

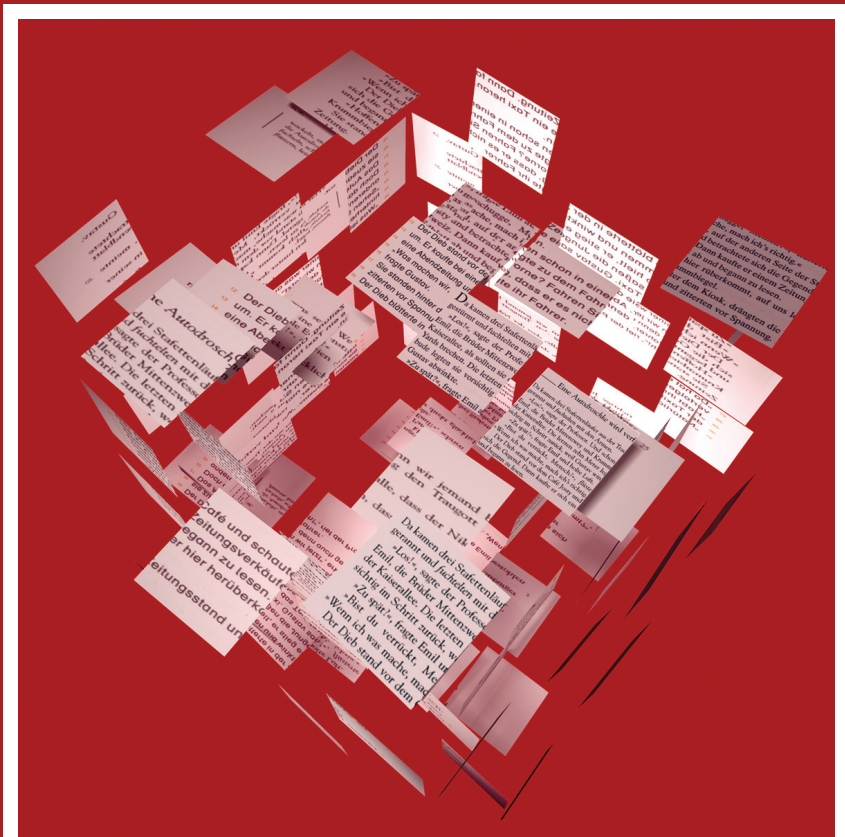


Jörn Brüggemann/Birgit Mesch
(Hrsg.)

Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel

Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien
als Ressource für sprachsensibles Lernen

Teil 2





Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel

Kinder- und jugendliterarische Texte und
Medien als Ressource für sprachsensibles
Lernen

Teil 2

Herausgegeben von
Jörn Brüggemann & Birgit Mesch



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild:

Thomas Robber

(Institut für Kunst und visuelle Kultur der Universität Oldenburg)

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-2056-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

TEIL I	9
<i>Jörn Brüggemann & Birgit Mesch</i> Vorwort	11
I. Einführung	17
<i>Jörn Brüggemann & Birgit Mesch</i> Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur	19
II. Sprachsensibilität – textseitige Perspektiven	29
<i>Birgit Mesch I</i> <i>Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht.</i> Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät	33
<i>Birgit Mesch II</i> <i>Neuer Top:</i> Topologie für den Literaturunterricht	53
<i>Nanna Fuhrhop & Niklas Schreiber</i> Die vereinfachte Syntax des Literaten	79
<i>Elvira Topalović & Lara Diederichs</i> Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“	97
<i>Daniela A. Frickel & Andre Kagelmann</i> Sprachsensible Literaturauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht. Thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle KJL	115

<i>Christel Meier</i> „Und wieso reimt sich bei dir alles?“ – Profitieren Jugendliche von ihrer Freizeitlektüre für einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur?	133
<i>Iris Kruse</i> Literatursprache im Medienvergleich erfahren. Literatur- bezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr- Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden	155
<i>Thorsten Pohl</i> Versprachlichte Epistemisierung in Detektivgeschichten der KJL – Erwerbsressource für schulisch relevante Sprachfähigkeiten	175
TEIL II	201
III. Sprachsensibilität – Lernerseitige Perspektiven	203
<i>Jörn Brüggemann, Tobias Stark & István Fekete</i> Ansprechende Lektüren: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten	205
<i>Jörn Brüggemann, Bettina Noack, Tobias Stark & István Fekete</i> Ansprechende Hörtexte: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten in der Grundschule	229
<i>Martina Kofer & Cornelia Zierau</i> Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Sprachliches und literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht?	249
<i>Jochen Heins & Nele Ohlsen</i> Wie spontane literarische Wertungen sprachensible Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können	267

Christiane Hochstadt

Förderung frühkindlicher Erfahrungen mit literarischem Erzählen durch collaborative und paired storytelling – ein erzählästhetischer Ansatz 283

Benjamin Uhl

Literalitätsentwicklung in einer inklusiven Kindertagesstätte. Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse mit textlosen Bilderbüchern 305

Gesine Esslinger

Sprachreflexive Gespräche über Auslassungspunkte Bilder-Büchern. Schnittstellen graphematischen und literarischen Lernens 329

IV. Sprachsensibilität – Lehrseitige und methodische Perspektiven 349

Jakob Ossner

Sprache als Herausforderung 351

Gerhard Rupp & Hanna Kröger-Bidlo

Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur 371

Thomas Grimm

Wie können Lehrkräfte das Potenzial literarischer Texte für die Entwicklung der Lernaltersprache und das fachliche Lernen von Zweitsprachlernenden nutzen? 387

V. Statements der Autorinnen und Autoren 403

VI. Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 417

III. Sprachsensibilität – Lernerseitige Perspektiven

Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten

Jörn Brüggemann, Tobias Stark & István Fekete

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern sich Auszüge aus sog. Klassikern v.a. aus dem Bereich der Jugendliteratur von vereinfachten Textversionen hinsichtlich ihrer Wirkung unterscheiden und wie diese Unterschiede erklärt werden können. Die Frage wird untersucht auf der Basis von Daten, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Lektüren im Vergleich“ (ÄliV) erhoben wurden. Im Folgenden wird zunächst der Diskussions- und Forschungsstand skizziert (vgl. Kap. 1), aus dem die Forschungsfragen abgeleitet wurden (vgl. Kap. 2). Dann wird das untersuchte Konstrukt vorgestellt (vgl. Kap. 3) und die Forschungsmethode erläutert (vgl. Kap. 4). Im Anschluss daran werden ausgewählte Befunde und Erklärungsansätze präsentiert, die den Einfluss von text- und leserseitigen Einflussfaktoren betreffen. Abschließend wird im Rahmen eines Resümees weiterführender Forschungsbedarf benannt (vgl. Kap. 5).

1 Diskussions- und Forschungsstand zu Projektbeginn

Als in den 90er Jahren Verlage anfangen, Lesereihen herauszubringen, die darauf abzielten, schwachen Leserinnen und Lesern das Lesen zu erleichtern und durch den Abbau sprachlicher und typographischer Hürden Freude an Buch und Lektüre zu erhöhen (vgl. Genuet 1995, 1998), nahm davon außerhalb lesepädagogischer Kontexte kaum jemand Notiz.¹ Als jedoch der auf dem Schulbuchmarkt einflussreiche Cornelsen Verlag zu Beginn des Jahrtausends begann, vereinfachte Klassikerausgaben in der Reihe „...einfach klassisch“ herauszugeben, wurde dies mit ungleich größerer Aufmerksamkeit registriert und von philologischer Seite als Literatur für „Minderbemitelte“ (Morgenthaler 2004: 151), als „Verhöhnung eines sprachlichen Kunstwerks [...], wie sie jeglicher Philologie hohnspricht“ (Rölleke 2004: 40), und sogar als „Kulturfrevel“ bezeichnet, der „einer radikalen sprachlichen Verarmung“ (Behütuns 2003: 447) den Weg bereite. Was den Unmut der Philologen erregte, war die Tatsache, dass die Originaltexte eben nicht bloß, wie von Verlagsseite dargestellt, „behutsam gekürzt und sprachlich vereinfacht“ wurden. Tatsächlich förderte die philologische Textkritik eine Reihe von Mängeln bei der Übersetzung und Erläuterung von Wörtern zutage, die auf „ein ungenügendes sprachhistorisches Bewußtsein“ bei der Bearbeitung der Originaltexte schließen ließen (Mühlenhort 2003: 597). Sie weckte auch Zweifel daran, dass den Vereinfachungen überhaupt eine einheitliche Strategie zugrunde lag

1 In dieser Tradition stehen Reihen wie „short & easy“, „Zoom“, „K.L.A.R.“, „Kurzstreckenleser“ u.v.m.

(vgl. ebd.: 598ff.). Problematisch erschien aus philologischer Sicht jedoch nicht nur die Umsetzung im Einzelfall, sondern das Konzept vereinfachter Textausgaben als solches. Ausgehend von der Annahme, für vereinfachte Lektüren werde der Status einer „unanfechtbare[n] Umsetzung eines Textes“ im Sinne eines „allgemein gültige[n] Textverständnis[es]“ (Mühlenhort 2003: 601) reklamiert, insistierte man auf der grundsätzlichen Differenz von Text und (vereinfachender) Interpretation, deren Verkennung nicht nur zur Reduktion des textseitigen Verstehens- und Erlebnispotenzials führe, sondern auch die Befürchtung wecke, dass mit der Reduktion sprachlicher und historischer Alterität das spezifische Bildungspotential literarischer Texte lädiert und einschlägige Ziele im Bereich der sprachlich-literarischen Grundbildung preisgegeben würden (vgl. Mühlenhort 2003: 601).

Diese Bedenken sind grundsätzlich ernst zu nehmen, auch wenn sie den Erfolg des Konzepts vereinfachter Lektüren auf dem Buchmarkt nicht verhindert haben. Denn nicht nur die Verlage reagieren in der Zwischenzeit verstärkt mit immer neuen vereinfachten Textausgaben sog. Klassiker – auch aus dem Kinder- und Jugendbuchbereich – auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus in diversen Reihen offenkundig auf eine wachsende Nachfrage.² Auch in der fachdidaktischen Diskussion ist das Verhältnis von Chancen und Risiken vereinfachter Textausgaben zunehmend differenzierter abgewogen worden (vgl. Beiträge in Eisenberg 2010). Dabei zeigt sich in jüngster Zeit – im Kontext der Debatten über Leichte Sprache und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Debatte in Didaktik Deutsch 38/2015) eine zunehmend positive Einschätzung des Potenzials vereinfachter Lektüren für einen sprachsensiblen Deutschunterricht (vgl. Rosebrock 2015; Zierau & Kofer 2015). In diesem Kontext wird jenen Textausgaben, die dem Philologen wie Literatur für „Minderbemittelte“ (Morgenthaler 2004: 151) erscheinen, ein besonderes didaktisches Potenzial für einen sprachsensiblen Literaturunterricht in Klassen mit heterogenen sprachlichen Lernvoraussetzungen und in nicht-gymnasialen Bildungsgängen zugeschrieben (vgl. Zierau & Kofer 2015; Kofer & Zierau i.d.B.). Zwar wird konzediert, dass die „Kürzungen und die sprachlichen Vereinfachungen [...] die Tilgung von Differenzierungen und Widerständigem mehr oder weniger zwangsläufig mit sich [bringen]“ – und mit der Reduktion sprachlich-literarischer Alterität auch ein Verlust an Bildungspotenzial einhergeht (Rosebrock 2015: 35; vgl. auch Eisenberg & Stede 2010; Knoop 2010; von Matt 2010), doch hat mittlerweile die Einschätzung an Einfluss gewonnen, dass das philologische Insistieren auf dem Wert des Wortlauts literarischer Texte angesichts „philologische[r] Unsauberkeiten und Verzerrungen in den vereinfachten Ausgaben, über deren Legitimität man im Einzelnen nachdenken könnte“ (Rosebrock 2015: 35), zur Ausblendung schulischer Vermittlungsherausforderungen und fachdidaktischer Optionen führen kann. In diesem Sinne kritisiert Rosebrock:

Diese Haltung vertieft die lesekulturelle Kluft zwischen den Schulformen und sozialen Schichten. Andere Lösungen sind durch die Vereinfachungen möglich: Z.B. kann man der literarisch interessierten und zugleich anstrengungsbereiten Minderheit der Klasse

2 Neben der Reihe „Einfach klassisch“ zählt dazu z.B. die Reihe „Einfach lesen“ (Cornelsen) oder die Reihe „Easy Readers“ (Klett); ebenso gibt es Verlage, die sich – wie der *Spaß am Lesen Verlag* und der *Passanten Verlag* – eigens auf vereinfachte Lektüren spezialisiert haben.

das Original, der lesekulturell wenig erfahrenen Mehrheit die Vereinfachungen geben und nach Möglichkeiten punktueller Vergleiche suchen [...]. (Rosebrock (2015: 37)

Statt philologisch gesicherte gegen vereinfachte Textausgaben auszuspielen, kann man im Anschluss an Rosebrock (ebd.) zwischen verschiedenen Formen und Funktionen des Einsatzes vereinfachter Lektüren differenzieren. Deren Legitimität lässt sich eben nicht *nur* im Rekurs auf die philologische Angemessenheit der Textgestalt bestimmen. Vielmehr bedarf es der Reflexion des Passungsverhältnisses von textseitigen Verstehensanforderungen und Erlebnispotenzialen auf der einen Seite sowie von leserseitigen Kompetenzen bzw. Dispositionen auf der anderen Seite – im Kontext konkreter Lernziele aus durchaus unterschiedlichen Lernbereichen (wie z.B. der Förderung von Lese- oder aber literarischer bzw. (literar-)historischer Verstehenskompetenz, der Entfaltung des ästhetischen Erlebens, der Sprachförderung u.v.m.). Gleichwohl verbleiben im Diskurs über Formen und Funktionen vereinfachter Lektüren nach wie vor eine Reihe noch nicht untersuchter Aspekte und ungeprüfter Annahmen, deren Untersuchung ein Desiderat einer philologisch wie empirisch operierenden Literaturdidaktik darstellt, die sich dem Anspruch stellt, die Textauswahl im Deutschunterricht forschungsbasiert zu begleiten.

Forschungsdesiderate bestehen, insofern das Spektrum an Formen und Funktionen eines legitimen Einsatzes vereinfachter Lektüren bislang allenfalls angedeutet, aber nicht expliziert worden ist. Dasselbe gilt für deren empirische Untersuchung – gerade auch in Relation zu Alternativen, die auf einem weniger problematischen textuellen Hybrid-Konzept basieren. Dass manche Ziele des Literaturunterrichts angemessener mittels „freier Nachdichtung“ bzw. „Nacherzählungen in einem guten Gegenwartsdeutsch“ – oder aber durch den „Paralldruck von Original und künstlerisch nicht ambitionierter Übersetzungshilfe“ erreicht werden können (Mühlenhort 2003: 603; vgl. Müller 2005; Dersch 2010), wurde schon früh in der Debatte zu bedenken gegeben, jedoch nicht genauer ausgearbeitet und untersucht.³

Dasselbe gilt für eine Reihe textseitiger Annahmen, die genauer zu prüfen wären. Ob bzw. in welchem Umfang der philologische Eindruck tatsächlich generalisierbar ist, dass vereinfachte Lektüren grundsätzlich „Anlässe zu Fremdheitserfahrungen durch modernisierende Bearbeitungen [...] verhindern“ und dadurch „differenziertes Denken und historisches Bewußstein verkümmern“ lassen (Mühlenhort 2003: 606), ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Ebenso fehlen Studien zur Qualität sprachlicher Vereinfachungen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Wenn etwa die Charakterisierung des Geschichtslehrers Wagenbach durch die Erzählinstanz als „ein autoritäres Arschloch“ in Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ (2010: 41) in der vereinfachten Ausgabe zu „ein echt strenges Arschloch“ (2013: 9) mutiert – oder Astrid Lindgrens Pippi Langstrumpf in der vereinfachten Ausgabe morgens nicht mehr auf ihrer Terrasse „Kaffee“ trinkt (1986 [1949]: 11), sondern frühstückt (2006: 4), so zeigen sich problematische Bedeutungsverschiebungen, die die Ziele eines sprachsen-

3 Dies ist umso bedauerlicher, als mittlerweile mit den Reihen „Weltliteratur für Kinder“ und „Poesie für Kinder“ aus dem *Kindermann Verlag* sowie im *Herder Verlag* (vgl. Schopf 2011, 2015) ästhetisch aufwändig gestaltete Text-Bild-Narrationen zu Klassikern des historischen Lektürekansons vorliegen.

siblen Deutschunterrichts unterlaufen könnten. Auf welche Weise literarische Indirektheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit sprachlich erzeugt respektive vereinfacht werden können, wurde bislang ebenso wenig in diesem Kontext untersucht wie die Frage, ob den Vereinfachungen (reihen- bzw. verlags-)spezifische Strategien zugrunde liegen. Auch mit Blick auf die Gratifikationserwartungen und deren leserseitigen Voraussetzungen kursieren eine Reihe ungeprüfter Annahmen. Hinsichtlich der ästhetischen Erlebnisdispositionen nicht zuletzt schwacher Leserinnen und Leser vermuten etwa Eisenberg und Stede:

Der Verlust an rhythmischem Charme durch die Aufgabe von nicht alltäglichen Wortstellungen ist offensichtlich, ebenso sind es seine inhaltlichen Folgen. [...] All das brauchen die Kinder nicht zu wissen, aber sie spüren es. [...] Es ist einfach weniger daran zu erleben, was literarische Sprache kann. (Eisenberg & Stede 2010: 28)

Dass die Original-Versionen grundsätzlich ein höheres textseitiges Erlebnispotenzial bergen als vereinfachte Versionen, ist plausibel. Ob Heranwachsende dies überhaupt wahrnehmen, ist aber ungewiss. Angesichts der höheren textseitigen Verstehensanforderungen vermutet Rosebrock (2015: 35): „So ein Vergleich ginge wohl im seltensten Fall zugunsten der Lektüre des Originals aus.“

Empirisch fundiert sind diese Einschätzungen jedoch kaum. Zwar zeigt die Studie von Pieper et al. (2004) deutlich, wie sehr wir dazu tendieren, die Effekte des schulischen Literaturunterrichts bzw. die Verstehens- und Erlebnisdispositionen von Hauptschülerinnen und -schülern zu überschätzen. Inwiefern dieser Befund indes verallgemeinerbar ist⁴ und auch für andere Ausbildungsgänge – z.B. für den gymnasialen Literaturunterricht – gilt, wurde bislang nicht untersucht. Deshalb ist nicht auszuschließen, dass vereinfachte Lektüren attraktiver wirken oder – kontrastiv gelesen – sogar die ästhetische Aufmerksamkeit (vgl. Frederking, Brüggemann & Hirsch 2016) bzw. die Wertschätzung der Originale erhöhen. So könnte eine für Jugendliche bearbeitete Lektüre, wie Hans-Heino Ewers (2010: 15) vermutet, „nicht bloß Neugierde auf das Original wecken, sondern auch dessen Lektüre positiv beeinflussen, insofern sie die Aufmerksamkeit von dem ‚Was‘ auf das ‚Wie‘ lenken könnte.“ Mit Blick auf diese Desiderate im Bereich des ästhetischen Erlebens wurden im Rahmen des ÄliV-Projekts erste Schritte unternommen, um zu klären, ob bzw. inwiefern vereinfachte Lektüren im Vergleich mit Originalen⁵ das literarästhetische Erleben von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen differentiell beeinflussen. Folgende Forschungsfragen wurden untersucht:

- 4 Befunde aus der empirischen Kompetenzforschung zeigen dagegen, dass Hauptschülerinnen und -schüler durchaus in der Lage sind, die kognitiven Verstehensanforderungen literarischer Texte zu bewältigen (vgl. Frederking, Brüggemann & Hirsch 2016). Zudem zeigt Beer-Scharwächter (2008) in einer explorativen Studie, dass Hauptschülerinnen und -schüler auf Unterrichtsarrangements zur Förderung kreativer Gestaltungen und ästhetischem Selbsta Ausdruck mit erhöhter Motivation, größerer Leistungsbereitschaft und besseren Leistungen reagieren.
- 5 Mit „Original“ werden im Folgenden alle nicht vereinfachten Textausgaben von Klassikern des historischen Lektürekansons sowie der Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet, auch wenn es sich dabei um Übersetzungen handelt.

1. Welche Text- und Lernermerkmale beeinflussen das Erleben von (vereinfachten) literarischen Texten in der Schule?

Nun werden vereinfachte Lektüren vornehmlich zum Zweck der Entlastung von lese-schwächeren Schülerinnen und Schülern eingesetzt – und nicht, um literarisches Erleben zu evozieren. Da Lesekompetenz sicherlich einer der wichtigsten Einflussfaktoren des Erlebens ist und die Entlastung lese-schwächerer Schülerinnen und Schüler die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Lektüren als ansprechend erfahren werden, wurde ein zweite Fragestellung untersucht, die auch von mediendidaktischem Interesse ist:

2. Inwiefern beeinflusst die mediale Darbietung in Form einer akustisch-auditiven Unterstützung des Gelesenen das Erleben der Texte?

2 Das Konstrukt: Ansprechende Lektüren

Im Rahmen des ÄliV-Projekts sollte untersucht werden, unter welchen Bedingungen Lektüren von Schülerinnen und Schülern als „ansprechend“ erfahren werden. Doch was sind ansprechende Lektüren? Hier bewegt man sich aus literaturdidaktischer Sicht einerseits im Bereich des literarischen Wertens, andererseits im Bereich von Involviertheitserfahrungen.

Involviertheitserfahrung ist „ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner 2006: 8). Sie beruht auf der „imaginative[n] Vergewegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ (ebd.). Involviertheitserfahrungen können im empirischen Leseprozess mit ästhetischen Wertungen einhergehen, wie Steinhauer verdeutlicht:

Involviertheit beim Lesen literarischer Texte ist eine Form ästhetischer Erfahrung, die ein Leser macht, wenn er sich von einem Text persönlich angesprochen fühlt. Dies kann einmal aufgrund der semantischen Implikationen des Textes geschehen, auf der anderen Seite aufgrund der idiolektalen Charakteristika des Textes. Im ersten Fall vermag der Leser, mit Hilfe von auf Empathie gründenden Identifikationsprozessen Teil der literarisch präsentierten Welt zu werden. Im zweiten Fall entsteht die Involviertheit auf der Basis von Gefallen und Bewunderung, die der Leser der stilistischen Gestaltung des Textes entgegenbringt. (Steinhauer 2010: 108)

Steinhauers Definitionsversuch zeigt, wie schwer es ist, ansprechende Lektüren im Sinne des involvierten Lesens ohne den Rekurs auf ästhetische Wertungen zu bestimmen, obwohl es sich um kategorial Verschiedenes handelt. *Involviertheit* bezeichnet einen lektürebegleitenden Zustand, der im Leseprozess selbst lokalisiert werden kann.⁶ Dagegen sind literarische *Wertungen* Produkt eines Wahrnehmungsvergleichs, bei dem einem literarischen Text im (mehr oder minder bewussten) Rückgriff auf axiologische Werte vor dem Hintergrund der Erinnerung an frühere Lektüren ein oder

6 Für weitere Differenzierungen und Konzeptspezifikationen von „subjektiver Involviertheit“ vgl. Winkler (2015).

mehrere (attributive) Werte zugeschrieben werden. Sie manifestieren sich in *Werturteilen* (vgl. Zabka 2013). Deren Basis ist der Geschmack, also ein – anfangs rudimentär ausgebildetes – Empfindungsvermögen, das durch (Wahrnehmungs-)Vergleiche in einem limitierten Feld (z.B. dem der Kinder- und Jugendliteratur) ausdifferenziert wird (vgl. Lehmann 2016). Beide Bereiche werden in der Literaturdidaktik in der Regel als unterschiedliche Konstrukte behandelt, obwohl sie im empirischen Leseprozess interagieren. Schülerinnen und Schülern dürfte eine kategoriale Trennung dieser Konstrukte schwerfallen – insbesondere die Unterscheidung und Zuordnung der eigenen mentalen Reaktionen in der Untersuchungssituation. Aus diesem Grund haben wir uns mit den *ansprechenden Lektüren* als Untersuchungsobjekt bewusst für ein relativ offenes Konstrukt entschieden, das Involviertheitserfahrungen *und* literarische Wertungen einschließt. Eine Ausdifferenzierung des Konstrukts – auch mit Blick auf die individuellen Ursachen der Präferenzbildung von Schülerinnen und Schülern – kann erst im Rahmen einer qualitativen Anschlussstudie vorgenommen werden.⁷

3 Methode

Unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler Lektüren als ansprechend erfahren, wurde im Rahmen von ÄliV einerseits anhand einer Stichprobe aus dem Gymnasialbereich (inklusive des gymnasialen Bildungsgangs Integrativer und Kooperativer Gesamtschulen), andererseits anhand einer Grundschulstichprobe untersucht (vgl. Brüggemann, Noack, Stark & Fekete i.d.B.). Die nachfolgende Darstellung der Methode bezieht sich auf die Untersuchung im Bereich gymnasialer Bildungsgänge.

An der Erhebung im Raum Oldenburg im März 2017 haben sich 21 Gymnasien mit 48 Klassen, drei Kooperative Gesamtschulen mit neun Klassen und zwei Integrierte Gesamtschulen mit acht Klassen beteiligt. Davon waren 27 Klassen aus der neunten, 33 Klassen aus der achten und fünf Klassen aus der siebten Jahrgangsstufe. Insgesamt haben N=1329 Schülerinnen und Schüler – 714 Jungen, 609 Mädchen – teilgenommen, von denen N=733 Schülerinnen und Schüler die schriftliche und N=596 Schülerinnen und Schüler die auditive Variante des Tests absolviert haben. Als Testleiterinnen und -leiter fungierten vorab instruierte Studierende im Rahmen ihres Forschungs- und Entwicklungspraktikums.

Um zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler angeben, von Lektüren angesprochen zu werden, kann man grundsätzlich zwischen text- und schülerseitigen Bedingungsfaktoren unterscheiden. Im Bereich der textseitigen Faktoren haben wir zunächst grundsätzlich zwischen der *Bedingung der Originaltexte* und der *Bedingung der vereinfachten Versionen* unterschieden, um die Annahme prüfen zu können, dass Schülerinnen und Schüler den Mehrwert der Originale „spüren“ bzw. mit einem höheren Maß an „Lesevergnügen“ reagieren (Eisenberg & Stede 2010: 218; vgl. Ewers 2010: 15). Dementsprechend wurde allen Schülerinnen und

7 Auch dabei wäre aber zu berücksichtigen, dass es sich bei Involviertheitserfahrungen „um individuelle Prozesse [handelt], die nicht direkt beobachtbar sind und für die die Schülerinnen und Schüler auch den Schutz der Intimität beanspruchen dürfen.“ (Spinner 2006: 9).

Schülern jeweils ein Testheft vorgelegt, in dem fünf bzw. sechs Textvergleiche präsentiert wurden. Jeder literarische Text wurde den Schülerinnen und Schülern auf einer Seite des Testheftes in jeweils zwei Versionen präsentiert – in der Originalversion und der vereinfachten Version (vgl. Abb. 1). Die Reihenfolge der Versionen innerhalb des Testheftes wurde ebenso variiert wie die Reihenfolge der Textvergleiche in den unterschiedlichen Testheften.

Version 1	Version 2
<p>Ich brauchte alle Kraft, um nicht von den Wellen verschlungen zu werden. Ich sah nichts mehr und ich hörte auch nichts mehr. Ich schwamm nur noch um mein Leben.</p> <p>Plötzlich spürte ich einen starken Schlag gegen meine Brust. Ich rang nach Luft. Meine Hände bekamen etwas Hartes zu fassen. Mit aller Kraft klammerte ich mich daran fest.</p>	<p>Beim letzten Mal wäre es beinahe um mich geschehen gewesen; denn die See, die mich herumwirbelte wie zuvor, trieb oder vielmehr schleuderte mich mit solcher Gewalt gegen die Klippe, daß ich bewußt- und hilflos liegenblieb. Ich hatte einen so heftigen Stoß gegen Brust und Seite erhalten, daß mir der Atem gleichsam zum Hals herausfuhr; und wäre die Flut gleich wiedergekommen, ich wäre unfehlbar im Wasser erstickt. Aber kurz vor der Rückkehr der Wellen kam ich ein wenig zu mir, und als ich sah, daß ich wieder überrollt werden sollte, beschloß ich, mich an einem Stück Felsen ganz fest anzuklammern und wenn möglich meinen Atem anzuhalten, bis die Welle wieder zurückging.</p>

Abb. 1: „Robinson Crusoe“ in Original- (rechts) und vereinfachter Version (links)

Die Präsentation der Textvergleiche wurde flankiert durch eine Leseaufgabe, die im Sinne einer Verarbeitungsintensivierung zur wiederholten Lektüre aufforderte: *Lies bitte zunächst Version 1, dann Version 2. Lass beide Versionen der Erzählung auf dich wirken. – Lies erneut beide Versionen.* Um die ästhetische Aufmerksamkeit zu erhöhen bzw. Anknüpfungspunkte für die Urteilsbildung zu präsentieren, erhielten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Textversionen den Hinweis: *Literarische Texte wirken auf uns manchmal besonders ansprechend, weil sie unsere Fantasie anregen und wir uns das Geschehen besonders gut vorstellen können oder weil sie auf besonders schöne oder interessante Weise geschrieben sind.* Dann sollten sie ankreuzen, welche Version sie besonders stark angesprochen hat (*Version 1, Version 2, keine, beide gleich*). Auf diese Weise wurden die Empfindungsreaktionen stimuliert und bewusst gemacht, sodass die Probandinnen und Probanden auf dieser Basis einen Wahrnehmungsvergleich anstellen und eine Einschätzung treffen konnten. Zusätzlich wurde die Bekanntheit der Texte abgefragt.

Der Test wurde in zwei Grundvarianten konzipiert und eingesetzt: in einer schriftlichen Variante (in zwei Versionen: Testheft A+B, mit je fünf Textvergleichen) und einer auditiven Variante (Testheft C, bestehend aus einer Auswahl von sechs Textvergleichen aus den Testheften A und B), bei der die Textauszüge als Hörversion

aufgenommen und zusätzlich zur Lektüre per CD präsentiert wurden, um sicherzustellen, dass die akustisch-auditive Unterstützung unter identischen Bedingungen erfolgt. Insgesamt wurden zehn Auszüge aus Defoes „Robinson Crusoe“, Eichendorffs „Aus dem Leben eines Taugenichts“, Kästners „Emil und die Detektive“, Kellers „Romeo und Julia auf dem Dorfe“, Lindgrens „Ronja Räubertochter“, Shakespeares „Romeo und Julia“ sowie Stevensons „Die Schatzinsel“ in Original- und vereinfachter Version eingesetzt (vgl. Abb. 2).

2 Grundvarianten des Tests	
schriftlich	auditiv
<p>Testheft A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stevenson: Die Schatzinsel (1) • Kästner: Emil und die Detektive (1) • Keller: Romeo und Julia auf dem Lande • Lindgren: Ronja Räubertochter • Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts (1) <p>Testheft B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts (2) • Defoe: Robinson Crusoe • Shakespeare: Romeo und Julia • Stevenson: Die Schatzinsel (2) • Kästner: Emil und die Detektive (2) 	<p>Testheft C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts (2) • Defoe: Robinson Crusoe • Stevenson: Die Schatzinsel (2) • Shakespeare: Romeo und Julia • Lindgren: Ronja Räubertochter • Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts (1)

Abb. 2: Grundvarianten des Tests⁸

Trotz der Unterscheidung zwischen der *Bedingung der Originaltexte* und der *Bedingung der vereinfachten Versionen* kann man nicht davon ausgehen, dass diese homogene Konzepte repräsentieren. Einflussreiche Differenzen können nicht nur zwischen unterschiedlichen Originalen (z.B. in thematischer Hinsicht) sowie zwischen Original und vereinfachter Version, sondern auch zwischen den unterschiedlichen vereinfachten Versionen bestehen, weil diese in diversen Reihen unterschiedlicher Verlage erscheinen, zwischen denen z.T. große Unterschiede in Art und Ausmaß der Vereinfachungen bestehen. Auch innerhalb der einzelnen Reihen sind Änderungen auf unterschiedlichen Ebenen⁹ zu beobachten. Insofern kann die Studie nicht auf eine erschöpfende

- 8 Die Reihenfolge der Texte in den Testheften A, B und C entspricht der Abfolge der Textvergleiche im jeweiligen Testheft. Grau gedruckt sind die Text(vergleich)e in den Testheften A und B, die auch in der auditiven Variante des Tests (Testheft C) eingesetzt wurden. Aus einigen Texten wurden zwei Passagen ausgewählt und den Schülerinnen und Schülern zum Vergleich vorgelegt. In diesen Fällen sind die unterschiedlichen Passagen mit (1) oder (2) gekennzeichnet (auch in den folgenden Abbildungen).
- 9 Dazu zählen die Streichung z.T. umfassender Passagen, die zur Straffung des Plots beitragen sollen, jedoch ggf. durch überbrückende Nacherzählungen und Erzählerkommentare

Klärung textseitiger Einflussfaktoren abzielen. Stattdessen soll zunächst im Rahmen eines experimentellen Designs eine empirische Basis für die Entwicklung von Hypothesen zur Erklärung von Unterschieden in der Textwirkung gewonnen werden. Dazu wurden von vornherein eine Reihe potentieller Einflussfaktoren wie folgt ausgeschlossen bzw. fokussiert:

Alle Textauszüge wurden identisch präsentiert hinsichtlich Schriftart, Schriftgröße und Abstände zwischen den Wörtern. Sie unterschieden sich aber untereinander hinsichtlich der Thematik, der Lexik (Umfang historischer Lexeme, Abstrakta, Fremdwörter etc.), der Komplexität des Erzählverhaltens, des Umfangs der Kürzungen, der Komplexität der Syntax, der Länge der syntaktischen Einheiten und der Vereinfachungen im Bereich der Interpunktion.¹⁰ Die Auswahl der Textauszüge sollte einerseits Differenzen in der Ausprägung dieser Merkmale aufweisen, andererseits sollte jedes Unterscheidungsmerkmal durch mehr als ein Textpaar repräsentiert werden, um Vergleiche vornehmen zu können. Diese Vergleiche wurden wie folgt durchgeführt: Um den Einfluss schwierigkeitserzeugender Textmerkmale unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Faktoren abschätzen zu können, wurden die eingesetzten Textvarianten zum einen von vorab geschulten Raterinnen hinsichtlich solcher Merkmale analysiert, die Rückschlüsse auf die Höhe der Anforderungen im Bereich des Lesens ermöglichen. Als Textschwierigkeitsindikatoren wurden die Anzahl der Wörter, die Anzahl langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben), die durchschnittliche Satzlänge, die Anzahl der graphematischen Sätze, der Binnensatzzeichen und der Nebensätze, die maximale Vorfeldlänge und die Anzahl und Länge der Nominalgruppen herangezogen.¹¹ Auf dieser Basis wurden 10 Faktoren gebildet, die eine Abschätzung des Einflusses sprachlicher Merkmale auf die Präferenzbildung der Probandinnen und Probanden im Rahmen statistischer Auswertungsverfahren ermöglichen (vgl. Tab. 1). Aufgrund der hohen Anzahl potenziell erklärungsrelevanter Faktoren (Prädiktoren) und damit verknüpfter Interaktions- bzw. Korrelationsmöglichkeiten wurden die Einflüsse der Faktoren mittels bedingter Inferenzbäume analysiert, einer nicht-parametrischen Alternative zu multiplen Regressionsanalysen (vgl. Hothorn et al. 2006; Tagliamonte & Baayen 2012; Levshina 2015; Hothorn 2018).

Darüber hinaus wurden Ansätze zur Erklärung der statistisch ermittelten Textpräferenzen der Probandinnen und Probanden durch vertiefende Analysen der sprachlich-

kompensiert werden; des Weiteren inhaltliche Änderungen, um den Anschluss an das Vorwissen zu erleichtern, die Neustrukturierung von Kapiteln, Änderungen im mikrotypografischen Bereich, Aktualisierung der Orthographie (wobei z.T. Orthographie und Grammatik nicht voneinander zu trennen sind), Veränderungen der Syntax zugunsten von überschaubaren Satzkonstruktionen, Veränderungen im Bereich der Interpunktion bzw. der Einsatz von Satzzeichen als Lesehilfen, die Zugabe von Illustrationen, Infokästen, Übersichten über Figurenkonstellationen und Schauplätze als Verständnishilfen, Eingriffe in Form von Anmerkungen und Erläuterungen, flankierende Aufgaben zur Überprüfung des Leseverständnisses, Veränderung der Lexik u.v.m.

10 Da es sich um Textauszüge handelt, weisen alle einen relativ hohen Grad an Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit auf – die Originale tendenziell stärker als die vereinfachten Versionen.

11 Alternativen zur hier vorgenommenen Bestimmung der Textschwierigkeit finden sich in Topalović & Diederichs i.d.B.

stilistischen und narrativen Gestaltung der Texte entwickelt, die zu einschlägigen Befunden aus der Lesesozialisationsforschung in Beziehung gesetzt wurden (vgl. Kap. 4). Um Hinweise auf leserseitige Faktoren zu ermitteln, die die Entstehung ansprechender Lektüren beeinflussen, wurden im Anschluss an die Textvergleiche eine Reihe von Schülermerkmalen mittels erprobter Skalen erhoben: Alter, biologisches Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache, durchschnittliche Lesezeit zum eigenen Vergnügen, literarisches Leseselbstkonzept (vgl. Henschel et al. 2013) und Empathie (vgl. Paulus 2004). Zusätzlich wurde die letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch erhoben (vgl. Tab. 1), um einen indirekten Hinweis auf das fachspezifische Leistungsvermögen zu erhalten.

Lesermerkmale	Textmerkmale
<ul style="list-style-type: none"> • Alter • Klassenstufe • Schulform • Biologisches Geschlecht • Mehrsprachigkeit • Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache • Durchschnittliche Lesezeit zum eigenen Vergnügen • Literarisches Leseselbstkonzept • Empathie • Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch 	<ul style="list-style-type: none"> • Textlängendifferenz • Prozentuale Textkürzung • Differenz der durchschnittlichen Satzlänge • Differenz des prozentualen Anteils langer Wörter • Differenz der Anzahl graphematischer Sätze • Differenz der durchschnittlichen Anzahl von Binnensatzzeichen pro graphematischem Satz • Differenz der durchschnittlichen Anzahl von Nebensätzen pro graphematischem Satz • Differenz des längsten Vorfeldes im Text • Differenz der durchschnittlichen Anzahl an Nominalgruppen pro graphematischem Satz • Differenz der längsten Nominalgruppe im Text

Tab. 1: *Untersuchte Variablen als potenzielle Prädiktoren für die Präferenzentscheidung der Schülerinnen und Schüler*

Um den Einfluss der schülerseitigen Faktoren statistisch zu untersuchen, wurden generalisierte lineare gemischte Modelle (GLMM) berechnet (vgl. Bolker et al. 2009). Dabei handelt es sich um lineare Regressionsmodelle mit Zufallseffekten. Im Kontext des ÄliV-Projekts besteht ein Vorteil dieser Methode darin, sowohl Probandenvarianz als auch Textitem-Varianz (sog. Zufallsvariablen) ausklammern zu können, sodass der Einfluss von unterschiedlichen Mittelwerten pro Probandin bzw. Proband und Textitem kontrolliert werden kann (vgl. Baayen et al. 2008).

Die abhängige Variable „ansprechende Lektüre“ wurde in der vorliegenden Studie als eine 4-stufige multinomiale Antwortvariable (*Originalversion (OV)*, *vereinfachte Version (V)*, *beide Versionen*, *keine Version*) operationalisiert. Die Antwortmöglichkeiten der Variable wurden umkodiert, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Entscheidungsaspekten sichtbar zu machen. Nach dem Standardverfahren wurde deshalb die polychotome 4-stufige Variable und (somit das multinomiale Modell) in Form

einer Reihe von binomialen Kontrasten parametrisiert. Auf dieser Basis wurde zunächst die Präferenzbildung im Hinblick auf den binomialen Kontrast von *Originalversion* und *vereinfachte Version* untersucht, daraufhin die Präferenzbildung im Hinblick auf den binomialen Kontrast von *beide Versionen* und *keine Versionen*. In einem GLMM wurden jeweils Bekanntheit (Faktor mit drei Stufen), Lesezeit (metrische Variable), Deutschnote (ordinale Variable), Empathie (metrische Variable), DaZ (Faktor), Mehrsprachigkeit (ordinale Variable), Literarisches Leseselbstkonzept (ordinale Variable), Reihenfolge der Texte (Faktor mit zwei Stufen), Alter (metrische Variable) und Jahrgang (ordinale Variable) als potenzielle Hauptprädiktoren eingefügt. Als Zufallsvariablen wurden Fragebogen/Probandin bzw. Proband, Textitem (die einzelnen Textpaare) und Schulform (Faktor mit 6 Stufen) in die Berechnungen aufgenommen, um ihre Effekte konstant zu halten.

Bei der statistischen Überprüfung der Prädiktoren wurden Wald Chi-Quadrat Tests („Wald-Tests“) durchgeführt in Anlehnung an Bolker et al. (2009). Die statistischen Analysen wurden mit der Software R (Version 3.2.5) mit R-Studio (1.0.136) (R Core Team 2012) und dem R-Paket „lme4“ (Version 1.1.12) mit der „glmer“ Funktion (vgl. Bates, Maechler & Bolker 2015) durchgeführt. Auf diese Weise wurde der Einfluss verschiedener text- und schülerseitiger Faktoren untersucht.

4 Befunde und Interpretation

Insgesamt sind die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler für Original- und vereinfachte Versionen ausgeglichen verteilt. Bei der rein schriftlichen Präsentation wurde 1537-mal für die Originalversionen votiert, 1480-mal für die vereinfachte Version, 296-mal für *keine* und 323-mal für *beide gleich*. Ähnlich sieht es bei der akustisch-auditiv unterstützten Präsentation aus. Hier wurde 1527-mal für die Originalversionen votiert, 1412-mal für die vereinfachten Versionen, 355-mal für *keine* und 315-mal für *beide gleich*. Allerdings ist es in vielen Fällen kein Zufall, ob Original- oder vereinfachte Version als ansprechender erlebt werden. Das zeigt zunächst die Analyse der schwierigkeiterzeugenden Textmerkmale, die im Einzelnen daraufhin untersucht wurden, ob sie *textübergreifende* Prädiktoren für die Präferenzbildung darstellen. Die Befunde zeigen, dass die Textlänge bei der rein schriftlichen wie auch bei der auditiv unterstützten Variante eine signifikante Rolle spielt: Bei einer großen Textlängendifferenz sowie bei einer großen prozentualen Kürzung der vereinfachten Textversion präferieren die Schülerinnen und Schüler tendenziell stärker die Originalversionen.

Offenbar wirkt sich eine besonders starke Kürzung der vereinfachten Version im Vergleich zur Originalversion nachteilig auf das Erleben der vereinfachten Lektüren aus.¹²

Desgleichen zeigt die Analyse der Schülermale, dass es in vielen Fällen kein Zufall ist, ob die Original- oder die vereinfachte Version als ansprechender erlebt wurde. Die Wahrscheinlichkeit, dass bei der rein schriftlichen Präsentation die Originalversion gewählt wird, steigt signifikant, wenn der Text bekannt ist ($\chi^2(2)=6,0479, p<0,05$), je mehr in der Freizeit zum Vergnügen gelesen wird ($\chi^2(1)=4,7189, p<0,05$), je besser die Deutschnote ist ($\chi^2(1)=6,8700, p<0,01$), je empathischer sich die Schülerinnen und Schüler selbst wahrnehmen ($\chi^2(1)=10,0128, p<0,01$) und je höher das literarische Leseselbstkonzept ist ($\chi^2(1)=22,9899, p<0,001$).¹³

Umgekehrt heißt das: Die Schülerinnen und Schüler, die nicht gern zum Vergnügen lesen, schlechtere Deutschnoten erzielen, sich weniger (stark) als empathisch und als literarische Leserinnen und Leser beschreiben, nehmen signifikant häufiger die vereinfachten Versionen als ansprechender wahr. Abb. 3 zeigt den Zusammenhang zwischen Textpräferenz (Original- versus vereinfachte Version) und Deutschnote: Während bei den Deutschnoten 1 und 2 häufiger die Originalversion als ansprechender erlebt wird, zeigt sich ab der Note 3 und insbesondere bei der Note 4 eine deutliche Präferenz für die vereinfachten Versionen.

- 12 Alle anderen in Tab. 1 genannten quantifizierbaren sprachlichen Merkmale, die als Indikatoren für Textschwierigkeit herangezogen wurden, wiesen keine textübergreifende Signifikanz auf; d.h. dass ihr Einfluss im Vergleich zur besonderen Gestaltung der Einzeltexte im Rahmen dieser Untersuchung gering einzuschätzen ist. Das dürfte jedoch auch auf die relativ geringe Anzahl von zehn eingesetzten Textpaaren zurückzuführen sein. In Anschlussuntersuchungen müsste deshalb einerseits die Anzahl der Textstellen erhöht werden, um belastbarere Ergebnisse ermitteln zu können; andererseits müsste überprüft werden, ob es komplexere empirische Zusammenhänge zwischen Text- und Schülermerkmalen gibt, denn es wäre durchaus möglich, dass bestimmte Textmerkmale nur für bestimmte Schülergruppen eine signifikante Rolle spielen (z.B. einzelne schwierigkeitsgenerierende Merkmale für Schülerinnen und Schüler mit einem geringen Leseselbstkonzept). Eventuell lässt sich auch der Einfluss der Textlänge mit Blick auf verschiedene Schülergruppen noch genauer bestimmen.
- 13 Keinen erkennbaren Einfluss wiesen das biologische Geschlecht sowie Mehrsprachigkeit auf. Letzteres könnte durch die kleine Anzahl an Schülerinnen und Schülern bedingt sein, die angegeben haben, mehrsprachig aufgewachsen zu sein.

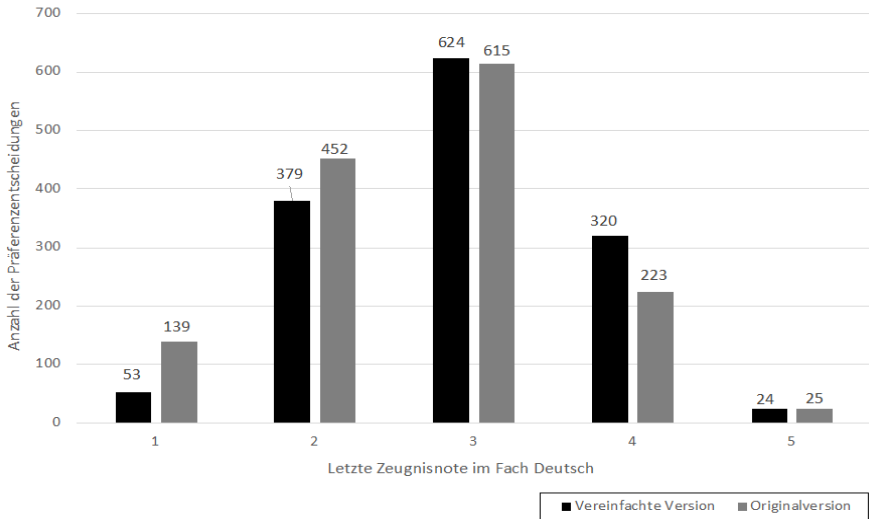


Abb. 3: Verteilung der Präferenzen (Antworten) pro Deutschnote

Abb. 4 zeigt den Zusammenhang zwischen Textpräferenz und literarischem Leseselbstkonzept, das die höchste Signifikanz im Modell aufweist:¹⁴ Bei einem hohen literarischen Leseselbstkonzept (Stufe 3 und 4) wird häufiger die Originalversionen als ansprechender empfunden, bei einem geringer ausgeprägten (1 und 2) die vereinfachten Versionen.

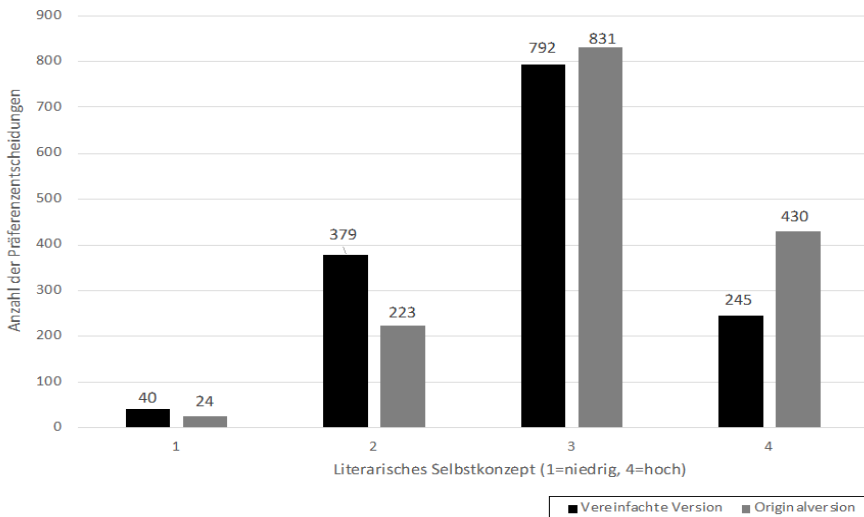


Abb. 4: Verteilung der Präferenzen (Antworten) auf die vier Stufen des literarischen Leseselbstkonzepts

¹⁴ Die Prädiktoren wurden in einem Satz untersucht, d.h. die Ergebnisse zeigen die Signifikanz der Prädiktoren im Verhältnis zu den anderen untersuchten Prädiktoren.

Diese Befunde sind u.E. nicht überraschend, sondern entsprechen den Befunden einschlägiger Studien aus dem Bereich der Lesekompetenz- und Lesesozialisationsforschung (vgl. zusammenfassend Pieper 2019). Interessanter ist dagegen der Vergleich der beiden medialen Präsentationsmodi (rein schriftlich versus akustisch-auditiv unterstützt). Hier zeigen sich auffällige Abweichungen (vgl. Tab. 2).

	schriftlich	auditiv unterstützt
Biologisches Geschlecht	$\chi^2(1)=0,0004, p>0,9, n.s.$	$\chi^2(1)=9,0100, p<0,01 **$
Bekanntheit des Textes	$\chi^2(2)=6,0479, p<0,05 *$	$\chi^2(2)=7,8721, p<0,05 *$
Selbstberichtete Lesezeit	$\chi^2(1)=4,7189, p<0,05 *$	$\chi^2(1)=0,4992, p=0,479, n.s.$
Deutschnote	$\chi^2(1)=6,8700, p<0,01 **$	$\chi^2(1)=1,0091, p=0,315, n.s.$
Selbstberichtete Empathie	$\chi^2(1)=10,0128, p<0,01 **$	$\chi^2(1)=2,3092, p<0,129, n.s.$
Mehrsprachigkeit	$\chi^2(1)=0,0063, p>0,9, n.s.$	$\chi^2(1)=0,4131, p=0,520, n.s.$
Literarisches Leseselbstkonzept	$\chi^2(1)=22,9899, p<0,001 ***$	$\chi^2(1)=9,9411, p<0,01 *$
Textreihenfolge (Anordnung von OV und VV)	$\chi^2(1)=3,5793, p=0,059, marg. sign.$	$\chi^2(1)=3,4314, p=0,064, marg. sign.$
Alter	$\chi^2(1)=0,3727, p=0,542, n.s.$	$\chi^2(1)=0,0988, p=0,753, n.s.$
Jahrgangsstufe	$\chi^2(2)=3,6301, p=0,163, n.s.$	$\chi^2(1)=4,3415, p=0,114, n.s.$
Schulform	$\chi^2(3)=5,2962, p=0,151, n.s.$	$\chi^2(3)=3,0392, p=0,385, n.s.$

Tab. 2: Prädiktoren im schriftlichen versus akustisch-auditiv unterstützten Präsentationsmodus¹⁵

15 In den zwei Modellen zeigt sich keine Multikollinearität unter den Prädiktoren oder Overdispersion in den Daten. N.s. bedeutet „nicht signifikant“, marg. sign. „marginal signifikant“. Asteriske (*) markieren die konventionellen Signifikanzstufen: * $p<0,05$ (signifikant), ** $p<0,01$ (sehr signifikant) und *** $p<0,001$ (hoch signifikant).

Es fällt auf, dass beim akustisch-auditiv unterstützten Präsentationsmodus die selbstberichtete Lesezeit ($\chi^2(1)=0,4992$, $p=0,479$, n.s.), die Deutschnote ($\chi^2(1)=1,0091$, $p=0,315$, n.s.) und die Empathie ($\chi^2(1)=2,3092$, $p=0,128$, n.s.) nicht mehr signifikant sind – im Gegensatz zum rein schriftlichen Präsentationsmodus. Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit nicht (häufig) zum Vergnügen lesen, schlechtere Deutschnoten erzielen und sich selbst als weniger empathisch beschreiben, werden im akustisch-auditiv unterstützten Präsentationsmodus von den Originalversionen tendenziell genauso stark angesprochen. Dafür ist das Geschlecht – im Unterschied zum rein schriftlichen Präsentationsmodus – signifikant ($\chi^2(1)=9,0100$, $p<0,01$). Die Jungen erleben beim akustisch-auditiv unterstützten Präsentationsmodus häufiger die Originalversion und seltener die vereinfachte Version als ansprechend, während es bei den Mädchen diese Tendenz nicht gibt. Wieso die Originaltexte beim akustisch-auditiv unterstützten Präsentationsmodus gerade für Jungen an Attraktivität gewinnen, ist beim gegenwärtigen Forschungsstand der Lese- bzw. literarischen Sozialisationsforschung (vgl. zusammenfassend Brüggemann 2014: 672ff.; Pieper 2019) unklar, aber klärungsbedürftig. An dieser Stelle können dazu zunächst nur Hypothesen aufgestellt werden: Möglicherweise kann der Befund durch eine höhere Affinität für Audiomedien bzw. diesbezügliche genderspezifische Medienpräferenzen erklärt werden. Darüber hinaus wäre zu untersuchen, ob sich hier eine Variante eines erlebnisorientierten Lese- bzw. Rezeptionsmodus im Sinne von Graf (vgl. Graf 2004: 49ff.; Garbe, Holle & Jesch 2009: 177f.) andeutet, der für Jungen besonders attraktiv ist. Für diese Annahme sprechen komplementäre Befunde der ÄliV-Grundschulstudie (vgl. Brüggemann, Noack, Stark & Fekete i.d.B.). Eine Ausdifferenzierung dieses erlebnisorientierten Lese- bzw. Rezeptionsmodus müsste unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen und motivischen Gestaltung der Texte jedoch genauer untersucht werden. Ausgehend von den hier untersuchten Textauszügen wäre insbesondere die Annahme zu prüfen, ob die Ausprägung dieses Rezeptionsmodus durch Texte begünstigt wird, die eine historische oder genrespezifische Differenz zu Alltagssprache und Lebenswelt aufweisen, wie dies z.B. bei älteren Texten, aber auch durch den archaisierenden Sprachgebrauch von Fantasyliteratur der Fall ist. Damit sind erste Anknüpfungspunkte für Anschlussforschungen benannt, die auf eine genauere Beschreibung dieses Lese- bzw. Rezeptionsmodus zielen.

Wie bedeutsam die individuellen Texte und Textvarianten als Einflussfaktoren für die Erklärung der Entstehung ansprechender Lektüren sind, zeigt die folgende Analyse: Während ansprechende Lektüren insgesamt – wie oben berichtet – ebenso häufig durch Original- wie vereinfachte Texte ausgelöst werden, zeigen sich zwischen den einzelnen Textversionen enorme Unterschiede. Bei vielen Texten sind deutliche Tendenzen zu einer der beiden Versionen zu beobachten (für den schriftlichen Präsentationsmodus vgl. Abb. 5).

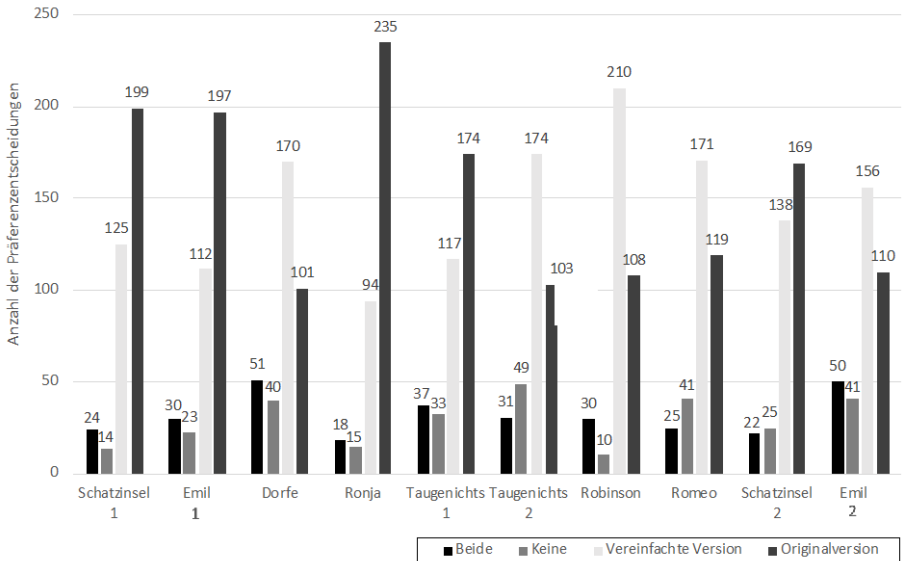


Abb. 5: Textbezogene Verteilung der Präferenzen im schriftlichen Präsentationsmodus

Es zeigt sich also, dass die Unterscheidung *Original- versus vereinfachte Version* für die Analyse der Textpräferenzen nur eingeschränkt hilfreich ist. Es kommt vielmehr auf die individuellen Textversionen mit ihren spezifischen Eigenschaften an. Um die textseitigen Bedingungen der Entstehung ansprechender Lektüren genauer zu erklären, müssen deshalb die textbezogenen empirischen Befunde mit Textanalysen verbunden werden, um Hypothesen darüber zu gewinnen, welche Textmerkmale Einfluss darauf haben, wie ansprechend eine Textversion auf bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern wirkt. Das erfolgt hier exemplarisch am Beispiel des Versionsvergleichs von „Robinson Crusoe“ (vgl. Abb. 1), bei dem – im Unterschied zur textübergreifenden Analyse – weder die Deutschnote ($\chi^2(1)=0,0512, p=0,821, n.s.$) noch die Empathie ($\chi^2(1)=2,3527, p=0,125, n.s.$) als Prädiktoren bei der Erklärung schülerseitiger Präferenzbildungen fungieren. Es fällt auf, dass die vereinfachte Version die Schülerinnen und Schüler deutlich stärker anspricht. Welche Textmerkmale diese Präferenzbildung beeinflussen und weshalb das in diesem Fall unabhängig von Deutschnote und Empathie erfolgt, ist klärungsbedürftig. Ein Grund dafür könnten u.E. Unterschiede sein, die die Gestaltung der Erzählsituation betreffen. Die Originalversion ist ein Bericht, der die räumliche und zeitliche Distanz zum Geschehen hervorhebt. Dabei nimmt bereits der erste Satz das Ergebnis – das Überleben des Protagonisten – vorweg (*Beim letzten Mal wäre es beinahe um mich geschehen gewesen*), denn der Bericht über die eigene Bewusstlosigkeit ist nur rückblickend möglich. Entsprechend wird im Konjunktiv reflektiert, was hätte passieren können. Es liegt in der Logik dieses Erzählverhaltens, dass die Handlung des Protagonisten nicht unmittelbar in der lebensbedrohlichen Situation präsentiert wird – anders als bei der vereinfachten Variante; stattdessen wird sein Handeln indirekt als Vorhaben beschrieben (*beschloss ich, mich [...] anzuklammern*) – und damit in Distanz zum unmittelbaren Geschehen gesetzt. Diese Distanz wird zudem durch die Imitation einer mündlichen Erzählsituation verstärkt, in der die Erzählerfigur im Verlauf des Erzählens z.B. nach passenden