Verstehensrelevantes Vorwissen und die Interpretation literarischer Texte: Wie Schülerinnen und Schüler ein Gedicht interpretieren

Almuth Meissner, Humboldt-Universität zu Berlin

5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, Freie Universität Berlin, 26.-27.06.2009

1. Zielsetzung

Die qualitativ-empirische Studie will beschreiben, über welches für die literarästhetische Deutung eines Gedichts der Gegenwartslyrik notwendige spezifisch literarische Vorwissen Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe verfügen und inwiefern sie dieses in den Interpretationsprozess einbringen.

PII06m: Hört=sich für mich irgendwie=n bisschen. (1.0) Das ist irgendwie oft bei Gedichten so, dass man irgendwie, (0.5) hab=ich das Gefühl, dass da auch oft so Gedanken ausgesprochen werden, die nicht unbed-, die vielleicht nur Sinn machen in (.) dem jeweiligen Kopf, der sich=s ausgedacht hat. ((lacht)) Also, weiß ich nicht.

Transkriptauszug 1

2. Forschungskontext

Die Studie basiert auf Vorarbeiten der deutschdidaktischen Forschung zu textseitigen Anforderungen an die Rezipient/innen literarischer Texte bezüglich des Wissens über verschiedene Kontexte. Der Wissensbegriff wird in Anlehnung an Kämper-van den Boogaart und Pieper (2008) differenziert in „substantivisches Wissen“ und „syntaktisches Wissen“, wobei letzteres motivational-volitionale und metakognitive Aspekte einschließt (Kämper-van den Boogaart & Pieper 2008, S.61). Der Stellenwert von relevantem Vorwissen für das Verstehen von Texten wird einsichtig in dem von Kintsch (1998) entwickelten Konstruktions-Integrationsmodell. Während die Relevanz eines inhaltlich-thematischen Vorwissens für das Verstehen von Sachtexten wiederholt empirisch nachgewiesen werden konnte, befindet sich die empirische Erforschung des Einflusses eines spezifisch literarischen Vorwissens auf das Verstehen literarischer Texte im Anfangsstadium.

PII05w: Ja also, ähm, jetzt wo ich das halt so sehe, (.) seh=ich doch ((lacht)) ’n Reimschema. (.) Ähm. (0.5) Also am Anfang, das ist, glaub=ich, ’n (.) Kreuzreim, (.) der, (.) ähm, (.) dann in der zweiten Strophe, wenn es halt die zweite Strophe ist, also ab Vers, (.) ähm, fünf (0.5) ’n bisschen unsauber ist, weil=s halt >>nachts<< (.) und >>Schlacht<< ist, (.) ähm, und das reimt sich ja nicht wirklich. (0.5) Und (.) dann, (.) ähm, (.) weiß ich nicht, welches Reimschema das ist, weil das efg feg ist, also (.) wenn ich das richtig sehe. (.) Und, ähm, (.) das ist ja dann ’n bisschen falsch. (.) Aber. (.) jetzt les=ich=s mir unter dem Aspekt, dass es sich reimt, durch. (.) Also ((lacht)) vielleicht macht das dann ja mehr (.) Sinn für mich.

Transkriptauszug 2

3. Design und Methoden

Die Studie folgt einem qualitativen Design, mit dem Verbaldaten zur Interpretation eines (post-) modernen Gedichts erhoben und hinsichtlich des spezifisch literarischen Vorwissens verglichen werden. Die Stichprobe für die Pilotierung bestand aus fünf Schülerinnen und zwei Schülern eines Leistungskurses Deutsch der 12. Jahrgangsstufe eines Berliner Gymnasiums (*purposive* bzw. *convenience sample*). Die Verbaldaten wurden mithilfe der Methode des *multi-method interviews* nach Wilson und Clarke (2004) erhoben und anschließend nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring & Gahleitner im Druck). Das Kategoriensystem basiert auf einem Analyseschema nach Zabka (2005).

PII03w: Ich, (.) ich, (.) das Problem ist, ich hab=eigentlich keine Deutung von dem Gedicht, weil mich das komplett überfordert und ich eigentlich gar keine Ahnung habe, um was es eigentlich geht.

Transkriptauszug 3

4. Ergebnisse

Ergebnisse eines Pretests lieferten erste Hinweise auf den Status relevanter Vorwissensstrukturen, die den Interpretationsprozess der Proband/innen beeinflussten.

Die in der vorgestellten Studie verwendete Erhebungsmethode machte zwar insgesamt mehr Vorwissen beobachtbar, d.h. sowohl inhaltlich-thematisches Wissen i.S. eines allgemeinen Alltags- und Weltwissens als auch spezifisch literarisches Wissen i.S. eines Sach- bzw. Fachwissens (z.B. Textsortenwissen). Dennoch war auch bei den Proband/innen dieser Studie domänenspezifisches *substantivisches* Vorwissen in Umfang, Differenziertheit bzw. Struktur nur mangelhaft ausgeprägt (vgl. Transkriptauszug 2).

Darüber hinaus fehlte es den Proband/innen an domänenspezifischem *syntaktischen* Wissen, um diese *deklarativen* Wissensbestände *funktional* zur Bedeutungsgenerierung nutzen zu können. Defizite bestehen hier sowohl im Bereich des Wissenstransfers aus anderen Domänen als auch mit Blick auf Wissen bzw. Erfahrungen im Methodenspektrum des (Schul-) Faches Deutsch (vgl. Transkriptauszüge 1 und 3). Verstehensunsicherheiten wird v.a. mit einer auf lebensweltliche Vereindeutigung zielenden *presentism*-Strategie begegnet (vgl. Peskin 1998).

Genauere Analysen der ebenfalls erhobenen Informationen zum Interpretations*prozess* und zu den Wissensvoraussetzungen der Proband/innen sowie der Einbezug dieser Ergebnisse in die Interpretation der Daten stehen noch aus.

Literatur

Kämper-van den Boogaart, M./Pieper, I. (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch Sonderheft, 46-65.
Kintsch, W. (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.
Mayring, P./Gahleitner, S. B. (im Druck): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
Peskin, J. (1998): Constructing Meaning When Reading Poetry. An Expert-Novice Study. In: Cognition and Instruction 16.3, 235-263.
Wilson, J./Clarke, D. (2004): Towards the Modelling of Mathematical Metacognition. In: Mathematics Education Research Journal 16.2, 25-48.
Zabka, T. (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Tübingen: Niemeyer.

Almuth Meissner

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät II
Institut für deutsche Literatur
Fachdidaktik Deutsch
Unter den Linden 6
D-10099 Berlin

almuth.meissner.1@staff.hu-berlin.de
http://www2.hu-berlin.de/fachdidaktik/fachdidaktikdeutsch.htm