

LUMIS -SCHRIFTEN
aus dem
Institut für Empirische
Literatur- und Medienforschung
der
Universität-Gesamthochschule
Siegen

Reinhold Viehoff und Martin Burgert

Kommunikatbildungsprozeß 2. Strukturen
und Funktionen deklarativen und prozeduralen
Wissens beim Verstehen von Literatur –
Untersuchungen zu »Märchen« und »Krimi«

LUMIS – Schriften 29

1991

LUMIS - Publications
from the
Institute for Empirical
Literature and Media Research
Siegen University

Herausgeber: LUMIS
Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung

Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der
Universität-Gesamthochschule-Siegen
Postfach 10 12 40
D-5900 Siegen

Tel.: 0271/740-4440

Redaktion: Raimund Klauser

Als Typoskript gedruckt

© LUMIS-Universität-Gesamthochschule-Siegen
und bei den Autoren

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0177 - 1388 (LUMIS-Schriften)

Reinhold Viehoff und Martin Burgert

Kommunikatbildungsprozeß 2. Strukturen
und Funktionen deklarativen und prozeduralen
Wissens beim Verstehen von Literatur –
Untersuchungen zu »Märchen« und »Krimi«

LUMIS – Schriften 29

1991

Siegen 1991

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	7
1.1.	Gattungsspezifisches Wissen.....	7
1.2.	Die Studie "Kommunikatbildungsprozeß"	8
1.3.	Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase	10
	Stichprobenbeschreibung	14
2.	Die spezielle Frage – /Aufgabenstellung der zweiten Projektphase.....	19
3.	Durchführung des Extremgruppenvergleichs.....	21
3.1.	Auswahl der Gruppen und Vpt	21
3.2.	Zum Einsatz der Methode des simultanen »Lauten Denkens«	22
3.3.	Textmaterialien	28
3.4.	Präsentation der Textvorlagen.....	29
3.5.	Durchführung des »Lauten Denkens«.....	30
4.	Auswertung des »Lauten Denkens«	32
5.	Darstellung der Ergebnisse	37
5.1.	Quantitativ – contentanalytische Ergebnisse.....	37
5.2.	Qualitativ – contentanalytische Ergebnisse	39
5.3.	Ergebnisse zur Verteilung der Konzepte auf die Text – Präsentationseinheiten.....	47
6.	Diskussion	53
7.	Literaturverzeichnis.....	60
8.	Anhang.....	66
I.	Sozialdaten der Versuchspartnerinnen und –partner im Überblick.....	66
II.	Instruktionen	71
III.	Die zur Lektüre und zum »Lauten Denken« vorgelegten Texte.....	72

KOMMUNIKATBILDUNGSPROZESS 2.
STRUKTUREN UND FUNKTIONEN DEKLARATIVEN UND
PROZEDURALEN WISSENS BEIM VERSTEHEN VON LITERATUR –
UNTERSUCHUNGEN ZU »MÄRCHEN« UND »KRIMI«

LUMIS – INSTITUT, UNIVERSITÄT – GH SIEGEN, POSTFACH 10 12 40,
D – 5900 SIEGEN

Zusammenfassung

Der vorliegende LUMIS – Bericht beschäftigt sich mit der Rolle des Wissens beim literarischen Verstehen. Wissen wird in den meisten theoretischen Ansätzen der Textverstehensforschung als wichtiger Faktor angesehen, der Verlauf und Ergebnis des Verstehensprozesses beeinflusst. Diese Studie versucht, Wissen bei einzelnen Lesern empirisch genau zu beschreiben und zu analysieren. Dabei zielt sie besonders auf das gattungsspezifische Wissen zu »Märchen« und »Krimis«. In dieser Studie wird zugleich dieses Wissen nicht nur in seiner Struktur, sondern auch in seiner Funktion beim Textverstehen analysiert. Dazu werden zuvor im Hinblick auf ihr genrespezifisches Wissen untersuchte Leser in einer genrespezifischen Lesesituation beobachtet. Diese Beobachtungen zum Lese – und Verstehensvorgang werden kritisch zu den Daten der Wissenserhebung in Beziehung gesetzt.

42 Studenten (aller Fakultäten der Universität Siegen) werden dazu untersucht. Methode der Wahl in der zweiten Projektphase ist periaktionales »Lautes Denken«, ein Verfahren, das geeignet ist, individuelles Wissen und seine Anwendung in spezifischen Handlungssituationen methodisch gesichert zu beobachten und anschaulich zu machen. Statistische Verfahren der Auswertung werden entwickelt und diskutiert.

¹Lutz Kramaschki (mit Arbeitspapieren) und Barbara Wunderlich haben bei der Vorbereitung dieses Berichtes geholfen. Zu dem Team, das das von der DFG geförderte Projekt "Kommunikatbildungsprozeß" (Vi 95/2 – 1) seit 1986 bearbeitet hat, gehörten außerdem Inge Brück, Marlene Endepohls, Bettina Kaufmann, Michael Kavsek, Bernd Kreuzer, Dietrich Meutsch und Sibylle Wittemann. Die Leitung des Projektes hatte R. Viehoff.

Die Probanden werden mit Hilfe der »Lautes – Denken« – Technik bei der Lektüre genrespezifischer Texte beobachtet. Soweit ihr "Verstehen" dabei in seiner Prozeßhaftigkeit erfaßt werden kann, wird es im Sinne dieser Überlegungen zurückbezogen auf die erhobenen Wissensdaten der ersten Projektphase. Es werden *typische* Zusammenhänge von prozessualen Abfolgen und Wissensstrukturen bestimmt und beschrieben. Dabei werden auch zusätzliche soziodemographische Daten der Leser berücksichtigt, um spezifische Lesergruppen und ihre spezifischen Textverstehensstrategien generalisierend beschreiben zu können. Literarisches Lesen erscheint im Kontext dieses methodischen Vorgehens als kognitives Handeln, das nur bei entsprechend komplexem – genrespezifischem – literarischem Wissen zu einem für den kompetenten Leser interaktiv befriedigenden Erfolg führt.

Summary

Various theoretical approaches in cognitive science and in the study of text – processing share the assumption that cognitive factors play a crucial role. This report describes empirical research on the specific structures involved, concentrating in particular on genre – specific processes of literary understanding, the central hypothesis being that readers organize their understanding of literary texts by relying on knowledge specific to particular genres, i.e. fairy tales and crime stories.

Forty – two subjects (students from a range of disciplines at the University of Siegen) were tested individually by means of a 'thinking aloud' procedure designed to explore the structure and application of a certain type of explicit, subjective knowledge. In a second step, the subjects read texts belonging to the same genre in a less controlled situation. Typical relations between genre – specific knowledge structures and the processes of understanding were identified and described. Sociodemographic data are taken into account with the goal of correlating specific groups of readers and different kinds of reading strategies. A properly literary reading strategy, it would appear, is a form of cognitive behaviour that only yields a satisfactory result when complex, genre – specific literary background knowledge is applied by the reader in an interactive process of understanding.

1. EINLEITUNG

1.1. Gattungsspezifisches Wissen

(Literarische) Gattungen können aufgefaßt werden als kognitive "Invarianzbildungsschemata »mittlerer Reichweite« (anzusiedeln zwischen einzelnen kognitiven Wahrnehmungsschemata oder Gestalten und globalen Schema der »Weltinterpretation« wie etwa Ideologien)" (Schmidt 1987, 177). Ihre Funktion ist eine doppelte: in psychologischer Sicht – wie in allen Schematheorien vorausgesetzt – dienen sie der individuellen Aussteuerung von Kompetenzen, Erwartungen und Handlungen in komplexen Handlungssituationen und können insofern hypothetisch betrachtet werden als *kognitiver* handlungsleitender Plan zur "Aneignung, Veränderung und Neugestaltung" (Mocek 1990, 279) der jeweils gegebenen oder vorgefundenen Handlungssituation und aller ihrer *praktischen* "Komponenten" (cf. Groeben 1986). Sie würden dann nicht nur subjektiv befriedigendes Handeln – in diesem Fall: literarisches Verstehen – erlauben, sondern sie geben (oder: können geben) dieser subjektiven Befriedigung auch die soziale Legitimität und gestatten (oder: können gestatten), subjektive Lese-Erfahrungen an gemeinsam gelesene Texte und gleichzeitig an Lese-Erfahrungen anderer Leser ihrer soziokulturellen Beziehungsgruppe zu diesen Texten *sozial anzuschließen*. In diesem zweiten – soziologischen – Sinne haben die (literarischen) Gattungen die Funktion, individuelle Erfahrungen und Intentionen eines Lesers kommunizierbar zu machen und die Kommunikation über Leseerfahrungen mit dem "Diskurs" (sensu Habermas 1973, 217) über deren intersubjektive Geltung zu verbinden (cf. Viehoff & Andringa 1990).

Die literaturwissenschaftlich relevante Funktion von Gattungsschemata im oben verstandenen Sinn ist, so pointieren wir hier diese generellen Hypothesen, demnach wesentlich dadurch bestimmt, daß sie Lesern flexibles, erwartungsorientiertes und sinnhaft-intentionales *kognitives Handeln* mit bestimmten Texten/Medien und eine sozial anschließbare Kommunikation über die subjektive und intersubjektive Geltung dieses Handelns erlauben.

Solches kognitive und kommunikative Handeln, sofern es also unter impliziter oder expliziter Geltung der literarischen Konventionen geschieht, ist im *Prozeß* und im *Ergebnis* (cf. Hörmann 1983) das, was wir "literarisches" Rezeptionshandeln nennen, oder kurz: *literarische Rezeption*.

Diese Annahmen zur literarischen Rezeption bedeuten nun – wenn wir sie unter dem Gesichtspunkt einer empirischen Fragestellung betrachten, also auf ihre Operationalisierung zielen –, daß wir das *subjektiv und literarisch relevante deklarative Gattungs-Wissen eines Lesers* als Kontext dieser kognitiven Handlung und Anschlußkommunikation möglichst genau kennen müssen, um den *individuellen Kommunikatbildungsprozeß* und die Bedingungen von *gleichförmigen Kommunikatbildungsprozessen mehrerer Leser* nicht nur im Hinblick auf (möglicherweise gleichförmige) Merkmale des Textes und der Handlungssituation, sondern eben auch im Hinblick auf den je »subjektiven Faktor«, d.h. in Bezug auf Gleichförmigkeiten des Kontextes "Wissen", befriedigend erklären zu können².

1.2. Die Studie "Kommunikatbildungsprozeß"

Literarische Rezeptionshandlungen werden in dieser Studie empirisch untersucht unter der Prämisse, daß alle Bedingungen für literarisches Handeln im weitesten Sinne³ im Prinzip auch für den *kognitiven* Kernbereich der Rezeptionshandlung (und natürlich für ihre kommunikative Anschlußhandlung) gelten, für den sogenannten *Kommunikatbildungsprozeß*, oder – wie man auch im Anschluß an die Kognitionspsychologie sagen könnte – den Prozeß der "mentalen Repräsentation" eines literarisch eingeschätzten Textes (cf. Schnotz 1988).

Ein *Kommunikatbildungsprozeß* (KBP) wäre dabei also modelliert als *kognitive* Handlung, durch die von einem Leser zu einer materialen Textbasis (Kommunikatbasis) unter den psychosozialen Geltungsbedingungen literarischer Konventionen eine (transitorische) sinnhafte mentale Repräsentation gebildet wird (Kommunikat). Alle *kognitiven* Operationen und Strategien, die zu diesem Kommunikat führen, sind theoretisch (und gegebenenfalls empirisch) beschreibbar als Operationen und Strategien der *Kommunikatbildung*. Der gesamte Vorgang bis zur (transitorischen⁴) Bildung eines (ersten) Kommunikats heißt Kommunikatbildungs-

²Damit ist natürlich nicht gesagt, daß es sich um eine *hinreichende* Bedingung zur Erklärung handelt, aber diesen Faktor besser zu kennen und beschreiben zu können, ist für die Aufklärung literarischer Verstehensprozesse jedenfalls *notwendig*.

³Cf. dazu im ersten Schritt: Schmidt 1980; notwendige Erweiterungen und Umformulierungen der Perspektive auf den Kernbereich literarischer Handlungen werden diskutiert bei: Rusch 1992, Barsch 1993.

⁴Die "Ergebnisse" des Kommunikatbildungsprozesses sind insofern "transitorisch", als *kognitive* Zustände im Prinzip als dynamisch zu denken sind: "erstarrte" Formen der Kognition, also solche Formen, die ihre kognitive Dynamik verloren haben, liegen erst bei "Verbalisierungen" und vor allem bei "Verschriftlichungen" vor.

prozeß (KBP). Er ist die *conditio sine qua non* für entsprechende kommunikative Anschlußhandlungen des Lesers.

Im Projekt zum "Kommunikatbildungsprozeß" ist in einer ersten Phase das Wissen von Lesern über bestimmte literarische Genres – hier »Märchen« und »Kriminalgeschichte« – möglichst umfassend, d.h. möglichst vollständig und möglichst unter Berücksichtigung der Verknüpfungsstruktur von Argumenten (Aussagen) und Relationen (Beziehungen), erfaßt und beschrieben worden. In der zweiten Phase wird der Kommunikatbildungsprozeß in Bezug auf dieses Wissen erforscht – resp. umgekehrt – die Funktion dieses Wissens für den Kommunikatbildungsprozeß bei aktuellen Lese- und Verstehensvorgängen untersucht und bewertet. Ein über die deskriptiven und analytischen Probleme einer solchen Wissensstudie hinausweisendes Ziel ist dabei, Prognosen über die Funktion literarischen Gattungs-Wissens beim Textverstehen aufzustellen.

Dieser zweite Forschungsbericht zum Projekt "Kommunikatbildungsprozeß" stellt im Rahmen der LUMIS-Reihe – in sich abgeschlossen – den Versuch vor, das beim individuellen literarischen Verstehen aktuell angewandte Wissen (über die Gattungen »Märchen« und »Krimi«) in seiner Funktion und strategischen Einbindung in den Lese- und Verstehensprozeß zu beschreiben und in seiner prozessualen Bedeutung für den Ablauf und das Ergebnis des Verstehens eines genre-typischen Textes zu bewerten. Weil dahinter die weiterführende Erwartung steht, überindividuelle *Gleichförmigkeiten* (die es ja auch, im Vergleich zwischen einzelnen Lesern, bei "polyvalenten" Ergebnissen des Lesens gibt) in literarischen Verstehensprozessen zu einem identischen Text nicht nur mit Verweis auf den "identischen Text"⁵, sondern auch anhand gleichförmiger Wissensstrukturen rekonstruieren zu können, sind die Ziele der vorliegenden Studie wie folgt bestimmt:

- systematische Erfassung und Beschreibung gattungsspezifischen Textverstehens von »Märchen« und »Krimi« durch einzelne Leser;
- intersubjektiver Vergleich der »Lautes – Denken – Daten", Beschreibung und Analyse der Struktur von verstehensrelevanten Faktoren des genrespezifischen Wissens;

⁵Theoretisch kann der Text nur als "materiale Kommunikatbasis" für alle seine Leser identisch sein, wenn man die "*kognitive* Verarbeitungsebene" der literarischen Rezeption, wie hier geschieht, fokussiert; denn auf dieser Ebene sind gerade beim literarischen Lesen und Verstehen relativ umfassende subjektive "Freiheitsgrade" bei der Wahrnehmung, Kombination und Kohärenzbildung zu einzelnen Textelementen oder dem gesamten Text axiomatisch festgeschrieben (über die Konventionen resp. über deren psychologisch relevantes Substrat).

- Analyse und Diskussion der prozessualen Dynamik genrespezifischer Verstehensabläufe im Lichte des jeweiligen Wissens über diese Genres.

1.3. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase

Die Ergebnisse bis zum zuletzt publizierten Stand des DFG-Projekts "Kommunikationsbildungsprozeß"⁶ können kurz wie folgt dargestellt werden:

Die Aufgabenstellung des *gesamten* Projekts geht dahin, in explorativer Form

1. deklarativ-literarisches Wissen in idiographischer und nomothetischer Perspektive zu erfassen und zu beschreiben und
2. die vermutete (mögliche) Rolle dieses Wissens beim Verstehen literarischer Texte aufzuzeigen.

Für den ersten Schritt ist deshalb bei 41 Vpt (Studenten aller Fakultäten an der Universität Siegen, Alter 20–30 Jahre, je 50% männlich/weiblich) das deklarativ-literarische Wissen zur Textgattung »Märchen« und bei 36 Vpt (aus der gleichen Stichprobe) dasjenige zum Genre "Kriminalgeschichte" erhoben worden. Die selben VersuchspartnerInnen (Vpt) sind auch in der zweiten Phase des Projekts für die »Laute-Denken«-Untersuchung ausgewählt worden, so daß wir die im folgenden beschriebenen Charakteristika der Gruppe als Beschreibung für beide Projektphasen liefern.

Für das genrespezifische Wissen zu »Märchen« sind drei Gruppen von Versuchspersonen statistisch ausgegrenzt worden, die sich in ihren Wissensstrukturen durch den *Grad der Elaboriertheit* ihres Wissens und durch den *Umfang ihres Wissens* unterscheiden. Das genrespezifische deklarative Wissen zu "Kriminalgeschichte" hat dagegen zur Bildung von vier unterscheidbaren Wissens-Clustern und einer entsprechenden Gruppenformierung geführt. Dabei zeigt sich, daß die Wissens-Cluster über »Märchen«, im Gegensatz zu den vier »Krimi«-Gruppen, stärker in sich homogen und von durchschnittlich geringerem Umfang sind.

Die folgende Übersicht listet die Gruppen der »Märchen«-Untersuchung auf, d.h. es wird die jeder Versuchsperson zugeteilte Probandennummer einer der drei Gruppen zugeteilt, so daß zu erkennen ist, wie (a) umfangreich und (b) individuell zusammengesetzt die Gruppen sind⁷.

⁶Siehe dazu die ausführliche Darstellung in: Burgert et al., 1989.

⁷Diese Probandennummern finden hier durchgängig Verwendung, so daß auch die im Anhang aufgelisteten Sozialdaten entsprechend geordnet sind, wodurch die hier gegebene Übersicht leicht durch diese zusätzlichen Informationen ergänzt werden kann.

Gruppenverteilung nach "homogenen" Wissensstrukturen der Vpt

Gruppe	Versuchspartner	N = 41
M1:	1 5 8 9 12 15 16 17 18 19 22 24 25 26 31 33 37 40	
N =	18	
M2:	10 11 13 14 34	
N =	5	
M3:	2 3 4 6 7 20 21 23 27 28 30 32 35 36 38 39 41 42	
N =	18	

Die in der ersten Versuchsphase vorgenommenen Untersuchungen bezogen sich im wesentlichen auf die Entdeckung der relevanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Wissensbereich der Versuchspartner, und zwar im wesentlichen in den Dimensionen Kohärenz, Tiefe, hierarchische Struktur, Umfang, Komplexität. Dazu sind nach der Datenerhebung und der statistischen Manipulation der "Wissensstrukturen" folgende Überlegungen angestellt worden:

Der Vergleich der Wissensstrukturen der Gruppen MÄRCHEN 1, MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3 legte die Vermutung nahe, daß es sich um unterschiedlich elaboriertes deklaratives Wissen zur Textgattung »Märchen« handelte. Im Rahmen des ersten Berichts (cf. Burgert u.a. 1989) zeigte eine genauere Analyse, daß die mittlere Anzahl verwendeter Strukturdefinitionen (MÄRCHEN 2 = 34; MÄRCHEN 1 = 50,6; MÄRCHEN 3 = 68,8) im gleichen Sinne ansteigt wie die Anzahl der Strukturdefinitionen, die das Kriterium $K > 1/2N$ erfüllen⁸ (MÄRCHEN 2 = 16; MÄRCHEN 1 = 27; MÄRCHEN 3 = 36). Gleichzeitig sind 75% dieser Strukturdefinitionen aus MÄRCHEN 2 auch in MÄRCHEN 1 und 87,5% auch in MÄRCHEN 3 enthalten. Sogar 92% dieser Strukturdefinitionen aus MÄRCHEN 1 sind auch in MÄRCHEN 3 enthalten. Die These unterschiedlich elaborierter Wissensstrukturen erscheint danach plausibel, auch wenn die strenge Bedingung, 100% der MÄRCHEN 2-Aussagen sollten in den beiden größeren Gruppen enthalten sein, nicht erfüllt ist. Eine gewisse Streuung der Strukturdefinitionen um einen Kernbereich der gemeinsamen Wissensstruktur ist wahrscheinlich und kann akzeptiert werden.

Darüber hinaus ist jede Strukturdefinition der gemeinsamen Struktur der Gruppe MÄRCHEN 2 auch in jeder der beiden anderen Gruppen enthalten, wenn auch

⁸Das Kriterium $K > 1/2 N$ bedeutet: nur Konzepte, die von mehr als der Hälfte der Vpt genannt werden, werden berücksichtigt. Entsprechend ist $K > 1/3$ zu lesen.

nicht immer mit der Häufigkeit K . Im Sinne einer intervenierenden Randbedingung des Auswertungsverfahrens war zu vermuten, daß die erzielten Ergebnisse wesentlich von der Wahl des Kriteriums K abhängen würden. Diese Vermutung wurde geprüft, um die Interpretation der Ergebnisse abzusichern.

Gewählt wurde zunächst ein zwar plausibler, aber nicht zwingend notwendiger cut-off-Wert von $K > 1/2N$. Er läßt sich theoretisch nicht näher begründen, sondern ausschließlich pragmatisch und heuristisch. Faßt man das Kriterium jedoch schärfer und setzt $K > 2/3N$, so bleibt der Trend der Ergebnisse vollständig parallel zu den Ergebnissen mit $K > 1/2N$. Erst wenn man $K > 3/4N$ wählt, fällt die MÄRCHEN 1-Gruppe stark ab, ja sinkt sogar unter den Wert für MÄRCHEN 2. MÄRCHEN 3 bleibt jedoch auch hier die Vpt-Gruppe, bei der die größte Anzahl an Strukturdefinitionen (14) das nochmals verschärfte Kriterium erfüllt.

Die Probanden in der Gruppe MÄRCHEN 3 haben also auch unter den verschärften Kriterien den stärksten inneren Zusammenhang der basalen Wissenssätze zum »Märchen«.

Die vier nach der Datenerhebung und der statistischen Auswertung errechneten Krimi-Cluster zeigen Stufen eines insgesamt umfangreicheren und komplexeren Textgattungswissens als beim Märchen.

Die Übersicht (siehe folgende Seite) zeigt wieder die Gruppenaufteilung und nennt die jeweils einer spezifischen Gruppe aufgrund ihres Wissens und seiner Struktur zugefallenen Versuchspersonen, hier jetzt für die Untersuchung des Wissens über Kriminalromane.

In welchem Sinne die erhobenen Daten anschließend statistisch strukturiert worden sind, worauf also die jeweils vorgenommenen Differenzierungen beruhen, mag Tabelle 6 (vgl. S. 37) beispielhaft verdeutlichen⁹. In ihr ist aufgelistet, wie groß jede der Gruppen KRIMI 1 bis KRIMI 4 ($K1 - K4$) und MÄRCHEN 1 bis MÄRCHEN 3 ($M1 - M3$) ist, wieviele Strukturdefinitionen jede dieser Gruppen im Mittel hat, und wieviele Strukturdefinitionen die zugehörigen "gemeinsamen" Wissensstrukturen besitzen.

⁹Für die ausführliche Darstellung siehe: Burgert et al., 1989.

Gruppenverteilung nach "homogenen" Wissensstrukturen der Vpt

Gruppe	Versuchspartner	N = 36
K1:	1 2 6 14 16 18 24 30 31 35 37 40	
		N = 12
K2:	4 5 7 9 11 12 13 15 17 20 21 22 26 29 36 42	
		N = 16
K3:	8 25 27 32 41	
		N = 5
K4:	19 33 38	
		N = 3

Die Cluster der KRIMI-Gruppen unterscheiden sich in der mittleren Anzahl an Strukturdefinitionen, wobei hinzugefügt sei, daß in jeder Gruppe die Strukturen ungefähr gleicher Größe zusammengefaßt sind. Zum anderen zeigt die Analyse, daß mit steigender mittlerer Anzahl an Strukturdefinitionen auch die Größe der "gemeinsamen" Wissensstruktur anwächst, was nicht selbstverständlich ist, da auch der Umfang des differierten Wissens steigen könnte. Bei beiden Textgattungen – »Märchen« und »Krimi« – läßt sich so ein gemeinsamer Trend in den Ergebnissen nachweisen: es lassen sich jeweils Vpt-Gruppen aufgrund der Größe ihrer »Subjektiven Theorien« zu dem jeweiligen Genre identifizieren. Werden sie in dieser Weise statistisch nach ihrer Größe geordnet, so ergibt sich als Parallele die gleiche Anordnung bei den gemeinsamen Wissensstrukturen, d.h. die Differenzen zwischen den Gruppen führen zu einer Verschachtelung nach dem Prinzip der russischen Puppen: die jeweils nominell kleinere Wissensstruktur ist in der jeweils nominell größeren (fast) vollständig enthalten. Es handelt sich also um sukzessiv umfangreicher werdende, d.h. elaboriertere »Subjektive Theorien«.

Neben diesem gemeinsamen Trend zwischen den beiden Genres bzw. zwischen dem Wissen, das unsere Versuchspartner dazu haben, bleiben jedoch graduelle Unterschiede bestehen:

Das deklarative Wissen über »Märchen« ist insgesamt *homogener* (nur drei Vpt-Gruppen und die Überlappungsbereiche der gemeinsamen Wissensstrukturen sind größer) als dasjenige über Krimitexte (vier Vpt-Gruppen, geringere Überlappungsbereiche) zu sein. Außerdem wurden in der »Märchen«-Studie einheitlicher die einfachen Relationen (Identität, Indikator, Manifestation, Unterkategorie) ver-

wendet, wohingegen beim Aufbau der »Subjektiven Theorien« zu »Krimis« darüber hinaus häufiger komplexere Relationen verwendet wurden.

Zusätzlich hat sich zeigen lassen, daß die mittlere Anzahl an Strukturdefinitionen und an gemeinsamen Strukturdefinitionen bei den »Krimis« höher liegt als bei den »Märchen«. Die extremen Vpt-Gruppen bei beiden Textgattungen werden jedoch nur von wenigen Individuen gebildet: MÄRCHEN 2 (5 Vpt), KRIMI 4 (3 Vpt) und KRIMI 3 (5 Vpt). Oder anders gesagt: die überwiegende Mehrheit der Vpt bildete für beide Textgattungen »Subjektive Theorien« in zwei mittleren Größenordnungen (Vergleich der Werte für MÄRCHEN 1 und MÄRCHEN 3 mit KRIMI 2 und KRIMI 1).

Welche Faktoren im Einzelnen aus der großen Anzahl der sozialisatorisch – genetischen und/oder der aktuellen, personalen und situationalen Bedingungen bei der Produktion der unterschiedlichen Wissens – Cluster eine Rolle spielen (die Ergebnisse sind selbstverständlich auch vor dem Hintergrund der eingesetzten Erhebungsmethodik zu diskutieren, s.u.) kann nicht systematisch weiter erhellt werden. Die Sozialdaten, die für jede Vpt mit erhoben wurden, liefern jedenfalls ex post – mit einer Ausnahme (s. MÄRCHEN 2) – keine Vermutungen zu erklärungskräftigen Trends.

Dennoch ist die Tatsache deutlich unterscheidbarer Wissens – Cluster angesichts unserer – bezüglich vieler typischer Lesermerkmale – recht homogenen Vpt – Stichprobe bemerkenswert und bleibt im Prinzip erklärungsbedürftig.

Stichprobenbeschreibung

Aus der Vielzahl der Dimensionen, die als Sozialdaten miterhoben werden (z.B.: Alter, Geschlecht, Schulabschluß, Studienfächer, Ausbildung der Eltern, Beruf der Eltern etc.) soll hier exemplarisch die Verteilung der Studienfächer über die »Märchen« – Gruppen (MÄRCHEN 1 – MÄRCHEN 3) und die "Krimi" – Gruppen (KRIMI 1 – KRIMI 4) gesondert betrachtet werden.

Unsere Versuchspersonen(Vpt) studieren insgesamt 23 Fächer in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaft, Sprachwissenschaften und Sozialwissenschaften. Da die Vpt an der Universität angesprochen und "geworben" wurden (von Mitarbeitern, die im Bereich der empirischen Literaturwissenschaft arbeiten, sich aber als solche nicht explizit zu erkennen gaben), war dennoch zu vermuten, daß sich Studenten der Sprach – und Literaturwissenschaften für diese Untersuchung besonders interessieren würden oder auch besonders angesprochen worden sind. So

verwundert es nicht, daß die weitaus häufigste Studienfachnennung in der Tat "Germanistik" (15 mal) ist und die zweithäufigste "Literaturwissenschaft" (9 mal; vergleiche dazu den Überblick zu den Sozialdaten im Anhang I). Diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, daß das deklarative Wissen zu Textgattungen bei diesen Vpt aufgrund ihrer Interessenlage oder durch aktuelle Studieneinflüsse besonders elaboriert sein könnte. Demnach müßten sich in den Vpt-Gruppen der umfangreicheren Wissens-Cluster Germanisten und Literaturwissenschaftler konzentrieren.

Die real vorgefundenen Verteilungsverhältnisse gibt die folgende Tabelle wieder.

	»Märchen«			»Krimi«			
	M1	M2	M3	K1	K2	K3	K 4
Germanistik	8	0	7	4	6	2	2
Vpt – Anzahl	18	5	18	11	15	5	3

Tabelle 1: Verteilung des Studienfachs Germanistik über die Gruppen M1 – M3 und K1 – K4. (»Märchen« N = 41, »Krimi« N = 34)¹⁰

Besonders auffallend ist, daß sich in der Gruppe MÄRCHEN 2 keine einzige Vpt befindet, die als Studienfach Germanistik angibt. Das Wissens-Cluster dieser Vpt-Gruppe ist das kleinste und am wenigsten elaborierte. Hier scheint sich also die oben geäußerte Vermutung (in inverser Form) wenigstens partiell zu bestätigen, daß das restringierteste Wissens-Cluster zum Textgenre »Märchen«, vermutlich durch weit zurückliegende persönliche Rezeptionserfahrung in dieser Weise "rudimentär", ausschließlich von Nicht-Germanisten produziert wird.

In positiver Formulierung läßt sich die Hypothese jedoch in keiner Weise erhärten: In den Vpt-Gruppen, die die umfangreichsten Cluster produzieren, finden sich nicht mehr Germanisten als in Vpt-Gruppen mit kleineren Clustern (vgl. MÄRCHEN 3 mit MÄRCHEN 1 und insbesondere KRIMI 3 mit KRIMI 4, aber

¹⁰Von den in der ersten Phase untersuchten 42 Vpt war eine in ihren Extremergebnissen unbrauchbar, deshalb wird in den Tabellen N=41 angegeben, bei der Krimi-Untersuchung gab es unter den nur noch 36 zur weiteren Verfügung stehenden Versuchspersonen aus der ersten Phase zusätzlich Ausfälle, deshalb N=34.

auch KRIMI 1 mit KRIMI 2; man beachte die unterschiedliche Vpt – Anzahl pro Gruppe).

Bei der Erhebung der Sozialdaten wurde auch der Frage nachgegangen, »ob« und wenn ja »inwieweit« aktuelle Rezeptionserfahrungen zu den beiden Textgattungen vorliegen. Damit sollte die Vermutung überprüfbar werden, daß vielleicht nicht nur studienbedingte "Professionalisierung", sondern auch aktuelle Rezeptionserfahrungen die Äußerungen der Vpt dominieren könnten¹¹.

Im Falle der »Märchen« – Untersuchung wurde das eigene gegenwärtige Rezeptionsverhalten nur dichotomisiert nach den Kategorien "*rezipiert aktuell Märchen*" und "*rezipiert aktuell keine Märchen*" festgehalten. Da wir davon ausgingen, daß junge Erwachsene Krimis häufiger lesen als Märchen, wurde bei dieser Untersuchung die Rezeptionshäufigkeit fünffach gestuft (in einer Skala von "Sehr häufig" bis "nie") erfaßt¹².

Auch hier ist also die plausible Annahme prüfenswert, ob Vpt mit größerer aktueller, also *anderer* Leseerfahrung, – weil sie als Erwachsene eben mit *anderen* Interessen und Bedürfnissen, also *anderen* kognitiven Strategien an die Lektüre solcher "Kinder" – Texte herangehen – ein umfangreicheres und differenzierteres deklaratives Wissen zum jeweiligen Genre besitzen als solche mit weniger aktueller genrespezifischer Leseerfahrung. Die wirklichen Verhältnisse geben die beiden folgenden Tabellen wieder:

Märchenrezeption	M1	M2	M3
rezipiert Märchen	8	3	8
rezipiert keine Märchen	8	2	5
keine Angaben	3	0	5

Tabelle 2: Rezeption von »Märchen« bei den Vpt – Gruppen MÄRCHEN 1 – MÄRCHEN 3.

Für die Wiedergabe der Lesehäufigkeits – Verteilung bei den "Krimi" – Gruppen wird die zu differenzierte fünfstufige Skala in eine vierstufige überführt, d.h. die

¹¹Das wäre natürlich kein "Fehler" der Versuchspartner, da das hier gewählte methodische Vorgehen ja "Wissen" rekonstruieren will. Es geht hier also lediglich darum, gegebenenfalls aus der Handlungs – "Genese" des jeweiligen Wissens Rückschlüsse zu ziehen.

¹²Diese Differenzierung vor allem im Bereich größerer Häufigkeit wäre, wie sich später herausstellte, nicht in diesem Maße nötig gewesen. Die beiden Kategorien "Sehr häufig" und "häufig" wurden unter den 34 Vpt nur je zweimal genannt.

beiden Kategorien höherer Häufigkeit ("sehr häufig" und "häufig") werden zu *einer* Kategorie zusammengefaßt. Diese Auszählung ergibt folgende Verteilung:

Krimi – Rezeption	K1	K2	K3	K4
Sehr häufig + häufig	1	1	1	0
einige im Jahr	3	4	4	3
selten	5	8	0	0
nie	2	2	0	0
N =	11	15	5	3 (34)

Tabelle 3: Rezeptionshäufigkeit von "Krimis" bei den Vpt – gruppen KRIMI 1 – KRIMI 4.

Wiederum läßt sich die Hypothese nicht bestätigen (vgl. KRIMI 3 mit KRIMI 4). Für KRIMI 2 gibt es zwar in der Kategorie "selten" die häufigsten Nennungen (8), aber in dieser Gruppe sind auch die meisten Vpt (15), so daß eine signifi – kante Konstellation nicht vorliegt.

Betrachtet man – neben diesen beiden Beispielen – die deskriptiv – statistischen Auszählungen der erhobenen Sozial – Dimensionen und Rezeptionshäufigkeiten im Überblick, so läßt sich zumindest *in unserer Vpt – Gruppe kein deutlicher und di – rekter Einfluß* einer dieser Variablen auf Umfang und Elaboriertheit der jeweiligen deklarativen Wissens – Cluster nachweisen.

Das Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als zumindest zwischen soziologi – schen/sozialpsychologischen Variablen der literarischen Motivation, des literarischen Interesses usw., die im Begriff der "literarischen Sozialisation" gebündelt werden¹³, einerseits und dem "Leseverhalten" andererseits bisher eine stabile und enge Korrelation in fast allen empirischen Untersuchungen vorgefunden worden ist (cf. Groeben & Vorderer 1988, passim). Man könnte hier deshalb vermuten, daß die von uns ausgewählte/zufallsbestimmte Probandengruppe in dieser Hinsicht unty – pisch ist – was aber offensichtlich ein zu schneller, d.h. falscher Schluß wäre. Viel eher ist zu vermuten, daß die relative soziale und sozialpsychologische Ho –

¹³Vgl. ausführlich dazu die Überlegungen und Untersuchungen von Viehoff 1986, 1988, 1992, wo versucht wird, die "literarische Sozialisation" im Hinblick auf spezifische Handlungskontexte inner – halb des Systems literarischen Handelns (Produktion, Rezeption und Vermittlung) funktional zu erklären.

mogenität in der Gruppe unserer Versuchspartner im Hinblick auf das Niveau der "literarischen Sozialisation", auf dem in der Regel bei sozialempirischen oder – psychologischen Untersuchungen die dazu wichtigen Variablen erfaßt werden, bei vergleichenden Untersuchungen über Lesemotivation und Leseinteressen gegenüber Lesergruppen auffällig wäre, wenn diese Lesergruppen aus deutlich anderen sozialen Umfeldern ausgewählt wären als unsere Studenten.

Mit anderen Worten: wir können die Beobachtung, daß bei unseren Vpt kein deutlicher und direkter Einfluß einer dieser "sozialisatorischen Variablen" (Sozialdimension, Rezeptionshäufigkeit) auf Umfang und Elaboriertheit der erhobenen "Wissensstrukturen" nachweisbar ist, einerseits als zusätzliche Bestätigung der sozialen und sozialpsychischen Homogenität der Versuchsgruppe im Hinblick auf ihr "literarisches Voraussetzungssystem" bewerten; aber wir sind berechtigt, daraus zugleich, weil wir unterschiedlich umfangreiche und unterschiedlich elaborierte "Wissensstrukturen" haben tatsächlich nachweisen können, zwei generelle Hypothesen bzw. Forschungsfragen abzuleiten, die in Ergänzungstudien zu klären sind:

- a) Es ist zu vermuten, daß in Untersuchungen, bei denen Leser/Lesergruppen unterschiedlicher sozialer Klassen/Schichten vergleichend im Hinblick auf ihr "literarisches Voraussetzungssystem" und ihr "literarisches Handeln" untersucht werden, die *innerhalb der klassen- oder schichtgleichen Leser gegebenen erheblichen Unterschiede im literarischen Wissen* nicht genügend beachtet werden (können), weil die schicht- bzw. klassenspezifischen externen Unterschiede diese internen verdecken.
- b) Es ist zu prüfen, ob solche *wissenstrukturellen Unterschiede bei Lesern einer homogenen sozialen Gruppe* auch bei Lesern anderer Gruppen zu finden sind, die unter anderen, stark voneinander abweichenden Gesichtspunkten in sich jeweils homogen sind. Wenn sich die Beobachtung für andere Gruppen bestätigen und wiederholen ließe, wäre dies ein diskussionswürdiges empirisches Argument zur Unterstützung für die in der Empirischen Literaturwissenschaft aufgestellte Hypothese, daß wir im Literatursystem als Ergebnis konventionalisierten Handelns polyvalente Lektüren und Lektüreergebnisse vorfinden; diese könnten dann nämlich durch jene *gruppeninternen Unterschiede in Aufbau und Struktur des jeweiligen literarischen Wissens* erklärt werden.

2. DIE SPEZIELLE FRAGE –/AUFGABENSTELLUNG DER ZWEITEN PROJEKTPHASE

In der Textverstehensforschung wird vermutet resp. hypothetisch behauptet, *Wissen über* den zu rezipierenden Lesestoff habe – als eine Variable auf der Rezipientenseite – einen bestimmbaren oder sogar bestimmenden Einfluß auf die während der Textrezeption ablaufenden Verstehensprozesse (vgl. die Diskussion über top – down/botton – up – Prozesse, van Peer 1987a).

In der zweiten Phase des KBP – Projekts wird deshalb versucht, solche Beziehungen zwischen den Variablengruppen "deklarative Wissensbestände" einerseits und "Rezeptionsprozesse" resp. "Kommunikatbildungsprozesse" andererseits näher zu betrachten.

Dazu ist es erforderlich, eine neue Methodik zu entwickeln, die es ermöglicht zu beschreiben, an welcher Stelle des gelesenen Textes (= bei welchem Inhalt, welchem "Textmarker") welche Elemente des subjektiven literarisch – deklarativen Wissens (=Konzepte) zum Einsatz kommen (ausführliche Beschreibung s.u.) und so, entlang einer Text – Achse (oder zeitlich: im Verlaufe des fortschreitenden Lesens, cf. Hauptmeier u.a. 1987, 43) ein zumindest grundlegendes Kohärenz – Erlebnis erlauben (Sinn – Konstanz nach Hörmann, 1976, 179ff.).

Ein Kohärenzerlebnis wird dann als gegeben betrachtet, wenn zentrale wahrgenommene Textmerkmale mit wichtigen Konzepten des deklarativen Wissens der Vpt in Übereinstimmung stehen oder in Übereinstimmung gebracht werden. Vom *positiven* Kohärenzerlebnis ist ein *negatives* Kohärenzerlebnis zu unterscheiden, bei dem eine solche Übereinstimmung nicht oder nur im Sinne einer Einlösung "inverser Konzepte" des deklarativen Wissens beobachtet werden kann.

Zur Prüfung der prozessualen Beziehungen zwischen "genrespezifischem Wissen" und "Kommunikatbildungsprozeß" wird ein Extremgruppenvergleich durchgeführt. D.h. es werden zu den beiden Textgenres spezifische Textbeispiele ausgewählt und nur bestimmten Vpt zur Rezeption vorgelegt, nämlich solchen, die sich im Vergleich ihres Wissens resp. ihrer erhobenen Wissensstruktur zu einem Genre besonders deutlich unterscheiden. Für diese Phase der Untersuchung werden also für jedes der beiden Genres – »Krimi« und »Märchen« – solche Vpt – Gruppen ausgewählt, die das Kriterium erfüllen, daß ihre gruppeninternen genrespezifischen Wissens – Cluster größtmögliche Distanz zum Cluster einer anderen Gruppe aufweisen.

Die den Versuchspartnern in dieser Projektphase zur Lektüre vorgelegten Texte werden nach dem Kriterium ausgewählt, daß sie einmal dem typischen und erwartbaren "Genreschema" für die in Frage kommende Gattung entsprechen bzw. ihm gerade nicht entsprechen, d.h. daß sie in dem anderen Fall das Schema zwar verwenden, aber "invers", so daß eine "einsinnige" (schematische) schemagestützte Strategie der Vpt nicht zum optimal möglichen Verstehens-Erfolg führen kann. Diese Vorgehensweise erlaubt Vergleiche nach dem folgenden Untersuchungsdesign:

Tabelle 4: Untersuchungsdesign für die zweite Phase des KBP-Projekts "Verstehensprozeß", Gruppenbildung nach kleinem, mittlerem und großem Wissenscluster

Gruppeneinteilung nach Clusterung der Wissensstrukturen				
	"kl. Cluster"		"mtl. Cluster"	"gr.Cluster"
»Märchen«				
im herkömmlichen Sinn	M2	xx	M3	N = 6
modernes/Anti – Märchen	M2	xx	M3	N = 6
"Kriminalgeschichte"	K4	K2	K3	N = 9

3. DURCHFÜHRUNG DES EXTREMGRUPPENVERGLEICHS

3.1. Auswahl der Gruppen und Vpt

Zur Erinnerung seien hier noch einmal die Ergebnisse, die durch Anwendung der Aggregationsverfahren (hierarchische Clusteranalyse und Multidimensionale Skalierung) erzielt worden sind, tabellarisch dargestellt (vgl. Burgert et al., 1989, S. 48f.).

Märchengruppe (41 Vpt) Krimigruppen (34 Vpt)							
	M2	M1	M3	K4	K2	K1	K3
Gruppenstärke	5	18	18	3	15	11	5
Strukturdef.	34,0	50,6	68,8	39,0	53,2	64,8	85,5
gem. Stkdef.	16	27	36	9	22	33	48

Tabelle 5: Übersicht über die Vpt-Gruppen, die jeweilige Gruppenstärke, durchschnittliche Anzahl an Strukturdefinitionen und Anzahl gemeinsamer Strukturdefinitionen.

Bei der Textgattung »Märchen« werden deshalb Vpt aus den Gruppen MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3 bestimmt und einander gegenübergestellt. Für das Genre »Kriminalgeschichten« werden Vpt aus KRIMI 4 mit solchen aus KRIMI 3 verglichen.

Die Auswahl der Vpt wird *faktisch* nach folgenden Kriterien vorgenommen:

Ziel ist es, diejenigen Vpt aus einer Gruppe zu bestimmen, die *möglichst gute Repräsentanten* der jeweiligen Gruppe sind. Als guter Repräsentant wird derjenige angesehen, der mit seiner individuellen quantitativen (Anzahl seiner Strukturdefi-

nitionen) und qualitativen (seiner Anzahl hochbesetzter Zeilen: $K > 1/2N$)¹⁴ deklarativen Wissensstruktur möglichst nahe an die quantitative (durchschnittliche Anzahl der Strukturdefinitionen) und qualitative (gemeinsame Strukturdefinitionen) Gruppencharakteristik herankommt. Die Anzahl von auf diese qualitative Weise ausgewählten Vpt muß aus verfahrensökonomischen Gründen auf 3 Vpt pro Gruppe beschränkt werden. Pragmatische Bedingungen des Projektes erlauben bei der hier angezeigten Anwendung der Methode der Wahl, der Methode des simultanen »Lauten Denkens«, und der anschließenden contentanalytischen Aufarbeitung der so gewonnenen verbalen Daten keine größere Teilstichprobe.

3.2. Zum Einsatz der Methode des simultanen »Lauten Denkens«

Die Methode der Wahl ist für den hier zu analysierenden Prozeß des literarischen Verstehens – "Kommunikatbildungsprozeß" – die des simultanen »Lauten Denkens«. Diese Wahl ist methodenkritisch zu begründen, und zwar im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung, im Hinblick auf die generellen methodischen Bedingungen des Verfahrens und schließlich im Hinblick auf die verfahrenstechnische Frage der Simultaneität.

Die Methode des »Lauten Denkens« ist eigentlich – von ihrem Ursprung in der Denkpsychologie und ihrer Entwicklung in der Bühler–Wundt–Debatte – als eine Methode der sprachlichen Wiedergabe gleichzeitiger (oder gerade geschehener) Denkakte anzusehen, also der "Beobachtung" von "inneren Vorgängen". Sie hat aber auch im Rahmen eher philosophischer Diskussionen eine Geschichte, in der ihr einmal eine höhere, dann wieder eine niedrigere Dignität im Vergleich zu Beobachtungen von "äußeren Vorgängen" zugeschrieben worden ist (cf. Laszlo, Meutsch & Viehoff 1988, 295f.). Entsprechend hat sich in der einschlägigen fachwissenschaftlichen Diskussion der Psychologie seit der Würzburger Schule bis hin zu der Wiederauflage der Debatte im "Psychological Review"¹⁵ der siebziger Jahre der Streit darum gedreht, ob

¹⁴Damit ist der Sachverhalt gemeint, daß eine Zeile "hochbesetzt" ist, wenn mehr als die Hälfte der jeweiligen Gruppenmitglieder den auf einer Zeile eingetragenen "Wissensbestand" in ihrem subjektiven Wissensbereich haben.

¹⁵Damit sei auf die von Nisbett und Wilson unter dem Stichwort "telling more than we can know" ausgelöste Debatte hingewiesen, die zu zahlreichen Diskussionsbeiträgen in den folgenden Jahren geführt hat (cf. Nisbett & Wilson, 1977).

- man eigentlich "wissen" kann, was man denkt (oder gerade zuvor gedacht hat);
- man eigentlich "sprachlich ausdrücken" kann, was man denkt (oder gerade zuvor gedacht hat).

Beide Problemaspekte thematisieren aus unterschiedlichen Richtungen den gleichen Sachverhalt, ob man nämlich einen Gegenstand (das Denken) beobachten kann, der im Augenblick der Beobachtung (des Wissens, der Verbalisation) *eigentlich* gar nicht mehr vorhanden ist. Oder, anders gewendet, ob man mit dem im »Lauten Denken« reproduzierten Wissen und Verbalisieren eigentlich etwas über den interessierenden und zu beobachtenden Gegenstand erfährt (das Denken) oder nur (ausschließlich nur) über das Wissen und das Sprechen (in der Handlungssituation des »Lauten Denkens«).

Da es sich dabei allemal um "kognitive" (also: "interne") Problemlagen handelt, ist von vorneherein keine dieser Fragestellungen durch "direkte" Beobachtungen empirisch zu lösen, sondern immer nur – durch indirekte Verfahren – im Hinblick auf ein zugrundeliegendes Erklärungsmodell für den Zusammenhang von Denken – Wissen – Sprechen. Mit anderen Worten: es geht nicht darum, ob die beim »Lauten Denken« einzig beobachtbaren Verbalisationen genau die internalen Strukturen des verbalisierten Denkens/Wissens reflektieren, sondern darum, daß man anhand unterschiedlicher Verbalisationen Annahmen über den zugrundeliegenden kognitiven Prozeß entwickeln oder prüfen kann (cf. Ericsson & Simon 1984; 1987; Ericsson 1988)¹⁶.

Für unsere Zwecke reicht es deshalb hier aus, folgende Grundannahmen zu skizzieren, die die Anwendung der Methode des »Lauten Denkens« methodologisch sinnvoll machen. Wir nehmen also an, daß

- unsere Vpt selbstreflexive Subjekte sind, die bewußt und willentlich den Konstruktionen zum »Lauten Denken« folgen, also keine bewußten "Täuschungsakte" vornehmen und insofern "wahrhaftige" »verbal reports« liefern¹⁷;

¹⁶Im Hinblick auf die eher philosophische Diskussion machen Ericsson und Simon damit zurecht auf die Differenz zwischen zwei völlig unterschiedlichen Objekten aufmerksam: man kann (in erkenntnistheoretischer oder philosophischer Absicht) die *Wahrheit* der Verbalisationen (Verbalisationen in ihrer – korrespondenztheoretischen – Beziehung zu dem berichteten Denkkakt) fokussieren, oder man kann – wie es methodologisch im Rahmen der kognitiven Psychologie sinnvoller und einzig begründbar ist – die »Lautes – Denken« – Verbalisationen als ("wahrhaftige") subjektive Aussagen über Denkakte und Wissensrepräsentationen betrachten und in Verifikations – /Falsifikations – Beziehung zu Modellen über kognitive Abläufe setzen (resp. zur Entwicklung solcher Modelle). Genau in diesem Sinne wird die Methode auch im wesentlichen in der neueren Kognitionspsychologie benutzt (cf. Weidle & Wagner 1982; Kluwe 1988).

¹⁷Das ist die eine der bei Klatzky erwähnten Validitätsmöglichkeiten des »Lauten Denkens«, cf. Klatzky 1989, 26. Diese Perspektive auf die "Wahrhaftigkeit" der »verbal reports« schließt ein, daß unsere Subjekte sich auch im Rahmen eines "subjektiven Irrtums" äußern können.

- unsere Vpt ihre kognitiven Operationen im Sinne einer "Informationsverarbeitung" prozessieren und entsprechend über Wissen verfügen, mit diesem Wissen operativ umgehen können (Denken) und über dieses Wissen (und den operativen Umgang mit ihm) sich äußern können (Sprechen)¹⁸.

Wenn wir diese Voraussetzungen machen, dann ist damit zugleich, allerdings nur auf einem sehr allgemeinen Niveau, festgelegt, daß wir annehmen, unsere Vpt operieren mit ihrem Wissen/Denken/Sprechen in zwei modal unterschiedlichen "Bereichen" bzw. "Rollen", nämlich einmal sozusagen als aktive "Bibliotheksbenutzer" mit bestimmten Interessen und zum anderen als relativ passive "Gedächtnisbibliothek", die für den jeweiligen Benutzer bereitsteht¹⁹.

Die damit angedeuteten weiteren kognitionspsychologischen Hintergrundannahmen (cf. de Beaugrande 1987; Viehoff 1988) zum (literarischen) Textverstehen verdienen hier fünf präzisierende Bemerkungen, um die »Laute – Denken« – Methodik theoretisch einzuordnen und in Beziehung zur generellen und speziellen Fragestellung des Projektes zu stellen:

1. Als allgemeine kognitionspsychologische Annahme zur Modellierung von »Lautem Denken« hat sich durchgesetzt, von einer Unterscheidung zwischen einem sogenannten Kurzzeit – Gedächtnis und einem Langzeit – Gedächtnis auszugehen²⁰. Für das »Laute – Denken« – Verfahren ist diese Unterscheidung insofern wichtig (cf. Ericsson 1988, 297ff.), als nur das verbalisiert werden kann, was im (begrenzt aufnahmefähigen) Kurzzeitgedächtnis (resp. Arbeitsgedächtnis) aktiviert ist und dort – unter Rückgriff auf das Langzeit – Gedächtnis – als informationelle Struktur²¹ für die jeweilige Informationsverarbeitungssequenz zur Verfügung steht. Wegen

¹⁸Diese Perspektive auf die "Informationsverarbeitung" als basale Modellannahme entspricht der zweiten von Klatzky, a.a.O., erwähnten Validitätsmöglichkeit des »Lauten Denkens«: daß dieses nämlich geeignet sein kann, "eine valide Beschreibung der zu berichtenden Informationsverarbeitungsaktivitäten" zu liefern. Den Hinweis auf Klatzky hat L. Kramaschki gegeben.

¹⁹Wir blenden die Frage der Gedächtnismodelle, also vor allem die Frage der unterschiedlichen Formen der Wissensspeicherung und –repräsentation, der diversen Vorschläge und Modelle zum "Abrufen" von Wissen aus den "Speichern" et cetera pp. hier bewußt aus, weil diese Studie nicht darauf zielt, Details solcher Modelle zu prüfen oder weiterzuentwickeln. Wir berücksichtigen jedoch mit dem Bild vom "Bibliotheksbenutzer" und seiner "Bibliothek" die in den Forschungen zu diesem Problem weithin (konsensuell) akzeptierte modelltheoretische Annahme einer Unterscheidung von aktivem "Arbeitsgedächtnis" und passivem "Langzeitgedächtnis" (cf. Wender, Colonius & Schulze, 1980; Wessels 1986).

²⁰Dabei ist in der neueren Diskussion die "Aktivitätsidee", die mit der Annahme eines Kurzzeit – Gedächtnisses schon immer verbunden war, noch stärker gemacht worden und hat zur Etablierung einer zusätzlichen Annahme geführt, dem sogenannten "Arbeitsgedächtnis". Dessen Grenzen sind nicht immer klar mit denen zwischen Langzeit – und Kurzzeitgedächtnis in Übereinstimmung zu bringen, cf. Baeriswyl 1989. (Hinweis von L. Kramaschki)

²¹Je nach Theoriefamilie werden dazu die Begriffe "chunk", "M.O.P.", "Schema", "subjektive Theorie" und ähnliches benutzt, vgl. Viehoff 1988.

dieser "zweistufigen" Modellannahme (Interaktion zwischen Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis) geht die »Laute – Denken« – Methodologie davon aus, daß "the optimal verbal report of a cognitive process is obtained when subjects verbalize new thoughts as the thoughts first enter attention as part of the subjects' efforts to complete a task" (Ericsson 1988, 298); denn während das "Heraussuchen" und "Reaktivieren" und "Prozessieren mit Erinnerungsinhalten" (vor allem, wenn es gut trainiert oder alltäglich ist) nicht bewußtseinspflichtig (oder nicht in allen Teilen bewußtseinsfähig) ist, sind solche aufmerksamkeitsregenden *Schritte zum Erfolg* bewußtseinsfähig oder sogar bewußtseinspflichtig (cf. Viehoff 1983; Groeben & Vorderer 1988, 5f.).

2. Damit ist das Problem angesprochen, wie im Rahmen des »Lauten Denkens« die "Übersetzung" vom stimmlosen kognitiven Operieren zum "Verbalisieren" gedacht werden muß, wie also die Modellierung von »Lautem Denken« erfolgt. Offensichtlich bevorzugt wird in der einschlägigen Diskussion eine Art "Eisberg" – Modell, d.h. nur die "Spitze" (information in attention) ist sichtbar und kann relativ offen beobachtet und "vermessen werden". Auch für die weitergehende Frage, welche Formen von "Verbalisation" also "über der Wasseroberfläche" zu beobachten sind und wie diese mit der "trägen Masse" unterhalb in Verbindung stehen, bietet und geht die bisherige methodologische Reflexion des »Lauten Denkens« eher einfache, pragmatische Lösungswege (cf. Steen 1990). Ericsson und Simon (1984; 1987) unterscheiden zwischen einer "level – 1 – verbalization" und einer "level – 2 – verbalization". Die erste Form der Verbalisation von "information in attention" zeichnet sich dadurch aus, daß es einen quasi "natürlichen" Automatismus der Übersetzung gibt, etwa im Sinne eines schon vorhandenen "inneren Sprechens" (also einer "orally encoded information"), das nun in der "Lauten – Denken – Situation" nur veräußert werden muß. Für alle anderen Fälle, in denen die "information in attention" nicht sprachlich im Kurzzeit – Gedächtnis repräsentiert ist, muß dieser Schritt noch erst vollzogen werden, bevor es zu einer "Verbalisation" kommt (das ist dann der Fall der "level – 2 – verbalization")²². Wir nehmen in unserem Projekt keine Zeitmessungen vor, weil wir durch unten näher erläuterte Verfahrensregeln gesichert haben, daß die von den Vpt zu aktivierenden Wissensbestände beim Lesen der genretypischen Texte im wesentlichen alle "sprachlich" encodiert vorliegen und wir zudem eine sprachlich gut trainierte Gruppe von Vpt ausgewählt haben, die der Spontanitätserwartung der Methode entsprechen kann.

²²Empirisch drückt sich die Differenz zwischen den beiden "levels of verbalization" in einer unterschiedlichen Verbalisationsdauer aus.

Die Unterscheidung der beiden "levels of verbalization" ist jedoch insofern hier zu erwähnen, weil sie im Zusammenhang zu sehen ist mit einer dritten modelltheoretischen Grundannahme des »Laute – Denken« – Verfahrens.

3. Das »Laute Denken« ist eine ergebnisorientierte Technik der Datenerhebung, die zur Rekonstruktion von prozessualen Voraussetzungen der jeweiligen Ergebnisse benutzt werden kann. Damit soll gesagt sein, daß – wegen der unter 1. und 2. erwähnten Bedingungen – »Lautes Denken« mit den "information in attention" nur die wesentliche Informationssequenz der aktuellen kognitiven Verarbeitung empirisch in den Blick nimmt, nicht aber "the retrieval and recognition processes that bring the information into attention" (Ericsson 1988, 299). Alle über das direkt verbalisierte "Denken" hinaus von der Vpt erfragten Kontexte dieses sequentiellen Ergebnisses stehen deshalb unter dem Vorbehalt, daß es sich dabei nicht mehr um "level – 1 –" oder "level – 2 – verbalizations" handelt, sondern um – in Fortführung des Schemas – "level – 3 – verbalizations". Das aber sind Verbalisationen, die eine Vpt unter anderen als Spontaneitätsbedingungen macht, nämlich unter bewußten, das heißt: verantwortlichen Reflexionsansprüchen. Entsprechend müssen hier von der einfachen subjektiven Attribution bis hin zu "normal science" – Spekulationen alle Reaktionsmöglichkeiten der Vpt in Betracht gezogen werden.

Im Rahmen der Verfahrensweise in diesem Projekt haben wir auch "level – 3 – verbalizations" erhoben, allerdings in einem genau spezifizierten Kontext: nämlich dem des zuvor bei den Vpt erhobenen genretypischen Schemas zu "Märchen" resp. "Krimi". Die dazu erhobenen Daten bilden also keine beliebigen (und beliebig spekulativen) Beobachtungsberichte, wie Nisbett und Wilson (1977) kritisch zur Methode einwenden, sondern Berichte, aus denen eine – vom aktuellen Lese – prozeß zeitlich distanzierte – Einschätzung des je vorliegenden Textmaterials unter den Bedingungen des "Anwendungserfolgs" des Schemas stattfindet.

4. Schließlich muß, diesem Gedanken folgend, auf die Funktion solcher Schemata (oder "subjektiven Theorien") beim »Lauten Denken« resp. beim dabei zu erforschenden Verstehensprozeß eingegangen werden.

Geschichtenschemata, als aktualisierte "Gattungen" im eingangs erörterten Sinne, dienen zur konzeptuell gesteuerten Verarbeitung eines Textes. Ohne eine solche konzeptuelle Steuerung ist kein "Verstehen" möglich, oder – als weitergehende Überlegung –: je besser ein Schema die Verarbeitung eines gegebenen Textmaterials erlaubt, um so besser (leichter, reichhaltiger, kohärenter, ...) ist das Verstehensergebnis (cf. de Beaugrande 1987, 76ff.). Allerdings sind sich von Beginn an auch alle "Schematheoretiker" darin einig gewesen, daß mit dem Konzept

"Schema" zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Modellierung des Verstehensprozesses von Texten vorliegt²³. Ohne hier die Forschungsgeschichte dazu erneut zu rekapitulieren²⁴ kann das aus dieser Diskussion resultierende Modell von "Top – Down" und "Bottom – Up" als bisher plausibelstes Verfahrensmodell für Textverstehensprozesse auch hier zugrundegelegt werden. Das bedeutet jedoch, daß eine methodische Überprüfung der wechselseitigen Beziehungen beider "Vektoren" nur dann erfolgen kann, wenn die Voraussetzungen auf beiden Seiten objektiviert sind: also einerseits das "Wissen", andererseits der "Text".

In der "Bottom – Up" – Forschungstradition sind nur sehr elaborierte Versuche unternommen worden, die "Materialität" des Textes zu strukturieren (Stichwort: Propositionen, cf. Petöfi & Olivi 1988). Sofern die bei der Textverstehensforschung verfolgten Detailziele es notwendig machen, einen sehr genauen "Meßpunkt" auf der Textseite (über quasi theoretisch postulierte "common sense" Verfahren) zu definieren, ist dagegen auch methodisch nichts einzuwenden²⁵. In unserem Fall ist die Problemlage jedoch derart, daß eine detaillierte, etwa propositionale Rekonstruktion des gesamten im Experiment vorgelegten Textmaterials nicht erforderlich ist, weil wir die Beobachtung, *welche* von allen Textelementen die Vpt wahrnehmen und für ihre "Verstehensoperationen" nutzen, durch direkte Beobachtung und zeitliche Parallelisierung von »Lautem Denken« und sequentialisiertem Textmaterial hinreichend gut sichern können²⁶. Ob die von den Vpt gewählten und berücksichtigten Textmerkmale die "entscheidenden" Textmarker sind oder nicht,

²³Um dazu einen der "Nestoren" der einschlägigen Forschung zu zitieren: "A schema provides a type of information that is useful in guiding comprehension and a base of information upon which to construct the inferences that are necessary to understand connected text. A schema also provides a retrieval mechanism in the form of temporally guided search plan, as well as a reconstructive mechanism to fill in gaps in memory. But it was never meant to exclude or to account for the effects of sentence structure, word frequency, emotional value of material, rhymes, or a host of other kinds of information available to the rememberer" (Mandler 1982, 309 f.).

²⁴Vgl. dazu etwa die Forschungsberichte von de Beaugrande (1987) und Viehoff (1988). Man kann sagen, daß durch die Forschungen von Roger Schank und Robert Abelson (und Nachfolgern) eher die Top – Down – Komponente prominent gemacht worden ist, während die Forschungen von Walter Kintsch und Teun A. van Dijk (und Nachfolgern) klar gemacht haben, daß Verstehensprozesse ohne "bottom up" nicht zu rekonstruieren sind.

²⁵Einwände sind dann allerdings sinnvoll, wenn solche Textbeschreibungsmodelle nicht allein aus methodischen Gründen, sondern mit dem Ziel vorangetrieben werden, endgültige (auch semantische) Beschreibungen eines Textes zu liefern. Dann würde das "kognitiv – konstruktive Paradigma" der neueren Kognitionspsychologie verlassen, was zu begründen wäre.

²⁶In der Anfangsphase des Projekts haben wir zudem für eine Kafka – Parabel ("Vor dem Gesetz") eine solche "textwissenschaftliche" Beschreibung (von E. Sözer, im Rahmen des Text – Welt – Modells von J.S. Petöfi) anfertigen lassen und in einem Pilotexperiment dessen empirische Relevanz zu rekonstruieren versucht. Der textwissenschaftliche Arbeitsaufwand stand dabei in keinem vertretbaren Verhältnis zu der heuristischen Bedeutung, die der Bestätigung resp. Verwerfung bestimmter textwissenschaftlicher Beschreibungen durch die "Laute – Denken" – Daten von Vpts zukamen.

wollen wir hier aber nicht im Hinblick auf eine propositionstheoretische Beschreibung des Textmaterials entscheiden, sondern im Hinblick auf das subjektive Ergebnis, das die Leser erzielen, und im Hinblick auf das Wissen, das sie auf dem Weg zu diesem Ergebnis einsetzen. Wir wollen bei der Erforschung der "Top – Down" – "Bottom – Up" – Interaktion unserer Leser, die wir beobachten, ja gerade die spezifische Bedeutung zu erhellen versuchen, die dem genrespezifischen Wissen *und* die dem Text in der aktuellen Lektüresituation zukommt.

5. Schließlich muß beim »Lauten Denken« prinzipiell bedacht werden, wie es situativ an die interessierende "kognitive Handlung" angebunden wird: als gleichzeitiges oder als nachfolgendes »Lautes Denken«. Die dazu vorliegende Forschungsdiskussion läßt gegenwärtig (noch) nicht zu, die jeweiligen Effekte genau einzuschätzen oder gar – je nach Fragestellung – gezielt verfahrenstechnisch einzusetzen (cf. Ericsson 1988; Steen 1990). Es scheint aber so zu sein, daß – vor allem vor dem Hintergrund der Annahmen des Ericsson – Simon – Modells und zur Abwehr des "telling more than we can know" – Arguments – das gleichzeitige²⁷ »Laute Denken« gegenwärtig die meisten sinnvollen Begründungen und empirischen Anwendungen erlaubt (cf. Deffner 1984; 1988). Wir verfahren deshalb in diesem Projekt entsprechend, indem wir die Vpt instruieren, sich jeweils "sofort" zu den je vorliegenden Textmaterialien (untergliederte Sequenzen) zu äußern. Wir berücksichtigen allerdings auch eine "ex – post" – Bewertung des je eigenen Vorgehens bzw. der je erzielten Ergebnisse durch die Vpt am Schluß des Versuchs, wenn und indem die Vpt ausdrücklich Gelegenheit haben, den ganzen Text im Zusammenhang noch einmal zu lesen und zu kommentieren.

3.3. Textmaterialien

Der (indirekte) Zugriff auf Prozesse des Textverstehens geschieht also hier mit simultanem »Lauten Denken«, d.h. die ausgewählten Vpt bekommen einen Bei –

²⁷Der Begriff "gleichzeitig" darf nicht mißverstanden werden: er bezeichnet – im Gegensatz zu einem "Lauten – Denken", das nach abgeschlossener Lektüre eines Textes stattfindet – die Anwendung des Verfahrens nach jeweils kurzen Satz – oder Absatzstücken innerhalb eines längeren Textes. Auch in dieser Situation ist das »Laute – Denken« natürlich nicht in irgendeinem Sinne tatsächlich "zeitgleich" mit dem verbalisierten Prozeß. Ein weiteres Mißverständnis könnte darin bestehen, daß "gleichzeitig" mit "gleich" verwechselt wird. Es wird nicht eine Gleichsetzung von kognitiver Operation und Verbalisation postuliert oder erwartet, sondern im "gleichzeitigen" »Lauten – Denken« wird (so die methodische Idee) »sogleich« das zuvor Gedachte zum Ausdruck gebracht, und zwar ohne weitergehende zusätzliche Reflexionen (über das Gedachte, über die Verbalisationssituation, über Modi des internen Beobachtungsverfahrens eigener Gedanken etc.) und in der Erwartung, daß die Versuchspartner keine Gelegenheit zu (bewußten) Attribuierungen finden.

spielttext aus dem jeweiligen Genre vorgelegt, rezipieren ihn in kleinen überschaubaren "Portionen" resp. Sätzen (cf. Fletcher 1986) und werden durch eine entsprechende Instruktion (vgl. dazu Anhang II) angehalten, alles zu berichten, was ihnen zum gerade rezipierten Abschnitt einfällt.

Für die Textgattung »Märchen« wurden zwei Textvorlagen ausgesucht, ein "normaler" Märchentext, der aber vermutlich den Vpt nicht bekannt war – also nicht aus der Sammlung der Grimm's –, nämlich das Märchen von »Hans Dumm«, und ein "moderner" Märchentext (ein Antimärchen) zur Kontrastierung und Störung, nämlich das »Märchen vom Fräulein Pollinger«.

Für die Gattung "Kriminalgeschichte" wurde ein Kurzkrimi mit dem Titel »Die Haarklemme« ausgewählt und vorgegeben (alle Texte und bibliographischen Angaben siehe Anhang III).

Die Überlegungen, die zur Auswahl dieser Texte geführt haben, sind kurz zu nennen: die Texte mußten den erhobenen (durchschnittlichen) genretypischen Schemata unserer Versuchspersonen, so wie wir sie in der ersten Untersuchungsphase erhoben hatten, entsprechen resp. sie in zentralen Punkten variieren, die Texte mußten ungefähr gleich lange Lesezeit beanspruchen, sie mußten schließlich systematisch in eine gleiche Anzahl von Sätzen bzw. Satzrupeln zerlegbar sein.

3.4. Präsentation der Textvorlagen

Die Textvorlagen können und sollen beim simultanen »Lauten Denken« nicht an einem Stück fortlaufend gelesen und verarbeitet werden, da sie dafür zu umfangreich sind und da Erfahrungen zeigen, daß Vpt dann durch das primäre Interesse an der Geschichte (von der Instruktion) fortgetragen werden. Folglich muß eine Präsentationsform in "Portionen" gefunden werden. Diese Textportionen sollen einerseits so klein gehalten werden, daß nicht zu viele kognitive Prozesse in der Abfolge der Rezeptionsschritte auftreten. Dies hätte unerwünschte Folgen haben können der Art, daß z.B. ein Erinnerungseffekt auftritt, d.h. daß aus einer Reihe von Kognitionen die ersten und die letzten mit größerer Wahrscheinlichkeit genannt werden. Da die erwartbare Ausbeute an offen berichteten Prozeßkognitionen aus prinzipiellen Erwägungen (vgl. die Diskussion der Bewußtseinspflichtigkeit solcher Prozesse) sowieso nicht sehr groß sein konnte, hätte dies besonders – negativ – zu Buche schlagen können.

Andererseits darf der Text auch nicht zu zerstückelt präsentiert werden, damit nicht, ausgelöst durch diese artifiziellen Rezeptionsbedingungen, zu viele Kogni-

tionen berichtet werden, die sich genau um diese artifizielle Untergliederung der Rezeptionssituation drehen. Unsere Textpräsentation soll noch in vergleichbarer Nähe zum Lesen in Alltagssituationen bleiben und damit *mindestens* Sinneinheiten auf Satzebene enthalten.

Die beiden Märchen sind kurz, d.h. finden auf jeweils einer gedruckten Seite Platz. Da hier gleichzeitig die Informationsdichte pro Satz höher ist als im Krimi (vgl. Groeben 1982, 153), wird für das »Laute Denken« zu den Märchen eine Satz – für – Satz – Präsentation gewählt (Anzahl der Sätze für beide Märchen: 17).

Der als Text längere "Kurz" – Krimi »Die Haarklemme« ist von uns in 19 Abschnitte zerlegt worden, die bestimmbare inhaltlich – zusammenhängende Einheiten umgreifen wie z.B. "Eröffnungssituation", "Auftreten des Kommissars", "Verhör", "Verdächtige", "Corpus delicti", etc. (s. Anhang III, S. 74ff.). Da der Text insgesamt umfangreicher und die Informationsdichte pro Satz niedriger ist, hätte hier eine Satz – für – Satz – Präsentation das Wahrnehmen und Erkennen des Text – (sinn)es unnötig verzögert und damit die angestrebten Beobachtungen erschwert.

3.5. Durchführung des »Lauten Denkens«

Vor der konkreten Durchführung des »Lauten Denkens« hat jeder Vpt noch einmal Gelegenheit, die Wissensstruktur seines deklarativen Wissens, wie zuvor rekonstruiert, aufzufrischen: er bekommt die handschriftlich aufgezeichnete Struktur von damals vorgelegt und kann sie nochmals in wenigen Minuten durchsehen. Diese Struktur bleibt auch während des gesamten »Lauten Denkens« sichtbar vor jedem Vpt an einer Pinnwand im Experimentierraum, so daß es eine permanente optische Hilfestellung für jeden Vpt gibt, "seine" Wissensstruktur zu erinnern.

Danach wird jeder Teilnehmer über die vorgesehene Aufgabe der Sitzung informiert bzw. instruiert (Instruktion s. Anhang II). Für alle Vpt gibt es zu diesem Zeitpunkt noch eine kleine Einübung in das »Laute Denken«.

Dazu wird – projektunspezifisch – eine einfache Denksportaufgabe gestellt: eine dreiseitige Holzpyramide (Tetraeder) muß aus zwei asymmetrischen Holzstücken zusammengesetzt werden. Die Vpt werden informiert, daß es nicht eigentlich um die Lösung des inhaltlichen Problems geht, sondern darum, möglichst viel von dem spontan zu äußern, was ihnen bei ihren Lösungsversuchen "durch den Kopf geht". Bei diesem spielerischen "warming up" in »Lautem Denken« konnten noch unsichere Vpt durch den VL unterstützt sowie bereits selbständig laut Denkende für ihre Äußerungen resp. für ihr erwartungskonformes Verhalten verstärkend ge –

lobt werden. Damit ist durch die Bearbeitung eines für alle Vpt vergleichbaren Denkproblems auch gesichert, daß alle Vpt eine ungefähr gleiche Vorstellung davon erwerben konnten, was »Lautes Denken« ist und was sie zu tun haben würden, wenn sie für den folgenden Versuch instruiert würden, "laut zu denken".

Danach ist die Mappe mit dem entsprechenden Beispieltex t zu den Textgattungen in der jeweiligen Darbietungsform (also satzweise Präsentation der Märchentexte und abschnittsweise Präsentation der Kriminalgeschichte) vorgelegt worden, und zwar mit der schriftlich formulierten und vom Versuchsleiter noch einmal mündlich vorgetragenen Bitte, nun mit dem »Lauten Denken« zu beginnen. Während des gesamten Experiments ist ein Versuchsleiter im Raum anwesend gewesen und hat das »Laute Denken« mit einem Kassettenrecorder aufgezeichnet.

4. AUSWERTUNG DES LAUTEN DENKENS

Die Grundlage für alle weiteren inhaltlichen und formalen Auswertungen des »Lauten Denkens« unserer Vpt sind die wörtlich transkribierten Bandaufnahmen der Sitzungen, die in der Regel ca. 1 Stunde dauerten.

Folgende Zielideen bestimmen die contentanalytische Auswertung dieser Protokolle:

- 1) Es soll zunächst einmal grundsätzlich festgestellt werden, ob im »Lauten Denken« zu einer konkreten Textvorlage überhaupt Begriffe und Konzepte vorkommen, die von demselben Vpt auch schon in seiner Wissenstruktur zur betreffenden Textgattung verwendet worden sind²⁸.
- 2) Bei positiver Beantwortung kommen weitergehende Fragen hinzu: Welche und wie viele Konzepte werden wiederverwendet und in welchem Kontext? D.h. trifft ein Konzept auf einen Text-Sachverhalt zu, auf den mit ihm Bezug genommen wird, oder im Gegenteil: trifft ein invers formuliertes Konzept zu?
- 3) Die auf den Antworten zu 1. und 2. aufbauende weitere Frageperspektive lautet: Werden von mehreren Vpt bestimmte Konzepte häufig verwendet? Gibt es nach Inhalt oder Anzahl der Konzepte in Abhängigkeit von den Textvorlagen Regelmäßigkeiten der Anwendung und Verwendung? Oder gibt es Regelmäßigkeiten nur bezüglich der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Vpt-gruppe?

Aus der reinen Beobachtung des gemeinsamen Auftretens von kognitiven Konzepten (aus der Wissensstruktur) und (zugeordneten) Textstellen im »Lauten Denken« kann noch nicht ein definitiver oder überzeugender Schluß gezogen werden, ob und inwieweit und in welcher Richtung solche deklarativen Wissenslemente das Textverstehen beeinflussen oder – vice versa – ob und wieweit und in welche Richtung der Text die Aktivierung von deklarativem Wissen "triggert". Die Frage ist natürlich allemal nicht entscheidbar, ob ein bottom-up oder ein top-down-Textverstehensprozeß vorliegt, weil es sich dabei nur um zwei Vektoren eines Handlungsfeldes handelt und nicht um völlig unabhängige Variablen. D.h., eine Frage derart, ob denn während des Lesens der Textvorlage ein im Langzeitgedächtnis gespeichertes Konzept aufgerufen wird, das dann und nur dann als Äußerung im »Lauten Denken« auftaucht, oder ob bei einem Verstehenspro-

²⁸Zur Erläuterung: der Versuch fand zwar im gleichen Raum statt, in dem zuvor zu Beginn der Sitzung dem Vpt noch einmal an einer Pinn-Wand "seine" Wissensstruktur aus der ersten Versuchsphase gezeigt worden ist, während des eigentlichen Lese- und Verbalisationsaktes saßen die Vpt aber mit dem Rücken zu dieser Wand, keiner hat auch in irgendeiner Weise *direkt* auf diese abgebildete Struktur während des »Lauten-Denkens« zugegriffen.

zeß zusätzlich herangezogenes (ebenfalls gespeichertes) Weltwissen z.B. ein Verstehenproblem "lösen hilft", indem nun eine die textuelle Inkonsistenz auflösende Sichtweise eingenommen werden kann, die dann und nur dann verbalisiert werden kann, etc., ist nicht durch die Isolation einer der Variablen beantwortbar, sondern nur mit dem Versuch, die tatsächliche handlungspsychologische Relevanz eines bestimmten Vektors (Wissen) in Beziehung zu einem anderen (Text) empirisch zu bestimmen.

Um die kognitiven Konzepte (aus der Wissensstruktur der Vpt) und jeweils im Lese- und Verstehensprozess bezügliche "Textmarker" möglichst valide zuzuordnen, läuft die konkrete contentanalytische Auswertung der verbalen Daten deshalb folgendermassen ab: Zwei Auswerter arbeiten gleichzeitig am »Lauten Denken« eines Vpt. An einer Pinnwand vor den beiden ist die Wissensstruktur des Vpt zum betreffenden Genre entfaltet. Dann werden nacheinander diejenigen Abschnitte des »Lauten Denkens« zur Auswertung herangezogen, die sich auf die dazugehörige Text-Präsentations-Einheit beziehen. Beide Auswerter bestimmen nun, welche der Konzepte der Wissensstruktur im jeweiligen Abschnitt des »Lauten Denkens« vorkommen. Ein Konzept kann entweder in gleichem Wortlaut (wie in der Wissensstruktur) oder in umschriebener Form, aber evident gleichem Sinn, verwendet werden, und es kann in der Textvorlage explizit vorkommen, oder erst nach einer gewissen Interpretationsleistung genannt werden. So kann z.B. das Konzept "Einleitungsformel" genannt werden und der erste Satz des Märchens beginnt tatsächlich mit "Es war einmal ..." oder es wird das abstraktere Konzept "typische Märchensprache" verwendet, welches (selbstverständlich) im Märchentext nicht direkt auftaucht, aber doch seine konkrete Manifestation in Wortwahl und Satzgestaltung (Syntax) hat und damit begründet nachvollziehbar ist. Darüber hinausgehende oder danebenliegende sinnvolle Aussagen werden ebenfalls ausgewertet, d.h. als Textkommentar oder Meta-Äußerung festgehalten (ausgezählt).

Läßt sich ein kognitives Konzept feststellen, so wird geprüft, ob das Konzept im positiven oder negativen Sinn auf den Text zu beziehen ist. Ein Beispiel: in einem Satz wie "Hier ist die Sprache ganz typisch für ein Märchen" wird das Konzept "Märchensprache" in zutreffendem, positivem Sinn verwendet. Dagegen wird eine Charakterisierung wie "die Sprache klingt viel moderner; sie ist eher sachlich oder sozialkritisch" als Verwendung des Konzepts "Märchensprache" in kontrastierendem, negativem Sinn gewertet und von uns als 'inverses Konzept' bezeichnet (Notation: -Märchensprache). Damit lassen sich 2 Textachsen (sequentielle Anordnung der Abschnitte der Textvorlage; gleiche sequentielle Anordnung der Abschnitte Lauten Denkens) übereinanderlegen und in erster heuristischer Approximation Kongruenzen bestimmen, d.h. angeben welche und wieviele Konzepte in

welchem Verwendungssinne (dichotomisiert: positiv oder negativ) im »Lauten Denken« vorkommen. Durch das Auszählen der gesamten geäußerten Sinn – Einheiten beim »Lauten Denken« läßt sich darüberhinaus bestimmen, wie ausführlich und differenziert sich ein Vpt zu einem gerade gelesenen Textabschnitt äußert. Es liegt nahe, zu prüfen, ob es hier Gruppenunterschiede gibt, da ja auch die Aggregationsverfahren die Gruppen nach diesem quantitativen Merkmal (Umfang der Strukturen) zusammengestellt haben.

Das folgende ausführliche Beispiel soll unsere Vorgehensweise verdeutlichen. Es wurde der Text des Märchens »Hans Dumm« gewählt sowie das »Laute Denken« eines Versuchspartners (41). In der rechten Spalte sind diejenigen Konzepte aus dem individuellen deklarativen Wissensbestand dieses Vpt angegeben, welche nach übereinstimmenden Rating von zwei Auswertern im transkribierten Text des »Lauten Denkens« vorkommen. In der Spalte links davor sind die von denselben Ratern als unterscheidbar betrachteten Sinneinheiten des »Lauten Denkens« aufgelistet. Sie zeigen noch einmal deutlich, welche "Gedanken" dem Vpt bei oder kurz nach der Textrezeption "durch den Kopf gegangen" sind. Hier können Textmerkmale aufgegriffen bzw. Textkommentare, Meta – Äußerungen (z.B: Selbstreflexion) oder eben Konzepte des deklarativen Wissens (re)produziert werden. Diese Anzahl insgesamt geäußelter unterscheidbarer Sinneinheiten zeigt an, wie differenziert und elaboriert die Rezeption einzelner Textabschnitte vonstatten geht und steht – möglicherweise – in Beziehung zum Umfang des deklarativen Wissens. Dies genauer zu prüfen, dienen die folgenden Analysen.

Das folgende Schaubild zeigt – an der ausgewählten kurzen Sequenz – die insgesamt vier Untersuchungsebenen, die bei dem hier entwickelten Auswertungsverfahren parallelisiert und dann unter Bezug aufeinander analysiert werden können. Die forschungslogische Verbindung zwischen diesen Ebenen ist nicht (in erster Linie) statistischer Art (Korrelation), sondern leitet sich aus handlungstheoretischen Hintergrundannahmen ab: danach nämlich sind die zeitlich hier eng aufeinander folgenden Ereignisse A (= Lesen eines bestimmten partialisierten Textabschnittes) und B (= Äußern eines bestimmten Gedankens, eines Gefühls, einer Meta – Reflexion) als eine, auch jenseits der konkreten Erhebungssituation, stabile Handlungssequenz anzusehen.

Beispiel: Schaubild zur Parallelisierung der vier Untersuchungsebenen

Märchentext	»Lautes Denken«	Sinn-einheiten	Kon-zepte
Es war ein König, der lebte mit seiner Tochter, die sein einziges Kind war, vergnügt: auf einmal aber brachte die Prinzessin ein Kind zur Welt, und niemand wußte, wer der Vater war; der König wußte lange nicht, was er anfangen sollt, am Ende befahl er, die Prinzessin solle mit dem Kind in die Kirche gehen, da sollte ihm eine Citrone in die Hand gegeben werden, und wem es die reiche, solle der Vater des Kindes und Gemahlin der Prinzessin seyn.	Ja, so ... das eine, was hier auch zum Anfang paßt, na, wo es steht, weiß ich jetzt nichts, also "es war einmal", unbestimmte Vergangenheit, König und Tochter, ich weiß nicht, ob ich das hier auch mal drin hab, aber, ist halt viel damit bei, Tochter ist meist auch das einzige Kind, ja und dann eben - wie soll man's sagen - so mit Magie, d.h. eben halt die Zitrone, und wem es die gibt, so das sogenannte Gottesurteil vielleicht auch. Das ist das, was mir hier so einfallen würde, also ich würd's nen ziemlich typischen Anfang zwar finden, aber nicht, was es war, war mir eben nicht bekannt, deshalb bin ich darüber ein bißchen gestolpert.	*Eröffnung mit "Es war einmal" *Zeit: unbestimmte Vergangenheit *Personen: König und Tochter *Magie: Problem-lösung über Zitrone *dahinterstehende Vorstellung: Gottesurteil *Selbstreflexion: über unbekannten Beginn der Geschichte "gestolpert"	Einleitungs-floskel unbestimmte Vergangenheit Personen des Königshofes Märchenwelt
Das geschah nun, doch war der Befehl gegeben, daß niemand als schöne Leute in die Kirche sollten eingelassen werden.	Also, ich nehm nun gleich mal an, daß wahrscheinlich irgendein Nicht-So-Schöner oder zumindest der da nicht bei ist, der am wenigsten Schöne der Vater wäre, weil also irgendwie immer - so der Trick von wegen "Die innere Schönheit zählt" oder "Man soll sich nicht vom Äußeren blenden lassen" - viel für mich beim Märchen damit zugehört. Das würde ich also auch noch sehr typisch finden.	*Moral: die innere Schönheit zählt *Erwartung: ein Nicht-So-Schöner wird ausgewählt als Vater, d.h. ein "unerwartetes" Ereignis	Gegensatz: Schön vs. häßlich Übersinnliche Mächte

(Fortsetzung)

Märchentext	»Lautes Denken«	Sinn-einheiten	Kon-zepte
Es war aber in der Stadt ein kleiner, schiefer und bucklichter Bursch, der nicht recht klug war, und darum der Hans Dumm hieß, der drängte sich ungesehen zwischen den anderen auch in die Kirche, und wie das Kind die Citrone austheilen sollte, da reichte es sie dem Hans Dumm.	Na gut, das ist, na ja, ist eigentlich umgekehrt wie ich es eben meinte, es so also schon einmal ein, na wie es hier steht: "kleiner, schiefer Bucklichter" darein gequetscht und ich würde jetzt annehmen, daß es hinterher doch noch 'n toller Prinz wird, aber es ist aber erst mal wieder am Anfang praktisch, daß das Gegenteil eintritt von dem, was man will, um am Ende mit 'nem glücklichen "Happy-End" wieder raus, happy rauszukommen.	*logischer Widerspruch: Vpt ist über "unerwartete Wendung" überrascht *Erwartung: Verwandlung von häßlich zu schön *Erwartung: Happy-End, Moral	Happy-End Konflikt-lösung : Gutes und Schönes
usw.			

5. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

5.1. Quantitativ – contentanalytische Ergebnisse

Tabelle 6: Gesamtübersicht zu den genretypischen "homogenisierten" Extrem – Gruppen und zu den Verteilungsverhältnissen in Bezug auf die Strukturdefinitionen

Textvorlage							
	»Hans Dumm«		»Haarklemme«		»Frl.Pollinger«		
Vpt – Gruppe	M2	M3	K4	K2	K3	M2	M3
durchschnittl. Anzahl Strukturdefinitionen	33.8	64.9	39.0	53.2	91.0		
Anzahl der Struktur – definitionen der gemein – samen Strukturen	16	36	9	22	43		
Anzahl (+) w.v. durchschnittl. Konzepte	7.3	8.7	5.0	8.0	8.0	2.7	1.7
Anzahl (–) w.v. durchschnittl. Konzepte	0.7	0.7	1.0	1.7	1.0	4.0	6.7
Summe der w.v. Konzepte (+) und (–)	8.0	9.4	6.0	8.7	9.0	6.7	8.4
durchschnittl. Anzahl der Äußerungen (Ideen – einheiten) im »Lauten Denken«	17.0	28.6	28.0	28.3	28.7	16.6	34.4
Anzahl der Präsentations – einheiten (=Seiten der Textvorlage)	19			19		29	

1) Vergleich der Gruppen MÄRCHEN 2 mit MÄRCHEN 3

(Textvorlage: »Hans Dumm«).

- *die Gruppe MÄRCHEN 3 verwendet beim »Lauten Denken« mehr unterschiedliche Konzepte als die Gruppe MÄRCHEN 2 (9,4:8,0).*
- *Die Gruppe MÄRCHEN 3 produziert weit mehr Äußerungseinheiten als MÄRCHEN 2 (28,6:17,0).*

Diese beiden Teilergebnisse zeigen, daß sich beim »Lauten Denken« zum Märchentext »Hans Dumm« die schon im deklarativen Wissen festgestellte quantitative Unterschiedlichkeit der beiden Vpt-Gruppen MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3 wiederholt: Die Gruppe MÄRCHEN 3 hat das umfangreichere deklarative Wissen, äußert sich ausführlicher beim »Lauten Denken« und verwendet hierzu mehr unterschiedliche Konzepte als die Gruppe MÄRCHEN 2.

2) Vergleich der Gruppen MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3

(Textvorlage: »Frl. Pollinger«).

- *Die Gruppe MÄRCHEN 3 verwendet beim »Lauten Denken« mehr unterschiedliche Konzepte als die Gruppe MÄRCHEN 2 (8,4:6,7).*
- *Die Gruppe MÄRCHEN 3 produziert deutlich mehr Äußerungseinheiten als Gruppe MÄRCHEN 2 (34,4:16,6).*

Auch diese beiden Teilergebnisse zeigen, daß sich beim »Lauten Denken« zum Märchentext »Frl. Pollinger« der schon im deklarativen Wissen festgestellte Unterschied zwischen den beiden Gruppen MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3 wiederholt: Wieder hat die Gruppe MÄRCHEN 3 das umfangreichere deklarative Wissen, äußert sich ausführlicher beim »Lauten Denken« und verwendet in diesem mehr unterschiedliche Konzepte als MÄRCHEN 2.

3) Vergleich zwischen den beiden Märchentexten (gruppenübergreifend)

- *Das Verhältnis von positiv zu negativ wiederverwendeten Konzepten ist beim Text »Hans Dumm« weit auf der positiven Seite (8,7+:0,7- bzw. 7,3+:0,7-). Dieses Verhältnis verschiebt sich dagegen bei der Textvorlage »Frl. Pollinger« weit auf die negative Seite (6,7-:1,7+ bzw. 4,0-:2,7+).*

In diesem zahlenmäßigen Ergebnis zeigt sich sehr eindrucksvoll, wie eindeutig alle Vpt der beiden Gruppen MÄRCHEN 2 und MÄRCHEN 3 den Märchentext »Frl. Pollinger« als Antimärchen oder modernes Märchen einstufen, so daß viele Kon-

zepte, die für ein "normales" Volksmärchen gelten, hier nur invers (kontastratierend) verwendbar sind und auch so verwendet werden.

4) Vergleich der Gruppen KRIMI 4, KRIMI 2 und KRIMI 3 untereinander

(Textvorlage: »Die Haarklemme«)

- *In Bezug auf die Anzahl (positiv oder negativ) wiederverwendeter Konzepte zeigt sich kein einheitlicher Trend. Es gibt zwar einen deutlichen Anstieg von KRIMI 4 zu KRIMI 2 (von 6,0 zu 9,7), dieser setzt sich jedoch nicht fort, sondern fällt für KRIMI 3 wieder auf 9,0 ab.*
- *Für die Anzahl der Äußerungseinheiten gibt es zwar einen Trend von KRIMI 4 über KRIMI 2 zu KRIMI 3; er ist jedoch quantitativ so gering ausgeprägt (28,0 über 28,3 zu 28,7), daß er sicher keine Bedeutsamkeit erreicht.*

5.2. Qualitativ – contentanalytische Ergebnisse

Wurden im vorherigen Kapitel Konzeptmengen (positiv bzw. negativ verwendet) bei den verschiedenen Cluster – Gruppen betrachtet, so sollen hier die verwendeten Konzepte inhaltlich und bezüglich der Reihenfolge ihrer Produktion betrachtet werden.

Sieht man sich die Verhältnisse (s. die folgenden Tabellen) auf der Ebene an, auf der sich die Konzepte gruppenspezifisch ausdifferenzieren, so lassen sich kaum Regelmäßigkeiten konstatieren. Faßt man jedoch Konzepte, die "benachbarte" Aspekte zum gleichen Kernbereich beschreiben, wie z.B. verschiedene Aspekte zur Sprache der Textvorlage, zusammen, so lassen sich auf dieser "oberkategorialen" Ebene sehr wohl operative Regelmäßigkeiten feststellen. Sie sollen nun für die drei Texte beschrieben werden.

1) Für das Märchen »Hans Dumm«

Folgende Regelmäßigkeiten sind vorhanden (siehe Tabelle 7, folgende Seite):

- *Alle 6 Vpt äußern sich zur Märchensprache, sehr deutlich zu Beginn des Lauten Denkens (1. bis 3. Konzept).*
- *4 von 6 Vpt äußern sich ebenfalls gleich am Anfang zu den dargestellten Personen (1. bis 3. Konzept).*
- *5 von 6 Vpt äußern sich zur typisch fiktionalen Märchenwelt (kein Reihenfolge – effekt).*

– 5 von 6 Vpt erwarten ein oder konstatieren das Happy-End.

Tabelle 7: Verbalisation kognitiver Konzepte aus der Wissensstruktur Märchen »Hans Dumm«, Gruppen M2, M3

Reihenfolge der Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	M2	
	10	11	14
1	altertümliche Sprache	Sprache	Personen des Königshofs
2	Happy – End	Märchenwelt	feststehende Wendungen
3		Kinder	altertümliche Sprache
4		Gegensätzlichkeiten	schwarz – weiß Schema
5			Hilfe übernatürlicher Mächte oder Wesen
6		möglicher Handlungs – verlauf: Problem – Problemlösung – Happy – End	(–) Fiktionalität
7		Transport von Moral – vorstellungen	Happy – End
8		Erklärungsmuster für reale Ereignisse (–)	(+) Fiktionalität
9		Vermittlung von Tradition	Menschen – darstellungen
10		Elternantwort auf Kinderfragen	Typen
11		ausschließlich gute Eigenschaften	Phantasie anregend
12		Vorbildhaftigkeit für Kinder	
(+)	2	10	10
(–)	–	1	1
Summe	2	11	11

Reihenfolge der Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	M3	
	6	41	42

1	Personen des Königshofes	Einleitungs – formel	Personen des Königshofes
2	(–) Märchen	unbestimmte Vergangenheit	Menschen
3	feststehende Wendungen	Personen des Königshofes	romantisch – alter – tümliche Sprache
4	Happy – End	Märchenwelt	Typen
5	(–) fiktive Geschichte	Gegensatz: schön – häßlich	unschuldige Kinder
6	Märchen	Happy – End	Dialog und wört – liche Rede
7	ausschließlich gute Eigen – schaften	stereotype Merk – mals – Kombinationen	Verdeutlichung oder Hervorhebung einer Aussage
8		Märchen	übernatürliche Ereignisse
9		Sprache	Transport von Moralvorstellungen
10		Schlußformel	Happy – End
11			romantische Geschichte
(+)	5	10	11
(–)	2	–	–
Summe	7	10	11

2) Für das Märchen »Frl. Pollinger«

Folgende Regelmäßigkeit ist vorhanden: (siehe Tabelle 8, folgende Seite)

- 5 von 6 Vpt verwenden das Konzept »Märchen« invers, d.h. charakterisieren dieses Märchen global als nicht vereinbar mit ihrer Vorstellung von einem "normalen" Märchen, akzeptieren den vorgelegten Text aber als Antimärchen oder als modernes Märchen.

Darüberhinaus gibt es keine weiteren Konzepte oder Konzeptkategorien, die 50% der Nennungen übersteigen, oder – entsprechend – keine Regelmäßigkeiten in ihrer Reihenfolge.

Tabelle 8: Verbalisationen kognitiver Konzepte aus der Wissensstruktur Märchen »Fräulein Pollinger«, Gruppen M3, M2

Reihenfolge der Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	M3	
	6	41	42
1	(-) Märchen	(-) unbestimmte geographische Angaben	(-) romantisch alter – tümliche Sprache
2	(-) Personen des Königshofes	(-) unbestimmte Vergangenheit	(-) Märchenwelt
3	(-) ver – menschlichte Tiere	Personen des Königshofes	romantisch – alter – tümliche Sprache
4	Happy – End	Märchenwelt	Typen
5	(-) fiktive Geschichte	Gegensatz: schön – häßlich	unschuldige Kinder
6	Märchen	Happy – End	Dialog und wört – liche Rede
7	ausschließlich gute Eigen – schaften	stereotype Merk – mals – Kombinationen	Verdeutlichung oder Hervorhebung einer Aussage
8		Märchen	übernatürliche Ereignisse
9		Sprache	Transport von Moralvorstellungen
10		Schlußformel	Happy – End
11			romantische Geschichte
(+)	5	10	11
(-)	2	–	–
Summe	7	10	11

Reihenfolge der Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	M2	
	10	11	14

1	(-) altertüm – liche Sprache	Gegensätzlich – keiten	(-) alter – tümliche Sprache
2	(-) Märchen	Märchen	(-) Fiktionalität
3	feststehende Wendungen	(-) Märchen – welt	(-) Personen des Könighofes
4		(-) möglicher Handlungsverlauf: Problem Lösung Happy – End	Menschen – darstellung
5		(-) ausschließlich gute Eigenschaften	(-) Handlungsverlauf
6		Transport von Moralvorstellungen	mündlich erzählt
7		(-) Kinder	Fiktionalität
8		(-) Märchen	(-) Märchensprache
9		Erklärung für reale Ereignisse	
(+)	1	4	3
(-)	2	5	5
Summe	3	9	8

3) Für den Krimi-Text »Die Haarklemme«

Tabelle 9: Verbalisationen kognitiver Konzepte aus der Wissensstruktur "Krimi", Gruppen K4, K2, K3, K1

Reihenfolge Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	K4	der
	19	33	38
1	Auffällig – keiten	Thema: irgendetwas Kriminelles	Verbrechen und dessen Aufklärung
2	mehrere Hauptfiguren		Kommissar
3	schlechter, un – interessanter Krimi	Figuren typisch	jedes Sprachniveau jede Sprachschicht
4	(–) Spannung	Aufklärer des Verbrechens	Erzählperspektive Ich – Form
5	(–) Zufriedenheit des Lesers		Tat – Entdeckung – Ermittlung Entlarvung des Täters
6			mehrere Hauptfiguren
7			Aufklärung des Verbrechens
8			kurzer, prägnanter Titel
9			rationales, planvolles Vorgehen
10			(–) Unterhaltung
(+)	5	10	11
(–)	2	–	–
Summe	7	10	11

Reihenfolge Konzept – nennungen	Gruppe Vpt	K2	
	5	22	26
1	Sprache	Erzählperspektive: Er – Form	Sprache
2	spannende Geschichte	klischeehafte Personendarstellung	einfacher Satzbau
3	Mord	Hinweischarakter auf den Inhalt	stilisierte Personen – darstellung
4	Handlungsver – Opfer lauf: "Ver – brecher"		Krimityp
5	mehrere Hauptfiguren	Polizei	Erzählform: Ich – Form
6	Verbrechen und dessen Aufklärung	Täter	Aufklärung des Verbrechens
7	Täter unbekannt bis kurz vor Schluß	Krimiparodie	positiv dargestellt
8		(–) Detektion	Serienkrimis
9			(–) häufige Dialoge
10			Mord
11			(–) Sprachschichtniveau: gehoben
12			Widerspiegelung von Realität
13			(–) Krimitext
14			(–) Aufklärung der Tat
(+)	7	7	10
(–)	–	1	4
Summe	7	8	14

Reihenfolge Konzept – nennungen	Gruppe Vpt K1	K3	
	6	8	32

1	Sprache	Polizei	zweifelhafte Frauen
2	Kommissar	Mord	typisches Thema
3	(–) Sprache	Täter	Mord
4	(–) Dialog	positiv dargestellt	Aufklärung des Verbrechens
5	Privatperson	typisches Thema	Polizei
6	Lesemotivation	Verstoß gegen die soziale Ordnung	rationales, planvolles Vorgehen
7	Täter	Ende	kurzer, prägnanter Titel
8	hart im Nehmen	Tat – Entdeckung – Ermittlung – Entlarvung des Täters	Hinweischarakter auf den Inhalt
9	(–) Aufbau eines Spannungsbogens		Klärung der Beziehungen der Personen untereinander
10	Hauptfigur		
(+)	7	8	9
(–)	3	–	–
Summe	10	8	9

Folgende Regelmäßigkeiten lassen sich feststellen:

- 6 von 9 Vpt verwenden Konzepte, die das Thema ("den kriminalistischen Plot") des Textes betreffen.
- 5 von 9 Vpt äußern sich zu Besonderheiten der Sprache der Kriminalgeschichte.

Darüberhinaus gibt es keine weiteren Konzepte oder Konzeptkategorien, die 50 Prozent der Nennungen übersteigen oder – entsprechende – Regelmäßigkeiten in ihrer Reihenfolge.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß nur der klassische Märchentext »Hans Dumm« in der "Interaktion" mit dem genretypischen Wissen der Vpt so deutliche "Textmarker" enthält, *daß sich dieser Sachverhalt in mehreren klaren interaktiven Regelmäßigkeiten niederschlägt*. Für den Märchentext »Frl. Pollinger« und den Krimi-Text »Die Haarklemme« lassen sich gerade noch ein bis zwei Regelmäßigkeiten erkennen, die einen globalen (generellen) Aspekt des jeweiligen Textes betreffen und die deshalb kaum als Kandidaten für eine spezifische Interaktionsregelmäßigkeit aufgrund der "Mächtigkeit" eines einzelnen "Textmarkers" aus den vorgelegten Texten gelten können.

5.3. Ergebnisse zur Verteilung der Konzepte auf die Text-Präsentationseinheiten

Eine weitere Auswertungsrichtung betrifft die Frage, »ob« und wenn ja »inwieweit« sich Besonderheiten oder Regelmäßigkeiten in der Verteilung der Konzepte auf die Präsentationseinheiten (Sätze oder Abschnitte) beschreiben lassen.

Für das Märchen »Hans Dumm«

Betrachtet man die Zeilensummen, so fällt auf, daß nur zu Satz 1 und den gesondert aufgeführten zusammenfassenden Bemerkungen nach dem »Lauten Denken« zur Textvorlage, dem Schlußstatement, eine größere Anzahl von Konzepten genannt werden, nämlich 15 für Satz 1 und 8 für das Schluß-Statement. Für alle übrigen Sätze (Satz 2 bis 19 incl.) treten nur zwischen 0 und 4 Nennungen auf (3x0; 11x1/2; 4x3/4). Der Eröffnungs-Satz des Märchens »Hans Dumm« besteht aus 3 Teilsätzen (mit insgesamt 80 Wörtern) und beschreibt die märchenhaft "heile" Ausgangslage, die darauffolgende Problemsituation sowie die Entscheidung des Königs für einen Lösungsweg (das Gottesurteil). Für das Zustandekommen der vielen Nennungen zu Satz 1 können zumindest die drei folgenden konkurrierenden Hypothesen genannt werden:

- a) Der 1. Märchensatz regt generell viele Konzepte an.
- b) Die 1. Aktivität des »Lauten Denkens« fällt (noch) besonders ergiebig aus.
- c) Je länger ein Satz, desto mehr Konzepte werden aktiviert.

Tabelle 10: Verteilung der Konzepte auf die Präsentationseinheiten, aufgelistet nach den Extrem-Gruppen M2 (kleine Wissensstruktur) und M3 (große Wissensstruktur) für das Märchen »Hans Dumm«²⁹

		M2 (kleine Wissens- struktur		M3 (große Wissens- struktur		Summe	
Satz/Vpt	14	11	10	42	41	6	
1	3	3	1	2	4	2	15
2				1	1		2
3	1			2	1		4
4		1				2	3
5				2	1		3
6	1				1		2
7				1			1
8							0
9							0
10		1					1
11	1					1	2
12	1			1			2
13							0
14	1				1		2
15	2					1	3
16	1						1
17		1					1
18		1					1
19			1		1		2
Schluß – 5 statement				3			8

²⁹Zu den 8 Konzeptnennungen in den Schluß-Statements muß noch angemerkt werden, daß diese Zahl durch nur 2 von 6 Vpt produziert wird. Insbesondere der Vpt mit der Nr. 11 (in MÄR – CHEN 2) äußert 5 von seinen 12 Konzepten erst nach Abschluß des Verfahrens zu den einzelnen Sätzen, also nicht im simultanen, sondern im retrospektiven »Lauten Denken«.

Für das Märchen »Frl. Pollinger«

Tabelle 11: Verteilung der Konzepte auf die Präsentationseinheiten, aufgelistet nach den Extrem-Gruppen M2 (kleine Wissensstruktur) und M3 (große Wissensstruktur) für das »Märchen vom Fräulein Pollinger«

Satz/Vpt	M2 (kleine Wissensstruktur)			M3 (große Wissensstruktur)			Summe
	14	11	10	42	41	6	
1	4	1	1	3	2	1	12
2			1	1		2	4
3						1	1
4				1	1	1	3
5					1		1
6						1	1
7							0
8	3						3
9							0
10							0
11	1			1		1	3
12							0
13							0
14							0
15							0
16							0
17							0
18							0
19							0
20				2			2

(Fortsetzung)						
	M2 (kleine Wissens – struktur			M3 (große Wissens – struktur		Summe
Satz/Vpt	14	11	10	42	41	6
21						0
22						0
23						0
24	1					1
25						0
26						0
27						0
28						0
29		1	1			2
Schluß – statement	6		2	2		10

Zunächst werden wieder zum 1. Satz die größte Anzahl (12) und im Schluß – Statement die zweitgrößte Anzahl (10) an Konzepten genannt.

Noch auffallender ist jedoch, daß zu 18 von den 29 Sätzen dieses Märchens (ca. die letzten 2/3 des Textes) überhaupt keine Konzeptnennungen erfolgen (18x0; 6x1/2; 4x3/4). Satz 1 ist mit 41 Wörtern nur halb so lang wie der erste Satz in »Hans Dumm«. Es werden (in absoluten Zahlen) zwar weniger Konzepte genannt, jedoch weit mehr als bei hoher Korrelation Satzlänge/Konzeptzahl erwartbar (7 oder 8) wären. Damit läßt sich die oben geäußerten dritte Hypothese zumindest immanent abschwächen. Der erste Satz eröffnet einen Raum mit weiteren (mög – lichen bis wahrscheinlichen) Inhalten. Gleichzeitig ist er die erste Manifestation der entsprechenden literarischen Textgattung und enthält damit (einige) erste Hinweise auf den "angemessenen" Umgang mit diesem Genre. Zusätzlich sind Aufmerksamkeit und Motivation zu Beginn der Rezeption und damit auch des »Lauten – Denkens« höher als zur Textmitte hin und tragen ihren Teil zur höhe – ren Konzept – Reproduktion bei.

Daß im Schluß – Statement so viele Konzepte auftauchen, verwundert nicht, wenn man bedenkt, daß der gesamte Text vager und komplexer ist als ein einzelner Satz oder Abschnitt, daß er viel mehr Interpretationsmöglichkeiten läßt und ein offenes Ende hat. Als Anti – Beispiel regt er zudem viele Vpt im Schluß – Re – summée noch einmal an, eine abschließende (persönliche) Einordnung und Bewertung abzugeben.

Für den Krimi »Die Haarklemme«

Tabelle 12: Verteilung der Konzepte auf die Präsentationseinheiten, aufgelistet nach den Extrem – Gruppen K4 (kleine Wissensstruktur), K2 (mittlere Wissensstruktur), K3 (große Wissensstruktur) für den Krimtext »Die Haarklemme«

	K4 (kleine Wissens – Struktur)			K2 (mittlere Wissens – Struktur)			K3 (große Wissens – Struktur)			Summe
Seite/Vpt	38	33	19	5	26	22	32	8	6	
1	1		1	2	3		1		1	9
2				2	1		1			4
3	1	1			5	1	1	1	1	11
4	2	1		1						4
5									2	2
6	2									2
7					1		1	1		3
8				2				2		4
9			1							1
10										0
11	1	1			1	1				4
12	1					1	1			3
13						1	2			3
14										0

(Fortsetzung)									
K4 (kleine Wissens – Struktur)			K2 (mittlere Wissens – Struktur)			K3 (große Wissens – Struktur)			Summe
Seite/Vpt									
38	33	19	5	26	22	32	8	6	
15				1				1	2
16	1				1	1	2	1	6
17				1	1			1	3
18	1							1	2
19	1	2					1	1	5
Schluß – statement					2			1	3

Für diese Textvorlage fallen die Zeilensummen über die drei Gruppen unterschiedlicher aus als bei den beiden Märchentexten: Die ersten drei Sätze regen eine hohe Konzept – Nennung (9, 5, 11) an. Diese fällt danach ab und bleibt auf niedrigem Niveau bis zum Ende (Abschnitt 16 und 19), wo nochmals leicht höhere Konzept – Nennungen diesen Passagen zugeordnet werden können. Im Schluß – Statement dagegen tritt diesmal keine nennenswerte Anzahl von Konzeptnennungen mehr auf.

6. DISKUSSION

Die Diskussion der Ergebnisse dieser Studie richtet sich wesentlich auf folgende drei Punkte³⁰:

- Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Ausgangsfrage resp. auf die im Laufe des (heuristischen) Vorgehens entwickelten Leitfragen des Projektes: welchen Einfluß hat spezielles literarisches Gattungswissen auf das (literarische) Verstehen eines Textes?
- Bewertung des methodischen Vorgehens: welche methodenkritischen Erfahrungen können gezogen werden? Welche methodischen Konsequenzen müssen aus diesen Erfahrungen abgeleitet werden?
- Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Konzeption Empirische Literaturwissenschaft: welche Probleme werden durch das Projekt fokussiert? Und welche Lösungen sind danach anzustreben?

Wir haben durch die Beobachtung und Auswertung der Lese- und Verstehensvorgänge zu den beiden Gattungen »Märchen« und »Krimi« – abgebildet in den verbalen Daten des »Lauten-Denkens« – feststellen können, daß ein enger Handlungszusammenhang besteht zwischen der "Güte" (i.S. der Elaboriertheit, des Umfangs von deklarativem Genrewissen) einer gattungsspezifischen "Wissensstruktur" und der "Güte" einer entsprechenden genretypischen "Interaktion"³¹ eines Lesers mit einem Text dieses Genres (prozeduraler Aspekt des Wissens). Je mehr und je umfassenderes genrespezifisches Wissen ein Leser in die Lektüre eines entsprechend eingeschätzten Textes einbringt, um so eher gelingt ihm die Verwirklichung einer Lese- und Verstehensstrategie, mit der er ein reichhaltiges Rezeptionserlebnis erzielen kann. Er ist dann um so eher auch in der Lage, erfolgreich und relativ problemlos Widerstände des Textes (etwa: Erzählaufbau, der konträr zu seinen Erwartungen ist) literarisch zu *harmonisieren*. Er ist dann schließlich auch um so mehr in der Lage, komplexere "konzeptuelle"

³⁰Ausgeklammert bleibt hier auf der "Textebene" die Problematik der pragmatischen (finanziellen, personellen) Bedingungen, unter denen das Projekt begonnen und – vor allem in der zweiten Phase – unter denen es zu Ende geführt werden mußte. Allerdings gebietet es die "intellectual honesty", zumindest in einer Anmerkung darauf aufmerksam zu machen, daß etwa die Reduktion auf nur wenige Versuchspersonen, die relativ eingegrenzte Auswertung oder die unbefriedigende methodenkritische Ausdifferenzierung von deklarativen und prozeduralen Aspekten zumindest nicht der mangelnden Bereitschaft oder fehlender selbstkritischer Kompetenz der Beteiligten allein zugerechnet werden kann.

³¹Vgl. zur Diskussion um den Interaktionsbegriff in diesem Zusammenhang: Viehoff & Andringa 1990; Groeben 1989.

Zusammenhänge zwischen dem je spezifischen Textangebot und seinem genretypischen Wissen zu entdecken und produktiv für das Lesen und begleitende Verstehen zu nutzen.

Auch wenn wir unsere Vpt nach den »Laute – Denken« – Sitzungen nicht gezwungen haben, ein abschließendes interpretatives Statement abzugeben oder gar eine schriftliche Interpretation anzufertigen, oder gar über ihr subjektives Befinden nach der Lektüre des Textes zu berichten, können wir doch "per Augenschein" (phänomenologisch) an diesen Befund die Beobachtung anschließen, daß mit den unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Umgang mit den vorgelegten Texten auch unterschiedliche Grade von "subjektiver Zufriedenheit" bei den Vpt verbunden sind bzw. sich eingestellt haben. Dieses Begleitphänomen erscheint allemal sehr plausibel, wenn man etwa im Sinne Dörners (1982) das literarische Handeln als eine Handlungssituation mit spezifischen zu lösenden Problemen definiert; dann ist allemal die erhöhte Kompetenz oder Kompetenzselbstzuschreibung stark korrelativ verbunden mit der Problemlösefähigkeit und – je nach psychischer Struktur des Handelnden – dann auch mit mehr oder mit weniger "emotionalem Wohlfühl". Weitere empirische Forschungen im Rahmen des "problem – solving" – Paradigmas könnten diesen Zusammenhang prüfen und näher aufklären.

Die Bewältigung der literarischen Lesesituation als Bewältigung eines Problems anzusehen, bietet sich als Interpretations – und Diskussionsansatz besonders im Hinblick auf das Verhalten der Vpt bei der Lektüre des Horvathschen "Antimärchens" »Das Märchen vom Fräulein Pollinger« an; denn hier wird – wie Heuermann, Hühn und Röttger gezeigt haben (cf. 1982) – in der Tat das traditionelle Märchenschema auf fast allen Ebenen des Erzählens "gegen den Strich gebürstet". Dies kann ein Leser natürlich nur dann "bewältigen" (und das heißt dann auch: genießen), wenn er neben seinem *deklarativen* Wissen über das "normale Märchenschema" auch *prozedurales* literarisches Wissen hat, das ihm erlaubt, noch in der Inversion das Schema zu erkennen und als "Spiel – oder Reflexionsangebot" des Autors zu akzeptieren und zu verarbeiten. Da die Verarbeitungskapazität bei unseren Vpt (Zahl der verwendeten Konzepte, Zahl der Äußerungen, etc.) in dieser Situation offenbar je höher ist, desto besser das deklarative Wissen ausgeprägt ist, wäre es eine wichtige und lohnende Anschlussfrage, genau zu bestimmen, ob tatsächlich deklaratives und prozedurales Wissen beim "literarischen" Handeln gekoppelt sind. Leser mit wenig genrespezifischem

Wissen würden dann auch über wenig Wissen verfügen, damit umzugehen. Sie wären dann auch nicht in der Lage, aus dem Wenigen das Beste zu machen.

Genau umgekehrt würden dann Leser mit reichem deklarativen Wissen auch über mehr Prozeduren und Strategien verfügen können, dieses Wissen "anzuwenden".

Mit anderen Worten: die literarische Lese- und Verstehenskompetenz differenzierte sich dann sozial und lebensgeschichtlich aus – nach einem fast exponentiellen Modell – in eine "elitäre" Expertengruppe, die der Connaisseurs und "Insider" auf der einen Seite, auf der anderen Seite aber würde eine fast radikale Degression literarischer Fähigkeiten, Interessen, Motivationen, und natürlich auch des literarischen Wissens zu einzelnen Genres anzunehmen sein.

Wenn wir uns die Ergebnisse vergegenwärtigen, bietet sich eine weitere Diskussion an, die Bezug nimmt auf Annahmen über die Struktur der "Interaktion" von Text (bottom-up) und Leser (top-down). Wie unsere Beobachtungen zeigen, lassen sich anhand der von uns entwickelten und erprobten Erhebungsweise von Text- und Lese(r)daten operative Regelmäßigkeiten feststellen, d.h. Regelmäßigkeiten, die unabhängig von der "Elaboriertheit" der Wissensstruktur sind, weil sie über alle Vpt-Gruppen vorkommen.

Nun ist bei einer Interpretation und Diskussion dieser Beobachtung gewiß und mindestens methodenkritisch die "Vereinheitlichungstendenz" des Erhebungsverfahrens einerseits, die geringe Anzahl unserer Vpt andererseits zu berücksichtigen; dennoch liefert gerade die Beobachtung, daß diese operativen Regelmäßigkeiten nicht auf die simple Plotstruktur der story-grammar eines Normalkrimis reduziert sind, etwa Täter (setting) – Tat (theme) – Entdeckung der Tat (event) – Ermittlung (plot) – Entlarvung (resolution) – Gut besiegt Böse (goal attainment), sondern auch Aspekte der Form (Krimisprache, Märchensprache, Einleitungsformeln, etc.) miteinbezieht, einen guten Anhaltspunkt für folgende weitere Frageentwicklung:

- Gibt es operative Regelmäßigkeiten in den "top-down/bottom-up"-Interaktionsverläufen, die eindeutige "Anker" im Wissen haben?
- Gibt es – umgekehrt – operative Regelmäßigkeiten, die eindeutige "Anker" im Text haben ("Textmarker")?

Mit einer solchen empirischen Fragestellung könnte man von dem Streit um "Henne und Ei" wegkommen und – langfristig – für die Differenz "Literatur" und "Nicht-Literatur" solche operativen Regelmäßigkeiten bestimmen, vielleicht sogar für die innerliterarische Differenz zwischen einzelnen "Gattungen".

Nach unserer Beobachtung der genretypischen Lektüren haben wir jedenfalls empirische Anhaltspunkte für solche Überlegungen.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Textverstehensforschung waren zu Beginn des Projektes zehn Thesen zu den basalen Prozeß- und Bedingungsmerkmalen des "Kommunikatbildungsprozesses" formuliert worden, einerseits als Zusammenfassung bis dahin mehr oder weniger gut bestätigter oder mehr oder weniger gut plausibilisierter Forschungsannahmen³², andererseits als Rahmen, innerhalb dessen die Vorstellung von dem, was im "Kommunikatbildungsprozeß" zu modellieren sei³³, präzisiert werden konnte. Um die interessierenden Forschungsprobleme zum literarischen Verstehen aus der Sicht einer empirisch arbeitenden Literaturwissenschaft einzugrenzen, wurde deshalb die grundsätzliche Entscheidung getroffen, die interaktive Struktur des Lesevorgangs, der dem literarischen Verstehen zugrunde liegt, dadurch zu berücksichtigen, daß *zuerst* bei Lesern deren "Wissen" zur Literatur, hier speziell das genrespezifische Wissen, empirisch erfaßt und möglichst detailliert beschrieben werden, und *dann erst* – unter Bezugnahme auf dieses Element des "Voraussetzungssystems" des literarischen Lesers – das aktuelle Prozessieren mit einem (genretypischen) Text beobachtet, beschrieben und analysiert werden sollte.

In der kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik, die hier als "informationsreiche" Disziplinen wesentlich das vorherrschende Denken über solche sprachverarbeitenden Vorgänge bestimmen, wird Verstehen als ein aktiver, zielgerichteter und strategieabhängiger Prozeß aufgefaßt, der als Informationsverarbeitung im Rahmen einer Interaktion zwischen Texten und Lesern modelliert wird.

Dabei wurden schon früh Aspekte eines spezifisch "literarischen" Verstehens in den Blick genommen, indem Geschichten relativ zu (durch Schemata) organisierten Erwartungen verstanden wurden, und zwischen den Freiheitsgraden bei der Referentialisierbarkeit einer Erzählstruktur und ihrem ästhetischem Gehalt (im Lese- und Verstehensprozeß) enge Zusammenhänge vermutet wurden (de Beaugrande 1980; de Beaugrande 1987). Diese Untersuchungsansätze und die nachfolgende Textverstehensforschung basierten und basieren immer noch im wesentlichen auf der theoretischen Hintergrundannahme, daß Textverstehen ein konstruktiver Prozeß ist, bei dem die Frage der semantischen Dimensionierung eines Textes hauptsächlich durch die kognitiven Operationen des jeweilig

³²Vgl. dazu als Vorarbeiten: Schmidt & Viehoff, 1985; Hauptmeier, Meutsch & Viehoff 1987; jetzt auch mit radikal-konstruktivistischen Erweiterungen: Schmidt 1991.

³³Vgl. dazu Hauptmeier, Meutsch & Viehoff 1989.

Verstehenden beantwortet werden muß (Groeben 1982; Hörmann 1983; Schnotz 1988; Viehoff 1986; Groeben & Vorderer 1988; de Beaugrande 1990). Die semantische Ebene eines Textes konstituieren Leser in diesem "kognitiv-konstruktiven Modell" durch inferentielle und elaborative Verstehensleistungen, die von ihren Handlungszielen, ihren Kompetenzen für das Verstehensspiel und den situativen Kontexten der Verstehenshandlung abhängen. Allerdings wird Verstehen nicht einseitig als subjektabhängiger Prozeß angesehen, sondern die "Materialität" des Textes wird ebenso berücksichtigt. Resultat dieser zweivektoriellen Modellierung der Text-Leser-Interaktion ist die empirisch gesicherte Beobachtung, daß der notwendig sequentielle Charakter jedes Textverstehensprozesses (bedingt durch die Linearität der sprachlichen Struktur) zwei Operationen erfordert. Einmal erfordert er Operationen, die den bisher prozessierten Teil des Verstehens (als nach rückwärts gerichtete Inferenzen) kohärent machen sollen, zum anderen solche, die sich auf noch nicht erfolgte, aber vom Leser erwartete Textereignisse als Verstehensbausteine eines gesamten kohärenten Bildes beziehen (nach vorwärts gerichtete Inferenzen)³⁴. Der "nach vorne", also durch konkrete (schemaorganisierte) Erwartungen geprägte Inferenztyp ist stärker vom Vorwissen eines Lesers abhängig als der unter dem Eindruck des Textangebotes jeweils modifizierte rückwärtsgerichtete Prozeß.

Als Ausweg aus den methodologischen Problemen, die aus der Präsentation prä-determinierter Texte einerseits und aus der Annahme der prinzipiellen "kognitiven Konstruktivität" der Leser andererseits resultierten, wurden in der einschlägigen Forschung zunehmend "offenere" Verfahren der Verbalisierung benutzt, um eine "unverstellte" Explikation von Verstehensstrategien zu erreichen: Sowohl Olson, Mack & Duffy (1981), Meyer & Rice (1982), Viehoff (1983), als auch Meutsch & Schmidt (1985), Viehoff (1986), Waern (1988), Aebli (1988) und – in modifizierter Form die Aarhuser Forschungsgruppe um Larsen – haben diese Methode benutzt, um die Flexibilität menschlicher Verstehensprozesse nicht schon durch die experimentelle Kontrollsituation zu sehr oder vollständig zu verdecken.

Bewertet man diesen kurzen Überblick, der sich an die im Projektantrag von 1986 entwickelten Perspektiven anlehnt, so läßt sich abschließend noch einmal zusammenfassend feststellen:

- a) Es macht der (literarischen) Textverstehensforschung bis heute erhebliche Schwierigkeiten, den genauen Zusammenhang zwischen dem Einfluß der Textorganisation und dem durch spezifisches Vorwissen geprägten und orientierten Verstehensprozeß anzugeben.

³⁴Vgl. dazu insgesamt die Forschungsdarstellung bei Halasz 1993.

- b) (Literarische) Textverstehensprozesse werden zwar permanent im Alltag "vollzogen", und es gibt eine ganze wissenschaftliche Disziplin, die gerade dies tut, aber was das für Verstehens-Prozesse sind, ist nicht vollends geklärt, obgleich es empirische Bestätigungen zumindest für einige Bausteine einer solchen Erklärung schon gibt.
- c) Diese "Konsens"-Bausteine sind jetzt die folgenden:
 - eine Wissensorganisation als Wissen über den Text, über die Welt, die Struktur von Geschichten und über die Struktur des Geschichtenerzählens; – eine (sequentielle, zyklische, hierarchische und strategische) Text-Leser Interaktion; ein dynamischer Prozeß, der aus bottom-up- und top-down-Operationen aufgebaut ist; – eine Textverarbeitung als (literarisch konventionalisierter) konstruktiver Informationsverarbeitungsprozeß; – eine zielorientierte, auf kohärente Organisation von semantischen (Text-) und kognitiven (Leser-)Daten gerichtete und sozial anschließbare Handlung (cf. Hauptmeier u.a., 1987).

Unsere Studie hat von ihrer (bewilligten) Anlage her keine Fragen beantworten können, die die "literarische" Spezifik irgendeines der hier aufgezählten und auch für unsere Studie wichtigen "Bausteine" betrifft; alle Beobachtungen im Projekt "Kommunikatbildungsprozeß" sind ja unter dem impliziten situativen (methodischen) Vorbehalt gemacht, daß die ausgewählten Vpt die präsentierten Texte wirklich im Modus solcher Texte prozessiert haben, die sie gewöhnlich für literarisch halten. Unter diesem Vorbehalt haben unsere Experimente jedoch die wichtige *Beobachtungssequenz* ergeben, daß literarische Leser *einer* homogenen sozialen Schicht über relativ stark *gruppenintern differenziertes* genrespezifisches Wissen verfügen und dieses Wissen in Abhängigkeit von seiner subjektiven (objektiven?) "Güte" mit unterschiedlichem Erfolg bei der Konstituierung des ihnen vorgelegten genretypischen Lesetextes einsetzen können. Dieser unterschiedliche Erfolg drückt sich im Rahmen unserer Beobachtungen auf der Ebene verbaler Daten vor allem in einer reichhaltigeren Anwendung von und Anschließbarkeit des genretypischen Wissens an den Text und die an ihm entdeckten/entdeckbaren genretypischen "Textmerkmale" aus.

Wir haben damit der aktuellen Textverstehensforschung einen Weg zeigen und in einigen Details auch mit plausiblen Zusammenhängen empirisch begründet empfehlen können, der dazu einlädt, eine empirische Füllung der theoretischen Begriffe "literarische Verarbeitung" und "literarische Rezeption" durch die Beobachtung von operativen Regelmäßigkeiten in der Interaktion zwischen dem Wissen eines Lesers und dem Angebot des Textes zu suchen. Auf diesem Wege ließe

sich dann auch ein wichtiger Baustein in eine empirische Theorie der literarischen Rezeption begründet einsetzen.

Dabei müßte jedoch – nicht nur von Literaturwissenschaftlern der Empirischen Literaturwissenschaft in interdisziplinär orientierten Projekten – eine verstärkte *empirische Methodendiskussion* einsetzen und in den Textwissenschaften *interdisziplinär* geführt werden³⁵; denn gerade bei der hier gewählten Methodenkombination aus Heidelberger – Struktur – Lege – Technik und »Lautem Denken«, beides indirekten und relativ bzw. sogar ausdrücklich "offenen" Verfahren, kann ein Prozeß der "Uminterpretation" von Empirie in Gang gesetzt werden, der nur durch kritische Methoden – und Verfahrensdiskussionen an die eigentlichen leitenden Interessen zurückgebunden werden kann: *besser zu verstehen und zu erklären, was Menschen tun, wenn sie als Leser verständnisvoll mit Literatur umgehen.*

³⁵Vgl. dazu jetzt : Barsch, A., Rusch, G. & R. Viehoff, Hrsg. 1993, besonders die Beiträge von Scheele & Schreier, Vorderer, Halasz, Davis, Hoogenrad.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Aebli, H., 1988. Towards a Psychological Theory of Understanding Literary Texts. In: Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., *Comprehension of Literary Discourse. Results and Problems of Interdisziplinäre Approaches*. Berlin – New York: de Gruyter, 175 – 189.
- Baeriswyl, F., 1989. *Verarbeitungsprozesse und Behalten im Arbeitsgedächtnis*. Heidelberg: PU.
- Bales, R.F., 1953. *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass.: CUP.
- Barsch, A., 1993. Handlungsebenen im Literatursystem. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 11, H. 1 (im Druck)
- Barsch, A., Rusch, G. & R. Viehoff, Hrsg., 1993. *Seminar: Empirische Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beaugrande, R. de, 1980. *Text, Discourse, and Process. Toward a multidisciplinary Science of Texts*. Norwood: Ablex.
- Beaugrande, R. de, 1987. Schemas for Literary Communication. In: Halasz, Laszlo, Ed., *Literary Discourse*, Berlin – New York: de Gruyter, 49 – 99.
- Beaugrande, R. de, 1990. Naive Respondents and Creative Response. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Vol. 8, H. 2, 233 – 254.
- Burgert, M., 1992. Indikation hinsichtlich Personmerkmalen: Möglichkeiten und Grenzen der Verfahrensadaptation. In: Scheele, B., Hrsg., *Struktur – Lege – Verfahren als Dialog – Konsens – Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff, 128 – 151.
- Burgert, M., Kavsek, M., Kreuzer, B. & R. Viehoff, 1989. [Kommunikationsbildungsprozess 1]. *Strukturen deklarativen Wissens – Untersuchungen zu "Märchen" und "Krimi"*. Siegen: Lumis. (= LUMIS – Schriften, No. 23).
- Coombs, C.H., 1967. *A Theory of Data*. New York: John Wiley & Sons.
- Coombs, C.H., Dawes, R.M. & Tversky, A., 1975. *Mathematische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Coxon, A.P.M., 1982. *The User's Guide to Multidimensional Scaling*. London: Heinemann Educational Books.
- Deffner, G., 1984. *Lautes Denken – Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt/Main: P. Lang.

- Deffner, G., 1988. Concurrent thinking aloud: An on-line tool for studying re-presentations used in text understanding. In: Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., Verbal reports as data in text comprehension research, Berlin - New York: de Gruyter, 351-367.
- Dörner, D., 1982. Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns. In: Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Hg. von W. Hacker. Bern, Stuttgart: Huber, 26-37.
- Dörner, D., 1983. Empirische Psychologie und Alltagsrelevanz. In: Jüttemann, G., Hrsg., Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsgemessene Forschungspraxis. Weinheim-Basel: Beltz, 13-29
- Eckgold, F., 1988. Netzwerk. Definition und Vergleich statistischer Netze. Unveröffentlichte Programmbeschreibung.
- Ericsson, K.A. & H. Simon, 1984. Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, M.A.: MIT-Press.
- Ericsson, K.A. & H. Simon, 1987. Verbal reports on thinking. In: Introspection in Second Language Research. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Ericsson, K.A., 1988. Concurrent verbal reports on text comprehension: a review. In: Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., Verbal reports as data in text comprehension research, Berlin - New York: de Gruyter, 295-325.
- Fletcher, C. R., 1986. Strategies for the allocation of short-term memory during comprehension. In: Journal of Memory and Language, Vol. 25, 43-58.
- Gigerenzer, G., 1981. Messung und Modellbildung in der Psychologie. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Goldstein, L. J., 1978. Die Inadäquatheit des Prinzips des methodologischen Individualismus. In: Acham, K., Hrsg., Methodologische Probleme der Sozialwissenschaften, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 49-67 (zuerst: The inadequacy of the Principle of Methodological Individualism. In: The Journal of Philosophy, Vol. LIII, No. 25, 1956, 801-813).
- Groebe, N. & P. Vorderer, 1988. Leserpsychologie [2]: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster: Aschendorff.
- Groebe, N., 1982. Leserpsychologie [1]: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Groebe, N., 1986. Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Narr.
- Groebe, N., 1989. Das Konzept der Text-Leser-Interaktion in der Empirischen Literaturwissenschaft. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 8, H. 2, 255-273.
- Habermas, J., 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & N. Luhmann: Theorien der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M., 101-140.
- Habermas, J., 1973. Wahrheitstheorien. In: Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag, hrsg. v. H. Fahrenbach. Pfullingen: Neske, 211-265.

- Hacker, W., Volpert, W. & M.v. Cranach, Hrsg., 1983. Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern – Stuttgart – Wien: Huber.
- Halasz, L., 1993. Dem Leser auf der Spur. Literarisches Lesen als Forschen und Entdecken. Braunschweig – Wiesbaden: Vieweg. (= KEL. Konzeption Empirische Literaturwissenschaft, Bd. XI)
- Hauptmeier, H., Meutsch, D. & R. Viehoff 1989. Empirical Research on Understanding Literature. In: POETICS TODAY 10, 3, 563 – 604.
- Hauptmeier, H., Meutsch, D. & R. Viehoff, 1987. Literary Understanding from an Empirical Point of View. Siegen: Lumis. (= Lumis Publications, No. 14).
- Hauptmeier, H., Meutsch, D. & R. Viehoff, 1989. Empirical Research on Understanding Literature. In: POETICS TODAY 10, 3, 563 – 604.
- Herrmann, Th., 1985. Allgemeine Sprachpsychologie. München – Wien – Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Heuermann, H., Hühn, P. & B. Röttger, 1982. Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hörmann, H., 1976. The concept of sense constancy. In: LINGUA, 39, 269 – 280.
- Hörmann, H., 1983. Über einige Aspekte des Begriffs "Verstehen". In: Montada, L., Reusser, K. und G. Steiner, Hrsg., Kognition und Handeln. Festschrift Hans Aebli. Stuttgart: Klett – Cotta, 13 – 22.
- Kaufmann, B., 1990. Literatur als Problem. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 8, H. 2, 275 – 286.
- Klatzky, R.L., 1989. Gedächtnis und Bewußtsein. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Kluwe, R.H., 1988. Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In: Mandl, H. & H. Spada, Hrsg., Wissenspsychologie. München – Weinheim: PVU, 359 – 385.
- Knobloch, C., 1990. Sprach- und Textverstehen: Über die Aktualität Schleiermachers. In : SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 8, H. 2, 213 – 231.
- Larsen, St.F. & U. Seilman, 1988. Personal reminders while reading literature. In: Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., Verbal reports as data in text comprehension research, Berlin – New York: de Gruyter, 295 – 325.
- Larsen, St.F., Laszlo, J. and U. Seilman, 1991. Across time and place: Cultural – historical knowledge and personal experience in appreciation of literature. In: Empirical Studies of Literature, ed. by E. Ibsch, D.H. Schram & G. Steen. Amsterdam: Rodopi, 97 – 103.
- Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, 1988. Verbal reports as data in text comprehension research. In: TEXT, 8,4, 295 – 325.
- Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., 1988. Verbal reports as data in text comprehension research. Berlin – New York: de Gruyter. (= Special Issue TEXT, Vol. 8 – 4).

- Lewin, K., 1935. The Conflict between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in Contemporary Psychology. In: *Dynamic Theory of Personality*, New York 1935 /Original: 1931.
- Mandler, J.M., 1982. Some uses and abuses of story grammar. In: *Discourse Processes*, Vol.1, No.5, 305 – 318.
- Meutsch, D., 1987. *Literatur verstehen*. Braunschweig – Wiesbaden: Vieweg.
- Meutsch, D. & S.J. Schmidt, 1985. On the role of conventions in understanding literary texts. In: *POETICS*, 14, 1985, 551 – 574.
- Meyer, B. & G.E. Rice, 1982. The interaction of reader strategies and the organizing of texts. In: *TEXT*, 2, 1982, 155 – 192.
- Mocek, R., 1990. Autopoiese als Herausforderung. Aspekte von Kritik und Zustimmung aus marxistischer Sicht. In: *Zur Biologie der Kognition*, hrsg. v. Volker Riegas und Christian Vetter, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 264 – 280.
- Nisbett, R.E. & T.D. Wilson, 1977. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processing. In: *Psychological Review*, Vol. 84, 231 – 259.
- Olson, G.M., Duffy, S.A. & R.L. Mack, 1984. Thinking – out – loud as a method of studying real time comprehension processes. In: Kieras, D.E. & H.A. Just, eds., *New methods in reading comprehension research*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 253 – 286.
- Peer, W. van, 1987. Empirical Studies and their Relationship to the Theory of Literature. In: *SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, Vol. 6, H. 2, 145 – 162.
- Peer, W. van, 1987a. Top – Down and Bottom – Up: Interpretative Strategies in Reading E.E. Cummings. In: *New Literary History*, Vol. 18, No. 3, 597 – 610.
- Petöfi, J.S., & T. Olivi, 1988. Understanding Literary Texts. A Semiotic Textological Approach. In: Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., *Comprehension of Literary Discourse*. Berlin – New York: de Gruyter, 190 – 225.
- Petöfi, J.S., 1972. Zu einer grammatischen Theorie sprachlicher Texte. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, H. 5, 31 – 58.
- Rusch, G., 1992. Zur Systemtheorie und Phänomenologie von Literatur. Eine holistische Perspektive. In: *SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 10, H.2, 305 – 339.
- Schank, R.C., 1982. *Dynamic memory*. New York: Cambridge University Press.
- Scheele, B. und N. Groeben, 1975. Zur Psychologie des Nicht – Lesens. Richtungen und Grenzen der Lesemotivation. In: Goepfert, H.G. u.a., Hrsg., *Lesen und Leben*. Frankfurt/Main: Buchhändlervereinigung, 82 – 114.
- Scheele, B. und N. Groeben, 1984. Die Heidelberger Struktur – Lege – Technik (SLT). Eine Dialog – Konsens – Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim – Basel: Beltz.
- Scheele, B. und N. Groeben, 1988. *Dialog – Konsens – Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.

- Schmalhofer, F. & St. Boschert, 1988. Differences in verbalizations during knowledge acquisition from texts, and discovery learning from example situations. In: In: Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., Verbal reports as data in text comprehension research, Berlin – New York: de Gruyter, 295 – 325.
- Schmidt, S.J., 1980. Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig – Wiesbaden: Vieweg.
- Schmidt, S.J., 1986. Texte verstehen – Texte interpretieren. In: A. Eschbach, Hrsg., Perspektiven des Verstehens. Bochum: Brockmeyer, 75 – 106.
- Schmidt, S.J., 1987. Skizze einer konstruktivistischen Mediengattungstheorie. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 6, H. 2, 163 – 205.
- Schmidt, S.J., 1991. Text understanding – A self – organizing cognitive process. In: POETICS, Vol. 20, 273 – 301.
- Schmidt, S.J. und N. Groeben, 1988. How to Do Thoughts With Words: On understanding Literature. In: Comprehension of Literary Discourse, ed. by D. Meutsch and R. Viehoff, Berlin – New York: de Gruyter, 17 – 46.
- Schmidt, S.J. und R. Viehoff, 1985. Kommunikatbildungsprozeß. DFG – Antrag vom 28.02. 1985 (Vi 95 – 2/1)
- Schnotz, W., 1988. Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl. H. & H. Spada, Hrsg., Wissenspsychologie. München – Weinheim: PVU, 299 – 330.
- Seilman, U., 1990. Readers entering a fictional world. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 9, H.2, 323 – 342.
- Spence, I. & Ogilvie, J.C., 1973. A table of expected Stress values for random rankings in nonmetric multidimensional scaling. Multivariate Behavioral Research, 8, 511 – 517.
- Steen, G., 1990. Thinking out Loud about Metaphor in Literature: Considerations of Method. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, 9, H.2, 295 – 322.
- Tack, W.H., 1987. Ziele und Methoden der Wissensrepräsentation. In: Sprache & Kognition, 3, 150 – 163.
- Tergan, S.O., 1984. Diagnose von Wissensstrukturen. Forschungsbericht Nr. 30 des Deutschen Instituts für Fernstudien, Tübingen: Diff.
- Viehoff, R., 1983. Rezeption und Verarbeitung. Anmerkungen zu methodischen Fragen einer empirischen Literaturwissenschaft. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Vol. 2, H.1, 101 – 122.
- Viehoff, R., 1986. How to construct a literary poem. In: POETICS, 15, No.6, 351 – 376.

- Viehoff, R., 1987. Kind und Literatur. Überlegungen zur Erforschung literarischer Rezeption. Dargelegt am Beispiel des Romans »Kindheitsmuster« von Christa Wolf. In: Fischer, J.M., Prümm, K. und H. Scheuer, Hrsg., Er – kundungen. Beiträge zu einem erweiterten Literaturbegriff. Festschrift für Helmut Kreuzer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 259 – 292.
- Viehoff, R., 1987. Some preliminary remarks to "coherence" in understanding poems. In: Petöfi, J.S. & T. Olivi, Eds., Von der verbalen Konstitution zur symbolischen Bedeutung – From verbal constitution to symbolic meaning. Hamburg: Buske, 397 – 414.
- Viehoff, R., 1988. Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: IASL. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 13, 1 – 39.
- Viehoff, R., 1992. Literarische Sozialisation als Selbstthematisierung des Literatur – systems – Untersuchungen zu innerliterarischen Modellen. Band 1: Der »Anton Reiser« von Karl Philipp Moritz als Paradigma im 18. Jahrhundert (in Vorbereitung).
- Viehoff, R. & E. Andringa, 1990. Literary understanding as interaction. Some aspects, some hints, some problems. In: Andringa, E. & R. Viehoff, Eds., Literary understanding. Amsterdam: Elsevier, (= Special Issue POETICS), 7 – 20.
- Viehoff, R. und S.J. Schmidt, 1986. Kommunikatbildungsprozeß. Empirische Untersuchungen zur deklarativen und prozeduralen Funktion literarischen Wissens. DFG – Projekt Vi 95/2 – 1.
- Waern, Y., 1988. Thoughts on Text in Context: Applying the Thinking – aloud Method to Text Processing. In: Laszlo, J., Meutsch, D. & R. Viehoff, Eds., Verbal reports as data in text comprehension research, Berlin – New York: de Gruyter, 327 – 350.
- Watkins, J.W.N., 1952 The Principle of Methodological Individualism. In: The British Journal for the Philosophy of Science, Vol. 3, 186 – 189.
- Weidle, R. & A.C. Wagner, 1982. Die Methode des Lauten Denkens. In: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim – Basel: Beltz, 81 – 103.
- Wender, K.F., Colonius, H., & H.H. Schulze, 1980. Modelle des menschlichen Gedächtnisses. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Wessels, M.G., 1986. Kognitive Psychologie. New York: Harper & Row.

8. ANHANG

Anhang I: Sozialdaten der Versuchspartner im Überblick

1. Legende zu den Kodierungen in den folgenden Überblickstabellen zu den Sozialdaten der Versuchspartnerinnen und -partner

0	Ziffer der/s Versuchs- partnerin/s	entsprechend der fortlaufenden Numerierung
1	Alter	in Jahren
2	Geschlecht	1 = Männlich 2 = Weiblich
3	Schulabschluß	1 = Abitur 2 = Realschulabschluß 3 = Fachhochschulabschluß 4 = Hauptschulabschluß
4	Sonstige Ausbildung	0 = keine Angabe 1 = Lehre 2 = Studium 3 = Sonstiges
5/6/7	Studienfächer	Mat = Mathematik BWL = Betriebswirtschaftslehre Che = Chemie Bio = Biologie Ger = Germanistik Phy = Physik Phi = Philosophie GsL = Gesellschaftslehre Kun = Kunst Lit = Literaturwissenschaft Ang = Anglistik Geo = Geographie VWL = Volkswirtschaftslehre Päd = Pädagogik NwT = Naturwissenschaft und Technik Rom = Romanistik SpA = Sozialpädagogik / Sozialarbeit Arc = Architektur Ele = Elektrotechnik ETh = evangelische Theologie Ges = Geschichte Psy = Psychologie Soz = Soziologie

8	Semesterzahl	= Zahlenwert 0 = keine Angabe
9	Ausbildung des Vaters	0 = keine Angaben 1 = Hauptschulabschluß 2 = Realschulabschluß 3 = Abitur 4 = Studium
10	Ausbildung der Mutter	0 = keine Angaben 1 = Hauptschulabschluß 2 = Realschulabschluß 3 = Abitur 4 = Studium
11	Beruf des Vaters	0 = keine Angaben 1 = Arbeiter 2 = Angestellter 3 = Beamter 4 = Selbständig 5 = Arbeitslos 6 = Hausmann
12	Beruf der Mutter	0 = keine Angaben 1 = Arbeiterin 2 = Angestellte 3 = Beamtin 4 = Selbständige 5 = Arbeitslos 6 = Hausfrau

2. Allgemeine statistische Angaben zu den Verteilungen über alle Versuchspartnerinnen und -partner

Altersverteilung	
Durchschnittsalter:	25 Jahre
Höchstalter:	35 Jahre
Mindestalter:	20 Jahre

Studienzeit in Semestern

Durchschnittssemesterzahl: 6

Höchstsemesterzahl: 23

Mindestsemesterzahl: 1

3. Die Sozialdaten der Gruppen des "Märchen"-Experiments, aufgelistet nach den "wissenshomogenen" Clustern

Märchengruppe M1

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	24	1	1	2	Ger	Lit	Päd	8	1	1	1	6
5	29	1	3	1	Phy	Ele		14	4	2	3	6
8	23	2	1	1	BWL			6	1	1	2	6
9	22	2	1	2	GsL	Ger	Mat	4	1	2	2	2
12	35	1	1	2	Bio	Geo	Päd	12	2	2	2	6
15	25	1	3	0	Ele			11	1	1	2	6
16	22	2	1	0	NwT	Ger	Mat	5	1	4	2	6
17	24	1	1	0	SpA			7	1	2	4	6
18	24	2	1	0	Ger	Lit	Phy	10	1	1	2	6
19	23	2	1	0	Lit	Ger	Ges	8	3	1	2	2
22	24	2	1	2	Lit	Ger	Psy	9	1	1	2	2
24	23	1	1	2	Phi	Ger		5	1	1	3	6
25	25	1	3	1	SpA			4	3	1	4	4
26	28	1	1	1	Ges	Soz		2	1	1	3	6
29	27	2	1	2	Ang	Ger		0	1	3	1	6
31	26	2	3	0	SpA			8	4	2	3	6
33	26	1	1	0	BWL			3	2	1	2	4
37	21	2	1	0	Lit	Phi	VW	1	1	2	2	6
40	21	1	1	0	BWL			1	4	4	3	6

Märchengruppe M2

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	22	2	1	0	SpA			7	1	1	2	6
11	30	2	1	2	Soz	Päd		8	4	2	2	6
13	32	1	1	2	Ele			23	3	3	2	6
14	26	1	1	0	Che			12	4	4	2	2
34	31	1	1	0	Ele			11	1	0	4	6

Märchengruppe M3

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	20	2	1	0	Phy			4	1	1	2	6
3	26	2	1	1	SpA			4	1	1	1	6
4	24	1	1	0	Ger	Lit	Soz	10	4	2	3	6
6	21	2	1	0	Che			2	2	1	2	6
7	22	2	1	2	Ger	Soz	Lit	6	1	1	1	6
20	22	2	1	2	Ges	ETh	Psy	4	2	2	2	2
21	22	2	1	0	Bio	Kun		6	3	2	3	6
23	30	2	1	1	Ang	Kun		0	4	2	2	2
27	21	1	1	0	Ger	Ang	Rom	4	4	4	3	3
28	26	2	2	1				0	1	1	1	6
30	25	1	1	2	Arc			8	4	2	2	6
32	32	2	1	2	Lit	Ger	Geo	5	4	1	2	6
35	27	1	1	2	Ele			12	2	3	2	6
36	31	2	1	1	Lit	Ger	Ang	1	1	1	1	6
38	20	1	1	0	GsL	Ger	Mat	0	3	2	3	0
39	26	1	1	2	Mat			7	1	1	1	6
41	23	1	1	1	BWL			1	2	1	4	6
42	22	1	1	2	Ger	Kun		1	1	1	1	2

4. Die Sozialdaten der Gruppen des "Krimi"-Experiments, aufgelistet nach den "wissenshomogenen" Clustern

"Krimi"- Gruppe K1

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	24	1	1	2	Ger	Lit	Päd	8	1	1	1	6
2	20	2	1	0	Phy			4	1	1	2	6
6	21	2	1	0	Che			2	2	1	2	6
16	22	2	1	0	NwT	Ger	Mat	5	1	4	2	6
18	24	2	1	0	Ger	Lit	Psy	10	1	1	2	6
24	28	1	1	2	Phi	Ger		5	1	1	3	6
30	25	1	1	2	Arc			8	4	2	2	6
31	26	2	3	0	SpA			8	4	2	3	6
35	27	1	1	2	Ele			12	2	3	2	6
37	21	2	1	0	Lit			1	4	2	2	6
40	21	1	1	0	BWL			1	1	4	3	6

Krimi – Gruppe K2

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	24	1	1	0	Ger	Lit	Soz	10	4	2	3	6
5	29	1	3	1	Phy	Ele		14	4	2	3	6
7	22	2	1	2	Ger	Soz	Lit	6	1	1	1	6
9	22	2	1	2	GsL	Ger	Mat	4	1	2	2	2
11	30	2	1	2	Soz	Päd		8	4	2	2	6
12	35	1	1	2	Bio	Geo	Päd	12	2	2	2	6
13	32	1	1	2	Ele			23	3	3	2	6
15	25	1	3	0	Ele			11	1	1	2	6
17	24	1	1	0	SpA			7	1	2	4	6
20	22	2	1	2	Ges	ETh	Psy	4	2	2	2	2
21	22	2	1	0	Bio	Kun		6	3	2	3	6
22	24	2	1	2	Lit	Ger	Psy	9	1	1	2	2
26	28	1	1	1	Ges	Soz		2	1	1	3	6
36	31	2	1	1	Lit	Ger	Ang	1	1	1	1	6
42	22	1	1	2	Ger	Kun		1	1	1	1	2

Krimi – Gruppe K3

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8	23	2	1	1	BWL			6	1	1	2	6
25	25	1	3	1	SpA			4	3	1	4	4
27	21	1	1	0	Ger	Ang	Rom	4	4	4	3	3
32	32	2	1	2	Lit	Ger	Geo	5	4	1	2	6
41	23	1	1	1	BWL			1	2	1	4	6

Krimi – Gruppe K4

Kodierung

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
19	23	2	1	0	Lit	Ger	Gse	8	3	1	2	2
33	26	1	1	0	BWL			3	2	1	2	4
38	20	1	1	0	GsL	Ger	Mat	0	3	2	3	0

Anhang II: Instruktionen

1. Instruktion zum »Lauten Denken« bei der Krimilektüre

Lesen Sie bitte folgenden Krimi abschnittsweise und laut. Auf jeder Seite steht ein Abschnitt. Bitte äußern Sie sich sofort zu jedem Abschnitt oder auch schon zu einzelnen Sätzen. Am Ende finden Sie den zusammenhängenden Krimi.

Bitte blättern Sie um, wenn Sie spontan die Gedanken, Assoziationen und Einfälle zum jeweiligen Abschnitt oder den einzelnen Sätzen geäußert haben. Sie können auch zurückblättern, wenn Sie das wollen.

Bitte sagen Sie alles, was Ihnen zum Krimi einfällt und wichtig für Sie ist, um ihn zu verstehen. Sie müssen nicht in vollständigen Sätzen sprechen.

Ihre Äußerungen werden durch den Versuchsleiter aufgezeichnet. Beginnen sie jetzt und denken Sie laut!

2. Instruktion zum »Lauten Denken« bei der Märchenlektüre

Lesen Sie bitte folgendes Märchen satzweise und laut. Auf jeder Seite steht ein Satz. Sie können sich zu jedem Satz sofort äußern oder mehrere Sätze hintereinander lesen und dann laut denken.

Zur Markierung eines Absatzes ist ein weißes Blatt eingelegt. Am Ende finden Sie das zusammenhängende Märchen.

Bitte blättern Sie um, wenn Sie spontan die Gedanken, Assoziationen und Einfälle zum jeweiligen Satz oder zu mehreren Sätzen geäußert haben. Sie können auch zurückblättern, wenn Sie das wollen.

Bitte sagen Sie alles, was Ihnen zum Märchen einfällt und wichtig für Sie ist, um es zu verstehen. Sie müssen nicht in vollständigen Sätzen sprechen.

Ihre Äußerungen werden durch den Versuchsleiter aufgezeichnet. Beginnen Sie jetzt und denken Sie laut.

Anhang III: Die zur Lektüre und zum »Lauten Denken« vorgelegten Texte

1. »Hans Dumm«

Es war ein König, der lebte mit seiner Tochter, die sein einziges Kind war, vergnügt: auf einmal aber brachte die Prinzessin ein Kind zur Welt, und niemand wußte, wer der Vater war; der König wußte lange nicht, was er anfangen sollte, am Ende befahl er, die Prinzessin solle mit dem Kind in die Kirche gehen, da sollte ihm eine Citrone in die Hand gegeben werden, und wem es die reiche, solle der Vater des Kinds und Gemahlin der Prinzessin seyn.

Das geschah nun, doch war der Befehl gegeben, daß niemand als schöne Leute in die Kirche sollten eingelassen werden.

Es war aber in der Stadt ein kleiner, schiefer und buckelichter Bursch, der nicht recht klug war, und darum der Hans Dumm hieß, der drängte sich ungesehen zwischen den andern auch in die Kirche, und wie das Kind die Citrone austheilen sollte, so reichte es sie dem Hans Dumm.

Die Prinzessin war erschrocken, der König war so aufgebracht, daß er sie und das Kind mit dem Hans Dumm in eine Tonne stecken und aufs Meer setzen ließ.

Die Tonne schwamm bald fort, und wie sie allein auf dem Meere waren, klagte die Prinzessin und sagte: "Du garstiger, buckelichter, naseweiser Bub bist an meinem Unglück Schuld, was hast du dich in die Kirche gedrängt, das Kind ging dich nichts an."

"O ja, sagte Hans Dumm, das ging mich wohl etwas an, denn ich habe es einmal gewünscht, daß du ein Kind bekämst, und was ich wünsche, das trifft ein."

"Wenn das wahr ist, so wünsch uns doch was zu essen hierher."

"Das kann ich auch", sagte Hans Dumm, wünschte sich aber eine Schüssel recht voll Kartoffeln, die Prinzessin hätte gern etwas Besseres gehabt, aber weil sie so hungrig war, half sie ihm die Kartoffel essen.

Nachdem sie satt waren, sagte Hans Dumm: "Nun will ich ein schönes Schiff wünschen!" und kaum hatte er das gesagt, so sassen sie in einem prächtigen Schiff, darin war alles zum Überfluß, was man nur verlangen konnte.

Der Steuermann fuhr grad ans Land, und als sie ausstiegen, sagte Hans Dumm: "Nun soll ein Schloß dort stehen!"

Da stand ein prächtiges Schloß und Diener in Goldkleidern kamen und führten die Prinzessin und das Kind hinein, und als sie mitten in dem Saal waren, sagte Hans Dumm: "Nun wünsch ich, daß ich ein junger und kluger Prinz werde!"

Da verlor sich sein Buckel, und er war schön und gerade und freundlich, und er gefiel der Prinzessin gut und ward ihr Gemahl.

So lebten sie lange Zeit vergnügt; da ritt einmal der alte König aus, verirrte sich, und kam zu dem Schloß.

Er wunderte sich darüber, weil er es noch nie gesehen, und kehrte ein.

Die Prinzessin erkannte gleich ihren Vater, er aber er kannte sie nicht, er dachte auch, sie sey schon längst im Meer ertrunken.

Sie bewirthete ihn prächtig, und als er wieder nach Haus wollte, steckte sie ihm heimlich einen goldenen Becher in die Tasche.

Nachdem er aber fortgeritten war, schickte sie ein paar Reuter nach, die mußten ihn anhalten und untersuchen, ob er den goldenen Becher nicht gestohlen, und wie sie ihn in seiner Tasche fanden, brachten sie ihn mit zurück.

Er schwur der Prinzessin, er habe ihn nicht gestohlen, und wisse nicht, wie er in seine Tasche gekommen sey.

"Darum", sagte sie, "muß man sich hüten, jemand gleich für schuldig zu halten", und gab sich als seine Tochter zu erkennen.

Da freute sich der König und sie lebten vergnügt zusammen, und nach seinem Tod ward Hans Dumm König.

2. »Das Märchen vom Fräulein Pollinger«

Es war einmal ein Fräulein, das hieß Anna Pollinger und fiel bei den besseren Herren nirgends besonders auf, denn es verdiente monatlich nur hundertundzehn RM und hatte nur eine Durchschnittsfigur und ein Durchschnittsgesicht, nicht unangenehm, aber auch nicht hübsch, nur nett.

Sie arbeitete im Kontor einer Autoreparaturwerkstätte, doch konnte sie sich höchstens ein Fahrrad auf Abzahlung leisten.

Hingegen durfte sie ab und zu auf einem Motorrad hinten mitfahren, aber dafür erwartete man auch meistens was von ihr.

Sie war auch trotz allem sehr gutmütig und verschloß sich den Herren nicht.

Oft liebte sie zwar ihren einen nicht, aber es ruhte sie aus, wenn sie neben einem Herrn sitzen konnte, im Schellingsalon oder anderswo.

Sie wollte sich nicht sehnen und wenn sie dies trotzdem tat, wurde ihr alles fad.

Sie sprach sehr selten, sie hörte immer nur zu, was die Herren untereinander sprachen.

Dann machte sie sich heimlich lustig, denn die Herren hatten ja auch nichts zu sagen. Mit ihr sprachen die Herren nur wenig, meistens nur dann, wenn sie gerade mal mußten.

Oft wurde sie dann in den Anfangsätzen boshaft und tückisch, aber bald ließ sie sich wieder gehen.

Es war ihr fast alles in ihrem Leben einerlei, denn das mußte es ja sein.

Nur wenn sie unpäßlich war, dachte sie intensiver an sich.

Einmal ging sie mit einem Herrn beinahe über das Jahr, der hieß Fritz.

Ende Oktober sagte sie: "Wenn ich ein Kind bekommen tät, das wäre das größte Unglück."

Dann erschrak sie über ihre Worte.

"Warum weinst du?" fragte Fritz.

"Ich hab es nicht gern, wenn du weinst! Heuer fällt Allerheiligen auf einen Samstag, das gibt einen Doppelfeiertag und wir machen eine Bergtour."

Und er setzte ihr auseinander, daß bekanntlich die Erschütterungen beim Abwärtssteigen sehr gut dafür wären, daß sie kein Kind kriegt.

Sie stieg dann mit Fritz auf die Westliche Wasserkarspitze, 2037 Meter hoch über dem fernen Meer.

Als sie auf dem Gipfel standen, war es schon ganz Nacht, aber droben hingen die Sterne.

Unten im Tal lag der Nebel und stieg langsam zu ihnen empor.

Es war sehr still auf der Welt und Anna sagte: "Der Nebel schaut aus, als würden da drinnen die ungeborenen Seelen herumfliegen."

Aber Fritz ging auf diese Tonart nicht ein.

Seit dieser Bergtour hatte sie oft eine kränkliche Farbe.

Sie wurde auch nie wieder ganz gesund und ab und zu tats ihr im Unterleib schon sehr verrückt weh.

Aber sie trug das keinem Herrn nach, sie war eben eine starke Natur.

Es gibt so Leut, die man nicht umbringen kann.

Wenn sie nicht gestorben ist, so lebt sie heute noch.

Aus: Ödön von Horvath, 1972. Von Spießern, Kleinbürgern und Angestellten.
Frankfurt/Main: Suhrkamp, 47 – 48.

3. Die Haarklemme

Er hatte ein schneeweißes Hemd an, und das Blut bildete im Handumdrehen einen bierdeckelgroßen roten Fleck unter seinem linken Schulterblatt, als ihm das Messer in den Rücken fuhr.

Mit einem rasselnden Seufzer brach er zusammen und fiel auf den Teppich. Der Messergriff ragte gut zehn Zentimeter heraus und wackelte ein bißchen.

Die Frau stand mit gespreizten Beinen über dem Toten. Sie trug lange schwarze Handschuhe, die einen starken Kontrast zum hellen Fleisch ihrer nackten Oberarme bildeten, und einen grünseidenen Schal und einen sehr großen, ebenfalls schwarzen Hut, unter dem ihr rotes Haar flammte.

"Oh ... Peter!" murmelte sie. Ein Schauer lief ihr über die schönen Glieder. Sie schlug die Hände vors Gesicht und stürzte hinaus ...

Der Vorhang fiel.

Die Zuschauer brauchten sieben Sekunden, bis sie sich vom Schrecken der naturalistischen Szene erholt hatten. Dann brach stürmischer Beifall aus.

Das mit dem Messer war aber auch wirklich ein guter Gag. Heinrich, der Requisiteur, hatte mit Hilfe einer Spezial- Trick- Herstellungsfirma den Dolch gebastelt. Kitty Konstantin, die Darstellerin der weiblichen Hauptrolle, hatte sich anfangs entsetzt geweigert, dieses Mordinstrument zu gebrauchen. Sie hielt nichts von solchen realistischen Pointen und erklärte, daß sie das Makabere der Mordszenen auch mit ihren schauspielerischen Fähigkeiten überzeugend gestalten könne, dazu brauche sie keine technischen Tricks und Kniffe. Aber schließlich ließ sie sich doch zur Handhabung der Waffe überreden – vielleicht hatte sie Angst gehabt, die Rolle zu verlieren. Jedenfalls stach sie nun seit drei Wochen Abend für Abend ihrem Partner mit Schwung hinterrücks das Messer ins Herz.

Ich verabscheue Mord. Ich habe ihn immer verabscheut. Ich halte diese Form der menschlichen Auseinandersetzung für völlig indiskutabel – die Tatsache, daß ich hin und wieder schon selber den dringenden Wunsch gehabt habe, jemanden umzubringen, ändert daran nichts. Das sind, sagen wir mal, rein rhetorische Wünsche. Meine Abneigung geht so weit, daß ich Kriminalromanen, –filmen, –geschichten oder –stücken keinen Reiz abgewinnen kann ... Es muß an meinem Beruf liegen. Als Beamter der Mordkommission komme ich so oft mit der Wirklichkeit in Berührung, in geradezu hautnahe Berührung, daß ich an meinen relativ freien Abenden weiß Gott keinen Appetit mehr auf Tod, Blut und Gewaltverbrechen mehr habe, keine Lust auf Leichen – wie ja auch der Konditor im allgemeinen lieber Pfeffergürkchen ißt als Marzipantorte mit Zuckerguß, nicht wahr?

Aber Hermann Termeulen, mit dem ich ganz gut bekannt bin, hatte mir zugesetzt:

"Sie müssen sich »Morden macht müde« ansehen, Kommissar!" hatte er gesagt, als er mich anrief. "Das ist ein so hinreißend gemachtes Stück – da werden Sie als Fachmann für Verbrecher sogar Spaß daran haben!"

Er hatte mir zwei Karten angeboten, und ich konnte nicht gut nein sagen, weil ich ihn auch mal um Karten für »Don Carlos« angeschnorrt hatte, die so schwer zu kriegen waren... Auf die zweite Karte wollte ich ursprünglich Irene mitnehmen, aber die hatte irgendwas in der Volkshochschule, ich weiß nicht, "Moderne Literatur" oder so. Hinterher protzt sie dann immer damit, daß sie es weiß, und zieht mich auf, weil ich es nicht weiß.

Also, Irene konnte nicht.

Ich nahm Doktor Hanappel mit. Er freute sich. Er ist Junggeselle wie ich. Wir haben beruflich viel miteinander zu tun und mögen uns ganz gern. Er sitzt im Gerichtsmedizinischen Institut.

"Möchte bloß wissen, wie das funktioniert", sagte er, während die Leute immer noch applaudierten, ohne daß sich allerdings einer der Schauspieler zeigte. "Wissen Sie es, Klipp?"

"Da rutscht die Klinge in den Griff, nehme ich an", sagte ich, "und gleichzeitig platzt irgendwo eine dünne Gummibläse mit einer blutroten Flüssigkeit – was weiß ich. Wir können den Termeulen ja nachher mal fragen ... Ist übrigens gut in der Rolle, der Junge. Warum kommt er nicht an die Rampe – bei dem Applaus?"

"Vielleicht will er's spannend machen", meinte Hanappel. Noch ehe ich erwidern konnte, das eben dies bei Kriminalstücken ja ganz sinnvoll sei, drehte sich eine dicke Dame mittleren Alters und mittlerer Schönheit in der Reihe vor uns um und teilte uns unaufgefordert mit:

"Aber vorige Woche war er noch viel besser! Da hat er im Zusammenbrechen so geschrien, wissen Sie ... Ich habe die ganze Nacht nicht geschlafen!" Ihre höchst überflüssigerweise weitgehend textilfreie Oberweite bibberte bei der Erinnerung.

"Ach", sagte ich, fasziniert und zugleich abgestoßen, "Sie haben das Stück schon mal ... ?"

"Schon zweimal!" sagte die Dame.

"Aber der stumme Tod ist besser", schaltete sich jetzt, leise lächelnd, Dr. Hanappel ein. "Bei einem Stich ins Herz gibt's normalerweise keinen Schrei mehr, gnädige Frau."

Die Augen der Molligen glitzerten sensationslüstern: "Ach – Sie sind wohl Arzt? Also, da müssen Sie mir unbedingt ..." Weiter kam sie nicht.

Ein Mann war vor den Vorhang getreten. Er war ungeschminkt; im Licht des Pausenscheinwerfers wirkte sein Gesicht flach und kalkig. Er blinzelte. Dann sagte er nach einer angedeuteten Verbeugung in die allmählich eintretende Stille:

"Ich bedaure aufrichtig, meine Damen und Herren, Ihnen mitteilen zu müssen, daß wir die Vorstellung infolge eines sehr bedauerlichen unvorhersehbaren Unglücksfalles, der sich soeben ereignet hat, nicht zu Ende führen können. Die gelösten Karten sowie die Abonnementskarten behalten ihre Gültigkeit ..."

Gemurmel brandete auf und steigerte sich zur Unruhe. Der Mann vor dem Vorhang hob die Hand. Es wurde wieder still.

"Sollte sich unter den Anwesenden im Zuschauerraum ein Arzt befinden, so bittet die Direktion ihn, hinter die Bühne zu kommen. Ist da zufällig ... ?"

"Ja, hier!" rief die Mollige in der Reihe vor uns und deutete auf Hanappel.

"Würden Sie bitte ...", sagte der Mann auf der Rampe.

Hanappel kletterte über meine Beine hinweg und murmelte: "Scheißberuf!"

"Warten Sie doch erst mal ab", sagte ich und schob mich hinter ihm durch die Sitzreihe. "Vielleicht hat die Konstantin einen Erstickungsanfall und es ist eine Mund-zu-Mund-Beatmung erforderlich ..."

"Ihre Phantasie!" knurrte er. "Warten Sie im Foyer auf mich? Wahrscheinlich dauert's nicht lange. Wir könnten uns ja mit einer Flasche Wehlener Sonnenuhr für den entgangenen dramatischen Genuß entschädigen. Ich lade Sie ein, Klipp. Einverstanden?"

"Danke", sagte ich: "Wenn ich zum Wein eingeladen werde, warte ich besonders gern."

Er schlängelte sich durch die aufbrechende Zuschauermenge und ging mit einem Logenschließer davon.

Nach einer knappen Zigarettenlänge – ich war inzwischen allein im Foyer – kam ein Polizist in Uniform quer durch die Wandelhalle auf mich zu.

"Verzeihung", sagte er, "sind Sie Herr Oberkommissar Klipp?"

"Am Apparat", blödelte ich, Arbeit ahnend.

"Sie möchten bitte mit auf die Bühne kommen. Es ist sehr dringend."

"Was gibt's denn?"

"Der Doktor sagt, es ist ein Mord!" erwiderte der uniformierte Kollege leise, obwohl weit und breit niemand war, der ihn hätte hören können.

Sie hatten fast alles falsch gemacht, was man in solchen Fällen falsch machen kann. Sie hatten Termeulen umgedreht, hatten ihm das Messer aus dem Rücken gezogen, hatten zu viert oder fünft sämtliche Gegenstände angefaßt, die nur anzufassen waren – aber ich machte ihnen keinen Vorwurf. Natürlich hatte keiner an Mord gedacht, warum auch?

"Tod durch Stich mitten ins Herz", sagte der Doktor, als ich ihn fragend ansah. "Mit Mund-zu-Mund-Beatmung ist da nichts mehr zu machen ... Ich mußte Sie holen lassen, Klipp, pardon."

Ich veranlaßte zunächst, daß die Mordkommission angerufen wurde. Dann sah ich mir die Leute an, die im Licht der 200-Watt-Birnen herumstanden und wie lauter Wasserleichen aussahen.

Die Schauspieler, zwei Herren und eine Dame – eben jene Kitty Konstantin, die völlig starr auf einem Stuhl hockte und mit den Zähnen ihre Unterlippe festhielt – diese drei also schickte ich in ihre Garderoben und bat den diensthabenden Polizisten, dafür zu sorgen, daß niemand das Haus verließ.

Dann schaute ich mir das Messer an.

Es lag neben dem Toten. Ich hob es mit dem Taschentuch auf und drückte die ziemlich stumpfe Spitze gegen meinen Daumenballen ...

Die Klinge glitt ohne den geringsten Widerstand zurück. Als ich den Druck verringerte, kam sie sofort wieder hervor. Sie war rotgefleckt. Ich konnte nicht feststellen – und das war ja eigentlich auch unerheblich –, welche der Flecken vom Farbstoff stammten und welche vom Blut Termeulens.

Ein Mann in weißem Kittel, der neben mir stand, sagte: "Da ist eine Feder drin, glaub ich, Herr Kommissar!"

"Wissen Sie es nicht genau?" fragte ich.

"Nein", gab er zurück, "dafür ist der Requisiteur zuständig, der Heinrich. Der hat das Ding übrigens selber entworfen. Angefertigt hat's dann so'ne Spezialfirma ...".

Heinrici aber sei, das erfuhr ich, ausgerechnet heute kurz vor Beginn der Vorstellung nach Hause gegangen, weil ihm sehr schlecht war. Er hatte jedoch vorher alles vorbereitet und seine Pflichten ordnungsgemäß dem Bühnenarbeiter Moll übertragen.

Moll, ein schmaler Mann mit großen Augen, war von Heinrici in die Mechanik des Mordmessers eingeweiht worden, hatte – so sagte er – den hohlen Griff vorschriftsmäßig mit rotem Farbstoff gefüllt und die Trickwaffe an die Stelle gelegt, wo sie jeden Abend zu Beginn des ersten Aktes hingehörte. Er konnte sich und mir nicht erklären, wieso das Messer vorher funktioniert hatte und auch hinterher funktionierte, aber im entscheidenden Augenblick – im Moment des Zustoßens – offensichtlich versagt haben mußte. Die Klinge war einfach nicht zurückgeglitten. Sie hatte tief zwischen Termeulens Rippen gesteckt.

Ich schickte den Polizisten mit meinem Wagen zur Wohnung des Requisiteurs Heinrici. Er solle ihn, wenn irgend möglich, herbringen, sagte ich.

Dann begann ich der Reihe nach, alle auszufragen, die da waren.

"Haben Sie etwas gesehen?"

"Hatte Termeulen Feinde?"

"Wissen Sie, wer – außer Heinrici, Moll und Frau Konstantin – das Messer angefaßt oder in die Hand genommen hat?"

"Wo waren sie zu Beginn des ersten Aktes?"

"Wo waren Sie, während der erste Akt lief?"

"Wo waren Sie, als der Vorhang fiel?"

... und so weiter, und so weiter.

Inzwischen war die Mordkommission da. Einer der Kollegen kam nach einer Viertelstunde zu mir und brachte mir eine Haarklemme, die zu einem ovalen Ring gebogen worden war und Blutspuren aufwies. Er hatte sie unter dem Toten gefunden.

Wir probierten.

Das Ding paßte genau um die Messerklinge. Wenn man es an die richtige Stelle schob, dahin, wo die Klinge aus dem Griff kam, klemmte die Klinge und rutschte auch bei beträchtlichem Druck nicht in den Griff zurück. Genial einfach!

Als das Messer aus des toten Termeulen Rücken gezogen worden war, mußte sich der Ring irgendwie gelockert haben und zu Boden gefallen sein. Dann hatten sie Termeulen umgedreht und dabei überrollt. Heinrici kam mit dem Polizisten. Er sah blaß und verstört, verschlafen und verschreckt aus. Ich fragte ihn, wann ihm schlecht geworden sei und ob er wisse, wovon.

"Weiß ich nicht", sagte er. "Ich hab gegessen wie immer, Brote von zu Hause. Gleich danach ist mir übel geworden ... Wir saßen zu dritt in der Kantine. Ich hab Cola getrunken, sonst nichts."

Ich ließ mir sagen, mit wem er da gegessen hatte. Dann ging ich zu Kitty Konstantins Garderobe. Die Schauspielerin hatte sich etwas beruhigt. Sie saß vor ihrem Schminktisch. Die Theaterfriseurin kämmte sie. Das war eine junge, sehr aparte Frau mit hübschen Augen.

Ich nannte meinen Namen.

"Prittwitz", sagte sie.

"Wenigstens heute noch ...", sagte Kitty Konstantin mit einem Lächeln.

Ich sah sie fragend an.

"Bettina heiratet morgen", erklärte sie, "also heißt sie nur noch heute so. Ab morgen Frau Moll ...".

Das aparte Wesen senkte die langen Wimpern. Ich stellte drei belanglose Fragen und erhielt drei ebenso belanglose Antworten. Ich war ziemlich sicher, daß Kitty Konstantin nichts – nun, ursprünglich mit der Sache zu tun hatte.

Auf der Bühne nahm ich mir den Inspizienten beiseite. "Haben Sie gesehen, wer dem Toten das Messer aus dem Rücken gezogen hat?"

"Ja ..." Er rieb sich die Nase. "Die haben sich ja beinahe darum gestritten, der Rückert und der Moll ... Rückert war zuerst neben Termeulen; dann kam Moll aus der Kulisse und wollte ihn wegschieben ... ausgerechnet Moll, der doch nun weiß Gott keinen Grund hatte, gerade Termeulen zu helfen, wo der ..." Er erschrak über sich selbst und verstummte.

"Na", sagte ich langsam, "raus damit! Was war da mit Moll und Termeulen?"

Der Inspizient druckste. Ich ließ ihn nicht aus der Zange. Schließlich redete er weiter:

"Wo der ihn doch noch so gefozzelt hat. »Hast du aber Glück«, hat er gesagt, »daß die Bettina mir zu spät über den Weg gelaufen ist, Moll – sonst ginge ich morgen mit ihr zum Standesamt ...« oder so etwas Ähnliches. Er war nämlich ganz hübsch hinter dem Mädchen her, der Termeulen. Und die Bettina sieht schon verdammt niedlich aus – unsere Friseurin ...".

"Ich weiß", sagte ich, "danke schön!" Ich sah mich nach Moll um.

Er saß ganz hinten an der Notleiter zum Schnürboden unter dem Schild RAUCHEN VERBOTEN und rauchte. Das war heute nicht so wichtig.

Ich schlenderte hinüber und setzte mich neben ihn auf die Kiste. "Sie wollen morgen heiraten, Herr Moll?"

"Ja", sagte er verblüfft. Er sah mich an: "Warum?"

"Ich fürchte, daß wird ein bißchen schwierig ein."

"Wieso?" Er stand auf und lehnte sich an die Wand. "Wieso soll das ..."

Er mußte sich räuspern, "... Schwierig sein?"

"Wenn es ihnen gelungen wäre, die rundgebogene Haarklemme verschwinden zu lassen, die Sie um die Messerklinge geschoben hatten", sagte ich im Plauderton halblaut, "dann sähe es vielleicht anders aus. Aber so ..."

"Ich weiß überhaupt nicht, wovon Sie reden!" sagte er heiser. Die Zigarette zitterte zwischen seinen Fingern.

"Nun, dem kann abgeholfen werden", sagte ich. "Sie haben doch mit Heinrich zusammen in der Kantine gegessen, nicht wahr?"

"Na und?" knurrte er. "Was hat das mit meiner Hochzeit ..."

"Da haben Sie ihm irgendwas in die Cola ..."

Er schnellte von der Wand ab und sprang mich an wie ein Raubtier. Ich ließ ihn mit seinem eigenen Schwung und einem alten, immer wieder bewährten Haltegriff über meine Schulter kippen und stieß nach. Er knallte platt auf den Rücken und blieb stöhnend liegen.

Ich half ihm auf die Beine und legte ihm die Hand auf die Schulter: "Herr Moll, ich muß Sie festnehmen. Sie stehen unter Mordverdacht."

Das aparte Mädchen mit den hübschen Augen und langen Wimpern würde sich noch eine Weile Fräulein Prittwitz nennen müssen. Sie tat mir neben Terneulen eigentlich am meisten leid.