die einfache Textkonzeption sind damit die leserseitigen Voraussetzungen. Ziel bleibt die allmähliche Heranführung der Lesenden an literaturspezifische Merkmale (vgl. Kümmerling-Meibauer 2003). Einfachheit könne auch innerhalb eines Werkes durch einen textimmanenten Wechsel von einfachen und komplexen Strukturen erreicht werden:

„Das Oszillieren zwischen diesen einfachen und komplexen Darstellungsweisen ermöglicht es der literarisch noch nicht so kompetenten Leserschaft, an einerseits bereits vertraute kinderliterarische Muster anzuknüpfen und andererseits sich mit noch weniger bekannten literarischen Aspekten vertraut zu machen.“ (Kümmerling-Meibauer 2003: 203)

Als komplexere literarische Phänomene, mit denen es gilt, sich vertraut zu machen, werden zum Beispiel der Wechsel von Erzählperspektive und Sprachstil, intertextuelle Anspielungen, ironische Bemerkungen, untypische Darstellungen von Lebensläufen oder die Spiegelung von Figuren genannt (vgl. ebd.). Ebenso wie LYPP (2005) geht KÜMMERLING-MEIBAUER (2003) davon aus, dass die Erfahrungen mit literarischen Mustern den Weg bereiten, mit neuen und komplexen literarischen Mustern umgehen zu können.

Eine weitere Auffassung von Einfachheit zeigt sich nach KÜMMERLING-MEIBAUER (2003: 112) in der Volksliteratur, die bereits in ihrer traditionellen Form der Volkstümlichkeit *Naivität* und *Einfachheit* als Hauptkriterien habe und damit sprachlich wie intellektuell zu den Fähigkeiten von Kindern passe. TÜPKER (2020) bringt im Sinne einer solchen Volksliteratur eine adaptierte Märchensammlung heraus, die für die Arbeit in sozialen Kontexten angelegt und „einfach erzählt“ ist. Die Zielgruppe geht allerdings über Kinder weit hinaus:

„In diesem Buch werden Märchen in einer Sprache nacherzählt, die einfacher ist als das jeweilige ‚Original‘. Sie sind für Menschen gedacht, die in ihrer Konzentration oder ihrem Sprachverständnis eingeschränkt sind, zum Vorlesen oder selbst Lesen, für jedermann und jedefrau, aber auch für die Arbeit mit Märchen in verschiedenen sozialen Kontexten.“ (Tüpker 2020)

Drei der 21 Märchen sind zusätzlich zu der vereinfachten Version in *Leichter Sprache* nacherzählt. Für die Arbeit in sozialen Kontexten werden die Anwendungsfelder Kindertagesstätte und Grundschule, Arbeit mit alten Menschen, integrative und interkulturelle Arbeit sowie Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen genannt (vgl. Tüpker 2020). Die Zielgruppe ist entsprechend umfassend wie heterogen, bezieht jedoch keine binnendifferenzierenden Settings ein, sondern verweist auf gemeinsames (Vor-)Lesen in Großgruppen. Im Vergleich zu anderen Erscheinungsformen werden die veränderten Märchen nicht als Übersetzungen oder Vereinfachungen bezeichnet, sondern explizit losgelöst von dem Originaltext als Nacherzählungen definiert: Es handelt sich um eine epische Kurzform, die in Struktur und Konstruktion recht offen, aber dennoch durch typische Merkmale gekennzeichnet ist und sich in der erzählten Überlieferung auf Basis von Märchen der volkstümlichen Literatur bildet. Dieser vereinfachte Zugang zu literarästhetischen Texten ist eine von festen sprachlichen Regulierungen losgelöste Methode, die allerdings weder zielgruppenspezifisch noch entsprechend in ihren sprachlichen und literarischen Anforderungen vorherbestimmt werden kann. Zudem ist die Methode einer mundgerechten, nacherzählten Vereinfachung nicht neu: Eben dieses Ziel verfolgt auch der 1994 von BARBARA KINDERMANN gegründete Kindermann Verlag. Eingebunden in große Bilderbücher werden hier literarische Klassiker in leicht verständlicher Prosa für Kinder nacherzählt, um „einen ersten Zugang zu den Klassikern zu eröffnen und Lust aufs Original zu wecken.“²⁸

Und bereits 1902 nimmt sich OTTO der reformpädagogischen Forderung nach einem vom Kinde aus gedachten Unterricht in Orientierung an ihrer Lebenswelt an. OTTO (1902) übersetzt und GOETHE'S „Faust“ (1808) unter dem Titel „Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt von Berthold Otto“ (1902) in eine altersangemessene Sprache. Diese Übersetzung wird als *Altersmundart*, eine *jugendgerechte Sprache* und später auch als *Kindesmundart* bezeichnet (vgl. Otto 1902/1908). Einleitend werden in einer „Vorrede für den gelehrten Leser“ die Entstehungshintergründe und die Konzeption des Buches erläutert. OTTO (1902) gibt an, „möglichst klar und möglichst getreu“ erzählen zu wollen und eine Sage nicht „den Belustigungen der Gelehrten untereinander“, sondern den Text „gerade für ungelehrte Leser förderlich und genießbar“ zu machen (Otto 1902: VII–VIII). Es geht ihm um allgemeine Verständlichkeit, das Bemühen, „die Sprache zu schreiben, die die Kinder tatsächlich sprechen“ (Otto 1902: X), statt in einer „für sie wie fremden Sprache“ zu schreiben (Otto 1902: XI). OTTO (1902) befürwortet, dass sowohl komplexe Bücher als auch sprachlich angepasste Bücher gelesen werden. Die Lesemotivation und das Textverstehen sollten jedoch in einem positiven Wechselverhältnis zueinanderstehen:

„Es ist gut und notwendig, daß das Kind auch solche Bücher liest, die es nur teilweise versteht; denn es erlernt eben dadurch eine Sprache, deren Erlernung erforderlich ist. Aber das Kind muß, wenn es keinen falschen Begriff vom ‚Buch‘ ausbilden soll, auch die Erfahrung machen, daß es Bücher gibt, die man ohne Rest versteht. Und solche Bücher müssen eben die Sprache des Kindes reden.“ (Otto 1902: XI).

OTTO (1902) nutzt keine festen Regeln und schreibt für seine eigenen Kinder, fordert jedoch eine begriffliche und wissenschaftliche Untersuchung der Sprache je Altersabschnitt. Es wäre von pädagogischem und psychologischem Wert, die Altersmundart der Kinder zu erforschen:

²⁸ Quelle: Internetauftritt des Verlags unter www.kindermannverlag.de [05.09.2020].

„[...] denn nur auf diese Weise kann man erfahren, was der kindliche Geist in jedem Lebensalter leisten und was man ihm zumuten kann. Und dann hat es auch einen eigenen Reiz, zu sehen, daß sich gelegentlich die allerschwierigsten Begriffe in der Kindersprache durchaus angemessen ausdrücken lassen.“ (Otto 1902: XI)

Vor dem eigentlichen Text wird von OTTO (1902: 1–4) für Lesende der Unterschied zwischen Geschichten und Sagen erläutert. Damit wird entsprechend der Explizitheit und der belegten Relevanz für das Leseverstehen (vgl. Bock 2019) die Textsorte benannt, die ebenfalls für den Rezeptionsmodus (vgl. Graf 2004) wegweisend ist. Im weiteren Verlauf beschreibt OTTO (1902) über den Charakter und die Lebensumstände der Figur Faust hinaus die Sage inhaltlich in einer erzählenden und zum Teil erläuternden Art.

Eine andere Herangehensweise durch Neuschöpfung von literarischen Texten explizit unter dem Label der einfachen Sprache besteht in dem Band „LIES – Literatur in Einfacher Sprache“ von HÜCKSTÄDT (2020). Hier finden sich neue Geschichten, die von 13 Gegenwartsautoren in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Goethe-Universität Frankfurt zu einem Regelkanon von zehn Regeln verfasst wurden. Die Regeln entstanden in Orientierung an Empfehlungen zur einfachen Sprache aus einer Diskussion des Herausgebers mit den ersten sechs Autor*innen (Bossong, Walser, Grjasnowa, Magnusson, Bonné, Ahrens) und einer Lektorin für einfache Sprache:

„In den Texten können wir erfinden.
Wir schreiben Texte von 20 Minuten Vorlese-Länge.
Wir benutzen einfache Wörter.
Wir schreiben einfache Sätze.
Wenn wir Sprachbilder verwenden, erläutern wir diese.
Wir vermeiden Zeitsprünge.
Wir erzählen nur aus einer Perspektive.
Wir gliedern unser Textbild anschaulich.
Möglichst wenige Hauptwörter!
Möglichst viele Verben!“ (Hückstädt 2020: 261)

Zentral ist die Auffassung, dass Einfachheit kein Manko, sondern eine bewusste Reduktion sei und als Kunstform eine literarische Sprachform neben anderen darstellt (vgl. ebd.). Im Rahmen der Diversität literarischer Sprache soll einfache Sprache einen Kompromiss bilden, um möglichst viele Menschen zu erreichen und anzusprechen. Die Texte zeigen in unterschiedlichem Maße, dass es in dieser Konzeption möglich ist, sprachstrukturell einfach und inhaltlich gehaltvoll, literarästhetisch wertvoll, unterhaltsam und emotional zu schreiben. Die Zielgruppe des Bandes ist genauso wie in den vorherigen Beispielen von Texten mit dem Label der einfachen Sprache inklusiv und umfassend heterogen: Der Band soll so viele Menschen wie möglich erreichen und die Texte sollen für alle ein Genuss sein.²⁹ Im fachlichen Kontext birgt der Band ein scharfes Diskussionspotenzial. Einfache Sprache als Kunstform aufzufassen, lässt neue didaktische Ansätze für den Deutschunterricht zu und stärkt inklusive Zugänge zu Literatur. Der Ansatz könnte sich aber zum elaborierten, textnahen Lesen abgrenzen. Der Modus des *ästhetischen Lesens*, der seinen Zweck in der Lesetätigkeit an sich findet und durch das sprachliche Kunstwerk auf Lesegenuss und -freude abzielt, ließe sich als

²⁹ Deutschlandfunk: Interview mit Hauke Hückstädt, 19.02.2020: https://www.deutschlandfunkkultur.de/literatur-in-leichter-sprache-auch-einfache-sprache-kann.1270.de.html?dram:article_id=470651 [05.09.2020].

Begründung anführen. Auch Angebote für das *intime Lesen* sind in den Texten vorhanden (vgl. Graf 2004: 57; vgl. Kap. 2.2.2). Die Texte sind jedoch an den Merkmalen einfacher Sprache orientiert und ihre Wirkung im Vergleich zu sprachlich und literarästhetisch komplexen Texten bisher nicht erforscht.

An dem Exkurs von LYPP (2005) und KÜMMERLING-MEIBAUER (2003) über TÜPKER (2020), den KINDERMANN VERLAG, OTTO (1902) und HÜCKSTÄDT (2020) wird deutlich, dass Textvereinfachungen je nach Intention der Autor*innen oder Verlage und der Zielgruppe sehr unterschiedlich ausfallen können. Bis heute bleibt die Adressatenfrage der Formate „eine der dringlichsten Aufgaben der zukünftigen Forschung“ (Bock 2014: 22), um Textkonzeptionen zielsicher alters- oder fähigkeitsangemessen vornehmen zu können. Nachfolgend wird auf die Angebote und den deutschdidaktischen Fachdiskurs zu Texten in einfacher Sprache eingegangen.

Einfache Texte im Deutschunterricht

Zunächst wird erläutert, welche Merkmale didaktisch aufbereitete Versionen literarischer Texte in einfacher Sprache prägen. ROSEBROCK (2015) stellt in einem knappen Überblick der Reihe „Einfach Klassisch“ von *Cornelsen* fünf zentrale Überarbeitungsmerkmale literarischer Texte für den Deutschunterricht fest: Als erstes benennt sie die strukturelle Einfachheit der sprachlichen Oberfläche, die durch kurze, frequente Wörter, bekannte Begriffe sowie kurze Sätze und Texte geprägt ist. Sprachstrukturell ist auch das zweite Merkmal: Sprachliche Mittel vereinfachen die Herstellung lokaler Textkohärenz durch inhaltlich sowie formal markierte und hergestellte Zusammenhänge zwischen Satzteilen und Sätzen. Das dritte Merkmal bezieht sich auf den Textinhalt, der sich in den vereinfachten Texten auf das altersangemessene Vorwissen der Lesenden bezieht oder durch Zusatzinformationen ergänzt wird, um das Textverstehen zu unterstützen. Das vierte Merkmal betrachtet die Metaebene der Textpräsentation: Hier wird das globale Textverständnis durch inhaltliche Übersichtlichkeit unterstützt. Textstrukturelle Gestaltungsmittel und sprachlich konventionelle Verfahren werden zusätzlich erläutert oder getilgt. Als fünftes basales Merkmal des passenden Textesatzes wird die reduzierte Komplexität der Bedeutungsräume des Textes genannt (vgl. Rosebrock 2015: 35–37).

ROSEBROCK (2015: 35 f.) beschreibt, dass eine für literarische Texte zentrale Verstrickung der Lesenden mit dem Text erst gelingen kann, wenn die Textkomplexität eine störungsfreie Lektüre ermöglicht. Zudem sollte eine inhaltlich altersangemessene Zugänglichkeit der Thematik berücksichtigt werden. Sofern „auf allen genannten Ebenen massive Verstehensprobleme“ bestehen, sei „die Lektüre des Originals zweifellos nicht angebracht“ (ebd.: 37). Damit wird ein Analyseinstrument der Text-Leser-Passung für den Deutschunterricht gegeben. Anhand der fünf Stufen der Textkomplexität können textseitige Ansprüche ermittelt werden, um abzuwägen, welche Texte in Anbetracht der leserseitigen Fähigkeiten angemessen wären. Zugleich macht ROSEBROCK (2015) einen Vorschlag für den Einsatz vereinfachter Textversionen:

„Z. B. kann man der literarisch interessierten und zugleich anstrengungsbereiten Minderheit der Klasse das Original, der lesekulturell wenig erfahrenen Mehrheit die Vereinfachung geben und nach Möglichkeiten punktueller Vergleiche suchen, etwa durch Leseaufführungen, Puppenspiel oder exemplarische Arbeit an einzelnen Szenen. Massive Unterstützung durch den Unterricht brauchen beide Gruppen. Auch so ein Vorgehen hat seine Probleme – welches nicht.“ (Rosebrock 2015: 37)

Worauf die Annahmen zu Minderheiten und Mehrheiten basieren, wird nicht expliziert. Zentral ist indessen ROSEBROCKS (2015) Ausblick auf einen binnendifferenzierten Lektüre-einsatz, der sich auch an den Fähigkeiten und Lernzielen der Lesenden orientiert. ROSEBROCK (2015: 38) spricht sich für eine „möglichst gute Passung der Werkkomplexität mit den angestrebten leserseitigen Kompetenzen“ aus, die empirisch zu prüfen ist: „Wo stehen die Schüler/-innen, was fordert das Werk?“ Dabei sollen Befremdung und Nicht-Verstehen durch literarische Texte, die Anstrengung, Konzentration und mentales Engagement fordern, nicht verdrängt werden. Diese anspruchsvollen Ziele sollen jedoch nach ROSEBROCK (2015: 38) durch literarische Vertrautheit und Verstehen als „ersten Schritt dort hin“ angemessen angebahnt werden.

KÖSTER (2018) fasst in diesem Sinne drei Funktionen von literarischen Texten in einfacher Sprache für den Deutschunterricht zusammen, die nicht nur den Zugang zu literarischen Texten, sondern ebenso die Weiterentwicklung von Schüler*innen in den Blick nehmen:

„Es lassen sich drei Funktionen literarischer Texte in Einfacher Sprache unterscheiden:

- (1) Sie dienen – zumindest tendenziell – dem Erwerb kulturellen Kapitals.
- (2) Sie ermöglichen Literaturerfahrung als Teilhabe an sprachlich evozierten Lebenswelten, die nicht deckungsgleich mit der eigenen sind.
- (3) Sie stellen eine Brücke zwischen dem Reflexionsniveau und der Lesefähigkeit der Zielgruppe dar, in der Absicht, die Lesefähigkeit dem Reflexionsniveau anzunähern.“ (Köster 2018: 64)

Zusammengenommen versprechen sich Verlage und die Fachwissenschaft durch sprachliche Einfachheit literarischer Texte eine kulturelle Teilhabe für Leseschwache (vgl. Köster 2018), eine verbesserte Lesbarkeit (vgl. Rieckmann 2015), eine zielgruppenadäquate Textverständlichkeit (vgl. Bock 2014) und eine Heranführung an literarisches Textverstehen sowie Literaturerfahrungen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2003; Lypp 2005; Rosebrock 2015). Die deutschdidaktischen Thesen, dass ein sprachlich vereinfachter Text und geringere Textkomplexität das Textverstehen für Schüler*innen erleichtern, sind bisher empirisch nicht geprüft (vgl. Bock 2014; Rosebrock 2015; Bredel/Maaß 2018; Topalović/Diederichs 2020). Aktuelle Empfehlungen für den Umgang mit literarischen Texten in heterogenen Lernsettings sind damit theoretisch didaktischer und linguistischer Natur oder berufen sich auf angrenzende Untersuchungen zum Leseverstehen anderer Textformen oder Personengruppen. Konkrete Wirkungsannahmen, dass sprachlich vereinfachte Textversionen eine gelungene Anpassung der Textkomplexität an Lesende darstellen können und damit ein tiefgehendes Textverständnis sowie eine literarästhetische Rezeption befördern, sind bisher wissenschaftlich nicht belegt. Auch die These, ein Vergleich vereinfachter und originaler Lektüre ginge in Schülerbewertungen zugunsten der vereinfachten Lektüre aus, ist empirisch nicht nachgewiesen (vgl. Rosebrock 2015: 35). Da letztlich eine „möglichst gute Passung der Werkkomplexität mit den angestrebten leserseitigen Kompetenzen [...] keine moralische oder kunstontologische, sondern eine empirische Frage“ (Mühlenhort 2003: 602) bleibt, werden in der vorliegenden Studie zur Prüfung der Forschungsfragen (vgl. Kap. 5.1) leserseitige und textseitige Faktoren berücksichtigt.

Eine Antwort auf die Wirkung literarischer Texte in einfacher Sprache suchen neben der vorliegenden auch weitere empirische Studien, die hier als laufende, die Arbeit tangierende Projekte kurz erwähnt sein sollen: Dr. Maria BECKER untersucht in einem Habilitationsprojekt

„LieS: Literatur in einfacher Sprache für Kinder- und Jugendliche“ prototypische Erscheinungsformen von Texten in einfacher Sprache, um diese als literarisches Phänomen der Kinder- und Jugendliteratur zu erfassen, zu beschreiben und zu systematisieren.³⁰ Von Prof. Dr. Karin TERFLOTH und Prof. Dr. Karin VACH wird in der Studie „Literarische Texte in einfacher Sprache (LieS)“ untersucht, inwiefern Texte in einfacher Sprache (auch) literarische Bildungsprozesse anregen können.³¹ Erste vergleichende Ergebnisse hinsichtlich der *Leichten Sprache* und der einfachen Sprache liefert das *Center for Translation and Cognition* unter Leitung von Prof. Dr. Silvia HANSEN-SCHIRRA. In dem zugehörigen Graduiertenkolleg „Einfach komplex – Leichte Sprache“ wird zur empirischen Validität von sprachlichen Vereinfachungen geforscht. Vorläufige Ergebnisse der Doktorandengruppe sind in Band 2 der Reihe „Easy – Plain – Accessible“ (vgl. Hansen-Schirra/Maaß 2020) zusammengefasst. Allerdings wird in keinem Fall spezifisch die einfache Sprache untersucht, sondern mehr zum Vergleich unterschiedlicher Sprachvarietäten herangezogen (vgl. Kap. 3.1.2). Die erste empirische Untersuchung mit veröffentlichten Ergebnissen konkret zum Vergleich der Rezeption von Originaltexten und Texten in einfacher Sprache stammt aus dem Projekt „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Lektüren im Vergleich“ (ÄliV) von BRÜGGEMANN, NOAK, STARK & FEKETE (2020). Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Studie wird das ÄliV-Projekt ausführlich in Kapitel 3.2.4. erläutert.

3.2.3 | Kritik und Chancen sprachlicher und textueller Vereinfachung

Rückblick

Die gegenwärtige Kritik an literarischen Texten in einfacher Sprache schließt an traditionelle Positionen des 18. und 19. Jahrhunderts in der Diskussion um Kinder- und Jugendliteratur an: Unterhaltungsliteratur und zeitgenössische Kinderliteratur wird kritisch betrachtet und es wird vor der „falschen und unkontrollierten Lektüre von Jugendschriften“ gewarnt, da hierdurch der „Sinn für das wahrhaft Schöne‘ verloren gehen“ könnte (Kümmerling-Meibauer 2003: 58). Kinderliteratur wird marginalisiert und nur dann als lesenswert in Leselisten und Ratgeber aufgenommen, wenn sie bildend „auf’s Gemüth veredelnd einwirken [kann], ohne den Verstand leer ausgehen zu lassen und durch den Inhalt zu langweilen.“ (Detmer 1844, zit. nach Kümmerling-Meibauer 2003: 56) Literarische Texte sollen die geistige und seelische Entwicklung fördern (Ballauf 1859), literarisch anspruchsvoll sein (Hopf 1861) oder sittlich-religiös bildend wirken (Bernhardi 1852; vgl. Kümmerling-Meibauer 2003). Die Kinder- und Jugendliteratur als Erziehungsliteratur soll Kenntnisse und Wissen religiöser, moralischer oder politischer Art vermitteln und im didaktischen Auftrag „dem Wissenserwerb, der Sprachbildung und der nationalen Gesinnung“ (Kümmerling-Meibauer 2003: 111) dienen. Die Freizeitlektüre der damaligen Kinder und Jugendlichen steht mit dem proletarisch-revolutionären Romanen „Der Kampf der Tertia“ von WILHELM SPEYER (1927) und „Emil und die Detektive“ (1929) sowie „Pünktchen und Anton“ (1932) von ERICH KÄSTNER diesen konservativ christlichen Bildungs- und Erziehungsideal entgegen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2003: 108). Doch auch bereits im 19. Jahrhundert stellt sich zum Teil eine Forderung nach der Kindgemäßheit von Kinderliteratur mit den Kriterien der „Naivität, Einfachheit und des kindlichen Humors“

³⁰ Dr. Maria Becker, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM, assoziiertes Institut der Universität Zürich). URL = <https://www.sikjm.ch/forschung/forschungsprojekte/> [13.02.2021].

³¹ Dr. Frauke Janz, Dr. Stefanie Köb, Dr. Teresa Sansour, Prof. Dr. Karin Terfloth, Prof. Dr. Karin Vach, Pädagogische Hochschule Heidelberg. URL = <https://www.ph-heidelberg.de/koeb-stefanie/dr-stefanie-koeb-gebsefried/forschung/literarische-texte-in-einfacher-sprache-lies.html> [13.02.2021].

(Kümmerling-Meibauer 2003: 112) ein. Hier sollen die Interessen sowie sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten der Lesenden mit bedacht werden. Es wird zunehmend gefordert, dass sich die ästhetisch-literarische Qualität von kinderliterarischen Texten nach dem „Verstehensvermögen des Kindes“ (ebd.) richten sollte.

Einblick in die Kritik des 20. Jahrhunderts

Die gegenwärtig kritischen Stimmen zu literarischen Texten in einfacher Sprache beziehen sich auf die *Einfachheit* als grundsätzlich bereits bestehendes Merkmal kinderliterarischer Texte, das *textnahe Lesen* als Lesestrategie für den unveränderten Text, *sprachliches* und *literarisches Lernen* anhand der Angebote und Merkmale literarischer Texte sowie den *Lesegenuss* durch Erschließung komplexer Literatur. Diese fünf Punkte werden im Folgenden näher erläutert.

Einfachheit: Ein Kernkritikpunkt an Textversionen in einfacher Sprache ist, dass diese Varianten in Anbetracht von implizit bereits bestehenden Merkmalen der Einfachheit der Kinder- und Jugendliteratur als redundant angesehen werden. Das Lernen an und durch literarisch anspruchsvolle Kinderliteratur kann nach MIKOTA & OEHME (2013a: 17) „die Ausbildung literarischer und sprachlicher Kompetenzen auch schon bei jüngeren Kindern fördern, genau genommen von Beginn an bis in die Grund- und weiterführenden Schulen hinein.“ Als kritisch wird genannt, dass vereinfachte Texte ihr Potenzial für das literarische und sprachliche Lernen verlieren und den Gefahren der Unterforderung und Trivialisierung unterliegen. ABRAHAM (2000) stellt dahingehend fest, dass eine Überforderung durch Textangebote mutig und angemessener sei als eine Unterforderung von Lernenden. Nach ABRAHAM (2000) ist ein vollständiges Textverstehen nicht notwendig für die literarästhetische Rezeption, welche er im Kern als Bereitschaft für einen Umgang mit dem Unvertrauten, Fremden, Irritierenden und Anstoßenden auffasst.

Textnahes Lesen: Nach PAEFGEN (1998/2003) und KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2013) hingegen ist gerade das textnahe Lesen durch gründliches, langsames, wiederholtes Lesen und unterstützendes Schreiben als Verfahren zur präzisen Wahrnehmung und Eröffnung subjektiver Zugänge zu literarischen Texten wertvoll. Das textnahe Lesen ist eine elaborierte Form des Lesens und erfordert höhere Kompetenzen der Lesefähigkeit. Es setzt als studierendes Lesen eine fortgeschrittene Lesetechnik voraus, die unabhängig von dem Unterhaltungswert der Lektüre als didaktische Routine eingeübt werden kann und durch literarische Unterrichtsgespräche ergänzt wird. Die Forderung nach einer wieder stärkeren Bindung des Lesens an die Textbasis schließt subjektive Zugänge ebenso wie den Lesegenuss nicht aus. Die Forderung nach elaborierten Leseprozessen steht sprachlich vereinfachten Textversionen jedoch kritisch gegenüber, da in diesen neben einer reinen Textmengenreduktion zudem literarisch und inhaltlich reduziert wird. Damit einher gingen Reduzierungen der Herausforderungen des literarischen Lesens, der literarischen Ästhetik und der Lerneffekt sowie das Vergnügen am mühseligen Erkennen im Rahmen von textnahe Lesen könnte verhindert werden (vgl. ebd.). Im Konzept des textnahen Lesens kommen die von HURRELMANN (2002: 13–16) gefassten Teilfähigkeiten im Bereich Motivation: „Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen“, im Bereich Emotion: „Freude an der kognitiven Durchdringung der Texte“ und im Bereich der Anschlusskommunikation zum Tragen. Textnahes Lesen lässt jedoch (bewusst) wenig didaktischen Spielraum hinsichtlich der Anpassung von Unterrichtsgegenständen an leserseitige Voraussetzungen und setzt das literarische Werk und dessen Wirkung in das Zentrum des Unterrichts.

Sprachliches Lernen: Textuelle Vereinfachung ist hinsichtlich des sprachlichen Lernens laut KRUSE (2020: 163) „problematisch, weil literaturfernen Kindern gerade jene Spracherfahrungen vorenthalten werden, auf deren Ausbau sie dringend angewiesen sind.“ Durch die

Tilgung sprachlicher Ästhetik könnten Zugänge zu komplexer Literatursprache verhindert werden (vgl. ebd.). Erste Korpusanalysen verweisen ebenfalls darauf, dass Rezeptionsimpulse für sprachliches Lernen in literarischen Texten in einfacher Sprache im Vergleich zu den Originaltexten weniger intensiv sind (vgl. Topalović/Diederichs 2020). In den Textversionen in einfacher Sprache scheint eher ein Fokus auf die Informationsentnahme gelegt zu werden (vgl. ebd.: 108). KOFER & ZIERAU (2020: 262) schlagen vor, dass durch Texte in einfacher Sprache inhaltliche Zugänge geschaffen werden können, die durch eine kontrastive Betrachtung beider Textversionen oder einer Auseinandersetzung mit Auszügen von „sprachlichen und literarästhetischen Strukturen des Originaltextes“ ergänzt werden.

Literarisches Lernen: Größter Kritikpunkt ist die traditionelle Wertschätzung ästhetisch anspruchsvoller Literatur für Kinder. Bezüglich ästhetischen Erlebnisdispositionen wird herausgestellt, dass gerade die Komplexität literarischer Texte, die in den spezifischen Besonderheiten wie sprachlicher Ästhetik und Polyvalenz der Literatursprache liegt, relevant für den Rezeptionsprozess des literarischen Lernens ist (vgl. Kruse 2020; Brüggemann/Noak/Stark/Fekete 2020). Vereinfachungen von literarischen Texten würden die ästhetisch inhärente Erfahrung der von Schüler*innen vorgenommenen Komplexitätsreduktion während des Lesens vorenthalten (vgl. ebd.). Zudem könnten keine Erfahrungen mit dem Mehrwert literarischen Erzählens gemacht werden, der gerade durch die Komplexität und Alterität der Literatursprache geprägt ist (vgl. Kruse 2020). Ähnlich wie in SPINNERS (2008) Kritik an den Interpretationslösungen für die Auswertung der PISA-Studien kann hier angebracht werden, dass die Mehrdeutigkeit in Texten in einfacher Sprache vereinfacht wird und damit den literarischen Charakter eines Textes verfehlt. Auch EISENBERG & STEDE (2010: 27–28) formulieren, dass in vereinfachten Lektüren durch Kürzungen inhaltliche Veränderungen hingenommen würden, die „auf Kosten der sprachlichen Substanz“ gingen: Solche Texte würden „an rhythmischem Charme“ verlieren und Lesende könnten weniger erleben „was literarische Sprache kann.“ Die Autorinnen (2010: 28) kritisieren vereinfachte Textversionen als „glattgebügelte Texte“, die „Kinder mit Leseschwierigkeiten um ihr Lesevergnügen“ bringen. MIKOTA & OEHME (2013a) konstatieren, dass die Reduktion von Ambiguität und Leerstellen die Optionen der Beteiligung von Lesenden an der Sinnkonstruktion reduziert. Entsprechend würden literarische Texte in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext weniger subjektive Involviertheit, genaue ästhetische Wahrnehmung und Vorstellungsbildung ermöglichen. Wie MIKOTA & OEHME (2013a) exemplarisch feststellen, können Kürzungen auch dazu führen, dass atmosphärische Stimmungen über Handlungsräume und -orte getilgt werden. Zudem sei die Mehrdimensionalität von Figuren durch Einblicke in die Gefühlswelt der Figuren (in Aussagen über Stimmungen, Ängste, Sorgen oder durch Wörter, die Stimmungen erzeugen) in vereinfachten Texten auf die Darstellung der Handlung reduziert (vgl. ebd.). BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020: 208) halten es zusammengenommen für plausibel, dass das textseitige Erlebnispotenzial in Originaltexten grundsätzlich höher sei als in vereinfachten Textversionen.

Lesegenuss: MIKOTA & OEHME (2013b) beschreiben in einem weiteren Beitrag, dass vereinfachte Literatur weder die Sehnsucht nach dem Künstlerischen, nicht Alltäglichen der Literatur stillen, noch den literaturspezifischen Umgang mit literarischen Texten und die Ausbildung literarischer sowie sprachlicher Kompetenzen fördern könne. ABRAHAM (2000) geht davon aus, dass die literarästhetisch typischen Empathie-, Fantasie- und Imaginationserfahrungen sowie das subjektive Nachvollziehen von Bildern, Gedanken und Stimmungen durch vereinfachte Texte weniger angeregt werden. Damit würde die

Involvierung der Lesenden weniger evoziert und der Modus des *intimen Lesens* weniger gefordert.

Fazit der Kritik

Den kritischen Stimmen zu Texten in einfacher Sprache sind die textseitigen Annahmen einer ästhetisch reduzierten Qualität, eines literarisch geringeren Variantenreichtums und einer sprachlich vereinfachten Textkomplexität zuzugestehen (vgl. Topalović/Diederichs 2020; Kap. 3.3). Nicht in den Blick genommen werden die unterschiedlichen Komplexitätsstufen und Merkmale der Einfachheit innerhalb des Kanons der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Lypp 2005) sowie die heterogenen Erwartungen und Voraussetzungen von Lesenden. Ob Literatur Kindern „den Einstieg in die literarischen Welten ermöglicht, ihnen die Vielfalt literarischer Welten zeigt, Anregungen zur Perspektivübernahme schafft und somit auch den Baustein legt, ob ein Kind Leserin/Leser oder Nichtleserin/Nichtleser wird“ (Mikota/Oehme 2013a: 5), ist im Schulkontext nicht zu trennen von den Bedingungen der leserseitig mitgebrachten Erwartungen und Fähigkeiten. Das folgende Zitat von HOPF (1861) erfasst die Debatte der Literaturwissenschaft und -didaktik in dieser Hinsicht wie folgt:

„Das Beste ist für die Jugend eben gut genug. Gleichwol müssen wir auch rathen, unter den besten Büchern selbst wieder einen Unterschied zu machen. [...] Gibt man Schriften der erhabenen Gattung der Jugend zu frühzeitig, so wird der Sinn für das Einfachschöne verkürzt, dem reiferen Alter der reine Genuß jener Werke verkümmert.“ (Hopf 1861: 12 f., zitiert nach Kümmerling-Meibauer 2003: 57)

Der Diskurs zeigt auf, dass den Positionen *Erziehungsliteratur*, *Kindgemäßheit* und *ästhetisch anspruchsvolle Literatur für Kinder* historisch wie gegenwärtig unterschiedliche Wertigkeit zugesprochen wird und dementsprechend unterschiedliche Prioritäten in der Argumentation gesetzt werden. Das Urteil, welche literarischen Werke als literarisch bedeutungslos und welche als pädagogisch, sprachlich und/oder literarästhetisch wertvoll sowie individuell und sozial bildend erscheinen, ist sowohl historisch wie situativ bedingt. Welche Texte „die Funktion einer Übergangsliteratur, die das Kind an die Lektüre komplexerer Werke“ (Kümmerling-Meibauer 2003: 114) heranzuführen können, scheint weiterhin diskussionsoffen und zieldifferent zu argumentieren. Eine kategorische Dichotomisierung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur in triviale/einfache und gute/anspruchsvolle Literatur würde der Komplexität des Zusammenspiels der textseitig angelegten Wirkung von Sprache und Literarizität mit der leserseitig individuell und situativ geprägten Rezeption literarischer Werke nicht gerecht. Jedes Werk verlangt auf vorher festgesetzten Kriterien basierende einzelne Untersuchungen der literarischen wie sprachlichen Strukturen und empirische Studien über die Wirkung hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption.

3.2.4 | Empirische Studie zu literarischen Texten in einfacher Sprache

Erste wegweisende empirische Befunde zum Vergleich der Rezeption von Originaltexten und Texten in einfacher Sprache erfasst das Forschungsprojekt „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Lektüren im Vergleich“ (kurz: ÄliV, seit 2016) von BRÜGGEMANN, NOAK, STARK & FEKETE (2020). In der von BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020) fokussierten Teilstichprobe des Projektes sind Daten von Schüler*innen aus der siebten, achten und neunten Klasse gymnasialer Bildungsgänge n = 1329 erhoben worden. Untersucht wurde, „unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler angeben, von Lektüren angesprochen zu werden“ (ebd.:

210). In der Studie bewerteten Schüler*innen fünf bis sechs Textausschnitte aus Originaltexten sowie Textversionen in einfacher Sprache danach, ob sie diese als ansprechend erfahren.

Die Aufgaben je Text werden in einem dem Sammelband vorausgehenden Tagungsbeitrag (2017)³² wie folgt vorgestellt:

„**Leseaufgabe:** Lies bitte zunächst Version 1, dann Version 2. Lass beide Versionen der Erzählung auf dich wirken. – Lies erneut beide Versionen.

| Version 1 | Version 2 |
|-----------|-----------|
| [...] | [...] |

Literarische Texte wirken auf uns manchmal **besonders ansprechend**,

- weil sie unsere Fantasie anregen und wir das Geschehen besonders gut vorstellen können oder

- weil sie auf besonders schöne oder interessante Weise geschrieben sind.

Welche Textversion spricht dich besonders stark an? (Bitte nur ein Kreuz) Version 1/Version 2/keine/beide gleich

Kanntest du die Erzählung bereits (Bitte nur ein Kreuz) Ja/Nein/Ich bin mir unsicher.“

(Handout zum Vortrag 2017, Hervorh. im Original)

BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020: 211) begründen, dass die Leseaufgabe mittels der Aufforderung zu einem wiederholten Lesen die Verarbeitung der Textversionen intensivieren und der Hinweis unter den Texten „die ästhetische Aufmerksamkeit erhöhen bzw. Anknüpfungspunkte für die Urteilsbildung“ präsentieren kann. Die zentrale Bewertung, welche Textversion besonders ansprechend wirkt, zielt auf eine subjektive „Empfindungsreaktion“ anhand eines subjektiven „Wahrnehmungsvergleiches“ der Textversionen (vgl. ebd.).

Ein zentraler Befund des ÄliV-Projektes ist, dass 42.27 % der Schüler*innen die Originalversionen und 40.70 % die vereinfachten Versionen als eine ansprechende Lektüre bewerten (8.14 % keine, 8.88 % beide gleich; vgl. ebd.: 215).³³ Um die Präferenzursache näher zu untersuchen, stellt die Studie zehn textseitige und zehn leserseitige Merkmale als potenzielle Prädiktoren für die Textpräferenz heraus, wobei die leserseitigen Merkmale empirisch erfasst und die textseitigen Merkmale hypothetisch geschätzt werden (vgl. ebd.: 214). Die leserseitigen Persönlichkeitsmerkmale lassen im ersten Setting mit rein schriftlich präsentierten Textversionen folgende statistisch berechnete Zusammenhänge erkennen: Schüler*innen, die angeben, gerne in ihrer *Freizeit zum Vergnügen zu lesen* ($\chi^2(1) = 4.7189^*$, $p < .05$), eine *gute Deutschnote* haben ($\chi^2(1) = 6.8700^{**}$, $p < .01$), sich als *empathisch* beschreiben ($\chi^2(1) = 10.0128^{**}$, $p < .01$) sowie ein *hohes literarisches Leseselbstkonzept* haben ($\chi^2(1) = 22.9899^{***}$, $p < .001$), präferieren eher die originalen Textversionen (vgl. ebd.: 216; 218). Anders fallen die Zusammenhänge des akustisch-auditiv unterstützten Settings aus: Hier wurden den Schüler*innen neben den schriftlichen Textversionen zusätzlich auch die

³² *Anmerkung.* Das Thema der Tagung zum 2020 von BRÜGGEMANN & MESCH herausgegebenen Sammelband lautete „Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur“ und fand in an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 06. bis zum 08.11.2017 statt.

³³ Für ein weiteres Setting, in dem die schriftlichen Textversionen durch eine akustisch-auditive Hörfassung ergänzt wurden, fallen die Bewertungen ähnlich aus: 42.31 % Originalversionen, 39.12 % Textversionen in einfacher Sprache, 9.84 % keine und 8.73 % beide gleich (vgl. ebd.: 215).

entsprechenden Hörfassungen präsentiert. Die Effekte der Persönlichkeitsmerkmale des *Lesens in der Freizeit*, der *Empathie* und der *Deutschnote* sind in diesem zweiten Setting nicht mehr signifikant: Unter der Kombination des Angebotes schriftlicher und akustisch-auditiver Textpräsentationen präferieren Schüler*innen, die sich selber als wenig *empathisch* beschreiben und die eine schlechte *Deutschnote* haben den Text in einfacher Sprache nicht mehr deutlich stärker als den Originaltext (vgl. ebd.: 219). In diesem zweiten Setting wird hingegen das *Geschlecht* relevant ($\chi^2(1) = 9.0100^{**}$, $p < .01$) und *Jungen* präferieren eher den Originaltext. Dieser Zusammenhang tritt bei den *Mädchen* nicht auf (vgl. ebd.). BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020: 219) führen an, dass für eine Eruiierung der Ursache des Gendereffektes geprüft werden könnte, ob akustisch-auditive Hörfassungen das für *Jungen* besonders attraktive erlebnisbezogene *intime Lesen* nach GRAF (2004) evozieren. Möglich sei zudem, dass im Originaltext historische oder genrespezifische Differenzen zur Alltagssprache für *Jungen* besonders ansprechend erscheinen (vgl. ebd.). Weshalb dies in den akustisch-auditiven Textpräsentationen zu einer vermehrten Präferenz des Originaltextes führt, wäre damit jedoch noch nicht geklärt.

Anhand des Textmaterials wurden von „vorab geschulten Raterinnen“ (ebd.: 213) zehn textseitige Merkmale gebildet. Mit diesen sogenannten Textschwierigkeitsindikatoren soll in der Studie der Einfluss sprachlicher Textmerkmale auf die Präferenzbildung der Schüler*innen eingeschätzt werden. Dazu werden textseitige Merkmale hypothetisch auf Basis der Textpräferenz als Prädiktoren der ansprechenden Lektüre gewertet, statt durch die Schüler*innen selber als solche angegeben. Um Einflüsse der reinen Textpräsentation auszuschließen, werden die schriftlichen Textversionen typografisch identisch präsentiert (vgl. ebd.). Als textübergreifender Prädiktor innerhalb beider Settings stellt sich nur das Merkmal der *Textlänge* heraus: Fällt die Textlängendifferenz zwischen Originaltext und prozentual stark gekürztem Text in einfacher Sprache hoch aus, wird tendenziell der Originaltext präferiert (vgl. ebd.: 215). BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020: 216) verweisen darauf, dass die weiteren gesetzten textseitigen Merkmale nicht textübergreifend signifikant werden. Textschwierigkeitsindikatoren können entsprechend nicht textunabhängig bewertet werden und müssen je Einzeltext eingeschätzt werden.³⁴ Zudem müsste darüber hinaus geprüft werden, ob einzelne textseitige Merkmale im Zusammenhang mit schülerseitigen Merkmalen stehen (vgl. ebd.).

Das Ergebnis der subjektiven Textpräferenz fällt je Text in beiden Settings eindeutig zugunsten einer Textversion aus (vgl. ebd.: 215). Die Schüler*innen geben entsprechend eher die Originalversionen oder die Textversionen in einfacher Sprache als ansprechende Lektüren an. BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020: 219–220) schlussfolgern:

„Es zeigt sich also, dass die Unterscheidung Original- versus vereinfachte Version für die Analyse der Textpräferenzen nur eingeschränkt hilfreich ist. Es kommt vielmehr auf die individuellen Textversionen mit ihren spezifischen Eigenschaften an.“ (Brüggemann/Stark/Fekete 2020: 220)

Um Hypothesen darüber generieren zu können, inwiefern die geschätzten textseitigen Merkmale Einfluss auf die Schülerbewertung ansprechender Lektüren nehmen, sollten Untersuchungen zur Gegenüberstellung von Textversionen empirische Befunde je Text mit der entsprechenden Textanalyse und Merkmalen der Lesenden verbinden (vgl. ebd.). Mit einer

³⁴ *Anmerkung.* Untersucht werden basale Merkmale der Textoberfläche wie die Differenz der längsten Nominalgruppe, die Differenz der Anzahl graphematischer Sätze oder die Differenz der durchschnittlichen Anzahl von Nebensätzen pro graphematischem Satz (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020: 214).

kurzen exemplarischen Analyse von „Robinson Crusoe“ im rein schriftlich präsentierten Setting wird herausgestellt, dass trotz der Zusammenführung von schülerseitigen Präferenzen, Persönlichkeitsmerkmalen und Analyse der Textversionen die Ursachen der Präferenzbildung „klärungsbedürftig“ (ebd.: 220) bleiben. Im Fall von „Robinson Crusoe“ wird vermehrt die Textversion in einfacher Sprache präferiert. Die Autor*innen schätzen (ebd.: 220–221), dass diese Präferenz aufgrund der „Gestaltung der Erzählsituation“ getroffen wird, die in dem Textausschnitt in einfacher Sprache ein „Einfühlen in das emotionale Erleben des Protagonisten [...] erleichtert und die Entwicklung einer lebendigen und anschaulichen Repräsentation unterstützt.“ Auch die Darstellungsweise der Version in einfacher Sprache anhand einer geringeren syntaktischen und erzähltechnischen Komplexität wird in einen Zusammenhang mit der Präferenzbildung gestellt. Diese Darstellungsweise könnte eher den Gratifikationserwartungen der Schüler*innen entsprechen, sollten selbige den Text einem Abenteuer und Action-Format zuordnen (vgl. ebd.: 221).

Die akustisch-auditive Textpräsentation scheint in Teilen die Präferenzbildung zugunsten der Originaltexte zu beeinflussen. Als Ursache wird angenommen, dass ein sinngestaltender Vortrag durch die Hörfassung die hierarchieniedrigen Leseprozesse entlasten und damit die Bildung eines Situationsmodells erleichtern sowie ästhetische Erlebnispotenziale besser eröffnen kann (vgl. ebd.: 223). Die Studienergebnisse können diese Hypothese durch den Nachweis eines nicht mehr signifikanten empirischen Zusammenhangs des literarischen Leseselbstkonzeptes und der Präferenz für die Originalversion im zweiten Setting stützen. Es wird davon ausgegangen, dass syntaktisches und narratologisches Verstehen bei rein schriftlich präsentierten Textversionen kognitive Kapazitäten stärker fordert und bindet, während diese Ressourcen bei akustisch-audativer Unterstützung des Textverstehens für die „Wahrnehmung des Erlebnispotenzials“ (ebd.: 223) der Textversionen frei bleiben. Insgesamt beruhen die Einschätzungen zu Ursachen der Präferenzbildung auf theoretisch basierten und textseitig geprägten Annahmen. Befragungen der Schüler*innen für evidenzbasierte Ursachenbestimmungen stehen aus.

Das ÄliV-Projekt verweist darauf, dass eine Einzelbetrachtung der Textversionen ebenso relevant ist wie die Untersuchung von Zusammenhängen der Präferenzbildung mit leserseitigen Merkmalen. Zudem sollten weitere empirische Untersuchungen mehr Daten zu den Ursachen und Begründungen der Textwirkung und Präferenzbildung erfassen, um neben den Persönlichkeitsmerkmalen textseitige Einflussfaktoren bestimmen zu können. BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (ebd.: 224) verweisen darauf, dass qualitative und quantitative Anschlussstudien die individuellen Verlaufsformen und Funktionen von Präferenzbildung untersuchen müssten.

3.3 | Exemplarische Korpusanalyse: „Emil und die Detektive“

Auf Basis der zusammengetragenen Grundlagen und Forschungsergebnisse werden in diesem Kapitel die textseitigen Anforderungen von ERICH KÄSTNERS (1899–1974) Kinder- und Jugendroman „Emil und die Detektive“ des Originaltextes (1929/1935) und des Textes in einfacher Sprache (2016) verglichen. Vor der dreigeteilten Analyse typografischer, sprachlicher und literarästhetischer Merkmale wird in Wertschätzung des Werkes zunächst kurz ein Überblick zum Roman gegeben. Denn der „Detektivroman“ (Bönnighausen/Vogt 2014: 420) gehört als vielschichtiges Werk in einem größeren Medienverbund zum literarhistorischen Bestandteil des kulturellen Erbes der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Mikota 2012). Der Roman wurde zeitlebens „richtungsweisend für eine ganz neue Art von Kinderliteratur“ (Doderer 1969a: 37) und hat bis heute generationenübergreifend und weltweit das Genre der Kinder- und Jugendliteratur nachhaltig geprägt. Als „Klassiker der Kinderliteratur, der über viele Lesergenerationen hinweg seine Frische und Attraktivität bewahrt“ hat (Bönnighausen/Vogt 2014: 420), wird er noch heute als Lektüre im Deutschunterricht eingesetzt (vgl. ebd.: 240–421; Spinner/Standke 2016: 195 ff.).

3.3.1 | Inhalt, Form, Autor und Historie

Die folgende Kurzdarstellung des Originaltextes erhebt nicht den Anspruch, hermeneutische Analyse oder umfassende wissenschaftspropädeutische Arbeit zu sein. Im Fokus stehen die für die vorliegende Studie relevante Zusammenfassung der Inhalte und der Form des Lesetextes sowie ein knapper Überblick zum Autor und historischen Hintergrund.

Inhalt

In der Erzählung reist der Protagonist Emil Tischbein zum ersten Mal und alleine in die Großstadt Berlin, um seiner Großmutter erspartes Geld von seiner Mutter zu überbringen. Emil wird als Realschüler, gut erzogener, höflicher, verantwortungsvoller, umsichtiger junger Mann vorgestellt. Sein genaues Alter bleibt offen. Trotzdem er vorsorglich das ersparte Geld mit einer Stecknadel in seiner Jackentasche befestigt hat, werden ihm die 120 Mark auf der Zugreise nach Berlin gestohlen. Der Dieb Herr Grundeis hat ihn mittels einer Ecke Schokolade betäubt. Nachdem Emil wieder erwacht ist und den Diebstahl entdeckt hat, begibt er sich auf Verbrecherjagd. Eben diese Kapitel zur Einführung des Protagonisten auf seiner ersten eigenen Reise und zum Diebstahl werden im Rahmen der Untersuchung behandelt und in der empirischen Erhebung von den Schüler*innen anhand von zwei Textversionen gelesen.

Emil bekommt im weiteren Verlauf der Erzählung von Gustav und einer Bande gleichaltriger Jungen sowie später Pony Hütchen Unterstützung bei der Verfolgung des Diebes. Eine zeitgenössische Werksankündigung in der *Vossischen Zeitung* beschreibt den Fortgang der Handlung mit den Worten: „Es beginnt der Kampf vieler kleiner Davids gegen den Goliath Dieb.“ (Jacker 1929: 29) In Zusammenarbeit können sie den Dieb fassen und verhindern, dass das Diebesgut auf einer Bankfiliale eingezahlt wird. Herr Grundeis wird verhaftet und Emil im Nachgang überraschend mit einer Prämie von 1000 Mark belohnt, weil durch ihn ein gesuchter Bankräuber gestellt werden konnte.

Form

Der Roman richtet sich in Sprache und Stil an junge Lesende, kommt ohne Fremdwörter und mit einfachen Sätzen aus, ist allerdings im Sprachduktus und Stil der Berliner 1920er-Jahre

verfasst. Eine umfassende Analyse der sprachlichen und literarischen Form folgt in Kapitel 3.3.2. KÄSTNER (1935) nutzt viel direkte Rede und stellt die Handlung in Dialogen unmittelbar dar. Er beschreibt Situationen und Schauplätze für die Rezipierenden wie aus dem Leben gegriffen. Dieser Zugang ist dem Umstand zu verdanken, dass er selber als Autor in der beschriebenen Gegend in Berlin gelebt hat. BIENERT (2014) beschreibt KÄSTNERS Schaffen von 1927–1933 als kreative Symbiose des alltäglichen Lebens des Autors und der Großstadt, die in den literarischen Schauplätzen von Emils Verfolgungsjagd zum Ausdruck kommt.

Der Roman liest sich nicht wie eine von Erwachsenen an Kinder herangetragene, rein belehrende Erzählung, sondern wird von handelnden Kindern für Kinder erzählt. KÄSTNER tritt zudem selber als Journalist der Story im Roman auf. Die fiktive Welt ist trotz des auktorialen Erzählstils für Kinder alltagsnah gestaltet und spielt in einer bekannten, nachvollziehbaren Umwelt. Den Rezipierenden werden Einblicke in die Perspektive des Protagonisten Emil durch erlebte Rede und kurze innere Monologe geboten. KÄSTNER (1935) schafft mit authentischen Ausdrücken im Dialekt der Jugend und mit gesellschaftsnahen Inhalten eine realistisch anmutende Erzählung (vgl. Kaminski 1990). Die Figur Emil wird als tugendhaft und für seine Zeit sehr höfliches Kind beschrieben, das Tapferkeit und Mut sowie ein großes Maß an Besonnenheit und Klugheit beweist. Der Roman zählt zur Kinderliteratur der neuen Sachlichkeit, thematisiert Kindheit im Industriezeitalter und beschreibt nach LYPP (2005: 830) mit Emil die „Figur des cleveren, urban-agilen, den Erwachsenen überlegenen [...] [K]indes, das in die Verhältnisse eingreift.“ Gerade der hohe Spannungsbogen ohne größere Nebenhandlungen und der Humor in der Erzählung erhöhen ihren Unterhaltungswert und machen das Werk für die Lesemotivation interessant. Erst das letzte Kapitel wirkt pädagogisch, indem mögliche Lehren aus der Geschichte gezogen werden. KÄSTNER (1935) hält damit die Waage des eingangs in der Arbeit beschriebenen *prodesse et delectare*.

Autor und Historie

Bis zur Niederschrift des in wenigen Wochen verfassten Romans „Emil und die Detektive“ hat KÄSTNER Gedichte und Kritiken oder Feuilletons für Tageszeitungen verfasst (vgl. Spinner/Standke 2016: 195ff). Zeitnah auf die erfolgreiche Veröffentlichung des Werkes im Jahr 1929 folgt eine Bühnenfassung. Der erste realistische UFA-Kinderfilm unter KÄSTNERS Mitarbeit am Drehbuch wird 1931 ein großer Erfolg. Es folgen sieben weitere Verfilmungen. Der Roman war seinerzeit deutschlandweit so bekannt und beliebt, dass er neben vielen anderen Gedichten und Kinderbüchern unter KÄSTNERS Anwesenheit am 10. Mai 1933 im Rahmen der Bücherverbrennung verschont wurde: Nur „Emil und die Detektive“ kam nicht auf die von WOLFGANG HERRMANN in den *Ausschuss zur Neuordnung der Berliner Stadt- und Volksbüchereien* eingebrachte Liste „Schöner Literatur“, gerettet durch den Vermerk „Kästner, Erich: alles ausser: Emil“ (vgl. Schliebs 1983).

Entgegen einer hierarchisierten Gesellschaftsform, in der das Militär die Kernerziehung männlicher Bürger übernehmen und mit der Bücherverbrennung eine Reinigung des deutschen Geistes erreicht werden sollte (vgl. „Antrittsvorlesung in Berlin“ von Alfred Baeumler 1934 als Auftakt zu der Bücherverbrennung am Berliner Opernplatz), vertritt KÄSTNER die Forderung nach einer Erziehung zum autonomen Denken (vgl. Beutler 1967: 302): KÄSTNER befürwortet eine moralische Erziehung des freien Menschen zum verantwortungsvollen Handeln und Denken (vgl. Benson 1973: 9). Die im Roman geschaffene Vorbildfigur Emil vertritt die Tugenden Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit und Aufrichtigkeit, sodass Erziehung nach dem Prinzip der Vernunft als Gesellschaftsreform in den Blick gerückt wird (vgl. Beutler 1967). Doch gerade einerseits die Intention, durch neusachliches Erzählen die

Formen des Denkens der Gesellschaft zu verändern und andererseits eine fehlende soziale Kritik an Hierarchie und Macht, an nationalsozialistischen Strukturen, lassen KÄSTNER ambivalent wirken. DODERER (1969b: 481) kritisiert, KÄSTNER ver falle in einen „fragwürdigen idealistischen Ansatz“, wenn er in „Emil und die Detektive“ die Vorstellung zugrunde lege, „man könne die gesellschaftlichen Veränderungen allein durch die Besserung des Objekts dieser Gegebenheiten, des Individuums erreichen, ohne die Dialektik zwischen Einzelem und Sozietät gebührend zu berücksichtigen.“ Diese kritische Position vertritt auch BEUTLER (1967: 482), wenn er beschreibt, dass KÄSTNERS Erziehungskonzeption nicht ausreichend die damalige gesellschaftliche Ausgangslage berücksichtigt. Aufgrund einer „wirtschaftlichen Tieflage“ zur Entstehungszeit des Romans ist es nach DODERER (1969b: 483) ein „utopistisches, aber notwendiges Unternehmen“ von KÄSTNER, dem Roman „keine Intention zur politischen Aktion [...] kein sozialrevolutionäres Konzept“ beizufügen, sondern vielmehr „vor einer irrationalistischen Lösung der Verhältnisse“ zu warnen und jungen Leser*innen Vernünftigkeit als Lösungsweg zu demonstrieren.³⁵

„Emil und die Detektive“ kann einerseits zum Beispiel durch die Darstellung der hierarchisch-militärischen Gruppenkonstellation der hörigen Jungenbande mit Gustav als Anführer für die Machtverteilung der 1930er-Jahre befürwortend gedeutet werden (vgl. Mank 1981; Drouve 1999: 201 ff.). Andererseits beschreibt KÄSTNER auch demokratische Strukturen zum Erhalt der Republik (vgl. Doderer 1969b). Dies unterstützend wirkt die den Roman einleitende, demokratisch motivierte und selbst inszenierte Aufforderung an Rezipierende, die erzählte Geschichte mitzugestalten (vgl. Kästner 1935: 17; Roper 2004: 53). Auch die Jugendbande kann, gesehen aus einer anderen Perspektive, einen demokratischen Eindruck machen: Die sich fremden Kinder, die durch gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung sowie eher erwachsene, vernunftgeleitete Entscheidungen in schwierigen Zeiten zusammenhalten, erscheinen nach der erfolgreichen Verhaftung des sozial nonkonformen Bankräubers als Helden. KÄSTNER hält der Realität des Alltagslebens in Berlin als Zentrum der Weimarer Republik positive Ideen zur rationalen, gerechten Konfliktlösung entgegen, an der sich alle Gesellschaftsmitglieder gemeinschaftlich beteiligen (vgl. Roper 2004: 49–64). In einer neusachlichen Erzählweise werden Reich und Arm gegenübergestellt und es wird an Vernunft und Lernfähigkeit appelliert (vgl. Mank 1981).

In seinen lyrischen Werken lässt sich auf die antimilitaristische Position und die kritisch-moralischen sowie aufklärerischen Intentionen KÄSTNERS schließen, wie beispielsweise in den zur Schaffenszeit von „Emil und die Detektive“ geschriebenen Gedichten „Jahrgang 1899“ (1927)³⁶ und „Ganz rechts zu singen“ (1. Oktober 1930)³⁷. Auch biografisch lässt sich KÄSTNERS antinationalistische Position besonders im Antimilitarismus begründen: Rückblickend beschreibt KÄSTNER (1974) in einem Interview, er sei nach seiner „Beschäftigung als Kriegsteilnehmer [...] noch weniger Militarist als vorher.“ Seine Lebenserfahrung habe „die Wut aufs Militär, auf die Rüstung, auf die Schwerindustrie“ ebenso geprägt wie die Erlebnisse der staatlichen, gewaltvollen Unterdrückung von aufständischen Arbeitern, zu welchen auch sein Vater gehörte (Interview Kästner 1974). Zusammengenommen lässt sich KÄSTNER zur Schaffenszeit von „Emil und die Detektive“ mit 28 Jahren sowie im hohen Alter von 75 Jahren eher als Autor der inneren Emigration betrachten, denn als Verfechter von hierarchischen Gesellschaftssystemen (vgl. Grothues 2015). KÄSTNER blieb trotz mehrerer Möglichkeiten sich ins Exil

³⁵ Zu weiteren Positionen der pädagogischen Rezeption siehe FREY (1999).

³⁶ Aus: Kästner (1928/1985): Gedichtsammlung „Herz auf Taille“, hier insbesondere Vers 2.

³⁷ Aus: Kästner (1958): Gesammelte Werke, Bd. 1, hier insbesondere Vers 4 und 8.

zu begeben unter Zensur und später Schreibverbot in Deutschland und publizierte Unterhaltungsliteratur in der Schweiz (ebd.). Das in der *Plauener Volkszeitung* am 14. März 1927 erschienene Gedicht „Abendlied des Kammervirtuosen“ (Plauener Volkszeitung, Wochenendbeilage; später mit dem Titel „Nachtgesang der Kammervirtuosen“) zur neunten Symphonie von Beethoven galt als unsittlich und führte zu KÄSTNERS Entlassung. Das veranlasste ihn als Theaterkritiker für die *Neue Leipziger Zeitung* nach Berlin zu ziehen (vgl. Haarmann 1999: 81–82).

Unter diesen autobiografischen Aspekten erscheint „Emil und die Detektive“ als fröhliche Literatur über eine gerechte Gesellschaft mit einem glücklichen Ende für junge, mutige und kluge Helden. Die oben beschriebene, lyrisch ausgedrückte Gesellschaftskritik findet sich hier kaum wieder. Dafür eher ein beispielhaftes Kinderverhalten als Vorbild in der Erziehung zum guten Menschen durch Vernunft. Hier sei auf die ausführliche Debatte um Autor und Lebenswerk zu einer sozial-politisch hoch brisanten Zeit in diversen Schriften verwiesen (vgl. Angress 1987; Breul 1958; Doderer 1969b/1997), die an dieser Stelle nicht umfassend diskutiert werden kann.

Neben den Übersetzungen in über 59 Sprachen bestehen vielseitige didaktische Aufbereitungen des Romans, wie auch die in der Studie folgend im Vergleich zum Originaltext untersuchte Textversion in einfacher Sprache aus der *Cornelsen-Reihe* „einfach lesen!“ (2016).

3.3.2 | Typografische, sprachliche und literarästhetische Merkmale

Die in diesem Kapitel vorgenommene Textanalyse besteht in einer exemplarischen, vergleichenden Untersuchung der Textversionen des Originaltextes von KÄSTNER (1929/1935) und der Textversion in einfacher Sprache (2016).³⁸ Es wird herausgestellt, welche Unterschiede sich in den Textversionen auf der formalen textoberflächlichen typografischen Ebene, der sprachlichen Ebene oder auf der literarästhetischen Ebene abzeichnen. Neben der Überarbeitung von Leserlichkeit und Lesbarkeit durch die formale Textgestaltung wird hinsichtlich sprachlicher Merkmale nach BECKER-MROTZEK et al. (2015: 4) insbesondere der komplexe Satzbau als Einflussgröße und mögliche Verstehensbarriere gesehen. Auf der literarästhetischen Ebene ist es laut ZABKA (2006) für die kognitive Verarbeitung von literarischen Texten verständnis-erleichternd, wenn sprachlich typische Gestaltungsmittel wie Ironie, Symbolik, Metaphern und Leerstellen reduziert eingesetzt werden. Die Anforderungen an das Verstehen von Indirektheit seien ebenso ein Anzeichen für die Textkomplexität wie die Anforderungen an das Verstehen konkurrierender Informationen, die Informationsverknüpfung und die Inferenzbildung (vgl. ebd.).

Anhand der Textanalyse soll geprüft werden, ob sich die Komplexität und die Anforderungen an Lesende des Originaltextes und des Textes in einfacher Sprache unterscheiden. Insbesondere sollen dabei auch die Anknüpfungspunkte der Textversionen für didaktische Ziele des literarischen Lernens wie Vorstellungsbildung, Empathie und Perspektivenübernahme in den Blick genommen werden.

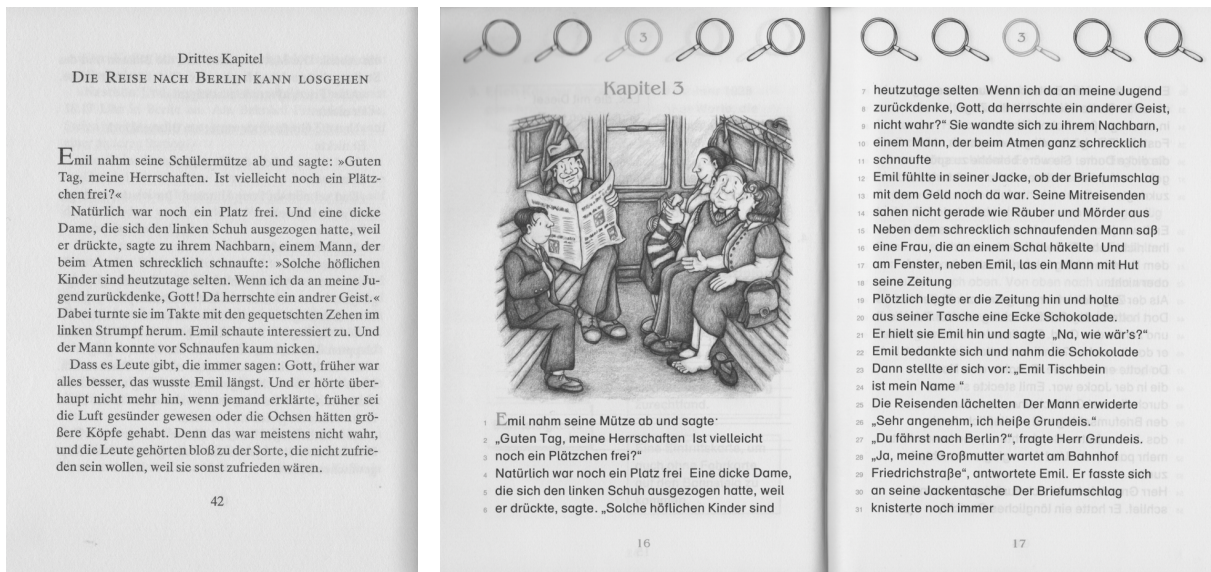
³⁸ *Anmerkung.* Insbesondere in der Textanalyse werden die beiden Textversionen mit O-Text für die originale Textversion und ES-Text für die Textversion in einfacher Sprache bezeichnet.

3.3.2.1 | Typografische Gestaltung

Die typografische Gestaltung vereinfachter Texte soll die Leserlichkeit sowie die Lesbarkeit (Verständlichkeit) erhöhen (vgl. Bredel/Maaß 2016). Nach ROSEBROCK (2015) kann insbesondere auf Ebene der Textpräsentation das globale Textverständnis durch inhaltliche Übersichtlichkeit unterstützt werden. Hierfür werden nachfolgend auf einer Metaebene der *Romanaufbau* und anschließend die konkrete *typografische Textgestaltung* von „Emil und die Detektive“ im Original und in einfacher Sprache verglichen.

Während hinsichtlich des globalen *Romanaufbaus* der Originaltext (O-Text) 165 Seiten füllt, kommt der Text in einfacher Sprache (ES-Text) mit 57 Seiten aus (je inkl. Bilder). Beide Textversionen verfügen über ein Inhaltsverzeichnis (O-Text: 18, ES-Text: 15 Kapitel), wobei der O-Text die Kapitelnummerierungen mit verbalen Kapitelüberschriften ergänzt, während der ES-Text keine inhaltlichen Überschriften hat. Der O-Text beginnt mit einem Prolog, führt dann mit 10 Illustrationen die Figuren und Handlungsorte ein und verfügt textbegleitend über sieben weitere Illustrationen. Insofern bietet der O-Text auf makrostruktureller Ebene eine Orientierungsübersicht aus den „verschiedenen Elementen“, die der Autor zu einer Geschichte zusammengestellt hat (Kästner 1935: 17) und bezeichnet zudem einleitend die Textgattung. Der ES-Text hingegen steigt direkt mit der Erzählung ein und ist am linken Rand mit einer Zeilenzählung als „optische Lesehilfe“ (cornelsen.de) ausgestattet. Jedes Kapitel beginnt hier mit einer thematisch einführenden, textentlastenden Illustration, endet mit der visuell in orange hervorgehobenen Information „Fortsetzung folgt“ beziehungsweise im letzten Kapitel mit „ENDE“ und schließt jeweils mit zwei bis vier Anschlussaufgaben zum Textverstehen ab. Ein Lösungsheft zur Selbstkontrolle ist beigelegt. Die Aufgaben thematisieren sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte und sind damit mehrheitlich auf das Leseverstehen sowie eher die Leseförderung als das literarische Lernen angelegt (vgl. Mikota 2012).

Die gesamte *typografische Textgestaltung* des ES-Textes folgt einer das Lesen vereinfachenden Aufbereitung, die in Erstlesetexten und Lesetexten niedriger Klassenstufen üblich ist (vgl. Willenberg 1997: 47 f.; „kidS“-Reihe vom Verlag an der Ruhr): Die räumliche Schriftverteilung des ES-Textes ist durch kurze, häufige Absätze und Großdruck mit linksbündigem Flattersatz ohne Silbentrennung geprägt (vgl. Abb. 3.4). Der Blocksatz des O-Textes hat den Nachteil, dass unterschiedlich große Lücken im Fließtext entstehen, während der im ES-Text verwendete Flattersatz ein für den Lesefluss ruhiges Satzbild mit einheitlichen Wortabständen schafft. Im ES-Text werden im Vergleich zum O-Text eine serifenfreie, größere Schriftart, pro Seite eine Textzeile weniger, ein weiterer Zeilenabstand sowie weniger Wörter pro Zeile genutzt und zugleich längere Seiten bedruckt. Der O-Text hat circa 13.5 cm Texthöhe, der ES-Text 15.5 cm Texthöhe und damit 2 cm mehr Raum bei insgesamt weniger Text pro Seite. Im O-Text ist nach einem Absatz die erste Zeile eingerückt und auch wörtliche Rede wird eingerückt gedruckt. Im ES-Text sind alle Zeilen linksbündig gehalten und inhaltliche Abschnitte innerhalb von Kapiteln mit einer Leerzeile getrennt.



Kästner, Erich (1935): *Emil und die Detektive*. 144. Aufl. Zürich: Atrium Verlag, 42.

Kästner, Erich (2016): *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt*. 2. Aufl., 8. Druck. Berlin: Cornelsen, 16–17.

Abb. 3.4: Originalausschnitte der Textversionen

Diese makrotypografische Textgestaltung des ES-Textes könnte die Leseflüssigkeit und damit die Lesbarkeit sowie die Verständlichkeit erhöhen und einen gelungenen Übergang von hierarchieniedrigen zu hierarchiehohen Leseprozessen schaffen (vgl. Kap. 2.1). Ob die Zeilenzählung tatsächlich als Lesehilfe zu sehen ist oder eher der Aufgabenbearbeitung dient, ist kritisch zu betrachten. Die Zeilenzählung könnte dem Lesefluss sogar hinderlich sein, da diese relativ dicht vor dem ersten Wort der jeweiligen Zeile steht.

In Betrachtung der Seiteneinteilung fällt auf, dass die Kapiteltitle im O-Text in Kapitälchen gedruckt und die Kapitelnummern ausgeschrieben sind, während die ES-Kapitel in Nummern bezeichnet sind und über keine inhaltlichen Kapiteltitle verfügen. Der ES-Text hat damit auch in den Titeln weniger Text. In Mangel an Makrostruktur durch inhaltliche Kapitelbezeichnungen ergänzt der ES-Text in der Kopfzeile jeder Seite zur textübergreifenden Orientierung fünf gezeichnete Lupen, die in der mittleren Lupe das gegenwärtige Kapitel beziffern und in einer äußeren Lupe den Aufgabenbereich kennzeichnen. Orientierung bietet der ES-Text im Vergleich zum O-Text mithin mehr auf textstruktureller Ebene und weniger auf global inhaltlicher Ebene. Im ES-Text findet sich eine für das vorletzte Wort mit einem Asterisk gekennzeichnete und am unteren Seitenrand ausgeführte Zusatzerläuterung für „Postanweisung*“ „*entspricht der heutigen Kontoüberweisung“ (Kästner 2016: 93).

Als Redebegleitzeichen werden in dem O-Text doppelte französische *Chevrons* » « und bei der indirekten Rede einfache *Chevrons* › ‹ genutzt. In dem ES-Text werden deutsche Anführungszeichen „“ genutzt und fast jede direkte Rede verfügt über einen Redebegleitsatz. Hier werden die Zeichen der indirekten Rede ‚ ‚ nur an zwei Textstellen für Redewiedergaben (Kästner 2016: 63, 64) und einmalig für ein Gedankenzitat (Kästner 2016: 31) verwendet. Die Normierung des ES-Textes kann mit den Vorgaben des herausgebenden Verlages *Cornelsen* zusammenhängen, während der untersuchte O-Text aus dem *Atrium Verlag* stammt.

Zusammenfassend zeigt sich in der typografischen Gestaltung deutlich, dass es sich bei dem ES-Text explizit um didaktisch aufbereitetes Lesematerial handelt. In der Gestaltung der

Textversion bemühte man sich, den Text auch auf formaler Ebene stärker zu strukturieren und zum Teil zu modernisieren sowie die Leserlichkeit durch das Druckbild zu unterstützen.

3.3.2.2 | Sprachliche Gestaltung

Exemplarisch sollen nun im Folgenden die in der Studie genutzten Textabschnitte (vgl. Anhang E) für eine sprachliche Analyse herangezogen werden. Über die sprachliche Einordnung der Textversionen bezüglich der passiven oder hierarchieniedrigen Leseprozesse und deren Anforderungen an die Prozesse des Decodierens können Analysen der sprachlichen Textoberfläche und eine Morphemanalyse Aufschluss geben. Im Sinne der von ROSEBROCK (2015) ermittelten Überarbeitungsmerkmale literarischer Texte werden die strukturelle Einfachheit der sprachlichen Oberfläche und die sprachlichen Mittel betrachtet. Es werden neben der allgemeinen Beschreibung a) *sprachstruktureller Merkmale* zudem b) *drei Textanalysemethoden* genutzt, die gegenwärtig in linguistischen Analysen und Übersetzungen Anwendung finden (vgl. z. B. Hansen-Schirra/Gutermuth 2018). In einer Korpusanalyse wird c) der *Language Level Evaluator* zur Untersuchung des Sprachniveaus eingesetzt. Und in d) wird mittels der *Morphemanalyse* ein detaillierter Einblick in die sprachliche Struktur der Textversionen gegeben. In Folge dieser Analysen ist davon auszugehen, dass die exemplarischen Ergebnisse tendenziell auf die Gesamttexte übertragbar sind.

a) Sprachstrukturelle Merkmale

Eine vorläufige Betrachtung der *textuellen und pragmatischen Ebene* zeigt, dass der O-Text mehr Anforderungen an eine zu rekonstruierende Textgliederung stellt, wie zum Beispiel an die Abgrenzung von Autor, der immer wieder in der Erzählung auftritt, Erzähler und Figur sowie an zu ergänzendes Weltwissen. Der Erzählstil des Berliner Dialektes und Jargons der 1920er-Jahre ebenso wie interne koreferentielle Bezüge des O-Textes werden im ES-Text nicht aufgegriffen. Wie explizit die *syntaktische* und die *lexikalisch-semantische Ebene* verändert werden, zeigt die Korpusanalyse. Insgesamt bleibt nach der Differenzierung von KOCH & OESTERREICHER (1985) zusammenzufassen, dass beide Erzählungen konzeptionell schriftlich vorliegen, jedoch in ihrer literarischen Form nächstsprachliche Strukturen enthalten und statt komprimierter Wissensvermittlung eher auf die Vermittlung eines Geschehens und dessen Emotionalität abzielen, was insbesondere in der Konstruktion des O-Textes deutlich wird.

b) Textanalysen mit Lesbarkeitsindex und Flesch-Reading-Ease-Score

Zur Analyse der Syntaxstruktur, die nach BECKER-MROTZEK et al. (2015: 4) eben besonders relevant für das Textverständnis ist, werden zunächst der Lesbarkeitsindex (LIX) nach BJÖRNSON (1968)³⁹ und der Supertext-LIX-Rechner⁴⁰ herangezogen. Beide Online-Tools zeigen als erste Annäherung, dass sich der ES-Text hinsichtlich der oberflächlichen sprachlichen Strukturen wenig von dem O-Text unterscheidet. Beide Tools ordnen die Textversionen der niedrigsten Komplexitätsstufe und der Kinder- und Jugendliteratur zu (vgl. Tab. 3.1 und Tab. 3.2). Das Instrument eines Lesbarkeitsindex eignet sich für die Analyse unterschiedlich langer Texte und lässt speziell Aussagen zur durchschnittlichen Relation von Satzlängen und

³⁹ Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra (2014–2017): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson. URL = www.psychometrica.de/lix.html. Bibergau: Psychometrica [19.07.2018].

⁴⁰ Supertext-LIX-Rechner: Entwickelt von der Supertext AG, Hardturmstrasse 253, 8005 Zürich, Schweiz. URL = <https://www.supertext.ch/tools/lix> [19.07.2018].

langen Wörtern zu. Der durchschnittliche Anteil langer Sätze ist in dem O-Text auffällig höher, während der Anteil langer Wörter in dem ES-Text nur leicht erhöht ist (vgl. Tab. 3.1).

| | Anzahl an Wörtern | Anzahl an Sätzen | Ø Satzlänge | Anteil langer Wörter | Lesbarkeitsindex (LIX) | Komplexität |
|-----------------|-------------------|------------------|-------------|----------------------|------------------------|--------------|
| O-Text: | 811 | 93 | 8.7 Wörter | 17.8 % | 26.5 | sehr niedrig |
| ES-Text: | 359 | 60 | 5.9 Wörter | 18.1 % | 24 | sehr niedrig |

Tab. 3.1: Analyse der Textversionen mit dem Lesbarkeitsindex (vgl. Björnsson 1968)

Die grundsätzlich unterschiedliche Textlänge verweist darauf, dass der ES-Text gekürzt ist, lässt aber keine inhaltlichen Aussagen zur Wirkung der Veränderungen zu. Wenn auch mit einem anderen Umrechnungsfaktor und in natürlichen Zahlen angegeben, ergibt der LIX-Rechner von der Supertext AG aus der Schweiz ein ähnliches Bild (vgl. Tab. 3.2). Die Textversionen liegen hier in dem Anteil der langen Wörter gleich auf und bei dem O-Text überwiegen ebenfalls die längeren Sätze.



Tab. 3.2: Analyse der Textversionen mit dem *Supertext-LIX-Rechner*

Ein weiterer Index zur Analyse der Textoberflächenstruktur ist der *Flesch-Index*. Der *Reading-Ease Score* (vgl. Abb. 3.5) nach FLESCH (1949: 215) dient der Analyse „to estimate the readability [...] of a piece of writing.“ Die sich hier ergebenden Scores liegen ebenfalls dicht beieinander, doch die Textversionen unterscheiden sich in den zugewiesenen finalen Klassifizierungen mittelleicht/leicht (vgl. Tab. 3.3).⁴¹ Neben dem Verweis auf die bereits oben genannten Differenzen in Syntax und Wortanzahl gibt der *Flesch-Reading-Ease-Score* an, dass

⁴¹ Analyse mit dem Tool von SCHÖLL (2018). URL = <https://fleschindex.de/berechnen.php> [19.07.2018].

der ES-Text weit weniger Silben aufweist als der O-Text. Damit werden nicht nur weniger längere Wörter, sondern ebenso weniger kürzere Wörter genutzt, wie die geringere Zeichenanzahl bestätigt. Hier wird keine prozentuale Anteilsberechnung vorgenommen. Der O-Text wird am unteren Skalenrad der Kategorie „Fairly Easy“ (mittelleicht) und der ES-Text wird am oberen Rand der Kategorie „Easy“ (leicht) eingeordnet. Damit liegen die beiden Texte auch in diesem textoberflächlichen Vergleich nahe beieinander.

| | O-Text | ES-Text |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| Sätze | 93 | 61 |
| Wörter | 811 | 360 |
| Silben | 1283 | 560 |
| Zeichen* | 4812 | 2107 |
| Flesch-Reading-Ease-Score | 79 (mittelleicht: Fairly Easy) | 83 (leicht: Easy) |

Tab. 3.3: Analyse der Textversionen mit dem *Flesch-Reading-Ease-Score*
Anmerkung. *) Zeichen werden mit Leerzeichen und Satzzeichen gezählt. Doppelte Leerzeichen werden ignoriert.

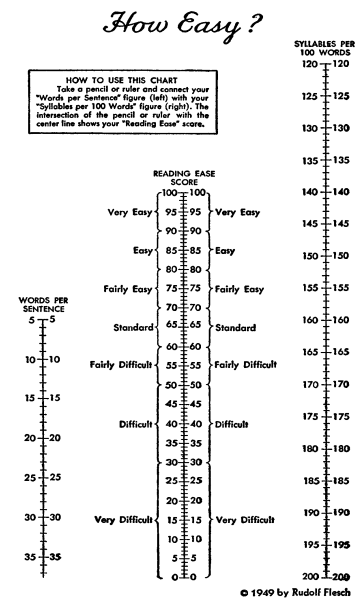


Abb. 3.5: Reading-Ease-Score (Flesch 1949: 254)

Mit den Instrumenten lässt sich entsprechend nur sehr oberflächlich auf die Komplexität der Textversionen schließen, die zusammengenommen nur wenig differenziert. Eine tiefgreifende sprachliche Korpusanalyse kann detailliertere Einblicke in die Ausgestaltung der Texte geben und die damit einhergehenden Anforderungen an Lesende auf Textverstehensebene näher erfassen.

c) Korpusanalyse mit dem *Language Level Evaluator*

Die vorliegende Korpusanalyse beruht auf zwei unterschiedlichen Herangehensweisen, um die Sprachkomplexität der Textversionen zu untersuchen: Zunächst wird das Online-Tool des *Language Level Evaluators* (LLE) vom Klett Verlag⁴² genutzt, um die Wörter der Textversionen nach fremdsprachlichen Erwerbsstufen zu klassifizieren. Anschließend wird in einer eigenständig durchgeführten *Morphemanalyse* tiefgreifend Aufschluss über die sprachlichen Textkonzeptionen gegeben.

Der LLE ist eine Entwicklung der Firmen L-Pub GmbH und Ernst Klett Sprachen GmbH. In das digitale Tool können Texte zur Ermittlung des Sprachlernniveaus eingegeben werden. Das Textmaterial wird dann nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ausgewertet. Die exakte Ermittlung der Sprachniveaus erfolgt anhand der Kategorisierung einzelner Wörter des Textes. Der Verlag wendet den LLE redaktionell für die Konzeption von Lese- und Lehrbuchtexten an. So wird zum Beispiel die Lektüriereihe „Einfach loslesen!“ für Deutschlernende mit dem LLE gestaltet, indem bei der Textkonzeption die über das ausgewiesene Sprachniveau A1 hinausgehenden Wörter ersetzt oder visuell unterstützt werden.

Ermittelt werden können mit der derzeitigen Betaversion des *Language Level Evaluators*:

- die Gesamtanzahl der Wörter eines Textes;
- die absolute Zahl der einzigartigen Wörter (Lemmata) eines Textes;

⁴² *Language Level Evaluator* (2018). URL = <https://www.derdiedaf.com/lle-der-niveau-check-fuer-ihre-texte/c-191> [19.07.2018].

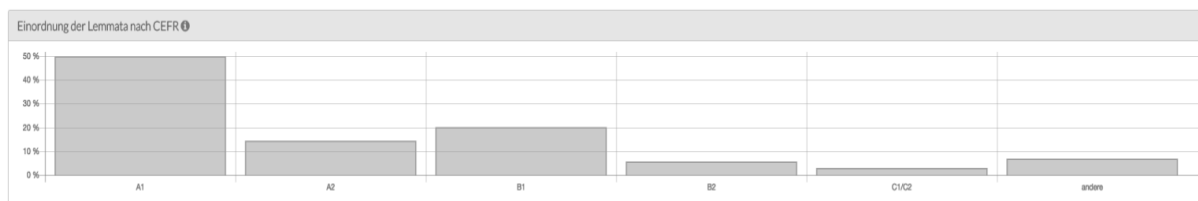
- das Sprachlernniveau eines jeden Wortes (passives Leseverständnis) gemäß dem GeR (vorwiegend aus Profile Deutsch und den Prüfungszielen des Goethe-Instituts);
- die prozentuelle Verteilung aller Vokabeln eines Textes nach Sprachlernniveau;
- die Anzahl der Sätze eines Textes, die Anzahl der Wörter pro Satz und die prozentuelle Verteilung aller Sätze des Textes nach Satzlänge. (vgl. lle.derdiedaf.com)

Die Analyse der in der Studie eingesetzten Textversionen ergibt ein aussagekräftiges Bild über die sprachlichen Niveaus der verwendeten Wörter (vgl. Tab. 3.4). Wie die Tabelle 3.4 zeigt, werden hier etwas weniger Einzelwörter als bei den anderen Tools separiert. Der O-Text enthält den obigen Ergebnissen folgend mehr längere Sätze und hier spezifisch ausgewiesen auch eine größere Bandbreite an Satzlängen. Dies könnte auch der Textlänge des O-Textes im Gegensatz zur Kürze des ES-Textes geschuldet sein, da keine prozentuale Berechnung erfolgt. Der ES-Text enthält weniger Token und ist mehrheitlich einem etwas niedrigeren Sprachlernniveau zugeordnet. Dieses Ergebnis entspricht der linguistischen Analyse von HANSEN-SCHIRRA & GUTERMUTH (2018): Die syntaktischen Strukturen sind im ES-Text grundlegend kürzer und die Anzahl der weniger verschiedenen Wörter (Types/Lemmata, vgl. Tab. 3.4) zeigt, dass auch hier der Anteil der Types analog mit dem Schwierigkeitsgrad der Texte abnimmt.

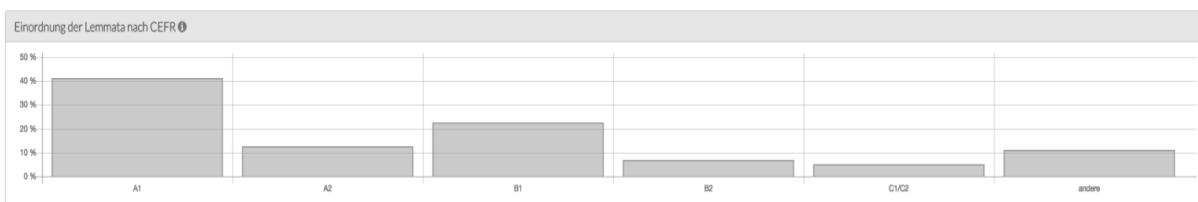
| | O-Text | ES-Text |
|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Token | 799 | 348 |
| Lemmata | 344 (43 % von Token) | 174 (50 % von Token) |
| A1 | 42.2 % | 50.0 % |
| A2 | 13.1 % | 14.4 % |
| B1 | 23.0 % | 20.1 % |
| B2 | 07.0 % | 05.7 % |
| C1/2 | 05.2 % | 02.9 % |
| andere | 09.6 % | 06.9 % |
| Anzahl der Sätze | 93 | 61 |
| Längste Sätze | Sätze mit 5 Wörtern (10.8 %, 10x) | Sätze mit 4 Wörtern (19.7 %, 12x) |

Tab. 3.4: Analyse der Textversionen mit dem *Language Level Evaluator*

Die Analyse der einzelnen Wörter nach Sprachniveaustufen ergibt, dass beide Texte Wörter aus allen Niveaustufen von A1 bis C2 enthalten (vgl. Abb. 3.6). Der LEE lässt erkennen, dass



Sprachniveau im ES-Text nach dem *Language Level Evaluator*



Sprachniveau im O-Text nach dem *Language Level Evaluator*

Abb. 3.6: Sprachniveau der Textversionen nach dem *Language Level Evaluator*

eine universale Zuordnung der Sprachniveaus nach dem GER zu kurz greift, wenn die Sprachkomplexität von Kinder- und Jugendliteratur bestimmt werden soll.

Die Analyse der einzelnen Wörter nach Sprachniveaustufen verweist darauf, dass in dem ES-Text anteilig mehr Wörter auf A1-Niveau genutzt werden als in dem O-Text. Damit wäre der ES-Text tendenziell einem etwas niedrigeren Sprachniveau zuzuordnen. Aber auch hier sind die Differenzen wie in den bisherigen Analysen des Sprachniveaus nicht sehr markant. Zudem sind Kategorien in erster Linie für Sprachenlernende konzipiert, sodass fraglich bleibt, wie die Zuordnungen auf muttersprachliche Schüler*innen zu übertragen sind. Insgesamt lässt der LLE zwar Aussagen über das Sprachniveau einzelner Wörter der Textversionen von „Emil und die Detektive“ zu, ermöglicht aber keine Aussagen über die Komplexität der Semantik im Textzusammenhang. Außerdem berücksichtigt das Tool wie die vorherigen neben dem Decodierungsprozess auf hierarchieniedriger Prozessebene keine weiteren Ebenen des Leseverstehens.

d) Korpusbasierte Morphemanalyse

Ausdifferenziertere Aussagen über die sprachlichen Anforderungen seitens der Textversionen können anhand einer Morphemanalyse getroffen werden. Da die Morphemanalyse im Gegensatz zu den Vorherigen nicht mittels eines standardisierten Tools und in Teilen manuell erfolgt, ist methodisch anzumerken, dass hierbei Fehler im Annotationsprozess möglich sind und ein weiterer Interpretationsspielraum gegeben ist.

Für die Morphemanalyse werden in einer linguistischen Korpusanalyse nach der Wortartenklassifikation des Stuttgart-Tübingen-Tagset (STTS, vgl. Schiller et al. 1999) sprachliche Merkmale der Textversionen codiert und statistisch ausgewertet. Die Morphemanalyse erfasst entsprechend linguistische Merkmale, die sich wie die Analysen zuvor auf primär hierarchieniedrige Leseprozessebenen beziehen. Hierzu werden umfassender nicht nur die gekürzten Readerversionen der empirischen Erhebung, sondern die vollständigen Textabschnitte des O-Textes (Kapitel 3+5) und des ES-Textes (Kapitel 3+4) analysiert. Das Tagset gibt elf Hauptwortarten vor, welchen in einer lexikalischen und morphologischen Analyse 54 differenzierte Merkmalsausprägungen (Flexions-/Deklinations-/Steigerungsmerkmale, Ordnungsfunktionen etc.) zugewiesen werden (vgl. Tab. 3.5).

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. Nomina (N) | 7. Adverbien (ADV) |
| 2. Verben (V) | 8. Konjunktionen (KO) |
| 3. Artikel (ART) | 9. Adpositionen (AP) |
| 4. Adjektive (ADJ) | 10. Interjektionen (ITJ) |
| 5. Pronomina (P) | 11. Partikeln (PTK) |
| 6. Kardinalzahlen (CARD) | |

Tab. 3.5: Hauptwortarten und ihre Tags (Schiller et al. 1999: 4)

Die manuell erstellten Textdateien werden mit den Programmen *TreeTagger* und *RFTagger* (vgl. Schmid 1994) automatisch lemmatisiert, annotiert und in den Partitur-Editor des Transkriptionsprogrammes *EXMARaLDA*⁴³ eingefügt. Abschließend werden die vorgeschlagenen Wortarten-Tags zusätzlich einer ausführlichen manuellen Überarbeitung und Korrektur

⁴³ EXMARaLDA Systeminformation: URL = <https://exmaralda.org/de/> [22.02.19].

unterzogen. Wie die Ausschnitte aus dem Partitureditor in Abbildung 3.7 zeigen, ergibt sich daraufhin je eingetragenen Wort oder Zeichen eine detaillierte linguistische Bestimmung.

O-Text

ES-Text

Abb. 3.7: Korpusanalyse: Ausschnitte aus der Partitur in EXMARALDA

Eine quantitative Auswertung der analysierten Merkmale zeigt auf, dass in Teilen konkrete linguistische Unterschiede bei den Textversionen bestehen (vgl. Tab. 3.6). Die größten Differenzen fallen wie bei vorhergehenden Analysen zunächst bei der Syntaxstruktur in der Interpunktion und den genutzten Konjunktionen auf. Es ergibt sich, dass der ES-Text mehr satzbeendende Interpunktionen und im Allgemeinen mehr Satzzeichen enthält.

| POS | O-Text: Anteil der Merkmale in % | Differenz* | ES-Text: Anteil der Merkmale in % |
|------------------------------------|----------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| Satzbeendende Interpunktion | 08.96 | 3.48 | 12.44 (mehr) |
| nebenordnende Konjunktion | 4.53 | 2.04 | 2.49 (weniger) |
| finites Verb, voll | 8.19 | 1.67 | 9.86 (mehr) |
| Eigennamen | 2.78 | 1.18 | 3.96 (mehr) |
| attribuierendes Possessivpronomen | 0.77 | 0.89 | 1.66 (mehr) |
| Satzzeichen im Allgemeinen | 17.53 | 0.72 | 18.25 (mehr) |
| abgetrennter Verbzusatz | 1.83 | 0.57 | 2.40 (mehr) |
| substituierendes Indefinitpronomen | 0.91 | 0.54 | 0.37 (weniger) |
| Infinitiv, voll | 1.79 | 0.50 | 1.29 (weniger) |
| reflexives Personalpronomen | 0.98 | 0.49 | 1.47 (etwas mehr) |
| Partizip Perfekt, Vollverb | 1.58 | 0.47 | 1.11 (etwas weniger) |
| unterordnende Konjunktion | 1.30 | 0.38 | 0.92 (etwas weniger) |
| Präposition mit Artikel | 1.12 | 0.38 | 0.74 (etwas weniger) |
| attributives Adjektiv | 2.39 | 0.36 | 2.03 (etwas weniger) |

Tab. 3.6: Korpusanalyse nach STTS (vgl. Schiller et al. 1999)

Anmerkung. *) Sortiert nach dem Ausmaß der Differenz.

Die vorhergehenden Analysen erweiternd ist das Ergebnis, dass der ES-Text deutlich weniger nebenordnende und etwas weniger unterordnende Konjunktionen enthält. Beides verweist auf eine Vielzahl an kurzen Hauptsätzen sowie weniger Nebensatzkonstruktionen. Aufschlussreich ist eine nähere Betrachtung der genutzten nebenordnenden Konjunktionen nach Gebrauchshäufigkeit (Wortschatz-Portal Uni Leipzig) und Sprachniveau (LLE; vgl. Tab. 3.7). Dabei zeigt sich im Vergleich deutlich die semantische Komplexität des O-Textes. Dieser

enthält nicht nur in Summe mehr, sondern zudem weniger gebräuchliche und eine größere Vielzahl an unterordnenden Konjunktionen. Auffällig ist für beide Textversionen, dass die dem etwas höheren Sprachniveau B1 zugeordneten Subjunktionen nicht im Satzanfang stehen und entsprechend keine Inversion der Hypotaxe erfordern. Hinsichtlich der Syntax liegt damit auch im O-Text eine eher einfache Sprachstruktur vor.

| | wen n | das s | wei l | als | wi e | dami t | (als) ob | da | obwo hl | nachde m | währen d | Sum . |
|---|------------|----------|---------------|--------------|--------------|-----------|---|---------------|------------|-------------|-------------|----------|
| ORIG | 10 (3)* | 7 (1) | 6 | 6 (1) | (2) | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 37 |
| ES | 3 (2) | 1 | 2 | (2) | - | - | 2 | - | - | - | - | 10 |
| Rang / Häufigkeit⁴⁴ | 76/ 5 | 29/ 3 | 165 / 6 | 24 / 3 | 41 / 3 | 127/ 5 | ob: 218/ 6 als ob: 5.981 / 11 | 129 / 5 | 971/ 8 | 828/ 8 | 279/ 7 | - |
| Sprachnivea u (LLE) | A2 | A2 | A2 | A2 | A1 | B1 | A1 | A1 | B1 | B1 | B1 | - |

Tab. 3.7: Unterordnende Konjunktionen der Textversionen

Anmerkung. *) In Klammern sind die KOUS-Anteile angegeben, die zu Satzanfang stehen.

Weiterhin verweist die quantitative Aufstellung darauf, dass der ES-Text mehr Eigennamen enthält (vgl. Tab. 3.6). Die häufigere Verwendung von Eigennamen könnte darauf zurückzuführen sein, dass der ES-Text mehr konkrete Bezüge verbalisiert als der O-Text. Dies unterstützend kann die Pronomenverwendung betrachtet werden. Dabei ergibt sich, dass der ES-Text mit einer Differenz von 2.03 % deutlich mehr Demonstrativpronomen (11.34 %) als der O-Text (9.31 %) enthält und insgesamt über etwas mehr substituierende sowie attribuierende Pro-Formen verfügt (vgl. Tab. 3.8). Konsequenz ist, dass der ES-Text stärker hierarchiehohe Leseprozesse im Sinne der Inferenzbildung stützen kann, indem Eindeutigkeit der Personen- und Sachstruktur sowie der Bezüge im Text enthalten sind. Das bestätigt auch die etwas vermehrte Verwendung von reflexiven Personalpronomen (vgl. Tab. 3.6). Die damit explizit gemachten Bedeutungsstrukturen formaler Kohäsion erhöhen die inhaltliche Eindeutigkeit von Kohärenz und reduzieren Unbestimmtheit sowie Mehrdeutigkeit.

| Pronomen | ORIG | | Differenz | ES | |
|-----------------------|------|--------|-----------|-----|--------|
| substituierend | 241 | 8.47 % | 0.93 % | 102 | 9.40 % |
| attribuierend | 230 | 8.08 % | 1.87 % | 108 | 9.95 % |

Tab. 3.8: Pro-Formen der Textversionen

Die Morphemanalyse ergibt zudem, dass der ES-Text weniger substituierende Indefinitpronomen enthält. Die Mehrheit an substituierenden Indefinitpronomen im O-Text liegt darin begründet, dass insbesondere inhaltlich die Textpassagen zu Handlungsüberlegungen der Hauptfigur im unpersönlichen Passiv (10x *man*) verfasst sind, die im ES-Text ausbleiben.

⁴⁴ Wortschatz-Portal der Uni Leipzig: URL = <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> [22.02.19].

Rang: Position des Wortes in der Häufigkeitssortierten Liste aller Wörter.

Häufigkeit: Hier werden Wörter vergleichbarer Häufigkeit zu größeren Klassen zusammengefasst, sodass sich die Häufigkeitsklasse eines Wortes in verschiedenen Korpora kaum noch unterscheidet. Das häufigste Wort hat immer die Häufigkeitsklasse 0; ein Wort aus der Häufigkeitsklasse eins ist näherungsweise halb so häufig.

Zudem fällt der geringere Gebrauch von finiten Vollverben im ES-Text auf (vgl. Tab. 3.6). Ursächlich hierfür sind die im ES-Text weniger vorkommenden, getrennten Verbformen. Dies ist auch anhand der geringeren Anzahl von Partizip Perfekt Formen und weniger vollwertigen Infinitiven (1.79 % im O-Text und 1.29 % im ES-Text) zu erkennen (vgl. Tab. 3.6). Die Verben des ES-Textes stehen zudem mehr in der geläufigen und weniger ausnahmereichen Zeitform des Präsens (12.9 %) als im O-Text (9.63 %). Andererseits scheinen mehr abgetrennte Verbzusätze die Prädikatsformen im ES-Text nicht durchgehend simpel zu halten (vgl. Tab. 3.6). Neben den im ES-Text etwas weniger gebrauchten Präpositionen mit Artikel, was auf die sprachliche Vereinfachung verweist, werden auch weniger attributive Adjektive genutzt (vgl. Tab. 3.6). Diese Reduktion ergibt sich im ES-Text durch die inhaltliche Textkürzung und die weniger detaillierten Umschreibungen der erzählten Situation und der Gedanken von Emil. Um näher zu untersuchen, welche Adjektive in den Textversionen genutzt werden, wurde ein Vergleich der Formen (O-Text: Kapitel 3; ES-Text: Kapitel 3) vorgenommen: Einige Adjektive werden in beiden Textversionen genutzt, ein größerer und variantenreicherer Anteil an Adjektiven kommt jedoch nur im O-Text vor. Diese Adjektive sind zudem deutlich komplexer. Die Nominalphrasen zur Charakterisierung von Figuren durch attributiv verwendete Adjektive wie *der Herr im steifen Hut* sind nicht alle in den ES-Text übernommen oder zum Teil weniger sprachlich komplex strukturiert (vgl. Tab. 3.9).

| O-Text | ES-Text |
|---|--|
| Adjektive in beiden Textversionen (O-Text/ES-Text): frei (3/1), dick (3/2), groß, natürlich, höflich, allein, ratlos, länglich, sehr angenehm, schrecklich (2/2) | |
| jung, steif (10x), ernst, gern, hastig, gemütlich, zufrieden (2x), froh, interessiert, hübsch, gezwungen, höflich, gequetscht, winkend, schön, rasch, eilig, vertrauenerweckend, verrückt, unfair, entgegengesetzt zeitliche Bestimmungen: stundenlang gesteigerte Adjektive: gesünder, besser, größere, besonders eilig, längeren, sehr dünn | unbedingt, langweilig |
| einem Mann, der beim Atmen schrecklich schnaufte / der Mann, der so schrecklich schnaufte schmalen schwarzen Schnurrbart kolossal moderne medizinische Apparate dicke Dame / Der dicken Frau Jakob Herr im steifen Hut | einem Mann, der beim Atmen ganz schrecklich schnaufte / schrecklich schnaufenden Mann einen ganz schmalen und schwarzen Schnurrbart |

Tab. 3.9: Adjektive in den beiden Textversionen

Die Ergebnisse der Korpusanalyse schließen damit zum Großteil an die Ergebnisse von TOPALOVIĆ & DIEDERICH (2020) an: Durch die Überarbeitung hinsichtlich einer Kürzung und sprachlichen Vereinfachung kommen im ES-Text weniger und in ihrer Komplexität reduzierte attributive Adjektive vor. Zudem beinhaltet der ES-Text mehr Eigennamen, finite Vollverben und Personalpronomen sowie weniger Infinitive, weniger reflexive Personalpronomen und Präpositionen (vgl. ebd. 104). Was sich hingegen in der vorliegenden Arbeit nicht als deutlicher Unterschied zwischen den Textversionen zeigt, sind Differenzen hinsichtlich der Artikel, Nomen, Pronominaladverbien und Negationspartikel.

Fazit der Analyse der Sprachstruktur

Beide Texte enthalten nach textoberflächlichen Analysen nächstsprachliche Merkmale, sind in einer einfachen Sprache verfasst und nutzen nahezu gleichlange Wörter. Der O-Text weist deutlich längere Sätze auf, was sich in der Morphemanalyse anhand der geringeren Interpunktionszahl und höheren sowie semantisch komplexeren Nutzung von Konjunktionen zeigt. Das Sprachniveau des ES-Textes ist etwas stärker dem Niveau A1 zuzuordnen, grundsätzlich enthalten beide Texte jedoch Wörter aus den Sprachniveaustufen A1 bis C1/C2. Eine nähere Analyse von Eigennamen und Pro-Formen verweist darauf, dass der ES-Text im Vergleich zum O-Text die inhaltliche Eindeutigkeit auf dieser sprachstrukturellen Ebene verstärkt. Die Präsensformen und einfachen Verbstrukturen führen zu einem vereinfachten Sprachniveau im ES-Text. Ebenso verweisen die verwendeten Adjektive und Nominalphrasen auf ein geringeres Variantenspektrum sowie eine geringere sprachliche Komplexität. Im Vergleich zum O-Text ist der ES-Text syntaktisch wie morphologisch einem niedrigeren Schwierigkeitsniveau zuzuordnen. Dieses Ergebnis der Korpusanalyse entspricht den Ergebnissen zur Syntaxstruktur nach den Lesbarkeitsindizes.

Zusammengenommen kann angenommen werden, dass der ES-Text durch die Hauptsatzstrukturen, die Präsensformen und die expliziten Bezüge die Leseflüssigkeit auf Ebene der Satzidentifikation unterstützt. Wird der komplexe Satzbau als zentrale Einflussgröße betrachtet (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2015: 4; Abraham/Kepser 2016), so kann das Decodieren insgesamt erleichtert werden und kognitive Ressourcen für hierarchiehohe Leseprozesse können frei bleiben (vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011). In der sprachlichen Vereinfachung scheinen zudem die Polyvalenzkonvention und Ästhetikkonvention (vgl. Kap. 2.4.3) literarischer Texte an Bedeutung zu verlieren, wenn Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit vermieden werden. Diesen Annahmen wird in der folgenden Analyse zur Untersuchung literarästhetischer Merkmale nachgegangen.

3.3.2.3 | Literarästhetische Gestaltung

Der literarästhetischen Analyse vorangestellt sei die Bemerkung, dass die vorliegende Untersuchung keine werkimmanente oder literatur-historische ist, sondern die Rezipierenden mit sprach- und literatur-didaktischem Ansinnen in den Fokus nimmt und sich auf die Analyse von Merkmalen des literarischen Lernens anhand literarästhetischer Rezeptionshandlungen wie der Perspektivenübernahme konzentriert (vgl. dazu vertiefend Beutler 1967). Um die beiden Textversionen nicht nur sprachlich, sondern auch literarisch im Sinne einer sprachwissenschaftlichen Betrachtung der Semantik und Literarizität des Textes zu analysieren, geht dieses Kapitel auf die literarästhetische Textgestaltung der beiden Textversionen ein.

Dabei werden aus den nach ROSEBROCK (2015) ermittelten Überarbeitungsmerkmalen von literarischen Texten für den Deutschunterricht der Textinhalt und die Komplexität von Bedeutungsräumen betrachtet. Nicht nur die Sprache wird im ES-Text entsprechend der Zielgruppe, sondern ebenfalls die Handlung und mit ihr die Figuren sowie die räumlich-zeitliche Darstellung werden den Lernenden angepasst. Die literarästhetische Analyse nimmt in einem ersten Schritt die inhaltlichen wie narratologischen Veränderungen der Textversion in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext in den Blick. Anschließend werden Angebote genauer untersucht, welche die literarischen Textversionen für literarästhetische Rezeptionshandlungen wie beispielsweise die Perspektivenübernahme machen. Dafür werden die textseitigen Voraussetzungen der **Kompetenzstufen der Perspektivenübernahme**, die ein Text den Rezipierenden anbietet (vgl. Rietz 2017, Kap. 2.3.1), die genutzten

Redeformen (vgl. Ehlers 2017) sowie die **emotionalen Markierer** (vgl. Pohl 2007) analysiert (vgl. Kap. 5.5.4.1).

Eine Analyse der eingesetzten Textabschnitte (vgl. Anhang E) aus den beiden Versionen des Romans „Emil und die Detektive“ zeigt auf narrativer Ebene, dass der Nachvollzug der erzählerischen Ordnung durch zeitliche wie räumliche Sprünge im O-Text komplexer ist als die nahezu chronologisch angelegte Aufbereitung des ES-Textes. Die inhaltliche Organisation des ES-Textes kann durch eine kohärentere Inhaltsorganisation den Aufbau mentaler Repräsentationen unterstützen. In beiden Texten markieren Gliederungssignale wie *jetzt*, *inzwischen*, *im nächsten Augenblick* oder *endlich* zeitliche Parameter. Auch die räumliche Umgebung ist in beiden Texten eingangs durch Emils Aufenthalt im Zug beschrieben und der Wechsel auf den Bahnsteig wird deutlich benannt. Im O-Text lassen die vielen eingeschobenen, intern fokalisierten Textstellen das perspektivische Erzählen in erlebter Rede zu und geben Einblick in die Gedankengänge von Emil. Die szenische Darstellung seiner Situation nach dem Raub, seiner Handlungsmöglichkeiten, einzelner rhetorische Fragen und zu Kapitelende die aus Emils Perspektive beschriebene Verfolgung kann Lesende in die fiktive Welt involvieren und empathisches Nachvollziehen nahelegen. Die Figurenstruktur beschränkt sich auf Emil als Hauptfigur und lässt Lesende seine beschriebenen Gedanken und Gefühle erkennen und diese eventuell nachempfinden oder sich sogar mit Emil als Figur identifizieren. Der ES-Text weist in seiner Kürze weniger Einblicke in die Gedankengänge von Emil auf. Wie das folgende Textbeispiel exemplarisch aufzeigt, fallen zudem räumliche Umgebungsbeschreibungen und Zusatzinformationen im ES-Text im Vergleich zum O-Text kürzer aus (vgl. Tab. 3.10).

| O-Text | ES-Text |
|---|--|
| <p>„Die Stadt war so groß. Und Emil war so klein. Und kein Mensch wollte wissen, warum er kein Geld hatte, und warum er nicht wusste, wo er aussteigen sollte. Vier Millionen Menschen lebten in Berlin, und keiner interessierte sich für Emil Tischbein. Niemand will von den Sorgen des anderen etwas wissen. Jeder hat mit einen eigenen Sorgen und Freuden zu tun. Und wenn man sagt: »Das tut mir aber wirklich Leid«, so meint man meistens gar nichts weiter als: »Mensch, lass mich bloß in Ruhe!« Was würde werden? Emil schluckte schwer. Und er fühlte sich sehr, sehr allein.“</p> | <p>„Die Stadt war so groß. Und Emil war so klein. Und kein Mensch wollte wissen, warum er kein Geld hatte. Und warum er nicht wusste, wo er aussteigen sollte. Was würde werden? Emil schluckte schwer. Er fühlte sich sehr, sehr allein.“</p> |
| <p>Kästner, Erich (1935): <i>Emil und die Detektive</i>. 144. Aufl. Zürich: Atrium Verlag, 71–72.</p> | <p>Kästner, Erich (2016): <i>Emil und die Detektive</i>. Ein Leseprojekt. 2. Aufl., 8. Druck. Berlin: Cornelsen, 32.</p> |

Tab. 3.10: 1. Textausschnitt: Topografische Darstellung der Kulisse Berlin

Die Großstadt als Metropole mit in Anonymität lebenden Menschen, das gegenseitige Desinteresse und die Hilflosigkeit Emils wirken bedrohlich. Im O-Text werden die Masse und Anonymität der Bewohner, das gegenseitige Desinteresse und vorgetäuschte Anteilnahme am Leid anderer ausführlicher als im ES-Text beschrieben. Bildungsbezogen betrachtet, wird damit im O-Text den Lesenden mehr Weltwissen wie beispielsweise die Bewohnerzahl Berlins vermittelt. Aus sozial-pädagogischer Perspektive wird die Situation Emils als ein für das Großstadtleben typischer Zustand expliziert, in dem ein Desinteresse der Bewohner untereinander besteht und Sorgen zum Alltag jedes einzelnen Menschen dazugehören. Literarisch betrachtet sind die Sätze im ES-Text nicht besonders ästhetisch gestaltet oder sprachlich komplex, jedoch beispielsweise in den Gegensätzen *keiner/niemand* zu *jeder* und der parataktisch anmutenden Aneinanderreihung der Sätze zum Teil ansprechend formuliert.

In dem ES-Text erscheinen die Polyvalenzkonvention und die Ästhetikkonvention literarischer Texte weniger zentral. Hier werden Leerstellen kürzer gehalten oder expliziert, sodass die im Text präsentierte Ambiguität reduziert ist. Durch die sprachlichen Veränderungen im ES-Text wird auch die kulturelle Distanz zwischen Rezipierenden und Textgeschehen verringert. Im O-Text kann diese Distanz durch die Sprache und die Umgebungsbeschreibungen deutlicher gemacht werden und es eröffnen sich mehr Deutungsspielräume. Vagheit und offene, unspezifische oder ironische Aussagen werden in dem ES-Text vermieden. Damit gehen ein reduzierter Komplexitätsanspruch und eine möglicherweise geringere Aktivierung des *ästhetischen Lesemodus* einher (vgl. Graf 2004; Kap. 2.2.2). Die in dem ES-Text getilgten Sprachformen und Zusatzinformationen wären ebenfalls relevante Angebote für literarästhetische Rezeptionsaktivitäten des *intimen Lesens* wie die Imagination, die Involvierung oder den Nachvollzug der Figurenperspektive (vgl. ebd.). In dem oben wiedergegebenen ersten Ausschnitt (vgl. Tab. 3.10) bleiben im ES-Text jedoch zum Beispiel das Antitheton, die Anapher, die rhetorische Frage sowie die Metapher und die Geminatio als emotionaler Ausdruck von Emils Wahrnehmung und Gefühlswelt weitestgehend bestehen. Es handelt sich entsprechend um eine Reduktion, nicht um eine Tilgung literarästhetischer Merkmale.

Ein weiterer Unterschied hinsichtlich der globalen literarästhetischen Form ist die Handlungsgeschwindigkeit, was sich in einem zweiten Textausschnitt (vgl. Tab. 3.11) deutlich zeigt.

| O-Text | ES-Text |
|---|---|
| <p>„Emil setzte sich mit einem Ruck bolzengerade und flüsterte: „Er ist ja fort!“ Die Knie zitterten ihm. Ganz langsam stand er auf und klopfte sich mechanisch den Anzug sauber. Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da? Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche Angst.</p> <p>Lange Zeit stand er an die Tür gelehnt und wagte nicht, sich zu rühren. Dort drüben hatte der Mann, der Grundeis hieß, gesessen und geschlafen und geschnarcht. Und nun war er fort. Natürlich konnte alles in Ordnung sein. Denn eigentlich war es albern, gleich ans Schlimmste zu denken. Es mussten ja nun nicht gleich alle Menschen nach Berlin-Friedrichstraße fahren, nur weil er hinfuhr. Und das Geld war gewiss noch an Ort und Stelle. Erstens steckte es in der Tasche. Zweitens steckte es im Briefumschlag. Und drittens war es mit einer Nadel am Futter befestigt. Also, er griff sich langsam in die rechte innere Tasche.</p> <p>Die Tasche war leer! Das Geld war fort!</p> <p>Emil durchwühlte die Tasche mit der linken Hand. Er befühlte und presste das Jackett von außen mit der rechten. Es blieb dabei: die Tasche war leer, und das Geld war weg.</p> <p>„Au!“ Emil zog die Hand aus der Tasche. Und nicht bloß die Hand, sondern die Nadel dazu, mit der er das Geld vorhin durchbohrt hatte. Nichts als die Stecknadel war übrig geblieben. Und sie saß im linken Zeigefinger, dass er blutete.</p> <p>Er wickelte das Taschentuch um den Finger und weinte. Natürlich nicht wegen des lächerlichen bisschen Bluts. Vor vierzehn Tagen war er gegen den Laternenpfahl gerannt, dass der bald umgeknickt wäre, und Emil hatte noch jetzt einen Buckel auf der Stirn. Aber geheult hatte er keine Sekunde.</p> <p>Er weinte wegen des Geldes. Und er weinte wegen seiner Mutter. Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen. Emil wusste, wie seine Mutter monatelang geschuftet hatte, um die hundertvier-zig Mark für die Großmutter zu sparen und um ihn nach Berlin schicken zu können. Und kaum saß der Herr Sohn im Zug, so lehnte er sich auch schon in eine Ecke, schlief ein, träumte verrücktes Zeug und ließ sich von einem Schweinehund das Geld stehlen. Und da sollte er nicht weinen? Was sollte er nun anfangen?“</p> | <p>„Als er aufwachte, setzte sich der Zug eben wieder in Bewegung. Emil setzte sich mit einem Ruck auf und erschrak: Grundeis war weg! Die Knie zitterten ihm. Ganz langsam stand er auf. Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da? Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche Angst.</p> <p>Er griff sich langsam in die rechte innere Tasche. Die Tasche war leer! Das Geld war fort! Emil durchwühlte die Tasche. Es blieb dabei: Die Tasche war leer und das Geld war weg.</p> <p>„Au!“ Emil zog seine Hand aus der Tasche.</p> <p>Die Stecknadel war noch da.</p> <p>Emil war verzweifelt. Was sollte er nun anfangen? Seine Mutter hatte umsonst gespart. Die Großmutter bekam keinen Pfennig. Und all das wegen eines Kerls, der den Kindern Schokolade schenkte. Und der so tat, als ob er schlief. Und zum Schluss raubte er sie aus.“</p> |
| <p>Kästner, Erich (1935): <i>Emil und die Detektive</i>. 144. Aufl. Zürich: Atrium Verlag, 58–60.</p> | <p>Kästner, Erich (2016): <i>Emil und die Detektive</i>. Ein Leseprojekt. 2. Aufl., 8. Druck. Berlin: Cornelsen, 22–23.</p> |

Tab. 3.11: 2. Textausschnitt: Emils Entdeckung des Diebstahls

In dem oben abgedruckten zweiten Textausschnitt (vgl. Tab. 3.11) wirkt der Handlungsverlauf in dem ES-Text teilweise wesentlich schneller, wenn zum Beispiel die Handlungsangst des in der Tür stehenden, abwartenden Emils und seine hadernden Gedanken über die nächsten Handlungsschritte ausgelassen werden. Im ES-Text folgt direkt auf die explizierte Angst Emils Griff in die Tasche und die Stecknadel ist unmittelbar da, aber der Prozess des Entdeckens

wird nicht weiter ausgeführt. Während Emil im ES-Text aufwacht und sein Erschrockensein direkt mit der Abwesenheit von Herrn Grundeis begründet wird, umschreibt der O-Text eine Situation, in der Emil nach dem Aufwachen seine Emotionen noch gar nicht selber ordnen kann. Sein Zustand wird authentisch und nachvollziehbar, indem Lesende die Orientierungsschwierigkeiten und die langsam wiederkehrende Erinnerung nach dem Aufwachen aus einer Betäubung oder einem langen, tiefen Schlaf nachempfinden können. Im O-Text erscheint der Nachvollzug im Vergleich zum ES-Text entschleunigt: Wie in Echtzeit erfahren Lesende zugleich mit Emil die angespannte Lage. Sie haben kein Wissen um den weiteren Handlungsverlauf der Geschichte, ebenso wie Emil in diesem Moment keine Kontrolle über die eigene Sicherheit sowie das Geld haben kann. Das Sortieren der Gedanken und das Rekonstruieren der Situation vollziehen Lesende im O-Text mit und erleben so die Handlungssohnmacht von Emil, der zugleich beginnt, alternative Situationsausgänge zu durchdenken. Im ES-Text folgt auf die Problematisierung direkt das Ergebnis der Situation.

Der ES-Text bezeichnet ebenso wie der O-Text Emils *unbeschreibliche Angst*, beschreibt aber weniger seinen inneren Zustand, seine Gedanken und Gefühle. Lesende erfahren in dieser zweiten Textstelle des ES-Textes nicht nur weniger räumliche Zusatzinformationen, sondern auch weniger über die internen Gedankengänge Emils, die sich in den umfassend beschriebenen Überlegungen des O-Textes widerspiegeln. Grundsätzlich bleibt die interne Fokalisierung in dem ES-Text erhalten, erscheint jedoch weniger ausführlich, sodass für Lesende die Anlässe zum *intimen Lesen*, zur Identifikation, zum Empathieempfinden sowie zum Gespräch über Literatur an dieser Stelle reduziert sind. Zudem ist der Charakter Emils in dem ES-Text weniger ambivalent: Emil charakterisiert sich im O-Text selbst, während das charakteristische der Figur im ES-Text faktisch zusammengefasst wird (vgl. Mikota 2012: 125). Die Aussage *Emil war verzweifelt* des ES-Textes fasst die Situation und Gefühlswelt der Figur zusammen, während der O-Text umschreibt, wie Emil reagiert und damit den Lesenden einen impliziten Schluss auf Verzweiflung, Unsicherheit, Traurigkeit, Sorge, Leid oder andere Deutungsmöglichkeiten überlässt (vgl. Tab. 3.11).

Der O-Text zeigt sich als weitestgehend im Präteritum geschilderte Erzählung (*Die Knie zitterten ihm*). Weiterhin sind Rückblicke im Plusquamperfekt (*Dort drüben hatte der Mann, der Grundeis hieß, gesessen und geschlafen und geschnarcht*) sowie einzelne Aussagen im Präsens (*Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen*) enthalten (vgl. Tab. 3.11). Der temporale Wechsel bedingt sich durch die unterschiedlich genutzten und vermischten Erzähler- und Figurenperspektiven. Dies zeigt sich beispielsweise im zweiten Textausschnitt insbesondere im letzten Absatz (vgl. Tab. 3.11). Der ES-Text ist so aufbereitet, dass ebenfalls mehrheitlich das Präteritum verwendet wird, aber auch hier kommen Plusquamperfektformen (*Seine Mutter hatte umsonst gespart*) und Präsensformen (*Ist das Geld noch da?*) vor (vgl. Tab. 3.11). Allerdings werden im ES-Text chronologische Sprünge wie die Rückblende reduziert. In beiden Textversionen sind die Erzählperspektive und die Figurenperspektive in der Perspektivenstruktur miteinander verwoben, erscheinen im ES-Text jedoch weniger ausgiebig temporal markiert.

Die genutzten **Redeformen** (vgl. Ehlers 2017, Kap. 3.1.3) beider Textversionen enthalten neben den Mischformen der erlebten Rede (4) und der indirekten Gedankenwiedergabe (3) auch explizite Figurenrede in Form der wörtlichen Gedankenwiedergabe (3) und der direkten Rede (1). Die Erzählerrede wird genutzt, um Emils Situation im Wechsel mit der Figurenrede auch von außen zu beschreiben. Im O-Text werden hierdurch zudem implizit die Lesenden angesprochen (1). Der ES-Text verliert entsprechend nicht extrem an Vielfalt in den angebotenen Erzähler- und Figurenperspektiven und die Stufen (1–4) der subjektiven

Involviertheit sind ebenfalls tiefgreifend bis Stufe 4 gegeben. Doch innerhalb dieser Kategorien verliert der ES-Text an Quantität und an qualitativer Komplexität.

Die **Kompetenzstufen der Perspektivenübernahme** (vgl. Rietz 2017, Kap. 2.3.1), die der ES-Text Rezipierenden anbietet, verweilen im Vergleich zum O-Text auf der ersten, weniger komplexen und weniger reflexiven Kompetenzstufe. Die erste Stufe der Perspektivenübernahme zum Nachvollzug von Emils Perspektive in Abgrenzung zu Erzähler oder Autor oder anderen Figurenperspektiven wird in beiden Texten durch die eindimensionale Darstellung der Situation und Gefühlswelt aus Emils Sicht und die wiederholte explizite Zuschreibung der Gedanken zu Emil gestützt. Im Unterschied zum O-Text weist der ES-Text nur annähernd eine weitere Perspektive auf, die ebenfalls aus Emils Sicht geschildert wird (vgl. Tab. 3.11): Im dargestellten zweiten Textausschnitt wird in zwei Sätzen des ES-Textes deutlich, dass Emil die Auswirkung seiner Situation auf seine Mutter und Großmutter bedenkt. Hier könnte eine Perspektivkoordinierung angestoßen werden, wenn neben Emils auch die Perspektive der Mutter oder Großmutter mitbetrachtet werden. Die Ausdrücke *umsonst* und *keinen Pfennig* sind dabei Verweise auf eine Situationsbewertung von Emil. Wesentlich deutlicher nimmt der O-Text die Perspektive der Mutter auf, indem durch die Markierung *Herr Sohn* verdeutlicht wird, dass Emil über sich aus der 3. Person denkt, also aus der tadelnden Perspektive seiner Mutter, die spricht. Hier werden seine Selbstzweifel über die Situation deutlich und die zweite Stufe der Perspektivenübernahme angestoßen, in der Lesende mehrere Figurenperspektiven in der literarischen Situation verorten. Im O-Text werden Lesende zudem mit dem Satz *Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen* indirekt angesprochen, wahlweise von Emil oder direkt vom Erzähler. Die Erzählung wird aus ihrer zeitlich-räumlichen Struktur entoben und eine andere Erzählebene genutzt, um die Reflexion der Lesenden über ihre Gedanken und Gefühle zum Gelesenen zu kommentieren oder zu beeinflussen. Mit der rhetorischen Frage *Und da sollte er nicht weinen?* wird das mögliche Urteil von Lesenden wiederholt angesprochen. Im O-Text wird entsprechend die dritte Stufe der Perspektivenübernahme nach RIETZ (2017) evoziert.

Über den Originaltext lassen sich die Situation und das Innenleben Emils ausführlicher, zugleich aber ambig erfassen und mit subjektiven Gedanken sowie Gefühlen füllen. Lesende könnten sich durch dieses Angebot an Informationen, Bedeutungen und internen Einblicken in die Persönlichkeit und Gefühlswelt der Figur tief in Emil hineindenken. Die Perspektivierung der Situation durch Emil kann grundsätzlich in beiden Texten eine lesebegleitende Selbstreflexion anstoßen und Rezipierende emotional in die Geschichte einbinden. Diese Ebenen wirken im ES-Text jedoch anteilig reduziert und beziehen sich eher auf die erste Stufe der Perspektivübernahme. Besonders habitualisiert Lesende könnten im O-Text bezüglich der dritten Stufe der Perspektivenübernahme ihre emotionalen (und kognitiven) Prozesse selber auf einer metakognitiven Ebene bewusst wahrnehmen und reflektieren (vgl. Rietz 2017).

Eine Analyse der **emotionalen Markierer** (vgl. Pohl 2007, Kap. 5.5.4.1) zeigt, dass diese im ES-Text besonders im Bereich der lexikalischen Elemente zu finden sind, wenn konkret Emils Gefühlszustand benannt wird (*Emil setzte sich mit einem Ruck auf und erschrak; Die Knie zitterten ihm; unbeschreibliche Angst; Emil war verzweifelt*). Im ES-Text gibt es wenige sprachliche Mittel (Repetition: *Die Tasche war leer*; Anapher: *Und all, Und der, Und zum*) und erzählerische Mittel (rhetorische Fragen; Ausrufe; Handlungsbeschreibungen: *Ganz langsam*), die auf Emils inneren Gefühlszustand und seine subjektive Einstellung (*Und all das wegen eines Kerls*) schließen lassen und als emotionale Markierer Involvierung erzeugen. Der O-Text nutzt emotionale Markierer wesentlich häufiger, weil der Text im Ganzen ausführlicher ist und Entscheidungsprozesse von Emil umfassend nachzeichnet. Betrachtet man zum Beispiel die

ersten Sätze des zweiten Textausschnittes, so scheint der ES-Text sehr nahe am Originaltext gehalten, behält er doch das ruckartige (Auf)setzen bei. Der Tausch von *bolzengerade* mit einem metaphernfreien *setzte sich [...] auf* grenzt jedoch die Vorstellungsaktivierung ein. Zudem wird der emotional relevante Zusatz ausgelassen, dass Emil *flüstert* und sich *mechanisch* den Anzug sauberklopft (vgl. Tab. 3.11). Der Deutungsspielraum über Emils Innenwelt, die Verarbeitung der Situation und die Imagination der Situation könnten sich durch diese kleinen, feinen Zusätze erweitern. Die übernommenen Folgesätze im ES-Text lassen Rückschlüsse auf die Gedanken und Gefühle Emils zu und explizieren diese mit dem Ausdruck der unbeschreiblichen Angst. Es fehlt nicht an Inhalten und literarästhetischen Ausdrücken im ES-Text, es werden jedoch Reduzierungen und in Teilen Vereindeutigungen vorgenommen, die Leerstellenfüllung obsolet machen und Deutungsspielräume einschränken.

Die im weiteren Verlauf des ES-Textes vorgenommenen Auslassungen der im O-Text beschriebenen Gedankengänge Emils zur Reflexion der Situation, zu seiner Unschlüssigkeit über die Einschätzung der Lage, zur Differenzierung dieser Lage von anderen Lebenserfahrungen und der ironisch anmutenden Umschreibung aus Perspektive seiner Mutter scheinen die Anlässe für eine literarisch initiierte Perspektivenübernahme einzuschränken. Zusammengenommen werden im ES-Text auf literarästhetischer Ebene die Merkmale „Verknüpfungsdichte, [...] Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka 2006: 83) deutlich reduziert, was nicht gleichzusetzen ist mit einer Tilgung dieser Dimensionen. Dennoch ist der Nachvollzug und das Einfühlen in die Perspektive Emils und damit der Zugang zu seiner Gefühlswelt möglicherweise eingeschränkter als in Rezeption des O-Textes. Dies könnte sich auf das Potenzial des Textes für den *intimen Lesemodus*, die Identifikation, die Involviertheit, das Empathieempfinden, die Perspektivenübernahme sowie Anlässe über Literatur zu sprechen und Mehrdimensionalität als Charaktermerkmal von Figuren zu erfassen auswirken. Zugleich ist es hinsichtlich der literarästhetischen Ebene laut ZABKA (2006) für die kognitive Verarbeitung von literarischen Texten verständnis erleichternd, wenn sprachlich typische Gestaltungsmittel wie Ironie, Symbolik, Metaphern und Leerstellen reduziert eingesetzt werden. Wenn diese Veränderungen des ES-Textes im Vergleich zum O-Text zulasten der Komplexität literarästhetischer Merkmale gehen, so scheint der ES-Text den Anforderungen einer sprachlichen Vereinfachung mit dem Ziel einer kognitiven Entlastung insbesondere bei hierarchieniedrigen informativischen Leseprozessen gerecht zu werden. Fraglich bleibt, wie sich die literarästhetischen und sprachlichen Veränderungen auf die Rezipierenden auswirken.

Zusammenfassung der exemplarischen Textanalyse

Anhand der typografischen, sprachlichen und literarästhetischen Analyse konnte herausgestellt werden, inwiefern ein literarischer Text in einfacher Sprache textseitige Angebote für die literarästhetische Rezeption verändert. Ziel dieses Vorgehens war zu antizipieren, wie sich die Veränderungen des Textes im Zuge der Vereinfachung auf rezeptionsseitige Aspekte der literarästhetischen Rezeption wie beispielsweise die Perspektivenübernahme niederschlagen könnten. Die aus der literaturwissenschaftlichen Grundlegung und seitens der literaturdidaktischen Betrachtung aufgestellte Annahme, der Text in einfacher Sprache umfasse möglicherweise weniger sprachlich komplexe und weniger literarästhetische Merkmale als der Originaltext (vgl. Kap.3.2.3), kann anhand der dreigeteilten Korpusanalyse anteilig bestätigt werden: Der untersuchte Ausschnitt des Textes in einfacher Sprache scheint im Vergleich zu dem Ausschnitt des Originaltextes erwartungskonform weniger (tiefgehende) Anlässe für sprachliches wie literarisches Lernen anzubieten. Er verfügt über weniger und in ihrer Komplexität reduzierte Anknüpfungspunkte für Ziele des literarischen Lernens wie Vorstellungsbildung, Empathie und Perspektivenübernahme. Als Ursache können maßgeblich die sprachlichen Vereinfachungen, inhaltlichen Veränderungen und Kürzungen herausgestellt werden. Die Veränderungen kommen jedoch keiner Tilgung sprachlicher wie literarästhetischer Ansprüche gleich. Der Text in einfacher Sprache wird, wie die Analysetools zeigen, einer ähnlichen Sprachkomplexität wie der Originaltext zugeordnet und enthält sprachliche Herausforderungen verschiedener Sprachniveaustufen. Die Korpusanalyse verweist auf eine Vereinfachung der sprachstrukturellen Merkmale hinsichtlich der syntaktischen und morphologischen Komplexität. Und die literarästhetische Analyse zeigt, dass der O-Text genuin literarische Mittel reduziert und sich Wirkungen der Textversionen auf die literarästhetische Rezeption der Lesenden unterscheiden könnten. Zugleich werden einige Bestandteile des Originaltextes im Text in einfacher Sprache bei gleichzeitig möglicher kognitiver Entlastung erhalten.

Auf Basis dieser Ergebnisse könnte geschlussfolgert werden, dass literarische Texte in einfacher Sprache gegebenenfalls eine Brückenfunktion oder Durchgangsstufe zur Rezeption literarischer Originaltexte erfüllen können, allerdings durch die sprachlichen und literarästhetischen Veränderungen sprachliches wie literarisches Lernen auf ein niedriges Niveau begrenzen. Der Text in einfacher Sprache könnte entsprechend eher individuell und binnendifferenzierend hinsichtlich der Belange einer kognitiven Entlastung zugunsten eines umfassenden Textverständnisses statt gruppenbezogen eingesetzt werden. Mittels dieser kognitiven Entlastung könnten Zugänge zu hierarchiehoher Leseprozessen frei bleiben (vgl. Kap. 2.1). Diese Annahmen auf Basis der exemplarischen Korpusanalyse decken sich mit bisher genannten theoretischen Konstrukten und münden in Implikationen für eine Text-Leser-Passung (vgl. Rosebrock 2015), die im folgenden Kapitel expliziert wird.

4 | Conclusio des theoretischen Teils

Für ein gelingendes Textverstehen werden einerseits als leserseitige Einflussgrößen die Lesemotivation und die Lesekompetenz sowie spezifische Bedürfnislagen relevant, die sozial geprägt sind. Aber auch das Arbeitsgedächtnis, Lesestrategien und Selbstregulation tangieren das Textverstehen. Andererseits prägen textseitige Beschaffenheiten die Lesemodi von Rezipierenden und stellen Anforderungen an das Textverstehen. Im Folgenden wird als Fazit aus den bisherigen theoretischen Grundlagen ein didaktisches Konzept der Text-Leser-Passung expliziert, das ersucht, eine Balance von Fähigkeiten und Anforderungen zwischen Lesenden und Texten herzustellen, um nicht nur das Textverstehen zu unterstützen sowie Lesemotivation zu steigern, sondern auch literarästhetische Rezeptionshandlungen zu evozieren.

Kapitel 4.1 beruft sich auf die bisherige literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische sowie kognitionspsychologische Theoriebasis und die oben vorgenommene Korpusanalyse, um das Konzept einer Text-Leser-Passung für den schülerorientierten Literaturunterricht vorzustellen.

In Kapitel 4.2 wird unter Zusammenführung literaturdidaktischer und kognitionspsychologischer Aspekte die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung modelliert und die für die empirische Studie zentralen literarästhetischen Rezeptionsdimensionen werden operationalisiert.

4.1 | Text-Leser-Passung

Der Text als Gegenstand des Literaturunterrichts stellt eine zentrale Herausforderung an Lehrkräfte, die durch den Texteinsetz zugleich ihre Zielsetzungen im Literaturunterricht bestimmen. Auf den ersten Blick scheint die Lektüreauswahl für den Deutschunterricht einem Zwiespalt zwischen den zwei Konzepten kompetenzbezogener literarischer Bildung (vgl. Paefgen 2006: 204; 207) und individualbezogener Leseförderung (vgl. Hurrelmann 2006) ausgeliefert. SIEBENHÜNER et al. (2019: 47) stellen jedoch heraus, dass beide Konzepte als „unterschiedliche, prototypisch umrissene Zielkonzepte innerhalb eines Spektrums didaktischer Konzeptionen“ aufgefasst werden können. Das Ziel mittels Lektüre in ästhetisch gestalteter Sprache Bildungsinhalte zu vermitteln und das Ziel einer Leseförderung unter Berücksichtigung schülerseitiger Leseinteressen und -fähigkeiten, um die Lesemotivation und -häufigkeit zu stärken, sollen sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. ROSEBROCK (2001: 35) bezeichnet den didaktischen Auftrag des Literaturunterrichts mit dem Maßstab, „gute Texte als Genuss- und Erkenntnisquelle zu erschließen“ und diese Zugänge umfassend „für alle“ zu ermöglichen. Insbesondere sollten dabei diejenigen im Fokus stehen, „denen sich jenseits des Unterrichts womöglich niemals die Chance eröffnet, ästhetische Erfahrungen mit Texten zu machen.“ (ebd.) EISENBERG & STEDE (2010) kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und Textanforderungen in bestimmten Fällen ein didaktisch zielführendes Vorgehen darstellen kann:

„Es kann sinnvoll sein, vereinfachte Textausgaben zu verwenden, damit bestimmte literarische Werke in allen Schulformen und mit allen Schülern behandelt werden können. Dies sollte in Abhängigkeit von den konkreten Lernvoraussetzungen oder Lerngruppen geschehen und dem Prinzip folgen, zu fördern, indem ein Text fordert – jedoch nicht unterfordert.“ (Eisenberg/Stede 2010: 32).

EISENBERG & STEDE (2010) heben hervor, dass differenziert untersucht werden muss, wie die schülerseitigen Voraussetzungen sind und in Passung dazu literarische Texte Lernfortschritte hinsichtlich der Lesekompetenz fordern sollten. Ob ein Unterrichtsetting es schafft, der Heterogenität einer Gruppe gerecht zu werden – in diesem Fall, ob die Gestaltung des Literaturunterrichts tatsächlich allen Teilnehmenden literarästhetische Rezeptionserfahrung und Kompetenzentwicklung ermöglicht – kann mit dem Maßstab der Adaptivität bewertet werden. Adaptivität ist nach HARDY et al. (2011: 820) erreicht, „wenn alle Kinder, insbesondere diejenigen mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen, von schulischen Lerngelegenheiten profitieren.“ Ein gelungenes adaptives Unterrichtsetting wird als ein didaktisches Angebot definiert, das es schafft, bei Schüler*innen Lernprozesse so zu initiieren und aufrechtzuerhalten, dass „möglichst viele Schüler ihr Potenzial entfalten“ (ebd.: 821). Hiernach stehen die schülerseitigen Voraussetzungen im Zentrum der Unterrichtsgestaltung:

„Im Unterricht sind methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen also als ein an generellen Lernprinzipien ausgerichtetes Angebot zu verstehen, welches in unterschiedlichem Maße an die Eingangsvoraussetzungen der Schüler angepasst sein kann. Lernprozesse entstehen aus der Interaktion von methodisch-didaktischer Angebotsstruktur, Schülervoraussetzungen und individuell unterschiedlicher Nutzung.“ (Hardy et al. 2011: 821).

Neben den Lernvoraussetzungen scheinen für eine gelungene Adaptivität nach HARDY et al. (2011) bezogen auf den Literaturunterricht auch die Angebote und die situative, individuelle Nutzung der Lerngelegenheiten eine wesentliche Rolle zu spielen. Für den Leseprozess ist entsprechend, wie bereits dargestellt, stets das Zusammenspiel zweier Komponenten relevant für die Gelingensbedingungen adaptiver Lernsettings: das Verhältnis von Leseraktivitäten und textseitigen Ansprüchen (vgl. Rosebrock 2015: 33). ROSEBROCK (ebd.) merkt kritisch an, dass die „textseitig bedingten inhaltlichen, rhetorischen oder strukturellen Komplexitätsstufungen“ neben einer Berücksichtigung von Merkmalen der Lesenden nicht aus dem Blick der Deutschdidaktik geraten sollten. Die Frage nach einer angemessenen Text-Leser-Passung müsse mit einer „realistischen Sicht auf die Leistungsbereitschaft der Gruppe und vor allem über eine klare Kategorisierung der unterschiedlichen Dimensionen von Textkomplexität“ (ebd.: 35) geklärt werden.

KÖSTER (2018: 65) beschreibt in Anbetracht der zentralen Rolle der Leseförderung und Lesemotivation, dass für die Auswahl literarischer Texte der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht „immer die Balance zwischen Zugänglichkeit der (oft sperrigen) literarischen Texte und der Anstrengungsbereitschaft der Leserinnen und Leser“ gehalten werden sollte. Unter Berücksichtigung der literarisch wie sprachlich heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen kann diese Balance durch eine *Passung* der Merkmale der lernenden Personen (aptitude) und der eingesetzten Unterrichtsmethoden und -gegenstände (treatment) gelingen (vgl. Garbe/Philipp/Ohlsen 2009: 125–126). RIECKMANN (2015: 93) legt den Ansätzen der Aptitude-Treatment-Interaction nach nahe, zu schwere Texte, die formal oder inhaltlich überfordern, zu vermeiden und im Rahmen einer Text-Leser-Passung solche Texte einzusetzen, „die dem Kompetenzgrad des Lesers entsprechen.“ Mit einem durch individuelle Textanpassung geförderten Textverständnis würden positive Leseerlebnisse geschaffen und das Leseselbstkonzept gestärkt (vgl. ebd.: 93). Das Modell der Text-Leser-Passung unterteilt RIECKMANN (2015) im Anschluss an das Lesekompetenzmodell von ROSEBROCK & NIX (2020) in leserseitige Aspekte und im Anschluss an das Heidelberger Verständlichkeitskonzept von GROEBEN (1982) in textseitige Aspekte (vgl. Tab. 4.1). Den

Anforderungen für Lesende an hierarchieniedrige bis hierarchiehohe über subjektbezogene Leseprozesse werden Anforderungen gegenübergestellt, die seitens des Textes aufkommen können. Die soziale Ebene wird nicht in die Modellierung aufgenommen. RIECKMANN (2015: 95) geht jedoch in Bezug auf SPINNER (2010) davon aus, dass einerseits textseitige Nähe zur Lebenswelt ebenso wie andererseits Widersprüche und Irritationen unter Schüler*innen eine Anschlusskommunikation anregen können.

| Anforderungen Leser | Text-Leser-Passung | Anforderungen Text |
|---|--------------------|---|
| Wort- und Satzidentifikation | ↔ | Sprachliche Einfachheit (= Lesbarkeit): Kürze (frequente) Wörter und Sätze |
| Lokale Kohärenz | ↔ | Semantische Kürze / Prägnanz (= Semantische Informationsdichte) |
| Globale Kohärenz / Superstrukturen erkennen | ↔ | Kognitive Gliederung (= Aspekte der Strukturierung und Organisation) |
| Subjektebene: Beteiligung / Motivation | ↔ | Motivationale Stimulanz (= Stilistische Mittel, die einen Text ansprechend gestalten) |

Tab. 4.1: Text-Leser-Passung nach Rieckmann (2015: 95)

Von den textseitigen Faktoren zur Unterstützung des Leseverstehens stellt RIECKMANN (2015: 98) den Aspekt *sprachliche Einfachheit* (= Lesbarkeit) auch für literarische Texte als zentralen „Orientierungsrahmen“ der Text-Leser-Passung heraus. Diese Einfachheit bezieht sich auf eine textseitig angelegte Entlastung der Leseflüssigkeit und die hierarchieniedrige Ebene der Lesetechniken, was sich in kurzen, frequenten Wörtern und kurzen Sätzen niederschlägt (vgl. ebd.). RIECKMANN (2015) verweist darauf, dass sich über das formale Kriterium der sprachlichen Einfachheit literarischer Texte nicht auf inhaltliche Schwierigkeitsstufen schließen lässt, sodass erweitert zur Orientierung an der Lesbarkeit eines Textes auch die inhaltliche Verständlichkeit geprüft werden müsste. Das erweiterte Heidelberger Konzept von CHRISTMANN & GROEBEN (1996) weist motivationalen Faktoren wie dem Interesse auf Basis neuer kognitionspsychologischer Forschungen eine hohe Bedeutung für das Leseverstehen zu. Textverständnis gilt entsprechend als lernerseitige Einschätzung (vgl. Topalović/Jost 2014: 39; Kap. 1). Wie BOCK (2019: 21) formuliert, kann Textverständlichkeit „nicht unabhängig vom leserseitigen Textverständnis bestimmt werden.“ Zusammengenommen müsste ein Text letztlich für einen schülerorientierten Literaturunterricht in seinen semantischen, pragmatischen und syntaktischen Dimensionen der Textkomplexität mit den Textkompetenzen und literarästhetischen Erfahrungen der Lernenden abgeglichen werden (vgl. Hammer/Hurrelmann/Nieß 1993; Rosebrock/Nix 2020). Zudem müsste ein literarischer Text so aufbereitet sein, dass individualbezogen sowohl die sprachliche Entwicklung gefördert wird, als auch ein Mehrwert an Literacy-Erfahrungen möglich wird (vgl. Topalović/Diederichs 2020).

Diese *Passung* zwischen literarischem Text und Lesenden gelingt nach SCHMITT et al. (2014: 111) „nur, wenn der Inhalt es dem Leser/der Leserin ermöglicht, seine eigenen Erlebnisse, Erfahrungen, Bedürfnisse oder Wünsche im Text wieder zu finden.“ Damit ist für den Literaturunterricht der Anspruch gestellt, bei einer Anpassung von Text und Lesenden neben den Lesefähigkeiten auch die Leseinteressen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Herausforderung der Literaturdidaktik ist damit im weiteren Sinne eine Passung der Interaktion zwischen den Dimensionen der *Textintention* (fachliches/didaktisches Interesse), der *Ebene der Lesenden* (Fähigkeiten und -interessen) und der *Textebene* (Textanforderungen) (vgl. Schmitt et al. 2014: 40). Die Text-Leser-Passung kann als Grundlage eines gelingenden

Literaturunterrichts aufgefasst werden, wenn unter Einbezug aller Dimensionen der *Passung* nicht nur die Fähigkeiten von Schüler*innen und die Anforderungen literarischer Texte als Unterrichtsgegenstände aufeinander abgestimmt werden, sondern zudem die Unterrichtsmethode und die Einstellungen von Lehrperson einbezogen werden (vgl. Garbe/Philipp/Ohlsen 2009: 125 f.).

Das allgemeine Modell zu den *Ebenen der Text-Leser-Passung für den Literaturunterricht* (vgl. Abb. 4.1) ersucht, die genannten Dimensionen für den Lektüreeinsatz nach ARTELT (2004), RIECKMANN (2015) und SCHMITT et al. (2014) zusammenzuziehen, um aufzuzeigen, wie komplex sich die didaktischen Überlegungen gestalten können. In einer umfassenden Betrachtung der Bedingungen einer Lektüreauswahl für den Deutschunterricht stehen die Dimensionen der Anforderungen des Textes und die Voraussetzungen der Lernenden neben den Erwartungen und Fähigkeiten der Lehrenden sowie den Anforderungen der Fachdisziplin und den Bedingungen des konkreten Unterrichtssettings (vgl. Abb. 4.1). Der eingangs genannte Zwiespalt zwischen einer kompetenzbezogenen literarischen Bildung und einer individualbezogenen Leseförderung kann durch ein Abwägen der Ebenen in einem adaptiven Unterrichtssetting aufgelöst werden. Eine fortlaufende Passung von Texten und sprachlichen sowie literarischen Fähigkeiten von Schüler*innen kann ein Lesen auf Frustrationsniveau vermeiden und Zuversicht in den eigenen Leseerfolg schaffen (vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011: 63). Anhand des Modells der *Ebenen der Text-Leser-Passung für den Literaturunterricht* wird neben den dargestellten Ebenen mit jeweils unterschiedlichen Anforderungen und Hintergründen deutlich, dass sich Veränderungen einer Ebene stets auf die anderen Ebenen auswirken. So wirkt sich beispielsweise ein Eingriff in das Textgefüge gegebenenfalls zugunsten der Lesbarkeit auch auf die literarästhetische Qualität aus und betrifft die Einstellungen und Ziele der Lehrpersonen ebenso wie die von der Fachdisziplin hochgehaltenen Theoreme. Und ein Einsatz von literarischen Texten im Rahmen von auch medial vermittelten Inhalten und Formen betrifft nicht nur die Unterrichtsmethodik hinsichtlich verschiedener Medien, sondern wirkt auch auf das Textverständnis der Lesenden sowie die Textrezeption hinsichtlich literarästhetischer Rezeptionshandlungen.

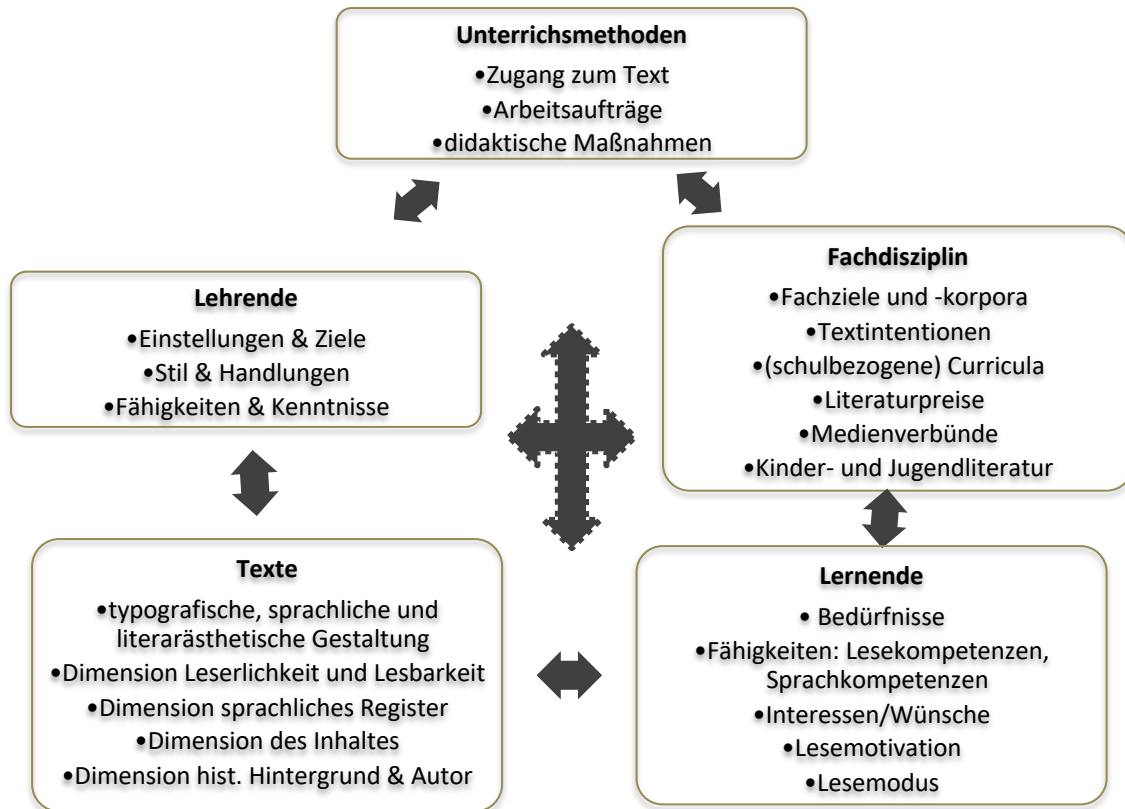


Abb. 4.1: Ebenen der Text-Leser-Passung für den Literaturunterricht

Zu der Modellierung der Text-Leser-Passung ist anzuführen, dass eine bedarfsgerecht angepasste Förderung die Voraussetzungen der leserseitigen Entwicklung von Literalität und Literarität für alle Lernenden regelmäßig individuell neu bestimmen müsste. Ist zum Beispiel durch eine Diagnose mit dem Lautleseprotokoll das Instruktionsniveau (80 richtige Wörter/Min.) erreicht, so können das Textkomplexitätsniveau (bspw. mit dem LIX-Test), das Sprachniveau (bspw. mit dem *Language Level Evaluator*) und das eingeschätzte Niveau an Literarität (bspw. mittels der in Kap. 3.1.3 und Kap. 5.5.4.1 genannten Merkmale) für die Leserin/den Leser bei weiteren Texten zum Üben genutzt werden (vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011). Die schülerseitigen Fähigkeiten und die sprachlichen sowie literarästhetischen textseitigen Anforderungen müssten regelmäßig erneut ermittelt werden, um das Komplexitätsniveau der textseitigen Anforderungen (z. B. bei Erreichung des Unabhängigkeitsniveaus = 100 richtige Wörter/Min.) wenn möglich Schritt für Schritt zu erhöhen (vgl. Rosebrock 2014: 8). Eine solche formative Diagnosemethode gestaltet sich im Unterrichtsalltag als ökonomisch recht aufwendig und berücksichtigt zudem nur einen Teil der leserbezogenen Ebenen des Einsatzes literarischer Texte im Unterricht. Eine optimale bedarfsgerechte Förderung literarischen Lernens würde neben der diagnostisch begründeten Textauswahl weitere leserseitige Aspekte wie die Lesemotivation und das Leseinteresse berücksichtigen und die Schüler*innen hierzu befragen. Zudem müssten in Anerkennung des literarischen Werkes die Intentionen des literarischen Textes an sich einbezogen werden. Curriculare Rechtfertigungen sowie Aspekte der Lehrenden spielen auch eine Rolle in der Textauswahl, können allerdings aufgrund der situativen Ausprägungen wenig spezifisch außerhalb eines Unterrichtssettings antizipiert werden. Anzumerken sei nur, dass auch hier im Sinne einer Balance weder (in)offizielle Rahmenvorgaben noch subjektive Einstellungen und Erfahrungen von Lehrenden die im

Unterricht eingesetzten literarischen Texte stärker bestimmen sollten als die Bedarfe, Interessen und Entwicklungsziele der Lernenden.

Für die in der empirischen Studie betrachtete Interaktion zwischen Texten und Lesenden wird die Text-Leser-Passung im engeren Sinne fokussiert und unterrichtsspezifische Komponenten sowie einzelne Textintentionen zurückgestellt. Die Text-Leser-Passung für einen schülerorientierten Literaturunterricht sieht vor, literarische Texte, die nicht durch veränderte Textgestaltung leserlich sowie sprachlich verständlich und damit literarästhetisch erfahrbar gemacht werden können, das heißt Texte, die aufgrund der semantischen und rhetorischen Gestaltung den Lernenden nicht zumutbar sind, im Bedarfsfall sprachlich zu vereinfachen. Eine solche Textanpassung kann in zwei fachdidaktischen Interessen des Texteingesetzes gründen: Eine *zielfferente* Ausrichtung des Unterrichts passt Texte so an die Voraussetzungen von Lesenden an, dass inhaltliche Textfassungen entstehen, um in ausgeprägt heterogenen Gruppen beispielsweise durch Textinhalte den individuellen Lesemotiven oder stark unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Eine *zielgleiche* oder zumindest *zieläquivalente* Ausrichtung nutzt möglichst inhaltlich konstante Textfassungen, um auf Basis der vergleichbaren Materialgrundlage einen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen, aber in heterogenen Gruppen beispielsweise dem sprachlichen Entwicklungsstand oder den unterschiedlichen Lesefähigkeiten individuell gerecht zu werden (vgl. Bredel/Maaß 2018: 8). Ein nach individuellen Fähigkeiten ausgerichteter Unterricht ist Kern des gemeinsamen Lernens, wonach umfassend alle Lernenden durch differenzierende Angebote angesprochen und gefördert werden:

„Gemeinsames Lernen setzt voraus, dass sprachliche Bildung und Förderung immer individualisiert konzipiert wird oder anders gesagt: Der Unterricht muss differenzierende und für *alle* Kinder anregungsreiche Angebote machen.“
(Uhl/Topalović 2017: 155)

Für einen schülerorientierten, sprachsensiblen Literaturunterricht stellt die Binnendifferenzierung ein Konzept für den gemeinsamen Unterricht dar, in dem mehrere Textversionen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus mit dennoch möglichst äquivalenten literarischen Bildungszielen eingesetzt werden. Ziel ist es, alle Schüler*innen zu befähigen, eigenständig und erfolgreich literarische Texte zu rezipieren. Für einen zieläquivalenten Unterricht mit Textversionen in einfacher Sprache, die nahe am Ausgangstext gestaltet sind und parallel zum Originaltext eingesetzt werden, spricht ebenfalls, dass gemeinsame Anschlusskommunikation und Anschlussbehandlungen möglich sind (vgl. Bredel/Maaß 2018: 11). Stigmatisierungen und Diskriminierung kann vorgebeugt werden, wenn Schüler*innen die zu lesende Textversion selber auswählen dürfen (vgl. ebd.). So kann die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bestärkt werden und das Dilemma, Leistungen zu niedrig einzuschätzen und durch zugeordnete, unterfordernde Texte festzuschreiben, wird vermieden (vgl. ebd.). Anzumerken ist, dass BREDEL & MAAß (2018) jedoch nicht die möglichen negativen Folgen einer Leistungsvermeidungsstrategie nennen, wenn Schüler*innen bei freier Textauswahl Literatur unterhalb oder stets gleich ihren Fähigkeiten wählen und damit die eigenen literarästhetischen Rezeptionserfahrungen und Kompetenzentwicklungen ausbremsen. Ein Blick der Lehrenden auf die Textauswahl darf auch hier nicht gänzlich ausbleiben.

4.2 | Überblick der zu untersuchenden Dimensionen literarästhetischer Rezeption

Die sich aus der theoretischen Darstellung ergebenden Grundlagen zeigen auf, dass insbesondere die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung das Potenzial birgt, nicht nur Emotionen des Textes zu spiegeln oder objektiv nachzuvollziehen, sondern Texte vertieft zu verstehen und Situationen von Figuren auch nachzuempfinden. Im Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme stehen die Vorstellungsbildung, die subjektive Involviertheit im Wechselspiel mit der genauen Textwahrnehmung und die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung des literarischen Textes. Mit der Perspektivenübernahme ist es möglich, sowohl subjektiv rationale wie auch emotionale Erfahrungen zu machen, die auf Ebene des literarischen Lernens sowie der Persönlichkeitsbildung wirken. Zudem eröffnet sie hinsichtlich der Ausbildung sozial-kognitiver Fähigkeiten und dem Empathieempfinden eine soziale Wirkungsdimension der Lektüre. Die Modellierung der Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung in Abbildung 4.2 stellt diese Zusammenhänge dar.

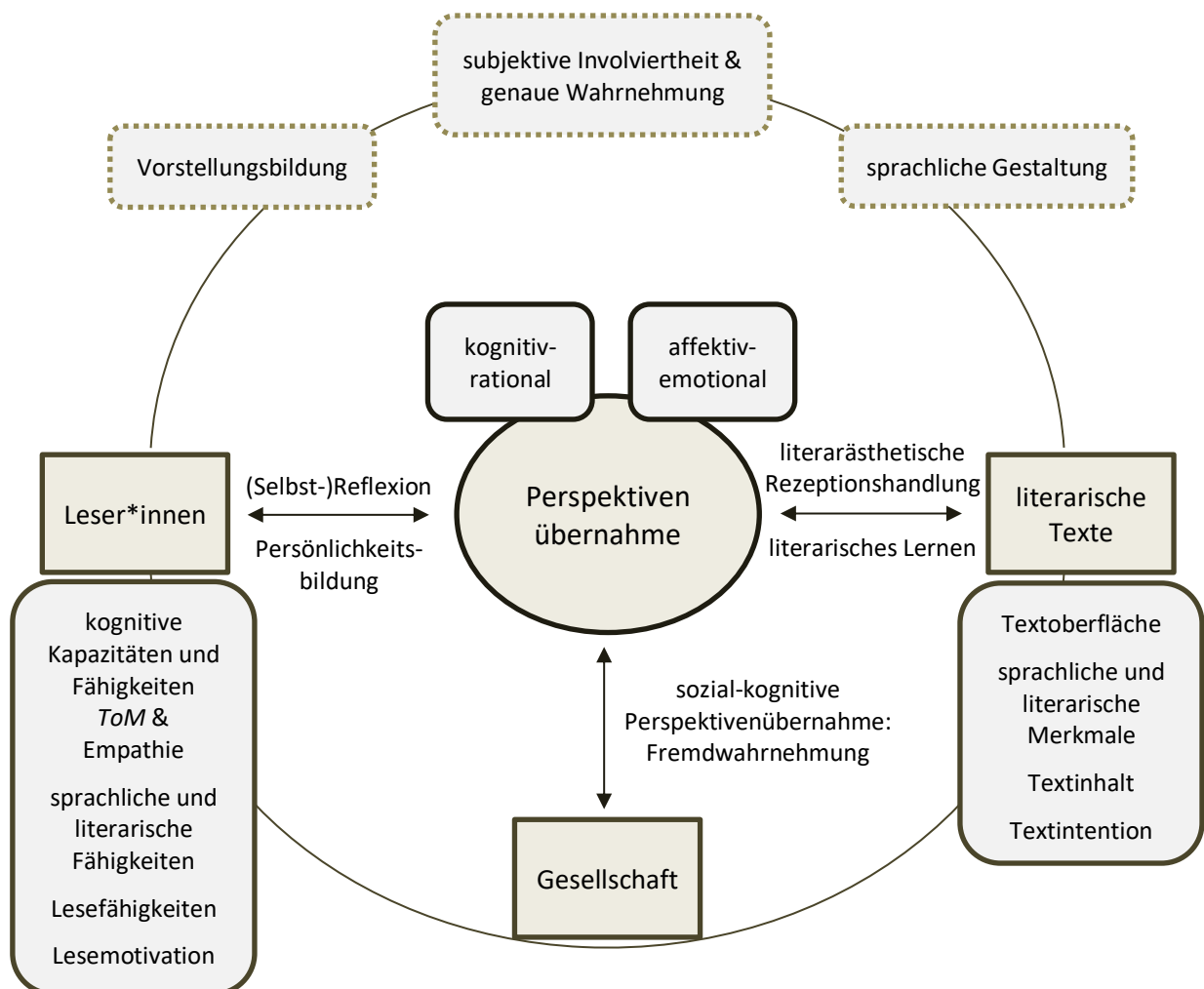


Abb. 4.2: Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung

Wie in der Modellierung gezeigt, kann die Perspektivenübernahme als ein zentraler Bestandteil literarästhetischer Rezeption angesehen werden, die als leserseitige kognitive wie affektive Rezeptionshandlung sowohl mit Merkmalen von Lesenden als auch mit Merkmalen von literarischen Texten verwoben ist. Seitens der Lesenden können grundlegend die Fähigkeit

zur Fremdwahrnehmung hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten und Kapazitäten der *Theory of Mind* sowie emotionaler Fähigkeiten und Kapazitäten des Empathieempfindens genannt werden. Zudem ist für die literarisch initiierte Perspektivenübernahme ein gelingendes Textverständnis zentral, um ein mentales Modell im Zusammenspiel von hierarchieniedrigen wie hierarchiehohen Leseprozessen zu bilden. Hierfür sind die literarischen sowie sprachlichen Fähigkeiten und Erfahrungen sowie die Lesefähigkeiten und die Lesemotivation relevant. Doch nicht nur leserseitige, sondern auch textseitige Beschaffenheiten evozieren Rezeptionshandlungen sowie Lesemodi und stellen Anforderungen an das Textverstehen. Hier können bezüglich der Perspektivenübernahme im engen Sinne die Merkmale der Textoberfläche (wie bspw. Typografie, Textlänge), sprachliche und literarästhetische Merkmale (wie bspw. genutzte Wörter, sprachliche Strukturen, emotionale Markierer, narrative Merkmale) und die Textinhalte unterschieden werden. Hinzu kommen die Intentionen eines Textes, welche neben den textinhärenten Intentionen (*intentio operis*) in die Absichten der Verfasser (*intentio auctoris*) und die Interpretation von Lesenden (*intentio lectoris*) unterschieden werden können (vgl. Eco 1992). Im weiten Sinne spielen entsprechend auch Autor*in, historische Bezüge sowie mögliche koreferentielle Bezüge auf andere Werke eine Rolle. Durch die literarisch initiierte Perspektivenübernahme können nicht nur Literacy-Erfahrungen und Fähigkeiten erweitert werden, auch eine Selbstreflexion und damit die Persönlichkeitsbildung können angeregt werden. Bezogen auf die Gesellschaft können sich die in einer Text-Leser-Interaktion gemachten Erfahrungen und ausgebildeten Fähigkeiten der Perspektivenübernahme positiv auf die außertextuellen sozialen Fähigkeiten der Fremdwahrnehmung auswirken.

Die vorgenommene Modellierung der Perspektivenübernahme bildet eine Grundlage der folgenden empirischen Studie, die sich in der Methodik an der Rezeptionspsychologie orientiert, um literarästhetische Rezeptionshandlungen nachzuvollziehen und deren mögliche Zusammenhänge mit Merkmalen literarischer Texte zu erheben. Die Zusammenhänge werden geprüft, indem zwei unterschiedliche literarische Textversionen (UV) hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die literarästhetische Rezeption von Schüler*innen (AV) analysiert werden (vgl. Groeben/Christmann 2014: 339–340). Da die Perspektivenübernahme als literarästhetische Rezeptionshandlung im Zusammenhang mit weiteren Ebenen des Lesens steht, die im Kern mehrheitlich nicht als Kompetenzmessungen realisierbar sind, werden Merkmale der Perspektivenübernahme und weitere Merkmale literarästhetischer Rezeption basierend auf Selbsteinschätzungen erhoben, die sich den Modellierungen von HURRELMANN (2002) und ROSEBROCK & NIX (2020) sowie den kognitionspsychologischen Grundlegungen von GAILBERGER (2010) und LENHARD (2013) zuordnen lassen (vgl. Tab. 4.2). Es werden die Oberkategorien der Lesefähigkeit als kognitives Merkmal der Prozessebene und der Lesemotivation als Merkmal der Subjektebene erhoben. Dabei wird vor dem Lesen der Textversionen in einem Fragebogen die Lesefähigkeit anhand des ELFE- Leseverständnistestes festgestellt und die Lesemotivation, die Lesehäufigkeit und das Leseselbstkonzept werden erhoben. Unmittelbar nach dem Lesen der Textversionen werden im Reader jeweils die Lesemotivation, die subjektive Involviertheit, die Empathie und die Perspektivenübernahme bezogen auf die Texte erhoben. Die Textpräferenz der Schüler*innen und ihre Begründungen dieser Entscheidung werden hier ebenfalls erfasst. Zudem wird mit einem Teil der Schüler*innen ein Interview geführt, in dem die Begründungen ihrer individuellen Textrezeption, Perspektivenübernahme und Textpräferenz erfragt werden. Auf reflexiver Ebene der Persönlichkeitsbildung sowie der interaktiven Ebene der Anschlusskommunikation oder konkreten Kompetenzen wie der literarästhetischen Verstehenskompetenz werden in

dieser Studie aufgrund des bereits bestehenden Umfangs keine Daten erhoben. Die unterschiedlichen Auswirkungen der Textversionen auf die Selbstreflexion, auf literarische Gespräche oder auf das literästhetische Verstehen könnten in Anschlussstudien das Feld der Forschung zur Wirkung literarischer Texte in einfacher Sprache gewinnbringend erweitern.

| theoretische Verortung | Lesefähigkeiten | Lesemotivation | literarästhetische Rezeption | Persönlichkeitsbildung | Fähigkeiten in sozialen Kontexten |
|---|---|--|---|--|--|
| Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann (2002) | kognitive Dimension | motivationale Dimension | kognitive & emotionale Dimension | reflexive Dimension | interaktive Dimension |
| Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix (2020) | Prozessebene | Subjektebene | Subjektebene | Subjekt-ebene | soziale Ebene |
| kognitionspsychologische Leseprozessebene nach Gailberger (2010) und Lenhard (2013) | hierarchie-niedrig & -hoch | eher hierarchiehoch | eher hierarchiehoch | eher hierarchiehoch | eher hierarchiehoch |
| quantitative Erhebungsinstrumente der Studie | ELFE: Leseverständnistest | Fragen in der Lernbiografie (1) und im Reader (2) | Fragen zur literarästhetischen Rezeption im Reader | Keine Erhebungen zu den Ebenen der Persönlichkeitsbildung (Wirkung der Rezeption auf die Selbstreflexion) und Anschlusskommunikation (literarisches Gespräch) nach dem Lesen | |
| inhaltliche Kurzbeschreibung | Erfassung der fähigkeitsbezogenen Lesekompetenz anhand des ELFE-Leseverständnistestes | (1) Erfassung der generellen volitionalen Lesemotivation und des habituellen Leseverhaltens (2) Erfassung der subjektiv bestimmten Textmerkmale und der begründeten Textpräferenz | Involviertheit, Perspektivenübernahme und Empathie beziehen sich auf die kognitive und insbesondere emotionale Beteiligung und Angesprochenheit während der Rezeption | | |
| qualitative Erhebungsinstrumente der Studie | Aussagen zum Textverstehen und zur Konzentration im Interview | Aussagen zu Textmerkmalen und zur Textpräferenz im Interview | Aussagen zu Empathie, Perspektivenübernahme, Involviertheit und Interesse im Interview | | |

Tab. 4.2: Erhebung von Dimensionen der literarästhetischen Rezeption

Anmerkung. Tabelle in Anlehnung an BERTSCHI-KAUFMANN und SCHNEIDER (2006: 408).

Ganz im Sinne von BRUNE (2020: 12 ff.) wird damit das Qualitätskriterium einer dezidierten Kompetenzorientierung mit standardisierten Fähigkeiten in strenger Operationalisierbarkeit ausgespart und ermittelbare Tatsachenwahrheiten der empirischen Forschung als Praxisbezug der Literaturdidaktik in den Vordergrund gerückt, um die Potenziale zu untersuchen, die Literatur als Gegenstand schulischer Lernprozesse hat. Potenzial haben

literarische Texte, wie in dem theoretischen Teil herausgestellt (vgl. Kap. 2), sowohl hinsichtlich der Ausbildung von literarischen und sprachlichen Kompetenzen, der Eröffnung von Zugängen zu Literatur als Kulturgut sowie für bildungsrelevante, subjektbezogene Leseprozessdimensionen. Literarästhetische Rezeption kann demnach weder auf einen zweckfreien, rein ästhetischen Leseprozess reduziert noch auf eine funktionale Leistungsmessung fokussiert werden. Sie kann vielmehr als Lesetätigkeit gefasst werden, die über das Teilhaben am und Genießen von Kulturgut das Potenzial birgt, Literacy-Erfahrungen zu machen, literarische sowie sprachliche Kompetenzen auszubilden und literarästhetische Bildungsprozesse anzuregen. Da nicht eindeutig vorherzusagen ist, wie die analysierten Veränderungen des Textes in einfacher Sprache (vgl. Kap. 3.3) auf die literarästhetische Rezeption von Schüler*innen wirken, ob entsprechend Potenziale für das literarische Lernen vorhanden sind und wie diese im Vergleich zum Originaltext stehen, sind empirische Studien nötig. Die Frage, ob Textversionen in einfacher Sprache mittels der sprachlichen Vereinfachung und Reduzierung oder Dosierung komplexer literarästhetischer Merkmale leserangemessen aufbereitet sind, kann rein auf Basis einer theoretischen, textgebundenen Untersuchung nicht abschließend geklärt werden. Es gilt, empirisch zu prüfen, ob das theoretisch ermittelte weniger komplexe Niveau auf sprachlicher wie literarästhetischer Ebene unterschiedliche Rezeptionshandlungen bei Schüler*innen evoziert und ob diese im Zusammenhang mit differentiellen individuellen Voraussetzungen wie Lesekompetenz, Lesehäufigkeit, Leseselbstkonzept und Lesemotivation stehen. Erst wenn herausgestellt werden kann, dass der Text in einfacher Sprache für Lernende auch literarästhetische Rezeptionshandlungen aktiviert, also das Potenzial birgt, die Schüler*innen literarästhetisch teilhaben zu lassen und Kulturgut zu genießen, kann dieser als didaktisches Mittel zum Beispiel als Brückenfunktion oder Durchgangsstufe ausgewiesen werden. Hierzu dient die folgende Untersuchung im empirischen Teil der Studie zur literarästhetischen Rezeption von Schüler*innen der fünften Klassenstufe an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.

5 | Forschungsdesign

In diesem Kapitel soll das Forschungsdesign beschrieben werden, um die Ziele und Methoden der empirischen Untersuchung transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Zunächst werden in Kapitel 5.1 die Forschungsfragen der empirischen Studie entwickelt, welche auf den theoretischen Grundlagen basieren. Anschließend bietet Kapitel 5.2 eine Übersicht über die Forschungsmethodik und das Erhebungsdesign an. In Kapitel 5.3 werden der Feldzugang und in Kapitel 5.4 die Stichprobe dargestellt. Schließlich werden in Kapitel 5.5 die eingesetzten Erhebungsinstrumente (Lernbiografie, Reader und leitfadengestütztes Interview) näher beschrieben und in ihrer teststatistischen Güte geprüft.

5.1 | Forschungsfragen

In der Einleitung wurde folgende **übergeordnete Forschungsfrage** formuliert:

Kann die Rezeption eines literarischen Textes in einfacher Sprache zum literarischen Lernen beitragen?

Mit der empirischen Studie wird untersucht, wie ein Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext auf die literarästhetische Rezeption wirkt. Es wird ermittelt, ob Texte in einfacher Sprache literarästhetische Rezeptionsprozesse anregen und damit zum literarischen Lernen beitragen sowie leseförderlich einen Übergang zu komplexeren Textversionen bereithalten können. Aus der theoretischen Grundlegung (vgl. Kap. 2), den Kritikpunkten an Texten in einfacher Sprache (vgl. Kap. 3.2.3) und der exemplarischen Textanalyse (vgl. Kap. 3.3) ergibt sich, dass ein Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext möglicherweise weniger literarästhetisch komplexe Merkmale für literarisches und sprachliches Lernen bereithält. Diese theoretischen Annahmen führen zu einer Unterscheidungshypothese:

H1: Ein Originaltext und ein Text in einfacher Sprache wirken unterschiedlich auf die literarästhetische Rezeption.

Mit der **1. Forschungsfrage** wird in der empirischen Studie untersucht, ob sich die theoretisch ermittelten Unterschiede in der Rezeption der Textversionen zeigen:

F1: Welche Unterschiede nehmen Schüler*innen in der Rezeption der Textversionen wahr?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden *allgemeine* Merkmale je Textversion erfasst, die Schüler*innen in ihrer Rezeption wahrnehmen. Daraufhin soll ermittelt werden, welche von den genannten Merkmalen *spezifisch* Merkmale der literarästhetischen Rezeption sind und ob sich diese Merkmale je nach Textversion unterscheiden. Zudem wird untersucht, ob Merkmale zur kognitiven Auslastung während des Lesens erfasst werden können. Damit lassen sich folgende Unterfragen beantworten:

- a) Welche *Merkmale je Textversion* benennen die Schüler*innen?
- b) Welche *Merkmale* beschreiben die Schüler*innen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption? Unterscheiden sich diese *Merkmale je Textversion*?
- c) Wird der Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext als *kognitiv entlastend* wahrgenommen?

In der **2. Forschungsfrage** sollen neben möglichen Unterschieden zudem Ursachen der literarästhetischen Rezeption erfasst werden. Denn einerseits legen deutschdidaktische

Annahmen nahe, dass der ES-Text aufgrund von *textbezogenen* Merkmalen wie geringer *Textlänge* und sprachstruktureller *Einfachheit* insbesondere im Zusammenhang mit *personenbezogenen* Merkmalen wie einer *niedrigen Lesekompetenz* bevorzugt werden könnte (vgl. Kap. 2.2; Kap. 3.2). Andererseits verweisen Pilotierungsergebnisse darauf, dass der *textbezogene Inhalt* neben den *persönlichen Leseleistungen* und dem *Leseselbstkonzept* ebenfalls für die Rezeption und Präferenzbildung von Bedeutung ist (vgl. Kap. 5.3). Dies könnte dazu führen, dass der Originaltext unabhängig von individueller Leseleistung oder selbst eingeschätzten Fähigkeiten aufgrund des erweiterten *Inhaltes* bevorzugt wird. Aus diesen Annahmen bildet sich die zweite Hypothese der Arbeit:

H2: Die literarästhetische Rezeption wird von *textbezogenen* und von *personenbezogenen* Merkmalen beeinflusst.

Die **2. Forschungsfrage** ist zweigeteilt und erfasst einerseits Unterschiede sowie Ursachen des *Interesses* und der *Textpräferenz* und andererseits Einflüsse *textbezogener* und *personenbezogener* Merkmale auf die Rezeption:

F2: Unterscheiden sich das Leseinteresse und die Textpräferenz der beiden Textversionen? Welche Zusammenhänge der Rezeption mit *textbezogenen* oder *personenbezogenen* Merkmalen lassen sich analysieren?

Zur Beantwortung der 2. Forschungsfrage werden das *Interesse*, die *Textpräferenz* und in einem dritten Schritt auch die für die vorliegende Arbeit zentrale literarästhetische Rezeptionshandlung der *Perspektivenübernahme* erhoben. Damit lassen sich folgende Unterfragen beantworten:

- a) Welches *Leseinteresse* wird angegeben?
- b) Welche Ursachen der *Textpräferenz* liegen vor?
- c) Stehen *textbezogene* oder *personenbezogene* Merkmale in einem Zusammenhang mit der *Textpräferenz* und dem Gelingen der *Perspektivenübernahme*?

Um mögliche Differenzen der literarästhetischen Rezeption über die Fragebogen- und Interviewerhebung hinaus zu ermitteln, werden Schreibprodukte der Schüler*innen als *Post-Reading-Activity* erhoben. Es wird untersucht, ob schriftliche innere Monologe von einer differierten literarästhetischen Rezeption geprägt sind und ob sich darin individuelle Unterschiede der Rezeption je Textversion zeigen. Die **3. Forschungsfrage** lautet:

F3: Bestehen Zusammenhänge zwischen der Gestaltung des inneren Monologes und literarästhetischen Rezeptionsdimensionen?

Die dritte Forschungsfrage wird nach Prüfung der qualitativen Güte nicht weiter verfolgt, da keine schülerinternen Vergleiche der Schreibprodukte je Textversion zulässig sind (vgl. Kap. 5.5.4.1).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird die Rezeption eines exemplarischen Textes in einfacher Sprache mit der eines entsprechenden Originaltextes verglichen. Die Textimpulse bestehen aus Abschnitten des Kinderbuchklassikers „Emil und die Detektive“ von ERICH KÄSTNER (1929/1935) mit Empfehlung für Kinder im Alter von 10–12 Jahren und des veränderten Textes in einfacher Sprache vom *Cornelsen Verlag* (2016). Als Erhebungsmethoden werden quantitative und qualitative Zugänge gewählt (vgl. Kap. 5.2): In der **Lernbiografie** werden personenbezogene Merkmale erhoben, mit dem **Reader** werden nach den Textimpulsen Merkmale der literarästhetischen Rezeption sowie die Textpräferenz erfasst und mit dem leitfadengestützten **Interview** werden die Ursachen der individuellen Rezeption vertieft ermittelt (vgl. Kap. 5.5).

5.2 | Forschungsmethodik

Die Studie ist innerhalb der empirischen deutschdidaktischen Forschung mit interdisziplinärer Nähe zu bildungswissenschaftlichen Forschungsmethoden und Rückbezug auf kognitionspsychologische Modelle zu verorten. Fachspezifisch wird in der vorliegenden Studie der Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht mit Fokus auf die literarästhetische Rezeption untersucht. Anhand der erfassten literarästhetischen Rezeptionshandlungen sowie optional den Vorbedingungen als Indikatoren der Ausbildung domänenspezifischer Kompetenzen kann auf die Wirkung der Textversionen geschlossen werden. Ziel ist es, anhand der Ergebnisse (typenspezifische) Rückschlüsse auf die Qualität der literarischen Angebote für den Unterricht ziehen zu können. Qualität verzeichnet ein Literaturunterricht dann, wenn durch didaktisch geschaffene Unterrichtssettings (vgl. Text-Leser-Passung, Kap. 4.1) inhaltlich bezogen auf Lernziele effektive Wirkungen erzielt werden können (vgl. Winkler 2017: 79, unter Rückbezug auf Kunter/Ewald 2016: 9–12). Von den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (vgl. Klieme 2006; Kunter/Ewald 2016), die in gegenwärtigen Diskursen für den Fachunterricht weiter ausdifferenziert werden (vgl. Praetorius/Charalambous 2018; Lipowsky/ Bleck 2019; für den Literaturunterricht: Winkler 2017; für den Leseunterricht: Klieme et al. DESI-Studie 2008; Kleinbub 2016; Lotz 2016), wird in der vorliegenden Arbeit die Auswahl des Lerngegenstandes und die durch diesen mögliche kognitive wie emotionale und subjektive Entwicklung in den Blick genommen (vgl. Frederking et al. 2020). Im Sinne von HELMKE (2009: 24) kann damit eine Sichtweise für die Qualität des Unterrichts eingenommen werden, „die sowohl die Qualität der Prozesse als auch der Produkte berücksichtigt.“ Final kann anhand der exemplarischen Ergebnisse unter Berücksichtigung der Limitationen des Forschungsdesigns (vgl. Kap. 6.4.1) ein Ausblick auf mögliche Implikationen für den Deutschunterricht gegeben werden (vgl. Tab. 5.1; Kap. 7).

| Vorbedingungen | Angebot | Nutzung | Wirkungen | Implikationen |
|--|---|---|--|---|
| Voraussetzungen und persönliche Merkmale der Schüler*innen | Lerngelegenheit im Literaturunterricht: Literarische Texte | Leseprozesse (Indikatoren: Verständnis, Konzentration) literarästhetische Rezeption (Indikatoren: Empathie, Perspektivenübernahme, Involviertheit, Interesse, Präferenz) | Literarisches Lernen kognitive, emotionale & subjektive Aktivierung Deep Reading Persönlichkeitsentwicklung | Vermittlungsaufträge innerhalb der Fachdisziplin und für das Berufsfeld (angehender) Lehrkräfte |
| Untersuchte Aspekte in der empirischen Forschung der Studie | | | | |

Tab. 5.1: Säulen der empirischen Forschung und ihre Dimensionen in der Studie

Anmerkung. Die Modellierung der Säulen und Dimensionen ist eine Adaption der Modelle von HELMKE (2009) und WINKLER (2021).

Die zentral untersuchten Nutzungsaspekte der Leseprozesse und der literarästhetischen Rezeption beziehen insbesondere subjektiv geprägte Rezeptionshandlungen mit ein, die nur in einem Rekonstruktionsprozess passiv schriftlich oder durch aktive verbale Beschreibung der

Lesenden erfassbar sind.⁴⁵ Zur Datengewinnung wurde daher ein integriertes *Mixed-Methods-Design* mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gewählt (vgl. Flick 2004: 70 ff.; Döring/Bortz 2016: 184; Frederking 2019)⁴⁶. Das vorliegende Forschungsdesign lässt zu, dass einerseits Daten anhand von zwei Fragebögen einmal (1) vor dem Lesen und einmal (2) unmittelbar nach dem Lesen der jeweiligen Textversion und andererseits (3) verbale Daten in leitfadengestützten Interviews erhoben werden (vgl. Tab. 5.2).

| 1. quantitativ: Lernbiografie | 2. quantitativ & qualitativ: Reader | 3. qualitativ: leitfadengestütztes Interview |
|---|---|---|
| geschlossene und offene Fragen zu personenbezogenen Daten | Textversionen mit offenen und geschlossenen Anschlussfragen | Interviews mit offenen Fragen zur Einzelfallanalyse (evtl. Typenbildung) sowie zur Vertiefung (und Überprüfung) von quantitativen Ergebnissen |
| ELFE-Leseverständnistest standardisierter Test | innerer Monolog: Schreibprodukt zu offener Fragestellung (mit Hinweisen auf einem Hilfefzettel) | |
| Anhang C | Anhang E | Anhang G |

Tab. 5.2: Übersicht zum Design der Datenerhebung

Durch die Unterteilung der Erhebung in drei Methodeneinheiten spricht man von einem verschränkten Sampling mit einer parallelen Triangulationsstrategie (vgl. Flick 2004: 91 f.). Auf Basis des inhaltlichen Merkmals der standardisierten quantitativen Ergebnisse des ELFE-Leseverständnistestes des ersten Samples (Gesamtstichprobe) können Schüler*innen für das Sample der dritten Methode der qualitativen Interviews (Teilstichprobe) ausgewählt werden. Während die erste Methode rein quantitativ ausgelegt ist, umfasst die zweite Methode sowohl einen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen als auch eine qualitative Erhebung in Form von Schreibprodukten. Die dritte Methode ist qualitativ basiert, kann jedoch in quantitative Daten überführt werden. Diese Triangulation durch Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsstrategien prägt das *Mixed-Methods-Design*:

„A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and/or qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research.“ (Creswell et al. 2003: 212)

In dem sogenannten *Vertiefungsmodell des Mixed-Methods-Designs* folgt auf die quantitative Studie mit den Fragebögen im Überkreuzdesign eine qualitative Studie, in welcher ein Anteil an ausgewählten Schüler*innen noch einmal ausführlich in leitfadengestützten Interviews befragt wird (vgl. Mayring 2001; Döring/Bortz 2016: 184 f.). Damit sollen die quantitativen Befunde, die in Orientierung der deskriptiv hergeleiteten Kategorien häufig in normativen Strukturen verankert sind, durch qualitative Analysen induktiv ergänzt und ausdifferenziert

⁴⁵ *Anmerkung.* BERNS/BLAINE/PRIETULA & PYE (2013: 595) beschreiben in ihrer kognitionspsychologischen Studie literarästhetische Rezeptionshandlungen auch als unmittelbare „short-term changes associated with reading the story“ und verweisen darauf, dass diese bei Lesenden „immediately after reading“ (ebd.: 596) erhoben werden. Studien zur Erfassung kognitiver wie emotionaler Aspekte der Perspektivenübernahme müssten entsprechend während oder zumindest unmittelbar nach der literarästhetischen Rezeption Daten der Lesenden erfassen.

⁴⁶ *Anmerkung.* Zur Debatte um empirische Forschung in der Deutschdidaktik siehe auch *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2019 (66, 1). Die Debattenbeiträge von BALLIS, FREDERKING, JOST und MESCH (2019) sprechen sich in unterschiedlicher Intensität für empirische Forschung in der Deutschdidaktik aus. FREDERKING (2019: 63) fordert zu einem Selbstverständnis als transdisziplinäre Wissenschaft auf, die ihren „bezugswissenschaftlichen germanistischen Ursprung“ überschreiten sollte, „weil ihr Forschungsfeld auch die fachlich lehrenden und lernenden Subjekte und die mit ihnen verbundenen fachlichen Lehr- und Lernprozesse umfasst.“

werden. Das leitfadengestützte Interview besteht als teilstrukturiertes, qualitatives Erhebungsinstrument aus einem Fragenkatalog an Leitfragen, der in offene Haupt- und Differenzierungsfragen geordnet ist und zudem interviewbedingte, situative Nachfragen zulässt (vgl. Döring/Bortz 2016: 372; Gläser/Laudel 2010). Die Transkripte sowie die Schreibprodukte der dritten Methode werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 5.5.4.3) ausgewertet. In der Datenanalyse wird den Datensätzen der zweiten und dritten Methodeneinheit insofern Priorität eingeräumt, als dass diese Daten die zentrale Erhebung darstellen. Der Datensatz aus der ersten Methodeneinheit dient der näheren Bestimmung von Probandenmerkmalen zur Stichprobenbeschreibung, Einzelfallanalyse und Prüfung möglicher statistischer Zusammenhänge sowie der Auswahl des Samples für die leitfadengestützten Interviews.

Wie Tabelle 5.2 zu entnehmen ist, erhebt die Studie in (1) der Lernbiografie personenbezogene Daten. Dazu zählen demografische Daten und Sprachdaten. Zudem werden Kernelemente der Lesemotivation wie die *volitionale Lesemotivation* und *-häufigkeit* (Frage 4, 5), das *Leseselbstkonzept* (Frage 7), das *habituelle Leseverhalten* (Frage 3, 8) sowie die *fähigkeitsbezogene Lesekompetenz* (Frage 9: ELFE-Leseverständnistest) erfasst. Weiterhin werden anhand von *Merkmale guter Bücher* die vorwiegenden Lesemodi und die damit zusammenhängenden Lesemotive der Schüler*innen geprüft (Frage 6). Die Texte im (2) Reader werden im Überkreuzdesign eingesetzt, sodass alle Schüler*innen sowohl den Text in einfacher Sprache als auch den Originaltext lesen, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge (vgl. Anhang K.3.2). Nach jeder Textversion werden eine Aufgabe und fünf Fragen zu Merkmalen literarästhetischer Rezeption gestellt. Die Aufgabe erfordert als *Post-Reading-Activity* eine Perspektivenübernahme der Hauptfigur Emil im direkten Anschluss an die Textrezeption jeder Textversion in Form eines *inneren Monologes*. An den Schulen wird in der Erhebungspraxis zur Motivation der Aufgabenbearbeitung eine Preiskrönung der besten Schreibprodukte vorgenommen. Die fünf geschlossenen Fragen im Reader beziehen sich je Textversion auf *Perspektivenübernahme*, *Empathie*, *Interesse*, *semantische* und *idiolektale Involviertheit* sowie eine Bewertung anhand von vorgegebenen *Textmerkmalen*. Zum Abschluss des Readers werden die *Textpräferenz* sowie die *Textbekanntheit* abgefragt. Das (3) leitfadengestützte Interview mit einem Anteil der Schüler*innen vertieft insbesondere die Untersuchungsvariablen zum *Interesse*, der *Perspektivenübernahme* und der *Textpräferenz*. Hier können ergänzende, frei verbalisierte Aussagen zur literarästhetischen Rezeption erhoben werden.

5.3 | Feldzugang und Pilotierung

Der Zugang zum Feld der Studie wurde einerseits durch Schulkontakte in der Tätigkeit des Projektes „Vielfalt stärken“ an der Universität Paderborn erleichtert. Andererseits bestanden darüber hinaus bereits weitere persönliche Kontakte zu Schulen und auch bis dahin unbekannte Schulen wurden kontaktiert. So konnten zum Teil Lehrpersonen für das Fach Deutsch oder Schulleitungen direkt angesprochen werden. Andere haben von dem Forschungsvorhaben erfahren und die Studienleiterin angesprochen. Bisher unbekannte Schulen wurden per E-Mail kontaktiert. Wichtiger Punkt der Absprachen zur Studienteilnahme war, dass die Schüler*innen und ihre Rezeption der Textversionen im Fokus der Untersuchung stehen und keine Daten zu Lehrpersonen oder der Schule erhoben werden. Alle teilnehmenden Lehrpersonen erklärten sich bereit, die Klassen eingangs und abschließend zu leiten, aber die Unterrichtsleitung zeitweilig für die Studieneinheiten abzugeben. So konnten die professionellen Lehrerrollen einbehalten werden und die regulären Lehrkräfte zur Unterstützung und als Ansprechpartner während der Erhebung aktiv bleiben.

Für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und damit den Zugang zu den Schüler*innen war die eigene Unterrichtserfahrung der Studienleiterin unabdingbar. Die mehrjährige Lehrpraxis als studentische Förderlehrkraft und später als Vertretungslehrerin sowie die Tätigkeit in dem Projekt „Vielfalt stärken“ haben das Selbstkonzept als Lehrerin sowie das fachdidaktische Repertoire und die Lehrprofessionalität stabilisiert.

Im Vorfeld der Haupterhebung konnten neben einigen vorläufigen Einzelerhebungen zwei Pilotierungsstudien des gesamten Samplings an zwei Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden. Durch die Erprobung in zwei Schulklassen (eine 5. und eine 6. Klasse) konnten insbesondere die Textimpulse in Form, Inhalt und Länge überarbeitet und die Interviewfragen kleinschrittiger konzipiert werden. Deutlich wurde zudem, dass die Präferenzen der Textversionen sehr stark vom Inhalt und teilweise von den in den Pilotierungen belassenen Bildelementen und weniger von Textstil oder -form abhängen. Die textergänzenden Illustrationen wurden als Störfaktoren hinsichtlich der textbezogenen Forschungsfragen identifiziert und in der Haupterhebung getilgt. Zudem musste inhaltlich nach der ersten Pilotierung für beide Textversionen die gleiche Textstelle gewählt werden, um trotz des Risikos von Reihenfolgeeffekten der Schreibprodukte und des Fragebogens (die dann aber alle Teilnehmenden gleichermaßen betreffen) eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zur Vermeidung von Sequenzeffekten im Leseprozess oder der Präferenz der Textversionen wurden die Schüler*innen auf randomisierter Basis zwei Readerfassungen mit unterschiedlicher Reihenfolge der Texte zugeteilt (vgl. Anhang K.3.2). Die im Anschluss an die Pilotierungen vorgenommenen Veränderungen der Erhebungsinstrumente werden im Kapitel zum Studiendesign der Erhebungsinstrumente an den entsprechenden Stellen konkret beschrieben (vgl. Kap. 5.5). Einflüsse auf das Erhebungsdesign und die Forschungsinteressen ergaben sich zudem in fortlaufenden Gesprächen mit verschiedenen Lehrpersonen sowie aus Vorstellungen des Forschungsvorhabens in der Forschungsgemeinschaft anhand von drei Kolloquien, einem Symposium und einer Tagung.

5.4 | Stichprobe

An der Studie nahmen sieben Gesamtschulen aus Nordrhein-Westfalen teil.⁴⁷ Rekrutierungsstrategie war maßgeblich die persönliche Anfrage lokaler, städtischer wie ländlicher Gesamtschulen über Lehrpersonen oder Schulleitungen (vgl. Kap. 5.3). Unabdingbar war die Freiwilligkeit der Lehrer*innen, eine eigene Motivation an der Studie teilzunehmen und ein guter Kontakt vor der Feldforschung. Hier wurden Gespräche über die Erhebungsmethoden und -abläufe geführt und häufig ergaben sich auch ausführliche Gespräche über die didaktische Aufbereitung und Veränderung literarischer Texte im Deutschunterricht. Das Forschungsvorhaben wurde in Zielsetzung und Vorgehen transparent gemacht und abgestimmt, in welchem Rahmen die Erhebung in der jeweiligen Schulpraxis möglich ist. Die Schulleitungen und zum Teil die Stufenleitungen wurden informiert und gaben in allen Fällen ihr Einverständnis. Die Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Schüler*innen wurden in Form des *informed consent* (Döring/Bortz 2016: 124) auf Basis eines umfassenden Informationsschreibens über das Vorgehen und die Ziele der Studie, die Wahrung der Anonymität sowie die Bewertungsfreiheit um eine Einwilligungserklärung gebeten (vgl. Anhang A). Das Informationsschreiben wies auch auf die Freiwilligkeit der Teilnahme der Schüler*innen und die Nutzung der anonymisierten Daten für die Studie hin.

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine bewusst ausgewählte Stichprobenziehung nach einem qualitativen Sample, das die Schüler*innen nach einem Stichprobenplan von soziodemografischen Kriterien wie Schulform, geografisch-soziostruktureller Lage und Klassenstufe akquiriert (vgl. Döring/Bortz 2016: 302–303). Die *Ad-hoc-Stichprobe* begrenzt einerseits die Generalisierbarkeit der Studienergebnisse (vgl. Bortz/Schuster 2010: 82). Andererseits konnte so eine in Hinblick auf das qualitativ-experimentelle Forschungsdesign bedeutsame Probandenstichprobe ausgewählt werden, die sich in relativen Merkmalen ähnelt und damit intern sowie weitestgehend adäquat extern mit dem bundesweiten Durchschnitt vergleichbar ist. Der Stichprobenumfang ergibt sich aufgrund vorhandener Ressourcen der Studie, der Zustimmung der Erziehungsberechtigten sowie der Vollständigkeit der Fragebögen zu beiden Testzeitpunkten.

An der Studie konnten insgesamt 198 Schüler*innen teilnehmen.⁴⁸ Von der Grundgesamtheit $N = 198$ konnten 174 Fragebögen unter der Einwilligung der Erziehungsberechtigten für die Studie genutzt und ausgewertet werden, 24 Kinder oder ihre Erziehungsberechtigten erklärten sich mit der Teilnahme nicht einverstanden. Die Testbögen dieser Schüler*innen wurden in Absprache mit den Eltern erst im Nachhinein aussortiert (12.12 %), um während der Testung regulär am Unterricht teilnehmen zu können und gegenüber den Lehrer*innen sowie Mitschüler*innen die Nichtteilnahme nicht anzeigen zu müssen. Zudem entstanden 18 *drop-outs*, weil einzelne Kinder an einem oder beiden Testtermin(en) nicht anwesend waren (7.69 %, 12 Kinder) oder währenddessen abgebrochen haben (3.85 %, 6 Kinder). Schüler*innen, welchen das Buch „Emil und die Detektive“ bereits bekannt war oder die spezifisch angaben, den Film gesehen zu haben, wurden in der Testgruppe belassen, da studienbegleitende Stichprobenfragen zeigten, dass den Kindern die vorliegenden Texte nicht explizit bekannt waren und eher der (grobe) Inhalt vertraut war. Diese vage inhaltliche Bekanntheit wurde sprechend nicht als Störfaktor für das Untersuchungskonstrukt der Gegenüberstellung der zwei Textversionen eingeordnet, sondern könnte gegebenenfalls als Vorwissen die Rezeption sogar unterstützen (vgl. Kap. 5.5.3.8). Einzelne Nachfragen ergaben

⁴⁷ *Anmerkung.* Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind alle Daten anonymisiert und so dargestellt, dass kein Rückschluss auf Schulen, Lehrpersonen oder Schüler*innen möglich ist.

⁴⁸ *Anmerkung.* An den vorhergehenden Pilotierungen nahmen 27 Schüler*innen (10 davon mit Interviews) teil.

zudem, dass unter den bekannten Texten sowohl die Textversion in einfacher Sprache als auch die originale Textversion im Vorhinein rezipiert wurden. Für die vollständigen Analysen der Studie konnten 156 Fälle eingebunden werden. Die Stichprobengröße mit einem Gesamtstichprobenumfang von $n = 156$ ermöglicht eine zuverlässige Datenauswertung mit quantitativen Methoden.⁴⁹ Mit einer Teilstichprobe von 38 Schüler*innen wurden zudem Interviews geführt, die qualitativ ausgewertet werden.

Zur Erfassung manifester Personenmerkmale wurde zu Beginn des Fragebogens der Lernbiografie ein Fragenset erstellt, das die Variablen Geschlecht, Alter, Zeugnisnote, das Herkunftsland, die Alphabetisierung in der Erstsprache und den familiären Sprachgebrauch erfasst.⁵⁰ Die Abfrage des **Geschlechtes** folgt diversen gängigen Forschungsmethoden und dient vormals der Prüfung der statistischen Repräsentativität der Stichprobe sowie einer geschlechterdifferenzierten Analyse bezüglich weiterer manifester (direkt beobachtbarer) oder latenter Merkmale. Das **Alter** zum Zeitpunkt der Befragung ist zur Prüfung der Repräsentativität der Stichprobe relevant, durch den geringen Altersabstand eines Jahrgangs jedoch nicht für weitere Analysen geeignet. Die 156 Schüler*innen waren zum Erhebungszeitpunkt in den Klassen der fünften Jahrgangsstufe zwischen 10–13 Jahren alt, zu 58.3 % männlich (91 Kinder) und zu 41.7 % weiblich (65 Kinder, vgl. Tab. 5.3). Der Überhang an Schülern passt zu dem durchschnittlichen Schulbild an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: 52 % Jungen, 48 % Mädchen (MSB 2018a: 33).

| Variablen | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Std.-Abweichung |
|--|-----|---------|---------|------------|-----------------|
| Geschlecht | 156 | 1 | 2 | 1.42 | .495 |
| Lebensalter | 154 | 10 | 13 | 10.94 | .649 |
| letzte (Zeugnis-)note im Fach Deutsch | 139 | 1 | 5 | 2.72 | .843 |

Tab. 5.3: *Geschlecht, Alter und Zeugnisnote: deskriptive Statistik*

Die Abfrage der **Zeugnisnote im Fach Deutsch** nach dem ersten Schulhalbjahreszeugnis an der Mittelstufe ist der Vorlesestudie der Stiftung Lesen (2015) entnommen, wo ein Zusammenhang der Häufigkeit des Vorlesens mit der Durchschnittsnote im Fach Deutsch nachgewiesen wird (vgl. ebd.: 13). Eine höherwertige Schulnote kann demnach durch häufiges Vorlesen, das einen frühen positiven Lesehabitus prägt, unterstützt werden (vgl. ebd.). Konnten in der Lernbiografie keine Zeugnisnoten angegeben werden, so durfte die letzte bekannte Deutschnote angegeben werden. Konnten die Schüler*innen sich nicht erinnern, wurde diese Angabe nach Möglichkeit von den Lehrpersonen ergänzt. Im Mittel haben die Schüler*innen eine Deutschnote von $M = 2.72$ (vgl. Tab. 5.3), wobei die Noten „2“ und „3“ gleich häufig vertreten sind (vgl. Tab. 5.4). Erwartungskonform weisen die Mädchen im Schnitt mit $M = 2.53$ eine etwas bessere Deutschnote als die Jungen mit $M = 2.85$ auf (vgl. Birkel 2011: 11).

⁴⁹ *Anmerkung.* Der Stichprobenumfang je Instrument oder Variable ist jeweils den einzelnen Erläuterungen zu entnehmen. Fehlende Werte werden angegeben und entstehen durch Auslassungen, ambivalente oder mehrfache Auswahl.

⁵⁰ *Anmerkung.* Die Abfrage der Klassenstufe aus der Pilotierung ist redundant und wurde getilgt, da die Hauptstudie nur in der fünften Jahrgangsstufe durchgeführt wurde.

| (Zeugnis-)Note im Fach Deutsch | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------------------------------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | 1 | 6 | 3.8 | 4.3 | 4.3 |
| | 2 | 54 | 34.6 | 38.8 | 43.2 |
| | 3 | 54 | 34.6 | 38.8 | 82.0 |
| | 4 | 23 | 14.7 | 16.5 | 98.6 |
| | 5 | 2 | 1.3 | 1.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 89.1 | 100.0 | |
| Fehlend | keine Angabe | 17 | 10.9 | | |
| Gesamt | | 156 | 100.0 | | |

Tab. 5.4: Letzte (Zeugnis-)Note im Fach Deutsch: deskriptive Statistik

Die Abfrage des Herkunftslandes in der ersten Frage der Lernbiografie zielt auf das Merkmal einer **migrationsbedingten Mehrsprachigkeit**, die anhand der Angaben zum Schulbesuch und dem damit zusammenhängenden Grad der Alphabetisierung in der Erstsprache ausdifferenziert wird. Hier sollen insbesondere mögliche Störfaktoren hinsichtlich der Alphabetisierung und literarische Erfahrung in der Erstsprache für das Forschungsdesign ermittelt werden. Die ausgewählten Länder lehnen sich an die IGLU- und TIMSS-Studie an (vgl. Wendt et al. 2016: 147, Elternfragebogen national). Von den Teilnehmenden kommen 138 Kinder (88.46 %) aus Deutschland, 6 Kinder (3.85 %) aus Syrien und jeweils ein Kind aus den Ländern Österreich, Polen, Spanien, Ungarn, Albanien, Bosnien, Irak, Kosovo, Libanon, Russland, Tadschikistan und Ukraine. Der Anteil an Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte von 11.54 % (18 Kinder) in der Studie ist im Vergleich mit dem statistischen Anteil an öffentlichen Gesamtschulen in NRW im Schulhalbjahr 2017/18 von 41.1 % unterdurchschnittlich (vgl. MSB 2018a: 15). Das Ministerium zählt unter Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte allerdings neben den Kriterien des *Zuzugs* und der *nicht-deutschen Verkehrssprache* auch Kinder mit *mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil* (vgl. MSB 2018b: 93), während in der vorliegenden Studie nur erstere beiden Kriterien aufgegriffen wurden und entsprechend niedrigere Zahlen zu erwarten sind. Bei den Kindern mit Angabe der Geburt in einem anderen Herkunftsland als Deutschland kann außer bei dem Kind aus Österreich auf eine andere Erstsprache als Deutsch (10.90 %) geschlossen werden. Näher betrachtet sind wahrscheinlich (ausgehend von den Angaben zu den Jahren des Schulbesuches) von den zugewanderten Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch drei Kinder nicht ausreichend in ihrer Erstsprache alphabetisiert, vier Kinder sind rudimentär alphabetisiert, fünf Kinder sind in ihrer Erstsprache alphabetisiert und fünf Kinder besuchen seit Schulbeginn mit der ersten Klasse in Deutschland eine Schule. Da die Angaben zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit eher vage sind, werden die Daten im weiteren Analyseverlauf keine zentrale Rolle spielen. Sie sind zudem für die vorliegenden Forschungsfragen weniger relevant, sollten jedoch als möglicher Einfluss auf die Textrezeption und Interviewführung bedacht werden.

5.5 | Erhebungsinstrumente

Nachfolgend werden die Entwicklungen und Adaptionen der Erhebungsinstrumente gemäß der Reihenfolge des Fragebogens erläutert. Hier werden einige statistische Analysen angeführt, um die Zuverlässigkeit und Genauigkeit (Reliabilität) sowie die Repräsentativität (Validität) der Instrumente aufzuzeigen. Anteile dieser Analysen können auch für die spätere Auswertung relevant sein. Die Güte der Erhebungsinstrumente lässt sich wie folgt zusammenfassen: Fast alle Skalen können als statistisch zuverlässige Instrumente nachgewiesen werden. Sie können daher das vorgesehene theoretische Konstrukt gut repräsentieren und erfassen. Eine Ausnahme bildet die Empathie-Skala, die im Vergleich zur Ursprungsskala stark verändert wurde. Sie weist eine geringe interne Konsistenz der Indikatorebene auf, während auf Konstruktebene eine interne Konsistenz näherungsweise nachgewiesen werden kann. Die Prüfung der qualitativen Erhebung der zusätzlich erhobenen Schreibprodukte verweist darauf, dass hier Reihenfolgeeffekte vorliegen und der erhobene Datensatz nicht die angestrebten innersubjektiven Vergleiche der inneren Monologe je Schüler*in zulässt. Für die qualitative Analyse der Teilstichprobe der Interviews kann eine mittlere prozentuale Übereinstimmung der Codierungen nachgewiesen werden (75.45 %), was für eine explorative Studie mit einem wie hier durchaus komplexen Codierleitfaden ausreichend gut ist.

5.5.1 | Prüfung der teststatistischen Güte

Um die Kriterien zur teststatistischen Güte der Testinstrumente einheitlich zu gestalten und transparent zu machen, werden im Folgenden zunächst kurz die Annahmen und Quellen der verwendeten statistischen Merkmale dargestellt. Erst werden die drei Hauptgütekriterien etwas umfassender beschrieben und anschließend die relevanten Nebengütekriterien knapp zusammengefasst. In den darauffolgenden Kapiteln werden die Gütekriterien der Erhebungsinstrumente der Studie je Instrument inhaltlich beschrieben. Es handelt sich dabei um eine kombinierte Anwendung von Gütekriterien der ersten Generation nach der Klassischen Testtheorie (wie Korrelationsberechnungen für einzelne Reliabilitätstests) und Gütekriterien der zweiten Generation (wie konfirmatorische Faktorenanalysen für Validitätsprüfungen) unter Berücksichtigung von Messfehlern und Inferenzen (vgl. Churchill 1979; Weiber/Mühlhaus 2014). Alle Berechnungen erfolgen mit der Software IBM SPSS 25 (2017).

5.5.1.1 | Objektivität

Das Hauptgütekriterium der Objektivität dient der Kontrolle einer möglichst von Personen unabhängigen Studie. Die **Durchführungsobjektivität** sichert die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der durchführenden Testperson (vgl. Döring/Bortz 2016: 443). In der vorliegenden Studie wurde dies durch einen festen Ablauf der Erhebungssituationen und eine singuläre Testleitung sichergestellt. Der Testablauf gibt wenig situativen Spielraum für die Durchführung, da die Testinstruktion sowie der Umgang mit Fragen einheitlich gehalten wurden. Sofern methodisch möglich, beantwortete die Studienleitende alle Fragen der Teilnehmenden. In Einzelfällen konnten zu formalen Fragen ebenfalls die regulären Lehrpersonen gefragt werden. Die Testmaterialien und Anleitungen waren stets identisch und die Zeitvorgaben wurden eingehalten. Nicht kontrolliert werden kann, ob durch die externe Testperson und den bewertungsfreien Raum einer eigentlichen Testsituation Effekte

entstanden. Ebenfalls kann nicht kontrolliert werden, ob durch die stets gleiche weibliche Testperson geschlechtsspezifische Effekte entstanden. Allerdings waren in sieben von acht Klassen die regulär Lehrenden ebenfalls weiblich und in dem einen Fall waren eine weibliche und eine männliche Lehrperson im Team im Deutschunterricht. Entsprechend sind eher keine Irritationen aufgrund des Geschlechtes der Testleitenden zu erwarten. Die allgemein möglichen Effekte durch externe Personen im Unterricht, ob positiv oder negativ, können nicht kontrolliert werden. Eine Instruktion durch die regulär Lehrenden kam alternativ nicht infrage, da dann wiederum die erstgenannten Durchführungskriterien zur Wahrung der Objektivität und vor allem die Vergleichbarkeit infrage ständen.

In den quantitativen Untersuchungsanteilen der Fragebögen sind **Auswertungs- und Interpretationsobjektivität** erfüllt, da die Skalen und ihre Bedeutungen vorab festgelegt wurden (vgl. Döring/Bortz 2016: 443). In den qualitativen Untersuchungsanteilen der Interviewstudie sind die Bedingungen der **Auswertungs- und Interpretationsobjektivität** zusätzlich sicherzustellen und verbal zu beschreiben sowie in Teilen durch Reliabilitätsanalysen zu bestimmen. Dazu ist das Ausmaß an Übereinstimmung (Konkordanz) der *gleichen* Beobachter (Intracoderreliabilität, intraindividuelle Objektivität) geprüft worden (vgl. Kap. 5.5.4.5). Das Ausmaß an Übereinstimmung *verschiedener* Beobachter (Intercoderreliabilität) wurde aufgrund des ausführlichen Codehandbuches nicht getestet. Allerdings ist durch das detaillierte Codehandbuch davon auszugehen, dass nach einer intensiven Einarbeitung auch mehrere Bewertende wenig Interpretationsspielraum hätten. Bei der Interpretationsobjektivität kommt die qualitative Inhaltsanalyse allerdings an ihre Grenzen, denn der für die Auswertung nötige interpretierende Blick des Auswertenden macht die Analyse stets anfällig für Messfehler.

5.5.1.2 | Reliabilität

Das Hauptgütekriterium der Reliabilität ist nach Eid et al. (2017: 849) der Maßstab für die Messfehlerfreiheit einer Messung und berechnet den „Anteil der wahren Varianz an der Gesamtvarianz.“ Die Reliabilität eines Erhebungsinstrumentes bildet damit eine zentrale Voraussetzung für die inhaltlich relevante Validierung und Auswertung der Testergebnisse. Für die Schätzung der Reliabilität im Sinne der Klassischen Testtheorie werden in der Studie folgende Testgütekriterien genutzt: Schwierigkeit der Items, Dimensionalität und interne Konsistenz.

Schwierigkeit der Items: Eine Skala hat gemäß der Klassischen Testtheorie zum Ziel, anhand der Items möglichst viele Ausprägungsgrade des zu messenden Merkmals zu erfassen, sodass eine hohe Streuung des Schwierigkeitsindizes angestrebt wird (vgl. Döring/Bortz 2016: 268; 271). Eine Likert-Skala sollte leichte Items, die von vielen Teilnehmenden bejaht werden, schwere Items, die von vielen abgelehnt werden und auch Items mittlerer Schwierigkeit enthalten (vgl. Döring/Bortz 2016: 270). So werden extreme Schwierigkeiten vermieden. Als Index des Schwierigkeitsgrades gilt der Itemmittelwert: je höher der Itemmittelwert bei einer numerisch aufsteigenden Skala, desto „leichter“ ist ein Item im testtheoretischen Sinne (vgl. Döring/Bortz 2016: 271).

Dimensionalität: Die Dimensionalität einer Skala beschreibt, ob ein latentes Merkmal durch die Gesamtskala erfasst wird (eindimensional) oder ob die Skala mehrdimensional ist. Liegt Eindimensionalität vor, so sollte sich diese in einer hohen internen Konsistenz oder in einer 1-Faktor-Struktur einer Faktorenanalyse widerspiegeln. Ist die Eindimensionalität der Itemstruktur eines Instrumentes anhand einer internen Konsistenzprüfung oder mit einer Faktorenanalyse nachgewiesen, so kann unter der Annahme, dass alle Items ein Konstrukt abbilden oder auf einen Faktor laden, eine Reliabilitätsanalyse der Messindikatoren

durchgeführt werden (vgl. Weiber/Mühlhaus 2014: 131 f.). Im Fall von Mehrdimensionalität kann mit einer explorativen oder konfirmatorischen Faktorenanalyse (vgl. Anhang K.1) geprüft werden, welche Items welche Subskalen des Merkmals abbilden (vgl. Döring/Bortz 2016: 270).

Interne-Konsistenz-Reliabilität

Manifeste und latente Indikatorebene: Merkmale der *manifesten Indikatorebene* sind unmittelbar beobachtbare Variablen, deren theoretische Bedeutung als eindeutig und bekannt angenommen wird (vgl. Döring/Bortz 2016: 224). Solche sind in der vorliegenden Studie beispielsweise das Alter oder die Zeugnisnote. *Manifeste* Variablen können als Indikatoren für die *latenten*, nicht direkt beobachtbaren Variablen dienen. Solche sind in der vorliegenden Studie beispielsweise die Lesemotivation oder das Interesse. Ihr Zusammenhang kann mittels kovarianzanalytischer Methoden untersucht werden, die in dieser Arbeit in Form von Regressionsanalysen zum Einsatz kommen. Während die Erhebung *manifesten* Merkmale wenig auf interne Konsistenz geprüft werden muss, so müssen Merkmale der *latenten Indikatorebene* sowohl theoretisch schlüssig erläutert als auch statistisch geprüft werden. Die Zuverlässigkeit eines *latenten* Indikators wird durch die *korrigierte Item-to-Total-Korrelation* (Trennschärfekoeffizient *KITK*) ermittelt. Hierfür wird die interne Konsistenz einer Skala abzüglich dieses Indikators berechnet, also die betrachtete Variable nicht in die Summenbildung einbezogen (vgl. Weiber/Mühlhaus 2014: 139). Die Trennschärfe gibt für einzelne Items einer Skala an, wie stark das Item mit dem Gesamtkonstrukt korreliert. Damit berechnet sich die Trennschärfe einzelner Items aus der bivariaten Korrelation des Items mit dem Gesamtscore der Skala. Die Trennschärfe hat einen Wertebereich von -1 bis +1 und sollte einen Wert von > 0.3 (Cutoff-Wert für Itemselektion) aufweisen (vgl. Döring/Bortz 2016: 271). WEIBER & MÜHLHAUS (2014: 137) weisen unter Rückbezug auf NUNNALLY (1967: 263) als Maßstab für „gute Reliabilität“ einen Schwellenwert von $KITK \geq 0.5$ aus. Je höher der Koeffizient für die Trennschärfe, d. h. je höher die Korrelation, desto besser repräsentiert das Item die Gesamtskala. Liegen Items mit einer Trennschärfe von < 0.3 vor, so müssen diese durch Skalenüberarbeitung angepasst oder aus weitergehenden Analysen entfernt werden, wenn die Tilgung wenig trennscharfer Items die interne Konsistenz steigern könnte. Im Fall von explorativen Forschungsdesigns sollte für inhaltlich relevante Items eine verbale, theoriegeleitete Begründung zur optionalen Beibehaltung der Items vorgelegt werden.

Manifeste und latente Konstruktebene:

Die Einschätzung der internen Konsistenz von Items hinsichtlich der *Konstruktebene* dient der Überprüfung der Messgenauigkeit, ob die Items einer Gesamtskala das gleiche (theoretische) Konstrukt messen. Die von einer Skala erzielte Reliabilität kann durch das Konsistenzmaß der internen Konsistenz *Cronbachs α* angegeben werden. Zur Berechnung werden die einzelnen Items einer Skala miteinander korreliert (bivariate Korrelation) und gemittelt (vgl. Döring/Bortz 2016: 443). Die Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit einer Skala zeigt bei einem Reliabilitätskoeffizienten von 1 an, dass alle beobachteten Unterschiede zwischen Personen auf wahre Unterschiede zurückzuführen sind und keine Messfehler vorliegen, während ein Wert von 0 auf einen hohen Messfehlereinfluss zufälliger Messfehler verweist (vgl. ebd.). *Cronbachs α* Werte $> .90$ werden üblicherweise als hoch und Werte $> .80$ als ausreichend eingestuft (vgl. Döring/Bortz 2016: 443). WEIBER & MÜHLHAUS (2014: 137) weisen unter Rückbezug auf NUNNALLY & BERNSTEIN (1994: 252) einen Schwellenwert von $\alpha \geq .70$ (bei > 4 Indikatoren) als Maßstab für „gute Reliabilität“ aus. Bei einem explorativen Forschungsstadium gilt bereits ein Wert von $\alpha \geq .60$ als ausreichend (vgl. Robinson/Shaver/Wrightsman 1991: 13). Kritisch bei

Skalen mit sehr vielen Items in der Berechnung ist, je mehr Items in die Rechnung eingesetzt werden, desto höhere α -Werte kommen im Ergebnis heraus, unabhängig von der Dimensionalität und Reliabilität des Fragebogens (vgl. Döring/Bortz 2016; Weiber/Mühlhaus 2016). In der vorliegenden Studie besteht dieses Risiko selten, da mehrheitlich eher eine geringe Anzahl an Items pro Subskala und keine unterschiedlichen Skalenabstufungen innerhalb der Indikatorensets genutzt werden (vgl. Weiber/Mühlhaus 2014: 137). Für Signifikanztests wird von dem konventionellen Signifikanzniveau $\alpha \leq 5\%$ ausgegangen, sodass Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ als signifikant gelten (vgl. Döring/Bortz 2016: 50; 871). Für Berechnungen der Ausprägung von Zusammenhangsmaßen werden in der Studie die folgenden standardisierten Effektstärken angenommen:

| Effektstärke | Gruppendifferenz Cohens δ | Varianzaufklärung (partielles) Eta- Quadrat (η^2) | Korrelations- koeffizient r nach Pearson | Rangkorrelations- koeffizient r_s nach Spearman |
|---------------|--|--|--|---|
| small effect | $\delta = .20$ | $\eta^2 = .01$ | $r = .10$ | $r_s = .10$ |
| medium effect | $\delta = .50$ | $\eta^2 = .06$ | $r = .30$ | $r_s = .30$ |
| large effect | $\delta = .80$ | $\eta^2 = .14$ | $r = .50$ | $r_s = .50$ |
| Quellen | Cohen 1992: 99; vgl. Field 2018: 117; Bortz/Schuster 2010: 109; Döring/Bortz 2016: 821 | Döring/Bortz 2016: 817 | Bortz/Schuster 2010: 156 | Bortz/Schuster 2010: 178; Döring/Bortz 2016: 821 |

5.5.1.3 | Validität

Das Hauptgütekriterium der Validität prüft, ob die Skala eines Erhebungsinstrumentes das beanspruchte Zielkonstrukt tatsächlich misst und entsprechende Gültigkeit besitzt. Grundsätzlich liegen invalide Analysen vor, wenn fälschlich die Existenz eines Effektes angenommen wird (Alpha-Fehler, Type I error) oder wenn fälschlich die Existenz eines Effektes abgelehnt wird (Beta-Fehler, Type III error). Ein Alpha-Fehler liegt vor, wenn falsch-positive Entscheidungen getroffen werden, wie wenn fälschlicherweise die Nullhypothese abgelehnt wird, weil ein Effekt angenommen wird, wo keiner vorliegt. Der hier genutzte konventionelle Grenzwert liegt, wie oben bereits genannt, bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%. Ein Beta-Fehler (Type III error) liegt vor, wenn falsch-negative Entscheidungen gegenüber der Forschungshypothese getroffen werden, wenn also fälschlicherweise ein unzutreffend spezifiziertes Modell nicht abgelehnt wird (vgl. Field 2018: 82; Döring/Bortz 2016: 105; Weiber/Mühlhaus 2014). Der Grenzwert des β -Levels liegt nach Cohen bei 0.2 (vgl. Cohen 1992: 100).

Die hohe Reliabilität von Messinstrumenten bildet damit eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung einer hohen Validität. In der Studie können maßgeblich zwei von drei Kernmethoden der Testvalidierung genutzt werden, wobei nach DÖRING & BORTZ (2016: 445) „mindestens eine“ eingesetzt werden sollte. Alle drei Methoden werden nachfolgend erläutert:

Inhaltsvalidität: Die Inhaltsvalidität (Evidenz auf der Basis der Testinhalte) setzt voraus, dass einzelne Testitems das Zielkonstrukt einer Gesamtskala inhaltlich in seinen verschiedenen Aspekten vollständig und sinngemäß widerspiegeln. Die theoretisch-argumentative Begründung inhaltlicher Aspekte von den theoretischen Konstrukten der Erhebungsinstrumente findet sich in den vorangegangenen Kapiteln und in dem Codehandbuch (vgl. Anhang H). Es gilt möglichst umfassend alle Aspekte der Konstrukte in Items zu repräsentieren und zu

begründen, wie die einzelnen und in ihrer Gesamtheit verwendeten Items die theoretischen Bedeutungen treffen.

Konstruktvalidität: Die Konstruktvalidität wird zu den einzelnen Erhebungsinstrumenten dargestellt. Hier kommen zur Prüfung der Skalen des *Leseselbstkonzeptes*, der *Involviertheit* und des *Interesses* die Gütekriterien der zweiten Generation zum Einsatz: In der Studie wird die *faktorielle Validität* (Evidenz auf der Basis der internen Struktur des Tests) durch konfirmatorische Faktorenanalyse geprüft (vgl. Anhang K). Im Fall eines eindimensionalen Tests laden alle zugehörigen Items auf einen Faktor, während bei mehrdimensionalen Skalen die Items inhaltlich auf die (theoretisch begründeten) Subdimensionen laden sollten. Um die Bedingungen der in der Studie genutzten Faktorenanalysen darzustellen, erfolgt im Anhang K.1 ein ausführlicherer Einschub.

Kriteriumsvalidität: Als dritte Testvalidierung gilt die Kriteriumsvalidität (Evidenz auf der Basis von Relationen des Tests zu anderen Merkmalen), die repräsentative Vergleiche mit reliablen und validen Außenkriterien anderer Testinstrumente misst. Hier ist das Ziel, dass ein internes Testinstrument stark mit externen Konstrukten korreliert, die das gleiche messen (konvergente Validität) und wenig mit Konstrukten, die etwas anderes messen (diskriminante Validität). Validitätskoeffizienten gelten bei $> .60$ als hoch und $> .40$ als mittel oder ausreichend (vgl. Döring/Bortz 2016: 448). Grundsätzlich ist die externe Validität der Konstrukte der Studie durch die Abhängigkeit oder zumindest den Zusammenhang einiger Variablen mit den Lesetexten eingeschränkt. Daher kann die Prüfung der Kriteriumsvalidität nur anteilig in den nicht veränderten Konstrukten der Lernbiografie und des Readers anhand von Vergleichen mit externen Daten vorgenommen werden.

5.5.1.4 | Nebengütekriterien

Die von DÖRING & BORTZ (2016: 449) zusammengefassten „sieben Nebengütekriterien psychologischer Tests“ wurden bestmöglich in der Testkonstruktion erfüllt: Skalierung, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Nicht-Verfälschbarkeit, Testfairness. Für die **Skalierung** der Erhebungsinstrumente ist bedacht, dass die numerischen Testwerte das empirische Relativ (die Merkmalsausprägung) angemessen abbilden, indem die unipolaren Antwortskalen mit der Zustimmung von eins bis vier numerisch ansteigen. Die Skalenscores (= Mittelwerte jeder Skala) oder Gesamtscores (= Mittelwerte der enthaltenen Subskalen) werden je Erhebungsinstrument angegeben.

Die Erhebungsinstrumente der Studie sind **bedingt normiert**. Die repräsentativen Vergleichswerte der Skalen aus den Fragebögen werden, soweit vorhanden, zu den quantitativen Instrumenten der Lernbiografie und des Readers angegeben. Das Kapitel zu den Erhebungsinstrumenten beschreibt transparent und offen, welche Instrumente eingesetzt und zum Teil adaptiert wurden. Zudem werden alle Erhebungsinstrumente auf ihre Güte geprüft.

Die Bedingungen der **Testökonomie** schließen sich an das Argument der explorativen Forschung an. In Relation zu dem erstrebten Erkenntnisgewinn wurden ein geringer finanzieller Aufwand der Testmaterialien sowie durch zwei Unterrichtseinheiten je Klasse eine angemessene zeitliche Ressource der Erhebung angestrebt. Der Test als Papiertest ist für den Einsatz in Schulen und fünften Klassen einfach zu handhaben und als Gruppentest durchführbar sowie zeitlich angemessen auszuwerten. Die Schreibprodukte und die Interviewstudie verlangen eine zeitintensive Auswertung, was die Ergebnismeldung für

die teilnehmenden Klassen und Schulen verzögert, jedoch den Erkenntnisgewinn gegenüber rein quantitativen Daten steigert.

Die praktische Relevanz der gemessenen Merkmale ist durch eine relativ geringe Verallgemeinerbarkeit eingeschränkt. Ziel ist es, aus dem schülerbezogenen Forschungsdesign Implikationen für den Umgang und Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache Potenziale und Grenzen zu ermitteln. Die im Vorhinein zu erwartende **Nützlichkeit** der Grundlagenforschung wird im Anschluss an den empirischen Teil reflektiert und zusammengefasst.

Die zeitliche, psychische und körperliche Belastung der Testpersonen kann als **zumutbar** gelten, da die Zeitspanne gängigen Unterrichtszeiten an Gesamtschulen entspricht und eine individuelle Pause während des längeren zweiten Messzeitpunktes möglich war. Für die Einschätzung der Zumutbarkeit wurden zwei Pilotierungen durchgeführt. Da Abbrüche in einem hohen Maße von Fragebogenlänge und Fragetyp abhängen, kann die Schwierigkeit und Länge der Haupterhebung für die Stichprobe mit einer sehr guten Rücklaufquote (3.85 % Ausfälle, 6 Kinder brechen vorzeitig ab) als angemessen eingestuft werden. Die wenigen Ausfälle zeigen, dass die offenen Fragen und die mehrfach eingesetzten Matrixfragen der vierstufigen Likert-Skalen nicht vermehrt zu Schwierigkeiten geführt haben (vgl. Knapp/Heidingsfelder 2001). In den Interviews konnten aufkommende Unstimmigkeiten durch die soziale Interaktion geklärt werden und keine Interviewerhebung musste vorzeitig abgebrochen werden. Im Vergleich zu den schriftlichen Fragebögen ist hier ein sorgfältigeres, situatives Fragen und Antworten möglich, allerdings ist das Risiko sozial erwünschter Antworten höher (vgl. Döring/Bortz 2016: 382).

Das Antworten der Schüler*innen nach sozialer Erwünschtheit kann insbesondere in dem von Bewertungen belasteten Schulkontext der Stichprobe nicht ausgeschlossen werden. Der Einfluss sollte allerdings durch die Bewertungsfreiheit, die Verschwiegenheit gegenüber der Bildungsinstitution und dem ausdrücklichen Verweis der Analyse nicht personenbezogener Daten gering sein (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012: 59). Die Formulierungen und die Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten sollten keine positive oder negative Erwartungstendenz vermitteln. Um das Verständnis zu sichern, sind der Fragebogen sowie der Reader groß und weitläufig, aus ökonomischen Gründen jedoch doppelseitig bedruckt. Insgesamt sind die schriftlichen Tests weniger **verfälschbar** als die Antworten in der Interviewsituation. In den Interviews könnte durch die Befragungssituation und die inhaltliche Nähe der Fragen zu Inhalten des vorhergehenden Fragebogens eventuell auf erwünschte Antworten geschlossen werden. Um dies zu vermeiden, wurde sich in der Durchführung eng an den Leitfaden des Interviews gehalten und in der Auswertung auf solche Aussagen geachtet. Aussagen, die inhaltlich als sozial erwünschte Antworten erscheinen, werden aus der qualitativen Analyse ausgeschlossen.

Um eine **Testfairness** zu wahren, sollte die soziokulturelle, ethnische oder geschlechtsspezifische Zugehörigkeit der Teilnehmenden keinen Einfluss auf die Testbearbeitung haben oder zu Diskriminierung führen. Alle Schüler*innen sollten die Fragen unter Bedingung gleicher Chancen beantworten können, da kein Wissen, sondern subjektive Einschätzungen abgefragt werden. Nur der innere Monolog lässt eine leichte Diskrepanz zu, da in diesem Fall die schriftsprachlichen Kompetenzen der einzelnen Schüler*innen zur Geltung kommen können.

Zuletzt kann diesen sieben Kriterien noch hinzugefügt werden, dass die *äußere Gestaltung* des Tests optisch und sprachlich auf die Zielgruppe zugeschnitten ist. In den Pilotierungen sowie in Vor- und Nachgesprächen mit den Schüler*innen und den beteiligten Lehrpersonen fand der Test eine hohe *Akzeptanz* und wurde von den Lehrpersonen als augenscheinlich gute Methode zum Vergleich der Textversionen anerkannt.

Die Kriterien wissenschaftlicher Qualität hinsichtlich der methodischen Strenge im Rahmen der Erhebung, Aufbereitung und Analyse sowie der begleitenden Dokumentation sind entsprechend gegeben. Gemäß der *Forschungsethik* gilt zudem, dass die Schüler*innen durch die Studienteilnahme nicht beeinträchtigt oder geschädigt werden, sie sowie ihre Erziehungsberechtigten das Einverständnis zur Teilnahme gegeben haben und allen die Erhebungsbedingungen bekannt sind (vgl. Döring/Bortz 2016: 96). Zudem werden die Schüler*innen und die Lehrpersonen in Datenaufbereitung, Auswertung und Veröffentlichungen vor ungewollter Identifizierbarkeit geschützt. Die Publikation der Befunde ist unter den Bedingungen nicht personenbezogener Aufbereitung der Daten möglich (vgl. ebd.: 97).

5.5.2 | Fragebogendesign: Lernbiografie

Der Fragebogen als sogenannte Lernbiografie (vgl. Anhang C) vor der Lektüre zum ersten Testzeitpunkt dient neben der Erfassung demografischer Daten dazu, mögliche Kontrollvariablen zu erheben. Sie dienen zur Untersuchung, ob Bewertungen der Schüler*innen zu **Leseinteresse**, **Textpräferenz** und **Perspektivenübernahme** *personenbezogen* bezüglich individueller Merkmale und Fähigkeiten oder *textbezogen* getroffen werden. Zudem kann untersucht werden, ob die Variablen geschlechterbezogen beeinflusst werden. Sicherlich ließen sich noch weitere interessante Kontroll- und Vergleichsvariablen erheben (wie z. B. der sozioökonomische Status und Kommunikationsformen der Familie, der Lesehabitus durch Vorlesen im Elternhaus, die Leseflüssigkeit oder das Lesestrategiewissen). Der Fragebogen wurde mit Ausrichtung auf die Untersuchungsfragen aufgrund des Forschungsinteresses und des Zeitfensters der Erhebung so lang wie nötig, aber hinsichtlich der Zumutbarkeit auch so kurz wie möglich gehalten.

Der Ablauf der Erhebung beginnt nach einer Begrüßung und Vorstellung der Studienleitenden damit, dass die Studie kurz als Untersuchung zum Lesen erläutert wird, an der die Schüler*innen als „kleine Forscher“ durch ihre Teilnahme mitwirken können. Anschließend werden knapp die zwei Unterrichtseinheiten der Erhebung und ausführlicher der Umgang mit dem Fragebogen erläutert (vgl. Anhang B). Dann werden auf dem Deckblatt der Lernbiografie zusammen mit den Lernenden die persönlichen *Geheimcodes*⁵¹ ausgefüllt und in einem Planer oder Hausaufgabenheft für die nächste Sitzung festgehalten. Nun wird gemeinsam je Frage durch die ersten Seiten des Fragebogens gegangen. Ab der dritten Seite können die Schüler*innen nach individuellem Tempo die Folgefragen beantworten. Die Lehrperson sowie die Studienleitende stehen für Rückfragen zur Verfügung. Erst wenn alle Teilnehmenden den Fragebogen der Lernbiografie abgeschlossen haben, wird der ELFE-Leseverständnistest ausgeteilt und nach standardisierten Vorgaben angeleitet und durchgeführt (vgl. Anhang C).

Die ersten beiden Fragen der Lernbiografie beziehen sich auf die Zusammensetzung der Stichprobe, die in Kapitel 5.4 erläutert werden. In den folgenden Unterkapiteln werden die Fragen zum *Lesehabitus*, zur *Lesemotivation*, zur *Lesehäufigkeit*, zu *Merkmale für ein gutes Buch*, zum *Leseselbstkonzept* sowie zum *ELFE-Leseverständnistest* vorgestellt und hinsichtlich ihrer Güte geprüft. Die statistische Güte der Frage zu intrinsischen oder extrinsischen Lesemotiven aus dem „Fragebogen der habituellen Lesemotivation“ (vgl. Möller/Bonerad 2007; Schaffner 2009) wurde ebenfalls geprüft und ist gegeben. Die Skala erweist sich

⁵¹ Anmerkung. Code-Struktur in Anlehnung an Ausführungen nach PÖGE (2011).

inhaltlich für die Auswertung der Forschungsfragen jedoch als redundant und wird daher nicht weiter aufgeführt.

Zunächst noch eine allgemeine Anmerkung zu den Erhebungsinstrumenten: Für die meisten Erhebungsinstrumente wurde eine vierstufiger Likert-Skala genutzt, in welcher die Teilnehmenden durch Ankreuzen einer Aussage ihre Zustimmung zum Ausdruck bringen konnten. Es handelt sich dabei um aufsteigend gestaffelte Auswahlmöglichkeiten (z. B. 4 = *stimme stark zu*, 3 = *stimme einigermaßen zu*, 2 = *stimme wenig zu* und 1 = *stimme überhaupt nicht zu*). Damit ist die verbale Likert-Skala eine ordinal skalierte, unipolare Skala mit Abstufungen des Zutreffens (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012: 52). Das eindimensional ausgerichtete Skalensformat wurde hinsichtlich der Stichprobe der Schüler*innen gewählt, da es zu den einfachen Formen der Antwortskalen zählt, die schnell erlernbar sind und nicht bei jeder Frage neu bedacht werden müssen (vgl. Franzen 2019: 671). Die vierer Skalenbreite wurde vor dem Hintergrund eines Ausweichens der Teilnehmenden auf eine Mittelkategorie (zentrale Tendenz) gewählt. Die gerade Zahl von Antwortkategorien verpflichtet die Testperson zu einem profilierten (positiven oder negativen) Urteil und verhindert einen Trend zur Mitte: Ambivalente Angaben wie ein unentschiedenes *Teils-teils* oder indifferente Angaben von gleichgültigen *weder noch-Positionen* erschweren für die Befragten wie auch die Auswertenden die Interpretation der Mittelkategorie (vgl. Kaplan 1972).⁵² Eine zusätzliche Kategorie für den Antwortverzicht (*keine Angabe* oder *ich weiß nicht*) wird nicht angeboten, da diese durch konstruktremdes Antwortverhalten zur einer Vermischung des Forschungskonstrukts führen könnte. Zudem scheint diese Kategorie inhaltlich nicht notwendig, da kein Wissen abgefragt wird und alle Lernenden über die notwendigen Kompetenzen zur Beurteilung, häufig subjektiven Einschätzung, der Antworten verfügen (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012: 54). Mit Ausnahme der Skala des Leseselbstkonzeptes, wo die negativen Items zur Auswertung umgepolt werden, enthalten alle eingesetzten Instrumente ausschließlich positiv gepolte Items.

5.5.2.1 | Erhebung des Lesehabitus nach Textsorten (Frage 3)

Die Skala des *habituellen Leseverhaltens nach Textformen* in Anlehnung an IGLU & TIMSS (Wendt et al. 2016: 59) wurde der oben genannten, durchgehend äquivalent in den Fragebögen eingesetzten vierstufigen Likert-Skala angepasst. Die Fragestellung wurde von *Wie oft liest du diese Dinge außerhalb deiner Schule (gedruckt oder elektronisch)?* zu *Wie oft liest du selber in deiner Freizeit (gedruckt oder elektronisch)?* abgewandelt, um eine Analogie zu den Fragen vier und fünf über das Leseverhalten in der Freizeit herzustellen. Zudem wurden die Variablen leicht verändert, indem die verbalen Items nicht ausformuliert, sondern stichpunktartig gelistet sind und aktuelle Beispiele der Textsorten⁵³ in Klammern angegeben wurden. Die Items *Geschichten* und *Romane* sowie *Comics* wurden in der ursprünglichen Skalenbildung wegen Ambivalenzen der Items nicht berücksichtigt. Da jedoch gerade ersteres Merkmal für die Untersuchung zu literarischen Texten zentral ist, wurden die Items zunächst vollständig aufgenommen. Die Textsorte *Zeitschriften* erreichte in den Vorgängerstudien den

⁵² DUBOIS & BURNS (1975: 883) kommen zu dem Ergebnis, „that the variability of meanings of the ‚?’ response is not greater than the variability of the other response categories.“ Man hätte entsprechend in der Skalenpilotierung prüfen können, ob eine Mittelkategorie nicht doch Aussagen bezüglich der Instrumente zulässt. Aufgrund der explorativen Ausrichtung der Studie gilt es zunächst möglichst eindeutige Antworten zu erhalten, sodass von dieser Option abgesehen wurde.

⁵³ *Anmerkung.* In Berücksichtigung von Erhebungen gegenwärtiger Trends für 10- bis 12-Jährige aus iconkids & youth: *Trend Tracking Kids 2017*. München 2017. URL = www.iconkids.com [07.07.2017].

niedrigsten Nutzungswert und wurde aus ökonomischen Gründen in der Studie gekürzt (vgl. Tab. 5.5).

| | |
|--|---|
| 3. <u>Wie oft</u> liest du selber in deiner Freizeit (gedruckt oder elektronisch)? Kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an. | |
| Variablen | Ich lese in meiner Freizeit... |
| hL_s | Bücher, die etwas erklären (z. B. über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die dich interessieren, oder über einen Ort, den du besucht hast). |
| hL_z | Zeitschriften (z. B. Bravo, GeoLino) |
| hL_R | Romane, Erzählungen, Geschichten, Gedichte (z. B. Märchen, Abenteuer) |
| hL_H | Anleitungen, Gebrauchsanweisungen |
| hL_I | Prospekte, Kataloge |
| hL_C | Comics (z. B. Micky Maus, Donald Duck, Mangas) |

Tab. 5.5: Items der Frage zum habituellen Leseverhalten nach Textsorten

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *Nie oder fast nie* bis 4 = *Jeden Tag oder fast jeden Tag*.

Die Items sind auf Basis der Variablenmittelwerte unterschiedlichen Schwierigkeiten zuzuordnen, wobei *Hilfstexte* (hL_H) mit einem Mittelwert (M) von 1.75 das unpopulärste Item und *Literarische Texte* (hL_R) mit M = 2.29 das leichteste Item darstellen (vgl. Tab. 5.6). Die Mittelwerte der ursprünglichen Skala weichen von den hier erhobenen Mittelwerten ab. Eine konvergente Validität der Skala ist demnach nur anteilig gegeben. Da allerdings kleine Itemveränderungen vorgenommen wurden sowie zum anderen bei den IGLU- & TIMSS-Studien wesentlich mehr Personen teilgenommen haben (n = 3496 bis 3580), ist die Kriteriumsvalidität nur bedingt verlässlich.

| Variablen | verbale Items | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) |
|-----------------------|---|-----|---------|---------|-----------------|---------|-----------------|--|
| hL_s | Sachbücher | 154 | 1 | 4 | 2.21 (2.71*) | 1.107 | 1.052 | .341 |
| hL_z | Zeitschriften | 154 | 1 | 4 | 1.81 (2.58*) | 1.043 | 1.021 | .361 |
| hL_R | Literarische Texte (Romane, Erzählungen, Geschichten, Gedichte) | 154 | 1 | 4 | 2.29 (2.42*) | 1.306 | 1.143 | .366 |
| hL_H | Hilfstexte (Anleitungen und Gebrauchsanweisungen) | 151 | 1 | 4 | 1.75 (2.34*) | .840 | .916 | .393 |
| hL_I | Informationstexte (Prospekte und Kataloge) | 151 | 1 | 4 | 2.05 (2.74*) | .997 | .999 | .419 |
| hL_C | Comics | 152 | 1 | 4 | 2.13 (2.44*) | 1.373 | 1.172 | .250 |
| | Gültige Werte (Listenweise) | 150 | | | | | | |

Tab. 5.6: Lesehabitus nach Textsorten: Item-Statistik

Anmerkung. *) Mit Asterisk gekennzeichnete Mittelwerte sind die Vergleichswerte nach WENDT et al. 2016.

Speziell für die näher zu untersuchende Textsorte *Literarische Texte* liegt der Wert der Trennschärfe *KITK* = .366 oberhalb des Cutoff-Wertes. Die weiteren Items weisen ebenfalls größtenteils einen Trennschärfewert von > .30 auf. Lediglich die Textsorte *Comics* liegt mit einer

Trennschärfe von .250 unterhalb des akzeptablen Wertes. In Anlehnung an die Ursprungsdaten zeigt sich, dass das Item *Comics* für weitere Analysen von der Skala ausgeschlossen werden muss. Das verbal veränderte Item *Literarische Texte* kann jedoch in der vorliegenden Studie als skalenzugehörig beibehalten werden. Die Skalen-Statistik der verbleibenden fünf Items (vgl. Tab. 5.7) verweist auf eine ausreichende interne Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha (α) von .620. Die interne Konsistenz der Skala der Textsorten ist damit auf der Indikator- und Konstruktebene erfüllt.

| Skala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| Textsorten | 150 | .620 | 10.06 | 10.433 | 3.230 | 5 |

Tab. 5.7: Lesehabitus nach Textsorten: Skalen-Statistik

Das Item *Literarische Texte* (h_{LR}) hat im Mittel den höchsten Wert der erfassten Textsorten, der zudem nahe dem Mittelwert der IGLU- & TIMSS-Studien liegt (vgl. Wendt et al. 2016: 59). Im Vergleich zu den anderen Kategorien der Skala werden entsprechend in der Freizeit *literarische Texte* von den Schüler*innen am häufigsten rezipiert. Davon lesen 30 Kinder (19.2 %) *Jeden oder fast jeden Tag* Texte der Textsorte *literarischer Texte* ($n = 154$, 2 fehlende Werte). *Sachbücher* und *Informationstexte* weisen eine ähnliche Aufteilung des Lesekonsums auf, während *Zeitschriften* und *Hilfstexte* wesentlich seltener gelesen werden. Hinsichtlich der Aufteilung nach Geschlecht gehören Jungen deutlich häufiger zu den wenig- bis nicht-Lesern *literarischer Texte* (vgl. Abb. 5.1), was sich mit Blick auf die folgenden Fragen zur Lesemotivation und -häufigkeit wahrscheinlich auf das grundsätzliche Leseverhalten zurückführen lässt. Die Tendenz eines möglichen Gendereffektes sollte in Hinblick auf die in der Studie eingesetzten literarischen Textversionen in den Auswertungen mitbedacht werden.

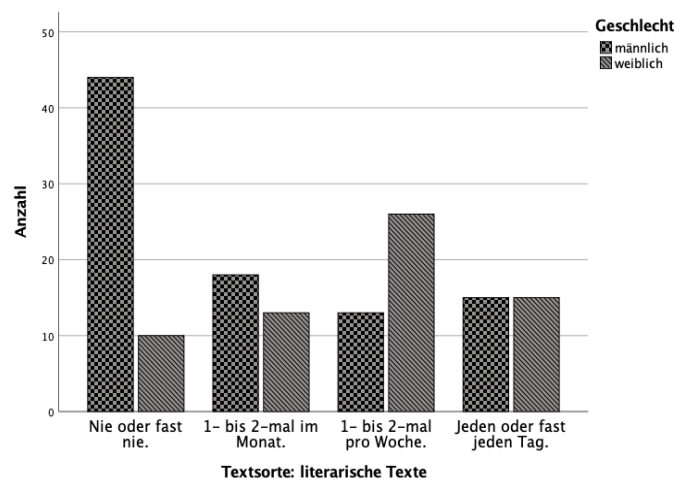






Abb. 5.1: Balkendiagramm zu Geschlecht und literarische Texte (n = 154)

5.5.2.2 | Erhebung der volitionalen Lesemotivation (Frage 4)

Die Skala zur Erhebung der volitionalen *Lesemotivation in der Freizeit* ist der KIM-Studie (vgl. mpfs 2017: 22) entnommen. Die Fragestellung *Wie gerne liest du Bücher?* wurde den Fragen der Lernbiografie angepasst und zu *Wie gern liest du in deiner Freizeit Bücher?* umformuliert. Zudem wurden die Smileys ergänzt. Die Stufe *lese gar nicht gerne* (die in der KIM-Studie nur 4 % auswählten) wurde ausgelassen, um keinen uneindeutigen Mittelwert zu erhalten. Die letzte Stufe *lese nie* wurde umformuliert in *überhaupt nicht gerne*, um die Formulierung der Skala zu vereinheitlichen (vgl. Tab. 5.8). Als verbale unipolare, symmetrische Skala mit vier Abstufungen der Intensität ist sie ordinal skaliert (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012: 52).

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4. Wie gern liest du in deiner Freizeit Bücher? | | | |
| Kreuze ein Kästchen an. | | | |
| <input type="checkbox"/> sehr gerne | <input type="checkbox"/> gerne | <input type="checkbox"/> nicht so gerne | <input type="checkbox"/> überhaupt nicht gerne |
|  |  |  |  |

Tab. 5.8: Items der Frage zur volitionalen Lesemotivation
Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *überhaupt nicht gerne* bis 4 = *sehr gerne*.

Die Schwierigkeit der Skala ist durch den Mittelwert von 2.68 als eher psychometrisch leicht einzuordnen, da sich die Antworten in der oberen Antworthälfte sammeln. Der Mittelwert ist als Tendenz der Stichprobe zu einer mittleren bis hohen volitionalen Lesemotivation zu deuten (vgl. Tab. 5.9). Die Trennschärfe und weitere Skalen-Statistiken werden aufgrund des singulären Items nicht erfasst.

| Skala | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung |
|--------------------------------|-----|---------|---------|------------|---------|-----------------|
| Lesemotivation in der Freizeit | 155 | 1 | 4 | 2.68 | .804 | .897 |

Tab. 5.9: Lesemotivation in der Freizeit: Item-Statistik

Die in Klammern angegebenen Vergleichswerte der KIM-Studie 2016 verweisen auf eine gute Kriteriumsvalidität der Skala der *Lesemotivation* (vgl. Tab. 5.10). Wie die deskriptive Statistik zeigt, lesen knapp zwei von drei Kindern (61.5 %) der Stichprobe *gerne* oder *sehr gerne*, ebenso wie in der KIM-Studie erhoben (59 %, mpfs 2017: 22).

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|----------------|-----------------------|------------|------------|------------------|---------------------|
| Gültig | überhaupt nicht gerne | 18 | 11.5 (11*) | 11.6 | 11.6 |
| | nicht so gerne | 41 | 26.3 (25*) | 26.5 | 38.1 |
| | gerne | 69 | 44.2 (37*) | 44.5 | 82.6 |
| | sehr gerne | 27 | 17.3 (22*) | 17.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 155 | 99.4 | 100.0 | |
| Fehlend | keine Angabe | 1 | .6 | | |
| Gesamt | | 156 | 100.0 | | |

Tab. 5.10: Lesemotivation in der Freizeit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Anmerkung. *) Mit Asterisk gekennzeichnete Werte sind die Vergleichswerte der KIM-Studie 2016 (fehlende Werte der Skala 4: 4 %). Zum Vergleich werden spezifisch die Ergebnisse der Altersgruppe von 10–11 Jahren der KIM-Studie 2016 genutzt, was 84.6 % der vorliegenden Stichprobe betrifft.

Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter zeigt sich, dass die Affinität der Mädchen zum Lesen deutlich höher ist als die der Jungen: Ein Drittel (32.90 %, 51x) der Mädchen liest *gerne* oder *sehr gerne* und nur 9.03 % lesen *nicht so gerne* oder *überhaupt nicht gerne*. Die Jungen

spalten sich hingegen exakt in zwei Pole: 29.03 % (45x) der Jungen lesen *gerne* oder *sehr gerne* und ebenso viele (29.03 %, 45x) lesen *nicht so gerne* oder *überhaupt nicht gerne*. Wie das Balkendiagramm zeigt, liegt hier eine positivere volitionale *Lesemotivation* bei den Mädchen vor (vgl. Abb. 5.2).

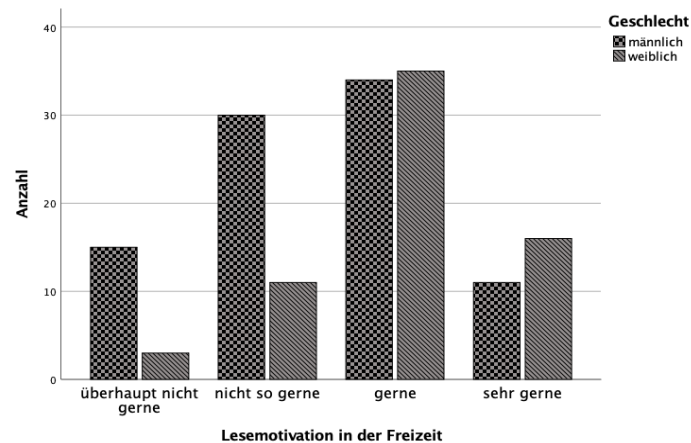


Abb. 5.2: Balkendiagramm zu Geschlecht und Lesemotivation (n = 155)

5.5.2.3 | Erhebung der volitionalen Lesehäufigkeit (Frage 5)

Zur Erhebung der *Lesehäufigkeit* in der Freizeit wurde die Skala *Bücher lesen: Nutzungsfrequenz* aus der KIM-Studie (mpfs 2017: 21) verwendet. Ebenso wie die vorhergehende Skala ist dies eine verbale unipolare, symmetrische Skala, hier mit itemspezifischem Antwortformat der Häufigkeit, ordinal skaliert mit vier Auswahlmöglichkeiten (vgl. Tab. 5.11).

5. Wie oft liest du in deiner Freizeit?
Kreuze ein Kästchen an.
Ich lese...

jeden/fast jeden Tag
 ein-/mehrmals in der Woche
 seltener
 nie

Tab. 5.11: Items der Frage zur volitionalen Lesehäufigkeit

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *nie* bis 4 = *jeden/fast jeden Tag*.

Die Schwierigkeit der Skala ist durch den Mittelwert von 2.81 als eher leicht einzuordnen. Der durchschnittlich hohe Mittelwert ist als Tendenz der Stichprobe erwartungsgemäß entsprechend der eher hohen volitionalen *Lesemotivation* auch als eine eher hohe volitionale *Lesehäufigkeit* zu deuten (vgl. Tab. 5.12). Die Trennschärfe und weitere Skalen-Statistiken werden aufgrund des singulären Items nicht erfasst.

| Skala | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung |
|----------------------------|-----|---------|---------|------------|---------|-----------------|
| volitionale Lesehäufigkeit | 156 | 1 | 4 | 2.81 | .814 | .902 |

Tab. 5.12: Lesehäufigkeit in der Freizeit: Item-Statistik

In der Studie wählen die Teilnehmenden hinsichtlich der *Lesehäufigkeit* weniger die Randvariablen und mehr die mittigen Antwortoptionen: Wie bei der ursprünglichen Skala der KIM-Studie 2016 (vgl. mpfs 2017: 21) gehören 38.5 % der befragten Schüler*innen zu den regelmäßigen Lesern (*mind. einmal pro Woche*) und 28.8 % lesen zumindest *seltener* in ihrer Freizeit.

Während 7.7 % zu den ausdrücklichen nicht-Lesenden (*nie*) zählen, liest ein Viertel der Schüler*innen *jeden/fast jeden Tag* (vgl. Tab. 5.13).

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------|----------------------------|------------|------------|------------------|---------------------|
| Gültig | nie | 12 | 7.7 (11*) | 7.7 | 7.7 |
| | seltener | 45 | 28.8 (34*) | 28.8 | 36.5 |
| | ein-/mehrmals in der Woche | 60 | 38.5 (41*) | 38.5 | 75.0 |
| | jeden/fast jeden Tag | 39 | 25.0 (14*) | 25.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 156 | 100.0 | 100.0 | |

Tab. 5.13: Lesehäufigkeit in der Freizeit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Anmerkung. *) Mit Asterisk gekennzeichnete Werte sind die Vergleichswerte der 10- bis 11-Jährigen der KIM-Studie 2016. Unter gleichem Argument wie oben bezüglich der Frage zur *Lesemotivation* werden für den Abgleich der statistischen Werte die Ergebnisse der KIM-Studie in der Altersgruppe der 10- bis 11-Jährigen genutzt.

Mädchen lesen mit 32.05 % (50x) *regelmäßig* mindestens wöchentlich und nur zu 9.62 % (15x) *seltener* bis *nie*, während die Jungen ebenfalls mit 31.41 % (49x) *regelmäßig* jedoch zu 26.92 % (42x) *seltener* bis *nie* weitaus seltener lesen. Dieser auch im Balkendiagramm (vgl. Abb. 5.3) ersichtliche *gender-gap* insbesondere bei den nicht-Lesenden (11 % Mädchen, 21 % Jungen) entspricht den Ergebnissen der KIM-Studie (vgl. mpfs 2017: 21). Die konvergente Validität ist demnach in weiten Teilen gegeben.

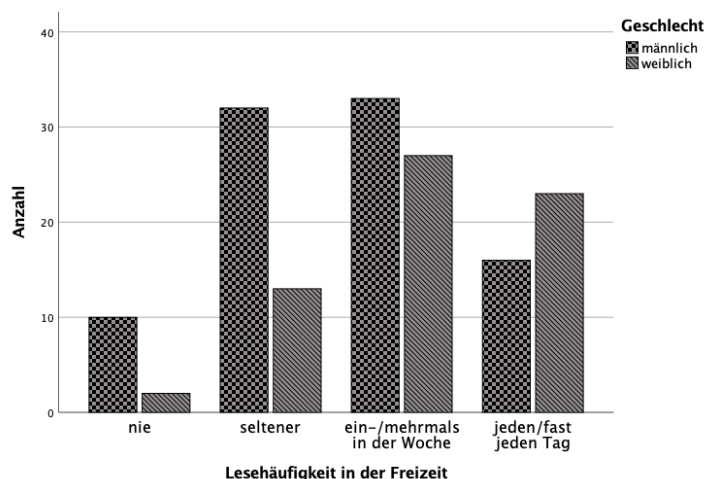


Abb. 5.3: Balkendiagramm zu Geschlecht und Lesehäufigkeit (n = 156)

Die Merkmale des habituellen *Leseverhaltens* sowie der volitionalen *Lesemotivation* und *-häufigkeit* der Stichprobe entsprechen nach den drei dargestellten Instrumenten dem Durchschnitt ihrer Altersgenossen. Die Skalen der *Lesemotivation* und der *Lesehäufigkeit* weisen erwartungsgemäß eine ausgeprägte Korrelation auf (Pearson $r = .713^{***}$, $p < .001$). Die deskriptiven Ergebnisse sprechen für eine erfolgreiche Repräsentativität der Stichprobe der Studie bei den zu untersuchenden Konstrukten des Lesens. Inhaltlich auffällig ist der deutliche *gender-gap* bezüglich der Leseaffinität zugunsten der Mädchen.

5.5.2.4 | Erhebung der Merkmale für ein gutes Buch (Frage 6)

Für die Entwicklung der Erhebungsskala zu *Merkmale eines guten Buches* wurden die Forschungsergebnisse von PFAFF-RÜDIGER (2011), MELLMANN (2006/2007) sowie dem Handbuch „Literatur & Emotionen“ von KOPPENFELS & ZUMBUSCH (2016) einbezogen. Die Frage *Was sind*

für dich wichtige Merkmale für ein gutes Buch? fordert in Form einer *single choice* eine Entscheidung zwischen den Optionen *Zustimmung* oder *Enthaltung*. Die zehn optionalen Merkmale und ihre theoretische Einordnung sind Tabelle 5.14 zu entnehmen. Die Bearbeitung hat in der Haupterhebung trotz abweichender Handlungsanweisung in dieser Frage durchgehend gut geklappt.⁵⁴

| Variablen | 6. Was sind für dich wichtige Merkmale für ein gutes Buch? Kreuze nur die wichtigsten Merkmale an. | Rezeptionsmodi | Häufigkeit | Anteil in Prozent | Jungen | Mädchen |
|------------------|---|------------------------------|------------|-------------------|--------|---------|
| MB ₁ | interessanter Inhalt | Konzeptlesen | 109 | 69.9 % | 65 | 44 |
| MB ₂ | lustiger/witziger Inhalt | Konzeptlesen | 108 | 69.2 % | 61 | 47 |
| MB ₃ | spannender Inhalt | Konzeptlesen | 112 | 71.8 % | 73 | 39 |
| MB ₄ | Entspannung beim Lesen | Konzeptlesen | 48 | 30.8 % | 29 | 19 |
| MB ₅ | schön geschriebener Text | ästhetischer Lesemodus | 63 | 40.4 % | 32 | 31 |
| MB ₆ | Rhythmus/Melodie von dem Text | ästhetischer Lesemodus | 6 | 3.8 % | 4 | 2 |
| MB ₇ | Hineindenken in die Personen/Figuren | intimes Lesen | 57 | 36.5 % | 30 | 27 |
| MB ₈ | Mitfühlen mit den Personen/Figuren | intimes Lesen | 60 | 38.5 % | 32 | 28 |
| MB ₉ | Ablenkung von meiner Welt | intimes Lesen | 57 | 36.5 % | 29 | 28 |
| MB ₁₀ | einfach zu lesen | (Prämisse d. lit. Rezeption) | 71 | 45.5 % | 44 | 27 |

Tab. 5.14: Items und Häufigkeiten der Frage nach Merkmalen für ein gutes Buch

| Variablen | verbale Items | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) |
|-----------------|--------------------------------------|-----|---------|---------|------------|---------|-----------------|--|
| MB ₁ | interessanter Inhalt | 156 | 0 | 1 | .70 | .243 | .492 | .347 |
| MB ₂ | lustiger/witziger Inhalt | 156 | 0 | 1 | .69 | .214 | .463 | .159 |
| MB ₃ | spannender Inhalt | 156 | 0 | 1 | .72 | .204 | .451 | .178 |
| MB ₄ | Entspannung beim Lesen | 156 | 0 | 1 | .31 | .214 | .463 | .253 |
| MB ₅ | Freude am schönen Text | 156 | 0 | 1 | .40 | .242 | .492 | .158 |
| MB ₆ | Rhythmus/Melodie von dem Text | 156 | 0 | 1 | .04 | .037 | .193 | .130 |
| MB ₇ | Hineindenken in die Personen/Figuren | 156 | 0 | 1 | .37 | .233 | .483 | .382 |

⁵⁴ *Anmerkung.* In den Pilotierungen führte die Einschränkung auf eine Auswahl der drei wichtigsten Merkmale zu Irritationen, ob auch weniger als drei Merkmale ausgewählt werden dürften, sodass die Haupterhebung die Auswahlanzahl offenlässt. Nur ein Teil der Teilnehmenden hat in den Pilotierungen weniger als drei Merkmale ausgewählt und es lässt sich nicht nachträglich prüfen, ob der Anteil mit drei Merkmalen diese tatsächlich wählen würde oder mehr gewählt hat, um die Auswahlanzahl zu erfüllen. Die Aufgabe suggerierte zudem, dass es drei Merkmale geben müsste, die ein *gutes Buch* ausmachen und eröffnete damit eine ungünstige Erwartungshaltung.

| | | | | | | | | |
|------------------------|------------------------------------|-----|---|---|-----|------|------|------|
| MB₈ | Mitfühlen mit den Personen/Figuren | 156 | 0 | 1 | .38 | .238 | .488 | .320 |
| MB₉ | Ablenkung von meiner Welt | 156 | 0 | 1 | .37 | .233 | .483 | .357 |
| MB₁₀ | einfach zu lesen | 156 | 0 | 1 | .46 | .250 | .500 | .019 |
| | Gültige Werte (Listenweise) | 156 | | | | | | |

Tab. 5.15: Merkmale für ein gutes Buch: Item-Statistik

Die Schwierigkeit der Items weist auf Basis der Mittelwerte eine hohe Streuung unterschiedlicher Itemschwierigkeiten auf und vermeidet damit Schwierigkeitsextreme (vgl. Tab. 5.15). Die zum Teil sehr niedrigen Trennschärfekoeffizienten verweisen darauf, dass hier kein eindimensionales Konstrukt vorliegt. Der niedrige Reliabilitätskoeffizient (vgl. Tab. 5.16) verweist ebenfalls auf ein mehrdimensionales Konstrukt. Da die Skala durchaus heterogene Merkmale erfassen soll, ist das Kriterium der Homogenität hier sowohl auf Item- als auch Konstruktebene erwartungsgemäß nicht erfüllt. Es sind keine statistischen Vergleiche mit vorhergehenden Skalen oder Stichproben möglich, weil diese Skala neu entwickelt wurde.

| Skala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|------------------------------|-----|-------------------------------------|------------|---------|-------------------------|----------|
| Merkmale guter Bücher | 156 | .524 | 4.45 | 3.991 | 1.998 | 10 |

Tab. 5.16: Merkmale guter Bücher: Skalen-Statistik

Die drei Items zum *Textinhalt* werden am häufigsten als *Merkmale eines guten Buches* ausgewählt (vgl. Tab. 5.14): Das Item *spannender Inhalt* (MB₃: 112x, 71.8 % wählen zustimmend das Item als wichtiges Merkmal guter Bücher aus) liegt dabei etwas vor den Merkmalen *interessanter Inhalt* (MB₁: 109x, 69.9 %) und *lustiger/witziger Inhalt* (MB₂: 108x, 69.2 %). Damit kommt dem *Konzeptlesen* (vgl. Kap. 2.2.2) eine hohe Relevanz in den Rezeptionsmodi zu. Als das viertwichtigste Merkmal für ein gutes Buch wird von knapp der Hälfte der Stichprobe das Item *einfach zu lesen* (MB₁₀: 71x, 45.5 %) angegeben. Dem Item ist kein Lesemodus direkt zuzuordnen, es erscheint eher als Prämisse bestimmter Lesemodi. Daraufhin folgt mit dem Item *schön geschriebener Text* (MB₅: 63x, 40.4 %) ein Merkmal, das am ehesten dem *ästhetischen Lesemodus* zuzuordnen ist. Daran schließen die beiden Items zur Perspektivenübernahme *Mitfühlen mit den Personen/Figuren* (MB₈: 60x, 38.5 %) und das *Hineindenken in die Personen/Figuren* (MB₇: 57x, 36.5 %) sowie das ebenfalls dem *intimen Lesen* zugehörige Item *Ablenkung von meiner Welt* (MB₉: 57x, 36.5 %) an.

Weniger zugestimmt wird dem Item *Entspannung beim Lesen* (MB₄: 48x, 30.8 %). Und kaum relevant als Merkmal für ein gutes Buch halten die Schüler*innen das Item *Rhythmus/Melodie von dem Text* (MB₆: 6x, 3.8 %). Wobei zu diesem Item in der Durchführung häufiger als zu anderen Rückfragen gestellt wurden. Ein möglicher Störfaktor für das Item könnte sein, dass die inhaltliche Bedeutung des Items anteilig nicht verstanden wurde. Das Kreisdiagramm (vgl. Abb. 5.4) visualisiert die prozentuale Verteilung der *Merkmale für ein gutes Buch*. Deutlich wird hier, dass keinem einzelnen Merkmal, sondern eher Merkmalsgruppen zentrale Wertschätzung zukommt. Insbesondere dem *Inhalt*, der den Interessen der Lesenden entsprechend spannend oder lustig sein sollte, wird eine hohe Relevanz zugewiesen.

Ein Vergleich der geschlechtlichen Aufteilung auf die Merkmalsgruppen zeigt, dass Mädchen die Merkmale des *intimen Lesens* (Rahmen) analog zu den Ergebnissen des *gender-gaps* der LisE-Studie (vgl. Frederking et al. 2017: 50) höher gewichten als die Jungen (vgl. Abb. 5.5). Gleiches gilt mit noch größerer Differenz für das *ästhetische Lesen* nach dem gegenstandsbezogenen Item *schön geschriebener Text*. In den Werten des *Konzeptlesens* zur Realisierung von individuellen Interessen hingegen ergibt sich keine durchgehende Geschlechtsausrichtung. Auffällig ist, dass die Jungen dem Merkmal *spannender Inhalt* den mit größten Abstand zu den Mädchen höheren Wert zuweisen. Die Prämisse des Lesens, ein gutes Buch sollte *einfach zu lesen sein*, bewerten die Jungen stärker als die Mädchen, was von besonderer Relevanz für die weitere Studie sein könnte.

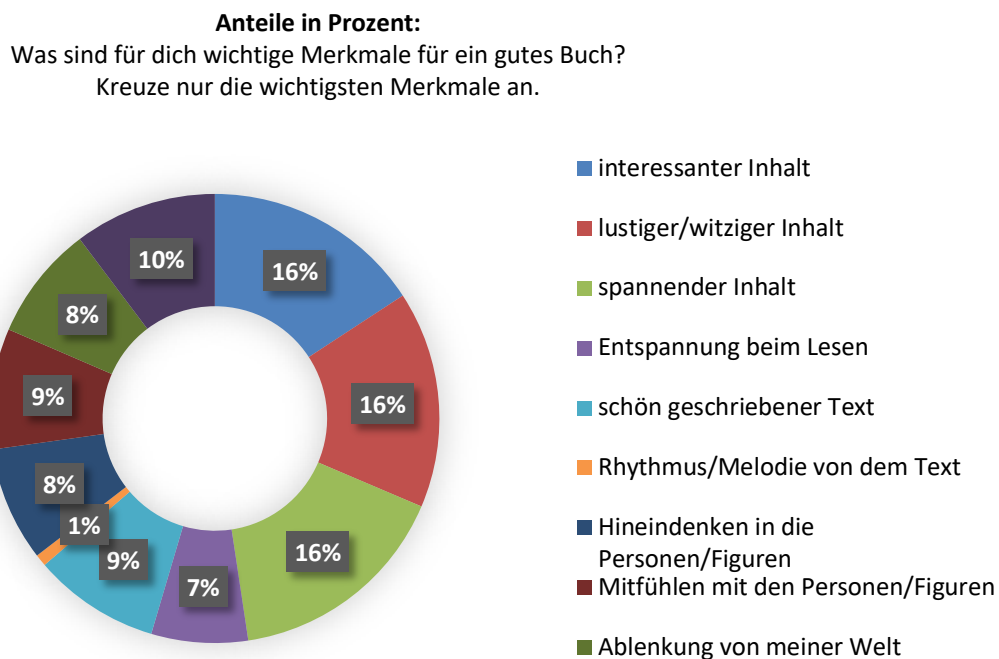


Abb. 5.4: Merkmale für ein gutes Buch: Anteile in Prozent

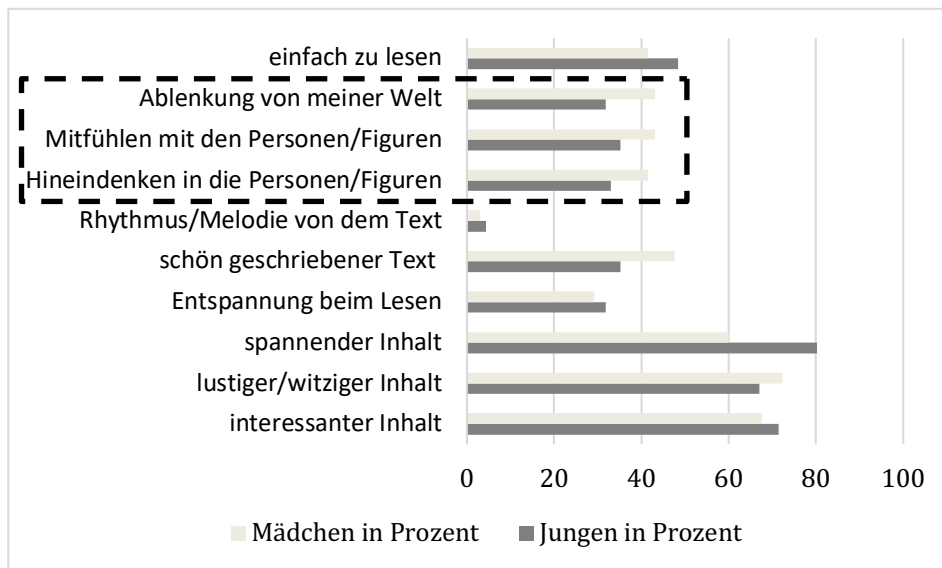


Abb. 5.5: Balkendiagramm zu Geschlecht und Merkmalen guter Bücher (n = 156)

Die Frage wird nicht nur gestellt, um die regulären Auswahlkriterien der Schüler*innen für ein *gutes Buch* zu erfassen. Diese Angaben können darüber hinaus im Anschluss ebenfalls mit den angegebenen *Merkmale je Textversion* (MT) sowie den *Textpräferenzen* (P) verglichen werden, um zu prüfen, ob der individuelle Lesehabitus Einfluss auf die Textrezeption nimmt.

5.5.2.5 | Erhebung des Leseselbstkonzeptes (Frage 7)

Die Frage zum *Leseselbstkonzept* ist der Studie KESS 2007 unverändert entnommen (vgl. Bos et al. 2009: 69). Die Skala zum *Leseselbstkonzept* (LsK) erhebt die selbsteingeschätzte Bewertung eigener Lesekompetenzen der Schüler*innen (vgl. Tab. 5.17).

| Variablen | 7. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? Kreuze <u>in jeder Zeile einmal</u> an, wie sehr die verschiedenen Aussagen auf dich zutreffen. |
|-------------------|--|
| LsK _{ap} | Lesen fällt mir sehr leicht. |
| LsK _{bn} | Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen. |
| LsK _{cn} | Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler aus meiner Klasse. |
| LsK _{en} | Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese. |
| LsK _{fp} | Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese. |
| LsK _{hp} | Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen. |
| LsK _{in} | Laut vorlesen fällt mir sehr schwer. |
| LsK _{jn} | Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe. |

Tab. 5.17: Items der Frage zum Leseselbstkonzept

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme stark zu*.

Motivationale Merkmale wie das *Leseselbstkonzept* und die *Lesemotivation* hängen nachweislich mit dem Textverstehen zusammen (vgl. Kap. 2.2.1; vgl. Henschel/Roick 2013: 105). Damit stellt das *Leseselbstkonzept* auch eine mögliche Einflussvariable auf die *Textpräferenz* dar. Zunächst wird die Güte der Skala anhand der Faktorenstruktur geprüft (vgl. Anhang K.1.1). Dabei kann das Konstrukt nach Bos et al. (2009) repliziert werden: Zu einem *positiven Leseselbstkonzept* zählen durch die Faktorenanalyse bestätigt die Items LsK_{ap}, LsK_{fp} und LsK_{hp}. Zu einem *negativen Leseselbstkonzept* gehören die Items LsK_{bn}, LsK_{cn}, LsK_{en} und LsK_{jn}. Das Item

LsK_{in} der Subskala des negativen Leseselbstkonzeptes reduziert recht stark die Reliabilität und wird aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Wie die Item-Statistiken (vgl. Tab. 5.18 und Tab. 5.19) zeigen, sind die verbleibenden Items auf Basis der Variablenmittelwerte je Subskala ähnlich schwer und die Differenzen nur leicht unterschiedlichen Schwierigkeitsindizes zuzuordnen. Die Ähnlichkeit der Mittelwerte verweist auf eine Homogenität der Subskalen zugunsten der jeweiligen internen Konsistenz, eventuell können einzelne Items auch redundant sein. Die leichtesten Items LsK_{ap} (M = 3.43) und LsK_{jn} (M = 2.87) verweisen darauf, dass für die Stichprobe die Lesephasen mit Option zum wiederholten Lesen der Texte ein passendes Studiendesign darstellen. Die Werte der Trennschärfekoeffizienten liegen durchgehend über dem Cutoff-Wert von mehr als .30 (geringster Wert KITK: LSK_p = .465; LSK_n = .365).

| Variablen | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|--|-----|---------|---------|------------|---------|---------------------|--|
| LsK _{ap} | 154 | 1 | 4 | 3.27 | .448 | .669 | .465 |
| LsK _{fp} | 153 | 1 | 4 | 3.43 | .602 | .776 | .533 |
| LsK _{hp} | 153 | 1 | 4 | 3.13 | .601 | .775 | .517 |
| Gültige (Listenweise) Werte | 153 | | | | | | |

Tab. 5.18: Positives Leseselbstkonzept: Item-Statistik

| Variablen | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|--|-----|---------|---------|------------|---------|---------------------|--|
| LsK _{bn} | 150 | 1 | 4 | 2.52 | .614 | .783 | .466 |
| LsK _{cn} | 151 | 1 | 4 | 2.75 | .896 | .947 | .365 |
| LsK _{en} | 152 | 1 | 4 | 2.57 | .883 | .940 | .497 |
| LsK _{jn} | 153 | 1 | 4 | 2.87 | .838 | .915 | .393 |
| Gültige (Listenweise) Werte | 148 | | | | | | |

Tab. 5.19: Negatives Leseselbstkonzept: Item-Statistik

Anmerkung. Die Vergleichswerte der KESS-Studie können hier nicht zur Normierung herangezogen werden, weil die Polung der Skala andersherum vorgenommen wurde (1 = *stimme stark zu* zu 4 = *stimme überhaupt nicht zu*). Daher unten ein Vergleich mit den IGLU-Ergebnissen.

Die Skalen-Statistik zeigt auf Basis der Reliabilitätskoeffizienten, dass durch Auslassen eines weiteren Items keine höhere interne Konsistenz der Subskalen erreicht werden kann. In Prüfung der latenten Indikator- und Konstruktebene der Skala zum *Leseselbstkonzept* ergibt sich, dass der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha sowohl für die Gesamtskala (mit umgepolten Werten) als auch für die beiden Subskalen eine gute Homogenität der Items ausweist (vgl. Tab. 5.20). Die interne Konsistenz ist damit auf der Indikator- und Konstruktebene erfüllt.

| Skala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|--|-----|-------------------------------------|------------|---------|-------------------------|----------|
| Subskala LsKp | 153 | .688 | 9.83 | 3.050 | 1.746 | 3 |
| Subskala LsKn | 148 | .647 | 10.74 | 6.274 | 2.505 | 4 |
| Gesamtskala LsK umgepolt Mittelwerte | 148 | .707 | 20.64 | 12.206 | 3.493 | 7 |

Tab. 5.20: Leseselbstkonzept Subskalen und Gesamtskala: Skalen-Statistik

Für die Erstellung einer *Gesamtskala LsK nach Kategorien* werden die Schüler*innen in Gruppen mit niedrigem, mittlerem und hohem *Leseselbstkonzept* unterteilt: Schüler*innen mit einem Mittelwert von $1 \leq M < 2$ werden der Kategorie *niedrig* (1) zugeordnet, mit einem Mittelwert von $2 \leq M < 3$ der Kategorie *mittel* (2) und mit einem Mittelwert von $3 \leq M \leq 4$ der Kategorie *hoch* (3). Das *Leseselbstkonzept* der *Gesamtskala LsK nach Kategorien* der Schüler*innen fällt mit einem Skalenmittelwert von $M = 2.46$ tendenziell positiv aus. Im Vergleich zu den Mittelwerten der IGLU-Studien im Jahr 2011 mit einem Mittelwert von $M = 3.33$ und 2016 mit einem Mittelwert von $M = 3.29$ hat die vorliegende Stichprobe durchschnittlich ein etwas niedrigeres *Leseselbstkonzept* (Vergleich zu den IGLU-Studien mit ebenfalls 4-stufiger Likert-Skala). Die Gruppenzuordnung in Abbildung 5.6 zeigt, dass 47.44 % (74x) der Schüler*innen über ein hohes *Leseselbstkonzept*, 48.72 % (76x) über ein *Leseselbstkonzept* mittlerer Höhe und 1.92 % (3x) über ein niedriges *Leseselbstkonzept* verfügen.



Abb. 5.6: Leseselbstkonzept nach Kategorien: Anteile in Prozent

Um zu prüfen, ob das selbsteingeschätzte *Leseselbstkonzept* mit den erhobenen Lesefähigkeiten nach dem ELFE-Leseverständnistest zusammenhängt, wird eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Der Zusammenhang der *ELFE-Leseleistung* und des *Leseselbstkonzeptes* ist erwartungsgemäß nach *Pearson* mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = .306^{***}$ (*medium effect*) nachweisbar und hoch signifikant ($p < .001$, einseitig & zweiseitig). Wie auch dem Boxplot (vgl. Abb. 5.7) zu entnehmen ist, haben Schüler*innen mit einem niedrigen Gesamtergebnis im *ELFE-Leseverständnistest* erwartungskonform eher ein niedriges *Leseselbstkonzept* (Gesamtskala LsK nach Kategorien), Schüler*innen mit einer hohen *ELFE-Leseleistung* ein tendenziell hohes *Leseselbstkonzept* (LSK). Die Mittelwerte und die Streuungen in den Vergleichen der mittleren *Leseleistungen/LsK_mittel* und der hohen *Leseleistungen/LsK_hoch* liegen relativ dicht beieinander. Die Schüler*innen mit einem hohen

Leseselbstkonzept weisen jedoch eindeutig noch höhere Werte im Gesamtergebnis der *ELFE-Leseleistung* auf als diejenigen mit einem mittleren *Leseselbstkonzept*.

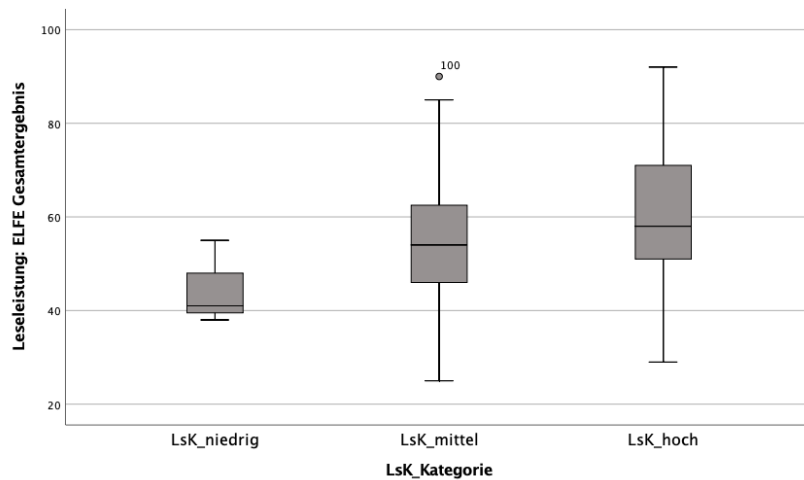


Abb. 5.7: Boxplot ELFE-Leseleistung und Leseselbstkonzept

Zudem wird geprüft, ob hier ebenfalls ein *gender-gap* vorliegt. Das *Leseselbstkonzept* der Geschlechter ist sowohl nach den Kategorien (niedrig/mittel/hoch) ($p = .634$, zweiseitig) als auch nach den Mittelwerten des *Leseselbstkonzeptes* ($p = .306$, zweiseitig) nicht signifikant unterschiedlich. Die Tendenz ist jedoch, dass Mädchen mit 49.2 % eher ein hohes *Leseselbstkonzept* haben als Jungen mit 47.8 % (vgl. Abb. 5.8).

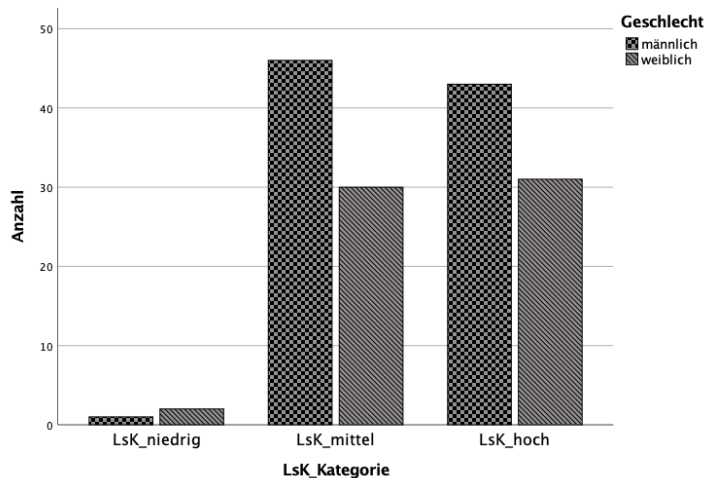


Abb. 5.8: Balkendiagramm zu Geschlecht und LSK nach Kategorien (n = 153)

Ein niedriges *Leseselbstkonzept* haben in der Studie lediglich ein Junge und zwei Mädchen, sodass ein stark negativer Einfluss der intrinsischen Lesemotivation für die Stichprobe kaum anzunehmen ist (vgl. Tab. 5.21).

| | | | LsK_Kategorie | | | |
|------------|----------------------------|----------------------------|---------------|------------|----------|---------|
| | | | LsK_niedrig | LsK_mittel | LsK_hoch | Gesamt |
| Geschlecht | männlich | Anzahl | 1 | 46 | 43 | 90 |
| | | Erwartete Anzahl | 1.8 | 44.7 | 43.5 | 90.0 |
| | | % innerhalb von Geschlecht | 1.1 % | 51.1 % | 47.8 % | 100.0 % |
| | weiblich | Anzahl | 2 | 30 | 31 | 63 |
| | | Erwartete Anzahl | 1.2 | 31.3 | 30.5 | 63.0 |
| | | % innerhalb von Geschlecht | 3.2 % | 47.6 % | 49.2 % | 100.0 % |
| Gesamt | Anzahl | | 3 | 76 | 74 | 153 |
| | Erwartete Anzahl | | 3.0 | 76.0 | 74.0 | 153.0 |
| | % innerhalb von Geschlecht | | 2.0 % | 49.7 % | 48.4 % | 100.0 % |

Tab. 5.21: Kreuztabelle Geschlecht und Leseselbstkonzept nach Kategorien

Die Ergebnisse entsprechen denen von large-scale Studien, wonach Mädchen grundsätzlich ein stärkeres *Leseinteresse* und ein positiveres *Leseselbstkonzept* aufweisen (Artelt/Demmrich/ Baumert 2001: 293). Schüler*innen erleben in der Rezeption literarischer Texte laut FREDERKING et al. (2017: 50) „vor allem dann Freude, wenn sie [...] ein hohes literarisches Leseselbstkonzept haben und intrinsisch motiviert sind.“ Der in der PSIA-Studie erfasste *gender-gap* und der inhaltlich bezüglich des literarischen *Leseselbstkonzeptes* in der LisE-Studie spezifizierte Nachweis, dass Mädchen eher intrinsisch motiviert lesen als Jungen, konnte in der vorliegenden Studie beim *Leseselbstkonzept* nicht so ausgeprägt wie bei der *Lesemotivation* und dem *Lesehabitus* bestätigt werden.

5.5.2.6 | Erhebung der Lesefähigkeit

Die *Lesefähigkeit* der Schüler*innen wird mit dem *ELFE-Leseverständnistest* für Erst- bis Sechstklässler nach LENHARD & SCHNEIDER (2006) erhoben und nach den Vorgaben des standardisierten Testmanuals ausgewertet. Aufgrund des Umfangs des Instrumentes werden hier nur die Gesamtskala sowie die Subskalen dargestellt und geprüft. Der Skalen-Statistik (vgl. Tab. 5.22) kann entnommen werden, dass die Schüler*innen insgesamt im Mittel 58.08 Punkte in dem Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler erreichten. Maximal wurde ein Wert von 92 und minimal ein Wert 25 Punkten erreicht.

| Skala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|------------------------------------|-----|-------------------------------------|------------|---------|-------------------------|----------|
| Gesamtskala ELFE- Leseleistung* | 155 | .741 | 58.08 | 118.936 | 13.745 | 3 |

Tab. 5.22: ELFE-Skala: Gesamtskala: Skalen-Statistik

Anmerkung. *) Die Antwortskala reicht von 0 bis 1, wobei 0 = falsch/nicht beantwortet und 1 = richtig.

Eine Schätzung der Itemschwierigkeit je Subskala auf Basis des Mittelwertes ist aufgrund der stark unterschiedlichen Itemanzahl nicht sinnvoll. Wie die gemittelte Item-Statistik zeigt (vgl. Tab. 5.23), ist die Trennschärfe der Subskalen erwartungsgemäß im standardisierten Test ausreichend gut gegeben. Anhand der Mittelwertvergleiche mit der Normstichprobe des ELFE-Leseverständnistests zeigt sich, dass die vorliegende Stichprobe im Schnitt etwas schwächer abschneidet und die konvergente Validität sich in Abgleich der Standardabweichungen hier weniger verlässlich zeigt. Die Validität sollte jedoch durch die standardisierte Durchführung des Tests ausreichend gegeben sein.

| Subskala | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|--------------------------|-----|------|------|-------------------|---------|---------------------|--|
| Subskala Wortverständnis | 155 | 15 | 50 | 30.38 (38.47*) | 61.980 | 7.873 (8.56*) | .613 |
| Subskala Satzverständnis | 155 | 5 | 25 | 15.37 (17.57*) | 15.250 | 3.905 (4.20*) | .729 |
| Subskala Textverständnis | 156 | 2 | 20 | 12.33 (14.32*) | 18.484 | 4.279 (3.90*) | .591 |

Tab. 5.23: Subtests der ELFE-Skala: gemittelte Item-Statistik

Anmerkung. *) Mit Asterisk gekennzeichnete Mittelwerte sind die Vergleichswerte nach LENHARD und SCHNEIDER (2006: 49).

Die Standardabweichung von 13.745 Punkten und der Abstand von Minimal- und Maximalwert der Gesamtskala (vgl. Tab. 5.22) verweisen auf eine hohe Varianz in den Testleistungen der Schüler*innen (vgl. Abb. 5.9).

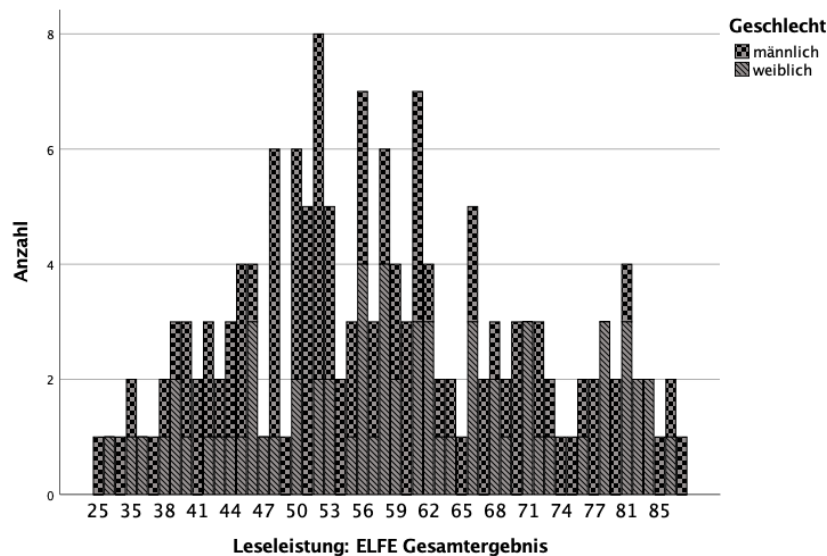


Abb. 5.9: Balkendiagramm der ELFE-Leseleistung: Gesamtergebnis (n = 155)

Diese Varianz auch innerhalb der einzelnen Subtests ergibt sich im Speed-Test-Design mit ähnlich leichten Items nicht durch unterschiedliche Itemschwierigkeiten, sondern vielmehr aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit. Der Test ist in der Erwartung konzipiert, dass nicht alle Schüler*innen den Test bis zum letzten Item bearbeiten. Entsprechend konstatiert NUNNALLY (1978: 300–305), dass Reliabilitäts- und Faktorenanalysen abhängig von der Itemanordnung innerhalb des Tests wären und damit keine aussagekräftigen Ergebnisse bieten können. Die Schätzung einer verbesserten Reliabilität unter Ausschluss der Subskala zum Wortverständnis (die Skala mit der größten Itemanzahl) auf einen Koeffizienten von $\alpha = .785$ ist damit zu vernachlässigen.

Aufgrund der Anordnung wären weitere Prüfungen der internen Konsistenz ebenfalls problematisch, zudem die Items in einer zufälligen Reihenfolge angeordnet sind. Die Zuverlässigkeit des Testinstrumentes ist daher von LENHARD & SCHNEIDER (2006) sowohl mit der von NUNNALLY (1978: 304) empfohlenen Paralleltest-Reliabilität als auch der Re-Test-Reliabilität und anhand des Sonderfalls der Testhalbierungs-Reliabilität (Split-Half-Reliabilität)

nach der Even-Odd-Methode aus allen Test-Items je Subtest (vgl. Döring/Bortz 2016: 467) gemessen worden. Die entsprechende Überprüfung führt zu guten Ergebnissen in Stabilität und Äquivalenz des Testes und lässt sich im Detail in dem Testmanual nachlesen (vgl. Lenhard/Schneider 2006: 34–41). Dort finden sich auch Angaben zu Prüfungen der internen und externen Validität, die durchweg auf eine Hochwertigkeit der Messung des Instrumentes verweisen.

Die *ELFE-Leseleistung* (metrisch) lässt sich erwartungsgemäß in Bezug zur Angabe der *letzten (Zeugnis-)Note im Fach Deutsch* (ordinal) setzen. Nach *Spearman* zeigt sich mit einem Korrelationskoeffizienten von $r_s = -.196^*$ ein niedrig negativer, signifikanter ($p = .021$) Zusammenhang (*small effect*): je kleiner die Note, desto höher die Leseleistung (vgl. Abb. 5.10).

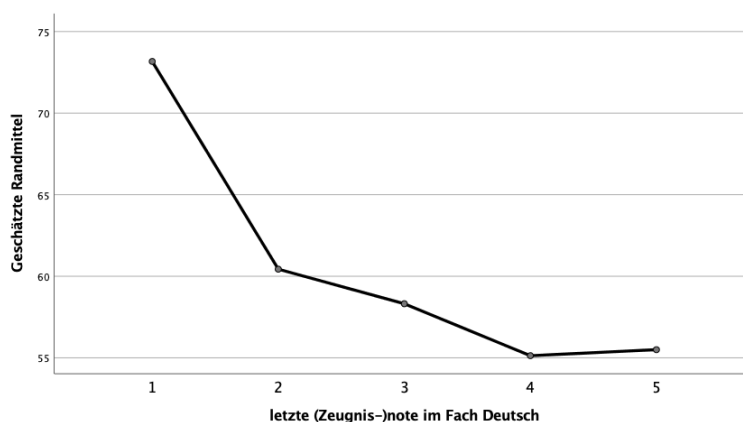


Abb. 5.10: ELFE-Leseleistung und (Zeugnis-)Note in Deutsch: Lineares Modell

Der Zusammenhang von *Geschlecht* (dichotom) und dem Gesamtergebnis der *ELFE-Leseleistung* (metrisch) ist nach der Varianzanalyse mit einem *Eta-Quadrat* = .111 klein (vgl. Döring/Bortz 2016: 821). Das Balkendiagramm (Abb. 5.11) visualisiert die ähnliche Verteilung der *Noten* und *Leseleistungen* auf die *Geschlechter*. Hier scheint kein *gender-gap* vorzuliegen.

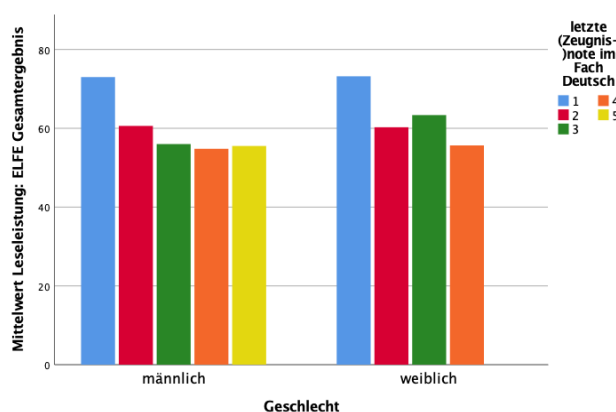


Abb. 5.11: Balkendiagramm zu Geschlecht und ELFE-Leseleistung (n = 138)

Zwischen der *ELFE-Leseleistung* (metrisch) und dem selbsteingeschätzten *Leseselbstkonzept* (metrisch) lässt sich ebenfalls ein positiver Zusammenhang erkennen (vgl. Abb. 5.12) und kann erwartungsgemäß mit einem Korrelationskoeffizienten nach *Pearson* von $r = .306^{***}$ (*medium effect*; $p < .001$, einseitig & zweiseitig) nachgewiesen werden.

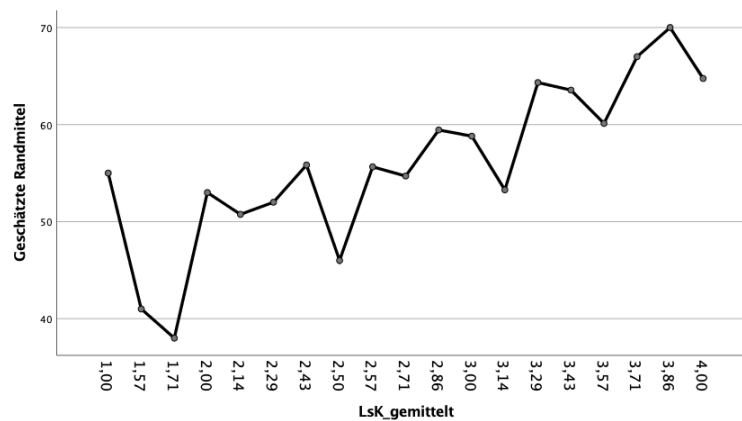


Abb. 5.12: ELFE-Leseleistung und Leseselbstkonzept: Lineares Modell

In Anlehnung an die Auswertungen von LENHARD & SCHNEIDER (2006) können die Schüler*innen des ersten und zweiten *Prozentranges* nach dem ELFE- Leseverständnistest als Schüler*innen mit einer schwachen *Leseleistung*, Schüler*innen des dritten *Prozentranges* mit einer mittleren *Leseleistung* und Schüler*innen des vierten und fünften *Prozentranges* als Schüler*innen mit einer starken *Leseleistung* zusammengefasst werden. Im Mittel weist die Stichprobe einen *Prozentrang* von $M = 2.22$ auf. Wie auch Tabelle 5.24 aufzeigt, verfügt damit eine Mehrheit der Schüler*innen über eine schwache bis mittlere *Leseleistung*, im oberen Bereich der starken *Leseleistung* lassen sich nur sechs Schüler*innen verorten.

| ELFE Prozentrang | | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|------------------|-----|--------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | PR1 | $0 \leq PR < 10$ | 39 | 25.0 | 25.2 | 25.2 |
| | PR2 | $10 < PR \leq 25$ | 51 | 32.7 | 32.9 | 58.1 |
| | PR3 | $25 < PR \leq 75$ | 59 | 37.8 | 38.1 | 96.1 |
| | PR4 | $75 < PR \leq 90$ | 4 | 2.6 | 2.6 | 98.7 |
| | PR5 | $90 < PR \leq 100$ | 2 | 1.3 | 1.3 | 100.0 |
| | | Gesamt | | 155 | 99.4 | 100.0 |
| Fehlend | | keine Angabe | 1 | .6 | | |
| Gesamt | | | 156 | 100.0 | | |

Tab. 5.24: ELFE-Prozentränge: Häufigkeiten

5.5.3 | Fragebogendesign: Reader

Der Reader zum zweiten Testzeitpunkt der Studie besteht aus zwei Teilen, die jeweils einen Lesetext und ein Set an Fragen beinhalten (vgl. Anhang E). Der Fragebogen umfasst fünf Skalen, die für jede Textversion gesondert beantwortet werden: (1) eine Skala zu **Empathie** und **Perspektivenübernahme**, (2) eine Skala zum **Interesse**, (3+4) zwei Skalen zur **Involviertheit** und (5) eine Skala zu **Merkmale je Textversion**. Je Skala bewerten die Schüler*innen, wie stark sie den Merkmalen der literarästhetischen Rezeption zustimmen. Für die 1. Forschungsfrage sind die Skalen 1, 3, 4 und 5 relevant; für die 2. Forschungsfrage die Skala 2. Der Reader enthält zudem übergreifende Fragen zur allgemeinen *Textpräferenz* und *Textbekanntheit*. Im Folgenden wird zunächst die Konzeption der Textversionen dargestellt und anschließend werden die einzelnen Instrumente des Fragebogens erläutert.

5.5.3.1 | Aufbau der Textversionen

Das Erkenntnisinteresse und die Pilotierungen sprechen dafür, zwei inhaltlich möglichst ähnliche Textversionen von einer altersangemessenen Probandengruppe lesen zu lassen. Es wurden zwei zentrale Ausschnitte aus den literarischen Ganzschriften des Originaltextes und der Textversion in einfacher Sprache von „Emil und die Detektive“ ausgewählt. Die inhaltlich nahen Textstellen enthalten mit dem Beginn der Zugfahrt nach Berlin einen übersichtlichen Einstieg, den die Schüler*innen ohne Vorkenntnisse nachvollziehen können, eine spannende Pointe durch den Diebstahl und mit dem Beginn des Handlungsverlaufes, der Jagd nach dem Dieb, einen potenziell vorstellungsanregenden und lesemotivierenden Cliffhanger. Für weitere Erläuterungen zu dem gewählten Roman siehe Kapitel 3.3.

Die erste Pilotierung ergab, dass sich im Fall von zwei unterschiedlichen Textstellen die Textbeschreibungen in Gegenüberstellungen und die Begründungen für Gefallen und Präferenzen der Schüler*innen weniger an Sprache oder Form des Textes und mehr an den differierten Inhalten der Textversionen orientiert haben. Dass die zwei genutzten Textstellen aufeinander aufbauten, führte zudem zu Missverständnissen bei der Abfrage von Präferenzen oder Empfehlungen. Da die erste Pilotstudie zudem zeigte, dass die Schüler*innen sich in Aussagen, die eigentlich als textbezogene Antworten erwartet wurden, häufig auf die Abbildungen bezogen, besonders bei Fragen zur Textpräferenz und zu Lesemotiven, wurden die Illustrationen im Weiteren ausgelassen. Ein verfälschender Einfluss auf das Untersuchungskonstrukt, in dem der Text im Fokus steht, sollte so vermieden werden.

Für die zweite Pilotierung und die Haupterhebung wurden annähernd die gesamten Kapitel drei und vier des Textes in einfacher Sprache (ES-Text) und das fünfte Kapitel des Originaltextes (O-Text) ausgewählt. Der formale Aufbau der Textversionen im Reader orientiert sich an der Typografie des Druckbildes der ursprünglichen Buchtexte. In beiden Textversionen werden die Seiten- und Zeilenumbrüche, in dem ES-Text auch die Zeilenzählung und damit insgesamt ein originalgetreuer Seitenaufbau beibehalten. Kürzungen der Texte sind aufgrund des zeitlichen Rahmens einer Unterrichtseinheit in beiden Textversionen vorgenommen. Dabei wurde primär der weitaus umfangreichere O-Text gekürzt und die Textlängendifferenz im ES-Text prozentual angeglichen. Die Eingriffe in die Texte sind in einer der Arbeit angehängten Readerversion durch eckige Klammern [...] gekennzeichnet (vgl. Anhang E). Es wurde beachtet, dass die Kürzungen der Inhalte weder verständniseinschränkend wirken, noch an perspektivrelevanten Textstellen vorgenommen sind. Wie die Berechnung zur Konstruktion der Readertexte zeigt, sind die Textlängendifferenzen damit nahezu identisch (vgl. Tab. 5.25).

| | ES-Text | ES-Textversion (Reader) | O-Text | O-Textversion (Reader) |
|--|--|---|-------------|---------------------------|
| Wörter | 520 Wörter | 359 Wörter | 1132 Wörter | 811 Wörter |
| prozentuale Angleichung der Textlänge | 520 Wörter sind 45.96 % von 1132 Wörtern | 359 Wörter sind 44.27 % von 811 Wörtern | – | – |

Tab. 5.25: Konstruktion der Readertexte

Die Schüler*innen in der Teilstichprobe der Interviews konnten näherungsweise gleichwertig auf die zwei Lesetexte aufgeteilt werden. In der Gesamtstichprobe, bedingt durch die nicht planbaren *drop-outs*, gelang dies allerdings nur annäherungsweise. Von der Stichprobe kannten acht Schüler*innen bereits ein Buch und drei Schüler*innen eine Romanverfilmung von „Emil und die Detektive“. Diese Vorkenntnisse können speziell für die angestrebte Untersuchung als geringe und nicht negative Einflussfaktoren eingeschätzt werden (vgl. Kap. 5.5.3.8). Die Benennung der Klassen mit Codes zur Wahrung der Anonymität der Schulen und Schüler*innen erfolgt mit dem Kürzel *K* für die acht teilnehmenden Klassen in K1–8 (vgl. Tab. 5.26).

| 5. Klassen | Aufteilung der Gesamtstichprobe | | Aufteilung der Teilstichprobe der Interviews | | Anteil an Gesamtstichprobe: „Emil und die Detektive“ ist bereits bekannt | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------|--|---------------|--|-------------|
| K1 | 20 | | 3 | | 0 | |
| K2 | 20 | | 5 | | 1x Buch | |
| K3 | 21 | | 5 | | 3x Buch | |
| K4 | 12 | | 4 | | 1x Buch | |
| K5 | 20 | | 6 | | 2x Film; 1x Buch | |
| K6 | 16 | | 3 | | 0 | |
| K7 | 24 | | 6 | | 0 | |
| K8 | 23 | | 6 | | 1x Film; 2x Buch | |
| Gesamt | 156 | | 38 | | 11 | |
| erster Text im Reader | ES-Text | O-Text | ES-Text | O-Text | Buch | Film |
| Anzahl | 67 | 89 | 20 | 18 | 8 | 3 |

Tab. 5.26: Stichprobe: Verteilung der Textversionen

5.5.3.2 | Aufbau des Fragebogens

Der Reader der Forschung (vgl. Anhang E) beginnt mit einem **Deckblatt**, das den Schüler*innen Hinweise zur Bearbeitung der Aufgaben gibt. In der verbalen Instruktion der Durchführung wurden die Punkte etwas ausführlicher erläutert. Das Deckblatt dient dem Nachvollzug und soll die Verbindlichkeit des Gesagten versichern. Die Schüler*innen bekommen die Anweisung, die *Textausschnitte sorgfältig und in Ruhe* und bei Bedarf *mehrmals* zu lesen. Der schriftliche Hinweis, dass der Reader doppelseitig bedruckt ist, wurde erst in der Haupterhebung ergänzt, da diese in den Pilotierungen noch rein mündliche Information scheinbar manchmal nicht aufgenommen wurde. Die Hoffnung, dass die Information zusätzlich gedruckt einprägender vermittelt werden könnte, scheint sich durch den Rückgang der Nachfragen und Auslassungen während der Bearbeitung in der Haupterhebung zu erfüllen. Eine weitere Instruktion ist ein Vermerk dazu, dass die Aufgaben in der angegebenen Reihenfolge bearbeitet werden sollen, aber ein Blättern innerhalb des Readers zwischen Aufgaben und zugehörigem Text ausdrücklich erlaubt ist. Diese Information ist hinsichtlich des Untersuchungsziels relevant, da das geheftete Readerformat und die Testsituation auch andere Assoziationen zuzulassen könnten. Der letzte Punkt des Deckblattes ist mehr ein motivierender Appell, denn eine Instruktion: *Schreibe alles auf, was dir einfällt. Die besten Texte werden in der nächsten Stunde ausgezeichnet!* Die Preiskrönungen von zwei bis drei Texten der Aufgabe zum inneren Monolog werden nach Rückmeldung der Studienleitenden von den jeweiligen Lehrpersonen im Deutschunterricht mit einem Klebestift vorgenommen. Bevor für die Mitarbeit ein Dank ausgesprochen und die Arbeit am Reader begonnen wird, kommen noch die wichtigen Hinweise zur Verschwiegenheit gegenüber der Schule, den Eltern oder Dritten sowie der Hinweis, dass die Studienleitende und die Lehrperson während der Bearbeitung jederzeit für Fragen bereitstehen.

Nach dem Deckblatt folgt die zweite Readerseite zur Erstellung des individuellen **Codes**⁵⁵. Diese Instruktionen sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt wiederholt abgedruckt, falls Schüler*innen teilnehmen, die noch keinen Code haben, weil sie zum Beispiel beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht anwesend waren und falls Schüler*innen sich nicht an ihren persönlichen „Geheimcode“ als „kleine Forscher“ erinnern.

Nun folgt in randomisierter Reihenfolge des Überkreuzdesigns zur Vermeidung von Sequenzeffekten der Textausschnitte das zentrale Setting: Die Schüler*innen haben 60 Minuten Zeit zur Bearbeitung des zweigeteilten Readers mit jeweils **Lesetext**, **Schreibauftrag** und **Fragebogen** (vgl. Anhang D). Zwischen den beiden Lesetexten erhalten die Schüler*innen die Option einer Pause: *Super! Du hast Text 1 geschafft! Mach eine kurze Pause, trink vielleicht etwas und hol dir neue Motivation. Jetzt geht es weiter mit Text 2.* Da in den Pilotierungen die andere Erscheinung der Readerversion bei nebeneinandersitzenden Schüler*innen zu Nachfragen geführt hat, wird den Schüler*innen mitgeteilt, dass es A- und B-Versionen gibt. Die konkreten Aufgaben und Fragen zu den Texten sind neutral und nach jeder Textversion gleich formuliert, was inhaltliche Effekte verhindern soll. Die Wiederholung könnte jedoch Einfluss auf den Prozess des Ausfüllens nehmen: positiv im Wiedererkennen eines Aufgaben- oder Fragenformates und schnellerer Lösung, negativ im Fall von Nichtverständnis im ersten und zweiten Readerteil oder unverständlichem Zweck einer Wiederholung der Aufgaben und Fragen. Um Letzteres zu vermeiden, wird in der verbalen Instruktion (zusätzlich zu den schriftlichen

⁵⁵ *Anmerkung.* Die einzelnen Codes (in Anlehnung an Ausführungen von Pöge 2011) der Schüler*innen werden individuell nach dem Muster 1. Buchstabe des Vornamens der Mutter, 1. Buchstabe des Vornamens des Vaters, 1. Buchstabe des Wohnortes und zwei Ziffern des Tages des Geburtsdatums erstellt.

Hinweisen im Reader) erläutert, dass die Aufgaben und Fragen gezielt je zu dem direkt vorher gelesenen Text bearbeitet werden sollen. Es ist besonders hinsichtlich dieser Annahmen zu prüfen, ob sich Reihenfolgeeffekte für die offenen Antworten in Form der inneren Monologe entwickeln könnten (vgl. Kap. 5.5.4.1).

Zum Abschluss des Readers und der Datenerhebung wird die Bekanntheit von „Emil und die Detektive“ abgefragt. Zudem wird anlässlich einiger nicht ausgefüllter Antwortfelder in den Pilotierungen ein Kontrollauftrag gegeben: *Schau deine Antworten noch einmal durch. Hast du alles bearbeitet?* Außerdem wird eine freiwillige Zusatzaufgabe gestellt, damit sich die bereits fertigen Schüler*innen ruhig verhalten, während andere noch die Aufgaben bearbeiten.

5.5.3.3 | Erhebung der Perspektivenübernahme und der Empathie (1)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1b) wird hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption ermittelt, ob sich das **Empathieempfinden** und die **Perspektivenübernahme** je Textversion unterscheiden. Anhand einer Adaption der *Empathy Subscales* nach DAVIS (1980) werden neun Aussagen mit *Beschreibt mich sehr gut* oder *Beschreibt mich nicht gut* bewertet. Die dichotome Skala hat den Vorteil gegenüber einer Likert-Skala, dass die zugehörigen Items unabhängig voneinander bestehen können und die Antworten sehr eindeutig sind. Es wurden Items aus den folgenden Subskalen aufgenommen, übersetzt und inhaltlich an den Roman „Emil und die Detektive“ angepasst:

- „fantasy items, which denoted a tendency of the respondent to identify strongly with fictitious characters in books, movies, or plays.
- perspective-taking items, which reflected a tendency or ability of the respondent to adopt the perspective, or point of view, of other people.
- empathic concern items; these items assessed a tendency for the respondent to experience feelings of warmth, compassion and concern for others undergoing negative experiences.“ (Davis 1980: 6)

Die entwickelten Subskalen zu *Perspective-Taking* (PT), *Empathic Concern emotional aspects* (ECe) und *Empathic Concern cognitive aspects* (ECc) enthalten jeweils drei Items (vgl. Tab. 5.27). Da das Instrument stark verändert ist, sind Abweichungen der Güte von der ursprünglichen Skala zu erwarten. Im Fall der somit explorativ genutzten Empathie-Skala sind die Items der Subskalen in inhaltlicher Zugehörigkeit aufgrund der dichotomen Variablen nicht durch eine Faktorenanalyse zu prüfen. Die Itemzugehörigkeit je Subskala muss anhand der Trennschärfe- und Korrelationskoeffizienten legitimiert werden. Die Skala gibt Aufschluss darüber, wie stark es durch den jeweiligen Text gelingen kann, eine literarästhetische Rezeption in den drei theoretisch begründeten Bereichen von Empathie zu aktivieren.

| Variablen | Perspektive zu Text 1/2 beim Lesen | Beschreibt mich sehr gut | Beschreibt mich nicht gut |
|------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| PT ₃ | Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe ₂ | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECC ₂ | Ich verstehe, was Emil fühlt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe ₁ | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECC ₁ | Ich verstehe, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT ₂ | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus Emils Perspektive ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe ₃ | Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECC ₃ | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT ₁ | Ich stelle mir vor, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tab. 5.27: Items der Frage zur Empathie

Zunächst bestätigt sich in den Tabellen 5.28–30, dass die Items des Instrumentes *Empathie* auf Basis der Variablenmittelwerte unterschiedlichen Schwierigkeiten zuzuordnen sind, wobei die Spannweite bei den Subskalen PT und ECc niedrig und bei ECe höher ausfällt. Die Variablenmittelwerte je Textversion unterscheiden sich besonders in den Subskalen PT und ECc, was eine Differenz der literarästhetischen Rezeption der Textvarianten andeutet. Für drei Items liegt der Wert der Trennschärfe (*KITK*) unterhalb des Cutoff-Wertes < .30, sie nähern sich einer angemessenen Trennschärfe jedoch zumindest an. Alle weiteren Variablen liegen über dem Cutoff-Wert < .30. Der geringste vorkommende Wert der Variable ECC_{3ORIG} von .281 eröffnet die Möglichkeit zum Ausschluss des Items (s. u.). Da das Item jedoch als inhaltlich wichtig erachtet wird, soll es zunächst beibehalten werden. Für die Subskalen PT und ECe liegen die niedrigen Werte für die Variablen PT_{3ORIG} bei .291 und ECe_{1ORIG} bei .284 vor, ein Ausschluss würde allerdings nicht die interne Konsistenz verbessern.

| Perspektive-Taking: und Subskalen | Items | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|--------------------------------------|-------|-----|---------|---------|------------|---------|---------------------|--|
| PT _{1ES} | | 155 | 1 | 2 | 1.65 | .228 | .478 | .382 |
| PT _{2ES} | | 155 | 1 | 2 | 1.70 | .210 | .458 | .395 |
| PT _{3ES} | | 156 | 1 | 2 | 1.61 | .240 | .490 | .426 |
| PT _{1ORIG} | | 155 | 1 | 2 | 1.66 | .226 | .476 | .336 |
| PT _{2ORIG} | | 154 | 1 | 2 | 1.73 | .197 | .443 | .391 |
| PT _{3ORIG} | | 155 | 1 | 2 | 1.61 | .239 | .489 | .291 |
| PT _{1-3ES} | | 154 | 1.610 | 1.701 | 1.654 | .002 | .475 | - |
| PT _{1-3ORIG} | | 154 | 1.610 | 1.734 | 1.667 | .004 | .469 | - |

Tab. 5.28: Skala Empathie: Perspektive-Taking: Item-Statistik

| Empathic Concern emotional aspects: Items und Subskalen | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) |
|---|-----|---------|---------|------------|---------|-----------------|--|
| ECe _{1ES} | 156 | 1 | 2 | 1.78 | .172 | .414 | .375 |
| ECe _{2ES} | 155 | 1 | 2 | 1.50 | .252 | .502 | .362 |
| ECe _{3ES} | 155 | 1 | 2 | 1.54 | .250 | .500 | .423 |
| ECe _{1ORIG} | 155 | 1 | 2 | 1.80 | .161 | .401 | .284 |
| ECe _{2ORIG} | 154 | 1 | 2 | 1.48 | .251 | .501 | .370 |
| ECe _{3ORIG} | 154 | 1 | 2 | 1.53 | .251 | .501 | .334 |
| | | | | | | | |
| ECe _{1-3ES} | 154 | 1.494 | 1.786 | 1.608 | .024 | .472 | - |
| ECe _{1-3ORIG} | 154 | 1.481 | 1.799 | 1.602 | .030 | .468 | - |

Tab. 5.29: Skala Empathie: Empathic Concern emotional aspects: Item-Statistik

| Empathic Concern cognitive aspects: Items und Subskalen | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) |
|---|-----|---------|---------|------------|---------|-----------------|--|
| ECC _{1ES} | 156 | 1 | 2 | 1.69 | .217 | .466 | .514 |
| ECC _{2ES} | 155 | 1 | 2 | 1.74 | .196 | .443 | .441 |
| ECC _{3ES} | 156 | 1 | 2 | 1.76 | .185 | .431 | .350 |
| ECC _{1ORIG} | 155 | 1 | 2 | 1.71 | .207 | .455 | .419 |
| ECC _{2ORIG} | 154 | 1 | 2 | 1.77 | .177 | .420 | .360 |
| ECC _{3ORIG} | 155 | 1 | 2 | 1.75 | .186 | .432 | .281 |
| | | | | | | | |
| ECC _{1-3ES} | 155 | 1.690 | 1.755 | 1.727 | .001 | .447 | - |
| ECC _{1-3ORIG} | 154 | 1.714 | 1.773 | 1.747 | .001 | .436 | - |

Tab. 5.30: Skala Empathie: Empathic Concern cognitive aspects: Item-Statistik

Wie die Skalen-Statistik zeigt, ist die Reliabilität gemessen an Cronbachs Alpha selbst für einen explorativen Datensatz in Teilen gerade nur ausreichend und zum Großteil eher niedrig (vgl. Tab. 5.31). Die geringen Reliabilitätskoeffizienten der Subskalen verweisen auf eine geringe interne Konsistenz der Indikatorebene. Bezüglich der Reduzierung der Reliabilität der Skalen bietet sich nur die Variable ECc₃ zur leichten Verbesserung der Reliabilität der Subskala *Empathic Concern cognitive aspects* von einem Cronbachs Alpha bei ECC_{3ES}: $\alpha = .632/.540$ und bei ECC_{3ORIG}: $\alpha = .652/.547$ an (vgl. Tab. 5.31). Einfluss auf die Beantwortung des Items könnte hier die komplexere verbale Formulierung im Konjunktiv genommen haben. Da die Steigerung der Reliabilität jedoch relativ gering ausfällt und das Item inhaltlich als relevant betrachtet wird, können alle Items des explorativen Instrumentes in der Skala verbleiben.

Mit Blick auf die Gesamtskalen je Textversion ist die interne Konsistenz der Gesamtskala der *Empathie* zumindest auf der Konstruktebene näherungsweise erfüllt (vgl. Tab. 5.31). Kein Ausschluss eines Items verbessert die interne Konsistenz. Die Reliabilitätskoeffizienten liegen in einem annehmbaren Bereich und die Trennschärfen sind ebenfalls vermehrt höher (KITK-Werte ES-Text: ECe_{2ES} = .415 bis ECC_{2ES} = .561; O-Text: ECe_{2ORIG} = .302 bis PT_{1ORIG} = .509; vgl. Anhang K.2.2). Die besseren statistischen Werte können jedoch auch auf die Mehrzahl an einbezogenen Variablen zurückzuführen sein (vgl. Kap. 5.5.1.2).

| Skala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|--------------------------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| Subskala PT _{1-3ES} | 154 | .592 | 4.96 | 1.123 | 1.060 | 3 |
| Subskala PT _{1-3ORIG} | 154 | .542 | 5.00 | 1.020 | 1.010 | 3 |
| Subskala ECe _{1-3ES} | 154 | .574 | 4.82 | 1.087 | 1.042 | 3 |
| Subskala ECe _{1-3ORIG} | 154 | .511 | 4.81 | 1.008 | 1.004 | 3 |
| Subskala ECC _{1-3ES} | 155 | .632 | 5.18 | 1.032 | 1.016 | 3 |
| Subskala ECC _{1-3ORIG} | 154 | .540 | 5.24 | .890 | .943 | 3 |
| | | | | | | |
| Gesamtskala Empathie ES | 153 | .807 | 14.95 | 6.899 | 2.627 | 9 |
| Gesamtskala Empathie ORIG | 152 | .731 | 15.06 | 5.407 | 2.325 | 9 |

Tab. 5.31: Skala Empathie: Skalen-Statistik

Zusammenfassend erscheint die Skala zur Bestimmung der Empathie auf Basis der Perspektivenübernahme und des Empathieempfindens während des Lesens als exploratives Instrument, das als Tendenz verwertbar ist, aber keine statistisch faktischen Aussagen zulässt. Auch die Dichotomie der Skala streicht statistische Qualität ein, weil keine Faktorenanalyse vorgenommen werden kann.

5.5.3.4 | Erhebung des Interesses (2)

Für die Beantwortung der Forschungsfrage 2a) wird die zweite Skala des Readers relevant. Das **Interesse** (Int) wird für jede Textversion anhand einer Erhebungsskala nach STEINHAUER (2010) ermittelt. In der Skala werden in der vorliegenden Studie vier statt wie originär fünf Ratingstufen erhoben (vgl. Tab. 5.32).⁵⁶ Hier können die Schüler*innen angeben, inwiefern sie zustimmen, dass eine der Textversionen ihr Leseinteresse geweckt hat.

| Variablen | Interesse an Text 1/2 | stimme stark zu | stimme einiger- maßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|------------------|---|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Int ₁ | Der Text gefällt mir gut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Int ₂ | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Int ₃ | Ich finde den Text interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tab. 5.32: Items der Frage zum Interesse

Das *Interesse* wird gesondert ausgewertet, da dieses als Prädiktor des Lesens angesehen werden kann,⁵⁷ jedoch weit weniger relevant für die Textinterpretation und das Textverständnis ist als die *Involviertheit* (vgl. Steinhauer 2010: 201; Kap. 2.4.4.1). STEINHAUER (2010: 161) stellt das *Interesse* als eigenes Konstrukt gegenüber der *Involviertheit* heraus, das eher mit der *semantischen* (inhaltsbezogenen) als mit der *idialektalen* (stilbezogenen) *Involviertheit*

⁵⁶ *Anmerkung.* Die Skala kann durch die veränderte Skalenbreite nur bedingt mit den deskriptiven Werten nach STEINHAUER (2010: 129) verglichen werden. Da die hiesige Güteprüfung auf ausreichende Trennschärfewerte, Reliabilitätskoeffizienten und akzeptable Standardabweichungen verweist, können die aus den Skalen resultierenden Ergebnisse unabhängig von STEINHAUERS einzelnen statistischen Ergebnissen mit ihren inhaltlichen Ergebnissen verglichen werden.

⁵⁷ Vgl. deskriptive Ergebnisse der Lernbiografie: Variable MB₁ *interessanter Inhalt* wählen 109x, 69.9 % der Schüler*innen zustimmend als wichtiges Merkmal guter Bücher aus (vgl. Kap. 5.5.2.4).

zusammenhängt. Wie die Faktorenanalyse zeigt, lassen sich die Konstrukte von STEINHAUER (2010) hinsichtlich des *Interesses* eindeutig und hinsichtlich der Skalen der *Involviertheit* weitestgehend replizieren (vgl. Anhang K.1.2). Die Nebenladungen verweisen auf die Zusammengehörigkeit der drei Konstrukte, wobei sich die *semantische Involviertheit* und *idiolektale Involviertheit* untereinander weniger nahestehen als jeweils dem *Interesse*. Wie auch STEINHAUER (2010: 161) beschreibt, ist dabei die *semantische Involviertheit* näher mit dem *Interesse* verwandt als die *idiolektale Involviertheit*: „Nach ihrem Interesse am Text gefragt, scheinen Schülerinnen und Schüler bei ihren Antworten also eher auf inhaltliche Aspekte des Textes abzielen als auf formale Auffälligkeiten.“ Diese Zusammenhänge von *Interesse* und *Textinhalt* werden in den Datenauswertungen näher betrachtet und insbesondere in den Interviewaussagen zur Beschreibung der eigenen Textrezeption untersucht.

Wie die Item-Statistik (vgl. Tab. 5.33) zeigt, sind die Items des *Interesses* je Textversion auf Basis der Variablenmittelwerte nur leicht unterschiedlichen Schwierigkeitsindizes zuzuordnen und fallen tendenziell positiv aus. Die Ähnlichkeit der Mittelwerte verweist auf eine Homogenität der Items zugunsten der internen Konsistenz der Skala. Die Werte der Trennschärfe-koeffizienten liegen durchgehend weit über dem Cutoff-Wert von mehr als .30 (geringster Wert *KITK*: $Int_{2ORIG} = .726$). Die interne Konsistenz ist damit auf Indikatorebene erfüllt.

| Variablen | verbale Items | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|----------------------------|---|-----|------|------|------------|---------|---------------------|--|
| Int_{1ES} | Der Text gefällt mir gut. | 153 | 1 | 4 | 3.08 | .915 | .956 | .749 |
| Int_{2ES} | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. | 154 | 1 | 4 | 2.74 | 1.148 | 1.071 | .790 |
| Int_{3ES} | Ich finde den Text interessant. | 156 | 1 | 4 | 3.16 | 1.000 | 1.000 | .732 |
| Int_{1ORIG} | Der Text gefällt mir gut. | 154 | 1 | 4 | 3.19 | .642 | .801 | .789 |
| Int_{2ORIG} | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. | 154 | 1 | 4 | 2.84 | 1.061 | 1.030 | .726 |
| Int_{3ORIG} | Ich finde den Text interessant. | 154 | 1 | 4 | 3.21 | .976 | .988 | .746 |

Tab. 5.33: Interesse je Textversion: Item-Statistik

Die Skalen-Statistik der Subskalen des *Interesses* je Textversion verweist mit guten Reliabilitätskoeffizienten auf eine gegebene interne Konsistenz auch auf Konstruktebene (vgl. Tab. 5.34). Kein Ausschluss eines Items kann die interne Konsistenz der Subskalen verbessern.

| Subskala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|------------------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| Int_{1-3ES} | 153 | .872 | 8.79 | 7.361 | 2.713 | 3 |
| Int_{1-3ORIG} | 154 | .865 | 9.25 | 6.331 | 2.516 | 3 |

Tab. 5.34: Interesse je Textversion: Skalen-Statistik

Wie an den summierten Mittelwerten für die Subskalen für $Int_{1-3ORIG}$ von 9.25 und für Int_{1-3ES} von 8.79 zu erkennen ist, fällt das *Interesse* in Summe etwas zugunsten des O-Textes aus (vgl. Tab. 5.34). Itemspezifisch lässt sich eine stärkere Differenz bei Int_1 und Int_2 erkennen: Der O-Text *gefällt* mehr Schüler*innen und bei dem O-Text entscheidet sich eine höhere Anzahl der Schüler*innen dafür, *mehr solche Texte lesen zu wollen*. Die Ergebnisse für Int_3 liegen dichter beieinander, fallen jedoch ebenso etwas zugunsten des O-Textes aus (vgl. Tab. 5.33). Diese Differenzen sind in der weiteren Auswertung näher zu untersuchen.

Ergänzend zum *Interesse* je Textversion nach STEINHAUER (2010) kann aus der Skala der *Merkmale je Textversion* das Item MT1 (*Textinhalt ist interessant*) mit in die 2. Forschungsfrage einbezogen werden (vgl. Kap. 5.5.3.6).

5.5.3.5 | Erhebung der Involviertheit (3+4)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1b) wird in zwei Skalen die subjektive, literal evozierte **Involviertheit** erfasst. Hier kann auf bereits geprüfte Erhebungsskalen zur (3) *semantischen Involviertheit* (seml: inhaltliche Eingebundenheit) und zur (4) *idiolektalen Involviertheit* (idl: vom Stil des Textes persönlich angesprochen fühlen und Gefallen an der formalen Gestaltung des Textes finden) nach STEINHAUER (2010: 102 ff.) zurückgegriffen werden. Auch diese Skalen werden mit vier statt wie originär fünf Ratingstufen erhoben (vgl. Tab. 5.35 und 5.36). Mittels der Skalen zur *Involviertheit* kann verglichen werden, wie die Textversionen inhaltlich und stilistisch auf die Schüler*innen wirken.

| Beantworte die folgende Tabelle nur zum Inhalt von Text 1/2 , also ohne auf den Inhalt zu achten. | | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Variablen | semantische Involviertheit: Inhalt | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
| seml ₁ | Der Text hat mich angesprochen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| seml ₂ | Ich konnte mich in den Text einfühlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| seml ₃ | Der Text hat mich berührt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tab. 5.35: Items der Frage zur semantischen Involviertheit

| Beantworte die folgende Tabelle nur zum Stil von Text 1/2 , also ohne auf den Inhalt zu achten. | | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Variablen | idiolektale Involviertheit: Stil | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
| idl ₁ | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| idl ₂ | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| idl ₃ | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tab. 5.36: Items der Frage zur idiolektalen Involviertheit

Wie die Item-Statistiken zur *Involviertheit* (vgl. Tab. 5.37 und Tab. 5.38) zeigen, sind die Items auf Basis der Variablenmittelwerte wie bei der Skala des *Interesses* nur leicht unterschiedlichen Schwierigkeitsindizes zuzuordnen und fallen tendenziell eher positiv aus. Die Ähnlichkeit der Mittelwerte verweist auch hier auf eine Homogenität der Items zugunsten der jeweiligen internen Konsistenz der Skalen. Die Werte der Trennschärfekoeffizienten liegen durchgehend weit über dem Cutoff-Wert von mehr als .30 (geringster Wert *KITK*: seml_{3ES} = .678; idl_{2ORIG} = .611). Die interne Konsistenz ist damit auf der Indikatorebene erfüllt.

| Variablen | verbale Items | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|-----------------------|---|-----|------|------|------------|---------|---------------------|--|
| semi _{1ES} | Der Text hat mich angesprochen. | 156 | 1 | 4 | 2.71 | .958 | .979 | .711 |
| semi _{2ES} | Ich konnte mich in den Text einfühlen. | 156 | 1 | 4 | 2.84 | 1.116 | 1.056 | .738 |
| semi _{3ES} | Der Text hat mich berührt. | 156 | 1 | 4 | 2.38 | 1.153 | 1.074 | .678 |
| semi _{1ORIG} | Der Text hat mich angesprochen. | 154 | 1 | 4 | 2.79 | .967 | .983 | .710 |
| semi _{2ORIG} | Ich konnte mich in den Text einfühlen. | 154 | 1 | 4 | 2.90 | 1.004 | 1.002 | .703 |
| semi _{3ORIG} | Der Text hat mich berührt. | 154 | 1 | 4 | 2.42 | 1.161 | 1.077 | .702 |

Tab. 5.37: Semantische Involviertheit je Textversion: Item-Statistik

| Variablen | verbale Items | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|----------------------|---|-----|------|------|------------|---------|---------------------|--|
| idl _{1ES} | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | 156 | 1 | 4 | 3.26 | .785 | .886 | .787 |
| idl _{2ES} | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | 156 | 1 | 4 | 2.85 | 1.017 | 1.008 | .778 |
| idl _{3ES} | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | 156 | 1 | 4 | 3.00 | 1.110 | 1.053 | .806 |
| idl _{1ORIG} | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | 155 | 1 | 4 | 3.36 | .648 | .983 | .673 |
| idl _{2ORIG} | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | 155 | 1 | 4 | 2.91 | .914 | 1.002 | .611 |
| idl _{3ORIG} | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | 155 | 1 | 4 | 3.03 | .947 | 1.077 | .660 |

Tab. 5.38: Idiolektale Involviertheit je Textversion: Item-Statistik

Die hohen Reliabilitätskoeffizienten der Gesamtskalen je Textversion verweisen auf eine gute interne Konsistenz der Skalen zur *Involviertheit* (vgl. Tab. 5.39). Die Reliabilitätskoeffizienten der einzelnen Items zeigen auf, dass alle Items beibehalten werden sollten. Die interne Konsistenz ist damit auch auf Konstruktebene erfüllt.

| Subskala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|-------------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| semi _{1-3ES} | 156 | .843 | 7.92 | 7.362 | 2.713 | 3 |
| semi _{1-3ORIG} | 154 | .840 | 8.11 | 7.118 | 2.668 | 3 |
| idl _{1-3ES} | 156 | .891 | 9.11 | 7.169 | 2.677 | 3 |
| idl _{1-3ORIG} | 155 | .799 | 9.30 | 5.366 | 2.316 | 3 |

Tab. 5.39: Involviertheit je Textversion: Skalen-Statistik

5.5.3.6 | Erhebung der Merkmale je Textversion (5)

Zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage werden die Schüler*innen nach der Rezeption jeder Textversion befragt, inwiefern sie bestimmten Aussagen zustimmen. In Orientierung an der Erhebungsskala zu *Merkmale guter Bücher* aus der Lernbiografie (vgl. Kap. 5.5.3.6) wird hier spezifisch zu **Merkmale je Textversion** (MT) eine Bewertung abgegeben (vgl. Tab. 5.40).

| Variablen | Wie findest du Text 1/2? | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|-----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| MT1 | Der Textinhalt ist interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT2 | Der Text ist witzig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT3 | Der Text ist spannend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT4 | Ich entspanne mich beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT5 | Der Text ist schön geschrieben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT6 | Der Text hat einen schönen Rhythmus / eine schöne Melodie beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT7 | Ich versetze mich in Emil hinein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT8 | Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT9 | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MT10 | Der Text ist einfach zu lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tab. 5.40: Items der Frage zu Merkmalen je Textversion

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme stark zu*.

Diese Skala kann zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a) zu unterschiedlich wahrgenommenen Merkmalen (MT1, MT2, MT3, MT5, MT6, MT10) herangezogen werden. Darüber hinaus sind für die Beantwortung der Forschungsfrage 1b) die Merkmale MT7, MT8 und MT9 relevant. Bezüglich der Forschungsfrage 1c) kann das Merkmal MT4 Hinweise geben. Um zu untersuchen, ob die Textmerkmale von bestimmten Schüler*innen gewählt werden, können diese auf einen Zusammenhang mit personenbezogenen Merkmalen aus der Lernbiografie untersucht werden.

Die Schwierigkeit der Items variiert nach Angabe der Mittelwerte der Item-Statistiken je Textversion sehr gut, sodass unterschiedliche Schwierigkeitsindizes vorliegen (vgl. Tab. 5.41 und Tab. 5.42). Die Trennschärfekoeffizienten verweisen auf eine mehrheitlich gute interne Konsistenz und liegen durchgehend über dem Cutoff-Wert von mehr als .30 (geringste vorkommende Werte je Textversion *KITK*: $MT2_{ES} = .368$ und $MT2_{ORIG} = .356$). Im Gegensatz zu dem heterogenen Konstrukt textunabhängiger *Merkmale guter Bücher* (MB) kann diese Skala anhand der umformulierten Items eine Bewertung der *Merkmale je Textversion* aufzeigen. Die interne Konsistenz auf Itemebene ist somit nachgewiesen.

| Variablen | verbale Items | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|----------------------|---|-----|------|------|------------|---------|---------------------|--|
| MT1 _{ORIG} | Der Textinhalt ist interessant. | 154 | 1 | 4 | 3.30 | .799 | .894 | .710 |
| MT2 _{ORIG} | Der Text ist witzig. | 155 | 1 | 4 | 1.81 | .932 | .966 | .356 |
| MT3 _{ORIG} | Der Text ist spannend. | 153 | 1 | 4 | 3.27 | .934 | .967 | .659 |
| MT4 _{ORIG} | Ich entspanne mich beim Lesen. | 153 | 1 | 4 | 2.86 | 1.045 | 1.022 | .549 |
| MT5 _{ORIG} | Der Text ist schön geschrieben. | 154 | 1 | 4 | 3.16 | .882 | .939 | .636 |
| MT6 _{ORIG} | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. | 154 | 1 | 4 | 2.25 | .949 | .974 | .600 |
| MT7 _{ORIG} | Ich versetze mich in Emil hinein. | 155 | 1 | 4 | 2.97 | 1.181 | 1.087 | .678 |
| MT8 _{ORIG} | Ich fühle mit Emil mit. | 153 | 1 | 4 | 2.90 | 1.173 | 1.083 | .670 |
| MT9 _{ORIG} | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | 151 | 1 | 4 | 2.63 | 1.288 | 1.135 | .480 |
| MT10 _{ORIG} | Der Text ist einfach zu lesen. | 155 | 1 | 4 | 3.48 | .589 | .767 | .440 |

Tab. 5.41: Textmerkmale O-Text: Item-Statistik

| Variablen | verbale Items | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.- Abweichung | korrigierte Item-to- Total- Korrelation (KITK) |
|--------------------|---|-----|------|------|------------|---------|---------------------|--|
| MT1 _{ES} | Der Textinhalt ist interessant. | 156 | 1 | 4 | 3.22 | .898 | .947 | .689 |
| MT2 _{ES} | Der Text ist witzig. | 155 | 1 | 4 | 1.77 | .903 | .950 | .386 |
| MT3 _{ES} | Der Text ist spannend. | 153 | 1 | 4 | 3.27 | .895 | .946 | .651 |
| MT4 _{ES} | Ich entspanne mich beim Lesen. | 155 | 1 | 4 | 2.92 | 1.103 | 1.050 | .638 |
| MT5 _{ES} | Der Text ist schön geschrieben. | 155 | 1 | 4 | 3.11 | .981 | .991 | .657 |
| MT6 _{ES} | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. | 155 | 1 | 4 | 2.23 | .968 | .984 | .586 |
| MT7 _{ES} | Ich versetze mich in Emil hinein. | 155 | 1 | 4 | 2.91 | 1.290 | 1.136 | .658 |
| MT8 _{ES} | Ich fühle mit Emil mit. | 155 | 1 | 4 | 2.83 | 1.283 | 1.133 | .662 |
| MT9 _{ES} | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | 155 | 1 | 4 | 2.54 | 1.224 | 1.106 | .476 |
| MT10 _{ES} | Der Text ist einfach zu lesen. | 155 | 1 | 4 | 3.45 | .743 | .862 | .387 |

Tab. 5.42: Textmerkmale ES-Text: Item-Statistik

Die interne Konsistenz zeigt sich auch auf Konstruktebene: Für die *Merkmale* des ES-Textes liegt die Reliabilität bei einem α von .865 und für die *Merkmale* des O-Textes bei einem α von .864 (vgl. Tab. 5.43). Würde das Item MT2_{ES} für den ES-Text ausgelassen werden, könnte ein geringfügig erhöhter Reliabilitätswert von $\alpha = .866$ erreicht werden. Um die Skalen jedoch vergleichbar zu lassen, wird das Item beibehalten. Abgesehen von diesem Wert verweisen die Reliabilitätskoeffizienten der Items darauf, dass kein Item ausgelassen werden sollte.

| Subskala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|----------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| Textmerkmale O-Text | 144 | .864 | 28.77 | 44.234 | 6.651 | 10 |
| Textmerkmale ES-Text | 145 | .865 | 28.52 | 45.765 | 6.765 | 10 |

Tab. 5.43: Textmerkmale Subskalen je Textversion: Skalen-Statistik

5.5.3.7 | Erhebung der Textpräferenz

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2b) wird als letzte Frage im Reader die **Textpräferenz (P)** erfasst und mit einer schriftlich begründet (vgl. Tab. 5.44). Die frei formulierten **Begründungen der Textpräferenz (BP)** können ähnlich den bereits vorher eingesetzten *Merkmale guter Bücher (MB)* deduktiv kategorisiert und induktiv ergänzt werden (vgl. Kap. 5.5.3.7).

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Variablen | Welches Buch würdest du lieber lesen? Kreuze an. | Beschreibe kurz, warum du dich so entschieden hast: |
| P_{1ORIG} | Das Buch zu OIRIG würde ich lieber lesen. | Begründungen der Textpräferenz (BP) im Freitext. |
| P_{2ES} | Das Buch zu ES würde ich lieber lesen. | |
| P_{0beide} | Ich würde beide gleich gerne lesen. | |

Tab. 5.44: Items der Frage zur Textpräferenz

Anmerkung. Die Variablen sind umbenannt und transformiert aus den Items *Das Buch zu Text 1 würde ich lieber lesen* und *Das Buch zu Text 2 würde ich lieber lesen* und den Angaben der Schüler*innen im Freitext.

Um die Forschungsfrage 2c) zu beantworten, werden anhand der im Reader erfassten *Merkmale je Textversion (MT)*, (vgl. Tab. 5.40) *textbezogene* Einflüsse auf die Textpräferenz ermittelt. Zur Klärung, ob *personenbezogene* Merkmale die Textpräferenz beeinflussen, werden diese auf Zusammenhänge mit Personenmerkmalen (Geschlecht, letzte Note im Fach Deutsch, Lesemotivation, Lesehäufigkeit, Leseselbstkonzept, Lesekompetenz) der Lernbiografie untersucht.

Von den 156 Schüler*innen lassen sich 102 einer *Textpräferenz* zuordnen, 49 Schüler*innen würden beide Bücher gleich gerne lesen (P₀) und vier Schüler*innen lehnen beide Textversionen als Lektüre ab (P₃). Die Präferenz des O-Textes (P₁) überwiegt der Häufigkeit nach der des ES-Textes (P₂), die nahezu gleichauf mit der Auswahl beider Textversionen (P₀) liegt (vgl. Tab. 5.45). Ein Schüler gibt weder in der Skala noch im Freitext eine Präferenz an (vgl. Fußnote).

| Welches Buch würdest du lieber lesen? | | Häufigkeit | Prozent |
|---------------------------------------|--|------------|---------|
| Gültig | P _{0beide} : Ich würde beide gleich gerne lesen. | 49 | 31.4 |
| | P _{1ORIG} : Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | 57 | 36.5 |
| | P _{2ES} : Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | 45 | 28.8 |
| | P ₃ : gar keins* | 4 | 2.6 |
| | Gesamt | 155 | 96.8 |
| Fehlend | 999: keine Angabe | 1 | 0.6 |
| Gesamt | | 156 | 100.0 |

Tab. 5.45: Textpräferenz: Deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Anmerkung. *) Das Item P₃ *gar keins* ergibt sich als induktiv ergänzte Variable aus den inhaltlichen Antworten von Ablehnungen beider Textversionen.⁵⁸

⁵⁸ Fehlende Angaben, die inhaltlich als Ablehnung erkennbar sind, werden von „999“ umcodiert zu „3“:

ZMLE07 gibt keine Präferenz an und notiert in der offene Antwort: „gar keins“.

PCJB28 gibt keine Präferenz an und notiert in der offenen Antwort: „Es ist langweilig. Ich finde nix gut.“

NTFH13 gibt als Präferenz beide Texte an, macht jedoch keine Angaben bei den Variablen und notiert in der offenen Antwort: „weil sie langweilig sind“. Die Präferenzangabe ist entsprechend so zu interpretieren, dass beide Texte gleich ungern gelesen werden würden.

MCHE06 gibt zunächst den ES-Text als Präferenz an und revidiert in der offenen Antwort „eigentlich aber keinen“ der Texte lesen zu wollen. Die Präferenz ist entsprechend zu P₃ zu ändern.

Als fehlende Angabe „999“ bleibt KBMPO2: Hier wird keine Präferenz angegeben, die Person hat den 2. Text nicht bearbeitet. Inhaltlich ist diese fehlende Angabe daher nicht als Ablehnung beider Texte zu interpretieren.

Die offenen Antworten zu *Begründungen der Textpräferenz* (BP) werden mittels der bereits vorher eingesetzten Items zu *Merkmale guter Bücher* (MB) codiert (vgl. Tab. 5.46). Die Kategorie BP₀ *andere* Merkmale musste nur für zwei konkrete Fälle zugezogen werden.⁵⁹

| Variablen | offenes Item: Beschreibe kurz, warum du dich so entschieden hast. | Rezeptionsmodi |
|-------------------|--|------------------------------|
| BP ₁ | Interesse (= Der Textinhalt ist interessant.) | Konzeptlesen |
| BP ₂ | Inhalt (= Der Text ist interessant, witzig, spannend.) | Konzeptlesen |
| BP ₃ | Stil (= Der Text hat einen schönen Rhythmus / eine schöne Melodie beim Lesen.) | ästhetischer Lesemodus |
| BP ₄ | Verständnis | (Prämisse d. lit. Rezeption) |
| BP ₅ | Kürze (nur in Begründung 1) | (Prämisse d. lit. Rezeption) |
| BP ₆ | Länge | (Prämisse d. lit. Rezeption) |
| BP ₇ | Gefallen | Konzeptlesen |
| BP ₈ | Reinfühlen/Gefühle (= Ich fühle mit Emil mit.) | intimes Lesen |
| BP ₉ * | leichter zu lesen (= Der Text ist einfach zu lesen.) | (Prämisse d. lit. Rezeption) |
| BP ₀ | andere | |

Tab. 5.46: Items der Frage zur Begründung der Textpräferenz

Anmerkung. *) Die mit Asterisk gekennzeichnete Begründung der Textpräferenz *leichter zu lesen* kommt nur in Position 1 (B_{T1}) der Begründungen vor. Alle anderen Begründungen stehen in beiden Positionen.

Für die nominalen Merkmale der *Begründungen zur Textpräferenz* sind die deskriptiven Statistiken ausschlaggebend. Insgesamt geben 102 Schüler*innen eine *Begründung für die Textpräferenz* im Freitext an, 28 Schüler*innen geben darüber hinaus eine zweite *Begründung* an (vgl. Tab. 5.47). Da in einigen Fällen zwei Begründungen angegeben werden, werden die *Begründungen der Textpräferenz* in dem Analyseprogramm SPSS in zwei Skalen BP_{T1} und BP_{T2} vermerkt. Es ergibt sich, dass die Begründung einer Textpräferenz anhand des *Textinhaltes* mit Abstand die häufigste Begründung ist und fast die Hälfte aller Begründungen ausmacht. Weitere mehrfach genannte textbezogene Begründungen sind das *Textverständnis* und auch der *Stil* desjenigen Textes, der *präferiert* wird. Demnach kommen primär dem *Inhalt*, aber auch dem *Verständnis* als Prämisse der literarästhetischen Rezeption und dem *Stil* im Sinne des *ästhetischen Lesemodus* eine Relevanz seitens der Schüler*innen zu. In Beantwortung der 2. Forschungsfrage wird näher untersucht werden, wie diese *Präferenzen* den Texten zugeordnet sind und ob gegebenenfalls Zusammenhänge mit weiteren *textbezogenen* oder *personenbezogenen* Merkmalen bestehen (vgl. Kap. 6.2).

⁵⁹ Anmerkung. Zwei Schüler*innen geben Begründungen bezüglich der Präferenz des ES-Textes an, die nicht eindeutig den Merkmalen 1–10 zugeordnet werden können: SNW14: „weil er besseres Deutsch ist“ und SAJP17: „könnte es auch im Alltag lesen“.

| Variablen | | Häufigkeit_BP _{T1} | Häufigkeit_BP _{T2} | Häufigkeit | Prozent |
|-----------|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|---------|
| Gültig | BP ₀ : andere | 1 | 1 | 2 | 1.5 |
| | BP ₁ : Interesse | 7 | 2 | 9 | 6.9 |
| | BP ₂ : Inhalt | 44 | 10 | 54* (51) | 41.5 |
| | BP ₃ : Stil | 12 | 2 | 14 | 10.8 |
| | BP ₄ : Verständnis | 13 | 4 | 17 | 13.1 |
| | BP ₅ : Kürze | 9 | 0 | 9 | 6.9 |
| | BP ₆ : Länge | 7 | 3 | 10 | 7.7 |
| | BP ₇ : Gefallen | 6 | 2 | 8 | 6.2 |
| | BP ₈ : Reinfühlen/Gefühle | 2 | 4 | 6 | 4.6 |
| | BP ₉ : leichter zu lesen | 1 | 0 | 1 | 0.8 |
| | Gesamt | | 102 | 28 | 130 |
| Fehlend | Gesamt | 54 | 128 | 182 | |
| Gesamt | | 156 | 156 | 312 | |

Tab. 5.47: Begründung der Textpräferenz: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Anmerkung. BP_{T1} und BP_{T2} stehen für die Positionen der Begründungen zur Textpräferenz im Freitext. *) Bei der mit Asterisk gekennzeichneten Begründung BP₂ werden in drei Fällen jeweils zwei Begründungen bezüglich des Inhaltes gegeben.

Eine erste Prüfung von Zusammenhängen zeigt, dass für die *Textpräferenz* kein *gender-gap* vorliegt und die Variablen *Geschlecht* und *Textpräferenz* unabhängig voneinander sind ($\chi^2(3) = 21.243, p = .195$). Zudem kann kontrolliert werden, ob die *Textreihenfolge* Einfluss auf die *Textpräferenz* nimmt: Schüler*innen, die den ES-Text zuerst gelesen haben, verteilen sich in ihren Präferenzen recht gleichmäßig auf die drei Antwortoptionen. Schüler*innen, die den Originaltext zuerst gelesen haben, favorisieren eben diesen mit 42.4 % etwas mehr, was sich in der oben gezeigten Gesamtpräferenz niederschlägt (vgl. Tab. 5.45). Die *Textreihenfolge* wirkt sich nicht für den ES-Text auf die *Textpräferenz* aus, möglicherweise aber in geringem Maße für die *Textpräferenz* des O-Textes, wenn dieser an erster Stelle steht (vgl. Tab. 5.48). Für die weiteren Auswertungen kann davon ausgegangen werden, dass die *Textreihenfolge* keinen grundlegenden Störfaktor der *Textpräferenz* darstellt und diese nicht geschlechts-spezifisch ausfällt.

| | | | beide | O-Text | ES-Text | Gesamt | |
|-----------------------------|---------|--|--|--------|---------|---------|---------|
| zuerst gelesener Text | ES-Text | Anzahl | 23 | 21 | 22 | 66 | |
| | | % innerhalb von ES-Text oder O-Text zuerst gelesen | 34.8 % | 31.8 % | 33.3 % | 100.0 % | |
| | O-Text | Anzahl | 26 | 36 | 23 | 85 | |
| | | % innerhalb von ES-Text oder O-Text zuerst gelesen | 30.6 % | 42.4 % | 27.1 % | 100.0 % | |
| Gesamt | | | Anzahl | 49 | 57 | 45 | 151 |
| | | | % innerhalb von ES-Text oder O-Text zuerst gelesen | 32.5 % | 37.7 % | 29.8 % | 100.0 % |

Tab. 5.48: Überkreuzdesign der Textversionen: Verteilung der Präferenzen

5.5.3.8 | Erhebung der Textbekanntheit

Die Bekanntheit von „Emil und die Detektive“ (ED_{bek}) wird abschließend in dem Reader als Kontrollvariable abgefragt, um zu prüfen, ob inhaltliches Vorwissen zu den Texten vorliegt (vgl. Tab. 5.49). Um Missverständnissen vorzubeugen, wurde mündlich ergänzend erläutert, dass die Antwort für beide Textversionen gilt. Mit allen Schüler*innen, die diese Frage positiv beantwortet haben, wurde nachbesprochen, ob ein Buch oder eine Filmversion vor der Erhebung bekannt war und wie ausgeprägt die Inhalte der gelesenen Abschnitte bekannt waren.

| | |
|---------------------------|--|
| Variablen | Kanntest du das Buch „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner schon? Kreuze an. |
| EDbek₁ | Ja, ich kannte das Buch „Emil und die Detektive“ schon. |
| EDbek₂* | Ja, ich kannte das Buch „Emil und die Detektive“ schon. -> Nur der Film ist bekannt. |
| EDbek₀ | Nein, ich kannte das Buch „Emil und die Detektive“ nicht. |

Tab. 5.49: Items der Frage zur Textbekanntheit

Anmerkung. *) Die Variable ED_{bek_2} wurde während der Testung zusätzlich durch mündliche Abfrage erhoben.

Der aufgeführten deskriptiven Statistik (vgl. Tab. 5.50) kann entnommen werden, dass alle Schüler*innen die Frage beantwortet haben. Die Häufigkeitsstatistik gibt Aufschluss darüber, dass der Inhalt nur 7 % der Schüler*innen bereits bekannt war. Davon gaben acht Schüler*innen an, eine Buchversion zu kennen und drei Schüler*innen gaben an, eine Filmversion zu kennen. Insgesamt kannten 93 % der Befragten weder das Buch noch eine Filmversion.

| Variablen | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-----------|-------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | ED nicht bekannt | 145 | 92.9 | 92.9 | 92.9 |
| | ED bekannt (Buch) | 8 | 5.1 | 5.1 | 98.1 |
| | ED bekannt (Film) | 3 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 156 | 100.0 | 100.0 | |

Tab. 5.50: Textbekanntheit: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Diese Voraussetzung ist wichtig für die weiteren Analysen der Studie, welchen die Annahme zugrunde liegt, die literarästhetische Rezeption der beiden Textversionen unter gleichen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen zu vergleichen. Im Detail bekannte Text- oder Inhaltsversionen könnten dabei Störvariablen darstellen, die hier jedoch nach Angaben der Schüler*innen mehrheitlich vermieden werden konnten. Da studienbegleitende Stichprobenfragen zudem ergaben, dass den Schüler*innen die vorliegenden Texte nicht explizit bekannt waren und eher der (grobe) Inhalt vertraut war, konnten alle $n = 156$ Schüler*innen in der Testgruppe belassen werden. Die vage inhaltliche Bekanntheit wird entsprechend nicht als Störfaktor für das Untersuchungskonstrukt eingeordnet.

5.5.4 | Design der qualitativen Erhebungsinstrumente

Neben den primär quantitativ auszuwertenden Fragebögen werden qualitative Daten in schriftlicher und mündlicher Form erhoben: Einmal wird von allen Schüler*innen im Reader zu jeder Textversion ein innerer Monolog als offener Schreibauftrag verfasst (n = 155). Zudem werden nach den Gruppenerhebungen im Klassenverbund mit einem Anteil der Stichprobe Einzelinterviews geführt (n = 38). Ziel ist es, mit diesen beiden qualitativen Erhebungen die Ergebnisse der Fragebögen bezüglich ihrer Ursache näher zu untersuchen und die Forschungsfragen hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption entsprechend vertieft zu beantworten. Vorteil der qualitativen Erhebungen ist, dass über deduktive Kategorien hinaus induktive Kategorienbildung möglich wird und die potenziell normativ geprägten Untersuchungszugänge mit den Zugängen der Schüler*innen als Expert*innen ihrer Textrezeption verglichen werden können.

5.5.4.1 | Design Schreibprodukte

Als Erhebungsinstrument zur Beantwortung der 3. Forschungsfrage wird im Anschluss an jede Textversion im Reader ein innerer Monolog zu der folgenden Aufgabenstellung verfasst:

1. Emil hat den Diebstahl entdeckt

Aufgabe: Versetze dich in Emil hinein. Was **denkt und fühlt** er jetzt?

Schreibe aus der Sicht von Emil in der „Ich-Perspektive“ (Hilfzettel an der Tafel).

Schreibe 5-6 Sätze auf. (vgl. Anhang E, Hervorh. im Original)

Diese *Post-Reading-Activity* ist in Anlehnung an SPINNERS (2005: 986; 2010) Beschreibung des inneren Monologes einer Figur als textproduktives Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts konzipiert. Die Begegnung der Schüler*innen mit den literarischen Textversionen soll anhand dieser anschließenden reflexiven, handlungs- und produktionsorientierten Umsetzung der Lektüreerfahrung untersucht werden (vgl. Spinner 2005: 984). Der innere Monolog als ein produktiv-kreatives, textgestaltendes Schreibprodukt kann der emotionalen, imaginativen Rezeption im Literaturunterricht Raum und Ausdruck verleihen (vgl. Spinner 2010). ABRAHAM (2010) beschreibt ebenfalls, dass der Gestaltungsprozess eines inneren Monologes kognitive wie emotionale Rezeptionsreaktionen aktiv erlebbar, verbalisierbar und diskursfähig macht. KÖHNEN (2011: 182) spricht davon, dass sich in dem Ich-Erzählen des inneren Monologes der Blick nach innen richtet, um „unmittelbar Assoziationen oder Gedanken zu äußern.“ SPINNER (2010: 226) wertet den inneren Monolog im engeren Sinn als epistemische Texterweiterung, die als Zusatz zum Ausgangstext das psychische Textgeschehen vergegenwärtigt: Einen inneren Monolog einer Figur zu schreiben bedeutet, „die subjektive Erlebnisweise von Menschen“ wiederzugeben. Ein innerer Monolog fordert entsprechend sowohl eine kognitive wie emotionale Vertiefung in die Figur als auch in die eigene subjektive Gedankenwelt.

Für eine gelungene, anregende Textvorlage gilt es, Textstellen herauszusuchen, „bei denen sich die Figur in einer Entscheidungssituation befindet.“ (Spinner 2010: 226) Ein didaktisch unterstützender Schreibauftrag sollte so konstruiert sein, dass der Textanfang vorgegeben wird oder zu Textstellen in Denkblasen geschrieben wird (vgl. ebd.). SPINNER (ebd.) schlägt vor, für jüngere Klassen statt dem Begriff *innerer Monolog* eine Umschreibung zu nennen:

„**Einen (inneren) Monolog einer Figur schreiben:** [...] der Arbeitsauftrag kann lauten: ‚Stell dir vor, du bist ... (Name der Figur). Schreibe auf, was du als ... (Name der Figur) gerade denkst und fühlst!‘ [...] Eine einfache Form innerer Monologe besteht darin, dass zu Textstellen Denkblasen (wie Comics) gezeichnet und gefüllt werden.“ (Spinner 2010: 226, Hervorh. im Original)

Auf Basis dieser Annahmen werden die Aufgabenstellung in dem Reader sowie der Hilfefzettel gestaltet (vgl. Anhang E und F). Zur Einschätzung der Bedingungen der Produktion des inneren Monologes wird nachfolgend kurz auf die spezifisch für die Aufgabe im Reader erwarteten *schülerseitigen* Voraussetzungen sowie *textseitigen* Merkmale eingegangen.

Schülerseitige Voraussetzungen

Der Schreibauftrag eines inneren Monologes, die Gedanken und Gefühle einer Figur aus der Ich-Perspektive aufzuschreiben, stellt für Schüler*innen eine emotionale wie kognitive Herausforderung dar. Es handelt sich nach den von RIETZ (2017) entworfenen Perspektivübernahmekompetenzen um eine Perspektivenübernahme auf Stufe II, die auf Basis des Textes (Textinhalt und -form) sowie der subjektiven Vorstellungen, Erfahrungen und Erwartungen narratologisch die Perspektive einer Figur erfasst und beschreibt. Für die Perspektivenkonstruktion müssen Kontextwissen und Weltwissen einbezogen werden, um über die im Text explizit und implizit erfahrene Perspektive hinaus aus Figurensicht zu schreiben. Für die Perspektivenkonstruktion müssen Schüler*innen neben ihrem (Vor-)Wissen auch ihre Denkweise, Werthaltung und geistige Haltung einbeziehen (vgl. RIETZ 2017: 90–91, Kap. 2.3.3). Entwicklungsbezogen müssen die Schüler*innen für die konstruktiven Handlungen des inneren Monologes bereits über die Level-2-Perspektivenübernahme verfügen, was altersbezogen angemessen, jedoch dennoch recht anspruchsvoll ist (vgl. Sodian 2008: 446). Voraussetzung ist damit einerseits, dass die Schüler*innen die fiktive Perspektive einer Figur von ihrer und der des Erzählers abgrenzen (Distanz). Andererseits muss die eigene Perspektive mit einbezogen und die fiktive Welt muss in Rückgriff auf den subjektiven Wissenshorizont und eigene Gedanken wie Gefühle ausgebaut werden (kognitive Nähe bis emotionale Involviertheit; vgl. Kap. 2.4.1). Darüber hinaus müssen die Schüler*innen zur Aufgabebearbeitung nicht die Stufe III der Perspektivübernahmekompetenzen erreichen, also aktiv die konstruierte Figurenperspektive der ebenso konstruierten literarischen Wirklichkeit auf die eigenen (individuell und kulturell geprägten) Norm- und Wertvorstellungen beziehen und gegebenenfalls relativieren (reflexive Distanz; vgl. RIETZ 2017, Kap. 2.3.3). Diese Rezeptionshandlung ethisch-moralischer Wirkung ist implizit möglich und bezüglich der Hermeneutik des Fremdverstehens oder hinsichtlich des praktischen Diskurses von HABERMAS (1971) unverzichtbar, wird in Schulkontexten jedoch nicht forciert und ist nicht Inhalt der Fragestellungen der Studie.

Neben emotionalen und kognitiven kommen auch schreibbezogene Herausforderungen in der Anschlussaufgabe zur Geltung: Zur Produktion eines eigenen Textes müssen die Schüler*innen nicht nur über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hinsichtlich der Adressatenorientierung verfügen, sondern auch allgemeine Schreibfähigkeiten und Kenntnisse von Textqualitäten mitbringen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2015). Ebenso sind die Sprachkompetenz und die Lesekompetenz relevante Einflussfaktoren, welche die Qualität des inneren Monologes unabhängig von der zu untersuchenden literarästhetischen Rezeption beeinflussen. Es ist anzunehmen, dass eine Diskrepanz zwischen dem unmittelbaren Empfinden und Verstehen der literarästhetischen Rezeption und dem schriftlich verbalen Ausdrücken dieser *Theorie of Mind* oder der Inhalte des konzipierten mentalen Modells besteht. Die genannten Voraussetzungen werden in der qualitativen Analyse bedacht, können

allerdings aufgrund eines fehlenden Instrumentes nur annähernd bezüglich der Lesekompetenz als mögliche Einflussfaktoren mit erhoben werden.

Textseitige Merkmale innerer Monologe

Mit DUJARDIN (1931) kann der *monologue intérieur* als innerer oder stiller Monolog definiert werden. Als erzählerisches Mittel steht dieser neben der direkten, indirekten und erlebten Rede und dient der Figurenrede zur Wiedergabe von Aussagen, Gedanken und Gefühlen. Der innere Monolog hat die äußere Form einer direkten Rede und wird ebenso durch einen Redebegeleitsatz gekennzeichnet. Wie die erlebte Rede lässt der Monolog Rückschlüsse des Lesers auf das Innenleben der Figur zu, welches anderen Figuren nicht erkennbar wird. Der innere Monolog enthält über das Geschehene als gedankliche, psychische Reaktion hinaus auch Ausdruck der inneren, bewussten Wahrnehmung der Außenwelt sowie figureninterner Gefühle und Vorhaben oder Volitionen (vgl. Dujardin 1931).

Als *Post-Reading-Activity* gibt der innere Monolog die von Lesenden aus Text und Vorstellung zusammengeführten Gedanken, Motive und Empfindungen einer Figur wieder. Der innere Monolog ist im Präsens oder Futur und mit in der grammatischen Textinstanz der ersten Person verfasst, wohingegen die erlebte Rede (eher) im Präteritum und in der dritten Person verfasst werden würde. Form und Syntax des Monologes sind nicht an den regulären Sprachgebrauch der erlebten Rede gebunden. Häufig ist der innere Monolog vergleichsweise zeitlich ausgedehnter, da mentale psychische Vorgänge nicht räumlich-zeitlich gebunden sind (vgl. Neuse 1934: 351). Die differenten Redeformen wirken sich auf die Rezeption von Texten unterschiedlich aus und erscheinen in Textprodukten als verschiedene Zugänge zu Literatur. Der innere Monolog und die erlebte Rede rücken als *perspektivisches Erzählen* die Lesenden nahe an literarische Figuren heran und legen nach EHLERS (2017: 227) „ein empathisches Nachvollziehen dessen nahe, was die Figuren empfinden und durchleben.“ Für die Textanalysen innerer Monologe bedeutet das, wenn in der schriftlichen Produktion von Schüler*innen eine perspektivische Erzählform gewählt wird, so legt dies nicht nur ein subjektives Nachvollziehen nahe, sondern auch eine emotionale Beteiligung an den verbal vermittelten Emotionen der Figur. Die von EHLERS bestimmten Redeformen lassen sich entsprechend nach einem theoretisch angenommenen Maß an Involviertheit ordnen (vgl. Tab. 5.51).

| Redeform | Stufe der subjektiven Involviertheit |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Erzählerrede | |
| Erzählen nicht-verbaler Ereignisse | 2 |
| Erzählerkommentare; Leseransprachen | 1 |
| Gedankenbericht | 2 |
| Mischformen | |
| indirekte Rede | 1 |
| indirekte Gedankenwiedergabe | 3 |
| erlebte Rede | 4 |
| Figurenrede | |
| direkte Rede | 1 |
| wörtliche Gedankenwiedergabe | 3 |
| Gedankenzitat | 2 |
| innerer Monolog | 4 |

Tab. 5.51: Redeformen: Erzählerrede – Figurenrede

Anmerkung. Die Redeformen gehen zurück auf EHLERS (2017: 226), die Stufen der subjektiven Involviertheit sind in Anlehnung an Ehlers Ausführungen ergänzt worden.

Der innere Monolog eignet sich neben der Analyse der *Redeform* entsprechend als Aufgabe zur Untersuchung der Ausprägung und Aktivierung literarästhetischer Rezeptionsprozesse im Bereich der *Perspektivenübernahme* und *subjektiven Involviertheit*. Wird ein innerer Monolog aus zusammengeführten Gedanken, Motiven und Empfindungen der Figur wie vorgegeben im Präsens und in Textinstanz der ersten Person Singular produziert, so kann angenommen werden, dass die Schülerin oder der Schüler sich sowohl kognitiv in die Figur hineinversetzen konnte, als auch emotional involviert die Perspektive übernehmen konnte.

Weiterhin werden zur Formulierung innerer Monologe häufig *emotionale Markierer* (vgl. Pohl 2007) genutzt, um den vorgestellten emotionalen Zustand der Figur darzustellen oder um die innere, bewusste Wahrnehmung der Außenwelt sowie figureninterne Gefühle, Vorhaben und Volitionen ausdrücken zu können. Diese können ebenfalls als Indikatoren für eine gelungene *Perspektivenübernahme* und darüber hinaus sehr wahrscheinlich als Indikatoren einer *subjektiven Involviertheit* dienen. In Anlehnung an POHL (2007) werden vier Oberkategorien *emotionaler Markierer* entwickelt und durch die Auswertung der Schreibprodukte um eine induktive Kategorie ergänzt (vgl. Tab. 5.52). *Emotionale Markierer* können demnach unterschiedliche lexikalische Elemente sein, die punktuell emotionale Qualität oder subjektive Einstellungen ausdrücken oder die textumfänglich Emotionalität markieren. Auch genuin erzählerische Mittel, die typischerweise emotionale Involvierung ausdrücken, zählt POHL (2007) zu *emotionalen Markierern*. Die zusätzlich zu POHL (2007) Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial entwickelte Kategorie *emotionaler Markierer (induktiv)* bezieht sich nicht auf den Lesetext, sondern insbesondere auf die von den Schüler*innen formulierten inneren Monologe. Hier werden im lexikalischen Bereich Majuskeln und die Wortwiederholung als emotionale Betonung einer Text- oder Worteinheit verwendet (vgl. Tab. 5.52).

| Oberkategorie | Beschreibung | Beispiele |
|--|---|--|
| emotionale Markierer (induktiv) | emotionale Betonungen (induktiv) | <ul style="list-style-type: none"> • Großbuchstaben (Majuskeln): lösen emotionale Assoziationen aus, drücken verbale Betonung oder Lautstärke aus • Wiederholungen eines Wortes: Wortwiederholung, Repetitio: verstärkende Wirkung |
| emotionale Markierer (Pohl) | erzählerische Mittel: emotionale Involvierung | <ul style="list-style-type: none"> • genuin erzählerische Mittel, die emotionale Involvierung erzeugen • emotionale Markierer: emotional einfärbende Elemente • Markierung von Wendepunkten |
| emotionale Markierer (Pohl) | lexikalische Elemente: Textqualität zeigt Emotionalität (Erzählung) | <ul style="list-style-type: none"> • einzelne lexikalische Elemente, die dem Text eine emotionale Qualität verleihen |
| emotionale Markierer (Pohl) | lexikalische Elemente: subjektive Einstellungen | <ul style="list-style-type: none"> • einzelne lexikalische Elemente, die subjektive Einstellungen ausdrücken |
| emotionale Markierer (Pohl) | lexikalische Elemente: Gefühle zeigen emotionale Qualität | <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Annahmen & Meinungen • einzelne lexikalische Elemente, die emotionale Qualität der Gefühle ausdrücken |

Tab. 5.52: Emotionale Markierer (vgl. Pohl 2007)

In Anlehnung an die Theorie von OLSEN (2011) kann darüber hinaus angenommen werden, dass in einem inneren Monolog in Anlehnung an eine konstruktiv dichotome Auffassung von Empathie sowohl die *Emotionswahrnehmung* der Figuren als auch die *Emotionseinnahme* ausgedrückt werden kann (vgl. Kap. 2.3.2). Die *Emotionswahrnehmung* wird dabei als ein kognitiv

basierter, auf subjektiven Erfahrungen oder am Text begründeter Empathiezustand aufgefasst. Die *Emotionseinnahme* scheint auf emotionaler Basis empathisch tiefer zu gehen, indem die Rolle einer Figur eingenommen wird und zum Beispiel mögliche, im Ausgangstext nicht explizit gemachte interne Gründe von emotionalen Zuständen der Figur(en) benannt werden. Beide Empathieformen könnten auf text- oder subjektorientierte Ursachen zurückzuführen sein. Für die Fragestellungen der Studie sind die einzelnen Niveaustufen weniger zentral, da keine Kompetenzen untersucht werden. Der Fokus liegt hier auf einer Differenzierung der Subdimensionen, die wie folgt am Schreibprodukt festgemacht werden können: Das Verfassen des inneren Monologes zielt darauf ab, dass die Schüler*innen die Perspektive der Romanfigur wahrnehmen oder einnehmen können. Dabei werden *wahrgenommene*, kognitiv basierte Emotionen eher verbal nahe am Ausgangstext ausgedrückt, während *eingenommene*, emotional basierte Emotionen eher textextern ausgedrückt werden. Letztere können einer aktiv affektiv erlebten *Perspektivenübernahme* zugeschrieben werden.

Um den Arbeitsauftrag auszuführen, aus der Sicht von Emil zu schreiben, müssen literarästhetisches Textverständnis und Schreibkompetenz – hier besonders Vorwissen und Wissen um stilistische Gestaltung – abgerufen werden. Die komplexe Leistung wird in den Auswertungen der Schreibprodukte schülerorientiert mitgedacht, dennoch soll eine „differenzierende Wahrnehmung von Textqualitäten“ (Abraham 2010: 93) auf Basis von weiteren Beurteilungskriterien möglich sein. Hier werden für die Qualität des inneren Monologes die für Schreibprodukte allgemeingültigen Kategorien *sprachliches* und *inhaltliches Wagnis* des Züricher Textanalyserasters (vgl. Sieber 2008) geprüft. Ebenso werden die *Textform* und der *Textbezug* betrachtet. Ein *stream of consciousness* zeichnet sich eher durch komplexe Textstrukturen aus, und eine gelungene Übertragung vorgestellter, emotional mitempfundener Gedanken und Gefühle der Figur drücken sich eher in indirekten Textbezügen als in direkten Textwiedergaben aus. Als letztes Merkmal eines qualitativ gelungenen inneren Monologes wird die *Textlänge* betrachtet, die nachweislich als grober Indikator für die Qualität von Schreibprodukten angenommen werden kann (vgl. Wilmsmeier/Brinkhaus/Hennecke 2016; Klingler/Usanova/Gogolin 2019).

Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse der inneren Monologe werden die **Perspektivenübernahme** (*Erzählperspektive* nach Ehlers 2017), die **Involviertheit** (*emotionale Markierer* nach Pohl 2007) und die **Empathie** (*Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit* nach Olsen 2011) als Subkategorien der Textwirkung erfasst. Darüber hinaus werden induktiv weitere Kategorien bezüglich der **Emotionen** (*emotional besetzte Worte; Involviertheit*) gebildet. Zudem wird die **Textqualität** anhand des Züricher Textanalyserasters (*sprachliches* und *inhaltliches Wagnis*), der *Textform* und des *Textbezuges* geprüft (vgl. Sieber 2008). Die Analyse soll herausstellen, wie die inneren Monologe sich individuell jeweils unterscheiden, um anhand dieser internen Differenzen auf die individuellen Differenzen der literarästhetischen Rezeption zu schließen.

Durchführung

Um in der Erhebung sicherzustellen, dass alle Schüler*innen unter annähernd gleichen Voraussetzungen einen inneren Monolog schreiben, wurden als Differenzierungsmaßnahme bis zu vier Hilfezettel in den Klassen verteilt (an der Tafel und hinten oder an den Seiten des Raumes), die rege in Anspruch genommen wurden. Der Hilfezettel ist in Anlehnung an eine

Lerninsel des Klett-Verlages⁶⁰ konzipiert und enthält darüber hinaus Informationen, die einige Schüler*innen während den Pilotierungen mündlich erfragt hatten (vgl. Anhang F). Weiterhin waren die Lehrpersonen sowie die Studienleiterin stets ansprechbar bei Fragen zum Schreibauftrag.

Stichprobe der inneren Monologe

Im Folgenden wird die Stichprobenbeschreibung und statistische Güteprüfung der Erhebungsmethode dargestellt. Alle Teilnehmenden der Gesamtstichprobe haben mindestens einen inneren Monolog verfasst, sodass insgesamt anhand der ersten inneren Monologe final 155 Schreibprodukte zur Datenauswertung genutzt werden können. Die Verteilung der Geschlechter auf die Textversionen ist durch die im Vorfeld bei der Verteilung der Readerversionen nicht planbaren nachträglichen *drop-outs* nicht ganz ausgeglichen, bleibt jedoch annähernd ausgeglichen auf die beiden Textversionen verteilt, sodass es hier kaum zu genderbedingten Effekten kommen sollte (vgl. Tab. 5.53).

| | N | Minimum | Maximum | Summenwert | Varianz | Std.- Abweichung | Jungen | Mädchen |
|--|------|---------|---------|------------|---------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Wörter bei ES-Text an erster Stelle | 67 | 9 | 109 | 43.24 | 476.700 | 21.833 | 39 (58.21 %) | 28 (41.79 %) |
| Wörter bei O-Text an erster Stelle | 88 | 15 | 113 | 43.09 | 386.497 | 19.660 | 51 (57.95 %) | 37 (42.05 %) |
| Gültige Werte (Listenweise) | 155* | | | | | | | |

Tab. 5.53: Schreibprodukte: deskriptive Statistik nach Wörtern

Anmerkung. *) Alle Teilnehmenden haben einen der beiden Monologe geschrieben. Eine Person hat allerdings nur den 2. Text bearbeitet, sodass diese in der quantitativen Statistik nicht weiter berücksichtigt werden kann.

Auffällig sind die starken Differenzen der genutzten Wörter und die hohe Standardabweichung (vgl. Tab. 5.53), was neben den erfassten großen inhaltlichen Differenzen zur Prüfung des Studiendesigns der Schreibprodukte führt (s. u.). Zudem fällt der Unterschied des Zeitpunktes der nicht verfassten inneren Monologe auf. Denn fehlende Werte, also fehlende innere Monologe, kommen nicht bei Schüler*innen vor, die den ES-Text zuerst gelesen haben. Bei Schüler*innen, die den ES-Text an zweiter Stelle gelesen haben, kommen jedoch drei fehlende Werte vor. In der Gruppe der Schüler*innen, die den O-Text zuerst gelesen haben, gibt es einen fehlenden Wert und bei Schüler*innen, die den O-Text an zweiter Stelle gelesen haben ebenfalls drei fehlende Werte (vgl. Tab. 5.54). Die zweiten inneren Monologe wurden demnach eher vernachlässigt als der erste Schreibauftrag. Ursache könnten sowohl die auslaufende Bearbeitungszeit, Reihenfolgeeffekte oder auch kognitive und motivationale Umstände sein.

| Gruppen der Textversionen | N | Fehlend | Mittelwert: Wörter pro Text |
|---------------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|
| O-Text an erster Stelle | 88 (56.4 %) | 1 (0.6 %) | 43.09 |
| ES-Text an erster Stelle | 67 (42.9 %) | 0 | 43.24 |
| O-Text an zweiter Stelle | 64 (41 %) | 3 (1.9 %) | 36.17 |
| ES-Text an zweiter Stelle | 86 (55.1 %) | 3 (1.9 %) | 39.56 |

Tab. 5.54: Schreibprodukte: Fehlende Werte

⁶⁰ Henniger, Heike/Nutz, Maximilian (2016): *Umgang mit epischen Texten, in: deutsch.kompetent für Klasse 10.* Stuttgart/Leipzig: Klett Verlag, Lerninsel auf Seite 266.

Prüfung des Studiendesigns der Schreibprodukte

Eine Prüfung von Reihenfolgeeffekten bei den inneren Monologen zeigt in statistischer Analyse der Textlängen, dass der erhobene Datensatz keine innersubjektiven Vergleiche der Textprodukte zulässt. Die lineare Analyse verweist darauf, dass die Textlänge homogen gleich welche Textreihenfolge deutlich im zweiten verfassten Text abnimmt (vgl. Abb. 5.13). Durchschnittlich werden in dem inneren Monolog an erster Stelle zum ES-Text ($M_{ES1} = 43.24$ Wörter) und an erster Stelle zum O-Text ($M_{ORIG1} = 43.09$ Wörter) mehr Wörter geschrieben als zu den Textversionen an zweiter Stelle ($M_{ES2} = 39.56$ Wörter; $M_{ORIG2} = 36.17$ Wörter). Zudem ist die Differenz zwischen der Reihenfolge mit dem ES-Text an erster Stelle und dem O-Text an zweiter Stelle (blau) größer als in der Reihenfolge mit dem O-Text an erster Stelle und dem ES-Text an zweiter Stelle (rot, vgl. Abb. 5.13).

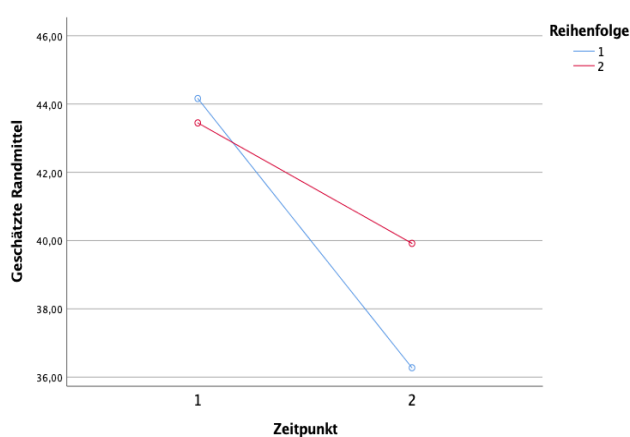


Abb. 5.13: Profildigramm Textlänge und Zeitpunkt

Quantitativ kann ebenso nachgewiesen werden, dass das Schreibprodukt in 6 von 7 Fällen an zweiter Stelle fehlt. Hinzu kommt, dass 7 von 8 Texte ohne Textstruktur, also Schreibprodukte bestehend nur aus einzelnen Worten oder maximal einem Satz, in den zweiten Aufgabenbearbeitungen zu verorten sind. Die Wiederholung der Aufgabe scheint nicht immer konstruktiv zu sein. Auch qualitativ weisen die zweiten Schreibprodukte weniger Merkmale der literarästhetischen Rezeption auf: So ist in den ersten Schreibprodukten der Anteil komplexer *Textstrukturen* höher, es wird mehr aus *Perspektive 4* und *3* geschrieben, es werden mehr *emotionale Markierer* genutzt, mehr *Emotionen eingenommen* und weniger nur *wahrgenommen*. Zudem kann bei einem höheren Stichprobenanteil eine starke *Involviertheit* angenommen werden und *sprachliche* sowie *inhaltliche Wagnisse* sind stärker ausgeprägt als in den zweiten Schreibprodukten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Differenzen nicht durch die Auswertung nach dem Aufgabenzeitpunkt bedingt sind, denn die Schreibprodukte wurden klassenweise transkribiert und codiert. Wie die Prüfung des Studiendesigns zeigt, kann jedoch auch nicht kausal angenommen werden, dass die Schreibprodukte maßgeblich aufgrund der an zweiter Stelle gelesenen Textversion so different ausfallen. Es kann angenommen werden, dass die sinkende Quantität und Qualität der Schreibprodukte dem Bearbeitungsverhalten geschuldet ist, das motivationsbedingt aufgrund der doppelten Aufgabenstellung eines Schreibauftrages nachlässt. Während der Durchführung gab es einzelne Nachfragen, warum der innere Monolog noch einmal geschrieben werden sollte oder was jetzt hier anders sein müsste als in der vorherigen Schreibaufgabe. Möglich ist zudem im Falle des quantitativ noch stärker abfallenden O-Textes an zweiter Stelle, dass der längere O-Text, gerade wenn er als zweites

rezipiert wird, insbesondere zu weniger gehaltvollen Textprodukten führt. Hier wären kognitive Ursachen denkbar wie eine nachlassende Konzentration. Da sich zudem Inferenzen mit dem zuerst geschriebenen inneren Monolog nicht ausschließen lassen, können nur die ersten Textprodukte in der qualitativen Analyse berücksichtigt und intersubjektiv verglichen werden. Somit würden sich zwei Gruppen für die qualitative Analyse der Schreibprodukte ergeben.

Es stellt sich heraus, dass die Frage nach Zusammenhängen der Gestaltung innerer Monologe mit den Merkmalen literarästhetischer Rezeption nicht wie vorgesehen untersucht werden kann. Da keine schülerinternen Vergleiche der beiden Schreibprodukte möglich sind, kann nicht geprüft werden, „wie die inneren Monologe sich individuell jeweils unterscheiden.“

5.5.4.2 | Design leitfadengestützter Interviews

Neben den Fragebögen und dem Versuch der Rückschlüsse über die Schreibprodukte sollte zur Untersuchung der Forschungsfragen den Schüler*innen individuell mündlich die Möglichkeit gegeben werden, sich zu den Textversionen zu äußern. Sie sollten dazu angeregt werden, ihre persönliche Meinung und Wahrnehmung der Textrezeption frei und offen zu verbalisieren. Einerseits wurden nach jeder Unterrichtseinheit kurze Klassengespräche über das Testformat und die -inhalte geführt, in welchen die Eindrücke sowohl zu Schwierigkeiten im Test als auch zu den literarischen Texten rückgemeldet werden konnten. Besonders in den Pilotierungen war dieser Teil sehr wegweisend. In der Haupterhebung diente der Austausch zudem einer Wertschätzung der Erfahrungen der kleinen Forscher. Zentral für die qualitative Datenerhebung ist andererseits das mit einem Anteil von $n = 38$ Schüler*innen anschließend geführte Interview. Ein Ziel der einzeln geführten leitfadengestützten Interviews ist die Ermittlung subjektiver Sichtweisen in einem geschützten, bewertungsfreien Raum. Durch Vermeidung einer schriftlichen Barriere wie in den Schreibprodukten oder den vorgegebenen Antwortstrukturen in den Fragebögen können mit dem Interview direkte, frei formulierte Aussagen erfasst werden, um die Forschungsinteressen zu vertiefen und Daten individueller Textrezeptionen zu erheben. Die Form des leitfadengestützten Interviews eignet sich zudem besonders für die Forschung mit Kindern: Hier sind die Schüler*innen Expert*innen für die Erkenntnisinteressen der Interviewenden und durch eine Vorstrukturierung in Haupt- und Unterfragen lässt sich das Gespräch annähernd äquivalent führen. Zudem sind die Interviews weniger von Störfaktoren wie Reihenfolgeeffekten oder kognitiven wie motivationalen Einschnitten betroffen, da die Textversionen jeweils vorliegen und darauf verwiesen werden kann. Zudem liegen in den Interviews keine Anzeichen von Ermüdung oder Antwortverweigerung vor.

Nach dem von HELFFERICH (2014: 566) vorgeschlagenen Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ ist das leitfadengestützte Interview als halbstandardisierter Fragebogen angelegt. So können einerseits die Durchführungsobjektivität, die inhaltliche Zielgerichtetheit und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse durch feste Fragestellungen für die Analyse des Datenmaterials verschiedener Interviews ermöglicht werden (vgl. Helfferich 2014: 565 f.; Wild/Möller 2015: 313). Andererseits kann in diesem Setting sensibel mit subjektiven Erzählungen und Beschreibungen der Schüler*innen umgegangen werden und optionale Unterfragen oder situative Nachfragen der Interviewenden sind möglich. Gerade wenn es um die Erhebung von persönlicher Textrezeption, Selbsteinschätzung und Emotionen im Rahmen subjektiver Rekonstruktion geht, eignen sich halbstandardisierte Interviews als direkte Befragungsmethode (vgl. Wild/Möller 2015: 205). Auf Basis von Theorie und Forschungsinteressen konnten im Interview anhand von Leitfragen deduktive Oberkategorien als Merkmale der literarästhetischen Rezeption (vier Bereiche: Textrezeption, Perspektivenübernahme, Perspektivwechselwettbewerb und Textpräferenz) erhoben werden. Die Bereiche wurden durch induktive Kategorien im Auswertungsprozess des Interviewmaterials rekonstruiert und ergänzt (vgl. Anhang H). Diese Methode schließt an die qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. Kap. 5.5.4.3).

Einordnung der Fragen

Das leitfadengestützte Interview besteht aus einer Liste vorgegebener Fragen, die in relativ fester Reihenfolge zu stellen sind (vgl. Anhang G). Eingangs werden die teilnehmenden Schüler*innen zur anonymisierten Zuordnung des Interviews nach ihrem Code gefragt und die Durchführung des Interviews erläutert.

Hallo XX. Vielen Dank, dass du das Gespräch mit mir machst.

Ich stelle schon mal das Diktiergerät an, ab jetzt dürfen wir deinen Namen nicht mehr sagen. Ich würde das Gespräch gerne aufnehmen, damit ich mich besser daran erinnern kann. Bist du damit einverstanden? [...] Danke. [CODE notieren]. Es wird kein Wissen abgefragt und es gibt keine Note. Alles, was du sagst, wird später anonymisiert. Ich freue mich darauf, wenn du alles sagst, was dir als Antwort zu den Fragen oder zum Text einfällt. Du kannst jederzeit zwischendurch Fragen stellen, wenn du etwas nicht verstehst oder dir unsicher bist. [...] Hast du alles verstanden und bist du bereit? [...].

Zudem wird die Option angeboten, noch einmal in die zwei Textversionen des Readers hinein-zulesen, die beide während des Interviews verfügbar bleiben. Zum Umgang mit dem inhaltlichen Vorwissen wird in einer Faktenfrage abgefragt, ob das Buch „Emil und die Detektive“ schon bekannt war. Um die Risiken eines „Echos“ (Helfferrich 2014: 566) auf die teilstrukturierten Fragen zu vermeiden, sind die Fragen in Haupt- und Unterfragen nach dem Schema von HELFFERRICH (2014) kategorisiert (vgl. Tab. 5.55). Dabei unterteilen sich die inhaltlichen Fragen in eine einleitende, offene Erzählaufforderung und nachfolgende Einstellungs- sowie Bilanzierungsfragen. Die Interviewfragen beziehen sich auf subjektive Einstellungen und Wahrnehmungen der Textrezeption der Schüler*innen zur Erhebung introspektiver Daten. Es geht dabei um verbale Beschreibungen von mentalen Abläufen im Anschluss an die Textrezeption, die während des Lesens realisiert wurden, also im Großteil um eine retrospektive, metakognitive Verbalisierung von aus dem Langzeitgedächtnis erinnerten literarästhetischen Rezeptionshandlungen. HEINE (2005: 172) spricht auch von einem retrospektiven metakognitiven Verbalprotokoll, in dem „das, was der Lerner über sich selbst weiß“ ausgedrückt werden soll. Im Interview der Studie erfordern insbesondere die Bilanzierungsfragen auf metakognitiver Ebene eine Zusammenfassung von subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Textrezeption. Die Erzählaufforderung zum Einstieg ermöglicht hingegen eine unreflektierte und unbeeinflusste Verbalisierung, ohne auf metakognitive Prozesse oder spezifische Inhalte zurückgreifen zu müssen (vgl. Helfferrich 2014). Die in den Interviews erhobenen introspektiven Daten können in Ergänzung der quantitativen Instrumente vertieft Rückschluss auf text- oder subjektorientierte Ursachen und Formen literarästhetischer Rezeption geben.

Was nach dem Schema von HELFFERRICH (2014) fehlen würde, ist eine offene Frage zum Abschluss des Interviews, in welcher die Schüler*innen gegebenenfalls noch weitere Aussagen tätigen können, die bisher nicht abgefragt wurden: *Gibt es noch etwas, was ich bisher nicht gefragt habe, wozu du noch etwas sagen möchtest?* Das hätte die subjektiven Wahrnehmungen der Textrezeptionen noch einmal abschließend gewürdigt und neben den Rückmeldungen aus dem Unterrichtsgespräch vorher möglicherweise neue Perspektiven auf das Forschungsfeld eröffnet. Für die Ziele der Forschungsfragen erscheint eine solche Abschlussfrage weniger relevant.

| Leitfragen | Form | Ziel | optionale Unterfragen | Zuordnung zu den Forschungsfragen ⁶¹ | induktive Kategorien |
|--|---|---|--|---|--|
| Erzählauforderung: Was denkst du zu den beiden Texten? Was ist dein erster Eindruck? | Die erste Frage gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, sich so frei wie möglich spontan zu äußern. | Für das grundlegende Forschungsziel wird die subjektive Wahrnehmung der Textrezeptionen abgefragt. | | | textbezogene Begründungen: • textoberflächlich • inhaltlich • sprachlich |
| Einstellungsfrage: Findest du einen Text besser oder beide gleich? | Die Frage knüpft an und vertieft die im Reader zuletzt beantwortete Frage. | Zur Ausdifferenzierung der Wahrnehmungen der Textrezeptionen wird nach den spezifischen literarästhetischen Rezeptionseindrücken gefragt. | Fallen dir beide Texte gleich gut zu lesen? Kannst du mir in deinen Worten beschreiben, warum? Was gefällt dir an Text 1/2 besser als an Text 1/2? Woran machst du das Merkmal im Text fest? Gibt es etwas, was dir an einem Text nicht gut gefällt? | 1a) allgemeine Textrezeption 2a) Interesse | subjektbezogene Begründungen: • Textverständnis • Arbeitsgedächtniskapazität, kognitive Auslastung • Lesemotivation |
| Bilanzierungsfrage: Was fällt dir an Gemeinsamkeiten in der Sprache von Text 1 und Text 2 auf? Was fällt dir an Unterschieden in der Sprache von Text 1 und Text 2 auf? | Die zweigeteilte Frage spezifiziert die Fragen zur Wahrnehmung der Textrezeptionen. | Mit Ziel auf die Eindrücke zu ästhetischen Textmerkmalen wie Sprache / Stil, die in der Pilotierung selten schülerseitig angesprochen wurden, werden hierfür Zusatzfragen gestellt. | Welche Sprache liest du lieber? | | vgl. Anhang H.2: Codes der Begründungslinien der Interviews |

⁶¹ *Anmerkung.* Da die Forschungsfrage zur **kognitiven Entlastung** 1c) induktiv aus den Daten heraus entwickelt wurde, bestehen hierzu keine konkreten Leitfragen. Aussagen zu der kognitiven Aktivität während der Rezeption werden von Schüler*innen an unterschiedlichen Stellen des Interviews eigenständig formuliert.

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>Einstellungsfrage, retrospektiv: Jetzt denken wir noch mal zurück an die Aufgabe, in der du dich in Emil hineinzusetzen solltest. Das nennt man auch Perspektivwechsel. Man denkt und fühlt sich als Leser in die Figur, hier Emil, hinein. Frage: War es leicht oder schwierig für dich, dir vorzustellen, du wärest Emil?</p> | <p>Diese Frage steht im Fokus des Interviews und enthält daher eine kurze Einführung und einige Unterfragen.</p> | <p>Hier soll die Perspektivenübernahme je Textversion zu erfragt werden, um die Ursachen für eine schwierige oder gelungene Perspektivenübernahme zu erfassen.</p> | <p>NEIN / schwierig: Warum ist dir das schwergefallen? Lag das am Text?</p> <p>JA: Hast du dir vorgestellt, du wärest Emil?</p> <p>JA: Konntest du dich bei einem Text besser in Emil hineinversetzen, denken und fühlen? Was hat es dir erleichtert, dich in Emil hineinzusetzen? Findest du, dass einer der beiden Texte dir das leichter oder schwerer macht?</p> | <p>1b) Perspektivenübernahme</p> <p>2c) Gelingen der Perspektivenübernahme</p> | <p>vgl. Anhang H.3: Codes der Gelingensbedingungen der Perspektivenübernahme</p> |
| <p>Bilanzierungsfrage: Stell dir vor, es gibt einen Wettbewerb, bei dem einer der beiden Texte für den Perspektivwechsel eingesetzt werden soll. Welchen würdest du vorschlagen, warum?</p> | <p>Aus den vorherigen Eindrücken zur Perspektivenübernahme soll eine metakognitive Bilanz gezogen werden. Die Unterfrage formuliert die Hauptfrage aus.</p> | <p>Ziel der Bilanzierungsfrage ist es, zu prüfen, ob die Schüler*innen die Textauswahl für den Wettbewerb bezüglich der Perspektivenübernahme zielgleich zu ihrer Präferenz oder nach anderen Kriterien auswählen.</p> | <p>Welchen Text findest du besser für den Perspektivwechselwettbewerb (auch wenn du an die Gefühle denkst)?</p> | <p>1b) Perspektivwechselwettbewerb</p> | |
| <p>Einstellungsfrage: Welches Buch würdest du lieber lesen wollen, wenn es so wie Text 1 oder Text 2 geschrieben wäre?</p> | <p>Diese Interviewfrage lautet wie beim Fragebogen den Abschluss des Gespräches ein.</p> | <p>Die Präferenz der Textauswahl spezifisch bezogen auf das lieber lesen vertieft die Begründungen der Textpräferenz und prüft Zusammenhänge mit der Perspektivenübernahme.</p> | <p>Kannst du in deinen eigenen Worten beschreiben, warum genau?</p> | <p>2b) Textpräferenz</p> <p>2c) Begründung der Textpräferenz</p> | <p>vgl. Anhang H.1: Codes der Angaben der Textpräferenz</p> |

Tab. 5.55: Schema des leitfadengestützten Interviews

Anmerkung. Tabelle in Anlehnung an HELFFERICH (2014: 568). Die induktiv nach den Pilotierungen hinzugenommenen Fragen zur aktiven oder passiven Aktivierung der Perspektivenübernahme werden aufgrund der schlechten Passung zu den Forschungsfragen der Studie nicht in die hiesige Auswertung aufgenommen. Das finale Codehandbuch zur Auswertung des leitfadengestützten Interviews findet sich in Anhang H.

5.5.4.3 | Prüfung der qualitativen Instrumente

Im Folgenden wird die qualitative Güte der Erhebungsinstrumente für die Schreibprodukte anteilig und für die leitfadengestützten Interviews umfassend ermittelt. Die Auswertung der beiden offenen Antwortformate mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2001) und KUCKARTZ (2018) lässt die Aussagen- und Textbedeutungen systematisieren, codieren und beschreiben. In Anlehnung an das *Vertiefungsmodell* werden die Erkenntnisse aus den quantitativen und qualitativen Ergebnisanteilen der Fragebögen durch die qualitative Interviewstudie weitergeführt und vertieft (vgl. Mayring 2001: Art. 6).

Grundsätzlich erheben die Formen der qualitativen Inhaltsanalyse in empirischen Forschungsmethoden orientiert an einem mentalen Modell und den darin entwickelten empirischen Forschungsfragen (basierend auf Theorien und Hypothesen) Daten, die als Indikatoren erfahrbarer, realer, tatsächlich-aktueller Sachverhalte gelten (vgl. Schreier 2006: 421; Früh 2017: 31). Die hierbei aus den Theorien entwickelten, systematischen Kategorien stellen den Anspruch, über den studieninternen Korpus hinaus vergleichbar zu sein (Reliabilität; vgl. Schreier 2006: 432). Neben dieser deduktiven Kategorienentwicklung und der Formulierung eines Codehandbuchs mit den Zuordnungsregeln bietet die qualitative Inhaltsanalyse die Option, induktiv aus dem Material Kategorien herauszubilden (vgl. Mayring 2001: Art. 6; Kuckartz 2018: 72 ff.). Entsprechend wird das vorliegende, deduktiv-induktive Kategoriensystem anteilig aus den Theoriegrundlagen und Forschungsfragen der Studie abgeleitet, aber insbesondere in der Interviewstichprobe primär am Material gebildet. Hierzu werden die Indikatoren jeweils einer Kategorie zugeschrieben, deren Konstrukt in enger Relation zur Forschungsfrage steht (Validität).⁶² Die qualitative Auswertung wird zur Sicherung der Durchführungsobjektivität nicht personenbezogen und nach dem zunächst deduktiv erstellten, in den Pilotierungen geprüften und bei finaler Datenauswertung induktiv erweiterten Codehandbuch (vgl. Anhang H) vorgenommen. Da in der vorliegenden Studie in dieser Form die Kategorien systematisch entwickelt werden, KUCKARTZ (2018: 97) spricht von einer „inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“, kann anschließend die Möglichkeit einer quantitativen Auswertung genutzt werden. MAYRING (2001: Art. 6) beschreibt die Optionen,

„die Kategorien nach der Häufigkeit ihres Auftauchens im Material zu ordnen, Prozentangaben zu berechnen; solche Häufigkeitslisten zwischen verschiedenen Materialteilen (z. B. Interviews) zu vergleichen; auch einfache ordinale Kategoriensysteme (hoch – mittel – niedrig) einzusetzen, Maße der zentralen Tendenz zu berechnen, Vergleiche zwischen Materialuntergruppen anzustellen.“

Die Analysekategorien werden anschließend entsprechend quantitativ ausgezählt, verglichen und darüber hinaus in Zusammenhänge mit den weiteren quantitativen Daten der Studie gestellt.

Das Vorgehen verläuft wie folgt: Nach Entwicklung der deduktiven Oberkategorien in Anlehnung an Theorie und Forschungsfragen wurden in einem ersten Schritt die unmittelbaren Bedeutungen des Materials je Einzelfall in den Pilotierungsstudien untersucht. Mit der Analysesoftware für qualitative Daten MAXQDA wurden in der ersten Codierung alle

⁶² *Anmerkung.* Ein standardisiertes Kategoriensystem zur Identifikation der literarästhetischen Rezeption oder Qualität der Empathie und Perspektivenübernahme kann nicht übernommen werden, da bisher nur übergeordnete Aspekt- oder Kompetenzbeschreibungen existieren und keine empirischen Forschungen bezüglich der Rezeption literarischer Texte. Zudem wären andere Kategoriensysteme lediglich aus externen Forschungsfragen abzuleiten und damit die hierigen nicht valide zu lösen.

Schreibprodukte und Interviews sequenziell durchgegangen und den betreffenden Textstellen Kategorien zugewiesen. Eine Textstelle kann mehrere Kategorien und entsprechend mehrere Codierungen enthalten. Hinsichtlich der Forschungsfrage nicht sinntragende Textstellen bleiben uncodiert (vgl. Kuckartz 2018: 102). Nachdem das deduktive Kategoriensystem einmal geprüft, ausdifferenziert und durch induktive Subkategorien erweitert wurde, sind diese Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in der Haupterhebung wiederholt worden (vgl. Abb. 5.14). Hier konnte bereits das ausdifferenzierte Kategoriensystem genutzt und direkt mit den Subkategorien gearbeitet werden, die weiter für induktive Ergänzungen offen waren (vgl. Kuckartz 2018: 110). Anschließend sind am Material auswertende Analysen vorgenommen worden und in einer sekundären Datenauswertung der Interviews darüber hinaus zum Zweck der Generalisierung der Ergebnisse hinsichtlich ausgewählter Merkmale Typen (z. B. hinsichtlich der primären Begründungslinie) gebildet worden (vgl. Schreier 2006: 421; Mayring 2001: Art. 6). KUCKARTZ (2018: 95) formuliert dieses Vorgehen als Mischform wie folgt aus:

„Es wird mit A-priori-Kategorien begonnen und im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material, weshalb man auch von *deduktiv-induktiver Kategorienbildung* sprechen kann.“

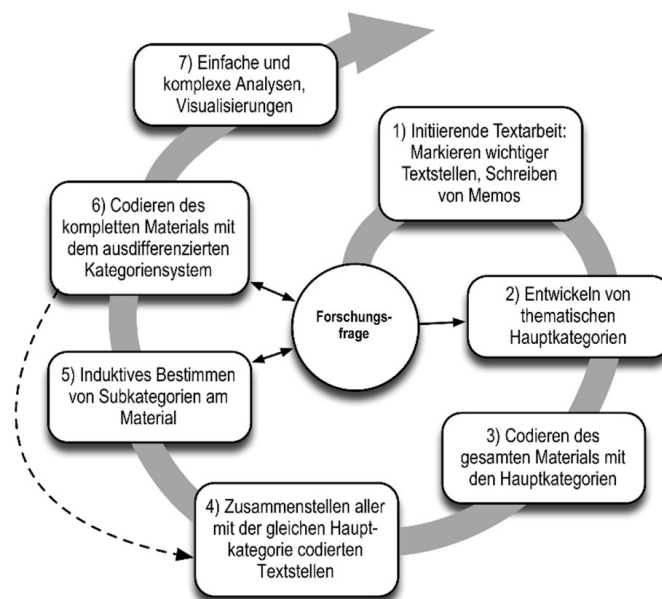


Abb. 5.14: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100)

Da die Schreibprodukte aufgrund der schlechten Passung zu den Forschungsinteressen nicht mit in die Auswertung einbezogen werden, wird nur für die Interviewerhebung das finale Codehandbuch ausgearbeitet (vgl. Anhang H). Die Ergebnisse hierfür (vgl. Kap. 6) werden nach den von KUCKARTZ (2018: 118) ausgewiesenen Formen einer strukturierten Inhaltsanalyse dargestellt: Zunächst werden die qualitativen Ergebnisse anhand von Fallbeispielen je Haupt- und Subkategorie (primäre Begründungslinie und Begründungskategorien) berichtet sowie die Aussagen innerhalb und zwischen den Hauptkategorien inhaltlich verglichen und auf Zusammenhänge geprüft (vgl. Kap. 6.1.2 und 6.2.2). Anschließend können Verbindungen zwischen den codierten Aussagen und den erhobenen Personenmerkmalen mittels Kreuztabellen herausgestellt werden. Weitere Häufigkeiten und (mehrdimensionale)

Zusammenhänge können in Diagrammen und anderen Visualisierungen dargestellt werden (vgl. Kap. 6.1.3 und 6.2.3).

Kritisch anzumerken ist hinsichtlich der Erhebungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse, dass alle Codierungen als Interpretationen und Vermutungen der Datenanalyse implizite und selektive Rückschlüsse auf die Intentionen der schreibenden und sprechenden Schüler*innen sind. Ziel der empirischen Datenerhebung ist es, eine Instanz zwischen den theoretischen Hypothesen der Vorstellungswelt und der praktischen Realität der Objektwelt zu konstruieren, um auf Metaebene der Daten Bezüge zwischen der theoretischen und der praktischen Welt darzustellen (vgl. Früh 2017). Es muss also grundsätzlich unterstellt werden, dass es mehrere Auswertungsmöglichkeiten geben kann und die vorliegende Analyse einen Anteil an Deutungshypothesen darstellt. Diese Form ist allerdings der einzig mögliche Zugang, da nicht direkt in die Köpfe der Schüler*innen während des Lesens oder Schreibens geschaut werden kann. Schüler*innen bleiben die Expert*innen für die Wahrnehmung und Vermittlung ihrer individuellen literarästhetischen Textrezeptionen. Das Codesystem verdichtet die Interpretationsspielräume und systematisiert die qualitative Datenanalyse. Zudem wird zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die Datenerhebung und -verarbeitung möglichst transparent dargestellt.

Zur weiteren Prüfung der Güte der qualitativen Erhebungsinstrumente werden im Folgenden neben den hier ausgewiesenen prozeduralen Aspekten des qualitativen Forschungsprozesses die Repräsentativität der Interviewstichprobe und die Auswertungsobjektivität erläutert.

5.5.4.4 | Repräsentativität der Teilstichprobe der Interviews

Die Schüler*innen der Interviewstichprobe wurden nach ihren Leseleistungen auf Basis des ELFE-Leseverständnistests ausgewählt, um eine möglichst heterogene und zugleich für die Gesamtstichprobe repräsentative Gruppe zu befragen. Als Maßstab diente der normierte Prozentrang für die 5. Klasse zu Schuljahresende. Insgesamt sind 13 Schüler*innen dem 1. ELFE-Prozentrang (sehr schwaches Leseverständnis) und zwei dem 2. ELFE-Prozentrang zuzuordnen. In den mittleren 3. ELFE-Prozentrang lassen sich 17 Schüler*innen, vier in den höheren 4. ELFE-Prozentrang und in den höchsten 5. ELFE-Prozentrang zwei Schüler*innen ordnen (vgl. Tab. 5.56). Der Mittelwert $M = 2.47$ der Prozentrangzugehörigkeit der Interviewteilnehmenden liegt damit nahe dem Mittelwert $M = 2.22$ der Gesamtstichprobe und kann als studienintern repräsentativ eingestuft werden.

| ELFE-Prozentrang | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | PR1 | 13 | 34.2 | 34.2 |
| | PR2 | 2 | 5.3 | 39.5 |
| | PR3 | 17 | 44.7 | 84.2 |
| | PR4 | 4 | 10.5 | 94.7 |
| | PR5 | 2 | 5.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 38 | 100.0 | 100.0 |

Tab. 5.56: Interviewstichprobe nach ELFE-Leseleistung: deskriptive Statistik

Auch die Mittelwerte der *Lesemotivation* ($M_{\text{Interview}} = 2.79$ zu $M_{\text{alle}} = 2.68$), der *Lesehäufigkeit* ($M_{\text{Interview}} = 2.71$ zu $M_{\text{alle}} = 2.81$) und des *Leseselbstkonzeptes* ($M_{\text{Interview}} = 2.95$ zu $M_{\text{alle}} = 2.93$) bleiben in der Stichprobe der Interviewteilnehmenden annähernd erhalten. Gleiches gilt für den Überhang der Schüler (Geschlecht_{Interview} = 55.3 % männlich zu Geschlecht_{alle} = 58.3 % männlich) im Vergleich zu den Schülerinnen (Geschlecht_{Interview} = 44.7 % zu Geschlecht_{alle} =

41.7 % weiblich). Insgesamt konnten 38 Interviews durchgeführt und ausgewertet werden, wovon 20 den ES-Text und 18 den O-Text zuerst gelesen haben. Das kommunikative Verständnis war in nur einem Fall stellenweise etwas schwierig. In diesem Fall gab der Schüler an, *niemals* zu Hause Deutsch zu sprechen. In allen weiteren Fällen (8x sprechen *manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache* und 29x sprechen *immer oder fast immer Deutsch* zu Hause; 1 Kind gibt den Libanon, 2 Kinder geben Syrien als Geburtsland an) gab es keine Verständnisschwierigkeiten während der Interviewführung.

5.5.4.5 | Auswertungsobjektivität

Die Schreibprodukte und die leitfadengestützten Interviews sind digitalisiert und transkribiert worden, um anschließend eine manuelle, qualitative Inhaltsanalyse innerhalb eines Datenanalyseprogrammes durchzuführen. Dazu wurden alle Dokumente anonymisiert und nur der Code der Schüler*innen im weiteren Forschungsverlauf verwendet, sodass keine personenbezogenen Rückschlüsse möglich sind. Die Digitalisierung der Schreibprodukte folgte den Schreibweisen der Schüler*innen und bedarf daher keiner näheren Erläuterung. Die Transkription der Interviews erfolgte für die inhaltsanalytische Auswertung nach Transkriptionskonventionen des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2)*, maßgeblich dem Minimaltranskript (vgl. Selting et al. 2009; Hagemann/Henle 2014). Jedes Transkript hat zudem zur Identifikation der zugehörigen Fragebögen und der Tonspur folgende Daten in einem Transkriptkopf im Sinne DEPPERMANNS (2008) erhalten: individueller Code, Transkriptionsdatum, Kürzel der Klasse und der Interviewerin, Interviewdatum, -ort und -dauer sowie die dazugehörige Datei- und Tonspurbezeichnung. Notiert werden hier zudem die Textbekanntheit und die Textreihenfolge. So ist das Transkript nicht personenbezogen, lässt sich jedoch optional einer Basisgruppe bezogen auf die Klasse oder der zuerst gelesenen Textversion zuordnen. Ziel der Transkriptionen ist eine literarische Umschrift zur Auswertung der verbalen Aussagen, sodass darüber hinausgehende sprachliche und außersprachliche Merkmale nur Berücksichtigung finden, wenn diese erkenntnisleitend für die Forschungsziele sind. In den Interviews werden alle inhaltlichen Passagen transkribiert. Begrüßungen, längere Verabschiedungen und Störungen sind nicht in die verbalen Transkripte aufgenommen. Während in den Schreibprodukten die Bezugsnorm die schriftsprachliche Realisierung im Original der Schüler*innen darstellt, ist für die Interviewtranskriptionen die standardsprachliche Realisierung die gültige Bezugsnorm. Hier werden phonetische Abweichungen nachmodelliert, Buchstabierungen und Zahlwörter ausgeschrieben und deutlich hörbare Abbrüche (Glottalverschluss) sowie Pausen gekennzeichnet. Markantes Ein-/Ausatmen und unerwartete Dehnungen sind zeitunabhängig markiert. Nonverbale Ereignisse sind rund doppelt geklammert. Unverständliche Passagen werden in leeren, runden Klammern und interpretierende Kommentare in Relationszeichen dargestellt. Simultane Passagen sind in eckigen Klammern und starke Betonungen durch Großschreibung markiert. Zustimmung und verneinende Rezeptionssignale sind einheitlich verwendet. Folgend eine Auflistung der zentral verwendeten Transkriptionsoperatoren:

| Zeichen | Merkmal |
|----------------------------|--|
| zehn statt 10 | Zahlwörter ausschreiben |
| ich habe geda ² | Signal für Glottalverschluss (Basistranskript) |
| (.) | Pause von 0.2 bis 1.0 Sec. |
| (. .) | Pause von > 1.0 Sec. |
| (x.x) | Pause von x.x Sekunden |

| | |
|------------|--|
| °h / h° | markantes Ein-/Ausatmen |
| a: | unerwartete Dehnungen (Basistranskript) |
| ((lacht)) | Beschreibungen para- und außersprachlicher Handlungen und Ereignisse |
| () | unverständliche Passage |
| [] [] | simultane Passagen |
| WIRKlich | Markierung von Prosodie (Basistranskript) |
| hm hm | zustimmendes, bejahendes Rezeptionssignal |
| ?hm?hm | ablehnendes, verneinendes Rezeptionssignal |

Tab. 5.57: Liste der verwendeten Transkriptionszeichen

Anmerkung. Die Transkription folgt maßgeblich den Vorgaben zum Minimaltranskript, lediglich *unerwartete Dehnungen* sowie *Markierungen von Prosodie* sind den Richtlinien für Basistranskripte entnommen (vgl. Selting et al. 2009; Hagemann/Henle 2014).

Zur Auswahl der Interviews war im Nachhinein keine Spamplingstrategie notwendig, da die Schüler*innen nach ihren Leseleistungen im ELFE-Leseverständnistest ausgewählt wurden und aus forschungsökonomischen Gründen insgesamt 38 Interviews stattfanden (vgl. Kap. 5.5.4.4). Die digitalisierten Schreibprodukte und die Interviewtranskripte sind in das Datenanalyseprogramm MAXQDA übertragen und hier als freie Antworten nach den oben genannten Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse codiert worden. Die Auswertung der Interviews wurde durchgehend von der Studienleitenden anhand des wiederholt überarbeiteten Codehandbuchs (vgl. Anhang H) durchgeführt. Die Interviewtranskripte können im Anhang der Arbeit eingesehen werden (vgl. Anhang I).

Zur Sicherung der Anwenderunabhängigkeit der Analyse können in einer Intercoder- oder Intracoder-Übereinstimmung die Codierungen der Interviews als auswertungsobjektiv und messgenau nachgewiesen werden. Für das qualitative Untersuchungsdesign verweist entsprechend eine ausreichende Intercoder- oder Intracoder-Übereinstimmung auf eine gelungene Auswertungsobjektivität, die wiederum ein Merkmal für die Exaktheit und Reproduzierbarkeit des Codehandbuchs darstellt (vgl. Mayring 2010: 119; Schreier 2006). Da an der vorliegenden Codierung keine weiteren Personen beteiligt sind, kann von der Prüfung der einer Intercoder-Übereinstimmung mittels Intercoder-Reliabilität oder des konsensualen Codierens abgesehen werden (vgl. Kuckartz 2018: 206 ff.). Zudem wird die Intercoder-Übereinstimmung in Fällen von differenzierten und umfangreichen Codiersystemen als problematisch betrachtet, da es in diesen Fällen schwierig ist, eine hohe Zuverlässigkeit zu erzielen (vgl. Mayring 2010: 117, bezogen auf Ritsert 1972). Ein normatives Maß, das einen Übereinstimmungskoeffizient universal gleich welchen Codiersystemen als ausreichend ausweist, kann daher nicht bestimmt werden (vgl. Mayring 2010: 117). Da das vorliegende Codehandbuch aus der Theorie sowie den Pilotierungen systematisch entwickelte Kategorien enthält, kann angenommen werden, dass diese grundlegend über die Studie hinaus vergleichbar sind (vgl. Schreier 2006: 432). Aufgrund der inhaltlichen Komplexität des Codehandbuchs, für das hinreichend fundiertes Wissen der Leseprozesse und Begründungslinien vorhanden sein muss, empfiehlt sich für die vorliegende Studie eher eine Intracoder-Übereinstimmung. Bei der Intracoder-Übereinstimmung handelt es sich um eine Messung der Übereinstimmung der Codierungen, wenn die gleiche codierende Person mit zeitlichem Abstand das gleiche Material erneut codiert (vgl. Kuckartz 2018: 207). Die hiesige Berechnung eines Koeffizienten für das Maß an Reliabilität dient dem quantitativen Nachweis der Güte. Neben der unten ausgewiesenen Intracoder-Übereinstimmung ist es zentral für die qualitative Reliabilität des Codehandbuchs, dass die Kategoriendefinitionen durch den

Durchlauf in Pilotierung und Haupterhebung mehrmalig inspiziert und überarbeitet werden konnten und Codierungen wiederholt überprüft wurden (vgl. Kuckartz 2018: 217).

Interviewtranskripte

Die zentrale qualitative Analyse der codierten Begründungslinien in den Interviews wurde zu einem späteren Zeitpunkt in einem zweiten Codierdurchgang mit einem Anteil von 16 Transkripten (8x ES-Text und 8x O-Text an erster Stelle) wiederholt. Da die zu codierenden Transkriptstellen zum Teil recht umfangreich und weniger präzise einzugrenzen sind, wird hier zunächst betrachtet, ob die in dem ersten Codierdurchgang erfassten Begründungskategorien der Schüler*innen ebenfalls im zweiten Codierdurchgang erfasst werden. Es ergibt sich, dass grundsätzlich außer in einem Fall⁶³ alle codierten Begründungskategorien auch in dem zweiten Codierdurchgang in dem jeweiligen Interview vorkommen (vgl. Tab. 5.58).

| Code | Übereinstimmung | Differenz | Gesamt | Prozentualer Anteil der Übereinstimmung |
|-------------------------------|-----------------|-----------|--------|---|
| Empathieempfinden | 6 | 0 | 6 | 100.00 |
| sprachliche Begründungen | 3 | 1 | 4 | 75.00 |
| inhaltliche Begründungen | 16 | 0 | 16 | 100.00 |
| textoberflächliche Begründung | 15 | 0 | 15 | 100.00 |
| Gesamt | 40 | 1 | 41 | 97.56 |

Tab. 5.58: Intracoderübereinstimmung: Vorhandene Codes in den Interviews

Für eine genauere Betrachtung der jeweils markierten Transkriptabschnitte wird der Bedingungsfaktor der Überlappung auf 30 % herabgesetzt, da in dem Interview die Transkriptabschnitte, die markiert werden, zum Teil die Interviewfrage mit einschließen und zum Teil nicht. Relevant ist in der Übereinstimmung für die Begründungskategorien nicht das markierte Segment in seinem exakten Umfang, sondern der zugewiesene Code für den Inhalt der Aussage an sich. Die mittlere prozentuale Übereinstimmung liegt bei 75.45 % (vgl. Tab. 5.59) und der zufallskorrigierte Wert nach Kappa bei 67 % bis 71 % (vgl. Tab. 5.60). Aufgrund der inhaltlichen Komplexität des vorliegenden Codiervorgangs ist die damit erreichte Übereinstimmung der Codierungen ausreichend gut.

| Code | Übereinstimmung | Differenz | Gesamt | Prozentualer Anteil der Übereinstimmung |
|-------------------------------|-----------------|-----------|--------|---|
| Empathieempfinden | 12 | 2 | 14 | 85.71 |
| sprachliche Begründungen | 10 | 1 | 11 | 90.91 |
| inhaltliche Begründungen | 87 | 29 | 116 | 75.00 |
| textoberflächliche Begründung | 60 | 23 | 83 | 72.29 |
| Gesamt | 169 | 55 | 224 | 75.45 |

Tab. 5.59: Intracoderübereinstimmung: Codeanzahl in den Interviews

⁶³ *Anmerkung.* In dem Fall der sprachlichen Begründung wurde eine durchaus für die Kategorie gültige Begründung im 2. Codierdurchgang nicht codiert.

| | | Person 1 | | |
|----------|---|----------|--------|-----|
| | | 1 | 0 | |
| Person 2 | 1 | a = 169 | b = 16 | 185 |
| | 0 | c = 39 | 0 | 39 |
| | | 208 | 16 | 224 |

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = .75$
 $P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{Anzahl der Codes} = 1 / 4 = .25$
 $\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = .67$
 Bei ungleicher Anzahl an Codes pro Segment oder bei Auswertung eines Codes allein:
 $P(\text{chance}) = P_c = \text{Anzahl der Codes} / (\text{Anzahl der Codes} + 1) = .16$
 $\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = .71$

Tab. 5.60: Zufallsbereinigte Intracoderübereinstimmung: Codeanzahl in den Interviews

6 | Ergebnisse der Studie

Mit den angeführten Erhebungsinstrumenten sollen die in Kapitel 5.1 formulierten Erkenntnisinteressen zur literarästhetischen Rezeption der Textversionen untersucht werden. Die Ergebnisse der Studie werden bezogen auf die beiden Forschungsfragen in zwei Kapiteln präsentiert, die sich jeweils aus der quantitativen Auswertung der Fragebögen und der qualitativen sowie anschließenden quantitativen Auswertung der leitfadengestützten Interviews zusammensetzen. Die Triangulation der Datensätze wird in Teilen bereits in den Unterkapiteln vorgenommen und anschließend in der Interpretation der Ergebnisse zusammengeführt. Eine Diskussion geht auf mögliche Limitationen der Studie ein und überführt die Ergebnisse in das Forschungsfeld.

6.1 | Rezeption der Textversionen

F1: Welche Unterschiede nehmen Schüler*innen in der Rezeption der Textversionen wahr?

- a) Welche *Merkmale je Textversion* benennen die Schüler*innen?
- b) Welche *Merkmale* beschreiben die Schüler*innen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption? Unterscheiden sich diese *Merkmale je Textversion*?
- c) Wird der Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext als *kognitiv entlastend* wahrgenommen?

Zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage werden anhand des Fragebogens im Reader hinsichtlich 1a) sowie 1b) allgemeine **Textmerkmale** erhoben. Und spezifisch zur Beantwortung von 1b) hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption werden das **Empathieempfinden**, die **Perspektivenübernahme** sowie die **Involviertheit** je Textversion analysiert und auf Zusammenhänge geprüft (Kap. 6.1.1). Zudem werden die Interviewaussagen ausführlich qualitativ nach Begründungen zu den vier Bereichen der **allgemeinen Textrezeption**, der **Perspektivenübernahme**, dem **Perspektivwechselwettbewerb** und der **Textpräferenz** ausgewertet (Kap. 6.1.2) und anschließend quantitativ analysiert (Kap. 6.1.3). Für die Beantwortung von 1c) werden fortlaufend Aussagen in den Interviews mit codiert und kategorisiert.

6.1.1 | Quantitative Auswertung des Fragebogens

Die quantitative Auswertung lässt Antworten für die Forschungsfragen 1a) zu **Textmerkmalen** und 1b) spezifisch zur literarästhetischen Rezeption finden. Hierfür werden folgende Merkmale, die im Fragebogen des Readers nach jeder Textversion von den Schüler*innen bewertet wurden, vergleichend analysiert: **Textmerkmale**, **Empathieempfinden**, **Perspektivenübernahme** und **Involviertheit**.

6.1.1.1 | Fragebogenskala der Textmerkmale

Die erste empirische Forschungsfrage 1a) greift die anhand der theoretischen Grundlagen und der vorgenommen Textanalyse gebildete *Unterscheidungshypothese* auf und ermittelt, ob die literarischen Textversionen unterschiedlich auf die **Empathie**, die **Perspektivenübernahme**

und die **Involviertheit** von Lesenden wirken. Es soll erhoben werden, ob sich eine solche Unterscheidung in der *Rezeption* der Schüler*innen wiederfindet. Die Auswertung der Frage *Wie findest du den Text?* im Fragebogen des Readers lässt erste Rückschlüsse auf die *Rezeption* der Textversionen zu. Hier bewerten Schüler*innen nach jedem Text auf einer Skala von 1–4 wie stark ein genanntes **Textmerkmal** auf die Textversion zutrifft (vgl. Kap. 5.5.3.6). Die Mittelwertvergleiche zeigen, dass nur sehr schwache Differenzen in der *Rezeption* der Textversionen wahrgenommen werden, wenn es um die nachträgliche Bewertung der **Textmerkmale** geht. Am stärksten ist die Zustimmung zur *Einfachheit* als *textoberflächliches* Merkmal der Textversionen (MT10), hier liegt der Originaltext (M = 3.84) etwas vor dem Text in einfacher Sprache (M = 3.45). Im Bereich der *Spannung* (MT3) als *inhaltliches* Merkmal liegen beide Textversionen gleich auf. Im Bereich des *interessanten Inhaltes* (MT1) liegt die Zustimmung zum ES-Text deutlich und im Bereich des *witzigen Inhaltes* (MT2) *Inhaltes* etwas zurück. Das Item *Ich entspanne mich beim Lesen* (MT4) bleibt das einzige Merkmal, zu dem der ES-Text mehr Zustimmung erfährt. In den beiden Bereichen des *ästhetischen Lesemodus* hinsichtlich *sprachlicher* Merkmale (MT5, MT6) lassen sich kaum Differenzen erkennen, eventuell wird der O-Text als *schöner geschrieben* bewertet (MT5). In den Items des zugeordneten Rezeptionsmodus des *intimen Lesens* (MT7, MT8, MT9) erfährt der ES-Text etwas weniger stark Zustimmung als der O-Text (vgl. Tab. 6.1).

| Wie findest du den Text 1/2? Kreuze an. | | | | | |
|---|---|------------------------------|-----------------|---------------|-----------|
| Variablen | verbale Items | Rezeptionsmodi | Mittelwert ORIG | Mittelwert ES | Differenz |
| MT10 | Der Text ist einfach zu lesen. | (Prämisse d. lit. Rezeption) | 3.48 | 3.45 | .03 |
| MT1 | Der Textinhalt ist interessant. | Konzeptlesen | 3.3 | 3.22 | .08 |
| MT3 | Der Text ist spannend. | Konzeptlesen | 3.27 | 3.27 | 0 |
| MT5 | Der Text ist schön geschrieben. | ästhetischer Lesemodus | 3.16 | 3.11 | .05 |
| MT7 | Ich versetze mich in Emil hinein. | intimes Lesen | 2.97 | 2.91 | .06 |
| MT8 | Ich fühle mit Emil mit. | intimes Lesen | 2.9 | 2.83 | .07 |
| MT4 | Ich entspanne mich beim Lesen. | Konzeptlesen | 2.86 | 2.92 | -.06 |
| MT9 | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | intimes Lesen | 2.63 | 2.54 | .09 |
| MT6 | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. | ästhetischer Lesemodus | 2.25 | 2.23 | .02 |
| MT2 | Der Text ist witzig. | Konzeptlesen | 1.81 | 1.77 | .04 |

Tab. 6.1: Textmerkmale je Textversion: Mittelwerte im Vergleich

Anmerkung. Likert-Skala: 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme stark zu*.

Weiterhin lässt die Skala insbesondere durch die Items des *intimen Lesens* (MT7, MT8, MT9) und des *Interesses* (MT1) Rückschlüsse für die Forschungsfrage 1b) hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption zu. Der Mittelwertvergleich zeigt, dass leichte Differenzen der **Empathie** und **Perspektivenübernahme** (MT7 und MT8) sowie der **Involviertheit** (MT9) und des **Interesses** (MT1) zugunsten des O-Textes in der *Rezeption* wahrgenommen werden (vgl. Tab. 6.1): Die Angaben deuten für die Gesamtstichprobe darauf hin, dass bei dem O-Text mehr mit *Emil mitgeföhlt* und sich eher in *Emil hineinversetzt* wird. Zudem scheint der O-Text aufgrund des *Textinhaltes* eher von der eigenen Welt *abzulenken* und als *interessanter* wahrgenommen zu werden. In *Rezeption* des ES-Textes hingegen scheinen sich die Schüler*innen eher zu *entspannen* (MT4). Dies könnte ein Hinweis auf Forschungsfrage 1c) sein, dass der ES-Text im Vergleich eher als *kognitiv entlastend* wahrgenommen wird.

Anhand eines t-Tests bei verbundenen (abhängigen) Stichproben kann eingeschätzt werden, wie stark sich die Mittelwerte der **Textmerkmale** von Textversion zu Textversion unterscheiden. Es ergibt sich, dass außer für die Variable *Entspannung* (MT4) fast alle Mittelwerte für den O-Text größer sind als die Mittelwerte des ES-Textes (t-Wert δ ist negativ, < 0 ; vgl. Tab. 6.2). Zudem zeigt sich ein leichter Differenzunterschied in Zustimmung zugunsten der *Spannung* (MT3) des ES-Textes. Allerdings liegt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Differenzen der Mittelwerte (δ) zufällig sind, für alle **Textmerkmale** sehr hoch, denn es ergibt sich kein signifikanter Unterschied der Werte der *Merkmale je Textversion* ($p > .05$). Zudem liegen alle empirischen t-Werte innerhalb des kritischen Wertebereiches für einen beidseitigen t-Test ($\delta = -1.960$ bis 1.960 ; $\alpha = .05$, Fläche = $.975$, $df > 120$; vgl. Normtabelle kritischer t-Werte in Bortz/Schuster 2010: 590). Somit bleibt die Nullhypothese bestehen, dass kein starker Unterschied zwischen den Angaben zu den **Textmerkmalen** besteht. Das bestätigt sich darin, dass hohe, signifikante Korrelationen (r) zwischen den *Merkmalen je Textversion* vorhanden sind ($p < .001$; vgl. Tab. 6.2).

| Variablen | verbale Items | N | δ | df | Sig. (2-seitig) | Korr. (r) | Sig. |
|----------------------|---|-----|----------|-----|-----------------|-----------|--------|
| MT1 _{ES} | Der Textinhalt ist interessant. (ES-Text) | 154 | -.942 | 153 | .347 | .720 | < .001 |
| MT1 _{ORIG} | Der Textinhalt ist interessant. (O-Text) | 154 | | | | | |
| MT2 _{ES} | Der Text ist witzig. (ES-Text) | 154 | -.491 | 153 | .624 | .635 | < .001 |
| MT2 _{ORIG} | Der Text ist witzig. (O-Text) | 154 | | | | | |
| MT3 _{ES} | Der Text ist spannend. (ES-Text) | 150 | .465 | 149 | .643 | .575 | < .001 |
| MT3 _{ORIG} | Der Text ist spannend. (O-Text) | 150 | | | | | |
| MT4 _{ES} | Ich entspanne mich beim Lesen. (ES-Text) | 152 | .933 | 151 | .352 | .713 | < .001 |
| MT4 _{ORIG} | Ich entspanne mich beim Lesen. (O-Text) | 152 | | | | | |
| MT5 _{ES} | Der Text ist schön geschrieben. (ES-Text) | 153 | -.414 | 152 | .679 | .485 | < .001 |
| MT5 _{ORIG} | Der Text ist schön geschrieben. (O-Text) | 153 | | | | | |
| MT6 _{ES} | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. (ES-Text) | 154 | -.281 | 153 | .779 | .614 | < .001 |
| MT6 _{ORIG} | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. (O-Text) | 154 | | | | | |
| MT7 _{ES} | Ich versetze mich in Emil hinein. (ES-Text) | 154 | -.962 | 153 | .338 | .713 | < .001 |
| MT7 _{ORIG} | Ich versetze mich in Emil hinein. (O-Text) | 154 | | | | | |
| MT8 _{ES} | Ich fühle mit Emil mit. (ES-Text) | 152 | -.630 | 151 | .530 | .667 | < .001 |
| MT8 _{ORIG} | Ich fühle mit Emil mit. (O-Text) | 152 | | | | | |
| MT9 _{ES} | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. (ES-Text) | 150 | -.962 | 149 | .338 | .711 | < .001 |
| MT9 _{ORIG} | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. (O-Text) | 150 | | | | | |
| MT10 _{ES} | Der Text ist einfach zu lesen. (ES-Text) | 154 | -.332 | 153 | .740 | .595 | < .001 |
| MT10 _{ORIG} | Der Text ist einfach zu lesen. (O-Text) | 154 | | | | | |

Tab. 6.2: Textmerkmale je Textversion: t-Test bei abhängigen Stichproben

Da bereits die oben genannten statistischen Differenzen sehr gering ausfallen (vgl. Tab. 6.1) und anhand des t-Tests (vgl. Tab. 6.2) sowie des Wilcoxon Tests⁶⁴ (vgl. Anhang K.2.1) durchaus

⁶⁴ *Anmerkung.* Nach Döring/Bortz (2016: 476) können auch Skalen mit nicht normalverteilten Daten im Fall von „größeren Stichproben (ab ca. 30 Untersuchungsobjekten)“ statistisch überprüft werden, weil „sich gemäß dem zentralen Grenzwerttheorem die Forderung nach normalverteilten Messwerten als Voraussetzung statistischer Analysen in der Regel erübrigt.“ Um die Ergebnisse zu prüfen, werden in dieser Arbeit dennoch zusätzlich auch nichtparametrische Tests (wie in diesem Fall der Wilcoxon-Test) hinzugezogen. Diese Anmerkung ist auch für die folgenden Analysen gültig.

auf zufällige Unterschiede zurückzuführen sein könnten, ist die Auswertung von Begründungen solcher Bewertungsentscheidungen der Schüler*innen anhand von den Interviewaussagen zentral für die 1. Forschungsfrage (vgl. Kap. 6.1.2).

Statistisch kann hier nun geprüft werden, ob die kleinen unterschiedlichen Bewertungen der **Textmerkmale** möglicherweise in einem Zusammenhang mit den Schülermerkmalen *Lesefähigkeit* und *Leseselbstkonzept* stehen. Mittels Korrelationsanalyse nach Spearman (r_s) werden Zusammenhänge der **Textmerkmale** (ordinal) und des **Leseselbstkonzeptes** (metrisch) sowie der ordinal skalierten *ELFE-Prozentränge* geprüft.

Ein positiver Zusammenhang der Werte des **Leseselbstkonzeptes** besteht bezüglich des ES-Textes mit den **Textmerkmalen** *Entspannung* (MT4_{ES}: $r_s = .169^*$, $p = .037$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*) und *einfach zu lesen* (MT10_{ES}: $r_s = .246^{**}$, $p = .002$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*). Schüler*innen, die ein hohes *Leseselbstkonzept* haben, stimmen eher zu, dass sie sich beim Lesen des ES-Textes *entspannen* und dieser *einfach zu lesen* ist. Für die Bewertung der **Textmerkmale** des O-Textes zeigen sich ebenfalls positive Zusammenhänge des *Leseselbstkonzeptes* mit *Entspannung* (MT4_{ORIG}: $r_s = .232^{**}$, $p = .004$, $n = 150$, zweiseitig, *small effect*, höher als zum ES-Text) und *einfach zu lesen* (MT10_{ORIG}: $r_s = .184^*$, $p = .023$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*). Auffällig ist, dass scheinbar insbesondere Schüler*innen mit hohem *Leseselbstkonzept* MT4 und MT10 eher stärker zustimmen. Textbezogen fällt der Zusammenhang von *einfach zu lesen* (MT10) des ES-Textes mit dem *Leseselbstkonzept* etwas stärker aus. Und für die *Entspannung* (MT4) fällt der Zusammenhang des O-Textes mit dem *Leseselbstkonzept* etwas stärker aus. Zudem verweist ein negativer Zusammenhang mit dem Merkmal *witzig* (MT2_{ORIG}: $r_s = -.174^*$, $p = .032$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*) darauf, dass Schüler*innen, die ein hohes *Leseselbstkonzept* haben, eher weniger zustimmen, dass der O-Text *witzig* ist.

Eine Prüfung des Zusammenhangs der **ELFE-Prozentränge** und der Werte der **Textmerkmale** ergibt, dass ein Zusammenhang der Merkmale *interessanter Inhalt* (MT1) sowie *Mitfühlen* (MT8) für beide Textversionen mit den *Lesefähigkeiten* besteht: Für den ES-Text zeigt sich ein positiver Zusammenhang des Items *interessanter Inhalt* (MT1_{ES}: $r_s = .199^*$, $p = .013$, $n = 155$, zweiseitig, *small effect*) mit dem *ELFE-Prozentrang* der Schüler*innen. Ein hoher *ELFE-Prozentrang* steht im Zusammenhang mit einer hohen Zustimmung, der ES-Text sei inhaltlich *interessant*. Allerdings kann ein ähnlich starker Zusammenhang für den O-Text festgestellt werden (MT1_{ORIG}: $r_s = .198^*$, $p = .014$, $n = 153$, zweiseitig, *small effect*), sodass das Merkmal sich nicht als textspezifisch herausstellt. Textspezifisch könnte hingegen die Differenz der Zusammenhänge der *ELFE-Prozentränge* mit *Mitfühlen* beim ES-Text (MT8_{ES}: $r_s = .240^{**}$, $p = .003$, $n = 154$, zweiseitig, *small effect*) und beim O-Text (MT8_{ORIG}: $r_s = .189^*$, $p = .019$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*) ausgelegt werden. Der Zusammenhang eines hohen *ELFE-Prozentranges* mit dem *Mitfühlen* (der *emotionalen Perspektivenübernahme*) fällt bezüglich der Rezeption des ES-Textes etwas höher aus. Weitere Zusammenhänge der *ELFE-Prozentränge* bestehen bezüglich des O-Textes und den **Textmerkmalen** *Spannung* (MT3), *Hineinversetzen* (MT7), *Ablenkung von der Welt* (MT9) und *einfach zu lesen* (MT10): Spezifische Zusammenhänge der *ELFE-Prozentränge* zugunsten des O-Textes zeigen sich mit MT3_{ORIG} ($r_s = .170^*$, $p = .036$, $n = 152$, zweiseitig, *small effect*), MT7_{ORIG} ($r_s = .259^{**}$, $p = .001$, $n = 154$,

Auch der Wilcoxon-Test, der weniger aussagestark, aber für die in diesem Fall nicht normalverteilten Daten für eine zusätzliche Prüfung gut geeignet ist, bestätigt, dass die Nullhypothese nicht verworfen werden kann, weil keine signifikanten Unterschiede vorhanden sind. Insbesondere die hohe Anzahl der Bindungen, also der gleichen Angaben je Textversion, verweist auf geringe Unterschiede und häufige gleiche Angaben (vgl. Anhang K.2.1).

zweiseitig, *small effect*), $MT9_{ORIG}$ ($r_s = .211^{**}$, $p = .010$, $n = 150$, zweiseitig, *small effect*) und $MT10_{ORIG}$ ($r_s = .281^{***}$, $p < .001$, $n = 154$, zweiseitig, *small effect*).

Unterstützend für die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (vgl. Tab. 6.1), nach welchen der O-Text in den **Textmerkmalen** MT7, MT8, MT9 sowie leicht bei MT10 vor dem ES-Text liegt, zeigt sich nun ein Zusammenhang dieser Einschätzung mit einem hohen *ELFE-Prozentrang*. Schüler*innen, die bei den Merkmalen *Hineinversetzen* und *Mitfühlen* (MT7 und MT8) eher zustimmen, dass diese in Rezeption des O-Textes evoziert wurden und dass der O-Text stärker *involviert* (MT9) sowie *einfach zu lesen* ist (MT10), weisen eher einen höheren *ELFE-Prozentrang* auf. Das Merkmal *Mitfühlen* (MT8), die *emotionale Perspektivenübernahme*, hängt hingegen ebenso für den O-Text wie den ES-Text mit einem hohen *ELFE-Prozentrang* zusammen. Schüler*innen, die einen hohen *ELFE-Prozentrang* aufweisen, können entsprechend sowohl bei dem ES-Text als auch bei dem O-Text eher mit Emil *mitfühlen* als Schüler*innen mit einem niedrigen *ELFE-Prozentrang*.

6.1.1.2 | Fragebogenskala zu Empathieempfinden und Perspektivenübernahme

Spezifisch für die Forschungsfrage 1b) zur literarästhetischen Rezeption wird im zweiten Abschnitt des Fragebogens geprüft, ob sich das **Empathieempfinden**, die **Perspektivenübernahme** (vgl. Kap. 6.1.1.2) sowie die **Involviertheit** (vgl. Kap. 6.1.1.3) je Textversion unterscheiden. Bezüglich der theoretischen *Unterscheidungshypothese* wird erfasst, ob die Schüler*innen die Textversionen literarästhetisch different rezipieren.

Ein Vergleich der Mittelwerte der Subskalen der explorativen Empathie-Skala (vgl. Kap. 5.5.3.3) verweist im t-Test bei abhängigen Stichproben (vgl. Döring/Bortz 2016: 824 f.) auf keine signifikanten Effekte des **Empathieempfindens** oder der **Perspektivenübernahme** in *Rezeption* der Textversionen. Nur innerhalb der Subskala *Empathic Concern cognitive aspects* (ECc) können deutliche Differenzen in den Angaben zur *Empathie* zwischen den Textversionen analysiert werden (vgl. Tab. 6.3).

| Skala | N | δ | df | Signifikanz (2-seitig) | Korrelation (r) | Signifikanz |
|---|-----|----------|-----|------------------------|-----------------|-------------|
| Subskala $PT_{1-3ORIG}$ & Subskala PT_{1-3ES} | 155 | -.361 | 154 | .718 | .528 | < .001 |
| Subskala $ECe_{1-3ORIG}$ & Subskala ECe_{1-3ES} | 155 | .282 | 154 | .778 | .647 | < .001 |
| Subskala $ECC_{1-3ORIG}$ & Subskala ECC_{1-3ES} | 155 | -.600 | 154 | .549 | .537 | < .001 |

Tab. 6.3: Subskalen Empathie: t-Test bei abhängigen Stichproben

Die empirischen t-Werte der Mittelwertvergleiche der drei Subskalen liegen innerhalb des kritischen Wertebereiches für einen beidseitigen t-Test ($\delta = -1.960$ bis 1.960 , $\alpha = .05$, Fläche = $.975$, $df > 120$), sodass die Nullhypothese bestehen bleibt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 590). Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Differenz im Mittelwert zufällig ist, bei allen drei Subskalen recht hoch. Das zeigt sich auch darin, dass Korrelationen zwischen den Subskalen vorhanden und hoch signifikant ($p < .001$) sind.⁶⁵

⁶⁵ Auch der Wilcoxon-Test, der weniger aussagestark, aber für die in diesem Fall nicht normalverteilten Daten für eine zusätzliche Prüfung gut geeignet ist, der Empathie-Skala ergibt, dass die Nullhypothese ($H_0 =$ kein Unterschied zwischen den Daten) nicht verworfen werden kann. Insbesondere die Anzahl der Bindungen, also der gleichen Angaben je Textversion, verweist auf die insgesamt geringen und nicht signifikanten Differenzen (vgl. Anhang K.2.3).

Das bedeutet, wenn Schüler*innen sich beispielsweise bei einer Textversion empathisch angesprochen fühlen, dann empfinden sie dies ebenfalls in Rezeption der anderen Textversion. Das könnte sowohl ein Hinweis darauf sein, dass in diesem Fall das **Empathieempfinden** oder die **Perspektivenübernahme** nicht abhängig von den gelesenen Textversionen ist, sondern gegebenenfalls stärker als Persönlichkeitsmerkmal zu fassen wäre. Oder dass nur in einzelnen Fällen Differenzen der Empathie-Skala vorliegen, die nicht mit einem Mittelwertvergleich erfasst werden können. Denn auffällig ist der Mittelwertunterschied nach dem t-Test für ECc. Um auf einzelne Fälle zu schließen, werden die Differenzen je Item mit erneutem t-Test und Wilcoxon-Test für die Mittelwertvergleiche der einzelnen Variablen durchgeführt (vgl. Anhang K.2.3).

Nimmt man die einzelnen Items in den Blick, so stellt sich heraus, dass insbesondere die Items PT₂ ($\delta = -.821$), ECc₂ ($\delta = -.844$) sowie ECe₃ ($\delta = .521$) je Textversion unterschiedlich bewertet werden (vgl. t-Test Anhang K.2.3). In Rezeption des O-Textes scheinen sich die Schüler*innen eher *vorstellen zu können*, wie die Situation aus der Perspektive der Hauptfigur ist (PT₂) und wie sich die Hauptfigur *fühlt* (ECc₂). In Rezeption des ES-Textes kann hingegen eher emotional mit der Hauptfigur *mitgeföhlt* werden (ECe₃). Wie der Wilcoxon-Test jedoch bestätigt, sind diese Differenzen im Vergleich zu den gleichen Bewertungen eher selten (vgl. Anhang K.2.3). Und um einen Zusammenhang der Merkmale des **Empathieempfindens** und der **Perspektivenübernahme** mit den **Textpräferenzen** (AV: P₀, P₁, P₂)⁶⁶ der Textversionen näher zu untersuchen, wird eine Regressionsanalyse (multinomial logistisch: AV, Präferenz ist nominal skaliert; vgl. Döring/Bortz 2016: 691 f.) durchgeführt. Das berechnete Modell ergibt allerdings keine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(1) = 34.510^{**}$, $p = .002$) und kann nur 23.0 % (Nagelkerke R-Quadrat: mittlere Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz aufklären. Das Modell zeigt sich damit als nicht zuverlässig geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen. Es kann hier lediglich als Orientierung zur Erfassung möglicher Zusammenhänge dienen. Denn die Regressionsanalyse kann anhand der Wald-Effektstärken differenzierter als ein Mittelwertvergleich des t-Tests oder als der Wilcoxon-Test zeigen, dass Schüler*innen, die sich hinsichtlich des **Empathieempfindens** *emotional* (ECe: Wald(1) = 9.462**, $p = .002$) und *kognitiv* (ECc: Wald(1) = 7.290**, $p = .007$) in Rezeption des ES-Text eingebunden fühlen, nicht den O-Text präferieren (vgl. Tab. 6.4). Für die **Perspektivenübernahme** (PT) zeigen sich keine signifikanten Effekte. Hier könnte greifen, dass die **Perspektivenübernahme** ein textübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal darstellt und der O-Text dieses eventuell eher anspricht. Der Mittelwertvergleich des t-Tests und die prozentuale Verteilung der Zustimmungen nach Subskalen oder Einzelitems lassen hier jedoch keine weiteren Differenzen erkennen.

⁶⁶ Anmerkung. Das Item *gar keins* (P₃) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

| | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|------------------------------|---------------|-----------------|--------------|----------------|-------------|
| Textpräferenz | | | | | | |
| Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 1.421 | 1.791 | .629 | 1 | .428 |
| | PT_ES-Text_gemittelt | 1.618 | .910 | 3.163 | 1 | .075 |
| | ECe_ES-Text_gemittelt | -3.094 | 1.006 | 9.462 | 1 | .002 |
| | ECc_ES-Text_gemittelt | -2.808 | 1.040 | 7.290 | 1 | .007 |
| | PT_O-Text_gemittelt | 1.293 | .908 | 2.029 | 1 | .154 |
| | ECe_O-Text_gemittelt | 1.275 | .949 | 1.807 | 1 | .179 |
| | ECc_O-Text_gemittelt | .541 | .960 | .317 | 1 | .573 |
| | Erster_Text_numerisch | .436 | .448 | .949 | 1 | .330 |
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 2.319 | 1.765 | 1.726 | 1 | .189 |
| | PT_ES-Text_gemittelt | .899 | .862 | 1.088 | 1 | .297 |
| | ECe_ES-Text_gemittelt | -.417 | .919 | .206 | 1 | .650 |
| | ECc_ES-Text_gemittelt | .126 | 1.010 | .016 | 1 | .901 |
| | PT_O-Text_gemittelt | -.455 | .800 | .323 | 1 | .570 |
| | ECe_O-Text_gemittelt | -.629 | .863 | .531 | 1 | .466 |
| | ECc_O-Text_gemittelt | -.775 | .934 | .688 | 1 | .407 |
| | Erster_Text_numerisch | -.191 | .433 | .195 | 1 | .659 |

Tab. 6.4: Subskalen Empathie: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Ich würde beide Texte gleich gerne lesen.*

Die Analyse der explorativen Empathie-Skala verweist darauf, dass es grundsätzlich keine starken Unterschiede in dem hier angegebenen **Empathieempfinden** und der **Perspektivenübernahme** je Textversion gibt. Tendenziell scheinen sich die Schüler*innen in der Rezeption des O-Textes eher Emils Situation und seine Gefühlswelt *vorstellen zu können*, also werden eher *kognitive* literarästhetische Rezeptionshandlungen im Sinne von **Perspektivenübernahme** und **Empathieempfinden** evoziert. In Rezeption des ES-Textes scheint hingegen eher mit Emil *mitgeföhlt* zu werden, also werden eher *emotionale* literarästhetische Rezeptionshandlungen evoziert. Zudem zeigen sich Zusammenhänge der Angaben des **Empathieempfindens** mit der **Textpräferenz**. Schüler*innen, die sich *emotional* und *kognitiv empathisch* in die Rezeption des ES-Text eingebunden fühlen, *präferieren* eher den ES-Text oder beide Texte und weniger den O-Text.

6.1.1.3 | Fragebogenskalen der Involviertheit

Zur Erhebung der **Involviertheit** aus Forschungsfrage 1b) wird die *subjektive Involviertheit* anhand der Skalen und Instruktionen zu *semantischer Involviertheit* (seml) und *idiolektaler Involviertheit* (idl) nach STEINHÄUER (2010) erfasst (vgl. Kap. 5.5.3.5). STEINHÄUER (2010: 164) stellt *Involviertheit* als personenbezogenes sowie situationsabhängiges Merkmal heraus, das sowohl von Lesenden als auch vom Text beeinflusst wird (Reliabilität über 4 Textversionen der Skala zur *semantischen Involviertheit*: $\alpha = .58$; der Skala zur *idiolektalen Involviertheit*: $\alpha = .53$, $n = 1025$). In der vorliegenden (sehr viel kleineren) Stichprobe wird dieses Ergebnis in Rezeption der beiden Textversionen weniger repliziert: Für beide Subskalen der **Involviertheit** ergibt sich ein sehr guter Reliabilitätswert, wenn die Items beider Textversionen einbezogen werden (vgl. Tab. 6.5). Das spricht eher dafür, dass die Schüler*innen in der Rezeption beider Textversionen ähnliche Angaben zur **Involviertheit** machen.

| Subskala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|-------------------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| sem _{1-3ES&ORIG} | 154 | .886 | 16.05 | 24.455 | 4.945 | 6 |
| idl _{1-3ES&ORIG} | 155 | .891 | 18.45 | 20.781 | 4.559 | 6 |

Tab. 6.5: Involviertheit je Textversion: Skalen-Statistik

Um zu prüfen, ob sich gegebenenfalls in Anteilen Differenzen der **Involviertheit** ergeben, werden die deskriptiven Werte verglichen und ein t-Test sowie ein Wilcoxon-Test durchgeführt. Im Vergleich der deskriptiven Werte zeigt sich zunächst, dass die Schüler*innen der *semantischen* und der *idiolektalen Involviertheit* in Rezeption des ES-Textes im Mittel (sem_{1-3ES} Summenwert = 7.92; idl_{1-3ES} Summenwert = 9.11) weniger stark zustimmen als für den O-Text (sem_{1-3ORIG} Summenwert = 8.11; idl_{1-3ORIG} Summenwert = 9.30). Am stärksten wird beiden Textversionen bezüglich der *semantischen Involviertheit* im zweiten Item zugestimmt (*Ich konnte mich in den Text einfühlen*. sem_{2ES} M = 2.84; sem_{2ORIG} M = 2.90). Bezüglich der *idiolektalen Involviertheit* wird jeweils dem ersten Item am stärksten zugestimmt (*Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet*. idl_{1ES} M = 3.26; idl_{1ORIG} M = 3.36; vgl. Kap. 5.5.3.5). Der t-Test zeigt jedoch, dass diese Differenzen der *semantischen Involviertheit* und *idiolektalen Involviertheit* keine signifikanten Effekte haben. Zudem liegen die empirischen t-Werte innerhalb des kritischen Wertebereiches für einen beidseitigen t-Test ($\delta = -1.960$ bis 1.960 , $\alpha = .05$, Fläche = $.975$, $df > 120$), sodass die Nullhypothese bestehen bleibt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 590). Wie bei der Empathie-Skala ist hier die Wahrscheinlichkeit recht hoch, dass die Differenzen im Mittelwert zufällig sind und es kommen hoch signifikante ($p < .001$) Korrelationen zwischen den Subskalen vor. Was sich dennoch im t-Test zeigen lässt, sind grundlegend größere Differenzen der Mittelwerte (δ) zugunsten einer **Involviertheit** beim O-Text (vgl. Tab. 6.6). Dieses Ergebnis unterstützt die oben genannten deskriptiven Ergebnisse.

| Skala | N | δ | df | Signifikanz (2-seitig) | Korrelation (r) | Signifikanz |
|--|-----|----------|-----|---------------------------|-----------------|-------------|
| Subskala sem _{1-3ORIG} & Subskala sem _{1-3ES} | 155 | -1.008 | 153 | .315 | .700 | < .001 |
| Subskala idl _{1-3ORIG} & Subskala idl _{1-3ES} | 155 | -.936 | 154 | .351 | .690 | < .001 |

Tab. 6.6: Subskalen Involviertheit: t-Test bei abhängigen Stichproben

Der Wilcoxon-Test der Skala zur **Involviertheit** ergibt ebenfalls, dass die Nullhypothese ($H_0 =$ kein Unterschied zwischen den Daten) nicht verworfen werden kann. Zudem verweist der Wilcoxon-Test jedoch bestätigend anhand der Differenzen in den Rängen und den weniger vorkommenden Bindungen in sem₁₋₃ darauf, dass von den Schüler*innen der Rezeption des O-Textes eher *semantische Involviertheit* zugeordnet wird als der Rezeption des ES-Textes. Die Subskalen zur *idiolektalen Involviertheit* weisen hier weniger starke Differenzen auf (vgl. Anhang K.2.4). Nimmt man die einzelnen Items in den Blick, so stellt sich im t-Test heraus, dass insbesondere die Items des *Angesprochenseins* (*Der Text hat mich angesprochen*. sem₁: $\delta = -1.045$) und der *sprachlichen Gestaltung* (*Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet*. idl₁: $\delta = -1.481$) die Differenzen der Subskalen prägen: Der O-Text scheint die Schüler*innen eher *anzusprechen* und wird eher als *sprachlich gut gestaltet* bewertet. Wie der Wilcoxon-Test zeigt, fallen die Differenzen zwischen den Textversionen im Vergleich zu den Bindungen in allen außer in den genannten Items sem₁ und idl₁ gering aus (vgl. Anhang K.2.4).

Zur Prüfung des Zusammenhangs der Merkmale der Skalen der **Involviertheit** (metrisch) mit den **Textpräferenzen** (AV: P_0, P_1, P_2)⁶⁷ wird auch hier eine multinominal logistische Regressionsanalyse (vgl. Döring/Bortz 2016: 691 f.) durchgeführt. Das berechnete Modell ergibt eine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(8) = 49.330^{***}$, $p < .001$) und kann 31.6 % (Nagelkerke R-Quadrat: mittlere Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz aufklären. Dieses Modell zeigt sich damit als gut geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen. Drei Effekte werden signifikant (sem_{1ES} , idl_{1ES} , idl_{ORIG}), sodass die Nullhypothese, dass **Textpräferenz** und die **Involviertheit** nach den Skalen von STEINHAEUER (2010) nicht zusammenhängen, verworfen werden muss. Die Regressionsanalyse verweist darauf, dass Schüler*innen mit Angabe einer starken *semantischen*, also inhaltsbezogenen (Wald(1) = 3.980*, $p = .046$) oder *idiolektalen*, also stilbezogenen *Involviertheit* (Wald(1) = 10.904**, $p = .001$) in Rezeption des ES-Textes eher nicht den O-Text präferieren. Und Schüler*innen, die bezüglich der Rezeption des O-Textes eine *idiolektale*, stilbezogene *Involviertheit* angeben, scheinen diese Textversion eher zu *präferieren* (Wald(1) = 4.735*, $p = .030$; vgl. Tab. 6.7).

| Textpräferenz | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|-----------------|--------|-----------------|---------------|----------------|-------------|
| Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 2.979 | 1.155 | 6.656 | 1 | .010 |
| | sem_{1-3ES} | -.892 | .447 | 3.980 | 1 | .046 |
| | idl_{1-3ES} | -1.738 | .526 | 10.904 | 1 | .001 |
| | $sem_{1-3ORIG}$ | .339 | .415 | .669 | 1 | .413 |
| | $idl_{1-3ORIG}$ | 1.270 | .584 | 4.735 | 1 | .030 |
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 2.834 | 1.177 | 5.798 | 1 | .016 |
| | sem_{1-3ES} | -.082 | .410 | .040 | 1 | .842 |
| | idl_{1-3ES} | .015 | .491 | .001 | 1 | .975 |
| | $sem_{1-3ORIG}$ | -.578 | .378 | 2.341 | 1 | .126 |
| | $idl_{1-3ORIG}$ | -.361 | .502 | .517 | 1 | .472 |

Tab. 6.7: Subskalen Involviertheit: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Ich würde beide Texte gleich gerne lesen.*

Die Analyse der **Involviertheit** zeigt, dass Schüler*innen in Rezeption beider Texten zustimmen, dass die Texte sie vom *Stil* her ansprechen und die *formale Gestaltung* der Texte gefällt. Ebenfalls scheint eine *inhaltliche Eingebundenheit*, d. h. das Gefühl des persönlichen *Angesprochenseins* aufgrund der textseitig präsentierten Welt in beiden Textversionen evoziert zu werden. Insgesamt scheint jedoch im Vergleich die Rezeption des ES-Textes eher weniger **Involviertheit** auszulösen und der O-Text insbesondere eher *anzusprechen* sowie als *sprachlich gut gestaltet* wahrgenommen zu werden. Zudem zeigt sich, dass die Angaben der **Involviertheit** im Zusammenhang mit der **Textpräferenz** stehen. Wenn für den ES-Text *semantische*, also inhaltsbezogene oder *idiolektale*, also stilbezogene *Involviertheit* angegeben wird, werden eher der ES-Text oder beide Textversionen *präferiert*. Diese Schüler*innen *präferieren* eher nicht den O-Text. Direkt mit einer **Textpräferenz** des O-Textes hängt hingegen zusammen, dass diese Schüler*innen in Rezeption desselben zudem eine *idiolektale*, stilbezogene *Involviertheit* angeben.

⁶⁷ Anmerkung. Das Item *gar keins* (P_3) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

6.1.2 | Qualitative Auswertung der Interviewaussagen

Anhand einer qualitativen Auswertung der Interviews können Antworten auf die Forschungsfragen hinsichtlich der Rezeption zu 1a) allgemein genannten **Textmerkmalen** und 1b) spezifischen Aussagen zur literarästhetischen Rezeption gefunden werden. Das leitfadengestützte Interview ist so aufgebaut, dass eingangs die **Textrezeption im Allgemeinen**, im mittleren Teil die von den Schüler*innen eigens vorgenommene **Perspektivenübernahme** und eine fiktive **Wettbewerbssituation** (Perspektivwechselwettbewerb) sowie abschließend die **Textpräferenz** in den Blick genommen werden.

Ziel ist es, anhand der Interviews vertieft zu ermitteln, 1a) ob es grundsätzlich von den Schüler*innen eigens formulierte Aussagen zu Unterschieden *textbezogener* Merkmalen gibt, wozu die Skala des Fragebogens zu den **Textmerkmalen** zunächst nur Anhaltspunkte geben konnte (vgl. Kap. 6.1.1). Zudem soll untersucht werden, 1b) ob die Textversionen auf einzelne Schüler*innen ähnlich oder unterschiedlich gewirkt haben und ob bestimmte *textbezogene* Ausprägungen beispielsweise hinsichtlich der literarästhetischen Rezeptionshandlung der **Perspektivenübernahme** positiv oder negativ bewertet werden. Die Frage zum **Perspektivwechselwettbewerb** prüft, wie die Schüler*innen die Textversionen hinsichtlich einer Perspektivenübernahme in einer Wettbewerbssituation bewerten. Zudem kann analysiert werden, wie die Begründungen in den Aussagen der Schüler*innen zu ihrer **Textpräferenz** ausfallen.

Dabei flossen in die qualitative Analyse insbesondere schülerseitig frei formulierte Antworten ein, die ohne deutliches Bestreben von Erwartungserfüllung oder Wiederholung der Fragenformulierungen gegeben werden und die inhaltlich aussagekräftig sind, also nicht nur aus einer einsilbigen Ja-/Nein-Antwort bestehen. Die auszuwertenden Antworten sollten inhaltliche Begründungen der von den Schüler*innen vorgenommenen Bewertungen oder Entscheidungen enthalten. Anschließend konnten die ermittelten einzelnen Begründungskategorien übergeordneten Begründungslinien zugeordnet werden. Neben solchen *textbezogenen* Begründungskategorien ergaben sich aus den Interviewaussagen auch *personenbezogene* Begründungskategorien, die Antworten auf die induktiv hinzugenommene Forschungsfrage 1c) hinsichtlich einer möglichen *kognitiven Entlastung* geben können. Weiterführend konnte analysiert werden, in welchem Zusammenhang die Aussagen mit *personenbezogenen* Begründungskategorien vorkommen: Es konnte ermittelt werden, ob die Aussagen mit *personenbezogenen* Begründungskategorien in einem Zusammenhang mit Aussagen zu bestimmten *textbezogenen* Begründungskategorien genannt werden. Abschließend zur qualitativen Analyse konnte für jedes Interview anhand der Anzahl und Intensität der zugeordneten Begründungskategorien geprüft werden, ob in den Interviewaussagen eine der Begründungslinien vermehrt oder intensiver vorkommt. Diese können als primäre Begründungslinie bezeichnet werden (vgl. Anhang J.1).⁶⁸

Es ergaben sich in der qualitativen Analyse anhand der ermittelten Begründungskategorien drei übergeordnete *textbezogene* Begründungslinien: eine *textoberflächliche*, eine *inhaltliche* und eine *sprachliche* Begründungslinie.

⁶⁸ Anmerkung. Für zwei Schüler*innen lässt sich keine Begründungslinie herausstellen. Diese Fälle finden sich in Kapitel 6.1.2.4.

Einer *textoberflächlichen* Begründungslinie (B1) können Interviews zugeordnet werden, in deren Aussagen vermehrt und schwerpunkthaft Begründungskategorien hinsichtlich der *Textoberfläche* (BK1) vorkommen. Ein Beispiel für eine BK1-Begründung zum ersten Bereich der **allgemeinen Textrezeption** ist:

SDDP18_ES1: weil es gab ja nicht so große unterschiede eigentlich
| nur das text zwei [ORIG] länger verfasst war (Z. 39-40)

Die Schülerin nimmt als zentralen Unterschied der Textversionen die *Textlänge* wahr. In dem Interview kommen in allen vier erhobenen Bereichen, also in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption**, zur **Perspektivenübernahme**, zum **Perspektivwechselwettbewerb** und zur **Textpräferenz**, *textoberflächliche* Begründungskategorien vor. Anteilig werden zudem *inhaltliche* Begründungskategorien genannt und es stellt sich heraus, dass neben den *textbezogenen* auch *subjektbezogene* Merkmale wie das *Textverständnis* und die *Konzentration* eine Rolle spielen. Eine Betrachtung dieser verschiedenen Begründungskategorien und möglicher Zusammenhänge folgt in der Analyse.

Einer *inhaltlichen* Begründungslinie (B2) können Interviews zugeordnet werden, die vermehrt und schwerpunkthaft Begründungskategorien hinsichtlich des *Textinhaltes* (BK2) enthalten. Ein Beispiel für eine BK2-Begründung ist:

IMML10_ES1: von diesem mann fand ich es nicht gut dass er es geklaut
hat das geld und ihn ausgetrickst hat (Z. 5-6)

Die Schülerin beschreibt ihre **allgemeine Textrezeption** anhand von konkreten *Inhalten*. Im Gegensatz zu Schüler*innen, die *inhaltliche* Merkmale im Zusammenhang mit *textoberflächlichen* Merkmalen nennen, werden bei den Interviews, die der *inhaltlichen* Begründungslinie zugeordnet werden können, vermehrt Aussagen zu *Textstellen* oder *inhaltlichen* Textmerkmalen gemacht.

Einer *sprachlichen* Begründungslinie (B3) können Interviews zugeordnet werden, in welchen *sprachliche* Begründungskategorien in Aussagen zu mehreren der vier erhobenen Bereiche vorgefunden werden. Ein Beispiel für eine BK3-Begründung zur **allgemeinen Textrezeption** ist:

NBLP14_O1: der eine [ORIG] ist spannender gebaut und der andere
[ES] ist so langweilig (Z. 52-53)

Der Schüler beschreibt seine unterschiedliche *Rezeption* anhand seiner Wahrnehmung des *Textaufbaus*. Dabei steht der *Inhalt* in Abhängigkeit von dem *sprachlichen* Aufbau des Textes.

Die Interviews sind der besseren Übersicht halber in den folgenden Kapiteln bereits nach diesen drei primären Begründungslinien sortiert. Eingangs wird jeweils ein prototypischer Fall etwas ausführlicher erläutert und anschließend werden die weiteren Fallbeispiele dargestellt. Um die Aussagen je Schüler*in zu den ermittelten vier Bereichen individuell zu erfassen, werden immer ganze Interviews vorgestellt. Zudem zeigte sich, dass die Interviewaussagen mit den Begründungen zu den einzelnen Bereichen oft eng zusammenhängen sowie sich aufeinander beziehen und sich daher nicht isoliert analysieren lassen. Auf die **kognitive Entlastung** wird nur vereinzelt eingegangen, wenn die Schüler*innen Aussagen hierzu treffen. Am Ende des Kapitels werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse hinsichtlich der 1. Forschungsfrage zusammengefasst (vgl. Kap. 6.1.2.5). Im Anschluss an die qualitative Analyse werden die Begründungskategorien quantitativ näher betrachtet (vgl. Kap. 6.1.3). Alle Transkripte befinden sich zur Einsicht im Anhang der Arbeit (vgl. Anhang I).

6.1.2.1 | Primär textoberflächliche Begründungen

Ein prototypisches Beispiel für primär *textoberflächliche* Begründungen ist das Interview mit der Schülerin SDDP18_ES1⁶⁹. Ihre Aussagen lassen sich schwerpunkthaft und vermehrt BK1-Begründungskategorien hinsichtlich der *Textoberfläche* zuordnen. Sie beschreibt darüber hinaus anteilig die *Spannung* als mögliche *inhaltliche* Begründungskategorie (BK2):

SDDP18_ES1⁷⁰: also ich fand beide texte eigentlich recht spannend | ich könnte mich aber bei dem ersten text irgendwie besser konzentrieren (Z. 3-5)

SDDP18_ES1: ich fand text eins [ES] irgendwie besser verständlich weil in text zwei [ORIG] so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte

Int.: hm_hm | und wie bist du dann damit umgegangen wenn du die nicht kanntest

SDDP18_ES1: ja ich hab sie ja gefragt dann (Z. 23-29)

SDDP18_ES1: ja ich fand die gleich weil viele leute fanden ja text zwei [ORIG] spannender abe:r ich fand text eins [ES] und zwei [ORIG] gleich spannend | weil es gab ja nicht so große unterschiede eigentlich | nur dass text zwei [ORIG] länger verfasst war (Z. 37-40)

SDDP18_ES1: also dass die eine geschichte genauer geschrieben war also der zweite text [ORIG] (Z. 46-47)

Die Schülerin bringt in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** ihre persönliche *Rezeption* mit der *Konzentration* und dem *Textverständnis* auf Basis der *Textoberfläche* in Verbindung. Die *textoberflächlichen* Begründungen stehen im Vordergrund und die Wahrnehmung, dass der O-Text *genauer geschrieben* oder *spannender* ist, wird nicht zur Begründungsbasis der Textdifferenzen. Die *inhaltlichen* Bezüge hinsichtlich der *Spannung* und dem *genaueren Beschreiben* werden in den Aussagen der Schülerin nicht als Ursachen der unterschiedlichen *Rezeption* der beiden Textversionen herausgestellt. Ihr Fokus scheint vielmehr auf BK1-Begründungen hinsichtlich der *Textlänge* sowie dem *Textverständnis* und der *Konzentration* zu liegen. Gleiches gilt hinsichtlich der **Perspektivenübernahme**, die im Zusammenhang mit *textoberflächlichen* Merkmalen und der *Konzentrationsdauer* beschrieben wird:

SDDP18_ES1: das [die Perspektivenübernahme] war also recht leicht eigentlich | aber wie schon gesagt der zweite text [ORIG] da hatte ich irgendwie mehr probleme als beim ersten [ES] weil beim ersten [ES] konnte ich auch viel mehr schreiben als beim zweiten [ORIG]

Int.: hm_hm | ok | und beim ersten ist dir das dann leichter gefallen

⁶⁹ Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1, während ihr Leseselbstkonzept mit $M = 3.14$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) überdurchschnittlich gut ausfällt. Auffällig sind die hohe Lesemotivation und der ebenso hohe Lesehabitus in der Freizeit (jeweils 4 auf einer Skala 1-4), wobei nur für literarische Texte angegeben wird, diese *Jeden oder fast jeden Tag* zu lesen.

⁷⁰ *Anmerkung.* Anhand der zusätzlichen Codierung nach dem Unterstrich ist die Textreihenfolge erkennbar: *_O1* bedeutet, dass die Person den O-Text zuerst gelesen hat, *_ES1* bedeutet, dass die Person den ES-Text zuerst gelesen hat. Die verbalen Bezeichnungen erster oder zweiter Text in den zitierten Interviewaussagen beziehen sich entsprechend je Schüler*in auf die individuelle Textreihenfolge. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden in den Zitaten die Textbezüge in eckigen Klammern ergänzt: [ORIG] für den O-Text und [ES] für den ES-Text. Für einen detaillierten Nachvollzug der Aussagen befinden sich alle Interviewtranskripte vollständig im Anhang I.

SDDP18_ES1: ja das ist mir sehr viel leichter gefallen
 Int.: weißt du woran das vielleicht gelegen haben könnte
 SDDP18_ES1: das könnte auch an der konzentration dass man sich nicht so lang konzentrieren kann gelegen haben
 Int.: hm hm und kann es auch am text gelegen habe? hat es was mit dem text zu tun
 SDDP18_ES1: ähm an dem text (.) wär mir jetzt eigentlich nichts aufgefallen nur dass der [ORIG] dann halt länger war und dann wenn ich wenn man so mehr liest fälltts dann ja auch einem schwer sich nach einer zeit dann noch mal richtig gut konzentrieren zu können (Z. 74-91)

Die **Perspektivenübernahme** ist der Schülerin grundsätzlich *leicht* gefallen, hat bei dem ES-Text jedoch besser geklappt, weil sie sich hier nicht so lange *konzentrieren* musste. Anhand der Aussage der Schülerin kann angenommen werden, dass die Kapazitäten im *Arbeitsgedächtnis* (was vermutlich mit der *Konzentration* beschrieben wird) bei dem längeren und sprachlich komplexeren O-Text mehr beansprucht werden als bei dem kürzeren ES-Text. So sind beim Lesen des O-Textes für die Schülerin möglicherweise keine Ressourcen für weitere Rezeptionshandlungen mehr verfügbar. Diese Begründung ist auch in der Aussage zum **Perspektivwechselwettbewerb** zentral:

SDDP18_ES1: weil der [ES] leichter war und halt weniger hauptbegriffe drin war[en] also diese schweren begriffe und weil er [ES] einfach ein bisschen kürzer ist und ich mich besser konzentrieren kann weil sonst verbrauche ich meine ganze konzentration für den text und kann mich dann nicht mehr darauf konzentrieren dass ähm ich noch mich hineinfühlen soll (Z. 134-139)

Der ES-Text wird aufgrund seiner geringeren *Textlänge* positiv hervorgehoben. SDDP18_ES1 gibt an, sich hier besser *konzentrieren* zu können und ihre Konzentration beim Lesen nicht schon *verbraucht* zu haben, sodass keine **Perspektivenübernahme** mehr möglich ist. Die Beanspruchung der *Arbeitsgedächtniskapazität* sowie *textoberflächliche* Merkmale stehen bei der Schülerin im Vordergrund der Begründungen ihrer **allgemeinen Textrezeption**, ihrer **Perspektivenübernahme** und dem **Perspektivwechselwettbewerb**.

In der Aussage von SDDP18_ES1 zur **Textpräferenz** zeigt sich, dass sich die Beanspruchung der *Arbeitsgedächtniskapazität* bei ihr nicht nur auf die **allgemeine Textrezeption**, sondern zudem auf die Anschlusshandlungen auszuwirken scheint:

Int.: welches buch würdest du lieber lesen
 SDDP18_ES1: also lieber lesen nur lesen oder danach auch wieder schreiben oder so ähnlich
 Int.: erstmal nur lesen
 SDDP18_ES1: oh ich glaub da könnt ich mich nicht so richtig entscheiden | das zweite buch [ORIG] wäre dann schon so ein bisschen anders also größer und länger aufgebaut aber das erste buch [ES] da drin würde ich halt mehr verstehen | da könnt ich mich jetzt nicht entscheiden
 Int.: ja und wenn du danach auch noch aufgaben bearbeiten müsstest
 SDDP18_ES1: dann würde ich auf jeden fall das erste buch [ES] nehmen (Z. 145-154)

Die Schülerin gibt hier zunächst keine bevorzugte Textversion an, sie kann sich *nicht entscheiden*. Sofern jedoch Aufgaben nach dem Lesen zum Text bearbeitet werden müssten, würde sie *auf jeden Fall* den ES-Text *nehmen*. Nicht nur die *Kapazitäten* während des Lesens, sondern auch die *Konzentrationsfähigkeit* nach dem Lesen in Anschlusshandlungen an die Lektüre scheinen bei dem O-Text für SDDP18_ES1 nachdrücklich belastet. Diese Einschätzung

nimmt Einfluss auf ihre **Textpräferenz**: Sofern es sich nur um das Lesen eines Textes handelt, also keine *Anschlusskonzentration* gefragt ist, würde die Schülerin beide Texte lesen, wobei der ES-Text *besser verständlich* wäre. Wenn jedoch auf Textbasis im Anschluss an die Rezeption weitere Aufgaben bearbeitet werden müssten, dann würde sie eindeutig den ES-Text *präferieren*.

Dieses prototypische Beispiel zeigt auf, dass in den Interviewaussagen die *Textlänge* und *einzelne schwierige Wörter* als *textoberflächliche* Begründungskategorien analysiert werden können. Als weitere Begründungskategorien kommen das *Textverständnis* und die *Konzentration* vor (vgl. Tab. 6.8). Diese sind weniger *textbezogen* und viel mehr *subjektbezogen*, scheinen jedoch eng mit den Aussagen zu *textoberflächlichen* Begründungskategorien zusammenzuhängen. Es ist in diesem Fall wichtig, darauf zu verweisen, dass das *Textverständnis* als eine individuelle Einschätzung aufgefasst wird, welche die Schüler*innen in ihren Interviewaussagen selber explizieren (vgl. Kap. 1, S. 16). Das *Textverständnis* und die *Konzentration* werden entsprechend als *personenbezogene* Begründungskategorien in die Modellierung mit aufgenommen. Interviews, in welchen vermehrt Begründungskategorien der *Textoberfläche* (BK1) vorkommen, werden unter der primär *textoberflächlichen* Begründungslinie (B1) zusammengefasst.

| Interviewaussagen | | | |
|-------------------|---|--|--|
| Begründungslinien | Begründungskategorie | Ankerbeispiele mit Aussagen des prototypischen Interviews (B1) | |
| B1 | textoberflächliche Begründungen | Textlänge | „nur das text zwei [ORIG] länger verfasst war“ (SDDP18_ES1, Z. 40) |
| | | einzelne Wörter | „halt weniger hauptbegriffe drin war[en] also diese schweren begriffe“ (SDDP18_ES1, Z. 134–135) |
| Subjekt | Textverständnis | Verständlichkeit | „ich fand text eins [ES] irgendwie besser verständlich weil in text zwei [ORIG] so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte“ (SDDP18_ES1, Z. 23–25) |
| Subjekt | Arbeitsgedächtniskapazität, kognitive Belastung oder Entlastung | Konzentration | „das könnte auch an der konzentration dass man sich nicht so lang konzentrieren kann gelegen haben“ (SDDP18_ES1, Z. 83–84) |

Tab. 6.8: Interviewaussagen der B1-Begründungslinie

Um die qualitative Analyse vollständig darzustellen und nachvollziehbar zu machen, sollen nun weitere Fallbeispiele diese Zuordnung der Interviews zu der *textoberflächlichen* Begründungslinie und die Analyse der zugehörigen Kategorien verdeutlichen. So zeigt sich auch in Aussagen des Interviews von SBDP04_ES1⁷¹ eine Fokussierung *textoberflächlicher* Merkmale und das Interview kann der B1-Begründungslinie zugeordnet werden. SBDP04_ES1 steigt direkt zu Interviewbeginn mit Aussagen bezüglich der **allgemeinen Textrezeption** zur

⁷¹ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt keine Zeugnisnote in Deutsch an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und sein Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.29 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) eher gering aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4), wobei literarische Texte, Informationstexte und Comics nach eigenen Angaben *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden.

Textlänge und zu *schwierigen Wörtern* ein. Der Schüler beschreibt den O-Text als *schwierigere*, mit *schwierigeren Wörtern* und *längere* Textversion. Der ES-Text hingegen sei *kürzer* und *spannender*:

SBDP04_ES1: das? den zweiten text [ORIG] fand ich ein bisschen schwieriger [...] weil der ein bisschen längerer war | aber (.) sonst war alles gut (Z. 5-8)

SBDP04_ES1: ja der erste [ES] war viel besser [...] da war mehr spannung drin (Z. 10; 12)

SBDP04_ES1: also der zweite text [ORIG] war auch ein bisschen längerer | ich mag eher so kurze texte [...] und da [ES] war halt mehr spannung drin (Z. 17; 20)

SBDP04_ES1: text zwei [ORIG] war ein bisschen schwierige wörter (Z. 25)

Ebenso wie bei SDDP18_ES1 wird in diesen Aussagen das *Textverständnis* in einen Zusammenhang mit dem *textoberflächlichen* Merkmal der *Textlänge* gestellt und die *Spannung* nicht an konkreten *Inhalten* festgemacht.

In seinen Aussagen zur **Perspektivenübernahme** erwähnt SBDP04_ES1 neben der BK1-Begründungskategorie der *Textlänge* wiederholt das *Textverständnis* als Begründung:

SBDP04_ES1: also wenn eine also für mich wenn eine geschichte länger ist dann muss man viel mehr denken | und der hat? der denkt dann ja auch viel mehr | und danach muss man sich äh: sehr konzentrieren (Z. 97-100)

SBDP04_ES1: ach so äh: weil text zwei [ORIG] wie schon gesagt länger war und text eins [ES] ist viel kürzer | da kann man besser denken | anstatt äh: text zwei [ORIG] (Z. 120-122)

Hier beschreibt der Schüler, dass er bei einem *längeren* Text *mehr denken* müsse und sich *danach* – vermutlich in Bezug auf die **Perspektivenübernahme** nach dem Lesen – *sehr konzentrieren* müsste. Für SBDP04_ES1 ist scheinbar nicht nur die **allgemeine Textrezeption**, sondern sind ebenfalls die **Perspektivenübernahme** sowie das Schreiben als Anschlusshandlung von den *kognitiven Kapazitäten* während und nach dem Lesen abhängig. Der Schüler formuliert, dass die Auslastung der *Arbeitsgedächtniskapazität* durch die *Textlänge* weitere Leseprozesse einschränkt. Bei dem *viel kürzeren* ES-Text könnte man hingegen *besser denken* und hier habe die eigene **Perspektivenübernahme** besser geklappt. Dieser Eindruck bestätigt sich in der Bevorzugung des ES-Textes auch für den **Perspektivwechselwettbewerb**. Die *Textlänge* sowie die erwähnten *schwierigen Wörter* und das *Textverständnis* scheinen bei SBDP04_ES1 zu einer Auslastung der kognitiven Ressourcen beizutragen, was dazu führt, dass er sich „bei text zwei [ORIG] ein bisschen schlechter“ (SBDP04_ES1, Z. 103) in Emil hineinversetzen konnte. SBDP04_ES1 nimmt in *Rezeption* der Textversionen den ES-Text als *spannender* wahr und die **Perspektivenübernahme** gelingt hier aufgrund der geringeren *Textlänge* besser, während bei dem O-Text *Verständnisschwierigkeiten* bestehen, was vertiefte Rezeptionshandlungen und Anschlusshandlungen erschwert. Zudem beschreibt er mit den Zusätzen *ich mag* und *also für mich*, dass ihm bewusst ist, dass die *Rezeption* der Textversionen und die Bewertung von Wirkungen auch individuell geprägt sind.

So wird in der Aussage von SBDP04_ES1 wie bereits für seine **Textrezeption** hinsichtlich der **Textpräferenz** ein Zusammenspiel von *Textverständnis* und *Spannung* relevant:

SBDP04_ES1: text eins [ES] [...] da war mehr spannung drin | er hat auch sein geld verloren [...] text eins [ES] fand ich ein bisschen spannender [...] text eins [ES] konnte ich besser verstehen (Z. 132-138)

Anhand der Interviewaussagen lässt sich annehmen, dass SBDP04_ES1 den ES-Text als *spannend* (BK2) wahrnehmen kann und hier die **Perspektivenübernahme** besser gelingt, weil dieser *kürzer* (BK1) ist und mehr *kognitive Kapazitäten* frei bleiben sowie das *Textverständnis* eher gegeben ist als in seiner Rezeption des O-Textes.

Wie bei den beiden bisherigen Interviews können im Interview von STIS01_ES1⁷² direkt die ersten Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** einer *textoberflächlichen* Begründungskategorie zugeordnet werden:

STIS01_ES1: der erste [ES] war eigentlich ganz ok und der zweite [ORIG] war äh länger als der erste (Z. 3-4)

Die Schülerin differenziert die Textversionen anhand der *Textlänge* und bevorzugt im Interview durchgehend den ES-Text:

STIS01_ES1: ich finde den ersten [ES] bisschen besser | also auch wie er geschrieben ist

Int.: hm_hm | wie war der denn geschrieben | was fandest du daran besser

STIS01_ES1: mh: | also dass man da [ES] etwas mitfiebern konnte (Z. 30-35)

Int.: gibt es auch was an den texten was dir nicht so gut gefällt

STIS01_ES1: dass der andere [ORIG] länger war (Z. 70)

Die hier anteiligen *inhaltlichen* Begründungskategorien zuzuordnenden Aussagen, wie dass man bei dem ES-Text „etwas mitfiebern konnte“ (ebd., Z. 35), scheinen maßgeblich von *textoberflächlichen* Merkmalen wie der *Textlänge* abhängig zu sein. *Inhaltliche* Merkmale werden nicht explizit benannt. Für die **Perspektivenübernahme** wird ebenso deutlich, dass der ES-Text anhand einer geringeren *Textlänge* und durch ein besseres *Textverständnis* eher zu einer gelingenden **Perspektivenübernahme** beitragen könnte. Denn diese ist der Schülerin grundsätzlich schwergefallen, in Rezeption des ES-Textes konnte sie sich allerdings *mehr denken*:

STIS01_ES1: etwas schwierig

Int.: ja | was war schwierig daran

STIS01_ES1: ja weil das halt eine komplett andere person ist | und mir fällt das meistens ziemlich schwer beim lesen [...] weil ich ja auch eine leserechtschreibschwäche hab (Z. 80-84)

STIS01_ES1: bei dem ersten text [ES] konnte ich mir irgendwie mehr denken als bei dem zweite[n] [ORIG] (Z. 98-99)

STIS01_ES1: also bei dem zweiten text [ORIG] musste ich halt manche wörter zwei oder dreimal lesen damit ich sie verstanden habe (Z. 111-112)

⁷² Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und ihr Leseselbstkonzept fällt mit $M = 1.71$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) sehr niedrig aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1-4).

Für die Schülerin stehen wie in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** das *Textverständnis* und die *Textmenge* im Zusammenhang mit der **Perspektivenübernahme**. STIS01_ES1 kann sich bei dem ES-Text *mehr denken* und hat *Verständnisschwierigkeiten* bei dem O-Text. Hier wird zudem deutlich, dass die Schülerin ihre persönliche *Rezeption* auf ihre individuellen Fähigkeiten, ihre *Leserechtschreibschwäche*, bezieht.

In einer Aussage zum **Perspektivwechselwettbewerb** wird wie bei den beiden vorherigen Interviews zudem die *Spannung* als positives Textmerkmal des ES-Textes erwähnt:

STIS01_ES1: weil ich den ersten [ES] auch ein bisschen spannender finde und da nicht so viele einzelheiten drin sind (Z. 132-133)

Die Aussagen zugunsten des ES-Textes können damit im Interview von STIS01_ES1 grundlegend der *Textoberfläche* (BK1) zugeordnet werden, die sich positiv auf die Wahrnehmung der *Spannung* (BK2) auswirkt. Es kann angenommen werden, dass für die Schülerin beim Lesen des O-Textes keine *Spannung* evoziert werden kann und die **Perspektivenübernahme** nicht gelingen kann, weil das basale **Textverständnis** geringer ausgeprägt ist oder zu viele *kognitive Ressourcen* beansprucht werden, als dass weitere (affektive) Leseprozesse möglich sind.

Die Aussagen von STIS01_ES1 zur **Textpräferenz** lassen sich an die Bisherigen anschließen:

STIS01_ES1: weil es halt das erste buch [ES] ist und weil der auch etwas kürzer geschrieben ist (Z. 143-144)

Die Schülerin begründet ihre **Textpräferenz** vage anhand von *Inhalten* beziehungsweise der wahrgenommenen Textreihenfolge. Allerdings scheint die Aussage zur *Textlänge* „weil der auch etwas kürzer geschrieben ist“ (STIS01_ES1, Z. 143-144) als eigene *textoberflächliche* Begründungskategorie maßgebend zu sein.

Der Schüler MAJP01_O1⁷³ findet den ES-Text ebenso ein *bisschen besser* und bevorzugt diesen in seinem Interview fortwährend. Er begründet diese Bevorzugung eingangs hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** mit der Aussage, dass der ES-Text *spannender* sei:

MAJP01_O1: [...] ich fande den text zwei [ES] ein bisschen besser weil es spannender war ein bisschen für mich (Z. 4-5)

Die empfundene *Spannung* beruht jedoch nicht auf Aussagen zu *inhaltlichen* Begründungskategorien, sondern auf Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen: Der Schüler sagt aus, dass beide Texte gleich *leicht zu lesen* und gleich *gut geschrieben* wären, beantwortet diese Fragen jedoch nicht *inhaltlich*, sondern nur mit Kurzantworten oder „Ja“-/„Nein“-Aussagen.

In den Antworten zur **Perspektivenübernahme** beschreibt MAJP01_O1 die **Perspektivenübernahme** grundsätzlich als schwierig und bei dem O-Text als besonders schwierig: „weil ich es nicht so verstehe oder so“ (MAJP01_O1, Z. 50). Demnach scheinen *Verständnisschwierigkeiten* bei der Rezeption des O-Textes vorzuliegen. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird ebenfalls der ES-Text bevorzugt. Die Wahrnehmung als *spannender* und die **Textpräferenz** des ES-Textes entstehen bei dem Schüler aufgrund des basalen *Textverständnisses*, das beim O-Text vermutlich weniger gegeben ist. Die Aussagen im gesamten Interview beziehen sich auf dieses basale *Textverständnis* und enthalten zudem keine Nennungen *inhaltlicher* oder *sprachlicher* Begründungskategorien. MAJP01_O1 kann als eher wenig affiner Lesender beschrieben werden (vgl. Fußnote), der sich mit Aussagen auf

⁷³ Der Schüler ist 12 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine „4“ an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und sein Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.29 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) eher gering aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1-4).

Basis von BK1-Begründungen und dem *Textverständnis* für den ES-Text ausspricht, allerdings diese Begründungslinie nicht selber aktiv mit Aussagen eindeutiger Begründungskategorien füllt.

Hinsichtlich der **Textpräferenz** lässt sich im Interview von MAJP01_O1 keine vordergründige Begründungskategorie analysieren:

MAJP01_O1: text zwei | ja text zwei finde ich irgendwie besser
 Int.: findest du besser | kannst du mir noch mal genau sagen wieso
 MAJP01_O1: mh | weiß ich grad nicht (Z. 93-97)

Hier kann nur aufgrund der vorherigen Interviewaussagen geschlossen werden, dass der ES-Text wegen des herausgestellten besseren *Textverständnisses* und der empfundenen *Spannung präferiert* wird.

Neben MAJP01_O1 bezieht sich auch der Schüler CCMB06_ES1⁷⁴ in seinen Interviewaussagen zur **allgemeinen Textrezeption** auf die *Spannung* des ES-Textes:

CCMB06_ES1: ja der erste text [ES] hat mir am besten gefallen weil der [...] der spannender war als der zweite text [ORIG] (Z. 15-16)

Nach seinen Aussagen stützt sich diese Wahrnehmung ebenso auf *textoberflächliche* Merkmale, die in Aussagen wie *besser zu lesen* oder *besser zu verstehen* zum Ausdruck kommen:

CCMB06_ES1: der erste text [ES] war für mich besser zu lesen [...] ja ich hab den [ES] wirklich besser verstanden (Z. 18; 22)

CCMB06_ES1: der zweite text [ORIG] war recht schwieriger (Z. 53)

CCMB06_ES1: also da finde ich den ersten [ES] halt ähm von den sätzen halt her besser weil da ((lacht)) ich weiß nicht wie mans aussprechen soll (Z. 56-58)

CCMB06_ES1 beschreibt ebenso wie MAJP01_O1, dass der ES-Text *spannender* sei als der O-Text und deutet an, dass der O-Text *recht schwierig* zu verstehen sei. Der Begründungsverlauf im Interview von CCMB06_ES1 verweist darauf, dass die spannende Wirkung des ES-Textes primär auf dem *Textverständnis* und weniger auf den *Inhalten* der Textversionen beruht. Die Begründung der *Spannung* und des damit einhergehenden *besseren Gefallens* bezieht sich auf das basale *Textverständnis* und damit auf eine hierarchieniedrige Leseprozessebene.

Ebenso lassen sich sowohl die Aussagen des Schülers CCMB06_ES1 zur **Perspektivenübernahme** wie auch zum **Perspektivwechselwettbewerb** BK1-Begründungskategorien zuordnen. In beiden Interviews wird der ES-Text aufgrund des *Hineinversetzens* und des *Textverständnisses* bevorzugt:

CCMB06_ES1: der erste [ES] von beiden texten war einfach[er] als der zweite [ORIG] beim hineinversetzen (Z. 86-87)

CCMB06_ES1: ja weil das [ES] für mich alles recht neu war und der zweite text [ORIG] war auch halt genau gleich nur ein bisschen anders | wenn alles für mich et² etwas neuer halt ist dann ist es für mich etwas einfacher halt (Z. 107-110)

⁷⁴ Der Schüler ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.86 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) durchschnittlich gut aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1-4).

CCMB06_ES1: also wenn ich den text halt dann öfters halt durchlese weil ich hab den ersten text [ES] zweimal halt durchgelesen und dann hab ich den halt auch richtig kapiert (Z. 119-121)

Wie bereits in der Aussage oben zu den Positionen der Textversionen angedeutet wird, bringt CCMB06_ES1 darüber hinaus zum Ausdruck, dass die Textreihenfolge ein Störfaktor für das *Textverstehen* sein könnte:

CCMB06_ES1: weil ähm ä? beim zweiten text [ORIG] ähm hier war halt so ich war erstmal verwirrt weil das noch mal mit dem geld gestohlen war und das halt mit den steifen mützen und so | das habe ich alles nicht so kapiert (Z. 36-39)

Die Aussage „das habe ich alles nicht so kapiert“ (ebd., Z. 39) verweist auf Schwierigkeiten im grundsätzlichen *Textverständnis* des O-Textes. Die Begründungskategorien der *Textoberfläche* und des *Textverstehens* kommen in Aussagen vor, um die *Spannung* des Textes und das Gelingen der **Perspektivenübernahme** zu beschreiben.

CCMB06_ES1 ist der einzige Schüler der primären B1-Begründungslinie, dessen Aussage zur **Textpräferenz** nicht mehr direkt *textoberflächlichen* Begründungskategorien oder dem *Textverständnis* zugeordnet werden kann. Bei ihm lässt sich hingegen die Begründung der **Textpräferenz** des ES-Textes zunächst einer *inhaltlichen* Begründungskategorie zuordnen (BK2). Der Schüler beschreibt, dass der O-Text weniger *spannend* sei:

CCMB06_ES1: weil ich das halt nicht so spannend fande und halt alles sich halt wiederholt und so | und das mag ich halt nicht so (Z. 143-145)

Allerdings ist diese Aussage nicht isoliert zu betrachten. Im Zusammenhang mit den vorherigen Interviewaussagen könnte geschlossen werden, dass für CCMB06_ES1 der *Gefallen* am Text und die Wahrnehmung von *Spannung* möglicherweise bei dem ES-Text eher evoziert werden, weil hier keine Verständnisschwierigkeiten vorliegen. Zur Begründung der *Spannung* im ES-Text liegen keine Aussagen mit konkreten *inhaltlichen* Bezügen (BK2) vor.

Als weiterer Fall, welcher eindeutig der primären B1-Begründungslinie zuzuordnen ist, lässt sich das Interview von SKMS05_O1⁷⁵ anführen. Der Schüler scheint ebenfalls *Verständnisschwierigkeiten* bei der **allgemeinen Textrezeption** zu haben, verweist in seiner Aussage jedoch nicht spezifisch auf eine Textversion:

SKMS05_O1: mh: leicht zu lesen | manchmal kam ich nicht so klar mit ähm was da jetzt genau passiert so (Z. 3-5)

SKMS05_O1 benennt den ES-Text als *interessanter* und versucht diese Wahl *inhaltlich* zu begründen. Bei diesem *inhaltlichen* Verweis für die Beschreibung des ES-Textes zeigen sich jedoch Schwierigkeiten, *Textinhalte* zu paraphrasieren:

SKMS05_O1: mh (..) wie das genauso (..) das ist ja so ähm versucht hat den mann zu kriegen sozusagen (Z. 13-14)

Die Aussage kann vage einer BK2-Begründung zugeordnet werden.

Der Schüler beschreibt zur **Perspektivenübernahme**, dass diese für ihn im Allgemeinen „ein bisschen schwierig“ (SKMS05_O1, Z. 46) war und begründet dies mit einer Aussage zum *Textverständnis*:

SKMS05_O1: mh: ja also manchmal wusste ich ja nicht so was da drinne passiert | weil das ein bisschen und dann ich kann mich eh nicht so gut in andere personen reinversetzen | von daher (Z. 49-53)

⁷⁵ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und sein Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.57 etwas niedriger als der Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1-4).

Im weiteren Verlauf beschreibt der Schüler den ES-Text als geeignetere Textgrundlage für die **Perspektivenübernahme** sowie den **Perspektivwechselwettbewerb**:

SKMS05_O1: ähm weil man da [ES] glaube ich nicht so viel lesen musste | dann das da schon ähm so danach gemacht hat direkt sozusagen (Z. 68–69)

SKMS05_O1: halt hier war das ja ein bisschen am anfang der text eins [ORIG] ein bisschen länger und dann muss ich sozusagen äh zurückdenken (Z. 71–73)

Die Aussagen verweisen darauf, dass die *Menge* an Lesestoff, ebenso wie die *Textlänge* und das *Textverständnis* das Gelingen seiner **Perspektivenübernahme** beeinflussen. Wenn der Schüler *viel lesen* und *zurückdenken* muss, statt sich direkt nach einem *kurzen* Text in Emil hineinzusetzen, fällt die **Perspektivenübernahme** schwerer. Ebenso wie bei SBDP04_ES1 und SDDP18_ES1 kommt hier zum Ausdruck, dass sich die *Textlänge* auf die *Konzentrationsfähigkeit* sowie das *Textverständnis* auf das Gelingen der **Perspektivenübernahme** auswirken. Die Aussagen des Schülers lassen sich primär *textoberflächlichen Begründungen* und dem *Textverständnis* zuordnen. *Inhaltliche* Begründungen liegen im Interview kaum vor und Differenzierungen zwischen den Textversionen werden nur selten aufgeführt.

In den Aussagen von SKMS05_O1 zur **Textpräferenz** kommt bestätigend zum Ausdruck, dass seine Überlegungen primär *textoberflächlichen* Begründungen zuzuordnen sind:

SKMS05_O1: mh: text zwei [ES]

Int.: text zwei | warum text zwei

SKMS05_O1: aber auch text eins [ORIG] | eigentlich beides

Int.: ok | dann kannst du ja noch einmal beschreiben | was war jetzt an text zwei gut und was an text eins

SKMS05_O1: mh an text eins [ORIG] hab ich den sehr gut verstanden | text zwei [ES] da musste ich schon manchmal bisschen mehr überlegen | und aber ich bei dem text eins [ORIG] muss man halt mehr lesen | und beim text zwei [ES] äh halt nicht so viel (Z. 96–105)

SKMS05_O1 *präferiert* zunächst den ES-Text, entscheidet sich final jedoch dazu, *eigentlich beides* lesen zu wollen. Die Aussagen zur Differenzierung der Textversionen fußen auch hier auf dem *Textverständnis* und der *Menge* an zu verarbeitendem Text aufgrund der *Textlänge*. In der Gruppe der B1-Begründungslinie bleibt SKMS05_O1 der einzige Fall, der nicht final den ES-Text *präferiert*, sondern der *eigentlich beide* Textversionen lesen würde.

Ohne Bezug auf das *Textverständnis*, allerdings maßgeblich bezogen auf *textoberflächliche* Begründungskategorien, lässt sich ebenso das Interview mit der Schülerin AVCP24_O1⁷⁶ der primären B1-Begründungslinie zuordnen. Hier liegt die Besonderheit vor, dass der O-Text für die **Perspektivenübernahme** bevorzugt wird. Zunächst wird hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** von der Schülerin nicht auf Unterschiede der Textversionen eingegangen. Bei der **Perspektivenübernahme** wird dann auf eine Nachfrage der Interviewerin neben der *Textlänge* genannt, dass der O-Text *inhaltlich* mehr beschreibt: „weil der halt mehr auch macht und so und halt auch der erklärt weil der länger war und so“ (AVCP24_O1, Z. 54–55).

⁷⁶ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und ihr Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.25 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) eher gering aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1–4).

Dies ist in der Gruppe der B1-Begründungslinie der einzige Fall, der für die **Perspektivenübernahme** den O-Text positiv herausstellt. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wiederum wird der ES-Text ausgewählt, „weil das irgendwie kürzer ist und so“ (ebd., Z. 67).

In Bewertung der wahrgenommenen Textmerkmale wird in der folgenden Aussage von AVCP24_O1 deutlich, dass die Differenzen der Textversionen weniger auf den *Inhalt* und mehr auf die *Textlänge* zurückgeführt werden. Für sie persönlich erscheint die geringere *Textlänge* des ES-Textes relevanter als der ausführlichere *Inhalt* des O-Textes:

AVCP24_O1: also das wird eigentlich gleich beschrieben | nur eins [ORIG] hat mehr text dadurch wird dann auch mehr erklärt und so | und jetzt in dem zweiten text [ES] da wird jetzt nicht so viel da wird das auch erklärt aber kürzer | das finde ich besser (Z. 70-73)

Diese Antwort deutet an, dass die Textversionen stärker hinsichtlich einer Informationsentnahme gelesen werden, statt beispielsweise interessengeleitet oder zum Lesen als Selbstzweck der Freude an Literatur und zum Lesegenuss. Wie mit der Aussage *das finde ich besser* zum Ausdruck kommt, ist sich AVCP24_O1 bei ihrer Begründung bewusst, dass ihre *Rezeption* auf einer subjektiven Wahrnehmung sowie ihrem persönlichen *Lesehabitus* beruht. Auf eine weitere Nachfrage, welche Textversion die Schülerin einer Freundin empfehlen würde, beschreibt sie, dass diese Subjektivität der **Textrezeption** auch für andere gilt:

AVCP24_O1: also kommt drauf an was sie mag | mag sie mehr lesen mag sie eher kurze texte dann kurze würde ich das zweite [ES] | wenn sie mehr liest so abends oder keine ahnung wann dann würde ich das erste [ORIG] vorschlagen (Z. 88-91)

Die Empfehlung an eine Freundin beruht rein auf Aussagen zum subjektiven Lesehabitus und dieser bezieht sich primär auf die *Textlänge*. Die eingangs beschriebene Bewertung „ich finde das ist spannend und ja es ist spannend [...] finde ich ist tolles buch“ (ebd., Z. 3-4) scheint für beide Texte zuzutreffen und für AVCP24_O1 rein die *Kürze* des ES-Textes ein Unterscheidungskriterium darzustellen. Anhand der Aussage zur Begründung der **Textpräferenz** des ES-Textes „ich fand es kürzer“ (ebd., Z. 79) wird ebenfalls die Zuordnung zur primär *textoberflächlichen* Begründungslinie deutlich. Es bestehen laut Eigenaussage keine *Verständnisschwierigkeiten*, allerdings fallen die Begründungen vage aus und basieren rein auf *oberflächlichen* Merkmalen (BK1) statt auf *inhaltlichen* Beschreibungen, was genau die *Spannung* (BK2) in den Texten ausmacht.

Abschließend lassen sich noch kurz die Interviews von FIZP23_ES1 und SKGB29_O1 nennen, die annähernd der B1-Begründungslinie zugeordnet werden können, die jedoch in Teilen nicht ganz eindeutig auszuwerten sind.

Das Interview mit FIZP23_ES1⁷⁷ ist in Teilen schwierig zu analysieren, weil die Interviewerin bei ausbleibenden Antworten manche Fragen ausführlicher umschreibt und unklar ist, ob daraufhin einzelne Antworten eventuell erwartungskonform gegeben werden. In den auszuwertenden Aussagen zeigt sich, dass die Schülerin ebenfalls den ES-Text besser *verstanden* hat als den O-Text. An wenigen Stellen wird *inhaltlich* (BK2) sonst maßgeblich mit Aussagen in

⁷⁷ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt keine Zeugnisnote in Deutsch an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und ihr Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.00 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) niedrig aus. Im Gegensatz dazu gibt sie eine hohe Lesemotivation und einen ebenso hohen Lesehabitus in der Freizeit an (jeweils 4 auf einer Skala 1-4). FIZP23_ES1 gibt an, *Jeden oder fast jeden Tag* Sachbücher und Hilfstexte und *1- bis 2-mal pro Woche* literarische Texte zu lesen.

Bezug auf *textoberflächliche* Merkmale (BK1) beschrieben, dass der ES-Text *inhaltlich* eindeutiger aufgebaut (BK2), *besser verständlich* und „bisschen leichter“ (FIZP23_ES1, Z. 35) zu lesen sei. Der *inhaltliche* Aufbau des ES-Textes wird zudem bezüglich der **Perspektivenübernahme** als vorteilhaft herausgestellt:

FIZP23_ES1: weil da erstmal erzählt wurde wie es ihm erst geht | und was er so dass er auch ihn so gestoßen wurde oder so | und ja (Z. 110–112)

Für FIZP23_ES1 besteht (wie für SKMS05) zunächst keine eindeutige **Textpräferenz**: „das wär mir eigentlich egal“ (FIZP23_ES1, Z. 174). Auf Nachfrage hin wird sich jedoch entschieden: „also das leichtere würde ich dann nehmen“ (ebd., Z. 185). Diese Aussage lässt sich den vorherigen Begründungen zum *Textverständnis* zuordnen. Der *leichtere* Text wird von FIZP23_ES1 nach erneutem Fragen der Interviewerin dem ES-Text zugeschrieben.

Das Interview mit SKGB29_O1⁷⁸ enthält viele sehr kurze Aussagen, die sich kaum auf *Textinhalte* beziehen, sodass nicht nachgewiesen werden kann, wie weit für beide Texte das *Textverständnis* besteht. Maßgeblich werden Aussagen zur *Textoberfläche* getroffen. Die Schülerin bevorzugt den ES-Text sowohl hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** für den **Perspektivwechselwettbewerb** als auch für die **Textpräferenz**. So erwähnt sie wiederholt, dass der ES-Text „irgendwie schöner zu lesen“ sei, „den kann man besser lesen“ (SKGB29_O1, Z. 12–13). Der ES-Text sei „entspannter“ (ebd., Z. 47) und „angenehmer“ (ebd., Z. 59) zu lesen. Differenzierte oder auf *Inhalte* bezogene Aussagen liegen nicht weiter vor. Die Wirkung des ES-Textes als *schöner* und *entspannter zu lesen*, wird in dem Interview maßgeblich auf die *Textlänge* zurückgeführt. Zum **Perspektivwechselwettbewerb** wird beispielsweise folgende Aussage getroffen:

SKGB29_O1: der zweite

Int: ja | wieso

SKGB29_O1: der ist kürzer ((lacht)) (Z. 125–127)

Die Begründung der **Textpräferenz** von SKGB29_O1 „der ist angenehmer zu lesen finde ich“ (ebd., Z. 141) lässt sich im Zusammenhang mit den vorherigen Interviewaussagen der Schülerin ebenfalls einer primär *textoberflächlichen* Begründungskategorie zuordnen.

Zusammenfassung der B1-Begründungslinie

Auffällig ist, dass die Interviews, die der B1-Begründungslinie zugeordnet werden können, kaum Begründungskategorien weiterer Begründungslinien enthalten. Sofern Aussagen getroffen werden, die sich *inhaltlichen* Begründungskategorien zuordnen lassen, beziehen sich diese maßgeblich auf die Aussagen mit *textoberflächlichen* Begründungen. Wenn eine Textversion – und das ist in allen Interviews der ES-Text – als *spannender* wahrgenommen wird (5x), eher *gefällt* (1x), *interessanter* (1x) oder *entspannter zu lesen* ist (1x), so stehen diese Aussagen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Aussagen zur *Textlänge* und zum *Textverständnis*. Das *Textverständnis* wird in sieben Interviews relevant und die *Konzentration* kommt ergänzend dazu in zwei Interviews explizit (und bei SKMS05_O1 implizit) vor. Bei diesen Schüler*innen scheinen Rezeptionshandlungen maßgeblich auf der hierarchieniedrigen Leseprozessebene abzulaufen. Die Texte werden im Sinne eines

⁷⁸ Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höheren 4. Prozentrang und ihr Leseselbstkonzept fällt mit $M = 3.43$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) überdurchschnittlich gut aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4).

informativischen Lesens eher primär erschlossen, um verstanden zu werden, als literarästhetisch genossen oder weiterführend auf hierarchiehohe Leseprozessebenen modelliert zu werden. Beim Lesen des O-Textes scheint weniger *Spannung* evoziert zu werden und die **Perspektivenübernahme** mehrheitlich weniger gut zu gelingen, weil das basale *Textverständnis* nicht ausreichend gegeben ist oder zu intensiv *kognitive Ressourcen* beansprucht werden, als dass weitere und hierarchiehöhere Leseprozesse eröffnet werden können.

Der B1-Begründungslinie werden aus der Stichprobe (n = 38) neun Interviews zugeordnet. Von diesen neun Schüler*innen, deren Aussagen sich vermehrt *textoberflächlichen* Begründungskategorien und dem *Textverständnis* zuordnen lassen, geben acht den ES-Text als **Präferenz** an. Ein Schüler präferiert zunächst den ES-Text, entscheidet sich dann jedoch um und würde „eigentlich beides“ (SKMS05_O1, Z. 98) lesen. Keiner aus dieser Gruppe präferiert den O-Text (vgl. Tab. 6.9). Dabei werden auch in Begründung der **Textpräferenz** maßgeblich *textoberflächliche* Begründungskategorien hinsichtlich der *Textlänge* sowie das *Textverständnis* relevant und nur zum Teil *inhaltliche* Begründungskategorien genannt. Insgesamt wird in sechs Interviews eindeutig der ES-Text mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** in Zusammenhang gebracht und alle Schüler*innen schlagen den ES-Text für den **Perspektivwechselwettbewerb** vor (vgl. Tab. 6.9).

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|-------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| SDDP18_ES1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| SBDP04_ES1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| STIS01_ES1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| MAJP01_O1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| CCMB06_ES1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| SKMS05_O1* | beide | ES-Text | beide |
| AVCP24_O1 | beide | ES-Text | ES-Text |
| FIZP23_ES1* | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| SKGB29_O1 | beide | ES-Text | ES-Text |

Tab. 6.9: Interviews der B1-Begründungslinie

Anmerkung. *) Mit Asterisk gekennzeichnete Schüler*innen weisen Verständnisschwierigkeiten auf.

Es lässt sich festhalten, dass die Aussagen dieser Schüler*innen trotz anteiliger Zuordnung zu *inhaltlichen* Begründungen primär aufgrund der Häufung und Fokussierung von Aussagen zur *Textlänge* den *textoberflächlichen* Begründungen zugehörig sind. Es fällt auf, dass in den Interviews der B1-Begründungslinie vermehrt Aussagen zum basalen *Textverständnis* und der *Arbeitsgedächtniskapazität* vorkommen. In dieser Gruppe scheinen zudem für den O-Text bei sieben Schüler*innen *Verständnisschwierigkeiten* vorzuliegen (vgl. Anhang J.1).

6.1.2.2 | Primär inhaltliche Begründungen

Für Interviews mit primär *inhaltlichen* Begründungen können drei prototypische Beispiele angeführt werden: IMML10_ES1, TJAP20_O1 und ATTS24_O1. Die Aussagen aller drei Schüler*innen lassen sich maßgeblich BK2-Begründungen hinsichtlich des *Textinhaltes* zuordnen. Dabei treten die Aussagen zu *inhaltlichen* Begründungen an unterschiedlichen Stellen und mit differenten Bewertungen in den Interviews auf: Die Aussagen von Schüler IMML10_ES1 lassen sich nur BK2-Begründungskategorien zuordnen (B2a). Die Aussagen von Schülerin TJAP20_O1 lassen sich BK1- und BK2-Begründungskategorien zuordnen (B2b). Und in dem Interview von ATTS24_O1 lassen sich deutlich Aussagen zu allen drei *textbezogenen* Begründungskategorien analysieren, dennoch überwiegen auch hier die *inhaltlichen* Begründungen und stehen im Vordergrund der Aussagen (B2c). Die drei Beispiele werden im Folgenden ausgeführt.

Prototypisch für eine erste Gruppe von Interviews mit fast ausschließlich *inhaltlichen* Begründungen (B2a) ist das Interview mit IMML10_ES1⁷⁹. In ihren Interviewaussagen kommen nur BK2- und keine BK1- oder BK3-Begründungskategorien vor. Im Interview steigt sie direkt mit einer Aussage ein, die einer *inhaltlichen* Begründung ihrer **allgemeinen Textrezeption** zugeordnet werden kann und auf einer Metaebene der Textreflexion erscheint. Die Schülerin bewertet das Verhalten der Figuren:

IMML10_ES1: also von diesem mann fand ich es nicht gut dass er es geklaut hat das geld und ihn ausgetrickst hat | und was ich gut fande dass ähm er gleich zum pfarrer [fahrer] gegangen ist (Z. 5-8)

Im Gegensatz zu den Begründungen der Schüler*innen der B1-Begründungslinie, in deren Interviews zum Teil BK2-Begründungskategorien vorkommen, wird hier deutlich, dass die Schülerin die Texte unter einem anderen Fokus rezipiert. IMML10_ES1 erinnert sich direkt an *inhaltliche* Textmerkmale und verbalisiert diese, statt *textoberflächliche* Merkmale als Begründung der **allgemeinen Textrezeption** zu nennen. Bei ihr scheinen keine *Verständnisschwierigkeiten* vorzuliegen, was sie selber unter Rückbezug auf den eigenen Lesehabitus (*gerne zu lesen*) und die eigenen Lesefähigkeiten (*flüssig lesen zu können*) begründet:

IMML10_ES1: beide sind eigentlich gleich leicht | also ich lese gerne und deswegen lese ich auch flüssig (Z. 13-14)

In den Interviewfragen zur Gegenüberstellung von *Spannung* und *Interesse* nennt die Schülerin zunächst keine Differenzen. An einer späteren Stelle wird der O-Text jedoch auf Basis des *Inhaltes* als *ein bisschen spannender* beschrieben:

IMML10_ES1: ähm weil der [ORIG] auch noch ein bisschen spannender ist weil er da ganz schnell hinterherkommt | also den dieb (Z. 35-37)

Im Vergleich zu den Begründungen der Schüler*innen der B1-Begründungslinie wird deutlich, dass die Aussage zur *Spannung* nicht im Zusammenhang mit Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen oder dem *Textverständnis* steht. Die Schülerin IMML10_ES1 beschreibt konkret *inhaltliche* Textstellen zur Gegenüberstellung der *Spannung* der Textversionen, die sie in ihrer *Rezeption* wahrgenommen hat.

⁷⁹ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Leseselbstkonzept liegt mit M = 3.14 leicht über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit fallen mit 4 Punkten hoch aus (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben literarische Texte *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden und alle weiteren Textformen *1- bis 2-mal pro Woche*. Der Film zum Roman „Emil und die Detektive“ ist bekannt.

Für die Beschreibung der **Perspektivenübernahme** wird ebenfalls eine Aussage mit *inhaltlicher* Begründung gemacht. Sie gelingt jedoch bei keinem der Texte ausgesprochen besser:

IMML10_ES1: bei beiden eigentlich gleich weil es ja wieder das gleich weil sie ja wieder zusammen also gleich sind aber nur ein bisschen anders geschrieben (Z. 82–84)

Erst für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird auf eine Differenz hinsichtlich eines *ausführlicheren Inhaltes* bei dem O-Text verwiesen: Der O-Text sei besser geeignet für den **Perspektivwechselwettbewerb**, weil „da auch noch mal ein bisschen mehr geschrieben ist und der auch mehrere seiten hat“ (IMML10_ES1, Z. 133–134). Dieser positiv herausgestellte Zusammenhang von *Textinhalt* und *mehr an Text* wird ebenfalls in Aussagen zur **Textpräferenz** relevant:

IMML10_ES1: eigentlich beide aber: r ich würde dann auch wieder das zweite [ORIG] nehmen weil das ja dann wieder mehr hat

Int.: mehr was hat

IMML10_ES1: mehr seiten mehr beschrieben ist (Z. 147–150)

Die Aussagen erwecken den Eindruck, dass es der Schülerin an einem genauen Ausdruck oder an Begriffen fehlt, um zu beschreiben, was die *inhaltliche* Differenz des O-Textes zum ES-Text ausmacht. Grundlegend werden auch zu Beginn noch keine Differenzen genannt und können erst im Laufe des Interviewgespräches herausgestellt werden. Sie kann ihren Eindruck insbesondere anhand von *Textstellenbezügen* beschreiben. Insgesamt können die Aussagen von IMML10_ES1 nahezu ausschließlich BK2-Begründungskategorien zugeordnet werden und Begründungen hinsichtlich der *Textoberfläche* oder des *Textverständnisses* kommen nicht vor. Dieser Subgruppe B2a lassen sich neben IMML10_ES1 zudem die Interviews von PMFP15_ES1, AAAP30_ES1, MAJP15_ES1 und weitestgehend von JDHM19_ES1⁸⁰ zuordnen.

Prototypisch für eine zweite Gruppe von Interviews mit Aussagen zu maßgeblich *inhaltlichen* Begründungen, im Weiteren B2b, ist das Interview mit TJAP20_O1⁸¹. Die Aussagen der Schülerin verdeutlichen die Schnittstellen der Aussagen mit BK1- und BK2-Begründungskategorien. TJAP20_O1 beschreibt eingangs in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption**, dass der O-Text aufgrund des ausführlicheren *Textinhaltes* (BK2) *ein bisschen spannender* (BK2) ist und der ES-Text aufgrund der geringeren *Textlänge* (BK1) *weniger Inhalt* (BK2) hat:

TJAP20_O1: ich finde eigentlich die erste [ORIG] schon ein bisschen spannender

Int.: warum ist der erste text [ORIG] denn ein bisschen spannender

TJAP20_O1: also da [ORIG] wird natürlich viel erzählt und da wird auch viel beschrieben was passiert | und ja

Int.: und deswegen ist es spannender

TJAP20_O1: ja

Int.: und der zweite text [ES] [...] ist weniger spannend

TJAP20_O1: weil der [ES] ja natürlich nicht so lange ist | und ja da wird ein bisschen weniger erzählt (Z. 15–24)

⁸⁰ *Anmerkung.* In dem Interview von JDHM19_ES1 kommen BK3-Begründungen vor, jedoch keine BK1-Begründungen. Der Schüler wird demnach sowohl in der B2a- als auch in der B2c-Gruppe gelistet.

⁸¹ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3, aber ihr Leseselbstkonzept fällt mit $M = 2.57$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) leicht niedriger als der Durchschnitt aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4).

Während der O-Text primär mit Aussagen zum *Inhalt* (*spannender, viel erzählt, viel beschrieben*) positiv hervorgehoben wird, wird der ES-Text anhand des *Inhaltes* (*weniger erzählt*) und des *textoberflächlichen* Merkmals der *Textlänge* beschrieben. Diese Zusammenhänge macht auch das folgende Zitat deutlich:

TJAP20_O1: ähm ich finde den ersten [ORIG] besser geschrieben [...] der wurde halt sehr viel ähm (.) so beschrieben halt wie es wie es passiert ist | also jetzt passiert das und das | also zum beispiel er lief dahin und schaute sich um | und bei dem zweiten [ES] da war es halt ähm: ein bisschen kürzer da was passiert ist (Z. 27; 34-39)

Das *textoberflächliche* Merkmal der *Textlänge* wird (insbesondere beim ES-Text) in einen engen Zusammenhang mit den erzählten *Inhalten* gestellt und als Ursache der *inhaltlichen* Ausführlichkeit der Texte angesehen. Die Schülerin kann im Vergleich zu den Schüler*innen der B1-Begründungslinie in ihren Aussagen auf *Textstellen* verweisen und begründet die *Spannung* konkreter an den gelesenen *Textinhalten*.

Diese bisherige Priorisierung der *inhaltlichen* Begründungen hinsichtlich des O-Textes wird jedoch in Aussagen zur **Perspektivenübernahme** zugunsten des ES-Textes anhand von *textoberflächlichen* Merkmalen und dem *Textverständnis* zurückgestellt:

TJAP20_O1: ähm also ja bei dem zweiten text [ES] ging es leichter [...] ähm also wie schon gesagt weil halt der weil da konnte ich es mir ein bisschen ähm leichter vorstellen | weil da waren jetzt nicht so viele schwierige wörter | da konnte ich es auch verstehen | da waren halt so knappe sätze | und da konnte ich mir schon besser ein bild machen (Z. 105-112)

TJAP20_O1: ähm mich hat es erleichtert ähm ähm also dass ähm er halt ähm beim zweiten text [ES] halt war das ähm so ein schon so wie beim ersten text nacherzählt | aber dann konnte ich halt ähm ähm das halt auch leichter verstehen (Z. 128-132)

Ihre Aussagen zu Begründungen der **allgemeinen Textrezeption** verändern sich, wenn es um die Anforderung der **Perspektivenübernahme** geht. Hier stellt sie nicht mehr die *inhaltlichen* Merkmale des O-Textes in den Vordergrund, sondern die *textoberflächlichen* Merkmale und das *Textverständnis* vom ES-Text. Die **Perspektivenübernahme** gelinge bei dem ES-Text leichter, weil das *Textverständnis* hier eher gegeben ist (*leichter zu verstehen*) und sie hier besser *Vorstellungen entwickeln* konnte (*besser ein Bild machen*).

Auf die Gegenfrage zum O-Text beschreibt TJAP20_O1 ihren vorherigen Begründungen zur **Perspektivenübernahme** konform, dass der O-Text aufgrund der *Textlänge* und des schwierigeren *Textverständnisses* ihre Imagination eingeschränkt hat:

TJAP20_O1: ähm: das war schwieriger weil da [ORIG] waren ähm viele komplizierte wörter und die geschichte war halt lang | und da konnte ich es halt jetzt nicht so wirklich ein bild vor den kopf machen (Z. 114-117)

Für den **Perspektivwechselwettbewerb** beschreibt TJAP20_O1 den ES-Text ebenfalls als geeignetere Textversion. Hier werden keine neuen Begründungen genannt.

Ein weiterer Aspekt, der Rückschlüsse auf die individuelle *Rezeption* zulässt, ist die Strategie, wie die Schülerin versucht, die Bedeutung der *schwierigen Wörter* im O-Text zu erschließen:

TJAP20_O1: ähm also bei dem ersten text [ORIG] konnte ich ein bisschen was nicht verstehen weil da so wörter waren die ich jetzt nicht so verstehen konnte

Int.: ja und was hast du dann gemacht wenn du wörter nicht verstanden hast

TJAP20_O1: ähm | also da habe ich es noch mal also bei ersten mal habe ich es ganz normal gelesen und dann habe ich noch mal den

ganzen text [ORIG] gelesen | da wo ich die wörter nicht verstehen konnte | und dann habe ich mir einen kopf darüber gemacht was das wohl für wörter sein könnten | und ja dann hab ich es halt hab ich halt überlegt ähm welche wörter das sein könnten (Z. 64-76)

TJAP20_O1 versucht sich die Bedeutung von *schwierigen* Wörtern anhand von *wiederholtem Lesen, Kontext* und *Vorwissen* zu erschließen, was darauf verweist, dass sie hierarchiehöhere Leseprozesse in der Rezeption des O-Textes durchläuft. Die Aussagen der Schülerin können sowohl BK1- als auch BK2-Begründungskategorien zugeordnet werden.

Für TJAP20_O1 scheinen die im Interview eingangs mit der *Textlänge* einhergehenden ausführlicheren *inhaltlichen* Beschreibungen und die ausgeprägtere *Spannung* des O-Textes keine Begründungsbasis (BK2) für die **Präferenz** darzustellen. Wie bereits bei der **Perspektivenübernahme** wird von der Schülerin die **Textpräferenz** des ES-Textes eher mit Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen hinsichtlich der *Textlänge* begründet:

TJAP20_O1: also ich finde den zweiten text [ES] besser [...] weil da ähm: ist jetzt nicht so lang | also die geschichte ist da nicht so lang (Z. 7-10)

TJAP20_O1: ähm: also bei dem ersten text [ORIG] da ähm: war halt schon die formulierung lange also da hat man viel beschrieben | und dann bei dem zweiten text war das jetzt nicht so | also da war die formulierung nicht so lange halt | da konnte man es schnell verstehen (Z. 84-88)

Die Aussage zu den *Formulierungen* könnte zudem darauf verweisen, dass sie bereits vage auf eine *sprachliche* Begründung (BK3) Bezug nimmt, die eng mit der zeitgleich genannten BK2-Begründungskategorie zum *Inhalt (viel beschrieben)* verknüpft ist. Für die Auswahl der **Präferenz** kann angenommen werden, dass die geringere *Textlänge* und das *Textverständnis* ausschlaggebender sind als die *Spannung* und die *Ausführlichkeit* der *Inhalte*. Die Begründungen von TJAP20_O1 verdeutlichen, dass die **Präferenz** des ES-Textes vermutlich (auch) auf Basis von *persönlichem Leseverhalten* und insbesondere anhand der *Textlänge* (BK1) getroffen wird und BK2-Begründungskategorien dann vorkommen, wenn es um das *inhaltliche* Erlesen der Texte geht, was zugunsten des O-Textes ausfällt.

In den Aussagen zur **Textpräferenz** des ES-Textes liegt also ein Fokus auf dem basale *Textverstehen*, zumal bei dem O-Text in Teilen *Verständnisschwierigkeiten* bestehen. Die zusätzliche, in der Anschlussaufgabe als Schreibauftrag geforderte Leistung lässt TJAP20_O1 den ES-Text ebenfalls für die **Perspektivenübernahme** bevorzugen, weil der Text *kürzer* (BK1) ist und entsprechend in die zu konzipierende **Perspektivenübernahme** weniger *Textinhalte* (BK2) einbezogen werden müssen. Dieses Fallbeispiel verweist das Forschungsdesign bestätigend darauf, dass zwischen der Nutzung verschiedener Begründungskategorien in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption**, Aussagen zur **Perspektivenübernahme** sowie Aussagen zur **Textpräferenz** differenziert werden sollte. Dieser zweiten Subgruppe B2b können neben TJAP20_O1 zudem die Interviews mit DMCS24_O1, IMM18_O1, AUJU01_ES1, KSZM24_ES1, DMSH01_ES1, HMLS27_O1, MHDS13_O1, SFCP28_ES1, NGJP26_ES1, DOLB18_ES1, WWTA10_O1, NMFP07_ES1, ALKS26_ES1 und HALL28_ES1 zugeordnet werden. In dieser Gruppe ergeben sich in der Analyse unterschiedliche Begründungsmuster, zu welchen Merkmalen Aussagen zu *inhaltlichen* oder zu *textoberflächlichen* Begründungskategorien in den Interviews vorkommen. In dem Unterpunkt der Interviews der B2b-Gruppe werden diese Fallbeschreibungen näher erläutert.

Zunächst wird an dieser Stelle das dritte Fallbeispiel vorgestellt, das als prototypisch für eine dritte Gruppe mit Interviewaussagen maßgeblich *inhaltlicher* Begründungen gelten kann. In

den Interviews der Subgruppe B2c kommen bereits anteilig *sprachliche* Begründungen vor. Der Schüler ATTS24_O1⁸² benennt direkt im Intervieweinstieg zur **allgemeinen Textrezeption** BK2-Begründungskategorien wie die *inhaltliche Ausführlichkeit*, die *Spannung* und das *Hineinversetzen*. Zudem tritt anhand einer Textstellenbeschreibung näherungsweise eine *sprachliche* Begründung (BK3) auf:

ATTS24_O1: also ich fand den ersten [ORIG] glaub ich ein bisschen besser weil der war ausführlicher | der andere [ES] der war so da waren nicht so viele weil irgendwo [ORIG] stand glaube ich er schlängelt sich wie ein indianer durch die menschenmasse | bei dem anderen [ES] stand er schlängelt sich durch die menschenmasse also der war einfach ausführlicher der erste text [ORIG] (Z. 3-9)

ATTS24_O1: ich fand den [ORIG] einfach spannender und interessanter weil der halt ausführlicher war und dann weiß man auch dann konnte man sich auch mehr hineinsetzen (Z. 13-15)

ATTS24_O1: weil der [ES] war nicht so ausführlich | er war ziemlich der war halt kleiner deswegen konnte man auch wahrscheinlich nicht so vieles hinzufügen | der erste [ORIG] war halt größer und da kann man sich da mehr hineinversetzen (Z. 18-22)

Der Schüler ATTS24_O1 hebt den O-Text im Vergleich der Textversionen positiv aufgrund des *Inhaltes* hervor. In dem ersten Zitat lässt zudem eine BK3-Begründungskategorie hinsichtlich des *sprachlichen Stils* erkennen. Der Schüler nutzt in Bezug auf eine *Textstelle* die Beschreibung *sprachlichen Ausdrucks* (BK3) als differenzierendes Merkmal der Textversionen, das sich auf den *Textinhalt* auswirkt. Unter den *inhaltlichen* Begründungen (BK2) können Aussagen zur *Spannung*, zum *Interesse* und zur *Ausführlichkeit* analysiert werden. Eine Aussage zum O-Text als *größerer Text* (BK1) dient der Ursachenzuschreibung, warum im ES-Text weniger ausführlicher *Inhalte* (BK2) vorkommen. Aussagen, die sich BK1-Begründungskategorien zuordnen lassen, dienen jedoch nicht als Begründungsbasis der **allgemeinen Textrezeption**.

Anhand von Aussagen zur **Perspektivenübernahme** beschreibt der Schüler, dass diese beim O-Text *besser geklappt* hat und schlägt den O-Text auch für den **Perspektivwechselwettbewerb** vor. Dass die **Perspektivenübernahme** für ATTS24_O1 beim O-Text eher gelingt, hängt mit den *Gefühlen* (BK2) und dem ausführlicheren *Textinhalt* (BK2) zusammen:

ATTS24_O1: ich glaube bei dem ersten [ORIG] hat es als besser geklappt weil man da mehr gefühle einbauen konnte (Z. 58-59)

ATTS24_O1: ja man konnte da [ES] halt nicht so vieles reinschreiben | weil man konnte halt viel weniger hinzufügen weil halt zu halt zu viel zu wenig text [...] hinzugefügt wurde (Z. 63-65)

ATTS24_O1: [ORIG] man konnte halt viel mehr hinzufügen weil er halt gesagt hat der hat ja seine mutter hat ja die ganze zeit für ihn gearbeitet dass er das hat | da konnte man halt viel mehr danach sachen sagen weil der text halt größer war und ausführlicher (Z. 82-87)

⁸² Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept fällt mit $M = 2.86$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) durchschnittlich gut aus. Seine Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1-4).

Die beschriebenen *textoberflächlichen* Textmerkmale (BK1) und die ausführlicheren *Textinhalte* (BK2) im O-Text führen für den Schüler nicht nur zu einer gelungenen **Perspektivenübernahme**, sondern zudem zu einem besseren *Textverständnis*. In der Aussage zur **Textpräferenz** wird über die bisherigen Begründungen hinausgehend genannt, dass der O-Text *leichter zu lesen war* und aufgegriffen, dass der Schüler sich besser in die Figur Emil *hineinversetzen* konnte:

ATTS24_O1: weil der [ORIG] war ausführlicher schöner einfach leichter zu lesen weil man sich alles besser vorstellen konnte (Z. 99-100)

In der B2c-Begründungslinie lassen sich die Aussagen des Schülers ATTS24_O1 nun BK2- und BK3-Begründungskategorien zuordnen. Die eingangs erwähnte Aussage mit einer BK3-Begründung bleibt der einzige Bezug auf die *sprachliche* Wahrnehmung des Textes. Im Gegensatz zu den bisherigen Interviews greift dieser Schüler die Wirkung der *Sprache* zumindest in einer Aussage als relevantes Merkmal der Textversionen auf. Dieser B2c-Begründungslinie, in der Aussagen zu mehrheitlich sowohl *textoberflächlichen* als auch in allen Interviews in erster Linie zu *inhaltlichen* und anteilig zu *sprachlichen* Merkmalen vorkommen, lassen sich neben ATTS24_O1 noch die Interviews von PJLM01_O1, JSJA13_O1 und JDHM19_ES1 zuordnen.

Die drei prototypischen Beispiele zeigen auf, dass in den Interviews die *inhaltlichen* Begründungskategorien im Zentrum der Aussagen stehen. Diese Interviews werden unter der primär *inhaltlichen* Begründungslinie (B2) zusammengefasst. Im Vergleich zu Schüler*innen der B1-Begründungslinie können Aussagen von Schüler*innen der B2-Begründungslinie bereits zu Gesprächsbeginn *inhaltlichen* Begründungskategorien zugeordnet werden. Diese beruhen jedoch nicht nur auf einzelnen Aussagen zur *Spannung*, sondern beziehen sich zudem auf konkrete *Inhalte* oder *Textstellen*. In den Interviews der B2-Begründungslinie finden sich häufig zusätzlich zu BK2- auch BK1-Begründungskategorien sowie selten ebenfalls *sprachliche* Begründungen (BK3). Sofern *textoberflächliche* Begründungen analysiert werden, stehen diese maßgeblich in Aussagen zur Unterstützung *inhaltlicher* Begründungen oder in Aussagen zum ES-Text im Unterschied zum O-Text.

Anhand der dargestellten prototypischen Beispiele für die B2-Begründungslinie lässt sich die Modellierung der Begründungslinien bestätigen und erweitern (vgl. Tab. 6.10). Die Aussagen zu *textoberflächlichen* Begründungen können ebenfalls den Begründungskategorien *Textlänge* und *schwierige Wörter* zugeordnet werden. In den Interviews der Schüler*innen, die der primären B2-Begründungslinie zugeordnet werden, kommt auch das *Textverständnis* als Begründungskategorie vor. Wieder vermehrt im Zusammenhang mit *textoberflächlichen* Begründungskategorien. Daher stehen in der Modellierung die subjektbezogenen Kategorien über der B2-Begründungslinie und nahe der B1-Begründungslinie. Als *inhaltliche* Begründungen lassen sich in den prototypischen Fallbeispielen die Begründungskategorien *Interesse* und *Gefühle* ergänzen. Als *vage sprachliche* Begründung kann die Begründungskategorie *sprachlicher Vergleich von Textstellen* zugefügt werden. Hier können in der weiteren qualitativen Analyse noch weitere Begründungskategorien ergänzt werden. Eine finale Tabelle mit Ankerbeispielen findet sich im Codehandbuch (vgl. Anhang H).

Im Folgenden sollen weitere Fallbeispiele die Zuordnung der Interviews zu der primär *inhaltlichen* Begründungslinie verdeutlichen und die Subgruppen der Begründungslinien B2a, B2b und B2c der B2-Begründungslinie herausgestellt werden.

| Interviewaussagen | | |
|-------------------|---|--|
| Begründungslinien | Begründungskategorie | Ankerbeispiele mit Aussagen der drei prototypischen Interviews (B2) |
| B1 | textoberflächliche Begründungen | Textlänge „nur das text zwei [ORIG] länger verfasst war“ (SDDP18_ES1, Z. 40) |
| | | einzelne Wörter „halt weniger hauptbegriffe drin war[en] also diese schweren begriffe“ (SDDP18_ES1, Z. 134–135) „das war schwieriger weil da [ORIG] waren ähm viele komplizierte wörter und die geschichte war halt lang“ (TJAP20_O1, Z. 114–115) |
| Subjekt | Textverständnis | Verständlichkeit „ich fand text eins [ES] irgendwie besser verständlich weil in text zwei [ORIG] so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte“ (SDDP18_ES1, Z. 23–25) „weil da waren jetzt nicht so viele schwierige wörter da konnte ich es auch verstehen da waren halt so knappe sätze“ (TJAP20_O1, Z. 109–111) |
| Subjekt | Arbeitsgedächtniskapazität, kognitive Belastung oder Entlastung | Konzentration „das könnte auch an der konzentration dass man sich nicht so lang konzentrieren kann gelegen haben“ (SDDP18_ES1, Z. 83–84) |
| B2 | inhaltliche Begründungen | Inhalt, Textstellenbezug „der erste text [ORIG] ähm: der wurde halt sehr viel ähm (.) so beschrieben halt wie es wie es passiert ist“ (TJAP20_O1, Z. 34–35) „und was ich gut fand dass ähm er gleich zum pfarrer [fahrer] gegangen ist“ (IMML10_ES1, Z. 5–8) |
| | | Spannung „ich finde eigentlich die erste [ORIG] schon ein bisschen spannender“ (TJAP20_O1, Z. 15) „ähm weil der [ORIG] auch noch ein bisschen spannender ist weil er da ganz schnell hinterherkommt also den dieb“ (IMML10_ES1, Z. 35–37) |
| | | Interesse „ich fand den [ORIG] einfach spannender und interessanter weil der halt ausführlicher war“ (ATTS24_O1, Z. 13–14) |
| | | Gefühle „weil man da [ORIG] mehr gefühle einbauen konnte“ (ATTS24_O1, Z. 58–59) |
| B3 | sprachliche Begründungen | sprachlicher Vergleich von Textstellen „der andere [ES] der war so da waren nicht so viele weil irgendwo [ORIG] stand glaube ich er schlängelt sich wie ein indianer durch die menschenmasse“ (ATTS24_O1, Z. 4–6) |

Tab. 6.10: Interviewaussagen der B2-Begründungslinie

B2a: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen ohne Einbezug von BK1-Begründungskategorien

Der B2a-Begründungslinie können Interviews zugeordnet werden, in welchen keine Aussagen mit *textoberflächlichen* Begründungskategorien vorkommen. Damit Darstellung der Fallbeispiele nicht zu umfangreich wird, werden folgend maßgeblich neuer Begründungskategorien und Besonderheiten einzelner Interviews vorgestellt. Neben IMML10_ES1 kommen in den Interviews von PMFP15_ES1, AAAP30_ES1 und MAJP15_ES1 ebenfalls nahezu ausschließlich BK2-Begründungskategorien vor. In dem Interview des Schülers JDHM19_ES1 finden sich ebenfalls keine BK1-Begründungskategorien. Hier kann in Ergänzung zu den primär *inhaltlichen* BK2-Begründungen jedoch eine *sprachliche* BK3-Begründung analysiert werden. JDHM19_ES1 lässt sich an einer Schnittstelle von B2a und B2c verorten und wird ausführlicher bei den Fallbeispielen der B2c-Begründungslinie vorgestellt.

In keinem der fünf Interviews, die der B2a-Begründungslinie zugeordnet werden, weisen die Schüler*innen *Verständnisschwierigkeiten* auf. Sie steigen in allen Interviews direkt mit Aussagen ein, die sich *inhaltlichen* Begründungen zuordnen lassen. Für die bisherigen *inhaltlichen* Begründungskategorien zugunsten des O-Textes lässt sich anhand der Interviews von PMFP15_ES1⁸³ und AAAP30_ES1⁸⁴ zeigen, dass *Gefühle* eine zentrale Rolle spielen können. Wie ATTS24_O1 (B2c) geben sie als Gelingensbedingung für die **Perspektivenübernahme** in Rezeption des O-Textes mehr *Gefühle* an:

PMFP15_ES1: weil da [ORIG] konnte man die gefühle mehr rauslesen | weil da war ja auch ähm nicht mehr so verzweifelt und hatte mehr mut (Z. 80–82)

PMFP15_ES1: der [ORIG] war viel spannender als der erste [ES] und mir hat der mehr gefallen (Z. 111–112)

AAAP30_ES1: nur beim zweiten text [ORIG] äh da war halt mehr gefühl und so mit bei (Z. 35–36)

AAAP30_ES1: beim äh zweiten text [ORIG] war es mir äh war es einfacher äh mir das vorzustellen weil da waren auch mehr infos (Z. 89–90)

AAAP30_ES1: weil halt da [ORIG] sind mehr infos und mehr äh gefühle weil der erste [ES] war so grob äh und der zweite [ORIG] war mehr gefühlvoll (Z. 115–116)

Während ATTS24_O1 beschrieben hat, dass er bei dem O-Text „mehr gefühle einbauen konnte“ (ATTS24_O1, Z. 59), benennt PMFP15_ES1, dass er bei dem O-Text „die gefühle mehr rauslesen“ (PMFP15_ES1, Z. 80) könne und AAAP30_ES1 beschreibt, dass der O-Text „mehr infos und mehr äh gefühle“ enthalte sowie „gefühlvoll“ (AAAP30_ES1, Z. 115–116) sei. Die

⁸³ Der Schüler ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept fällt mit $M = 3.43$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) überdurchschnittlich gut aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1–4).

⁸⁴ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höheren 4. Prozentrang und sein Leseselbstkonzept liegt mit $M = 3.86$ weit über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Seine Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben Comics *Jeden oder fast jeden Tag* und literarische Texte sowie Informationstexte *1- bis 2-mal pro Woche* gelesen werden. Der Roman „Emil und die Detektive“ ist bekannt.

Aussagen zu *Gefühlen* unterscheiden sich darin, ob die *Gefühle* seitens der Schüler*innen aufgrund des O-Textes als Textgrundlage stärker in die **Perspektivenübernahme** eingebaut werden können oder ob die Schüler*innen benennen, dass der O-Text mehr *Gefühle* expliziert. In beiden Interviews äußern die Schüler*innen jedoch explizit, dass der O-Text aufgrund des *Textinhaltes* stärker als der ES-Text auf Gefühle eingeht oder auf diese schließen lässt.

JDHM19_ES1 und MAJP15_ES1 beziehen sich in ihren Aussagen hingegen weniger konkret auf *Gefühle* und mehr auf den *Textinhalt* sowie auf die allgemeine *inhaltliche* Ausführlichkeit des O-Textes. Diese Begründungen werden im Interview von MAJP15_ES1⁸⁵ durch das *Interesse* am Text und *Textstellenverweise* gestützt:

MAJP15_ES1: den zweiten [ORIG] interessanter ein bisschen (Z. 15)

MAJP15_ES1: weil ähm (.) dann [ORIG] (.) sticht er sich in den finger und so und ähm dann kriegt man erst richtig mit ob das geld wirklich geklaut ist und so (Z. 19-21)

MAJP15_ES1: weil der [ORIG] erzählt mehr ähm wenn er das geld der [...] erzählt mehr darüber [...] wie er aufwacht und wie er dann das geld sucht in der tasche (Z. 89-91)

MAJP15_ES1 begründet die **allgemeine Textrezeption** durchgehend grundsätzlich *inhaltlich*. Das *Interesse* an dem O-Text und die Zuordnung des **Perspektivwechselwettbewerbs** werden ebenso anhand von *Inhaltsbeschreibungen* sowie dem *ausführlicheren Inhalt* des O-Textes erläutert. In der mittleren Aussage wird deutlich, dass die *inhaltliche Ausführlichkeit* des O-Textes der Schülerin den Nachvollzug der Erzählung im Vergleich zum ES-Text erleichtert und sie hier *erst richtig mitbekommt*, was wie passiert.

Außer der Schülerin MAJP15_ES1, die beide Texte lesen würde, geben die weiteren vier Schüler*innen der B2a-Begründungslinie anhand von *inhaltlichen* Merkmalen den O-Text als **Textpräferenz** an. Die Schüler*innen beziehen sich in ihren Aussagen zur **Perspektivenübernahme** ebenfalls verstärkt auf den *Textinhalt* (BK2), bevorzugen hier allerdings nur in zwei Fällen den O-Text und beschreiben in drei Fällen keine Differenzen. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** entscheiden sich alle fünf für den O-Text als Textgrundlage. Der ES-Text wird in der Gruppe der Schüler*innen, in deren Interviews sich keine *textoberflächlichen* Begründungen finden, in keinem Fall für einen der vier Bereiche bevorzugt erwähnt.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| MAJP15_ES1 | beide | O-Text | beide |
| JDHM19_ES1 | beide | O-Text | O-Text |
| AAAP30_ES1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| PMFP15_ES1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| IMML10_ES1 | beide | O-Text | O-Text |

⁸⁵ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnisstest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Lese selbstkonzept liegt mit M = 3.71 über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit fallen mit 4 Punkten hoch aus (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben Sachbücher *Jeden oder fast jeden Tag* und literarische Texte *1- bis 2-mal pro Woche* gelesen werden.

B2b: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen unter Einbezug von BK1-Begründungskategorien

Wie sich oben anhand des Interviews von TJAP20_O1 zeigt, können die Aussagen in den erhobenen vier Bereichen unterschiedliche Begründungskategorien aufweisen. Gleiches gilt, wie sich in den Analysen der weiteren Interviews herausstellt, auch für die Aussagen zur Begründung von **Perspektivwechselwettbewerb** und **Textpräferenz**. So gibt es neben TJAP20_O1 noch eine weitere Schülerin, deren Aussagen zunächst *textoberflächlichen* (BK1) sowie *inhaltlichen* Begründungen (BK2) zugeordnet werden können. Nach Beschreibung der **allgemeinen Textrezeption** stehen jedoch maßgeblich *textoberflächliche* Begründungskategorien im Zentrum der Aussagen. Diese beiden Schülerinnen können dem Begründungsmuster B2b1 zugeordnet werden. Mit Begründungsmuster ist gemeint, dass sie grundsätzlich der primär *inhaltlichen* Begründungslinie B2 und hier der Untergruppe b zugeordnet werden, deren Aussagen *textoberflächliche* und *inhaltliche* Begründungskategorien aufweisen. Diese beiden Interviews weisen nun darüber hinaus spezifisch das Begründungsmuster 1 auf, worin in Aussagen für die **allgemeine Textrezeption** *inhaltliche* Merkmale hervorgehoben werden, während für die **Perspektivenübernahme** und die **Textpräferenz** Aussagen zur *Textoberfläche* überwiegen. In der Modellierung für die B2b-Begründungslinie (vgl. Abb. 6.1) steht dieses erste Begründungsmuster (1) entsprechend links außen in Nähe zu BK1-Begründungskategorien.

Innerhalb der B2b-Begründungslinie finden sich zudem vier Interviews, in welchen sich die Aussagen zur **Perspektivenübernahme** den in der Modellierung links verzeichneten *textoberflächlichen* Begründungskategorien zuordnen lassen. Bezüglich der **Textpräferenz** können die Aussagen dieser Schüler*innen hingegen den in der Modellierung rechts verzeichneten *inhaltlichen* Begründungskategorien zugeordnet werden (B2b2). Konträr dazu werden in den Interviews von zwei anderen Schüler*innen Aussagen gemacht, die sich für eine gelungene **Perspektivenübernahme** rechtsseitig *inhaltlichen* Begründungen und für die **Textpräferenz** den linksseitigen *textoberflächlichen* Begründungen zuordnen lassen (B2b3). Und es lässt sich ein viertes Begründungsmuster erkennen, dem sieben Interviews zugeordnet werden können, die zwar *textoberflächliche* Begründungskategorien enthalten, diese Aussagen jedoch im Gegensatz zum B2b1-Begründungsmuster in keinem Fall als zentrale Begründungen dienen (B2b4).

Abbildung 6.1 bildet die Struktur dieser in den Interviews vorhandenen B2b-Begründungsmuster ab: Die Aussagen der Schüler*innen des ersten Begründungsmusters (B2b1) können vermehrt den linksseitig gesetzten BK1-Begründungskategorien zugeordnet werden (1). Die Aussagen der Schüler*innen des zweiten Begründungsmusters (B2b2) können bei der **Perspektivenübernahme** eher BK1-Begründungskategorien und bei der **Textpräferenz** eher BK2-Begründungskategorien zugeordnet werden (2). Die Aussagen der Schüler*innen des dritten Begründungsmusters (B2b3) können vice versa für die **Perspektivenübernahme** eher BK2- und für die **Textpräferenz** eher BK1-Begründungskategorien zugeordnet werden (3). Aussagen der Schüler*innen des vierten Begründungsmusters (B2b4) können vermehrt den rechtsseitig gesetzten BK2-Begründungskategorien zugeordnet werden (4).

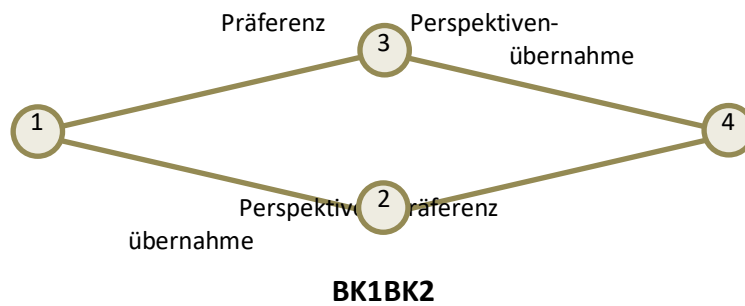


Abb. 6.1: Modellierung der B2b-Begründungsmuster

Die Fallbeispiele der B2b-Begründungslinie werden nachfolgend innerhalb der analysierten Begründungsmuster vorgestellt.

1. Begründungsmuster

Das oben genannte, für die B2b-Begründungslinie prototypische Interview mit Schülerin TJAP20_O1 lässt sich dem ersten Begründungsmuster (B2b1) zuordnen, in welchem eindeutig BK2-Begründungskategorien in den Aussagen analysiert werden können, jedoch die Aussagen mit BK1-Begründungskategorien als relevantere Merkmale bewertet werden. Hier lässt sich auch Schülerin DMCS24_O1⁸⁶ zuordnen, die ebenso Aussagen der BK1- und BK2-Begründungskategorien kombiniert und direkt zum Einstieg in das Interview mit einer *inhaltlichen* Aussage ihre **allgemeine Textrezeption** beschreibt. DMCS24_O1 gibt für die Textversionen jedoch bezüglich der *Schwierigkeit* eine andere Bewertung als TJAP20_O1 ab und bevorzugt durchgehend konträr den O-Text. Eingangs wird deutlich, dass zwar keine grundlegenden *Verständnisschwierigkeiten* bestehen und beide Textversionen zunächst *inhaltlich* als gleichwertig bewertet werden:

DMCS24_O1: also äh es ist spannend un:d (.) auf jeden fall merkt man dass es nicht lustig ist und dass was gestohlen wird (Z. 3-4)

DMCS24_O1: ich finde beide gleich cool (Z. 6)

DMCS24_O1: ich finde auch beide gleich spannend und gleich interessant (Z. 15)

Hinsichtlich der *Textverständlichkeit* beschreibt die Schülerin DMCS24_O1 in einer anschließenden Aussage jedoch, dass für sie der ES-Text an zweiter Stelle im Reader mit den *vielen neuen Wörtern etwas schwerer zu lesen* war:

DMCS24_O1: ja als ich den ersten text [ORIG] gelesen habe war alles normal für mich | als ich den zweiten [ES] gelesen habe hab ich mir erst so gedacht okay das sind die gleichen | aber als ich dann äh gelesen habe kamen da auch sehr viele neue wörter drin die da noch nicht waren | das war dann halt auch schon komisch [...] ich fand den zweiten [ES] ein bisschen schwerer durch die wörter (Z. 29-37)

⁸⁶ Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 1 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Leseselbstkonzept liegt mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Auffällig sind die hohe Lesemotivation und der ebenso hohe Lesehabitus in der Freizeit (jeweils 4 auf einer Skala 1-4). DMCS24_O1 gibt an, *Jeden oder fast jeden Tag* Sachbücher, literarische Texte, Informationstexte und Comics und *1- bis 2-mal pro Woche* Zeitschriften und Hilfstexte zu lesen.

Wenn es anteilig so scheint, als würde die Schülerin ES-Text und O-Text verwechseln, kann dies durch die *inhaltlichen* Beschreibungen (z. B. Z. 79–80) im Interviewverlauf ausgeschlossen werden. Für die **Perspektivenübernahme** führt DMCS24_O1 ihre Differenzierung fort. Sie hält den O-Text auf Basis des *Textverstehens* für eine geeignetere Textgrundlage der **Perspektivenübernahme** und des **Perspektivwechselwettbewerbs**:

DMCS24_O1: weil beim anderen also beim zweiten [ES] da waren halt viel mehr wörter und da war es auch schwieriger ähm sich hineinzusetzen weil da ja immer wieder was neues kommt (Z. 73–75)

DMCS24_O1: ähm weil vielleicht manche kinder nicht so gut lesen können | und da ist der erste [ORIG] auch einfacher zu lesen und ähm das ist auch ein bisschen länger und ein bisschen mehr beschrieben als im anderen (Z. 107–110)

Die Schülerin erfasst für sich, dass die **Perspektivenübernahme** bei dem ES-Text *schwieriger* war und dies mit dem persönlichen *Textverständnis* zusammenhängt, während bei dem O-Text die **Perspektivenübernahme** besser gelingt, weil der *einfacher zu lesen* ist (Textverständnis) und *inhaltlich* mehr beschreibt. Diese Wahrnehmung überträgt sie auf den **Perspektivwechselwettbewerb** und gibt an, dass der O-Text eher für Kinder geeignet ist, die *nicht so gut lesen können*.

In weiteren Aussagen von DMCS24_O1 zeigt sich, dass die Schülerin die *Gefühle* der Figur Emil im ES-Text häufiger vertreten und expliziter bezeichnet wahrnimmt:

DMCS24_O1: also bei dem zweiten [ES] stand auch richtig dass er angst hat ähm weil seine mutter hat halt auch richtig dafür geackert dass er nach berlin konnte | und dass er verzweiflung hatte jetzt (Z. 95–98)

DMCS24_O1: also da [ORIG] waren halt nicht so viele gefühle wie beim zweiten [ES] (Z. 101)

Diese Aussage zu *Gefühlen* im ES-Text, die als *inhaltliche* BK2-Begründung eingeordnet werden kann, wird von der Schülerin jedoch als weniger bedeutsam für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** bewertet. Die Aussagen zur **Textpräferenz** zeigen, dass neben der neu hinzuzufügenden BK1-Begründungskategorie der *Zeilenzählung* des ES-Textes, insbesondere die *Textlänge* (BK1) in positiven Beschreibungen des O-Textes im Fokus steht:

DMCS24_O1: äh bei text zwei [ES] das hat mich auch ein bisschen aufgeregt dass die zahlen die ganze zeit danebenstanden und bei anderen büchern steht das ja nur in abschnitten und ähm manchmal bin ich da wirklich so reinversetzt und dann guck ich auf die zahlen und dann bin ich wieder draußen

Int.: ah wirklich also lenkt dich das eher ab vom text

DMCS24_O1: ja

Int.: und was ist noch besser an dem ersten text [ORIG] als an dem zweiten [ES]

DMCS24_O1: das der [ORIG] länger war dann kann man auch län² länger in der rolle versetzt bleiben (Z. 119–121)

DMCS24_O1 kann die Textversionen *inhaltlich* zielsicher unterscheiden und nimmt wahr, dass der ES-Text *Gefühle* deutlicher benennt als der O-Text. Diese Wahrnehmung steht im Gegensatz zu ATTS24_O1, PMFP15_ES1 und AAP30_ES1 (B2a), die beschreiben, dass der O-Text mehr Einblick in die *Gefühle* der Figur gibt.

Die BK2-Begründungen spielen für DMCS24_O1 jedoch keine Rolle in Aussagen zur Begründung der **Perspektivenübernahme** und auch erst sekundär für die **Textpräferenz**. Das

Textverstehen und die *Textlänge* stehen im Zentrum der verbalen Begründungen: Die Aussagen von DMCS24_O1 lassen sich ebenso wie bei TJAP20_O1 BK1- und BK2-Begründungskategorien zuordnen, sie bewertet final jedoch *textoberflächliche* Merkmale als relevanter für die Begründungen ihrer **Perspektivenübernahme** und **Textpräferenz**. Die Interviews stehen der B1-Begründungslinie sehr nahe, gehen in den *inhaltlichen* Begründungen jedoch über eine Bedingung von *inhaltlichen* Merkmalen durch *textoberflächliche* Merkmale hinaus und nehmen *inhaltliche* Merkmale losgelöst von *textoberflächlichen* Merkmalen wahr. Allerdings überwiegt hier ebenfalls noch zum Teil die positive Bewertung von BK1-Begründungskategorien vor BK2-Begründungskategorien. Bemerkenswerterweise lässt sich dieses Muster der Begründungen jedoch nicht auf die gleiche *Rezeption* zurückführen. Während TJAP20_O1 durchgehend den ES-Text bevorzugt, beschreibt DMCS24_O1 den O-Text durchgehend als die bevorzugte Textversion.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| DMCS24_O1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| TJAP20_O1 | ES-Text | ES-Text | ES-Text |

2. Begründungsmuster

Ein weiteres Begründungsmuster (B2b2) ergibt sich, wenn sich die Aussagen der Schüler*innen primär BK2-Begründungen zuordnen lassen und nur für die Begründung **Perspektivenübernahme** BK1-Begründungskategorien zentral werden. Prototypisch hierfür kann das Interview von IMM18_O1⁸⁷ angeführt werden. Der Schüler beschreibt im Gegensatz zu TJAP20_O1 und DMCS24_O1 den *Inhalt* des O-Textes als relevantes Merkmal in Aussagen zur Begründung der **Textpräferenz**. Die geringere *Textlänge* des ES-Textes tritt jedoch auch bei IMM18_O1 als zentrales Merkmal in Aussagen zu Gelingensbedingungen der **Perspektivenübernahme** auf. Wenngleich wie bei TJAP20_O1 *einzelne Wörter* nicht verstanden werden, können für IMM18_O1 bei beiden Texten keine größeren *Verständnisschwierigkeiten* angenommen werden.⁸⁸ Der Schüler steigt direkt mit Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** bezüglich *inhaltlicher* Merkmale ein und beschreibt, dass er den O-Text persönlich *besser findet*:

IMM18_O1: äh ja ich finde den [ORIG] besser weil also das gute an text eins ist dass er viel genauer beschreibt was in der geschichte passiert und in text zwei [ES] gibt es da glaub ich zwei seiten die den in der kurzfassung beschreiben und nicht in mehreren sätzen (Z. 19-23)

⁸⁷ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept liegt mit M = 2.71 leicht unter dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Seine Lesemotivation liegt mit 4 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 3 Punkten (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben Informationstexte und Comics *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden.

⁸⁸ Im Vergleich zu TJAP20_O1 ist anzumerken, dass IMM18_O1 Verständnisschwierigkeiten von einzelnen Wörtern statt durch Lesestrategien durch Nachfragen bei Mitschüler*innen löst:

IMM18_O1: äh: manchmal gab es wörter die ich nicht verstanden habe | aber in text zwei [ES] war es genau so aber in text eins [ORIG] hatte ich viel mehr wörter die ich wirklich nicht verstanden habe

Int.: und wie hast du das dann gelöst wenn du die wörter nicht verstanden hast

IMM18_O1: dann hab ich einfach meinen sitznachbar gefragt [...] oder an meine anderen tischnachbarn (IMM18_O1, Z. 51-58)

IMMH18_O1 benennt in Bevorzugung des O-Textes in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** zudem, dass er viel Zeit zum Lesen und viel Arbeit (vermutlich bezogen auf das Erfassen der Textmenge) positiv wahrnimmt:

IMMH18_O1: aber bei text eins [ORIG] fand ich es besser weil dort konnt ich auch genauer lesen und hatte dann vi? viel mehr zeit und viel mehr arbeit als normal | weil ich mag mehr arbeit (Z. 35-38)

In den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** werden diese BK2-Begründungskategorien und der persönliche Lesehabitus hinsichtlich *längerer* Texte nun nicht mehr erwähnt. Zu den Gelingensbedingungen einer **Perspektivenübernahme** wird wie bei TJAP20_O1 beschrieben, dass diese beim ES-Text *einfacher war, weil dieser kürzer ist*:

IMMH18_O1: ja bei text zwei [ES] war es für mich einfacher weil der weil text zwei hat ja nicht so viele seiten wo man da noch mal nachlesen musste (Z. 85-87)

Allerdings wird wie vorher im Interview zur **allgemeinen Textrezeption** auch für den **Perspektivwechselwettbewerb** wieder auf BK2-Begründungen zurückgegriffen: Der Schüler beschreibt, dass der O-Text für einen **Perspektivwechselwettbewerb** geeigneter sei, „weil man da [ORIG] viel mehr erzählen kann“ (IMMH18_O1, Z. 149). Es ist also anzumerken, dass sich der Schüler auf BK2-Begründungsbasis für den **Perspektivwechselwettbewerb** ausspricht und er hierfür entsprechend im Gegensatz zu seiner persönlich erlebten **Perspektivenübernahme** den *Inhalt* als relevant anerkennt. Die Zuordnung von IMM18_O1 zum zweiten Begründungsmuster könnte demnach anhand der Begründung des **Perspektivwechselwettbewerbs** an eine Schnittstelle zum vierten Begründungsmuster (B2b4) gesetzt werden.

Der Schüler bezeichnet den ES-Text als „Kurzfassung“ (IMMH18_O1, Z. 22) und hebt hervor, dass der O-Text *inhaltlich* genauer den Erzählkontext beschreibt. Diese Wahrnehmung findet sich in der Begründung seiner **Textpräferenz** wieder:

IMMH18_O1: also mh: ich glaub ich würde wirklich text eins [ORIG] nehmen weil dann habe ich auch mehr zeit zum lesen anstatt dann einmal für ein paar minuten einmal diesen text fertig zu lesen | dann hab ich vielleicht mal mehr [...] informationen zum text und [...] weiß viel mehr über den text [...] also ich sag einfach buch eins [ORIG] wäre viel besser für mich geeignet (Z. 159-166)

Der O-Text wird *präferiert*, weil dieser *mehr Informationen* enthält und man *mehr über den Text wisse*. Der O-Text sei entsprechend aufgrund des Inhaltes *besser für ihn geeignet*.

Aussagen mit *textoberflächlichen* Begründungen kommen in dem Interview von IMM18_O1 in Kombination mit *inhaltlichen* Begründungen vor und treten nur hinsichtlich der eigenen **Perspektivenübernahme** als Begründungsbasis zugunsten des ES-Textes auf. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** sowie die **Textpräferenz** wird der O-Text aufgrund des ausführlicheren *Inhaltes* positiv hervorgehoben.

Diesem Begründungsmuster lassen sich ebenfalls die Interviews mit AUJU01_ES1, KSZM24_ES1 und DMSH01_ES1 zuordnen, die nachfolgend kurz und insbesondere in ihren Besonderheiten dargestellt werden.

AUJU01_ES1⁸⁹ beschreibt für den O-Text hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption**, dass dieser *besser gefällt*, weil der „alles einfach ausführlicher beschrieben“ (AUJU01_ES1, Z. 16) hat. Allerdings gefällt dem Schüler nicht, dass der O-Text „so lang war“ (ebd., Z. 22). Der ES-Text wird von AUJU01_ES1 entsprechend aufgrund seiner *textoberflächlichen* (BK1) wie *inhaltlichen* (BK2) *Kürze* positiv bewertet. Diese Wahrnehmung wiederholt sich in folgender Aussage: weil „da [ES] alles nicht so halt nicht ausführlich erklärt wurde | da ging es direkt äh immer weiter“ (ebd., Z. 29–30). Zudem war der ES-Text für den Schüler leichter *verständlich*, weil „er einfach kürzer war und ja | da musste man nicht so viel lesen“ (ebd., Z. 37–38). Die Aussagen der **allgemeinen Textrezeption** zum *Textverstehen* lassen sich BK1-Begründungen zuordnen. Die Aussagen hinsichtlich *Textwirkungen* wie der *Gefallen* und das *Interesse* am Text scheinen sich eher auf die *Inhalte* (BK2) der Textversionen zu beziehen.

Die **Perspektivenübernahme** ist dem Schüler bei beiden Textversionen gleich gut gelungen. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird der ES-Text ausgewählt, weil dieser weniger *ausführlich* ist:

AUJU01_ES1: ähm es ist halt nicht alles so ausführlich erklärt [ES] aber man kanns schon gut verstehen wie er denkt [...] wie er sich fühlt (Z. 92–94)

Die Begründung wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Denkbar ist, dass wie in den vorherigen Begründungen für AUJU01_ES1 die geringere *Textlänge* das relevantere Merkmal für eine Wettbewerbssituation darstellt. Der weniger ausführliche *Inhalt* vom ES-Text scheint kein negatives Merkmal für eine **Perspektivenübernahme** zu sein, sondern gegenläufig positiv bewertet zu werden. Und der *kurze* Text reiche aus, um *gut zu verstehen*, wie Emil *denkt* und *fühlt* (vgl. ebd., Z. 93–94).

Für die **Textpräferenz** entscheidet sich AUJU01_ES1 hingegen wieder für den O-Text, der *länger* ist und *Spaß am Lesen* evoziert:

AUJU01_ES1: ich glaub das zweier [ORIG] | also die länge ist mir meistens ja egal ähm ich möchte eigentlich nur spaß am lesen haben | und wenn man später dafür belohnung bekommt ist das trotzdem schön wenn man halt mal was bekommt oder so (Z. 103–107)

Der Schüler scheint bei dem O-Text mehr *Spaß am Lesen* zu haben, was vermutlich mit den eingangs genannten ausführlicheren *Textinhalten* (der primären B2-Begründungslinie) zusammenhängt. Neben dem *intrinsischen Lesemotiv* spielt zudem die *Belohnung* externer Instanzen eine Rolle. Im Gegensatz zum Einstieg in das Interview wird die *Textlänge* in der Aussage zur **Textpräferenz** als positives Merkmal genannt. Hinsichtlich der eigens beschriebenen *extrinsischen Lesemotivation* könnte diese Aussage am Ende des Interviews als sozial erwünschtes Merkmal erscheinen. Im Gegensatz zu IMM18_O1 nutzt AUJU01_ES1 eine enge Kombination von BK1- und BK2-Begründungskategorien, für den **Perspektivwechselwettbewerb** steht jedoch die *Textlänge* und für die **allgemeine Textrezeption** sowie für die **Textpräferenz** steht der *Textinhalt* im Vordergrund.

⁸⁹ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1, sein Leseselbstkonzept liegt hingegen mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4).

In dem Interview von Schüler KSZM24_ES1⁹⁰ können Aussagen ebenso sowohl BK1- als auch BK2-Begründungen zugeordnet werden. Häufig finden sich die einzelnen Begründungskategorien parallel in einer Aussage: „die texte waren sehr spannend und sehr lang“ (KSZM24_ES1, Z. 3–4). Der O-Text wirkt hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** *spannender* und *interessanter*, während der ES-Text zunächst negativ bewertet wird: „weil der [ES] so kurz war und nicht so spannend wie der zweite [ORIG]“ (ebd., Z. 18). Zudem wird der O-Text *präferiert*, weil dieser *inhaltlich* ausführlicher (BK2) und *länger* (BK1) ist: „nicht da sofort aufhört weil der [ORIG] länger [...] ist“ (ebd., Z. 91). Für die **Perspektivenübernahme** und für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird der ES-Text jedoch positiv anhand von BK1-Begründungskategorien hervorgehoben: „weil der kürzer war und dann hat man mehr behalten“ (ebd., Z. 54). Der ES-Text erscheint KSZM24_ES1 zudem besser *verständlich* (ebd., Z. 58). Hinweise auf *Verständnisschwierigkeiten* mit dem O-Text lassen sich nicht analysieren. Die Aussagen des Schülers lassen sich hinsichtlich der **Textrezeption** sowie der persönlichen **Präferenz** BK2-Begründungen zuordnen. Aussagen mit BK1-Begründungen kommen hinsichtlich der kognitiv anspruchsvollen Aufgabe der **Perspektivenübernahme** vor. Für die **Perspektivenübernahme** wird nur die *Textoberfläche* als Begründung zugunsten des ES-Textes relevant, für die **allgemeine Textrezeption** und die **Präferenz** wird hingegen eine Kombination aus *Textlänge* und *inhaltlicher* Textwirkung zugunsten des O-Textes relevant.

Ebenfalls dem zweiten Begründungsmuster zuzuordnen ist der Fall von DMSH01_ES1⁹¹. Die Schülerin lebt zum Interviewzeitpunkt nach eigenen Angaben seit zwei Jahren in Deutschland und wächst mehrsprachig auf. Im Interview zeigt sich, dass sie sich noch nicht ganz sicher und korrekt auf Deutsch ausdrücken kann, die Antworten fallen eher kurz aus. Für sie besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den Aussagen mit Begründungen hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** zum *Leseverstehen* und hinsichtlich der **Textpräferenz**. Sie beschreibt, dass der O-Text grundsätzlich *schwieriger* und *viel zu lesen*, jedoch *spannender* sei:

DMSH01_ES1: ja die zweite [ORIG] war schwieriger und ich musste sehr viel lesen (Z. 10)

DMSH01_ES1: die beide waren ne die zweite [ORIG] war noch mehr spannend (Z. 27)

Der ES-Text sei hingegen *kürzer* und daher besser *verständlich* sowie *leichter zu lesen*:

DMSH01_ES1: der erste text [ES] war leichter weil ich musste nur ein bisschen lesen und [...] die erste [ES] habe ich besser verstanden (Z. 19–20)

In den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** beschreibt die Schülerin, dass die **Perspektivenübernahme** grundsätzlich schwerfällt. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass ein Schreibauftrag für die **Perspektivenübernahme** verlangt wird und zum anderen damit, dass *Textverständnisschwierigkeiten* vorliegen:

DMSH01_ES1: mh: schwer war dass ich musste nachdenken was ich schreiben muss | weil ich habe die geschichte gelesen und dann äh

⁹⁰ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und sein Leseselbstkonzept liegt mit $M = 2.57$ leicht unter dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1–4).

⁹¹ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt keine Zeugnisnote in Deutsch an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und ihr Leseselbstkonzept liegt mit $M = 2.14$ deutlich unter dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Im Gegenzug verfügt sie mit jeweils 3 Punkten über eine gute Lesemotivation und liest *ein-/mehrmals in der Woche* in ihrer Freizeit (Skala von 1–4).

ich habe die nicht so ganz ganz verstanden und dann musste ich nachdenken was ich schreiben muss (Z. 73-77)

DMSH01_ES1 beschreibt weiterhin, dass die eigene **Perspektivenübernahme** bei beiden Texten gleich gelingt. Für eine **Wettbewerbssituation** wird der jedoch der ES-Text bevorzugt. Da von ihr der ES-Text als besser *verständlicher, kurzer und leichter* Text angenommen wird, eignet sich dieser aus Sicht der Schülerin eher für einen **Perspektivwechselwettbewerb**:

DMSH01_ES1: text (.) eins [ES] [...] we:il das leichter ist

Int.: mh: was meinst du mit leichter

DMSH01_ES1: mh: nicht so schwer wie text zwei [ORIG] | weil text zwei [ORIG] muss man mehr lesen mehr schreiben aber in text eins [ES] muss man eher so mehr schreiben (Z. 136-143)

Sie verweist hier zudem wie Schüler*innen der B1-Begründungslinie auf den anschließenden Schreibauftrag, der bei einem vorhergehenden *kürzeren* Text eher zu gelingen scheint.

Für die **Textpräferenz** greift DMSH01_ES1 die bereits eingangs genannte *inhaltliche* Begründung auf und *präferiert* den O-Text, weil dieser *spannender und mehr zu lesen* ist:

DMSH01_ES1: mh: text zwei [...] weil ähm ich mag gern viel lesen alles ein bisschen (Z. 175-177)

Die Aussagen der Schülerin lassen in vielen Teilen BK1-Begründungen für den ES-Text erkennen, insbesondere mit Fokus auf das *Textverständnis* und die Anschlusshandlung bezogen auf den **Perspektivwechselwettbewerb**. In Aussagen mit BK2-Begründungskategorien beschreibt sie allerdings ihre **Textpräferenz** und die *Spannung* der Textversionen zugunsten des O-Textes anhand von *inhaltlichen* Aussagen, die nicht mit *textoberflächlichen* Merkmalen zusammenhängen. Es besteht die Möglichkeit, dass die Sprachbarriere und die Ressourcenbindung auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen Ursachen für die Aussagen auf *textoberflächlicher* Begründungsebene darstellen.

In der Gruppe des zweiten Begründungsmusters geben alle Schüler*innen den O-Text als **Textpräferenz** an. Maßgeblich anhand von Aussagen zu *inhaltlichen* Begründungen. Sie wählen jedoch mehrheitlich den ES-Text aufgrund des *textoberflächlichen* Merkmals der geringeren *Textlänge* für die **Perspektivenübernahme** und/oder den **Perspektivwechselwettbewerb**.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| IMMH18_O1 | ES-Text | O-Text | O-Text |
| AUJU01_ES1 | beide | | ES-Text O-Text |
| KSZM24_ES1 | ES-Text | | ES-Text O-Text |
| DMSH01_ES1 | beide | | ES-Text O-Text |

3. Begründungsmuster

Das dritte Begründungsmuster (B2b3) ist gegenläufig zu dem Vorherigen: Hier können Interviews zugeordnet werden, die BK1-Begründungskategorien für die **Textpräferenz** und BK2-Begründungskategorien zur Beschreibung der **Perspektivenübernahme** nennen. So lassen sich die Aussagen von der Schülerin HMLS27_O1⁹² ebenfalls diesem Muster der BK1-

⁹² Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Leseselbstkonzept fällt mit M = 3.43 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) überdurchschnittlich gut aus. Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1-4).

und BK2-Begründungen zuordnen. *Verständnisschwierigkeiten* können nicht nachgewiesen werden. Prototypisch für das dritte Begründungsmuster ist, dass die Schülerin HMLS27_O1 in ihren Aussagen auf Basis von Aussagen zu *inhaltlichen* Merkmalen zur Begründungen der **Perspektivenübernahme** kommt (gegensätzlich zu IMM18_O1). Und auf Basis von Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen kommt sie zu ihrer **Textpräferenz**. Dies entspricht eher der Begründungsstruktur der **Textpräferenz** im Interview mit TJAP20_O1.

In den Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** zeigt sich bei HMLS27_O1 eine Kombination von BK1- und BK2-Begründungskategorien:

HMLS27_O1: [...] also ich finde dass er [ORIG] ein bisschen mehr inhalt hat und f² also ich kann den besser lesen als den anderen [ES]

Int.: hm_hm | un:d besser lesen kannst du beschreiben was du damit meinst

HMLS27_O1: also dass ich ähm da [ORIG] halt mh: mich besser drin halt dass ich da besser ähm so mitfühle in der geschichte halt (Z. 10-16)

Der O-Text gefällt HMLS27_O1 aufgrund des *ausführlicheren Inhaltes* (BK2) und des *Leseverständnisses* besser. Die Schülerin beschreibt zudem, dass sie hier mehr *mitfühlen* kann. Die elliptische Aussage *mich besser drin halt* kann auf eine stärkere Involviertheit beim O-Text hinweisen. Als Ursache hierfür wird in erster Linie der ausführlichere *Inhalt* genannt.

Gerade aufgrund seiner *Informationsmenge* wird der O-Text von HMLS27_O1 als geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** herausgestellt:

HMLS27_O1: also ähm in den text stand[en] ja informationen und dann habe ich einfach [...] gedanken und fragen aufgeschrieben (Z. 63-64)

HMLS27_O1: ähm weil in dem zweiten [ES] da war nicht so viel inhalt halt | und nicht so viele informationen (Z. 77-78)

Hinsichtlich der **Perspektivenübernahme** und des **Perspektivwechselwettbewerbs** wird der geringere *Inhalt* des ES-Textes negativ wahrgenommen. Bei der **Textpräferenz** wird – entgegen den bisherigen Begründungen zugunsten des O-Textes – ausschließlich aufgrund der *Textlänge* (BK1) der ES-Text präferiert:

HMLS27_O1: ähm das zweite [ES] weil das ein bisschen kürzer ist [...]

Int.: und äh findest du das sp² zweite [ES] auch interessanter oder spannender | oder geht es dir dabei einfach nur um die kürze von dem text

HMLS27_O1: also des ist ja eigentlich das gleiche des sin² finde ich beide gleich spannend (Z. 102-109)

HMLS27_O1 differenziert entsprechend zwischen der Geeignetheit eines Textes zur **Perspektivenübernahme** sowie dem besseren *Mitfühlen* einer Geschichte beim O-Text (BK2) und der persönlichen **Präferenz** des *kürzeren* ES-Textes (BK1), wenn beide sich scheinbar nicht in *Spannung* oder *Interesse* unterscheiden.

Dem dritten Begründungsmuster lässt sich weiterhin das Interview mit MHDS13_O1⁹³ zuordnen. In seinen Aussagen lassen sich ebenfalls BK1- sowie BK2-Begründungen analysieren. Der Schüler scheint keine *Verständnisschwierigkeiten* zu haben, beschreibt den

⁹³ Der Schüler ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept fällt mit M = 2.86 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) durchschnittlich gut aus. Seine Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1–4).

ES-Text jedoch als *leichter zu lesen*. Beide Texte werden als „nicht so spannend“ (MHDS13_O1, Z. 23) bewertet und der Schüler entscheidet sich bei der **Textpräferenz** auf Basis der *Textlänge* (BK1) für den ES-Text. Für die **Perspektivenübernahme** wird hingegen *inhaltlich* der O-Text als eher geeignetere Textgrundlage beschrieben:

MHDS13_O1: es [ORIG] ging halt mehr in detail wie ich schon gesagt habe | und dann hat man natürlich viel mehr zu schreiben und zu benutzen (Z. 75-77)

MHDS13_O1: die [ORIG] [...] viel mehr äh emotionen als im zweiten [ES] (Z. 92-93)

Die *Emotionen* können als neue *inhaltliche* Begründungskategorie vermerkt werden. Nicht nur ein *detaillierterer Inhalt*, sondern auch *mehr Emotionen* werden dem O-Text zugeordnet, was zu einer gelingenden **Perspektivenübernahme** führt und den O-Text laut MHDS13_O1 für den **Perspektivwechselwettbewerb** geeigneter macht.

In den Aussagen zur **Textpräferenz** wird die eingangs formulierten *Textlänge* (BK1) wieder als ausschlaggebende Begründung angegeben:

MHDS13_O1: ähm: ich mag halt kürzere texte so | nicht so dass sie jetzt irgendwie so richtig dickes buch bekomm oder so (Z. 12-14)

MHDS13_O1: ist halt kürzer und ähm manchmal will man halt auf äh schnell wissen was dann passiert und ja | das will ich halt und ähm das [ES] ist halt so ein buch halt dann für mich (Z. 103-106)

Für den Schüler stellt sich bei der **Textpräferenz** zudem der individuelle *Lesehabitus* als Persönlichkeitsmerkmal heraus, das die Bevorzugung des *kürzeren* Textes prägt.

Bei den beiden Schüler*innen lässt das im Interview analysierte dritte Begründungsmuster auf eine sehr ähnliche *Rezeption* schließen: Für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** stehen *inhaltliche* Merkmale zugunsten des O-Textes im Vordergrund, für die **Textpräferenz** werden *textoberflächliche* Merkmale zugunsten des ES-Textes ausgelegt. Hier liegt es nahe, dass die **Textpräferenz** mit dem persönlichen Lesehabitus und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängt. Solche Zusammenhänge können mittels einer statistischen Analyse überprüft werden (vgl. 2. Forschungsfrage, Kap. 6.2).

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| HMLS27_O1 | O-Text | O-Text | ES-Text |
| MHDS13_O1 | beide, eher O-Text | O-Text | ES-Text |

4. Begründungsmuster

Das vierte Begründungsmuster (B2b4) stellt den Gegenpol zum ersten Begründungsmuster dar. Hier können Interviews zugeordnet werden, in welchen grundsätzlich auch BK1-Begründungskategorien vorkommen, für die Aussagen zur **Perspektivenübernahme** und die Begründung der **Textpräferenz** jedoch nur Aussagen mit BK2-Begründungskategorien relevant werden. Als prototypisches Beispiel kann das Interview mit SFCP28_ES1⁹⁴ aufgeführt

⁹⁴ Die Schülerin ist 12 Jahre alt und gibt keine Zeugnisnote in Deutsch an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1, wobei ihr Leseselbstkonzept mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) liegt. Ihre Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas unter der Lesehäufigkeit mit 4 Punkten (Skala von 1-4).

werden. Die Schülerin beschreibt zur **allgemeinen Textrezeption** den O-Text hinsichtlich des *Textverständnisses* als ein *bisschen schwieriger*, was sie an *schwierigen Wörtern* festmacht (SFCP28_ES1, Z. 19). Der O-Text scheint auf der *Textoberfläche* jedoch keine *Verständnisschwierigkeiten* beim Lesen zu bereiten, die über solche lokale Stellen hinausgehen. Die Schülerin findet zunächst beide Texte „gleich gut“ (ebd., Z. 5) sowie „gleich spannend“ (ebd., Z. 33). Dann benennt sie den O-Text als *interessanteren* Text und paraphrasiert zur Begründung dieses Eindrucks eine *Textstelle*:

Int.: ja ok beide waren gleich spannend und würdest du sagen ähm ein text war interessanter für dich | also den hast du lieber gelesen

SFCP28_ES1: den ersten [ES] [...]

Int.: warum | was war da für dich interessanter

SFCP28_ES1: da: äh sind die auf so einen zug gegangen und haben gesehen dass da so ein anderer mann kam ähm mit schwarzem hut und der hätte angeblich das geld geh² habt (Z. 35-45)

In den folgenden Interviewaussagen finden sich zudem *textoberflächliche* Begründungskategorien, die im Gegensatz zum ersten Begründungsmuster keine ausschlaggebenden Begründungen darstellen. Vielmehr stehen in ihren Aussagen beispielsweise für die **Perspektivenübernahme** die *Gefühle* und der *genauere Inhalt* des O-Textes im Vordergrund:

SFCP28_ES1: bei dem zweiten text [ORIG] war es aber leichter sich in emil einzusetzen | [...] ja weil da irgendwas mit gefühlen und denken was er wohl denkt ja (Z. 73-78)

SFCP28_ES1: mh: ich habs gemerkt weil der [ORIG] einfach noch längere sätze drin sind dass die einfach waren | und dass man sich da auch hineinversetzen kann was genau passiert oder wie [...] was gekommen ist (Z. 92-95)

SFCP28_ES1: also text eins [ES] war leicht aber text zwei [ORIG] war mh: ein bisschen schwieriger aber man konnte si[ch] gut hineinversetzen(Z. 104-105)

Sie wählt den O-Text für die **Perspektivenübernahme**, den **Perspektivwechselwettbewerb** sowie die **Textpräferenz** primär anhand von *inhaltlichen* Merkmalen (BK2) aus. Wie die oben genannten Zitate zeigen, kann sich die Schülerin aufgrund des *genaueren Inhaltes* hier *leichter* in Emil *hineinversetzen*. Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen (BK1) (wie die *längeren Sätze*) werden nicht zur Begründungsbasis. Sie dienen SFCP28_ES1 eher als differenzierende Merkmalsbeschreibungen der Textversionen. Im Gegensatz zu Schüler*innen vorheriger Begründungsmuster (B2b1, B2b3) nimmt SFCP28_ES1 die *Schwierigkeit* und *Textlänge* des O-Textes nicht als Hindernis für die Wahl der eigenen **Textpräferenz** wahr:

SFCP28_ES1: text zwei [ORIG] [...] weil der [ORIG] einfach mehr spannend ist als bei dem ersten [ES] ist (Z. 141-144)

Dem vierten Begründungsmuster lassen sich ebenfalls die Interviews mit NGJP26_ES1, DOLB18_ES1, WWTA10_O1, NMFP07_ES1, ALKS26_ES1 und HALL28_ES1 zuordnen. Die ersten drei dieser Interviews werden aufgrund ihrer Besonderheiten nachfolgend etwas ausführlicher und die weiteren Interviews anschließend nur kurz zusammenfassend beschrieben.

So können in dem Interview mit der Schülerin NGJP26_ES1⁹⁵ ebenfalls BK1-Begründungen zur Unterstützung von BK2-Aussagen analysiert werden. Die Schülerin kann die wahrgenommene Textwirkung der **allgemeinen Textrezeption** reflektiert und aus einer Meta-Perspektive beschreiben:

NGJP26_ES1: äh ich fand den äh zweiten text [ORIG] besser weil der wurde so ausführlicher erzählt und so weil der war ja da auch länger und ja (Z. 13-15)

NGJP26_ES1: [...] also für mich war das jetzt nicht schwerer wenn der so länger ist weil ich lese eigentlich auch jeden abend (Z. 20-22)

NGJP26_ES1: äh ne also ich fand ja den erste[n] [...] [ES] so ein bisschen leichter weil ähm im zweiten text [ORIG] fand ich waren schon so schwierigere wörter drin aber die ähm aber die hab ich dann mit ein bisschen nachdenken auch dann verstanden (Z. 25-28)

NGJP26_ES1: ich fand den zweiten [ORIG] ein bisschen spannender weil das hat sich ja mehr so in die länge gezogen äh und dadurch ist dann die aufregung sozusagen auch mehr gestiegen (Z. 32-34)

In den Aussagen von NGJP26_ES1 treten bisher bekannte Begründungskategorien wie die *Textlänge*, der eigene *Lesehabitus* hinsichtlich des *Textverständnisses*, die *schwierigen Wörter* (BK1) und der ausführlichere *Inhalt* sowie die *Spannung* (BK2) auf. Ihre Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** fallen zugunsten des O-Textes aus und *Verständnisschwierigkeiten* können nicht analysiert werden. Einzelne *schwierigere Wörter* im O-Text kann sie eigenständig erschließen. Neu ist der Aspekt der *Aufregung* als Begründungskategorie zur Beschreibung der *Spannung* beim O-Text.

In Aussagen zur **Perspektivenübernahme** wird nun der *Textinhalt* in den Fokus gerückt. Die **Perspektivenübernahme** ist der Schülerin bei beiden Texten gleich gut gelungen. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird allerdings aufgrund des *Inhaltes* der O-Text gewählt:

NGJP26_ES1: ich würde eher den text zwei [ORIG] weil da wird es ja auch ausführlicher ähm besch[?] geschrieben [...] | und dann hat man auch so mehr wo man so dran denken kann (Z. 117-119)

Nach NGJP26_ES1 kann der ausführlichere *Inhalt* des O-Textes ebenfalls für eine Perspektivenübernahme in einer **Wettbewerbssituation** zuträglich sein.

In der Aussage zur **Textpräferenz** wird ebenso erwähnt, dass der O-Text *ausführlicher* erzählt ist als der ES-Text. Für die Schülerin spielt dies jedoch final keine differenzierende Rolle in der **Textpräferenz** und sie trifft keine Auswahl:

NGJP26_ES1: mh also mir wäre das eigentlich dann komplett egal [...] weil es war ja eigentlich beides | halt dieses mit äh emil und so und äh ja deshalb ist ja eigentlich der gleiche inhalt | nur in dem einen wurde es halt ausführlicher erzählt und vielleicht auch noch ein paar andere sachen | aber dann wäre es mir das glaube ich egal (Z. 125-131)

NGJP26_ES1 nutzt deutlich *inhaltliche* Begründungen zugunsten des O-Textes. Sie scheint dennoch in ihrer *Rezeption* den ES-Text nicht als hinderlich für die **Perspektivenübernahme**

⁹⁵ Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3, wobei ihr Leseselbstkonzept mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) liegt. Ihre Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas unter der Lesehäufigkeit mit 4 Punkten (Skala von 1-4).

wahrzunehmen oder diesen als negative Textversion bezüglich der **Textpräferenz** zu bewerten.

Hier lassen sich die Interviews von den Schülern DOLB18_ES1 und WWT10_O1 anschließen. Beide Schüler weisen ebenfalls keine *Verständnisschwierigkeiten* auf. Auffällig ist, dass beide im ELFE-Leseverständnistest den höchsten *Prozentrang* (PR5) erreichen. Die Interviews lassen sich dem vierten Begründungsmuster zuordnen, da in ihren Aussagen wie bei den vorherigen Interviews primär und nahezu ausschließlich BK2-Begründungskategorien vorkommen. Allerdings treten im Gegensatz zu den anderen Interviews des Begründungsmusters B2b4 in diesen beiden Interviews Aussagen zur **Perspektivenübernahme** und **Textpräferenz** mit positiven *inhaltlichen* Begründungen für den ES-Text auf.

DOLB18_ES1⁹⁶ bewertet wie SFCP28_ES1 zunächst beide Textversionen als gleich *verständlich* und *spannend*. Beim *Leseverständnis* und der *Spannung* nimmt der Schüler keine Unterschiede der Textversionen wahr und gibt bereits im Fragebogen an, keinen Text lieber als den anderen lesen zu wollen (Item P_{beide}: *beide gleich gerne lesen*, vgl. Tab. 5.44). Auf die Frage, ob einer der Texte besser geschrieben oder erzählt wirkt, wird der ES-Text als „sehr spannend“ und „besser verstehbar“ (DOLB18_ES1, Z. 29) genannt. DOLB18_ES1 benennt, dass beide Textversionen *inhaltlich* ähnlich sind, kann jedoch zugleich umschreiben, was seine unterschiedliche **allgemeine Textrezeption** zugunsten des ES-Textes prägt:

DOLB18_ES1: äh: äh: ja hier [ES] weil das das steht ja auch im anderen [ORIG] aber ich fand sehr spannend und auch ähm besser verstehbar | [...] dass er sich mit einen ruck au² erst erschrak und grundeis wie der mann hieß weg war | weil er dachte da zuerst dass er also wäre ich jetzt emil dachte ich dass ich das erst geträumt hätte | aber da hab ich ja gelesen dass seine knie zitterten und das fand ich auch sehr spannend (Z. 28-36)

Der Schüler DOLB18_ES1 erläutert anhand eines *Textstellenvergleiches*, dass die Beschreibung der *zitternden Knie* von Emil im ES-Text besonders *spannend* wirkt. Der ES-Text wird im Verlauf des Interviews anhand von weiteren Aussagen, die sich BK2-Begründungen zuordnen lassen, nicht nur bevorzugt, sondern dieses Merkmal bezogen auf die *Gefühle* zudem als günstig für die **Perspektivenübernahme** beschrieben:

DOLB18_ES1: mir hat leicht gemacht bei text eins [ES] zum beispiel dass [...] hier steht zum beispiel dass eine knie ganz zittrig waren | da wusste ich dass er vielleicht ängstlich oder so ist

Int.: hm hm und war das in text zwei [ORIG] hat dir da auch was geholfen oder war das grundsätzlich schwieriger

DOLB18_ES1: äh da muss ich noch mal gucken | das war grundsätzlich schwieriger weil da [ORIG] stand nur dass sein herz pochte aber hier steht halt dass er zittrig war | dass er angst hatte [...] steht hier ja auch

Int.: also du meinst das ist da [ES] deutlicher

DOLB18_ES1: ja hier ist es deutlicher bei kapitel eins | bei text eins [ES] (Z. 60-70)

⁹⁶ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höchsten, im Stichprobenvergleich nur ein weiteres Mal vorkommenden Prozentrang 5 und sein Leseselbstkonzept liegt mit dem höchstmöglichen Wert von M = 4.00 weit über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Entsprechend fallen die Lesemotivation und der Lesehabitus in der Freizeit mit 4 Punkten hoch aus (jeweils 4 auf einer Skala 1-4), wobei nach eigenen Angaben Comics *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden und literarische Texte *1- bis 2-mal im Monat*. Der Film zum Roman „Emil und die Detektive“ ist bekannt.

DOLB18_ES1 bewertet den ES-Text nicht nur als nicht hinderlich wie NGJP26_ES1, sondern gegenläufig zu SFCP28_ES1 als geeignetere Textgrundlage für die **Perspektivenübernahme**. Die konkreteren Beschreibungen der *zittrigen Knie* und die Benennung der *Angst* als *Gefühl* von Emil im ES-Text stellen sich als ausschlaggebende Merkmale heraus, die es dem Schüler erleichtern, die Gedanken und Gefühle der Figur Emil in einer **Perspektivenübernahme** nachzuvollziehen. Dies verdeutlicht seine Aussage zum **Perspektivwechselwettbewerb**:

DOLB18_ES1: [...] also die sind ja gleich gut geschrieben finde ich | aber hier [ES] konnt ich mich halt besser farei? reinversetzen weil [...] hier wurden mehr gefühle aufgeschrieben (Z. 99–102)

Er gibt wie DMCS24_O1 (B2b1) und gegensätzlich zu ATTS24_O1, PMFP15_ES1 und AAAP30_ES1 (B2a) an, dass der ES-Text die *Gefühle* Emils deutlicher benennt.

Nun liegen dieser *Rezeption* kaum *textoberflächliche* Begründungen zugrunde – das erwähnte bessere *Verständnis* wird zumindest bezogen auf ein allgemeines *Textverständnis* nicht wieder aufgegriffen. Anhand der überdurchschnittlich guten *Leseleistung* und des hohen *Leseselbstkonzeptes* des Schülers (vgl. obige Fußnote) kann angenommen werden, dass der O-Text ebenso gut wie der ES-Text verstanden wird. Am Ende des Interviews verweist DOLB18_ES1 selber darauf, dass *beide gleich gut zu lesen* waren und das *Textverständnis* sich nicht auf die **Textpräferenz** auswirkt (vgl. ebd. Z. 121–125). Es ist möglich, dass sich die Aussage „besser verstehbar“ (ebd., Z. 29) am Interviewbeginn zum ES-Text ebenfalls auf einen Nachvollzug des *Inhaltes* und der *Gedanken* und *Gefühle* von Emil bezieht und weniger auf die basale Erschließung des Textes. Für die **Textpräferenz** fällt es DOLB18_ES1 schwer, sich auf einen Text festzulegen. Schlussendlich *präferiert* er in einer finalen Aussage der ES-Text aufgrund der *Gefühle*:

DOLB18_ES1: wei:l weil hier [ES] mehr gefühle aufgeschrieben sind und da:s das weil das nicht genau wie im film ist | weil ich mag auch veränderungen (Z. 117–119)

Nicht abzusehen bleibt von der Aussage „nicht genau wie im Film“ (ebd., Z. 118), die neben den im Interview maßgeblich analysierten BK2-Begründungskategorien eine textexterne Begründung für die **Textpräferenz** darstellt. DOLB18_ES1 beschreibt den ES-Text im Gegensatz zu den anderen Schüler*innen des vierten Begründungsmusters durchgehend als *inhaltlich* gehaltvollere Textversion (BK2) bezüglich der *Gefühle* der Figur Emil und nennt keine Vorteile des O-Textes gegenüber dem ES-Text. Konkret negativ wird der O-Text allerdings nicht bewertet. Insbesondere die typischen Aussagen zu BK1-Begründungskategorien der *Textlänge* und *Textschwierigkeit* werden nicht genannt.

Ebenfalls dem vierten Begründungsmuster lässt sich das Interview mit WWT A10_O1⁹⁷ zuordnen, der wie DOLB18_ES1 den höchsten *Prozentrang* (PR5) im ELFE-Leseverständnistest erreicht hat, allerdings ein etwas geringeres *Leseselbstkonzept* aufweist. Seine Aussagen können im Gegensatz zu DOLB18_ES1 auch BK1-Begründungskategorien zugeordnet werden, insbesondere zur **allgemeinen Textrezeption** positiv zugunsten des O-Textes. Er beschreibt im Gegensatz zu DOLB18_ES1, dass der O-Text besser *gefällt*, *verständlicher* (BK1) und *mehr zu lesen* (vage BK2) ist:

⁹⁷ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höchsten, im Stichprobenvergleich nur ein weiteres Mal vorkommenden Prozentrang 5. Sein Leseselbstkonzept liegt hingegen mit $M = 2.57$ etwas unter dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1–4).

WWTA10_O1: äh: äh: also der erste text [ORIG] hat mir ein bisschen besser gefallen | ich hab das so ein bisschen besser verstanden als den anderen (Z. 3-5)

WWTA10_O1: ähm ja hier gab es auch ein bisschen mehr zu lesen | das fand ich auch ein bisschen besser so weil ich mags nicht wenn man jetzt zum beispiel so ein buch hat wo es nur so zehn seiten gibt [...] | ich lese zwar selten aber wenn ich lese dann lese ich ein etwas dickeres buch | so ähm bei dem ersten text [ORIG] [...] hab ich es [...] dann so ein bisschen besser verstanden weil bei dem anderen gab es dann noch so paar extra wörter die es dann hier nicht gab (Z. 6-16)

WWTA10_O1: ja der erste text [ORIG] war eigentlich so ganz ok | so gestalten von der rede her | der zweite [ES] war eigentlich fast genauso gut nur halt ein bisschen habe ich den ersten [ORIG] halt besser verstanden (Z. 21-24)

Mit der Aussage „so gestalten von der rede her“ (ebd., Z. 22) kann bei WWTA10_O1 näherungsweise eine *sprachliche* Begründungskategorie (BK3) analysiert werden.

Im Interviewverlauf wird mit den vorliegenden Textversionen gearbeitet und in Teilen werden *Textstellen* verglichen (vgl. Z. 62 f.). WWTA10_O1 kennt sich gut innerhalb der einzelnen Textversionen aus und bevorzugt zunächst in den **allgemeinen** Aussagen zur **Textrezeption** den O-Text auf *textoberflächlicher* Ebene und hinsichtlich des *Textverständnisses*.

Für die **Perspektivenübernahme** und die **Textpräferenz** hingegen werden nun wie bei DOLB18_ES1 Aussagen mit BK2- Begründungskategorien zugunsten des ES-Textes relevant: WWTA10_O1 beschreibt ebenfalls wie DOLB18_ES1 (und DMCS24_O1), dass der ES-Text aufgrund der Konkretisierung der *Gefühle* und der *Situation* der Figur Emil besser für die **Perspektivenübernahme** geeignet ist. WWTA10_O1 beschreibt, dass die **Perspektivenübernahme** für ihn in Rezeption des ES-Textes etwas besser gelingt, weil er hier die *Gefühle* besser *verstehen* kann:

WWTA10_O1: mh: ne nicht so | nur halt ne ja doch bei dem zweiten [ES] eigentlich | hier weil er war hier verzweifelt und wurde halt alles umsonst gespart und so | da kann ich das ein bisschen mehr verstehen

Int.: das war bei dem ersten text [ORIG] nicht so

WWTA10_O1: ne weil da [ORIG] stand ja nicht so die dass die oma nichts bekam oder so (Z. 129-136)

Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird ebenfalls der ES-Text ausgewählt: „ich glaube den zweiten“ (WWTA10_O1, Z. 159). Hier werden keine weiteren Begründungen angegeben. In Aussagen zur **Textpräferenz** wird weiterhin der ES-Text angegeben, da dieser „ausführlicher geschrieben“ (ebd., Z. 172) sei (BK2). Der O-Text sei hingegen „lustloser“ (ebd., Z. 186) und mit *weniger Adjektiven* ausgestattet (BK3).⁹⁸ Der O-Text wird final als *schwieriger zu lesen* und der ES-Text als *leichter zu lesen* bewertet:

WWTA10_O1: wenn man die wörter versteht aber es ist schwieriger zu lesen dann kann man ja den ersten [ORIG] aber wenn man jetzt so schwierige wörter nicht so leicht versteht ja dann eher den zweiten [ES] (Z. 213-216)

⁹⁸ *Anmerkung.* Abschnitte des Interviews sind nicht eindeutig zu kategorisieren und lassen mehrere Deutungen zu. So wird an dieser Stelle kein Textbezug zur Untermauerung dieser Textrezeption vorgenommen und es bleibt unklar, ob tatsächlich mehr Adjektive im ES-Text wahrgenommen werden (was faktisch nicht korrekt wäre, vgl. Tab. 3.6) oder ob diese Beschreibung sich eher auf die Ausführlichkeit bezüglich der Gedanken und Gefühlen der Hauptfigur bezieht, die im ES-Text expliziter benannt werden.

Die letzte Aussage widerspricht den eingangs getätigten Aussagen des Schülers zu seiner **allgemeinen Textrezeption**, bezieht sich jedoch auf ein allgemeines Textverständnis und nicht mehr auf sein subjektives Textverständnis. Aus dem Interview lässt sich schließen, dass die BK1- und BK2-Begründungskategorien, die eingangs bei WWTA10_O1 noch in Aussagen zugunsten des O-Textes vorkommen, im Hinblick auf die **Perspektivenübernahme** auf spezifische *inhaltliche* Merkmale reduziert werden, die hier und final in der **Textpräferenz** zugunsten des ES-Textes ausfallen.

Die weiteren Interviews, die sich dem vierten Begründungsmuster zuordnen lassen, enthalten primär Aussagen mit BK2-Begründungen zugunsten des O-Textes. Um diese Interviews im Folgenden etwas kürzer beschreiben zu können, werden sie zusammengefasst dargestellt und nur analysierte Besonderheiten der Schüler*innen hervorgehoben. Die vollständigen Transkripte befinden sich zur ausführlichen Einsicht im Anhang (vgl. Anhang I).

In den Interviewaussagen des Schülers NMFP07_ES1⁹⁹ lassen sich ebenfalls nur *inhaltliche* BK2-Begründungskategorien analysieren, die zugunsten des O-Textes bewertet werden. BK1-Begründungen kommen in Antworten auf Nachfragen der Interviewerin vor, werden aber nicht relevant für die Begründungen des **Perspektivwechselwettbewerbs** oder der **Textpräferenz**. In den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** bezieht sich der Schüler allerdings weniger auf die Textgrundlagen und mehr auf das eigene *Vorstellungsvermögen* und *Empathieempfinden*. Diese beiden Begründungskategorien können der Modellierung hinsichtlich der subjektseitigen Begründungen zugefügt werden, die den *inhaltlichen* Begründungskategorien nahestehen:

Int.: hm_hm | und würdest du sagen abhängig von dem text [...] | also so wie du den text gelesen hast | das hat sich dabei ausgewirkt wie du danach schreiben konntest [...]

NMFP07_ES1: mh nicht so richtig [...] also ich habe halt mehr so an die gefühle gedacht wie ich mich auch so fühlen würde in so einer situation | und die hab ich dann einfach mal aufgeschrieben (Z. 96-106)

Der Schüler beschreibt, dass das Gelingen der **Perspektivenübernahme** für ihn weniger mit der Textgrundlage und mehr mit den persönlichen *Vorstellungen* zu der im Text geschilderten Situation zusammenhängt. Dabei kann der O-Text emotionale Involviertheit evozieren:

Int.: hat dir ein text das leichter gemacht dass du dich da rein fühlen konntest in emil

NMFP07_ES1: text nummer zwei

Int.: ja | wie kam das

NMFP07_ES1: ja weil sie dann auch schon wieder verzweifelt war sie hat den typen verloren und da hab ich halt auch richtig mitgeföhlt | weil ich kann das verstehen | ich wollte mal einmal nicht mit zu dem wochenende von meinem vater und ich bin abgehauen [...] und meine mutter hat mich halt gesucht | und sie hat sich dann so zu² zum beispiel in die rolle von emil versetzt und ich war halt der typ der dann abgehauen ist (Z. 123-138)

⁹⁹ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem eher niedrigen, im Stichprobenvergleich mittleren Prozentrang 2. Sein Leseselbstkonzept liegt hingegen mit $M = 3.00$ etwas über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 1 Punkt sehr niedrig (Skala von 1–4). Der Roman „Emil und die Detektive“ ist bekannt, vermutlich die Textversion in einfacher Sprache.

Die **Perspektivenübernahme**, die allerdings wiederum auf einer **Perspektivenübernahme** der Perspektive der eigenen Mutter beruht, gelingt entsprechend aufgrund der *inhaltlichen* Passung zu eigenen Erfahrungen eher in Rezeption des O-Textes. Der Schüler scheint aufgrund dieser evozierten Erinnerung *persönlicher Erfahrungen* besonders in Rezeption des O-Textes emotional involviert zu sein.

Das Interview mit ALKS26_ES1¹⁰⁰ lässt sich lediglich vage dem vierten Begründungsmuster zuordnen, weil nur kurze Antworten gegeben werden. Grundlegend lässt sich in der Analyse erkennen, dass in Aussagen zugunsten des O-Textes insbesondere *inhaltliche* Begründungen genannt werden (BK2). *Verständnisschwierigkeiten* können nicht analysiert werden. In der Beschreibung der **allgemeinen Textrezeption** steigt der Schüler zudem direkt mit einer *inhaltlichen* Zusammenfassung der Textversionen in eigenen Worten ein. Paraphrasierungen einzelner *Textstellen* kommen mehrmals im Interview vor. Der Schüler beschreibt zudem anhand von Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen (BK1), bei dem O-Text mehr *verstanden* zu haben. Er bildet insbesondere aufgrund des ausführlicheren *Inhaltes* (BK2) und dem darauf basierenden *Textverständnis* eine **Präferenz** für den O-Text. Das *inhaltliche* Verständnis und der *Inhalt* an sich werden zudem in einer Aussage zum **Perspektivwechselwettbewerb** zugunsten des O-Textes beschrieben.

Das Interview mit der Schülerin HALL28_ES1¹⁰¹ lässt sich ebenfalls eher dem vierten Begründungsmuster zuordnen. Sie scheint keine *Verständnisschwierigkeiten* zu haben, *inhaltliche* Vergleiche werden jedoch nicht konkret durch Textstellenverweise oder Paraphrasen hergestellt. Die Schülerin beschreibt die Texte grundsätzlich als „nicht so spannend [...] für mich“ (HALL28_ES1, Z. 4), findet den O-Text jedoch „spannender“ als den ES-Text (ebd., Z. 7). Die Begründungen der Schülerin für die **allgemeine Textrezeption**, die **Perspektivenübernahme** sowie den **Perspektivwechselwettbewerb** und die **Textpräferenz** beziehen sich verbal maßgeblich auf die *Textlänge* der beiden Textversionen (BK1). Im Zusammenhang der Interviewaussagen kann angenommen werden, dass sich die Aussagen im Vergleich von „mehr“ und „weniger“ (Z. 15; 23) der Textversionen auf den *Textinhalt* beziehen und der O-Text aufgrund der *inhaltlichen Ausführlichkeit* bevorzugt wird (BK2). Die **Perspektivenübernahme** hat für HALL28_ES1 in Rezeption des O-Textes besser geklappt, für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird dieser ebenfalls vorgeschlagen. Die *Textlänge* wird von ihr in einen Zusammenhang mit dem *Textinhalt* gestellt und der *längere* O-Text als *spannender* beschrieben. Doch der *Inhalt* als Begründungsbasis wird nicht aktiv selber formuliert, sodass man annehmen könnte, dass der Schülerin die Fähigkeit fehlt, in ihren Aussagen *inhaltliche* Begründungskategorien zu formulieren und *inhaltliche* Wirkungen wie die *Spannung* neben der *Textlänge* auch an anderen Merkmalen festzumachen. Hier ist eine Nähe zu Interviews der B1-Begründungslinie zu erkennen. Da die Aussagen sich jedoch primär

¹⁰⁰ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3. Sein Leseselbstkonzept liegt hingegen mit $M = 3.29$ etwas über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4).

¹⁰¹ Die Schülerin ist 10 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höheren 4. Prozentrang, was im Gegensatz zu ihrem eher niedrigen Leseselbstkonzept steht, das mit $M = 2.14$ deutlich unter dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) liegt. Ihre Lesemotivation liegt mit 2 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 1 Punkt (Skala von 1–4), wobei für alle Textformen angegeben wird, diese *nie oder fast nie* zu lesen.

auf *Inhalte* und nicht auf *textoberflächliche* Begründungskategorien an sich beziehen, bleibt HALL28_ES1 eher der B2b-Begründungslinie zuzuordnen.

Für fünf der dargestellten Interviews verweist das analysierte vierte Begründungsmuster auf eine sehr ähnliche *Rezeption*: Für diese Schüler*innen stehen hinsichtlich der **Perspektivenübernahme**, dem **Perspektivwechselwettbewerb** sowie der **Textpräferenz** *inhaltliche* Merkmale zugunsten des O-Textes (und anteilig für beide Textversionen) im Vordergrund. Bei zwei Schülern (DOLB18_ES1 und WWTA10_O1), die als sehr kompetente und leseaffine Lesende eingeschätzt werden können, kommen die primär *inhaltlichen* Begründungskategorien hingegen überwiegend in Aussagen zugunsten des ES-Textes in den Interviews vor.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| SFCP28_ES1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| NGJP26_ES1 | beide | O-Text | beide |
| DOLB18_ES1 | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| WWTA10_O1 | ES-Text | ES-Text | ES-Text |
| NMFP07_ES1 | O-Text | O-Text | beide |
| ALKS26_ES1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| HALL28_ES1 | O-Text | O-Text | O-Text |

B2c: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen unter Einbezug von BK3-Begründungskategorien und zum Teil auch BK1-Begründungskategorien

Der Begründungslinie B2c können neben dem prototypischen Interview mit ATTS24_O1 noch drei weitere Interviews zugeordnet werden. In den Aussagen der Schüler*innen lassen sich sowohl BK2- als auch BK3-Begründungskategorien analysieren. Außer bei JDHM19_ES1 kommen in den Interviews zudem BK1-Begründungskategorien vor. Im Vergleich zu den vorherigen vereinzelt erwähnten BK3-Begründungskategorien werden in dieser Gruppe die *sprachlichen* Bezüge deutlich beschrieben, aber nicht primär (B3) herausgestellt. So lässt sich in den Interviews von ATTS24_O1, JDHM19_ES1, PJLM01_O1 und JSJA13_O1 nur jeweils eine konkrete BK3-Begründung finden.

In dem Interview des Schülers JDHM19_ES1¹⁰² finden sich primär *inhaltliche* BK2-Begründungen, BK1-Begründungskategorien kommen nicht vor. Im Gegensatz zu den Interviews der Gruppe B2a kann hier jedoch zudem eine klare *sprachliche* BK3-Begründung analysiert werden, sodass sich JDHM19_ES1 an einer Schnittstelle von B2a und B2c verorten lässt. Der Schüler findet den O-Text hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption spannender und spannend geschrieben**, was er neben *inhaltlichen* Beschreibungen mit Aussagen zur *sprachlichen* Gestaltung begründet:

JDHM19_ES1: ich finde den zweiten teil [...] des buches [ORIG] äh: besser weil ähm: dort ein bisschen mehr spannung ist | weil dort findest er auch ri² richtig die p² person (Z. 15-17)

JDHM19_ES1: also es [ORIG] ist äh: finde ich auch sehr spannend geschrieben | weil auch sehr viele äh pl² wie zum beispiel plötzlich an den an² satzanfängen mehr steht (Z. 37-39)

JDHM19_ES1: also im ersten text [ES] ist auch spannung aber nicht so viel (Z. 42)

JDHM19_ES1: also in dem ersten text [ES] da ist halt das geld weg aber da da findet er glaub ich die person erst ab | äh: sucht sie erst also hat sie erst nicht so schnell gefunden | und im zweiten text sieht er halt direkt und will er auch direkt losrennen | und mit dem koffer weil ihm das auch echt schwer geworden ist mit dem koffer | und das hört sich halt ein bisschen spannender an (Z. 46-54)

JDHM19_ES1: also eigentlich sind beide texte fast gleich geschrieben nur dass halt im zweiten text mehr so also plötzliche satzanfänge stehen (Z. 58-60)

Der Schüler beschreibt die in der **allgemeinen Textrezeption** wahrgenommene *Spannung* mittels Aussagen zum *Textinhalt* (BK2). Anhand der Aussage in Zeile 46–54 zeigt sich, dass der Schüler hierzu seine eigenen Worte nutzt und den *Textinhalt* paraphrasiert. Hinzu kommt an dieser Stelle eine Begründung der *Spannung* mit Aussagen zum *sprachlichen* Ausdruck (BK3) des O-Textes: der O-Text sei *spannender* und enthalte *plötzliche Satzanfänge*.

Im Interviewverlauf bleiben *inhaltliche* Begründungskategorien die primäre Begründungsbasis in Aussagen zugunsten des O-Textes. Die Wahrnehmung der *Spannung* wirkt sich positiv auf

¹⁰² Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept liegt mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1–4).

die **Perspektivenübernahme** aus, die für den Schüler in Rezeption des O-Textes *ein bisschen besser* gelingt und dieser daher für den **Perspektivwechselwettbewerb** vorgeschlagen wird:

JDHM19_ES1: weil dort [ORIG] halt ein bisschen mehr spannung ist
weil man dort sich auch ein bisschen besser hineinversetzen kann
(Z. 100-101)

Der Schüler gibt an, dass man sich aufgrund der *Spannung* des O-Textes hier besser in Emil *hineinversetzen* könne.

In der Aussage zur Begründung seiner **Textpräferenz** beschreibt JDHM19_ES1, dass der O-Text aufgrund der *Spannung* eher seinem persönlichen *Leseinteresse* entspricht:

JDHM19_ES1: das zweite [ORIG] weil dort einfach mehr spannung ist
und ich mag bücher mit sehr viel spannung (Z. 107-108)

Der O-Text wird durchgehend bevorzugt, weil der Schüler diesen anhand des *Inhaltes* (BK2) und des *sprachlichen* Ausdrucks (BK3) als *spannender* wahrnimmt. JDHM19_ES1 erwähnt keine BK1-Begründung, sondern bezieht sich in seinen Beschreibungen vertieft auf den *Textinhalt* (BK2) und anteilig auf *sprachliche* Begründungen (BK3).

Ebenfalls einer B2c-Begründungslinie lässt sich das Interview mit dem Schüler PJLM01_O1¹⁰³ zuordnen. Er steigt direkt mit *inhaltlichen* Aussagen ein und beschreibt weiterhin mit Aussagen, die sich als BK2- und BK3-Begründungskategorien analysieren lassen, Vorteile des O-Textes. PJLM01_O1 beschreibt den O-Text hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** als „besser für mich“ (PJLM01_O1, Z. 7) und gibt zur **Präferenz** die Begründung: „weil mir halt insgesamt das text eins [ORIG] besser gefällt“ (ebd., Z. 142). Die Aussagen lassen sich primär als *inhaltliche* Begründungen einordnen. Zudem wird eine Aussage hinsichtlich einer *sprachlichen Begründungskategorie* getroffen: O-Text sei *interessanter*, „ähm ja weil da [ORIG] halt ähm mehr so spannende wörter drin war[en] | und nicht so wie in text zwei [ES]“ (ebd., Z. 30-31).

Für die eigene **Perspektivenübernahme** wird hingegen der ES-Text anhand von Aussagen zur *Textoberfläche* (BK1) als geeignetere Textgrundlage beschrieben. Der ES-Text sei *flüssiger* und *leichter zu lesen*, weil dieser *nicht so lang* sei:

PJLM01_O1: text zwei [ES] | der war viel flüssiger zu lesen

Int.: flüssiger zu lesen

PJLM01_O1: ja und auch leichter

[...]

Int.: was ist daran leichter gewesen

PJLM01_O1: weil er [ES] halt nicht so lang war | immer noch so und so und so und noch mal umblättern und so | dann kann man einfach einmal lesen und einfach die nächste und fertig (Z. 60-70)

¹⁰³ Der Schüler ist 12 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept liegt mit M = 2.71 leicht unter dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit liegen bei 3 Punkten (Skala von 1-4).

Die *textoberflächlichen* Beschreibungen hinsichtlich der *Textlänge* kommen auch in Aussagen vor, die den **Perspektivwechselwettbewerb** beschreiben, für welchen der *kürzere* ES-Text mit „weniger Informationen“ (ebd., Z. 119) geeigneter wäre.

Gerade im Fall von PJLM01_O1 wird deutlich, wie die Aussagen mit verschiedenen Begründungskategorien ineinander übergehen und sich bedingen, wenn die Textversionen *textoberflächlich*, *inhaltlich* wie auch *sprachlich* wahrgenommen werden. Es kann zusammengefasst werden, dass je nach persönlicher *Rezeption* und möglicherweise je nach persönlichen *Fähigkeiten* oder individuellem *Lesehabitus* in den Aussagen zur **Perspektivenübernahme**, zum **Perspektivwechselwettbewerb** oder zur **Textpräferenz** unterschiedliche Begründungskategorien vorkommen.

Es gibt eine weitere Schülerin, die eine BK3-Begründung bezogen auf die Zeitform angibt und die in den Interviewaussagen sonst vermehrt BK1-Begründungen als Basis von BK2-Aussagen nutzt. JSJA13_O1¹⁰⁴ findet den O-Text *interessanter* und *präferiert* diesen am Ende des Interviews. Die Schülerin gibt allerdings an, den bei ihr im Reader als zweites gesetzten ES-Text „jetzt gar nicht so richtig gelesen“ (JSJA13_O1, Z. 24) zu haben, sodass Aussagen zum ES-Text eher *oberflächlich* (BK1) getroffen werden. Sie steigt in das Interview hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** mit einer *inhaltlichen* (BK2) Beschreibung ein:

JSJA13_O1: ich finde di² den text interessant und finde schade dass der nicht weitergeht (Z. 3–4)

Dass sich diese erste Aussage hinsichtlich des *Interesses* vermutlich auf den O-Text bezieht, wird später erläutert:

JSJA13_O1: ja also das [ES] ist nicht so interessant wie text eins [ORIG] (Z. 14)

Im Verlauf des Interviews lassen sich die Aussagen von JSJA13_O1 *textoberflächlichen* Begründungen zuordnen, die in vagen BK2-Begründungen münden: Bei dem ES-Text stört sie während des Lesens die *Zeilenzählung* („voll komische zahlen“, BK1; ebd., Z. 8), die schon DMCS24_O1 (B2b1) als *textoberflächliche* Begründungskategorie anbringt. Zudem wirke der ES-Text *inhaltlich* „ein bisschen abgeschnitten“ (BK2; ebd., Z. 9).

In Aussagen zur **Perspektivenübernahme** werden zunächst keine Differenzen genannt und für beide Texte beschrieben, dass es für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** zuträglich sei, wenn „da Informationen stehen wie er sich fühlt“ (ebd., Z. 64).

An dieser Stelle im Interview wird deutlich, dass sich die Schülerin nicht auf *Textstellen* oder weitere *Textinhalte* der beiden Textversionen beziehen kann, um diese miteinander zu vergleichen. Wenn *Textstellen* beschrieben werden (vgl. ebd., Z. 51), beziehen diese sich auf den O-Text. Später wird dann allerdings genannt, dass der ES-Text für JSJA13_O1 die **Perspektivenübernahme** „ein bisschen schwerer“ (ebd., Z. 81–82) gemacht hat. Zudem kann in dieser Aussage eine *sprachliche* Begründung analysiert werden:

JSJA13_O1: also da [ES] sind ja solche buchstaben und es wurde in vergangenheit geschrieben das machts einen dann auch ein bisschen schwerer sich in emil hineinzusetzen weils nicht gerade passiert (Z. 80–83)

¹⁰⁴ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem höheren 4. Prozentrang und ihr Leseselbstkonzept liegt mit $M = 3.57$ über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Ihre Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben *Jeden oder fast jeden Tag* Zeitschriften gelesen werden.

Hier kommt im weitesten Sinne das *Textverstehen* zum Tragen, wenn die Schülerin benennt, dass die *formale Darstellung* (BK1) des ES-Textes ungünstig für das *inhaltlich* vertiefte Lesen und die **Perspektivenübernahme** sei. Zentral für die *inhaltliche* Erfassung und die **Perspektivenübernahme** wird zudem die Begründung der *Zeitform* (BK3) genannt, die ebenfalls in der Aussage zur **Textpräferenz** zum Ausdruck kommt:

JSJA13_O1: dass äh: es [ORIG] gerade geschrieben wurde also nicht in vergangenheit sondern in der gegenwart und dass der [ORIG] einfach so am stück geschrieben wurde

Int.: ok und auch vom inhalt | fandest du da was besser und was schlechter

JSJA13_O1: nein (Z. 99–104)

Diese Aussagen beschreiben auf Basis einer *sprachlichen* BK3-Begründung, dass die „Gegenwart“ (ebd., Z. 100) als *Zeitform* des O-Textes sowohl die **Perspektivenübernahme** begünstigt als auch die **Textpräferenz** ausgelöst hat. Der O-Text wechselt in den *Zeitformen* zwischen der weitestgehend im Präteritum erzählten Geschichte und den Einschüben mit Gedanken von Emil, die teils auktorial erzählt werden und im Konjunktiv stehen und teils im Präsens als direkte Gedankenfragen wiedergegeben werden (vgl. Kap. 3.2.3.3). Insgesamt wird die *sprachliche* Form des O-Textes durch die Merkmale „Gegenwart“ und „am Stück geschrieben“ (ebd., Z. 100–101) von JSJA13_O1 positiv wahrgenommen. Allerdings werden weniger konkrete *inhaltliche* Vergleiche vorgenommen (vgl. ebd., Z. 65–68), weil die Textversionen diesbezüglich nicht unterschiedlich wahrgenommen werden (können, s. o.). In diesem Interview zeigt sich, dass die Begründungskategorien nicht nur von der *Rezeption* in den verschiedenen erhobenen *textbezogenen* und *personenbezogenen* Bereichen abhängig sind, sondern zudem grundlegend von der Intensität der Leseprozesse je Textversion abhängen können. Dieser mögliche Störfaktor kann in den anderen Interviews nicht ausgeschlossen werden, jedoch haben alle Schüler*innen der Stichprobe zumindest die Fragen zu den Textversionen im Reader bis zum Ende beantwortet. Weiterhin konnte gezielt nach *Verständnisschwierigkeiten* gefragt werden und der Eindruck, der hier bei JSJA13_O1 expliziert wird, dass eine Textversion nicht näher gelesen wurde, entsteht sonst nicht in diesem Ausmaß.

Die vier Schüler*innen der zugeordneten B2c-Begründungslinie nehmen insbesondere den O-Text auch in seiner literarischen Ästhetik wahr und bewerten anteilig neben dem *Inhalt* die Wirkung der *Sprache* als relevantes Merkmal der Textversionen. In allen Interviews wird der O-Text als **Textpräferenz** und in den meisten Interviews selbiger für den **Perspektivwechselwettbewerb** angegeben. Bei der eigenen **Perspektivenübernahme** unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der Textversionen jedoch stark.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| ATTS24_O1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| JDHM19_ES1 | beide | O-Text | O-Text |
| PJLM01_O1 | ES-Text | ES-Text | O-Text |
| JSJA13_O1 | beide | O-Text | O-Text |

Zweifelsfälle der B2-Begründungslinie

An dieser Stelle werden noch kurz die zwei Interviews von TRVB01_O1 und MCHE06_O1 beschrieben, die sich nur vage der B2-Begründungslinie zuordnen lassen. In beiden Interviews finden sich sowohl BK1- als auch BK2-Begründungskategorien, wobei die *inhaltlichen*

Begründungen jeweils im Vordergrund der Aussagen stehen. Ein Interview weist allerdings durchgehend nur sehr kurze Antworten auf, was die qualitative Analyse erschwert, und ein weiteres Interview weist keinen inhärent stimmigen Begründungsverlauf auf, was die Antworten zweifelhaft erscheinen lässt.

Den ersten nicht eindeutigen zuzuordnenden Fall stellt die Schülerin TRVB01_O1¹⁰⁵ dar, die in ihren Interviewaussagen nur sehr wenige eigenständige Begründungen ausformuliert. Sie lässt sich auf Basis von Aussagen mit BK1- und BK2-Begründungen dennoch eher der B2-Begründungslinie zuordnen, da im Intervieweinstieg hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption**, für den **Perspektivwechselwettbewerb** und am Ende in der **Präferenzbeschreibung** Aussagen zur *Spannung* überwiegen. Die Schülerin nimmt wahr, dass in dem O-Text „mehr drin“ steht (TRVB01_O1, Z. 41) als im ES-Text und sie beschreibt, dass der O-Text *leichter zu lesen* (vgl. ebd., Z. 20) ist. Dennoch wird der ES-Text als geeignetere Textgrundlage für die **Perspektivenübernahme** genannt: „der zweite war einfacher sich in emil hineinzusetzen“ (ebd., Z. 57). Auf Nachfragen werden keine weiteren Begründungen angeführt, warum der ES-Text die **Perspektivenübernahme** erleichtern könnte. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird wieder der O-Text auf Basis des *Inhaltes* (BK2) und der *Textlänge* (BK1) vorgeschlagen: „weil da mehr informationen drin sind weil der auch länger ist“ (ebd., Z. 77–78). Die Schülerin bildet keine **Präferenz**: „weil beide spannend sind und auch gut aufgeschrieben“ (ebd., Z. 97). Hier wird ein möglicherweise ein Bezug auf die *sprachliche* Form der Texte ausgedrückt.

In den Aussagen des zweiten Zweifelsfalls von MCHE06_O1¹⁰⁶ finden sich ebenfalls sowohl BK1- als auch BK2-Begründungskategorien. Der Schüler legt diese im Interviewverlauf jedoch unterschiedlich je Textversion aus. Zunächst scheint der ES-Text in der **allgemeinen Textrezeption** aufgrund der geringeren *Textlänge* und der *Spannung* positiv bewertet zu werden. Dann wird für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** der O-Text aufgrund der *Textlänge*, des ausführlicheren *Inhaltes* sowie des *Hineinversetzens* in die Figur positiv beschrieben. Die angegebene **Textpräferenz** des O-Textes stimmt nicht mit dem Fragebogen überein. MCHE06_O1 gibt zu Beginn des Interviews an, dass der ES-Text „so ein bisschen besser“ (MCHE06_O1, Z. 29) sei und begründet dies mit BK1-Begründungen zum *Textverständnis*: der ES-Text sei „ein bisschen einfacher zu lesen“ (ebd., Z. 54). Zudem greift er den *Spannungsbogen* (BK2) der Erzählung auf, der bei dem ES-Text als etwas *besser* und *spannender* bewertet wird:

MCHE06_O1: bei dem ersten [ORIG] da [...] war das so ganz normal und danach fing es so ganz leicht spannend an | und dann hörte das wieder auf | und bei so anderen büchern halt da ist das halt so dass das halt so die ersten hundert seiten so langweilig ist halt sag ich mal und danach wird es dann halt sehr sehr spannend und dann auch über längere zeit [...] (Z. 62–67)

¹⁰⁵ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Leseselbstkonzept liegt mit $M = 3.00$ etwas über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Ihre Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas unter der Lesehäufigkeit mit 4 Punkten (Skala von 1–4), wobei nach eigenen Angaben Sachbücher und literarische Texte *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden.

¹⁰⁶ Der Schüler ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1 und sein Leseselbstkonzept fällt mit $M = 2.86$ im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$) durchschnittlich gut aus. Seine Lesemotivation liegt mit 1 Punkt etwas unter der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1–4).

MCHE06_01: bei text zwei [ORIG] da f² war es halt eigentlich auch etwas spannender schon als im text eins [ES] und ja (Z. 73-74)

Es kann angenommen werden, dass für MCH06_01 die *Spannung* in Abhängigkeit von dem *Textverständnis* und der *Textlänge* wie auch von dem *Aufbau* des ES-Textes steht. Die Beschreibungen beinhalten zunächst eher BK1-Begründungen, wobei sich seine Metaanalyse des *Textaufbaus* nur auf den *Inhalt* beziehen kann (BK2).

Für die **Perspektivenübernahme** wird hingegen der O-Text aufgrund seiner *Länge* (BK1) und implizit aufgrund des *Inhaltes* (BK2) als besser geeignet beschrieben:

MCHE06_01: da [ORIG] ging die geschichte halt noch ein bisschen länger und umso mehr man da gelesen hat konnte man verstehen ja ok das geld ist ja jetzt weg der fühlt sich jetzt wahrscheinlich traurig und weil die mutter hat ja so lang da darauf gespart dass dann das ganze geld weg ist halt (Z. 96-100)

MCHE06_01: ja bei text zwei [ES] war es ein bisschen kürzer und da konnte ich mich halt nicht so richtig reinversetzen wie der jetzt da denkt und was er jetzt da machen sollte (Z. 104-106)

MCHE06_01: (.) so (.) bei eins [ORIG] da hab ich so etwas mehr gefühlt als bei zwei [ES] was er jetzt gefühlt hat und bei text zwei da war der text halt kürzer und dann konnt ich nicht so richtig (Z. 113-115)

Der *Inhalt* wird jedoch nicht eigenständig benannt und es werden keine Textstellen beschrieben, sondern als Begründungen für die **Perspektivenübernahme** jeweils nur die *Textlänge* (BK1) und das *Textverständnis* (*verstehen*) angegeben. Gleiches gilt für die Aussagen zum **Perspektivwechselwettbewerb**:

MCHE06_01: mh:: ich würde dann den ersten text [ORIG] lieber dann auch wählen weil da konnte man [...] sich besser hineinversetzen und auch besser verstehen was er jetzt machen würde und [...] was jetzt auch unsinn wäre (Z. 134-137)

In der **Textpräferenz** ändert sich nun die erste Einschätzung des *Leseverständnisses* und der O-Text wird als *leichter zu lesen* eingeschätzt:

MCHE06_01: (..) also ich würde dann das buch mit dem ersten text [ORIG] dann lieber lesen

[...]

Int.: obwohl du gesagt hast es ist eigentlich schwieriger für dich

MCHE06_01: ja (..) irgendwie fand ich das dann auch auf einmal leichter als bei text zwei als ich den [ORIG] dann noch mal nachgeguckt habe fand ich es dann leichter als bei text zwei [ES] (Z. 143-150)

MCHE06_01: ja ein paar wörter [ORIG] musste ich dann schon mal mehrmals lesen damit ich sie auch richtig verstehe aber dann habe ich auch nachgefragt und dann habe ich es auch verstanden und dann konnte ich weiterlesen (Z. 160-163)

Die Bewertung der in den Aussagen von MCH06_01 analysierten BK1- und BK2-Begründungskategorien verändert sich im Interviewverlauf zugunsten des O-Textes. Zunächst wird der ES-Text aufgrund der *Kürze* sowie der *Spannung* positiv bewertet. Dann wird für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** der O-Text aufgrund der *Textlänge*, des ausführlicheren *Inhaltes* sowie dem *Hineinversetzen* in die Figur positiv beschrieben. Es lässt sich nicht eindeutig erfassen, inwiefern die Begründung der **Textpräferenz** sozialer Erwünschtheit nach oder auf Basis eigener Reflexion des Leseprozesses durch das Interviewgespräch getroffen wurde. Zumal im Fragebogen ebenfalls zunächst der

ES-Text als **Präferenz** angegeben wird, in der offenen Antwort jedoch notiert wird, *eigentlich aber keinen* der Texte lesen zu wollen. Final bleibt festzuhalten, dass von MCHE06_01 maßgeblich Aussagen mit *textoberflächliche* Begründungen formuliert werden und die Begründungen für die *Spannung* sowie die gelungene **Perspektivenübernahme** auf *inhaltlichen* Aspekten fußen müssten, diese jedoch verbal kaum zum Ausdruck kommen.

In beiden Zweifelsfällen fällt die **Textpräferenz** zugunsten des O-Textes aus, der maßgeblich aufgrund des *Inhaltes* positiv und von beiden Schüler*innen als *leichter zu lesen* herausgestellt wird. Allerdings wird auch der ES-Text als *spannend* beschrieben und von MCHE06_01 ebenfalls als *einfacher zu lesen* bezeichnet.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| TRVB01_01 | ES-Text | beide | O-Text |
| MCHE06_01 | O-Text | O-Text | O-Text |

Tab. 6.11: Zweifelsfälle der B2-Begründungslinie

Zusammenfassung der B2-Begründungslinie

Es lässt sich festhalten, dass die Interviews der primären B2-Begründungslinie auf unterschiedliche literarästhetische Rezeptionen der Schüler*innen verweisen, die zu unterschiedlichen Bewertungen der Textversionen hinsichtlich der vier erhobenen Bereiche führen. So kommen entsprechend in unterschiedlichem Maß in den Interviews Aussagen zu *textbezogenen* und *subjektbezogenen* Begründungskategorien vor. Im Vergleich zu der B1-Begründungslinie liegen in der B2-Begründungslinie mit nur zwei Interviews deutlich weniger Interviews mit *Verständnisschwierigkeiten* vor. Insgesamt lassen sich vier Schüler*innen der Begründungslinie B2a zuordnen, weil in ihren Aussagen gar keine BK1-Begründungskategorien vorkommen. Die Zuordnung von 15 Interviews zur Begründungslinie B2b unterscheidet vier Begründungsmuster, je nachdem welche Begründungskategorien für welchen Bereich der literarästhetischen Rezeption in den Aussagen analysiert werden. Darüber hinaus zeichnen sich in den Aussagen von drei Schüler*innen neben den BK1- und BK2-Begründungskategorien Ansätze von *sprachlichen* Begründungskategorien (BK3) ab (B2c). Für die Interviews der B2-Begründungslinie ergeben sich damit vier Gruppen und zwei Zweifelsfälle:

- B2a: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen ohne Einbezug von BK1-Begründungskategorien = JDHM19_ES1, IMML10_ES1, PMFP15_ES1, AAAP30_ES1, MAJP15_ES1
- B2b: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen unter Einbezug von BK1-Begründungskategorien, sortiert nach B2b-Begründungsmustern
 - B2b1 = TJAP20_O1, DMCS24_O1
 - B2b2 = IMM18_O1, AUJU01_ES1, KSZM24_ES1, DMSH01_ES1
 - B2b3 = HM1527_O1, MHDS13_O1
 - B2b4 = SFCP28_ES1, NGJP26_ES1, DOLB18_ES1, WWTA10_O1, NMFP07_ES1, ALKS26_ES1, HALL28_ES1
- B2c: Fallbeispiele für primäre BK2-Begründungen unter Einbezug von BK3-Begründungskategorien und zum Teil auch BK1-Begründungskategorien = ATTS24_O1, PJLM01_O1, JDHM19_ES1¹⁰⁷, JSJA13_O1
- B2-Zweifelsfälle = TRVB01_O1, MCHE06_O1

Den primär *inhaltlichen* Begründungskategorien können in der Stichprobe (n = 38) inklusive der zwei Zweifelsfälle 25 Interviews zugeordnet werden, wobei die B2-Begründungslinie in 17 Interviews mit einer **Textpräferenz** des O-Textes zusammenhängt (vgl. Tab. 6.12). Für das Gelingen der eigenen **Perspektivenübernahme** und/oder für einen **Perspektivwechselwettbewerb** werden sowohl *textoberflächliche* als auch *inhaltliche* Merkmale relevant, in wenigen Aussagen werden *sprachliche* Merkmale genannt. Hier fallen Aussagen für die **Perspektivenübernahme** in 10 Interviews zugunsten des O-Textes und in sieben Interviews zugunsten des ES-Textes aus. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird ebenfalls in sieben Interviews der ES-Text, allerdings in 17 Interviews der O-Text angegeben.

¹⁰⁷ *Anmerkung.* In den Aussagen des Interviews mit JDHM19_ES1 kommen neben BK2-Begründungskategorien auch BK3-Begründungen vor, jedoch keine BK1-Begründungen. Der Schüler wird daher sowohl in der B2a- als auch in der B2c-Gruppe gelistet, in den Fallbeschreibungen aufgrund der *sprachlichen* Begründungen näher in der B2c-Begründungslinie dargestellt.

| Begründungs- linie | Schüler*in | Perspektiven- übernahme | | | Perspektivwechsel- wettbewerb | | | Textpräferenz (im Interview) | | |
|------------------------|------------------|----------------------------|-----------|---------------------|----------------------------------|-----------|---------------------|---------------------------------|-----------|---------------------|
| | | O-Text | beid e | ES- Text | O- Text | beid e | ES- Text | O- Text | beid e | ES- Text |
| B2a | MAJP15_ES1 | beide | | | O-Text | | | beide | | |
| | JDHM19_ES1 | s. u. | | | s. u. | | | s. u. | | |
| | AAAP30_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | PMFP15_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | IMML10_ES1 | beide | | | O-Text | | | O-Text | | |
| B2b1 | DMCS24_O1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | TJAP20_O1* | ES-Text | | | ES-Text | | | ES-Text | | |
| B2b2 | IMMH18_O1 | ES-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | AUJU01_ES1 | beide | | | ES-Text | | | O-Text | | |
| | KSZM24_ES1 | ES-Text | | | ES-Text | | | O-Text | | |
| | DMSH01_ES1* | beide | | | ES-Text | | | O-Text | | |
| B2b3 | HMLS27_O1 | O-Text | | | O-Text | | | ES-Text | | |
| | MHDS13_O1 | beide, eher O-Text | | | O-Text | | | ES-Text | | |
| B2b4 | SFCP28_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | NGJP26_ES1 | beide | | | O-Text | | | beide | | |
| | DOLB18_ES1 | ES-Text | | | ES-Text | | | ES-Text | | |
| | WWTA10_O1 | ES-Text | | | ES-Text | | | ES-Text | | |
| | NMFP07_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | beide | | |
| | ALKS26_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | HALL28_ES1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| B2c | ATTS24_O1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | JDHM19_ES | beide | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | PJLM01_O1 | ES-Text | | | ES-Text | | | O-Text | | |
| | JSJA13_O1 | beide | | | O-Text | | | O-Text | | |
| B2 Zweifelsfall | TRVB01_O1 | ES-Text | | | beide | | | O-Text | | |
| | MCHE06_O1 | O-Text | | | O-Text | | | O-Text | | |
| | | O- Text | beid e | ES- Text | O- Text | beid e | ES- Text | O- Text | beid e | ES- Text |
| | Gesamt B2 | 10 | 8 | 7 | 17 | 1 | 7 | 17 | 3 | 5 |

Tab. 6.12: Interviews der B2-Begründungslinie

Anmerkung. *) Die beiden mit Asterisk gekennzeichneten Schülerinnen weisen leichte Verständnisschwierigkeiten beim O-Text auf.

6.1.2.3 | Primär sprachliche Begründungen

Als prototypisches Beispiel für Interviews mit primär *sprachlichen* Begründungen kann das Interview von NBLP14_O1 angeführt werden. Ihre Aussagen lassen sich neben *textoberflächlichen* und *inhaltlichen* Begründungskategorien maßgeblich *sprachlichen* Begründungskategorien zuordnen. Die Schülerin NBLP14_O1¹⁰⁸ hebt in ihren Interviewaussagen den O-Text insbesondere anhand des *Textstils* positiv hervor. Der O-Text wirkt hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** auf sie *spannender*, den ES-Text beschreibt sie als *langweilig*. Diese Wahrnehmung steht im Zusammenhang mit den *Formulierungen* und dem *Stil* der Textversionen:

NBLP14_O1: ähm: ganz ok nur der zweite [ES] ist äh: etwas langweilig geschrieben (Z. 3-4)

NBLP14_O1: also [...] der zweite text [ES] war sehr langweilig [...] und der erste text war etwas spannender vom formulieren her und vom lesen (Z. 15-18)

Neben den *sprachlichen* Begründungskategorien wird mit den *Gefühlen* eine *inhaltliche* Begründung zentral in Aussagen zu ihrer **allgemeinen Textrezeption**. Ihr Eindruck, der ES-Text sei *langweilig* geschrieben (BK3), beruht auch darauf, dass dieser *weniger Gefühle* enthalte und *weniger spannend* erscheint (BK2):

NBLP14_O1: also den ersten [ORIG] der war ähm: mit mehr gefühlen eingebaut und besser | ja und der zweite [ES] war etwas langweilig zum lesen weil da nicht so richtig gefühle mit eingebaut keine spannung war

Int.: hm_hm un:d findest du auch dass einer der beiden texten irgendwie schöner oder besser geschrieben war

NBLP14_O1: ja der ähm: erste der lange [ORIG]

Int.: woran machst du das fest dass der schöner geschrieben ist

NBLP14_O1: ähm: von wenn mehr gefühle eingebaut sind und so

Int.: hm_hm kannst du vielleicht ein beispiel nennen [...]

NBLP14_O1: ähm: als beispielsatz nehme ich jetzt mal ähm wenn man sagt ‚tom hatte sehr viel angst‘ | oder sowas | dass man halt mehr gefühle einbaut anstatt so so lala so (..) langweilig

Int.: ja und gibt es auch was was dir an den texten gar nicht gut gefallen hat an einem von beiden

NBLP14_O1: an dem zweiten [ES] hat mir nicht gefallen dass der so ich habe keine lust so geschrieben ist | so jetzt schreibe ich den text aber ich habe eh keine lust so (Z. 23-45)

Der ES-Text wirkt *langweilig* und *lustlos* verfasst, der O-Text wirkt *spannend* und mit mehr *Gefühlen*. Bei der Schülerin kommen nur vereinzelt BK1-Begründungskategorien wie die *Textlänge* zur Beschreibung der Textversion vor. Solche Textmerkmale scheinen ihr bewusst zu sein, sie kommen jedoch nicht als ausschlaggebende Begründung für die **allgemeine Textrezeption** oder **Textpräferenz** vor. Die Schülerin begründet Textdifferenzen zentral anhand von Aussagen zu *sprachlichen* Merkmalen. NBLP14_O1 paraphrasiert keine Textstellen oder nutzt *inhaltliche* Bezüge, sondern spricht davon, dass der O-Text *spannender gebaut* sei:

Int.: und was is² sind die größten unterschiede

¹⁰⁸ Die Schülerin ist 11 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 3 an. Ihre Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und ihr Leseselbstkonzept liegt mit M = 3.29 etwas über dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93). Lesemotivation und Lesehäufigkeit sind mit 2 Punkten eher niedrig (Skala von 1-4).

NBLP14_O1: der eine [ORIG] ist spannender gebaut und der andere [ES] ist so langweilig

Int.: hm_hm kannst du auch was sagen wenn du sagst der text ist gebaut | gibt es da auch vom aufbau her etwas was den text spannender macht | vielleicht

NBLP14_O1: ja so gewisse fragen oder sowas (4.0)

Int.: kannst du das am text sagen [...]

NBLP14_O1: dass ähm: viele fragen und auch so fragen so eine so eine etappe im prinzip kommt also so eine spannungsfrage wo man schon denkt wie könnte das ausgehen (Z. 51-66)

Der Interviewausschnitt zeigt, dass BK2- und BK3-Begründungen miteinander zusammenhängen, wenn der *Textstil* „vom formulieren her“ (ebd., Z. 17) und „so gewisse fragen“ (ebd., Z. 59) sowie der *Gefühlsausdruck* dazu führen, dass der *Inhalt* des O-Textes als *spannender* wahrgenommen wird. Zudem spricht sie von dem *Bau der Textversionen* und *Etappen*, von *Spannungsfragen* und dass der ES-Text „keine lust so geschrieben ist“ (ebd., Z. 43). Diese Aussagen enthalten deutlich *sprachliche* Begründungskategorien und können in der Modellierung ergänzt werden (vgl. Tab. 6.13).

Für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** erscheint für die Schülerin insbesondere der *Gefühlsausdruck* relevant, der im O-Text stärker wahrgenommen wird:

NBLP14_O1: beim ersten text [ORIG] war es leicht beim zweiten [ES] eher schwieriger

Int.: und warum ist das zum beispiel beim zweiten text [ES] schwieriger gewesen

NBLP14_O1: weil da [ES] nicht so richtig gefühle mit eingebaut wurden | das heißt man konnte sich gar nicht so richtig reinversetzen

Int.: und beim ersten text [ORIG]

NBLP14_O1: waren mehr gefühle und mehr äh: spannungswörter und sowas | das heißt man konnte sich in die spannung (reinfrenzen) (Z. 79-86)

In der Beschreibung ihrer **Perspektivenübernahme** kommt bei NBLP14_O1 ebenfalls der Zusammenhang von *inhaltlichen* Merkmalen „mehr Gefühle“ und *sprachlichen* Merkmalen „Spannungswörter“ (ebd., Z. 85) zum Ausdruck.

Für die Aussage zur Begründung ihrer **Textpräferenz** steht insbesondere der *Inhalt* des O-Textes im Vordergrund:

NBLP14_O1: weil ich finde da [ORIG] ist eine gewisse spannung mehr drin | das heißt man fühlt so quasi mit (Z. 121-122)

Die Schülerin bezieht sich in ihren Begründungen auf die *Formulierungen* des Autors, die im O-Text *spannender* erscheinen, *Spannungsfragen* enthalten und mehr *Gefühle* eingebaut hätten, während der ES-Text *langweilig* wirkt.

Im Gegensatz zu Interviews, die der B2c-Gruppe zugeordnet werden, bauen ihre Aussagen durchgehend auf der Kombination von BK2- und BK3-Begründungskategorien auf. In die primär *sprachliche* Begründungslinie (B3) werden entsprechend Interviews eingeordnet, in deren Aussagen neben *textoberflächlichen* und *inhaltlichen* maßgeblich *sprachliche* Begründungen analysiert werden können. Die Interviews der B3-Begründungslinie heben sich

von den anderen Interviews ab, bei welchen anteilig *sprachbezogene* Begründungskategorien vorkommen, wenn *sprachliche* Begründungskategorien nicht nur vereinzelt, sondern als Begründungsbasis in Aussagen zu allen vier Bereichen vorkommen.

Ebenfalls auf *sprachliche* Begründungskategorien im weitesten Sinne lassen sich die Aussagen von STJP18_O1¹⁰⁹ beziehen. Der Schüler beschreibt den O-Text hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** umfassend als *spannendere, inhaltlich gehaltvollere* sowie *inhaltlich kohärentere* und *besser verständlichere* Textversion:

STJP18_O1: ich finde den text eins [ORIG] besser weil dort wird das ja alles noch erklärt wie er an den zug geht | und das finde ich alles ein bisschen spannender (Z. 17-19)

STJP18_O1: [...] beim text zwei [ES] ist das so so ein bisschen ähm so wie heißt das so ein bisschen dialektisch geschrieben

Int.: und bei text eins [ORIG] wie war das da

STJP18_O1: ähm: und dort [ORIG] war das eigentlich also da fand ich das ganz normal [...] mh also so hätte ich den auch geschrieben dass ähm halt nicht so wirklich dann also dass er das nicht so richtig erzählt sondern so ähm [...] ähm da [ORIG] ist so ein bisschen mehr sag ich mal so eine einleitung mehr (Z. 36-53)

STJP18_O1: ja, text zwei [ES] fand ich ein bisschen schwieriger aber auch nur ein ganz bisschen [...] weil dort ist irgendwie so also den habe ich jetzt nicht so verstanden | dort ist das halt so ein bisschen (...) [...] durcheinander alles und so ein bisschen schwer beschrieben (Z. 60-72)

In diesen Aussagen zeigen sich die Zusammenhänge von *inhaltlichen* und *sprachlichen* Begründungen. Der Schüler beschreibt, dass der ES-Text ihn vom *Stil (dialektisch)* sowie vom Aufbau des *Inhaltes* irritiert und etwas *schwieriger zu lesen* ist. Den ES-Text scheint er zudem *nicht so gut verstanden* zu haben. Der O-Text nimmt ihn als Lesenden mehr mit (involviert) und wirkt *spannender*, da hier der *Inhalt mehr erklärt* wird.

Verständnisschwierigkeiten scheinen in Rezeption des O-Textes nicht vorzuliegen und einzelne *schwierige Wörter* können aus dem Kontext erschlossen werden:

Int.: [...] hattest du irgendwie schwierigkeiten mit einzelnen worten

STJP18_O1: ja ich weiß nicht ob das hier war nein das war im ersten [ORIG] coupé

Int.: ja wie hast du das gelöst die schwierigkeit mit dem wort

STJP18_O1: ähm gar nicht [...] ich hab so gedacht dass das dann so ein raum ist wo dann so ein ich glaub ich weiß nicht ob es das war irgendwie so ein privatraum oder sowas (Z. 80-94)

Die Kategorie der *schwierigen Wörter* wird jedoch hier nicht seitens des Schülers, sondern in einer Frage der Interviewerin erwähnt. Der folgenden Aussage nach scheinen für STJP18_O1 beide Textversionen inhaltlich *verständlich* zu sein und die **Perspektivenübernahme** in Rezeption der beiden Texte gut und *emotional involviert* zu gelingen:

¹⁰⁹ Der Schüler hat kein Alter eingetragen. Er gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten Prozentrang 3 und sein Leseselbstkonzept liegt mit $M = 3.57$ über dem Stichprobendurchschnitt ($M = 2.93$). Seine Lesemotivation liegt mit 4 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 3 Punkten (Skala von 1-4), wobei nach eigenen Angaben literarische Texte *Jeden oder fast jeden Tag* gelesen werden.

STJP18_O1: weil ich finde das irgendwie leicht | die geschichte war jetzt nicht so schwer zu verstehen da konnte [...] ich mich super leicht in den hineinversetzen und ich habe auch richtig mit dem mitgeföhlt und sowas (Z. 109–112)

Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird wieder auf die oben genannten *inhaltlichen* und *sprachlichen* Vorzüge des O-Textes sowie das bessere *Textverständnis* verwiesen:

STJP18_O1: weil der erste [ORIG] ich finde dass es dort ein bisschen schöner erklärt und bisschen mit der sprache finde ich es da ein bisschen schöner (Z. 148–150)

STJP18_O1: also ich finde dass es da [ORIG] so richtig schön erklärt | da habe ich alles verstanden | und ähm mit der sprache meine ich dass ähm dass da auch nicht so sag ich mal wörter drin sind also so die nicht zusammenpassen | [...] ein beispiel habe ich jetzt nicht aber da passen alle wörter auch halt hintereinander hin | aber sonst fand ich eigentlich den anderen text [ES] auch gut (Z. 153–160)

Als *sprachliche* Begründungskategorien erscheinen im engen Zusammenhang mit *inhaltlichen* Merkmalen das *schönere Erklären*, die *Sprache* und die *lokale Kohärenz*. Eben diese Begründungskategorien können ebenfalls der Aussage zur **Textpräferenz** zugeordnet werden:

STJP18_O1: also weil ich finde das mit der sprache schöner hier [ORIG] und alles schön erklärt und alles | da ist auch so eine einleitung eher drin als in dem anderen text [ES] ja

Int.: [...] wie ist das mit der textlänge | findest du dass da ein unterschied ist

STJP18_O1: der erste text [ORIG] fand ich war länger | aber das ist für mich kein problem weil ich lese sehr gerne in der freizeit halt auch | deswegen lese ich auch gerne lange texte (Z. 173–183)

Außer in Antworten auf Nachfragen der Interviewerin formuliert STJP18_O1 in seinen Aussagen keine *textoberflächlichen* Begründungskategorien (BK1). Für das *Textverstehen* bilden auch Aussagen eine Begründungsbasis, die sich BK2- und BK3-Begründungskategorien zuordnen lassen. Einmal, um zu beschreiben, dass der ES-Text schwerer *verständlich* war, weil die *inhaltliche Abfolge* oder *Kohärenz* unklar erscheint (ebd., Z. 69–72). Und ein anderes Mal, um hervorzuheben, dass die **Perspektivenübernahme** gut geklappt hat, weil die Textversionen „jetzt nicht so schwer zu verstehen“ sind (ebd., Z. 109–110). Positiv für den O-Text wird hervorgehoben, dass dieser mehr in das *Geschehen* einleitet, mehr *erklärt*, was passiert und die *Sprache* schöner ist, sodass insgesamt der O-Text *spannender* wirkt und als **Textpräferenz** angegeben wird. In den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** können gleichfalls für beide Textversionen Aussagen mit BK2- und anteilig BK3-Begründungen analysiert werden.

Zusammenfassung der B3-Begründungslinie

Für die beiden Interviews der B3-Begründungslinie kann festgehalten werden, dass in den Aussagen der Schüler*innen mehrheitlich BK2- und BK3-Begründungskategorien vorkommen. Die Aussagen, die sich *sprachlichen* Begründungen zuordnen lassen, hängen dabei häufig mit *inhaltlichen* Begründungen zusammen. Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen kommen in den Interviews auch vor, erscheinen jedoch eher als Zusatz denn als Begründungsbasis. Anhand der beiden Interviews zeigt sich, dass die Schüler*innen beide Textversionen zudem auf Basis der Wahrnehmungen und Wirkungen von *sprachlichen* Merkmalen wie *sprachliche Mittel, Formulierungen, Textstellenvergleiche* zum *Textstil* und zum *sprachlichen Aufbau* beschreiben können (vgl. Tab. 6.13).

| Interviewaussagen | | |
|-------------------|--|---|
| Begründungslinien | Begründungskategorie | Ankerbeispiele mit Aussagen der zwei prototypischen Interviews (B3) |
| B3 | sprachliche Mittel | „auch so fragen so eine so eine etappe im prinzip kommt also so eine spannungsfrage wo man schon denkt wie könnte das ausgehen“ (NBLP14_O1, Z. 64–66) |
| | Formulierungen | „nur der zweite ist äh: etwas langweilig geschrieben [...] und der erste text war etwas spannender vom formulieren her und vom lesen“ (NBLP14_O1, Z. 3–4; 17–18) „beim text zwei [ES] ist das so so ein bisschen ähm so wie heißt das so ein bisschen dialektisch geschrieben“ (STJP18_O1, Z. 36–39) „und ähm mit der sprache meine ich dass ähm dass da auch nicht so sag ich mal wörter drin sind also so die nicht zusammenpassen“ (STJP18_O1, Z. 55–57) |
| | sprachlicher Vergleich von Textstellen | „als beispielsatz nehme ich jetzt mal ähm wenn man sagt ‚tom hatte sehr viel angst‘ oder sowas dass man halt mehr gefühle einbaut anstatt so so lala so (..) langweilig“ (NBLP14_O1, Z. 35–39) |

Tab. 6.13: Interviewaussagen der B3-Begründungslinie

Ihren Textrezeptionen scheint eher ein ästhetischer Lesemodus denn ein informatorischer Lesemodus zugrunde zu liegen. Die Schüler*innen scheinen die Texte (auch) in ihrer literarischen Ästhetik wahrzunehmen und bewerten die Wirkung der *Sprache* als relevantes Merkmal der Textversionen. Deutlich wird, dass für diese Begründungen zum Teil auf sprachliches und literarisches Vorwissen zurückgegriffen werden muss. Dieses Vorwissen um den *Stil* von Erzählungen, den *Aufbau* von Büchern und die Wirkung von *Spannung* durch sprachliche Mittel muss auf einer Meta-Ebene mit den vorliegenden Textversionen abgeglichen werden und dann muss in einem weiteren Schritt die eigene *Rezeption* daran gemessen werden.

Beide Schüler*innen der B3-Begründungslinie geben eine **Präferenz** des O-Textes an und halten diesen für eine geeignetere Textgrundlage für die **Perspektivenübernahme** und/oder den **Perspektivwechselwettbewerb**.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| NBLP14_O1 | O-Text | O-Text | O-Text |
| STJP18_O1 | beide | O-Text | O-Text |

Tab. 6.14: Interviews der B3-Begründungslinie

6.1.2.4 | Fallbeispiele ohne Begründungslinie

Zur vollständigen Darstellung der Fallbeispiele werden abschließend noch die zwei Interviews beschrieben, welchen keine Begründungslinie zugeordnet werden kann. FBKB11_O1 kann keiner der drei Begründungslinien zugeordnet werden, da der Schüler seine Aussagen maßgeblich auf das eigene *Empathieempfinden* bezieht und weniger *textbezogen* begründet. Und Schüler NTFH13_ES1 lässt sich keiner Begründungslinie zuordnen, weil sich in seinen Aussagen keine eigenständigen Begründungen analysieren lassen.

FBKB11_O1¹¹⁰ gibt an, seit drei Jahren in Deutschland zu leben und zu Hause *manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache* zu sprechen. Der Schüler thematisiert im Interview wiederholt sein *Empathieempfinden* gegenüber der Situation der Hauptfigur anhand von eigenen Erfahrungen mit Zugfahrten. Zunächst werden in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** beide Textversionen als *spannend*, der O-Text als besser *verständlich* beschrieben:

FBKB11_O1: gleich spannend [...] weil da ist gar nichts | nur den ersten [ORIG] das da ist auch gelde weg und bei dem zweiten ist auch den geld weg also nochmal

Int.: [...] und fandest du einen besser verständlich | konntest du einen besser lesen

FBKB11_O1: eigentlich den ersten | ersten [ORIG] hab ich l² leicht aber den zweiten hab ich ein bisschen da problem

Int.: und was war bei dem ersten text [ORIG] leichter

FBKB11_O1: dass die erst den finger und dass die erst die sie will ihren geld zurück und (.) äh was gibt noch (Z. 44–57)

Der Schüler scheint den O-Text *inhaltlich* verstanden zu haben, da er sich auf diesen bezieht, wenn er *Textinhalte* wiedergibt und seine Erfahrungen mit denen von Emil abgleicht. Die **Perspektivenübernahme** gelingt aufgrund dieser erinnerten *Inhalte* bei dem O-Text besser:

FBKB11_O1: äh also bei hier [ORIG] war leicht weil ich wusste dass die erst geblutet ist dann hab ich einfach so geschrieben [...] aber bei zweiten äh ich hab noch mal geschaut dann hab ich nicht so viel gefunden [...] (Z. 109–113)

FBKB11_O1 kann in dem O-Text mehr Textstellen für eine **Perspektivenübernahme** finden. Zudem hat die **Perspektivenübernahme** für ihn beim O-Text leichter geklappt, „weil das [...] passiert bei mein geschichte auch“ (FBKB11_O1, Z. 194–195). Aufgrund des *Inhaltes* werden

¹¹⁰ Der Schüler ist 12 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 2 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1, wobei sein Leseselbstkonzept mit M = 2.71 nur leicht unter dem Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) liegt. Seine Lesemotivation liegt mit 3 Punkten etwas über der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1–4).

bei dem O-Text eher ein *Empathieempfinden* und ein Erinnern an die eigenen Erfahrungen evoziert.

Bezüglich der Aufgabe zur **Perspektivenübernahme** beschreibt FBKB11_O1 allerdings, dass der ES-Text besser *verständlich* für ihn sei und er die Aufgabe deshalb gut bearbeiten konnte:

FBKB11_O1: ja | sehr sehr gut besser als der andere [...] ja da war es nicht so viel lang und ja ich habe alles fast alles verstanden (Z. 130-134)

Hier kommt neben dem subjektiven *Textverständnis* mit der *Textlänge* eine *textoberflächliche* Begründung vor. FBKB11_O1 lässt sich grundsätzlich nur schwer einer primären Begründungslinie zuordnen und die Antworten sind nicht immer inhaltlich schlüssig zu den vorherigen Aussagen zu analysieren. Das Interview verweist im Ganzen darauf, dass der Schüler den O-Text aufgrund des *Inhaltes* und seiner *Empathie* gegenüber der Situation der Figur Emil bevorzugt. Für den ES-Text wird das Gelingen der **Perspektivenübernahme** hingegen als *einfach* und *gut* beschrieben und die Aussagen hierfür beziehen sich auf *textoberflächliche* Merkmale (BK1). Diese Antwort ist anschlussfähig an seine Begründung der **Textpräferenz** im Fragebogen, wo er auf Basis seines besseren *Verständnisses* den ES-Text angibt.

Der Schüler NTFH13_ES1¹¹¹ bewertet bereits im Fragebogen beide Texte als *langweilig* (vgl. Kap. 5.5.3.7). Im Interview gibt der Schüler ebenfalls keine **Präferenz** an und die **Perspektivenübernahme** wird für beide Textversionen als gleich schwer eingeordnet. NTFH13_ES1 gibt grundsätzlich nur wenig eigens inhaltlich gefüllte Antworten, was die qualitative Analyse auf wenige Aussagen beschränkt. Der Schüler bewertet hinsichtlich der **allgemeinen Textrezeption** den ES-Text als *interessanter* und *spannender* und beschreibt in Wahrnehmung der *Sprache*, der ES-Text wäre *sanfter* als der O-Text:

NTFH13_ES1: weils so sanftvoll war und ja
 Int.: und text zwei [ORIG] war nicht so sanft
 NTFH13_ES1: nein nicht so ganz (Z. 85-87)

Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wählt er den O-Text aufgrund des *Inhaltes* aus:

NTFH13_ES1: weil er wenn er sein portmonee hat sein geld verliert | dann hat man wieder so ein wütendes oder trau² trauriges (.) [gefühl] (Z. 149-151)

Da wenige Aussagen eigenständig getroffen und ausformuliert werden, wird das Interview größtenteils aus weiteren tiefgehenden Analysen ausgeschlossen.

Beide Schüler geben hinsichtlich der **Perspektivenübernahme** und insbesondere für den **Perspektivwechselwettbewerb** den O-Text als geeignetere Textgrundlage an. Für die **Textpräferenz** wird der ES-Text gewählt.

| Interviews | Perspektivenübernahme | Perspektivwechselwettbewerb | Textpräferenz (im Interview) |
|------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| FBKB11_O1 | O-Text | O-Text | ES-Text |
| NTFH13_ES1 | beide | O-Text | ES-Text |

Tab. 6.15: Interviews ohne Begründungslinie

¹¹¹ Der Schüler ist 12 Jahre alt und gibt als letzte Zeugnisnote in Deutsch eine 4 an. Seine Leseleistung beim ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem niedrigsten Prozentrang 1, während sein Leseselbstkonzept mit M = 2.86 im Vergleich zum Stichprobendurchschnitt (M = 2.93) durchschnittlich gut aus fällt. Seine Lesemotivation liegt mit 1 Punkt etwas unter der Lesehäufigkeit mit 2 Punkten (Skala von 1-4).

6.1.2.5 | Conclusio der qualitativen Auswertung der Interviewaussagen

Da die umfassende qualitative Analyse zentral für die Beantwortung der 1. Forschungsfrage und in Teilen wegweisend für die 2. Forschungsfrage ist, wird diesem Kapitel eine eigene Zusammenführung der qualitativen Ergebnisse beigefügt.

F1: Welche Unterschiede nehmen Schüler*innen in der Rezeption der Textversionen wahr?

- a) Welche *Merkmale je Textversion* benennen die Schüler*innen?
- b) Welche *Merkmale* beschreiben die Schüler*innen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption? Unterscheiden sich diese *Merkmale je Textversion*?
- c) Wird der Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext als *kognitiv entlastend* wahrgenommen?

Aus den Aussagen der 38 Schüler*innen konnten induktive Begründungskategorien abgeleitet werden, die sich grundlegend drei *textbezogenen* Begründungslinien und einzelnen *subjektbezogenen* Begründungskategorien zuordnen lassen (vgl. Anhang H.2): Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a) *Welche Merkmale je Textversion benennen die Schüler*innen?* lässt sich damit anhand der Interviewaussagen der Schüler*innen erstens schließen, dass *textoberflächliche*, *inhaltliche* und *sprachliche* Merkmale benannt werden. Diese einzelnen Merkmale, auch Begründungskategorien genannt, konnten übergeordneten Begründungslinien zugeordnet werden, die sich in Anlehnung an die Lesemodi von GRAF (2004) und das Mehrebenenmodell von ROSEBROCK & NIX (2020) modellieren lassen (vgl. Tab. 6.16). In die erste Begründungslinie (B1) konnten Aussagen eingeordnet werden, die sich auf *textoberflächliche Merkmale* der Textversionen wie die *Textlänge* oder *einzelne Wörter* beziehen. Interviews, in welchen diese *textoberflächlichen* Begründungskategorien häufig und zentral vorkommen, wurden der B1-Begründungslinie zugeordnet und verweisen auf einen *informativischen*, kognitiv basierten *Lesemodus*. Diese Schüler*innen scheinen sich die Textversionen eher auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen zu erschließen, anhand derer das basale *Textverständnis* konstruiert wird. Mit dem *Textverständnis* wird die zweite Schlussfolgerung zur Forschungsfrage 1a) aus den Interviewanalysen thematisiert: Neben den *textbezogenen* konnten zudem eher *subjektiv* ausgerichtete Begründungskategorien analysiert werden. Die *subjektbezogenen* Begründungskategorien bilden einen zweiten Schwerpunkt in den Aussagen der Interviews. Dabei stellt sich heraus, dass Aussagen der Schüler*innen, die als *subjektbezogene* Begründungen gefasst werden, wie Aussagen zum eigenen *Textverständnis* oder zur *kognitiven Be-/Entlastung*, eng mit den Aussagen der *textoberflächlichen* Begründungskategorien zusammenhängen.

Der zweiten Begründungslinie (B2) konnten Aussagen zugeordnet werden, die sich auf *inhaltliche Merkmale* der Textversionen beziehen. Interviews, in welchen häufig und zentral der erzählte *Inhalt* benannt oder *Inhalte paraphrasiert* werden, wurden der B2-Begründungslinie zugeteilt. Wirkungsbezogene Beschreibungen wie Aussagen zur vom Text evozierten *Spannung* oder dem individuellen *Interesse* am Text können hier ebenfalls als Begründungskategorien eingeordnet werden. Mit den vorgefundenen Aussagen zum *Interesse* lassen sich die deskriptiven Ergebnisse des Zusammenhangs von *semantischer Involviertheit* und *idiolektaler Involviertheit* mit dem *Interesse* am Text replizieren: Wie nach STEINHÄUER (2010: 161) kann anhand der Ergebnisse der vorliegenden Interviewstichprobe angenommen werden, dass die *semantische Involviertheit* bezüglich *inhaltlicher Aspekte*

näher mit dem *Interesse* am Text verwandt ist als die *idiolektale Involviertheit* bezüglich formaler Auffälligkeiten (vgl. Kap. 5.5.3.5). Insgesamt scheint bei den Interviews, die der zweiten *inhaltlichen* Begründungslinie zugeordnet werden, eher ein *intimer Lesemodus* vorzuliegen. Zudem erschließen sich diese Schüler*innen die Texte auch auf hierarchiehohe Leseprozessebenen und bilden zum Teil ein mentales Modell der Textversionen, um metakognitive Begründungen zu geben. Mit den Aussagen zu *textbezogenen, inhaltlichen* Begründungskategorien hängen häufig Aussagen zu *subjektbezogenen* Begründungskategorien hinsichtlich der *Lesemotivation* und *persönlichen Erfahrungen* zusammen. Der dritten Begründungslinie (B3) konnten Interviews mit vermehrten Aussagen zu *sprachlichen Merkmalen* je Textversion zugeordnet werden. Bei Schüler*innen dieser Begründungslinie scheint eher ein *ästhetischer Lesemodus* vorzuliegen: Die Schüler*innen können die Textversionen (auch) in ihrer literarischen Ästhetik wahrnehmen und in ihren Aussagen die Wirkung der Sprache als zentrales Merkmal der Texte bewerten. Die Interviews lassen sich wie in der zweiten Begründungslinie eher hierarchiehohe Leseprozessebenen zuordnen und die Schüler*innen scheinen teilweise ein mentales Modell zu den gesamten Textversionen zu bilden. Dabei kann in genauer Wahrnehmung des Textes auf sprachliches und literarisches Vorwissen zurückgegriffen werden, um dieses Wissen metareflexiv mit den Textversionen und der eigenen *Rezeption* abzugleichen.

| Interviewaussagen | | | | |
|-------------------|---|--|------------------------------|--------------------------------------|
| Begründungslinien | | Begründungskategorie | Lesemodus | Leseprozessebene |
| B1 | textoberflächliche Begründungen | Textlänge, einzelne Wörter, Zeilenzählung | informativischer Lesemodus | hierarchieniedrige Leseprozesse |
| Subjekt | Textverständnis | Verständlichkeit, einzelne Wörter | informativischer Lesemodus | hierarchieniedrige Leseprozesse |
| Subjekt | Arbeitsgedächtniskapazität, kognitive Belastung oder Entlastung | Konzentration | (informativischer Lesemodus) | allgemeine kognitive Voraussetzungen |
| Subjekt | Lesemotivation | intrinsische und extrinsische Motive | (intimer Lesemodus) | Subjektebene |
| Subjekt | persönliche Erfahrungen | Zusammenhang von erzählten Inhalten und Lebenserfahrungen | (intimer Lesemodus) | Subjektebene |
| B2 | inhaltliche Begründungen | Inhalt, Spannung, Interesse, Gefühle | intimer Lesemodus | hierarchiehohe Leseprozesse |
| B3 | sprachliche Begründungen | sprachliche Mittel, Formulierungen, sprachlicher Vergleich von Textstellen, Zeitform | ästhetischer Lesemodus | hierarchiehohe Leseprozesse |

Tab. 6.16: Finale Modellierung: Begründungslinien der Interviews

Anmerkung. Die Begründungslinien beruhen auf induktiv entwickelten Begründungskategorien anhand des Datenmaterials. Ankerbeispiele finden sich im Codehandbuch (vgl. Anhang H.2).

Die drei Begründungslinien schließen sich nicht aus und bedingen einander wechselseitig. Wie bereits das erweiterte *Modell kognitiver Teilprozesse des Leseverstehens* unter Einbezug der allgemeinen kognitiven Voraussetzungen andeutet, hängen alle theoretisch singulär beschreibbaren Leseprozesse in der Lesepaxis miteinander zusammen (vgl. Abb. 2.4). Schüler*innen, die Aussagen mit *inhaltlichen* und *sprachlichen* Begründungen formulieren,

kommen in ihrem Leseprozess nicht ohne zumindest basale hierarchieniedrige Verarbeitungsprozesse der B1-Begründungslinie aus. Sie müssen solche *textoberflächlichen* Merkmale jedoch nicht notwendig als Begründungskategorien verbalisieren. Und eine Zuordnung von Interviews zu primär *textoberflächlichen* Begründungen schließt nicht aus, dass diese Schüler*innen hierarchiehohe Leseprozesse in ihrer Rezeption durchlaufen haben oder grundsätzlich ein kohärentes mentales Modell bilden. Die tatsächlich ablaufenden Prozesse im Detail kann die Studie nicht ausdifferenzierter prüfen als anhand der qualitativen Analyse vorhandener retrospektiver, metakognitiver Aussagen hinsichtlich der Begründungskategorien (vgl. Kap. 5.5.4.2). Mentale Prozesse, die über die Verbalisierung von aus dem Langzeitgedächtnis erinnerten literarästhetischen Rezeptionshandlungen der Schüler*innen hinausgehen, können hier nicht erschlossen werden. Das wäre Aufgabe und Methode kognitionspsychologischer Leseprozessstudien. Die Studie kann anhand der qualitativen Auswertung der Interviewaussagen herausstellen, dass in den Interviews anhand der Aussagen Schwerpunkte hinsichtlich einer der Begründungslinien vorliegen und sich für die Interviews der *inhaltlichen* Begründungslinie zudem verschiedene Begründungsmuster ergeben. Grundsätzlich überwiegen die Interviews, die einer primär *inhaltlichen* Begründungslinie (B2) zugeordnet werden, den Interviews der *textoberflächlichen* (B1) und *sprachlichen* Begründungslinien (B3) (vgl. Abb. 6.2).

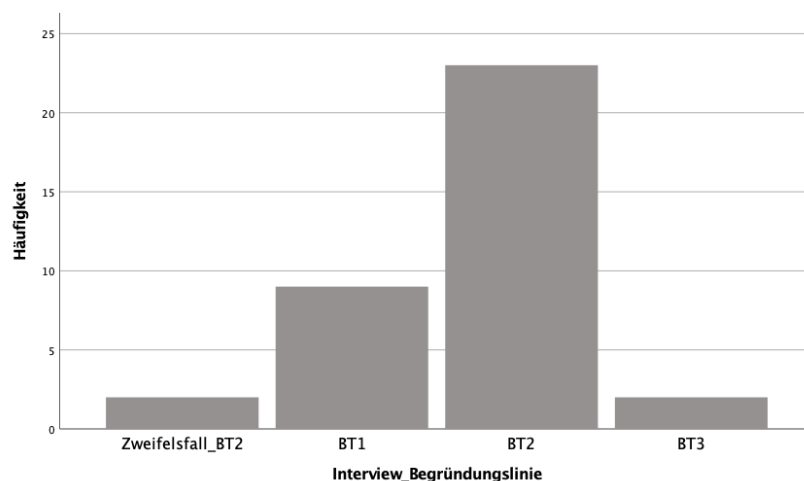


Abb. 6.2: Anteil der Schüler*innen je primäre Begründungslinie

Weiterhin kann aufgezeigt werden, dass nicht nur *textbezogene*, sondern ebenso *subjektbezogene* Begründungskategorien in den Aussagen der Schüler*innen vorkommen. Damit ist für die Antwort auf Forschungsfrage 1b) *Welche Merkmale beschreiben die Schüler*innen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption? Unterscheiden sich diese Merkmale je Textversion?* nachgewiesen, dass literarästhetische Rezeptionsprozesse sowohl aufgrund von *textbezogenen* Merkmalen als auch aufgrund von *subjektiven* Merkmalen individuell ablaufen.

Wenn nun alle Interviews der B1-, B2- und B3-Begründungslinie sowie die Interviews ohne Begründungslinie zusammenfassend betrachtet werden, so ergibt sich nahezu ein quantitativer Gleichstand für die Angaben der **Perspektivenübernahme**: In 12 Interviews beschreiben Schüler*innen den O-Text und in 13 Interviews den ES-Text als geeignetere Textgrundlage für die eigene **Perspektivenübernahme**. Zudem liegen hier 13 Interviewaussagen vor, in welchen sich für *beide* Textversionen entschieden wird. Für den **Perspektivwechselwettbewerb**

entscheiden sich hingegen 21 Schüler*innen für den O-Text, während 16 Schüler*innen den ES-Text als geeignetere Textgrundlage für den Wettbewerb nennen. Diese Tendenz zugunsten des O-Textes bleibt näherungsweise für die **Textpräferenz** bestehen: In 19 Interviews *präferieren* die Schüler*innen den O-Text und in 15 Interviews den ES-Text (vgl. Tab. 6.17).

| Gesamtverteilung aller Schüler*innen n = 38 (B1, B2, B3 und ohne primäre Begründungslinie) | Perspektivenübernahme | | | Perspektivwechselwettbewerb | | | Textpräferenz (im Interview) | | |
|--|-----------------------|-------|-----------|-----------------------------|-------|-----------|------------------------------|-------|-----------|
| | O-Text | beide | ES-Text | O-Text | beide | ES-Text | O-Text | beide | ES-Text |
| | 12 | 13 | 13 | 21 | 1 | 16 | 19 | 4 | 15 |

Tab. 6.17: Summierte Interviews aller Begründungslinien

Es gilt entsprechend, keine universal gültige Antwort auf die Forschungsfrage 1b) zu geben, wie zum Beispiel zu konstatieren, es gebe Merkmale, die im Allgemeinen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption gelten und zu schließen, bei welcher Textversion diese Merkmale positiver erscheinen. Wie die qualitative Analyse aufzeigt, gilt es vielmehr festzuhalten, dass die literarästhetische Rezeption individuell und situativ abläuft, sowohl *textbezogen* als auch *subjektbezogen* geprägt ist und entsprechend unterschiedliche Begründungen in den Interviews der Schüler*innen vorliegen. Anhand der *textbezogenen* Begründungslinien und dem Einbezug *subjektiver* Begründungskategorien wurden in der vorliegenden Arbeit näherungsweise Gruppen hinsichtlich ihrer *Rezeption* analysiert. Nachfolgend können zur etwas differenzierteren Beantwortung der Forschungsfragen Gemeinsamkeiten dieser Gruppen aufgezeigt werden.

In der qualitativen Analyse konnten neun Interviews primär der **B1-Begründungslinie** zugeordnet werden. In diesen Interviews kommen mehrheitlich *textoberflächliche* Begründungskategorien vor, die sich maßgeblich in ihren Aussagen auf die *Textlänge* und *einzelne Wörter* beziehen. Die Schüler*innen geben in acht der neun Interviews den ES-Text als **Textpräferenz** an (außer für SKMS05_O1). Und in sechs Interviews wird für diesen ein besseres Gelingen der **Perspektivenübernahme** beschrieben. Der O-Text wird in keinem Interview *präferiert*, ein Schüler gibt beide Textversionen in der **Textpräferenz** an. In sieben Interviews kann angenommen werden, dass *Verständnisschwierigkeiten* beim O-Text vorliegen. Entsprechend kommen in den Aussagen der Schüler*innen das basale *Textverständnis* und die *Arbeitsgedächtniskapazität* häufiger als relevante Merkmale ihrer **allgemeinen Textrezeption** vor. Auffällig ist, dass für sieben Schüler*innen die *Leseleistung* im ELFE-Leseverständnistest auf dem niedrigsten 1. Prozentrang zu verzeichnen ist und das *Leseselbstkonzept* mehrheitlich für fünf dieser Schüler*innen (M = 1.71–2.29) gering ausfällt. Dieses Merkmal trifft jedoch nicht auf alle Schüler*innen zu: So begründen SKGB29_O1 (ELFE PR 3, LSK 2.86) und CCMB06_ES1 (ELFE PR 4, LSK 3.43) ebenfalls anhand von Aussagen zu *textoberflächlichen* Begründungskategorien und dem *Textverständnis* ihre **allgemeine Textrezeption** zugunsten des ES-Textes. Für CCMB06_ES1 wird deutlich, dass *Verständnisschwierigkeiten* in Rezeption des O-Textes vorliegen und der ES-Text als *spannender*, geeigneter für **Perspektivenübernahme** und **Perspektivwechselwettbewerb** sowie als **Textpräferenz** angegeben wird. SKGB29_O1 begründet hingegen den ES-Text anhand von kurzen Antworten als *kürzer* und *schöner* sowie *entspannter zu lesen* für den **Perspektivwechselwettbewerb** sowie die **Textpräferenz**. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a) lässt sich schließen, dass *textoberflächliche* Begründungskategorien in den Interviews der B1-Begründungslinie maßgeblich in Aussagen für die Begründung der **Perspektivenübernahme**

oder/und den **Perspektivwechselwettbewerb** sowie der **Präferenz** des ES-Textes vorzukommen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage 1b) folgt daraus, dass für diese Gruppe insbesondere die Merkmale *Textlänge*, *Schwierigkeit einzelner Wörter* sowie basales *Textverständnis* relevant für das Gelingen der literarästhetischen Rezeption sind. Ist ein Text *kürzer*, fällt *leichter zu lesen* und lässt entsprechend mehr Ressourcen im *Arbeitsgedächtnis* frei, ist weniger kognitiv (über-)fordernd, so scheint dieser Gruppe eine **Perspektivenübernahme** besser zu gelingen. Der ES-Text lässt neben den hierarchieniedrigen Leseprozessen der maßgeblich *kognitiven* Texterschließung eventuell mehr Kapazitäten für hierarchiehohe und *emotional* geprägte Rezeptionshandlungen frei. Für die Forschungsfrage 1c) lässt sich entsprechend schließen, dass die *sprachlich vereinfachte und gekürzte* Textversion des ES-Textes im Vergleich zum O-Text von dieser Gruppe mehrheitlich als *kognitiv entlastend* wahrgenommen wird.

Der **B2-Begründungslinie** konnten insgesamt 25 Interviews zugeordnet werden. In ihren Aussagen kommen *textoberflächliche* und *inhaltsbezogene* Begründungskategorien vor. Die B2-Begründungslinie lässt sich in drei Subgruppen ausdifferenzieren: B2a, B2b, B2c.

Der **B2a-Begründungslinie**¹¹² werden fünf Interviews zugeordnet, wobei ein Interview (JDHM19_ES1) ebenfalls der **B2c-Begründungslinie**¹¹³ zuzuordnen ist. Hier scheinen bei den Schüler*innen keine *Verständnisschwierigkeiten* vorzuliegen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a) können in den Aussagen der **B2a-Begründungslinie** maßgeblich *inhaltliche* Begründungskategorien analysiert werden wie beispielsweise die *inhaltliche Ausführlichkeit* und die *Spannung* des Textes. MAJP15_ES1 kann sich für keine **Textpräferenz** entscheiden, findet den O-Text jedoch aufgrund des Inhaltes ein bisschen *interessanter*. Für die **Perspektivenübernahme** wird ebenfalls kein Unterschied wahrgenommen, für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird jedoch der O-Text (ebenfalls inhaltsbezogen) als geeignetere Textgrundlage beschrieben. Die anderen vier Schüler*innen *präferieren* den O-Text aufgrund des *Inhaltes*, der *Spannung* und den *Gefühlen*. Sie bestimmen diesen zudem hinsichtlich der Forschungsfrage 1b) aufgrund des ausführlicheren *Inhaltes*, der *Gefühle* im Text, der *Spannung* und dem besseren *Hineinversetzen* als geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und/oder für den **Perspektivwechselwettbewerb**. Dabei steht die Auslegung der *inhaltlichen* Begründungen von PMFP15_ES1 und AAP30_ES1 dieser Gruppe (B2a) im Gegensatz zu der Auslegung *inhaltlicher* Begründungen von DOLB18_ES1 und WWTA10_O1 (B2b4): Während die beiden Schüler*innen dieser Gruppe (B2a) dem O-Text zuschreiben, mehr *Gefühle* zu beschreiben, bestimmen letztere beiden Schüler (B2b4) den ES-Text als die Textversion, die *inhaltsbezogen* mehr *Gefühle* beschreibt. Obwohl diese Schüler*innen die Textversionen unterschiedlich rezipieren und bewerten, ist ihnen für die Beantwortung der Forschungsfrage 1b) gemeinsam, dass insbesondere auch die in den Texten genannten *Gefühle* relevant für das Gelingen der literarästhetischen Rezeption sind. Auffällig ist, dass drei Schüler*innen der B2a-Begründungslinie nach dem *ELFE-Leseverständnistest* mit dem 3. und ein Schüler mit dem 4. Prozentrang gute bis sehr gute Lesefähigkeiten aufweisen und das *Leseselbstkonzept* durchgehend über dem Stichprobendurchschnitt liegt. Bezüglich der Forschungsfrage 1a) scheinen in dieser Gruppe die *textoberflächlichen* Merkmale der Textversionen keine zentralen Begründungskategorien darzustellen. Hinsichtlich der Forschungsfrage 1c) können keine Aussagen zur *kognitiven Entlastung* analysiert werden.

¹¹² Anmerkung. B2a: Schüler*innen nutzen primär BK2-Begründungen ohne Einbezug von BK1-Begründungskategorien.

¹¹³ Anmerkung. B2c: Schüler*innen nutzen primär BK2-Begründungen unter Einbezug von BK3- und zum Großteil auch BK1-Begründungskategorien.

Der **B2b-Begründungslinie**¹¹⁴ können 15 Interviews zugeordnet werden, wobei jeweils zwei Interviews dem ersten und dritten Begründungsmuster, vier Interviews dem zweiten und sieben Interviews dem vierten Begründungsmuster zuzuordnen sind (vgl. Tab. 6.18).

| Begründungsmuster | B2b-Begründungslinie | | | |
|-------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|---|
| | B2b1: 1. Begründungsmuster | B2b2: 2. Begründungsmuster | B2b3: 3. Begründungsmuster | B2b4: 4. Begründungsmuster |
| Interviews | TJAP20_O1* DMCS24_O1 | IMMH18_O1 AUJU01_ES1 KSZM24_ES1 DMSH01_ES1* | HMLS27_O1 MHDS13_O1 | SFCP28_ES1 NGJP26_ES1 DOLB18_ES1 WWTA10_O1 NMFPO7_ES1 ALKS26_ES1 HALL28_ES1 |

Tab. 6.18: Interviews nach Begründungsmustern der B2b-Begründungslinie

Anmerkung. *) Die beiden mit Asterisk gekennzeichneten Schülerinnen weisen leichte Verständnisschwierigkeiten beim O-Text auf.

Die Auflistung der Zuordnung zu den Begründungsmustern 1–4 verweist darauf, je mehr Aussagen der Interviews auf *inhaltlichen* BK2-Begründungen beruhen, desto seltener scheinen die Schüler*innen *Verständnisschwierigkeiten* aufzuweisen.

Die beiden Schüler*innen des *ersten Begründungsmusters* (B2b1) bewerten in ihren Interviews den O-Text aufgrund der *Textlänge* (BK1) und *inhaltlichen* Ausführlichkeit (BK2) als *spannendere* Textversion. Die BK2-Begründungskategorien kommen jedoch nicht in den Begründungen zur **Perspektivenübernahme**, dem **Perspektivwechselwettbewerb** sowie der **Textpräferenz** zur Sprache: TJAP20_O1 würde den *kürzeren* ES-Text *präferiert* lesen (BK1) und beschreibt diesen als geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb**. Und DMCS24_O1 kommt zu dem Schluss, dass der ES-Text die *Gefühle* der Figur Emil deutlicher benennt (BK2), der O-Text jedoch aufgrund der *Textlänge* und des für ihn besseren *Textverständnisses* (BK1) für die **Perspektivenübernahme** und für den **Perspektivwechselwettbewerb** bevorzugt wird. DMCS24_O1 bezieht sich in der *Textpräferenz* des O-Textes ebenfalls wieder auf die *Textlänge* als BK1-Begründung. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a) lässt sich schließen, dass *textoberflächliche* Begründungskategorien von Schüler*innen des B2b1-Begründungsmusters im Vordergrund stehen, *inhaltliche* Merkmale jedoch ebenfalls bedacht werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage 1b) folgt aus der qualitativen Analyse, dass in der *Rezeption* der Textversionen ein unterschiedlicher Fokus bei den beiden Schüler*innen vorliegt, sodass sich die Begründungen der **Perspektivenübernahme** und der **Textpräferenz** unterscheiden: Für TJAP20_O1 ist die geringere *Textlänge* des ES-Textes relevanter für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** und entspricht eher dem persönlichen *Leseverhalten*, während für DMCS24_O1 die *Textlänge* des O-Textes zum zentralen Merkmal wird. Im Zusammenhang mit dieser Fokussierung könnte stehen, dass TJAP20_O1 scheinbar mehr *Kapazitäten* für das basale *Textverstehen* aufwenden muss und daher ihre Aussagen mit BK1-Begründungskategorien zum ES-Text positiver ausfallen. Die Schülerin nimmt im Sinne der Forschungsfrage 1c) (wie die Mehrheit der Schüler*innen der primären B1-Begründungslinie) die *Rezeption* des ES-Textes im Vergleich zum O-Text als

¹¹⁴ Anmerkung. B2b: Schüler*innen nutzen primär BK2-Begründungen unter Einbezug von BK1-Begründungskategorien.

kognitiv entlastend wahr. Für DMCS24_O1 scheinen keine *Verständnisschwierigkeiten* vorzuliegen, sodass die *Länge* des O-Textes als *textoberflächliches* Merkmal positiv gewertet werden kann. Beide Schülerinnen können als leseaffin beschrieben werden. Im direkten Vergleich liegt DMCS24_O1 jedoch mit der *Deutschnote* einen Notenschritt sowie jeweils einen Punkt in *Lesehäufigkeit* und *Lesemotivation* vor TJAP20_O1 und gibt zudem ein positiveres *Leseselbstkonzept* an. Eine *kognitive Entlastung* scheint für DMCS24_O1 kein relevantes Merkmal ihrer Rezeption der Textversionen zu sein.

Die vier Schüler*innen der Interviews, die dem *zweiten Begründungsmuster* (B2b2) zugeordnet werden, bewerten die *Kürze* des ES-Textes positiv bezogen auf die **Perspektivenübernahme** oder den **Perspektivwechselwettbewerb** (BK1). Sie wählen in der **Textpräferenz** jedoch durchgehend den O-Text aufgrund des *Inhaltes* aus (BK2). Hinsichtlich der Forschungsfrage 1a) benennen sie deutlich *textoberflächliche* und *inhaltliche* Merkmale der Textversionen. Gleichwohl die Schüler*innen den O-Text für *inhaltlich spannender* und *ausführlicher* halten, wird für die zusätzliche Rezeptionshandlung der **Perspektivenübernahme** die *Textlänge* als *textoberflächliches* Merkmal des ES-Textes relevanter als der *Inhalt*. Bezüglich der Forschungsfrage 1b) erscheinen für die literarästhetische Rezeption in dieser Gruppe die BK1-Begründungskategorien des ES-Textes relevant und förderlich, während für die **allgemeine Textrezeption** und **Textpräferenz** die BK2-Begründungskategorien des O-Textes genannt werden. Auffällig ist, dass sich drei Schüler*innen des zweiten Begründungsmusters mit ihrer *Leseleistung* im ELFE-Leseverständnistest auf dem niedrigsten 1. Prozentrang befinden und drei Schüler*innen mit ihrem *Leseselbstkonzept* unter dem Stichprobendurchschnitt liegen. Die selbsteingeschätzten *Lesefähigkeiten* hinsichtlich des *Leseselbstkonzeptes* der Schüler*innen (und die *Verständnisschwierigkeiten* bei DMSH01_ES1) können für Forschungsfrage 1c) ein Hinweis sein, dass der ES-Text, wie für die Mehrheit der Schüler*innen der primären B1-Begründungslinie, für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** neben den hierarchieniedrigen Leseprozessen eventuell mehr **kognitive Kapazitäten** für hierarchiehohe und *emotional* geprägte Rezeptionshandlungen frei lässt.

Die beiden Schüler*innen des *dritten Begründungsmusters* (B2b3) stehen mit ihren Aussagen dem zweiten Begründungsmuster entgegen: Bezüglich der Forschungsfrage 1a) benennen sie ebenfalls deutlich sowohl *textoberflächliche* als auch *inhaltliche* Merkmale der Textversionen. Sie heben die in der **allgemeinen Textrezeption** wahrgenommene *inhaltliche* Ausführlichkeit (BK2) des O-Textes jedoch nicht nur bezogen auf *Informationen*, sondern ebenfalls bezogen auf das *Mitfühlen* und *Emotionen* im Text hervor, sodass diese beiden *inhaltlichen* Begründungskategorien als positive Merkmale in Aussagen zur **Perspektivenübernahme** und zum **Perspektivwechselwettbewerb** zentral werden. Hinsichtlich der Forschungsfrage 1b) erweisen sich für beide die *inhaltsbezogenen* BK2-Begründungskategorien des O-Textes als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption. Insgesamt erscheinen die Textversionen den beiden Schüler*innen jedoch nicht unterschiedlich *spannend* oder *interessant*. Sie wählen für die **Textpräferenz** den ES-Text aufgrund der geringeren *Textlänge* (BK1) aus. Die *Leseleistung* beider Schüler*innen im ELFE-Leseverständnistest liegt auf dem durchschnittlichen, im Stichprobenvergleich guten 3. Prozentrang und ihr *Leseselbstkonzept* fällt durchschnittlich (MHDS13_O1) beziehungsweise überdurchschnittlich (HMLS27_O1) gut aus. Da bei beiden Schüler*innen scheinbar keine *Verständnisschwierigkeiten* vorliegen, kann der O-Text als *inhaltlich* ausführlicherer und für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** geeignetere Textversion begründet werden. Die **Textpräferenz** des ES-Textes aufgrund der geringeren *Textlänge* scheint hingegen rein auf der persönlichen Bevorzugung der *kürzeren* gegenüber der *längeren* Textversion zu beruhen. Es

gibt hinsichtlich der Forschungsfrage 1c) keine Hinweise darauf, ob diese beiden Schüler*innen den ES-Text im Vergleich zu dem O-Text als *kognitiv entlastend* wahrnehmen. In dem der Mehrheit der Interviews der B2b-Begründungslinie zugeordneten *vierten Begründungsmuster* (B2b4) werden bezüglich der Forschungsfrage 1a) BK1- und BK2-Begründungskategorien genannt. Dabei werden die BK2-Begründungskategorien im Gegensatz zu den vorherigen Gruppen sowohl in Aussagen für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** als auch für die **Textpräferenz** zentral.¹¹⁵ Die BK1-Begründungskategorien kommen vermehrt als differenzierende Merkmalsbeschreibungen der Textversionen vor, werden in den Aussagen jedoch nicht zur Begründungsbasis. Vier Schüler*innen *präferieren* auf Basis des *Textinhaltes* den O-Text, zwei Schüler*innen würden beide Texte lesen und ein Schüler (DOLB18_ES1) *präferiert* den ES-Text. Außer DOLB18_ES1 begründen alle Schüler*innen den O-Text als grundsätzlich *inhaltlich gehaltvoller* oder *spannender*. Hinsichtlich der Forschungsfrage 1b) beschreiben auf Basis des (ausführlicheren) *Textinhaltes* fünf Schüler*innen (NMFP07_ES1, SFCP28_ES1, NGJP26_ES1, ALKS26_ES1, HALL28_ES1) den O-Text als geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und/oder den **Perspektivwechselwettbewerb**. Der O-Text wird dabei als geeigneter beschrieben, weil dieser *länger*, *spannender* und *ausführlicher* ist sowie sich besser *hineinversetzt* werden konnte. Der ES-Text wird von zwei Schülern (DOLB18_ES1 und WWT A10_O1 mit einer *Leseleistung* im ELFE-Leseverständnistest auf Prozentrang 5) anhand des *Inhaltes* und insbesondere der im ES-Text ausgedrückten *Gefühle* der Hauptfigur als geeignetere Textgrundlage für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** begründet. Während DOLB18_ES1 eben aus diesen Gründen final den ES-Text *präferiert*, findet WWT A10_O1 den O-Text *spannender* und *besser*. Die durchgehende Auswahl des ES-Textes von DOLB18_ES1, der neben der hohen *Leseleistung* ein überdurchschnittlich hohes *Leseselbstkonzept* und ebenso die höchsten Punkte für *Lesemotivation* und *Lesehäufigkeit* angibt, scheint rein durch die *Textinhalte* und hier spezifisch durch den konkreteren Ausdruck der *Gefühle* der Hauptfigur bedingt zu sein. Die fünf Schüler*innen, die den O-Text für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb** hervorheben, nehmen nicht so detailliert die möglicherweise spezifisch für die Rezeptionshandlungen relevanten Textstellen in den Blick, wie die zwei Schüler bezüglich des ES-Textes. Für Erstere sind die *inhaltliche Menge* und die *längere Beschreibung* des Geschehens bedeutender, während DOLB18_ES1 und WWT A10_O1 die konkreten *Gefühlsbenennungen* im ES-Text als gewichtiger empfinden. Im 4. Begründungsmuster scheinen weniger die *Fähigkeiten* der Schüler*innen und mehr die differente *Rezeption* auf hierarchiehohen Leseprozessebenen zu unterschiedlichen Begründungen zu führen. Es gibt hinsichtlich der Forschungsfrage 1c) keine Hinweise darauf, ob der ES-Text im Vergleich zu dem O-Text als *kognitiv entlastend* wahrgenommen wird.

Der **B2c-Begründungslinie** können insgesamt drei neue Schüler*innen und JDHM19_ES1 zugeordnet werden. In diesen Interviews kommen bezüglich Forschungsfrage 1a) maßgeblich *inhaltliche* Begründungen zugunsten des O-Textes vor, wie die *Ausführlichkeit* des Textes, das bessere *Hineinversetzen* und die *Spannung*. Zudem können in den Aussagen diesen Schüler*innen BK3-Begründungskategorien erfasst werden, wie *plötzliche Satzanfänge* und *spannende Wörter* oder die *Zeitform* der Texte. Hinsichtlich Forschungsfrage 1b) bewerten

¹¹⁵ In dem Begründungsmuster B2b4 sind Schüler*innen aller Prozentränge der ELFE-Leseleistung vertreten sowie auch Schüler*innen mit einem niedrigen als auch mit einem hohen Leseselbstkonzept sowie niedriger als auch hoher Lesemotivation oder Lesehäufigkeit. Verständnisschwierigkeiten scheinen in dieser Gruppe nicht vorzuliegen.

drei Schüler*innen (JDHM19_ES1, ATTS24_O1, JSJA13_O1) den O-Text für die **Perspektivenübernahme** und/oder für den **Perspektivwechselwettbewerb** als geeigneter und *präferieren* diesen. ATTS24_O1 und JDHM19_ES1 geben für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** Aussagen mit *inhaltlichen* Begründungen, während sich bei JSJA13_O1 darüber hinaus eine BK3-Begründung findet: JSJA13_O1 beschreibt, dass die *Zeitform* der Gegenwart des O-Textes erleichtere, sich in Emil *hineinzuversetzen*. Im Gegensatz dazu beschreibt PJLM01_O1 (geringstes LSK der B2c), dass die **Perspektivenübernahme** in Rezeption des ES-Textes besser geklappt hat, weil dieser *kürzer* und mit *weniger Informationen* sei. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird wiederum der O-Text angegeben. Und obwohl der ES-Text als *flüssiger* und *leichter zu lesen* beschrieben wird, wird der O-Text *präferiert*, weil dieser besser *gefällt*. Insgesamt *präferieren* demnach alle vier Schüler*innen der B2c-Begründungslinie den O-Text und geben diesen für den **Perspektivwechselwettbewerb** an. Drei Schüler*innen befinden sich nach dem *ELFE-Leseverständnistest* auf dem 3. und ein Schüler auf dem 4. Prozentrang, sodass von guten bis sehr guten Lesefähigkeiten ausgegangen werden kann. Die Mittelwerte des *Leseselbstkonzeptes* liegen in zwei Interviews über (JDHM19_ES1, JSJA13_O1) und in zwei Interviews etwas unter dem Stichprobendurchschnitt (ATTS24_O1, PJLM01_O1). In Beantwortung der Forschungsfrage 1b) bewerten die Schüler*innen der B2c-Begründungslinie einen *inhaltlich* ausführlicheren Text, der auch die *Gefühle* beschreibt, sowie *sprachliche* Merkmale der Textversionen (*spannende Wörter, Gegenwart, Satzanfänge mit plötzlich*) als prägend für ihre *Rezeption*. Außer in einem Fall können diese *inhaltlichen* wie *sprachlichen* Merkmale die literarästhetische Rezeption unterstützen. Hinsichtlich einer möglichen *kognitiven Entlastung* wäre PJLM01_O1 anteilig mit der Gruppe des zweiten Begründungsmusters (B2b2) unter Hinzunahme von BK3-Begründungen zu vergleichen. Dagegen wären JDHM19_ES1, JSJA13_O1 und ATTS24_O1 unter Hinzunahme von BK3-Begründungen eher mit der Gruppe des vierten Begründungsmusters (B2b4) zu vergleichen. Konkrete Aussagen zur Forschungsfrage 1c) finden sich in den Interviews allerdings nicht.

Der **B3-Begründungslinie** mit primären Aussagen zu *sprachlichen* Begründungen können die Interviews von zwei Schüler*innen zugeordnet werden. Für die Forschungsfrage 1a) lässt sich festhalten, dass in den Interviewaussagen dieser beiden Schüler*innen alle drei Begründungskategorien vorkommen. Beide Schüler*innen *präferieren* den O-Text und bewerten diesen als geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und den **Perspektivwechselwettbewerb**. Sie setzen ihre Aussagen zu *inhaltlichen* Begründungen (wie die *Spannung* oder die *Gefühle*) in einen Zusammenhang mit Aussagen zu *sprachlichen* Begründungen (wie den *Formulierungen, Spannungswörtern, dem Sprachstil* oder dem *Textaufbau*). Beide Schüler*innen verfügen nach dem *ELFE-Leseverständnistest* mit dem 3. Prozentrang über *gute Lesefähigkeiten* und ihr *Leseselbstkonzept* liegt (etwas) über dem Stichprobendurchschnitt. Hinsichtlich der Forschungsfrage 1b) erscheinen diesen Schüler*innen entsprechend insbesondere die *sprachlichen* Merkmale des O-Textes relevant und förderlich für die literarästhetische Rezeption. Sie sind ebenfalls eher mit der Gruppe des vierten Begründungsmusters (B2b4) zu vergleichen, da keine BK1-Begründungskategorien in ihren Aussagen vorkommen. Konkrete Aussagen zur Forschungsfrage 1c) finden sich in den Interviews der primären B3-Begründungslinie nicht.

Wie bereits die zusammenfassende Darstellung der Interviews andeutet, zeigen die Gruppenzusammenfassungen ebenfalls, dass es keine verallgemeinerbaren Typen gibt, welchen *textbezogene* oder *subjektbezogene* „Rezeptionskategorien“ zugeordnet werden können, um vor dem Leseprozess auf die literarästhetische Rezeption schließen zu können. Die Schüler*innen

scheinen nur schwer im Voraus einer der Textversionen zugeordnet werden zu können, um ihnen die bestmögliche, individuell passende Textgrundlage für die Initiierung einer gelingenden literarästhetischen Rezeption bereitzustellen. Da der Rezeptionsprozess an sich *textbezogen* sowie *subjektbezogen* different abläuft und die geforderten Anschluss-handlungen wieder neue situative Rezeptionsprozesse prägen, bleiben didaktische Entscheidungen der Text-Leser-Passung komplexen Einflussfaktoren ausgeliefert. Dabei können die Schüler*innen selber als Expert*innen ihrer individuellen Rezeption anerkannt werden und Anhaltspunkte für eine schülerorientierte Ausrichtung der Text-Leser-Passung geben.

6.1.3 | Quantitative Auswertung der Interviewaussagen

Mit einer quantitativen Auswertung der Interviewaussagen zu den vier Bereichen kann in Triangulation mit den Ergebnissen der vorhergehenden qualitativen Auswertung (Kap. 6.1.2) geprüft werden, ob sich spezifisch je Textversion unterschiedliche Begründungskategorien abzeichnen. Es soll herausgestellt werden, 1a) ob die Schüler*innen die Texte bezogen auf die *Merkmale je Textversion* unterschiedlich rezipieren. Dafür werden die analysierten *textbezogenen* Begründungslinien weiterführend analysiert.

Da in den Interviewaussagen zum Teil die Reihenfolge der Texte erwähnt wird, muss zunächst ausgeschlossen werden, dass die Begründungslinien unabhängig von der Textreihenfolge vorkommen: Wie in Tabelle 6.19 zu sehen ist, scheinen die *textoberflächlichen* Begründungen im Interview für die B1-Begründungslinie nicht mit der Textreihenfolge zusammenhängen. Für die B2- und B3-Begründungslinie könnte angenommen werden, dass in den Interviews der Schüler*innen, die den ES-Text zuerst gelesen haben, etwas eher *inhaltliche* Begründungen (BK2) und weniger *sprachliche* Begründungen (BK3) vorkommen als in den Interviews derjenigen, die den O-Text zuerst gelesen haben. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen Textreihenfolge und Begründungslinien zeichnet sich jedoch nicht ab. Somit kann angenommen werden, dass sich die den Interviews zugeordneten *textbezogenen* Begründungslinien auf die Rezeption der Textversionen und nicht den Störfaktor der Reihenfolge zurückzuführen sind.

| | erster Text im Reader | |
|--------------------------------------|-----------------------|--------|
| | ES-Text | O-Text |
| sprachliche Begründungen | 0.7 % | 11.7 % |
| inhaltliche Begründungen | 54.3 % | 43.8 % |
| textoberflächliche Begründung | 38.4 % | 38.7 % |
| SUMME | 100.00 | 100.00 |
| n = Dokumente | 20 | 18 |

Tab. 6.19: Zusammenhang Begründungslinien und Textreihenfolge

Anmerkung. Für die vollständigen Tabellen je Interview aus der Analyse in MAXQDA siehe Anhang J.2.

6.1.3.1 | Textoberflächliche, inhaltliche und sprachliche Begründungen

Eine Analyse der einzelnen Begründungskategorien nach Häufigkeiten kann eine aussagekräftige Übersicht bieten, wie die Begründungen in den Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption**, zur **Perspektivenübernahme**, zum **Perspektivwechselwettbewerb** und zur **Textpräferenz** von den Schüler*innen im Vergleich von ES-Text und O-Text ausfallen. Hierfür wurden alle genannten Begründungskategorien der Begründungslinien B1, B2 und B3 sowie die für diese Analyse spezifisch betrachtete Begründungskategorie *Gefühle* in eine Häufigkeitsstatistik übertragen.

B1: textoberflächliche Begründungen

Grundsätzlich scheinen die Schüler*innen in ihren Interviewaussagen bei beiden Textversionen *textoberflächliche* Merkmale zu nennen. In ihren Begründungen kommen diese jedoch etwas mehr bezogen auf den ES-Text (24x) statt auf den O-Text (19x) bezogen vor. Für den **Perspektivwechselwettbewerb** scheinen *textoberflächliche* Begründungen weniger relevant als in den Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption**, zur eigenen

Perspektivenübernahme und zur **Textpräferenz**. Die **Perspektivenübernahme** wird in Aussagen zum ES-Text etwas mehr *textoberflächlich* (15x) begründet als in Aussagen zum O-Text (11x).

| textoberflächliche Begründungen | O-Text | ES-Text | Differenz |
|---------------------------------|--------|---------|-----------|
| Textrezeption | 19 | 24 | -5 |
| Perspektivenübernahme | 11 | 15 | -4 |
| Perspektivwechselwettbewerb | 7 | 7 | 0 |
| Textpräferenz | 11 | 12 | -1 |
| Summe | 48 | 58 | -10 |

Tab. 6.20: Verteilung textoberflächlicher Begründungskategorien

B2: inhaltliche Begründungen

In der quantitativen Auswertung von *inhaltlichen* Begründungen zeichnet sich ab, dass diese in Aussagen zur **allgemeinen Textrezeption** etwas häufiger zum O-Text vorkommen: Bei 25 Schüler*innen können bezogen auf den O-Text und bei 20 Schüler*innen bezogen auf den ES-Text *inhaltliche* Begründungskategorien in ihrer Beschreibung der **allgemeinen Textrezeption** analysiert werden. Zur eigenen **Perspektivenübernahme** überwiegen ebenfalls die Aussagen zum *Inhalt* bezüglich des O-Textes (14x) denen des ES-Textes (9x). Dieses Verhältnis trifft auch für die Aussagen zur **Textpräferenz** zu: 15x wird der O-Text und 8x der ES-Text bezogen auf den *Textinhalt präferiert*. In den *inhaltsbezogenen* Begründungen des **Perspektivwechselwettbewerbs** differenziert sich diese Tendenz stärker aus: Für den **Perspektivwechselwettbewerb** wird deutlich der O-Text (17x) im Gegensatz zum ES-Text (2x) durch *inhaltliche* Bezüge positiv herausgestellt.

| inhaltliche Begründungen | O-Text | ES-Text | Differenz |
|-----------------------------|--------|---------|-----------|
| Textrezeption | 25 | 20 | 5 |
| Perspektivenübernahme | 14 | 9 | 5 |
| Perspektivwechselwettbewerb | 17 | 2 | 15 |
| Textpräferenz | 15 | 8 | 7 |
| Summe | 71 | 39 | 32 |

Tab. 6.21: Verteilung inhaltlicher Begründungskategorien

B3: sprachliche Begründungen

Differenzen der in den Interviews genannten *textbezogenen* Merkmale zeigen sich auch in Aussagen, die *sprachlichen* Begründungskategorien zugeordnet werden. Die *sprachlichen* Begründungskategorien kommen allerdings insgesamt recht selten vor. Am stärksten ist die Differenz in den Aussagen mit *sprachlichen* Begründungen zur **allgemeinen Textrezeption**, die zum Einstieg in das Interview von den Schüler*innen frei formuliert werden. Hier können vermehrt für den O-Text (6x) und nur in wenigen Interviews für den ES-Text (2x) *sprachliche* Begründungen analysiert werden. In den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** und zum **Perspektivwechselwettbewerb** überwiegen leicht die Zuordnungen *sprachlicher* Begründungskategorien zum O-Text. In Aussagen zur **Textpräferenz** ist das Verhältnis ausgeglichen.

| sprachliche Begründungen | O-Text | ES-Text | Differenz |
|-----------------------------|--------|---------|-----------|
| Textrezeption | 6 | 2 | 4 |
| Perspektivenübernahme | 2 | 1 | 1 |
| Perspektivwechselwettbewerb | 1 | 0 | 1 |
| Textpräferenz | 2 | 2 | 0 |
| Summe | 11 | 5 | 6 |

Tab. 6.22: Verteilung sprachlicher Begründungskategorien

Begründungen bezüglich der im Text gegebenen Gefühle

Die spezifisch betrachtete Begründungskategorie *Gefühle* wird für die quantitative Analyse gesondert ausgewertet und zählt grundlegend zu den *inhaltlichen* Begründungskategorien. Hier werden Aussagen einbezogen, herausgestellt wird, dass eine Textversion *Gefühle* besonders gut ausdrückt oder beschreibt. Dieses Merkmal erwähnen Schüler*innen in den Interviews insbesondere im Zusammenhang mit dem Gelingen der eigenen **Perspektivenübernahme**. Aussagen mit dieser Begründungskategorie der *Gefühle* bezüglich des O-Textes werden durchgehend leicht häufiger und in anderen Bereichen als nur der **Perspektivenübernahme** häufiger erwähnt. Die beispielhafte quantitative Analyse einer einzelnen Begründungskategorie zeigt jedoch, dass hier ebenfalls keine einseitige Aussage zugunsten einer Textversion gemacht werden kann. Denn in den Interviews kommen nicht nur für den O-Text, sondern ebenso zum Teil für den ES-Text Aussagen dazu vor, dass diese Textversion *Gefühle* besonders gut ausdrückt oder beschreibt: So kommt beispielsweise diese für die **Perspektivenübernahme** zentrale Begründungskategorie der *Gefühle* 5x beim O-Text und 4x beim ES-Text vor. Bei Aussagen der **allgemeinen Textrezeption** und **Textpräferenz** ist die Differenz zugunsten des O-Textes leicht höher. Aber auch für den **Perspektivwechselwettbewerb**, für den bezüglich der Aussagen zu *inhaltlichen* Begründungen oben insgesamt eine starke Differenz festgestellt werden konnte, zeigt sich hier kein deutlicher Unterschied in der Wahrnehmung der Schüler*innen. Die *Gefühle* scheinen entsprechend keine zentrale, für alle Schüler*innen geltende Kategorie zur Begründung differenter Wahrnehmung der Textversionen darzustellen.

| Begründungskategorie Gefühle | O-Text | ES-Text | Differenz |
|------------------------------|--------|---------|-----------|
| Textrezeption | 3 | 1 | 2 |
| Perspektivenübernahme | 5 | 4 | 1 |
| Perspektivwechselwettbewerb | 3 | 2 | 1 |
| Textpräferenz | 3 | 1 | 2 |
| Summe | 14 | 8 | 6 |

Tab. 6.23: Verteilung der Begründungskategorie Gefühle

6.1.3.2 | Auswertung der Begründungen nach textbezogenen Bewertungen

Nun lässt sich noch quantitativ ausdifferenzieren, wie viele von den genannten Begründungen positiv oder negativ für die jeweilige Textversion ausfallen: Es werden Aussagen analysiert, in welchen konkret ein Merkmal einer Textversion zugeordnet und dieses als vorteilhaftes oder nachteiliges Merkmal bewertet wird. In einer Auszählung der positiven Aussagen zeigt sich, dass zur BK1-Begründungskategorie des *leichteren/besseren Lesens* und zum *Textverständnis* der O-Text deutlich seltener positiv genannt wird als der ES-Text (6/14). In den Aussagen mit

BK2-Begründungskategorien hinsichtlich des *Inhaltes* und der *Spannung* wird der O-Text hingegen deutlich häufiger positiv genannt als der ES-Text (17/2; 14/7).

Die negativen Aussagen zeigen auf, dass diese *inhaltlichen* Merkmale den Schüler*innen im ES-Text zum Teil zu wenig erscheinen. Die Begründungen des *leichteren/besseren Lesens* und des *Textverständnisses* sind in den negativen Aussagen relativ ausgeglichen: Beide Textversionen werden von einem Anteil der Schüler*innen jeweils als *schlechter/schwerer zu Lesen* bewertet (1/2; 4/3). Die BK1-Begründungskategorie *Textlänge* wird für beide Textversionen recht ausgewogen positiv oder negativ bewertet, sodass die Schüler*innen zum Teil den O-Text positiv/negativ *lang* oder den ES-Text positiv/negativ *kurz* finden (vgl. Tab. 6.24).

| Begründungslinie | Begründungskategorie | positive Aussagen | | negative Aussagen | |
|------------------|--------------------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|
| | | ORIG | ES | ORIG | ES |
| B2 | Inhalt | 17 | 2 | 17 | 2 |
| B2 | Interesse | 7 | 4 | 7 | 4 |
| B2 | Spannung | 14 | 7 | 14 | 7 |
| B1 | Textlänge | 14 | 12 | 14 | 12 |
| B1 | besser/leichter zu lesen | 6 | 13 | 6 | 13 |
| B1 | Verständnis | 6 | 14 | 6 | 14 |

Tab. 6.24: Bewertungen der Begründungskategorien je Textversion

6.2 | Leseinteresse und Textpräferenz

F2: Unterscheiden sich das Leseinteresse und die Textpräferenz der beiden Textversionen? Welche Zusammenhänge der Rezeption mit *textbezogenen* oder *personenbezogenen* Merkmalen lassen sich analysieren?

- a) Welches *Leseinteresse* wird angegeben?
- b) Welche Ursachen der *Textpräferenz* liegen vor?
- c) Stehen *textbezogene* oder *personenbezogene* Merkmale in einem Zusammenhang mit der *Textpräferenz* und dem Gelingen der *Perspektivenübernahme*?

Zur Beantwortung der 2. Forschungsfrage werden hinsichtlich 2a) aus dem Reader die Skala zum *Interesse* nach STEINHÄUER (2010) und das Item MT1 aus der Skala zu *Merkmalen je Textversion* analysiert. Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2b) werden die Antworten im Reader zur **Textpräferenz** ausgewertet. Für die anteilige Beantwortung von Forschungsfrage 2c) werden in Triangulation der qualitativen und quantitativen Daten mögliche Zusammenhänge der **Textpräferenz** mit *textbezogenen* und *personenbezogenen* Merkmalen untersucht (Kap. 6.2.1). In einem weiteren Kapitel werden die Aussagen der Interviews hinsichtlich 2a) dem **Interesse** und hinsichtlich 2c) dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** qualitativ analysiert (Kap. 6.2.2). Anschließend können die bisherigen Analysen quantitativ hinsichtlich a) den Angaben zum **Leseinteresse** und 2b) den Angaben zur **Textpräferenz** ausgewertet werden. Zuletzt können zur Beantwortung von 2c) mögliche Zusammenhänge der **Textpräferenz** und der **Perspektivenübernahme** statistisch geprüft werden (Kap. 6.2.3).

6.2.1 | Quantitative Auswertung des Fragebogens

Die quantitative Auswertung der Skalen mit Items zum **Interesse** lässt Antworten zur Forschungsfrage 2a) finden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2b) wird die Frage nach der **Textpräferenz** und ihren verbalen Begründungen im Reader vergleichend analysiert. Und zur Beantwortung der Forschungsfrage 2c) werden mögliche Zusammenhänge der **Textpräferenz** mit anderen Merkmalen erfasst.

6.2.1.1 | Fragebogenskalen des Interesses

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2a) *Welches Leseinteresse wird angegeben?* wird primär die Skala zum **Interesse** von STEINHÄUER (2010) ausgewertet. Sekundär können die Angaben zum Item des **Interesses** (MT1) aus der Skala zu **Merkmalen je Textversion** einen ergänzenden Blick auf die Angaben der Schüler*innen zum **Interesse** bieten.

STEINHÄUER (2010: 164) stellt **Interesse** als von der **Involviertheit** abzugrenzendes Konstrukt heraus. In der vorliegenden Stichprobe bestätigt sich zwar die Konstruktzugehörigkeit der Items (vgl. Anhang K.1.2). Jedoch ergibt sich wie für die Skalen der **Involviertheit** (vgl. Kap. 6.1.1.1) ebenfalls für die Skala des **Interesses** ein sehr guter Reliabilitätswert, wenn die Items beider Textversionen einbezogen werden (vgl. Tab. 6.25). Das spricht dafür, dass die Schüler*innen für beide Textversionen ähnliche Angaben zum **Leseinteresse** machen.

| Subskala | N | Reliabilität Cronbachs Alpha (α) | Summenwert | Varianz | Standard- abweichung | Itemzahl |
|-------------------------------|-----|--|------------|---------|-------------------------|----------|
| Int _{1-3ES&ORIG} | 151 | .906 | 18.24 | 23.503 | 4.848 | 6 |

Tab. 6.25: Interesse je Textversion: Skalen-Statistik

Um zu prüfen, ob sich gegebenenfalls in Anteilen Differenzen des **Leseinteresses** ergeben, werden die deskriptiven Werte verglichen und ein t-Test sowie ein Wilcoxon-Test durchgeführt. Die Schüler*innen stimmen dem **Interesse** in Rezeption des ES-Textes im Mittel (Int_{1-3ES} Summenwert = 8.79) weniger stark zu als für den O-Text (Int_{1-3ES} Summenwert = 9.25). Am stärksten wird für den ES-Text beim dritten Item zugestimmt (*Ich finde den Text interessant*, Int_{3ES} M = 3.16). Für den O-Text wird das erste Item (*Der Text gefällt mir gut*, Int_{1ORIG} M = 3.19) am ehesten betätigt (vgl. Kap. 5.5.3.4, Tab. 5.33).

Diese Differenzen auf Itemebene sind jedoch nicht sehr stark ausgeprägt. Der t-Test¹¹⁶ verweist mit einem Vergleich der Mittelwerte der Subskalen der Skala zum *Interesse* (vgl. Döring/Bortz 2016: 824 f.) auf keine signifikanten Effekte in Rezeption der *Textversionen* auf das **Leseinteresse** der Schüler*innen. Ebenso zeigt der empirische t-Wert – der mit $\delta = -1.345$ innerhalb des kritischen Wertebereiches ($\delta = -1.960$ bis 1.960 , $\alpha = .05$, Fläche = $.975$, $df > 120$) liegt – an, dass die Nullhypothese bestehen bleibt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 590). Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede des **Leseinteresses** je Textversion. Wie bei den beiden Skalen zur **Involviertheit** ist auch für die Skala des **Interesses** die Wahrscheinlichkeit recht hoch, dass die Differenz im Mittelwert (δ) zufällig ist, was sich ebenfalls in den signifikanten Korrelationen zwischen den Subskalen erkennen lässt.

Allerdings lässt sich auf Konstruktebene zwischen Subskalen eine größere Mittelwertdifferenz (δ) aufzeigen: Der O-Text wird tendenziell im Durchschnitt als *interessanter* befunden als der ES-Text (vgl. Tab. 6.26).

| Skala | N | δ | df | Signifikanz (2-seitig) | Korrelation (r) | Signifikanz |
|--|-----|----------|-----|---------------------------|-----------------|-------------|
| Subskala Int _{1-3ORIG} & Subskala Int _{1-3ES} | 154 | -1.345 | 153 | .181 | .720 | < .001 |

Tab. 6.26: Subskalen Interesse: t-Test bei abhängigen Stichproben

Diese Tendenz zugunsten des O-Textes bestätigt der Wilcoxon-Test: Viele Schüler*innen geben je Textversion differente Wertungen an und diese fallen insgesamt eher zugunsten des **Leseinteresses** am O-Text aus (positive Ränge). Zugleich zeigt sich, dass keine signifikanten Unterschiede vorliegen, weil ebenfalls viele gleiche Bewertungen bestehen (Bindungen), die eine durchgehende Differenz (H1) unwahrscheinlich machen (vgl. K.2.4).

Nimmt man mit einem t-Test die einzelnen Items in den Blick, so stellt sich heraus, dass für die vorhandenen Differenzen der Subskala des **Interesses** insbesondere die Items Int₁ ($\delta = -1.403$) und Int₂ ($\delta = -1.338$) verantwortlich sind. Der O-Text scheint den Schüler*innen eher zu *gefallen* und eher zu der Bewertung zu führen, *gerne mehr solche Texte zu lesen* (vgl. Anhang K.2.4). Der Wilcoxon-Test ergibt, dass die Differenzen im Vergleich zu den Bindungen in den Subskalen zu Int₁ (*Text gefällt mir gut*) am stärksten ausfallen (vgl. Anhang K.2.4).

Um einen Zusammenhang der **Präferenz** (AV: P₀, P₁, P₂)¹¹⁷ mit den Subskalen des **Interesses** (UV: Int_{1-3ES} und Int_{1-3ORIG}; metrisch, gemittelt) zu prüfen, wird eine multinominal logistische

¹¹⁶ vgl. Fußnote 65.

¹¹⁷ Anmerkung. Das Item *gar keins* (P₃) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

Regressionsanalyse durchgeführt (vgl. Döring/Bortz 2016: 689). Das berechnete Modell ergibt eine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(4) = 69.936^{***}$, $p < .001$) und kann 42 % (Nagelkerke R-Quadrat: mittlere Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz aufklären. Das Modell zeigt sich damit als gut geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen. Drei Effekte werden signifikant. Die Nullhypothese, dass die **Textpräferenz** von *beide* (P_0), *Originaltext* (P_1) und *Text in einfacher Sprache* (P_2) und das angegebene **Leseinteresse** nach der Skala von STEINHÄUER (2010) nicht zusammenhängen, kann demnach verworfen werden. Die Regressionsanalyse verweist darauf, dass ein starkes **Interesse** am O-Text eine **Textpräferenz** eben dieser Textversion wahrscheinlicher macht (Wald(1) = 5.138*, $p = .023$) und ein starkes **Interesse** am ES-Text eine **Textpräferenz** des O-Textes unwahrscheinlicher macht (Wald(1) = 22.003***, $p < .001$). Für den ES-Text zeigt sich, dass gegenläufig ein starkes **Interesse** am O-Text eine **Textpräferenz** des ES-Textes unwahrscheinlicher macht (Wald(1) = 7.235**, $p = .007$). Nicht signifikant wird der Effekt, dass ein hohes **Interesse** am ES-Text eine **Textpräferenz** eben dieser Textversion wahrscheinlicher macht (Wald(1) = .008, $p = .927$; vgl. Tab. 6.27).

| Textpräferenz | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|------------------------|--------|-----------------|---------------|----------------|-------------|
| Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 4.706 | 1.285 | 13.415 | 1 | < .001 |
| | Int _{1-3ES} | -2.816 | .600 | 22.003 | 1 | < .001 |
| | Int _{1-3ORIG} | 1.322 | .583 | 5.138 | 1 | .023 |
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 4.476 | 1.258 | 12.661 | 1 | < .001 |
| | Int _{1-3ES} | -.050 | .546 | .008 | 1 | .927 |
| | Int _{1-3ORIG} | -1.382 | .514 | 7.235 | 1 | .007 |

Tab. 6.27: Subskalen Interesse: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Ich würde beide Texte gleich gerne lesen.*

Für die Interviews mit einem hohem **Interesse** am ES-Text kann eine Betrachtung der Häufigkeitsverteilung Aufschluss darüber geben, welche **Textpräferenz** diese Schüler*innen angeben. Wie die nachfolgend stehende Kreuztabelle (vgl. Tab. 6.28) zeigt, scheint bei einem hohem **Interesse** am ES-Text die Wahl eventuell auch auf die **Präferenz** beider Textversionen zu fallen. Zudem sind Interviews möglich, wo Schüler*innen kein oder wenig **Interesse** am ES-Text angeben und die dennoch den ES-Text als **Präferenz** wählen. Die Angaben zum **Interesse** je Textversionen in der Skala von STEINHÄUER (2010) sind entsprechend prägender für eine ebenso ausgerichtete **Textpräferenz**, sofern für den O-Text ein starkes **Interesse** angegeben wird. Das **Interesse** am ES-Text nimmt weniger Einfluss auf die Wahl eben dieser Textversion als **Textpräferenz**.

| | | Interesse am ES-Text | | | | | | | | | | | Gesamt |
|---------------------------------------|--|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|--------|
| | | 1.00 | 1.33 | 1.67 | 2.00 | 2.33 | 2.67 | 3.00 | 3.33 | 3.50 | 3.67 | 4.00 | |
| Welches Buch würdest du lieber lesen? | Ich würde beide gleich gerne lesen. | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 8 | 4 | 1 | 5 | 26 | 49 |
| | Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | 7 | 0 | 1 | 4 | 13 | 8 | 9 | 5 | 0 | 4 | 5 | 56 |
| | Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | 3 | 1 | 0 | 1 | 5 | 3 | 10 | 8 | 0 | 5 | 9 | 45 |
| | gar keins | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Gesamt | | 12 | 1 | 1 | 8 | 19 | 13 | 27 | 17 | 1 | 14 | 40 | 153 |

Tab. 6.28: Kreuztabelle Textpräferenz und Interesse

Ein weiteres Indiz für das **Leseinteresse** ist die Variable MT1 (*Textinhalt ist interessant*) aus der Skala zu *Merkmale je Textversion*. Für den ES-Text stimmen 50.6 % (79x) der Schüler*innen und für den O-Text 51.9 % (81x) *stark zu*, den *Textinhalt interessant* zu finden (vgl. Tab. 6.29 und Tab. 6.30). Für den O-Text ist die Intensität der Zustimmung insgesamt mit einem Mittelwert von 3.30 etwas höher als für den ES-Text mit einem Mittelwert von 3.22 (vgl. Tab. 6.31). Dieses Ergebnis repliziert die Tendenz der oben genannten Skala zum **Interesse** nach STEINHAUER (2010) (vgl. dortige Summenwerte).

| Der Textinhalt ist interessant. (MT1 _{ES}) | | | | | |
|--|---------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | stimme überhaupt nicht zu | 12 | 7.7 | 7.7 | 7.7 |
| | stimme wenig zu | 20 | 12.8 | 12.8 | 20.5 |
| | stimme einigermaßen zu | 45 | 28.8 | 28.8 | 49.4 |
| | stimme stark zu | 79 | 50.6 | 50.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 156 | 100.0 | 100.0 | |

Tab. 6.29: Interesse am ES-Text: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

| Der Textinhalt ist interessant. (MT1 _{ORIG}) | | | | | |
|--|---------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | stimme überhaupt nicht zu | 10 | 6.4 | 6.5 | 6.5 |
| | stimme wenig zu | 15 | 9.6 | 9.7 | 16.2 |
| | stimme einigermaßen zu | 48 | 30.8 | 31.2 | 47.4 |
| | stimme stark zu | 81 | 51.9 | 52.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 154 | 98.7 | 100.0 | |
| Fehlend | keine Angabe | 2 | 1.3 | | |
| Gesamt | | 156 | 100.0 | | |

Tab. 6.30: Interesse am O-Text: deskriptive Statistik der Häufigkeiten

| Variablen | N | Min. | Max. | Mittelwert | Varianz | Std.-Abweichung |
|---------------------|-----|------|------|------------|---------|-----------------|
| MT1 _{ES} | 156 | 1 | 4 | 3.22 | .898 | .947 |
| MT1 _{ORIG} | 154 | 1 | 4 | 3.30 | .799 | .894 |

Tab. 6.31: Interesse aus Skala der Textmerkmale: Item-Statistik

Anmerkung. Vgl. Kap. 5.5.3.6.

Die Tendenz, dass die **Präferenz** (AV: P₀, P₁, P₂)¹¹⁸ des O-Textes stärker mit dem **Interesse am Text** (nach der Skala der *Merkmale je Textversion*, MT1) zusammenhängt als die **Präferenz** des ES-Textes, stützt eine multinominal logistische Regressionsanalyse (vgl. Döring/ Bortz 2016: 689; Modell: $\chi^2(40) = 86.488^{***}$, $p < .001$): Sind Schüler*innen am O-Text *interessiert* (MT1), wählen sie eher diesen oder beide Texte als *präferierte* Textversion (Wald(1) = 7.601**, $p = .006$). Stellt man nur die beiden **Präferenzen** für den ES-Text (P₂) und O-Text (P₁) gegenüber (Modell: $\chi^2(20) = 43.695^{**}$, $p = .002$), zeigt sich dieser Effekt noch deutlicher: Schüler*innen, die den O-Text *interessant* (MT1) finden, *präferieren* diesen eher als den ES-Text (Wald(1) = 5.655*, $p = .017$). Für die **Präferenz** des ES-Textes ergeben sich hier, wie für die Skala des **Interesses** von STEINHAUER (2010), keine signifikanten Zusammenhänge mit dem **Interesse je Textversion** (MT1) (vgl. Kap. 6.2.1.3).

¹¹⁸ Anmerkung. Das Item *gar keins* (P₃) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

6.2.1.2 | Fragebogenskala zu Textpräferenzen und ihren Begründungen

Zur quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2b) *Welche Ursachen der Präferenz liegen vor?* werden die Skala zur **Textpräferenz** (P) des Readers und die statistische Zusammenfassung der qualitativen Antworten zur **Begründung der Textpräferenz** (BP) analysiert. Die offenen Antworten zu **Begründungen der Textpräferenz** (BP) im Fragebogen konnten weitestgehend deduktiv anhand der bereits vorher eingesetzten Items zu *Merkmale guter Bücher* (MB) codiert werden. Insgesamt kann im Anschluss an die deskriptiven Analysen in Kapitel 5 aufgezeigt werden, dass 57 Schüler*innen den O-Text *präferieren*, 45 Schüler*innen den ES-Text *präferieren* und 49 Schüler*innen *beide gleich* gerne lesen würden (vgl. Tab. 5.45).

Von den Schüler*innen mit **Präferenz** für eine Textversion geben alle (102 Schüler*innen) eine **Begründung für die Textpräferenz** im Freitext an. Die anderen 49 Schüler*innen *präferieren beide* Texte und vier Schüler*innen *präferieren gar keinen* Text. 28 Schüler*innen der 102 geben darüber hinaus eine zweite **Begründung** an, sodass insgesamt 130 **Begründungen** vorliegen (vgl. Tab. 6.28). 53 Schüler*innen geben nur eine **Präferenz**, aber keine **Begründung** an und eine Person gibt weder **Präferenz** noch **Begründung** an. Von den zugeordneten Kategorien, ist die **Begründung einer Textpräferenz** anhand des *Textinhaltes* (BP₂ = 41.5 %) mit Abstand die häufigste **Begründung** und macht fast die Hälfte aller Angaben aus (vgl. Tab. 5.47). Ein signifikanter Effekt für eine der Textversionen ergibt sich nicht. Tendenziell verweist die Verteilung der Angaben (inkl. erster und zweiter Begründung) auf die Textversionen jedoch darauf, dass *inhaltliche Begründungen* verstärkt für den O-Text (O-Text: 32; ES-Text: 19) angegeben werden (vgl. Abb. 6.3).

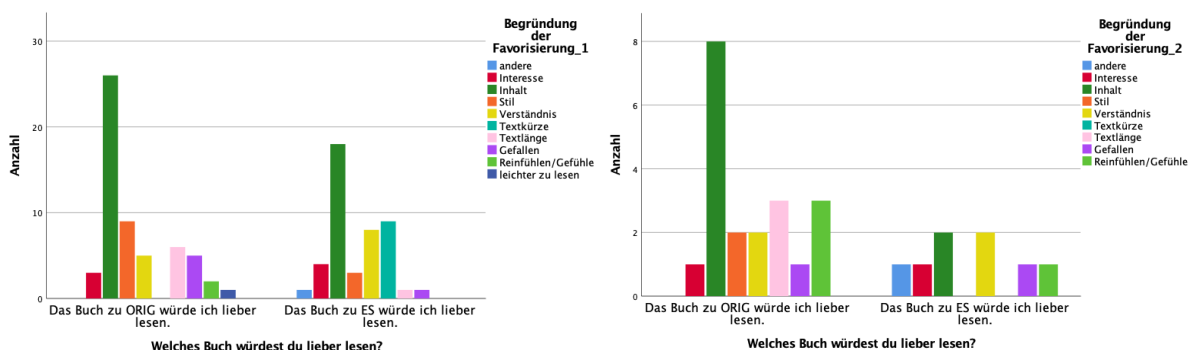


Abb. 6.3: Balkendiagramme der Präferenzbegründungen je Textversion

An zweiter Stelle der Häufigkeit zur **Begründung der Textpräferenz** stehen die *textoberflächlichen* Begründungen (18x). Während dabei auf *textoberflächlicher* Begründungsebene der *Textlänge* für den O-Text die *Länge* als Begründungskategorie (9x) angegeben wird, wird für den ES-Text die *Kürze* (9x) angegeben. Neben der *Textoberfläche* und dem *Textinhalt* werden als **Begründung der Textpräferenz** des O-Textes ebenso etwas häufiger *Stil* (11/3), *Gefallen* (6/2) sowie *Reinflühlen/Gefühle* (5/1) angegeben. Im freien Textfeld wird nur einmal die Begründung *leichter zu lesen* angegeben, für den O-Text. Für die **Präferenz** des ES-Textes überwiegt im Gegensatz zum O-Text etwas mehr die **Begründung** über das *subjektbezogene Textverständnis* (vgl. Tab. 6.32).

| Variablen | | O-Text | ES-Text |
|-----------|--------------------------------------|------------|---------|
| Gültig | BP ₀ : andere | 0 | 2 |
| | BP ₁ : Interesse | 4 | 5 |
| | BP ₂ : Inhalt* | 32 | 19 |
| | BP ₃ : Stil | 11 | 3 |
| | BP ₄ : Verständnis | 7 | 10 |
| | BP ₅ : Kürze | 0 | 9 |
| | BP ₆ : Länge | 9 | 1 |
| | BP ₇ : Gefallen | 6 | 2 |
| | BP ₈ : Reinfühlen/Gefühle | 5 | 1 |
| | BP ₉ : leichter zu lesen | 1 | 0 |
| Gesamt | | 75 | 52 |
| Gesamt | | 127* (130) | |

Tab. 6.32: Begründung der Textpräferenz je Textversion

Anmerkung. *) Bei der Begründung BP2 werden in drei Fällen jeweils zwei Begründungen bezüglich des Inhaltes gegeben, sodass sich insgesamt 130 Begründungen ergeben.

Als Ursachen der **Textpräferenz** lässt sich anhand der frei formulierten Angaben im Fragebogen für beide Textversionen die *Textlänge* als *textoberflächliches* Merkmal erfassen. Für den O-Text überwiegen *inhaltliche* Begründungen und *subjektbezogene* Begründungen, die mit dem *Textinhalt* zusammenhängen. Für den ES-Text wird häufiger das *Textverständnis* als Begründung der **Textpräferenz** angegeben.

6.2.1.3 | Analyse von Zusammenhängen der Textpräferenz

Haben textbezogene Merkmale einen Einfluss auf die Angabe der Textpräferenz?

Hinsichtlich der quantitativen Untersuchung des ersten Teils der Forschungsfrage 2c) wird untersucht, ob *textbezogene* Merkmale einen Einfluss auf die Angabe der **Textpräferenz** haben könnten. Der mögliche Zusammenhang von **Textmerkmalen** (MT, ordinal) mit der angegebenen **Textpräferenz** (P, nominal) kann mittels einer Regressionsanalyse (vgl. Döring/Bortz 2016: 689) und mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung (vgl. Bortz/Schuster 2010: 137) berechnet werden.¹¹⁹

Zur Prüfung der Zusammenhänge, ob die **Textmerkmale** Einfluss auf die Wahl der **Textpräferenz** (AV: P₀, P₁, P₂) nehmen, wird eine multinominal logistische Regressionsanalyse berechnet. Das Modell ergibt eine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(40) = 86.488^{***}$, $p < .001$) und klärt 53.9 % (Nagelkerke R-Quadrat: gute Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz auf. Das Modell zeigt sich damit als gut geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen. Drei Effekte fallen signifikant aus (MT_{3ES}, MT_{1ORIG}, MT_{9ORIG}; vgl. Tab. 6.33). Die Nullhypothese, dass die **Textpräferenz** von *beide* (P₀), *Originaltext* (P₁) und *Text in einfacher Sprache* (P₂) und die Items der Skala der **Textmerkmale** nicht zusammenhängen, wird demnach verworfen.¹²⁰ Die Analyse zeigt, dass Schüler*innen, die den ES-Text *spannend* finden, eher nicht den O-Text als **Textpräferenz** (Wald(1) = 5.518*, $p = .019$) wählen. Und Schüler*innen, die den O-Text *interessant* finden, wählen eher nicht den ES-Text als

¹¹⁹ Anmerkung. Methodenkritisch ist anzumerken, dass für die Prüfung von Zusammenhängen dieser Skalen kein passender nichtparametrischer Test zu Verfügung steht. Die Regressionsanalyse dient als Richtungsweisend und auch die Prüfung der Zusammenhänge anhand der Varianzanalyse mit Messwiederholung kann aufgrund der Stichprobengröße als zuverlässig angenommen werden.

¹²⁰ Anmerkung. Das Item *gar keins* (P₃) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

Textpräferenz (Wald(1) = 7.601**, $p = .006$). Eindeutig zuzuordnen ist, dass Schüler*innen, die wahrnehmen, dass die Rezeption des O-Textes sie von ihrer *Welt ablenkt*, eher den O-Text *präferieren* (Wald(1) = 5.268*, $p = .022$).

| Textpräferenz | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|--|--------|-----------------|-------|----------------|-------------|
| Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 7.335 | 2.407 | 9.286 | 1 | .002 |
| | Der Text ist spannend. (MT3 _{ES}) | -1.478 | .629 | 5.518 | 1 | .019 |
| | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. (MT9 _{ORIG}) | .983 | .428 | 5.268 | 1 | .022 |
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | 7.131 | 2.403 | 8.808 | 1 | .003 |
| | Der Textinhalt ist interessant. (MT1 _{ORIG}) | -1.562 | .567 | 7.601 | 1 | .006 |

Tab. 6.33: Modellberechnung Textpräferenz und Textmerkmale: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Ich würde beide Texte gleich gerne lesen*. Aufgrund der Menge der Textmerkmale sind nur die signifikanten Effekte gelistet.

Eine Modellberechnung nur mit den **Präferenzen** ES-Text (P_2) und O-Text (P_1) (Modell: $\chi^2(20) = 43.695^{**}$, $p = .002$) zeigt diese Effekte noch deutlicher: Schüler*innen, die den O-Text *interessant* finden, *präferieren* diesen eher als den ES-Text (Wald(1) = 5.655*, $p = .017$). Und Schüler*innen, die den ES-Text *spannend* finden, *präferieren* den ES-Text eher (Wald(1) = 6.979**, $p = .008$). Das *Interesse* am Text (MT1) ist entsprechend eher ein ausschlaggebendes Merkmal für die **Präferenz** des O-Textes, während die *Spannung* des Texts (MT3) eher ein einflussreiches Merkmal für die **Präferenz** des ES-Textes ist.

Die vorgenommene Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt, dass die *Textmerkmale* MT1, MT3 und MT9 sowohl signifikant mit der **Textpräferenz** zusammenhängen (Innersubjekteffekt) als auch im Sinne der Ergebnisse der Regressionsanalyse signifikant *textspezifisch* (Zwischensubjekteffekt: MT1_{ORIG}, MT3_{ES} und MT9_{ORIG}) ausfallen. Die Zusammenhänge werden nachfolgend je *Textmerkmal* dargestellt.

Die Interaktion des textbezogenen Merkmals **Interesse** am Text (MT1) und der **Textpräferenz** wird signifikant, $F(2.517) = 5.56^{**}$, $p = .005$, partielles $\eta^2 = .070$ (*medium effect*). Das Profildiagramm (vgl. Abb. 6.4) verweist zudem darauf, dass sich das *Interesse* auf die **Textpräferenz** des O-Textes stärker auswirkt: Schüler*innen, die den ES-Text *präferieren*, haben an ebendiesem Text ein höheres *Interesse*. Der stärkere Effekt für gilt jedoch für Schüler*innen, die den O-Text *präferieren* und an diesem ein stärkeres *Interesse* haben. Der Zwischensubjekteffekt wird ebenfalls signifikant, $F(2, 147) = 9.581^{***}$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .115$ (*medium effect*), sodass das *Interesse* als *textspezifisches Merkmal* von Schüler*innen eindeutig eher für eine der Textversionen stärker angegeben wird. Schüler*innen, die beide Texte *gleich gerne* lesen, finden auch beide Texte sehr *interessant*.

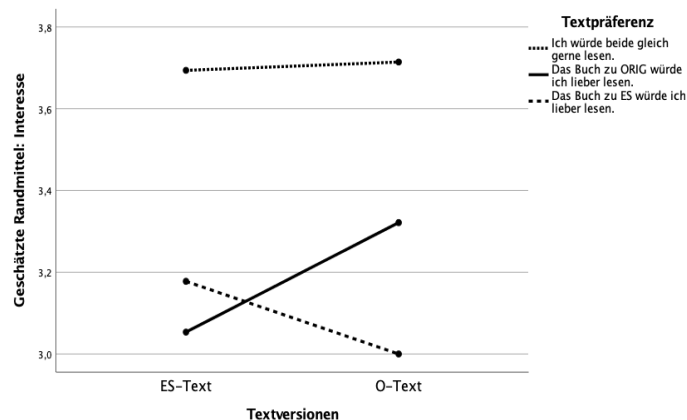


Abb. 6.4: Profildiagramm Interesse (MT1) und Textpräferenz

Wie das Profildiagramm für das textbezogene Merkmal der *Spannung* (MT3) zeigt (vgl. Abb. 6.5), hängt dieses mit der **Textpräferenz** zusammen und wirkt sich *textspezifisch* aus: Schüler*innen, die den O-Text *präferieren*, bewerten diesen als *spannender*. Diejenigen, die den ES-Text *präferieren*, bewerten den ES-Text als *spannender*. Der Innersubjekteffekt wird signifikant, $F(2, 143) = 9.494^{***}, p < .001$, partielles $\eta^2 = .117$ (*medium effect*). Der etwas stärkere Effekt der *Spannung* für gilt jedoch für Schüler*innen, die den ES-Text *präferieren*. Schüler*innen, die beide Texte *gleich gerne* lesen, finden auch beide Texte sehr *spannend*, wobei hier der ES-Text etwas *spannender* erscheint. Der Zwischensubjekteffekt wird ebenfalls signifikant, $F(2, 143) = 8.673^{***}, p < .001$, partielles $\eta^2 = .108$ (*medium effect*).

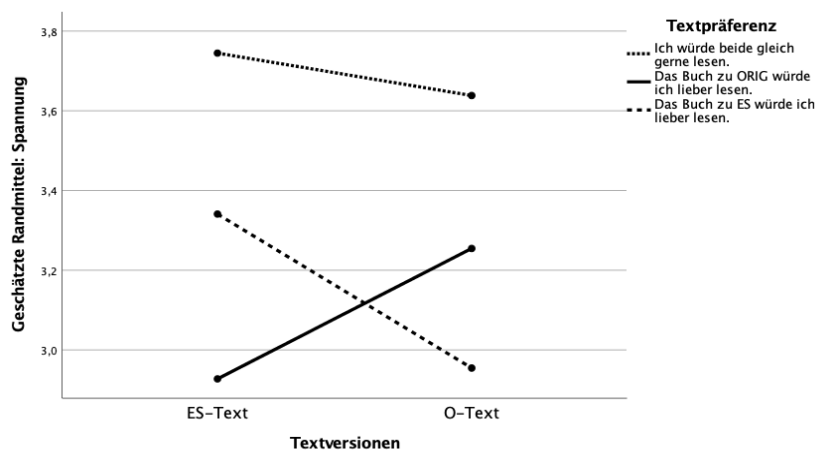


Abb. 6.5: Profildiagramm Spannung (MT3) und Textpräferenz

Als drittes und letztes auf die **Textpräferenz** und *textspezifisch* wirkendes Merkmal zeigt sich die *Ablenkung* beim Lesen (MT9): Wie im Profildiagramm abzulesen (vgl. Abb. 6.6), *präferieren* Schüler*innen eher die Textversion, bei welcher sie sich *von der eigenen Welt abgelenkter fühlen*, $F(2, 143) = 1.165^*, p = .039$, partielles $\eta^2 = .044$ (*medium effect*). Der stärkere Effekt für gilt jedoch für Schüler*innen, die den O-Text *präferieren* und sich durch diesen stärker *von der eigenen Welt abgelenkt fühlen*, $F(2, 143) = 3.767^*, p = .025$, partielles $\eta^2 = .050$ (*medium effect*). Dieser Zwischensubjekteffekt wird insbesondere durch die Differenz der beiden Textversionen geprägt, denn Schüler*innen, die beide Texte *gleich gerne* lesen, finden auch recht ausgeglichen, dass beide Texte *von der eigenen Welt ablenken*.

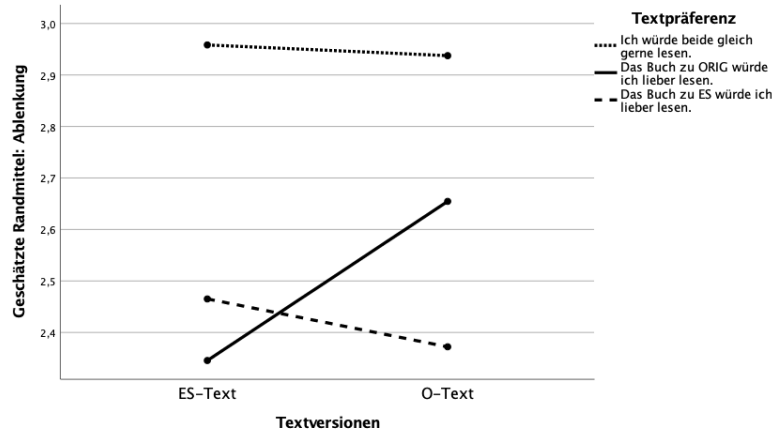


Abb. 6.6: Profildiagramm Ablenkung (MT9) und Textpräferenz

Eine weitere Interaktion von **Textmerkmalen** und **Textpräferenz** wird grundlegend signifikant (Innersubjekteffekt), wirkt sich jedoch nicht *spezifisch* signifikant auf eine Textversion aus (Zwischensubjekteffekt): Das Merkmal zum *Hineinversetzen* in die Hauptfigur Emil (MT7) wirkt sich grundlegend auf die **Textpräferenz** aus. Schüler*innen *präferieren* entsprechend eher die Textversion, bei welcher sie angeben, sich in die Hauptfigur *hineinzusetzen*, $F(2, 147) = 3.002^*$, $p = .053$, partielles $\eta^2 = .039$ (medium effect). Das Profildiagramm verweist darauf (vgl. Abb. 6.7), dass Schüler*innen, die beide Textversionen als **Präferenz** angeben, sich etwas eher in Rezeption des ES-Textes in die Hauptfigur Emil *hineinversetzen* können. Die Zustimmung zum *Hineinversetzen* ist jedoch hinsichtlich der *Rezeption* des O-Textes stärker ausgeprägt.

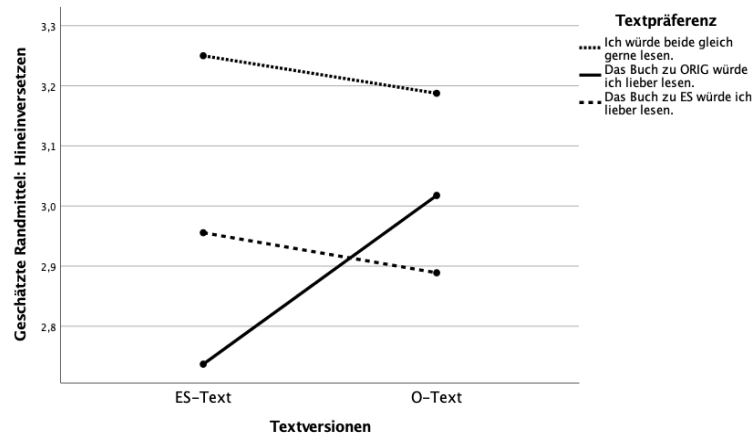


Abb. 6.7: Profildiagramm Hineinversetzen (MT7) und Textpräferenz

Für die **Perspektivenübernahme** wird anhand des Merkmals MT8 zum *Mitfühlen* mit der Hauptfigur Emil stärker dem ES-Text zugestimmt. Hier werden von Schüler*innen mit **Präferenz** des O-Textes weniger differenzielle Angaben gemacht: Es zeigt sich ein Zwischen-subjekteffekt zugunsten des ES-Textes, $F(2, 145) = 5.433^{**}$, $p = .005$, partielles $\eta^2 = .070$ (medium effect). Wie im Profildiagramm abzulesen (vgl. Abb. 6.8), ist das Merkmal *Mitfühlen* (MT8) stärker ausgeprägt bei Schüler*innen, die den ES-Text *präferieren*. Schüler*innen mit **Präferenz** des O-Textes stimmen hier weniger für ein *Mitfühlen* während der *Rezeption*. Der ES-Text scheint eher *emotional* zu *involvieren* (MT8) als der O-Text, der eher zum *kognitiv* ausgerichteten *Hineinversetzen* (MT7) animiert.

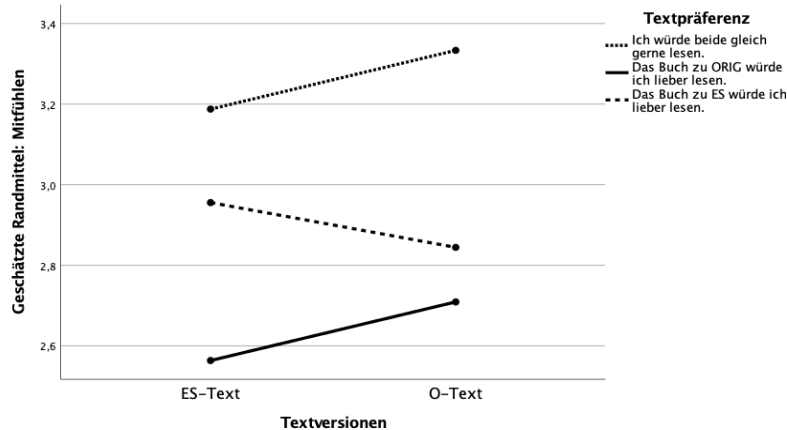


Abb. 6.8: Profildiagramm Mitfühlen (MT8) und Textpräferenz

Folgende weitere Interaktionen von *Textmerkmalen* und **Textpräferenz** werden nicht grundlegend signifikant (Innersubjekteffekt), wirken jedoch *spezifisch* signifikant auf eine Textversion (Zwischensubjekteffekt):

- MT2, Zwischensubjekteffekt: $F(2, 147) = 4.201^*$, $p = .017$, partielles $\eta^2 = .054$ (*medium effect*)
- MT4, Zwischensubjekteffekt: $F(2, 146) = 6.729^{**}$, $p = .002$, partielles $\eta^2 = .084$ (*medium effect*)
- MT5, Zwischensubjekteffekt: $F(2, 146) = 6.427^{**}$, $p = .002$, partielles $\eta^2 = .081$ (*medium effect*)

Für das *Textmerkmal* MT2 wird deutlich (vgl. Abb. 6.9), dass *Witz* eher von Schüler*innen angegeben wird, die den ES-Text *präferieren* oder mit Abstand eher von Schüler*innen, die angeben, beide Texte *gleich gerne* zu lesen. Hier fällt der Mittelwert zugunsten des O-Textes aus.

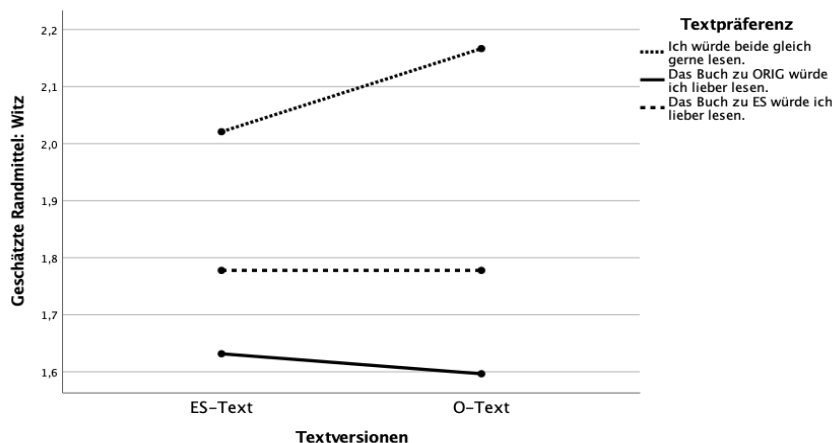


Abb. 6.9: Profildiagramm Witz (MT2) und Textpräferenz

Für das Merkmal *Entspannung* zeigt das Profildiagramm (vgl. Abb. 6.10), dass die Rezeption des ES-Textes sowohl deutlich von Schüler*innen mit **Präferenz** des ES-Textes als auch von Schüler*innen mit **Präferenz** beider Textversionen als *entspannter* wahrgenommen wird.

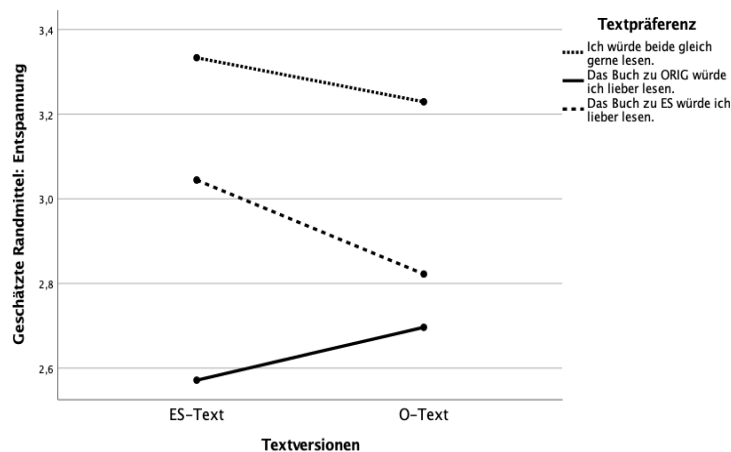


Abb. 6.10: Profildigramm Entspannung (MT4) und Textpräferenz

Für das Merkmal MT5 zum *Stil* des Textes zeigt das Profildigramm weniger deutlich die Ausprägung zugunsten des ES-Textes (vgl. Abb. 6.11): Schüler*innen, die den ES-Text *präferieren*, geben deutlich stärker an, dass dieser *schön geschrieben* ist als Schüler*innen, die den O-Text *präferieren*, dies für den O-Text angeben.

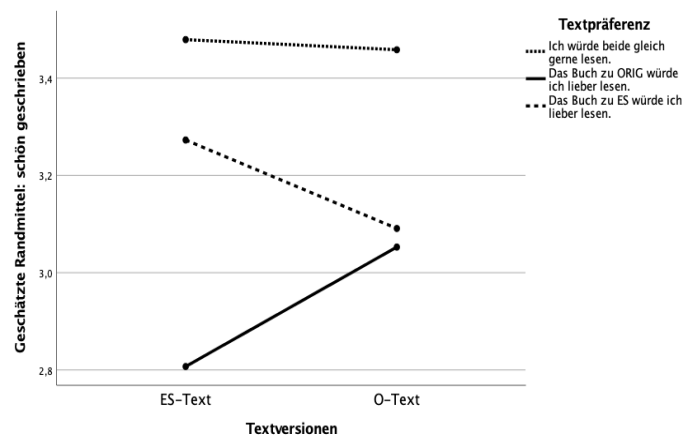


Abb. 6.11: Profildigramm schön geschrieben (MT5) und Textpräferenz

Für die Merkmale *Rhythmus* (MT6) und *einfach zu lesen* (MT10) ergeben sich keine signifikanten Effekte. Diese Bewertungen der Textversionen nehmen weder grundlegend noch textspezifisch Einfluss auf die **Textpräferenz**. Das Profildigramm zum *Rhythmus* verweist darauf, dass das stilistische Merkmal MT6 (wie MT5) eher von Schüler*innen angegeben wird, die den ES-Text *präferieren*. Das weitere Profildigramm zur *Einfachheit* zeigt, dass Schüler*innen eher die Textversion wählen, die sie als *einfacher zu lesen* wahrnehmen und dieser Effekt möglicherweise für den O-Text etwas stärker ausfällt (vgl. Abb. 6.12).

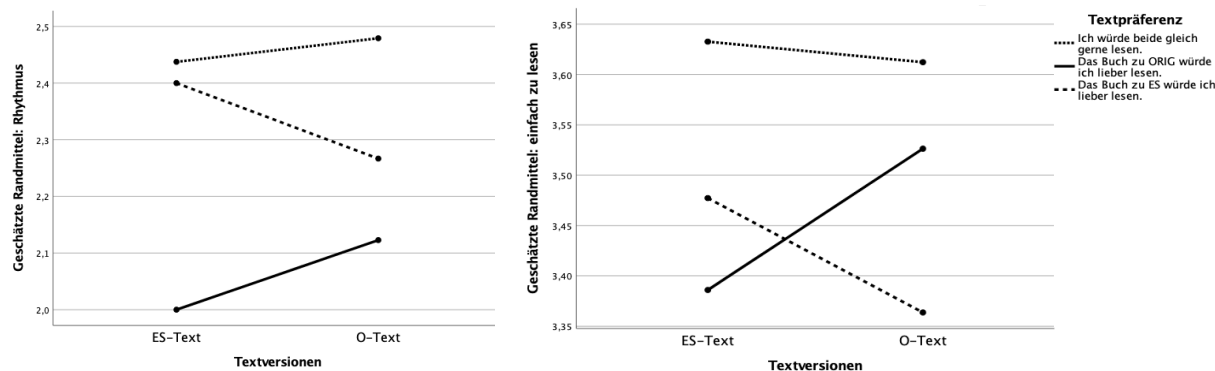


Abb. 6.12: Profildigramme Rhythmus (MT6) / Einfachheit (MT10) und Textpräferenz

Haben schülerseitige Merkmale einen Einfluss auf die Angabe der Textpräferenz?

Hinsichtlich der quantitativen Untersuchung des zweiten Teils der Forschungsfrage 2c) wird ein Zusammenhang *schülerseitiger* Merkmale mit der im Fragebogen angegebenen **Textpräferenz** (P, nominal) geprüft. Als *schülerseitige* Merkmale gelten personenbezogene Merkmale wie das *Geschlecht*, die *Lesemotivation*, die *Lesehäufigkeit*, die *ELFE-Leseleistung* und das *Leseselbstkonzept*. Die Ergebnisse der explorativen *Empathie-Skala* des Readers können ebenfalls als *schülerseitige* Merkmale auf einen Zusammenhang mit der **Textpräferenz** geprüft werden.

Mittels einer Modellberechnung kann nun der Zusammenhang der Variable der **Präferenz** (AV) mit ordinalen oder metrischen personenbezogenen Variablen (UV) geprüft werden. Um die *schülerseitigen* Faktoren bezüglich ihrer möglichen Einflüsse auf die **Textpräferenz** statistisch zu untersuchen, wurde eine multinominal logistische Regressionsanalyse durchgeführt (vgl. Döring/Bortz 2016: 689). Als potenzielle Einflussfaktoren gelten das *Geschlecht* (dichotom), die *Lesemotivation* (metrisch), die *Lesehäufigkeit* (ordinal), die *ELFE-Leseleistung* (metrisch) und das *Leseselbstkonzept* (metrisch). Als zufällige Variable wird die *Textreihenfolge* (erster Text numerisch, dichotom) zugefügt, um diesen Effekt zu kontrollieren. Das erste berechnete Modell ergibt jedoch keine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(12) = 9.722, p = .640$) und kann nur 7.30 % (Nagelkerke R-Quadrat: schwache Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz aufklären. Das Modell zeigt sich damit als nicht gut geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen.

Wie Tab. 6.34 zeigt, fallen keine Regressionskoeffizienten signifikant aus. Die Nullhypothese, dass **Textpräferenz** von *beide* (P₀), *Originaltext* (P₁) und *Text in einfacher Sprache* (P₂) und diese Vielzahl an *Lesermerkmalen* nicht zusammenhängen, kann demnach nicht verworfen werden.¹²¹ Die Chi-Quadrat-Statistik sowie die einzelnen Werte der Regressionsanalyse verweisen jedoch darauf, dass die *Lesehäufigkeit* und die *ELFE-Leseleistung* im Modell wirken (n. s., vgl. Tab. 6.34 und Tab. 6.35).

¹²¹ *Anmerkung.* Das Item *gar keins* (P₃) wird aufgrund der geringen Fallzahl (4x) nicht mit in die Modellschätzung aufgenommen.

| Effekt | Kriterien für die Modellanpassung | Likelihood-Quotienten-Tests | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------|-------------|
| | | Chi-Quadrat | Freiheitsgrade | Signifikanz |
| Konstanter Term | 311.409 | 1.372 | 2 | .503 |
| Geschlecht | 310.130 | .094 | 2 | .954 |
| Lesemotivation in der Freizeit | 310.455 | .419 | 2 | .811 |
| Lesehäufigkeit in der Freizeit | 311.272 | 1.235 | 2 | .539 |
| Leseleistung: Gesamtergebnis | ELFE 313.601 | 3.565 | 2 | .168 |
| LsK_gemittelt | 310.400 | .363 | 2 | .834 |
| Erster_Text_numerisch | 311.379 | 1.342 | 2 | .511 |

Tab. 6.34: Modellberechnung Textpräferenz 1: Likelihood-Quotienten-Tests

Die Regressionsanalyse der ersten umfänglichen Modellberechnung zeigt auf, dass eine hohe *Leseleistung* nach dem ELFE-Leseverständnistest eine **Textpräferenz** des O-Textes wahrscheinlicher macht (Wald(2) = 1.041, $p = .308$; vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020). Die Angabe zur *Lesehäufigkeit* fällt allerdings zugunsten einer **Präferenz** des ES-Textes aus (Wald(2) = 1.082, $p = .298$; vgl. Tab. 6.35).

| Textpräferenz | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|-----------------------------------|--------|-----------------|--------------|----------------|-------------|
| Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | -1.107 | 1.627 | .463 | 1 | .496 |
| | Geschlecht | -.058 | .438 | .017 | 1 | .895 |
| | Lesemotivation in der Freizeit | -.047 | .333 | .020 | 1 | .887 |
| | Lesehäufigkeit in der Freizeit | -.341 | .328 | 1.082 | 1 | .298 |
| | Leseleistung: ELFE Gesamtergebnis | .016 | .016 | 1.041 | 1 | .308 |
| | Leseselbstkonzept | .255 | .440 | .337 | 1 | .562 |
| | Erster_Text_numerisch | .428 | .416 | 1.055 | 1 | .304 |
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | .813 | 1.665 | .239 | 1 | .625 |
| | Geschlecht | .081 | .456 | .032 | 1 | .859 |
| | Lesemotivation in der Freizeit | -.218 | .352 | .381 | 1 | .537 |
| | Lesehäufigkeit in der Freizeit | -.070 | .341 | .042 | 1 | .838 |
| | Leseleistung: ELFE Gesamtergebnis | -.014 | .017 | .709 | 1 | .400 |
| | Leseselbstkonzept | .195 | .453 | .186 | 1 | .666 |
| | Erster_Text_numerisch | .018 | .425 | .002 | 1 | .967 |

Tab. 6.35: Modellberechnung Textpräferenz 1: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Ich würde beide Texte gleich gerne lesen.*

Stellt man nun nur die beiden Faktoren der **Präferenz** einer der Textversionen (P_1 , P_2) in einen Zusammenhang mit den beiden potenziellen personenbezogenen Einflussfaktoren der *ELFE-Leseleistung* und der *Lesehäufigkeit* (Modellberechnung 2) ergibt sich ebenfalls kein signifikantes Modell. Das Modell kann zudem noch immer nur einen Bruchteil der Gesamtvarianz erklären ($\chi^2(2) = 5.888$, $p = .053$, Nagelkerke = .075). In diesem Modell zeigen sich die Ausprägungen der beiden potenziellen *personenbezogenen* Einflussfaktoren der oben ermittelten Tendenz bestätigt und die *ELFE-Leseleistung* wird signifikant: Schüler*innen mit

einem hohen Ergebnis beim *ELFE-Leseverständnistest* wählen weniger den ES-Text als **Textpräferenz** aus (Wald(1) = 4.197*, $p = .040$). Schüler*innen, die angeben, in ihrer *Freizeit häufig zu lesen*, wählen eher den ES-Text als **Textpräferenz** aus (Wald(1) = 1.183, $p = .277$). Dieser Einflussfaktor fällt allerdings deutlich schwächer und nicht signifikant aus (vgl. Tab. 6.36).

| Welches Buch würdest du lieber lesen? | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|--|-----------------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------------|
| Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | Konstanter Term | .903 | 1.160 | .607 | 1 | .436 |
| | Lesehäufigkeit in der Freizeit | .268 | .246 | 1.183 | 1 | .277 |
| | Leseleistung: ELFE Gesamtergebnis | -.032 | .016 | 4.197 | 1 | .040 |

Tab. 6.36: Modellberechnung Textpräferenz 2: Regressionsanalyse

Anmerkung. Referenzkategorie: *Das Buch zum O-Text würde ich lieber Lesen.*

Untersucht man in einer weiteren Regressionsanalyse (multinomial logistisch) die **Textpräferenz** (P_1, P_2) bezüglich der *ELFE-Subtests* ($\chi^2(3) = 6.730, p = .081$, Nagelkerke = .086), so wirkt sich die Leseleistung im Bereich des *Textverständnisses* (Wald(1) = 3.394, $p = .065$) am stärksten auf eine **Präferenz** des O-Textes aus (*Wortverständnis*: Wald(1) = .017 $p = .897$; *Satzverständnis*: Wald(1) = .012, $p = .912$). Umgekehrt verweist dieser mögliche, jedoch nicht signifikante Zusammenhang darauf, dass Schüler*innen mit einem schwach ausgeprägten *Textverständnis* nach dem *ELFE-Leseverständnistest* eher den ES-Text *präferieren*.

6.2.2 | Qualitative Auswertung der Interviewaussagen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2a) werden Interviewaussagen zum **Interesse** nach Begründungskategorien und zugehöriger Textversion erfasst. Hinsichtlich Forschungsfrage 2c) werden gleichermaßen Aussagen zum Gelingen der **Perspektivenübernahme** erfasst. Die qualitativen Analysen zu Ursachenbegründungen der **Textpräferenz** (2b) sowie der allgemeinen **Perspektivenübernahme** (2c) nach *textoberflächlichen*, *inhaltlichen* und *sprachlichen* Merkmalen können aus Analysen der 1. Forschungsfrage entnommen werden (vgl. Kap. 6.1). Diese Daten gehen direkt in die nachfolgende quantitative Auswertung (Kap. 6.2.3) ein.

6.2.2.1 | Aussagen zum Leseinteresse

Anhand der Interviewaussagen kann hinsichtlich der Forschungsfrage 2a) untersucht werden, welche Aussagen zu *textbezogenen* Merkmalen die Schüler*innen machen, wenn sie ihr **Leseinteresse** und ihren Gefallen zu Interviewbeginn beschreiben. Wie in der Tabelle zu Aussagen der *textbezogenen* Begründungskategorien nach Textversionen (vgl. Anhang J.3) zusammengefasst, wird das **Interesse** an den Textversionen mittels positiv oder negativ formulierter Aussagen begründet, die den Kategorien der *Textoberfläche* und zum Teil dem *Textverständnis* zugeordnet werden können. Diese maßgeblich *textoberflächlichen* Begründungen stützen in Teilen Aussagen der Schüler*innen, die *inhaltlichen* Begründungen zugeordnet werden können. Die qualitative Analyse verweist darauf, dass Aussagen zu *inhaltlichen* Merkmalen zum O-Text überwiegen. Zudem werden die Aussagen zum O-Text etwas stärker mit *inhaltlichen* Bezügen gefüllt als die Aussagen mit *inhaltlichen* Begründungskategorien zum ES-Text. Allerdings bringen Schüler*innen in Aussagen zur Begründung ihres **Interesses** die *Spannung* oder das *Mitfiebern* auch zum ES-Text oder gleichwertig für beide Textversionen an. Wie in der qualitativen Auswertung der Interviewaussagen kann bezüglich der 1. Forschungsfrage davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung von *Spannung* während der *Rezeption*, die stark das **Interesse** am Text zu prägen scheint, eine individuelle Wahrnehmung von Textwirkung ist. Die Begründungen des **Interesses** an den Textversionen in den Interviews werden je individueller *Rezeption* unterschiedlich für die eine oder die andere Textversion ausgelegt.

6.2.2.2 | Aussagen zum Gelingen der Perspektivenübernahme

Hinsichtlich der Forschungsfrage 2c) können die Interviewaussagen zum Gelingen der **Perspektivenübernahme** analysiert werden. Induktiv konnten folgende Kategorien möglicher Zusammenhänge hinsichtlich der *textbezogenen* Merkmale erfasst werden (vgl. Tab. 6.37): Schüler*innen sagen aus, dass die *Textlänge* einen Einfluss auf das Gelingen ihrer eigenen **Perspektivenübernahme** nimmt. Dieser Einfluss kann negativ ausfallen, wenn die Schüler*innen beschreiben, dass die *Textlänge* die eigene **Perspektivenübernahme** *erschwert* (PÜTLn). Der Einfluss kann jedoch auch positiv ausfallen, wenn die *Textlänge* die **Perspektivenübernahme** *erleichtert* (PÜTLp). Die *Textlänge* scheint in einer positiven Aussage häufig im Zusammenhang mit einem ausführlicheren *Inhalt* zu stehen. Einzelne Schüler*innen beschreiben, dass die *Spannung* eines Textes die **Perspektivenübernahme** unterstützen kann (PÜMT3). Und einige Schüler*innen nennen, dass der *Gefühlsausdruck* in den Textversionen die eigene **Perspektivenübernahme** positiv unterstützen kann (PÜMT8).

Neben den *textbezogenen* Merkmalen werden in den Interviews zudem *personenbezogene* Merkmale genannt, die Einfluss auf das Gelingen der **Perspektivenübernahme** nehmen. Die analysierten *personenbezogenen* Merkmale beziehen sich auf eine *persönliche Involvierung* und das *Textverständnis* (vgl. Tab. 6.37): Können sich Schüler*innen auf Basis eigener Erfahrungen in die erzählte Situation hineinversetzen (PÜInv.), unterstützt diese Vorerfahrung eine **Perspektivenübernahme**. *Verstehen* Schüler*innen den Inhalt einer Textversion gut oder besser (PÜTV), so beschreiben sie dieses *Textverständnis* als unterstützend für das Gelingen der eigenen **Perspektivenübernahme**.

| Variable | | Ankerbeispiel | Interviews |
|----------------------------------|--------------------------|---|---|
| textbezogene Merkmale | | | |
| PÜTLp | Textlänge positiv | „mh: ich habs gemerkt weil der [ORIG] einfach noch längere sätze drin sind dass die einfach waren und dass man sich da auch hineinversetzen kann was genau passiert oder wie wie was gekommen ist“ (SFCP28_ES1, Z. 92–95) | SFCP28, NGJP26, MHDS13, MCHE06, IMML10, HALL28, ATTS24 |
| PÜTLn | Textlänge negativ | „halt hier war das ja ein bisschen am anfang der text eins [ORIG] ein bisschen länger und dann muss ich sozusagen äh zurückdenken“ (SKMS05_O1, Z. 71–73) | TJAP20, SKMS05, SDDP18, PJLM01, KZMS24, FBKB11, SBDP04, IMM18 |
| PÜMT3 | Spannung | „weil dort [ORIG] halt ein bisschen mehr spannung ist weil man dort sich auch ein bisschen besser hineinversetzen kann“ (JDHM19_ES1, Z. 100–101) | JDHM19, NBLP14 |
| PÜMT8 | Gefühlsausdruck | „weil da [ES] nicht so richtig gefühle mit eingebaut wurden das heißt man konnte sich gar nicht so richtig reinversetzen“ (NBLP14_O1, Z. 82–83) | WWTA10, NBLP14, MHDS13, JSJA13, JDHM19, IMML10, HMLS27, DOLB18, AAP30, PMFP15 |
| personenbezogene Merkmale | | | |
| PÜInv. | persönliche Involvierung | „also das ist mir auch schon passiert deswegen wusste ich auch schon so ein bisschen“ (NBLP14_O1, Z. 102–104) | WWTA10, PJLM01, NMFPO7, NBLP14, MCHE06, IMML10, FIZP23, FBKB11, DOLB18 (2x), AUJU01, AAP30 |
| PÜTV | Textverständnis | „also wenn ich den text halt dann öfters halt durchlese weil ich hab den ersten text zweimal halt durchgelesen und dann hab ich den halt auch richtig kapiert“ (CCMB06_ES1, Z. 119–121) | CCMB06, MAJP01, TJAP20 |

Tab. 6.37: Aussagen zum Gelingen der Perspektivenübernahme

6.2.3 | Quantitative Auswertung der Interviewaussagen

Zur quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2a) werden nun die in Kapitel 6.2.2.1 analysierten Interviewaussagen zum **Leseinteresse** nach *textbezogenen* Begründungskategorien und zugehöriger Textversion ausgewertet. Zur quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2b) werden die Interviewaussagen zur **Textpräferenz**, die bereits in der qualitativen Analyse der 1. Forschungsfrage ermittelt wurden (vgl. Kap. 6.1), ebenfalls nach *textbezogenen* Begründungskategorien ausgewertet. Und zur quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2c) werden mögliche Zusammenhänge der **Textpräferenz** mit den Interviewdaten sowie mögliche Zusammenhänge *textbezogener* und *schülerseitiger* Merkmale mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** erfasst.

6.2.3.1 | Quantitative Auswertung der Aussagen zum Leseinteresse

Wie bereits in der Beschreibung der qualitativen Analyse angenommen, zeigt sich für die Forschungsfrage 2a), dass die Aussagen bezüglich des **Leseinteresses** zu *inhaltlichen* Merkmalen zum O-Text (21x) denen des ES-Textes (5x) deutlich überwiegen (vgl. Tab. 6.38). Hinsichtlich *textoberflächlicher* Beschreibungen zeigt sich wie in der allgemeinen quantitativen Betrachtung der bewertenden Aussagen (vgl. Kap. 6.1.3), dass in Aussagen zum **Interesse** die *textoberflächlichen* Merkmale des ES-Textes (11x) fast doppelt so häufig positiv beschrieben werden wie die *textoberflächlichen* Merkmale des O-Textes (6x). Allerdings wird zugleich deutlich, dass auch die gegenläufige Bewertung anhand einer negativen Beschreibung der *textoberflächlichen* Merkmale des ES-Textes (8x) doppelt so häufig in Begründungen des **Interesses** vorkommt wie eine negative Beschreibung *textoberflächlicher* Merkmale des O-Textes (4x, vgl. Tab. 6.38).

| | BK1- Aussagen ¹²² zum Interesse: O-Text | BK2- Aussagen zum Interesse: O-Text | BK1- Aussagen zum Interesse: ES-Text | BK2- Aussagen zum Interesse: ES-Text | BK1- Aussagen zum Interesse für beide Texte | BK2- Aussagen zum Interesse für beide Texte |
|------------------------|--|---|--|--|---|---|
| positive BK1-Nennungen | 6 | | 11 | | | |
| negative BK1-Nennungen | 4 | | 8 | | | |
| Summe | - | 21 | - | 5 | 3 | 6 |

Tab. 6.38: Verteilung der Begründungskategorien für das Interesse je Textversion

¹²² *Anmerkung.* In dieser Tabelle werden alle Aussagen bezogen auf inhaltliche oder textoberflächliche Merkmale aufgenommen, auch wenn diese nicht als Begründungskategorie zur Argumentationsgrundlage werden.

6.2.3.2 | Quantitative Auswertung der Aussagen zur Textpräferenz

In den Interviewaussagen verändern sich die Angaben zur **Textpräferenz** im Gegensatz zu den Angaben der Schüler*innen im Fragebogen des Readers. Es zeigt sich eine stärkere Ausgeglichenheit der Anzahl der **Präferenzen** je Textversion: 18 Schüler*innen würden in ihrer Freizeit *präferiert* den O-Text und 16 Schüler*innen *präferiert* den ES-Text lesen (vgl. Tab. 6.39, Interview). Im Vergleich zu den Angaben im Fragebogen wird sich in der Interviewstichprobe häufiger für eine der beiden Textversionen entschieden. Die Tendenz zur Auswahl einer der beiden Textversionen liegt möglicherweise dem Duktus der Leitfrage zugrunde, die eher weniger die Option der **Präferenz** beider Textversionen enthält und vielmehr eine Entscheidung zwischen den Texten fordert.

| Welches Buch würdest du lieber lesen? | | Fragebogen | | Interview | |
|---------------------------------------|---|------------|---------|------------|---------|
| | | Häufigkeit | Prozent | Häufigkeit | Prozent |
| Gültig | P ₀ : Ich würde beide gleich gerne lesen. | 13 | 34.2 | 4 | 10.5 |
| | P ₁ : Das Buch zum O-Text würde ich lieber lesen. | 15 | 39.5 | 18 | 47.4 |
| | P ₂ : Das Buch zum ES-Text würde ich lieber lesen. | 8 | 21.1 | 16 | 42.1 |
| | P ₃ : gar keins* | 2 | 5.3 | - | - |
| Gesamt | | 38 | 100 | 38 | 100 |

Tab. 6.39: Textpräferenz im Interview: Deskriptive Statistik der Häufigkeiten

Für eine Untersuchung der Forschungsfrage 2b) *Welche Ursachen der Präferenz liegen vor?* können die qualitativ erhobenen *textbezogenen* Begründungskategorien der Interviewaussagen quantitativ verglichen werden. Wie die Auswertung der Interviewaussagen bezüglich der Begründungskategorien nach Häufigkeiten zeigt, werden *inhaltliche* Begründungskategorien (BK2) in Aussagen zur **Textpräferenz** insgesamt knapp doppelt so häufig zum O-Text (15x) beschrieben als für die Begründung der **Präferenz** des ES-Textes (8x, vgl. Tab. 6.40).

| Begründungskategorien für die Textpräferenz | O-Text | ES-Text | Differenz |
|---|--------|---------|-----------|
| textoberflächliche Begründungen (BK1) | 11 | 12 | -1 |
| inhaltliche Begründungen (BK2) | 15 | 8 | 7 |
| sprachliche Begründungen (BK3) | 2 | 2 | 0 |
| Gefühle | 3 | 1 | 2 |
| Summe | 31 | 23 | 8 |

Tab. 6.40: Verteilung der Begründungskategorien für die Textpräferenz im Interview

Anhand der quantitativen Auswertung der *textbezogenen* Begründungskategorien der Interviewaussagen lässt sich für die Forschungsfrage 2b) festhalten, dass in den Aussagen zur **Textpräferenz** der Textversionen grundsätzlich *textoberflächliche* und *inhaltliche* Begründungen im Vordergrund stehen. Während *inhaltliche* Begründungen (BK2) mehr in Aussagen zur Begründung der **Präferenz** des O-Textes vorkommen, sind die Verteilungen der *textoberflächlichen* (BK1) und der wenigen *sprachlichen* Begründungen (BK3) auf die **Präferenzen** der Textversionen ausgeglichen. Die gesondert ausgewertete Begründungskategorie der *Gefühle* scheint ebenfalls kein spezifisches, *textbezogenes* Merkmal zu sein, dass die **Textpräferenz** der Schüler*innen stark zugunsten einer der Textversionen prägt.

6.2.3.3 | Quantitative Auswertung der Interviewaussagen zur Perspektivenübernahme

Hinsichtlich der quantitativen Untersuchung des ersten Teils der Forschungsfrage 2c) von einem Zusammenhang *textbezogener* Merkmale mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** werden zunächst die allgemeinen Häufigkeiten sowie die Häufigkeitsverteilung der *Begründungskategorien je Textversion* betrachtet. Zur Prüfung des zweiten Teils der Forschungsfrage 2c) von Zusammenhängen *personenbezogener* Merkmale mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** werden die qualitativen Auswertungen ausgezählt und Regressionsanalysen berechnet.

Haben textbezogene Merkmale einen Einfluss auf das Gelingen der Perspektivenübernahme? Eine quantitative Zusammenfassung der Interviews liegt bereits in Kapitel 6.1.2.5 vor (vgl. Tab. 6.17). Für die folgende quantitative Analyse werden die Häufigkeiten der Fallzahlen prozentual betrachtet (vgl. Tab. 6.41 und Tab. 42). Während in der Gesamtstichprobe die Analysen der Fragebogenskalen darauf hindeuten, dass bei dem O-Text etwas mehr mit Emil *mitgeföhlt* und sich eher in Emil *hineinversetzt* wird (vgl. Kap. 6.1.1.1), zeigt sich diese Tendenz in der Interviewstichprobe nur hinsichtlich des **Perspektivwechselwettbewerbs**: In den Interviews sind die Aussagen der Schüler*innen dazu, dass eine der Textversionen geeigneter oder beide Textversionen gleich gut geeignet für die eigene **Perspektivenübernahme** seien recht ausgeglichen (vgl. Tab. 6.41). In den Angaben, welcher Text geeigneter für einen **Perspektivwechselwettbewerb** sei, hebt sich hingegen der O-Text mit über der Hälfte der Stimmen etwas ab (vgl. Tab. 6.42). Hier entscheiden sich die Schüler*innen zudem fast alle für eine der Textversionen. Sie scheinen zum Teil die Geeignetheit eines Textes für die vollzogene eigene **Perspektivenübernahme** differenziert von der grundsätzlichen Geeignetheit eines Textes für eine **Perspektivenübernahme** (Wettbewerb) zu betrachten oder sich mehrheitlich aus der Gruppe der Unentschiedenen (gleich gut) für den O-Text zu entscheiden.

| Gelingen der Perspektivenübernahme | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|------------------------------------|---|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Die Perspektivenübernahme hat bei beiden gleich gut geklappt. | 13 | 34.2 | 34.2 | 34.2 |
| | Die Perspektivenübernahme hat beim O-Text besser geklappt. | 12 | 31.6 | 31.6 | 65.8 |
| | Die Perspektivenübernahme hat beim ES-Text besser geklappt. | 13 | 34.2 | 34.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 38 | 100.0 | 100.0 | |

Tab. 6.41: Gelingen der Perspektivenübernahme: Häufigkeiten

| Geeignetheit für einen Perspektivwechselwettbewerb (PW) | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Für den PW eignen sich beide Textversionen. | 1 | 2.6 | 2.6 | 2.6 |
| | Für den PW eignet sich der O-Text besser. | 21 | 55.3 | 55.3 | 97.4 |
| | Für den PW eignet sich der ES-Text besser. | 16 | 42.1 | 42.1 | 100.0 |
| | Gesamt | 38 | 100.0 | 100.0 | |

Tab. 6.42: Geeignetheit für den Perspektivwechselwettbewerb: Häufigkeiten

Wie die Auswertung der Interviewaussagen der *textbezogenen* Begründungskategorien nach Häufigkeiten zeigt, werden *textoberflächliche* Begründungen (BK1) etwas häufiger für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** beim ES-Text genannt und *inhaltliche* Begründungen (BK2) etwas häufiger zum Gelingen der **Perspektivenübernahme** beim O-Text. In der spezifischen Kategorie der *Geföhle* sind beide Textversionen recht ausgeglichen vertreten (vgl. Tab. 6.43). *Sprachliche* Merkmale (BK3) lassen aufgrund der wenigen Nennungen wie bereits im Fragebogen (vgl. MT5 und MT6) und der allgemeinen Auswertung der Begründungskategorien Interviews (vgl. Kap. 6.1.3) keine umfänglichen Vergleiche zu. Für das

Gelingen der **Perspektivenübernahme** werden BK3-Begründungen zu beiden Textversionen fast gleichwertig häufig genannt (vgl. Tab. 6.43).

| Begründungskategorien für die Perspektivenübernahme | O-Text | ES-Text | Differenz |
|---|--------|---------|-----------|
| textoberflächliche Begründungen (BK1) | 11 | 15 | -4 |
| inhaltliche Begründungen (BK2) | 14 | 9 | 5 |
| sprachliche Begründungen (BK3) | 2 | 1 | 1 |
| Gefühle | 5 | 4 | 1 |
| Summe | 32 | 29 | 3 |

Tab. 6.43: Verteilung der Begründungskategorien für die Perspektivenübernahme

Die Differenz der Auswahl der Textversionen für den **Perspektivwechselwettbewerb** beruht nach der unten stehenden Analyse der Häufigkeiten der *textbezogenen* Begründungskategorien insbesondere auf Aussagen, die *inhaltlichen* Begründungen zugeordnet werden können (BK2, vgl. Tab. 6.44). Der O-Text wird aufgrund von *inhaltlichen* Merkmalen (Inhalt, Textstellenbezug; Spannung, Aufregung; Interesse; Gefühle, Mitfühlen, Emotionen; vgl. Anhang H.2) eher als eine geeignetere Textgrundlage für einen **Perspektivwechselwettbewerb** bewertet. *Textoberflächliche* Merkmalen (BK1) scheinen ausgeglichen vorteilhaft bewertet zu werden. Wie für die **Perspektivenübernahme** spielen *sprachliche* Merkmale (BK2) in den Aussagen zur Begründung einer der Textversionen für den **Perspektivwechselwettbewerb** keine zentrale Rolle (vgl. Tab. 6.44).

| Begründungskategorien für den Perspektivwechselwettbewerb | O-Text | ES-Text | Differenz |
|---|--------|---------|-----------|
| textoberflächliche Begründungen (BK1) | 7 | 7 | 0 |
| inhaltliche Begründungen (BK2) | 17 | 2 | 15 |
| sprachliche Begründungen (BK3) | 1 | 0 | 1 |
| Gefühle | 3 | 2 | 1 |
| Summe | 28 | 11 | 17 |

Tab. 6.44: Verteilung der Begründungskategorien für den Perspektivwechselwettbewerb

Haben schülerseitige Merkmale einen Einfluss auf das Gelingen der Perspektivenübernahme?
 In der qualitativen Analyse der Interviewaussagen lassen sich im Zusammenhang mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme** neben *textbezogenen* auch *personenbezogene* Merkmale erfassen (vgl. Tab. 6.45). Die Aussagen zu *textoberflächlichen* Merkmalen hängen erwartungsgemäß zu den vorherigen Ergebnissen zum einen mit einem positiven Einfluss der *Textlänge* auf das Gelingen der **Perspektivenübernahme** zusammen (PÜTLp). Diese sieben Aussagen zur *Textlänge* als positiver Einflussfaktor auf die **Perspektivenübernahme** fallen zugunsten des O-Textes aus. Zum anderen können acht Aussagen erfasst werden, welche die *Textlänge* des O-Textes negativ beschreiben und hingegen die geringere *Textlänge* des ES-Textes als positiven Einfluss auf die **Perspektivenübernahme** nennen (PÜTLn). Die Aussagen zu *inhaltlichen* Merkmalen wie der *Spannung* (PÜMT3) oder der *Gefühle* (PÜMT8) im Zusammenhang mit dem Gelingen einer **Perspektivenübernahme** teilen sich ebenso auf die Textversionen auf.

Für die *personenbezogenen* Merkmale hinsichtlich der **Involviertheit** zeigt sich kein Zusammenhang des Gelingens der **Perspektivenübernahme** mit einer spezifischen Textversion. Hier beschreiben die Schüler*innen das Gelingen der **Perspektivenübernahme** im Allgemeinen im Zusammenhang mit *persönlichen Erfahrungen* und *Emotionen* für beide

Textversionen. Das subjektive *Textverständnis* als Begründung des Gelingens der **Perspektivenübernahme** wird hingegen in allen drei analysierten Aussagen in einen Zusammenhang mit dem ES-Text gestellt.

| Variable | textbezogene Merkmale | | | | | | personenbezogene Merkmale | | |
|-----------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|--------|---------|--------|---------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| | PÜTLp | PÜTLn | PÜMT3 | | PÜMT8 | | PÜInv. | PÜTV | |
| Summe | 7 | 8 | 2 | | 10 | | 11 | 3 | |
| Textbezug | O-Text positiv | O-Text negativ (ES-Text positiv) | nicht text-spezifisch | O-Text | ES-Text | O-Text | nicht text-spezifisch | nicht text-spezifisch | ES-Text leichter verständlich |
| Anzahl | 7 | 8 | 1 | 1 | 4 | 5 | 1 | 3 | |

Tab. 6.45: Verteilung der Aussagen zum Gelingen der Perspektivenübernahme

Zur weiteren Prüfung von Zusammenhängen einer gelingenden **Perspektivenübernahme** je Textversion mit *personenbezogenen* Merkmalen werden Regressionsanalysen genutzt. Mittels einer Modellberechnung (multinomial logistische Regressionsanalyse; vgl. Döring/Bortz 2016: 689) kann der Zusammenhang der Auswahl einer Textversion oder beider Textversionen für das bessere Gelingen der eigenen **Perspektivenübernahme** (AV: *textspezifische Perspektivenübernahme*) mit den bereits für die **Textpräferenz** geprüften potenziellen Einflussfaktoren *Geschlecht* (dichotom), *Lesemotivation* (metrisch), *Lesehäufigkeit* (ordinal), *ELFE-Leseleistung* (metrisch) und *Leseselbstkonzept* (metrisch) berechnet werden. Das Modell ergibt eine signifikante Parameterschätzung ($\chi^2(10) = 25.345^*$, $p = .005$) und kann 54.8 % (Nagelkerke R-Quadrat: gute Erklärungsgüte) der Gesamtvarianz aufklären. Das Modell ist demnach gut geeignet, um einen Zusammenhang zwischen Modell und Daten herzustellen.

Wie Tabelle 6.46 zeigt, stellt sich ein Zusammenhang der angegebenen Textversion für ein gutes Gelingen der **Perspektivenübernahme** mit zwei Einflussfaktoren heraus: Es bestehen signifikante Regressionskoeffizienten für die *Lesehäufigkeit* in der Freizeit und das *Leseselbstkonzept*. Die Nullhypothese, dass *schülerseitige* Merkmale nicht mit dem *textspezifischen* Gelingen der **Perspektivenübernahme** zusammenhängen, kann verworfen werden. Die Regressionsanalyse verweist darauf, dass die Schüler*innen, die das bessere Gelingen der **Perspektivenübernahme** eher der Rezeption des ES-Textes zuschreiben, eher eine hohe *Lesehäufigkeit* in ihrer Freizeit angeben (Wald(1) = 3.901*, $p = .048$). Und die Schüler*innen, die ein hohes *Leseselbstkonzept* haben, ordnen das bessere Gelingen der **Perspektivenübernahme** eher nicht der Rezeption des ES-Textes, sondern beiden Textversionen oder dem O-Text zu (Wald(2) = 6.024*, $p = .014$; vgl. Tab. 6.46). Schüler*innen, die in ihrer *Freizeit häufig lesen*, scheinen demnach für das Gelingen der eigenen **Perspektivenübernahme** eher den ES-Text anzugeben, während Schüler*innen, die davon *überzeugt sind, gut lesen zu können*, eher beide Textversionen oder den O-Text für die **Perspektivenübernahme** angeben.

| Gelingen der Perspektivenübernahme | | B | Standard Fehler | Wald | Freiheitsgrade | Signifikanz |
|---|---------------------------------------|---------------|-----------------|--------------|----------------|-------------|
| Die Perspektivenübernahme hat beim O-Text besser geklappt. | Konstanter Term | -.594 | 3.313 | .032 | 1 | .858 |
| | Geschlecht | -.047 | 1.017 | .002 | 1 | .963 |
| | Lesemotivation in der Freizeit | -.425 | .824 | .266 | 1 | .606 |
| | Lesehäufigkeit in der Freizeit | -.546 | .882 | .383 | 1 | .536 |
| | Leseleistung: ELFE Gesamtergebnis | .011 | .028 | .155 | 1 | .694 |
| | Leseselbstkonzept | .779 | 1.313 | .352 | 1 | .553 |
| Die Perspektivenübernahme hat beim ES-Text besser geklappt. | Konstanter Term | 13.561 | 5.819 | 5.430 | 1 | .020 |
| | Geschlecht | -4.645 | 2.397 | 3.755 | 1 | .053 |
| | Lesemotivation in der Freizeit | -.912 | 1.154 | .625 | 1 | .429 |
| | Lesehäufigkeit in der Freizeit | 4.057 | 2.054 | 3.901 | 1 | .048 |
| | Leseleistung: ELFE Gesamtergebnis | .046 | .035 | 1.733 | 1 | .188 |
| | Leseselbstkonzept | -6.493 | 2.645 | 6.024 | 1 | .014 |

Tab. 6.46: Modellberechnung zur Präferenz der Interviewstichprobe: Regressionsanalyse
 Anmerkung. Referenzkategorie: *Die Perspektivenübernahme hat bei beiden gleich gut geklappt.*

6.3 | Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurden unter der übergeordneten Forschungsfrage **Kann die Rezeption eines literarischen Textes in einfacher Sprache zum literarischen Lernen beitragen?** zwei Fragestellungen behandelt: (F1) *Welche Unterschiede nehmen Schüler*innen in der Rezeption einer originalen und einer Textversion in einfacher Sprache wahr?* (F2) *Unterscheiden sich das Leseinteresse und die Textpräferenz der beiden Textversionen? Welche Zusammenhänge der Rezeption mit textbezogenen oder personenbezogenen Merkmalen lassen sich analysieren?*

Diese Fragestellungen wurden in einem *Mixed-Methods-Design* anhand von **Fragebögen** mit einer Gesamtstichprobe von 156 Schüler*innen und anhand von **Interviews** mit einer Teilstichprobe von 38 Schüler*innen untersucht. Die Schüler*innen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt am Ende des Schuljahres der fünften Jahrgangsstufe und gingen auf Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Im Fokus der Studie stand die Untersuchung von Merkmalen der literarästhetischen Rezeption wie **Empathie, Perspektivenübernahme, Involviertheit** und **Interesse** beim Lesen von zwei Textversionen des Romans „Emil und die Detektive“ von ERICH KÄSTNER. Eine Textversion war ein Ausschnitt aus dem Originaltext (O-Text), verlegt beim Atrium-Verlag 1935. Und eine andere Textversion war ein Ausschnitt aus einem überarbeiteten Text in einfacher Sprache (ES-Text), verlegt beim *Cornelsen Verlag* 2016. Die Textversionen wurden in einer vorhergehenden Analyse auf ihre typografischen, sprachlichen und literarästhetischen Merkmale untersucht (vgl. Kap. 3.3.2). Sie unterscheiden sich insbesondere in ihrer Textlänge und leserfreundlichen Aufmachung, ihrer sprachlichen Komplexität und ihren literarästhetischen Merkmalen wie Chronologie, Mehrdeutigkeit und Polyvalenz. Der ES-Text scheint im Vergleich zum O-Text weniger (tiefgehende) Anlässe für sprachliches und literarisches Lernen anzubieten. Insgesamt stellen sich keine stark divergierenden Differenzen in Sprachkomplexität und genuin literarischen Mitteln heraus. Ein Anteil der Bestandteile des O-Textes wird (zum Teil unverändert) übernommen und die sprachlichen Vereinfachungen, inhaltlichen Veränderungen und Kürzungen erscheinen als Reduktion, nicht als Tilgung sprachlicher und literarästhetischer Merkmale. Eine theoretische Schlussfolgerung könnte sein, dass literarische ES-Texte gegebenenfalls eine Brückenfunktion oder Durchgangsstufe zur Rezeption literarischer O-Texte erfüllen können, allerdings sprachliches wie literarisches Lernen auf ein niedrigeres Niveau begrenzen. *Ob ein literarischer Text in einfacher Sprache aber grundsätzlich literarisches Lernen ermöglicht, indem literarästhetische Rezeption evoziert wird und wie diese im Vergleich zum Originaltext ausfällt, sollte nun in einer empirischen Studie untersucht werden.*

In der Studie wurden die Schüler*innen als Expert*innen ihrer Rezeption aufgefasst und in den Fragebögen sowie Interviews nach ihren subjektiven Einschätzungen und Bewertungen der Textversionen gefragt. Alle Schüler*innen sollten beide Textversionen von „Emil und die Detektive“ in Ausschnitten in einem Überkreuzdesign lesen. Im Anschluss an jede Textversion wurden das **Empathieempfinden**, die **Perspektivenübernahme**, das **Interesse**, die **Involviertheit** und **Merkmale je Textversion** erfasst. Abschließend gaben die Schüler*innen eine begründete **Textpräferenz** an. In der Interviewstichprobe wurden vertieft retrospektiv die **allgemeine Textrezeption** und das **Interesse**, die **Perspektivenübernahme** (auch in einer fiktiven **Wettbewerbssituation**) und die **Textpräferenz** erfragt. Hier konnten die Schüler*innen verbal mögliche Ursachen ihrer *Rezeption* formulieren und die Textversionen anhand bestimmter Merkmale miteinander vergleichen. Um neben den *textbezogenen* Merkmalen auch *personenbezogene* Merkmale zu erfassen und mögliche Zusammenhänge mit der *Rezeption* der Schüler*innen zu untersuchen (vgl. Artelt/Demmrich/Baumert 2001: 293;

Frederking et al. 2017; Brüggemann/Stark/Fekete 2020), wurden unabhängig von den Textversionen als Persönlichkeitsmerkmale das *Leseverständnis* mittels ELFE-Leseverständnistest, die *Lesehäufigkeit*, die *Lesemotivation* und das *Leseselbstkonzept* erfasst. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Studie anhand der zwei leitenden Fragestellungen zusammengefasst. Die Darstellung unterteilt sich jeweils in die Ergebnisse des Fragebogens und die Ergebnisse der Interviews.

6.3.1 | Rezeption der Textversionen

Die 1. Forschungsfrage der vorliegenden Studie beschäftigte sich mit *möglichen Unterschieden, die Schüler*innen in der Rezeption der beiden Textversionen wahrnehmen*. Die Frage unterteilt sich in drei Teilbereiche: 1a) allgemeine differente **Merkmale je Textversion**, 1b) spezifische **Merkmale je Textversion, Empathieempfinden, Perspektivenübernahme, Involviertheit** und **Interesse** bezüglich der literarästhetischen Rezeption und c) Hinweise auf **kognitive Be- oder Entlastung** während des Lesens.

- a) Welche *Merkmale je Textversion* benennen die Schüler*innen?
- b) Welche *Merkmale* beschreiben die Schüler*innen als relevant oder förderlich für die literarästhetische Rezeption? Unterscheiden sich diese *Merkmale je Textversion*?
- c) Wird der Text in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext als *kognitiv entlastend* wahrgenommen?

6.3.1.1 | Ergebnisse der quantitativen Auswertung des Fragebogens

a) Allgemeine differente **Merkmale je Textversion**

Die Auswertung der Fragebogendaten der Skala zu allgemeinen **Merkmalen je Textversionen** zeigt, dass Schüler*innen in ihrer *Rezeption* im Durchschnitt etwas eher den O-Text positiv angeben als den ES-Text. Der O-Text wird als *einfacher zu lesen*, als etwas *interessanter*, eher mit *witzigem Inhalt* und *sprachlich* etwas ansprechender wahrgenommen. Bei der *Spannung* ergeben sich keine Differenzen. Für den ES-Text liegt ein einziger etwas höherer Mittelwert beim Merkmal der *Entspannung* vor: Die Schüler*innen scheinen sich eher in Rezeption des ES-Textes zu *entspannen*. Die Differenzen in der Bewertung der **Merkmale je Textversion** sind jedoch gering und weisen keine signifikanten Effekte auf. Bezüglich der *Unterscheidungshypothese* kann damit festgehalten werden, dass Schüler*innen hinsichtlich der allgemeinen **Merkmale je Textversionen** kaum Unterschiede von *textoberflächlichen*, *inhaltlichen* und *sprachlichen* Merkmalen wahrnehmen.

Aus den **Merkmalen je Textversion** können in vier Fällen Zusammenhänge mit *personenbezogenen* Merkmalen hinsichtlich des *Leseverständnisses* und des *Leseselbstkonzeptes* ermittelt werden: Eine Bewertung der Textversionen als *interessant* nehmen insbesondere Schüler*innen mit einem hohen *ELFE-Prozentrang* (*Leseverständnis*) vor, das gilt für beide Textversionen gleichermaßen. Ein weiterer Zusammenhang ergibt sich mit dem Textmerkmal der *Spannung*, wobei hier ein textspezifischer Effekt entsteht: Während im Mittel keine Differenz der *Spannung* je Textversion vorliegt, bewerten Schüler*innen mit einem *hohen ELFE-Prozentrang* den O-Text eher als *spannend*. Schüler*innen mit einem niedrigen *ELFE-Prozentrang* scheinen den O-Text weniger als *spannend* wahrzunehmen.

Für das Ergebnis, dass sich Schüler*innen eher beim Lesen des ES-Textes *entspannen*, kann nachgewiesen werden, dass insbesondere Schüler*innen mit einem *hohen Leseselbstkonzept* zu dieser Einschätzung kommen. Beim Lesen des O-Textes kann sich jedoch ebenfalls ein Teil der Schüler*innen mit einem *hohen Leseselbstkonzept entspannen*. Der Zusammenhang gilt für beide Textversionen und ist nicht textspezifisch. Möglicherweise steigen diese Schüler*innen mit einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung in die *Rezeption* ein und können sich entsprechend textunabhängig grundsätzlich beim Lesen eher *entspannen*. Die im Mittel insgesamt leicht höhere Zustimmung zur *Entspannung* beim ES-Text könnte darin gründen, dass nicht nur mehr, sondern insbesondere auch Schüler*innen mit einem niedrigeren *Leseselbstkonzept* hier eher positive Selbstwirksamkeitserfahrungen beim *Textverständnis* machen können und sich entsprechend eher in Rezeption des ES-Textes *entspannen* können als in Rezeption des O-Textes. Für das Merkmal *einfach zu lesen* zeigt sich ebenfalls ein Zusammenhang mit dem *Leseselbstkonzept* gleichwertig für beide Textversionen. Das bestätigt die leicht positivere Bewertung des Merkmals für den O-Text, da das *Leseselbstkonzept* sowohl mit der Bewertung des ES-Textes als auch des O-Textes zusammenhängt: Schüler*innen, die sich selber als gute Lesende einschätzen, bewerten beide Textversionen eher als *einfach zu lesen* als Schüler*innen, die ein negatives *Leseselbstkonzept* haben. Auffällig ist dennoch, dass insgesamt im Mittel eher der O-Text als *einfach zu lesen* bewertet wird. Die Zusammenhänge bestehen überwiegend merkmalspezifisch und unterstützen, dass die Bewertung *textseitiger* Merkmale (auch) mit *personenbezogenen* Merkmalen zusammenhängt. Textspezifische Effekte, also *personenbezogene* Merkmale, die eine stark unterschiedliche Bewertung von **Textmerkmalen** prägen und damit auf eine Differenten *Rezeption* der Textversionen hinweisen, ergeben sich nur in einem Fall: Der O-Text wird von Schüler*innen mit einem hohen Ergebnis im Leseverständnistest eher als *spannend* bewertet.

b) **Merkmale je Textversion** bezüglich der literarästhetischen Rezeption

Die im Fragebogen bewerteten **Merkmale je Textversion** der literarästhetischen Rezeption unterscheiden sich zudem leicht im Mittelwert hinsichtlich der kognitiv basierten **Empathie**, der emotionalen **Perspektivenübernahme** und der **Involviertheit**. Alle drei Merkmale werden von den Schüler*innen eher zur Rezeption des O-Textes angegeben. Dies stützt die *Unterscheidungshypothese* in der Ausrichtung, dass der O-Text etwas mehr oder intensiver Merkmale der literarästhetischen Rezeption bei Lesenden anspricht. Der ES-Text liegt im Mittel leicht hinter den Angaben des O-Textes. Es zeigen sich Zusammenhänge dieser drei **Merkmale** mit dem *personenbezogenen* Merkmal *Leseverständnis*: Schüler*innen mit einem *hohen ELFE-Prozentrang* können sich bei dem O-Text eher in Emil *hineinversetzen* (kognitiv basierte **Empathie**) und der O-Text scheint diese Schüler*innen auch eher von der *eigenen Welt abzulenken*. Für die **Perspektivenübernahme** zeigen sich Zusammenhänge mit einem hohen Ergebnis im Leseverständnistest gleichwertig bei beiden Textversionen: Schüler*innen mit einem *hohen ELFE-Prozentrang* können bei beiden Textversionen eher mit Emil *mitfühlen* (emotionale **Perspektivenübernahme**), was die geringe Mittelwertdifferenz des Merkmals bestätigt.

Hinsichtlich der Forschungsfrage 1b) zu Merkmalen der literarästhetischen Rezeption werden zwei weitere Skalen relevant: Die Fragebogenskalen zum **Empathieempfinden** und zur **Perspektivenübernahme** sowie zur **Involviertheit** geben weitere Hinweise auf die individuelle literarästhetische Rezeption der Schüler*innen. Insgesamt zeigen Analysen der Skalen, dass sich die genannten drei Bestandteile in *Rezeption* der Textversionen wenig unterscheiden.

Tendenz hierbei ist, dass die Rezeption des O-Textes eher eine **Perspektivenübernahme** und die Aspekte **kognitiver Empathie** (*Empathic Concern cognitive aspects*) aktiviert, während die Rezeption des ES-Textes eher die Aspekte **emotionaler Empathie** (*Empathic Concern emotional aspects*) anspricht. Bezüglich der *Unterscheidungshypothese* kann entsprechend festgestellt werden, dass laut diesen Angaben der ES-Text nur eine von drei Subskalen der *Empathie* eher anspricht und daher möglicherweise das **kognitive Empathieempfinden** und die **Perspektivenübernahme** als Merkmale der literarästhetischen Rezeption weniger aktiviert. Dafür stellt sich heraus, dass der ES-Text möglicherweise mehr das **emotionale Empathieempfinden** anspricht. Anhand einer Regressionsanalyse ($\chi^2(1) = 34.510^{**}$, $p = .002$) zeigt sich, dass Schüler*innen, die für den ES-Text angeben, **kognitive** wie **emotionale Empathie** zu empfinden, nicht den O-Text präferieren. Zur **Involviertheit** kann herausgestellt werden, dass die wenigen vorhandenen Unterschiede dafür sprechen, dass der Rezeption des O-Textes etwas stärker **Involviertheit** zugeordnet wird, hier insbesondere *semantische Involviertheit*. In einem geringen Ausmaß kann dies die *Unterscheidungshypothese* dahingehend auslegen, dass der O-Text mehr die **Involviertheit** als Merkmal der literarästhetischen Rezeption anspricht. Allerdings scheint der ES-Text ebenfalls *semantische* und *idiolektale Involviertheit* zu evozieren. Beide Texte können anregen, sich *einzu fühlen* und Anteilig sind beide Textversionen für die Schüler*innen *inhaltlich* sowie *formal ansprechend*.

c) *Hinweise auf kognitive Be- oder Entlastung während des Lesens*

Hinsichtlich der Forschungsfrage 1c), ob die Schüler*innen den ES-Text im Vergleich zum O-Text als **kognitiv entlastend** wahrnehmen, steht im Fragebogen das Merkmal der *Entspannung* im Fokus. Die Variable *Ich entspanne mich beim Lesen* wird im Mittel etwas zugunsten des ES-Textes bewertet. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass in der Rezeption des ES-Textes eher eine *kognitive Entlastung* geschaffen wird, die *Entspannung* beim Lesen empfinden lässt. Es ergibt sich zudem, dass eine positive Textbewertung der *Entspannung* beim Lesen damit zusammenhängt, dass ein positives *Leseselbstkonzept* vorhanden ist. Gegenläufig kann angenommen werden, dass ein niedriges *Leseselbstkonzept* eher zu negativen Bewertungen der *Entspannung* hinsichtlich der Lesbarkeit wie dem *Textverständnis* oder der **kognitiven Belastung** führt. Ob dies tatsächlich vorliegt, können vertieft die Analysen der Interviewaussagen zeigen (vgl. unten Kap. 6.3.1.2, Punkt c); Kap. 6.1.2).

6.3.1.2 | Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertung der Interviewaussagen

a) *Allgemeine differente Merkmale je Textversion*

Anhand der **qualitativen Auswertung** der Interviewaussagen konnte herausgestellt werden, dass sich in den Interviews in unterschiedlichem Maß und zu unterschiedlichen Textversionen Aussagen zu *textoberflächlichen*, *inhaltlichen* und *sprachlichen* Merkmalen finden. Die Schüler*innen scheinen unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Aussagen bezüglich der Relevanz der oben genannten drei *textbezogenen* Merkmale für ihre *Rezeption* zu setzen. Diese Schwerpunkte wurden als primäre Begründungslinie je Interview herausgestellt. Zudem konnte anhand der Aussagen der Schüler*innen gezeigt werden, dass die erhobenen vier Bereiche der literarästhetischen Rezeption (**allgemeine Textrezeption**, **Perspektivenübernahme**, **Perspektivwechselwettbewerb** und **Textpräferenz**) nicht nur von *textbezogenen*, sondern ebenso von *subjektbezogenen* Ursachen abhängen (vgl. Anhang H.2).

In Ergänzung der qualitativen Analyse lässt sich aus der **quantitativen Analyse** für die Forschungsfrage 1a) schließen, dass die frei formulierten Begründungen in den Interviews ebenso wie die **Merkmale je Textversion** im Fragebogen leicht textspezifisch ausfallen: Alle drei *textbezogenen* Begründungskategorien kommen grundsätzlich in Aussagen zu beiden Textversionen vor, wobei *textoberflächliche* Begründungen etwas mehr bezogen auf den ES-Text und *inhaltliche* sowie *sprachliche* Begründungen etwas mehr bezogen auf den O-Text erfasst wurden. Wenn Aussagen zum ES-Text getroffen werden, beziehen sich diese entsprechend mehrheitlich auf *textoberflächliche* Merkmale, während sich Aussagen zum O-Text eher auf *inhaltliche* Merkmale beziehen. *Sprachliche* Merkmale können nur in wenigen Aussagen analysiert werden. Im Gegensatz zu der quantitativen Analyse der **Textmerkmale** im Fragebogen nehmen die Schüler*innen der Interviewstichprobe statt den O-Text den ES-Text als *einfacher zu lesen* und besser *verständlich* wahr. Allerdings ist die Differenz des Merkmals mit .03 im Fragebogen gering (vgl. Tab. 6.1), sodass sich die Bewertung in der kleineren Stichprobe der Interviews durchaus verschieben kann. Diese Verschiebung verweist noch einmal darauf, dass die Bewertung *textoberflächlicher* Merkmale und das *Textverständnis* je nach individueller Rezeption ganz unterschiedlich ausfallen kann.

Die Mehrheit der Schüler*innen beschreibt in den Interviews den O-Text als *inhaltlich* gehaltvollere und *spannendere* Textversion, während für den ES-Text das *Leseverständnis* und das *bessere/leichtere Lesen* im Vordergrund stehen. Diese Bewertung kann eventuell in Einklang mit den im Fragebogen gegebenen Angaben *Ich entspanne mich beim Lesen* für den ES-Text gebracht werden.

b) **Merkmale je Textversion** bezüglich der literarästhetischen Rezeption

Die bisherigen quantitativen und qualitativen Ergebnisse verweisen darauf, dass die literarästhetische Rezeption einerseits nicht von den *subjektbezogenen* Kategorien wie dem *Textverständnis* oder den verfügbaren *kognitiven Ressourcen* zu trennen ist. Andererseits zeigt die **qualitative Analyse** die Ergebnisse des Fragebogens, dass sich ebenso die *textbezogenen* Merkmale auf die literarästhetische Rezeption auswirken können. Insbesondere scheinen Bereiche der literarästhetischen Rezeption angesprochen zu werden, wenn ein basales *Leseverständnis* gegeben ist und hierarchieniedrige Leseprozessebenen *Kapazitäten* für hierarchiehohe Leseprozesse frei lassen. Als eine Gemeinsamkeit zeigt sich, dass für Schüler*innen, deren Aussagen sich primär *textoberflächlichen* Begründungskategorien zuordnen lassen und die zugleich (mehrheitlich) den 1. *ELFE-Prozentrang* sowie ein niedriges *Leseselbstkonzept* aufweisen, neben der *Textlänge* das basale *Textverständnis* im Vordergrund der Aussagen steht. Diesen Schüler*innen scheint in Rezeption des ES-Textes – möglicherweise aufgrund geringerer Anforderungen an hierarchieniedrigere Leseprozesse – der Zugang zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen leichter zu fallen als in Rezeption des O-Textes. Zugleich geben ebenfalls Schüler*innen mit höheren *ELFE-Prozenträngen* und positiverem *Leseselbstkonzept* oder Schüler*innen, deren Aussagen sich auch *inhaltlichen* Begründungskategorien zuordnen lassen, zum Teil den ES-Text aufgrund des (geringeren) *Inhaltes* und der geringeren *Textlänge* als geeignetere Textversion für die **Perspektivenübernahme** oder den **Perspektivwechselwettbewerb** (B2b1, B2b2) oder als **Textpräferenz** (B2b3) an.

Diese Tendenz ist statistisch nachweisbar: Einerseits zeigt sich ein erhöhtes Vorkommen niedriger *ELFE-Prozentränge* in der primärer *textoberflächlichen* Begründungslinie. Und mit steigender Komplexität der Begründungslinien können vermehrt Anteile an Schüler*innen mit höheren *ELFE-Prozenträngen* erfasst werden (vgl. Tab. 6.47). Andererseits lässt sich kein

statistischer Zusammenhang der *ELFE-Leseleistung* mit den analysierten Begründungslinien herausstellen ($\chi^2(32) = 33.841, p = 3.79$).

| primäre Begründungslinie | | B1 | B2b1 | B2b2 | B2b3 | B2b4 | Zweifelsfall B2 |
|-----------------------------------|---------------|----|------|------|------|------|-----------------|
| Leseleistung: ELFE Prozentrang | 0 ≤ PR < 10 | 6 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| | 10 < PR ≤ 25 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 25 < PR ≤ 75 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | 75 < PR ≤ 90 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 90 < PR ≤ 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Gesamt | | 9 | 2 | 4 | 2 | 7 | 2 |

| primäre Begründungslinie | | B2a | B2c | B3 | Gesamt |
|-----------------------------------|---------------|-----|-----|----|--------|
| Leseleistung: ELFE Prozentrang | 0 ≤ PR < 10 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| | 10 < PR ≤ 25 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 25 < PR ≤ 75 | 4 | 2 | 2 | 17 |
| | 75 < PR ≤ 90 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| | 90 < PR ≤ 100 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Gesamt | | 5 | 3 | 2 | 36* |

Tab. 6.47: Kreuztabelle ELFE-Prozentrang und primäre Begründungslinie

Anmerkung. *) Zwei fehlende Werte von n = 38, da zwei Schüler*innen der Interviewstichprobe keiner primären Begründungslinie zugeordnet werden können.

Zum Teil lassen sich die Zuordnungen der Interviews zu den Begründungslinien also in einen Zusammenhang mit dem *Leseverständnis* und dem *Leseselbstkonzept* der Schüler*innen stellen. Zum Großteil scheinen jedoch andere Einflüsse der individuellen, literarästhetischen Rezeption zugrunde zu liegen. Die Schüler*innen benennen hierfür unterschiedliche *textbezogene* sowie *subjektbezogene* Merkmale und weisen diesen eine unterschiedliche Wertigkeit hinsichtlich der Relevanz und Förderung der literarästhetischen Rezeption zu. Solche von den Schüler*innen in den Interviewaussagen selber benannten Einflüsse sind zum Beispiel die *Textlänge*, das *Textverständnis*, die *Konzentration*, die *Spannung*, die *Textinhalte*, die *Gefühle*, die *sprachlichen Mittel* sowie die eigene *Empathie* bezüglich der erzählten Situation. Eine vollständige Zusammenstellung der Kategorien findet sich in Anhang H.2.

Aus der **quantitativen Analyse** lassen sich als Ergebnis der Forschungsfrage 1b) die von den Schüler*innen beim O-Text etwas häufiger benannten *Gefühle* in den Aussagen zur **Perspektivenübernahme** anführen. Allerdings kommen die *Gefühle* ebenfalls als Begründungskategorie in Aussagen für den ES-Text vor. Die durch die Skala des Fragebogens gegebenen Anhaltspunkte zur literarästhetischen Rezeption (vgl. Kap. 6.1.1) können in Teilen bestätigt werden: Die Schüler*innen geben für den O-Text etwas häufiger an, dass *Gefühle* im Text ausgedrückt oder beschrieben werden. Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass bei dem O-Text mehr mit Emil *mitgeföhlt* und sich eher in Emil *hineinversetzt* wird. Es gibt jedoch einzelne Interviews, in welchen Schüler*innen angeben, dass *Gefühle* in dem ES-Text gut oder besser dargestellt werden. Es lässt sich kein universal gültiger Schluss für die Textwirkung hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption ziehen, der für alle Rezipierenden gilt.

c) *Hinweise auf kognitive Be- oder Entlastung während des Lesens*

Die eigene *Konzentration* als Begründungskategorie spielt insbesondere in Aussagen von Schüler*innen eine Rolle, die *Verständnisschwierigkeiten* mit den Textversionen haben. Mehrheitlich weisen diese Schüler*innen einen niedrigen *ELFE-Prozentrang* und ein niedriges *Leseselbstkonzept* auf. Sie beschreiben, dass der ES-Text aufgrund der geringeren *Textlänge* und der weniger *schwierigen Wörter* geeigneter für die **Perspektivenübernahme** und/oder

den **Perspektivwechselwettbewerb** sei und geben den ES-Text in der **Textpräferenz** an. Hinzu kommt, dass das im Fragebogen für den ES-Text positiv bewertete Merkmal der *Entspannung* zum Teil in Aussagen zu Begründungen der eigenen *Rezeption* relevant wird, wenn es um die *subjektbezogenen* Kategorien *Konzentration* und *Leseverständnis* geht. Es fällt auf, dass eine *kognitive Entlastung* des ES-Textes insbesondere auch in Aussagen bezüglich der *Anschlussaufgabe* der **Perspektivenübernahme** zur Sprache kommt. Für Schüler*innen, die möglicherweise während des Lesens bereits viele **kognitive Ressourcen** für die Erschließung des basalen *Textverständnisses* benötigen, erscheint der ES-Text aufgrund der geringeren Komplexität und des knapperen zu verarbeitenden Inhaltes für die in dem Schreibauftrag geforderte Zusatzleistung geeigneter. Die **quantitative Analyse** der Bewertung *textbezogener* Merkmale bestätigt, dass in den Interviews deutlich häufiger positiv angegeben wird, dass der ES-Text *leichter/besser zu lesen* und *gut verständlich* ist. Die Angaben weisen darauf hin, dass die Schüler*innen zum Teil den ES-Text im Vergleich zum O-Text als **kognitiv entlastend** wahrnehmen.

6.3.2 | Leseinteresse und Textpräferenz

Die 2. Forschungsfrage der vorliegenden Studie beschäftigte sich mit *möglichen Unterschieden, die Schüler*innen hinsichtlich des Leseinteresses und der Textpräferenz der Textversionen angeben*. Anteilig wurde hier die im Fokus der Studie stehende **Perspektivenübernahme** mit betrachtet. Die Frage unterteilt sich in drei Teilbereiche: 2a) Angaben zum **Leseinteresse**, 2b) Ursachen der **Textpräferenz** und c) mögliche Zusammenhänge *textbezogener* oder *personenbezogener* Merkmale mit der **Textpräferenz** und dem Gelingen der **Perspektivenübernahme**.

- a) Welches *Leseinteresse* wird angegeben?
- b) Welche Ursachen der *Textpräferenz* liegen vor?
- c) Stehen *textbezogene* oder *personenbezogene* Merkmale in einem Zusammenhang mit der *Textpräferenz* und dem Gelingen der *Perspektivenübernahme*?

6.3.2.1 | Ergebnisse der quantitativen Auswertung des Fragebogens

a) Angaben zum **Leseinteresse**

Hinsichtlich der Forschungsfrage 2a) lässt sich festhalten, dass in *Rezeption* der beiden Textversionen das *Interesse* der vorliegenden Stichprobe nicht durchgängig deutlich unterschiedlich ausfällt. Dieses Ergebnis zeigt sich in den **Merkmalen je Textversion**, in den **Begründungen der Textpräferenz** (BP) und in der Skala zum **Interesse** nach STEINHAEUER (2010). Für das *Interesse* nach den **Merkmalen je Textversion** stimmen für den ES-Text 50.6 % und für den O-Text 51.9 % der Schüler*innen *stark zu*, wobei für den O-Text die Intensität der Zustimmung im Mittel ($M = 3.30$) etwas höher als für den ES-Text ($M = 3.22$) ausfällt. Die Ergebnisse für die **Begründung der Textpräferenz** (BP) anhand des *Interesses* zeigen ebenfalls keine deutlichen Differenzen (4x O-Text und 5x ES-Text). Anhand der Betrachtung der Subskalen zum **Interesse** nach STEINHAEUER (2010) und der einzelnen Items kann herausgestellt werden, dass die wenigen vorhandenen Unterschiede dafür sprechen, dass tendenziell der O-Text etwas mehr **Leseinteresse** weckt, der ES-Text jedoch auch **Interesse** zu wecken scheint: Während der O-Text insbesondere *gefällt* und die Schüler*innen *gerne mehr solche Texte lesen würden*, wird für den ES-Text am stärksten zugestimmt, selbigen *interessant* zu finden.

Die geringen Differenzen können darauf hinweisen, dass der ES-Text weniger *emotional* bezogen *gefällt* und weniger als der O-Text gerne in ähnlicher Form *wieder gelesen* würde. In einem geringen Ausmaß kann dies die *Unterscheidungshypothese* dahingehend auslegen, dass der O-Text etwas mehr und insbesondere persönlich intensiveres und langfristiges **Interesse** weckt als der ES-Text. Der ES-Text kann ebenfalls anteilig **Interesse** evozieren, fällt in den Bewertungen aller drei Items im Mittel jedoch geringer als in den Bewertungen für den O-Text aus. Eine Regressionsanalyse verweist darauf, dass das **Interesse** am O-Text und die **Textpräferenz** des O-Textes stärker zusammenhängen als ein **Interesse** am ES-Text und eine **Textpräferenz** des ES-Textes. Bei **Interesse** am ES-Text scheinen sich die Schüler*innen in der **Textpräferenz** insbesondere auch für eine **Präferenz** beider Textversionen oder für den O-Text zu entscheiden.

b) Ursachen der **Textpräferenz**

In der Forschungsfrage 2b) wurde sich spezifisch mit den Ursachen der **Textpräferenz** befasst. Für die Gesamtstichprobe ergibt sich im Fragebogen, dass 57 Schüler*innen den O-Text *präferieren*, 45 Schüler*innen den ES-Text *präferieren* und 49 Schüler*innen *beide gleich* gerne lesen würden (vgl. Tab. 5.45). Hinsichtlich der Ursachen lässt sich zusammenfassen, dass die Formulierungen zur **Begründung der Textpräferenz** (BP) nach den eingesetzten *textbezogenen* Items der Skala zu **Merkmale guter Bücher** (MB) geordnet werden können. Am häufigsten mit fast der Hälfte aller Angaben wird die **Textpräferenz** anhand des *Textinhaltes* begründet. An zweiter Stelle folgen *textoberflächliche* Begründungen anhand der *Textlänge*. Während *inhaltliche* Begründungen eher in **Präferenz** des O-Textes angegeben werden, werden *textoberflächliche* Begründungen eher in **Präferenz** des ES-Textes angegeben. Ein signifikanter Effekt für eine der Textversionen ergibt sich jedoch in keiner der Begründungskategorien. *Sprachliche* Begründungen zum *Stil* der Texte kommen ebenfalls in geringer Anzahl bei beiden Textversionen vor. Darüber hinaus werden Merkmale eines *intimen Lesemodus* wie *Gefallen* und *Reinfühlen/Gefühle* als **Begründung der Textpräferenz** (BP) beschrieben. Diese drei Kategorien als Hinweise auf einen *intimen Lesemodus* (*Stil*, *Gefallen*, *Reinfühlen/Gefühle*) fallen mehrheitlich zugunsten einer **Präferenz** des O-Textes aus. Für die **Präferenz** des ES-Textes überwiegen im Vergleich hingegen neben den häufigen *textoberflächlichen* Merkmalen zudem etwas mehr die **Begründungen** über das *subjektbezogene Textverständnis*. Somit kommt dem *Verständnis* als Prämisse der literarästhetischen Rezeption seitens der Schüler*innen eine Relevanz zu, die anteilig in der **Präferenzentscheidung** zum Tragen kommt. Wie in den Angaben zu den **Merkmale guter Bücher** überwiegt in der **Begründung der Textpräferenz** deutlich das Merkmal des *Inhaltes*, während die Merkmale eines *intimen Lesemodus* einen sehr geringen Teil der **Präferenzbegründungen** ausmachen. Für die vorliegenden Textversionen scheinen Aspekte des *intimen Lesens* weniger relevant als für die textunabhängig angegebenen allgemeinen **Merkmale eines guten Buches** zu sein (vgl. Tab. 5.14). Die Aspekte des *ästhetischen Lesemodus* (*schön geschriebener Text*, *Rhythmus*) kommen bei beiden nur wenig vor. Das in den **Merkmale guter Bücher** viertwichtigste Merkmal *leichter zu lesen* wird in den schriftlichen **Begründungen der Textpräferenz** ebenso wie in den **Merkmale je Textversion** kaum genannt. Es ist möglich, dass im Fall der schriftlichen **Präferenzbegründungen** dieses Merkmal inhaltlich bereits in der Variable des *Verständnisses* aufgeht.

c) Zusammenhänge textbezogener oder personenbezogener Merkmale mit der **Textpräferenz**

Die quantitativen Ergebnisse zu der Forschungsfrage 2c) unterteilen sich in Ergebnisse zu *textbezogenen* und *personenbezogenen* Merkmalen mit Einfluss auf die Angabe der **Textpräferenz** im Fragebogen. Zum einen können Zusammenhänge zwischen den angegebenen **Textmerkmalen** und der **Textpräferenz** herausgestellt werden. Die Zusammenhänge der **Textpräferenz** werden bei drei *Merkmalen* signifikant und wirken spezifisch je Textversion. Demnach prägen das *Interesse* am Text und die *Ablenkung* von der eigenen Welt die **Präferenz** des O-Textes, während die *Spannung* eine **Präferenz** des ES-Textes prägt. Weitere Effekte (n. s.) zeigen sich zugunsten einer **Präferenz** des O-Textes in den Angaben der Merkmale *Witz*, *Hineinversetzen* sowie leicht hinsichtlich der *Einfachheit* des Textes. Und zugunsten einer **Präferenz** des ES-Textes zeigen sich Effekte (n. s.) in den Angaben der Merkmale zur *Entspannung* beim Lesen, zum literarästhetischen *Stil* des Textes sowie zum *Mitfühlen* mit der Hauptfigur Emil. Für die **Präferenz** des ES-Textes wird das Merkmal der emotionalen *Involvierung* und für die **Präferenz** des O-Textes wird das Merkmal zum kognitiv ausgerichteten *Hineinversetzen* relevant. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen der Fragebogenskala zu Empathie: Hier ergab sich ebenfalls, dass die Rezeption des O-Textes **kognitive Empathie** und die Rezeption des ES-Textes eher **emotionaler Empathie** evoziert (vgl. oben 1. Forschungsfrage, Punkt b). Zudem wird der ES-Text eher aufgrund des *Stils* oder der *Entspannung* beim Lesen *präferiert*, während der O-Text *präferiert* wird, weil er als *witzig* oder als *einfacher zu lesen* gilt.

Zum anderen können näherungsweise (n. s.) Zusammenhänge zwischen den erhobenen **Persönlichkeitsmerkmalen** und der **Textpräferenz** ermittelt werden. Als zentrales *personenbezogenes*, schülerseitiges Merkmal für die **Textpräferenz** stellt sich das *Leseverständnis* heraus. Regressionsanalysen zeigen auf, dass eine hohe *ELFE-Leseleistung* (Gesamtergebnis) eine **Textpräferenz** des O-Textes wahrscheinlicher macht (Wald(2) = 1.041, $p = .308$). Hier scheint insbesondere die Fähigkeit im Bereich *Textverständnis* (Wald(1) = 3.394, $p = .065$) relevant zu sein. Stellt man nur die beiden Textversionen gegenüber und schließt die Auswahloption *beider* Textversionen aus, so wirkt dieser Effekt stärker und wird signifikant: Schüler*innen mit einem hohen Gesamtergebnis beim *ELFE-Leseverständnis*test *präferieren* weniger den ES-Text (Wald(1) = 4.197*, $p = .040$). Der O-Text spricht eher Schüler*innen an, die nach dem *ELFE-Leseverständnis*test insgesamt ein hohes Ergebnis beim *Leseverständnis* erreichen.

6.3.2.2 | Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertung der Interviewaussagen

a) Angaben zum **Leseinteresse**

Anhand der qualitativen und quantitativen Analyse der Interviewaussagen zum **Interesse** je Textversion zeigt sich, dass Aussagen, die sich *textoberflächlichen* Merkmalen und dem *Textverständnis* zuordnen lassen, in Teilen Aussagen mit *inhaltlichen* Begründungen des **Interesses** am Text unterstützen. Hier kommen positiv und negativ formulierte Aussagen vor. Unterstützend zu der **quantitativen** Betrachtung der allgemeinen bewertenden Aussagen (vgl. Kap. 6.1.3) ergibt sich, dass hinsichtlich der Aussagen zum **Interesse** die *textoberflächlichen* Merkmale des ES-Textes fast doppelt so häufig positiv genannt werden wie die *textoberflächlichen* Merkmale des O-Textes. Allerdings wird zugleich deutlich, dass diese Merkmale auch in den negativen Bewertungen für den ES-Text überwiegen: Die Aussagen zum **Interesse** mit einer negativen Beschreibung der *textoberflächlichen* Merkmale kommen zum ES-Textes

doppelt so häufig vor wie negative Beschreibungen *textoberflächlicher* Merkmale des O-Textes. Es gibt entsprechend einen Anteil an Schüler*innen, welche die *textoberflächlichen* Merkmale des ES-Textes positiv wahrnehmen und beschreiben. Zugleich gibt es einen Anteil an Schüler*innen, welche eben jene Merkmale des ES-Textes explizit negativ beschreiben. Hinsichtlich *inhaltlicher* Merkmale zur Begründung des **Interesses** überwiegen die Aussagen zum O-Text (12x) denen des ES-Textes (5x). Die **qualitative Analyse** verweist zudem darauf, dass die Aussagen zum **Interesse** am O-Text überwiegend stärker mit *inhaltlichen* Bezügen gefüllt sind als die Aussagen zum ES-Text. Allerdings kommen *inhaltliche* Begründungen des **Interesses** wie die *Spannung* oder das *Mitfiebern* in den Interviews ebenso bezüglich des ES-Textes oder gleichwertig für beide Textversionen vor. Wie nach der qualitativen Auswertung von Interviewaussagen zur 1. Forschungsfrage kann davon ausgegangen werden, dass die Bewertung von *Spannung*, die stark das **Interesse** am Text zu prägen scheint, auf einer *individuellen Textrezeption* basiert. Die Wahrnehmung von Textwirkungen während der *Rezeption* ist abhängig von einem Zusammenspiel der jeweiligen *textbezogenen* Merkmale der Textversion mit den *persönlichen* Fähigkeiten wie der *ELFE-Leseleistung*, Eigenschaften wie dem *Leseselbstkonzept*, der *Lesehäufigkeit* und der eigenen *Empathie* (vgl. Kap. 6.2.1.3).

b) Ursachen der **Textpräferenz**

In der Interviewstichprobe *präferieren* 19 Schüler*innen den O-Text und 15 Schüler*innen den ES-Text. Im Vergleich zum Fragebogen wird sich im Interview (auch aufgrund der Konzeption der genutzten Leitfrage) häufiger für eine der beiden Textversionen entschieden. Für die Forschungsfrage 2b) lässt sich anhand der Begründungskategorien der Interviewaussagen festhalten, dass für die **Textpräferenz** der Textversionen *textoberflächliche* und *inhaltliche* Begründungen im Vordergrund stehen. Während *inhaltliche* Begründungen wie im Fragebogen in den **Begründungen der Textpräferenz** (BP) auch in den Interviews mehr in Aussagen für die **Präferenz** des O-Textes vorkommen, ist die Verteilung der *textoberflächlichen* Begründungen in den Aussagen der Interviewstichprobe auf die Textversionen ausgeglichen.

c) Zusammenhänge *textbezogener* oder *personenbezogener* Merkmale mit dem Gelingen der **Perspektivenübernahme**

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 2c) beziehen sich auf die in den Interviews formulierten Gelingensbedingungen der **Perspektivenübernahme**. In den Aussagen zum Gelingen der **Perspektivenübernahme** entscheiden sich 12 Schüler*innen für den O-Text und 13 Schüler*innen für den ES-Text als geeignetere Textgrundlage. Ebenfalls 13 Schüler*innen halten beide Textversionen für gleich gut geeignet. Als *textbezogene* Einflüsse auf das Gelingen der **Perspektivenübernahme** können in der **qualitativen Analyse** die *Textlänge*, die *Spannung* und der *Gefühlsausdruck* der Textversionen herausgestellt werden. Als *personenbezogene* Merkmale beschreiben die Schüler*innen, dass das eigene *Textverständnis* sowie insbesondere die eigenen *Erfahrungen* mit der erzählten Situation ein Gelingen der **Perspektivenübernahme** prägen. Dabei scheint die *Textlänge* des O-Textes für einen Anteil der Schüler*innen positiv und für einen Anteil der Schüler*innen negativ zu wirken. Das *Textverständnis* wird hinsichtlich des ES-Textes als positiver Einfluss auf die **Perspektivenübernahme** erwähnt. Die **quantitative Auswertung** der Interviewaussagen zeigt, dass *textoberflächliche* Begründungen etwas häufiger für das Gelingen der **Perspektivenübernahme** beim ES-Text genannt werden und *inhaltliche* Begründungen etwas häufiger beim O-Text.

Für den **Perspektivwechselwettbewerb** zeichnet sich nach Auswertung der **quantitativen Verteilung** eine deutlich positivere Bewertung des O-Textes ab: Hier wird der O-Text mit 21 Stimmen und der ES-Text mit 16 Stimmen als geeignetere Textversion angegeben. Diese differente Bewertung zugunsten des O-Textes beruht insbesondere auf *inhaltlichen* Begründungen. Die Schüler*innen bewerten zum Teil die **Perspektivenübernahme** der eigenen *Rezeption* anders als die (von eigenen *Lesefertigkeiten* unabhängige) Geeignetheit eines Textes für die Perspektivenübernahme in einem **Perspektivwechselwettbewerb**. Möglich ist auch, dass sich Schüler*innen aus der Gruppe der Unentschlossenen (*beide*) mehrheitlich für eine **Präferenz** des O-Textes entscheiden. Die Analyse der Interviewaussagen unterstreicht damit die Ergebnisse des Fragebogens: Hier wurde anhand des Mittelwertvergleiches gezeigt, dass leichte Differenzen der **Empathie** und **Perspektivenübernahme** sowie etwas stärkere Differenzen der **Involviertheit** zugunsten des O-Textes bestehen. Die Ergebnisse deuten auch in den Interviews beim **Perspektivwechselwettbewerb** darauf hin, dass in Rezeption des O-Textes etwas häufiger mit Emil *mitgeföhlt* und sich eher in Emil *hineinversetzt* werden kann. Zudem scheint der O-Text anhand des *Textinhaltes* eher von der eigenen Welt *abzulenken* und als *interessanter* wahrgenommen zu werden. Allerdings zeigt sich in den Interviews wie im Fragebogen, dass diese eben geringe positivere Bewertung des O-Textes bedeutet, dass ebenso ein Anteil der Schüler*innen diese Merkmale der *Rezeption* des ES-Textes zuordnet: Hier konnte ebenfalls für einige Schüler*innen die eigene **Perspektivenübernahme** besser gelingen und sie haben sich *involviert* geföhlt oder sie wählen diese Textversion als geeignetere Textgrundlage für den **Perspektivwechselwettbewerb** aus.

6.4 | Diskussion und Implikationen der Ergebnisse

Zum Abschluss des Kapitels der Ergebnisse wird das Studiendesign diskutiert und es wird auf Limitationen der empirischen Erhebung eingegangen. Zudem werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen und bisherigen Studien diskutiert sowie Implikationen für den Literaturunterricht und mögliche Anschlussstudien aufgezeigt.

6.4.1 | Diskussion des Studiendesigns

Das Studiendesign der Fragebögen und Interviews konnte anhand der Güte der Erhebungsinstrumente und der inhaltlichen Sinnhaftigkeit der Ergebnisse für die Forschungsinteressen als gültige Methode zur Erhebung der literarästhetischen Rezeption herausgestellt werden. Die Überprüfbarkeit und Zuverlässigkeit der quantitativen Erhebungsinstrumente ist ausführlich dargestellt und die Gültigkeit der qualitativen Auswertung wurde durch die Intracoderreliabilität des Codehandbuchs der integrativen Inhaltsanalyse nachgewiesen (vgl. Kap. 5.5.1). Anhand der Triangulation von quantitativen und qualitativen Daten konnten die Ergebnisse der Fragebögen und Interviews miteinander verknüpft werden, was zu vergleichbaren sowie sich wechselseitig ergänzenden Ergebnissen führte. Die Ergiebigkeit der Studie zeigt sich auch in der Anschlussfähigkeit an deutschdidaktische Modellierungen des Lesens und literarischen Lernens (vgl. Graf 2004; Spinner 2006a/2015; Hurrelmann 2009; Gailberger 2010; Olsen 2011; Lenhard 2013; Rosebrock/Nix 2020), an Studien zur Involviertheit und zur literarästhetischen Rezeption (vgl. Steinhauer 2010; Frederking et al. 2019) sowie an die ÄliV-Studie zum Vergleich von literarischen Texten in einfacher Sprache mit den originalen Textversionen (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020).

Anzumerken zu **Limitationen** der Studie ist, dass sich sowohl aufgrund der *Stichprobe* als auch aufgrund des *Untersuchungsgegenstandes* und der *Methodik* Einschränkungen für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ergeben, auf die nachfolgend kurz eingegangen wird.

Die Ergebnisse sind aufgrund der *Ad-hoc-Stichprobe* mit einer für quantitative Studien eher geringen Stichprobenanzahl ($n = 156$) und der spezifischen Schulform sowie Klassenstufe nur bedingt übertragbar (vgl. Bortz/Schuster 2010: 82). Auch die exemplarischen Textversionen aus einer Fülle originaler und sprachlich vereinfachter oder adaptierter literarischer Texte lassen keine generalisierbaren Aussagen zu. Wie schon bei BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020) sei darauf verwiesen, dass Studien zur Rezeption literarischer Texte im Vergleich jeweils die einzelnen Textversionen in den Blick nehmen sollten und keine allgemeingültigen Aussagen über Texte in einfacher Sprache getroffen werden können. Zumal nicht nur die individuell geprägte Rezeption, sondern schon die Spannbreite dieser Textversionen hinsichtlich Sprachkomplexität und Literarizität an sich (vgl. Kap. 3.2) solche Aussagen als unverhältnismäßig einstufen würde.

Durch die Ausrichtung der Studie wurde zudem ein spezifischer Ausschnitt literarischen Lernens als *Untersuchungsgegenstand* betrachtet. Weitere Aspekte bei literarischen Texten in einfacher Sprache wie die veränderte narrative Handlungslogik, die metaphorische und symbolische Ausdrucksweise, die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen und das literaturhistorische Bewusstsein (vgl. Spinner 2006a) werden in der vorliegenden Arbeit nicht empirisch untersucht. Auch das Wirkungspotenzial der Textversionen hinsichtlich des sprachlichen Lernens lässt sich anhand der Ergebnisse nur oberflächlich bestimmen, da aufgrund des Alters der Stichprobe in den Interviewaussagen nur wenige Aussagen zu diesen

weiterführenden Merkmalen erhoben werden konnten. Die genannten Einschränkungen des *Untersuchungsgegenstandes* bieten Anlass für mögliche Anschlussstudien, um die Wirkung literarischer Texte in einfacher Sprache hinsichtlich der Textbeschaffenheiten ebenso wie hinsichtlich der Angebote und Anforderungen an die Rezipierenden weiterführend zu untersuchen.

In der vorliegenden Arbeit bestehen zudem Limitationen durch die *Erhebungsmethodik*, da die Daten anhand von retrospektiven und subjektiven Begründungen sowie Einschätzungen der Schüler*innen erhoben wurden. Dieses Studiendesign erlaubt weniger unmittelbar literarästhetische Rezeptionsaktivitäten als Reaktionen auf die Textversionen nachzuweisen, als es in kognitionspsychologischen Studien der Fall ist (vgl. Berns/Blaine/Prietula/Pye 2013: 595). Die Antworten im Fragebogen sowie im Interview unterliegen leserseitigen und situativen Einflussfaktoren, sodass die Studie anhand der Daten literarästhetische Rezeptionshandlungen nur indirekt als Folgehandlungen und -reaktionen auf die literarischen Texte ermitteln kann (vgl. Froidevaux 2012: 26). Dieses Vorgehen und die retrospektive Betrachtung scheinen jedoch die direktesten Zugänge zu sein, da die Perspektivenübernahme an sich bereits kein rein kognitiver Decodierungsakt ist, sondern beim Lesen bereits eine „Rekonvertierung von Bedeutung in Emotion“ (ebd.: 19) erfordert. Die Ergebnisse sind daher als erste Grundlagenwerte zu betrachten und mit weiteren Studien in interdisziplinären Kooperationen von kognitionswissenschaftlichen Untersuchungen zum Leseprozess und literaturwissenschaftlichen sowie deutschdidaktischen Studien zur literarästhetischen Rezeption näher zu ergründen.

Zur Einschätzung der Qualität literarischer Texte in einfacher Sprache für die Aktivierung literarästhetischer Rezeption und damit für die potenzielle Ausbildung des literarischen Lernens stehen weitere und vergleichende Studien aus. Beispielsweise könnten in einer Anschlussstudie die induktiv erfassten Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse geprüft und das Codehandbuch erweitert sowie anhand einer Intercoder-Übereinstimmung standardisiert werden. Zudem könnten weitere Aspekte des literarischen Lernens beim Lesen literarischer Texte erfasst werden und Einflüsse oder Merkmale der literarästhetischen Rezeption ermittelt werden. Eine Kombination von quantitativen und qualitativen Daten in einem *Mixed-Methods-Design* empfiehlt sich weiterhin, um hinsichtlich der Forschungsinteressen nicht nur die situativen Einflüsse, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale erheben zu können und gegebenenfalls neben Selbstaussagen zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen zukünftig auch literarästhetische (Verstehens-)Kompetenzen oder Kompetenzentwicklungen zu messen. Die vorliegende Studie kann eine exemplarische, evidenzbasierte Grundlage schaffen, um die Diskussion und Forschung in diesem Feld zu fundieren sowie weiter voranzutreiben.

6.4.2 | Diskussion im deutschdidaktischen Forschungsdiskurs

Ziel der empirischen Studie war zu untersuchen, ob die Textversion in einfacher Sprache von „Emil und die Detektive“ für Lernende literarästhetische Rezeptionshandlungen aktiviert, also das Potenzial birgt, die Schüler*innen literarästhetisch teilhaben zu lassen und Kulturgut zu genießen (vgl. Brune 2020). Dieses Potenzial wird literarischen Texten in einfacher Sprache in gegenwärtigen Debatten zum Teil abgesprochen (vgl. Abraham 2000/2010; Mikota/Oehme 2013a; Kruse 2020). Mit dem empirischen Nachweis eines solchen Potenzials literarischer Texte in einfacher Sprache könnten diese im Sinne einer Brückenfunktion oder Durchgangsstufe zu den Originaltexten als adaptives Textgebot für das literarische Lernen genutzt werden (vgl. Rosebrock 2014/2015; Maaß 2015; Brüggemann/Stark/Fekete 2020; Topalović/Diederichs 2020). Die weiterführende konkrete Entwicklung literarischer Kompetenzen und literarästhetischer Bildungsprozesse wird in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Ziel war vielmehr, die durch Textimpulse aktivierten literarästhetischen Rezeptionshandlungen zu betrachten, die als positive und über das informatorische Lesen hinausgehende literarische Erfahrungen basale Voraussetzungen für das literarische Lernen und weiterführende Kompetenzentwicklungen bilden. Im Hintergrund steht die Annahme, dass ein Ausgleich von *prodesse et delectare* im Literaturunterricht gewinnbringend für das literarische Lernen sein kann. Um diesen Ausgleich von Nutzen und Genuss einer Lektüre zu erreichen, müssten im Leseprozess einerseits Elemente der reflexiven Distanz (z. B. Lektüre- und Sprachbetrachtung; Nutzen) und andererseits subjektive Involviertheit (z. B. emotionales Erleben; Genuss) evoziert werden (vgl. Graf 2004; Spinner 2006a/2015; Hurrelmann 2009). Zudem müssten in der didaktischen Planung des Literaturunterrichts im Sinne einer Text-Leser-Passung individuelle Fähigkeiten und textseitige Anforderungen berücksichtigt werden (vgl. Garbe/Philipp/Ohlsen 2009; Rosebrock 2015; Rieckmann 2015; Köster 2018). Ein allgemeiner, schülerseitiger Faktor für den Zugang zu und das Erleben von literarischen Texten ist die kognitive Auslastung der Arbeitsgedächtniskapazität. Literarische Texte fordern durch ihre spezifische sprachliche Gestaltung besonders Kapazitäten des Sprach- und Textverstehens. Um inhaltliche Zugänge und weiterführende Rezeptionshandlungen möglich zu machen, müssen jedoch neben dem Decodieren ganz grundlegend kognitive Kapazitäten frei sein (vgl. Lenhard 2013; Becker-Mrotzek 2021). In der Studie wurden entsprechend leserseitige und textseitige Merkmale erhoben, die auf eine literarästhetische Rezeption wirken können (vgl. Artelt 2004). Mit der übergeordneten Forschungsfrage sollte untersucht werden, ob *die Rezeption eines literarischen Textes in einfacher Sprache zum literarischen Lernen beitragen kann* und ermittelt werden, wie dieser Beitrag im Vergleich zu der literarästhetischen Rezeption des Originaltextes einzuordnen ist.

Durch das *Mixed-Methods-Design* und die Zusammenführung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere von der germanistischen Literatur- und Sprachdidaktik mit der angrenzenden empirischen Bildungs- und Kognitionsforschung, konnten Ergebnisse gewonnen werden, die nun vor dem Hintergrund früherer sowie aktueller theoretischer und empirischer Forschungsdiskurse diskutiert werden. Zudem werden anhand der Ergebnisse Implikationen für den Literaturunterricht abgeleitet, um Lehrenden für den Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache eine Orientierung und Handlungssicherheit zu bieten.

Literarästhetische Rezeption

Die theoretische, fachdidaktische Annahme, dass literarästhetische Rezeption einerseits von der *Textbasis* und andererseits vom lesenden *Subjekt* geprägt ist (vgl. Hurrelmann 2002; Graf 2004; Artelt 2004; Lenhard 2013; Maiwald 2015; Rosebrock/Nix 2020), kann in der empirischen Untersuchung bestätigt werden.¹²³ Die vorliegende Studie zeigt, dass **Textrezeption**, **Textpräferenz** und literarästhetische Rezeptionshandlungen wie **Empathie**, **Perspektivenübernahme**, **Involviertheit** und **Interesse** *textbezogen* und *personenbezogen* beeinflusst werden. Zentral und innovativ ist dabei die Ermittlung der von Schüler*innen selber benannten Einflüsse auf ihre literarästhetische Rezeption. In der Arbeit lassen sich als *textbezogene* Einflüsse *textoberflächliche*, *inhaltliche* und *sprachliche* Merkmale ausdifferenzieren. Als *personenbezogene* Einflüsse werden neben grundlegenden individuellen Merkmalen wie *Leseverständnis* und *Leseselbstkonzept* zudem durch die Text-Leser-Interaktion geprägte Merkmale wie das *Textverständnis*, die *Konzentration* und die *Lesemotivation* sowie *persönliche Erfahrungen* erfasst.

Weiterhin kann die vorliegende Studie anhand der schülerseitig genannten Einflüsse die theoretisch wie empirisch angenommene Wechselseitigkeit von *emotionalen* und *kognitiven* Elementen in Leseprozessen unterstützen (vgl. Bredella 1980; Spinner 1993b/2006a/2015; Tan 1994; Hurrelmann 2009; Gailberger 2010; Henschel/Roick 2013; Frederking et al. 2019; Rosebrock/Nix 2020). Die Ergebnisse zeigen, dass die literarästhetische Rezeption von Schüler*innen grundlegend aus einem Zusammenhang von *emotional* und *kognitiv* ausgerichteten Prozessen besteht. Es ergibt sich, dass die Zuordnungen von Merkmalen zu den Textversionen durch die individuellen, *emotional* wie *kognitiv* geprägten Textrezeptionen unterschiedlich ausfallen. In den Interviewaussagen der Studie werden für den Originaltext insbesondere die *inhaltlichen* und anteilig die *sprachlichen* Merkmale positiv hervorgehoben, während für den Text in einfacher Sprache *textoberflächliche* Merkmale und das *Textverständnis* in den Vordergrund gestellt werden. Wie bereits die theoretische Darstellung deutschdidaktischer Förderansätze nahelegt, wird der Text in einfacher Sprache mehrheitlich aufgrund von *textoberflächlichen* Merkmalen wie der geringen *Textlänge* und weniger aufgrund des *Inhaltes* positiv beschrieben. Die *sprachliche Einfachheit* wird kaum als Merkmal angegeben. Verknüpfende Analysen von qualitativen und quantitativen Daten zeigen, dass Schüler*innen, deren Interviewaussagen sich primär *textoberflächlichen* Begründungskategorien zuordnen lassen und bei welchen das basale *Textverständnis* im Fokus ihrer Rezeptionsbeschreibungen steht, nach dem Fragebogen eher einen niedrigen *ELFE-Prozentrang* und ein niedriges *Leseselbstkonzept* aufweisen.

Als **Implikation** für den Literaturunterricht kann daraus geschlossen werden, dass für einen Anteil der Schüler*innen hierarchieniedrige Leseprozesse zentrale Anforderungen der literarästhetischen Rezeption darstellen. Diese beanspruchen kognitive Kapazitäten und lassen neben dem informatorischen Entschlüsseln kaum Kapazitäten für weiterführende literarästhetische Rezeptionshandlungen frei. Das *Verständnis der Textinhalte* rückt für einen Anteil der Schüler*innen der vorliegenden Stichprobe ins Zentrum einer schülerorientierten Ausrichtung des Literaturunterrichts. Gerade für die Schüler*innen der Studie im Alter einer möglichen ersten Lesekrise mit einer rückläufigen intrinsischen Lesemotivation stellt die Förderung des Lesens über die Lesemotivation, positive Leseerlebnisse und subjektive Eingebundenheit einen wichtigen Weg zum Lesen literarischer Texte dar. Als **Implikation** für die

¹²³ *Anmerkung.* H2: Die literarästhetische Rezeption wird von *textbezogenen* und von *personenbezogenen* Merkmalen beeinflusst (vgl. Kap. 5.1).

Schulpraxis gilt es, um literarische Texte inhaltlich erschließen zu lassen und auch literarästhetische Zugänge zu schaffen, den Unterricht nicht rein nach curricularen Bildungsinhalten auszurichten, sondern vielmehr durch eine Könnensperspektive Bildungsprozesse individuell zu gestalten. Es sollte nicht rein um eine allgemeingültige kompetenzbezogene Outputorientierung gehen, sondern auch der Lernverlauf und die persönliche Entwicklung sollten zentral für die Unterrichtsgestaltung sein. In einer Interventionsstudie könnte weiterführend geprüft werden, ob sich Schüler*innen unterschiedlich entwickeln, wenn in einer Kontrollgruppe ausschließlich Texte im Original und in einer Experimentalgruppe Texte individualbezogen im Original oder in einfacher Sprache angeboten würden. Mit einer Längsschnittstudie könnten die Entwicklungen der literarästhetischen Rezeption sowie des literarischen Lernens langfristig untersucht werden. Zudem könnten Texte mit einem höheren Grad an Literarizität in anderen Altersgruppen eingesetzt werden, um *stilistische* Textmerkmale spezifischer zu untersuchen. Beispielsweise könnten literarische Textversionen des Kindermann Verlags im Vergleich zu den Originaltexten eingesetzt werden.

Zugleich ergibt sich anhand der Interviewaussagen, dass der Text in einfacher Sprache ebenfalls anteilig aufgrund von *inhaltlichen* Begründungskategorien bevorzugt und positiv für die Merkmale **Perspektivenübernahme** und **Perspektivwechselwettbewerb** der literarästhetischen Rezeption beschrieben wird. Unter diesen Fällen befinden sich anteilig auch Schüler*innen mit höheren *ELFE-Prozenträngen* und positiven *Leseselbstkonzepten*. Dieses Ergebnis unterstützt die von SPINNER (2006a: 8) angenommene Wechselseitigkeit von „Subjektivität und Textorientierung“. Die Gegenläufigkeit in den Bewertungen und Beschreibungen von Textwirkungen verdeutlicht, dass literarästhetische Rezeption *individuell* sowie *textbezogen* geprägt ist und neben den *kognitiven* insbesondere auch die *emotionalen* Dimensionen literarischer Leseprozesse wirksam sind. Die emotionalen Dimensionen zeigen sich insbesondere auch in den Ergebnissen des Readers zur differentiellen Wahrnehmung von Wirkungen der Textversionen. Hier ergibt sich im Durchschnitt eine etwas positivere Bewertung von beispielsweise dem *Mitfühlen*, dem *Hineinversetzen*, der *semantischen Involviertheit*, der *Perspektivenübernahme*, dem kognitiv basierten *Empathieempfinden*, dem *Ablenken von der eigenen Welt* und dem *Interesse* für den Originaltext. Für den Text in einfacher Sprache ergeben sich hingegen für die *Entspannung* beim Lesen, das emotional basierte *Empathieempfinden*, das *Textverständnis* und die *Konzentration* etwas positivere Bewertungen. In einem geringen Ausmaß kann die *Unterscheidungshypothese*¹²⁴ dahingehend ausgelegt werden, dass der Originaltext etwas mehr die **Empathie**, die **Perspektivenübernahme**, die **Involviertheit** und das **Interesse** als Merkmale der literarästhetischen Rezeption anspricht. Allerdings scheint der Text in einfacher Sprache ebenfalls *semantische* wie auch *idiolektale Involviertheit* zu evozieren und stärker das *emotionale Empathieempfinden* zu aktivieren. Auch das Gelingen der **Perspektivenübernahme** und das **Interesse** unterscheiden sich im Durchschnitt nicht stark, sodass nur anteilig und eher individualbezogen Differenzen der literarästhetischen Rezeption der Textversionen vorliegen.

Die geringe Ausprägung der Differenzen im Mittel nach dem Fragebogen des Readers und insbesondere die inhaltsanalytische Auswertung der Interviewaussagen zeigen, dass es keine verallgemeinerbaren Merkmale gibt, nach welchen vor dem Leseprozess anhand der Texte oder der Fähigkeiten der Lernenden treffsicher auf die Ausprägung der literarästhetischen

¹²⁴ *Anmerkung*. H1: Ein Originaltext und ein Text in einfacher Sprache wirken unterschiedlich auf die literarästhetische Rezeption (vgl. Kap. 5.1).

Rezeption geschlossen werden könnte. Es zeigt sich vielmehr, dass die Schüler*innen Expert*innen ihrer individuellen Rezeption sind und auch die Ziele der Textrezeption relevant für die Bewertung und Wahrnehmung der Textversionen sind. So äußert sich bereits 1980 WOLFGANG SCHULZ in einer Diskussion zu didaktischen Theorien dazu, dass Schüler*innen

„[...] für eine ganze Reihe von wichtigen Teilen des Lernprozesses mindestens ebenbürtige, wenn nicht bessere Experten sind, als die Lehrer. Sie wissen zum Beispiel mehr über sich, als ich von ihnen weiß, und ich bin ganz außerordentlich darauf angewiesen, daß sie mir ihre Lernbewegungen, deren Voraussetzungen, deren begleitende Motive und Ängste mitteilen.“ (Schulz in Gudjons/Winkel 2011: 123)

Aus diesen Ergebnissen lässt sich die folgende zentrale Schlussfolgerung ziehen:

Die Rezeption literarischer Texte in Wahrnehmung sowie Bewertung von Textwirkungen und evozierten literarästhetischen Rezeptionshandlungen kann als **textbezogen** sowie **subjektbezogen** geprägter Leseprozess beschrieben werden, der **kognitiv-rationale** wie **emotional-affektive** Handlungen einschließt. Für diese Handlungen ist das **basale Textverstehen** eine grundlegende Voraussetzung. Ein vollständiges Textverstehen scheint dabei weniger notwendig zu sein als freie **kognitive Kapazitäten** und **Volition** für über informatorisches Lesen hinausgehende Leseprozesse der literarästhetischen Rezeption.

Indessen kann als **Implikation** für die Schulpraxis einerseits abgeleitet werden, dass die *Textbasis* einen grundlegend prägenden Impuls für literarästhetische Rezeptionsprozesse und damit das literarische Lernen darstellt. Andererseits kann die *Individualität* von Rezeptionsprozessen abgeleitet werden. Um die Aktivierung und Förderung des literarischen Lernens anzustreben, sollte nicht bloß ein am Text orientierter oder allgemeingültig altersangemessener Textesatz geplant werden. Im Sinne einer umfassenden Text-Leser-Passung sollte ein Einsatz von Lektüren unter *Berücksichtigung der heterogenen literarischen und sprachlichen Voraussetzungen* der Schüler*innen angestrebt werden. Dazu zählt auch, neben den förderlichen Elementen stets die fordernden Elemente zur Weiterentwicklung der Schüler*innen im Blick zu behalten und literarische Texte in ihrem literarischen wie sprachlichen Komplexitätsgrad (gemessen an den Bedarfen, Erfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden) fortlaufend zu steigern. Die empirische Forschung der Deutschdidaktik kann diese praxisbezogenen Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse begleiten und untersuchen, um eine Orientierung für den Einsatz adaptierter literarischer Texte für den Literaturunterricht zu geben. Im Kern bleibt Bildung das Ergebnis pädagogisch initiiertes, individueller Lernprozesse (vgl. Jörissen 2011) und entsprechend liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, eine möglichst didaktisch bedachte Text-Leser-Passung zu gestalten. Wie die Studie zeigt, können dabei die Schüler*innen als Expert*innen ihrer Rezeption mit einbezogen werden.

Textpräferenz, Textverstehen und literarästhetische Zugänge

In der vorliegenden Studie wurde im Fragebogen der Gesamtstichprobe erhoben, welche **Textpräferenz** die Schüler*innen nach Rezeption der beiden Textversionen angeben. Dabei konnte die *ELFE-Leseleistung* (Leseverständnis) als starker schülerseitiger Einflussfaktor auf die Wahl der **Textpräferenz** erfasst werden¹²⁵: Schüler*innen mit einem hohen Gesamtergebnis beim *ELFE-Leseverständnistest* präferieren weniger den Text in einfacher Sprache. Demnach steht die Wahl einer Rezeption des Originaltextes oder beider Textversionen im Zusammenhang mit dem subjektbezogenen Merkmal eines hohen *Leseverständnisses*, insbesondere eines hohen *Textverständnisses*.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch die Autor*innen der ÄliV-Studie. Das Leseverständnis wird in dem ÄliV-Projekt von BRÜGGEMANN, STARK & FEKETE (2020) nicht konkret miterhoben. Es zeigt sich jedoch dort, dass Schüler*innen, die in ihrer *Freizeit zum Vergnügen lesen*, eine *gute Deutschnote* sowie ein *hohes literarisches Leseselbstkonzept* haben und sich als *empathisch* beschreiben, eher die originalen Textversionen präferieren (vgl. ebd.: 216–218). Da sich in der vorliegenden Stichprobe ein Zusammenhang der *ELFE-Leseleistung* mit dem *Leseselbstkonzept* und der *Deutschnote* nachweisen lässt,¹²⁶ sind diese neuen Ergebnisse anschlussfähig an die Ergebnisse der ÄliV-Studie (vgl. Kap. 3.2.4). Zudem kann der Nachweis der ÄliV-Studie, dass **Empathie** Einfluss auf die Textauswahl nimmt, mit der vorliegenden Studie unterstützt werden: Schüler*innen, die für den Text in einfacher Sprache angeben, **kognitive** wie **emotionale Empathie** zu empfinden, *präferieren* selbigen auch eher.

Als **Implikation** für die Schulpraxis ist aus den vorliegenden Ergebnissen abzuleiten, dass neben der kognitiven Aktivierung auch die Aktivierung realer Emotionen als eine subjektive und motivierende Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text dienen kann (vgl. Frederking 2013: 141): Literarische Texte in einfacher Sprache können lese-motivationsfördernd sein, wenn neben dem basalen Textverstehen auch literarästhetische Zugänge eröffnet werden. Da der Text in einfacher Sprache eher von Schüler*innen mit einem niedrigen Gesamtergebnis beim *ELFE-Leseverständnistest* präferiert wird, kann hier zudem ein Anhaltspunkt für mögliche Zielgruppen gegeben werden. Zugleich geben jedoch ebenfalls leseaffine Schüler*innen den Text in einfacher Sprache als **Textpräferenz** an und den Originaltext geben auch eher weniger leseaffine Schüler*innen als **Präferenz** an. In Längsschnittstudien müsste folglich die Zielgruppe der Textversionen noch differenzierter untersucht werden (vgl. Bock 2014: 22). Zudem könnte geprüft werden, ob sich für einen Anteil der Schüler*innen durch Angebote literarischer Texte in einfacher Sprache eine langfristige, intrinsische Lesemotivation ergeben kann und ob sich auch eine Entwicklung der individuellen literarischen sowie sprachlichen Fähigkeiten zeigt.

¹²⁵ *Anmerkung.* Schüler*innen, die ein hohes Ergebnis im *ELFE-Leseverständnistest* haben, präferieren eher die originale Textversion oder beide Textversionen von „Emil und die Detektive“, Wald(1) = 4.197*, $p = .040$.

¹²⁶ *Anmerkung.* Zusammenhang der *ELFE-Leseleistung* mit dem *Leseselbstkonzept* ($r = .306^{***}$, $p < .001$) und mit der *Deutschnote* ($r_s = -.196^{**}$, $p = .011$).

Bedeutung der Ergebnisse für Kritik an literarischen Texten in einfacher Sprache

Dem Kritikpunkt der redundanten **Einfachheit** der Textversionen in einfacher Sprache (vgl. Kap. 3.2.3) kann auf Basis der Studienergebnisse neu begegnet werden. Wie die Ergebnisse zeigen, kann eine theoretisch angenommene implizite Einfachheit im Originaltext von „Emil und die Detektive“ nicht allen Schüler*innen der Stichprobe von Fünftklässlern an Gesamtschulen ein umfassendes Textverständnis und Zugänge zur literarästhetischen Rezeption eröffnen. Die Einschätzung von Kinder- und Jugendliteratur als ‚anspruchsvoll‘ oder ‚verständlich‘ ist nicht nur anhand von *textbezogenen*, sondern ebenso anhand von *subjektbezogenen* oder annähernd gruppenbezogenen Merkmalen, Rezeptionsaktivitäten und Textwirkungen festzumachen. Wann eine Unter- oder Überforderung der Textangebote empfunden wird, kann in der Studie erst durch die von Schüler*innen nach dem Lesen vorgenommene Gegenüberstellung der Rezeption zweier Textversionen festgestellt werden. Insbesondere aufgrund der geringeren Anforderungen an hierarchieniedrige Leseprozesse scheint einem Anteil der Schüler*innen ein Zugang zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen beim Text in einfacher Sprache leichter zu fallen. So stellt auch BECKER-MROTZEK (2021: 6) fest, dass subjektbezogene Merkmale wie die Leseflüssigkeit und Lesestrategien notwendige Voraussetzungen sind, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und Leseprozesse zu steuern. Erst mit Erfüllung dieser Voraussetzungen sei es möglich, Inhalte und kommunikative Absichten zu erfassen, weil erst dann „kognitive Kapazitäten für Inhalte frei“ bleiben (ebd.). Das Decodieren im Text in einfacher Sprache müsste Lesenden insgesamt leichter fallen, weil der nachweislich ressourcenbelastende komplexe Satzbau reduziert ist (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2015: 4; Abraham/Kepser 2016; Kap. 3.3). So könnten im Vergleich zur Rezeption des Originaltextes eher kognitive Ressourcen für hierarchiehohe Leseprozesse frei bleiben (vgl. Gailberger 2010; Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011; Lenhand 2013). Die vorliegende Studie bestätigt, dass der literarische Text in einfacher Sprache neben der Eröffnung von Zugängen zum informatorischen Lesen für einen Anteil an Schüler*innen insbesondere auch Zugänge zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen als Anteile literarischen Lernens ermöglicht. Der literarische Text in einfacher Sprache ist keine redundante Erscheinung neben dem Klassiker im Original, denn er eröffnet für einen Teil der Rezipierenden durch eigenständiges Lesen literarästhetische Rezeptionsprozesse, die in Rezeption des Originaltextes weniger möglich erscheinen. Um weitere **Implikationen** für die Schulpraxis abzuleiten, könnte in anschließenden Studien zur literarästhetischen Rezeption eine Untersuchung von literarischen Texten in einfacher Sprache besonders in inklusiven Gruppen aufschlussreich sein.

Zentral für die Einfachheit von literarischen Texten ist das Ergebnis, dass unterstützend zu dem Eindruck der Pilotierungsstudien neben den individuellen Merkmalen des *Leseverständnisses* und des *Leseselbstkonzeptes* in Teilen der *Inhalt* gewichtiger als die *personenbezogenen* Fähigkeiten ausfällt. Es sind nicht nur Schüler*innen mit einem hohen *Leseverständnis* und *Leseselbstkonzept*, die den Originaltext positiv beschreiben. Zum Teil beschreiben auch Schüler*innen mit einem niedrigen *ELFE-Prozentrang* und einem niedrigen *Leseselbstkonzept* den Originaltext als positive Textversion hinsichtlich der literarästhetischen Rezeption. Dieses Ergebnis könnte für ABRAHAM'S These (2000) sprechen, dass ein vollständiges Textverstehen nicht notwendig für eine gelingende literarästhetische Rezeption ist und vielmehr die Bereitschaft, sich auf die Inhalte einzulassen, einen Weg zur literarästhetischen Rezeption ebnen kann. Und es widerspricht der These ROSEBROCK'S (2015: 35), ein Vergleich der Textversionen würde „im seltensten Fall zugunsten der Lektüre des Originals“ ausgehen. Immerhin würden auf Basis der gelesenen Textpassagen in der vorliegenden Studie 57

Schüler*innen eher das Buch zum Originaltext und 45 Schüler*innen eher das Buch zum Text in einfacher Sprache lieber lesen, wobei weitere 49 Schüler*innen beide Textversionen gleich gerne lesen würden.

Diese Ergebnisse lassen sich auch dem Kritikpunkt einer Reduktion des **Lesegenusses** (vgl. Kap. 3.2.3) gegenüberstellen. Die Annahme, literarische Texte in einfacher Sprache würden Lesenden das Lesevergnügen vorenthalten, ist nicht differenziert genug und wird der Komplexität und Individualität von literarästhetischen Rezeptionsprozessen nicht gerecht. Nicht alle Schüler*innen einer Lerngruppe bringen gegebenenfalls gleichwertig eine Sehnsucht nach dem Künstlerischen oder eine ästhetische Erlebnisdisposition mit. Der **Lesegenuss** hängt zudem bei einem Anteil der Schüler*innen stark vom basalen *Textverständnis* und bei anderen Schüler*innen eher vom *Textinhalt* oder *sprachlichen* Textmerkmalen ab. Entsprechend regt der literarische Text in einfacher Sprache für einen Teil der Schüler*innen eher Empathie-, Fantasie- und Imaginationserfahrungen anhand der *Perspektivenübernahme* an als der Originaltext. Insgesamt hebt jedoch die Mehrheit der Schüler*innen den Originaltext anhand inhaltbezogener Merkmale wie der *Spannung* und dem *Interesse* am Text hervor und bewertet diesen als geeigneter insbesondere für einen Perspektivwechselwettbewerb. Welcher Text eine *Involvierung* der Lesenden eher evoziert und den Modus des *intimen Lesens* eher aktiviert, ist weniger an genuin literaturwissenschaftlichen Merkmalen als an der individuellen literarästhetischen Rezeption festzumachen.

Hinsichtlich der Kritik an reduzierten oder getilgten Angeboten literarischer Texte in einfacher Sprache für den **Lesegenuss** sowie für das **literarische** und das **sprachliche Lernen** (vgl. Eisenberg/Stede 2010; Mikota/Oehme 2013a; Kruse 2020; Brüggemann/Noak/Stark/Fekete 2020) kann anhand der vorliegenden Ergebnisse geschlossen werden, dass die Wahrnehmung der Textangebote und die Wirkung dieser auf die literarästhetische Rezeption bei einem Anteil der Schüler*innen stark vom basalen *Textverständnis* und bei anderen Schüler*innen eher vom *Textinhalt* oder *sprachlichen* Textmerkmalen abhängt. Entsprechend ist auch die **Einfachheit** von literarischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur erst anhand einer Betrachtung der Text-Leser-Interaktion sowohl mittels *textbezogener* als auch mittels *individueller* Merkmale der *kognitiv* wie *emotional* geprägten Rezeption zu bestimmen.

Text-Leser-Passung und alternative Formen der Förderung literarischen Lernens

Insgesamt kann nachgewiesen werden, dass die zwei eingesetzten Textversionen zu inhaltlich ähnlichen Buchpassagen unterschiedlich rezipiert werden. Es bestehen Differenzen in den Merkmalen der literarästhetischen Rezeption. Die für die Schulpraxis herausgestellten **Implikationen** einer Text-Leser-Passung und die im Rahmen der genannten Bedingungen anteilige Angemessenheit literarischer Texte in einfacher Sprache zielt darauf ab, allen am Literaturunterricht teilnehmenden Individuen Zugänge und positive Erlebnisse mit und durch Literatur zu ermöglichen, wie es diverse in der Arbeit genannte Vertreter*innen bereits fordern. Es soll nicht darum gehen, im Sinne eines radikal gedachten Konstruktivismus keine Inhalte mehr, kein „Lernen an/durch Literatur“ (vgl. Abraham 2015) und nur noch ein Lernen über Literatur anzubieten, wie SPINNERS (2006a/2015) Aspekte und deutschdidaktische Konzepte der Leseförderung es vielleicht in kritischer Perspektive nahelegen könnten. Literarische Texte sollten nicht (pädagogisch) instrumentalisiert werden. Sie bleiben bei aller Methodik und Vermittlung authentische literarische Gegenstände. Und doch zielt ihr didaktisch bedachter Einsatz auf das Wohl und die Entwicklung der Fähigkeiten von Lernenden. Diese Ausrichtung entgegen der behavioristischen Theorie geht in einem Einbezug von Schüler*innen als Subjekte in die didaktische Planung und in einer Kommunikation mit den Lernenden auf (vgl. Klafki in Gudjons/Winkel 2011: 129). In der Literatur- sowie in der Sprachdidaktik wird gerade gegenwärtig in Anbetracht heterogener Lerngruppen die Berücksichtigung schülerseitiger Ausgangslagen für die Unterrichtsplanung betont. So beschreibt TOPALOVIĆ (2020b: 53), dass es zentral erscheint, „die je individuelle Lernausgangslage von Schüler*innen, die eigentlich adaptive, d. h. ihren jeweiligen Lesefähigkeiten angepasste Lernangebote brauchen“, zu berücksichtigen. Und nach KRUSE (2020: 155) sind insbesondere „Kinder, die [...] nur wenig Erfahrung mit Literatursprache machen konnten, [...] darauf angewiesen, adaptive Lerngelegenheiten zu bekommen.“ Nun kann mit der vorliegenden Studie eine empirische Basis für dieses Anliegen auch im Literaturunterricht geschaffen werden, indem deutlich wird, dass literarisches Lernen individuell abläuft und die kognitive Entlastung durch literarische Texte in einfacher Sprache einzelnen Schüler*innen hierarchiehohe Leseprozesse der literarästhetischen Rezeption eröffnen kann.

Literarische Texte in einfacher Sprache könnten auf Basis der Studienergebnisse (unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen) a) zwecks einer angestrebten langfristigen Lesemotivation (*Präferenz & Interesse*), b) zwecks einer didaktischen Schwerpunktsetzung der literarästhetischen Rezeption (*Empathie, Perspektivenübernahme & Involviertheit*) oder c) zwecks eines handlungsorientierten und produktionsorientierten Literaturunterrichts (*Anschluss-handlungen & Konzentration*) eingesetzt werden. Sie könnten zudem als eine didaktische Variante zur Unterstützung der allgemeinen Voraussetzungen hinsichtlich einer Entlastung kognitiver Kapazitäten des Lesens betrachtet werden, gerade wenn es um inklusive Lernsettings und den Einbezug von Sprachenlernenden geht.

Die Studie zeigt, 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. Diesem basalen Textverstehen liegen die subjektbezogenen Fähigkeiten der Leseflüssigkeit zugrunde, d. h. die Decodierfähigkeit. Wie im Theorieteil zur Text-Leser-Passung herausgestellt, ist es für die Vermeidung von Lektüre auf Frustrationsniveau und die Zuversicht in den eigenen Leseerfolg zentral, die textseitigen Anforderungen mit den literarischen sowie sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen abzugleichen (vgl. Rosebrock/ Nix/Rieckmann/Gold 2011: 63; Kap. 4.1). Mit den vorliegenden

Daten kann empirisch nachgewiesen werden, dass literarisch sowie sprachlich komplexe und damit wertvolle literarische Texte für die literarische Bildung gerade für inhärente Ziele der Deutschdidaktik für einen Anteil von Schüler*innen hinderlich sein könnten. Übersteigen eingesetzte Texte die vorhandenen Lesefähigkeiten und erschweren bereits auf der Ebene des Decodierens das Lesen, so könnten die Erfahrungen literarischen Lernens und auch ein Lernen an/durch Literatur sowie die Teilnahme an gemeinsamen Anschlusshandlungen zunächst – und für einen Anteil der Lernenden möglicherweise auch dauerhaft – über weniger komplexe literarische Texte eröffnet werden. Die Studie zeigt, dass Schüler*innen mittels Textversionen in einfacher Sprache eigenständig und erfolgreich literarische Texte erschließen, literarästhetisch erleben und genießen können.

Auch **alternative Methoden** zu den untersuchten literarischen Texten in einfacher Sprache sind denkbar. Weniger komplexe Lektüre im Unterricht einzusetzen, bedeutet nicht notwendig, literarische Texte in einfacher Sprache zu nutzen, sondern kann, wie in den Grundlagen genannt, auch über einfache literarische Formen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2003; Lyppe 2005; Hückstädt 2020; Tüpker 2020; Kindermann Verlag; Kap. 3.2.2) und einen schülerorientierten, sprachsensiblen Literaturunterricht erzielt werden (vgl. Band von Brüggemann/Mesch 2020). Zum Erhalt und Erfahren der Varietäten der poetischen Sprache ist es zudem möglich, literarische Texte im didaktischen Setting eines Medienvergleiches zu behandeln (vgl. Kruse 2020) oder die Textversionen (anteilig) sprachkontrastiv zu betrachten (vgl. Kofer/Zierau 2020). Vorstellbar wäre beispielsweise auch, dass ein Anteil von Schüler*innen anhand der Rezeption des Originaltextes selber eine sprachlich und literarästhetisch vereinfachte Textversion verfasst und mit ihren Mitschüler*innen teilt. Eine andere Option ist, Literaturprojekte in größerem Umfang zu gestalten, die anhand umfassender Vorentlastung und intensiver Begleitung die Lernenden einzeln oder in kollaborativen Gruppen mit unterschiedlichen Textversionen arbeiten lassen. Dann fällt einerseits die Differenzierung weniger auf und andererseits können alle Lernenden mit Medienverbänden arbeiten. Auch digitale Materialien und Produkte sind denkbar. Wie das ÄliV-Projekt zeigt, können beispielsweise akustisch-auditive Textpräsentationen zum Teil in den Rezeptionen des Originaltextes kognitive Kapazitäten entlasten und die Originale für „Wenigleser“ ansprechend machen (vgl. Brüggemann/Stark/Fekete 2020: 223). Solche akustisch-auditiv ergänzten Texte können Schüler*innen auch selber zu (ihren) Textversionen produzieren und eventuell in Form eines *Digital Storytelling* visuell hinterlegen. Weitere Zugänge zu literarischen Texten können sprachsensibel aufbereitete Originaltexte (vgl. Leisen 2012) oder eine Vorentlastung der Lektüre durch Ausgaben des Textes in anderen Sprachen darstellen (vgl. Häuptle-Barceló/Willrich-Tocha 2015: 8; Grantefort/Maahs 2020).

Dieser Einblick in alternative Methoden zur Leseanimation, zum gemeinsamen Lesen und literarischen Lernen sowie zur Vermeidung von Lektüre auf Frustrationsniveau zeigt, dass für die Schulpraxis verschiedene Optionen bestehen, literarische Texte in einfacher Sprache in den Unterricht als parallele Angebote mit einzubeziehen. Zudem gibt es vielfältige Optionen, ohne den Rückgriff auf eine Text-Leser-Passung und den Einsatz adaptiver Textversionen die Rezeption originaler Texte lesebegleitend zu fördern, zu unterstützen und didaktisch versiert zu vermitteln. Was diese additiven Methoden jedoch nicht immer so umfänglich wie durch Text-Leser-Passung eingesetzte adaptive Textversionen leisten können, ist Zuversicht in den eigenen Leseerfolg durch eigenständige Lektüre zu schaffen. Wenn Schüler*innen über Medienverbände oder mittels Unterstützungsmethoden literarische Texte lesen lernen, nehmen sie sich wenig als eigenständige, erfolgreiche Leser wahr, weil sie ohne diese Zusatzangebote an den literarischen Texten scheitern würden. Wie die Studie zeigt, können

Schüler*innen zum Teil durch die Textversion in einfacher Sprache gerade ohne Ausweichen auf alternative Medien, ergänzende Vermittlungsmethoden und Unterstützung Dritter literarische Texte erschließen, literarästhetisch erleben und genießen.

Die Studienergebnisse grenzen damit die Einsatzmöglichkeiten und Vermittlungsstrategien von Lektüre im Literaturunterricht nicht ein, sondern erweitern diese um mögliche adaptive Textversionen, indem die literarästhetische Rezeption literarischer Texte in einfacher Sprache untersucht wurde. Zentral für die unterrichtspraktischen Entscheidungen bleiben die Abwägungen der Text-Leser-Passung, die Lehrende situativ sowie mit Weitblick auf die literarischen und sprachlichen Erfahrungen und Lernziele wohlbedacht einerseits in Anbetracht des Werkes und andererseits basierend auf Wissen um die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen treffen müssen. Mit Blick auf die Implikationen für die Schulpraxis gilt, dass die Ergebnisse der Studie einen Beitrag leisten, den Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache als binnendifferenzierende Angebote in Betracht zu ziehen, aber Empfehlungen für den klassenumfassenden Einsatz oder pauschalisierende Bewertungen dieser Texte kritisch zu betrachten.

7 | Resümee und Ausblick

Die theoretische Grundlegung der Studie verweist darauf, dass in Anbetracht der deutschdidaktischen Erweiterung kognitionspsychologisch basierter Leseprozesse (vgl. Hurrelmann 2002; Graf 2004; Gailberger 2010; Rosebrock/Nix 2020, Kap. 2) insbesondere literarische Texte das Potenzial bergen, literarästhetische Rezeption anzuregen und über das informatorische Lesen hinaus auch *ästhetisches* und *intimes* Lesen zu evozieren. Basis für solche literarästhetischen Rezeptionsprozesse, die lesemotivationsfördernd sein können und das Lesen literarischer Texte individuell bedeutsam machen (vgl. Graf 2004), stellen allgemeine kognitive Voraussetzungen und (mindestens) ein rudimentäres Textverständnis dar (vgl. Lenhard 2013; Becker-Mrotzek 2021). Ziel einer Initiierung literarästhetischer Rezeptionsprozesse ist, Lesemotivation und literarisches Lernen zu verbinden, indem sich Lesende durch den Inhalt und/oder die sprachliche Form eines Textangebotes persönlich angesprochen fühlen (vgl. Spinner 2006a/2015; Mikota 2012; Bertschi-Kaufmann 2013). Literarisches Lesen und Verstehen schließt mithin sowohl kognitive Vorgänge als auch affektiv-emotionales literarisches Erleben ein und entwickelt sich durch Lektüre literarischer Texte (vgl. Hammer/Hurrelmann/Nieß 1993; Spinner 2006a/2016; Bertschi-Kaufmann 2015; Frederking et al. 2017).

Durchaus diskutabel ist, inwieweit die zu lesende Lektüre im Spannungsfeld der Text-Leser-Passung zur Erreichung dieses fachspezifischen Ziels den Bedarfen, sprachlichen sowie literarischen Voraussetzungen und individuellen Entwicklungszielen von Schüler*innen angepasst werden sollte (vgl. Hammer/Hurrelmann/Nieß 1993; Mikota/Oehme 2013a; *Didaktik Deutsch* 38/2015; Bremerich-Vos et al. 2017; Bredel/Maaß 2018; Diederichs 2018; Kofler/Zierau 2020; Kruse 2020; Topalović/Diederichs 2020). Die Frage, die sich im Zentrum des Anspruchs individueller Förderung aufgrund literarisch und sprachlich heterogener Klassen jeder Lehrkraft im gegenwärtigen Deutschunterricht stellt, ist die nach einem angemessenen Lektüreeinsatz: Welche Texte der Kinder- und Jugendliteratur können das literarische Lernen anregen und sind zugleich dem Sprachniveau, den Lesefähigkeiten sowie den individuellen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden angemessen, sodass auch Lesemotivation und Lesegenuss Rechnung getragen wird und auf Basis des Textverstehens weiterführende literarästhetische Rezeptionsprozesse möglich werden? Verkürzt ausgedrückt: *Welcher Lektüreeinsatz ist in Anbetracht der Zielsetzungen im Literaturunterricht und der Gegebenheiten einer Lerngruppe angemessen?*

Mit der vorliegenden empirischen Studie sollte untersucht werden, ob literarische Texte in einfacher Sprache eine Brücke oder einen Weg zur literarästhetischen Rezeption als Bestandteil des literarischen Lernens darstellen können. Im Gegensatz zur *Leichten Sprache* sind die sprachlichen Strukturen literarischer Texte in einfacher Sprache weniger streng normiert und es besteht eine Bandbreite an literarischen Texten in einfacher Sprache mit unterschiedlicher Sprachkomplexität und Literarizität von bildungsbezogenen Verlagen für den Deutschunterricht (vgl. Kap. 3.2.1; Kap. 3.2.2). Über den Einsatz dieser Textversionen besteht ein Diskurs unter Eltern sowie Lehrenden und auch in der deutschdidaktischen Forschung wird über die Angemessenheit und Wirkung sprachlich vereinfachter literarischer Texte diskutiert (vgl. Kap. 1; Kap. 3.2.3). Wenngleich für einen evidenzbasierten Diskurs und den Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache im Deutschunterricht empirische Nachweise grundlegend sind, bestehen bisher abgesehen von einem Forschungsprojekt (vgl. Kap. 3.2.4) keine Studien dazu, wie diese im Vergleich zum Originaltext auf die leserseitige

literarästhetische Rezeption wirken. Es sollte daher in der vorliegenden Studie ermittelt werden, ob sich ein Text in einfacher Sprache in Anbetracht bestimmter *Zielsetzungen im Literaturunterricht* und bestimmter *Voraussetzungen von Schüler*innen* als mögliches adaptives Angebot für den Literaturunterricht erweisen kann. Nicht nur also der Text an sich sollte analysiert werden, sondern auch die Adressat*innen sollten in den Blick genommen werden. Zunächst wurden in der theoretischen Grundlegung die im Fokus der Untersuchung stehenden Merkmale *Empathie*, *Perspektivenübernahme*, *Involviertheit* und *Interesse* als literarästhetische Rezeptionshandlungen verortet und anschließend empirisch erhoben. Als Textimpuls wurde ein Auszug aus „Emil und die Detektive“ in einfacher Sprache (2016) eingesetzt, der beim *Cornelsen Verlag* in der Reihe „einfach Lesen!“ verlegt wird. Die literarästhetische Rezeption dieser Textversion von Schüler*innen der fünften Klassenstufe an Gesamtschulen wurde in einem Überkreuzdesign mit ihrer Rezeption des Originaltextes von ERICH KÄSTNER (1929/1935) verglichen.

Mit der empirischen Studie konnte das grundlegende Potenzial eines Textes in einfacher Sprache nachgewiesen werden, literarische Kompetenzen auszubilden und literarästhetische Bildungsprozesse anzuregen, da literarästhetische Rezeption evoziert wird. Einerseits bestätigt sich in der empirischen Studie im Durchschnitt eine Tendenz der theoretisch ermittelten *Unterscheidungshypothese* (H1), dass die Merkmale *Empathie*, *Perspektivenübernahme*, *Involviertheit* und *Interesse* bei der Rezeption des Textes in einfacher Sprache etwas weniger ausgeprägt sind als bei der Rezeption des Originaltextes. Zugleich kann für einen Anteil der Schüler*innen aufgezeigt werden, dass durch die geringere Komplexität des Textes in einfacher Sprache kognitive Ressourcen für hierarchiehohe Leseprozesse wie literarästhetische Rezeptionshandlungen frei bleiben. Für diese scheinen die untersuchten literarästhetischen Rezeptionshandlungen bei der Rezeption des Textes in einfacher Sprache eher möglich zu sein und evoziert zu werden. Jedoch geben auch Schüler*innen mit einem hohen Ergebnis im ELFE-Leseverständnistest und einem positiven Leseselbstkonzept an, dass die Version in einfacher Sprache eher literarästhetische Rezeptionsprozesse eröffnet und eher auch in der Freizeit gelesen würde. Zudem gibt es Schüler*innen mit geringeren Ergebnissen in ELFE und einem niedrigeren Leseselbstkonzept, die den Originaltext positiv aufgrund des Inhaltes hervorheben. Es zeigt sich, dass die Rezeptionshandlungen nicht unmittelbar vom Textangebot oder von kognitionsbezogenen Leseprozessen und vorhandenen Lesefähigkeiten abhängig sind, sondern dass diese sowohl von den Texten als auch von weiteren subjektiven Merkmalen geprägt werden. Damit kann die These unterstützt werden, dass die literarästhetische Rezeption von *textbezogenen* und *personenbezogenen* Merkmalen beeinflusst wird (H2) und individuell unterschiedlich ausfällt.

Mit der Studie ist es gelungen zu zeigen, dass literarische Texte in einfacher Sprache für einen Teil der Schüler*innen einen Weg zur literarästhetischen Rezeption bereithalten können. Der eingesetzte literarische Text in einfacher Sprache verschließt sich ästhetischen und emotionalen Rezeptionshandlungen nicht und manchen Schüler*innen eröffnet er diese besser als der Originaltext. Diese Schüler*innen können mittels der vereinfachten Textversion nicht nur informativ lesen, sondern zugleich auch die Perspektive der Figur hier besser übernehmen (13x) und schlagen diesen für einen Perspektivwechselwettbewerb vor (16x). Die Begründungen dieser Rezeption beruhen in vielen Fällen auf *textoberflächlichen* und *subjektbezogenen* Merkmalen wie dem *Textverständnis* und der *Arbeitsgedächtniskapazität*. Bei diesen Schüler*innen ist die Leseflüssigkeit eine prägende Voraussetzung für weiterführende, auch hierarchiehohe Rezeptionsprozesse. Anhand des literarischen Textes in einfacher Sprache können sie sich als eigenständig lesende Subjekte erleben und den Text auch literarästhetisch rezipieren.

Weiterhin zeigt sich in den Ergebnissen, dass literarische Texte in einfacher Sprache nicht in jedem Fall geeignet sind, literarästhetische Rezeption zu evozieren. Es gibt viele Schüler*innen, welche diesen Text für die weniger geeignete Grundlage und den Originaltext als geeigneter für die eigene Perspektivenübernahme (12x) und den Perspektivwechselwettbewerb (21x) angeben. Diese begründen ihre Rezeption eher anhand von *inhaltlichen* Textmerkmalen wie der *Ausführlichkeit* oder den *Gefühlen*. Zudem stehen bei diesen Schüler*innen *subjektbezogene* Merkmale wie die *Lesemotivation* und *persönliche Erfahrungen* im Vordergrund und Decodierungsprozesse spielen eine weniger zentrale Rolle für die literarästhetische Rezeption.

Es gilt in einer Text-Leser-Passung und im Austausch mit den Schüler*innen als Expert*innen ihrer individuellen Rezeption je literarischem Text, je literaturdidaktischem Ziel und je Vermittlungsstrategie den Lektüreeinsatz im Deutschunterricht neu zu bestimmen. Die Studie kann dieser Entscheidung einer Textauswahl zugrunde legen, dass ein literarischer Text in einfacher Sprache anteilig und eingeschränkt auf die untersuchten Merkmale der literarästhetischen Rezeption in Abhängigkeit von den literarischen und sprachlichen Erfahrungen der Schüler*innen als binnendifferenzierendes Angebot im Deutschunterricht genutzt werden kann. Der Einsatz inhaltlich nahestehender, jedoch unterschiedlich komplexer Textversionen eröffnet für alle Schüler*innen eine autonome, erfolgreiche literarästhetische Rezeption und ermöglicht gemeinsame Anschlusshandlungen. Durch den parallelen, binnendifferenzierenden Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache neben dem Originaltext, begründet anhand von einer Text-Leser-Passung, können alle Schüler*innen befähigt werden, eigenständig und erfolgreich literarische Texte zu rezipieren. Damit kann die These gestützt werden, dass für einen Teil der Lernenden die in Rezeption des Textes in einfacher Sprache gemachten literarästhetischen und emotionalen Erfahrungen zum literarischen Lernen beitragen und einen leseförderlichen Übergang zu komplexeren Texten darstellen. Anteilig scheint die Wirkung der literarischen Textversion in einfacher Sprache zudem über eine Brückenfunktion im Sinne einer Hinführung zum Originaltext hinauszugehen und die Lektüre an sich bereits wertvoll zu sein. Weiterführend könnte eine Interventionsstudie mittels Kontrollgruppe längsschnittlich untersuchen, wie sich die literarischen und sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen anhand des Einsatzes unterschiedlicher Textangebote langfristig entwickeln. Abschließend gilt mit Hinblick auf die Schulpraxis festzuhalten, dass sich anhand der Studie literarische Texte in einfacher Sprache als mögliches binnendifferenzierendes Angebot für einen gemeinsamen, inklusiven Unterricht herausstellen, sich selbige jedoch für den Klassenverbund als wenig geeignet erweisen. Die Ergebnisse zeigen für den Textabschnitt aus „Emil und die Detektive“, dass mit dem literarischen Text in einfacher Sprache ein Lesen auf Frustrationsniveau vermieden werden und Lektüre über informatorisches Lesen hinausgehen kann, indem eigenständige literarästhetische Rezeption eröffnet wird.

Literatur

- Abraham, U. (2000). Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 24(2), 20–34.
- Abraham, U. (2005). Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben einer Medienkultur. In H. Rösch (Ed.), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. 2. Aufl. (pp. 13–26). Peter Lang.
- Abraham, U. (2010). Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht II. Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 89–115). Schneider.
- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume*, 2(2), 6–15.
- Abraham, U. & Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Schmidt.
- Al-Diban, S. (2002). *Diagnose mentaler Modelle*. Verlag Dr. Kovac.
- Albrecht, J. E. & O'Brien, E. (1992). Comprehension strategies in the development of a mental model. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 18(4), 777–784. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.4.777>
- Albrecht, J. E. & O'Brien, E. (1993). Updating a mental model: Maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(5), 1061–1070. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.5.1061>
- Allkemper, A. & Eke, N. (2010). *Literaturwissenschaften*. 3., überarb. und erw. Aufl. Fink.
- Andruga, E. (1996). Effects of narrative distance on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 431–452. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(95\)00009-9](https://doi.org/10.1016/0304-422X(95)00009-9)
- Angröss, R. K. (1987). Erich Kästners Kinderbücher kritisch gesehen. In P. M. Lützel (Ed.), *Zeitgenossenschaft. Zur deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Egon Schwarz zum 65. Geburtstag*. (pp. 91–102). Athenäum.
- Aristoteles (1982). *Poetik*. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und hrsg. v. M. Fuhrmann. Reclam.
- Artelt, C. (2004). *Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift*. Universität Potsdam.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, Jürgen (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (pp. 271–298). Leske + Budrich.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich: Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 6–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0002-1>
- Artelt, C., Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W.

- Schneider, P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. (pp. 169–189). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_8
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (pp. 69–137). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_4
- Baeumler, A. (1934). Antrittsvorlesung in Berlin. Gehalten am 10. Mai 1933. In A. Baeumler (Ed.), *Männerbund und Wissenschaft*. (pp. 123–138). Junker und Dünnhaupt.
- Bauer, M., Knappe, J., Koch, P. & Winkler, S. (2010). Dimensionen der Ambiguität. In W. Klein & S. Winkler (Eds.), *Ambiguität*. (pp. 7–75). Metzler. <https://doi.org/10.1007/BF03379835>
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Narr.
- Becker-Mrotzek, M. (2021). Theorie und Empirie sprachlichen Lernens – Versuch einer Positionsbestimmung. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 1, 1–8. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8772>
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (pp. 11–36). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2015). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 21–43. <https://doi.org/10.25656/01:17151>
- Benson, R. (1973). *Erich Kästner. Studien zu seinem Werk*. Bouvier Verlag Herbert Grundmann.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590–600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Bernstein, B. (1971). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control*. Bd. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. (pp. 76–94). Roudledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2005). Social Class and Sociolinguistic Codes (Sozialschicht und soziolinguistische Codes). In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. vollständig überarbeitete Ausgabe, 2. Band. (pp. 1287–1303). Walter de Gruyter.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2006). *Das Lesen anregen, fördern und begleiten*. Kallmeyer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2013). Jugendlektüre und Gratifikation. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (pp. 135–148). Beltz.

- Bertschi-Kaufmann, A. (2015). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Eds.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. 5. Aufl. (pp. 165–175). Klett und Balmer.
- 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.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt ‚Lese- und Schreibkompetenzen fördern‘. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 393–424.
- Beutler, K. (1967). *Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung*. Beltz.
- Bienert, M. (2014). *Kästners Berlin: Literarische Schauplätze*. Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Bock, B. M. (2014). Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In S. Jekat (Ed.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*. (pp. 17–52). Frank & Timme.
- Bock, B. M., Fix, U. & Lange, D. (2017). „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme.
- Bönnighausen, M. & Vogt, J. (2014). *Literatur für die Schule. Ein Werklexikon zum Deutschunterricht*. Fink.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. Springer.
- Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Guill, K. & Scharenberg, K. (2009). *KESS 7. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Duden.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2018). Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–14.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Schöningh.
- Bredella, L. (1980). *Das Verstehen literarischer Texte*. Kohlhammer.
- Bredella, L. (2000). Fremdverstehen mit literarischen Texten. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Eds.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (pp. 133–163). Narr.
- Bredella, L. (2007). Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In L. Bredella & H. Christ (Eds.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. (pp. 11–30). Narr.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Hußmann, A. (2017). Bausteine adaptiven Leseunterrichts angesichts gewachsener Heterogenität. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (pp. 297–314). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15476>
- Breul, E. C. (1958). Die Jugendbücher Erich Kästners. *Studien zur Jugendliteratur*, 4, 28–79.

- Brüggemann, J. (2009). Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 26, 12–30.
- 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.
- Brüggemann, J., Noak, B., Stark, T. & Fekete, I. (2020). Ansprechende Hörtexte: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten in der Grundschule. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 2. (pp. 229–247). Schneider.
- Brüggemann, J., Stark, T. & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 2. (pp. 206–227). Schneider.
- Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Transcript Verlag.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. 2., erg. Aufl. Huber.
- Buhl, H. M. (2012). Perspektiven übernehmen. Textverstehen verbessern. In A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 122–135). Schneider.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Meiner.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harper and Row.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In H.-P. Krings (Ed.), *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation*. (pp. 129–189). Narr.
- Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methode. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. (pp. 155–176). Juventa.
- Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16, 64–73. <https://doi.org/10.1177/002224377901600110>
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *SAGE journals* 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Collins, A., Brown, J. C., Larkin, K. M. (1980). Inference in Text Understanding. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 385–407). Lawrence Erlbaum.

- Connell, M. W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. (pp. 126–155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801.006>
- Cox, K. E. & Guthrie, J.T. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283–302. <https://doi.org/10.1023/A:1016627907001>
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutman, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (pp. 209–240). Sage.
- Davies, S. (2009). Responding Emotionally to Fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67(3), 269–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6245.2009.01358.x>
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85–101.
- Dawidowski, C. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Schöningh.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Diederichs, L. (2018). Literarisches Lesen und Lernen durch parallele Lektüre. Leseförderung mit Texten in einfacher Sprache. *DaZ Sekundarstufe*, 3, 17–20.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04759-7>
- Doderer, K. (1969a). *Klassische Kinder- und Jugendbücher. Kritische Betrachtungen*. Beltz.
- Doderer, K. (1969b). Erich Kästners „Emil und die Detektive“. Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In H. Kunze, W. Dube & O. Feyl (Eds.), *Buch – Bibliothek – Leser. Festschrift für Horst Kunze zum 60. Geburtstag*. (pp. 477–486). Akademie.
- Doderer, K. (1997). Erich Kästner. Für die Jugend schreiben, ohne in Kniebeuge zu gehen. *Jahrbuch der Bayrischen Akademie der schönen Künste*, 11, 315–327.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drouve, A. (1999). *Erich Kästner. Moralist mit doppeltem Boden*. Tectum-Verlag.
- Dubois, B. & Burns, J. A. (1975). An analysis of the meaning of the question mark response category in attitude scales. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 869–884. <https://doi.org/10.1177/001316447503500414>
- Dujardin, É. (1931). *Le Monologue intérieur: Son apparition, ses origines, sa place dans l'oeuvre de James Joyce*. Albert Messein.
- Durkheim, É. (1992). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Suhrkamp.

- Dutke, S. (1998). Zur Konstruktion von Sachverhaltsrepräsentationen beim Verstehen von Texten: 15 Jahre nach Johnson-Lairds ‚Mental Models‘. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 45, 42–59.
- Eckhardt, J. (2016). Leseförderung und literarische Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur. In C. Goer & K. Köller (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2., überarb. und akt. Aufl. (pp. 258–273). Fink.
- Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. Hanser.
- Eco, U. (2002). *Einführung in die Semiotik*. 9., unveränderte Aufl. UTB.
- Eggert, H. & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03984-2>
- Ehlers, S. (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden*. Beltz.
- Eisenberg, G. & Stede, M. (2010). Literatur für alle. Bearbeitete Texte im Deutschunterricht aus Lehrerperspektive. In P. Eisenberg (Ed.), *Literarische Texte, für die Schule verändert*. (pp. 23–33). Wallstein.
- Ewers, H.-H., Nassen, U., Richter, K. & Steinlein, R. (1999). *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1998/1999*. Springer.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5. Aufl. Sage.
- Flaccus, Q. H. (2008). *Ars poetica/Die Dichtkunst. Lateinisch/Deutsch*. Hrsg., übers. und mit einem Nachwort von E. Schäfer. Reclam.
- Flesch, R. (1949). *The Art of Readable Writing*. Harper & Row.
- Fletcher, C. R. (1986). Strategies for the allocation of short-term memory' during comprehension. *Journal of Memory and Language*, 25, 43–58. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90020-3](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90020-3)
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Methoden der empirischen Sozialforschung – Ein Überblick*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_58
- Frederking, V. (2010). Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht I. Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Bd. 1, 1. Aufl. (pp. 324–380). Schneider.
- Frederking, V. (2013). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In S. Gailberger (Ed.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. (pp. 117–144). Beltz.
- Frederking, V. (2019). Tabubrüche – Ein Plädoyer für qualitative und quantitative empirische Forschung in der Literaturdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1).
- 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 (Eds.),

- Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme.* (pp. 15–40). Fillibach.
- Frederking, V., Ballis, A., Jost, J. & Mesch, B. (2019). Debatte 3. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 45–65.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen.* (pp. 295–314). Schneider.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012b). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. (Special issue guest edited by I. Pieper & T. Janssen). *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35–56.
- Frederking, V., Meier, C., Henschel, S. & Roick, T. (2012a). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen: Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In I. Pieper & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation.* (pp. 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. (2011a). 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). (pp. 75–94). Waxmann.
- Frey, U. (1999). „Lärm im Spiegel der Pädagogik“ – Bemerkungen zur pädagogischen Rezeption von Erich Kästners Werk. In H.-H. Ewers, U. Nassen, K. Richter & R. Steinlein (Eds.), *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1998/1999.* (pp. 122–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03790-9_10
- Frickel, D. A., Kammler, C. & Rupp, G. (2012). *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme.* Fillibach.
- Froidevaux, G. (2012). Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 2, 25–30.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse.* 9. überarb. Aufl. UVK Verlagsgesellschaft.
- Fuhrhop, N. & Schreiber, N. (2020). Die vereinfachte Syntax des Literaten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen.* Teil 1. (pp. 79–96). Schneider.
- Gailberger, S. & Garbe, C. (2010). Das Konzept von Lesekompetenz in der DESI-Studie 2003/2004. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Eds.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation.* 2., durchges. Aufl. (pp. 36–30). Schöningh.

- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (pp. 60–71). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3505>
- Garbe, C. (2005). Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In E. Gläser & G. Franke-Zöllmer (Eds.), *Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. (pp. 24–35). Schneider.
- Garbe, C. (2010). Lesesozialisation. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Eds.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. 2., durchges. Aufl. (pp. 167–221). Schöningh.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T., (2010). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. 2., durchges. Aufl. Schöningh.
- Garbe, C., Philipp, M & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Schöningh.
- Genette, G. (2010). *Die Erzählung*. 3., durchges. und korr. Aufl. Fink.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H. & Robertson, R. R. W. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6(2), 89–111. <https://doi.org/10.1080/02699939208411061>
- Gerrig, R. J. & Rapp, D. N. (2006). Predilections for Narrative Outcomes: The impact of story contexts and reader preferences. *Journal of Memory and Language*, 54, 54–67.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Springer VS.
- Glück, C. W. (2007). Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In H. Schöler & A. Welling (Eds.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Bd. 1. (pp. 247–253). Hogrefe.
- Goer, C. (2016). Geschichte des Deutschunterrichts. In C. Goer & K. Köller (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2., überarb. und akt. Aufl. (pp. 11–20). Fink.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektüreautobiographien der Fernsehgeneration. In C. Rosebrock (Ed.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. (pp. 97–125). Juventa.
- Graf, W. (2002). Literarische Sozialisation. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Eds.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. (pp. 49–60). dtv.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens. Modi literarischer Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Schneider.
- Groeben, N. (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Aschendorff.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit*. Aschendorff.

- Groeben, N. (2009). Möglichkeiten und Grenzen des Testens von kultureller Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. (pp. 107–124). Juventa.
- Groeben, N. & Christmann, U. (2014). Empirische Rezeptionspsychologie der Fiktionalität. In T. Köppe & T. Klauk (Eds.), *Fiktionalität: Ein Interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 338–360). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110322606.338>
- Grothues, S. (2015). Thomas Mann und Erich Kästner: E(rnst) versus U(nterhaltung), Exilliteratur versus Literatur unter Schreibverbot in der ‚inneren Emigration‘. *Acta Universitatis Iodzensis, Folia Germanica*, 11, 109–120.
- Gudjons, H. & Winkel, R. (2011). *Didaktische Theorien*. 13., Aufl. Bergmann + Helbig Verlag.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading Motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Haarmann, H. (1999). *„Pleite glotzt euch an. Restlos“: Satire in der Publizistik der Weimarer Republik. Ein Handbuch*. Westdeutscher Verlag.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Eds.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?* (pp. 101–141). Suhrkamp.
- Hammer, M., Hurrelmann, B. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hansen-Schirra, S. & Gutermuth, S. (2018). Modellierung und Messung Einfacher und Leichter Sprache. In S. Jekat, M. Kappus & K. Schubert (Eds.), *Barrieren abbauen, Sprache gestalten*. (pp. 7–23). ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-3865>
- Hansen-Schirra, S. & Maaß, C. (2020). *Easy Language research: Text and user perspectives*. Frank & Timme. <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42088>
- Hansen-Schirra, S., Reuther, U., Schmidt, P. & Gutermuth, S. (2015). *Intralinguale, komplexitätsreduzierende Translation mittels Sprachkontrolle. Workshop „Sprache barrierefrei gestalten 2“*. 3. Sektionentagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik e. V. 23.–25. September 2015 Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder).
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 819–833. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_2

- Hegele, W. (1996). *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850 – 1990). Historische Darstellung – systematische Erklärung*. Königshausen und Neumann.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 163–185.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (pp. 559–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Henniger, H. & Nutz, M. (2012). *deutsch.kompetent 9*. Klett.
- Henniger, H. & Nutz, M. (2016). *Umgang mit epischen Texten, in: deutsch.kompetent für Klasse 10*. Klett.
- 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>
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Eds.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. 2., durchges. Aufl. (pp. 103–165). Schöningh.
- Hückstädt, H. (2020). *LiES. Literatur in Einfacher Sprache*. Piper.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6–18.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4–12.
- Hurrelmann, B. (2006). Ein erweitertes Konzept der Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In G. Auernheimer (Ed.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarb. und erw. Aufl. (pp. 161–176). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92198-3_10
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Ed.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. (pp. 18–28). Klett und Balmer.
- Hurrelmann, B. (2009). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In B. Hurrelmann & N. Groeben (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl. (pp. 275–286). Juventa.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz.
- Husserl, E. (1984). *Die Konstitution der geistigen Welt*. Hrsg. v. Sommer, Manfred. Felix Meiner.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15476>

- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Universitätsverlag Konstanz.
- Jacker, A. (1929). Emil und die Detektive. Ein Kinderbuch von Erich Kästner. *Vossische Zeitung*, 19(281), 24.11.1929, 29.
- Jakobson, R. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Bd. 2.1. (pp. 142–178). Athenäum Verlag.
- Jauß, H. R. (1979). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In R. Warning (Ed.), *Rezeptionsästhetik*. (pp. 126–162). Fink.
- Jenkins, J. J. (1979). Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. In L. S. Cermak & F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory*. (pp. 429–446). Erlbaum Associates.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis*. 2. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/b98835>
- Jörissen, B. (2011). >Medienbildung< – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In T. Meyer, W.-H. Tan, C. Schwalbe & R. Appelt (Eds.), *Medien & Bildung*. (pp. 83–92). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92082-5_6
- Kaminski, W. (1990). Die Großstadt – ein neues Sujet in der Kinder – und Jugendliteratur der 20er und 30er Jahre. In H.-H. Ewers (Ed.), *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. (pp. 249–259). Juventa.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2013). Textnahes Lesen. In V. Frederking, Volker, H. Huneke & A. Krommer (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. (pp. 279–290). Schneider.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (2010). *Lese- und Literaturunterricht I & II*. Schneider.
- Kant, I. (1908). Kritik der Urtheilskraft. In Preussische Akademie der Wissenschaften (Ed.), *Gesammelte Schriften*, Bd. 05. (pp. 165–485). Reimer.
- Kaplan, K. J. (1972). On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement. A suggested modification of the semantic differential technique. *Psychological Bulletin*, 77, 361–372. <https://doi.org/10.1037/h0032590>
- Kästner, E. (1935). *Emil und die Detektive*. 144. Aufl. Atrium Verlag. (Erstauflage 1929).
- Kästner, E. (1958). *Gesammelte Schriften* [GS, I-VII]. Band 1. Atrium Verlag.
- Kästner, E. (1985). *Herz auf Taille*. Atrium Verlag.
- Kästner, E. (2016). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt*. 2. Aufl., 8. Druck. Cornelsen.
- Kellermann, G. (2014). Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9–11), 7–10.
- Kelter, S. (2003). Mentale Modelle. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Eds.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch (HSK)*. (pp. 505–517). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110114249.4.505>
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *American Association for the Advancement of Science*, 342(6156), 377–380.

- <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of meaning in memory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. (pp. 39–54). Hans Huber.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook*. (pp. 209–226). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Klausnitzer, R. (2012). *Literatur und Wissen: Zugänge – Modelle – Analysen*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110970623>
- Kleinbub, I. (2016). Herausforderungen für die deutschdidaktische Forschung: zehn Denkseln. In M. Krelle & W. Senn (Eds.), *Qualitäten von Deutschunterricht*. (pp. 247–261). Fillibach.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 765–773. <https://doi.org/10.25656/01:4487>
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:3526>
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (pp. 319–344). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3161>
- Klinger, T., Usanova, I. & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 75–103. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0>
- Knapp, F. & Heidingsfelder, M. (2001). Drop-out analysis: the effect of research design. In U.-D. Reips & M. Bosnjak (Eds.), *Dimensions of Internet Science*. (pp. 221–230). Pabst Science Publishers.
- 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. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. (pp. 587–604). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110111293.1.5.587>
- Kofer, M. & Zierau, C. (2020). Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Sprachliches und literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. (pp. 249–265). Schneider.
- Köhnen, R. (2011). *Einführung in die Deutschdidaktik*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00365-2>
- Koppenfels, M. v. & Zumbusch, C. (2016). *Handbuch Literatur & Emotionen*. Vol. 4. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110303247>
- Köster, J. (2018). Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht*, 5, 58–67.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle und Meyer.
- Kruse, I. (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren: Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterung in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. (pp. 155–174). Schneider.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss vom 20.10.2011. Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kümmerling-Meibauer, B. (2003). *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertungen*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00365-2>
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Eds.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. (pp. 10–31). Waxmann.
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *leseforum.ch*, 3, 1–15.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.

- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Hogrefe Verlag.
- Link, J. (2004). Literaturremiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Eds.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. (pp. 15–29). Rowohlt.
- Linz, E. (2013). Sprache als Barriere? Das Sprachbild in Konzeptionen von Leichter Sprache. *Sprache und Literatur*, 44(2), 20–42.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Eds.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (pp. 219–249). Waxmann.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 3., überarb. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6>
- Lösener, Hans (2010). Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell. In H. von Laer (Ed.), *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien*. (pp. 41–56). LIT Verlag.
- Lotz, M. (2019). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Lypp, M. (1989). Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In P. Conrady (Ed.), *Literaturerwerb: Kinder lesen Texte und Bilder*. (pp. 70–79). dipa-Verlag.
- Lypp, M. (2005). Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In G. Lange (Ed.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2. Bd. 4., unveränderte Aufl. (pp. 828–843). Schneider.
- Maaß, C. (2015). Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. *Didaktik Deutsch*, 38, 3–8.
- Madelung, E. (1996). Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit. Grundlegende Gedanken zum Projekt imaginatives Lernen. In P. Fauser & E. Madelung (Eds.), *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. (pp. 107–123). Friedrich.
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume*, 2(2), 85–95.
- Mank, D. (1981). *Erich Kästner im nationalsozialistischen Deutschland 1933–1945: Zeit ohne Werk?* Peter Lang.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2(1), Art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.967>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. akt. und überarb. Aufl. Beltz.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 207–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- Meibauer, J. (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Literaturwissenschaft und Linguistik*, 41, 9–22. <https://doi.org/10.1007/BF03379852>

- Mellmann, K. (2006). Literatur als emotionale Attrappe. Eine evolutionspsychologische Lösung des „paradox of fiction“. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Eds.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. (pp. 145–166). Mentis.
- Mellmann, K. (2007). Vorschlag zu einer emotionspsychologischen Bestimmung von „Spannung“. In K. Eibl, K. Mellmann & R. Zymner (Eds.), *Im Rücken der Kulturen*. (pp. 241–268). Mentis.
- Mellmann, K. (2016). Empirische Emotionsforschung. In M. von Koppenfels & C. Zumbusch (Eds.), *Handbuch Literatur & Emotionen*. Vol. 4. (pp. 158–175). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110303247-008>
- Mesch, B. (2020). Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht. Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. (pp. 33–52). Schneider.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr.
- Mikota, J. (2012). Einfach lesen? Leseprojekte im Deutschunterricht. In A. Ballis & A. Peyer (Eds.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht*. (pp. 121–131). Julius Klinkhardt.
- Mikota, J. & Oehme, V. (2013a). Literarisches und sprachliches Lernen mit Kinderliteratur: Forschungsansätze und Fragestellungen. In *Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren*, Heft 1. (pp. 7–39). UniPrint.
- Mikota, J. & Oehme, V. (2013b). *Literarisches und sprachliches Lernen mit Kinderliteratur*. Vortrag am 11.11.2013 im Rahmen des Workshops Literarisches Lernen trotz Diversität und Inklusion an der Universität Siegen.
- Mitterer, N. & Wintersteiner, W. (2015). Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. *Leseräume*, 2(2), 96–108.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 4(54), 259–267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. (pp. 101–124). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_5
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2., akt. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Müller-Michaels, H. (2009). *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Klett-Lerntraining.
- Müller, B. & Richter, T. (2014). Lesekompetenz. In J. Grabowski (Ed.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. (pp. 29–50). Budrich.

- Mußmann, J. (2012a). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. UTB. <http://doi.org/10.36198/9783838555119>
- Mußmann, J. (2012b). Sprachförderung in inklusiven Settings – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 23–31.
- Neuse, W. (1934). „Erlebte Rede“ und „Innerer Monolog“ in den Erzählenden Schriften Arthur Schnitzlers. *PMLA*, 49(1), 327–355.
- Nückels, M. (2001). *Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien. Eine Experimentalserie im Internet*. Waxmann.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. 2. Aufl. McGraw Hill.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. 3. Aufl. McGraw-Hill.
- Nünning, A. (2000). „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella, Lothar, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Eds.), *Wie ist Fremdversehen lehr- und lernbar?* (pp. 84–132). Narr.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen *Empathie* beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 3(1), 1–16.
- Olsen, R. (2016). Postdramatisches Theater aus didaktischer Perspektive. Zur Problematik der normativen Leerstellen. In A. Steiner & F. Radvan (Eds.), *Grenzspiele: Theaterdidaktische Perspektiven auf Normen und Normbrüche im Drama und auf der Bühne*. (pp. 195–216). Schneider.
- Oomen-Welke, I. (2015). Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. *Didaktik Deutsch*, 38, 24–32.
- Otto, B. (1902). *Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt von Berthold Otto*. Scheffler.
- Otto, B. (1908). *Kindesmundart*. Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag.
- Pabst, W. (1960). Literatur zur Theorie des Romans. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* (DVJs), 34(2), 264–289. <https://doi.org/10.1007/BF03376483>
- Paefgen, E. K. (1998). Textnahes Lesen. Sechs Thesen aus didaktischer Perspektive. In J. Belgrad & K. Fingerhut (Eds.), *Textnahes Lesen: Annäherungen an Literatur im Unterricht*. (pp. 14–23). Schneider.
- Paefgen, E. K. (2003). Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In M. Kämper-van den Boogaart (Ed.), *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. (pp. 191–209). Cornelsen.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. J. B. Metzler.
- Pelletier, J. (2006). Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In A. Antonietti, O. Liverta-Sempio & A. Marchetti (Eds.), *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. (pp. 77–92). Springer US. <https://doi.org/10.1007/b106493>

- Perner, J. (1999). Theory of mind. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects*. (pp. 205–230). Psychology Press.
- Pette, C. & Charlton, M. (2009). Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens. Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In B. Hurrelmann & N. Groeben (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl. (pp. 195–213). Juventa.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. LIT Verlag.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer.
- Piaget, J. (1932 [1973]). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Suhrkamp. (Original: 1932, Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. Routledge.
- Pieper, I. (2016). Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In T. Möbius & M. Steinmetz (Ed.), *Wissen und literarisches Lernen*. (pp. 129–152). Peter Lang.
- Pieper, I. & Wieser, D. (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Peter Lang.
- Pöge, A. (2011). Persönliche Codes bei Längsschnittuntersuchungen III: fehlertolerante Zuordnung unverschlüsselter und verschlüsselter selbstgenerierter Codes im empirischen Test. *Methoden, Daten, Analysen (mda)*, 5(1), 109–134.
- Pohl, T. (2007). Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Eds.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Texte schreiben*. (pp. 63–80). Gilles & Francke Verlag.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Quinn, B. & Jadav, A. D. (1987). Causal Relationship between Attitude and Achievement for Elementary Grade Mathematics and Reading. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 366–372.
- Reese, W. (1980). *Literarische Rezeption*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03899-9>
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Lesemotivation und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I: Zentrale Ergebnisse der LISA-Studie. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (pp. 219–230). Beltz.
- Richter, T. & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. (pp. 51–66). Juventa.
- Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Schneider.

- Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider.
- Rinck, M. (2000). Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. *Psychologische Rundschau*, 51, 115–122.
- Robinson, J. P., Shaver, P. & Wrightman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Academic Press.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Projekt Literarästhetische Urteilskompetenz. Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Eds.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbericht des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik*. (pp. 165–174). Beltz.
- Roper, K. (2004). Emil und die Detektive. Lektionen für die Weimarer Republik? In G. Fischer (Ed.), *Kästner-Debatte: kritische Positionen zu einem kontroversen Autor*. (pp. 49–64). Königshausen & Neumann.
- Rosebrock, C. (2001). Schritte des Literaturerwerbs. *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, 10, 35–62.
- Rosebrock, C. (2008). Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann (Ed.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. 2. Aufl. (pp. 50–65). Klett und Balmer.
- Rosebrock, C. (2014). Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung. In Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Ed.), *DVV-Rahmencurriculum Lesen*.
- Rosebrock, C. (2015). Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch*, 38, 33–39.
- Rosebrock, C. (2020). Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *leseforum.ch*, 2, 1–16.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., akt. Aufl. Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett/Kallmeyer.
- Runge, G. (1997). *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Königshausen & Neumann.
- Sanders, T., Land, J. & Mulder, G. (2007). Linguistic Markers of Coherence Improve Text comprehension in functional contexts. *Information Design Journal*, 15(3), 219–235. <https://doi.org/10.1075/idi.15.3.04san>
- Sanford, A. J. & Garrod, S. C. (1981). *Understanding written language: Explorations of comprehension beyond the sentence*. John Wiley and Sons.
- Schäfer, T. (2011). *Statistik II*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92089-4>
- Schaffner, E. (2009). *Effekte kognitiver und motivationaler Faktoren auf das Verstehen und Lernen von Texten*. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

- Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486710526>
- Scherf, D. & Bertschi-Kaufmann, A. (2018). *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Juventa.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein, (Eds.), *Interventionen bei Lernstörungen*. (pp. 134–144). Hogrefe.
- Schlicher, A. & Pissarek, M. (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korr. und erg. Aufl. Schneider.
- Schliebs, S. (1983). Verboten, verbrannt verfolgt ... Wolfgang Hermann und seine „Schwarze Liste. Schöne Literatur“ vom Mai 1933 - Der Fall des Volksbibliothekars Dr. Wolfgang Hermann. In H. Haarmann, W. Huder & K. Siebenhaar (Eds.), *„Das war ein Vorspiel nur ...“ - Bücherverbrennung Deutschland 1933: Voraussetzungen und Folgen*. (pp. 442–444). Medusa Verlagsgesellschaft.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? In H. Blühdorn, E. Breindl & U. W. Waßner (Eds.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. (pp. 222–238). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199963.2.222>
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. (pp. 61–99). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_4
- Schreier, M. (2006). Qualitative Auswertungsverfahren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. (pp. 421–442). Juventa.
- Schubert-Felmy, B. (2001). *Wege der Imagination – Lesewege*. Wißner-Verlag.
- Schuster, K. (2003). *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Unveränd. 10. Aufl. Schneider.
- Schweighauser, P., Regenscheit, M. & Schmid, J. (2014). Vom Close Reading zum Social Reading. Lesetechniken im Zeitalter des digitalen Texts. *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.25969/mediarep/17775>
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Aus dem Amerik. v. Cornelia von Essen und Tilmann Habermas. Suhrkamp.
- Shamay-Tsoory, S. G. & Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia*, 45(13), 3054–3067. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.05.021>
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse der binationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch*, 47, 44–64.
- Sieber, P. (2008). Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In N. Janich (Ed.), *Textlinguistik – 15 Einführungen*. (pp. 271–289). Narr.

- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl. (pp. 436–479). Beltz.
- Sodian, B., Perst, H. & Meinhardt, J. (2012). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In H. Förstl (Ed.), *Theory of Mind*. (pp. 61–77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24916-7_6
- Spinner, K. H. (1987). Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In H. Willenberg (Ed.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. (pp. 186–188). Diesterweg.
- Spinner, K. H. (1988). Der Kern literarischer Bildung. *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären, Friedrich Jahresheft*, 6, 34–35.
- Spinner, K. H. (1989). Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 41(4), 19–23.
- Spinner, K. H. (1993a). Entwicklung des literarischen Verstehens. In O. Beisbart, U. Eisenbeiß & G. Koß (Eds.), *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. (pp. 55–64). Auer.
- Spinner, K. H. (1993b). Schulalltag. Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht (Vortrag am 2. Göttinger Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertag 13.2.1993). *Diskussion Deutsch*, 134, 491–496.
- Spinner, K. H. (1995). *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Lang.
- Spinner, K. H. (1998). Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Lehrerausbildung. In V. Frederking (Ed.), *Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat*. (pp. 15–25). Schneider.
- Spinner, K. H. (2000). Vielfältig wie noch nie. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *Praxis Deutsch*, 162, 16–20.
- Spinner, K. H. (2005). Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Ed.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 4. Aufl. (pp. 978–988). Schneider.
- Spinner, K. H. (2006a). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2006b). Literarisches Schreiben zu einem Text. Zu Franz Hohler „Das Huhn auf der Funkausstellung“. In C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (pp. 66–79). Klett.
- Spinner, K. H. (2008). Bildungsstandards und Literaturunterricht. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Eds.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. (pp. 313–323). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_20
- Spinner, K. H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht II. Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 190–242). Schneider.

- 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 Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Stadke (Eds.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. (pp. 187–200). Schneider.
- Spinner, K. H. & Standke, J. (2016). *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik*. Schöningh.
- Spitzer, M. (2013). Literatur, Empathie und Verstehen. *Nervenheilkunde*, 32, 962–965. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1633371>
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, Heike, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (pp. 251–277). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15476>
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 28–48. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0003-0>
- Stanzel, F. K. (2008). *Theorie des Erzählens*. 8. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stefanowitsch, A. (2014). Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 11–18.
- Stefanowitsch, A. (2015). Einfache Sprache für eine komplexe Welt: Ein Paradoxon (nicht nur) des Fremdsprachenunterrichts. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31(2), 32–44.
- Steinbrenner, M. (2014). „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In M. Steinbrenner (Ed.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korr. und erg. Aufl. (pp. 263–285). Schneider.
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. *Leseräume*, 5(4), 7–21.
- Steinhauer, L. (2010). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Fillibach.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44(4), 226–239.
- Surkamp, C. (2007). Fremdes spielerisch verstehen lernen: Zum Potential dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht. In L. Bredella & H. Christ (Eds.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. (pp. 133–147). Narr.
- Tan, E. S. (1994). Film-Induced Affect as a Witness Emotion. *Poetics*, 23, 7–32. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00024-Z](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00024-Z)

- Tan, E. S. (2000). Emotion, Art, and the Humanities. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*. (pp. 116–134). The Guilford Press.
- Topalović, E. (2019). Transferprozesse bei mehrsprachigen Literacy-Erfahrungen. In A. Rohde & A. K. Steinlen (Eds.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kitas und Schulen*. Band II. (pp. 194–204). Dohrmann.
- Topalović, E. (2020a). Digitales Lesen. Einführung in das Heft. *Der Deutschunterricht*, 4, 2–3.
- Topalović, E. (2020b). Digitales Lesen. Empirische Evidenzen für den Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 4, 49–57.
- Topalović, E. & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. (pp. 97–113). Schneider.
- Topalović, E. & Jost, J. (2014). Wie sprachliche Verdichtung entsteht. *Deutschunterricht*, 67(5), 38–44.
- Topalović, E. & Kuzminykh, K. (2018). Mehrsprachiges Lesen mit Brechts „Vergnügungen“. Mit Sprache(n) Lesefreude anregen. *Leseförderung. DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien*, 3, 21–27.
- Tüpker, R. (2020). *Märchen von nah und fern. Einfach erzählt für die Arbeit in sozialen Kontexten*. Waxmann.
- Uhl, B. & Topalović, E. (2017). Gemeinsames Lernen im Sprachunterricht: Wie können Lernaufgaben sprachlich variiert werden? In F. Hellmich & E. Blumberg (Eds.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. (pp. 155–169). Kohlhammer.
- Ulich, M. & Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 821–834. <https://doi.org/10.25656/01:11111>
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vogeley, K., May, M., Ritzl, A., Falkai, P., Zilles, K. & Fink, G. R. (2004). Neural Correlates of First-Person Perspective as One Constituent of Human Self-Consciousness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(5), 817–827. <https://doi.org/10.1162/089892904970799>
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz.
- Wallbott, H. G. (2000). Empathie. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Eds.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. (pp. 370–380). Beltz.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A. & Walzebug, A. (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15675>

- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wild, E. & Möller, J. (2015). *Pädagogische Psychologie*. 2., vollst. überarb. und akt. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Willenberg, H. (2007). Lesestufen – die Leseprozestheorie. In H. Willenberg (Ed.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. (pp. 11–23). Schneider.
- Willenberg, H.-P. (1997). *Lesetypologie*. Hermann Schmidt.
- Willenberg, H., Gailberger, S. & Krelle, M. (2007). Argumentation. In B. Beck & E. Klieme (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. (pp. 118–129). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3140>
- Wilmsmeier, S., Brinkhaus, M. & Hennecke, V. (2016). Ratingverfahren zur Messung von Schreibkompetenz in Schülertexten. *Bulletin VALS-ASLA*, 103, 101–117.
- 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.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78–97.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Wintersteiner, W. (2009). *Transkulturelle literarische Bildung*. StudienVerlag.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.
- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Hogrefe.
- Wolf, M. (2014). Balance technology and deep reading to create biliterate children. *The Phi Delta Kappan*, 96(3), 14–19. <https://doi.org/10.1177/0031721714557447>
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Penguin Verlag.
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (pp. 80–101). Kallmeyer.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im*

Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. (pp. 139–162). Fillibach.

Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.

Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of Literary Comprehension. A cognitive approach*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/upal.29>

Zwick, E. (2004). ‚Von Anfang an‘. Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrungen. *Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten*, 1, 10–12.

Internetquellen

- Agentur für Einfache Sprache. klar und deutlich. www.klarunddeutlich.de
- Artelt, C. et al. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=798333>
- BELTZ Verlag. www.beltz.de/service/fuer_lehrer/service_fuer_lehrer/einfache_sprache.html
- BGG (Stand 2002): *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG)*. www.gesetze-im-internet.de/bgg/index.html
- Birkel, P. (2011). *Gender-spezifische Effekte bei Deutschnoten im Zeugnis?* https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/56/file/Gender_Deutschnote.pdf
- Bock, B. M. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 3 weitere Thesen zur „Leichten Sprache“. <http://bettinabock.de/wp-content/uploads/Bock-Bildungssprache-vs.-Leichte-Sprache-3-weitere-Thesen.pdf>
- Bock, B. M. (2019). *„Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Korrigierte Druckfassung*. <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2014/2018). *Leichte Sprache – Ein Ratgeber*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=A9CD1AB79A1E2010F5CF9F102B528CDB.delivery1-replication?blob=publicationFile&v=3>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2017). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erklärt in Leichter Sprache*. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/LS/UN-Konvention_leichteSprache.pdf?blob=publicationFile&v=5
- E-READ (2019). *Stavanger Declaration. Concerning the Future of Reading*. <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclarationPressRelease.pdf>
- Federal Plain Language Guidelines (2010). <https://plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf>
- Federal Register (1993). *Presidential Documents*. Vol. 58, No. 190. E.O. Monday, October 4, 1993. www.archives.gov/files/federal-register/executive-orders/pdf/12866.pdf
- Federal Register (1996). *Presidential Documents*. Vol. 61, No. 26. E.O. Wednesday, February 7, 1996. www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-1996-02-07/pdf/96-2755.pdf
- Frederking, V., Brüggemann, J., Henschel, S., Burgschweiger, C., Stark, T., Roick, T., Gölitz, D., Marx, A. & Hasenstab, S. (2017). Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte (LisE). In Rat für Kulturelle Bildung (Ed.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung*. (pp. 42–54). Gilbert Design Druck Werbetechnik GmbH. www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_ABSCHLUSSBERICHT_08_WEB.pdf

- Gailberger, S. (2013): *Voraussetzungen für Literarisches Lernen bei erzählenden Texten*. Präsentation am 6. September 2013, Universität Oldenburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/4112658/6a907660f46bd9c1026d9e816164ebc3/data/download-pdf-literarische-text-lesen-s-gailberger.pdf>
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. U https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2010). leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. *MAGAZIN Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 10. Wien. www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf
- Hagemann, J. & Henle, J. (2014). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt*. www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/wirtz/Henning-Kahmann/Hagemann_Henle_2014_Transkribieren_nach_GAT_2.pdf
- Häuptle-Barceló, M. & Willerich-Tocha, M. (2015): *Leitfaden und Unterrichtsbeispiele für multimediale Leseförderung mit Onilo-Board-Boardstories im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. sc129898c0f5b4b29.jimcontent.com/download/version/1459525495/module/12841321935/name/Leitfaden.pdf
- Kästner, E. (1974). *Schriftsteller im Gespräch. Interview mit Erich Kästner*. www.dw.com/de/interview-mit-erich-k%C3%A4stner/a-2340062
- Language Level Evaluator (2018). www.derdiedaf.com/lle-der-niveau-check-fuer-ihre-texte/c-191
- Lebenshilfe Bremen. www.leichte-sprache.de/index.php?menuid=53&reporeid=16
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014–2017). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. www.psychometrica.de/lix.html
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2020). www.menschzuerst.de/pages/startseite/leichte-sprache.php
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2016). *Leichte Sprache in der Verwaltung – Eine Handreichung für Verwaltungen in Baden-Württemberg*. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Handreichung_Leichte-Sprache-in-der-Verwaltung_barrierefrei.pdf
- MSB 2018a: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (19. Juni 2018). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2017/18*.

- Statistische Übersicht* Nr. 399. 1. Aufl.
www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2017.pdf
- MSB 2018b: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Februar 2018): *Statistik-TELEGRAMM 2017/18. Statistische Übersicht Nr. 397.* 1. Aufl.
www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2017.pdf
- Müller, A. (2005). Was wissen wir über das Lesenlernen? In Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Ed.), *LI-Impulse: Lesekompetenz Sek I.*
<http://li.hamburg.de/contentblob/2812834/4322d15f0cc054b62f6c9d49780f325d/data/pdf-lesekompetenz-sekundaerstufe-i.pdf>
- NDR. *Märchen in Leichter Sprache.*
https://www.ndr.de/fernsehen/service/leichte_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html
- NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2018). *Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Behindertenrechtskonvention – BRK.* http://www.politik-fuer-menschen-mit-handicap.de/documents/Schattenuebersetzung_UN-BRK_Version_3.pdf
- Netzwerk Leichte Sprache (2013). *Die Regeln für Leichte Sprache.* https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf
- Pieper, I. (2005). *Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik.* In U. Dettmar, S. Lotz, B. Migge & I. Pieper (Ed.), *Grenzbereiche des Lesens.* Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://core.ac.uk/reader/14504580>
- Public Law 111–274 (2010). 124 Stat. 2861, Oct. 13, 2010. www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf
- Rosenblatt, L.(1988). *Writing and Reading: The transactional theory.*
https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d
- Schmid, H. (1994). *Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. Revised Paper: Conference Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing.* www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/tree-tagger1.pdf
- Schmitt, A. et al. (2014). *Lesekompendium Saarland. Grundlagen. Leseförderung in der Sekundarstufe I mit besonderer Akzentuierung des Faches Deutsch und der Klassenstufen 5 und 6.* LPM – Publikationen. https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/fileadmin/Benutzer/publikationen/Lesekompendium_Grundlagen.pdf
- Schöll, P. (2018). *Flesch-Index.* <https://fleschindex.de/berechnen.php>
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spaß am Lesen Verlag. www.spassamlesenverlag.de

Stiftung Lesen (2015). *Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln*.
<https://stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1064>

The Plain Language Action and Information Network (PLAIN) (2011). *Federal Plain Language Guidelines*. www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf

U.S. Securities and Exchange Commission (1998). *A Plain English Handbook. How to create clear SEC disclosure documents*. www.sec.gov/pdf/handbook.pdf

Verlag an der Ruhr. www.verlagruhr.de

Anhang

- A. Elternbrief und Einwilligungserklärung der Eltern
- B. Planungsschema der Unterrichtseinheit zum Fragebogen der Lernbiografie
- C. Fragebogen der Lernbiografie
- D. Planungsschema zur Unterrichtseinheit mit den Textversionen
- E. Reader: Version mit O-Text zu Beginn
- F. Hilfefzettel
- G. Leitfaden der Interviews
- H. Codehandbuch des leitfadengestützten Interviews
- I. Interviewtranskripte mit Fallbeschreibungen
- J. Begründungslinien der Interviews
- K. Ergänzende statistische Auswertungen

A. Elternbrief und Einwilligungserklärung der Eltern

Liebe Eltern der 5a,

am XX. und XX.XX.2018 wollen wir - in Absprache mit der Schulleitung – in 2 Doppelstunden Frau Warlich, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, Gelegenheit geben, Daten über den Leseprozess der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 zu erheben.

Die Ergebnisse dieser Studie sind unmittelbar nützlich auch für uns: für die Auswahl von Texten und für die Gestaltung von Aufgaben und Unterrichtsmaterialien. Zudem erhalten wir auf diese Weise eine Rückmeldung darüber, welche Merkmale eines Textes Schülerinnen und Schüler der 5a schon erkennen können.

Frau Warlich wird schriftlich Daten erheben (Fragebogen, Aufgabenblatt zu einem Text) und ergänzend einige Interviews durchführen. Diese Tonaufnahmen werden verschriftlicht („transkribiert“) und dann gelöscht.

Wir würden uns sehr freuen, wenn sie mit der Teilnahme Ihres Kindes einverstanden sind und die Einverständniserklärung Ihrem Kind unterschrieben bis zum XX.XX.18 mitgeben.

Weitere Informationen erhalten Sie in dem Begleitschreiben, das Frau Warlich verfasst hat. Sie können ihr aber auch telefonisch oder per E-Mail Fragen stellen.

Mit freundlichen Grüßen,

xxxx



UNIVERSITÄT PADERBORN | 33095 PADERBORN

Information zur wissenschaftlichen Studie „Literärästhetisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache“

Liebe Eltern, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Schülerinnen und Schüler,

im Rahmen meiner Doktorarbeit an der Universität Paderborn beschäftige ich mich mit der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern von vereinfachten literarischen Texten. Ziel ist, die Qualität mit den Originalwerken abzugleichen. Dies kann nur durch einen Einblick in die Schulpraxis und den tatsächlichen Umgang von Schülerinnen und Schülern mit den Texten gelingen.

Um den individuellen Prozess des Lesens der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen zu können, erhebe ich in der Studie personenbezogene Daten zu gesprochenen Sprachen, dem Sprachniveau in Deutsch, dem Leseverhalten, schriftliche und mündliche Antworten zu den Texten. Mündliche Antworten werden in einzelnen Interviews aufgezeichnet. Die Interviews werden transkribiert (verschriftlicht) und binnen drei Monaten gelöscht.

Die Verwendung und Sicherung der Daten erfolgt nach datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Das heißt, dass **alle Daten vertraulich und unter Wahrung des Datenschutzes behandelt** werden. Die Veröffentlichung von Ergebnissen und Darstellung von Inhalten zum Zweck der Forschung findet ausschließlich namenlos und ohne Personenbezug statt. Nach Abschluss der Studie, spätestens jedoch nach einer Frist von fünf Jahren, werden alle personenbezogenen Daten gelöscht.

Die Erhebung wird im 2. Schulhalbjahr 2017/18 unter Begleitung von *Herrn/Frau Lehrer/-in* stattfinden und ist von der Schulleitung, *Herrn/Frau XX*, genehmigt. Sie **können jederzeit Ihre Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen** und auch im Nachhinein die Löschung der personenbezogenen Daten verlangen. Dies hat zur Folge, dass alle Schüler/-innendokumente gelöscht werden. Eine Nichtteilnahme hat keine Nachteile für Ihr Kind, da die Inhalte der Studie vom Regelunterricht losgelöst sind.

Sollten Sie Rückfragen jeglicher Art haben, zögern Sie bitte nicht, mich zu kontaktieren. Sie erreichen mich telefonisch (05251 603215) oder per E-Mail (lara.warlich@upb.de). Wenn Sie mit dem beschriebenen Vorhaben einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die Einwilligungserklärung und geben diese in die Schule mit.

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Unterstützung und Ihr Vertrauen.

Mit freundlichen Grüßen,

Lara Warlich

FAKULTÄT FÜR KULTURWISSEN- SCHAFTEN

Institut für Germanistik
und Vergleichende Lite-
raturwissenschaft

Ansprechpartnerin
Lara Warlich

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Paderborn
Fakultät für Kultur-
wissenschaften
Institut für Germanistik und Verglei-
chende Literaturwissenschaft
Germanistische Sprachdidaktik

Postadresse:
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Besucheradresse:
Mersinweg 3 (Ecke Pohlweg)
33100 Paderborn
Raum W3.101
Fon 0 52 51 60-3215
Mail lara.warlich@upb.de



UNIVERSITÄT PADERBORN | 33095 PADERBORN

**Einwilligungserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten meiner Tochter / meines Sohnes für die Studie
„Literarästhetisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache
an der Sekundarstufe I“**

Ich bin mit der **Teilnahme meines Kindes**

_____ (Vorname, Name) **an der unten umfassend beschriebenen Studie** einverstanden.

Auf die **Freiwilligkeit der Teilnahme** wurde ich hingewiesen.

Mit meiner Unterschrift willige ich in die unten beschriebene Erhebung ein.

Ort, Datum, Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

**FAKULTÄT FÜR
KULTURWISSENSCHAFTEN**

Institut für Germanistik
und Vergleichende Literaturwissenschaft
Ansprechpartnerin
Lara Warlich

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft
Germanistische Sprachdidaktik

Postadresse:
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Besucheradresse:
Mersinweg 3 (Ecke Pohlweg)
33100 Paderborn
Raum W3.101
Fon 0 52 51 60-3215
Mail lara.warlich@upb.de

B. Planungsschema der Unterrichtseinheit zum Fragebogen der Lernbiografie

Planungsschema 1: Fragebogen

Name der Lerngruppe:

Schule:

Datum:

Ansprechpartner:

Zeit:

Stundenziel: Die Schüler*innen wissen um die Ziele der Forschung und ihre Rolle in der Studie. Sie kennen das Vorgehen, können den Fragebogen ausfüllen und absolvieren den ELFE- Leseverständnistests nach den standardisierten Richtlinien.

| Zeit | Phase | Unterrichtsschritte (Inhalte/ Operationen) | Sozialformen/ Aktionsformen und Medien | didak.-method. Kommentar | Lehraktivität |
|---------|---------------------------|---|---|--|---|
| 60 Min. | Einstieg | Begrüßung Unterrichtsziel transparent machen Schüler*innen als Forscher*innen | Lehrervortrag | motivieren durch Verständnis und Ziel des Fragebogens; Bewertungsfreiheit und Anonymität | Vorstellen d. Untersuchungs- person und d. Forschung; Umgang mit dem Fragebogen erläutern |
| 15 Min. | Hinführung | Code erstellen | Klassen- unterricht, dann Einzelarbeit mit dem Fragebogen | Code wird als pers. <i>Geheimcode</i> vermittelt; die Schüler*innen beginnen gemeinsam, nach den ersten 2 Seiten wird individuell weitergearbeitet | Fragebogen austeilen, instruieren der Fragen, gemeinsam beginnen |
| 25 Min. | Erarbeitung | Lesetest: ELFE | Einzelarbeit ELFE Test Stoppuhr für Zeitsignal | Hinweis auf angemessene Stifte zum Markieren; zwischen den drei Aufgabenformaten kurz durchatmen lassen | nach den standardisierten Vorgaben durchgehen des Testverfahrens |
| 10 Min. | Abschluss und Ausblick | Unterrichtsgespräch über den ersten Testteil und Ausblick auf den zweiten Testteil geben | Plenum | die Schüler*innen werden einbezogen und motiviert, dass der Lesetest nicht zeitlich begrenzt ist und sicher alle in den 90 Min. fertig werden | Fragen nach dem Befinden und dem Gelingen Ankündigen des Lesetests |

C. Fragebogen der Lernbiografie

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

heute möchten wir dir mit einem Fragebogen Fragen zu deiner Person und über das Lesen stellen. Im Anschluss bitten wir dich, einen kurzen Lesetest auszufüllen.

Deine Arbeitsblätter werden nicht an Lehrpersonen weitergegeben.

Es gibt keine Noten.

Du kannst gerne jederzeit Fragen stellen.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 2 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben des Vornamens deines Vaters an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 3 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben deines Vornamens an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 4 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben deines Wohnortes an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 5 | Bitte kreuze den Tag deines Geburtsdatums an. (z.B. Geburtstag am 7. Januar = 7 oder am 12. Mai =12 oder am 31. Oktober = 31): | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | |

CODE: _____

Fragebogen

Geschlecht: männlich weiblich

Alter: _____

Meine letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch: _____

1. In welchem Land bist du geboren?

Kreuze A) oder B) an.

A) Ich bin in Deutschland geboren.

oder

B) Ich bin nicht in Deutschland geboren, sondern in folgendem Land/Gebiet:

| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Türkei | <input type="checkbox"/> Slowenien |
| <input type="checkbox"/> Griechenland | <input type="checkbox"/> Polen |
| <input type="checkbox"/> Italien | <input type="checkbox"/> Iran |
| <input type="checkbox"/> Bosnien-Herzegowina | <input type="checkbox"/> Irak |
| <input type="checkbox"/> Kroatien | <input type="checkbox"/> Kosovo |
| <input type="checkbox"/> Mazedonien | <input type="checkbox"/> Albanien |
| <input type="checkbox"/> Serbien | <input type="checkbox"/> Russland |
| <input type="checkbox"/> In einem anderen Land/Gebiet und zwar: _____ | |
| Wie viele Jahre lebst du schon in Deutschland? | _____ Jahre |
| Hast du in deinem Geburtsland regelmäßig die Schule besucht? | <input type="checkbox"/> ja: _____ Jahre <input type="checkbox"/> nein |

2. Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch?

Kreuze ein Kästchen an.

Ich spreche zu Hause immer oder fast immer Deutsch.

Ich spreche zu Hause manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache.

Ich spreche zu Hause niemals Deutsch.





3. Wie oft liest du selber in deiner Freizeit (gedruckt oder elektronisch)?

Kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an.

| | <i>Ich lese in meiner Freizeit...</i> | <i>Jeden Tag oder fast jeden Tag</i> | <i>1- bis 2-mal pro Woche</i> | <i>1- bis 2-mal im Monat</i> | <i>Nie oder fast nie</i> |
|----|--|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| S) | Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die dich interessieren, oder über einen Ort, den du besucht hast). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Z) | Zeitschriften (z.B. Bravo, GeoLino) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R) | Romane, Erzählungen, Geschichten, Gedichte (z.B. Märchen, Abenteuer) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| H) | Anleitungen, Gebrauchsanweisungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I) | Prospekte, Kataloge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) | Comics (z.B. Micky Maus, Donald Duck, Mangas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Wie gern liest du in deiner Freizeit Bücher?

Kreuze ein Kästchen an.

- sehr gerne 
 gerne 
 nicht so gerne 
 überhaupt nicht gerne 

5. Wie oft liest du in deiner Freizeit?

Kreuze ein Kästchen an.

Ich lese...

- jeden/fast jeden Tag
 ein-/mehrmals in der Woche
 seltener
 nie

6. Was sind für dich wichtige Merkmale für ein gutes Buch?

Kreuze nur die wichtigsten Merkmale an.

- interessanter Inhalt
- lustiger/witziger Inhalt
- spannender Inhalt
- Entspannung beim Lesen
- schön geschriebener Text
- Rhythmus/Melodie von dem Text
- Hineindenken in die Personen/Figuren
- Mitfühlen mit den Personen/Figuren
- Ablenkung von meiner Welt
- einfach zu lesen

7. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Kreuze in jeder Zeile einmal an, wie sehr die verschiedenen Aussagen auf dich zutreffen.

| | | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|------|--|--------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| a) p | Lesen fällt mir sehr leicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) n | Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) n | Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler aus meiner Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) n | Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) p | Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) p | Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) n | Laut vorlesen fällt mir sehr schwer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) n | Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Warum liest du? Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?Kreuze in jeder Zeile einmal an, wie sehr die verschiedenen Aussagen auf dich zutreffen.

| | | Ich lese, weil... | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|-----|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| OBJ | 1 | ich über bestimmte Themen gerne nachdenke. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACH | 2 | mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| SOZ | 3 | andere sagen, dass Lesen wichtig ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| OBJ | 4 | ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| SOZ | 5 | ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| WET | 6 | mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ERL | 7 | in Geschichten und Romanen oft spannendere Dinge passieren als im Alltag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ERL | 8 | ich dabei manchmal alles um mich herum vergessen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| WET | 9 | mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| OBJ | 10 | ich mich dabei mit Themen auseinandersetzen kann, die mir persönlich wichtig sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| OBJ | 11 | ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACH | 12 | es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren (<i>beurteilen/deuten</i>) zu können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACH | 13 | ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| SOZ | 14 | man Anerkennung bekommt, wenn man viel liest. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ACH | 15 | ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| WET | 16 | es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ERL | 17 | ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| WET | 18 | mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| SOZ | 19 | es mich freut, wenn andere mich für einen fleißigen Leser / eine fleißige Leserin halten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ERL | 20 | ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Stopp! Noch nicht umblättern!

Du bist schon fertig und hast noch Zeit?

- a. Schau deine Antworten noch einmal durch. Hast du alles bearbeitet?
- b. *Freiwillige Zusatzaufgabe:* Male auf diese Seite etwas.
Zum Beispiel deine eigene Hand als Stopp-Zeichen oder ein Tier oder etwas aus deiner Fantasie. (Schreibe auch hier nicht deinen Namen!)

Die Rechte des ELFE-Leseverständnistests nach Lenhard/Schneider (2006) liegen bei dem Hoegrefe Verlag, daher werden die folgenden 16 Seiten nicht abgedruckt.

D. Planungsschema zur Unterrichtseinheit mit den Textversionen

Planungsschema 2: Reader

Name der Lerngruppe: Schule: Datum:
 Ansprechpartner: Zeit:

Stundenziel: Die Schüler*innen lesen zwei Textversionen aus „Emil und die Detektive“ und können im Anschluss gestützt durch einen Hilfefzettel kreativ-produktiv einen Perspektivwechsel gestalten, indem sie aus der Erzählperspektive von der Figur *Emil* dessen Gefühle und Gedanken aufschreiben. Sie können den Fragebogen jeweils textbezogen ausfüllen und abschließend ihre eigene Meinung über die Texte aufschreiben.

| Zeit | Phase | Unterrichtsschritt (Inhalte/ Operationen) | Sozialformen/ Aktionsformen und Medien | didak.-method. Kommentar | Lehraktivität |
|---------|----------------|---|---|---|--|
| 15 Min. | Einstieg | Begrüßung Unterrichtsziel transparent machen „Geheimcode“ notieren | Lehrervortrag | Hinweis auf die Hilfefzettel im Klassenraum, Bearbeitung der Arbeitsblätter der Reihenfolge nach | Vorstellen d. Ziele des Lesens und d. Umgangs mit den Aufgaben |
| 60 Min. | Erarbeitung | | Einzelarbeit mit dem Reader (formale) Hilfestellungen durch Hilfefzettel, Forschungs- und Lehrperson | die Schüler*innen beginnen gemeinsam den Bogen auszufüllen, nach den ersten zwei Fragen arbeitet jeder alleine weiter | Reader austeilern, instruieren, genaues Lesen, lockeres Zeitlimit; aktiv herumgehen, formale Fragen beantworten; inhaltlich Begriffe erklären oder Verweis auf Hilfen |
| | Zusatzaufgaben | Readerkontrolle Zusatzaufgaben ausgeben | Einzelarbeit | Schüler*innen, die bereits mit dem Reader fertig sind, kontrollieren und fragen, ob alles gut geklappt hat Zusatzaufgaben, die mit der Lehrperson abgesprochen wurden, können bearbeitet werden | Aufgaben zuteilen und erläutern |
| 10 Min. | Abschluss | Rückmeldung zum Test einholen Interviewteilnehmer*innen sortieren | Klassen- unterricht | die Leistung der Schüler*innen wird wertgeschätzt Frage nach freiwilliger Teilnahme an einem kurzen Interview | Fragen nach dem Befinden und dem Gelingen Danken für Teilnahme |

E. Reader: Version mit O-Text zu Beginn

Hinweis: Auslassungen sind in den beiden Textversionen durch eckige Klammern gekennzeichnet.

_____ Emil und die Detektive _____



Liebe Schülerin, lieber Schüler,

heute bitten wir dich, zwei Textausschnitte zu lesen und Aufgaben zu den beiden Texten zu bearbeiten.

1. Lies die Textausschnitte sorgfältig und in Ruhe. Du kannst die Texte mehrmals lesen.
Achtung: Vorderseite und Rückseite sind bedruckt!
2. Bearbeite die Aufgaben der Reihenfolge nach und in Einzelarbeit. Du darfst immer zu den Texten zurückblättern.
3. Schreibe alles auf, was dir einfällt. Die besten Texte werden in der nächsten Stunde ausgezeichnet!

Deine Arbeitsblätter werden nicht an Lehrpersonen weitergegeben.
Es gibt keine Noten.

Du kannst gerne jederzeit Fragen stellen.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

_____ Emil und die Detektive _____

Erstelle hier dein Codewort.

CODE:

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 2 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben des Vornamens deines Vaters an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 3 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben deines Vornamens an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 4 | Bitte kreuze den ersten Buchstaben deines Wohnortes an: | | | | | | | | | | | | |
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
| | n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 5 | Bitte kreuze den Tag deines Geburtsdatums an. (z.B. Geburtstag am 7. Januar = 7 oder am 12. Mai =12 oder am 31. Oktober = 31): | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | |

CODE: _____

Emil und die Detektive

Text 1

Emil steigt an der falschen Station aus

Als er aufwachte, setzte sich die Bahn eben wieder in Bewegung. Er war, während er schlief, von der Bank gefallen, lag jetzt am Boden und war sehr erschrocken. Er wusste nur noch nicht recht, weswegen. Sein Herz pochte wie ein Dampfhammer. Da hockte er nun in der Eisenbahn und hatte fast vergessen, wo er war. Dann fiel es ihm, portionsweise, wieder ein. Richtig, er fuhr nach Berlin. Und war eingeschlafen. Genau wie der Herr im steifen Hut...

Emil setzte sich mit einem Ruck bolzengerade und flüsterte: „Er ist ja fort!“ Die Knie zitterten ihm. Ganz langsam stand er auf und klopfte sich mechanisch den Anzug sauber. Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da? Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche Angst.

Lange Zeit stand er an die Tür gelehnt und wagte nicht, sich zu rühren. Dort drüben hatte der Mann, der Grundeis hieß, gesessen und geschlafen und geschnarcht. Und nun war er fort. Natürlich konnte alles in Ordnung sein.

Emil und die Detektive

Denn eigentlich war es albern, gleich ans Schlimmste zu denken. Es mussten ja nun nicht gleich alle Menschen nach Berlin-Friedrichstraße fahren, nur weil er hinfuhr. Und das Geld war gewiss noch an Ort und Stelle. Erstens steckte es in der Tasche. Zweitens steckte es im Briefumschlag. Und drittens war es mit einer Nadel am Futter befestigt. Also, er griff sich langsam in die rechte innere Tasche.

Die Tasche war leer! Das Geld war fort!

Emil durchwühlte die Tasche mit der linken Hand. Er befühlte und presste das Jackett von außen mit der rechten. Es blieb dabei: die Tasche war leer, und das Geld war weg.

„Au!“ Emil zog die Hand aus der Tasche. Und nicht bloß die Hand, sondern die Nadel dazu, mit der er das Geld vorhin durchbohrt hatte. Nichts als die Stecknadel war übriggeblieben. Und sie saß im linken Zeigefinger, dass er blutete.

Er wickelte das Taschentuch um den Finger und weinte. Natürlich nicht wegen des lächerlichen bisschen Bluts. [...]

Emil und die Detektive

Er weinte wegen des Geldes. Und er weinte wegen seiner Mutter. Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen. Emil wusste, wie seine Mutter monatelang geschuftet hatte, um die hundertvierzig Mark für die Großmutter zu sparen und um ihn nach Berlin schicken zu können. Und kaum saß der Herr Sohn im Zug, so lehnte er sich auch schon in eine Ecke, schief ein, träumte verrücktes Zeug und ließ sich von einem Schweinehund das Geld stehlen. Und da sollte er nicht weinen? Was sollte er nun anfangen?
[...]

In Schnellzügen konnte man wenigstens durch die Wagen laufen, von einem Ende des Zuges zum andern, bis ins Dienstabteil, und Diebstähle melden. Aber hier! In so einem Bummelzug! Da musste man bis zur nächsten Station warten, und inzwischen war der Mensch im steifen Hut über alle Berge. Nicht einmal die Station, wo der Kerl ausgestiegen war, wusste Emil. Wie spät mochte es sein? Wann kam Berlin? [...] An der nächsten Station musste er den Schaffner rufen und dem alles erzählen.

[...]

Er holte den Koffer aus dem Gepäcknetz, setzte die Mütze auf, steckte die Nadel wieder in den Jackettaufschlag und machte sich fertig. Er hatte zwar keine Ahnung, was er beginnen sollte. Aber hier, in diesem Coupé, hielt er es keine fünf Minuten länger aus. Das stand fest.

Emil und die Detektive

Inzwischen verlangsamte der Zug seine Geschwindigkeit. [...]

Der Zug hielt!

Emil schaute durchs Fenster und erblickte hoch über den Schienen ein Schild. Daraufstand: ZOOLOG. GARTEN. Die Türen flogen auf. Leute kletterten aus den Abteilen. [...]

Emil beugte sich weit aus dem Fenster und suchte den Zugführer. Da erblickte er, in einiger Entfernung und zwischen vielen Menschen, einen steifen schwarzen Hut. Wenn das der Dieb war? Vielleicht war er, nachdem er Emil bestohlen hatte, gar nicht ausgestiegen, sondern nur in einen anderen Wagen gegangen?

Im nächsten Augenblick stand Emil auf dem Bahnsteig, [...] packte den Koffer kräftig an, hob ihn hoch und rannte, sosehr er konnte, dem Ausgang zu.

Wo war der steife Hut? Der Junge stolperte den Leuten vor den Beinen herum, stieß wen mit dem Koffer, rannte weiter. Die Menschenmenge wurde immer dichter und undurchdringlicher.

Da! Dort war der steife Hut! Himmel, da drüben war noch einer! Emil konnte den Koffer kaum noch schleppen. Am liebsten hätte er ihn einfach hingestellt und stehen lassen. Doch dann wäre ihm auch der noch gestohlen worden!

Emil und die Detektive

Endlich hatte er sich bis dicht an die steifen Hüte herangedrängt.

Der konnte es sein! War er's?

Nein.

Dort war der nächste.

Nein. Der Mann war zu klein.

Emil schlängelte sich wie ein Indianer durch die Menschenmassen.

Dort, dort!

Das war der Kerl. Gott sei Dank! Das war der Grundeis. Eben schob er sich durch die Sperre und schien es eilig zu haben.

»Warte nur, du Kanaille«, knurrte Emil, »dich kriegen wir!« Dann gab er seine Fahrkarte ab, nahm den Koffer in die andre Hand und lief hinter dem Mann die Treppe hinunter.

Jetzt kam's drauf an.

A) Aufgaben zu Text 1: Emil und die Detektive

1. Emil hat den Diebstahl entdeckt

Aufgabe: Versetze dich in Emil hinein.

Was **denkt und fühlt** er jetzt?

Schreibe aus der Sicht von Emil in der „Ich-Perspektive“ (Hilfzettel an der Tafel).

Schreibe 5-6 Sätze auf.



A large, cloud-shaped writing area with horizontal lines for text. The cloud has a scalloped border and a small tail at the bottom left. The writing lines are evenly spaced and extend across the width of the cloud.

_____ Emil und die Detektive _____

2. Bitte kreuze ein Kästchen an, das auf dich zutrifft.

| | <i>Perspektive zu Text 1 beim Lesen</i> | Beschreibt mich sehr gut | Beschreibt mich nicht gut |
|------|--|---------------------------------|----------------------------------|
| PT3 | Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe2 | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECK2 | Ich verstehe, was Emil fühlt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe1 | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECK1 | Ich verstehe, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT2 | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus Emils Perspektive ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe3 | Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECK3 | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT1 | Ich stelle mir vor, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <i>Interesse an Text 1</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Text gefällt mir gut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde den Text interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

„Beantworte die folgende Tabelle nur zum **Inhalt von Text 1**, also ohne darauf zu achten, wie der Text geschrieben ist.“

| <i>Inhalt von Text 1</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Text hat mich angesprochen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich konnte mich in den Text einfühlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text hat mich berührt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Emil und die Detektive

„Beantworte die folgende Tabelle nur zum **Stil von Text 1**, also ohne auf den Inhalt zu achten.“

| <i>Stil von Text 1</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Wie findest du Text 1?

Kreuze an.

| | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Textinhalt ist interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist witzig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist spannend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich entspanne mich beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist schön geschrieben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text hat einen schönen Rhythmus / eine schöne Melodie beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich versetze mich in Emil hinein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist einfach zu lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Super! Du hast Text 1 geschafft!

Mach eine kurze Pause, trink vielleicht etwas und hol dir neue Motivation.

Jetzt geht's weiter mit Text 2:

_____ Emil und die Detektive _____

„Beantworte die folgende Tabelle nur zum **Stil von Text 1**, also ohne auf den Inhalt zu achten.“

| <i>Stil von Text 1</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Wie findest du Text 1?

Kreuze an.

| | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Textinhalt ist interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist witzig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist spannend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich entspanne mich beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist schön geschrieben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text hat einen schönen Rhythmus / eine schöne Melodie beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich versetze mich in Emil hinein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist einfach zu lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Super! Du hast Text 1 geschafft!

Mach eine kurze Pause, trink vielleicht etwas und hol dir neue Motivation.

Jetzt geht's weiter mit Text 2:

Emil und die Detektive

Text 2

Kapitel 4

1 Als er aufwachte, setzte sich der Zug eben wieder
2 in Bewegung. Emil setzte sich mit einem Ruck
3 auf und erschrak: Grundeis war weg! Die Knie
4 zitterten ihm. Ganz langsam stand er auf.
5 Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld
6 noch da? Und vor dieser Frage hatte er
7 eine unbeschreibliche Angst.
8 Er griff sich langsam in die rechte innere Tasche.
9 Die Tasche war leer! Das Geld war fort!

10 Emil durchwühlte die Tasche. Es blieb dabei:
11 Die Tasche war leer und das Geld war weg.
12 „Au!“ Emil zog seine Hand aus der Tasche.
13 Die Stecknadel war noch da.
14 Emil war verzweifelt. Was sollte er nun anfangen?
15 Seine Mutter hatte umsonst gespart.
16 Die Großmutter bekam keinen Pfennig. Und all
17 das wegen eines Kerls, der den Kindern
18 Schokolade schenkte. Und der so tat, als ob er
19 Schliefe. Und zum Schluss raubte er sie aus.
20 Emil sah sich um. Was sollte er tun?
21 Die Notbremse konnte er nicht ziehen. Wann war
22 Grundeis ausgestiegen? [...]
23 Emil holte den Koffer herunter.
24 In diesem Abteil konnte er nicht länger
25 bleiben. Das stand fest.

Emil und die Detektive

26 Inzwischen fuhr der Zug langsamer. Er hielt.
27 Emil schaute aus dem Fenster. BAHNHOF ZOO.
28 Emil beugte sich weit vor. Er suchte den Schaffner.
29 Da sah er in einiger Entfernung zwischen
30 vielen anderen Menschen einen schwarzen Hut.
31 Wenn das der Dieb war? Vielleicht hatte er nur
32 das Abteil gewechselt und war jetzt erst
33 ausgestiegen?
34 Im nächsten Augenblick stand Emil
35 auf dem Bahnsteig. Er nahm seinen Koffer und
36 rannte, so schnell er konnte, in Richtung Ausgang.
37 Wo war bloß der Hut geblieben? Emil stolperte,
38 stieß mit dem Koffer an, rannte weiter.
39 Die Menschenmenge wurde immer dichter.
40 Da! Dort war der Hut zu sehen! Himmel, da drüben
41 War noch einer! Emil konnte den Koffer kaum noch
42 schleppen. Am liebsten hätte er ihn einfach stehen
43 gelassen. Doch dann würde ihm der auch noch
44 gestohlen!
45 Endlich hatte er sich dicht an die Hüte
46 Herangedrängt.
47 Der konnte es sein! War er´s?
48 Nein.
49 Dort war der nächste.
50 Nein. Der Mann war zu klein.
51 Emil schlängelte sich durch die Menschenmassen.
52 Dort, dort!
53 Das war der Kerl. Das war Grundeis. Er schien es
54 eilig zu haben.
55 „Warte nur“, knurrte Emil, „dich kriegen wir!“

B) Aufgaben zu Text 2: Emil und die Detektive

1. Emil hat den Diebstahl entdeckt

Aufgabe: Versetze dich in Emil hinein.

Was **denkt und fühlt** er jetzt?

Schreibe aus der Sicht von Emil in der „Ich-Perspektive“. (Hilfzettel an der Tafel).

Schreibe 5-6 Sätze auf.



A large, cloud-shaped writing area with horizontal lines for text. The cloud has a scalloped border and a small tail at the bottom left.

_____ Emil und die Detektive _____

2. Bitte kreuze ein Kästchen an, das auf dich zutrifft.

| | <i>Perspektive zu Text 2 beim Lesen</i> | Beschreibt mich sehr gut | Beschreibt mich nicht gut |
|------|--|---------------------------------|----------------------------------|
| PT3 | Ich denke aus der Sicht von Emil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe2 | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eck2 | Ich verstehe, was Emil fühlt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe1 | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eck1 | Ich verstehe, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT2 | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus Emils Perspektive ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ECe3 | Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eck3 | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| PT1 | Ich stelle mir vor, was Emil denkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| <i>Interesse an Text 2</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Text gefällt mir gut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde den Text interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

„Beantworte die folgende Tabelle nur zum **Inhalt von Text 2**, also ohne darauf zu achten, wie der Text geschrieben ist.“

| <i>Inhalt von Text 2</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Text hat mich angesprochen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich konnte mich in den Text einfühlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text hat mich berührt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

_____ Emil und die Detektive _____

„Beantworte die folgende Tabelle nur zum **Stil von Text 2**, also ohne auf den Inhalt zu achten.“

| <i>Stil von Text 2</i> | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Wie findest du Text 2?

Kreuze an.

| | stimme stark zu | stimme einigermaßen zu | stimme wenig zu | stimme überhaupt nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Der Textinhalt ist interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist witzig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist spannend. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich entspanne mich beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist schön geschrieben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text hat einen schönen Rhythmus/ eine schöne Melodie beim Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich versetze mich in Emil hinein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mit Emil mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Text ist einfach zu lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

_____ Emil und die Detektive _____

4. Welches Buch würdest du lieber lesen? Kreuze an.

- Das Buch zu *Text 1* würde ich lieber lesen.
- Das Buch zu *Text 2* würde ich lieber lesen.
- Ich würde beide gleich gerne lesen.

Beschreibe kurz, warum du dich so entschieden hast:

5. Kannst du das Buch „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner schon? Kreuze an.

- Ja, ich kannte das Buch „Emil und die Detektive“ schon.
- Nein, ich kannte das Buch „Emil und die Detektive“ nicht.

6. Du bist schon fertig und hast noch Zeit?

- a. Lies deine Antworten noch einmal durch. Mit einer anderen Farbe kannst du deine Antworten korrigieren oder verändern.
- b. *Freiwillige Zusatzaufgabe:* Wie geht die Geschichte weiter? Findet Emil den Dieb? Geht Emil zur Polizei? Und was geschieht mit dem Geld? Male oder schreibe dein Ende auf die Rückseite des Blattes.

F. Hilfefzettel

HILFEZETTEL zu den Aufgaben:

Versetze dich in Emil hinein. Was **denkt und fühlt** er jetzt?

Schreibe aus der Sicht von Emil in der „Ich-Perspektive“.

Einen inneren Monolog schreiben

1. Auseinandersetzung mit der Figur Emil und seiner aktuellen Situation

- a. Versetze dich nach dem Lesen in die Lage von Emil (Ich-Form).
Du kannst zum Beispiel seine Gedanken und Gefühle erzählen.
 - Welche Gedanken bewegen Emil?
 - Welche Gefühle herrschen in Emil vor? Was fühlt Emil?
 - Was möchte Emil tun?

2. Den inneren Monolog verfassen

- a. Verwende beim Schreiben:
 - die Ich-Erzählform
 - das Präsens

H

G. Leitfaden der Interviews

Leitfadeninterview (Rekorder, Texte, Bücher, Zettel und Stift)

| CODE | Text 1 | Text 2 | Aufgaben bearbeitet bis: | ED bekannt? |
|------|--------|--------|--------------------------|-------------|
| | | | | |
| | | | | |

Einleitung: Hallo XX. Vielen Dank, dass du das Gespräch mit mir machst. Ich stelle schon mal das Diktiergerät an, ab jetzt dürfen wir deinen Namen nicht mehr sagen (**ANSTELLEN!**). Ich würde das Gespräch gerne aufnehmen, damit ich mich besser daran erinnern kann. Bist du damit einverstanden? [...] Danke. CODE aufschreiben und laut sagen. Es wird kein Wissen abgefragt und es gibt keine Note. Alles, was du sagst, wird später anonymisiert. Ich freue mich darauf, wenn du alles sagst, was dir als Antwort zu den Fragen oder zum Text einfällt. Du kannst jederzeit zwischendurch Fragen stellen, wenn du etwas nicht verstehst oder dir unsicher bist. [...] Hast du alles verstanden und bist du bereit? [...]

Kannst du das Buch „ED“ schon? (falls ja, direkt nach Meinung vgl. ES/ORIG fragen). Ich möchte jetzt mit dir über die zwei verschiedenen Texte aus dem Buch Emil und die Detektive sprechen, die du eben/letzte Woche gelesen hast. Dafür hast du jetzt noch einmal Zeit, in Ruhe die Texte anzuschauen/zu lesen. [...] (Ausreichend Lesezeit lassen.)

Den Text nennen wir jetzt immer Text 1 und den Text immer Text 2. (Markierung mit Karten)

Frage: Was **denkst** du zu den beiden Texten? Was ist dein **erster Eindruck**?

Frage: Findest du einen Text **besser oder beide gleich**?

Fallen dir beide Texte gleich gut zu lesen (verständl.)? Gleich spannend/interessant? Kannst du mir in deinen Worten beschreiben, warum? Was gefällt dir an TextX besser als an TextY? Woran machst du das Merkmal XX im Text fest? Liegt es daran, **wie d Text geschrieben** ist (Sprache) o. daran, **was erzählt** wird (Inhalt)? Welcher Text gefällt dir von der **Sprache** besser? Wie der Text geschrieben ist. Gibt es etwas, was dir an einem Text nicht gut gefällt?

Frage: Was fällt dir an **Gemeinsamkeiten** in der Sprache von Text 1 und Text 2 auf?

Frage: Was fällt dir an **Unterschieden** in der Sprache von Text 1 und Text 2 auf?

Welche Sprache liest du lieber? Sprach: z. B. die Wörter, Sätze, Formulierungen, Ausdrücke

Jetzt denken wir noch mal zurück an die Aufgabe, in der du dich in Emil hineinzuversetzen solltest. Das nennt man auch Perspektivwechsel. Man denkt und fühlt sich als Leser in die Figur, hier Emil, hinein.

Frage: War es **leicht oder schwierig** für dich, dir vorzustellen, du wärest Emil?

NEIN: Warum ist dir das schwergefallen? Lag das am Text?

Frage: JA: Hast du dir **vorgestellt**, du wärest Emil? Hast du das absichtlich für die Aufgabe gemacht, oder passierte das automatisch schon beim Lesen? Bei beiden Texten? Hast du dabei auch **geföhlt**, was Emil fühlt? Wie hast du dich dabei geföhlt?

Frage: JA: Konntest du dich **bei einem Text besser in Emil hineinversetzen, denken und föhlen**? Was hat es dir erleichtert, dich in Emil hineinzuversetzen? Inhalt/Wissen/Sprache? Findest du, dass einer der beiden Texte dir das leichter oder schwerer macht?

Frage: Welchen Text findest du besser für den PW (auch wenn du an die Geföhle denkst)?

Stell dir vor, es gibt einen Wettbewerb, bei dem einer der beiden Texte für den Perspektivwechsel eingesetzt werden soll. Welchen würdest du vorschlagen, warum?

Und zum Abschluss die letzte Frage: Welches Buch würdest du lieber lesen wollen, wenn es so wie Text 1 oder Text 2 geschrieben wäre? Kannst du in deinen eigenen Worten beschreiben, **warum genau**?

Vielen Dank für deine Antworten. Dann beenden wir hier die Aufnahme. *Ausschalten*. Nett, dankend verabschieden.

H. Codehandbuch des leitfadengestützten Interviews

Alle Interviews wurden nach vorliegendem Codehandbuch kategorisiert. Die Codierung ist allerdings nur von den Abschnitten vorgenommen worden, die von Relevanz für die Studie sind. Störungen oder Nebengespräche sind gekürzt und, da inhaltlich nicht relevant, nicht codiert.

H.1 Codes der Angaben der Textpräferenz

| Variable | Oberkategorie | induktiv: Präferenz | Ankerbeispiele |
|--|----------------------------|--|---|
| IP _{Obeide} Interview SuS Präferenz beide | beide gleich | Die Schüler*innen drücken aus, dass sie keine Textversion spezifisch präferieren und beide Texte gleich gerne oder nicht gerne in ihrer Freizeit lesen würden. | „ich würde beides einmal durchlesen“ (NTFH13_ES1, Z. 162) „ich würde halt beide lesen weil fand sie halt beide spannend und ich würde es halt gerne zum ende lesen“ (NMFP07_ES1, Z. 167–169) „mh also mir wäre das eigentlich dann komplett egal“ (NGJP26_ES1, Z. 125) „ich könnte mich nicht entscheiden“ (MAJP15_ES1, Z. 106) |
| IP _{1ORIG} Interview SuS Präferenz O-Text | O-Text lieber lesen | Die Schüler*innen drücken aus, dass sie den O-Text präferieren und in ihrer Freizeit lieber lesen würden. | „also weil ich finde das mit der sprache schöner hier [ORIG] und alles schön erklärt und alles da ist auch so eine einleitung eher drin als in dem anderen text [ES] ja“ (STJP18_O1, Z. 173–175) „weil der [ORIG] einfach mehr spannend ist als bei dem ersten [ES] ist“ (SFCP28_ES1, Z. 141–144) „weil ich finde da [ORIG] ist eine gewisse spannung mehr drin das heißt man fühlt so quasi mit“ (NBLP14_O1, Z. 121–122) „also mh: ich glaub, ich würde wirklich text eins [ORIG] nehmen weil dann habe ich auch mehr zeit zum lesen anstatt dann einmal für ein paar minuten einmal diesen text fertig zu lesen dann hab ich vielleicht mal mehr dann hab ich mehr informationen zum text“ (IMMH18_O1, Z. 159–166) |
| IP _{2ES} Interview SuS Präferenz ES-Text | ES-Text lieber lesen | Die Schüler*innen drücken aus, dass sie den ES-Text präferieren und in ihrer Freizeit lieber lesen würden. | „ähm das zweite [ES] weil das ein bisschen kürzer ist“ (HMLS27_O1, Z. 102) „ich würde dann so also so ein bisschen andere buch lesen weil das ist dann ein bisschen spannender“ (FIZP23_ES1, Z. 161–162) „weil es halt das erste buch [ES] ist und weil der auch etwas kürzer geschrieben ist“ (STIS01_ES, Z. 143–144) „der ist angenehmer zu lesen finde ich“ (SKGB29_O1, Z. 141) |

H.2 Codes der Begründungslinien der Interviews

| Interviewaussagen | | | | |
|-------------------|---------------------------------|--|--|--|
| Begründungslinien | | verbale Beschreibung | Begründungs-kategorie | Ankerbeispiele |
| B1 | textoberflächliche Begründungen | Lesemodus: informativischer Lesemodus Leseprozessebene: hierarchieniedrige Leseprozesse | Begründungen textoberflächlicher Merkmale der Textversionen beziehen sich auf die Textlänge oder einzelne Wörter oder die Zeilenzählung. Sie verweisen auf einen informativischen, kognitiv basierten Lesemodus. Die Schüler*innen scheinen sich den Text eher noch auf hierarchieniedrigen Leseprozessebenen zu erschließen, anhand derer das basale Verstehen eines Textes konstruiert wird. | Textlänge „nur das text zwei [ORIG] länger verfasst war“ (SDDP18_ES1, Z. 40) „ich mag halt kürzere texte so nicht so dass sie jetzt irgendwie so richtig dickes buch bekomm oder so“ (MHDS13_O1, Z. 12–14) |
| | | | | einzelne Wörter „halt weniger hauptbegriffe drin war[en] also diese schweren begriffe“ (SDDP18_ES1, Z. 134–135) „das war schwieriger weil da [ORIG] waren ähm viele komplizierte wörter und die geschichte war halt lang“ (TJAP20_O1, Z. 114–115) |
| | | | | Zeilenzählung „äh bei text zwei [ES] das hat mich auch ein bisschen aufgeregt dass die zahlen die ganze zeit danebenstanden“ (DMCS24_O1, Z. 119–120) |
| Subjekt | Textverständnis | Lesemodus: informativischer Lesemodus Leseprozessebene: hierarchieniedrige Leseprozesse | Begründungen zum Textverständnis beziehen sich konkret auf die subjektive Rezeption der Textversionen hinsichtlich der Verständlichkeit des Gesamttextes oder einzelner Wörter. Die Aussagen erscheinen als individuelle Einschätzungen von Textverständlichkeit. Die Schüler*innen beziehen sich in diesen Aussagen auf einen informativischen, kognitiv basierten Lesemodus und hierarchieniedrige Leseprozesse. | Verständlichkeit „ich fand text eins [ES] irgendwie besser verständlich weil in text zwei [ORIG] so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte“ (SDDP18_ES1, Z. 23–25) „weil da [ES] waren jetzt nicht so viele schwierige wörter da konnte ich es auch verstehen da waren halt so knappe sätze“ (TJAP20_O1, Z. 109–111) „also ich finde dass es da [ORIG] so richtig schön erklärt da hab ich alles verstanden“ (STJP18_O1, Z. 153–154) |

| | | | | | |
|---------|---|--|---|--------------------------------------|--|
| | | | | Einfach zu lesen | <p>„da ist der erste [ES] auch einfacher zu lesen“ (DMCS24_O1, Z. 108)</p> <p>„den zweiten [ES] fand ich dann ein bisschen einfacher zu lesen“ (MCHE06_O1, Z. 54)</p> <p>„weil der [ORIG] war [...] einfach leichter zu lesen weil man sich alles besser vorstellen konnte“ (ATTS24_O1, Z. 99–100)</p> |
| Subjekt | Arbeitsgedächtniskapazität, kognitive Belastung oder Entlastung | <p>Lesemodus: (informativischer Lesemodus)</p> <p>Leseprozessebene: allgemeine kognitive Voraussetzungen</p> | <p>Begründungen zur Arbeitsgedächtniskapazität, kognitiven Belastung oder Entlastung beziehen sich auf die subjektive Rezeption der Textversionen hinsichtlich der Wahrnehmung der Be-/Entlastung der eigenen Konzentration. Die Schüler*innen beziehen sich in diesen Aussagen eher auf einen informativischen, kognitiv basierten Lesemodus. Im Fokus steht dabei allerdings nicht das Lesen an sich. Hier werden insbesondere die kognitiven Voraussetzungen und Aktivitäten beschrieben, um grundständig einen Text zu erschließen.</p> | Konzentration | <p>„das könnte auch an der Konzentration dass man sich nicht so lang konzentrieren kann gelegen haben“ (SDDP18_ES1, Z. 83–84)</p> <p>„weil er [ES] einfach ein bisschen kürzer ist und ich mich besser konzentrieren kann weil sonst verbrauche ich meine ganze Konzentration für den Text und kann mich dann nicht mehr darauf konzentrieren dass ähm ich noch mich hineinfühlen soll“ (SDDP18_ES1, Z. 134–139)</p> |
| Subjekt | Lesemotivation | <p>Lesemodus: (intimer Lesemodus)</p> <p>Leseprozessebene: Subjektebene</p> | <p>Die Schüler*innen beziehen sich in ihren Aussagen auf die Ursachen ihrer Motivation zu lesen. Die Motive können intrinsisch verankert und persönlichen Ursprungs sein. Oder aber die Motive sind extrinsisch verankert und beziehen sich auf Anweisungen und Handlungen anderer Personen. Mit dem Bezug auf Lesemotive liegt eher ein intimer Lesemodus vor.</p> | intrinsische und extrinsische Motive | <p>„ich möchte eigentlich nur Spaß am Lesen haben und wenn man später dafür Belohnung bekommt ist das trotzdem schön wenn man halt mal was bekommt oder so“ (AUJU01_ES1, Z. 104–107)</p> |

| | | | | | |
|----------------|---------------------------------|---|---|---|---|
| Subjekt | persönliche Erfahrungen | Lesemodus: (intimer Lesemodus) Leseprozessebene: Subjektebene | Die Schüler*innen beziehen sich in ihren Aussagen auf persönliche Erfahrungen, die in Rezeption der Textversionen angesprochen werden. Die Inhalte eines Textes erinnern an eigens erlebte Situationen. In dem Rückbezug des Gelesenen auf persönliche, oft emotional besetzte Erfahrungen liegt eher intimer Lesemodus vor. | Zusammenhang von erzählten Inhalten und Lebenserfahrungen | „ja weil sie dann auch schon wieder verzweifelt war sie hat den typen verloren und da hab ich halt auch richtig mitgeföhlt weil ich kann das verstehen ich wollte mal einmal nicht mit zu dem wochenende von meinem vater und ich bin abgehauen“ (NMFPO7_ES1, Z. 128–133) |
| B2 | inhaltliche Begründungen | Lesemodus: intimer Lesemodus Leseprozessebene: hierarchiehohe Leseprozesse | Begründungen inhaltlicher Merkmale der Textversionen beziehen sich auf die erzählten Inhalte. Auch die Wirkung der Inhalte wie die vom Text evozierte Spannung oder das individuelle Interesse am Text kommen in den Aussagen vor. Die Geföhle werden als Kategorie hinzugenommen, weil zum Teil explizit auf die in den Texten genannten Geföhle eingegangen wird. Hier scheint eher ein intimer Lesemodus vorzuliegen. Zudem erschließen sich die Schüler*innen den Text auch auf hierarchiehohen Leseprozessebenen und scheinen zum Teil ein mentales Modell der Textversionen zu bilden, um meta-kognitive Begründungen zu geben. | Inhalt, Textstellenbezug | „der erste text [ORIG] ähm: der wurde halt sehr viel ähm (.) so beschrieben halt wie es wie es passiert ist“ (TJAP20_O1, Z. 34–35) „und was ich gut fand dass ähm er gleich zum pfarrer [fahrer] gegangen ist“ (IMML10_ES1, Z. 5–8) |
| | | | | Spannung, Aufregung | „ich finde eigentlich die erste [ORIG] schon ein bisschen spannender“ (TJAP20_O1, Z. 15) „ähm weil der [ORIG] auch noch ein bisschen spannender ist weil er da ganz schnell hinterherkommt also den dieb“ (IMML10_ES1, Z. 35–37) „ich fand den zweiten [ORIG] ein bisschen spannender weil das hat sich ja mehr so in die länge gezogen äh und dadurch ist dann die aufregung sozusagen auch mehr gestiegen“ (NGJP26_ES1, Z. 32–34) |
| | | | | Interesse | „ich fand den [ORIG] einfach spannender und interessanter weil der halt ausführlicher war“ (ATTS24_O1, Z. 13–14) |
| | | | | Geföhle, Mitfühlen, Emotionen | „dass ich da besser ähm so mitfühle in der geschichte halt“ (HMLS27_O1, Z. 15–16) „viel mehr äh emotionen“ (MHDS13_O1, Z. 92) |

| | | | | | |
|-----------|---------------------------------|---|--|---|--|
| B3 | sprachliche Begründungen | <p>Lesemodus: ästhetischer Lesemodus</p> <p>Leseprozessebene: hierarchiehohe Leseprozesse</p> | <p>Begründungen sprachlicher Merkmale je Textversion beziehen sich auf Formulierungen der Texte, einzelne sprachlich auffällige Textstellen oder verwendete Zeitformen. Hier scheint eher ein ästhetischer Lesemodus vorzuliegen: Die Schüler*innen nehmen den Text (auch) in seiner literarischen Ästhetik wahr und bewerten die Wirkung der Sprache als relevantes Merkmal der Textversionen. Es wird eher auf hierarchiehohe Leseprozessebenen und mittels eines mentalen Modells begründet, um in genauer Wahrnehmung des Textes auf sprachliches und literarisches Vorwissen zurückzugreifen und dieses Wissen metareflexiv mit den Textversionen und eigenen Rezeptionen sowie Präferenzen abzugleichen.</p> | <p>sprachliche Mittel</p> | <p>„dass halt im zweiten text mehr so also plötzliche satzanfänge stehen“ (JDHM19_ES1, Z. 59–60)</p> <p>„auch so fragen so eine so eine etappe im prinzip kommt also so eine spannungsfrage wo man schon denkt wie könnte das ausgehen“ (NBLP14_O1, Z. 64–66)</p> |
| | | | | <p>Formulierungen</p> | <p>„nur der zweite ist äh: etwas langweilig geschrieben [...] und der erste text war etwas spannender vom formulieren her und vom lesen“ (NBLP14_O1, Z. 3–4; 17–18)</p> <p>„beim text zwei [ES] ist das so so ein bisschen ähm so wie heißt das so ein bisschen dialektisch geschrieben“ (STJP18_O1, Z. 36–39)</p> <p>„und ähm mit der sprache meine ich dass ähm dass da auch nicht so sag ich mal wörter drin sind also so die nicht zusammenpassen“ (STJP18_O1, Z. 55–57)</p> |
| | | | | <p>sprachlicher Vergleich von Textstellen</p> | <p>„der andere [ES] der war so da waren nicht so viele weil irgendwo [ORIG] stand glaube ich er schlängelt sich wie ein indianer durch die menschenmasse“ (ATTS24_O1, Z. 4–6)</p> <p>„als beispielsatz nehme ich jetzt mal ähm wenn man sagt ‚tom hatte sehr viel angst‘ oder sowas dass man halt mehr gefühle einbaut anstatt so so lala so (..) langweilig“ (NBLP14_O1, Z. 35–39)</p> |
| | | | | <p>Zeitform</p> | <p>„und es [ES] wurde in vergangenheit geschrieben das machts einen dann auch ein bisschen schwerer sich in emil hineinzusetzen weils nicht gerade passiert“ (JSJA13_O1, Z. 80–83)</p> |

H.3 Codes der Gelingensbedingungen der Perspektivenübernahme (PÜ)

| Variable | Oberkategorie | induktiv: PÜ: Gelingensbedingungen und optionale Zusammenhänge | Ankerbeispiel |
|---|---|---|--|
| PÜTV PÜTextverstehen positiv | PÜ hängt positiv mit (genauem) Verständnis zusammen | Die Schüler*innen beschreiben, dass die Perspektivenübernahme gut oder schlecht, besser oder schlechter geklappt hat, wenn ein Text gut/besser oder schlecht/schlechter verstanden wurde. Sie bringen das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme in einen Zusammenhang mit dem Textverständnis. | „mh: ich habs gemerkt weil der [ORIG] einfach noch längere sätze drin sind dass die einfach waren und dass man sich da auch hineinversetzen kann was genau passiert oder wie wie was gekommen ist [...] also text eins [ES] war leicht aber text zwei [ORIG] war mh: ein bisschen schwieriger aber man konnte sie gut hineinversetzen“ (SFCP28_ES1, Z. 92–95; 104–105) |
| PÜTLn Textlänge negativ | PÜ hängt mit Textlänge negativ zusammen (Konzentration) | Die Schüler*innen beschreiben, dass das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme in einem Zusammenhang damit steht, wie lang die Textversion ist. In diesem Fall beschreiben sie, dass die Perspektivenübernahme <u>schlechter</u> gelingt, wenn der Lesetext länger ist, als wenn der Text kürzer ist. | „also wenn eine also für mich wenn eine geschichte länger ist dann muss man viel mehr denken und der hat' der denkt dann ja auch viel mehr und danach muss man sich äh: sehr konzentrieren“ (SBDP04_ES1, Z. 97–100) |
| PÜTLp Textlänge positiv | PÜ hängt mit Textlänge positiv zusammen | Die Schüler*innen beschreiben, dass das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme in einem Zusammenhang damit steht, wie lang die Textversion ist. In diesem Fall beschreiben sie, dass die Perspektivenübernahme <u>besser</u> gelingt, wenn der Lesetext länger ist, als wenn der Text kürzer ist. | Int.: „[...] was dir geholfen hätte dich in emil hineinzusetzen“ HALL28_ES1: „wenn ähm das wär einfacher vielleicht wenn der text länger wäre“ (HALL28_ES1, Z. 99–101) |
| PÜMT3 | PÜ hängt mit Spannung zusammen | Die Schüler*innen beschreiben, dass das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme mit einem spannenden Textinhalt zusammenhängt. | „weil ich finde da [ORIG] ist eine gewisse spannung mehr drin das heißt man fühlt so quasi mit“ (NBLP14_O1, Z. 121–122) |
| PÜMT8 | PÜ hängt mit Gefühlsausdruck des Textes zusammen | Die Schüler*innen beschreiben, dass das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme damit zusammenhängt, wie in dem Lesetext Gefühle zum Ausdruck kommen. | „weil halt da [ORIG] sind mehr infos und mehr äh gefühle weil der erste [ES] war so grob äh und der zweite [ORIG] war mehr gefühlvoll“ (AAAP30_ES1, Z. 115–116) „weil da [ORIG] konnte man die gefühle mehr rauslesen“ (PMFP15_ES1, Z. 80) |
| PÜInv. | PÜ hängt mit persönlicher Involviertheit zusammen | Die Schüler*innen beschreiben, dass das Gelingen der eigenen Perspektivenübernahme mit der persönlichen Involvierung, dem auch emotionalen Angesprochensein von der erzählten Situation zusammenhängt. | „ja weil sie dann auch schon wieder verzweifelt war sie hat den typen verloren und da hab ich halt auch richtig mitgeföhlt weil ich kann das verstehen ich wollte mal einmal nicht mit zu dem wochenende von meinem vater und ich bin abgehauen“ (NMFP07_ES1, Z. 128–133) |

I. Interviewtranskripte mit Fallbeschreibungen

Transkript: NGJP26_ES1

16.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | NGJP26_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K1 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 25.04.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 08:43 Min. |
| Datei | REC003_NGJP26 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: und die erste frage ist einfach nur dass du mir kurz sagst was
 2 du zu den beiden texten so denkst wie dein erster eindruck ist
 3 NGJP26: also ich ähm wie ich die so fand
 4 KJSD03: hm_hm
 5 NGJP26: ich fand die texte ziemlich spannend ähm aber so ich also ich
 6 bin nicht so hm so ein großer fan diesen detektivengeschichten
 7 und so aber sonst so äh für leute die das so interessiert
 8 finde ich die eigentlich ganz gut
 9 KJSD03: hm_hm ok
 10 und findest du einen text besser oder findest du beide gleich
 11 NGJP26: äh ich fand den äh zweiten text besser weil der wurde so
 12 ausführlicher erzählt und so weil der war ja da auch länger
 13 und ja
 14 KJSD03: und fandst du den besser wenn du noch mal genau drüber
 15 nachdenkst der ist länger war der irgendwie auch für dich auch
 16 leicht zu verstehen
 17 oder war der eher schwerer
 18 NGJP26: ähm also durch diese äh also für mich war das jetzt nicht
 19 schwerer wenn der so länger ist weil ich lese eigentlich auch
 20 jeden abend
 21 KJSD03: ja ok
 22 und hast du das gefühl ein text von beiden ist leichter
 23 NGJP26: äh ne also ich fand ja den erste der erste so ein bisschen
 24 leichter weil ähm im zweiten text fand ich waren schon so
 25 schwierigere wörter drin aber die ähm aber die hab ich dann
 26 mit ein bisschen nachdenken auch dann verstanden
 27 KJSD03: ja wenn man so guckt wo stehen die im text was gehört dazu
 28 und fandst du beide texte gleich spannend

29 oder fandest du einen spannender als den anderen
30 NGJP26: ich fand den zweiten ein bisschen spannender weil das hat sich
31 ja mehr so in die länge gezogen äh und dadurch ist dann die
32 aufregung sozusagen auch mehr gestiegen
33 KJSD03: ja (..) gab es auch was an den texten was dir nicht gut
34 gefallen hat
35 NGJP26: (.) ähm ich fands halt so ähm ja so ein bisschen doof dass der
36 text so direkt angefangen hat aber das war ja auch direkt
37 kapitel vier also da hätte man äh eher das ganze buch lesen
38 müssen ähm weil ich habe vorher nicht so verstanden hä wieso
39 ist der auf einmal äh im bus was was passiert da überhaupt
40 gerade ne und ja
41 KJSD03: man wird so reingeworfen
42 NGJP26: ja
43 KJSD03: ja das stimmt wenn du noch mal an die beiden texte im
44 unterschied denkst gibt es da gemeinsamkeiten in der sprache
45 also wenn du schaut wie ist der text genau geschrieben wie
46 sind die sätze und die wörter
47 gibt es da gemeinsamkeiten oder würdest du sagen das ist gibt
48 was unterschiedliches
49 NGJP26: äh also ich fand die jetzt eigentlich gleich
50 KJSD03: ja ok
51 schau noch mal einfach die ersten zwei sätze in beiden texten
52 an ob du vielleicht doch noch unterschiede oder
53 gemeinsamkeiten finden kannst und sonst machen wir die nächste
54 frage
55 (20.0)
56 NGJP26: ähm also hier in diesem in diesem text da war das halt so das
57 der ähm glaub ich eher von emil gesprochen hat und in dem
58 anderen hat emil eher so von sich gesprochen
59 KJSD03: ja wie meinst du das genau?
60 beschreib mir das noch mal
61 NGJP26: also so dass hier der äh die person die das geschrieben hat
62 hat dann von emil gesprochen und in dem anderen hat emil
63 gesprochen
64 KJSD03: also meinst du in dem text wie müssen immer sagen in dem text
65 zwei sozusagen bei dir da hat wurde von emil gesprochen
66 NGJP26: wurde von emil gesprochen
67 KJSD03: okay und in dem anderen hat emil selber gesprochen
68 NGJP26: ja
69 KJSD03: das ist ja ein bisschen so als hätte in dem anderen emil immer
70 ich gesagt
71 NGJP26: ja also ne das war jetzt nicht so aber so also der hat auch
72 eher selbst gesprochen
73 also so dass die person gesprochen hat
74 KJSD03: ja ja da war mehr dial² oder mehr erzählung von emil un:d von
75 den wörtern und den sätzen
76 NGJP26: äh sonst hab ich da nichts bemerkt
77 KJSD03: ok
78 dann denken wir auch noch mal an die aufgabe in der du dich
79 in emil reinversetzen solltest diese äh dieser ist ja ein
80 innerer monolog mh du hast also emils perspektive eingenommen
81 das nennt man auch perspektivwechsel man denkt und fühlt sich
82 in den in die in die figur emil rein war es leicht oder
83 schwierig für dich dir vorzustellen du wärst emil
84 NGJP26: also mir vorzustellen ich wäre emil war eigentlich äh ziemlich
85 leicht nur nach der zeit ist mir nichts mehr so eingefallen
86 was er fühlen könnte oder so aber ich hab dann äh fünf sätze
87 schon geschafft
88 KJSD03: und hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
89 auch richtig gefühlt was er fühlt
90 NGJP26: eigentlich habe ich mir das nur so vorgestellt

91 KJSD03: ja also dich so reingedacht
92 und wenn du daran denkst wenn du gelesen hast ist das da auch
93 schon passiert oder ist das erst in der aufgabe passiert dass
94 du gedacht hast wie emil denkt
95 NGJP26: äh also mir ist es erst in der aufgabe passiert dass das so
96 daran gedacht hab ähm weil wenn ich das jetzt so wäre aber äh
97 also während des textes ist nicht so ist mir das nicht so ja
98 dass ich gedacht hab wenn ich das wäre dann dudu
99 KJSD03: ja
100 da hast du dich nicht so reingedacht
101 und ist dir das bei einem text besser oder leichter gefallen
102 als dem anderen text dieses schreiben als wärest du emil und
103 hineindenken
104 NGJP26: eigentlich war es bei beiden gleich
105 KJSD03: ja obwohl die unterschiedlich lang sind unterschiedliche
106 inhalte hatten
107 NGJP26: ja
108 KJSD03: und die vorletzte frage welchen text würdest du einsetzen wenn
109 man jetzt diesen perspektivwechsel üben würde
110 also wenn man sagt wir üben jetzt ganz stark dass man sich in
111 emil hineindenkt und auch hineinfühlt
112 würdest du dann eher den kürzeren text eins oder den längeren
113 text zwei nehmen
114 NGJP26: ich würde eher den text zwei weil da wird es ja auch
115 ausführlicher ähm besch² geschrieben ist das dann
116 und dann hat man auch so mehr wo man so dran denken kann
117 KJSD03: hm_hm
118 und die letzte frage wenn du dir ein buch aussuchen dürftest
119 was eher wie text eins geschrieben ist oder eher wie text zwei
120 würdest du eins von beiden lieber lesen
121 NGJP26: mh also mir wäre das eigentlich dann komplett egal
122 KJSD03: ja
123 NGJP26: weil es war ja eigentlich beides halt dieses mit äh emil und
124 so und äh ja deshalb ist ja eigentlich der gleiche inhalt nur
125 in dem einen wurde es halt ausführlicher erzählt und vielleicht
126 auch noch ein paar andere sachen
127 aber dann wäre es mir das glaube ich egal
128 KJSD03: ja also wenn du zuhause beide bücher stehen hättest würdest
129 du wär dir ganz egal beides lesen
130 NGJP26: ((nickt))
131 KJSD03: ja super

Transkript: SDDP18_ES1

18.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | SDDP18_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 25.04.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:35 Min. |
| Datei | REC009_SDDP18 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: dann ist die allererste frage was denkst du zu den beiden
2 texten wie ist da dein eindruck
3 SDDP18: also ich fand beide texte eigentlich recht spannend
4 ich konnte mich aber bei dem ersten text irgendwie besser
5 konzentrieren
6 KJSD03: welches war der erste text war das der hier oder der
7 SDDP18: ähm das war glaub ich der hier
8 KJSD03: den hattest du zuerst
9 SDDP18: ja
10 KJSD03: dann nennen wir den auch immer text eins ja
11 SDDP18: bei dem konnt ich mich halt mehr konzentrieren
12 KJSD03: mh:
13 SDDP18: sonst haben die mir eigentlich beide ganz gut gefallen
14 KJSD03: hast du die aufgaben bis zum ende bearbeitet
15 SDDP18: ähm ja eigentlich habe ich alle aufgaben durch
16 KJSD03: und kanntest du emil vorher
17 emil und die detektive
18 SDDP18: ne das kannte ich nicht vorher
19 KJSD03: und würdest du sagen ähm beide texte konntest du gleich gut
20 lesen
21 die waren beide gleich gut verständlich oder einer war anders
22 als der andere
23 SDDP18: ich fand text eins irgendwie besser verständlich weil in text
24 zwei so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte
25 KJSD03: hm_hm
26 und wie bist du dann damit umgegangen wenn du die nicht
27 kanntest
28 SDDP18: ja ich hab sie ja gefragt dann
29 KJSD03: ja die lehrer hast du dann gefragt
30 SDDP18: ja

31 KJSD03: ja super
32 und fandest du beide texte auch gleich spannend
33 oder gleich interessant
34 SDDP18: ich fand die gleich spannend die ja
35 KJSD03: vom inhalt
36 SDDP18: ja ich fand die gleich weil viele leute fanden ja text zwei
37 spannender abe:r ich fand text eins und zwei gleich spannend
38 weil es gab ja nicht so große unterschiede eigentlich
39 nur dass text zwei länger verfasst war
40 KJSD03: hm_hm
41 und fandest du wenn es vom inhalt nicht so viele unterschiede
42 gab war doch länger verfasst hast du gesagt
43 was heißt länger verfasst für dich
44 was war da anders
45 SDDP18: also dass die eine geschichte genauer geschrieben war also der
46 zweite text
47 KJSD03: und fandest du auch dass der von der sprache auch anders noch
48 mal war
49 SDDP18: ja da waren mehr fachbegriffe drin
50 KJSD03: hm_hm
51 und von den sätzen war das da irgendwie auch anders
52 wie das geschrieben ist
53 SDDP18: ähm der satzbau war glaub ich eigentlich recht leicht weil ich
54 hab ja später auch noch mal den anderen angeguckt und
55 eigentlich war vom satzbau viele sätze auch übernommen
56 KJSD03: übernommen in welchem text
57 SDDP18: also von text eins in text zwei
58 KJSD03: ok
59 und text zwei war der längere text noch mal ne
60 SDDP18: ja
61 KJSD03: findest du denn dass es unterschiede in der sprache sonst gar
62 nicht gab
63 also dass du gar keine unterschiede gefunden hast
64 SDDP18: ho eigentlich nicht
65 KJSD03: ok
66 dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
67 hineinversetzen solltest
68 wo ihr dazu texte geschrieben habt
69 das nennt man auch perspektivwechsel
70 also man denkt und fühlt sich als leser in die figur emil
71 hinein
72 war das leicht oder schwierig für dich
73 SDDP18: das war also recht leicht eigentlich | aber wie schon gesagt
74 der zweite text da hatte ich irgendwie mehr probleme als beim
75 ersten weil beim ersten konnte ich auch viel mehr schreiben
76 als beim zweiten
77 KJSD03: hm_hm
78 ok
79 und beim ersten ist dir das dann leichter gefallen
80 SDDP18: ja das ist mir sehr viel leichter gefallen
81 KJSD03: weißt du woran das vielleicht gelegen haben könnte
82 SDDP18: das könnte auch an der konzentration dass man sich nicht so
83 lang konzentrieren kann gelegen haben
84 KJSD03: hm_hm und kann es auch am text gelegen habe? hat es was mit
85 dem text zu tun
86 SDDP18: ähm an dem text (.) wär mir jetzt eigentlich nichts aufgefallen
87 nur dass der dann halt länger war und dann wenn ich wenn man
88 so mehr liest fällt's dann ja auch einem schwer sich nach einer
89 zeit dann noch mal richtig gut konzentrieren zu können

90 KJSD03: und du würdest sagen wenn du viel gelesen hast dann fällt es
 91 dir auch schwer dich in emil hineinzuverdenken obwohl du dann
 92 ja eigentlich nicht mehr liest
 93 SDDP18: ja irgendwie schon
 94 KJSD03: ja
 95 SDDP18: aber weil beim lesen halt ich schalt so bisschen halt immer
 96 ab
 97 KJSD03: ja
 98 und du hast gesagt du konntest dich gut in emil hineinfühlen
 99 ist das nur ein also dass du dir vorgestellt hast was emil
 100 denkt oder hast du auch so selber gefühlt was emil denkt
 101 SDDP18: also ich hab jetzt schon selber so gedacht dass ich so emil
 102 bin und da auch so in dem zugabteil sitze und mein ganzen geld
 103 weg ist
 104 KJSD03: hm_hm
 105 hast du das auch schon beim lesen gedacht
 106 oder hast du das hinterher gedacht
 107 SDDP18: ne auch schon mehr beim lesen
 108 KJSD03: und fühlst du dann richtig mit emil mit
 109 oder stellst du dir das nur vor
 110 SDDP18: also mitfühlen nicht ganz so
 111 aber schon so bisschen
 112 KJSD03: bisschen ja
 113 hat dir etwas erleichtert dass du dich in emil hineinfühlen
 114 konntest
 115 SDDP18: also es war dann leichter den text zu schreiben weil man dann
 116 ja auch weiß wie man sich fühlt
 117 nicht einfach nicht nur zu denken das man jetzt da eine person
 118 ist
 119 weil w² wo genau soll man dann wissen wie man sich fühlt
 120 und nicht einfach
 121 KJSD03: also wenn der text schwerer ist und du dich mehr konzentrieren
 122 musst dann fällt es dir auch nicht so leicht das danach
 123 zuschreiben
 124 mit dem emil
 125 SDDP18: nein eher nicht
 126 KJSD03: wenn du dir jetzt vorstellst du würdest einen wettbewerb machen
 127 für diesen perspektivwechsel
 128 und du müsstest einen von beiden texten aussuchen
 129 welchen text würdest du dann nehmen
 130 SDDP18: den ersten
 131 KJSD03: warum
 132 SDDP18: weil der leichter war und halt weniger hauptbegriffe drin
 133 war[en] also diese schweren begriffe und weil er einfach ein
 134 bisschen kürzer ist und ich mich besser konzentrieren kann
 135 weil sonst verbrauche ich meine ganze konzentration für den
 136 text und kann mich dann nicht mehr darauf konzentrieren dass
 137 ähm ich noch mich hineinfühlen soll
 138 KJSD03: ja super
 139 und würdest du wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso
 140 geschrieben wie der text eins und ein buch ist genauso
 141 geschrieben komplett wie text zwei
 142 welches buch würdest du lieber lesen
 143 SDDP18: also lieber lesen nur lesen oder danach auch wieder schreiben
 144 oder so ähnlich
 145 KJSD03: erstmal nur lesen
 146 SDDP18: oh ich glaub da könnt ich mich nicht so richtig entscheiden
 147 das zweite buch wäre dann schon so ein bisschen anders also
 148 größer und länger aufgebaut aber das erste buch da drin würde
 149 ich halt mehr verstehen | da könnt ich mich jetzt nicht
 150 entscheiden
 151 KJSD03: ja und wenn du danach auch noch aufgaben bearbeiten müsstest

- 152 SDDP18: dann würde ich auf jeden fall das erste buch nehmen
153 KJSD03: ja

Transkript: STJP18_O1

16.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | STJP18_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 25.04.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 08:21 Min. |
| Datei | REC008_STJP18 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist einfach nur ähm ach ne bevor wir das machen
2 welcher text welchen text hattest du zuerst
3 diesen langen text oder den kurzen
4 STJP18: äh den langen
5 KJSD03: ok dann nennen wir den langen text auch immer text eins
6 STJP18: ok
7 KJSD03: dass wir wissen weil ihr hattet ja a und b test und jeder
8 hatte einen unterschiedlichen zuerst also der lange text ist
9 immer text eins
10 ähm die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie
11 ist so dein eindruck zu den texten
12 STJP18: also die texte waren beide gut ähm es hat auch spaß gemacht
13 die beide zu lesen
14 ja
15 KJSD03: ok
16 und findest du einen text besser oder beide gleich
17 STJP18: ich finde den text eins besser weil dort wird das ja alles
18 noch erklärt wie er an den zug geht und das finde ich alles
19 ein bisschen spannender
20 KJSD03: findest du das spannender und interessanter
21 STJP18: ja
22 KJSD03: findest du auch dass einer von beiden texten besser zu lesen
23 ist für dich
24 STJP18: ne beide gleich
25 KJSD03: liegt das vielleicht auch daran oder anders kannst du
26 unterschiede oder gemeinsamkeiten von der sprache von den
27 beiden texten also wie die geschrieben sind
28 STJP18: ne
29 KJSD03: findest du die sind beide gleich geschrieben
30 du kannst sonst auch noch mal reingucken in die ersten paar
31 sätze und das noch mal versuchen zu vergleichen

32 (11.0)
33 STJP18: ähm an also der erste text der ist so ein bisschen wie nennt
34 man das (...)
35 KJSD03: beschreibs einfach ich verstehe es bestimmt
36 STJP18: also der erste text ähm der lange der ist so bisschen am anfang
37 sind die also das ist halt so ähm au² ich finde ne beim text
38 zwei ist das so so ein bisschen ähm so wie heißt das so ein
39 bisschen dialektisch geschrieben
40 KJSD03: so ähm umgangssprachlich
41 ah: als würde der das so direkt erzählen
42 STJP18: hm hm
43 KJSD03: und bei text eins wie war das da
44 STJP18: ähm: und dort war das eigentlich also da fand ich das ganz
45 normal
46 KJSD03: was heißt normal
47 STJP18: mh also so hätte ich den auch geschrieben dass ähm halt nicht
48 so wirklich dann also dass er das nicht so richtig erzählt
49 sondern so ähm (...) ähm
50 KJSD03: ist schon richtig was ist da mehr
51 was ist da mehr drin außer das direkte erzählen?
52 STJP18: ähm da ist so ein bisschen mehr sag ich mal so eine einleitung
53 mehr
54 KJSD03: ja super genau
55 manchmal passiert da auch mehr drumherum noch außer das
56 erzählen oder
57 STJP18: ja
58 KJSD03: würdest du sagen ähm von der sprache war ein text schwieriger
59 als der andere zu lesen
60 STJP18: ja text zwei fand ich ein bisschen schwieriger aber auch nur
61 ein ganz bisschen
62 KJSD03: text zwei war der mit den nummern
63 STJP18: ja
64 KJSD03: den fandest du schwieriger zu lesen
65 STJP18: ((nickt))
66 KJSD03: boar das musst du mir beschreiben bisher haben nämlich immer
67 alle das andersherum gesagt
68 warum fandest du text zwei schwieriger
69 STJP18: weil dort ist irgendwie so also den habe ich jetzt nicht so
70 verstanden
71 dort ist das halt so ein bisschen (...) also so ein bisschen
72 durcheinander alles und so ein bisschen schwer beschrieben
73 KJSD03: echt? ok aber du bist dir ganz sicher dass der ist ne² weil
74 der text haben bis jetzt immer alle gesagt fanden sie leichter
75 und du findest den aber schwieriger zu verstehen
76 STJP18: ((nickt))
77 KJSD03: den anderen text wirklich auch leichter
78 STJP18: ((nickt))
79 KJSD03: und hattest äh hattest du irgendwie schwierigkeiten mit
80 einzelnen worten
81 STJP18: ja ich weiß nicht ob das hier war nein das war im ersten coupé
82 KJSD03: ja wie hast du das gelöst die schwierigkeit mit dem wort
83 STJP18: ähm gar nicht
84 KJSD03: du hast es einfach nicht verstanden
85 STJP18: ja
86 KJSD03: ok
87 ähm weil manchmal kann man sich das ja auch so ein bisschen
88 erschließen durch den text sozusagen
89 dass man das dann findet
90 STJP18: ich hab so ich hab so gedacht dass das dann so ein raum ist
91 wo dann so ein ich glaub ich weiß nicht ob es das war irgendwie
92 so ein privatraum oder sowas

93 KJSD03: ja genau ja
94 also hast du dir doch was dabei gedacht
95 du hast es nicht ganz leer gelassen
96 STJP18: hm_hm
97 KJSD03: super
98 kann kommen wir noch mal zu der aufgabe in der du dich in emil
99 hineinversetzen solltest
100 das nennt man ja auch perspektivwechsel
101 und man denkt und fühlt dann wenn man den text liest oder
102 hinterher wie die figur denkt oder fühlt
103 ist dir das leicht oder schwer gefallen dir vorzustellen
104 STJP18: leicht
105 KJSD03: ja
106 warum
107 STJP18: weil ich finde das irgendwie leicht die geschichte war jetzt
108 nicht so schwer zu verstehen da konnte mich ich mich super
109 leicht in den hineinversetzen und ich habe auch richtig mit
110 dem mitgeföhlt und sowas
111 KJSD03: ah: du hast also auch so richtig geföhlt was er fühlt
112 STJP18: hm_hm
113 KJSD03: ist das denn auch schon beim lesen passiert oder erst in der
114 aufgabe
115 STJP18: auch schon beim lesen
116 KJSD03: und war das bei beiden texten gleich
117 STJP18: mh: ne
118 also im ersten text da ähm wurde ja auch da wurde ihm das ja
119 alles geklaut da hab ich mich so geföhlt als würde mir das
120 geklaut würden
121 und im zweiten text da wurde da ist ja alles aufgefliegen wie
122 das war und so
123 und da hab ich mich auch mit ihm mitgeföhlt weil da dann ja
124 auch wieder so ein bisschen glücklich
125 KJSD03: ja und konntest du dich bei einem text wirklich besser
126 reinföhlen oder ging das einfach nur unterschiedlich aber
127 trotzdem beides gut
128 STJP18: beides gut
129 KJSD03: ähm hat dir etwas erleichtert dass du dich da rein föhlen
130 konntest in die figur
131 STJP18: ja
132 KJSD03: was denn was
133 STJP18: also ich konnte das dann irgendwie als ich ich hab mir das
134 zweimal durchgelesen weil beim ersten mal den zweiten text
135 habe ich nicht so richtig verstanden
136 beim zweiten mal hab ich mich dann noch mal mehr hineinversetzt
137 in den ähm in den text und dann wusste ich doch da hab ich
138 auch alles verstanden wenss um mich da ginge
139 KJSD03: ah okay
140 mh stell dir vor du müsstest jetzt einen wettbewerb machen in
141 dem es um perspektivwechsel geht um dieses hineinversetzen in
142 emil und du müsstest aber einen text dafür aussuchen welchen
143 text würdest du vorschlagen
144 STJP18: ähm den ersten
145 KJSD03: den ersten wieso
146 STJP18: weil der erste ich finde dass es dort ein bisschen schöner
147 erklärt und bisschen mit der sprache finde ich es da ein
148 bisschen schöner
149 KJSD03: okay das musst du mir erklären
150 was findest du mit der sprache schöner
151 STJP18: also ich finde dass es da so richtig schön erklärt da habe ich
152 alles verstanden
153 und ähm mit der sprache meine ich dass ähm dass da auch nicht
154 so sag ich mal wörter drin sind also so die nicht

Transkript: MAJP01_O1

04.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | MAJP01_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K2 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 03:24 Min. |
| Datei | REC012_MAJP01 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: und wie war dein eindruck von den texten
2 MAJP01: mh gut
3 KJSD03: beide gut
4 MAJP01: ähm nein ich fand den text zwei ein bisschen besser weil es
5 spannender war ein bisschen für mich
6 KJSD03: ah: okay
7 den fandest du spannender
8 kannst du beschreiben wieso
9 MAJP01: weil da um den dieb ging ja deswegen
10 KJSD03: und text eins fandest du nicht so gut
11 MAJP01: nicht so
12 KJSD03: warum nicht
13 MAJP01: wegen dem detektiv oder so
14 weil ich hab da nicht erfahren um was es geht da
15 warum er so guckt oder so
16 KJSD03: ah
17 MAJP01: und bei text zwei stand es dass sein geld geklaut wurde
18 KJSD03: da stand also auch mehr drin und auch genauer
19 MAJP01: ja
20 KJSD03: und fandest du beide texte gleich gut zu lesen
21 MAJP01: ja
22 KJSD03: ja
23 ist dir nicht einer leichter gefallen zu lesen
24 MAJP01: hm?hm
25 sind beide gleich
26 KJSD03: und welchen fandst du interessanter
27 MAJP01: text zwei
28 KJSD03: text zwei
29 mh: wie findest du dass die texte geschrieben sind
30 findest du di?
31 MAJP01: gut

32 KJSD03: gut geschrieben
33 MAJP01: ja
34 KJSD03: ja echt beide machst du keinen unterschied
35 MAJP01: hm²hm
36 KJSD03: gibt es auch was was dir an den texten nicht gut gefällt
37 MAJP01: nein
38 KJSD03: nein ok
39 dann gucken wir uns noch mal ganz kurz die sprache an
40 fandest du bei einem text die sprache anders oder besonders
41 MAJP01: hm²hm
42 ist alles gleich
43 KJSD03: wenn du an die aufgabe denkst wo du dich in emil hineinversetzen
44 solltest diesen perspektivwechsel
45 ist dir das leicht gefallen oder war das schwierig
46 MAJP01: ein bisschen schwierig
47 KJSD03: schwierig
48 MAJP01: ja
49 KJSD03: warum war es schwierig
50 MAJP01: weil ich es nicht so verstehe oder so
51 KJSD03: weil du es nicht so verstehst
52 MAJP01: ja
53 KJSD03: war das bei beiden texten so dass du es nicht so verstanden
54 hast
55 MAJP01: äh: nein
56 bei (.) eins war es ein bisschen schwierig
57 KJSD03: bei eins war es sogar schwieriger für dich
58 MAJP01: ein bisschen so
59 KJSD03: warum war das bei text eins ein bisschen schwieriger mit der
60 perspektive
61 MAJP01: weil ich da nicht wusste was ich schreiben soll oder so
62 KJSD03: ah und bei text zwei wusstest du besser
63 MAJP01: ja also ja ja
64 KJSD03: und hast du dir nur vorgestellt du wärst emil
65 oder hast du auch gefühlt du wärst emil
66 MAJP01: gefühlt auch
67 KJSD03: ging das schon im text so wenn du gelesen hast oder erst bei
68 der aufgabe
69 MAJP01: erst bei der aufgabe
70 KJSD03: also wenn du gelesen hast hast du noch gar nicht gedacht wie
71 emil oder gefühlt
72 MAJP01: hm²hm
73 KJSD03: ähm ging das bei einem text besser dass du dich in emil
74 hineinversetzen konntest
75 MAJP01: ne beide gleich
76 KJSD03: ok
77 wenn du dir vorstellst du müsstest jetzt aber ein text
78 aussuchen für ein perspektivwechselwettbewerb
79 welchen von beiden texten würdest du nehmen
80 MAJP01: text zwei
81 KJSD03: text zwei
82 MAJP01: ja
83 KJSD03: warum
84 MAJP01: weil da um ein dieb geht und das deshalb spannender ist
85 KJSD03: ah das ist von inhalt spannender
86 MAJP01: ja
87 KJSD03: von der sprache ist das egal
88 MAJP01: ja
89 KJSD03: und die letzte frage ist welches buch würdest du lieber lesen
90 wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben wie
91 text eins und ein buch ist genauso geschrieben wie text zwei

| | | | | |
|-----|---------|--|------|--------|
| 92 | MAJP01: | | text | zwei |
| 93 | | ja text zwei finde ich irgendwie besser | | |
| 94 | KJSD03: | findest | du | besser |
| 95 | | kannst du mir noch mal genau sagen wieso | | |
| 96 | MAJP01: | mh weiß ich grad nicht | | |
| 97 | KJSD03: | findest du es vom inhalt besser | | |
| 98 | MAJP01: | ja | | |
| 99 | KJSD03: | oder von der sprache | | |
| 100 | MAJP01: | vom inhalt | | |
| 101 | KJSD03: | vom inhalt | | |
| 102 | MAJP01: | ja | | |
| 103 | KJSD03: | ok | | |

Transkript: SBDP04_ES1

28.11.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | SBDP04_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K2 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:56 Min. |
| Datei | REC011_SBDP04 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist: was denkst du zu den beiden texten und
 2 wie ist dein erster eindruck
 3 SBDP04: also ich fandet beiden texten gut
 4 mein erster eindruck war (.) ok
 5 das² den zweiten text fand ich ein bisschen schwieriger
 6 KJSD03: hm_hm
 7 SBDP04: weil der ein bisschen längerer war
 8 aber (.) sonst war alles gut
 9 KJSD03: und fandest du einen text besser od²
 10 SBDP04: ja der erste war viel besser
 11 KJSD03: ja wieso
 12 SBDP04: da war mehr spannung drin
 13 KJSD03: ah:
 14 SBDP04: fand ich jetzt
 15 KJSD03: ähm: wie² wieso fandest du das kannst du mir mal das beschreiben
 16 wieso du fandest²
 17 SBDP04: also der zweite text war auch ein bisschen längerer ich mag
 18 eher so kurze texte
 19 KJSD03: ja
 20 SBDP04: und da war halt mehr spannung drin
 21 KJSD03: und fandest du den auch leichter zu lesen
 22 SBDP04: ja
 23 KJSD03: mh: kannst du mir sagen wieso der für dich leichter zu lesen
 24 war
 25 SBDP04: text zwei war ein bisschen schwierige wörter
 26 KJSD03: hm_hm
 27 SBDP04: und text eins jetzt nicht so
 28 KJSD03: okay
 29 wenn du noch mal äh: daran denkst wie die texte erzählt werden
 30 hat dir da ein text besser gefallen
 31 SBDP04: ja text eins

32 KJSD03: und gibt es auch etwas was dir an den texten nicht gut gefällt
33 SBDP04: nein eigentlich nicht war alles in ordnung
34 KJSD03: ja
35 und fallen dir gemeinsamkeiten auch auf was in beiden texten
36 gleich war
37 SBDP04: ja: also der ist wieder eingeschlafen (.)
38 ist dann irgendwie wieder aufgestanden hat sein geld verloren
39 (..)
40 und ja am ende war noch was aber kann ich mich nicht mehr
41 erinnern
42 KJSD03: hm hm und ähm: findest du dass die beiden texte so nacheinander
43 gehören oder (.) nicht
44 SBDP04: ne ich glaube glaube nicht
45 KJSD03: würden die in ein buch passen
46 SBDP04: äh: ja
47 KJSD03: ja
48 SBDP04: ((nickt))
49 KJSD03: und findest du unterschiede zwischen den texten
50 SBDP04: mh: (.) ja nei² ja schon ja: es geht
51 KJSD03: was ist unterschiedlich
52 also ist der inhalt unterschiedlich
53 was passiert
54 SBDP04: also was passiert wa² ist irgendwie gleichgeblie² ist
55 gleichgeblieben
56 aber (.) also alles ist irgendwie gleichgeblieben
57 er ist im zug aufgewacht er ist dann wieder rausgegangen hat
58 den mann gesucht also (.) mh
59 bisschen also glaube nicht doch nicht
60 KJSD03: und vielleicht findest du unterschiede wenn du an die sprache
61 denkst wie das erzählt wird
62 SBDP04: mh: (.) ich glaube mh:
63 KJSD03: also findest du wenn du sagst die inhalte sind eigentlich fast
64 gleich dass die in text zwei genau so erzählt sind wie in text
65 eins
66 oder gibts da unterschiede
67 SBDP04: mh ja unterschiede schon ja
68 KJSD03: ja
69 kannst du so ein bisschen überlegen und beschreiben was du
70 anders findest vielleicht
71 SBDP04: äh:
72 KJSD03: du kannst auch noch mal reingucken wenn du möchtest
73 SBDP04: also ich glaube der ist im zug aufgewacht der ist runtergefallen
74 KJSD03: hm hm
75 SBDP04: ich glaube das war ungefähr das einzige
76 KJSD03: das war anders ne
77 SBDP04: ja
78 KJSD03: ja auf jeden fall dann denken wir noch mal zurück an die
79 aufgabe in der du dich in emil ähm f² hineinversetzen solltest
80 da habt ihr ja was zu geschrieben
81 das nennt man auch perspektivwechsel
82 also man denkt und fühlt als leser wie die figur
83 das war emil
84 ist dir das leicht oder schwer gefallen
85 SBDP04: es geht also jetzt nicht so schwer aber jetzt auch nicht so
86 leicht
87 KJSD03: und ging das bei einem text besser als bei einem anderen
88 SBDP04: ja text eins
89 KJSD03: bei²
90 SBDP04: text eins ja
91 KJSD03: bei text eins war es schwerer oder leichter
92 SBDP04: leichter
93 KJSD03: wieso war das leichter

94 SBDP04: also wenn eine also für mich wenn eine geschichte länger ist
95 dann muss man viel mehr denken
96 und der hat? der denkt dann ja auch viel mehr
97 und danach muss man sich äh: sehr konzentrieren
98 KJSD03: und dann kannst du dich dann besser oder schlechter in emil
99 reinversetzen
100 SBDP04: äh:m bei text zwei ein bisschen schlechter
101 KJSD03: ja und wenn du dir vorstellst du wärst emil hast du dann auch
102 das gefühl also fühlst du dann auch wie emil oder stellst du
103 dir das nur vor
104 SBDP04: äh: ich fühlt mich dann auch wie emil
105 KJSD03: ja und das ist dir bei einem text leichter auch gefallen mit
106 den gefühlen
107 SBDP04: ja
108 KJSD03: bei welchem
109 SBDP04: text eins ((lacht))
110 KJSD03: ja und wenn du dir da besser dich reinversetzen kannst also
111 dir vorstellen kannst und das auch fühlen kannst wieso ging
112 das bei text eins besser
113 SBDP04: mh: (3.0) äh: auf? also können sie mir noch mal die frage
114 stellen
115 KJSD03: ja wieso ging das mit dem fühlen und denken wie emil bei text
116 eins besser
117 SBDP04: ach so äh: weil text zwei wie schon gesagt länger war und text
118 eins ist viel kürzer | da kann man besser denken
119 anstatt äh: text zwei
120 KJSD03: okay wenn du dir jetzt vorstellst du würdest ein wettbewerb
121 machen ein perspektivwechselwettbewerb
122 welchen text würdest du auswählen
123 SBDP04: text eins
124 KJSD03: und die letzte frage: welches buch würdest du lieber lesen
125 also du stellst dir vor ein buch ist genauso geschrieben wie
126 text eins und eins genauso wie text zwei
127 SBDP04: text eins
128 KJSD03: warum
129 SBDP04: da war da war mehr spannung drin | er hat auch sein geld
130 verloren
131 aber auch bei text zwei äh text eins fand ich ein bisschen
132 spannender
133 KJSD03: ja und äh: konntest auch du text eins oder text zwei besser
134 verstehen
135 SBDP04: text eins konnte ich besser verstehen
136 KJSD03: war der auch leichter zu lesen
137 SBDP04: ja

Transkript: JDHM19_ES1

28.05.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | JDHM19_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K2 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:03 Min. |
| Datei | REC002_JDHM19 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: und kanntest du das buch emil und die detektive vorher schon
 2 JDHM19: nein
 3 KJSD03: dann ist die erste frage was denkst du denn zu den beiden
 4 texten
 5 wie ist dein eindruck
 6 JDHM19: also die b² es ist recht spannend
 7 weil weil er nicht weiß wo das geld hin ist
 8 und man muss ja erst die person finden
 9 und der war ja in[?] im buch auch total verzweifelt weil seine
 10 mutter umsonst ja auch gespart hat und auch sehr hart
 11 gearbeitet hat
 12 ähm ja
 13 KJSD03: und findest du einen der beiden texte besser
 14 oder findest du beide gleich
 15 JDHM19: ich finde den zweiten teil ein b² den zweiten teil des buches
 16 äh: besser weil ähm: dort ein bisschen mehr spannung ist
 17 weil dort findest er auch ri[?] richtig die p[?] person
 18 KJSD03: hm_hm
 19 die person den dieb meinst du
 20 JDHM19: ja
 21 KJSD03: und du findest dass der erste text ein kapitel ist von dem
 22 buch und der zweite text ein zweites kapitel
 23 dass das so aufeinander aufbaut
 24 oder sind das zwei unterschiedliche texte
 25 JDHM19: also die gehören eigentlich also sind beide glaube ich in
 26 einem gleichen kapitel
 27 KJSD03: ah okay
 28 JDHM19: also direkt nebeneinander
 29 KJSD03: in einem buch auch
 30 JDHM19: ja

31 KJSD03: un:d wenn du jetzt beschreibst dass du den zweiten text besser
32 aber trotzdem besser fandest
33 JDHM19: hm_hm
34 KJSD03: woran liegt das
35 liegt das für dich nur an dem inhalt du sagst es ist spannender
36 oder liegt das auch an der sprache
37 JDHM19: also es ist äh: finde ich auch sehr spannend geschrieben
38 weil auch sehr viele äh pl² wie zum beispiel plötzlich an den
39 an² satzanfängen mehr steht
40 und weil da halt auch mehr spannung als im zweiten text ist
41 KJSD03: und im ersten text ist weniger spannung
42 JDHM19: also im ersten text ist auch spannung aber nicht so viel
43 KJSD03: hm_hm das interessiert mich
44 also kannst du das noch ein bisschen beschreiben wie² wieso
45 wenig spannung in dem ersten text ist
46 JDHM19: also in dem ersten text da ist halt das geld weg aber da da
47 findet er glaub ich die person erst ab
48 äh: sucht sie erst also hat sie erst nicht so schnell gefunden
49 und im zweiten text sieht er halt direkt und will er auch
50 direkt losrennen
51 und mit dem koffer weil ihm das auch echt schwer geworden ist
52 mit dem koffer
53 und das hört sich halt ein bisschen spannender an
54 KJSD03: okay super
55 und findest du beide texte sind gleich geschrieben oder findest
56 du auch unterschiede
57 JDHM19: also eigentlich sind beide texte fast gleich geschrieben nur
58 dass halt im zweiten text mehr so also plötzliche satzanfänge
59 stehen
60 KJSD03: findest du einen von beiden texten leichter zu lesen
61 JDHM19: also ich finde eigentlich beide gleich einfach
62 KJSD03: okay super und gibt es irgendwas was dir an den texten nicht
63 gefällt
64 JDHM19: ne eigen² eigentlich gefällt mir alles an dem text
65 KJSD03: dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
66 hineinversetzen solltest wo ihr etwas zu geschrieben habt
67 das nennt man auch perspektivwechsel
68 und wenn man ähm so denkt und fühlt wie der leser dann
69 übernimmt man die perspektive von der figur
70 das war ja in dem fall emil
71 war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du wärst
72 emil
73 JDHM19: also es war ein bisschen schwierig weil man muss sich ja auch
74 in eine andere person hineinversetzen und man weiß ja nicht
75 genau wie er denkt
76 KJSD03: hm_hm und ist dir das bei einem text leichter gefallen oder
77 bei einem schwerer
78 JDHM19: bei beiden texten war es eigentlich gleich
79 KJSD03: bei beiden gleich und hast du dir vorgestellt du wärst emil
80 oder hast du auch gefühlt du wärst emil
81 JDHM19: also man konnte sich man konnte sich das gut fühlen wie man
82 gerade in der lage ist
83 KJSD03: hm_hm
84 JDHM19: weil es auch der² in text sehr gut beschrieben wurde
85 ja
86 KJSD03: und würdest du sagen wenn du jetzt an die gefühle denkst dass
87 das doch bei einem text leichter ging als bei dem anderen
88 oder war das wirklich bei beiden gleich
89 JDHM19: bei beiden war das finde ich sehr gleich

90 KJSD03: super findest du wenn du jetzt überlegst äh: du müsstest einen
91 perspektivwechselwettbewerb machen
92 und du müsstest dich für einen text entscheiden
93 JDHM19: hm_hm
94 KJSD03: mit welchem text würdest du den wettbewerb machen
95 JDHM19: mit text zwei
96 KJSD03: warum
97 JDHM19: weil dort halt ein bisschen mehr spannung ist weil man dort
98 sich auch ein bisschen besser hineinversetzen kann
99 KJSD03: okay un:d welches buch würdest du lieber lesen wenn du ein
100 buch hättest also nicht dass das ein kapitel wär so wie du
101 glaubst sondern wenn du dir vorstellst der text eins genau so
102 wäre ein ganzes buch und text zwei genau so wär ein ganzes
103 buch welches buch würdest du lieber lesen
104 JDHM19: das zweite weil dort einfach mehr spannung ist und ich mag
105 bücher mit sehr viel spannung
106 KJSD03: okay super das war es schon

Transkript: NBLP14_O1
23.05.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | NBLP14_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K2 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:16 Min. |
| Datei | REC002_NBLP14 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten und wie
2 ist dein erster eindruck
3 NBLP14: ähm: ganz ok nur der zweite ist äh: etwas langweilig geschrieben
4 KJSD03: ok da müssen wir jetzt erstmal gucken welches denn dein zweiter
5 text war weil ihr hattet ja a und b-tests hattest du als erstes
6 diesen text oder hattest du den als zweites
7 NBLP14: den hatte ich als zweites
8 KJSD03: ok dann nehmen wir den als vorlage
9 dann war der o-text der erste text
10 NBLP14: ja mit den vier seiten
11 KJSD03: super genau
12 also dann sag noch mal
13 entschuldigung
14 NBLP14: also der e² der zweite text war sehr langweilig
15 KJSD03: hm_hm
16 NBLP14: und der erste text war etwas spannender vom formulieren her
17 und vom lesen
18 KJSD03: un:d das sind ja zwei unterschiedliche sachen
19 also einmal fandest du den spannender und einmal vom lesen und
20 formulieren her
21 kannst du noch mal genau sagen was du damit meinst
22 NBLP14: also den ersten der war ähm: mit mehr gefühlen eingebaut und
23 besser
24 ja und der zweite war etwas langweilig zum lesen weil da nicht
25 so richtig gefühle mit eingebaut keine spannung war
26 KJSD03: hm_hm un:d findest du auch dass einer der beiden texte irgendwie
27 schöner oder besser geschrieben war
28 NBLP14: ja der ähm: erste der lange
29 KJSD03: woran machst du das fest dass der schöner geschrieben ist
30 NBLP14: ähm: von wenn mehr gefühle eingebaut sind und so
31 KJSD03: hm_hm kannst du vielleicht ein beispiel nennen

32 NBLP14: äh: ähm: also ein beispielsatz jetzt
33 KJSD03: ((nickt))
34 NBLP14: ähm: als beispielsatz nehme ich jetzt mal ähm wenn man sagt
35 ,tom hatte sehr viel angst'
36 oder sowas
37 dass man halt mehr gefühle einbaut anstatt so so lala so (..)
38 langweilig
39 KJSD03: ja und gibt es auch was was dir an den texten gar nicht gut
40 gefallen hat an einem von beiden
41 NBLP14: an dem zweiten hat mir nicht gefallen dass der so ich habe
42 keine lust so geschrieben ist
43 so jetzt schreibe ich den text aber ich habe eh keine lust so
44 KJSD03: a:ch du meinst der autor der den text geschrieben hat
45 NBLP14: ja so ungefähr
46 KJSD03: und gibt es gemeinsamkeiten auch in beiden texten wo du sagst
47 das war bei beiden gleich
48 NBLP14: dass es um das gleiche geht um das gleiche thema
49 KJSD03: und was is' sind die größten unterschiede
50 NBLP14: der eine ist spannender gebaut und der andere ist so langweilig
51 KJSD03: hm_hm kannst du auch was sagen wenn du sagst der text ist
52 gebaut
53 gibt es da auch vom aufbau her etwas was den text spannender
54 macht
55 vielleicht
56 NBLP14: ja so gewisse fragen oder sowas
57 (4.0)
58 KJSD03: kannst du das am text sagen
59 also was zum beispiel bei text eins findest du am aufbau
60 spannender
61 NBLP14: dass ähm: viele fragen und auch so fragen so eine so eine
62 etappe im prinzip kommt also so eine spannungsfrage wo man
63 schon denkt wie könnte das ausgehen
64 KJSD03: ah okay
65 und das war im zweiten text nicht
66 NBLP14: ne das war nicht so
67 KJSD03: dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du dich
68 in emil hineinversetzen solltest
69 die wo ihr was zu geschrieben habt
70 das nennt man auch perspektivwechsel
71 NBLP14: hm_hm
72 KJSD03: un:d und dann denkt man und fühlt sich als leser in die figur
73 emil hinein
74 jetzt ist meine frage war es für dich leicht oder schwierig
75 dir vorzustellen du wärst emil
76 NBLP14: beim ersten text war es leicht beim zweiten eher schwieriger
77 KJSD03: und warum ist das zum beispiel beim zweiten text schwieriger
78 gewesen
79 NBLP14: weil da nicht so richtig gefühle mit eingebaut wurden
80 das heißt man konnte sich gar nicht so richtig reinversetzen
81 KJSD03: und beim ersten text
82 NBLP14: waren mehr gefühle und mehr äh: spannungswörter und sowas das
83 heißt man konnte sich in die spannung (reinfransen)
84 KJSD03: hm_hm und hast du dir vorgestellt du wärst emil
85 NBLP14: ja
86 KJSD03: und hast du auch gefühlt wie emil sich fühlt
87 NBLP14: so halbwegs
88 KJSD03: also eher ja oder eher nein
89 was meinst du mit so halbwegs
90 NBLP14: so beides so ein bisschen
91 KJSD03: würdest du sagen das war von text zu text auch unterschiedlich

92 NBLP14: ja
93 beim zweiten war es eher schwieriger und beim ersten war es
94 eigentlich leichter
95 KJSD03: und f² ist das mit dem in emil hineindenken oder hineinfühlen
96 automatisch passiert beim lesen oder erst bei der aufgabe
97 NBLP14: eigentlich ist es erst bei der aufgabe passiert aber ich habe
98 schon gedachte wo er das geld verloren hat also das ist mir
99 auch schon passiert deswegen wusste ich auch schon so ein
100 bisschen
101 KJSD03: ja also kanntest du die situation so ein bisschen
102 NBLP14: ja ich kannte die situation
103 KJSD03: ja
104 welchen text ähm: wenn du dir jetzt vorstellst du müsstest so
105 ein perspektivwechsel als wettbewerb machen
106 welchen text dafür würdest du einsetzen wenn du auch an gefühle
107 denkst
108 also nicht nur das hineinversetzen vom kopf sondern auch
109 gefühle welchen text würdest du dann auswählen
110 NBLP14: also den ersten
111 KJSD03: und die letzte frage ist noch welches buch würdest du lieber
112 lesen wollen
113 wenn das ganze buch so geschrieben ist wie text eins oder das
114 ganze buch geschrieben ist wie text zwei
115 NBLP14: text eins
116 KJSD03: warum
117 NBLP14: weil ich finde da ist eine gewisse spannung mehr drin das
118 heißt man fühlt so quasi mit

Transkript: TJAP20_O1

30.05.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | TJAP20_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K2 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:22 Min. |
| Datei | REC010_TJAP20 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten die du
2 gelesen hast wie ist dein eindruck
3 TJAP20: also der erste text war schon ein bisschen länger ähm und der
4 zweite war nicht so lang
5 KJSD03: un:d findest du einen text besser oder findest du beide gleich
6 TJAP20: also ich finde den zweiten text besser
7 KJSD03: und warum
8 TJAP20: weil da ähm: ist jetzt nicht so lang
9 also die geschichte ist da nicht so lang
10 KJSD03: und findest du auch beide gleich gut zu lesen
11 TJAP20: ja
12 KJSD03: findest du beide gleich spannend
13 TJAP20: äh:m
14 ich finde eigentlich die erste schon ein bisschen spannender
15 KJSD03: warum ist der erste text denn ein bisschen spannender
16 TJAP20: also da wird natürlich viel erzählt und da wird auch viel
17 beschrieben was passiert
18 und ja
19 KJSD03: und deswegen ist es spannender
20 TJAP20: ja
21 KJSD03: und der zweite text ist der ist weniger spannend
22 TJAP20: weil der ja natürlich nicht so lange ist
23 und ja da wird ein bisschen weniger erzählt
24 KJSD03: okay
25 und findest du einen der beiden texte besser geschrieben
26 TJAP20: ähm ich finde den ersten besser geschrieben
27 KJSD03: weil der ein bisschen ausführlicher ist
28 TJAP20: ja
29 KJSD03: okay
30 wie ist der unterschied äh: zwischen den beiden texten von der

31 sprache her
32 ist dir da was aufgefallen
33 TJAP20: ähm: also der erste text ähm: der wurde halt sehr viel ähm (.)
34 so beschrieben halt wie es wie es passiert ist
35 also jetzt passiert das und das
36 also zum beispiel er lief dahin und schaute sich um
37 und bei dem zweiten da war es halt ähm: ein bisschen kürzer
38 da was passiert ist
39 KJSD03: und findest du dass deshalb da inhalte fehlen in dem zweiten
40 text
41 TJAP20: ja
42 KJSD03: ja
43 TJAP20: ja
44 KJSD03: findest du auch dass da wichtige inhalte fehlen oder
45 TJAP20: mh: nicht so
46 also es sind schon wich² so ein paar wichtige sachen aber nicht
47 jetzt so richtig viele also
48 KJSD03: also man versteht es trotzdem noch
49 TJAP20: ja
50 KJSD03: hm_hm und gefällt dir ein text von der sprache her besser
51 TJAP20: ähm ja der zweite also ich finde den zweiten von der sprache
52 besser
53 KJSD03: kannst du beschreiben wieso du den besser findest von der
54 sprache
55 TJAP20: ähm weil ähm da wird viel ähm erzählt
56 und ähm also da wird schon viel erzählt
57 und da erzählt man das jetzt so knapp also so kurz und knapp
58 und ja
59 KJSD03: findest du den auch besser zu verstehen
60 TJAP20: ja also ja
61 KJSD03: mh gefällt dir etwas nicht an den texten
62 gibt es was was dir nicht gut gefällt
63 TJAP20: ähm also bei dem ersten text konnte ich ein bisschen was nicht
64 verstehen weil da so wörter waren die ich jetzt nicht so
65 verstehen konnte
66 KJSD03: ja und was hast du dann gemacht wenn du wörter nicht verstanden
67 hast
68 TJAP20: ähm
69 also da habe ich es noch mal also bei ersten mal habe ich es
70 ganz normal gelesen und dann habe ich noch mal den ganzen text
71 gelesen
72 da wo ich die wörter nicht verstehen konnte
73 und dann habe ich mir einen kopf darüber gemacht was das wohl
74 für wörter sein könnten und ja dann hab ich es halt hab ich
75 halt überlegt ähm welche wörter das sein könnten
76 KJSD03: so im text dass man das dann im text doch irgendwie verstehen
77 kann oder so ein bisschen rät was das sein könnte
78 TJAP20: ja
79 KJSD03: welche unterschiede findest du wenn du jetzt die sprache noch
80 mal betrachtest
81 also von den wörtern oder sätzen oder formulierungen zwischen
82 dem ersten und zweiten text
83 TJAP20: ähm: also bei dem ersten text da ähm: war halt schon die
84 formulierung lange also da hat man viel beschrieben
85 und dann bei dem zweiten text war das jetzt nicht so
86 also da war die formulierung nicht so lange halt
87 da konnte man es schnell verstehen
88 KJSD03: hm_hm
89 und jetzt gucken wir noch mal zurück zu der aufgabe in der du
90 dich in emil hineinversetzen solltest
91 das nennt man auch perspektivwechsel

92 also man denkt und oder fühlt sich als leser in die figur
 93 hinein
 94 das war ja emil
 95 und war es für dich leicht oder schwierig dir vorzustellen du
 96 wärst emil
 97 TJAP20: ähm: mir fiel es leicht
 98 also ich konnte mich schon in die situation hineinversetzen
 99 ähm: ja
 100 also konnte ich schon mir ein bild vor dem kopf stellen
 101 wie das war oder wie es passiert ist
 102 KJSD03: und ging das bei einem text leichter oder bei einem text besser
 103 als bei dem anderen
 104 TJAP20: ähm also ja bei dem zweiten text ging es leichter
 105 KJSD03: ah warum ging es da leichter hast du eine idee
 106 TJAP20: ähm also wie schon gesagt weil halt der weil da konnte ich es
 107 mir ein bisschen ähm leichter vorstellen
 108 weil da waren jetzt nicht so viele schwierige wörter
 109 da konnte ich es auch verstehen da waren halt so knappe sätze
 110 und da konnte ich mir schon besser ein bild machen
 111 KJSD03: und in dem ersten text war das schwieriger weil
 112 TJAP20: ähm: das war schwieriger weil da waren ähm viele komplizierte
 113 wörter und die geschichte war halt lang
 114 und da konnte ich es halt jetzt nicht so wirklich ein bild vor
 115 den kopf machen
 116 KJSD03: und hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
 117 auch gefühlt wie emil
 118 TJAP20: ähm ich hab gefühl? äh: gefühlt auch wie emi? emil
 119 KJSD03: ja
 120 und ist das auch beim lesen passiert passiert das so
 121 automatisch
 122 oder ist das erst in der aufgabe passiert
 123 TJAP20: ähm: das ist erst in der aufgabe passiert
 124 KJSD03: ja (.) mh: noch mal als letztes was hat dir erleichtert dich
 125 in emil hineinzusetzen
 126 TJAP20: ähm mich hat es erleichtert ähm ähm also dass ähm er halt ähm
 127 beim zweiten text halt war das ähm so ein schon so wie beim
 128 ersten text nacherzählt
 129 aber dann konnte ich halt ähm ähm das halt auch leichter
 130 verstehen
 131 KJSD03: ja
 132 und wenn du es leichter verstehst kannst du es dir auch besser
 133 vorstellen
 134 TJAP20: ja
 135 KJSD03: okay super
 136 wenn du dir vorstellst du müsstest einen wettbewerb machen zum
 137 perspektivwechsel welchen von beiden texten würdest du nutzen
 138 TJAP20: den zweiten
 139 KJSD03: und die letzte frage ist welches buch würdest du lieber lesen
 140 wenn ein text genauso geschrieben ist wie der erste oder der
 141 zweite text
 142 TJAP20: der zweite text
 143 KJSD03: der zweite text
 144 das würdest du also auch in deiner freizeit
 145 TJAP20: ja

Transkript: PMFP15_ES1

04.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | PMFP15_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K3 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:58 Min. |
| Datei | REC013_PMFP15 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: was denkst du zu den beiden texten wie war dein erster
2 eindruck
3 PMFP15: ich fand die geschichte war sehr interessant
4 ich finde sie auch spannend und ich möchte gerne wissen wie
5 es weiter geht
6 KJSD03: hm hm ja
7 und fandest du beide texte gleich oder fandest du einen besser
8 PMFP15: ich finde den zweiten besser weil da war mehr spannung
9 KJSD03: ach ähm
10 kannst du sagen wie das passiert dass da mehr spannung ist
11 PMFP15: ähm weil es ähm ein bisschen weiter in der geschichte ist
12 und da war es halt auch der hauptteil und im hauptteil ist es
13 ja immer spannend
14 KJSD03: okay
15 und fandest du einen von beiden texten leichter zu verstehen
16 oder fandest du beide gleich gut zu verstehen
17 PMFP15: ich finde beide gleich gut zu verstehen
18 KJSD03: aber du findest einen von beiden spannender
19 PMFP15: ja
20 KJSD03: den zweiten
21 und liegt das auch am inhalt dass der spannender ist der text
22 PMFP15: ja
23 KJSD03: und liegt das vielleicht auch daran wie der text geschrieben
24 ist
25 PMFP15: ne
26 KJSD03: ne
27 ok
28 ähm
29 fallen dir noch gemeinsamkeiten auf zwischen text eins und
30 text zwei

31 PMFP15: ähm
32 ja in beiden saß er ja auch in der bahn
33 und und ähm in manchen stellen war auch der gleiche text wieder
34 KJSD03: hm_hm
35 war das genau der gleich text genau die gleichen worte
36 PMFP15: nicht genau aber fast
37 KJSD03: aber fast hm_hm
38 un:d f² sind dir ähnlichkeiten aufgefallen auch in der sprache
39 nicht nur im inhalt
40 PMFP15: mhh: ne nicht so
41 KJSD03: nicht so
42 war das eher unterschiedlich in der sprache
43 PMFP15: ja
44 KJSD03: ja
45 vielleicht kannst du ja noch mal überlegen bei unterschieden
46 ähm die dir aufgefallen sind
47 was war da anders in den texten
48 PMFP15: doch es gab ein untersch² sch² also ne unter²?
49 KJSD03: ein unterschied
50 PMFP15: ja
51 ähm in dem einen text war er halt ja ähm sehr sehr sehr ähm
52 äh sehr (.) also sehr verzweifelt
53 KJSD03: hm_hm
54 PMFP15: und dann als² dann hat er ihr auch verloren und im zweiten hat
55 er ihn dann gesehen
56 dann hatte er irgendwie mehr mehr chance ihn zu finden den
57 dieb
58 KJSD03: ja
59 und mehr mut auch so ein bisschen vielleicht
60 hm_hm
61 un:d wenn wir noch mal zurück an die aufgabe denken in der du
62 dich in emil hineinversetzen solltest
63 das nennt man auch perspektivwechsel
64 also man denkt und fühlt sich in die figur in dem text rein
65 das war ja jetzt emil
66 und ist es dir leicht oder schwer gefallen dir vorzustellen
67 du wärst emil
68 PMFP15: ähm mir ist es leicht gefallen
69 ich fände ähm das prinzip aus dem text auch sehr leicht zu
70 verstehen
71 KJSD03: hm_hm
72 PMFP15: und ja
73 KJSD03: ok ist dir das bei beiden texten gleich leicht gefallen
74 es gab ja zu jedem text jew² jeweil² jeweils die aufgabe
75 PMFP15: bei dem zweiten war ähm war es et² etwas leichter
76 KJSD03: war es leichter² warum was meinst du
77 PMFP15: weil da konnte man die gefühle mehr rauslesen
78 weil da war ja auch ähm nicht mehr so verzweifelt und hatte
79 mehr mut
80 KJSD03: ok
81 und lag das auch an der sprache
82 nicht nur im inhalt sondern würdest du sagen auch das ähm liegt
83 an der sprache und an dem text wie der geschrieben ist
84 PMFP15: äh:m nein
85 KJSD03: ne hm_hm
86 hast du dir nur vorgestellt du bist emil
87 und konntest dich hineindenken
88 oder hast du auch gefühlt wie emil sich fühlt
89 PMFP15: ich konnte mich hereindenken und fühlen
90 KJSD03: und fühlen
91 PMFP15: ja
92 KJSD03: auch bei beiden texte

93 PMFP15: ja
94 KJSD03: ja
95 ähm bei dem f² hineindenken und fühlen ist das erst bei der
96 aufgabe gekommen oder war das schon während du gelesen hast
97 PMFP15: in der aufgabe
98 KJSD03: in der aufgabe erst
99 PMFP15: ja
100 KJSD03: also wenn du liest denkst du dich nicht in emil hinein
101 hm_hm wenn du dir jetzt dir vorstellst du müsstest einen
102 wettbewerb machen zu dem perspektivwechsel
103 und du müsstest einen von den beiden texten auswählen welchen
104 text würdest du nehmen
105 PMFP15: den zweiten
106 KJSD03: ja
107 warum noch mal
108 PMFP15: der war viel spannender als der erste und mir hat der mehr
109 gefallen
110 KJSD03: und mit dem perspektivwechsel
111 PMFP15: da war der zweite auch leichter
112 KJSD03: ok
113 und wenn du dir vorstellst eines von den beiden büchern wäre
114 geschrieben wie der erste text und eines wie der zweite text
115 also ein buch genauso geschrieben wie text eins oder text zwei
116 welches würdest du lieber lesen und warum
117 PMFP15: den zweiten weil ich es spannender fande
118 KJSD03: ok
119

Transkript: AAAP30_ES1

25.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | AAAP30_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K3 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:31 Min. |
| Datei | REC017_AAAP30 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt () „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 dein eindruck
3 AAAP30: also mir äh mir gefallen die texte
4 äh und äh ich äh weiß auch wie emil sich fühlen äh fühlen
5 könnte
6 weil mir ist auch schon mal geld geklaut worden
7 KJSD03: ah: das ist natürlich ga:r nicht schön so eine situation
8 findest du einen von beiden texten besser oder findest du beide
9 gleich
10 AAAP30: ich finde beide gleich schön
11 KJSD03: und würdest du sagen die waren auch beide gleich f? gut
12 verständlich
13 oder einer war schwieriger
14 AAAP30: äh: der äh der zweite text äh da äh waren so ein zwei wörter
15 die ich nicht verstanden habe
16 aber die habe ich auch vergessen
17 KJSD03: ja das war coupé wahrscheinlich
18 das war so ein zugabteil
19 AAAP30: ja
20 KJSD03: un:d wenn du sagst da waren wörter wü? die du nicht verstanden
21 hast würdest du auch sagen es gibt unterschiede zwischen den
22 beiden texten in der sprache also wie die texte geschrieben
23 sind
24 AAAP30: nein
25 KJSD03: nein sonst sind die gleich geschrieben
26 AAAP30: ja
27 KJSD03: und vom inhalt würdest du sagen es gibt unterschiede im inhalt
28 AAAP30: ja
29 KJSD03: welche
30 was ist zum beispiel anders

31 AAAP30: äh: nämlich dass äh: also ich fand halt dass die äh beiden
32 kapitel waren ja fast dasselbe geschrieben waren ja der selbe
33 inhalt
34 nur beim zweiten text äh da war halt mehr gefühl und so mit
35 bei
36 KJSD03: hm hm
37 also würdest du sagen beim zweiten text wurde sogar mehr gefühl
38 beschrieben
39 AAAP30: ja
40 KJSD03: war da noch was was da anders war
41 oder mehr oder weniger
42 AAAP30: äh:
43 ähm also ganz am ende was emil gesagt hat war auch anders
44 KJSD03: hm hm
45 das stimmt
46 ja gibt
47 AAAP30: al?
48 KJSD03: ja
49 AAAP30: das er das er es ((knurrt)) hat war ja äh bei beiden gleich
50 aber äh die texte was er gesagt hat nicht
51 KJSD03: ja das stimmt die waren anders
52 gibt es etwas was dir an den texten nicht gut gefallen hat
53 AAAP30: ne mir gefiel einfach alles
54 KJSD03: ok
55 ähm: gab es gemeinsamkeiten in der sprache
56 also was was gleich war von der sprache
57 AAAP30: weiß ich nicht mehr
58 KJSD03: oder würdest du eher sagen es gab viele unterschiede in der
59 sprache
60 also so wie die texte geschrieben waren das war anders
61 AAAP30: ne
62 KJSD03: hm hm
63 da:nn denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du dich
64 in emil hineinversetzen solltest
65 das nennt man auch perspektivwechsel
66 und jetzt ist die frage: war es für dich leicht oder schwierig
67 für dich dir vorzustellen du wärst emil
68 AAAP30: so mittel weil äh in manchen situationen äh: die habe ich
69 selbst auch noch nicht erlebt ich weiß nicht äh wie man sich
70 da fühlen kann
71 KJSD03: hm hm
72 AAAP30: äh: aber an ein paar da äh weiß ich wie man sich fühlen kann
73 dabei
74 KJSD03: u:nd hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
75 auch mitgeföhlt
76 AAAP30: ich habe mitgeföhlt wirklich
77 KJSD03: passiert das bei dir beim lesen automatisch
78 oder passiert das erst bei der aufgabe
79 AAAP30: das passiert automatisch
80 KJSD03: ja schon wenn du ein text liest
81 AAAP30: ja wenn ich ein text lese? dann äh lese dann denk ich immer
82 äh boar der muss sich ja jetzt so geföhlt haben und das muss
83 er jetzt gedacht haben
84 KJSD03: ok
85 ist dir bei einem von beiden texten das leichter gefallen dir
86 vorzustellen oder zu fühlen du wärst emil
87 bei den zwei aufgaben
88 AAAP30: beim äh zweiten text war es mir äh war es einfacher äh mir das
89 vorzustellen weil da waren auch mehr infos
90 KJSD03: ok
91 und was hat der dir text genau leichter gemacht

92 einfach nur mehr infos oder lag das auch an dem text wie der
93 geschrieben war
94 AAAP30: nein nur an den infos
95 KJSD03: dass du dich mehr darauf beziehen konntest dann
96 AAAP30: ja
97 KJSD03: ähm wenn du dir vorstellst du müsstest einen wettbewerb machen
98 über perspektivwechsel
99 welche von beiden texten würdest du nehmen
100 wenn du dir vorstellst es geht um vorstellen von emil und um
101 seine gefühle
102 AAAP30: den zweite
103 KJSD03: den zweiten
104 warum
105 AAAP30: weil äh wie ich ja schon gesagt habe da ist mehr gefühl drin
106 und mehr infos auch
107 KJSD03: ok
108 und welches buch würdest du lieber lesen
109 wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben wie
110 text eins und ein buch ist genauso geschrieben wie text zwei
111 AAAP30: auch das zweite
112 KJSD03: ja
113 warum
114 AAAP30: äh: weil halt da sind mehr infos und mehr äh gefühle weil der
115 erste war so grob äh und der zweite war mehr gefühlvoll
116 aber ich mag trotzdem beide mehr äh beide gleich viel
117 KJSD03: ah:
118 ok also du würdest auch beide lesen
119 AAAP30: ja

Transkript: AVCP24_O1
20.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | AVCP24_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K3 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:26 Min. |
| Datei | REC016_AVCP24 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: was denkst du denn zu den beiden texten was ist dein eindruck
 2 AVCP24: ich finde das ist spannend und ja es ist spannend spannend (.)
 3 finde ich ist tolles buch und ja
 4 KJSD03: ok und fandest du einen von beiden texten spannender also
 5 findest du einer von beiden ist interessanter
 6 AVCP24: ich finde beide sind gleich
 7 KJSD03: findest du einen von beiden texten besser zu lesen oder
 8 leichter verständlich
 9 AVCP24: nein ist beides gleich finde ich
 10 KJSD03: ja beides gleich beides gleich gut zu lesen
 11 AVCP24: ja
 12 KJSD03: du findest du merkmale oder also findest du unterschiede wie
 13 der text geschrieben ist
 14 ist dir da was aufgefallen von der sprache oder von den worten
 15 AVCP24: nein
 16 KJSD03: und findest du unterschiede vom inhalt bei beiden texten
 17 nein
 18 AVCP24: nein
 19 KJSD03: ok hat dir etwas an den texten nicht gefallen
 20 AVCP24: eigentlich alles okay
 21 KJSD03: ok dann denken wir mal zurück an die aufgabe in der du dich
 22 in emil hineinversetzen solltest
 23 das nennt man auch perspektivwechsel
 24 war das leicht oder schwer für dich dir vorzustellen du wärst
 25 emil
 26 AVCP24: es ging
 27 KJSD03: es ging und gab es einen text wo es dir leichter gefallen ist
 28 AVCP24: eigentlich beides gleich
 29 KJSD03: passiert das denn automatisch schon wenn du liest dass du
 30 denkst wie emil
 31 oder ist das erst in der aufgabe passiert

32 AVCP24: also ich lese das erst und dann mach ich das au² ich denke
33 dann mach ich das halt von alleine ich mach einfach dann ich
34 versetzte mich dann halt in die aufgabe
35 mach die aufgabe halt
36 KJSD03: hm hm und äh: hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder
37 hast du auch gefühlt wie emil ist fühlt
38 AVCP24: nur vorgestellt
39 KJSD03: nur vorgestellt würdest du sagen einer von beiden texten hat
40 es dir leichter gemacht dir vorzustellen wie emil sich fühlt
41 AVCP24: beides gleich
42 KJSD03: und findest du auch dass emil in beiden texten sich gleich
43 verhält und gleich denkt und fühlt
44 AVCP24: ja bisschen veränderung aber sonst war das alles eigentlich
45 gleich
46 KJSD03: findest du einen von beiden texten besser die das besser
47 beschreiben was emil denkt und fühlt
48 AVCP24: text eins
49 KJSD03: text eins findest du besser
50 kannst du mir das erklären wieso der das besser beschreibt
51 AVCP24: weil der halt mehr auch macht und so und halt auch der erklärt
52 weil der länger war und so
53 KJSD03: der erste text
54 AVCP24: ((nickt))
55 KJSD03: und beschreibt der dann auch die gefühle und gedanken mehr
56 also text zwei
57 AVCP24: ja
58 KJSD03: wenn du jetzt einen wettbewerb machen müsstest für einen
59 perspektivwechsel welchen von beiden texten würdest du dann
60 nehmen
61 AVCP24: zwei
62 KJSD03: text zwei obwohl du sagst in text eins werden mehr gefühle
63 beschrieben wieso
64 AVCP24: weil das irgendwie kürzer ist und so
65 KJSD03: ah: ok erklär mal was ist und so der ist kürzer was ist da
66 noch anders
67 AVCP24: also das wird eigentlich gleich beschrieben nur eins hat mehr
68 text dadurch wird dann auch mehr erklärt und so und jetzt in
69 dem zweiten text da wird jetzt nicht so viel da wird das auch
70 erklärt aber kürzer das finde ich besser
71 KJSD03: also wenn du dich entscheiden müsstest ein buch zu lesen das
72 ist wie text eins und eins wie text zwei welchen würdest du
73 dann wählen welches buch
74 AVCP24: zwei
75 KJSD03: zwei das gefällt dir besser
76 AVCP24: ich fand es kürzer also jetzt hier in dem test
77 KJSD03: ja also würdest du auch lieber kürzere texte jetzt lesen
78 AVCP24: ja
79 KJSD03: und dich stört da nicht dass da weniger inhalt drin ist also
80 dass da weniger beschrieben wird
81 AVCP24: nein
82 KJSD03: nein ok super wenn du jetzt einer freundin vorschlagen müsstest
83 welches buch sie lesen soll welches würdest du empfehlen
84 AVCP24: also kommt drauf an was sie mag mag sie mehr lesen mag sie
85 eher kurze texte dann kurze würde ich das zweite wenn sie mehr
86 liest so abends oder keine ahnung wann dann würde ich das erste
87 vorschlagen

Transkript: MAJP15_ES1

09.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | MAJP15_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K3 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:53Min. |
| Datei | REC014_MAJP15 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 dein eindruck
3 MAJP15: also ich finde sie gut weil sie sind spannend (.) und ähm die
4 sind auch gut geschrieben
5 KJSD03: hm_hm und findest du beide texte gleich gut
6 MAJP15: ja
7 KJSD03: ja
8 MAJP15: ja
9 KJSD03: wenn du sagst die sind gut geschrieben findest du dass ein
10 text besser geschrieben ist als der andere
11 MAJP15: beide gleich gut finde ich
12 KJSD03: und findest du auch beide gleich spannend
13 oder interessant
14 oder einen interessanter
15 MAJP15: ähm text zw² äh also den zweiten interessanter ein bisschen
16 KJSD03: ja interessanter
17 MAJP15: ja
18 KJSD03: warum
19 MAJP15: weil ähm (.) dann (.) sticht er sich in den finger und so und
20 ähm dann kriegt man erst richtig mit ob das geld wirklich
21 geklaut ist und so
22 KJSD03: ah ok hast du einen text von beiden auch besser verstanden
23 MAJP15: beide gleich gut
24 KJSD03: jaha und konntest du beide auch gleich gut lesen
25 MAJP15: ja
26 KJSD03: ok wenn du überlegst ähm wie die sprache in den beiden texten
27 ist
28 fallen dir da unterschiede auf
29 in der sprache
30 MAJP15: eigentlich nicht

31 KJSD03: eigentlich nicht und gibt es was an den texten was dir nicht
32 gefällt
33 MAJP15: ?hm?hm ((lacht))
34 KJSD03: nein
35 und fallen dir gemeinsamkeiten ein
36 von beiden texten
37 MAJP15: also ähm es geht da beides um so einen dieb eben und um zwei
38 verschieden aussehende hüte also haben die auf wahrscheinlich
39 KJSD03: hm_hm und das ist in beiden texten gleich
40 MAJP15: ja beide haben eine hut an
41 KJSD03: ja das stimmt
42 ja
43 un:d wenn du die texte beide liest liest du auch beide gleich
44 gut
45 MAJP15: ja
46 KJSD03: ok
47 dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du dich
48 in emil hineinversetzen solltest
49 wo ihr auch was zu geschrieben habt
50 das nennt man auch perspektivwechsel
51 und da hast du ja geschrieben wie sich emil was emil denkt und
52 was er fühlt
53 MAJP15: hm_hm
54 KJSD03: mh: wie leicht war es für dich oder wie schwierig war es für
55 dich dir vorzustellen dann du wärst emil
56 MAJP15: ja äh also es war beim text eins auch ganz leicht und bei text
57 zwei auch
58 weil man kann eigentlich mitfühlen wie er sich fühlt wenn ihm
59 das geld geklaut wird
60 KJSD03: ah ok und das das macht bei beiden texten kein unterschied
61 MAJP15: nein
62 KJSD03: passiert das denn dass du mitdenkst und mitfühlst auch schon
63 beim lesen
64 oder passierte das erst dann in der aufgabe
65 MAJP15: auch beim lesen
66 KJSD03: würdest du sagen das passiert so automatisch wenn du liest
67 MAJP15: ja ((lacht)) irgendwie schon
68 KJSD03: ja
69 also liest du und dann
70 MAJP15: mh: also
71 KJSD03: dann beschreib das mal was dann passiert
72 MAJP15: ich fühl das dann eben auch so ich weiß nicht wie ich das
73 beschreiben soll
74 KJSD03: ja ok und mh: genau hats dir irgendwas leichter gemacht dass
75 du da dich gut reindenken konntest und fühlst
76 MAJP15: ?hm?hm
77 KJSD03: ne
78 also würdest du sagen es ist egal wie der text geschrieben ist
79 das passiert immer
80 MAJP15: ja
81 KJSD03: gut mh: wenn du dir jetzt aber vorstellst du müsstest einen
82 wettbewerb für perspektivwechsel machen welchen text würdest
83 du dann auswählen
84 du musst dich für einen entscheiden und warum
85 MAJP15: ähm (11.0) text zwei dann
86 KJSD03: ja
87 warum
88 MAJP15: ähm (..) weil der erzählt mehr ähm wenn er das geld der erzählt
89 man erzählt mehr darüber wie er das geld wie er aufwacht und
90 wie er dann das geld sucht in der tasche
91 KJSD03: hm_hm und findest du auch der erzählt dann mehr darüber weil
92 es ja um den perspektivwechsel geht was emil denkt oder fühlt

93 MAJP15: mh: ja
94 KJSD03: oder ist da du kannst auch sagen da ist kein unterschied
95 zwischen den texten
96 was du meinst
97 MAJP15: ein bisschen nur wo er eben das geld sucht dann in seiner
98 tasche dann nur dann das
99 KJSD03: dass da mehr beschrieben wird was da passiert
100 MAJP15: ja
101 KJSD03: ok und die letzte frage welches buch würdest du lieber lesen
102 wenn ein buch genauso geschrieben ist wie der erste text und
103 ein buch genauso geschrieben ist wie der zweite text
104 MAJP15: ich könnte mich nicht entscheiden
105 KJSD03: nein
106 MAJP15: ?hm?hm
107 KJSD03: würdest du beide gerne lesen
108 MAJP15: ja
109 KJSD03: und wenn die aber beide den gleichen inhalt hätten
110 MAJP15: mh dann wärs mir auch egal
111 KJSD03: ja
112 MAJP15: ja
113 KJSD03: ok alles klar man muss sich ja auch nicht immer entscheiden
114

Transkript: NMFP07_ES1

13.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | NMFP07_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K3 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 06:12 Min. |
| Datei | REC013_NMFP07 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt () „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: kanntest du emil und die detektive schon
 2 NMFP07: hm ja
 3 also ich hab davon schon mal ein buch gelesen
 4 ich kenn die aber
 5 KJSD03: ah
 6 okay
 7 also hast du schon mal emil und die detektive vorher gelesen
 8 NMFP07: ja
 9 KJSD03: das ganze buch
 10 NMFP07: ja
 11 KJSD03: war das so ein dickes gelbes buch
 12 oder so ein ganz flaches orangenes
 13 NMFP07: ich glaube das war so ein flaches orangenes
 14 KJSD03: ja
 15 da:n waren da immer nach jedem kapitel aufgaben
 16 NMFP07: ja
 17 KJSD03: ja
 18 NMFP07: ja
 19 KJSD03: ok
 20 weil es gibt unterschiedliche äh versionen deswegen wollt ich
 21 das nur kurz wissen
 22 super
 23 die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
 24 NMFP07: ähm also ich finde sie halt an sich spannend und ich würde
 25 mich halt freuen wenn es davon halt auch so weiter geht
 26 weil ich möchte auch wissen was am ende passiert
 27 KJSD03: ja
 28 und fandest du einen text besser oder fandest du beide gleich
 29 NMFP07: beide gleich
 30 KJSD03: ja
 31 waren die auch beide für dich gleich gut verständlich gut zu

32 lesen
 33 oder einer besser
 34 NMFP07: ja also nur dieses französische wort da
 35 KJSD03: das coupé
 36 NMFP07: ja das konnte ich halt nicht so verstehen
 37 KJSD03: ja
 38 NMFP07: aber sonst konnte ich alles verstehen
 39 KJSD03: und findest du auch beide texte gleich spannend und interessant
 40 oder war einer interessanter
 41 NMFP07: mh
 42 das kann ich jetzt eigentlich nicht so richtig sagen weil ich
 43 glaube das also für mich sind halt beide spannend
 44 KJSD03: hm hm
 45 ja ist doch auch ist doch gut
 46 und findest du dass die unterschiedlich geschrieben sind
 47 also unterschiedlich in der sprache oder wie die sachen
 48 ausdrücken
 49 NMFP07: ähm also es ist die meisten wörter von text eins sind zwar
 50 auch in text zwei aber sonst ei? eigentlich unterschiedlich
 51 geschrieben
 52 KJSD03: was ist unterschiedlich kannst du das beschreiben
 53 NMFP07: ähm halt es gibt halt auch noch andere wörter in text zwei und
 54 ähm sätze sind halt anders
 55 KJSD03: und würdest du sagen du findest die sätze in text zwei irgendwie
 56 besser oder schlechter
 57 NMFP07: ich finde beide gut
 58 KJSD03: beide gut
 59 NMFP07: ja
 60 KJSD03: ähm:
 61 gibt es etwas an den texten was dir nicht gut gefällt
 62 NMFP07: ne außer dies französische wort
 63 KJSD03: ((lacht)) ok
 64 das hätte man erklären sollen
 65 oder würdest du sagen das muss man ersetzen
 66 NMFP07: äh erklären sollen
 67 KJSD03: erklären reicht ne
 68 wenn da so am rand steht was das ist
 69 ok
 70 dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du dich
 71 in emil hineinversetzen solltest
 72 da habt ihr dann was zu geschrieben
 73 ((ja))
 74 das nennt man auch perspektivwechsel
 75 ((ja))
 76 man denkt und fühlt sich als leser in die figur hinein
 77 war es für dich leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen
 78 du wärst emil
 79 NMFP07: ging
 80 also ich habe jetzt auch halt nicht so die passenden wörter
 81 gefunden
 82 einmal musste ich auch zu dieser hilfestation
 83 aber sonst gings eigentlich
 84 KJSD03: hm hm und war das unterschiedlich schwer bei den texten
 85 oder
 86 NMFP07: ja
 87 KJSD03: ja
 88 NMFP07: hm hm
 89 das war hält
 90 man kann halt nicht immer das gleiche schreiben was man auch
 91 schon bei dem ersten geschrieben hat

92 deswegen und man musste sich beim zweiten auch halt sofort
93 andere sachen ausdenken und so

94 KJSD03: hm_hm
95 und würdest du sagen abhängig von dem text bei text eins und
96 text zwei ist dir das auch schwerer gefallen
97 also so wie du den text gelesen hast
98 das hat sich dabei ausgewirkt wie du danach schreiben konntest

99 NMFP07: mh nicht so richtig

100 KJSD03: ne

101 NMFP07: also ich habe halt mehr so an die gefühle gedacht wie ich mich
102 auch so fühlen würde in so einer situation
103 und die hab ich dann einfach mal aufgeschrieben

104 KJSD03: ja
105 mh
106 u:nd wenn du das geschrieben hast und dir das den
107 perspektivwechsel gehabt hast hast du dir dann nur vorgestellt
108 du wärst emil oder auch du auch so gefühlt als wärst du emil

109 NMFP07: beides
110 also ich hab mir das erstmal so vorgestellt wie ich in der
111 situation wär und dann hab mir halt auch noch vorgestellt wie
112 ich mich fühlen würde

113 KJSD03: hm_hm
114 und hast du dann mit emil richtig mitgeföhlt

115 NMFP07: ja:
116 KJSD03: ja ne
117 NMFP07: ja
118 KJSD03: ja
119 und (..)hat dir ein text das leichter gemacht dass du dich da
120 rein fühlen konntest in emil

121 NMFP07: text nummer zwei

122 KJSD03: ja
123 wie kam das

124 NMFP07: ja weil sie dann auch schon wieder verzweifelt war sie hat den
125 typen verloren und da hab ich halt auch richtig mitgeföhlt
126 weil ich kann das verstehen
127 ich wollte mal einmal nicht mit zu dem wochenende von meinem
128 vater und ich bin abgehauen

129 KJSD03: hm_hm

130 NMFP07: und meine mutter hat mich halt gesucht
131 und sie hat sich dann so zu?
132 zum beispiel in die rolle von emil versetzt und ich war halt
133 der typ der dann abgehauen ist

134 KJSD03: weggelaufen ist
135 ja
136 ja das ist ganz schwierig das glaube ich
137 und: mh: wenn du den text liest passiert das dann automatisch
138 auch dass du schon mitföhltst
139 oder kam das erst bei der aufgabe

140 NMFP07: kam erst das kam erst

141 KJSD03: bei der aufgabe

142 NMFP07: bei der aufgabe

143 KJSD03: wenn du dir vorstellst du müsstest einen wettbewerb machen zum
144 perspektivwechsel
145 würdest du dann eher text eins dafür nehmen oder eher text
146 zwei

147 NMFP07: text nummer zwei

148 KJSD03: ja
149 wieso

150 NMFP07: weil ich den eigentlich am spannendsten finde von allen

151 KJSD03: ah: spannender als text eins

152 NMFP07: ja weil bei text eins passiert noch passiert ja halt nicht so
153 viel

154 und bei text zwei da kommts halt erst
155 da kommt halt der höhepunkt
156 KJSD03: okay
157 NMFP07: und so
158 KJSD03: mh: die letzte frage ist noch wenn du dir vorstellst es gäbe
159 ein buch was genau so geschrieben ist wie text eins und ein
160 buch das genau so geschrieben ist wie text zwei
161 welches würdest du lieber lesen und warum
162 NMFP07: also ich würde mir halt beide le² ich würde halt beide lesen
163 weil fand sie halt beide spannend
164 und ich würde es halt gerne zum ende lesen

Transkript: DMCS24_O1

02.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | DMCS24_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K4 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 18.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:01 Min. |
| Datei | REC005_DMCS24 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 dein eindruck
3 DMCS24: also äh es ist spannend un:d (.) auf jeden fall merkt man dass
4 es nicht lustig ist und dass was gestohlen wird
5 KJSD03: genau und findest du einen text besser oder beide gleich
6 DMCS24: ich finde beide gleich cool
7 KJSD03: würdest du sagen dir fallen beide texte gleich gut zu lesen
8 und zu verstehen
9 DMCS24: jaha
10 KJSD03: ja gibt es da keine unterschiede dass du sagst ein text ist
11 besser zu verstehen
12 DMCS24: ((kopfschütteln))
13 KJSD03: und findest du auch beide gleich spannend und gleich
14 interessant oder einen spannender
15 DMCS24: ich finde auch beide gleich spannend und gleich interessant
16 KJSD03: und wenn du überlegst wie die texte geschrieben sind
17 (...) entschuldigung wenn du dir äh überlegst wie die texte
18 geschrieben sind also von der sprache
19 würdest du sagen da gibt es unterschiede wie du die liest und
20 wie die sprache gebraucht wird in den texten
21 oder ist das beides gleich
22 DMCS24: ähm: also es ist beides aus der ich-form aber da sind halt
23 auch bei beiden texten verschiedene wörter drinne
24 KJSD03: hm hm wie sind die unterschiedlich
25 DMCS24: also ähm: (.) keine ahnung
26 KJSD03: würdest du sagen die einen sind schwerer die anderen sind
27 leichter die einen sind neuer die anderen sind älter gibt es
28 da unterschiede
29 DMCS24: ja als ich den ersten text gelesen habe war alles normal für
30 mich als ich den zweiten gelesen habe hab ich mir erst so
31 gedacht okay das sind die gleichen aber als ich dann äh gelesen

32 habe kamen da auch sehr viele neue wörter drin die da noch
33 nicht waren
34 das war dann halt auch schon komisch
35 KJSD03: hm_hm würdest du sagen einer von beiden texten war dadurch
36 schwerer
37 DMCS24: ich fand den zweiten ein bisschen schwerer durch die wörter
38 KJSD03: ja wirklich obwohl der viel kürzer war
39 DMCS24: ja
40 KJSD03: und fandest du den dann auch vom inhalt dann schwieriger
41 oder würdest du sagen die inhalte waren bei beiden gleich
42 DMCS24: die waren eigentlich gleich
43 KJSD03: ja die waren bei beiden gleich und gibt es auch was was dir
44 an den texten gar nicht gefällt
45 DMCS24: ja dass nicht zu ende geschrieben ist
46 KJSD03: ja dass man nur so einen kleinen ausschnitt hat
47 mh: wenn du noch mal an die sprache der beiden texte denkst
48 gibt es da unterschiede in der sprache (3.0)
49 DMCS24: ((kopfschütteln))
50 KJSD03: ok
51 dann ähm denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du
52 dich in emil hineinversetzen solltest also wo ihr dann auch
53 einen text selber zu geschrieben habt
54 das nennt man auch perspektivwechsel also man denkt und fühlt
55 sich als leser in die figur emil hinein
56 war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du wärst
57 emil
58 DMCS24: also es war schon ein bisschen schwierig ähm am anfang sich
59 da hineinzuversetzen und dann wenn wenn man wirklich schon
60 drinne war und dann war der text zu ende wieder rauszukommen
61 KJSD03: ah: ok also ist das schon beim lesen passiert dass du dich da
62 in emil hineinversetzt hast nicht erst in der aufgabe
63 DMCS24: hm?hm
64 KJSD03: ist das bei beiden texten beim lesen schon passiert
65 DMCS24: ja
66 KJSD03: und würdest du sagen bei einem der beiden texte hat das besser
67 geklappt dir vorzustellen du wärst emil
68 DMCS24: nö war bei beiden gleich
69 KJSD03: un:d gibt es einen text der das so ein bisschen leichter
70 gemacht hat
71 DMCS24: ja der erste
72 KJSD03: ja wieso also was war da
73 DMCS24: ähm weil weil beim anderen also beim zweiten da waren halt
74 viel mehr wörter und da war es auch schwieriger ähm sich
75 hineinzuversetzen weil da ja immer wieder was neues kommt
76 KJSD03: hm_hm was ist bei dem ersten text anders gewesen als bei dem
77 zweiten weißt du das noch kannst du das noch beschreiben vom
78 inhalt
79 DMCS24: ja beim ersten steckt er die nadel in finger im zweiten war
80 die nadel nicht im finger
81 KJSD03: genau beim ersten blutet er sogar richtig ok dann wollt ich
82 noch wissen hast du auch gefühlt was emil fühlt oder hast du
83 dir nur vorgestellt
84 DMCS24: also wenn ich emil wäre hätte ich das gleiche also hätt ich
85 auch angst und verzweiflung gehabt wie er
86 ja ich hätt dann wahrscheinlich das gleiche gedacht wie er
87 KJSD03: hm_hm und ähm fandest du es bei einem text stärker als bei
88 einem anderen von den gefühlen her
89 DMCS24: ja beim zweiten
90 KJSD03: beim zweiten war das stärker echt
91 DMCS24: ((nickt))

92 KJSD03: obwohl der auch schwieriger zu lesen war kannst du beschreiben
93 wie das der text das gemacht hat dass das stärker war
94 DMCS24: also bei dem zweiten stand auch richtig dass er angst hat ähm
95 weil seine mutter hat halt auch richtig dafür geackert dass
96 er nach berlin konnte
97 und dass er verzweiflung hatte jetzt
98 KJSD03: hm_hm und im ersten text hat das da gefehlt oder war das da
99 nicht so
100 DMCS24: also da waren halt nicht so viele gefühle wie beim zweiten
101 KJSD03: hm_hm und wenn du dir vorstellst du würdest einen
102 perspektivwechselwettbewerb ausrichten
103 welchen von beiden texten würdest du nehmen
104 DMCS24: (.) äh: den ersten
105 KJSD03: ja kannst du noch mal ganz kurz beschreiben wieso
106 DMCS24: ähm weil vielleicht manche kinder nicht so gut lesen können
107 und da ist der erste auch einfacher zu lesen und ähm das ist
108 auch ein bisschen länger und ein bisschen mehr beschrieben als
109 im anderen
110 KJSD03: und den ersten text findest du wirklich einfacher zu lesen
111 DMCS24: ((nickt))
112 KJSD03: spannend öhm: die letzte frage ist wenn du selber ein buch
113 lesen würdest würdest du eher das buch lesen was genau so
114 geschrieben ist wie text eins oder eher genau so geschrieben
115 ist wie text zwei
116 DMCS24: text eins
117 KJSD03: ja wie warum
118 DMCS24: äh bei text zwei das hat mich auch ein bisschen aufgeregt dass
119 die zahlen die ganze zeit danebenstanden und bei anderen
120 büchern steht das ja nur in abschnitten und ähm manchmal bin
121 ich da wirklich so reinversetzt und dann guck ich auf die
122 zahlen und dann bin ich wieder draußen
123 KJSD03: ah wirklich also lenkt dich das eher ab vom text
124 DMCS24: ja
125 KJSD03: und was ist noch besser an dem ersten text als an dem zweiten
126 DMCS24: das der länger war dann kann man auch län? länger in der rolle
127 versetzt bleiben
128 KJSD03: auch was vom inhalt her
129 DMCS24: ja
130 KJSD03: also würdest du sagen da ist mehr oder weniger inhalt drinne
131 DMCS24: ich fand die waren beide gleich vom inhalt
132 KJSD03: ok nur unterschiedlich lang halt
133 DMCS24: ((nickt))
134 KJSD03: hm_hm

Transkript: SKGB29_O1
27.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | SKGB29_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K4 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 18.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:54 Min. |
| Datei | REC002_SKGB29 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
 2 wie ist dein erster eindruck
 3 SKGB29: ähm ((lacht))
 4 [(unterbrechung durch störung)]
 5 KJSD03: du weiß nicht was du sagen sollst
 6 SKGB29: ne weiß ich nicht
 7 KJSD03: also findest du denn zum beispiel einen text besser oder
 8 findest du beide gleich gut
 9 SKGB29: ich finde den zweiten text besser
 10 KJSD03: aha
 11 warum denn
 12 SKGB29: ich finde den irgendwie schöner zu lesen also den kann man
 13 besser lesen
 14 KJSD03: und ähm ist dir auch aufgefallen warum das vielleicht so ist
 15 dass der besser zu lesen ist
 16 SKGB29: ?hm?hm
 17 KJSD03: würdest du sagen äh da steht auch das gleich drin
 18 SKGB29: ja
 19 KJSD03: ja genau das gleich wie in dem ersten text
 20 SKGB29: also beim zweiten text ist ein bisschen anders aber sonst ist
 21 es dasselbe
 22 KJSD03: und was ist anders
 23 SKGB29: ((lacht)) dieser ähm (3.0) also der dieses zoo bahnhof ding
 24 da
 25 der wurde anders beschrieben
 26 KJSD03: ja
 27 richtig genau zum beispiel
 28 und würdest du auch sagen der war von der sprache anders oder
 29 war der von der sprache genau gleich
 30 SKGB29: gleich

31 KJSD03: ja
32 findest du einen von beiden texten von der sprache schöner
33 geschrieben oder besser geschrieben
34 SKGB29: ?hm?hm
35 KJSD03: findest du einen von beiden besser zu verstehen
36 SKGB29: nein
37 KJSD03: nein
38 SKGB29: ?hm?hm
39 KJSD03: hast du nicht gesagt den zweiten text kannst du besser verstehen
40 als den ersten
41 SKGB29: also ich finde den zweiten text schöner als den ersten
42 KJSD03: schöner ach so aber mit dem verstehen hat es nichts zu tun
43 SKGB29: ne
44 KJSD03: oh dass musst du mir erklären was ist schöner
45 SKGB29: ((kichert))
46 KJSD03: mh ((kichert))
47 SKGB29: also entspannter zu lesen
48 KJSD03: entspannter
49 SKGB29: ja
50 KJSD03: nur weil der kürzer ist
51 SKGB29: ne also ((kichert))
52 KJSD03: versuch mal mir zu beschreiben
53 SKGB29: ähm:
54 KJSD03: du kannst auch noch mal in die texte wenn du noch mal reingucken
55 willst
56 SKGB29: ja danke ist es der hier
57 KJSD03: hm_hm
58 (..)
59 SKGB29: weil ich finde den angenehmer zu lesen also ah: ((lacht))
60 KJSD03: wie findest du den ich habs nicht verstanden
61 SKGB29: also ich finde den ange angenehmer zu lesen
62 KJSD03: einfacher zu lesen
63 SKGB29: ja also angenehmer auch
64 KJSD03: angenehmer ah ach ich habs einfach nicht verstanden angenehmer
65 zu lesen
66 SKGB29: hm_hm
67 KJSD03: ok
68 ähm
69 findest du auch unterschiede zwischen den beiden texten
70 SKGB29: mit bei diesem zoo den weil das andere ist ja zoo bahnhof und
71 der andere ist zoo galerie glaube ich
72 KJSD03: hm_hm und gibt es auch etwas an den texten was dir nicht gut
73 gefällt
74 SKGB29: ne
75 KJSD03: ok dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in
76 emil hineinversetzt hast
77 das nennt man auch perspektivwechsel
78 und ähm also man versucht dann die perspektive von der figur
79 das war emil nachzuvollziehen war es leicht oder schwierig für
80 dich dir vorzustellen du wärst emil
81 SKGB29: eher schwieriger
82 KJSD03: ja
83 woran lag das
84 was war schwierig
85 SKGB29: ich konnte das irgendwie nicht so richtig schreiben also ich
86 wusste nicht wie ich das schreiben soll da
87 KJSD03: ok und konntest du das denken und nicht so gut schreiben
88 oder konntest du es dir auch erstmal nicht so gut denken
89 SKGB29: also denken konnt ich es mir aber schreiben irgendwie nicht
90 KJSD03: ah:
91 also wie man das dann hinschreibt aufs papier
92 SKGB29: ja

93 KJSD03: ja das ist manchmal gar nicht so einfach
 94 und ist dir das denken leicht gefallen oder war auch das denken
 95 schwierig
 96 SKGB29: es ging
 97 KJSD03: es ging
 98 gab es auch unterschiede zwischen den texten
 99 also du hast ja zwei mal die aufgabe gehabt und ist dir das
 100 mal leichter mal schwerer gefallen
 101 SKGB29: nein
 102 KJSD03: beides mal gleich
 103 SKGB29: ja
 104 KJSD03: mittelschwer
 105 SKGB29: ja mittelschwer
 106 KJSD03: und hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
 107 auch gefühlt du wärst emil
 108 also hast du richtig mitgeföhlt
 109 SKGB29: nur vorgestellt
 110 KJSD03: nur vorgestellt
 111 SKGB29: hm_hm
 112 KJSD03: ist das denn schon beim text also ist das denn schon beim
 113 lesen passiert
 114 oder ist das erst passiert äh
 115 SKGB29: im nachhinein erst
 116 KJSD03: ja erst bei der aufgabe
 117 SKGB29: ja
 118 KJSD03: und konntest du dich in einem text besser in emil
 119 hineinversetzen
 120 SKGB29: ?hm?hm
 121 KJSD03: jetzt
 122 wenn du dir vorstellst du müsstest einen
 123 perspektivwechselwettbewerb machen
 124 welchen text würdest du dann auswählen
 125 SKGB29: der zweite
 126 KJSD03: ja wieso
 127 SKGB29: der ist kürzer ((lacht))
 128 KJSD03: ja
 129 okay
 130 und hat das auch damit was zu tun mit dem lesen dass du den
 131 eher nehmen würdest
 132 SKGB29: ja
 133 KJSD03: ja
 134 die letzte frage ist noch welches buch würdest du lieber lesen
 135 wenn du dir vorstellst ein buch wär genauso geschrieben wie
 136 der zweite text oder ein buch wäre genauso geschrieben wie der
 137 erste text
 138 SKGB29: der zweite
 139 KJSD03: der zweite
 140 warum würdest du es lieber lesen
 141 SKGB29: der ist angenehmer zu lesen finde ich

Transkript: STIS01_ES1

02.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | STIS01_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K4 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 18.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 06:35 Min. |
| Datei | REC004_STIS01 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: was denkst du denn zu den beiden texten wie ist dein eindruck
2 STIS01: der erste war eigentlich ganz ok und der zweite war äh länger
3 als der erste
4 KJSD03: hm hm ja der zweite war länger
5 also das ist der erste text da hätte ich jetzt gesagt der ist
6 länger
7 und das ist der zweite text der ist ja nur zwei seiten
8 oder war es bei dir doch andersrum
9 STIS01: dann habe ich als erstes wohl den text gelesen
10 KJSD03: den gelesen ne
11 ja
12 STIS01: ja
13 KJSD03: jaja
14 ihr hattet ja immer unterschiedliche guck mal dann war deine
15 version
16 düpdödö: diese hier
17 das heißt du hattest zuerst den text
18 STIS01: ja
19 KJSD03: aha
20 also noch mal der eine text war länger und der andere war
21 kürzer
22 STIS01: ja
23 KJSD03: und war das gut oder schlecht
24 STIS01: mittel ((lacht))
25 KJSD03: mittel
26 STIS01: ja
27 KJSD03: würdest du denn sagen ähm du findest einen text gleich oder
28 findest du einen besser
29 STIS01: ich finde den ersten bisschen besser
30 also auch wie er geschrieben ist

31 KJSD03: hm hm
32 wie war der denn geschrieben | was fandest du daran besser
33 STIS01: mh:
34 also dass man da etwas mitfiebern konnte
35 KJSD03: was meinst du mit mitfiebern
36 das ist ja spannend
37 STIS01: also: halt dass der halt aufgewacht ist im zug und dass dann
38 das geld weg war
39 KJSD03: das war spannender als beim zweiten text
40 STIS01: ja aber beim zweiten text ist er dann ja aber auf dem boden
41 aufgewacht
42 war dann total erschrocken
43 aber irgendwie fand ich den ersten besser ich weiß auch nicht
44 warum
45 KJSD03: ja mh meinst du das kann auch was mit der sprache zu tun haben
46 also wie die texte geschrieben sind
47 STIS01: ((nickt))
48 KJSD03: ja
49 erinnerst du dich da irgendwie an unterschiede oder
50 gemeinsamkeiten wie die texte geschrieben sind
51 STIS01: die gemeinsamkeiten waren zum beispiel dass beides in der ähm
52 gegenwart heißt das glaube ich
53 KJSD03: hm hm
54 STIS01: also dass es jetzt passiert ist
55 KJSD03: ja
56 STIS01: glaub ich
57 KJSD03: und was waren unterschiede
58 STIS01: dass der zweite text jetzt länger war als der erste
59 KJSD03: ja ja waren da auch andere informationen drin irgendwie meinst
60 du oder war das genau der gleiche text wie der erste
61 STIS01: also beim zw² beim ersten text also dem längeren text da waren
62 halt noch ein paar mehr einzelkeiten drinne
63 KJSD03: hm hm und fandest du das interessanter oder findest du das
64 brauchte man nicht
65 STIS01: hm: also ich finde das brauchte man jetzt nicht so
66 KJSD03: ja
67 ok
68 gibt es auch was an den texten was dir nicht so gut gefällt
69 STIS01: dass der andere länger war
70 KJSD03: ja gut
71 dann denken wir jetzt noch mal an die aufgabe in der du dich
72 in emil hineinversetzen solltest
73 da wo ihr auch ein text zu geschrieben habt
74 das nennt man auch perspektivwechsel also man denkt und fühlt
75 sich als leser in die figur also in emil hinein
76 ist dir das leicht oder schwer gefallen
77 STIS01: etwas schwierig
78 KJSD03: ja
79 was war schwierig daran
80 STIS01: ja weil das halt eine komplett andere person ist
81 und mir fällt das meistens ziemlich schwer beim lesen
82 KJSD03: ja
83 STIS01: weil ich ja auch eine leserechtschreibschwäche hab
84 KJSD03: ja gut
85 das ist jetzt deine argumentation
86 das muss ja nicht sein
87 also denkst du denn wenn du einen text liest denkst du dann
88 schon und stellst du dir vor du wärst emil oder ist das erst
89 in der aufgabe passiert
90 STIS01: das ist erst in der aufgabe passiert

91 KJSD03: ah ok
 92 und würdest du sagen du hast dich auch so ein bisschen gefühlt
 93 wie emil oder hast du dir nur vorgestellt du wärst emil
 94 STIS01: ich habe mir nur vorgestellt ich wäre emil
 95 KJSD03: hm_hm und ging das mit dem vorstellen bei einen der beiden
 96 texte besser als bei dem anderen
 97 STIS01: bei dem ersten text konnte ich mir irgendwie mehr denken als
 98 bei dem zweite[n]
 99 KJSD03: weißt du woran das gelegen hat
 100 STIS01: nein
 101 KJSD03: beim zweiten lag das vielleicht am inhalt oder würdest du
 102 sagen eher an dem text an der form oder der sprache
 103 (.)
 104 STIS01: ich glaube am inhalt
 105 KJSD03: ja
 106 lag es vielleicht auch daran wie du den text verstanden hast
 107 STIS01: ((nickt))
 108 KJSD03: ja
 109 kannst du das beschreiben
 110 STIS01: also bei dem zweiten text musste ich halt manche wörter zwei
 111 oder dreimal lesen damit ich sie verstanden habe
 112 KJSD03: ja klar
 113 ja und das war beim ersten text
 114 STIS01: das war beim ersten text nicht so wie beim zweiten
 115 KJSD03: ja
 116 mh: also würdest du sagen du hast den ersten text schneller
 117 verstanden
 118 und dann würdest du sagen hängt das auch zusammen damit dass
 119 du dir besser vorstellen konntest äh wie emil sich fühlt oder
 120 was er denkt oder würdest du sagen das hat damit nichts zu
 121 tun
 122 STIS01: ich glaub dass es damit nichts zu tun hat
 123 KJSD03: ok
 124 und: (.) genau wenn du dir jetzt vorstellst du würdest ein
 125 perspektivwechselwettbewerb mitmachen oder ausrichten
 126 welchen von den beiden texten hältst du für geeigneter als
 127 perspektivwechsel für den perspektivwechselwettbewerb
 128 STIS01: den ersten
 129 KJSD03: hm_hm
 130 kannst du noch mal sagen wieso
 131 STIS01: weil ich den ersten auch ein bisschen spannender finde und da
 132 nicht so viele einzelheiten drin sind
 133 KJSD03: ok
 134 super
 135 die letzte frage ist noch wenn du dir vorstellst es wäre ein
 136 buch genauso geschrieben wie der erste text und ein buch
 137 genauso geschrieben wie der zweite text
 138 welches buch würdest du lieber lesen
 139 STIS01: das erste buch
 140 KJSD03: das erste buch ja
 141 wieso
 142 STIS01: weil es halt das erste buch ist und weil der auch etwas kürzer
 143 geschrieben ist

Transkript: TRVB01_O1
27.06.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | TRVB01_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K4 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 16.05.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:25 Min. |
| Datei | REC003_TRVB01 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext Zweiter Text): ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: dann ist meine erste frage wie ist denn dein eindruck zu den
2 texten was denkst du zu den texten
3 TRVB01: also die sind spannend und ich würde auch öfters solche
4 geschichten lesen
5 KJSD03: ja liest du denn auch gerne so detektivgeschichten oder
6 TRVB01: ja
7 KJSD03: findest du denn beide texte gleich spannend
8 TRVB01: ja
9 KJSD03: keiner ist spannender als der andere
10 TRVB01: hm²hm
11 KJSD03: und findest du auch beide auch gleich gut zu lesen für dich?
12 TRVB01: ja
13 KJSD03: verstehst du beide gleich gut
14 TRVB01: (.)
15 KJSD03: würdest du sagen ein text ist leichter und einer ist schwerer
16 TRVB01: ja
17 KJSD03: welcher
18 TRVB01: der erste ist leichter
19 KJSD03: der erste ist leichter als der zweite
20 TRVB01: ((nickt))
21 KJSD03: wirklich das hätte ich nicht gedacht dieser hier ist leichter
22 TRVB01: ((nickt))
23 KJSD03: aber der ist doch viel länger
24 TRVB01: ich finde längere texte eh immer leichter als kürzere
25 KJSD03: das musst du mir erklären wie kommt das
26 TRVB01: weiß ich nicht
27 KJSD03: ist das immer so
28 TRVB01: ja
29 KJSD03: ok
30 und äh: wenn du überlegst wie die beiden texte geschrieben

31 sind liegt das auch irgendwie an der sprache dass du sagst du
32 findest einen leichter und einen schwerer
33 TRVB01: ?hm?hm
34 KJSD03: ne?
35 TRVB01: ((kopfschütteln))
36 KJSD03: findest du in beiden texten steht das gleiche drin
37 TRVB01: nein
38 KJSD03: kannst du mir beschreiben was unterschiedlich ist
39 TRVB01: also ähm jetzt nicht genau nur beim ersten steht mehr drin als
40 in dem zweiten
41 KJSD03: ja
42 fehlen dir in dem zweiten auch informationen
43 TRVB01: eigentlich nicht
44 KJSD03: und findest du etwas an den texten was dir nicht gefällt
45 TRVB01: ((kopfschütteln))
46 KJSD03: ne findest du einen text von der sprache besser
47 TRVB01: ((kopfschütteln))
48 KJSD03: ok dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du
49 dich in emil hineinversetzen solltest das nennt man auch
50 perspektivwechsel war das leicht oder schwierig für dich dir
51 vorzustellen du wärst emil
52 TRVB01: es ging also so mittel
53 KJSD03: mittel mh:: gab es vielleicht einen text wo das besser ging
54 als bei dem anderen
55 TRVB01: der zweite war einfacher sich in emil hineinzusetzen
56 KJSD03: ja wie kommt das was hat es dir leichter gemacht
57 TRVB01: ähm: (.) weiß ich nicht
58 KJSD03: ne liegt es irgendwie am text oder liegt es daran dass du
59 schon vorher einen text gelesen hast
60 TRVB01: ja ich glaube schon
61 KJSD03: ok und hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
62 auch gefühlt wie emil sich fühlt
63 TRVB01: ich habs mir vorgestellt
64 KJSD03: aber nicht gefühlt
65 TRVB01: ((kopfschütteln))
66 KJSD03: und ist das mit dem vorstellen schon beim lesen gekommen oder
67 erst im text da bei der aufgabe meine ich
68 TRVB01: schon beim lesen
69 KJSD03: schon beim lesen und beim lesen ging das bei einem text besser
70 TRVB01: ja bei dem zweiten
71 KJSD03: hm_hm und wenn du dir jetzt vorstellst du müsstest einen
72 perspektivwechselwettbewerb machen welchen der beiden texte
73 würdest du nehmen
74 TRVB01: den ersten weil da mehr informationen drin sind weil der auch
75 länger ist
76 KJSD03: ah: ok obwohl du sagst bei dem zweiten ist es dir eigentlich
77 leichter gefallen
78 TRVB01: hm_hm
79 KJSD03: also würdest du dir bei einem wettbewerb richtig mühe geben
80 TRVB01: ja
81 KJSD03: und dann glaubst du geht das mit dem ersten text besser
82 TRVB01: ja
83 KJSD03: denkst du denn dass das verstehen auch was mit dem
84 perspektivwechsel zutun hat von dem text
85 TRVB01: ich glaube schon
86 KJSD03: ja wie meinst du
87 TRVB01: äh: (.) weiß ich nicht
88 KJSD03: ok welches buch würdest du lieber lesen wenn das wenn du dir
89 vorstellst ein buch ist genauso geschrieben wie hier der erste
90 text und ein buch ist genauso geschrieben wie der zweite text
91 TRVB01: beide
92 KJSD03: beide kannst du mir sagen warum

93 TRVB01: weil beide spannend sind und auch gut aufgeschrieben

Transkript: SFCP28_ES1

08.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | SFCP28_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:55 Min. |
| Datei | REC011_SFCP28 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu zu den beiden texten wie
2 ist dein erster eindruck
3 SFCP28: dass sie gut sind ja
4 KJSD03: und findest du einen text besser oder beide gleich
5 SFCP28: beide beide gleich gut
6 KJSD03: ja
7 da gibt es gar kein unterschied für dich
8 SFCP28: hm_hm
9 KJSD03: und war einer von beiden texten für dich besser verständlich
10 SFCP28: die waren beide verständlich
11 KJSD03: und wenn du noch mal reinblättest und überlegst das war ja
12 text eins
13 gab es einen von beiden texten der für dich ähm leichter zu
14 lesen war
15 SFCP28: ich glaub der erste
16 KJSD03: ja
17 was war da irgendwie leichter
18 kannst du das beschreiben
19 SFCP28: da war nicht so sch[?] schwierige wörter wie mh: aufwachsen oder
20 ja
21 KJSD03: da waren leichtere wörter
22 SFCP28: hm_hm
23 KJSD03: und wa:rn da auch leichtere sätze oder so oder war es vom
24 inhalt auch leichter
25 SFCP28: mh: nö
26 KJSD03: nö
27 SFCP28: d[?] ö[?] ä[?] doch es war schon leicht
28 KJSD03: es war leichter als der text zwei
29 und war da ein einer der beiden texten auch für dich spannender
30 oder interessanter
31 SFCP28: ähm es war beide eigentlich spannend

32 KJSD03: beide waren gleich spannend
33 SFCP28: hm_hm
34 KJSD03: ja ok beide waren gleich spannend und würdest du sagen ähm ein
35 text war interessanter für dich
36 also den hast du lieber gelesen
37 SFCP28: den ersten
38 KJSD03: ja
39 SFCP28: hm_hm
40 KJSD03: warum
41 was war da für dich interessanter
42 SFCP28: da: äh sind die auf so einen zug gegangen und haben gesehen
43 dass da so ein anderer mann kam ähm mit schwarzem hut und der
44 hätte angeblich das geld geh² habt
45 KJSD03: ja
46 und hast du den ersten text dann auch besser verstanden von
47 dem ganzen inhalt her oder war der zweite text auch genauso
48 gut vom inhalt für dich verständlich
49 SFCP28: der war genauso gut
50 KJSD03: ok wenn du dir wenn du dich erinnerst wie die texte erzählt
51 sind
52 also so die sprache und wie das erzählt wurde
53 findest du da einen von beiden texten schöner erzählt
54 SFCP28: ähm mh: beide
55 KJSD03: beide schön erzählt
56 SFCP28: hm_hm
57 KJSD03: und hat dir auch was an den texten nicht gefallen
58 (3.0)
59 SFCP28: mh: ne eigentlich nicht
60 KJSD03: ok dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in
61 emil hineinversetzen solltest
62 ähm das nennt man auch perspektivwechsel
63 also man denkt und fühlt sich als leser in die figur emil
64 hinein
65 SFCP28: hm_hm
66 KJSD03: war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
67 wärst emil
68 SFCP28: mh: leicht
69 KJSD03: leicht
70 SFCP28: ((nickt))
71 KJSD03: bei beiden texten
72 SFCP28: bei dem zweiten text war es aber leichter sich in emil
73 einzusetzen
74 KJSD03: echt wieso
75 der ist doch viel länger
76 SFCP28: ja weil da irgendwas mit gefühlen und denken was er wohl denkt
77 ja
78 KJSD03: das war im zweiten text
79 SFCP28: hm_hm
80 KJSD03: mehr drinne
81 SFCP28: hm_hm
82 KJSD03: als im ersten
83 SFCP28: hm_hm
84 KJSD03: und ähm konntest du dann beim zweiten text die aufgabe auch
85 besser bearbeiten als beim ersten
86 SFCP28: ja
87 KJSD03: ja
88 und hast du beim zweiten dann mehr geschrieben
89 oder wie hast du gemerkt dass dir das leichter fällt beim
90 zweiten text mit dem hineinversetzen
91 SFCP28: mh: ich habs gemerkt weil der einfach noch längere sätze drin
92 sind dass die einfach waren

93 und dass man sich da auch hineinversetzen kann was genau
 94 passiert oder wie wie was gekommen ist
 95 KJSD03: ok und was war da beim ersten text was hat dir das schwerer
 96 gemacht
 97 SFCP28: ähm schwerer hats mir gemacht als ähm es wieder die längeren
 98 wörter kamen und ja
 99 KJSD03: die längeren wörter die man dann nicht so gut verstanden hat
 100 SFCP28: ja
 101 KJSD03: und ist dir insgesamt das leichter gefallen bei text eins oder
 102 bei text zwei
 103 SFCP28: also text eins war leicht aber text zwei war mh: ein bisschen
 104 schwieriger aber man konnte sie gut hineinversetzen
 105 KJSD03: ok sehr gut
 106 und wenn du hast du dir nur vorgestellt wie emil denkt oder
 107 hast du auch gefühlt was emil fühlt
 108 SFCP28: ich ähm ich hab auch gefühlt was emil gefühlt und ged[?] ged[?]
 109 gedankt
 110 KJSD03: gedacht
 111 SFCP28: ((nickt))
 112 KJSD03: ja
 113 und ist das erst in der aufgabe passiert mit dem fühlen und
 114 denken wie emil
 115 oder schon beim lesen
 116 SFCP28: ähm bei beiden
 117 KJSD03: ja
 118 ist das beim lesen auch schon dass du denkst
 119 SFCP28: ((nickt))
 120 KJSD03: ok
 121 ähm jetzt wenn du dir vorstellst du musst einen
 122 perspektivwechselwettbewerb machen also du müsstest ein
 123 wettbewerb über dieses hineindenken machen
 124 welchen von beiden texten würdest du dafür nehmen
 125 SFCP28: den zweiten
 126 KJSD03: und die letzte frage
 127 welches buch würdest du lieber lesen
 128 wenn ein buch genauso geschrieben ist wie text eins und ein
 129 buch genauso geschrieben ist wie text zwei
 130 SFCP28: (..) genauso wie text wa[?] äh eins und zwei
 131 KJSD03: also beide würdest du lieber lesen
 132 SFCP28: hm_hm
 133 KJSD03: aber jetzt musst du dich entscheiden du kannst ja noch mal
 134 überlegen
 135 wie war das geschrieben
 136 ähm was kam da drin vor
 137 was hab ich besser verstanden
 138 würdest du da text eins oder zwei nehmen
 139 du musst dich entscheiden
 140 SFCP28: text zwei
 141 KJSD03: ja wieso
 142 kannst du das kurz erklären
 143 SFCP28: weil der einfach mehr spannend ist als bei dem ersten ist

Transkript: CCMB06_ES1
30.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | CCMB06_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 06:17 Min. |
| Datei | REC009_CCMB06 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: dann ist die erste frage was denkst du denn zu den beiden
2 texten wie ist dein erster eindruck
3 CCMB06: also recht interessant auch spannend
4 warte [lachend] ich muss mir erstmal mir noch mal ein bisschen
5 gucken (..)
6 also ich kann mich halt nicht so gut reinver² halt
7 reinversetzen wie emil halt denkt
8 KJSD03: hm_hm
9 CCMB06: das kann ich halt nicht so gut
10 und halt (..) also ähm also ich hab halt schon ein bisschen
11 mitleid dass emil sein geld weg ist
12 das ist schon recht traurig
13 KJSD03: ja und hat dir einer von beiden äh besser gefallen
14 einer von beiden
15 CCMB06: ja der erste text hat mir am besten gefallen weil der re² weil
16 der halt weil der spannender war als der zweite text
17 KJSD03: und war einer der beiden texte für dich besser zu lesen
18 CCMB06: der erste text war für mich besser zu lesen
19 (8.0)
20 ja der erste ist besser zu lesen
21 KJSD03: der und äh hast du den auch besser verstanden
22 CCMB06: ja ich hab den wirklich besser verstanden als den ersten
23 also ich meine den zweiten
24 KJSD03: also den zweiten oder
25 komm wir gucken noch mal kurz rein
26 also der das ist der erste text ne
27 CCMB06: ja
28 KJSD03: und der hat dir besser gefallen
29 und der war spannender und der hat dir besser gefallen
30 CCMB06: ja

31 KJSD03: ok
32 und ähm woran hat das gelegen
33 CCMB06: weil das irgendwie ein bisschen realistischer war als der
34 zweite text
35 KJSD03: ok was meinst du mit realistischer
36 CCMB06: weil ähm ä² beim zweiten text ähm hier war halt so ich war
37 erstmal verwirrt weil das noch mal mit dem geld gestohlen war
38 und das halt mit den steifen mützen und so
39 das habe ich alles nicht so kapiert
40 KJSD03: hm_hm
41 CCMB06: und halt ähm (..) mh: und halt dann dass alles sich noch mal
42 so ähnlich halt wiederholt
43 das war für mich so ein bisschen verwirrend
44 KJSD03: ok und war der text schwieriger auch zu lesen vom text an sich
45 CCMB06: ja:
46 KJSD03: ja
47 CCMB06: der zweite text war für mich ein bisschen verwirrend
48 KJSD03: ok
49 und war der text schwieriger auch zu lesen vom text an sich
50 CCMB06: ja
51 KJSD03: ja
52 CCMB06: der zweite text war recht schwieriger
53 KJSD03: und findest du einen text von der sprache her besser also von
54 den ausdrücken die benutzt werden und den sätzen
55 CCMB06: also da finde ich den ersten halt ähm von den sätzen halt her
56 besser weil da ((lacht)) ich weiß nicht wie mans aussprechen
57 soll
58 KJSD03: wenn du den von den sätzen her besser findest dann hast du
59 wahrscheinlich auch besser verstanden deshalb
60 CCMB06: ja
61 KJSD03: und gab es auch was an den texten was dir nicht gut gefällt
62 CCMB06: mh: äh: ne eigentlich nicht
63 KJSD03: ok
64 dann geht es jetzt noch mal um die aufgabe wo du dich in emil
65 hineinversetzen solltest das nennt man auch perspektivwechsel
66 also man denkt und fühlt sich als leser in die figur hier in
67 emil hinein
68 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
69 wärst emil
70 CCMB06: also halt so: mittelmäßig
71 KJSD03: ja wieso mittelmäßig
72 CCMB06: weil ich bin halt noch nicht so gut halt in texteschreiben und
73 halt in anderen personen hineinzusetzen da bin ich halt
74 noch nicht so gut
75 KJSD03: ok und würdest du sagen du könntest dir das im kopf erstmal
76 gut vorstellen und könntest es nicht so gut aufschreiben
77 oder ist es auch überhaupt schwierig für dich dich
78 hineinzusetzen
79 CCMB06: also für mich ist es halt so oder so schwierig mich halt
80 hineinzusetzen
81 KJSD03: ok
82 und hat ein text von beiden dir da ein bisschen das leichter
83 gemacht ging das von einen von beiden
84 CCMB06: der erste von beiden texten war einfach[er] als der zweite
85 beim hineinversetzen
86 KJSD03: ok
87 CCMB06: aber halt nur etwas
88 KJSD03: ja nur nen bisschen
89 und hast du dir nur vorgestellt du wärst was emil denkt oder
90 hast du das auch gefühlt
91 CCMB06: richtig gefühlt
92 KJSD03: ja richtig gefühlt

93 CCMB06: ja
 94 KJSD03: und ist das schon beim lesen passiert oder erst in der aufgabe
 95 CCMB06: beim lesen
 96 KJSD03: beim lesen schon also wenn du so einen text liest passiert das
 97 manchmal automatisch dass du so denkst und fühlst was die figur
 98 fühlt
 99 CCMB06: hm_hm
 100 KJSD03: ok
 101 mh: was hat es dir erleichtert wenn du sagst beim ersten text
 102 hat das besser geklappt dass du dich da in emil hineinversetzen
 103 konntest
 104 CCMB06: ja weil das für mich alles recht neu war und der zweite text
 105 war auch halt genau gleich nur ein bisschen anders
 106 wenn alles für mich et² etwas neuer halt ist dann ist es für
 107 mich etwas einfacher halt
 108 KJSD03: hm_hm
 109 und hat das auch mit dem text wie gut du ihn verstanden häst
 110 was zu tun mit gehabt
 111 wie du dich dann in emil hineinversetzen kannst
 112 CCMB06: das verstehe ich gerade nicht
 113 KJSD03: also wenn du einen text besser verstehst kannst du dich dann
 114 auch besser im emil hineinversetzen
 115 oder würdest du sagen das hat damit gar nichts zu tun
 116 CCMB06: also wenn ich den text halt dann öfters halt durchlese weil
 117 ich hab den ersten text zweimal halt durchgelesen und dann hab
 118 ich den halt auch richtig kapiert
 119 KJSD03: ja und gibt das dann auch deswegen besser mit dem
 120 hineinversetzen würdest du sagen
 121 CCMB06: ja
 122 KJSD03: das beeinflusst dich so ein bisschen wie du den text verstehst
 123 und wie du dich dann reinversetzen kannst
 124 CCMB06: ja
 125 KJSD03: ok
 126 mh: wenn du jetzt eine wettbewerb machen müsstest zu diesem
 127 perspektivwechsel und dem hineindenken von emil
 128 würdest du dafür text eins auswählen oder text zwei
 129 CCMB06: text eins weil ich das recht einfacher fande
 130 KJSD03: ok
 131 und welches buch würdest du lieber lesen
 132 wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben wie
 133 text eins und ein buch ist genauso geschrieben wie text zwei
 134 CCMB06: also ich würde das buch von text eins halt lesen
 135 KJSD03: ja
 136 CCMB06: hm_hm
 137 KJSD03: von text zwei nicht
 138 CCMB06: ne von text zwei nicht
 139 KJSD03: warum nicht
 140 CCMB06: weil ich das halt nicht so spannend fande und halt alles sich
 141 halt wiederholt und so
 142 und das mag ich halt nicht so

Transkript: DOLB18_ES1

30.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | DOLB18_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:47 Min. |
| Datei | REC008_DOLB18 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | (x) „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt () „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist wie findest du denn die beiden texte
2 wie ist dein erster eindruck
3 DOLB18: ähm ich fande sie sehr cool und spannend weil emil ja hier
4 steht ja als er aufwachte da hätte man direkt merken können
5 dass er betäubt wurde oder so
6 oder dass ihm irgendwas eingeflößt wurde
7 KJSD03: hm hm und findest du einen von beiden texten besser oder beide
8 gleich
9 DOLB18: ich finde beide gleich gut
10 KJSD03: war ein text besser für dich verständlich
11 DOLB18: nö ich fand beide gleich verständlich
12 KJSD03: und konntest du einen von beiden texten besser lesen
13 DOLB18: ich konnte beide auch gleich lesen
14 KJSD03: fandest du einen text spannender
15 DOLB18: äh: nein ich gleich be² bei gleich spannend
16 KJSD03: dann ähm wenn du dir vor wenn du ja wenn du dich dran erinnerst
17 wie die texte erzählt sind
18 die sind ja unterschiedlich geschrieben
19 DOLB18: ja
20 KJSD03: findest du da einen text besser
21 DOLB18: ja dann finde ich text eins besser
22 KJSD03: ja
23 wieso
24 kannst du das beschreiben
25 DOLB18: ä:hm äh: weil ((lacht)) weiß ich nicht
26 KJSD03: du kannst ja auch noch mal den anderen text aufklappen und
27 kurz reingucken
28 DOLB18: äh: ja hier weil das das steht ja auch im anderen aber ich
29 fands sehr spannend und auch ähm besser verstehbar
30 das ähm (.) das sein dass er erst dann so dass er sich mit
31 einen ruck au² erst erschrak und grundeis wie der mann hieß

93 DOLB18: ja
 94 KJSD03: also ein wettbewerb darüber äh sich in die figur sich so
 95 hineinzudenken
 96 würdest du dafür text eins oder text zwei nehmen
 97 DOLB18: text eins
 98 KJSD03: warum
 99 DOLB18: äh weil das hier finde ich äh also die sind ja gleich gut
 100 geschrieben finde ich
 101 aber hier konnt ich mich halt besser farei? reinversetzen weil
 102 ich wusste das hier wurden mehr gefühle aufgeschrieben
 103 KJSD03: hm hm ja
 104 und wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben
 105 wie text eins und ein buch genauso wie text zwei
 106 welches buch würdest du lieber lesen
 107 DOLB18: eins
 108 äh text eins also
 109 KJSD03: das buch was genau so wär wie text eins
 110 warum
 111 DOLB18: weil ich tex?
 112 also ich finde die eher gleich spannend aber weil ich finde
 113 ähm da: keine ahnung ((lacht))
 114 äh:
 115 KJSD03: na wenn du einen von beiden besser findest musst du ja sagen
 116 warum
 117 DOLB18: wei:l weil hier mehr gefühle aufgeschrieben sind und da:s das
 118 weil das nicht genau wie im film ist
 119 weil ich mag auch veränderungen
 120 KJSD03: ok
 121 und konntest du den auch leichter lesen
 122 den text eins als text zwei
 123 DOLB18: ne ich konnte die gleich lesen
 124 KJSD03: damit hat das nicht zu tun
 125 DOLB18: ((kopfschütteln))

Transkript: FBKB11_O1
16.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | FBKB11_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 08:15 Min. |
| Datei | REC006_FBKB11 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
2 wie ist dein erster eindruck
3 FBKB11: öh: ist mein erster eindruck ist also ich komme also ich war
4 in mein land ich will zurück da ist das einmal passiert also
5 ich hab da auch mein finger hier hier ein bisschen blutet aber
6 gleich ja ist weg und ja
7 also wir sind auch mit zug
8 viermal zu deutschland
9 ja
10 KJSD03: und da hast du auch am finger geblutet
11 FBKB11: ja ausversehen weil da sind viele stühle
12 KJSD03: oh nein
13 FBKB11: und so stark
14 KJSD03: ja und dann hast du wohin gefasst
15 FBKB11: ja
16 KJSD03: ja
17 aua
18 FBKB11: ausversehen
19 KJSD03: aber jetzt ist der finger wieder gut
20 FBKB11: ja wieder
21 KJSD03: ja sehr gut
22 und dann konntest du dir gut vorstellen was mit emil wie es
23 dem geht und was dem passiert ist
24 FBKB11: hm hm
25 der ist auch die gleich wie ich aber mit dem knie knie und den
26 finger
27 KJSD03: ja aber das mit dem knie war aber hier in der schule
28 FBKB11: nein äh in emil emile
29 KJSD03: ah dass das so gezittert hat das knie
30 FBKB11: ja

31 KJSD03: ja
32 das war bei dir auch so
33 FBKB11: also ja natürlich wir haben angst dass die uns schicken noch
34 mal in unser land
35 KJSD03: hm_hm dass die zurückschicken ne
36 FBKB11: ja
37 das im flieger
38 KJSD03: ja das will man ja nicht
39 aber jetzt seid ihr hier
40 FBKB11: hm_hm
41 KJSD03: ist doch ganz schön
42 und wenn du an die beiden texte denkst fandest du beide texte
43 gleich spannend oder einen besser
44 FBKB11: gleich spannend
45 KJSD03: ja
46 FBKB11: ja
47 weil da ist gar nichts nur den ersten dass da ist auch gelde
48 weg und bei dem zweiten ist auch den geld weg also noch mal
49 KJSD03: ja ja das stimmt
50 und fandest du einen besser verständlich
51 konntest du einen besser lesen
52 FBKB11: eigentlich den ersten
53 ersten hab ich l[?] leicht aber den zweiten hab ich ein bisschen
54 da problem
55 KJSD03: und was war bei dem ersten text leichter
56 FBKB11: äh das dass die erst den finger und dass die erst die sie will
57 ihren geld zurück und (.) äh was gibt noch
58 KJSD03: hast du das besser verstanden als den zweiten text von was da
59 passiert
60 FBKB11: ja
61 hm_hm
62 KJSD03: ok
63 und findest du auch den ersten text anders von der sprache als
64 den zweiten text
65 hast du da unterschiede gemerkt so wie das geschrieben ist
66 FBKB11: also ich hab gemerkt da ist immer ein loch kleines loch
67 KJSD03: ah zeig mal was du meinst
68 FBKB11: also da zum beispiel mh: hier
69 KJSD03: ah ja
70 das sieht anders aus
71 hm_hm
72 das sind die lücken zwischen den einzelnen worten
73 FBKB11: ich glaube wir mussten da etwas schreiben aber
74 KJSD03: dachtest du
75 nein nein nein
76 ja genau
77 und beim zweiten text war das nicht so
78 FBKB11: ?hm?hm
79 KJSD03: und wie das erzählt war also wenn du den text liest
80 FBKB11: aber ich habe eine frage
81 KJSD03: ja
82 FBKB11: den ersten test war keine war kein kein wo war es aber bei dem
83 zweiten
84 bei den zweite das ist der zweite
85 KJSD03: ne der zweite ist noch weiter hinten
86 guckmal
87 das das ist der zweite
88 FBKB11: hm_hm
89 ja
90 KJSD03: und den fandest du auch schwieriger zu verstehen
91 FBKB11: nicht so viel
92 KJSD03: den hast du nicht so gut verstanden

93 FBKB11: ?hm?hm
 94 KJSD03: hm_hm
 95 und ähm wenn du den text gelesen hast und den anderen text
 96 gelesen hast
 97 welcher ist dir welcher? welchen hast du lieber gelesen
 98 FBKB11: den ersten
 99 KJSD03: gut dann denken wir noch mal an da: die aufgabe mit dem
 100 perspektivwechsel
 101 wo du geschrieben hast wie emil denkt und was er fühlt
 102 da wo du zu geschrieben hast
 103 FBKB11: ja da
 104 KJSD03: genau
 105 ja und meine frage ist ist dir das leicht gefallen oder war
 106 das schwer
 107 FBKB11: also ein bisschen schwer und ein bisschen leicht
 108 KJSD03: mh: was war leicht
 109 FBKB11: äh also bei hier war leicht weil ich wusste dass die erst
 110 geblutet ist dann hab ich einfach so geschrieben
 111 KJSD03: hm_hm
 112 FBKB11: aber bei zweiten äh ich hab noch mal geschaut dann hab ich
 113 nicht so viel gefunden dann hab ich noch mal den text vor also
 114 ich hab den noch mal gele? gelesen dann hab ich äh schon
 115 gefunden weil ich suche suche drei minuten vier minuten hab
 116 ich nicht gefunden dann hab ich noch mal den text gelesen dann
 117 hab ich die gefunden
 118 KJSD03: also bei text eins hast du mehrmals gelesen
 119 FBKB11: ja
 120 KJSD03: ja und dann ging das gut
 121 FBKB11: ja
 122 KJSD03: und bei text zwei
 123 FBKB11: einfach
 124 sehr sehr sehr einfach
 125 KJSD03: also ich meine jetzt das hast du gesagt das hat gut geklappt
 126 bei text eins wenn du mehrmals gelesen hast
 127 FBKB11: hm_hm
 128 KJSD03: und wie war das bei dem zweiten text
 129 hat das auch gut geklappt
 130 FBKB11: ja
 131 sehr sehr gut besser als der andere
 132 KJSD03: ach bei text zwei hat das besser geklappt
 133 FBKB11: ja da war es nicht so viel lang und ja ich hab alles fast
 134 alles verstanden
 135 KJSD03: ah: war das leichter für dich zu lesen
 136 FBKB11: hm_hm
 137 KJSD03: lag das nur an der länge dass das leichter war also kannst du
 138 mir beschreiben wieso das für dich leichter war
 139 FBKB11: äh: ich weiß nicht genau warum aber bestimmt leicht weil ich
 140 hab den gleichen wieder
 141 ersten also ich such den ersten zweiten weil dritten hab ich
 142 nicht gefunden
 143 ich suche
 144 dann habe ich ihn gefunden sofort
 145 KJSD03: ok
 146 FBKB11: ja
 147 KJSD03: also war hast du den auch mehrmals dann gelesen um die aufgabe
 148 FBKB11: ne nur einmal
 149 KJSD03: nur einmal
 150 FBKB11: dann hab ich äh wieder einmal gefunden hier
 151 ne hier
 152 ja hier

153 KJSD03: ja
 154 also musstest du als du die aufgabe geschrieben hast nicht
 155 immer wieder zurückblättern bei diesem text
 156 FBKB11: ?hm?hm
 157 KJSD03: ok
 158 FBKB11: dann einmal gucken und dann alles aufschreiben
 159 KJSD03: ja also das war einfach
 160 FBKB11: ja
 161 KJSD03: und hast du nur gedacht was emil denkt oder hast du auch
 162 gefühlt was emil fühlt
 163 FBKB11: gedacht
 164 KJSD03: gedacht
 165 FBKB11: ja
 166 KJSD03: und denkst du auch manchmal wenn du einen text liest wie die
 167 figur denkt oder kam das erst bei der aufgabe
 168 also hast du erst bei der aufgabe gedacht was emil vielleicht
 169 denkt
 170 oder hast du schon beim lesen überlegt was könnte emil denken
 171 bei aufgaben
 172 FBKB11: bei der aufgabe erst
 173 KJSD03: mh: genau
 174 und jetzt möchte ich wissen hat ein text es dir leichter
 175 gemacht ging es bei einem text leichter dass du dich in emil
 176 so reinversetzt
 177 in ersten oder in zweiten text
 178 FBKB11: in ersten
 179 KJSD03: in ersten war es leichter
 180 FBKB11: ((nickt))
 181 KJSD03: ok
 182 und jetzt wenn du dir vorstellst du würdest einen
 183 perspektivwechselwettbewerb machen also so ein contest
 184 würdest du dafür text eins nehmen oder text zwei
 185 FBKB11: äh wenn ich jetzt alles aufgeschrieben oder
 186 KJSD03: hm wenn du genau wenn du so schnell wie möglich dir vorstellen
 187 müsstest was emil denkt
 188 würdest du den ersten text nehmen oder den zweiten
 189 FBKB11: den ersten
 190 KJSD03: den ersten
 191 ok
 192 FBKB11: weil weil das war pas² gleich passiert bei mein geschichte
 193 auch
 194 KJSD03: das wird mehr beschrieben
 195 FBKB11: weil ich hab auch hier geblutet
 196 und war ich hab auch angst wie sie
 197 KJSD03: ja ja
 198 FBKB11: aber den zweiten nicht
 199 KJSD03: da war und war in dem zweiten meinst du auch weniger gefühl
 200 so oder weniger hat dir da was gefehlt
 201 FBKB11: ?hm?hm
 202 KJSD03: ne
 203 hat einfach nur dir nicht so gut gefallen
 204 FBKB11: hm_hm
 205 KJSD03: und welches buch würdest du lieber lesen
 206 also stell dir vor es gibt ein buch das ist genau wie text
 207 eins geschrieben immer die ganze zeit und ein buch da ist das
 208 ganze buch geschrieben wie text zwei
 209 welches würdest du lieber lesen
 210 FBKB11: äh zwei weil den ersten ist bei mir passiert deswegen würde
 211 ich zwei
 212 KJSD03: ah weil der zweite dann neu wär für dich
 213 FBKB11: ja
 214 KJSD03: und den zweiten würdest du schon kennen

215 FBKB11: hm_hm weil gleich bei mir passiert
216 KJSD03: und
217 FBKB11: erst geblutet und er hat angst und ja ich auch
218 KJSD03: ja
219 FBKB11: ja
220 KJSD03: un:d welchen welcher war leichter noch mal für dich zu lesen
221 FBKB11: den ersten
222 KJSD03: der erste war leichter zu lesen den hast du besser verstanden
223 ne
224 FBKB11: ja
225 KJSD03: ok
226 das wars
227 super

Transkript: FIZP23_ES1

23.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | FIZP23_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 09:34 Min. |
| Datei | REC007_FIZP23 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten ähm wie
2 ist dein eindruck
3 (3.0)
4 also haben dir die gefallen oder konntest du die gut lesen
5 FIZP23: ja ich konnte die schon gut lesen
6 und es fiel mit auch leichter weil das auch so ein bisschen
7 groß geschrieben war die buchstaben
8 KJSD03: ja nicht so mini
9 FIZP23: hm_hm
10 KJSD03: ja das glaube ich
11 und fandest du einen von beiden texten besser
12 FIZP23: ich fand eigentlich beide besser
13 KJSD03: beide gut
14 FIZP23: ja
15 KJSD03: ja
16 un:d ähm hast du einen von beiden texten besser verstanden
17 FIZP23: (...) ja
18 kapitel eins
19 KJSD03: ja
20 FIZP23: also te²
21 KJSD03: text eins
22 wir können einfach immer sagen text eins und text zwei
23 un:d text eins hast du besser verstanden
24 FIZP23: ja
25 KJSD03: war das irgendwie woran lag das dass du es besser verstanden
26 hast
27 FIZP23: weil das weil das der anfang war und da hat man auch gewusst
28 dass er da sein geld erst und so verloren hat
29 KJSD03: ok
30 un:d war das vom lesen her auch anders für dich als der zweite
31 text

32 FIZP23: ja
 33 KJSD03: was war anders (..)
 34 war es irgendwie schwieriger oder war das eher leichter
 35 FIZP23: das war so ein bisschen leichter
 36 KJSD03: leichter als der zweite text zu lesen ne
 37 FIZP23: hm_hm
 38 KJSD03: ja das glaube ich
 39 lag das auch daran dass der text kürzer war
 40 oder kannst du mir beschreiben woran das liegt
 41 FIZP23: also weil der zweite text also so länger war und der erste war
 42 so kurz
 43 deshalb fand ich da leichter
 44 KJSD03: und hat das auch irgendwie mit dem mit den sätzen oder den
 45 worten zu tun dass es leichter war
 46 FIZP23: ja
 47 weil man da hat man auch bei beiden eigentlich alles verstanden
 48 KJSD03: ja nur beim zweiten war es schwieriger
 49 FIZP23: hm_hm
 50 KJSD03: bisschen ja
 51 aber wenn man sich zeit nimmt versteht man ihn auch oder
 52 FIZP23: hm_hm
 53 KJSD03: ok mh: gefällt dir ein text von beiden besser von der sprache
 54 also so wie der erzählt ist
 55 (3.0)
 56 weißt du was ich damit meine
 57 also ich meine damit wenn du den liest findest du einen von
 58 beiden texten schöner zu lesen so wie der erzählt ist und wie
 59 der die sache beschreibt was da passiert
 60 FIZP23: ja bei den ersten und bei den zweiten weil da das auch
 61 beschrieben wird was er so macht und wo er auch guckt und so
 62 KJSD03: und du findest beide texte gleich oder findest du da einen ein
 63 text macht das besser
 64 FIZP23: ich finde eigentlich beide texte gleich
 65 KJSD03: ok
 66 dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du was zu
 67 geschrieben hast an den perspektivwechsel
 68 also wo du die perspektive von emil eingenommen hast wo du
 69 geschrieben hast was er fühlt und wie er denkt
 70 mh ist dir das leicht oder schwierig gefallen dir vorzustellen
 71 zu wärst emil
 72 FIZP23: mh: es ist mir leicht gefallen weil wenn das auch bei mir
 73 passiert wäre dann wär das auch fast das gleiche passiert
 74 KJSD03: dann hättest du so gedacht und so gefühlt
 75 FIZP23: hm_hm
 76 KJSD03: und hast du erst ähm nur so gedacht was emil denkt oder hast
 77 du auch gefühlt was emil fühlt
 78 FIZP23: ich hab gefühlt was er auch fühlt
 79 KJSD03: und ist das schon beim lesen passiert oder ist das erst bei
 80 der aufgabe passiert
 81 FIZP23: das ist schon erst beim lesen passiert
 82 KJSD03: schon schon beim lesen
 83 also bevor du die aufgabe hattest
 84 FIZP23: hm_hm
 85 KJSD03: ist das häufig beim lesen dass du denkst mh: wie geht es der
 86 figur wohl jetzt was passiert mit der person was könnte sie
 87 fühlen
 88 passiert das so automatisch
 89 oder nur manchmal
 90 FIZP23: nur manchmal

91 KJSD03: und was hilft dir dann wenn du wenn das passiert
 92 also wenn du dir vorstellen kannst wie es der person geht
 93 und was die fühlt
 94 (..)
 95 also wenn du überlegst wann kannst du das besonders gut dir
 96 vorstellen was denkt denn die person jetzt und wie fühlt die
 97 jetzt
 98 was hilft dir da im text
 99 FIZP23: wenn ich auch so ne aufgabe kriege oder auch manchmal das bis
 100 zum ende lese
 101 KJSD03: hm hm
 102 und ist dir bei einem text die aufgabe leichter gefallen dich
 103 da rein zu versetzen in emil
 104 also ging das bei text eins oder bei text zwei leichter
 105 FIZP23: bei text eins
 106 KJSD03: ging das leichter
 107 FIZP23: hm hm
 108 KJSD03: warum
 109 FIZP23: weil da erstmal erzählt wurde wie es ihm erst geht und was er
 110 so dass er auch ihn so gestoßen wurde oder so
 111 und ja
 112 KJSD03: ok und dann konntest du das besser vorstellen
 113 FIZP23: hm hm
 114 KJSD03: ja
 115 ja schön hm: wenn du dir jetzt vorstellst du müsstest einen
 116 wettbewerb machen so ein perspektivwechselwettbewerb würdest
 117 du dann text eins dafür nehmen
 118 oder text zwei
 119 FIZP23: ich würde text zwei dafür nehmen
 120 KJSD03: mh: also es geht bei dem wettbewerb zum beispiel darum dass
 121 du möglichst schnell und möglichst gut dich in emil
 122 hineindenken kannst und überlegen kannst was was der fühlt
 123 und würdest du sagen dafür nimmt man text eins oder text zwei
 124 (.)
 125 du kannst ruhig text eins oder text zwei sagen ich wusste nur
 126 nicht genau ob du weißt was ich meine mit diesem wettbewerb
 127 weißt du was ich meine damit
 128 sonst kann ich es auch noch mal erklären
 129 also in der aufgabe die du wo du das zu geschrieben hast ich
 130 äh emil denkt so oder so oder emil fühlt sich so oder so
 131 FIZP23: hm hm
 132 KJSD03: wenn du das als wettbewerb machen müsstest mit ganz vielen
 133 anderen personen und alle nehmen an des dann teil und das beste
 134 wird sozusagen bekommt einen preis
 135 würdest du dafür dann text eins nehmen oder text zwei
 136 wenn du dich entscheiden müsstest du darfst nur einen text
 137 auswählen mit dem das besonders gut geht
 138 FIZP23: text eins
 139 KJSD03: text eins
 140 da hast du ja auch gesagt da ist es dir ein bisschen leichter
 141 gefallen
 142 das hats dir leichter gemacht
 143 ok
 144 und die letzte frage wenn du dir jetzt vorstellst es gibt zwei
 145 bücher und ein buch ist genauso geschrieben wie text eins die
 146 ganze zeit und das andere buch ist genauso geschrieben wie
 147 text zwei
 148 welches von beiden büchern würdest du lieber lesen
 149 FIZP23: dann würde ich dann das erste buch lesen
 150 KJSD03: die haben du musst dir vorstellen die haben eigentlich den
 151 gleichen inhalt
 152 es geht um das gleiche aber die sind der text ist ja bisschen

153 anders geschrieben als der zweite text
154 und jetzt kannst du dir aussuchen ob du lieber einen text lesen
155 möchtest der so geschrieben ist oder einen text lesen der so
156 geschrieben ist wie der zweite text
157 (3.0)
158 FIZP23: ich würde dann so also so ein bisschen andere buch lesen weil
159 das ist dann ein bisschen spannender
160 KJSD03: ok das andere buch heißt also text eins oder text zwei
161 FIZP23: text eins
162 KJSD03: text eins
163 FIZP23: hm_hm
164 KJSD03: ok hast du die frage verstanden
165 FIZP23: ja
166 KJSD03: also dann wäre das ganze buch so geschrieben wie text eins und
167 das fändest du schöner als wenn das ganze buch so geschrieben
168 ist wie text zwei
169 (..)
170 oder wär dir das egal
171 FIZP23: das wär mir eigentlich egal
172 KJSD03: ja
173 also dich interessiert nicht wie es geschrieben ist sondern
174 was drin vorkommt
175 FIZP23: ja
176 KJSD03: ja
177 ist das nicht auch wichtig für dich wenn du ein buch aussuchst
178 ob das jetzt besonders leicht zu lesen ist ob das schwieriger
179 ist
180 (8.0)
181 FIZP23: ja
182 also das leichtere würde ich dann nehmen
183 KJSD03: das leichtere würdest du nehmen
184 FIZP23: hm_hm
185 KJSD03: und welcher text ist leichter für dich
186 text eins oder text zwei
187 (..)
188 du kannst auch text zwei noch mal aufklappen wenn du dir nicht
189 so sicher bist
190 FIZP23: text eins
191 KJSD03: text eins ist leichter
192 FIZP23: ((nickt))
193 KJSD03: ok

Transkript: IMML10_ES1

08.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | IMML10_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K5 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|------------------|
| Datum | 21.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:44 Min. |
| Datei | REC010_IMML10WAV |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | (x) „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt () „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 dein erster eindruck
3 IMML10: ähm: also soll ich jetzt sagen wie ich es fande
4 KJSD03: genau
5 IMML10: also ich fande das also von diesem mann fand ich es nicht gut
6 dass er es geklaut hat das geld und ihn ausgetrickt hat
7 und was ich gut fande dass ähm er gleich zum pfarrer [fahrer]
8 gegangen ist
9 KJSD03: ok und findest du einen text besser
10 oder beide gleich
11 IMML10: beide gleich gut
12 KJSD03: findest du einen von beiden besser zu lesen
13 IMML10: beide sind eigentlich gleich leicht
14 also ich lese gerne und deswegen lese ich auch flüssig
15 KJSD03: und waren für dich dann beide gleich gut verständlich
16 IMML10: ja
17 KJSD03: hast du beide gleich gut verstanden
18 IMML10: hm_hm
19 KJSD03: das war kein problem
20 IMML10: ja
21 KJSD03: ok
22 und findest du einen von beiden spannender
23 IMML10: mh:
24 KJSD03: oder interessanter
25 IMML10: das sind beide gleich interessant weil das ja fast die gleichen
26 sind
27 KJSD03: ok
28 ähm: gefällt dir ein text besser so wie er erzählt ist
29 also die haben ja so ein bisschen unterschiedlichen
30 schreibstil und sind haben unterschiedliche worte
31 würdest du sagen ein text gefällt dir da besser

32 IMML10: der zweite
 33 KJSD03: ja
 34 wieso
 35 IMML10: ähm weil der auch noch ein bisschen spannender ist weil er da
 36 ganz schnell hinterherkommt
 37 also den dieb
 38 KJSD03: ok
 39 und von der so wie das geschrieben ist von der sprache
 40 IMML10: da ist es auch gut
 41 den diese wö[?] da sind alle wörter bei die ich kenne
 42 KJSD03: bei dem zweiten text
 43 IMML10: ja und bei dem ersten auch
 44 KJSD03: und bei dem ersten auch also von der sprache findest du auch
 45 beide gleich gut
 46 IMML10: ((nickt))
 47 KJSD03: ok
 48 gibt es was an den texten was dir nicht gut gefällt
 49 IMML10: nein ich mag alles an den texten
 50 KJSD03: ok
 51 IMML10: außer das mit dem klauen dass der dieb das ja geklaut hat
 52 KJSD03: das ist nicht so schön ne
 53 IMML10: ja
 54 KJSD03: dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe in der du dich
 55 in emil hineinversetzen solltest
 56 da wo ihr was zu geschrieben habt
 57 IMML10: hm_hm
 58 KJSD03: das nennt man auch perspektivwechsel
 59 also man denkt und fühlt sich als leser in die figur emil
 60 hinein
 61 IMML10: hm_hm
 62 KJSD03: war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
 63 wärst emil
 64 IMML10: leicht also mittel so
 65 mittel
 66 KJSD03: leicht oder mittel
 67 beschreib mal warum war es leicht oder mittel
 68 IMML10: also leicht war es weil ich ja dings schon kenne und ich bei
 69 dem film und dem buch mich auch schon ein bisschen da rein
 70 gesetzt habe
 71 KJSD03: hm_hm
 72 IMML10: in die person
 73 KJSD03: und warum war mittel
 74 was war mittel
 75 IMML10: also so mittel war es noch also mittel war es aufzuschreiben
 76 KJSD03: ja
 77 also im kopf das hat gut geklappt aber hinzuschreiben
 78 IMML10: das war so mittel
 79 KJSD03: hm_hm ähm: ist dir das bei einem von tex[?] von beiden texten
 80 leichter gefallen
 81 das hineinversetzen in emil
 82 IMML10: bei beiden eigentlich gleich weil es ja wieder das gleich weil
 83 sie ja wieder zusammen also gleich sind aber nur ein bisschen
 84 anders geschrieben
 85 KJSD03: ja
 86 was meinst du mit ein bisschen anders geschrieben
 87 kannst du das beschreiben
 88 IMML10: ähm bei dem hier da steht ja bahnhof zoo und im anderen stand
 89 irgendwas mit zoo aber noch was dahinter
 90 ders also ja dann is er woanders ausgestiegen
 91 KJSD03: also die hatten so ein bisschen anderen inhalt
 92 IMML10: hm_hm

Transkript: JSJA13_O1

04.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | JSJA13_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K6 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 20.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:16 Min. |
| Datei | REC005_JSJA13 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
 2 dein erster eindruck
 3 JSJA13: ich finde di? den text interessant und finde schade dass der
 4 nicht weitergeht
 5 KJSD03: findest du denn beide texte gleich oder einen besser
 6 JSJA13: äh den text eins besser
 7 KJSD03: warum findest du den besser
 8 JSJA13: mh: weil text zwei sind da so voll komische zahlen und der der
 9 wurde irgendwie keine ahnung ein bisschen abgeschnitten wurde
 10 was rausgenommen oder so
 11 KJSD03: hm_hm
 12 JSJA13: also denke ich jetzt mal so
 13 KJSD03: und dann fehlt dir da was oder
 14 JSJA13: ja also das ist nicht so interessant wie text eins
 15 KJSD03: mit dem inhalt
 16 JSJA13: ja
 17 KJSD03: und findest du auch mit der sprache das unterschiedlich
 18 JSJA13: äh: ist mir jetzt noch nicht aufgefallen
 19 KJSD03: ok
 20 also wenn du überlegst du liest text eins meinst du der ist
 21 von der sprache irgendwie anders als text zwei ist dir da was
 22 aufgefallen
 23 du kannst ja auch noch mal reingucken
 24 JSJA13: ich hab text zwei jetzt gar nicht so richtig gelesen aber ja
 25 doch der ist in vergangenheit der erste nicht
 26 KJSD03: ja ok
 27 findest dass die unterschiedlich erzählt sind so wie die
 28 berichtet sind
 29 oder
 30 JSJA13: ja

31 KJSD03: ja
32 gefällt dir da eine sache besser
33 JSJA13: mh: also text eins gefällt mir wie gesagt besser weil
34 KJSD03: ok gibt es auch was in den texten was dir nicht gefällt
35 JSJA13: nein eigentlich nicht
36 KJSD03: dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
37 hineinversetzen solltest das nennt man auch perspektivwechsel
38 also man denkt und fühlt sich als leser in die figur in emil
39 hinein
40 da habt ihr auch was zu geschrieben
41 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
42 wärst emil
43 JSJA13: bisschen schwieriger
44 KJSD03: ja
45 woran lag das dass es schwierig war
46 JSJA13: ich wusste ja ich weiß ja nicht wie er denkt also es steht da
47 zwar ein bisschen was darin aber mh: ich bin ja jetzt nicht
48 richtig emil und die geschichte war ja auch schon dann zu ende
49 wo emil fast den dieb sag ich mal hatte
50 KJSD03: und findest du bei einem text ist das besser gegangen
51 JSJA13: mh: nein
52 KJSD03: also du konntest dich bei beiden texten gleich gut in emil
53 hineinversetzen
54 JSJA13: ja
55 KJSD03: ok
56 ähm: hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast du
57 auch gefühlt wie emil sich fühlt
58 JSJA13: vorgestellt
59 KJSD03: dir vorgestellt
60 was macht es dir leicht bei einem text dass du dich gut in
61 emil hineinversetzen kannst
62 JSJA13: dass da informationen stehen wie er sich fühlt und ähm ja
63 KJSD03: und das war in beiden texten gleich mit den informationen
64 JSJA13: ja ja ich gl?
65 KJSD03: du würdest nicht sagen dass es in text zwei anders wär
66 JSJA13: nein
67 KJSD03: ok
68 ähm wenn du ein perspektivwechselwettbewerb ausrichten würdest
69 oder machen müsstest welchen text würdest du dann wählen
70 JSJA13: eins
71 KJSD03: und wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben
72 wie text eins und eins genauso geschrieben wie text zwei
73 welches würdest du lieber lesen
74 JSJA13: eins
75 KJSD03: ok
76 dann sag noch mal was dir an text zwei nicht gefallen hat
77 JSJA13: also da sind ja solche buchstaben und es wurde in vergangenheit
78 geschrieben das machts einen dann auch ein bisschen schwerer
79 sich in emil hineinzusetzen weils nicht gerade passiert
80 KJSD03: ah ok
81 also würdest du doch sagen da ist dir ein bisschen schwerer
82 gefallen
83 JSJA13: ja ist mir gerade aufgefallen
84 KJSD03: ja kannst du ruhig sagen ist ja alles gut
85 JSJA13: ja
86 KJSD03: und äh was fandest du bei text eins oder zwei noch gut oder
87 schlecht
88 JSJA13: ich fand die zahlen jetzt ein bisschen hier verwirrend weil
89 bei text eins wurde der einfach so komplett geschrieben wie
90 in einem buch und jetzt sind da also zahlen und abstände
91 KJSD03: sieht anders aus als ein normales buch
92 JSJA13: ja

93 KJSD03: ja
94 und was fandest du besonders gut an text eins
95 JSJA13: dass äh: es gerade geschrieben wurde also nicht in
96 vergangenheit sondern in der gegenwart und dass der einfach
97 so am stück geschrieben wurde
98 KJSD03: ok und auch vom inhalt
99 fandest du da was besser und was schlechter
100 JSJA13: nein

Transkript: MCHE06_O1

11.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | MCHE06_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K6 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 20.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 08:44 Min. |
| Datei | REC004_MCHE06 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
2 wie ist dein erster eindruck
3 MCHE06: mh: ja (4.0)
4 ich hab das zuerst halt nicht so richtig halt verstanden weil
5 er irgendwie so eingeschlafen oder so war und (..) dann am
6 bahnhof war der glaub ich da und dann hat der so einen mann
7 war da glaub ich der hat ihm wie hieß der noch mal
8 hier irgendwas mit so eis am ende hier
9 KJSD03: grundeis
10 MCHE06: ja grundeis und ja:
11 KJSD03: das war jetzt zu wir müssen das immer dazu sagen zu text eins
12 MCHE06: ja und (..)
13 mh:
14 KJSD03: und das ist dir schwer gefallen vom verstehen
15 MCHE06: also am anfang hab ich nicht richtig verstanden was da jetzt
16 so ist und dann nachher als ich dann weiter gelesen habe habe
17 ich es dann schon weiter verstanden
18 KJSD03: ok und hast du bei text eins nachher verstanden oder erst bei
19 text zwei verstanden
20 MCHE06: mehr bei text eins dann auch
21 KJSD03: da hast du verstanden
22 je weiter je mehr du gelesen hast desto besser hast du
23 verstanden
24 MCHE06: ja
25 KJSD03: ok
26 und würdest du sagen äh du findest beide texte gleich oder
27 einen besser
28 MCHE06: ich finde den zweiten finde ich so ein bisschen besser
29 KJSD03: ja wieso

30 MCHE06: da konnte ich halt schneller lesen weil ich ja die meisten
31 wörter auch schon gekannt habe in dem ersten text und der war
32 dann auch nicht so lang dann auch
33 KJSD03: und wenn du dann jetzt den ersten text nicht gehabt hättest
34 fändest du den zweiten text dann trotzdem besser
35 MCHE06: ja
36 KJSD03: ja
37 wieso denn dann
38 kannst ja auch noch mal reingucken um dich zu erinnern
39 (9.0)
40 KJSD03: wenn du sagst du findest text zwei besser ist meine rückfrage
41 warum
42 (8.0)
43 KJSD03: also du kannst dir überlegen findest du den text vom inhalt
44 her besser also das was passiert
45 oder davon wie du das lesen konntest
46 wie verständlich das war
47 oder von der sprache
48 MCHE06: ich fand den inhalt schon ein bisschen besser
49 KJSD03: den inhalt besser
50 MCHE06: ja
51 KJSD03: und war dir das auch leichter gefallen zu lesen oder sind
52 beide gleich leicht
53 MCHE06: den zweiten fand ich dann ein bisschen einfacher zu lesen
54 KJSD03: ja mh: findest du auch einen text schöner erzählt
55 MCHE06: eigentlich nicht so
56 KJSD03: ok
57 ähm gibt es auch was an den texten was dir nicht gut gefällt
58 MCHE06: die spannung hat so ein bisschen gefehlt
59 KJSD03: ja
60 bei welchem text
61 MCHE06: bei dem ersten da ähm war da so erst war das so ganz normal
62 und danach fing es so ganz leicht spannend an und dann hörte
63 das wieder auf und bei so anderen büchern halt da ist das halt
64 so dass das halt so die ersten hundert seiten so langweilig
65 ist halt sag ich mal und danach wird es dann halt sehr sehr
66 spannend und dann auch über längere zeit
67 und das finde ich halt auch mehr gewohnt weil ich ja auch lese
68 sehr vi auch so harry potter hab ich auch schon mal gelesen
69 und da ist es halt schon ein bisschen mehr spannend da
70 KJSD03: und bei text zwei
71 MCHE06: bei text zwei da f² war es halt eigentlich auch etwas spannender
72 schon als im text eins und ja
73 KJSD03: etwas spannender als text eins
74 MCHE06: ja
75 KJSD03: das reicht ja schon
76 ok dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du dich in emil
77 hineinversetzen solltest also das nennt man auch
78 perspektivwechsel man denkt und fühlt sich als leser in die
79 figur rein also in emil rein
80 da habt ihr auch was zu geschrieben
81 war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du wärst
82 emil
83 MCHE06: etwas schwieriger schon
84 ja weil ich hab da ja noch nicht so weil mir wurde ja eigentlich
85 noch nie was gestohlen und so und deswegen weiß ich auch nicht
86 wie man sich so fühlt halt und ja
87 KJSD03: und würdest du sagen in einem von texten von beiden texten
88 ging das besser
89 MCHE06: in text eins war es ein bisschen leichter

90 KJSD03: ja:

91 obwohl dir text zwei eigentlich besser gefällt

92 MCHE06: ja

93 KJSD03: wieso war das denn in text eins leichter

94 MCHE06: da ging die geschichte halt noch ein bisschen länger und umso

95 mehr man da gelesen hat konnte man verstehen ja ok das geld

96 ist ja jetzt weg der fühlt sich jetzt wahrscheinlich traurig

97 und weil die mutter hat ja so lang da darauf gespart dass dann

98 das ganze geld weg ist halt

99 KJSD03: hm_hm und du würdest sagen in text zwei war das nicht da oder

100 war das zu kurz

101 oder

102 MCHE06: ja bei text zwei war es ein bisschen kürzer und da konnte ich

103 mich halt nicht so richtig reinversetzen wie der jetzt da denkt

104 und was er jetzt da machen sollte

105 KJSD03: hm_hm

106 ok

107 was hat dir denn ähm hast du dir auch v? also du hast dir

108 vorgestellt du wärst emil und das ist dir ein bisschen

109 schwierig gefallen

110 aber hast du auch gefühlt was emil fühlt

111 MCHE06: (.) so (.) bei eins da hab ich so etwas mehr gefühlt als bei

112 zwei was er jetzt gefühlt hat und bei text zwei da war der

113 text halt kürzer und dann konnt ich nicht so richtig

114 KJSD03: dann bist du nicht so gut reingekommen

115 MCHE06: ja

116 KJSD03: ok

117 ähm was hat dir denn erleichtert in text eins außer die

118 textlänge dass du dich besser in emil reinversetzen konntest

119 MCHE06: mh: ja

120 KJSD03: irgendwie die sprache oder was wie das geschrieben war

121 MCHE06: es war schon anders geschrieben und dann konnt ich mich halt

122 weil es ja anders geschrieben war konnt ich mich dann anders

123 hineinversetzen wie er dann denkt und bei text zwei war es

124 anders geschrieben war auch kürzer geschrieben da hat halt die

125 ähm hier war das halt etwas zu kurz mit der ähm

126 hineinversetzung da konnt ich mich nicht richtig reinversetzen

127 was er jetzt macht was er denkt und ja das war halt bei text

128 eins einfacher als bei text zwei

129 KJSD03: hm_hm dann äh die letzte frage zu dem perspektivwechsel ist

130 wenn du dir vorstellst du müsstest ein wettbewerb geben für

131 perspektivwechsel welchen text würdest du dann wählen

132 MCHE06: mh:: ich würde dann den ersten text lieber dann auch wählen

133 weil da konnte man konnte man sich besser hineinversetzen und

134 auch besser verstehen was er jetzt machen würde und was auch

135 was jetzt auch unsinn wäre

136 KJSD03: ok

137 die letzte frage wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso

138 geschrieben wie der erste text und ein buch ist genauso

139 geschrieben wie der zweite text

140 welches buch würdest du lieber lesen

141 MCHE06: (..) also ich würde dann das buch mit dem ersten text dann

142 lieber lesen

143 KJSD03: ja

144 MCHE06: ja und

145 KJSD03: obwohl du gesagt hast es ist eigentlich schwieriger für dich

146 MCHE06: ja (..) irgendwie fand ich das dann auch auf einmal leichter

147 als bei text zwei als ich den dann noch mal nachgeguckt habe

148 fand ich es dann leichter als bei text zwei

149 KJSD03: also hast du sozusagen einfach es war erst schwierig und je

150 mehr du gelesen hast desto leichter wurde es und dann hats dir

151 auch besser gefallen

152 MCHE06: hm_hm
153 KJSD03: wirklich
154 MCHE06: ja
155 KJSD03: achso ok
156 ich hab gedacht vielleicht hat dir text eins nicht so gefallen
157 weils so schwer war
158 MCHE06: ja ein paar wörter musste ich dann schon mal mehrmals lesen
159 damit ich sie auch richtig verstehe aber dann habe ich auch
160 nachgefragt und dann habe ich es auch verstanden und dann
161 konnte ich weiterlesen
162 KJSD03: ok super
163 also du würdest text eins lieber lesen wenn dus dir aussuchen
164 dürftest
165 MCHE06: ja

Transkript: WWTA10_O1

04.07.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | WWTA10_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K6 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 20.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 09:24 Min. |
| Datei | REC002_WWTA10 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: dann ist die erste frage einfach nur was du zu den beiden
2 texten denkst was ist dein erster eindruck
3 WWTA10: äh: also der erste text hat mir ein bisschen besser gefallen
4 ich hab das so ein bisschen besser verstanden als den anderen
5 KJSD03: hm_hm
6 WWTA10: ähm ja hier gab es auch ein bisschen mehr zu lesen das fand
7 ich auch ein bisschen besser so weil ich mags nicht wenn man
8 jetzt zum beispiel so ein buch hat wo es nur so zehn seiten
9 gibt und dass man da ich lese dann
10 ich lese zwar selten aber wenn ich lese dann lese ich ein
11 etwas dickeres buch
12 so ähm bei dem ersten text war es so da ja ähm war es hab ich
13 es hat ich es dann so ein bisschen besser verstanden weil bei
14 dem anderen gab es dann noch so paar extra wörter die es dann
15 hier nicht gab weil das meistens immer so wenn ich ein text
16 lese und dann noch ein veränderten v² verstehe ich immer den
17 ersten am besten
18 mh: ja
19 KJSD03: ok
20 WWTA10: ja der erste text war eigentlich so ganz ok
21 so gestalten von der rede her der zweite war eigentlich fast
22 genauso gut nur halt ein bisschen habe ich den ersten halt
23 besser verstanden
24 KJSD03: kannst du mir sagen welche wörter in dem zweiten text was dir
25 so einfällt was du nicht so gut fandest
26 kannst auch gerne reinblättern
27 WWTA10: bei dem ersten text ähm (5.0) ja und hier zum beispiel das war
28 noch eine frage dampfhammer
29 KJSD03: hm_hm ja

30 WwTA10: ich weiß jetzt nicht ob das dieses wo der dampf oben raus
31 kommt
32 ja ja ok
33 KJSD03: genau ja einzelne wörter aber meistens kann man das dann aus
34 dem kontext aus dem text holen
35 WwTA10: ja
36 KJSD03: ok
37 ähm wenn du sagt du fandest den ersten text auch verständlicher
38 WwTA10: ja
39 KJSD03: kannst du sagen woran das liegt
40 also würdest du sagen das liegt eher am inhalt oder daran wie
41 der text geschrieben ist
42 WwTA10: mh: ich glaub das liegt mehr daran wie der text geschrieben
43 ist
44 mh: (..) was mir hier so ein bisschen ich sag jetzt nicht
45 gestört aber was hier komisch fand wieso also sind jetzt hier
46 die verse aufgezeichnet
47 KJSD03: mh: die zeilennummern
48 WwTA10: ja
49 KJSD03: ja
50 und würdest du sagen das stört dich eher beim lesen oder hilft
51 das
52 WwTA10: also das stört jetzt nicht aber wir waren jetzt in der aufgabe
53 mit so in der zeile das und das dass da hilft das aber so wenn
54 man jetzt so als buch liest dann stört das eher
55 KJSD03: hm_hm und findest du den text von der sprache oder vom inhalt
56 schlechter als den anderen
57 WwTA10: nicht wirklich weil es ist so fast dasselbe
58 aber auch nur so fast
59 hier gab es auch so ein bisschen was anderes hier unten äh da
60 wurde irgendwie ja hier steht die großmutter bekam kein pfennig
61 und da in dem ersten text stand das nicht
62 KJSD03: hm_hm mit dem mit dem geld
63 ja
64 WwTA10: ja
65 KJSD03: dass er sich da sorgen macht
66 WwTA10: ja so
67 KJSD03: mh: welcher text gefällt dir von der sprache dann insgesamt
68 besser
69 WwTA10: äh: also wie jetzt von der sprache
70 KJSD03: so wie der geschrieben ist
71 also wenn du den text liest und nicht an den inhalt denkst was
72 passiert sondern daran denkst wie das für dich ist das zu lesen
73 welcher welchen findest du schöner geschrieben
74 WwTA10: achso ich glaube den zweiten dann
75 KJSD03: der ist schöner geschrieben
76 WwTA10: ja
77 KJSD03: kannst du so ein bisschen sagen wieso
78 WwTA10: nur dass das meiste ist ja auch bei dem andern text drinne
79 KJSD03: ja
80 WwTA10: so seine beine hatten gezittert das steht auch in dem andern
81 drin
82 KJSD03: ja
83 WwTA10: emil war verzweifelt zum beispiel hier weiß jetzt auch nicht
84 ob das jetzt hier drin stand weil da steht emil zog seine hand
85 unter ähm emil war verzweifelt das was sollte er nun jetzt nun
86 anfangen
87 KJSD03: hm_hm
88 WwTA10: so ein bisschen trauriger gestaltet
89 und hier unten

90 KJSD03: ja also findest du da auch dass das gefühl da deutlicher
91 deutlicher geschrieben ist als in den anderen
92 WWTA10: ja
93 KJSD03: hm_hm
94 kannst du sonst noch unterschiede erkennen in den texten
95 also gar nicht vom also nicht vom inhalt nicht was passiert
96 sondern so wies geschrieben ist
97 WWTA10: mh: nicht wirklich
98 KJSD03: ok
99 mh: dann denken wir noch mal zurück an die aufgabe wo du dich
100 in emil hineinversetzen solltest wo du etwas zu geschrieben
101 hast
102 WWTA10: ja
103 KJSD03: das nennt man auch perspektivwechsel man denkt und fühlt sich
104 wenn man den text liest in die figur also das war ja jetzt
105 emil hinein
106 WWTA10: ja
107 KJSD03: und war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen
108 WWTA10: also ich finds ich finds schwierig wenn ich so jetzt was selber
109 ähm wenn jetzt da so ein text ist und ich muss mich selber da
110 rein versetzen das finde ich irgendwie nicht so schwer also
111 schwer das aufzuschreiben
112 KJSD03: findest du denn nur schwer das aufzuschreiben oder findest du
113 das nur schwer zu denken
114 WWTA10: äh nur schwer aufzuschreiben
115 KJSD03: und ist das äh dass du dich reinversetzt in emil nur das denken
116 beim lesen schon passiert oder erst in der aufgabe
117 WWTA10: erst in der aufgabe
118 KJSD03: hast du denn dir vorgestellt dann du wärest emil oder hast du
119 auch gefühlt was emil fühlt
120 WWTA10: ich hab mir nur vorgestellt also ne
121 KJSD03: du hast dir vorgestellt was er denkt
122 WWTA10: ja
123 KJSD03: un:d konntest du dich bei einem von beiden texten besser in
124 emil hineinversetzen
125 WWTA10: mh: ne nicht so
126 nur halt ne ja doch bei dem zweiten eigentlich
127 hier weil er war hier verzweifelt und wurde halt alles umsonst
128 gespart und so
129 da kann ich das ein bisschen mehr verstehen
130 KJSD03: das war bei dem ersten text nicht so
131 WWTA10: ne weil da stand ja nicht so die dass die oma nichts bekam
132 oder so
133 KJSD03: das war deutlicher
134 WWTA10: hm_hm
135 KJSD03: ja
136 und hat das dann auch etwas damit zu tun gehabt wie der text
137 geschrieben ist
138 also war das irgendwie für dich ein text leichter geschrieben
139 als der andere
140 WWTA10: ne die waren so beide gleich
141 leicht geschrieben
142 KJSD03: und waren die auch beide gleich einfach zu lesen oder würdest
143 du sagen einer war schwerer zu lesen
144 WWTA10: äh: so eigentlich waren beide gleich schwer oder leicht zu zu
145 lesen
146 schwer zu lesen also hä beide waren leicht zu lesen
147 KJSD03: ok
148 mh: wenn wir noch mal an den perspektivwechsel denken gibt es
149 da was an dem text was dir besonders leicht gemacht hat die
150 perspektive von emil einzunehmen
151 WWTA10: mh: ne nicht so wirklich

152 KJSD03: ok
153 wenn du jetzt einen text aussuchen müsstest für einen
154 perspektivwechselwettbewerb also stell dir vor du müsstest
155 einen wettbewerb machen welchen text würdest du eher auswählen
156 WWTA10: ich glaube den zweiten
157 KJSD03: hm hm
158 und die letzte frage: welches buch würdest du lieber lesen
159 wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben wie
160 der zweite text und ein ganzes buch ist genauso geschrieben
161 wie der erste text
162 WWTA10: mh: ich glaub ich würde das den den für den zweiten text lesen
163 KJSD03: ja
164 am anfang hast du ja gesagt dir gefällt besser wenn da mehr
165 vorkommt mehr passiert
166 WWTA10: ja und wenn es auch dann auch noch ausführlicher geschrieben
167 ist
168 also wenn mehr adjektive benutzt werden
169 weil wenn man jetzt schreibt eine wiese ist da mit blumen
170 KJSD03: ja
171 WWTA10: das ist anders als wenn man schreibt eine grüne wiese mit
172 bunten blumen
173 KJSD03: ok und da findest du die grüne wiese mit bunten blumen ist
174 eher bei welchem text
175 WWTA10: ja
176 äh hier bei dem
177 KJSD03: bei dem zweiten
178 WWTA10: hm hm
179 KJSD03: und der erste war so ohne
180 WWTA10: ja so ich sag jetzt mal etwas lustloser
181 jetzt nicht lustlos aber so ein bisschen weniger adj[?] weniger
182 adjektive wurden benutzt
183 KJSD03: ja
184 WWTA10: glaub ich
185 KJSD03: ok weniger adjektive wurden benutzt und dann war das auch
186 weniger ansprechend für dich
187 WWTA10: ja
188 KJSD03: wenn du einem freund einen text empfehlen würdest welchen
189 würdest du empfehlen
190 WWTA10: das ist dann so die sache so wahrscheinlich erst wenn man wenn
191 er das liest könnte er eventuell selber entscheiden weil ich
192 weiß jetzt nicht was er was mein freund so v[?] von dem text
193 denkt
194 KJSD03: ok
195 und äh wenn das jemand wäre der besonders gerne und viel liest
196 WWTA10: dann glaub ich eher den zweiten
197 KJSD03: und wenn das jemand wäre der ganz viel schwierigkeiten hat mit
198 lesen
199 WWTA10: dann eher den erste
200 KJSD03: warum den ersten dann
201 WWTA10: ähm der erste war so ein bisschen leichter geschrieben so
202 wegen den weniger adjektiven so hier so oder wahr
203 wahrscheinlich hier sind so nur der dampfhammer ist jetzt so
204 ein schwierigeres wort
205 KJSD03: ja
206 WWTA10: wenn man die wörter versteht aber es ist schwieriger zu lesen
207 dann kann man ja den ersten aber wenn man jetzt so schwierige
208 wörter nicht so leicht versteht ja dann eher den zweiten

Transkript: IMM18_O1

29.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | IMMH18_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|-----------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:25 Min. |
| Datei | [000034]_IMMH18 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: dann ist jetzt die erste frage was denkst du denn zu den beiden
2 texten also wie ist dein erster eindruck
3 IMM18: äh: mein erster eindruck war dass es irgendwie komisch war
4 dass am anfang noch nicht erzählt wurde dass emil für seine
5 oma hundertvierzig mark gespart hatte
6 aus dem grund fand ich die geschichte ein bisschen komisch
7 KJSD03: hm_hm
8 IMM18: weil im hintergrund der hintergrund wurde nicht erzählt (.)
9 aber sonst hat mir die geschichte eigentlich ganz gut gefallen
10 KJSD03: ok und findest du beide texte gleich oder einen besser
11 IMM18: ich finde einen besser
12 KJSD03: welchen text findest du denn besser
13 hier haben wir ja auch immer stehen das ist text eins
14 IMM18: ja und ich finde den text eins besser
15 KJSD03: den findest du auch direkt besser
16 IMM18: ja
17 KJSD03: kannst du mir beschreiben wieso du den besser findest
18 IMM18: äh ja ich finde den besser weil also das gute an text eins ist
19 dass er viel genauer beschreibt was in der geschichte passiert
20 und in text zwei gibt es da glaub ich zwei seiten die den in
21 der kurzfassung beschreiben und nicht in mehreren sätzen
22 KJSD03: ja das hast du schon sehr gut erkannt
23 was hat dir denn noch besser gefallen an text eins als an text
24 zwei
25 oder vielleicht auch etwas an text zwei was dir nicht gefallen
26 hat
27 IMM18: an text eins hat mir besser gefallen dass er besser also dass
28 dort links also text zwei gab es ja immer zeilen die links
29 daneben waren
30 das hat mir nicht gefallen weil mich das irgendwie genervt hat
31 beim lesen

32 KJSD03: hm_hm
33 IMM18: aber bei text eins fand ich es besser weil dort konnt ich auch
34 genauer lesen und hatte dann vi[?] viel mehr zeit und viel mehr
35 arbeit als normal
36 weil ich mag mehr arbeit
37 KJSD03: ok
38 da waren ja auch viel mehr informationen drin
39 IMM18: hm_hm
40 KJSD03: das hast du ja schon gesagt
41 wenn du dir noch mal überlegst wie die texte erzählt sind
42 also wie die sprache war und so wie der text erzählt wird
43 mh: welchen text findest du da schöner erzählt
44 text eins oder zwei
45 IMM18: text eins
46 KJSD03: text eins
47 und gab es auch dinge in text eins wo du sagst die waren
48 schwieriger als in text zwei oder war beides gleich schwer
49 IMM18: äh: manchmal gab es wörter die ich nicht verstanden habe
50 aber in text zwei war es genau so aber in text eins hatte ich
51 viel mehr wörter die ich wirklich nicht verstanden habe
52 KJSD03: und wie hast du das dann gelöst wenn du die wörter nicht
53 verstanden hast
54 IMM18: dann hab ich einfach meinen sitznachbar gefragt
55 KJSD03: hm_hm
56 IMM18: oder an meine anderen tischnachbarn
57 KJSD03: ja ok
58 dann habt ihr euch gegenseitig ein bisschen geholfen
59 das ist ja super
60 mh: da denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in
61 emil hineinversetzen solltest
62 das nennt man auch perspektivwechsel
63 und man stellt sich also vor als leser was die figur denkt
64 ist das leicht oder schwierig für dich gewesen dir vorzustellen
65 du wärst emil
66 IMM18: ähm: es war also für mich war es nicht so schwer aber auch
67 nicht so einfach
68 ich fand sogar dass es gar nicht so einfach war
69 KJSD03: hm_hm
70 IMM18: das habe ich eigentlich schon gesagt aber ähm das schwierigste
71 war dass ich dauernd noch mal nachlesen musste was an in der
72 geschichte passiert ist oder wie eh wie er hieß also ich habe
73 manchmal vergessen wie
74 KJSD03: ja
75 IMM18: ob er emil oder jetzt irgendwie keine ahnung irgendwie anders
76 ich habe dauernd seinen namen vergessen
77 KJSD03: ja ja
78 aber dann konntest du ja immer zurückblättern oder
79 das hat geholfen
80 und war das von einen von beiden texten für dich leichter dir
81 vorzustellen du wärst emil
82 IMM18: ja bei text zwei war es für mich einfacher weil der weil text
83 zwei hat ja nicht so viele seiten wo man da noch mal nachlesen
84 musste
85 KJSD03: ok und hast du dir nur vorgestellt was emil denkt oder hast
86 du auch richtig gefühlt was emil fühlt
87 IMM18: vor ich habs mir nur vorgestellt
88 KJSD03: und wenn du dir das vorgestellt hast ist das schon beim lesen
89 passiert
90 oder hast du dir erst vorgestellt was emil denkt als du die
91 aufgaben bearbeitet hast
92 IMM18: beides

93 KJSD03: beides
94 also auch schon beim lesen
95 IMM18: ja
96 KJSD03: passiert dir das häufiger dass du beim lesen schon denkst was
97 die figur denkt oder die person in der geschichte
98 IMM18: ja das passiert mir wirklich oft
99 KJSD03: ist das dann wie so automatisch für dich dass du dann mitdenkst
100 für die figur
101 IMM18: mh: manchmal schon ja
102 KJSD03: manchmal ja
103 und gibt es etwas an dem text was dir das leichter macht zu
104 denken oder nachzuvollziehen was die figur denkt dir das
105 vorzustellen
106 IMM18: mh: da fällt mir eigentlich gar nichts ein aber
107 KJSD03: vielleicht w[?] äh mh kannst du ja auch beschreibe was für dich
108 schwierig macht dir das vorzustellen du wärst emil
109 also du hast ja gesagt das war für dich gar nicht eigentlich
110 gar nicht so einfach
111 IMM18: ja ähm ich fands auch schwierig das richtig auszudrücken
112 ja
113 KJSD03: ah: zu schreiben
114 IMM18: ja genau
115 KJSD03: aufzuschreiben hm_hm
116 und würdest du dann sagen dir ist es von kopf her vom
117 vorstellen leicht gefallen aber es war schwierig das dann
118 aufzuschreiben
119 IMM18: ((nickt))
120 KJSD03: ja genau
121 ok
122 un:d wenn du dir vorstellst du würdest einen
123 perspektivwechselwettbewerb machen
124 du müsstest also für einen von beiden texten entscheiden
125 welcher text würdest du sagen ist besser geeignet sich
126 vorzustellen und zu denken wie emil
127 IMM18: also das kommt jetzt darauf an wenn der wenn die ähm ich wie?
128 wie hieß die nochmal
129 die also wie war das noch mal wo die äh immer die punktzahl
130 sagen also wie gut man war
131 die jury ja
132 KJSD03: hm_hm
133 IMM18: das kommt darauf an ob die sagen ob der text kurz oder lang
134 sein soll
135 also wenn
136 KJSD03: was meinst du denn was ist besser für so einen perspektivwechsel
137 und das hineindenken
138 IMM18: ich würde sagen den langen text also text eins
139 KJSD03: ja
140 der ist besser für so einen perspektivwechsel
141 IMM18: ja finde ich
142 KJSD03: aber du hast ja eigentlich gesagt bei text zwei ist dir das
143 selber leichter gefallen
144 aber warum findest du dann text eins ist dafür aber besser
145 geeignet
146 IMM18: weil man da viel mehr erzählen kann
147 KJSD03: weil da mehr drinsteht
148 IMM18: ((nickt))
149 KJSD03: ok
150 die letzte frage ist welches buch würdest du lieber lesen wenn
151 es eben ein buch gibt welches genauso geschrieben ist wie text
152 eins und ein buch was genau so geschrieben ist wie text zwei
153 IMM18: mh:
154 KJSD03: ganz für dich persönlich

155 IMM18: also mh: ich glaub ich würde wirklich text eins nehmen weil
156 dann habe ich auch mehr zeit zum lesen anstatt dann einmal für
157 ein paar minuten einmal diesen text fertig zu lesen
158 dann hab ich vielleicht mal mehr dann hab ich mehr
159 informationen zum text und
160 KJSD03: hm hm
161 IMM18: weiß viel mehr über den text also text eins wäre also ich sag
162 einfach buch eins wäre viel besser für mich geeignet
163 KJSD03: ok alles klar vielen dank

Transkript: ALKS26_ES1

27.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | ALKS26_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|-----------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:27 Min. |
| Datei | [000032]_ALKS26 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

- 1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten was ist
2 dein erster eindruck
3 ALKS26: dass es um einem jungen geht dass er zu seiner großmutter
4 fahren möchte und halt die mutter ganz viel geld gespart hat
5 dass er dahin fahren kann
6 dann im zug sitzt und dass das geld dann gestohlen will² wird
7 dass der zug dann weiterfährt in den nächsten busbahn
8 zugbahnhof hält dann sieht er den dieb und geht dann hin
9 dann ist die menschenmenge dicht und verliert ihn
10 KJSD03: ja genau da hast du den text super zusammengefasst und fandest
11 du den text gut
12 ALKS26: ja
13 KJSD03: mh: findest du den auch gut zu verstehen
14 ALKS26: ((nickt))
15 KJSD03: und gab es da unterschiede
16 wir hatten ja zwei verschiedene texte
17 text eins war dieser hier und text zwei war der andere text
18 würdest du sagen da ist dir was besser hat dir was besser
19 gefallen
20 ALKS26: der text zwei war besser
21 KJSD03: ja wieso war der besser
22 ALKS26: weil ich da irgendwie mehr verstanden habe
23 KJSD03: mehr verstanden
24 und war der für dich auch leichter zu verstehen
25 ALKS26: ja
26 KJSD03: ja
27 ALKS26: ((nickt))
28 KJSD03: als text eins
29 obwohl text eins ist doch viel kürzer
30 ALKS26: mh:

31 KJSD03: mh: bei den texten wenn du dir vorstellst wie die geschrieben
32 sind
33 also so wie sie erzählt sind
34 würdest du sagen du findest text eins oder text zwei schöner
35 erzählt
36 ALKS26: auch zwei
37 KJSD03: auch zwei
38 ok von der sprache her wenn du an die sprache denkst was fällt
39 dir da auf bei text eins oder text zwei
40 ALKS26: auch so
41 KJSD03: auch zwei
42 zwei ist von der sprache besser
43 waren da denn wörter dabei die du nicht verstanden hast
44 ALKS26: ((kopfschütteln))
45 KJSD03: ne hast du alles verstanden
46 ALKS26: ((nickt))
47 KJSD03: na super gab es auch etwas bei den texten was dir nicht gefällt
48 ALKS26: ?hm?hm
49 KJSD03: dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
50 hineinversetzen solltest
51 also man nennt das auch perspektivwechsel
52 man denkt und fühlt sich als leser in die figur emil hinein
53 ist dir das leicht oder schwer gefallen dir vorzustellen du
54 wärst
55 ALKS26: schwer gefallen
56 KJSD03: schwer gefallen
57 ja
58 woran lag das was war schwer
59 ALKS26: halt in die ich-form zu schreiben
60 KJSD03: und hast du dir vorgestellt was emil denkt oder hast du auch
61 richtig gefühlt was emil fühlt
62 ALKS26: vorgestellt
63 KJSD03: vorgestellt
64 und ist das auch passiert beim lesen dass du dir das
65 vorgestellt hast
66 oder erst in der aufgabe
67 ALKS26: erst in der aufgabe
68 KJSD03: und würdest du sagen du konntest dir das gut vorstellen und
69 du konntest es auch gut aufschreiben oder du konntest es dir
70 gut vorstellen aber das aufschreiben war schwierig
71 ALKS26: gut vorstellen aber aufschreiben war schwierig
72 KJSD03: gut vorstellen aber aufschreiben war schwierig
73 und ging das bei einem von beiden texten besser also war das
74 leichter
75 ALKS26: ?hm?hm
76 KJSD03: nein
77 und du fandest text zwei ja besser
78 und du würdest auch sagen dass das da nicht leichter für dich
79 war weil du den text besser fandest
80 das mit den reinversetzen war genauso schwierig
81 ALKS26: ((nickt))
82 KJSD03: ok du nickst
83 mh: dann hab ich noch eine frage was würde es dir denn leichter
84 machen dich in emil hineinzuversetzen
85 ALKS26: wenn man nicht in der ich-form schreiben muss
86 KJSD03: jaha
87 ok und vom text her und vom inhalt
88 ALKS26: nichts
89 KJSD03: nichts
90 warum hat dir denn text zwei besser gefallen kannst du das
91 noch mal beschreiben

92 ALKS26: weil die geschichte erstens länger war und verstanden hat was
 93 es gerade also wie er in den zug gekommen ist
 94 und warum er halt aufgewacht ist
 95 ja
 96 KJSD03: und was war an text eins da schlechter
 97 ALKS26: dass da halt nur steht als er aufwachte weil man weiß ja auch
 98 nicht warum er im zug ist wo er hin möchte
 99 un:d ja
 100 KJSD03: also du meinst da sind auch weniger informationen
 101 ALKS26: ((nickt))
 102 KJSD03: ok wenn du jetzt einen text auswählen müsstest für so einen
 103 wettbewerb für den perspektivwechsel
 104 also für dieses hineindenken in emil
 105 welchen text würdest du dann auswählen
 106 für einen wettbewerb
 107 ALKS26: auch zwei
 108 KJSD03: auch text zwei
 109 ALKS26: ((nickt))
 110 KJSD03: ok die letzte frage ist welches buch würdest du lieber lesen
 111 wenn das buch geschrieben ist wie text eins oder geschrieben
 112 ist wie text zwei
 113 ALKS26: dann beide
 114 KJSD03: beide
 115 warum beide
 116 ALKS26: weil das erste ist ja einfach nur so wie er im zug ist und das
 117 zweite ist halt einfach nur ne geschichte mit dem kompletten
 118 anfang
 119 KJSD03: hm_hm
 120 und würdest du nicht sagen dass ist dann doppeltgemoppelt
 121 also musst
 122 ALKS26: ok dann nehme ich auch text zwei
 123 KJSD03: text zwei
 124 und was an text eins äh hat dir nicht gefallen
 125 ALKS26: dass mit den den an der seite den den reihen helfen
 126 KJSD03: mit den zahlen
 127 das war nicht schön
 128 ALKS26: ne
 129 KJSD03: hm_hm
 130 und hast du auch bei text eins was nicht verstanden
 131 ALKS26: ne
 132 KJSD03: das hat alles geklappt
 133 ALKS26: ja
 134 KJSD03: ok vielen dank

Transkript: DMSH01_ES1
27.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | DMSH01_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|-----------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:41 Min. |
| Datei | [000031]_DMSH01 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den texten die du gelesen
2 hast wie ist dein eindruck
3 DMSH01: wie
4 KJSD03: was denkst du zu den texten
5 waren die gut waren die schlecht
6 waren die schwierig schön
7 DMSH01: sie waren nen bisschen sie waren schön aber ein bisschen
8 schwierig
9 KJSD03: jaha und war ein text schwieriger
10 DMSH01: ja die zweite war schwieriger und ich musste sehr viel lesen
11 KJSD03: musstest du auch noch mal lesen manchmal
12 DMSH01: ja
13 KJSD03: ja
14 und das war beim ersten text aber leichter für dich
15 DMSH01: ja
16 KJSD03: mh: kannst du vielleicht beschreiben was für dich leichter war
17 also warum war der erste text leichter
18 DMSH01: der erste text war leichter weil ich musste nur ein bisschen
19 lesen und dann dass die erste habe ich besser verstanden
20 ja
21 KJSD03: ja
22 waren für dich da auch die worte leichter im ersten text
23 DMSH01: hm hm
24 KJSD03: ok mh: waren denn die texte beide für dich spannend gab es
25 einen text den du spannender findest
26 DMSH01: die beide waren ne die zweite war noch mehr spannend
27 KJSD03: ja
28 DMSH01: ja
29 äh: so weil das so hab ich so [lachend] ich weiß nicht mehr
30 was ich sagen
31 KJSD03: mh: der zweite war spannender hast du gesagt

32 DMSH01: hm_hm
33 KJSD03: woran lag das war da der inhalt anders
34 oder lag das irgendwie an dem text
35 also warum war der für dich spannender
36 DMSH01: mh: äh mh: an dem text
37 KJSD03: lag das am daran dass da einfach mehr text war
38 dass da mehr passiert ist
39 oder lag das auch daran dass was anderes passiert ist
40 DMSH01: äh weil da lag was anderes und auch der erste text war nicht
41 das se² gleiche
42 KJSD03: ah nicht das gleiche
43 DMSH01: ja
44 KJSD03: und das zweite war spannender obwohl du das schwieriger fandest
45 auch zu lesen
46 DMSH01: hm_hm
47 KJSD03: ok
48 mh: gibt es auch etwas an den texten was dir nicht so gut
49 gefällt
50 DMSH01: nein
51 KJSD03: nein
52 ok und wenn du vergleichst wie der text geschrieben worden ist
53 also text eins also mein ich jetzt ähm den stil von dem text
54 also wie der geschrieben ist also wie der erzählt wird
55 äh findest du da text eins oder text zwei besser
56 so wie du den liest oder wie der sich anhört
57 DMSH01: text eins
58 KJSD03: text eins
59 ok mh: dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du etwas zu
60 geschrieben hast
61 wo du aufschreiben solltest was emil denkt oder fühlt
62 das nennt man auch perspektivwechsel
63 also die perspektive das was emil denkt oder fühlt oder sieht
64 da hast du ja versucht auch so zu denken
65 und war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen
66 du wärst emil
67 DMSH01: ein bisschen schwer
68 KJSD03: schwer
69 DMSH01: hm_hm ein bisschen nur
70 KJSD03: und was war daran schwer
71 oder was war leicht
72 DMSH01: mh: schwer war dass ich musste nachdenken was ich schreiben
73 muss
74 weil ich hab die geschichte gelesen und dann äh ich hab die
75 nicht so ganz ganz verstanden und dann musste ich nachdenken
76 was ich schreiben muss
77 KJSD03: ja und dass du dir vorstellst was emil denkt
78 ist das nur dass du da auch denkst dass du das verstehst
79 oder fühlst du auch richtig mit
80 DMSH01: ich fühle ein bisschen nur mit
81 KJSD03: ein bisschen
82 DMSH01: hm_hm
83 KJSD03: und passiert das schon wenn du nur einen text liest oder ist
84 das erst in der aufgabe so gewesen dass du auch gedacht hast
85 was emil denkt
86 DMSH01: nein
87 KJSD03: also ich meine wenn du einen text liest
88 DMSH01: hm_hm
89 KJSD03: denkst du dann auch schon darüber nach wie geht es emil jetzt
90 was ist ihm wohl passiert
91 oder passiert das erst ist das erst äh hast du das erst gedacht
92 als du die aufgabe bearbeitet hast
93 DMSH01: ich denke was passiert dann mit der äh

94 KJSD03: emil
95 DMSH01: emil und äh
96 KJSD03: auch schon beim lesen oder erst in der aufgabe
97 DMSH01: nein auf äh auch mit dem lesen
98 KJSD03: ja ja
99 ist das häufig wenn du texte liest
100 wenn du bücher liest
101 dass du so denkst was ist mit der figur
102 wie geht es der jetzt
103 DMSH01: ja
104 KJSD03: ja
105 mh:
106 war das unterschiedlich für dich bei text eins oder text zwei
107 DMSH01: mh:
108 KJSD03: also konntest du was war unterschiedlich
109 DMSH01: äh in der erste war eine andere satz und in den andere auch
110 ein andere
111 KJSD03: und dieses hineindenken in emil
112 ging das besser bei text eins
113 oder besser bei text zwei
114 oder war bei beiden gleich
115 DMSH01: beiden gleich
116 KJSD03: bei beiden gleich
117 DMSH01: hm hm
118 KJSD03: und das war also nicht davon abhängig wie schwer der text war
119 weil du hast ja gesagt text eins war ein bisschen leichter
120 text zwei war ein bisschen schwieriger
121 aber das hineindenken in emil war bei beiden gleich würdest
122 du sagen
123 DMSH01: ja
124 KJSD03: hat bei beiden gleich gut geklappt
125 DMSH01: ((nickt))
126 KJSD03: ja und gab es etwas was in den texten stand was dir geholfen
127 hat so zu denken wie emil denkt
128 DMSH01: mh: nein
129 KJSD03: ok mh:
130 wenn du dir jetzt vorstellst es gibt einen wettbewerb für
131 dieses denken äh was emil denkt
132 würdest du dann text eins oder text zwei dafür nehmen
133 DMSH01: text (.) eins
134 KJSD03: ja
135 warum eher text eins
136 DMSH01: we:il das leichter ist
137 KJSD03: mh: was meinst du mit leichter
138 DMSH01: mh: nicht so schwer wie text zwei
139 weil text zwei muss man mehr lesen mehr schreiben aber in text
140 eins muss man eher so mehr schreiben
141 KJSD03: um ähm war das schreiben für dich nach text eins auch leichter
142 als nach text zwei
143 oder
144 DMSH01: nein beide waren gleich
145 KJSD03: beide gleich
146 ok war das auch schwieriger für dich das aufzuschreiben was
147 emil denkt
148 als das dir überhaupt vorzustellen
149 also ich meine ging das vorstellen leichter als das schreiben
150 DMSH01: ((nickt))
151 KJSD03: ja
152 DMSH01: hm hm
153 KJSD03: also du konntest es dir schon gut vorstellen aber es war
154 schwierig es aufzuschreiben oder

155 DMSH01: ja
156 KJSD03: ja
157 DMSH01: das war schwierig aufzuschreiben
158 KJSD03: hm_hm ok
159 mh: hättest du das gerne in einer anderen sprache
160 aufgeschrieben
161 wär dir das leichter gefallen
162 DMSH01: nein
163 KJSD03: nein
164 ok
165 mh: dann ist die letzte frage welches buch würdest du lieber
166 lesen
167 also wenn du dir vorstellst ein ganzes buch ist so geschrieben
168 wie text eins
169 und ein ganzes buch ist so geschrieben wie text zwei
170 welches buch würdest du lieber lesen
171 DMSH01: mh: text zwei
172 KJSD03: ja wieso
173 DMSH01: weil ähm ich mag gern viel lesen alles ein bisschen
174 KJSD03: was ist an text zwei denn besser
175 DMSH01: äh (3.0) äh mehr lesen mh:
176 KJSD03: was ist denn mehr lesen also findest du den text spannender
177 oder steht da mehr drin
178 DMSH01: ja das ist spannender und steht da auch mehr drin
179 KJSD03: ok alles klar
180 vielen dank

Transkript: HALL28_ES1
27.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | HALL28_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|-----------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:37 Min. |
| Datei | [000033]_HALL28 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 denn dein eindruck
3 HALL28: also mein erster eindruck war dass mir nicht so gefallen hat
4 weil es nicht so spannend war für mich
5 KJSD03: hm_hm und war ein text für dich doch ein bisschen spannender
6 fandest du einen vielleicht besser
7 HALL28: den zweiten fand ich spannender
8 KJSD03: un:d hast du einen text besser verstanden als den andern
9 HALL28: ?hm?hm
10 KJSD03: beide gleich
11 war ein text für dich schwieriger zu lesen
12 HALL28: nein
13 KJSD03: was war an dem zweiten text spannender
14 HALL28: an dem zweiten text fand ich spannender weil man musste da
15 mehr lesen
16 KJSD03: okay und das war nicht schwierig für dich
17 HALL28: ?hm?hm
18 KJSD03: wenn du den spannender findest und da mehr lesen musstest
19 was fandest du vielleicht noch besser an dem text zwei
20 HALL28: mh: weiß ich jetzt nicht so
21 KJSD03: ok
22 was fandest du denn an text eins vielleicht nicht so gut
23 HALL28: an text eins fand ich jetzt nicht so gut dass es so wenig war
24 KJSD03: ok mh:
25 dann denken wir noch mal darüber nach vielleicht wie die texte
26 erzählt sind
27 also so wie die geschrieben sind die texte
28 findest du da text eins oder text zwei schöner geschrieben
29 HALL28: ich finde text zwei schöner geschrieben
30 KJSD03: und von der sprache welche sprache fandest du schöner
31 HALL28: mh:

32 KJSD03: also so wie die ausdrücke sind und die worte
33 HALL28: weiß ich jetzt nicht was ich besser fände
34 KJSD03: ok
35 mh:
36 gibt es was an den texten was dir nicht gut gefällt
37 HALL28: nein
38 KJSD03: dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
39 hineinversetzen solltest
40 das nennt man auch perspektivwechsel
41 da wo ihr auch was geschrieben habt
42 war es leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du wärst
43 emil
44 HALL28: also ich fands jetzt nicht so schwer aber auch nicht so leicht
45 KJSD03: was war denn ein bisschen schwierig an der aufgabe
46 HALL28: also ein bisschen schwierig fand ich erst dass ich ähm es
47 falsch gemacht hab
48 und danach hab ich es dann richtig gemacht
49 KJSD03: was hat dir geholfen es richtig zu machen
50 HALL28: ähm bei dem anderen also bei text zwei
51 KJSD03: hm_hm
52 HALL28: da hab ich es dann verstanden
53 KJSD03: ah: ok
54 und hast du es dann verstanden durch den text
55 oder durch den hilfezettel
56 also was hat dir geholfen das zu verstehen
57 HALL28: ähm bei der aufgabe da stand es ja in der ich-form
58 KJSD03: ja ok
59 und äh was war leicht daran sich in emil so hineinzusetzen
60 HALL28: mh: weiß ich jetzt nicht
61 KJSD03: du hast ja gesagt es war leicht und schwierig und ähm was war
62 was hat dir was hat ganz gut geklappt
63 HALL28: also ganz gut geklappt hat dass ich nicht so viel vergessen
64 hab von dem text
65 KJSD03: konntest du dir das gut merken
66 HALL28: hm_hm
67 KJSD03: oh super
68 wenn du dir mh: vorgestellt hast wie emil denkt
69 hast du dann auch so ein bisschen gefühlt was emil fühlt
70 oder hast du es nur gedacht
71 HALL28: ich habs nur gedacht
72 KJSD03: ist das denn dass du gedacht hast was emil vielleicht denkt
73 dass du dir das so vorgestellt hast
74 passiert das schon beim lesen oder ist das erst in der aufgabe
75 passiert
76 HALL28: mh: schon beim lesen
77 KJSD03: schon beim lesen
78 so ganz automatisch
79 HALL28: hm_hm
80 KJSD03: passiert dir das manchmal wenn du liest
81 also kennst du das schon
82 HALL28: manchmal
83 KJSD03: manchmal
84 und ist das automatisch bei beiden texten passiert
85 HALL28: ?hm?hm
86 KJSD03: bei welchem ist es passiert
87 bei welchem nicht
88 HALL28: beim zweiten
89 KJSD03: und beim ersten noch nicht
90 HALL28: ?hm?hm
91 KJSD03: woran lag das denn
92 HALL28: wahrscheinlich weil der text so kurz war

93 KJSD03: ah: ok
94 und ähm war der nur kurz oder hat dir auch sonst noch irgendwas
95 gefehlt
96 was dir geholfen hätte dich in emil hineinzusetzen
97 HALL28: wenn ähm das wär einfacher vielleicht
98 wenn der text länger wäre
99 KJSD03: ja und äh liegt das auch daran was in dem text vielleicht
100 steht
101 dass dir da was hilft dich besser in emil hineinzusetzen
102 HALL28: hm?hm
103 KJSD03: ok also je länger du liest würdest du sagen desto besser kannst
104 du dir auch vorstellen was die figur denkt
105 HALL28: hm hm
106 KJSD03: mh: wenn du jetzt einen von beiden texten auswählen müsstest
107 für einen wettbewerb
108 also einen perspektivwechselwettbewerb
109 welchen text würdest du nehmen
110 HALL28: ich würde dann den text zwei nehmen
111 KJSD03: ok kannst du noch mal zusammenfassen warum für den wettbewerb
112 HALL28: mh: weil der text länger war
113 KJSD03: ok ähm das hab ich glaub ich schon gefragt
114 waren beide texte für dich gleich gut verständlich
115 oder war einer leichter
116 HALL28: mh: beiden waren gleich
117 KJSD03: und keiner war schwieriger als der andere
118 HALL28: hm?hm
119 KJSD03: ok dann ist die letzte frage welches buch würdest du denn
120 lieber lesen
121 wenn äh ein buch genauso geschrieben ist wie text eins und ein
122 anderes buch genauso geschrieben ist wie text zwei
123 HALL28: ich würde dann das buch mit text zwei nehmen
124 KJSD03: ja kannst du beschreiben wieso
125 für dich
126 HALL28: ich mag texte die länger geschrieben sind
127 KJSD03: ja und da ist auch egal wie schwierig die sind
128 HALL28: hm hm
129 KJSD03: fällt dir gar nicht so schwer wahrscheinlich das zu lesen
130 HALL28: ja
131 KJSD03: liest du denn viel auch zuhause
132 HALL28: manchmal wenn ich gerade lust habe
133 KJSD03: ja ok

Transkript: NTFH13_ES1

29.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | NTFH13_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|--------------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 07:19 Min. |
| Datei | [000035]_NTFH13wav |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
2 wie war dein eindruck
3 NTFH13: mh: (..)
4 KJSD03: hm
5 du kannst sagen wie du die findest ob dir das schwer gefallen
6 ist ob das leicht war
7 interessant oder nicht interessant
8 NTFH13: also so ein bisschen interessant war schön
9 war ein bisschen schwer auch
10 KJSD03: hm_hm
11 NTFH13: joar
12 KJSD03: und was war interessant
13 auch wenns nur ein bisschen war
14 NTFH13: ähm dass er sein geldbeutel hinterher wiedergefunden hat
15 also sein geld
16 ja
17 KJSD03: und würdest du sagen für dich waren beide texte gleich
18 interessant
19 oder gab es einen den du interessanter findest
20 NTFH13: also der erste text war viel interessanter nein der zweite war
21 interessanter als der erste
22 KJSD03: bist du dir sicher mit eins und zwei
23 willst du noch mal reingucken
24 (3.0)
25 genau das wär text zwei
26 der sagst du ist interessanter
27 NTFH13: ja
28 KJSD03: ok
29 was war da interessanter
30 kannst du das beschreiben
31 NTFH13: ähm weiß ich nicht mehr

32 KJSD03: weißt du nicht mehr
33 mh: waren denn texte beide texte für dich denn auch gleich
34 spannend
35 NTFH13: joar
36 KJSD03: kannst auch sagen du fandest keinen text spannend
37 NTFH13: doch ((lacht))
38 KJSD03: ja
39 und text eins und text zwei waren beide gleich spannend
40 NTFH13: also nicht so gleich spannend sondern der te² text zwei war
41 spannender als der text eins
42 KJSD03: ah: ok
43 und weißt du woran das vielleicht gelegen hat dass der
44 interessanter oder spannender war
45 NTFH13: weil er aus einer weil er seinen geldbeutel wiedergefunden hat
46 und er an er falschen station ausgestiegen ist
47 KJSD03: ja genau
48 un:d war einer von den beiden texten für dich leichter zu
49 verstehen
50 NTFH13: nein
51 KJSD03: nein
52 würdest du sagen beide waren gleich schwer oder beide gleich
53 leicht
54 NTFH13: schwer
55 KJSD03: beide schwer
56 und keiner war leichter als der andere
57 NTFH13: hm_hm
58 KJSD03: ok
59 mh: wenn du daran denkst wie die texte erzählt sind
60 also so wie die geschrieben sind
61 hat dir davon ein text besser gefallen so wie der geschrieben
62 war
63 NTFH13: nummer zwei
64 KJSD03: ja
65 der war schöner geschrieben
66 NTFH13: hm_hm
67 KJSD03: war der auch schöner erzählt
68 NTFH13: mh: nein
69 KJSD03: nein
70 NTFH13: nummer eins
71 KJSD03: nummer eins war schöner erzählt
72 NTFH13: hm_hm
73 KJSD03: aber da musst du mir jetzt den unterschied erklären
74 NTFH13: ((lacht)) äh (.) warte
75 unterschied
76 KJSD03: genau also du hast gesagt text zwei war von der sprache schöner
77 aber text eins war schöner erzählt
78 und jetzt weiß ich ja noch nicht wieso du das findest
79 also woran du das festmachst (..)
80 warum war text eins schöner erzählt
81 was meinst du
82 ist ja nur dein eindruck
83 NTFH13: weils so sanftvoll war und ja
84 KJSD03: und text zwei war nicht so sanft
85 NTFH13: nein nicht so ganz
86 KJSD03: hm_hm
87 und von der sprache
88 NTFH13: war text zwei eigentlich viel besser als text eins
89 KJSD03: hm_hm und wieso
90 (3.0)
91 NTFH13: (..) äh: weiß ich nicht mehr ((lacht))

92 KJSD03: ok ist ja nicht schlimm
 93 gab es auch etwas an den texten das dir nicht gefallen hat
 94 NTFH13: dass er seinen geldbeutel überhaupt verloren hat
 95 KJSD03: ah: das ist natürlich nicht so schön
 96 NTFH13: ja:
 97 KJSD03: ja ok
 98 NTFH13: da denkt man dann sche:iße ich bekomm jetzt ärger
 99 KJSD03: hm_hm
 100 dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du dich in emil
 101 hineinversetzen solltest
 102 das nennt man auch perspektivwechsel
 103 da wo ihr auch was zu geschrieben habt
 104 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
 105 wärst emil
 106 NTFH13: h° ich würde sagen das war mittel
 107 also schwer und so ein bisschen leicht so
 108 KJSD03: ok was war daran leicht
 109 NTFH13: ähm: so gesagt die ge² gedanken zu lesen
 110 das schwierige war äh sich erstmal da rein in die geschichte
 111 dann zu rein
 112 KJSD03: reinzuversetzen
 113 NTFH13: ja
 114 KJSD03: ja
 115 gab es denn einen text wo dir das leichter gefallen ist
 116 NTFH13: ²hm²hm
 117 KJSD03: war bei beiden gleich schwer
 118 NTFH13: ((nickt))
 119 KJSD03: und wenn du sagst du ähm versetzt dich in emil hinein
 120 hast du gedacht was emil denkt oder hast du auch gefühlt was
 121 emil fühlt
 122 NTFH13: ich hab gedacht und gefühlt
 123 KJSD03: und gefühlt
 124 und würdest du sagen das passiert schon wenn du einen text
 125 liest oder das passiert erst bei der aufgabe
 126 NTFH13: das bei dem text
 127 KJSD03: schon beim lesen passiert das
 128 passiert dir das häufiger dass du über die figur denkst
 129 was die so denkt wenn du texte liest
 130 NTFH13: ja kommt drauf an auf die geschichte dann
 131 KJSD03: ja aber manchmal schon
 132 NTFH13: ja
 133 KJSD03: hm_hm und ähm hat gab es etwas an den texten was es dir
 134 leichter gemacht hat dich in emil einzufühlen
 135 NTFH13: öh: nein ((lacht))
 136 KJSD03: nein
 137 NTFH13: nein
 138 KJSD03: die habens dir eher schwerer gemacht würdest du sagen
 139 NTFH13: ja so ein bisschen
 140 KJSD03: und wenn du jetzt einen perspektivwechselwettbewerb machen
 141 müsstest also du müsstest dich entscheiden
 142 würdest du dann eher text eins oder text zwei auswählen
 143 für so einen wettbewerb also dann man sich besonders gut in
 144 emil reindenken kann
 145 NTFH13: ich würde text eins dann auswählen
 146 KJSD03: warum
 147 NTFH13: ähm weil er ja weil er wenn er sein portmonee hat sein geld
 148 verliert dann hat man wieder so ein wütendes oder trau²
 149 trauriges (.)
 150 KJSD03: gefühl
 151 NTFH13: hm_hm
 152 KJSD03: und das gefühl ist nicht entstanden bei dir bei dem zweiten
 153 text

154 NTFH13: ?hm?hm
155 KJSD03: ok
156 dann ist die letzte frage welches buch würdest du denn lieber
157 lesen wenn du dir vorstellst ein buch ist genauso geschrieben
158 wie text eins und ein buch ist genauso geschrieben wie text
159 zwei
160 NTFH13: ich würde beides einmal durchlesen
161 KJSD03: beides
162 NTFH13: hm_hm
163 KJSD03: also du sagst nicht es gibt einen favorit
164 NTFH13: ?hm?hm
165 KJSD03: und wenn du jetzt einen freund ein buch empfehlen müsstest
166 NTFH13: dann (.) müsst ich erstmal gucken wieder
167 KJSD03: hm_hm
168 NTFH13: weil
169 KJSD03: nach was müsstest du gucken
170 NTFH13: nach ähm (..) wie spannend das ist und ja
171 KJSD03: ok und die spannung ist unterschiedlich bei beiden texten
172 NTFH13: hm_hm
173 KJSD03: und deinem freund würdest du das spannendere empfehlen denk
174 ich
175 NTFH13: ((lacht))
176 KJSD03: und welches wär das
177 NTFH13: das wär nummer eins
178 KJSD03: das wär nummer eins
179 ok
180 alles klar

Transkript: PJLM01_O1

29.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | PJLM01_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K7 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|--------------------|
| Datum | 26.06.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:37 Min. |
| Datei | [000036]_PJLM01wav |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

- 1 KJSD03: die erste frage ist ähm was denkst du denn zu den beiden texten
2 wie ist dein erster eindruck
3 PJLM01: mein erster eindruck ist dass ähm halt der die vergiftet hat
4 irgendwie mit schlaftabletten damit er das geld klauen kann
5 KJSD03: und hat dir ham dir beide texte gleich gut gefallen oder
6 fandest du einen text besser
7 PJLM01: also der text eins war besser für mich
8 weil äh bei text zwei waren unnötige halt unnötige wie heißt
9 das
10 KJSD03: informationen
11 PJLM01: [informationen] zum beispiel mit dem zoo
12 KJSD03: mit dem zoo war unnötig
13 PJLM01: war unnötig
14 KJSD03: und war der text eins kürzer oder länger bei dir
15 PJLM01: länger
16 KJSD03: viel länger
17 aber da würdest du sagen da waren keine unnötigen informationen
18 da war alles wichtig obwohl der so lang war
19 PJLM01: ja
20 KJSD03: ok fandest du denn einen von beiden texten auch spannender
21 PJLM01: äh ne die waren glaube ich beide gleich spannend
22 KJSD03: und fandest du einen von beiden texten auch interessanter
23 PJLM01: ja dann text eins wieder
24 KJSD03: text eins
25 PJLM01: ja
26 KJSD03: der war interessanter
27 PJLM01: ((nickt))
28 KJSD03: ähm warum war der für dich interessanter
29 PJLM01: ähm ja weil da halt ähm mehr so spannende wörter drin war
30 und nicht so wie in text zwei
31 KJSD03: ok

32 was fandest du an text zwei nicht so gut
33 PJLM01: ja den die unnötigen informationen und dass so kurz war
34 KJSD03: ok
35 mh: wenn du überlegst wie die texte erzählt waren
36 also wie die sprache war
37 PJLM01: ja
38 KJSD03: welchen text fandest du schöner erzählt
39 PJLM01: beim text zwei
40 KJSD03: text zwei ist schöner erzählt
41 PJLM01: ja
42 KJSD03: mh: kannst du mir beschreiben warum
43 PJLM01: nein kann ich nicht ((lacht))
44 KJSD03: du musst ja ein grund haben warum
45 warum sagst du dass text zwei schöner erzählt ist
46 kannst dich auch um entscheiden
47 kannst auch sagen beide sind gleich schön oder text eins ist
48 schön
49 PJLM01: ja dann sind beide gleich schön
50 KJSD03: beide gleich schön
51 PJLM01: ja
52 KJSD03: also mit sprache und erzählt mein ich wenn du einen text liest
53 dann manchmal fällt es dir leicht weil das liest sich so
54 flüssig
55 das hat nen roten faden und äh die worte sind gut zu verstehen
56 und manchmal ist es nicht so schön
57 was fandest du da besser
58 PJLM01: text zwei
59 der war viel flüssiger zu lesen
60 KJSD03: flüssiger zu lesen
61 PJLM01: ja und auch leichter
62 KJSD03: auch leichter für dich
63 PJLM01: ja
64 KJSD03: was ist daran leichter gewesen
65 PJLM01: weil er halt nicht so lang war
66 immer noch so und so und so und noch mal umblättern und so
67 dann kann man einfach einmal lesen und einfach die nächste und
68 fertig
69 KJSD03: ja und bei text eins musstest du auch immer noch mal
70 zurückblättern
71 PJLM01: ja
72 KJSD03: jaha das glaube ich
73 gab es etwas an den texten was dir nicht gut gefällt
74 PJLM01: mh: ja das halt die erwachsenen so hart zu dem kind waren
75 KJSD03: ahja ja
76 ja
77 und wenn wir noch mal an die aufgabe denken in der du dich in
78 emil hineinversetzen solltest
79 PJLM01: hm_hm
80 KJSD03: das nennt man auch perspektivwechsel
81 man denkt und fühlt als leser in die figur emil
82 PJLM01: hm_hm
83 KJSD03: und war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen
84 du wärst emil
85 PJLM01: es war leicht weil ich selber schon mal geld verloren habe
86 KJSD03: oh nein
87 PJLM01: in der bank
88 KJSD03: kanntest du die situation
89 PJLM01: ich kannte sie so sehr gut ((lacht))
90 KJSD03: und mh: hast du dir nur vorgestellt du wärst emil oder hast
91 du auch richtig gefühlt
92 PJLM01: ne ich hab ne nicht so ne richtig gefühlt

93 KJSD03: du hast es dir eher vorgestellt
 94 PJLM01: ja
 95 KJSD03: und ist das beim lesen passiert schon dass du dir das
 96 vorgestellt hast
 97 oder erst in der aufgabe
 98 PJLM01: nein beim lesen direkt
 99 KJSD03: beim lesen direkt
 100 und beim lesen direkt würdest du sagen das passiert so
 101 automatisch
 102 auch bei anderen texten manchmal
 103 PJLM01: mh: kommt drauf an halt
 104 welche art text das ist
 105 KJSD03: ok
 106 bei welcher art text
 107 PJLM01: halt so spannende
 108 KJSD03: spannende da passiert das schneller
 109 PJLM01: hm_hm
 110 KJSD03: mh: wenn du äh bisschen gefühlt hast oder eher dir vorgestellt
 111 hast was emil denkt
 112 bei welchen von beiden texten ging das für dich besser
 113 wo hat das besser geklappt
 114 PJLM01: mh: bei text zwei wo (wo auch kürzer war)
 115 KJSD03: bei text zwei
 116 PJLM01: hm_hm
 117 KJSD03: ähm und da waren ja weniger informationen
 118 PJLM01: ja
 119 KJSD03: und trotzdem hat das gut geklappt dass du dich in die figur
 120 hineindenkst
 121 PJLM01: [hm_hm] ja
 122 KJSD03: und wenn du einen wettbewerb machen müsstest eine perf?
 123 perspektivwechselwettbewerb
 124 welchen text würdest du dann eher wählen
 125 text eins oder zwei
 126 also das muss ein text sein
 127 PJLM01: ah eins
 128 KJSD03: eins
 129 mit dem besonders gut perspektivwechsel möglich ist
 130 text eins
 131 und die letzte frage ist wenn du dir vorstellst ein buch ist
 132 genauso geschrieben wie text eins und ein buch ist genauso
 133 geschrieben wie text zwei
 134 welches würdest du dann lieber lesen
 135 PJLM01: also das buch eins
 136 KJSD03: das buch zu text eins
 137 PJLM01: ja
 138 KJSD03: ok warum
 139 kannst du das noch mal zusammenfassen
 140 PJLM01: weil mit halt insgesamt das text eins besser gefällt

Transkript: ATTS24_O1
15.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | ATTS24_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 08:43 Min. |
| Datei | REC004_ATTS24 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | <input type="checkbox"/> „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt <input type="checkbox"/> „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt <input checked="" type="checkbox"/> „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
 2 wie ist so dein erster eindruck
 3 ATTS24: also ich fand den ersten glaub ich ein bisschen besser weil
 4 der war ausführlicher der andere der war so da waren nicht so
 5 viele weil irgendwo stand glaube ich er schlängelt sich wie
 6 ein indianer durch die menschenmasse
 7 bei dem anderen stand er schlängelt sich durch die
 8 menschenmasse also der war einfach ausführlicher der erste
 9 text
 10 KJSD03: hm hm und hat dir der erste text denn auch besser gefallen
 11 ATTS24: ja
 12 KJSD03: fandest du den interessanter oder spannender
 13 ATTS24: ich fand den einfach spannender und interessanter weil der
 14 halt ausführlicher war und dann weiß man auch dann konnte man
 15 sich auch mehr hineinsetzen
 16 KJSD03: ok
 17 was war an dem zweiten text dann da nicht so gut
 18 ATTS24: weil der war nicht so ausführlich er war ziemlich der war halt
 19 kleiner deswegen konnte man auch wahrscheinlich nicht so
 20 vieles hinzufügen
 21 der erste war halt größer und da kann man sich da mehr
 22 hineinversetzen
 23 KJSD03: ah ok
 24 ähm also konntest du dich beim ersten text auch in emil besser
 25 hineinversetzen
 26 ATTS24: ja
 27 KJSD03: ok
 28 da frage ich gleich noch mal was zu
 29 ATTS24: ja
 30 KJSD03: erstmal noch wenn du dir vor wenn du dich erinnerst wie die
 31 texte erzählt sind

32 also von der sprache
33 ist dir da sind dir da auch unterschiede aufgefallen
34 ATTS24: da sind mir irgendwie nicht solche un[?] ich glaub eher nicht
35 sowas nichts großes auf jeden fall
36 KJSD03: und findest du einen text schöner geschrieben
37 oder schöner erzählt
38 ATTS24: ich glaube der erste finde ich am aller besten von allen beiden
39 KJSD03: ok
40 gab es auch was an den beiden texten was dir nicht gefallen
41 hat
42 ATTS24: mh: eigentlich nicht also dann eigentlich nichts
43 KJSD03: ok dann denken wir jetzt mal an die aufgabe wo du dich in emil
44 hineinversetzen solltest
45 also man denkt und fühlt was die person fühlt in die figur
46 ATTS24: hm_hm
47 KJSD03: und das nennt man auch perspektivwechsel
48 ist dir das leicht oder schwergefallen dich dir vorzustellen
49 du wärst emil
50 ATTS24: eigentlich leicht
51 KJSD03: eigentlich leicht
52 ATTS24: ja
53 KJSD03: und ist dir das bei beiden texten leichtgefallen
54 ATTS24: ja
55 KJSD03: hat das bei einem von beiden texten trotzdem irgendwie besser
56 geklappt
57 ATTS24: ich glaube bei dem ersten hals als besser geklappt weil man
58 da mehr gefühle einbauen konnte
59 KJSD03: ja und ähm hat dir der text äh auch irgendwie was schwieriger
60 gemacht
61 bei text zwei
62 ATTS24: ja man konnte da halt nicht so vieles reinschreiben
63 weil man konnte halt viel weniger hinzufügen weil halt zu halt
64 zu viel zu wenig text dranne hinzugefügt wurden
65 KJSD03: ok
66 und hast du dir nur vorgestellt was emil denkt oder hast du
67 auch richtig mitgeföhlt
68 ATTS24: also ich habe glaube ich eher gedenkt
69 KJSD03: gedacht
70 ATTS24: ja
71 KJSD03: hm_hm un:d ist das erst bei der aufgabe passiert dass du dir
72 da vorgestellt hast was emil denkt oder schon beim lesen
73 ATTS24: schon beim lesen
74 KJSD03: ja
75 passiert dir das häufiger wenn du texte liest dass du so denkst
76 wie die figur
77 ATTS24: joa:
78 KJSD03: joa:
79 ok ähm wenn du dir vorgestellt hast was emil denkt was ging
80 da bei dem ersten text besser
81 ATTS24: man konnte halt viel mehr hinzufügen weil er halt gesagt hat
82 der hat ja seine mutter hat ja die ganze zeit für ihn
83 gearbeitet dass er das hat
84 da konnte man halt viel mehr danach sachen sagen weil der text
85 halt größer war und ausführlicher
86 da konnte man viel mehr sagen
87 KJSD03: ok
88 und wenn du jetzt einen text auswählen müsstest für einen
89 perspektivwechselwettbewerb
90 welcher text würdest du sagen eignet sich besser
91 ATTS24: eins

- 92 KJSD03: ja und welches buch würdest du lieber lesen wenn du dir
93 vorstellst ein buch ist genauso wie text eins und eins wie
94 text zwei
95 ATTS24: dann text eins
96 KJSD03: kannst du noch mal zusammenfassen warum
97 was war da besser
98 ATTS24: weil der war ausführlicher schöner einfach leichter zu lesen
99 weil man sich alles besser vorstellen konnte
100 KJSD03: ok das wars schon super vielen dank

Transkript: AUJU01_ES1

21.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | AUJU01_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:41 Min. |
| Datei | REC005_AUJU01 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten
 2 AUJU01: also die waren jetzt nicht sonderlich spannend
 3 ähm so ich liebe eher so texte die mit fantasie und so zutun
 4 haben
 5 KJSD03: und woran hat das gelegen dass die die texte nicht so
 6 entspannend waren
 7 AUJU01: ähm also (.) also bei lesen entspanne ich mich eigentlich nie
 8 weil ich meistens ja so fantasiebücher lese und da geht es
 9 meistens um action
 10 da will ich einfach nur noch weiterlesen da bin ich gar nicht
 11 entspannt
 12 bei dem text also beim lesen bin ich halt nie entspannt
 13 KJSD03: ok
 14 hat dir denn einer von beiden texten besser gefallen
 15 AUJU01: ja der zweite hat mir besser gefallen
 16 da wurde alles einfach ausführlicher beschrieben
 17 und noch ein paar andere sachen
 18 KJSD03: was denn noch
 19 AUJU01: also es wurde einfach nur a² alles ausführlicher ge² geschrieben
 20 was mir an dem zweiten text aber nicht so gut äh be² gefallen
 21 hat dass er so lang war
 22 KJSD03: das er so lang war
 23 AUJU01: ja
 24 KJSD03: und war einer einer von beiden texten für dich interessanter
 25 AUJU01: also da war es glaub ich der erste
 26 KJSD03: der erste war interessanter
 27 AUJU01: ja
 28 weil da alles nicht so halt nicht ausführlich erklärt wurde
 29 da ging es direkt äh immer weiter
 30 KJSD03: ok und wenn dir der zweite besser gefallen hat der erste
 31 interessanter war welcher war für dich leichter verständlich

32 AUJU01: ähm ich glaub der erste
33 KJSD03: war leichter verständlich
34 AUJU01: ja
35 KJSD03: woran hat das gelegen
36 AUJU01: dass er einfach kürzer war und ja
37 da musste man nicht so viel lesen
38 KJSD03: ja
39 welchen text findest du denn von der sprache besser
40 also wenn du dir überlegst wie die erzählt sind die texte
41 AUJU01: also da finde ich den zweiten besser
42 er ist ähm sehr ausführlich erklärt man versteht alles
43 KJSD03: also da findest du das besser beschrieben
44 AUJU01: ja
45 KJSD03: gibt es etwas an den texten was dir nicht gefällt
46 AUJU01: nur am zweite dass er halt so lang ist
47 KJSD03: dass er so lang ist ja das hast du gesagt
48 ok
49 dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in emil
50 hineinversetzen solltest
51 dies nennt man auch perspektivwechsel also man denkt oder fühlt
52 wie die figur sich fühlt
53 das war emil
54 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen
55 AUJU01: das war sehr leicht weil wir sowas auch öfters in der
56 grundschule gemacht haben
57 KJSD03: das war sehr leicht
58 AUJU01: hm_hm
59 KJSD03: was war denn daran so leicht
60 AUJU01: also ich kann sowas einfach
61 KJSD03: ja
62 AUJU01: weil ich auch so meistens so ein paar probleme so ähnlich habe
63 da kann ich das einfach gut einschätzen
64 KJSD03: ok und hast du dir nur vorgestellt was emil denkt oder hast
65 du auch richtig gefühlt was emil fühlt
66 AUJU01: also ein bisschen schon aber meistens habe ich nur ge? ja
67 ja ich sage das erste halt
68 KJSD03: meistens hast du dir eher vorgestellt
69 AUJU01: ja
70 KJSD03: was emil denkt
71 AUJU01: hm_hm
72 KJSD03: und war das äh beim lesen schon so oder ist das erst in der
73 aufgabe passiert
74 AUJU01: das ist beim lesen schon passiert
75 KJSD03: ja
76 ähm hat dir denn ist das dir bei einem der beiden texten
77 leichter gefallen dich in emil hineinzuversetzen
78 AUJU01: also nein das war bei beiden gleich
79 KJSD03: bei beiden gleich
80 AUJU01: hm_hm
81 KJSD03: was macht dir das denn leicht bei einem text
82 also egal jetzt bei welchen dass du dich gut in die figur
83 hineinversetzen kannst
84 AUJU01: wenn der halt solche probleme hat weil manchmal habe ich
85 ähnliche probleme da kann ich mich halt gut hineinversetzen
86 KJSD03: ok ähm wenn du dir jetzt aber einen text aussuchen müsstest
87 für einen perspektivwechselwettbewerb welcher text wäre dafür
88 besser geeignet
89 AUJU01: also da würde ich glaube ich sagen der erste
90 KJSD03: wieso der erste

91 AUJU01: ähm es ist halt nicht alles so ausführlich erklärt aber man
92 kanns schon gut verstehen wie er denkt was er wie er sich
93 fühlt
94 KJSD03: ok
95 und der ist aber kürzer und trotzdem würdest du sagen der ist
96 für so einen wettbewerb besser geeignet
97 AUJU01: hm_hm
98 KJSD03: ok
99 ähm wenn du dir jetzt vorstellst ein buch ist genauso
100 geschrieben wie text eins und eins wie text zwei
101 welches würdest du lieber lesen
102 AUJU01: ich glaub das zweier
103 also die länge ist mir meistens ja egal ähm ich möchte
104 eigentlich nur spaß am lesen haben
105 und wenn man später dafür belohnung bekommt ist das trotzdem
106 schön wenn man halt mal was bekommt oder so
107 KJSD03: ok also spaß am lesen da ist die textlänge egal
108 spaß hattest du mehr bei text zwei
109 AUJU01: ja
110 KJSD03: ok alles klar

Transkript: HMLS27_O1
21.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | HMLS27_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:31 Min. |
| Datei | REC006_HMLS27 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 so dein eindruck
3 HMLS27: ähm also mir gefallen die sehr gut
4 KJSD03: hm_hm
5 HMLS27: äh
6 KJSD03: gefallen dir die beide gleich gut oder sagst du ein text
7 gefällt dir besser
8 HMLS27: der erste text gefällt mir besser
9 KJSD03: was gefällt dir am ersten denn besser
10 HMLS27: ähm: der äh also ich finde den also ich finde dass er ein
11 bisschen mehr inhalt hat und f² also ich kann den besser lesen
12 als den anderen
13 KJSD03: hm_hm
14 un:d besser lesen kannst du beschreiben was du damit meinst
15 HMLS27: also dass ich ähm da halt mh: mich besser drin halt dass ich
16 da besser ähm so mitfühle in der geschichte halt
17 KJSD03: hm_hm
18 und ist der text interessanter oder spannender für dich
19 HMLS27: eigentlich finde ich beide gleich
20 KJSD03: hm_hm gibt es auch einen text wo du sagst der ist leichter zu
21 verstehen für dich
22 HMLS27: äh: der zweite weil der ist ein bisschen ähm kürzer fast
23 KJSD03: hm_hm
24 ja das stimmt
25 und wenn du da dich daran erinnerst wie die texte geschrieben
26 sind also von der sprache wie die erzählt sind welcher text
27 gefällt dir da besser
28 HMLS27: der erste
29 KJSD03: der erste
30 HMLS27: ((nickt))
31 KJSD03: ok

32 ähm was ist am ersten da besser
33 HMLS27: ähm: äh: (.) ((lacht))
34 KJSD03: versuchs zu beschreiben
35 also ich hab ja gefragt ist der von der sprache besser oder
36 wie der erzählt ist
37 HMLS27: also ich finde den von der äh also dass das dass der das da
38 ähm halt erzählt ist
39 KJSD03: hm_hm ja ok
40 gibt es auch was an den texten was dir nicht so gut gefallen
41 hat
42 HMLS27: äh nein
43 KJSD03: ok
44 dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du dich in emil
45 hineinversetzen solltest
46 das nennt man auch perspektivwechsel
47 also man denkt und fühlt sich in die figur hinein
48 ist dir das leicht oder schwer gefallen äh dir vorzustellen
49 du wärst emil
50 HMLS27: ähm also es ging
51 KJSD03: es ging
52 HMLS27: ja
53 KJSD03: dann erklär doch mal
54 was war denn für dich schwierig daran dabei
55 HMLS27: äh:
56 KJSD03: also was war einfach nicht so leicht wenn du dich da rein
57 versetzen solltest
58 HMLS27: weil also ich ich bin ja nicht emil deswegen weiß ich halt
59 kenn ich nicht seine genauen gedanken und so
60 KJSD03: un?
61 HMLS27: sonst war es eigentlich ganz leicht
62 KJSD03: ok was war leicht dabei
63 HMLS27: also ähm in den text stand[en] ja informationen und dann habe
64 ich einfach gedankt gedanken und fragen aufgeschrieben
65 KJSD03: ok ist dir das denn bei einem von beiden texten leichter
66 gefallen
67 HMLS27: ähm bei dem ersten
68 KJSD03: bei dem ersten
69 was hat dir der text leichter gemacht dich da in emil
70 hineinzusetzen
71 HMLS27: äh weiß nicht keine ahnung
72 KJSD03: ok
73 versuch dich doch mal zu erinnern
74 also du hast den ersten text gelesen und dann konntest du dich
75 besser in emil hineinversetzen als bei dem zweiten das muss
76 ja irgendein grund haben
77 HMLS27: ähm weil in dem zweiten da war nicht so viel inhalt halt
78 und nicht so viele informationen
79 KJSD03: ja ja ok ähm
80 wenn man sich in die figur hineinversetzt dann kann man ja
81 denken wie emil denkt oder man fühlt auch wie emil fühlt
82 hast du auch richtig gefühlt oder nur gedacht was emil denkt
83 HMLS27: also ich hab auch ein bisschen gefühlt
84 KJSD03: und ist das schon beim lesen passiert oder erst in der aufgabe
85 HMLS27: beim lesen auch schon
86 KJSD03: beim lesen auch schon ach spannend
87 ok
88 un:d jetzt stell dir mal vor du müsstest einen
89 perspektivwechselwettbewerb machen und dürftest nur einen text
90 aussuchen
91 welcher text würdest du sagen ist besser geeignet
92 HMLS27: mh: (..) der ähm der erste
93 KJSD03: der erste

94 warum ist der besser geeignet
95 was sagst du was meinst du
96 HMLS27: ähm weil der halt weil ich dazu besser schreiben konnte
97 deswegen denke ich dass es da besser ist
98 KJSD03: ok die letzte frage ist wenn du dir vorstellst ein buch ist
99 genauso geschrieben wie text eins und eins ist genauso
100 geschrieben wie text zwei welches würdest du lieber lesen
101 HMLS27: ähm das zweite weil das ein bisschen kürzer ist
102 KJSD03: das zweite ja
103 HMLS27: ((nickt))
104 KJSD03: und äh findest du das sp² zweite auch interessanter oder
105 spannender
106 oder geht es dir dabei einfach nur um die kürze von dem text
107 HMLS27: also des ist ja eigentlich das gleiche des sin² finde ich beide
108 gleich spannend
109 KJSD03: ok aber text zwei würdest du dann lieber lesen wenn du es dir
110 aussuchen könntest
111 HMLS27: ja
112 KJSD03: alles klar danke

Transkript: KZMS24_ES1

13.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | KZMS24_ES1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 03:53 Min. |
| Datei | REC002_KZMS24 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) Zweiter Text: O-Text (Originaltext) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du zu den beiden texten wie ist
2 dein erster eindruck
3 KZMS24: mh: also der war sehr die texte waren sehr spannend und sehr
4 lang
5 KJSD03: hm_hm
6 KZMS24: der zweite ja
7 KJSD03: und hat dir ein text von beiden besser gefallen
8 KZMS24: der zweite
9 KJSD03: der zweite
10 warum hat er dir besser gefallen
11 KZMS24: weil der spannender war
12 KJSD03: okay
13 war der auch interessanter
14 KZMS24: hm_hm
15 KJSD03: ja
16 KZMS24: hm_hm
17 KJSD03: und warum war der erste text nicht so gut
18 KZMS24: weil der so kurz war und nicht so spannend wie der zweite
19 KJSD03: ok
20 mh: hat dir wenn du überlegst wie die texte geschrieben sind
21 von der sprache also so wie die erzählt sind
22 hattest du da einen text der dir besser gefallen hat
23 KZMS24: mh: ?hm?hm
24 KJSD03: ne
25 mh: gab es auch was an den texten was dir nicht so gut gefallen
26 hat
27 KZMS24: das bei dem zweiten die wiederholung beim also das beim ersten
28 stand auch
29 KJSD03: hm_hm also dass da sachen doppelt vorkamen
30 KZMS24: ja

31 KJSD03: ok
32 ähm dann denken wir noch mal an die aufgabe in der du dich in
33 emil hineinversetzen solltest
34 das nennt man auch perspektivwechsel
35 also man fühlt und denkt sich in die figur hinein
36 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
37 wärst emil
38 KZMS24: mh: leicht aber irgendwie auch schwierig
39 KJSD03: ok dann beschreib das doch mal genauer
40 was davon war schwierig
41 KZMS24: dass man so mh: da also dass man da in die person reindenken
42 muss
43 KJSD03: das war schwierig
44 KZMS24: ja
45 KJSD03: und was war leicht
46 KZMS24: dass man ((lacht)) nein das war nur schwierig
47 KJSD03: ok ähm hat dir denn ein hat das bei einem von beiden texten
48 besser geklappt
49 mit dem hineindenken
50 KZMS24: mh: im ersten war das besser
51 KJSD03: im ersten war das besser
52 KZMS24: mh:
53 KJSD03: kannst du vielleicht überlegen warum das so war
54 KZMS24: weil der kürzer war und dann hat man mehr behalten
55 KJSD03: ja ok
56 KZMS24: mh: ((lacht))
57 KJSD03: und hast du auch einen von beiden texten besser verstanden
58 KZMS24: mh: den ersten
59 KJSD03: den ersten
60 wenn du dich in die figur so hineindenkst
61 hast du dann auch mit der figur mitgeföhlt
62 oder nur gedacht was sie denkt
63 KZMS24: ja ich hab mitgeföhlt
64 KJSD03: und ist das schon beim lesen passiert oder erst beim schreiben
65 bei der aufgabe
66 KZMS24: bei der aufgabe
67 KJSD03: bei der aufgabe
68 ähm (..) gibt es etwas wenn du über an den perspektivwechsel
69 denkst was dir der text dir das erleichtert dass du dich in
70 die figur hineinversetzen kannst
71 KZMS24: mh: nö
72 KJSD03: wenn du jetzt einen perspektivwechselwettbewerb machen müsstest
73 welchen text würdest du dafür auswählen
74 welcher passt dafür besser
75 KZMS24: den ersten
76 KJSD03: den ersten
77 KZMS24: ((nickt))
78 KJSD03: ok
79 und welches buch würdest du lieber lesen wenn eins genauso
80 geschrieben ist wie text eins und eins genauso geschrieben ist
81 wie text zwei
82 KZMS24: mh: zwei
83 KJSD03: zwei:i
84 wie kommst du auf zwei
85 KZMS24: mh: hm
86 KJSD03: ja das musst du mir jetzt schon erklären
87 KZMS24: äh:
88 KJSD03: warum würdest du text zwei lieber lesen
89 KZMS24: weil der spannender war
90 KJSD03: hm_hm
91 KZMS24: und nicht da sofort aufhört weil der länger also länger ist

92 KJSD03: und du hast gesagt text eins verstehst du aber besser
93 und trotzdem würdest du text zwei nehmen und richtig das auf
94 dich nehmen und mühe geben das zu lesen
95 KZMS24: hm_hm
96 KJSD03: ok

Transkript: MHDS13_O1
15.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | MHDS13_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 04:49 Min. |
| Datei | REC003_MHDS13 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
 2 wie ist so dein erster eindruck
 3 MHDS13: mh: weiß nicht so ganz aber ähm halt dass halt emil halt
 4 ausgeraubt wurde
 5 KJSD03: hm_hm
 6 MHDS13: so und dass er ja jetzt bestimmt so richtig ist weil seine
 7 mutter muss dafür ja monate arbeiten
 8 KJSD03: mh ja das ist nicht so eine schöne situation oder hat dir denn
 9 einer von beiden texten besser gefallen
 10 MHDS13: mh der zweite
 11 KJSD03: was war an dem zweiten text besser als an dem ersten
 12 MHDS13: ähm: ich mag halt kürzere texte so
 13 nicht so dass sie jetzt irgendwie so richtig dickes buch bekomm
 14 oder so
 15 KJSD03: hm_hm
 16 und was war an dem ersten text nicht so gut
 17 außer dass der nur lang war
 18 MHDS13: ähm:
 19 KJSD03: gab es da noch was
 20 MHDS13: nicht wirklich
 21 KJSD03: war einer von beiden texten für dich interessanter oder
 22 spannender
 23 MHDS13: mh: für mich waren die beiden texte nicht so spannend ähm (..)
 24 sonst eigentlich nichts
 25 KJSD03: ok
 26 konntest du einen von beiden texten besser verstehen oder
 27 leichter lesen
 28 MHDS13: ähm ja den zweiten
 29 KJSD03: den zweiten
 30 nur besser verstehen oder auch leichter lesen
 31 MHDS13: leichter lesen

32 KJSD03: leichter lesen
33 und verstehen konntest du sie also beide gleich gut
34 das war kein problem
35 oder
36 MHDS13: ja eigentlich schon
37 KJSD03: ok
38 mh: wenn du dir überlegst wie die texte geschrieben sind
39 also von der sprache und wie die texte erzählt sind
40 findest du da einen text schöner erzählt
41 MHDS13: mh: den ersten weil da geht es mehr ins detail
42 KJSD03: hm hm
43 aber du würdest sagen das detail bräuchtest du selber nicht
44 zu lesen
45 MHDS13: hm hm
46 KJSD03: hm hm
47 gibt es auch was an den texten was dir nicht so gut gefallen
48 hat
49 MHDS13: ähm mh: nicht so wirklich
50 KJSD03: ok
51 dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du dich in emil
52 hineinversetzen solltest
53 das nennt man auch perspektivwechsel
54 also man denkt oder fühlt wie die figur sich fühlt oder was
55 sie denkt
56 ist dir das leicht oder schwergefallen dir vorzustellen du
57 wärst emil
58 MHDS13: ist mir eigentlich sehr leichtgefallen
59 KJSD03: sehr leichtgefallen das ist ja super
60 was hat dir das so leicht gemacht
61 MHDS13: ähm da wurde halt ähm sehr viele äh emotionen sag ich mal ähm
62 in dem text bearbeitet
63 so dass er zum beispiel so traurig ist weil das ganze geld weg
64 ist
65 oder dass er wa? dass seine mutter so lang arbeiten musste
66 dafür
67 KJSD03: hm hm
68 und ist dir das bei einem von beiden texten leichter gefallen
69 der perspektivwechsel
70 MHDS13: ähm: eigentlich beim ersten
71 aber beim zweiten auch
72 KJSD03: was war denn beim ersten was hat dir da geholfen dass das
73 besser war
74 MHDS13: es ging halt mehr in detail wie ich schon gesagt hab
75 und dann hat man natürlich viel mehr zu schreiben und zu
76 benutzen
77 KJSD03: hm hm
78 bei: dem hineinversetzen in emil hast du dir da vorgestellt
79 was emil denkt oder has? hast du auch richtig mitgeföhlt
80 MHDS13: ähm: was emil denkt
81 KJSD03: und ist das beim lesen passiert oder erst später in der aufgabe
82 beim schreiben
83 MHDS13: ähm beim schreiben
84 KJSD03: ok
85 mh: wenn du dir vorstellst es gibt einen
86 perspektivwechselwettbewerb
87 welchen würdest du sagen würdest du dafür nehmen
88 welcher text eignet sich besser
89 MHDS13: der erste
90 KJSD03: was war bei dem ersten besser
91 MHDS13: die ähm halt die ga? ähm viel mehr äh emotionen als im zweiten
92 KJSD03: ok
93 und die letzte frage

94 wenn du dir vorstellst ein text im buch ist genauso geschrieben
95 wie text eins und ein buch ist genauso geschrieben wie der
96 text zwei
97 welches möchtest du lieber lesen
98 welches würdest di würdest du lieber lesen
99 MHDS13: mh: das zweite
100 KJSD03: hm hm weil
101 MHDS13: ist halt kürzer und ähm manchmal will man halt auf äh schnell
102 wissen was dann passiert und ja
103 das will ich halt und ähm das ist halt so ein buch halt dann
104 für mich
105 KJSD03: das passt besser zu dir
106 MHDS13: ((nickt))
107 KJSD03: ok

Transkript: SKMS05_O1

13.08.2018

Gesprächsdaten

| | |
|------------------|--------------------|
| Erhebungsmethode | Leitfadeninterview |
| Proband*in | SKMS05_O1 |
| Interviewerin | KJSD03 |
| Gruppe | K8 |

Aufnahmedaten

| | |
|--------------------|---------------|
| Datum | 04.07.2018 |
| Ort | Klassenraum |
| Länge der Aufnahme | 05:27 Min. |
| Datei | REC001_SKMS05 |

Informationen zum Text

| | |
|-------------|--|
| Bekanntheit | () „Emil und die Detektive“ ist als Film bekannt () „Emil und die Detektive“ ist als Buch bekannt (x) „Emil und die Detektive“ ist nicht als Buch/Film bekannt |
| Zuordnung | Erster Text: O-Text (Originaltext) Zweiter Text: ES-Text (Textversion in einfacher Sprache) |

1 KJSD03: die erste frage ist was denkst du denn zu den beiden texten
2 wie ist dein erster eindruck
3 SKMS05: mh: leicht zu lesen
4 manchmal kam ich nicht so klar mit ähm was da jetzt genau
5 passiert so
6 KJSD03: hm hm und fandest du einen text da leichter als den anderen
7 zu lesen
8 SKMS05: mh: waren finde ich beide relativ gleich
9 KJSD03: fandest du denn einen von beiden texten interessanter
10 SKMS05: ja den zweiten
11 KJSD03: den zweiten
12 was war da für dich interessanter
13 SKMS05: mh (..) wie das genauso (.) das ist ja so ähm versucht hat den
14 mann zu kriegen sozusagen
15 KJSD03: fandest du auch einen text spannender
16 SKMS05: ähm (3.0) mh
17 KJSD03: wenn du sagst interessanter war der zweite
18 SKMS05: ja der zweite finde ich war auch ein bisschen
19 KJSD03: auch spannender
20 ok mh: wenn du dir überlegst wie die texte geschrieben waren
21 also von der sprache
22 fandest du da einen von beiden texten schöner
23 also wenn du dir überlegst ähm wie der text erzählt war wie
24 da die sprache war in den texten
25 fandest du da einen text schöner
26 SKMS05: mh:
27 KJSD03: die sprache besser
28 SKMS05: den ersten hab ich ein bisschen besser verstanden
29 KJSD03: ah der erste war besser zu verstehen
30 mh: kannst du mir beschreiben wieso das für dich besser war
31 zu verstehen

32 SKMS05: mh: (12.0)
33 KJSD03: waren
34 SKMS05: insgesamt halt so konnt ich den nen bisschen besser verstehen
35 KJSD03: ok ähm gibt es etwas an den texten was dir nicht so gut
36 gefallen hat
37 SKMS05: ähm eigentlich nicht
38 KJSD03: gut dann denken wir noch mal an die aufgabe wo du dich in emil
39 hineinversetzen solltest
40 das nennt man auch perspektivwechsel
41 also man denkt und fühlt so wie die person sich vielleicht
42 fühlt oder wie die denkt
43 war das leicht oder schwierig für dich dir vorzustellen du
44 wärst emil
45 SKMS05: mh: bisschen schwierig
46 KJSD03: bisschen schwierig
47 was war denn daran schwierig
48 SKMS05: mh: ja also manchmal wusste ich ja nicht so was da drinne
49 passiert
50 weil das ein bisschen und dann ich kann mich eh nicht so gut
51 in andere personen reinversetzen
52 von daher
53 KJSD03: ah ok
54 das fällt dir sowieso ein bisschen schwer
55 und wenn du sagst das war ein bisschen schwierig gab es was
56 an dem text was es dir aber irgendwie auch leicht gemacht hat
57 oder was hat dir vielleicht geholfen
58 SKMS05: mh: (10.0)
59 KJSD03: eher nichts hat dir geholfen
60 ist auch okay
61 und ist dir das von einem von den beiden texten leichter
62 gefallen dich in emil reinzuversetzen
63 SKMS05: vom zweiten
64 KJSD03: beim zweiten
65 wieso war das vielleicht besser
66 SKMS05: ähm weil man da glaube ich nicht so viel lesen musste
67 dann das da schon ähm so danach gemacht hat direkt sozusagen
68 KJSD03: ok
69 SKMS05: halt hier war das ja ein bisschen am anfang der text eins ein
70 bisschen länger und dann muss ich sozusagen äh zurückdenken
71 KJSD03: ah
72 ok
73 ja sehr gut das hast du doch gut beschrieben
74 und ist das bei einem von beiden texten wenn du dir überlegst
75 du müsstest einen perspektivwechselwettbewerb machen
76 welchen text würdest du dann auswählen
77 mit welchem text ginge das besser
78 SKMS05: mh: zweiten
79 KJSD03: ok und ähm wenn du dir vorstellst wie emil denkt oder
80 fühlt hast du da nur dir vorgestellt was emil denkt und
81 mitgedacht
82 oder hast du auch mitgeföhlt
83 SKMS05: hm: geföhlt ein bisschen
84 KJSD03: ein bisschen auch geföhlt
85 und kam das schon beim lesen oder erst in der aufgabe
86 SKMS05: erst in der aufgabe
87 KJSD03: alles klar ähm dann als letztes ist da noch die frage wenn du
88 dir vorstellst ein buch ist genau geschrieben wie text eins
89 und ein buch ist genau geschrieben wie text zwei
90 welches buch würdest du lieber lesen
91 SKMS05: mh: text zwei

92 KJSD03: text zwei
93 warum text zwei
94 SKMS05: aber auch text eins eigentlich beides
95 KJSD03: ok dann kannst du ja noch einmal beschreiben was war jetzt an
96 text zwei gut und was an text eins
97 SKMS05: mh an text eins hab ich den sehr gut verstanden
98 text zwei da musste ich schon manchmal bisschen mehr überlegen
99 und aber ich bei dem text eins muss man halt mehr lesen
100 und beim text zwei äh halt nicht so viel

J. Begründungslinien der Interviews

J.1 Kategorisierung der Interviewaussagen

| Kategorisierung der Interviewaussagen | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| primäre Begründungslinie | Schüler*innen | BK1: textoberflächliche Begründungen | BK2: inhaltliche Begründungen | BK3: sprachliche Begründungen | Verständnisschwierigkeiten |
| B1 | MAJP01_O1 | + | | | vermutlich bei ORIG |
| B1 | SBDP04_ES1 | + | | | ja, bei ORIG |
| B2a und B2c | JDHM19_ES1 | | + | (+) | nein |
| B3 | NBLP14_O1 | | + | + | nein |
| B2b | TJAP20_O1 | + | (+) | | ja, etwas bei ORIG |
| B2a | PMFP15_ES1 | | + | | nein |
| B2a | AAAP30_ES1 | | + | | nein |
| B1 | AVCP24_O1 | + | | | nein |
| B2a | MAJP15_ES1 | | + | | nein |
| B2b | NMFP07_ES1 | + | + | | nein |
| B2b | IMMH18_O1 | + | + | | nein |
| B2b | ALKS26_ES1 | + | + | | nein |
| B2b | DMSH01_ES1 | + | + | | vermutlich bei ORIG |
| B2b | HALL28_ES1 | + | (+) | | nein |
| – | NTFH13_ES1 | | | | beide schwer |
| B2c | PJLM01_O1 | + | + | (+) | nein |
| B2b | SFCP28_ES1 | + | + | | nein |
| B1 | CCMB06_ES1 | + | | | ja, bei ORIG |
| B2b | DOLB18_ES1 | + | + | | nein |
| B2b | WWTA10_O1 | + | + | | nein |
| – | FBKB11_O1 | + | + | | unklar |
| B1 | FIZP23_ES1 | + | | | vermutlich bei ORIG |
| B2a | IMML10_ES1 | | + | | nein |
| B2c | ATTS24_O1 | + | + | (+) | nein |
| B2b | AUJU01_ES1 | + | + | | nein |
| B2b | HMLS27_O1 | + | + | | nein |
| B2b | KZMS24_ES1 | + | + | | nein |
| B2b | MHDS13_O1 | + | + | | nein |
| B1 | SKMS05_O1 | + | | | ja, bei ORIG |
| B2c | JSJA13_O1 | + | + | (+) | nein |
| (eher B2) | MCHE06_O1 | + | (+) | | vermutlich bei ORIG |
| B2b | DMCS24_O1 | + | + | | nein |
| B1 | SKGB29_O1 | + | | | unklar |
| B1 | STIS01_ES1 | + | (+) | | vermutlich bei ORIG |
| (eher B2) | TRVB01_O1 | + | (+) | | nein |
| B2b | NGJP26_ES1 | + | + | | nein |
| B1 | SDDP18_ES1 | + | | | ja, bei ORIG |
| B3 | STJP18_O1 | | + | + | nein |
| Summe | | 30 | 26.5 | 4 | |

Anmerkung. Das Plus-Zeichen steht für eindeutige Nennungen von Begründungskategorien einer Begründungslinie; das eingeklammerte Plus-Zeichen steht für eine vage Nennung von Begründungskategorien einer Begründungslinie. Zwei Schüler*innen lassen sich keiner primären Begründungslinie zuordnen (-).

J.2 Analyse differenziert nach Texreihenfolge

1. Begründungen der Schüler*innen mit dem Originaltext an erster Stelle

| | MAJP01_O1 | NBLP14_O1 | TJAP20_O1 | AVCP24_O1 | PJLM01_O1 | IMMH18_O1 | DMCS24_O1 | SKGB29_O1 | STJP18_O1 | FBKB11_O1 | TRVB01_O1 | SKMS05_O1 | WWTA10_O1 | MCHE06_O1 | JSJA13_O1 | MHDS13_O1 | HMLS27_O1 | ATTS24_O1 | Total |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| Empathieempfinden | 0 | 10.0% | 0 | 0 | 14.3% | 0 | 18.2% | 0 | 9.1% | 33.3% | 0 | 0 | 0 | 10.0% | 0 | 0 | 0 | 0 | 5.8% |
| sprachliche Begründungen | 0 | 40.0% | 10.0% | 0 | 14.3% | 0 | 0 | 0 | 27.3% | 0 | 0 | 0 | 25.0% | 0 | 37.5% | 0 | 0 | 10.0% | 11.7% |
| inhaltliche Begründungen | 75.0% | 50.0% | 30.0% | 40.0% | 28.6% | 75.0% | 45.5% | 0 | 36.4% | 33.3% | 66.7% | 0 | 33.3% | 40.0% | 25.0% | 66.7% | 50.0% | 70.0% | 43.8% |
| textoberflächliche Begründung | 25.0% | 0 | 60.0% | 60.0% | 42.9% | 25.0% | 36.4% | 100.0% | 27.3% | 33.3% | 33.3% | 100.0% | 41.7% | 50.0% | 37.5% | 33.3% | 50.0% | 20.0% | 38.7% |
| SUMME | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |
| n = Dokumente | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 |

2. Begründungen der Schüler*innen mit dem Text in einfacher Sprache an erster Stelle

| | SBDP04_ES1 | JDHM19_ES1 | PMFP15_ES1 | AAAP30_ES1 | MAJP15_ES1 | NMFP07_ES1 | ALKS26_ES1 | DMSH01_ES1 | HALL28_ES1 | NTFH13_ES1 | SFCP28_ES1 | CCMBO6_ES1 | DOLB18_ES1 | FIZP23_ES1 | IMML10_ES1 | AUJU01_ES1 | KZMS24_ES1 | STIS01_ES1 | NGJP26_ES1 | SDDP18_ES1 | Total |
|-------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| Empathieempfinden | 0 | 0 | 0 | 25.0% | 25.0% | 12.5% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10.0% | 14.3% | 14.3% | 10.0% | 11.1% | 0 | 0 | 0 | 0 | 6.5% |
| sprachliche Begründungen | 0 | 20.0% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.7% |
| inhaltliche Begründungen | 40.0% | 80.0% | 100.0% | 62.5% | 75.0% | 50.0% | 50.0% | 20.0% | 20.0% | 83.3% | 62.5% | 40.0% | 57.1% | 42.9% | 70.0% | 55.6% | 42.9% | 42.9% | 71.4% | 33.3% | 54.3% |
| textoberflächliche Begründung | 60.0% | 0 | 0 | 12.5% | 0 | 37.5% | 50.0% | 80.0% | 80.0% | 16.7% | 37.5% | 50.0% | 28.6% | 42.9% | 20.0% | 33.3% | 57.1% | 57.1% | 28.6% | 66.7% | 38.4% |
| SUMME | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |
| n = Dokumente | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 |

J.3 Aussagen der Begründungskategorien nach Textversionen

| | BK1-Aussagen ¹²⁷ zum Interesse: O-Text | BK2-Aussagen zum Interesse: O-Text | BK1-Aussagen zum Interesse: ES-Text | BK2-Aussagen zum Interesse: ES-Text | BK1-Aussagen für beide Texte | BK2-Aussagen für beide Texte |
|----|---|------------------------------------|---|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| 1. | | keine BK2-Aussagen | SKGB29: ich finde den irgendwie schöner zu lesen also den kann man besser lesen (Z. 12-13) | keine BK2-Aussagen | | keine BK2-Aussagen |
| 2. | | keine BK2-Aussagen | | keine BK2-Aussagen | SKMS05: mh: leicht zu lesen manchmal kam ich nicht so klar mit ähm was da jetzt genau passiert so (Z. 3-5) | keine BK2-Aussagen |
| 3. | | keine BK2-Aussagen zum Interesse | | keine BK2-Aussagen zum Interesse | FIZP23: ja ich konnte die schon gut lesen und es fiel mit auch leichter weil das auch so ein bisschen groß geschrieben war die buchstaben (Z. 5-7) | keine BK2-Aussagen zum Interesse |
| 4. | FBKB11: eigentlich den ersten ersten hab ich 1 ² leicht aber den zweiten hab ich | keine BK2-Aussagen zum Interesse | FBKB11: eigentlich den ersten ersten hab ich 1 ² leicht aber den zweiten hab ich ein | keine BK2-Aussagen zum Interesse | | keine BK2-Aussagen zum Interesse |

¹²⁷ *Anmerkung.* In dieser Tabelle werden alle Aussagen bezogen auf inhaltliche oder textoberflächliche Merkmale aufgenommen, auch wenn diese nicht als Begründungskategorie zur Begründungsgrundlage werden.

| | | | | | | |
|----|--|---|--|---|-------------------------|--|
| | ein bisschen da problem (Z. 52-54) | | bisschen da problem (Z. 52-54) | | | |
| 5. | B2a: keine BK1-Aussagen | PMFP15: ich finde den zweiten besser weil da war mehr spannung (Z. 9) | B2a: keine BK1-Aussagen | | B2a: keine BK1-Aussagen | |
| 6. | | | negativ DMCS24: ich fand den zweiten ein bisschen schwerer durch die wörter (Z. 37) | | | DMCS24: also äh es ist spannend un:d (.) auf jeden fall merkt man dass es nicht lustig ist und dass was gestohlen wird [...] ich finde beide gleich cool (Z. 3-4; 6) |
| 7. | | IMMH18: äh ja ich finde den besser weil also das gute an text eins ist dass er viel genauer beschreibt was in der geschichte passiert und in text zwei gibt es da glaub ich zwei seiten die den in der kurzfassung beschreiben und nicht in mehreren sätzen (Z. 19-23) | negativ IMMH18: [...] an text eins hat mir besser gefallen dass er besser also dass dort links also text zwei gab es ja immer zeilen die links daneben waren das hat mir nicht gefallen weil mich das irgendwie genervt hat beim lesen (Z. 29-33) | | | |
| 8. | negativ SBDP04: also ich fandet beiden texten gut mein erster eindruck | | | SBDP04: ja der erste war viel besser [...] da war mehr spannung drin (Z. 10; 12) | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|---|--|--|--|
| | war (.) ok das? den zweiten text fand ich ein bisschen schwieriger [...] weil der ein bisschen längerer war aber (.) sonst war alles gut (Z. 3-8) | | | | | |
| 9. | | AAAP30: äh: nämlich dass äh: also ich fand halt dass die äh beiden kapitel waren ja fast dasselbe geschrieben waren ja der selbe inhalt nur beim zweiten text äh da war halt mehr gefühl und so mit bei (Z. 32-36) B2a: keine BK1- Begründungen | | | | |
| 10. | ALKS26: weil ich da irgendwie mehr verstanden habe (Z. 22) | ALKS26: weil die geschichte erstens länger war und verstanden hat was es gerade also wie er in den zug gekommen ist und warum er halt aufgewacht ist (Z. 93- 94) | | | | |
| 11. | ATTS24: der erste war halt größer und da kann man | ATTS24: also ich fand den ersten glaub ich ein bisschen besser weil der | negativ ATTS24: weil der war nicht so | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| | sich da mehr hineinversetzen (Z. 21-22) | war ausführlicher der andere der war so da waren nicht so viele weil irgendwo stand glaube ich er schlängelt sich wie ein indianer durch die menschenmasse bei dem anderen stand er schlängelt sich durch die menschenmasse also der war einfach ausführlicher der erste text (Z. 3-9) | ausführlich er war ziemlich der war halt kleiner deswegen konnte man auch wahrscheinlich nicht so vieles hinzufügen (Z. 18-20) | | | |
| 12. | negativ AUJU01: was mir an dem zweiten text aber nicht so gut äh be ² gefallen hat dass er so lang war (Z. 21-22) | AUJU01: ja der zweite hat mir besser gefallen da wurde alles einfach ausführlicher beschrieben (Z. 15-16) | | | | |
| 13. | | | | | | AVCP24: ich finde das ist spannend und ja es ist spannend spannend (.) finde ich ist tolles buch [...] ich finde beide sind gleich (Z. 3-4; 7) |
| 14. | | | CCMB06: ja ich hab den wirklich besser verstanden als den ersten also ich meine den zweiten [...] (Z. 22-23) | CCMB06: ja der erste text hat mir am besten gefallen weil der re ² weil der halt weil der spannender war als der zweite text (Z. 15-16) | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|--|--|
| 15. | | DMSH01: die beide waren ne die zweite war noch mehr spannend (Z. 27) | DMSH01: der erste text war leichter weil ich musste nur ein bisschen lesen und dann dass die erste habe ich besser verstanden (Z. 19-20) | | | |
| 16. | | | DOLB18: [...]und auch ähm besser verstehbar (Z. 29) | DOLB18: ja dann finde ich text eins besser [...] äh: ja hier weil das das steht ja auch im anderen aber ich fands sehr spannend und auch ähm besser verstehbar (Z. 21; 28-29) | | |
| 17. | HALL28: an dem zweiten text fand ich spannender weil man musste da mehr lesen (Z. 14-15) | HALL28: an dem zweiten text fand ich spannender weil man musste da mehr lesen (Z. 14-15) | | | | |
| 18. | | HMLS27: ähm: der äh also ich finde den also ich finde dass er ein bisschen mehr inhalt hat und f ² also ich kann den besser lesen als den anderen [...] also dass ich ähm da halt mh: mich besser drin halt dass ich da | HMLS27: äh: der zweite weil der ist ein bisschen ähm kürzer fast (Z. 22) | | | |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------|---|--|--|-------------------------|-------------------------------------|
| | | besser ähm so mitfühle in der geschichte halt (Z. 10–12; 15–16) | | | | |
| 19. | B2a: keine BK1- Begründungen | | B2a: keine BK1-Aussagen | | B2a: keine BK1-Aussagen | IMML10: beide gleich gut (Z. 11) |
| 20. | B2a: keine BK1- Begründungen | JDHM19: ich finde den zweiten teil ein b [?] den zweiten teil des buches äh: besser weil ähm: dort ein bisschen mehr spannung ist weil dort findest er auch ri [?] richtig die p [?] person (Z. 15-17) | B2a: keine BK1-Aussagen | | B2a: keine BK1-Aussagen | |
| 21. | | JSJA13: äh den text eins besser [...] mh: weil text zwei sind da so voll komische zahlen und der der wurde irgendwie keine ahnung ein bisschen abgeschnitten wurde was rausgenommen oder so (Z. 6–10) | negativ JSJA13: mh: weil text zwei sind da so voll komische zahlen (Z. 8) | | | |
| 22. | | KZMS24: weil der spannender war (Z. 11) | negativ KZMS24: weil der so kurz war und nicht so spannend wie der zweite (Z. 18) | | | |

| | | | | | | |
|-----|----------------------------------|--|---|--|----------------------------------|---|
| 23. | keine BK1-Aussagen zum Interesse | | keine BK1-Aussagen zum Interesse | MAJP01: [...] ich fand den text zwei ein bisschen besser weil es spannender war ein bisschen für mich (Z. 4–5) | keine BK1-Aussagen zum Interesse | |
| 24. | B2a: keine BK1-Begründungen | MAJP15: ähm text zw [?] äh also den zweiten interessanter ein bisschen (Z. 15) | B2a: keine BK1-Aussagen | | B2a: keine BK1-Aussagen | |
| 25. | | MCHE06: und da ist es halt schon ein bisschen mehr spannend da (Z. 71) | MCHE06: da konnte ich halt schneller lesen weil ich ja die meisten wörter auch schon gekannt habe in dem ersten text und der war dann auch nicht so lang dann auch (Z. 31–33) | | | |
| 26. | | | MHDS13: ähm: ich mag halt kürzere texte so nicht so dass sie jetzt irgendwie so richtig dickes buch bekomm oder so (Z. 12–14) | | | MHDS13: mh: für mich waren die beiden texte nicht so spannend ähm (..) sonst eigentlich nichts (Z. 23–24) |
| 27. | keine BK1-Aussagen zum Interesse | NBLP14: ähm: ganz ok nur der zweite ist äh: etwas langweilig geschrieben [...] und der erste text war etwas spannender vom | keine BK1-Aussagen zum Interesse | | keine BK1-Aussagen zum Interesse | |

| | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|------------------------------|--|
| | | formulieren her und vom lesen (Z. 3-4; 17-18) | | | | |
| 28. | <p>NGJP26: äh ich fand den äh zweiten text besser weil der wurde so ausführlicher erzählt und so weil der war ja da auch länger und ja [...]</p> <p>ähm also durch diese äh also für mich war das jetzt nicht schwerer wenn der so länger ist weil ich lese eigentlich auch jeden abend (Z. 13-15; 20-22)</p> | <p>NGJP26: äh ich fand den äh zweiten text besser weil der wurde so ausführlicher erzählt und so weil der war ja da auch länger und ja (Z. 13-15)</p> | <p>NGJP26: äh ne also ich fand ja den erste[n] [...] so ein bisschen leichter weil ähm im zweiten text fand ich waren schon so schwierigere wörter drin aber die ähm aber die hab ich dann mit ein bisschen nachdenken auch dann verstanden (Z. 25-28)</p> | | | |
| 29. | <p>NMFP07: ja also nur dieses französische wort da [...]</p> <p>ja das konnte ich halt nicht so verstehen [...]</p> <p>aber sonst konnte ich alles verstehen (Z. 35-39)</p> | | | | | <p>NMFP07: mh das kann ich jetzt eigentlich nicht so richtig sagen weil ich glaube das also für mich sind halt beide spannend (Z. 43-45)</p> |
| 30. | | NTFH13: also der erste text war viel | | | NTFH13: also so ein bisschen | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|---|--|--|
| | | interessanter nein der zweite war interessanter als der erste [...] der te ² text zwei war spannender als der text eins (Z. 20–21; 40–41) | | | interessant war es schon war ein bisschen schwer auch (Z. 8–9) | |
| 31. | | PJLM01: also der text eins war besser für mich weil äh bei text zwei waren unnötige halt unnötige wie heißt das [informationen] (Z. 7–9) | negativ PJLM01: ja den die unnötigen informationen und dass so kurz war (Z. 34) | | | |
| 32. | | | SDDP18: ich fand text eins irgendwie besser verständlich weil in text zwei so mehrere wörter drin waren die ich nicht so gut kannte (Z. 23–25) | | | SDDP18: also ich fand beide texte eigentlich recht spannend ich konnte mich aber bei dem ersten text irgendwie besser konzentrieren (Z. 3–5) |
| 33. | | | SFCP28: da war nicht so sch ² schwierige wörter wie mh: aufwachsen oder ja (Z. 19–20) | | | SFCP28: beide beide gleich gut (Z. 5) |
| 34. | negativ STIS01: dass der andere länger war (Z. 70) | | | STIS01: ich finde den ersten bisschen besser also auch wie er geschrieben ist Int.: hm_hm wie war der | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|---|--|---|--|
| | | | | denn geschrieben was fandest du daran besser STIS01: mh: also dass man da etwas mitfeiern konnte (Z. 30-35) | | |
| 35. | (negativ) STJP18: ja text zwei fand ich ein bisschen schwieriger aber auch nur ein ganz bisschen (Z. 60-61) | STJP18: ich finde den text eins besser weil dort wird das ja alles noch erklärt wie er an den zug geht und das finde ich alles ein bisschen spannender (Z. 17-19) | | | | |
| 36. | | TJAP20: äh:m ich finde eigentlich die erste schon ein bisschen spannender [...] also da wird natürlich viel erzählt und da wird auch viel beschrieben was passiert (Z. 14-15; 17-18) | TJAP20: weil da ähm: ist jetzt nicht so lang also die geschichte ist da nicht so lang (Z. 9-10) | | | |
| 37. | | | | | TRVB01: ich finde längere texte eh immer leichter als kürzere (Z. 26) | TRVB01: also die sind spannend und ich würde auch öfters solche geschichten lesen (Z. 3-4) |
| 38. | | WWTA10: äh: also der erste text hat mir ein bisschen besser gefallen ich hab das so ein bisschen besser | negativ WWTA10: mh: ich glaub das liegt mehr daran wie der text geschrieben | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | verstanden als den anderen (Z. 3-5) | ist mh: (..) was mir hier so ein bisschen ich sag jetzt nicht gestört aber was hier komisch fand wieso also sind jetzt hier die verse aufgezeichnet (Z. 45-49) | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

K. Ergänzende statistische Auswertungen

K.1 Faktorenanalysen

Die *Faktorenanalyse* ist der Oberbegriff einer Familie statistischer Verfahren, die mithilfe von Kovariation und Variation beobachteter (manifeste) Variablen auf unbeobachtete (latente) Variablen (Faktoren) schließen lassen (vgl. Eid et al. 2017: 872). Sie gibt zudem Aufschluss über die Dimensionalität von Konstrukten, die Gruppierung von Items und macht Dimensionsreduktionen möglich. Zur Prüfung theoretisch fundierter Annahmen für beispielsweise die Skala des *Leseselbstkonzeptes* wird die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) angewendet (vgl. Eid et al. 2017: 877 ff.). Die KFA klärt modellprüfend auf, ob die inhaltlichen Vorstellungen der Skala angemessen in ein entsprechend (mehr-)dimensionales Modell übertragen werden konnten (vgl. Bortz/Schuster 2010: 92; Döring/Bortz 2016: 481). Mit dem Analyseprogramm SPSS werden die theoretisch begründeten Annahmen über die Zugehörigkeit der Items zu einem Faktor induziert und mit der Kovarianzmatrix überprüft. Hierfür wird die Maximum-Likelihood-Methode als Schätzverfahren für die höchste Plausibilität einzelner Parameter eingesetzt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 92; Döring/Bortz 2016: 637).

„Im Maximum-Likelihood-Ansatz der Faktorenanalyse werden in der Population gültige, gemeinsame Varianzparameter und spezifische Varianzparameter der Variablen gesucht, die die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens der empirisch gefundenen Korrelationsmatrix maximieren.“ (Bortz/Schuster 2010: 430)

Werden mehrere Faktoren extrahiert, so sollten die Items den Faktoren eindeutig zugeordnet werden können. Dafür gibt es verschiedene Kriterien (vgl. Bortz/Schuster 2010: 392): Ein umfassendes Qualitätskriterium für die Gültigkeit einer Faktorenanalyse ist zunächst die **Stichprobengröße**. Bei einem Faktor mit 10 oder mehr Variablen gilt eine Stichprobengröße von $n \approx 150$. Faktoren mit 4 Variablen bei einer Ladung über .60 oder mit 10–12 Variablen bei einer Ladung um .40 können ungeachtet Stichprobengröße interpretiert werden. Faktoren mit wenigen, gering ladenden Variablen sollten für die Interpretation eine Stichprobengröße $n \geq 300$ vorweisen (vgl. Bortz/Schuster 2010: 393). Ist in einem solchen Fall wie in der vorliegenden Studie der Stichprobenumfang $n < 300$, so ist die Ergebnisinterpretation explorativ und erst nach Replikation final aussagekräftig (vgl. Bortz/Schuster 2010: 396). Weiterhin sollte über die in BORTZ & SCHUSTER (2010) dargestellten Verfahren hinaus zunächst geprüft werden, ob die Gesamtmenge, also das Set der Variablen, für die Faktorenanalyse geeignet ist. So kann anhand der Stichprobenadäquanz nach **Kaiser-Meyer-Olkin** (KMO) berechnet werden, wie gut die Daten für eine Faktorenanalyse geeignet sind: Werte nahe 1 geben an, dass die Variablen für eine Faktorenanalyse nutzbar sind, Werte ≤ 0.5 verweisen darauf, dass die Variablen eher nicht für eine Faktorenanalyse geeignet sind (vgl. Schendera 2010: 263). Zudem sollte anhand eines Signifikanztests die Irrtumswahrscheinlichkeit überprüft werden. Das genutzte Programm SPSS bietet hierfür den **Bartlett-Test** an¹²⁸, der den

¹²⁸ Anmerkung. Siehe zur Unterlegenheit des Signifikanztests von BARTLETT gegenüber anderen (Bortz/Schuster 2010: 417, 478 f.).

Anteil der Varianz der einzelnen Variablen ermittelt, der auf einer gemeinsamen Varianz basiert. Dieser Test sollte signifikant ausfallen, damit die Nullhypothese, dass die Variablen nicht für eine Faktorenanalyse geeignet sind, weil sie keinen gemeinsamen Anteil eines Konstruktes abbilden, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit abgelehnt werden kann (vgl. Schendera 2010: 263).

Bei der Faktorenanalyse sollte zudem in einem dritten Schritt die Aussagekraft des Faktors/der Faktoren für die Streuung der einzelnen Variablen anhand ihrer **Ladungen** (Kommunalitäten) geprüft werden (vgl. Bortz/Schuster 2010: 393). Liegen die Werte für die Extraktion bei $\geq .50$, so können mindestens 50 % der Varianz durch den extrahierten Faktor/die Faktoren aufgeklärt werden (vgl. Bortz/Schuster 2010: 423). Wird der Grenzwert unterschritten, sollten einzelne Variablen aus dem Set für die Faktorenanalyse herausgenommen werden.

Zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren werden nun die **Eigenwerte** der Faktoren (erweiterte Korrelationsmatrix) sowie das **Eigenwertdiagramm** (Screeplot) und für die Zuordnung der Variablen zu Faktoren die **Faktorladung** (Komponentenmatrix) betrachtet. Entsprechend dem **Kaiser-Guttman-Kriterium** (KG-Kriterium) sollte der Eigenwert eines Faktors, welcher die Gesamtvarianz aller dem Faktor zugeordneten Variablen erfasst, > 1 sein, um einen großen Erklärungsgehalt zu haben (vgl. Bortz/Schuster 2010: 393, 415). Faktoren mit einem Eigenwert < 1 werden entsprechend nicht weiter berücksichtigt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 415). Nach JOLLIFFE (2002: 115) könnten auch Varianzen $\geq .70$ angenommen werden.

Neben dem Kaiser-Guttman-Kriterium ist der oben genannte **Scree-Test** ein weiterer Test zur Bestimmung der Faktorenanzahl, bei welchem ein Eigenwertdiagramm die einzelnen Faktoren in Rangreihung der Höhe nach grafisch abbildet (vgl. Bortz/Schuster 2010: 415). Statt wie bei dem KG-Kriterium nach dem größten relativen Anstieg wird hier nach dem größten relativen Abstieg gesucht. Ein Knick in dem Eigenwertdiagramm verweist auf eine Unterbrechung der Kontinuität im Werteabfall zwischen Faktoren. Er unterteilt wichtige in unwichtige Faktoren, sodass nur Faktoren, die vor dem größten Knick liegen, bedeutsam in ihrem Umfang der Varianzaufklärung sind (vgl. Bortz/Schuster 2010: 416).

Für die Einschätzung des Einflusses auf die Variable beziehungsweise die Zuordnung einzelner Variablen zu einem Faktor können nun die Faktorladungen betrachtet werden. Die **Faktorladung** einer Variable sollte bezüglich des inhaltlich nahen Faktors hoch und auf mögliche weitere Faktoren niedrig sein (vgl. Bortz/Schuster 2010: 419). Eine hohe Faktorladung liegt bei einem Wert ≥ 0.5 pro Variable vor (vgl. Bortz/Schuster 2010: 423), sodass lediglich Variablen mit einer hohen Faktorladung zu einem Faktor extrahiert werden sollten.

Wenn einzelne Variablen aufgrund der Varianzaufklärung mehr als einem Faktor zuzuordnen sind, wird die **Varimax-Rotation** genutzt, um durch eine orthogonale Rotation eine möglichst große Streuung zwischen den Faktoren zu erhalten (sukzessive varianzmaximierende, orthogonale Rotation): Die Faktoren im Raum werden mit dem Koordinatensystem fortlaufend so gedreht, dass die Punkte auf der neuen Achse maximale Varianz haben und weiterhin die latenten Faktoren voneinander unabhängig sind (vgl. Bortz/Schuster 2010: 391–192, 419 f.). Durch die rotierten Faktorladungen (mit einem Wert ≥ 0.5 pro Variable) kann eine eindeutigere Faktorzuordnung vorgenommen werden.

Ein Faktor kann unabhängig des Stichprobenumfangs interpretiert werden (s. o.), wenn mindestens vier Variablen eine Ladung von $> .60$ aufweisen oder mindestens 10 Variablen eine Ladung von $\geq .40$ aufweisen (vgl. Bortz/Schuster 2010: 422).

K.1.1 Faktorenanalyse zur Prüfung der Skala zum Leseselbstkonzept

Um die Hypothesen über die Faktorenstruktur des Datensatzes zu testen, wird die konfirmatorische Faktorenanalyse genutzt. Für das Leseselbstkonzept (LSK) nach Bos et al. (2009: 69) besteht die faktorenanalytische Hypothese, dass sich LsK_{ap} , LsK_{fp} sowie LsK_{hp} auf ein Konstrukt für das positive LsK und LsK_{bn} , LsK_{cn} , LsK_{en} , LsK_{in} sowie LsK_{jn} auf ein negatives LsK beziehen. Um der Theorie zu entsprechen, müssen die Items nach der Maximum-Likelihood-Methode auf zwei Faktoren laden. Da die Faktoren des Leseselbstkonzeptes ein grundlegend gemeinsames Konzept erfassen, sind Nebenladungen zu erwarten, d. h. Ladungen, die ein Item neben der Ladung auf einen Faktor auch auf andere Faktoren hat. Um das Maximum-Likelihood-Schätzverfahren zu nutzen, ist $N > 100$ mit $n = 148$ erfüllt (vgl. Eid et al. 2017: 899). Hinsichtlich der Stichprobengröße gilt, dass der Faktor „positives LsK“ aufgrund der geringen Menge von 3 Faktoren nur bedingt Studienintern zu interpretieren wäre, das Instrument dennoch für verlässliche Interpretationen aufgrund der Replikation der statistischen Basis des Instrumentes aus den TIMSS/IGLU-Studien genutzt werden kann. Für den Faktor „negatives LsK“ wurden die ausreichenden vier Variablen umgepolt: Die Angaben der Schüler*innen zu den Items LsK_{ap} , LsK_{fp} und LsK_{hp} werden mit 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 4 („stimme stark zu“) codiert und die Aussagen zu den Items LsK_{bn} , LsK_{cn} , LsK_{en} und LsK_{jn} in umgekehrter Reihenfolge (vgl. Hußmann et al. 2017: 149). Anschließend wird je Schüler*in der Mittelwert (M)¹²⁹ der Angaben gebildet.

Die Stichprobenadäquanz nach *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ist mit einem guten Wert von .729 gegeben. Alle einzelnen Variablen eignen sich anhand der Anti-Image-Korrelation außer LsK_{in} zudem gut für die Faktorenanalyse (niedrigster Wert $LsK_{fp} = .669$). Die Variable LsK_{in} wird auch aufgrund der deutlich verringerten internen Konsistenz aus der Skala und damit aus der Rotierten Lösung ausgeschlossen (Reliabilitätskoeffizient mit LsK_{in} : $\alpha = .597$, wenn Item LsK_{in} weggelassen: $\alpha = .647$). Nach dem *Kolmogorov-Smirnov-Test* (mit Lilliefors-Korrektur) und dem *Shapiro-Wilk-Test* sind die Skalen nicht normalverteilt, der Stichprobenumfang $N > 30$ macht dennoch auch parametrische Tests zulässig (vgl. Döring/Bortz 2016: 476). Zusätzlich kann entsprechend mit dem signifikanten Bartlett-Test ($p < .001$) die Nullhypothese verworfen werden, dass die Variablen untereinander vollständig unkorreliert sind und für die Skala des Leseselbstkonzeptes kann die Faktorenanalyse zur Prüfung der Ausrichtung der Korrelationen der homogenen Variablen genutzt werden.

Zur Prüfung des 2-Faktormodells wurde mit der Extraktionsmethode des Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens und der Varimax-Rotation (mit Kaiser-Normalisierung)

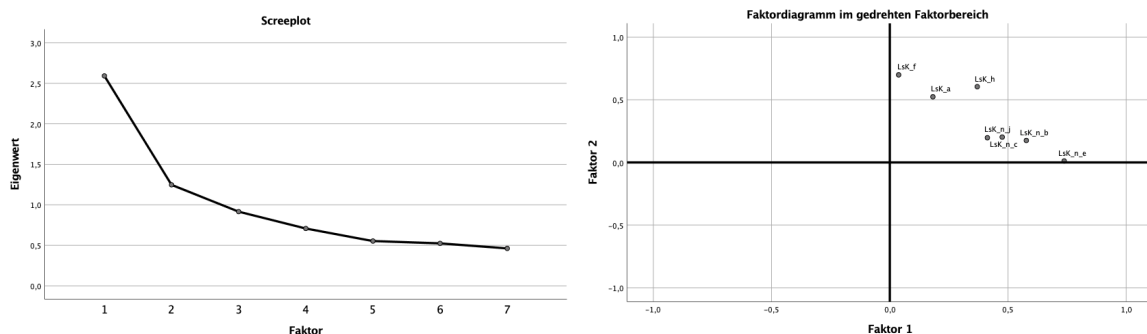


Abb. K.1.1: Faktorenanalyse Leseselbstkonzept: Screeplot und rotiertes Faktordiagramm

¹²⁹ In die Berechnung des Mittelwertes werden alle Fälle einbezogen, die 5 von 7 Fragen beantwortet haben (MEAN.5).

gerechnet. Zunächst verweisen der Screeplot und das Faktordiagramm im gedrehten Faktorbereich bereits auf die Angemessenheit von 2 Faktoren:

Die zwei Faktoren erklären 38.355 % der Gesamtvarianz. Hier liegen die Ladungen mit $> .50$ von LsK_{ap} , LsK_{fp} und LsK_{hp} eindeutig auf Faktor 2, die Ladungen von LsK_{bn} , LsK_{cn} , LsK_{en} und LsK_{jn} mit zum Teil knapp unter $.50$ auf Faktor 1. Eine einzelne bestehende Nebenladung ist bei LsK_{hp} mit $.370$ auf Faktor 1 gegeben, wobei erwartungsgemäß die stärkere Ladung auf Faktor 2 die Hauptladung für die Variable darstellt:

| Variablen | Faktor | |
|------------|--------|------|
| | 1 | 2 |
| LsK_{ap} | | .524 |
| LsK_{fp} | | .699 |
| LsK_{hp} | .370 | .605 |
| LsK_{bn} | .577 | |
| LsK_{cn} | .413 | |
| LsK_{en} | .738 | |
| LsK_{jn} | .475 | |

Tab. K.1.1: Rotierte Faktorenmatrix^a: Leseselbstkonzept

Anmerkung. Extraktionsmethode: Maximum-Likelihood.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Das Konstrukt nach Bos et al. (2009) kann repliziert und bestätigt werden: Zu dem positiven Leseselbstkonzept zählen die Items LsK_{ap} , LsK_{fp} und LsK_{hp} und zu dem negativen Leseselbstkonzept zählen die Items LsK_{bn} , LsK_{cn} , LsK_{en} und LsK_{jn} .

K.1.2 Faktorenanalyse zur Prüfung der Skalen zum *Interesse* und der *Involviertheit*

Zur Überprüfung der Trennschärfe der drei von STEINHAUER (2010) herausgestellten Konstrukte *Interesse*, *semantische Involviertheit* und *idiolektale Involviertheit* wird für die vorliegenden Daten ebenfalls die Faktorenstruktur des Datensatzes anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalysen getestet. Nach STEINHAUER (2010) besteht die faktorenanalytische Hypothese, dass die neun Items auf die den Skalen entsprechenden drei Faktoren laden. Da die Skalen inhaltlich alle die subjektive Bewertung der *Rezeption* der Textversionen ansprechen, sind Nebenladungen zu erwarten, d. h. Ladungen, die ein Item neben der Ladung auf einen Faktor auch auf andere Faktoren hat. Die Faktorenanalyse kann inhaltlich sinnvoll nur je Textversion durchgeführt werden und wird im Folgenden mit den Skalen zum O-Text durchgeführt. Um das Maximum-Likelihood-Schätzverfahren zu nutzen, ist $N > 100$ mit $n = 154$ erfüllt (vgl. Eid et al. 2017: 899). Durch die dichotome Skalenstruktur ist die Faktorenanalyse allerdings weniger zuverlässig als die des likertskalierten Leseselbstkonzeptes.

Hinsichtlich der Stichprobengröße gilt, dass die Faktoren aufgrund der geringen Menge von 3 Faktoren nur bedingt Studienintern zu interpretieren sind, das Instrument also entsprechend für verlässliche Interpretationen maßgeblich aufgrund der Replikation der statistischen Basis des Instrumentes aus der Studie von STEINHAUER (2010) genutzt werden kann.

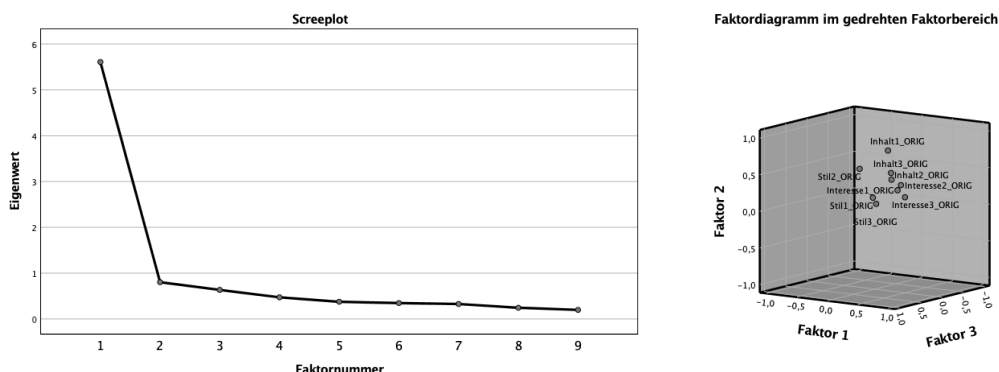


Abb. K.1.2: Faktorenanalyse Interesse und Involviertheit: Screeplot und rotiertes Faktordiagramm

Die Stichprobenadäquanz nach **Kaiser-Meyer-Olkin** (KMO) ist mit einem sehr guten Wert von .911 gegeben. Alle einzelnen Variablen eignen sich anhand der Anti-Image-Korrelation gut für die Faktorenanalyse (niedrigster Wert $\text{semi}_{1\text{ORIG}} = .862$).

Nach dem *Kolmogorov-Smirnov-Test* (mit Lilliefors-Korrektur) und dem *Shapiro-Wilk-Test* sind die Skalen nicht normalverteilt (Int_{ORIG} : .171 K.-S./,892 S.-W., $\text{semi}_{\text{ORIG}}$: .112 K.-S./,946 S.-W, idl_{ORIG} : .153/,898 bei $p < .001$), was parametrische Tests unzuverlässig macht. Um aber dennoch die Dimensionalität der Skalen annähernd zu prüfen, wie es nach DÖRING & BORTZ (2016: 476) unter der Bedingung von mehr als 30 Untersuchungsobjekten möglich ist, wird selbige dennoch ausgeführt.

Zusätzlich kann entsprechend mit dem signifikanten Bartlett-Test ($p < .001$) die Nullhypothese verworfen werden, dass die Variablen untereinander nichtkorrelieren und für die Skalen des *Interesses* und der *Involviertheit* kann die Faktorenanalyse zur Prüfung der Ausrichtung der Korrelationen der Variablen genutzt werden.

Zur Prüfung des 3-Faktormodells wurde mit der Extraktionsmethode des Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens und der Varimax-Rotation (mit Kaiser-Normalisierung) gerechnet. Zunächst verweisen der Screeplot und das Faktordiagramm im gedrehten Faktorbereich bereits auf die Angemessenheit von einem oder drei Faktoren:

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (Maximum-Likelihood) bestätigt, dass auch hier alle drei Konstrukte $> .50$ auf drei Faktoren laden ($\chi^2(36) = 882.799^{***}$, $p < .001$) und 67.83 % der Gesamtvarianz aufklären. Hier liegen die Ladungen mit $> .50$ von $\text{Int}_{1-3\text{ORIG}}$ eindeutig auf Faktor 1, die Ladungen $\text{semi}_{1\text{ORIG}}$ und $\text{semi}_{3\text{ORIG}}$ mit $> .50$ auf Faktor 2 und die Ladungen $\text{idl}_{1\text{ORIG}}$ und idl_{ORIG} mit $> .50$ auf Faktor 3. Die Variablen $\text{semi}_{2\text{ORIG}}$ und $\text{idl}_{2\text{ORIG}}$ lassen sich nur anhand der bestehenden Nebenladungen $> .50$ den Faktoren 2 und 3 zuordnen (s. u. Tabelle Rotierte Faktorenmatrix^a). Beide führen jedoch nicht zu einer Reduktion der Reliabilität der Skalen und werden entsprechend beibehalten.

| Variablen | Faktor | | |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Int_{1ORIG} | .667 | .368 | .417 |
| Int_{2ORIG} | .632 | .414 | |
| Int_{3ORIG} | .732 | | .334 |
| semI_{1ORIG} | .353 | .845 | |
| semI_{2ORIG} | .505 | .483 | .328 |
| semI_{3ORIG} | .416 | .548 | |
| idl_{1ORIG} | .396 | | .608 |
| idl_{2ORIG} | | .626 | .555 |
| idl_{3ORIG} | .474 | | .641 |

Tab. K.1.2: Rotierte Faktorenmatrix^a: Interesse und Involviertheit

Anmerkung. Extraktionsmethode: Maximum Likelihood. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 18 Iterationen konvergiert.

Die Skala des *Interesses* lässt sich eindeutig replizieren, die Skalen der *Involviertheit* maßgeblich ebenfalls. Die diversen und hohen Nebenladungen sowie bereits der Screeplot verweisen auf die Zusammengehörigkeit der drei Konstrukte:

$$\text{Int}_{1-3\text{ORIG}} \ \& \ \text{semI}_{1-3\text{ORIG}}: r = .748^{***}, p < .001$$

$$\text{Int}_{1-3\text{ORIG}} \ \& \ \text{idI}_{1-3\text{ORIG}}: r = .739^{***}, p < .001$$

$$\text{semI}_{1-3\text{ORIG}} \ \& \ \text{idI}_{1-3\text{ORIG}}: r = .699^{***}, p < .001$$

Die *semantische Involviertheit* und *idiolektale Involviertheit* stehen sich untereinander weniger nah als jeweils dem *Interesse*. Dabei ist, wie nach STEINHAUER (2010: 161), die *semantische Involviertheit* näher mit dem *Interesse* verwandt als die *idiolektale Involviertheit*: „Nach ihrem Interesse am Text gefragt, scheinen Schülerinnen und Schüler bei ihren Antworten also eher auf inhaltliche Aspekte des Textes abzielen als auf formale Auffälligkeiten.“ In der qualitativen Analyse wird auf dieses Ergebnis zurückzukommen sein.

K.2.1 Wilcoxon-Test der einzelnen Variablen der Merkmale je Textversion

| Variablen | verbale Items | | N | Asymptotische Signifikanz |
|-----------|--|----------------|------------------|---------------------------|
| MT1 | Der Textinhalt ist interessant. (O-Text) - Der Textinhalt ist interessant. (ES-Text) | Negative Ränge | 20 ^a | .364 |
| | | Positive Ränge | 28 ^b | |
| | | Bindungen | 106 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| MT2 | Der Text ist witzig. (O-Text) - Der Text ist witzig. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | .717 |
| | | Positive Ränge | 25 ^b | |
| | | Bindungen | 102 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| MT3 | Der Text ist spannend. (O-Text) - Der Text ist spannend. (ES-Text) | Negative Ränge | 33 ^a | .579 |
| | | Positive Ränge | 28 ^b | |
| | | Bindungen | 89 ^c | |
| | | Gesamt | 150 | |
| MT4 | Ich entspanne mich beim Lesen. (O-Text) - Ich entspanne mich beim Lesen. (ES-Text) | Negative Ränge | 33 ^a | .348 |
| | | Positive Ränge | 23 ^b | |
| | | Bindungen | 96 ^c | |
| | | Gesamt | 152 | |
| MT5 | Der Text ist schön geschrieben. (O-Text) - Der Text ist schön geschrieben. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | .769 |
| | | Positive Ränge | 31 ^b | |
| | | Bindungen | 95 ^c | |
| | | Gesamt | 153 | |
| MT6 | Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. (O-Text) - Der Text hat einen schönen Rhythmus beim Lesen. (ES-Text) | Negative Ränge | 33 ^a | .852 |
| | | Positive Ränge | 36 ^b | |
| | | Bindungen | 85 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| MT7 | Ich versetze mich in Emil hinein. (O-Text) - Ich versetze mich in Emil hinein. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | .417 |
| | | Positive Ränge | 35 ^b | |
| | | Bindungen | 92 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| MT8 | Ich fühle mit Emil mit. (O-Text) - Ich fühle mit Emil mit. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | .579 |
| | | Positive Ränge | 33 ^b | |
| | | Bindungen | 92 ^c | |
| | | Gesamt | 152 | |
| MT9 | Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. (O-Text) - Der Text lenkt mich von meiner Welt ab. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | .284 |
| | | Positive Ränge | 34 ^b | |
| | | Bindungen | 89 ^c | |
| | | Gesamt | 150 | |
| MT10 | Der Text ist einfach zu lesen. (O-Text) - Der Text ist einfach zu lesen. (ES-Text) | Negative Ränge | 24 ^a | .794 |
| | | Positive Ränge | 25 ^b | |
| | | Bindungen | 105 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |

Tab. K.2.1: Textmerkmale je Textversion: Wilcoxon-Test

Anmerkung.

- a. Die mit a gekennzeichneten Werte verweisen auf negative Ränge: Die Werte des O-Textes fallen kleiner aus als die Werte des ES-Textes: O-Text < ES-Text.
- b. Die mit b gekennzeichneten Werte verweisen auf positive Ränge: Die Werte des O-Textes fallen größer aus als die Werte des ES-Textes: O-Text > ES-Text.
- c. Die mit c gekennzeichneten Werte verweisen auf Bindungen: Die Werte des O-Textes und des ES-Textes sind gleich: O-Text = ES-Text.

K.2.2 Reliabilitätsanalyse der Gesamtskalen zur Empathie

| | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen | | korrigierte Item-to-Total-Korrelation (KITK) | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|--|--|--|--|--|
| PT ₁ : Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (ES-Text) | .551 | .781 | PT ₁ : Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (O-Text) | .509 | .688 |
| PT ₂ : Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (ES-Text) | .493 | .788 | PT ₂ : Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (O-Text) | .373 | .713 |
| PT ₃ : Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (ES-Text) | .459 | .793 | PT ₃ : Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (O-Text) | .370 | .714 |
| ECE ₁ : Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (ES-Text) | .453 | .793 | ECE ₁ : Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (O-Text) | .319 | .721 |
| ECE ₂ : Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (ES-Text) | .415 | .799 | ECE ₂ : Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (O-Text) | .302 | .727 |
| ECE ₃ : Ich fühle mit Emil mit. (ES-Text) | .532 | .783 | ECE ₃ : Ich fühle mit Emil mit. (O-Text) | .453 | .698 |
| ECC ₁ : Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (ES-Text) | .547 | .782 | ECC ₁ : Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (O-Text) | .419 | .705 |
| ECC ₂ : Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (ES-Text) | .561 | .780 | ECC ₂ : Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (O-Text) | .424 | .705 |
| ECC ₃ : Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (ES-Text) | .501 | .788 | ECC ₃ : Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (O-Text) | .497 | .692 |

Tab. K.2.2: Items der Empathie-Skala: Reliabilitätsanalyse

K.2.3 T-Test und Wilcoxon-Tests der Skala zur Empathie

| Variablen | verbale Items | N | δ | df | Sig. (2-seitig) | Korr. (r) | Sig. |
|----------------------|--|-----|----------|-----|-----------------|-----------|--------|
| PT _{1ES} | Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (ES-Text) | 154 | .000 | 153 | 1.000 | .482 | < .001 |
| PT _{1ORIG} | Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (O-Text) | 154 | | | | | |
| PT _{2ES} | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (ES-Text) | 153 | -.821 | 152 | .413 | .399 | < .001 |
| PT _{2ORIG} | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (O-Text) | 153 | | | | | |
| PT _{3ES} | Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (ES-Text) | 155 | .000 | 154 | 1.000 | .266 | .001 |
| PT _{3ORIG} | Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (O-Text) | 155 | | | | | |
| ECE _{1ES} | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (ES-Text) | 155 | -.377 | 154 | .707 | .449 | < .001 |
| ECE _{1ORIG} | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (O-Text) | 155 | | | | | |
| ECE _{2ES} | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (ES-Text) | 153 | .315 | 152 | .753 | .477 | < .001 |
| ECE _{2ORIG} | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (O-Text) | 153 | | | | | |
| ECE _{3ES} | Ich fühle mit Emil mit. (ES-Text) | 154 | .521 | 153 | .603 | .570 | < .001 |
| ECE _{3ORIG} | Ich fühle mit Emil mit. (O-Text) | 154 | | | | | |
| ECC _{1ES} | Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (ES-Text) | 155 | -.467 | 154 | .641 | .371 | < .001 |
| ECC _{1ORIG} | Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (O-Text) | 155 | | | | | |
| ECC _{2ES} | Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (ES-Text) | 153 | -.844 | 152 | .400 | .384 | < .001 |
| ECC _{2ORIG} | Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (O-Text) | 153 | | | | | |
| ECC _{3ES} | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (ES-Text) | 155 | .185 | 154 | .853 | .490 | < .001 |
| ECC _{3ORIG} | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (O-Text) | 155 | | | | | |

Tab. K.2.3_1: Items der Empathie-Skala: t-Test bei abhängigen Stichproben

| Subskala | N | Asymptotische Signifikanz |
|---|----------------|---------------------------|
| Subskala PT _{1-3ORIG} & Subskala PT _{1-3ES} | Negative Ränge | .699 |
| | Positive Ränge | |
| | Bindungen | |
| | Gesamt | |
| Subskala ECE _{1-3ORIG} & Subskala ECE _{1-3ES} | Negative Ränge | .907 |
| | Positive Ränge | |
| | Bindungen | |
| | Gesamt | |
| Subskala ECC _{1-3ORIG} & Subskala ECC _{1-3ES} | Negative Ränge | .507 |
| | Positive Ränge | |
| | Bindungen | |
| | Gesamt | |

Tab. K.2.3_2: Subskalen Empathie: Wilcoxon-Test

Anmerkung. a. PT_{1-3ORIG} < PT_{1-3ES}; b. PT_{1-3ORIG} > PT_{1-3ES}; c. PT_{1-3ORIG} = PT_{1-3ES}; d. ECE_{1-3ORIG} < ECE_{1-3ES}; e. ECE_{1-3ORIG} > ECE_{1-3ES}; f. ECE_{1-3ORIG} = ECE_{1-3ES}; g. ECC_{1-3ORIG} < ECC_{1-3ES}; h. ECC_{1-3ORIG} > ECC_{1-3ES}; i. ECC_{1-3ORIG} = ECC_{1-3ES}.

| Variablen | verbale Items | | N | Asymptotische Signifikanz |
|------------------|--|----------------|------------------|---------------------------|
| PT ₁ | Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (O-Text) - Ich kann mir vorstellen, was Emil denkt. (ES-Text) | Negative Ränge | 18 ^a | 1.000 |
| | | Positive Ränge | 18 ^b | |
| | | Bindungen | 118 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| PT ₂ | Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (O-Text) - Ich stelle mir vor, wie die Situation aus seiner Perspektive ist. (ES-Text) | Negative Ränge | 16 ^a | .411 |
| | | Positive Ränge | 21 ^b | |
| | | Bindungen | 116 ^c | |
| | | Gesamt | 153 | |
| PT ₃ | Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (O-Text) - Es fällt mir leicht, aus der Sicht von Emil zu denken. (ES-Text) | Negative Ränge | 27 ^a | 1.000 |
| | | Positive Ränge | 27 ^b | |
| | | Bindungen | 101 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |
| ECe ₁ | Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (O-Text) - Es tut mir leid für Emil, dass sein Geld weg ist. (ES-Text) | Negative Ränge | 13 ^a | .705 |
| | | Positive Ränge | 15 ^b | |
| | | Bindungen | 127 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |
| ECe ₂ | Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (O-Text) - Ich bin aufgeregt, weil Emil in Gefahr ist. (ES-Text) | Negative Ränge | 21 ^a | .752 |
| | | Positive Ränge | 19 ^b | |
| | | Bindungen | 113 ^c | |
| | | Gesamt | 153 | |
| ECe ₃ | Ich fühle mit Emil mit. (O-Text) - Ich fühle mit Emil mit. (ES-Text) | Negative Ränge | 18 ^a | .602 |
| | | Positive Ränge | 15 ^b | |
| | | Bindungen | 121 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| ECC ₁ | Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (O-Text) - Ich versuche, Emil zu verstehen. Ich stelle mir vor, was er denkt. (ES-Text) | Negative Ränge | 19 ^a | .639 |
| | | Positive Ränge | 22 ^b | |
| | | Bindungen | 114 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |
| ECC ₂ | Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (O-Text) - Ich kann verstehen, was Emil fühlt. (ES-Text) | Negative Ränge | 15 ^a | .398 |
| | | Positive Ränge | 20 ^b | |
| | | Bindungen | 118 ^c | |
| | | Gesamt | 153 | |
| ECc ₃ | Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (O-Text) - Ich stelle mir vor, wie ich mich an Emils Stelle fühlen würde. (ES-Text) | Negative Ränge | 15 ^a | .853 |
| | | Positive Ränge | 14 ^b | |
| | | Bindungen | 126 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |

Tab. K.2.3_3: Items der Empathie-Skala: Wilcoxon-Test

Anmerkung.

- a. Die mit a gekennzeichneten Werte verweisen auf negative Ränge: Die Werte des O-Textes fallen kleiner aus als die Werte des ES-Textes: O-Text < ES-Text.
- b. Die mit b gekennzeichneten Werte verweisen auf positive Ränge: Die Werte des O-Textes fallen größer aus als die Werte des ES-Textes: O-Text > ES-Text.
- c. Die mit c gekennzeichneten Werte verweisen auf Bindungen: Die Werte des O-Textes und des ES-Textes sind gleich: O-Text = ES-Text.

K.2.4 T-Test und Wilcoxon-Tests der Skalen zur Involviertheit und zum Interesse

| Variablen | verbale Items | N | δ | df | Sig. (2-seitig) | Korr. (r) | Sig. |
|-----------------------|--|-----|---------------|-----|-----------------|-----------|--------|
| Int _{1ES} | Der Text gefällt mir gut. (ES-Text) | 151 | -1.403 | 150 | .163 | .518 | < .001 |
| Int _{1ORIG} | Der Text gefällt mir gut. (O-Text) | 151 | | | | | |
| Int _{2ES} | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. (ES-Text) | 152 | -1.338 | 151 | .183 | .676 | < .001 |
| Int _{2ORIG} | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. (O-Text) | 152 | | | | | |
| Int _{3ES} | Ich finde den Text interessant. (ES-Text) | 154 | -.482 | 153 | .630 | .643 | < .001 |
| Int _{3ORIG} | Ich finde den Text interessant. (O-Text) | 154 | | | | | |
| seml _{1ES} | Der Text hat mich angesprochen. (ES-Text) | 154 | -1.045 | 153 | .298 | .551 | < .001 |
| seml _{1ORIG} | Der Text hat mich angesprochen. (O-Text) | 154 | | | | | |
| seml _{2ES} | Ich konnte mich in den Text einfühlen. (ES-Text) | 154 | -.729 | 153 | .467 | .631 | < .001 |
| seml _{2ORIG} | Ich konnte mich in den Text einfühlen. (O-Text) | 154 | | | | | |
| seml _{3ES} | Der Text hat mich berührt. (ES-Text) | 154 | -.529 | 153 | .598 | .639 | < .001 |
| seml _{3ORIG} | Der Text hat mich berührt. (O-Text) | 154 | | | | | |
| idl _{1ES} | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. (ES-Text) | 155 | -1.481 | 154 | .141 | .592 | < .001 |
| idl _{1ORIG} | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. (O-Text) | 155 | | | | | |
| idl _{2ES} | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. (ES-Text) | 155 | -.669 | 154 | .504 | .632 | < .001 |
| idl _{2ORIG} | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. (O-Text) | 155 | | | | | |
| idl _{3ES} | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. (ES-Text) | 155 | -.184 | 154 | .855 | .626 | < .001 |
| idl _{3ORIG} | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. (O-Text) | 155 | | | | | |

Tab. K.2.4_1: Items der Subskalen zur Involviertheit und zum Interesse: t-Test bei abhängigen Stichproben

| Variablen | verbale Items | N | Asymptotische Signifikanz |
|---------------------|--|----------------|---------------------------|
| Int ₁₋₃ | Interesse_O-Text_gemittelt - Interesse_ES-Text_gemittelt | Negative Ränge | 44 ^a |
| | | Positive Ränge | 49 ^b |
| | | Bindungen | 61 ^c |
| | | Gesamt | 154 |
| seml ₁₋₃ | semantische_Involviertheit_O-Text_gemittelt - semantische_Involviertheit_ES-Text_gemittelt | Negative Ränge | 44 ^a |
| | | Positive Ränge | 62^b |
| | | Bindungen | 48 ^c |
| | | Gesamt | 154 |
| idl ₁₋₃ | idiolektale_Involviertheit_O-Text_gemittelt - idiolektale_Involviertheit_ES-Text_gemittelt | Negative Ränge | 46 ^a |
| | | Positive Ränge | 45 ^b |
| | | Bindungen | 64 ^c |
| | | Gesamt | 155 |

Tab. K.2.4_2: Subskalen Involviertheit: Wilcoxon-Test

Anmerkung.

- a. Die mit a gekennzeichneten Werte verweisen auf negative Ränge: Die Werte des O-Textes fallen kleiner aus als die Werte des ES-Textes: O-Text < ES-Text.
- b. Die mit b gekennzeichneten Werte verweisen auf positive Ränge: Die Werte des O-Textes fallen größer aus als die Werte des ES-Textes: O-Text > ES-Text.
- c. Die mit c gekennzeichneten Werte verweisen auf Bindungen: Die Werte des O-Textes und des ES-Textes sind gleich: O-Text = ES-Text.

| Variablen | verbale Items | | N | Asymptotische Signifikanz |
|-------------------|--|----------------|------------------|---------------------------|
| Int ₁ | Der Text gefällt mir gut. (O-Text) - Der Text gefällt mir gut. (ES-Text) | Negative Ränge | 25 ^a | .173 |
| | | Positive Ränge | 34 ^b | |
| | | Bindungen | 92 ^c | |
| | | Gesamt | 151 | |
| Int ₂ | Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. (O-Text) - Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. (ES-Text) | Negative Ränge | 23 ^a | .233 |
| | | Positive Ränge | 28 ^b | |
| | | Bindungen | 101 ^c | |
| | | Gesamt | 152 | |
| Int ₃ | Ich finde den Text interessant. (O-Text) - Ich finde den Text interessant. (ES-Text) | Negative Ränge | 26 ^a | .761 |
| | | Positive Ränge | 27 ^b | |
| | | Bindungen | 101 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| seml ₁ | Der Text hat mich angesprochen. (O-Text) - Der Text hat mich angesprochen. (ES-Text) | Negative Ränge | 29 ^a | .308 |
| | | Positive Ränge | 42 ^b | |
| | | Bindungen | 83 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| seml ₂ | Ich konnte mich in den Text einfühlen. (O-Text) - Ich konnte mich in den Text einfühlen. (ES-Text) | Negative Ränge | 33 ^a | .548 |
| | | Positive Ränge | 38 ^b | |
| | | Bindungen | 83 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| seml ₃ | Der Text hat mich berührt. (O-Text) - Der Text hat mich berührt. (ES-Text) | Negative Ränge | 29 ^a | .695 |
| | | Positive Ränge | 34 ^b | |
| | | Bindungen | 91 ^c | |
| | | Gesamt | 154 | |
| idl ₁ | Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. (O-Text) - Ich finde, der Autor hat den Text sprachlich gut gestaltet. (ES-Text) | Negative Ränge | 23 ^a | .174 |
| | | Positive Ränge | 33 ^b | |
| | | Bindungen | 99 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |
| idl ₂ | Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. (O-Text) - Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. (ES-Text) | Negative Ränge | 26 ^a | .488 |
| | | Positive Ränge | 31 ^b | |
| | | Bindungen | 98 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |
| idl ₃ | Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. (O-Text) - Mir gefällt die Art und Weise, wie der Text geschrieben ist. (ES-Text) | Negative Ränge | 31 ^a | .876 |
| | | Positive Ränge | 30 ^b | |
| | | Bindungen | 94 ^c | |
| | | Gesamt | 155 | |

Tab. K.2.4_3: Items der Skalen zur Involviertheit und zum Interesse: Wilcoxon-Test

Anmerkung.

a. Die mit a gekennzeichneten Werte verweisen auf negative Ränge: Die Werte des O-Textes fallen kleiner aus als die Werte des ES-Textes: O-Text < ES-Text.

b. Die mit b gekennzeichneten Werte verweisen auf positive Ränge: Die Werte des O-Textes fallen größer aus als die Werte des ES-Textes: O-Text > ES-Text.

c. Die mit c gekennzeichneten Werte verweisen auf Bindungen: Die Werte des O-Textes und des ES-Textes sind gleich: O-Text = ES-Text.

K.3 Deskriptive Analyse: Normalverteilungsanalyse und Randomisierung

Unter der Bedingung der Normalverteilung beobachteter Daten können weitere parametrische Tests in der Auswertung der Forschungsfragen eingesetzt werden. Die Signifikanztests zur Prüfung der eingesetzten Skalen auf Normalverteilung sind der *Kolmogorov-Smirnov-Test* (mit Lilliefors-Korrektur) und der *Shapiro-Wilk-Test*. Letzterer hat vor allem bei kleineren Stichproben eine höhere *power*/Teststärke (d. h. eine höhere Wahrscheinlichkeit, signifikante Testergebnisse zu erhalten), sodass im Zweifel dieser Wert höhere Zuverlässigkeit für die vorliegende Studie hat. Ein nicht-signifikantes Ergebnis verweist hier auf normalverteilte Daten. Zudem werden die z-standardisierten Werte der Schiefe und der Kurtosis (Kurtosis/Standardfehler d. Kurtosis) berechnet und mit dem für die Stichprobengröße akzeptablen Grenzwert von z für Normalverteilung zwischen -1.96 und +1.96 bei $p \leq .05$ verglichen (vgl. Field 2018: 39). Liegen signifikante Ergebnisse der Schiefe oder Wölbung vor, sollten nach SCHÄFER (2011: 141) keine weiteren parametrischen Tests wie der t-Test, Varianzanalysen oder Regressionsanalysen der Daten vorgenommen werden, die auf Basis von Mittelwerten berechnet werden. Nach DÖRING & BORTZ (2016: 476) können hingegen auch Skalen mit nicht normalverteilten Daten anhand parametrischer Tests überprüft werden, sofern mehr als 30 Untersuchungsobjekte eingeschlossen sind, weil „sich gemäß dem zentralen Grenzwerttheorem die Forderung nach normalverteilten Messwerten als Voraussetzung statistischer Analysen in der Regel erübrigt.“ Um die Ergebnisse zu prüfen, werden in dieser Arbeit im Fall von nicht normalverteilten Daten neben – aufgrund des Stichprobenumfangs nach DÖRING & BORTZ 2016 zulässigen – parametrischen Tests zusätzlich auch nichtparametrische Tests wie der Wilcoxon-Test hinzugezogen. Berechnungen von Korrelationen als Maß des linearen Zusammenhangs (z. B. Pearson-Korrelationskoeffizient) sind unabhängig von der Voraussetzung einer Normalverteilung der Daten möglich.

| intervallskalierte Skalen | N | Schiefe (Asymmetrie) (SD) | Kurtosis (Wölbung) (SD) | Kolmogorov-Smirnov-Test (p) | Shapiro-Wilk-Test (p) | Asympt. Signifikanz (p) |
|--------------------------------------|---------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------------|
| LsK Gesamtskala umgepolt Mittelwerte | 15 3 | -.232 (.196) z: -.232/.196= -1.184 | .695 (.390) z: 1.782 | .102 (< .001) | .976 (.010) | p > .05 |
| Leseleistung ELFE Gesamtwert | 15 5 | .264 (.195) z: 1.354 | -.407 (.387) z: -1.05 | .063 (.200) | .987 (.152) | p > .05 |

Tab. K.3_1: Ausschnitt der Normalverteilungsanalyse

Die Prüfung von z-standardisierten Werten der Schiefe und Kurtosis sowie die beiden Signifikanztests bestätigen, dass die verwendeten intervallskalierten Skalen *Leseselbstkonzept* und der *ELFE Gesamtwert* normalverteilt sind (vgl. Tab. K.3.1).

Die ordinalskalierten Skalen *Lesemotivation*, *Lesehäufigkeit*, *Lesehabitus nach Textsorten*, *Interesse* und *Involviertheit* sind nicht normalverteilt. Für diese Daten sollten eher non-parametrische Tests für die Datenanalysen eingesetzt werden (Verfahren nach Schäfer 2011: 143). Die nichtparametrischen Tests setzen keine Normalverteilung der zu untersuchenden Variablen voraus, haben jedoch eine (geringfügig) niedrigere Power im Finden von Signifikanz. Somit werden, wie oben genannt, aufgrund des zulässigen Stichprobenumfangs (vgl. Döring/Bortz 2016: 476) mehrheitlich parametrische Tests genutzt, die zum Teil zur Güteprüfung durch nichtparametrische Tests ergänzt werden.

Für die dichotomen Subskalen der Skala *Empathie* und der Subskalen der Textmerkmale können lediglich die theoretisch zu erwartenden Häufigkeitsverteilungen mit den empirisch beobachteten Häufigkeitsverteilungen verglichen werden oder Zusammenhänge mit anderen Variablen anhand von Kontingenz (nominal/nominal: Kreuztabelle/Kontingenztafel oder Phi-Koeffizient) oder bivariater Korrelation (ordinal/nominal: Chi-Quadrat-Kreuztabelle, metrisch/nominal: Eta-Koeffizient) geprüft werden (Verfahren nach Schäfer 2011: 148 f.).

Es stellt sich heraus, dass zur Prüfung der Randomisierung die beiden normalverteilten Skalen sicher für parametrische Tests nutzbar sind und im Interesse der Forschungsfragen nur die Skalen zum *Leseselbstkonzept* sowie zu *Interesse* und *Involviertheit* einer Faktorenanalyse unterzogen werden müssen (vgl. Anhang K.1).

Randomisierung ES-/O-Text-Verteilung anhand der Mittelwerte

Ziel des experimentellen Designs ist eine randomisierte Verteilung der Schüler*innen auf die beiden Textversionen (als Untersuchungsbedingungen). Anhand eines t-Tests wird der Erfolg der Randomisierung geprüft: Die Mittelwerte des ELFE-Leseverständnistests und des Leseselbstkonzeptes (alle anderen Skalen sind nicht normalverteilt und trotz der Stichprobengröße daher weniger zuverlässig) werden in Abhängigkeit von den Untersuchungsbedingungen miteinander verglichen. Es ergibt sich, dass sich die Schüler*innen hinsichtlich der Untersuchungsbedingung, welches der erste Lesetext war, nicht systematisch voneinander unterscheiden (vgl. Tab. K.3.2). Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Randomisierung der Testpersonen auf die Textversionen erfolgreich war und zwischen den Bedingungen der Studie (ES-Text oder O-Text als Erstes gelesen) keine Unterschiede bestehen.

| Textversionen (Bedingungen) | ES-Text (erster Text) (n = 67) | | O-Text (erster Text) (n = 88) | | t-Test | |
|--------------------------------|-----------------------------------|--------|----------------------------------|--------|--|---------------------------|
| | M | SD | M | SD | δ | p |
| ELFE-Leseverstehen | 56.18 | 13.361 | 59.48 | 13.820 | -1.493 (< 0: erster M ist kleiner) | .137 (2- seitig) > .05 |
| Leseselbstkonzept | 2.922 | .513 | 2.942 | .522 | -.231 | .818 (2- seitig) > .05 |

Tab. K.3_2: Vergleich des Leseverstehens und des Leseselbstkonzeptes je Textversion

Die empirischen t-Werte (δ) liegen innerhalb des kritischen Wertebereiches für einen beidseitigen t-Test ($\delta = -1.960$ bis 1.960 , $\alpha = .05$, Fläche = $.975$, $df > 120$), sodass die Nullhypothese der zufälligen Effekte bestehen bleibt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 590).